



ZAJEDNO RASTEMO

-
REDEFINIRANJE PRAKSE I TEORIJE
PREDŠKOLSKOG ODGOJA

ČAKOVEC 2018.

Nakladnici

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Dječji vrtić „Cvrčak” Čakovec

Za nakladnike

prof. dr. sc. Ivan Prskalo
Lidija Varošaneć, prof.

Urednica

Adrijana Višnjic Jevtic, prof.

Recenzenti

dr. sc. Blaženka Bačlija Sušić (UFZG, Zagreb); Matea Galinec, mag. RPOO (Čakovec); izv. prof. dr. sc. Anka Jurčević-Lozančić (UFZG, Zagreb); Ana Malnar, mag. RPOO (Zagreb); Marijana Miočić, prof. (Zadar); Edita Rogulj, prof. (UFZG, Zagreb); Ana Štefanec, mag. RPOO (Zagreb); doc. dr. sc. Ivana Visković (FFST, Split); Adrijana Višnjic Jevtic, prof. (UFZG, Zagreb); dr. sc. Marijana Županić Benić (UFZG, Zagreb)

Lektura

doc. dr. sc. Ines Virč

ISBN 978-953-8115-35-6

ZBORNİK RADOVA
SA
ZNANSTVENO-STRUČNOGA SKUPA

**„ZAJEDNO RASTEMO –
REDEFINIRANJE PRAKSE I
TEORIJE
RANOGA I PREDŠKOLSKOGA
ODGOJA”**

Čakovec, 12. i 13. travnja 2018.

Sadržaj

SAŽETCI PLENARNIH IZLAGANJA.....	7
INTERPERSONALNA KOMUNIKACIJA U ODGOJITELJSKOJ PROFESIJI.....	8
PARTICIPACIJA DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI U AKTIVNOSTIMA	9
VIŠEJEZIČNOST OD NAJRANIJE DOBI – STAVOVI ODGOJITELJA	10
BITI USPJEŠAN – AKTUALNA I DUGOROČNA DOBROBIT DJECE.....	11
JESU LI RODITELJI I ODGOJITELJI SPREMNI ZA NOVE ULOGE U NJIHOVIM ODNOSIMA?.....	15
ZNANSTVENI I STRUČNI RADOVI.....	18
SIMBOLIČKA IGRA U STARIJOJ JASLIČKOJ SKUPINI KAO PREKRETNICA ZA RAZVOJ GOVORA.....	19
UTJECAJ MEDIJA NA RODITELJSKU PROCJENU KVALITETE	25
PARTNERSTVOM VRTIĆA, OBITELJI I ZAJEDNICE KA ZDRAVLJU.....	39
POTICANJE RAZVOJA KOMUNIKACIJSKE KOMPETENCIJE NA STRANIM JEZICIMA U SKUPINAMA RANOGA UČENJA STRANIH JEZIKA	43
RAZVOJ KREATIVNOSTI UZ MEDIJSKE SADRŽAJE U ODGOJNOJ SKUPINI	47
OTPORNOST – UNUTARNJA SNAGA DJETETA.....	51
MOGUĆNOSTI PROFESIONALNOGA RAZVOJA ODGOJITELJA KROZ SUDJELOVANJE U ERASMUS+ PROJEKTIMA	57
ZNAČAJ IGRE I KREATIVNOSTI KAO RAZVOJNIH ASPEKATA U DJECE PREDŠKOLSKE DOBI.....	60
PARTNERSTVO VRTIĆA I OBITELJI TE EMOCIONALNA INTELIGENCIJA KOD DJECE PREDŠKOLSKE DOBI.....	66
INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE DJECE RANE DOBI	72
DAROVITOST U RANOJ DOBI.....	77
MOJ TATA VOLI IĆI U VRTIĆ.....	82
RAZVOJ SOCIJALNE KOMPETENCIJE DJECE U DRUGOJ GODINI ŽIVOTA U OKRUŽENJU ODGOJNO OBRAZOVNE USTANOVE.....	90
MOTIVI HRVATSKE KULTURNE TRADICIJE KAO POTICAJ ZA LIKOVNO IZRAŽAVANJE DJECE PREDŠKOLSKE DOBI (ISTRAŽIVANJE LIKOVNOGA STVARALAŠTVA).....	97
OSOBNI RAZVOJ ODGOJITELJA I LUTKA.....	110
OSMIŠLJAVANJE KREATIVNIH PRISTUPA PRI UČENJU STRANIH JEZIKA U DJEČJEM VRTIĆU	117
KREATIVNOST U RANOM DJETINJSTVU.....	121
PEDAGOŠKA DOKUMENTACIJA KAO JEDAN OD ALATA RAZVOJA METAKOGNICIJE DJECE.....	126

PSIHOLOŠKA FLEKSIBILNOST U PROFESIONALNOM RAZVOJU DJELATNIKA U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU	133
ISTI POZIV, DRUKČIJI ODGOVORI	140
BITI DIJETE U 21. STOLJEĆU.....	143
PROJEKT SLIKOVNICA – PARTNERSTVO S RODITELJIMA	155
STUDENTSKA SAMOPROCJENA KOMPETENCIJA ZA RAD S DJECOM S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU.....	158
ZNAČAJ I ULOGA MEDIJA U OBITELJI.....	171
UTJECAJ MEDIJA NA DJECU PREDŠKOLSKOGA UZRASTA	176
VRIJEDNOSTI I TAKSONOMSKA ORIJENTACIJA DVAJU KURIKULA: MONTESSORI I NACIONALNI KURIKUL RANOGA I PREDŠKOLSKOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA U RH-u	182
SPORTSKI PROGRAM KAO POTICAJ ZA SURADNJU I PARTNERSTVO S RODITELJIMA I LOKALNOM ZAJEDNICOM.....	183
BAJKA – PUT DO DJETETA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU.....	187
SURADNIČKO UČENJE DJECE RANE DOBI U POTICAJNO PRIPREMLJENOM OKRUŽENJU	195
UTJECAJ PROCESNE DRAME NA PROSOCIJALNO I AGRESIVNO PONAŠANJE DJECE PREDŠKOLSKE DOBI.....	201
IMPLEMENTACIJA NOVIH MEDIJA U FUNKCIJI POTICANJA KOGNITIVNOGA RAZVOJA DJETETA.....	208
RODNI STEREOTIPI U DJEČJIM SLIKOVNICAMA	213
POTICAJNO PRIRODNO OKRUŽENJE KAO PREDUVJET SENZORNE INTEGRACIJE I ZDRAVOGA RAZVOJA DJETETA	221
ODNOS DOŽIVLJENIH EMOCIJA I VRSTE RAČUNALNIH IGARA KOD DJECE PREDŠKOLSKE I ŠKOLSKE DOBI.....	228
KAKO RAZVIJATI UČENJE U PREDŠKOLSKOJ USTANOVI „DANAS” ZA BOLJE SNALAŽENJE „SUTRA”	242
IZGRADNJA PROFESIONALNE ULOGE KROZ EU DIMENZIJU KURIKULA	250
ISTRAŽIVANJE UKLJUČENOSTI RODITELJA I PREDŠKOLSKE DJECE NA INTERNET I DRUŠTVENE MREŽE.....	259
ODGOJITELJ I PRAVO DJETETA NA SUDJELOVANJE U DJEČJEM VRTIĆU	267
POTICAJNA OKOLINA KAO POKRETAČ RAZVOJA GOVORA U MLAĐOJ JASLIČKOJ SKUPINI	277
AKTIVNOSTI NA OTVORENOM KAO SASTAVNI DIO SVAKODNEVNIH AKTIVNOSTI.....	282
VAŽNOST IGRE I ULOGA ODRASLE OSOBE U INKLUZIVNIM UVJETIMA.....	287
SUVREMENE TEHNOLOGIJE U IGRI I UČENJU	295
RODITELJI KAO SUKONSTRUKTORI KURIKULA U ODGOJNO-OBRAZOVNIM USTANOVAMA.....	300
PROJEKTNO UČENJE	306
IGRA, MAŠTA I PRIČA U RANOM DJETINJSTVU	312

IZVAN OKVIRA U PRAKSI – MOGUĆI DOPRINOS DRUŠTVENIH MREŽA U ZAJEDNIČKOM UČENJU PRAKTIČARA.....	318
„TETA, JA ĆU SLIKATI” – OD FOTOGRAFIJE DO FILMA „LJUTKO I LJUTKA” KROZ DJEČJE MEDIJSKO STVARALAŠTVO	329
RODITELJ – PARTNER U ODGOJU I OBRAZOVANJU SVOJEGA DJETETA U KONTEKSTU DJEČJEGA VRTIĆA.....	335
PROFESIONALNA ULOGA ODGOJITELJ	340
POPIS RADIONICA.....	345
□ ČITAJMO PRSTIMA – IZRADA TAKTILNE SLIKOVNICE (.....	346

UVODNIK

PRAKSA I TEORIJA RANOGA I PREDŠKOLSKOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA ZAJEDNO RASTU

Suvremeno društvo obilježeno je promjenama koje se reflektiraju u svim područjima života – ekonomskom, kulturnom i obrazovnom. Od budućih građana svijeta očekuje se prilagodljivost na svijet. U obrazovnom smislu to se može protumačiti prilagodbom djece na vrtiće i škole. Društvo je nastojalo urediti odnos prema djeci kroz *Konvenciju o pravima djeteta* (1989.) te posljedično, naglašavanjem važnosti usmjerenosti na dijete, njegove potrebe i mogućnosti. Pristup u kojem se dijete prilagođava obrazovnom sustavu odstupa od zahtjeva suvremene pedagogije.

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje dio je sustava koji ne očekuje da se dijete prilagodi njemu, već se zajedničkim djelovanjem praktičara i znanstvenika prilagođava djetetu. Znanstvenici razvoj ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja opisuju kao Pepeljugu koja se pretvara u princezu (Dalli 1994, Li, Yang i Chen 2016) sugerirajući izlazak iz *zapećka* obrazovnoga sustava. Važnost ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja neosporna je, a doprinos takvom shvaćanju rezultat je zajedništva teorije i prakse.

Odrastanje ranoga i predškolskoga odgoja očituje se u sveučilišnom obrazovanju, profesionalnom udruživanju odgojitelja te shvaćanju odgojitelja kao istraživača i nositelja promjena u okviru vlastite prakse. Promjene su vidljive u shvaćanju važnosti roditelja i njihovoga uključivanja u sve segmente ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. I najvažnije od svega, participacija djece u odgoju i obrazovanju temelji se na slici djeteta kao sposobnoga za preuzimanje dijela odgovornosti za svoj razvoj.

Prošlo je 15 godina od kada su održani posljednji *Dani predškolskoga odgoja* u Čakovcu. Promjene koje su obilježile to razdoblje u obrazovnom sustavu odražavaju se u radovima pristiglim na ove *Dane predškolskoga odgoja i obrazovanja*. Više od 100 praktičara i znanstvenika dalo je doprinos *Danima* svojim izlaganjima, prikazima dobre prakse i radionicama. Ovaj Zbornik predstavlja rezultate prikaza prakse i teorije ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja predstavljenim na *Danima predškolskog odgoja, Zajedno rastemo – redefiniranje teorije i prakse ranog i predškolskog odgoja* – Čakovec, 2018.

Adrijana Višnjic Jevtic

Literatura

- Dalli, C. (1994.). Is Cinderella Back Among the Cinders? A Review of Early Childhood Education in the Early 1990s. *New Zealand Annual Review of Education*, 3, 223 - 252.
- Konvencija o pravima djeteta* (1989.). Ujedinjeni narodi
(http://www.dijete.hr/index.php?option=com_contentview=articleid=107, preuzeto 15.4.2017.).
- Li, H., Yang, W. i Chen, J. J. (2016.). From 'Cinderella' to 'Beloved Princess': The Evolution of Early Childhood Education Policy in China. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 10 (2), 1 - 17.

SAŽETCI PLENARNIH IZLAGANJA

INTERPERSONALNA KOMUNIKACIJA U ODGOJITELJSKOJ PROFESIJI

Odgojitelj svoju profesionalnu misiju u velikoj mjeri ostvaruje putem interpersonalne komunikacije. Ona se u vrtiću odvija u nekoliko smjerova: s djecom u odgojno-obrazovnom procesu, s roditeljima i drugim članovima obitelji iz kojih djeca dolaze te sa suradnicima u vrtiću i izvan njega. Budući da je kvaliteta profesionalnoga djelovanja odgojitelja, među ostalim, određena kakvoćom interpersonalne, verbalne i neverbalne komunikacije među sudionicima u sva tri navedena smjera i utemeljena je u uspostavljenim međuljudskim odnosima među sudionicima, u radu se govori o implikacijama međuovisnosti interpersonalnih odnosa i komunikacije. Nadalje se s pedagoško-metodičkoga aspekta navode najbitnije značajke uspješne komunikacije u odnosu dijete – odgojitelj i odgojitelj – dijete, odgojitelj – odgojitelj, odgojitelj – roditelj i odgojitelj – drugi zaposlenici vrtića i suradnici izvan njega. Posebna pažnja posvećuje se tzv. unutrašnjoj komunikaciji, tj. metakomunikaciji i autorefleksiji kao osnovi cjeloživotnoga profesionalnog razvoja odgojitelja.

Ključne riječi: interpersonalna komunikacija, profesionalni razvoj odgojitelja, dijete rane i predškolske dobi, dječji vrtić

prof. dr. sc. Mirjana Šagud
Filozofski fakultet Zagreb
Odsjek za pedagogiju
msagud@ffzg.hr

PARTICIPACIJA DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI U AKTIVNOSTIMA

Konstrukcija i rekonstrukcija suvremenoga djetinjstva polazi od činjenice da je dijete samodeterminirajući agens vlastitoga razvoja u kojem se reflektira interaktivna dimenzija djeteta kao biološkoga i psihološkoga bića u socijalnom i kulturnom kontekstu u kojem živi.

Prava djeteta na sudjelovanje prvi se put spominju u *Konvenciji o pravima djeteta* (1989.). U okviru *Konvencije* termin sudjelovanje ne znači samo sudjelovanje djece u razgovorima ili pripadanje djeteta obitelji ili zajednici, već ističe nužnost uključivanja djeteta u donošenje odluka, njegovo pravo da ga se sasluša u svim pitanjima koja ga se tiču, pravo da se njegovo mišljenje uvaži, pravo na slobodu druženja, slobodu izražavanja i pristup informacijama iz različitih izvora.

Izraz „prava djece” odnosi se na „skup moralnih i pravnih načela kojima se utvrđuju i štite prava i slobode svakog pojedinog djeteta bez obzira na njegovo rasno, spolno, etničko, nacionalno, vjersko, jezično, socijalno i drugo podrijetlo” (Spajić-Vrkaš i sur. 2004: 101). Ta prava su neotuđiva, nedjeljiva, međuvodna, međusobno povezana i univerzalna (Maleš i sur. 2003). Širanović (2016.) ističe kako su prava djece istovremeno i ljudska prava, ali i različita od ljudskih prava zbog specifičnih razvojnih i odgojnih potreba djeteta.

Djeca danas odrastaju u kulturološki različitom, društveno kompleksnom i tehnološki visoko razvijenom svijetu. Taj suvremeni, nerijetko za dijete kaotičan svijet s evidentnim ekonomskim i društvenim pomakom, čini sve fluidnije granice između perspektive odraslih i dječje perspektive. Objektivno pozicioniranje djeteta u procesu odrastanja te odnosi dijete – odrasli poprimaju vrlo nejasan i nestabilan oblik. Njihova bipolarnost evidentna je u činjenici da su djeca sve više segregirana od svijeta odraslih, žive u zaštićenim i izdvojenim prostorima, u fragmentiranom svijetu s izuzetno naglašenim paternalizmom odraslih. Nedosljednost u sagledavanju dječje perspektive i „dječjega glasa” simplificira se u hipertrofiranju i glorifikaciji djeteta i djetinjstva ili pozicioniranju djeteta i tretiranju kao sirovoga materijala u procesu socijalizacije. Nerijetko su djeca dio pretjeranoga normiranja i standardiziranja, ali i infantilizacije koja propušta potencijalne djetetove resurse.

Zalaganje za „participatorsku demokraciju” koja aktualizira i promovira dječju inicijativu i autonomiju dugoročno doprinosi odgovornosti i stvarnoj demokraciji nužnoj za svakodnevni život. U znanstvenom i praktičnom diskursu potrebno je rekonstruirati i razumjeti stvarnu dječju perspektivu, njihova gledišta i realne mogućnosti za aktivnim sudjelovanjem u donošenju svakodnevnih odluka. Poticanje samostalnoga mišljenja, odlučivanja i djelovanja sukladno njihovim razvojnim mogućnostima te stjecanje iskustva uz adekvatnu odgovornost, temelj je humanističkoga odgojnog okvira. Slika koju imamo o djetetu određuje materijalne i socijalne intervencije uz pomoć kojih će dijete: stvarati vezu sa svijetom, razvijati kompleksni sustav svojih mogućnosti i osobne mape svoje kognitivne, socijalne i afektivne orijentacije, natjerati se da bude aktivno i produktivno, stvarati simbole, uspoređivati i promišljati (Rinaldi 2006).

VIŠEJEZIČNOST OD NAJLANJE DOBI – STAVOVI ODGOJITELJA

U Republici Hrvatskoj 95 % stanovnika hrvatski jezik navodi kao svoj prvi, materinski jezik (*Popis stanovništva 2011*, www.dzs.hr). Prema tome se podatku, RH doživljava kao monolingualna zemlja. Međutim, u nekim se lokalnim sredinama jezična raznolikost ostvaruje u drukčijim omjerima (Cvikić 2014, Jelaska i Cvikić 2012). Navodimo dva primjera u Istri i Međimurju: u Bujama (Istarska županija) hrvatskim kao materinskim jezikom govori 58,39 % stanovnika, a ostalih 42 % govori talijanskim, slovenskim, albanskim ili bosanskim jezikom; bajaškim rumunjskim jezikom na nacionalnoj razini (RH) govori 0,34 % stanovnika, ali u Međimurskoj županiji 2,32 % stanovnika, a u općini Orehovica 20,86 % stanovnika (www.dzs.hr). Premda je kod većega dijela ovih govornika usvajanje hrvatskoga spontano i usporedno s materinskim jezikom (J1), postoje primjeri koji pokazuju da nisu sva djeca kojoj je J1 neki od manjinskih jezika dovoljno izložena hrvatskome jeziku (npr. romska nacionalna manjina). Uz to, odnedavno je, zbog različitih društvenih, političkih i socijalnih promjena na globalnoj razini, u hrvatskome obrazovnom sustavu porastao broj djece useljenika kojima je hrvatski također drugi, strani, odnosno ini jezik (J2). Potrebe za poučavanjem hrvatskoga kao J2 od najranije dobi prepoznate su u obrazovnoj politici, pa je u posljednjih nekoliko godina donesen niz obrazovnih dokumenata kojima se ono regulira. No, osim zakonodavnih, nužne su i promjene u obrazovanju učitelja i odgojitelja. Dosadašnja istraživanja bavila su se višejezičnošću u školskom sustavu, s jedne strane iz perspektive očuvanja manjinskoga jezika (Cvikić, Aladrović Slovaček i Turza-Bogdan 2013), a s druge strane usvajanjem hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika (Jelaska i Cvikić 2012, Turza-Bogdan i Ciglar 2013, Cvikić 2014). Međutim, uloga predškolskoga odgoja i obrazovanja u poticanju višejezičnosti još uvijek nije dovoljno istražena, posebno s obzirom na činjenicu da u RH postoji 27 vrtića na manjinskim jezicima (talijanskom, srpskom, češkom i mađarskom jeziku), a 394 vrtića nude rano učenje nekoga stranog jezika (www.mzo.hr).

U radu se prikazuje uloga predškolskoga odgoja i obrazovanja u poticanju višejezičnosti. Predstavljaju se preliminarni rezultati znanstvenoga istraživanja o ulozi predškolskih ustanova u podržavanju i poticanju višejezičnosti. Ispitalo se mišljenje, stavovi i iskustva odgojitelja u provođenju vrtićkih aktivnosti s djecom čiji je materinski jezik neki od manjinskih jezika u RH (hrvatski, češki, mađarski, romski, srpski, talijanski) te djecom koja su uključena u programe ranoga učenja stranih jezika. Na temelju prikazanih rezultata raspravlja se o razvoju kompetencija odgojitelja za rad s inojezičnim govornicima hrvatskoga jezika te o mogućim modelima kontinuiranoga obrazovanja odgojitelja za rad s inojezičnom djecom.

BITI USPJEŠAN – AKTUALNA I DUGOROČNA DOBROBIT DJECE

Dok Hrvatska demografski odumire oglašavaju se projekti prilagodbe rada ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja potrebama tržišta rada. Promiče se stav kako će usluge produljenoga boravka i/ili smjenskoga boravka djece u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja doprinijeti „usklađivanju poslovnoga i obiteljskoga života obitelji.” Opravdano je upitati se gdje je tu dobrobit djece, a što odgovor na zahtjeve tržišne ekonomije?

Pojedine znanstvene longitudinalne studije djetinjstva ne prepoznaju dugoročnu, poglavito socioemocionalnu dobrobit djeteta kao ishod ranoga uključivanja u institucionalni odgoj i dugotrajnu izdvojenosti iz obitelji (Vandell, Belsky, Burchinal, Steinberg i Vandergrift 2010, Belsky, Vandell, Burchinal, Clarke-Stewart, McCartney i Tresch Owen 2007). Akademska postignuća kao prediktor zapošljivosti i kvalitete života (Heckman 2006) opravdavaju ulaganje u institucionalni rani i predškolski odgoj kao potporu roditeljima za lakšu angažiranost na tržištu rada i dugoročnu dobrobit društva. No, novija istraživanja usmjeravaju rani i predškolski odgoj i obrazovanje na sadašnjost – emocionalnu povezanost, socijalnu interakciju, holistički pristup djetetu i potporu individualnom razvoju (Moss 2015, 2017, Slunjski 2015, Katz 2010, Rinaldi 2006).

Većina istraživanja odgojno-obrazovnih ishoda djece ukazuju da djeca koja su bila uključena u predškolske ustanove imaju bolji kognitivni status od onih o kojima su skrbili samo roditelji (Vandell i sur. 2010, Magnuson, Meyers, Ruhm i Waldfogel 2004, Loeb, Bridges, Bassok, Fuller i Rumberger 2007) ili neke druge odrasle osobe (Gormley, Gayer, Phillips i Dawson 2005). Kvaliteta institucionalnoga odgoja i obrazovanja izdvaja se kao značajan prediktor početnih akademskih vještina – rane pismenosti, jezičnoga izražavanja i učenja (Blomeyer, Coneus, Laucht i Pfeiffer 2008, Morrissey i Warner 2007).

Utjecaj institucionalnoga odgoja i obrazovanja na kognitivni razvoj djece u pravilu je veći kod djece koja odrastaju u riziku od siromaštva, u obiteljima nižega ekonomskog statusa i socijalne deprivacije (Loeb, Fuller, Kagan i Carrol 2004, Barnett i Ackerman 2006). Opravdano je pretpostaviti da ta djeca u obitelji nemaju dostatne pristupe izvorima znanja ni primjerena iskustva učenja. Istodobno, nameće se i pitanje kvalitete roditeljstva pojedinaca izloženih nižem ekonomskom statusu, financijskoj nesigurnosti i, posljedično, socijalnoj depriviranosti.

Istodobno, (pre)velika usmjerenost na kognitivna postignuća korelira sa zanemarivanjem emocionalne dobrobiti djece. To može smanjiti motiviranost djece za učenje te povećati probleme ponašanja i interpersonalnih odnosa. Povećava se zabrinutost i stres (kao subjektivna procjena pojedinca) što potencira agresivno ponašanje ili povlačenje te narušava sposobnost učenja (Featherstone 2004). Vandell i suradnici (2010.) nalaze negativnu povezanost dužega boravka i prosocijalnih ponašanja u smislu otpora prema autoritetima. Nalazi sličnoga, ali transverzalnoga istraživanja na populaciji djece u Hrvatskoj nisu potvrdili ove navode. Autorica Jurčević Lozančić (1996.) nalazi da su djeca u godini pred polazak u školu, koja su bila duže uključena u institucionalni rani i predškolski odgoj i obrazovanje, socioemocionalno stabilnija te imaju manje problema u ponašanju od djece koja su bila obuhvaćena kraćim programom predškole.

Nacionalni kurikulum ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja / NKRPOO (2015.) pretpostavlja dobrobit djeteta kao kvalitetu života sada i ovdje, a buduća (akademska i ina) postignuća kao dio procesa kvalitetnoga odrastanja. Obitelj i odgojno-obrazovne ustanove, kao partnerske zajednice usmjerene na dječju dobrobit, često imaju različite kulture. Različitosti kultura tih zajednica (tumačena kao načini života – sustav vrijednosti, normi, komunikacije i ponašanja) djecu izlaže dualnoj socijalizaciji što njima može biti zbunjujuće. Suradnja i partnerski odnos zajednica odrastanja, obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova, izdvaja se zato kao jedan od značajnih prediktora dječjih postignuća.

Istraživanja aktualnih i dugoročnih ishoda djece ukazuju na velik broj intervenirajućih varijabli. Osim s kvalitetom institucionalnoga ranog i predškolskoga odgoja i obrazovanja (Barnett i Belfield 2006, Anderson, Shinn, Fullilove, Scrimshaw, Fielding, Normand i Carande-Kulis 2003), učinak uključenosti djece u predškolske ustanove povezan je i s:

- razinom i kvalitetom obrazovanja odgojitelja (Kelley i Camili 2004, Gormley, Gayer, Phillips i Dawson 2005)
- brojem djece u odgojnoj skupini (CFWP 2003)
- kvalitetom odnosa koje odgojitelj uspostavlja s djecom (Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, Howes, Kagan i Yazejian 2001)
- dužinom boravka djece u dječjem vrtiću (Vandell i sur. 2010)
- suradnjom odgojitelja i roditelja (Anderson, Shinn, Fullilove, Scrimshaw, Fielding, Normand i Carande-Kulis 2003, Barnett i Belfield 2006)
- osobinama odgojitelja (Vandell 2004, Howes 2000)
- stabilnosti odgojitelja i kvalitete komunikacije sa socijalnim kompetencijama djece (Vandell 2004).

Neosporno je da se djetinjstvo na globalnoj razini institucionalizira, pa pojedina djeca dnevno provode više vremena s profesionalcima, nego u obitelji (Juul 2009). Rano djetinjstvo period je intenzivnoga razvoja osobnosti i kompetencija pojedinca te iskustva u ranom djetinjstvu ostaju, za većinu pojedinaca, prediktor dugoročnih postignuća. Pojedina istraživanja (Sylva, Melhuish, Sammonds, Siraj-Blatchford i Taggart 2004) ukazuju da djeca kvalitetnije odrastaju u zajednicama prepoznatljive društvene skrbi o institucionalnom ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju uz istodobno poštivanje prava djece na odrastanje u (kvalitetnim) obiteljima (Visković 2016). Dakle, opravdano je istražiti dugoročne ishode toga procesa.

Literatura

Anderson, L. M. i dr. 2003. The effectiveness of early childhood development programs: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 24(3), 32–41.

Barnett, W. S.; Ackerman, D. J. 2006. Cost, benefit, and long-term effects of early care and education programs: Recommendations and cautions for community developers. *Community Development*, 37(2), 86–100.

Barnett, W. S.; Belfield, C. R. 2006. Early childhood development and social mobility. *Future of Children*, 16(2), 73–94.

Belsky, J. i dr. 2007. Are there longterm effects of early child care? *Child Development*, 78(1), 681–701.

Committee on Family and Work Policies / CFWP. 2003. *Working families and growing kids: Caring for children and adolescence*. Washington, D. C.: National Academies Press.

Blomeyer, D. i dr. 2008. Initial risk matrix, home recourses, ability development and children's achievement. *IZA Discussion Paper*. No. 3692. <http://ftp.iza.org/dp3692.Pdf>

Featherstone, B. 2004. Fathers matter: A research review. *Children & Society*, 18(4), 312–319.

Gormley, W. T. i dr. 2005. The effects of universal Pre-K on cognitive development. *Developmental Psychology*, 41(6), 872–884.

Heckman, J. J. 2006. Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902.

Howes, C. 2000. Socio-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191–204.

Juul, J. 2009. *Život u obitelji: najvažnije vrijednosti u zajedničkom životu i odgoju djece*. Zagreb: Planetopija.

Jurčević-Lozančić, A. 1996. *Izazovi odrastanja – predškolsko dijete u okruženju suvremene obitelji i vrtića*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.

Katz, L. 2010. *Standards of Experience*. <http://www.communityplaythings.com/resources/articles/2010/standards-of-experience>

Kelley, P.; Camili, G. 2004. *The impact of teacher education on outcomes in center based early childhood education programs: A metaanalysis*. <http://nieer.org/resources/research/TeacherEd.pdf>

Loeb, S. i dr. 2007. How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review*, 26(1), 52–66.

Loeb, S. i dr. 2004. Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality, and stability. *Child Development*, 75(1), 47–65.

Magnuson, K. A. i dr. 2004. Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1), 115–157.

Morrissey, T. W.; Warner, M. W. 2007. Why early care and education deserves as much attention, or more, than prekindergarten alone. *Applied Developmental Science*, 11(2), 57–70.

Moss, P. 2015. There are alternatives! Contestation and hope in early childhood education. *Global Studies of Childhood*, 5(3), 226–238.

Moss, P. 2017. Power and resistance in early childhood education: From dominant discourse to democratic experimentalism. *Journal of Pedagogy*, 8(1), 11–32.

Peisner-Feinberg, E. S. i dr. 2001. The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social development trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1534–1553.

Rinaldi, C. 2006. In *Dialogue with Reggio Emilia*. London / New York: Routledge / Taylor & Francis Group.

Slunjski, E. 2015. *Izvan okvira – kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikulumu*. Zagreb: Element.

Sylva, K. i dr. 2004. *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report Findings from Pre-school to end of Key Stage1*. London, DfE / Institute of Education, University of London.

Vandell, D. L. 2004. Early child care: The known and the unknown. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 387–409.

Vandell, D. L. i dr. 2010. Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD Study of early child care and youth development. *Child Development*, 81(3), 737–756.

Visković, I. 2016. Children's Right to Grow up in a Family. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*. 3(8), 61–71.

Mrežna i elektronička vrela:

<http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>

<http://www.eu-projekti.info/natjecaji/unaprjedenje-usluga-za-djecu-u-sustavu-ranog-i-predskolskog-odgoja-i-obrazovanja-up-02-2-2-08-otvoreni-poziv>

JESU LI RODITELJI I ODGOJITELJI SPREMNI ZA NOVE ULOGE U NJIHOVIM ODNOSIMA?

Znanstvena i stručna literatura odnose roditelja i odgojitelja opisuje kao nužnost za dobrobit djeteta. Pri tome se dobrobit najčešće određuje kao uspješnost djeteta u različitim područjima, naglašavajući akademski uspjeh kao imperativ (Maleš 1994., 2015., Epstein 2001., Patrikakou, Weissberg, Redding i Walberg 2005., Emerson, Fear, Fox i Sanders 2012.). Ovakvo određenje dobrobiti može se problematizirati s aspekta pedagogije ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Polazeći od pretpostavke kako je akademski uspjeh povezan s formalnim obrazovanjem, razdoblje ranoga djetinjstva pretvara se u pripremnu fazu za školovanje, negirajući osobitost razdoblja ranoga djetinjstva. Pozivanje na dobrobit društva od ulaganja u institucionalni rani i predškolski odgoj i obrazovanje opravdava tumačenje, *heckmanizaciju* (Vandenbroeck 2017.) ranoga djetinjstva, doprinijelo je shvaćanju društvene važnosti odgoja i obrazovanja u ranom djetinjstvu, no i Heckman (2011.) kreće od pretpostavke isplativosti ulaganja za budućnost.

Ovakav pristup ranom djetinjstvu odražava se na suradnički odnos roditelja i odgojitelja. Za razliku od ranijih odnosa u kojima su se roditelji i odgojitelji ponekad nalazili na suprotnim stranama, suvremeni odnosi teže reciprocitetu i podjeli odgovornosti. De Vries (2013.) opisuje odnos između roditelja i odgojitelja koji je usmjeren na suvremeno dijete i djetinjstvo u kojem obje strane polaze od međusobne podrške, dvosmjerne komunikacije i podjele odgovornosti. I dok je u kontekstu primarnoga obrazovanja (još uvijek!) prisutna jasna podjela odgovornosti (škola je odgovorna ponajprije za obrazovanje, a obitelj za odgoj), u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, odnosi i očekivanja se mijenjaju.

Novi odnosi roditelja i odgojitelja pretpostavljaju nove uloge i jednih i drugih. Te uloge nisu više vezane uz međusobno informiranje i (povremene) zajedničke aktivnosti. Ovaj pristup polazi od međusobnoga dijeljenja znanja (Whalley i Dennison 2017.) tražeći jasno definiranje međusobnih očekivanja. Problematika međusobnih (neizrečenih) očekivanja može dovesti do zapreka u suradničkim odnosima. Može se pretpostaviti da i roditelji i odgojitelji očekuju da se dijete razvije u skladu sa svojim razvojnim mogućnostima. *Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (2014.) ističe važnost učenja kroz igru. Yahyjevo istraživanje (2006.) pokazalo je kako roditelji ne žele da djeca uče kroz igru te traže usmjerenost ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja na podučavanje akademskih vještina. Činjenica da većina roditelja nisu stručnjaci u području ranoga razvoja pretpostavlja potrebu za podrškom u shvaćanju mnogostrukih načina djetetovoga učenja. Ovaj pristup polazi upravo od međusobnoga dijeljenja znanja i novih uloga odgojitelja i roditelja u međusobnom odnosu.

Pretpostavljajući da roditelji od ustanove očekuju da djeci *isporuči* znanja potrebna za razvoj akademskih vještina, u suradnji s odgojiteljicama provedeno je istraživanje o roditeljskom doživljaju dječjega učenja. Cilj istraživanja bio je utvrditi način na koji roditelji razumiju dječje učenje i približavanje suvremenih koncepata dječjega učenja. Istraživanje se temeljilo na konceptu koji uvode Phillipson, Richards i Srinivasan (2017.), prema kojem roditelji uz pomoć fotografija daju svoje viđenje dječjega razvoja. Istraživanje je provedeno u razdoblju od listopada 2017. do ožujka 2018. godine. U istraživanju su sudjelovali roditelji (N = 14) i odgojitelji (N = 2) odgojne skupine *Točkice* Dječjega vrtića Cipelica iz Čakovca. Roditelji uključeni u istraživanje dokumentirali su način na koji dijete uči u obiteljskom okruženju, dok su odgojitelji to činili u okruženju ustanove. Većina (N = 12) roditelja smatra da dijete uči kroz svakodnevne situacije, dok se učenje koje se može povezati s akademskim načinom (direktno poučavanje slova) pojavilo samo u jednom primjeru. Na kraju istraživanja, roditelji i

odgojitelji sudjelovali su u grupnom intervjuu na temu roditeljskih očekivanja od ustanove spram učenja djeteta. Rezultati su pokazali kako roditelji očekuju da ustanova potiče razvoj djetetovih socijalnih znanja i vještina, dok su akademska znanja i vještine niže rangirane.

Kroz opisano istraživanje roditelji i odgojitelji preuzeli su partnerske uloge. Svatko je dobio priliku obrazložiti svoje viđenje odgojno-obrazovne problematike te ga raspraviti s drugima stvarajući novi kulturni kapital i nova znanja. Nove uloge donijele su nove zahtjeve pred sudionike suradničkoga odnosa. Opravdano je pretpostaviti da su roditelji dokumentirajući proces učenja djece unaprijedili i svoje pedagoške kompetencije. Pedagoške kompetencije roditelja mogu rezultirati shvaćanjem načina na koji djeca uče, osiguravanjem poticajnoga okruženja te razumijevanjem suradničkoga učenja koje se događa u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Odgojitelji su analizirali vlastite postupke u poticanju učenja djece, stekli uvid u implicitne kurikule koji su, moguće, prisutni u njihovom profesionalnom djelovanju i preuzeli odgovornost za obrazovanje roditelja.

Ovakav proces uvjetuje novi pristup u suradničkim ulogama roditelja i profesionalaca koji traže više vremena, razumijevanja i uvažavanja. Analizirajući angažiranost sudionika istraživanja i uloženo vrijeme, opravdano je pitanje jesu li oni spremni na mijenjanje zbog dobrobiti djeteta i još važnije, koja je uloga djeteta u ovom suradničkom odnosu?

Literatura

De Vries, P. 2013. *Parent involvement 3.0: From informing to collaboration..* https://www.openschools.eu/wp-content/uploads/2018/02/eBook_Parent_involvement-OSOS.pdf (pristupljeno 3. ožujka 2018.).

Emerson, L. i dr. 2012. *Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research.* A report by the Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY) for the Family-School and Community Partnerships Bureau: Canberra.

Epstein, J. L. 2001. *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools.* Boulder, Oxford: Westview Press.

Heckman, J. 2011. The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education. *American Educator* (Spring), 31–47.

Maleš, D. 1994. Suradnja između roditeljskog doma i škole. U: P. Aračić (ur.) *Obitelj u Hrvatskoj – stanje i perspektive.* Đakovo: Nadbiskupski ordinarijat.

Maleš, D. 2015. Partnerstvom obitelji i škole do uspješnog odgojno-obrazovnog rada. U: Opić, S., Bilić, V., Jurčić, M. (ur.) *Odgoj u školi.* 45–74. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. 2014. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

Patrikakou, E. N. i dr. 2005. School – Family Partnerships for Children's Success – Introduction. U: E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding i H. J. Walberg (ur.) *School – Family Partnerships for Children's Success.* 1–17. New York: TeacherCollege Press.

Phillipson, S.; Richards, G.; Srinivasan, P. 2017. *Negotiating educational and learning capitals: Australian parents' response in supporting children's early learning experiences at home.* Conference paper EECERA 2017.

Vandenbroeck, M. 2017. Facts matter. And so do opinions. A plea for the repoliticisation of early childhood education. Keynote speech EECERA 2017.

Whalley, M.; Dennison, M. 2017. Dialogue and documentation: sharing information, developing a rich curriculum and a responsive pedagogy. U: M. Whalley i suradnici (ur.) *Involving Parents in Their Children's Learning: A Knowledge Sharing Approach*. 160–192. London: SAGE.

Yahya, R. 2016. Bridging home and school: understanding immigrant mothers' cultural capital and concerns about play-based learning. *Early Years*, 36(4), 340–352.

ZNANSTVENI I STRUČNI RADOVI

SIMBOLIČKA IGRA U STARIJOJ JASLIČKOJ SKUPINI KAO PREKRETNICA ZA RAZVOJ GOVORA

Sažetak

Igra kao temeljna djetetova aktivnost omogućuje mu da raste i da se razvija te ujedno doprinosi razvoju njegovih kompetencija. Kvalitetno osmišljeno okruženje djeluje poticajno na razvoj dječje igre, posljedično time djeluje stimulirajuće na razvoj govora koji se najintenzivnije odvija u jasličko doba. Nadalje, sam razvoj govora utječe na razvoj kognitivnih i emocionalnih kompetencija čiji je razvoj u ovoj dobi značajan. Prvi oblici simboličke igre javljaju se u drugoj godini života. Uključujući se u simboličku igru, dijete preuzima određenu ulogu. Namjera je istaknuti kako djetetovo uključivanje u simboličku igru vodi do razvoja govora. Razlog navedenom su uloge koje djeca preuzimaju unutar simboličke igre te odnosi koji se kreiraju na temelju navedenih uloga.

Ključne riječi: odnosi, razvoj govora, simbolička igra, uloge

Uvod

Igra je temeljna aktivnost za djecu. U igri djeca aktivno angažiraju svoje mogućnosti za psihički i fizički razvoj (Duran 2001). S razvojnoga stajališta igra je ključna za dijete jer doprinosi djetetovu kognitivnom, socioemocionalnom i fizičkom razvoju. U simboličkoj igri razvijaju se različiti mentalni procesi: simbolička funkcija, razmišljanje, pamćenje, mašta, govor i kreativnost. Igram i stvaranjem obiteljskih odnosa razvijaju se socijalne kompetencije.

Igra je osobito važna aktivnost u Vygotskyjevoj sociokulturalnoj teoriji razvoja. Kroz igru dijete stvara zonu proksimalnoga razvoja u suradnji s drugima. (Wu 2013, prema Vygotsky 1978, 1997). Simbolička igra prilika je da dijete samostalno uči te aktivno i samostalno kreira nova znanja. Da je tome tako može se iščitati iz činjenice da se dijete preuzimanjem uloge uključuje u takozvanu radnju pretvaranja, što omogućuje angažirano sudjelovanje i stjecanje znanja. Sukladno nevedenom, razvoj se odvija cjelovito, a ne segmentirano (Slunjski 2001). Također, aktivirano je više mozgovnih područja s obzirom na to da igra aktivno utječe na emocije, spoznaju, jezik i govor te se takvim utjecajem stvaraju neuronske odnosno sinaptičke veze (Nichols i Stich 2000).

Određenje simboličke igre te pojava s obzirom na dob djeteta

Simbolička igra različito je definirana u radovima relevantnih autora. S obzirom na pristup i definiciju, opisana je i definirana različitim terminima. Sukladno navedenom, Šagud (2002) ističe najučestalije nazive nastale prema određenju autora koji su istraživali koncept simboličke igre:

- simbolička igra (Kowalski i dr. 2004, Nowak-Fabrykowski 1994)
- igra pretvaranja (Fiorelli i Russ 2012, Janes 2002, Nwokah i Graves 2009)
- imaginativna igra (Feitelson 1972)
- igra mašte (Bodrova 2008)
- igra uloga (Baxter 2009)
- igra dramatizacije (Mellou 2000).

Radi jednoznačnosti tekstualne cjeline ovoga rada koristi se termin simbolička igra. Ukoliko određeni autor koristi drugi termin, to se navodi i dodatno se pojašnjava. Vasta, Haith i Miller (1998.) ističu da je simbolička igra jedino ljudsko ponašanje koje integrira i uravnotežuje sve aspekte funkcioniranja te se temelji na sposobnosti simboličke funkcije, sposobnosti korištenja stvari, mentalne slike i riječi kao simbola za nešto drugo. Fawcett i Hay (2008.) definiraju simboličku igru kao

sposobnost predstavljanja stvarnoga ili zamišljenoga iskustva kroz kombiniranu upotrebu objekata, pokreta, radnji i govora.

Simbolička funkcija je generalna sposobnost koja služi i koristi se kako bi se kreirali likovi što djeca mogu već vrlo rano, u dobi kada se razvija pamćenje, s oko 12 mjeseci (Ivić 1978). Prema Gopnik (2011.) djeca počinju glumiti već u dobi od oko 18 mjeseci, pa čak i ranije. Glumu opisuje kao zamišljanje da stvari mogu biti drukčije. Razmatra i istraživanja prema kojima dvogodišnjaci i trogodišnjaci jako dobro razlikuju stvarnost od mašte. Simbolička aktivnost omogućuje djetetu da stvori značenje u svojem umu, da koristi misli i govor te da značenja izrazi gestama, intonacijom, zamjenom objekata i riječi. Na taj način simbolička igra označava početak mišljenja pri kojem se koriste zamjene za objekte ili radnje. (Ivić 1978, Miljak 1984, Duran 1988, 2001, Rogers i Sawyers 1995, Šagud 2002).

Šagud (2002.) navodi kako opća određenja simboličke igre, poput fleksibilnosti, unutarnje motivacije, povezanosti igre s pozitivnim emocijama i usmjerenosti na proces, za razliku od usmjerenosti na rezultat, utječu na sam naziv i definiciju simboličke igre kao takve. Pojavu unutarnje motivacije uvjetuje djetetovo aktivno sudjelovanje u igri. Aktivno sudjelovanje podrazumijeva da dijete samo odabire igru i osmišljava proces te materijale koje koristi. Također, važno je da se dijete zabavi te uživa u procesu same igre (Meckley 2002, Thyssen 2003).

Prema Piagetu postoje razine igre koje se javljaju u ranom razvoju djeteta (Piaget prema Rogers i Sawyers 1995: 19) povezano s pojavom govora kada dijete ulazi u predoperativnu fazu razvoja i traje do četvrte godine. Postoje različiti tipovi simboličke igre:

- ono ponašanje koje dijete vidi u svojoj okolini primjenjuje na lutki (hranjenje bebe)
- djeca preuzimaju uzorke ponašanja koja su vidjela u svojoj okolini (djeca u dobi od 9 mjeseci mogu ponoviti radnju koju su vidjela unazad 24 sata, dok djeca u dobi od 14 mjeseci mogu ponoviti radnju koju su vidjela unazad jednoga tjedna) što ukazuje na pojavu simboličke igre u senzomotornoj fazi razvoja
- djeca u dobi od 13 – 19 mjeseci jedan objekt zamjenjuju stvarnim (točenje čaja u šalicu iz kocke koja zamjenjuje vrč u stvarnosti).

Postoje četiri tipa simboličkih kombinacija:

- jednostavne kombinacije prilikom kojih djeca stvarnu radnju kreiraju na način prilagođen njima
- zamjenske kombinacije u kojima djeca stvarnost zamjenjuju radnjama koje nisu ispravne kako bi postigla željenu situaciju
- kombinacije koje djeca koriste kako bi rekonstruirala neugodne situacije u željeni kontekst
- predvidljive simboličke kombinacije prilikom kojih djeca izmisle osobu koja krši pravila i trpi posljedice.

U ranoj dobi u igri pretvaranja objekti su ti koji potiču djecu na djelovanje, pa je oprema u centrima aktivnosti jako važna. U trećoj godini života djeca razvijaju paralelnu igru te počinju uspješnije međusobno surađivati. Vole se oblačiti u različite kostime što ih dodatno motivira da prikazuju određene radnje, koriste govor i razgovaraju s drugom djecom.

U suvremenoj odgojno-obrazovnoj teoriji vodeća je paradigma o djetetu kao subjektu vlastitoga razvoja. Slika o djetetu kao akteru vlastitoga razvoja stvorena je u susretu reformsko-pedagogijskoga mišljenja s kognitivnom i psihoanalitičkom psihologijom (Piaget, Klein i dr.). Temelj te slike je dijete kao biće odnosa, dijete kao biće u odnosima. Razvijena je ideja o djetetu kao subjektu vlastitoga razvoja, kao osobi koja suodređuje svoj obrazovni proces te socijalne odnose. Istraživanja u psihologiji ranoga djetinjstva ukazuju na to da dijete može stupiti u socijalnu interakciju od samoga rođenja (Stern 1985). Kao priliku za samoostvarenje važno je koristiti potencijal ostvarivanja socijalnih odnosa s drugima. Autorica McCune (1986.) opisuje pet razina igre pretvaranja u dobi od 10 do 24 mjeseca koje se temelji na Piagetovoj teoriji:

1) presimbolička shema kada dijete pokazuje razumijevanje upotrebe objekta ili značenja kroz kratku radnju (češalj provlači kroz kosu, no nema elementa pretvaranja)

2) samopretvaranje odnosi se na igru u kojoj dijete pokazuje svjesnost prirode pretvaranja u aktivnosti usmjerenoj sebi (pretvaranje da spava, pije iz prazne boce)

3) decentralizirano pretvaranje odnosi se na dvije forme pretvaranja: igra uključuje drugu osobu ili objekt ili se dijete uključuje u aktivnost koju izvodi netko drugi (pretvara se da čita, hrani medvjedića)

4) kombinacije igre pretvaranja odnose se na dvije ili više različitih shema koje se opisuju u nizu (kuhanje koje počinje pripremom hrane, stavljanjem u posude, činom kuhanja, serviranjem na tanjur)

5) planirano pretvaranje prilikom kojega se dijete priprema za igru, planira i iskazuje što namjerava učiniti.

Literatura iz područja pedagogije i psihologije kao razdoblje pojave simboličke igre kod djeteta navodi drugu godinu djetetova života. Simbolička igra postaje složenija rastom i razvojem djeteta. Dijete uključeno u proces simboličke igre koristi dostupne objekte kao zamjenu za stvarne. Simboličku igru određuje aktivnost prilikom koje dijete prikazujući određenu radnju odnosno ponašanje koristi simbole kao zamjenu za stvarne objekte (Casper i Theilheimer 2010, Else 2009).

Prvi oblici simboličke igre javljaju se tijekom druge godine života. Mnogi istraživači, počevši s Piagetom (1945., 1951.), razmatrali su u kojim se uvjetima dječja igra s objektima može nazvati simboličkom igrom. Uvriježeno mišljenje je kako se simbolička igra s objektima javlja istovremeno kada i upotreba jezičnih simbola kod djece, dakle, u dobi od oko osamnaest mjeseci. Neki od istraživača nalaze dokaze za simboličku igru čak i ranije, u dobi od 12 do 14 mjeseci, prije no što djeca počinju koristiti jezične simbole (Nicolich 1977). Da se zaista radi o simboličkoj igri, a ne naizgled jednostavnom manipuliranju objektima, impliciraju činjenice dobivene u istraživanjima koje dokazuju da dijete u igri s lutkom predstavlja radnje viđene kod odraslih. Fenson i Bretherton (1984.) došli su do zaključka kako djeca od 20 i 28 mjeseci ponavljaju radnju viđenu kod odraslih te koriste zamjenski objekt umjesto stvarnoga (korištenje kockice kao zamjenskoga objekta za autić).

Provedena je studija u kojoj su sudjelovala djeca s 18, 26 i 35 mjeseci (Tomasello, Striano i Rochat 1999). Cilj je bio ispitati koriste li djeca te dobi objekte kao simbole s naglaskom na njihovo manipuliranje objektima. Sukladno polazišnim očekivanjima studije, djeca s 18 mjeseci su pokazala manje vještina u korištenju objekata kao simbola, dok je oko 75 % djece u dobi od 35 mjeseci pokazalo solidne vještine u razumijevanju i samom reproduciranju igre. Djeca od 26 mjeseci pokazala su geste u igri viđene otprije kod osoba iz svoje okoline. S druge strane, teže su pokazivala radnje koje prije nisu vidjela povezane s određenim objektom. Nakon detaljnije analize rezultata dolazi se do zaključka kako djeca lakše pokazuju sposobnost sudjelovanja u simboličkoj igri na manje direktan način, koristeći geste za razliku od zamjenskih objekata za prave. Također, dolazi se do rezultata koji potvrđuju pretpostavku da mlađa djeca češće koriste simbol kao objekt za razliku od ponašanja (Tomasello, Striano i Rochat 1999).

Osim prethodno opisanoga, provedena je i studija s djecom u dobi od 18 i 26 mjeseci. Nakon provedene studije dolazi se do zaključaka kako djeca imaju tendenciju imitiranja ponašanja odraslih. Za vrijeme istraživanja odrasli su djecu tražili da im dodaju zamjenski objekt koji je simbol, zamjena za stvarni objekt. Djeca taj simbol nisu doživjela kao zamjenski objekt, već su imitirala radnje odraslih te i kasnije koristila taj određeni predmet samo zato što su to vidjela kod odraslih. U istoj studiji istraživala se povezanost između predmeta koji se koristi kao objekt te njegove stvarne uloge. Kod djece u dobi od 18 i 26 mjeseci zabilježeno je da isti objekt koriste u stvarnu svrhu te na način koji su vidjeli od odraslih. Studija je obuhvatila i socijalnu interakciju u formi modela simboličke akcije. Također, dobiven je zaključak da su djeca imitirala radnju odraslih te radnje koje su odrasli verbalizirali. Studija implicira da postoje prediktori vezani za socijalnu komponentu simboličke igre u ranoj dobi koje tek treba istražiti. Rezultati ove studije objašnjavaju se tako što u prvoj polovici druge godine života djeca počinju razumijevati i koristiti jezične simbole, što se temelji na socijalnoj kompetenciji i kulturalnoj uvjetovanosti.

U igri s lutkom, simboličkoj igri, djeca manipuliraju s lutkom na način da razgovaraju s njom, glume s njom. Pritom se prema lutki odnose kao da je stvarna osoba. Djeca koriste različite pokrete i govor kako bi pokazala što su zamislila. Kada djeca ožive lutku i pretvore je u neku osobu, lutka dobiva novo značenje, postaje osobom, odnosno metaforom (Majaron 2004). U početku djeca izvode one radnje s lutkom koje se čine važnim i bliskim djetetovu životu. Tada djeca najčešće imitiraju radnju i ponašanje odraslih. Zato su u početku zamjenski objekti slični stvarnima.

Simbolička igra i usvajanje govora

Sudjelovanje u simboličkoj igri omogućuje preuzimanje određenih uloga koje dijete upotpunjuje davanjem svojega glasa likovima koji su prisutni u igri. Preuzimanje određene uloge (Bodrova i Leong 2003, u Pronin Fromberg i Bergen 2006, Duncan i Lockwood 2008, Van Hoorn i dr. 2011, Wood i Attfield 2005) u sklopu sudjelovanja u simboličkoj igri navodi određene autore na određenje simboličke igre kao aktivnosti pri kojoj dijete koristi različite materijale i igračke radi

uprizorenja zamišljene uloge (Baxter 2009, Bergen 2002). Uprizorenje uloge navodi na prikaz emocija i ponašanja koji se mogu povezati s viđenim situacijama i događajima. Preuzimanje druge i drukčije uloge navodi na pojavu elementa pretvaranja unutar procesa simboličke igre (Deunk, Berenst i De Glopper 2008, Janes 2002, Lillard 1993, Nwokah i Graves 2009, Rakoczy 2003, Smith 2010 i dr.) te kreiranja mentalnih reprezentacija ključnih za pojavu čina pretvaranja (Bergen 2002, Keskin 2005).

Neke od uloga koje dijete preuzima su briga o bebama (lutkama) na način koji vidi kod odraslih. Tako dijete preuzima ulogu uspavlivanja bebe, hranjenja, presvlačenja pelena, smirivanja od plača. Osim davanja glasa igračkama/objektima, dijete promišlja o tijeku igre te kreira odnose s ostalom djecom. Na taj se način kreiraju odnosi među ulogama u igri odnosno djecom u stvarnom svijetu. Neminovna je pojava komunikacije među djecom, kako neverbalne tako i verbalne, kojoj je cilj dogovor te usklađivanje oko tijeka igre.

Usvajanje jezičnih struktura pitanje je koje se razmatra sa stajališta utjecaja okoline odnosno biološke uvjetovanosti. Smatra se kako je usvajanje govora rezultat međudjelovanja biološke uvjetovanosti i okoline (Nettelbladt i Hakansson 1991) u kojoj je dijete aktivno uključeno u proces komunikacije (Martin 1981, Bratanic 1990). Mlađa djeca i dvogodišnjaci kontinuirano grade svoj rječnik dosežući 200 riječi koje počinju kombinirati u vještinama komunikacije. U ovom razdoblju javljaju se jednostavne rečenice koje uključuju imenice, glagole, pridjeve te se počinju pojavljivati i prilozi. Djeca te dobi mogu početi igrati igre pretvaranja koristeći maštu praćenu jezikom.

Za vrijeme odvijanja simboličke igre djeca predstavljaju realne objekte odnosno radnju. To implicira pojavu i upotrebu govora kao vida realizacije igre te komunikacije među djecom kao što je prethodno navedeno. Prema Duran (1995.) govor koji se javlja unutar simboličke igre može se razvrstati u devet kategorija:

- govor koji služi za preimenovanje i dogovaranje o funkciji predmeta, simbola te vršenja određene radnje
- govor koji prati radnju i pojavljuje se u situaciji poput djetetova presvlačenja lutke te istodobnoga imenovanja predmetne radnje. Ovim tipom govora dijete organizira svoje ponašanje u igri te ostvaruje intelektualnu i autoregulatornu funkciju. Time govor postaje jasan, glasan, gramatičan te ponašanje čini komunikabilnim, kako navodi Duran (1995.).
- egocentričan govor čija je funkcija verbaliziranje unutarnjih mentalnih reprezentacija djeteta samom sebi. Ovaj govor nije upućen ni usmjeren komunikaciji s drugima te je često teško razumljiv drugima.
- govor koji predstavlja oglašavanje predmeta ili radnje također nije usmjeren uspostavljanju komunikacije, već zvukovno prati radnju (kuhanja, točenja vode, presvlačenja bebe, itd.)
- govor koji je direktno upućen drugom djetetu te služi komuniciranju u igri. Dijete koristi ovu razinu govora kada želi da mu drugo dijete nešto doda ili da mu pomogne pri vršenju određene radnje.
- govor direktno upućen drugom djetetu služi za „tobože” komunikaciju te stoga sadrži i „igrovnu transformaciju”. Odnosi se na radnje koje su dio igre i reprezentiranja određene akcije poput izjave: „Dijete plače, smirit ćemo ga!”
- govor koji je direktno upućen drugom djetetu te služi za „tobože” komunikaciju, a odnosi se na međuljudske odnose. Pojavljuje se u situaciji u kojoj se dijete obraća drugom djetetu: „Mama, žedna sam, daj mi soka!”
- govor koji prepričava događaj, ali ne prati vršenje igre: „Beba sada spava, poslije će se ići igrati!”
- govor posuđen lutki (imitiranje plača bebe ili transformiranje svojega glasa u svrhu glumljenja odnosno preuzimanja određene uloge).

Duran (1995.) navodi mišljenja većine autora kako se količina govora u igri povećava s dobi. Da je to doista tako potkrepljuje činjenica što mlađa djeca najprije pokazuju radnju odrasloga, a tek poslije međuljudske odnose. Povećanje količine govora javlja se sa skraćivanjem radnji i češćom upotrebom predmeta koji su manje slični stvarnima (Duran 1995).

Studija O'Reilly (1995.) i Lillard (1993.) smatra da je djetetovo eksplicitno verbalno razumijevanje puno veće od pokazanoga u provedenim studijama. S druge strane, djeca prije druge godine nemaju razvijene vještine za upotrebu simbola, što ne znači da ne imitiraju radnje odraslih. To implicira činjenicu da djeca mogu ponoviti viđenu radnju, no nužno ne razumiju simboličnost iste. Ta vrsta razumijevanja javlja se između druge i treće godine života. Socijalna komponenta u ovom razdoblju još uvijek nije prilično jasna, no pretpostavlja se da djeca imaju namjeru ponavljati ponašanje

odraslih, a tako i njihov način govora. Dječja upotreba simbola s vremenom postaje kompleksnija, a zajedno s razvojem govora smatra se načinom na koji djeca razvijaju sposobnost komunikacije s ostatkom svijeta.

Povezanost razvoja govora kod djece ispituje se kroz povezanost razvoja mašte u igri. U istraživanju se ispitivalo znanje imenica i glagola u odnosu na razvijenost mašte kod djece (Langacker 1987, Ma i dr. 2009). Što se tiče učenja jezika kod djece, konstrukt mašte može se ispitivati ne samo u terminima lakoće i jednostavnosti riječi koja dovodi do određene mentalne slike, već i u kapacitetima djetetove mašte te sposobnosti da stvori unutarnju simboličku sliku riječi, objekata i pokreta za vrijeme dok su angažirani u igri. U Frost, Wortham i Reifel (2001.), Gregory Bateson's teoriji o igri i mašti komunikacija se povezuje s igrom i ističe da su signali unutar igre razvijeni kako bi se znalo je li radnja stvarna ili zamišljena. Djeca u igri trebaju komunicirati kako bi se mogla dogovarati te kreirati zajednički okvir za igru.

Vygotsky (1978.) i Wu (2013.) ističu kako djeca koriste objekte koji prezentiraju drugi objekt što vodi do radikalne promjene u dječjem poimanju stvarnosti. Značenja su odvojena od stvarnoga značenja riječi. Vygotsky smatra da je to ključna faza u dječjem razvoju koja vodi prema mišljenju poput odrasle osobe. To ide u smjeru Vygotskyjevih zaključaka vezanih uz igru i razvoj govora kod djece. Dječja simbolička prezentacija u igri je kreativna aktivnost koja uključuje niz razmišljanja na višoj razini te komunikacijskih prezentacija što dovodi do razvoja govora. U igri djeca razvijaju sposobnost za formiranje koncepta, simboličku prezentaciju kroz upotrebu gesti i govora.

Zaključak

Simbolička igra se pokazuje kao jedna od najvažnijih aktivnosti već od najranije djetetove dobi. Istraživanja navedena u radu pokazuju kako se najraniji oblici simboličke igre, odnosno simboličkih radnji, javljaju kod djece mlađe od dvije godine.

Osim što utječe na cjelokupan djetetov razvoj, doprinosi razvoju socijalnih kompetencija odnosno uspostavljanju socijalnih odnosa od najranije dobi. Navedena činjenica smatra se ključnom zbog razvoja komunikacije kod djece, kako neverbalne, tako i verbalne.

Istraživanja te radovi relevantnih autora ukazuju na činjenicu da sudjelovanje u simboličkoj igri od najranije dobi doprinosi uspostavljanju socijalnih odnosa, a time i direktno razvoju govora što je od posebne važnosti za djecu starije jasličke dobi.

Značajno je napomenuti kako navedena građa pruža prilike za dodatna istraživanja te istraživanja slučajeva i situacija u kojima sudjelovanje djeteta u simboličkoj igri značajno utječe na korištenje i razvoj govora.

Literatura

Cimaš, A. 2015. *Poticanje razvoja govora uz Baby signs*. Dijete, vrtić, obitelj. 77/78.

Duran, M. 2001. *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Gopnik, A. 2011. *Beba filozof: Što nam djeca govore o istini, ljubavi i smislu života*. Zagreb: Algoritam.

Hicela, I. 2013. *Features of Children's Play and Developmental Possibilities of Symbolic Puppet Play*. Croatian Journal of Education, Vol. 16. Sp. Ed. No. 1/2014. 161–180.

Maleš, D. 2011. *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.

Petrović-Sočo, B. 2014. *Symbolic play of children at an early age*. Croatian journal of Education Vol. 16. Sp. Ed. No. 1/2014. 235–251.

Pokrivka, V. 1980. *Dijete i scenska lutka*. Zagreb: Školska knjiga.

Slunjski, E. 2001. *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektima*. Zagreb: Mali profesor.

Slunjski, E. 2008. *Dječji vrtić – zajednica koja uči, mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar Media.

Slunjski, E. 2011. *Kurikulum ranog odgoja, istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.

Šagud, M. 2002. *Odgajatelj u dječjoj igri*. Zagreb: Školske novine.

Tomasello, M.; Striano, T.; Rochat, P. 1999. *Do young children use objects as symbols?* British journal of developmental psychology. 17. 563–584.

Vasta, R.; Haith, M. M.; Miller, S. A. 1998. *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Wu, L-Y. 2013. Children's play and symbolic representation. *Review of Global Management and Service Science*. 3. 2013 7.

UTJECAJ MEDIJA NA RODITELJSKU PROCJENU KVALITETE USTANOVA RANOGA I PREDŠKOLSKOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA

Sažetak

Kvaliteta ustanove ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja različito se tumači ovisno o perspektivi s koje se promatra i sudionika koji sudjeluju u procjenjivanju iste. Postavlja se pitanje nameću li mediji predrasude o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Svrha ovoga istraživanja bila je prikazati kakve stavove imaju roditelji o odgojno-obrazovnom procesu i življenju djeteta u ustanovi ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja te utječu li dobri ili loši primjeri prakse na njih. Provedeno je istraživanje među roditeljima jednoga dječjeg vrtića s područja Međimurske županije. Analizom rezultata utvrđeno je da primjeri prakse nisu utjecali na odgovore roditelja, no viđeno je kako se roditelji dvoume postoje li još tradicionalni stavovi prema djetetovu životu u ustanovi RPOO-a ili kreću prema suvremenom tumačenju odgojno-obrazovnoga procesa. Utvrđena je statistička značajnost kod tvrdnji koje se povezuju o samostalnom odlučivanju djeteta, kompetencijama koje je potrebno razvijati i suradnjom s roditeljima. Zbog toga je važan kontinuiran rad odgojitelja i stručnih suradnika s roditeljima, njihovo stalno educiranje i informiranje te poticanje partnerskoga odnosa. Samo se zajedničkom suradnjom svih sudionika odgojno-obrazovnoga procesa dijete može nesmetano cjelokupno razvijati prema svojim mogućnostima.

Ključne riječi: kvaliteta ustanove ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, mediji kao izvor širenja informacija, partnerstvo

Uvod

Danas živimo u svijetu digitalizacije. Okruženi različitim vijestima, ponekad je teško razabrati što je istinito, a što nije. Dostupnost i pretraživanje informacija na internetu postala je svakodnevnica gotovo svakoga čovjeka, a time i roditelja. Pretpostavlja se da pompozni naslovi privlače čitatelja. Najčešće su vijesti koje šire različiti tabloidi, vjesnici i forumi o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju te njihovim ustanovama negativne. Pozitivni primjeri dobre prakse mogu se pronaći tek u posebnim časopisima o odgoju i obrazovanju. Stvaraju li se takvim pristupom određene predrasude i nameću li se roditeljima stavovi o odgoju i obrazovanju djeteta? Mogu li različiti primjeri različito utjecati kod odgovora na pitanja?

Za potrebe ovoga rada ispitani su stavovi roditelja o kvaliteti ustanove ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Roditelji su ispunjavanjem anketnoga upitnika iskazali svoje mišljenje o životu djeteta u odgojno-obrazovnoj ustanovi, o svojoj ulozi u procesu odrastanja djeteta u ustanovi te kompetencijama djeteta koje se razvijaju.

Utjecaj medija na stavove roditelja ispitan je na način da su roditelji bili podijeljeni u tri slučajne skupine. Jedna je skupina bila kontrolna, dok su druge dvije prije samoga ispunjavanja upitnika dobile primjer iz prakse, jedna skupina pozitivan, a druga negativan. U pregledu literature nije pronađeno istraživanje koje se bavilo temom postojanja povezanosti između postojećih stavova roditelja i sveprisutnosti medija.

Mediji

U današnje vrijeme, mediji su dostupniji nego ikad. Pretpostavlja se da većina kućanstava koristi barem jedan digitalan medij, a da su djeca predškolske dobi digitalnim uređajima okružena već od rođenja (Bujanić i Višnjić Jevtić 2016). „Mediji nisu ni štetni ni korisni, a mogu biti i jedno i drugo.”

(Zgrabljic Rotar 2005: 3). Načini na koji se pristupa informacijama i sadržajima koje određeni mediji nude, ovise o znanju i shvaćanju krajnjega korisnika. U mnoštvu informacija koje internet nudi, ali i mediji općenito, treba razabrati koje su točne, a koje samo djelomično točne ili možda u potpunosti netočne (Mikić i Rukavina 2006). Društvene mreže kojima se roditelji povezuju međusobno ili s odgojiteljima/vrtićima mogu olakšati, ali i otežati komunikaciju. Roditelji putem interneta žele potražiti „instant” rješenja za neki problem, stoga na društvenim mrežama pitaju za određeni problem i dobivaju odgovore od drugih korisnika društvenih mreža (ne nužno stručnjaka). Kod korištenja društvenih mreža za povezivanje roditelja s odgojiteljima/vrtićima nužno je na samom početku postaviti određena pravila kako ne bi došlo do krivoga shvaćanja poruke ili zloupotrebljavanja društvene mreže na način da se ne poštuje privatnost ili slobodno vrijeme odgojitelja/roditelja (Lepčić 2016).

Govoreći o vrstama medija Zgrabljic Rotar (2005.) medije dijeli na prezentacijske, koji obuhvaćaju glas, lice i tijelo, a time su i ograničeni s obzirom na prijenos poruke na „ovdje” i „sada” te reprezentacijske i mehaničke. Reprezentacijski obuhvaćaju knjige, slike i fotografije, dok su mehanički radio, televizija i telefon, oni odašilju prezentacijske i mehaničke. Prema načinu i vremenu nastanka razlikujemo tiskane i elektroničke medije (Podsečki 2014). Tiskani mediji su knjige, novine, časopisi, stripovi i plakati, a elektronički su film, radio, televizija, računalo/internet.

Kvaliteta

Kvaliteta može značiti mnogo stvari različitim ljudima. Na shvaćanje kvalitete utječu kulturološka shvaćanja, a neizbježno je da postoje kulturne varijacije (uloga politike i povijesti) (Campbell-Bar 2016). Kada se promatra kultura određenoga vrtića, treba uzeti u obzir norme i očekivanja odgojitelja i djelatnika vrtića, njihova prava i obveze, njihove uloge i odnose, odnosno sve formalne i neformalne interakcije odraslih, a koje se odražavaju na djecu (Moran 1998, prema Slunjski i sur. 2012). Ljubetić (2009: 13) kvalitetu definira kao „rezultat djelovanja niza subjektivnih i objektivnih čimbenika koji u sinergiji omogućuju uspješno zadovoljavanje potreba svih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa u ozračju prijateljskih i suradničkih odnosa, uz stalnu tendenciju rasta.” Stoga je važno da se samovrednovanjem i vrednovanjem propitkuje praksa jer napredak je uvijek moguć. Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja (2012: 17) naglašava kako je „kvaliteta ustanove za rani odgoj razvojna, a ne statična kategorija”, što se slaže i sa stavom Ljubetić (2009.) koja kvalitetu smatra teozom „stalne tendencije rasta”, odnosno stalnoga napretka.

Kvaliteta ustanove ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja

Ljubetić (2009.) navodi neke elemente za vrednovanje pojedinca i ustanove. To su programi i kurikul vrtića, njegovi ciljevi i strategija, vođenje vrtića, oprema kojom raspolaže, kvalificiranost odgojitelja i osoblja te kontakti sa socijalnim partnerima.

Državni pedagoški standard predškolskoga odgoja i naobrazbe (2008.) je dokument koji je donesen 2008. godine na sjednici Hrvatskoga sabora, a od 2014. sve njegove odredbe stupaju na snagu. Državnim pedagoškim standardima utvrđeni su optimalni prostorni, kadrovski, zdravstveni, tehnički, informatički i drugi normativi. Svrha pedagoških standarda je temeljem propisanih kriterija unaprijediti sveukupnu djelatnost na jedinstvenim osnovama uz ravnomjerne uvjete rada predškolskih ustanova. Državnim pedagoškim standardom predškolskoga odgoja i naobrazbe (2008.) regulirane su zadaće zaposlenika u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. U ustanovama mogu raditi odgojno-obrazovni radnici i ostali radnici. Prema Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju, odgojno-obrazovni radnici su odgojitelj, stručni suradnik te medicinska sestra kao zdravstvena djelatnica. Osim odgojno-obrazovnih radnika u dječjim vrtićima rade i druge osobe koje obavljaju administrativno-tehničke i pomoćne poslove. Odgojno-obrazovni radnici u dječjem vrtiću moraju imati odgovarajuću vrstu i razinu obrazovanja, položen ispit te utvrđenu zdravstvenu sposobnost za obavljanje posla. Prema državnom pedagoškom standardu (2008.) odgojitelj je stručno osposobljena osoba koja

provodi odgojno-obrazovni program rada s djecom predškolske dobi i stručno promišlja odgojno-obrazovni proces u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini. Odgojitelj treba pravodobno planirati, programirati i vrednovati odgojno-obrazovni proces. On uređuje prostor, prikuplja, izrađuje i održava materijale te brine o poticajnom okruženju za dijete kako bi se razvijalo u skladu sa svojim sposobnostima. Odgojitelj treba prepoznati djetetov interes, pratiti i zadovoljiti njegove potrebe u skladu s razvojnim zadaćama. Treba voditi dokumentaciju o djeci i radu. Odgojitelj kontinuirano surađuje s roditeljima, stručnjacima i stručnim timom u dječjem vrtiću, kao i s ostalim sudionicima u odgoju i naobrazbi djece predškolske dobi u lokalnoj zajednici.

Stručni suradnik je stručno osposobljena osoba sa zanimanjem pedagoga, psihologa i stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Stručni suradnik pruža pomoć djeci i odgojiteljima u odgojno-obrazovnom radu te pridonosi razvoju i unapređenju djelatnosti predškolskoga odgoja. Državni pedagoški standard predškolskoga odgoja i naobrazbe (2008.) objašnjava kako je program akt kojim se propisuju opći ciljevi i sadržaji, materijalni uvjeti i nositelji odgojno-obrazovnoga rada, prema članku 3. programi se dijele s obzirom na trajanje (cjelodnevni, poludnevni, višednevni, programi na trajanju do tri sata na dan), posebni programi (programi ranoga učenja stranoga jezika, glazbeni programi, likovni programi, dramsko-scenski programi, informatički programi, športski programi te programi ritmike i plesa, ekološki programi i programi odgoja za održivi razvoj, vjerski programi, programi zdravstvenoga odgoja, programi za djecu s posebnim zdravstvenim potrebama (djeca s akutnim bolestima i potrebama, djeca s kroničnim bolestima, djeca s poremećajem tjelesne težine, endokrinološkim i drugim poremećajima), programi rada s roditeljima, preventivni programi, programi sigurnosti te interventni, kompenzacijski i rehabilitacijski programi), postoje i alternativni odgojno-obrazovni programi prema koncepcijama Marije Montessori, Rudolfa Steinera, sestara Agazzi, Jurgena Zimmera i Reggio koncepciji. Programi javnih potreba organiziraju se i realiziraju za djecu s teškoćama, darovitu djecu, djecu hrvatskih građana u inozemstvu, djecu pripadnike nacionalnih manjina, djecu u godini prije polaska u osnovnu školu koja nisu obuhvaćena redovitim programom predškolskoga odgoja (program predškole).

Državni pedagoški standard predškolskoga odgoja i naobrazbe (2008.) prema članku 22. navodi optimalan broj djece u odgojnoj skupini s obzirom na dob djeteta. Broj djece varira od 5 do 25, ovisno o programu i dobi.

Dijete – odgojitelj – vrtić – roditelj

Svako dijete je zasebna individua sa svojim potrebama i interesima. Miljak (2009.) objašnjava kako je dijete aktivni i konstruktivni stvaratelj svojega razvoja, a odrasla osoba je ta koja ga u tome treba pomagati i podupirati. Miljak (2009: 21) navodi kako dijete „živeći uči i uči živeći”, odnosno uči kroz praksu, čineći i sudjelujući. Zbog toga je važno da ima odgovarajuće poticaje, pomno birane i promišljene te da je njegovo okruženje pedagoški pripremljeno. U djetetovu odrastanju svakako je važna materijalna i socijalna okolina koja ga okružuje. Starc i suradnici (2004.) navode kako u materijalnu okolinu ulazi sav prostor, predmeti, igračke koje okružuju dijete, mogućnost kretanja prostorom i baratanja predmetima, poticajni prizori i slike koje su dostupne djetetu, sva zbivanja, zvukovi, glazba i govor odrasloga. Socijalnom okolinom Starc i suradnici (2004.) smatraju nazočnost, dostupnost i reaktivnost odrasle osobe, tjelesni dodir, emocionalne odnose odraslih u djetetovoj okolini, glasovnu i verbalnu komunikaciju, društvo vršnjaka, igru s odraslima i vršnjacima te učenje posredovanjem iskustva. Kako svako dijete ima svoj razvojni tijek te on ne ovisi o kronološkoj dobi, odgojitelj bi trebao promišljati o okruženju koje nudi jednake mogućnosti svakom pojedinom djetetu ovisno o njegovoj trenutnoj razvojnoj fazi (Bujanić i Višnjić Jevtić 2016). Ustanove ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja koncipirane su u dobno homogene i/ili dobno heterogene skupine, promatrajući djetetov razvoj sa socijalnoga plana, dijete puno više dobiva u dobno heterogenim skupinama jer jedno dijete pomaže drugom djetetu i oni međusobno uče jedan od drugoga (Višnjić Jevtić i Glavina 2014).

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014.) u svojim načelima ističe važnost partnerskoga odnosa između vrtića i obitelji, naglašava isticanje roditelja kao ravnopravnih članova odgojno-obrazovnoga procesa, odnosno partnera. Kvalitetan partnerski odnos odgojitelja i roditelja, tj.

skrbnika djece ostvaruje se u uvjetima u kojima je roditeljima, tj. skrbnicima djece omogućeno provođenje vremena sa svojom djecom u odgojnim skupinama, praćenje i djelatno sudjelovanje u neposrednome odgojno-obrazovnom procesu. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje promiče planiranje i djelovanje odgoja i obrazovanja utemeljenoga na vrijednostima:

- znanje – u vrtiću dijete znanje stječe aktivno, oslanjajući se na svoj istraživački i otkrivački potencijal
- identitet – podrazumijeva odstupanje od stereotipa i predrasuda bilo koje vrste te prihvaćanje individualnih posebnosti svakog djeteta i osiguranje individualnoga pristupa svakom djetetu
- humanizam i tolerancija – podrazumijeva prihvaćanje i poštivanje živoga bića i njegova dostojanstva te ostvarivanje pravednosti kao životnoga načela
- odgovornost – odgovorno ponašanje između osobne slobode i odgovornosti djeteta, djetetu bi vrtić trebao omogućiti slobodu izbora aktivnosti, sadržaja, partnera za aktivnost, prostora te bi trebao poticati djecu da preuzimaju odgovornost za svoj izbor
- autonomija – djecu se potiče na donošenje vlastitih odluka i vršenje izbora, iznošenje stavova
- kreativnost – cijeni se i potiče razvoj divergentnoga mišljenja djeteta i to u svim vrstama aktivnosti, područjima učenja i komunikaciji.

Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014.) potiče se i osnažuje razvoj osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje, koje je obrazovna politika RH-a prihvatila iz Europske unije, a to su: komunikacija na materinskome jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost, kulturna svijest i izražavanje. Cindrić i suradnici (2010, prema Vekić-Kljaić 2016) ističu da su sve ključne kompetencije jednako važne te da njihovo ispreplitanje može doprinijeti cjelokupnome djetetovom razvoju. Prema Vekić-Kljaić (2016.) roditelji i odgojitelji imaju važnu ulogu u razvoju djetetovih kompetencija, važno je djetetovo razumijevanje i poticanje napretka, kao što je i važno prepoznavanje djetetovoga aktualnog razvoja. Suradnja odrasloga (roditelja i odgojitelja) s djetetom te postupanje s djecom kao s partnerima u određenoj mjeri jer ipak djeca ne mogu snositi toliku odgovornost u partnerskom odnosu kao odrasli, već im treba omogućiti da budu odgovorni za ono što su dorasli. Svakako je važan partnerski odnos između odgojitelja i roditelja. Roditelji pridonose kvaliteti zajedničkoga života djeteta i njegova učenja. U mogućnosti su uključivati se sa svojim idejama ili izravnim sudjelovanjem u odgojno-obrazovnom procesu, na taj način doprinose stvaranju kvalitetnijih uvjeta (Vekić-Kljaić 2016). Epstein (2001, prema Višnjić Jevtić 2015) navodi tipove roditeljskoga uključivanja u odgojno-obrazovni proces: roditelji se uključuju kroz roditeljstvo, komuniciranje, volontiranje, podršku u učenju kod kuće, odlučivanju i suradnji sa zajednicom. Kako bi se razvilo uspješno uključivanje roditelja, Hornby (2011, prema Višnjić Jevtić 2015) navodi sedam principa: povjerenje, poštovanje, kompetencije, komunikacija, posvećenost, jednakost i poštovanje prava. U današnjem ubrzanom društvu roditelji često ni nemaju vremena za duge roditeljske sastanke ili individualne razgovore. Zbog toga roditeljski sastanci, individualni razgovori ili radionice trebaju biti unaprijed dogovoreni uz pridržavanje unaprijed naznačenoga vremenskog trajanja. Kada se takvoj suradnji pristupi uvažavajući vrijeme roditelja, postoji mogućnost da neće izbjegavati oblike suradnje. Isto tako treba roditeljima omogućiti različite mogućnosti suradnje, među kojima će roditelj sam odabrati na koji način se želi uključiti (radionice, rad na projektu, posjet obitelji / radnom mjestu, posjet roditelja vrtiću). Stevanović (2004, prema Lepčić 2016) navodi kako je roditelje potrebno educirati za pružanje pomoći u osposobljavanju djeteta za cjeloživotno učenje te navodi i različite oblike: radionice za roditelje, roditelji kao voditelji radionica za roditelje, individualni programi koje roditelji samostalno savladavaju, savjetodavno-motivirajući rad, partnerski rad odgojitelja ili drugoga stručnjaka s jednim ili više roditelja, participiranje roditelja u programima vrtića, videoprezentacije, izložbe, predavanja za roditelje i roditeljski sastanci.

Metodologija

Cilj istraživanja bio je utvrditi utjecaj medija na mišljenje roditelja o kvaliteti ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Iz navedenoga je sastavljena glavna hipoteza s podhipotezama:

H – Mediji utječu na mišljenje roditelja o kvaliteti ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja.

H1– Pozitivni primjeri u medijima rezultiraju pozitivnijim mišljenjem roditelja o kvaliteti ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja.

H2– Negativni primjeri u medijima rezultiraju negativnim mišljenjem roditelja o kvaliteti ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja.

Ispitanici i postupak

Istraživanje je provedeno tijekom lipnja 2017. godine u Dječjem vrtiću „Tikvica” u Strahonincu. Prije samoga istraživanja dobivena je suglasnost ravnateljice vrtića. Ispitanici su u istraživanju sudjelovali anonimno i dobrovoljno te su bili upoznati s mogućnošću odustajanja od sudjelovanja.

Uzorak ispitanika bio je prigodan, a činili su ga roditelji (N = 68) dječjega vrtića „Tikvica” iz Strahoninca. Kako bi se istražio utjecaj medija na mišljenje ispitanika, ispitanici su slučajnim odabirom podijeljeni u tri skupine. Prva skupina (Skupina A) roditelja bila je skupina koja je prije ispunjavanja samoga upitnika čula dobar primjer prakse pronađen u časopisu „Dijete, vrtić, obitelj” pod nazivom „Od sjemenke do suncokreta” (N = 22). Primjer govori o praćenju dječjega interesa i projektnom pristupu. Drugu su skupinu (Skupina B) činili roditelji koji su prije ispunjavanja upitnika čuli negativan primjer iz prakse objavljen na internetskom forumu (N = 22). Primjer govori o viđenju odgojno-obrazovnoga procesa očima jednoga roditelja. U primjeru se spominje kako roditelj radije podržava vođene aktivnosti s djecom, dok aktivnosti po centrima naziva slobodnim aktivnostima bez odgoja. U primjeru se spominje obavljanje osobnih poslova odgojiteljica za vrijeme radnoga vremena, odgojiteljicično ignoriranje ponašanja djeteta. Treća skupina (Skupina C) roditelja bila je kontrolna, što znači da su dobili samo upitnik za ispunjavanje bez prethodnoga primjera (N = 24).

U istraživanju je sudjelovalo 24 % očeva (N = 16) i 76 % majki (N = 52). Većina ispitanika (96 %, N = 65) živi na selu. Najveći broj sudionika istraživanja (72 %) je u dobi od 31 do 40 godina. Većina ispitanika (62 %) ima završenu srednju školu, a kod podjele u skupine istraživanja, ispitanika sa srednjom školom u sve tri skupine ima približno isto. U skupini s negativnim primjerom jedan je roditelj završio samo osnovnu školu, dok je jedan roditelj završio poslijediplomski studij. Ispitanici su roditelji od jednoga do tri djeteta pretežno vrtićkoga uzrasta. Prevladava dobna starost djece od 3 do 7 godina, razlog tomu može biti taj što su ispitivani roditelji vrtićke djece, dok rezultat od 9 % jasličke dobi djece može biti taj što većina roditelja ima dvoje djece.

Najviše ispitanika kao razlog odabira određene ustanove ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja navodi blizinu mjesta stanovanja, samo jedan ispitanik kao razlog iskazuje odabir određenoga odgojitelja, dok nijednom ispitaniku cijena nije razlog odabira ustanove ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja.

Na pitanje koje informacije su potrebne roditeljima prije upisa djeteta u ustanovu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, 38 % ispitanika odgovara da je važna kvaliteta vrtića, 33 % ispitanika izjasnilo se da su to programi koje vrtić nudi, a suradnja s roditeljima bila je važna 25 % ispitanika. Svega 3 % ispitanika nije se izjasnilo koje su im informacije potrebne prije upisa djece u ustanovu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Ispitanici (2 %) su naveli druge razloge (prehranu i iskustva roditelja o radu odgojiteljica i same ustanove) koji su važni prilikom upisivanja djece u ustanove.

Instrument

Za potrebe ovoga istraživanja konstruiran je anketni upitnik za roditelje. Upitnik čine ukupno 27 pitanja podijeljenih u dva dijela. Prvi dio upitnika odnosio se na sociodemografske podatke: spol, mjesto stanovanja, dob, najviši završeni stupanj obrazovanja, broj djece u obitelji, dobna starost djece,

razlog odabira ustanove ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja te potrebne informacije prije upisa djeteta u ustanovu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Drugi dio upitnika čine tvrdnje koje se odnose na procjenu roditeljskih stavova o procjeni kvalitete ustanove ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Ispitanici su procjenjivali stupanj slaganja s tvrdnjom na skali od šest stupnjeva, pri čemu je 0 značilo izrazito neslaganje s tvrdnjom, 1 – neslaganje s tvrdnjom, 2 – neodlučan sam, 3 – slaganje s tvrdnjom, 4 – izrazito slaganje s tvrdnjom, 5 – ne mogu procijeniti. U pitanjima o procjeni kvalitete, naziv ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja je promijenjen u naziv vrtić iz razloga što je naziv „vrtić” uobičajeniji roditeljima od naziva „ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja”. Kako je taj naziv i duži u upitniku bi se koristila kratica „ustanova RPOO” što bi bila moguća nepoznanica roditeljima. Nezavisne varijable odnosile su se na skupinu dobivenih anketnih upitnika te demografske podatke. Zavisne varijable odnosile su se na procjenu stavova roditelja o kvaliteti ustanove ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Podatci dobiveni ispunjavanjem anketnih upitnika obrađeni su pomoću statističkoga programa SPSS.

Rezultati istraživanja i rasprava

Kako je već prethodno spomenuto, *Državni pedagoški standard predškolskoga odgoja i naobrazbe* (2008.) propisuje optimalan broj djece u odgojnoj skupini s obzirom na dob djeteta. Roditelji smatraju da su grupe sastavljene od prevelikoga broja djece jer su na pitanje o veličini skupina u kojima se nalaze djeca potvrdno odgovorili (s time da se slaže s tvrdnjom 31 % roditelja, dok se izrazito slaže 33 % roditelja). Prema Zakonu o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i naobrazbi (2013.) određena je novčana kazna za dječji vrtić u iznosu od 10 000 do 15 000 kuna za nepoštivanje odredba Državnoga pedagoškog standarda predškolskoga odgoja i naobrazbe i za odgovornu osobu u dječjem vrtiću u iznosu do 8000 kuna. Postavlja se pitanje tko čini propust u slučaju prenatrpanosti skupina u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja? Jesu li to nadležne institucije koje vjerojatno dovoljno ne kontroliraju veličine skupina ili lokalna zajednica zbog premalenoga broja otvorenih vrtića, materijalnih uvjeta i zaposlenih odgojitelja?

Rezultati anketiranja po pojedinom postavljenom pitanju prikazani su u Tablici 1. U tablici je vidljiv ukupan broj ispitanika (N), prosječna ocjena (M), standardna devijacija (SD) te minimalna i maksimalna vrijednost odgovora (0 = izrazito neslaganje, 5 = ne mogu procijeniti).

Procjenjujući što je važno prije upisa djeteta u ustanovu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja ispitanici su izdvojili da su važni: kvaliteta same ustanove, programi koje vrtić nudi i suradnja s roditeljima. Suradnju i partnerstvo s roditeljima mnogi autori (Sagosen i sur. 2016, Erceg i Jurić 2016, Mlinarević i Tomas 2010, Višnjic Jevtić 2015) smatraju ključnom za dobrobit u cjelokupnom djetetovom razvoju.

Tablica 1 Deskriptivni pokazatelji u odnosu na procjene stavova

Tvrdnje	N	Min	Max	M	SD
Smatram kako je važno da odgojitelj poznaje individualne interese svakoga djeteta.	68	1	5	3,40	0,715
Smatram da su skupine u vrtiću prenatrpane (imaju prevelik broj djece u skupini).	68	0	5	3,41	1,040
Smatram da vrtić kvalitetnije radi kada ima stručni tim (pedagog, psiholog, medicinska sestra).	68	1	5	3,47	0,889
Smatram da dijete može odlučivati o tome treba li mu dnevni san ili mu san nije potreban.	68	0	4	1,81	1,069
Smatram da je ponekad dobro da se dijete isključi iz igre kako bi razmislilo o svojem ponašanju.	68	0	4	3,04	0,905
Smatram da dijete prirodnije uči kroz igru, a ne izravnim podučavanjem.	68	0	4	3,25	0,760
Smatram da dijete treba samostalno odlučiti u kojim aktivnostima želi sudjelovati, a u kojima ne.	68	0	5	2,04	1,165

Smatram da je roditelj ravnopravni partner odgojitelju u odgoju i učenju djeteta.	68	0	5	3,18	1,021
Smatram da sam kao roditelj uvijek dobrodošao u vrtić, bez ograničenja vremena koliko dugo se mogu zadržati u njemu.	68	0	5	2,38	1,393
Smatram da je dijete partner u konstruiranju života u vrtiću.	68	0	5	3,03	0,846
Smatram da kvaliteta djetetova učenja u vrtiću uvelike ovisi o odgojitelju (njegovim kompetencijama, motiviranosti).	68	1	5	3,43	0,654
Smatram da kvaliteta djetetova učenja u vrtiću uvelike ovisi o materijalnom okruženju u kojem se dijete nalazi.	68	0	5	2,60	1,295
Smatram kako je dobro kada vrtići imaju otvoreni pristup sobama dnevnoga boravka (djeca slobodno prelaze iz jedne skupine u drugu na igru) jer tada djeca mogu učiti od druge djece.	68	0	5	2,43	1,285
Smatram da kao roditelj trebam imati uvid u dokumentaciju koja prati djetetov napredak.	68	1	5	3,29	0,734
Vrtići bi trebali poticati akademske kompetencije.	68	1	5	3,06	0,929
Vrtići bi trebali poticati socijalne kompetencije.	68	0	5	3,29	0,915
Vrtići bi trebali poticati emocionalne kompetencije	68	1	5	3,46	0,781
Vrtići bi trebali poticati jezične kompetencije.	68	1	5	3,32	0,701
Vrtići bi trebali poticati fizički razvoj.	68	2	5	3,46	0,700

Potporna roditelja, želja za sudjelovanjem u odgojno-obrazovnom procesu treba biti intrinzično motivirana od strane svakoga roditelja. Međutim, odgojitelji su ti koji trebaju imati znanja i vještina kako i na koji način omogućiti roditelju da se osjeća prihvaćen u odgojno-obrazovnoj ustanovi te da doprinosi procesu odgojno-obrazovnog rada. Najveći broj ispitanih roditelja slaže se s tvrdnjom da je roditelj ravnopravni partner odgojitelju u odgoju i učenju ($M = 3,18$; $SD = 1,021$). Isto tako se slažu s tvrdnjom da roditelj treba imati uvid u dokumentaciju koja prati djetetov napredak ($M = 3,29$; $SD = 0,743$). Najveći broj ispitanika je neodlučan kod tvrdnje je li roditelj uvijek dobrodošao u vrtić, bez vremenskoga ograničenja koliko dugo se može zadržati ($M = 2,38$; $SD = 1,393$), dok na tvrdnju o odlučivanju djeteta vezano za vlastiti dnevni san roditelji procjenjuju između neslaganja i neodlučnosti ($M = 1,81$; $SD = 1,069$).

		Sume kvadrata	Stupnjevi slobode	Aritmetička sredina	F	Statistička značajnost (Sig.)
Prije odluke o upisu potrebne: Programima	Između grupa	0,228	2	0,114	0,457	0,635
	Unutar grupe	16,242	65	0,250		
	Ukupno	16,471	67			
Prije odluke o upisu potrebne: Kvaliteti	Između grupa	0,080	2	0,040	0,173	0,842
	Unutar grupe	15,140	65	0,233		
	Ukupno	15,221	67			
Prije odluke o upisu potrebne: Suradnji s roditeljima	Između grupa	2,670	2	1,335	6,157	0,004

	Unutar grupe	14,095	65	0,217		
	Ukupno	16,765	67			
Prije odluke o upisu potrebne: Ništa od navedenoga	Između grupa	0,277	2	0,138	3,471	0,037
	Unutar grupe	2,591	65	0,040		
	Ukupno	2,868	67			
Prije odluke o upisu potrebne: Drugo:	Između grupa	0,028	2	0,014	0,481	0,620
	Unutar grupe	1,913	65	0,029		
	Ukupno	1,941	67			
Smatram kako je važno da odgojitelj poznaje individualne interese svakoga djeteta.	Između grupa	1,855	2	0,928	1,860	0,164
	Unutar grupe	32,424	65	0,499		
	Ukupno	34,279	67			
Smatram da su skupine u vrtiću prenatrpne (imaju prevelik broj djece u skupini).	Između grupa	0,285	2	0,142	0,128	0,880
	Unutar grupe	72,186	65	1,111		
	Ukupno	72,471	67			
Smatram da vrtić kvalitetnije radi kada ima stručni tim (pedagog, psiholog, medicinska sestra).	Između grupa	2,971	2	1,486	1,933	0,153
	Unutar grupe	49,970	65	0,769		
	Ukupno	52,941	67			
Smatram da dijete može odlučivati o tome treba li mu dnevni san ili mu san nije potreban.	Između grupa	7,829	2	3,915	3,704	0,030
	Unutar grupe	68,686	65	1,057		
	Ukupno	76,515	67			
Smatram da je ponekad dobro da se dijete isključi iz igre kako bi razmislilo o svojem ponašanju.	Između grupa	0,625	2	0,313	0,375	0,689
	Unutar grupe	54,242	65	0,834		
	Ukupno	54,868	67			
Smatram da dijete prirodnije uči kroz igru, a ne izravnim podučavanjem.	Između grupa	1,114	2	0,557	0,962	0,388
	Unutar grupe	37,636	65	0,579		
	Ukupno	38,750	67			
Smatram da dijete treba samostalno odlučiti u kojim aktivnostima želi sudjelovati, a u kojima ne.	Između grupa	8,807	2	4,404	3,488	0,036
	Unutar grupe	82,061	65	1,262		
	Ukupno	90,868	67			
Smatram da je roditelj ravnopravni partner odgojitelju u odgoju i učenju djeteta.	Između grupa	4,413	2	2,206	2,190	0,120
	Unutar grupe	65,470	65	1,007		

	Ukupno	69,882	67			
Smatram da sam kao roditelj uvijek dobrodošao u vrtić, bez ograničenja vremena koliko dugo se mogu zadržati u njemu.	Između grupa	5,377	2	2,689	1,402	0,254
	Unutar grupe	124,682	65	1,918		
	Ukupno	130,059	67			
Smatram da je dijete partner u konstruiranju života u vrtiću.		1,562	2	0,781	1,095	0,341
		46,379	65	0,714		
		47,941	67			
Smatram da kvaliteta djetetova učenja u vrtiću uvelike ovisi o odgojitelju (njegovim kompetencijama, motiviranosti).	Između grupa	1,844	2	0,922	2,238	0,115
	Unutar grupe	26,788	65	0,412		
	Ukupno	28,632	67			
Smatram da kvaliteta djetetova učenja u vrtiću uvelike ovisi o materijalnom okruženju u kojem se dijete nalazi.	Između grupa	1,412	2	0,706	0,414	0,663
	Unutar grupe	110,867	65	1,706		
	Ukupno	112,279	67			
Smatram kako je dobro kada vrtići imaju otvoreni pristup sobama dnevnoga boravka (djeca slobodno prelaze iz jedne skupine u drugu na igru) jer tada djeca mogu učiti od druge djece.	Između grupa	0,401	2	0,201	0,118	0,889
	Unutar grupe	110,231	65	1,696		
	Ukupno	110,632	67			
Smatram da kao roditelj trebam imati uvid u dokumentaciju koja prati djetetov napredak.	Između grupa	2,841	2	1,421	2,775	0,070
	Unutar grupe	33,277	65	0,512		
	Ukupno	36,118	67			
Vrtići bi trebali poticati akademske kompetencije.	Između grupa	2,810	2	1,405	1,662	0,198
	Unutar grupe	54,955	65	0,845		
	Ukupno	57,765	67			
Vrtići bi trebali poticati socijalne kompetencije.	Između grupa	2,390	2	1,195	1,446	0,243
	Unutar grupe	53,727	65	0,827		
	Ukupno	56,118	67			
Vrtići bi trebali poticati emocionalne kompetencije.	Između grupa	0,807	2	0,404	0,655	0,523
	Unutar grupe	40,061	65	0,616		
	Ukupno	40,868	67			
Vrtići bi trebali poticati jezične kompetencije.	Između grupa	3,394	2	1,697	3,740	0,029
	Unutar grupe	29,489	65	0,454		
	Ukupno	32,882	67			
Vrtići bi trebali poticati fizički razvoj.	Između grupa	1,879	2	0,940	1,971	0,148

	Unutar grupe	30,989	65	0,477		
	Ukupno	32,868	67			

Iz Tablice 2. vidljivo je da u većini pitanja nema statističke značajnosti između pojedinih skupina anketiranih roditelja po pitanjima. Postoji statistički značajna razlika procjene unutar grupa pri tvrdnjama vezanim uz informacije potrebne prije upisa u ustanove ranoga i predškolskoga odgoja o suradnji s roditeljima ($F = 6,157$; $p = 0,004$) i ničemu od navedenih tvrdnji ($F = 3,471$; $p = 0,037$). Također, postoji statistički značajna razlika u procjeni tvrdnji *Smatram da dijete može odlučivati o tome treba li mu dnevni san ili mu san nije potreban* ($F = 3,704$; $p = 0,030$), *Smatram da dijete treba samostalno odlučiti u kojim aktivnostima želi sudjelovati, a u kojima ne* ($F = 3,488$; $p = 0,036$), *Vrtići bi trebali poticati jezične kompetencije* ($F = 3,74$; $p = 0,029$).

Tablica 3 Post hoc analiza razlike među skupinama A, B i C

Zavisna varijabla	(I) Skupina	(J) Skupina	Razlika između skupina (I – J)	p
Smatram da dijete može odlučivati o tome treba li mu dnevni san ili mu san nije potreban.	A (pozitivan primjer)	B (negativan primjer)	0,545	0,249
		C (kontrolna skupina)	0,814*	0,028
	B (negativan primjer)	A (pozitivan primjer)	-0,545	0,249
		C (kontrolna skupina)	0,269	1,000
Smatram da dijete treba samostalno odlučiti u kojim aktivnostima želi sudjelovati, a u kojima ne.	A (pozitivan primjer)	B (negativan primjer)	0,864*	0,039
		C (kontrolna skupina)	0,629	0,187
	B (negativan primjer)	A (pozitivan primjer)	-0,864*	0,039
		C (kontrolna skupina)	-0,235	1,000
Vrtići bi trebali poticati jezične kompetencije.	A (pozitivan primjer)	B (negativan primjer)	0,045	1,000
		C (kontrolna skupina)	-0,443	0,088
	B (negativan primjer)	A (pozitivan primjer)	-0,045	1,000
		C (kontrolna skupina)	-0,489*	0,050
Prije odluke o upisu potrebne: Suradnji s roditeljima.	A (pozitivan primjer)	B (negativan primjer)	-0,045	1,000
		C (kontrolna skupina)	-0,436*	0,007
	B (negativan primjer)	A (pozitivan primjer)	0,045	1,000
		C (kontrolna skupina)	-0,390*	0,018

Bonferonni-testom (Tablica 3) utvrđeno je kako postoji statistički značajna razlika ($p = 0,028$) u razlici procjene stavova prema tvrdnji *Smatram da dijete može odlučivati o tome treba li mu dnevni san ili mu san nije potreban*. Između grupe A (pozitivan primjer) i grupe C (kontrolna skupina) u odnosu

na skupinu B (negativan primjer). Ispitanici skupine A iskazali su viši stupanj slaganja u odnosu na navedenu tvrdnju. Također, utvrđeno je kako postoji statistički značajna razlika ($p = 0,039$) između grupa A i C prema tvrdnji *Smatram da dijete treba samostalno odlučiti u kojim aktivnostima želi sudjelovati, a u kojima ne*, pri čemu su ispitanici skupine A iskazali viši stupanj slaganja u odnosu na navedenu tvrdnju. Postoji mogućnost da su ispitani roditelji skupine A odgovorili s višim stupnjem slaganja zbog prethodno odslušanoga pozitivnog primjera u kojem je opisano kako se odvijao odgojno-obrazovni proces s inicijativom djeteta. Ispitanici skupine B su iskazali viši stupanj slaganja od ispitanika skupine C prema tvrdnji *Vrtići bi trebali poticati jezične kompetencije*. Na razini statističke značajnosti $p = 0,050$. Utvrđena je statistički značajna ($p = 0,007$) razlika procjene između grupa A i C u odnosu na grupu B te grupa B i C ($p = 0,018$) prema tvrdnji da je prije odluke o upisu u ustanove ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja važna informacija o suradnji s roditeljima. U obje procjene sudionici kontrolne skupine pozitivnije su vrednovali potrebu za ovom informacijom.

Već je objašnjeno kako je razvoj kompetencija kod djece jako važan. Sve tri skupine roditelja smatraju da je jako važno razvijati jezične kompetencije. Mogući razlog tome je što se pretpostavlja da većina roditelja smatra kako je važno da ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja pripremi dijete za školu na način da prepozna slova, zna recitirati pjesmice, počinje čitati i pisati.

Iako se Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014.) zalaže za postizanje autonomije, samostalnosti i odgovornosti kod djece, roditelji su se na pitanje „Može li dijete odlučivati treba li mu dnevni san ili ne” dvoumili kod odgovora. No, ipak se 52 % roditelja odlučuje da dijete ne treba o tome odlučivati, dok 33 % smatra da može samostalno odlučiti, a 15 % ne može procijeniti. Analizom pojedinih rezultata utvrđeno je kako kontrolna skupina većinom izražava neslaganje s tvrdnjom da dijete može samostalno odlučivati treba li mu san ili ne. Dok skupina roditelja s pozitivnim primjerom većinom izražava slaganje s tvrdnjom što može biti utjecaj pozitivnoga primjera. Ipak, sveobuhvatno analizirajući, roditelji imaju pretpostavku da oni mogu najbolje odlučiti za svoje dijete te da dijete ne može samo procijeniti kada je umorno ili nije umorno. Možda se to slaže i s tvrdnjom da većina roditelja zauzima neodlučan stav o tome mogu li djeca nesmetano prelaziti iz jedne skupine u drugu jer tada dnevni san ne bi mogao biti strogo kontroliran. Marincel (2013.) *time-out* tehniku ili mjesto za pauzu objašnjava kao mjesto koje omogućava djetetu odvajanje od potencijalnih opasnosti. Roditelji promatrajući isključivanje iz igre kao potkrjepu lošega ponašanja smatraju dobrom jer se 85 % roditelja slaže s tvrdnjom da je dobro isključiti dijete iz igre kako bi razmislilo o svojem ponašanju.

Kako je u literaturi i istaknuto, roditelji su prepoznali važnost individualnoga poznavanja djeteta i njihovih interesa te djetetova učenja kroz igru. Može se vidjeti da su sve tri skupine grupa dale relativno visoke ocjene. Visoke se prosječne ocjene mogu vidjeti i u prepoznavanju partnerskoga odnosa između djeteta i vrtića, no roditelji su neodlučni prema tvrdnji smatraju li da dijete može samostalno odlučivati u kojim aktivnostima želi sudjelovati, a u kojima ne. Pretpostavlja se da je povjerenje i podrška roditelja u djecu ono što nedostaje. Erceg i Jurić (2016.) na temelju suradnje s drugim dječjim vrtićem i plišane igrčke konjića „Štefa” objašnjavaju kako dobra odgojna praksa nastaje kada se omogući djetetu da samo istražuje i konstruira materijalno i socijalno okruženje, a štoviše kada se u to uključe i njihovi roditelji. Samo pravodobnom i odgovarajućom podrškom roditelja djeca imaju višestruke dobiti. Tada roditelji i djeca kvalitetnije provode svoje vrijeme, nema striktnoga planiranja tematskoga sadržaja i slijedi se djetetov interes. Time dijete uči i uviđa kako se uvažavaju tuđe potrebe, kako se stječe samopouzdanje i samoinicijativnost. Kako je već i prije bilo spomenuto, dokazano je da djeca bolje uče u mješovitim skupinama nego u homogenima, ali roditelji neodlučno odgovaraju trebaju li vrtići imati otvoreni pristup ili su bolje stalne skupine djece. Pretpostavlja se da je takva većina odgovora iz razloga što su u ustanovi gdje je provedeno ispitivanje konstruirane homogene skupine. Državnim pedagoškim standardom predškolskoga odgoja i naobrazbe (2008.) je propisano koliko stručnih suradnika je potrebno na određen broj djece, odnosno za 10 odgojno obrazovnih skupina ili 200 djece je potreban jedan stručni suradnik. Čak se 82 % roditelja slaže ili izrazito slaže s tvrdnjom da vrtić radi kvalitetnije kada ima stručni tim, što može značiti da su prepoznali važnost suradnje odgojitelja sa stručnim suradnicima.

Ljubetić (2014, prema Banfić 2015) partnerski odnos roditelja i odgojitelja objašnjava kao mogućnost dolaska u ustanovu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja te osjećaj dobrodošlice bez

vremenskoga ograničenja koliko dugo se mogu zadržati u njemu. No, ispitani roditelji se ne osjećaju uvijek dobrodošlo u ustanovu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, ali se slažu da je potrebno njihovo sudjelovanje i prisutnost u ustanovi ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, kao i u odgoju i obrazovanju djeteta što se može vidjeti po pitanjima sudjelovanja u odgoju i obrazovanju kao partner ($M = 3,18$; $SD = 1,021$) te uvida u dokumentaciju napretka ($M = 3,29$; $SD = 0,734$). Roditelji kontrolne skupine prepoznali su važnost usvajanja emocionalnih kompetencija kod djece, za razliku od skupine s pozitivnim i negativnim primjerom. Roditelji nisu prepoznali veliku značajnost kod poticanja akademskih kompetencija te su tu tvrdnju približno jednako ocijenili. Moguće je da je odgovor upravo takav jer roditelji nisu upoznati da dijete svakodnevno uči akademskim kompetencijama (prilikom odluke s kim će se igrati, kojim igračkama, na koji način). Moguće da nisu u potpunosti razumjeli što sve pripada tim kompetencijama.

Kada se uspoređuje utjecaj odgojitelja i prostora na dijete, moguće je da bi utjecaj bio podjednak jer poznato je kako Reggio pedagogija smatra prostor trećim odgojiteljem. Ispitani roditelji ipak smatraju da odgojitelj i njegova motiviranost više utječu na dijete ($M = 3,43$; $SD = 0,654$), nego li je to samo materijalno okruženje ($M = 2,60$; $SD = 1,295$), iako i njega smatraju važnim. Moguće da prednost daju odgojitelju u odnosu na prostor iz razloga jer kada s djecom radi kompetentan stručnjak koji je intrinzično motiviran za stručno usavršavanje, tada će i prostor biti kvalitetnije opremljen.

Daljnijim razmatranjem rezultata istraživanja uočeno je kako se stavovi među roditeljima pretjerano ne razlikuju. Razlike u odgovorima između kontrolne skupine i skupina s pozitivnim te negativnim primjerom prakse nema, što bi moglo značiti da na roditelje ne utječu primjeri ili da imaju vlastiti stav (koji može biti već pod utjecajem medija i nametnut njime) ili roditelji nisu dovoljno bili zainteresirani za ispunjavanje upitnika. Važno je napomenuti kako postoji mjesto za edukaciju roditelja i kontinuiran rad s njima kako bi shvatili svoja prava i obveze koje imaju u procesu odrastanja svojega djeteta u ustanovi ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Stoga bi ovo istraživanje moglo biti podloga za sljedeća istraživanja o očekivanju roditelja od ustanove ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja.

Zaključak

Roditelji i odgojitelji su važan čimbenik u odrastanju svakoga djeteta. Zbog toga je važna njihova međusobna suradnja. Cilj istraživanja bio je utvrditi postoji li utjecaj medija na mišljenje roditelja o kvaliteti ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Također, istraživali su se stavovi roditelja o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju.

Iako u većini pitanja nije dokazano da mediji utječu na mišljenje roditelja o kvaliteti ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, teze da pozitivni primjeri u medijima rezultiraju pozitivnijim mišljenjem roditelja o kvaliteti ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, a negativni primjeri u medijima rezultiraju negativnim mišljenjem roditelja o kvaliteti ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja su demantirane. Istraživanjem su se uvidjela očekivanja i mišljenja kakva roditelji imaju o odgojno-obrazovnim ustanovama.

Pozitivan primjer u kojem je opisano kako se odvijao odgojno-obrazovni proces prateći interese djeteta statistički je značajno djelovao na odgovore roditelja vezane uz odluke djeteta za potrebu dnevnoga sna i mogućnosti vlastitoga odabira sudjelovanja u aktivnostima.

Može se zaključiti kako je važno kontinuirano raditi s roditeljima kako bi suradnja s njima u odgojno-obrazovnom procesu bila što bolja jer time su najviše na dobitku djeca. Odgojitelj treba omogućiti roditeljima uključivanje na različite načine, ali i promovirati dobru praksu kako bi roditelji uvidjeli kontinuiran rast i razvoj svojega djeteta.

Literatura

Banfić, E. 2015. *Komunikacija roditelja i odgojitelja*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile. <https://repozitorij.unipu.hr/islandora/object/unipu%3A33/datastream/PDF/view> (pristupljeno 9. rujna 2017.)

Bujanić, Ž.; Višnjić Jevtić, A. 2016. Odgojitelj u igri djece rane dobi u kontekstu dječjeg vrtića. U: R. Jukić, K. Bogatić, S. Gazibara, S. Pejaković, S. Simel, A. Nagy Varga, V. Campbell-Barr. *Zbornik stručnih radova s Međunarodne znanstvene konferencije Globalne i lokalne perspektive pedagogije*. 19–24. Osijek: Filozofski fakultet Osijek, Sveučilište Josipa Juraja Strossmayera.

Campbell-Bar, V. 2016. Quality early childhood education and care – the role of attitudes and dispositions in professional development. *Early Child Development and Care*.

Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe. 2008. »Narodne novine«, br. 10/97. i 107/07. http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html (pristupljeno 9. rujna 2017.)

Erceg, S.; Jurić, J. 2016. Samoorganizirajuće učenje djece i sudjelovanje roditelja. U: I. Visković (ur.) *Mirisi djetinjstva – Strategije učenja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju – Strategije učenja djece rane i predškolske dobi – Učiti biti – Učiti živjeti u zajednici – Učiti kako učiti*. (33–38). Makarska: Dječji vrtić Biokovsko zvonice.

Lepčić, M. 2016. *Kompetencije odgojitelja za suradnju putem suvremenih medija*. Čakovec: Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet. <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ufzg:70> (pristupljeno 9. rujna 2017.)

Ljubetić, M. 2009. *Vrtić po mjeri djeteta: priručnik za odgojitelje i roditelje*. Zagreb: Školske novine.

Marincel, D. 2013. *Uspostavljanje discipline*. <http://www.istrazime.com/djecja-psihologija/uspustavljanje-discipline/> (pristupljeno 9. rujna 2017.)

Mikić, K.; Rukavina, A. 2006. *Djeca i mediji*. Zapis, Zagreb, posebni broj. http://www.hfs.hr/hfs/zapis_clanak_detail.asp?sif=1604 (pristupljeno 9. rujna 2017.)

Miljak, A. 2009. *Življenje djece u vrtiću: Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: SM Naklada d. o. o.

Mlinarević, V.; Tomas, S. 2010. *Partnerstvo roditelja i odgojitelja – čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta*. Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku. https://bib.irb.hr/datoteka/510126.Microsoft_Word_Partnersvo_roditelja_i_odgojitelja.pdf (pristupljeno 9. rujna 2017.)

Podsečki, N. 2014. *Vrste medija*. <https://prezi.com/5mfan2u7tbo-/vrste-medija/> (pristupljeno 9. rujna 2017.)

Sagosen, J.; Vatnedal, L.; Teigland, A. E. 2016. Predškolski odgoj i obrazovanje – pripremanje djece za budućnost. U: I. Visković (ur.) *Mirisi djetinjstva – Strategije učenja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju – Strategije učenja djece rane i predškolske dobi – Učiti biti – Učiti živjeti u zajednici – Učiti kako učiti*. (233–243). Makarska: Dječji vrtić Biokovsko zvonice.

Slunjski, E. i dr. 2012. *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Slunjski, E. i dr. 2014. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

Starc, B. i dr. 2004. *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden Marketing-Tehnička knjiga.

Vekić-Kljaić, V. 2016. Stavovi roditelja predškolske djece o ključnim kompetencijama važnima za buduću uspjeh djeteta. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65(3), 379–401. <http://hrcak.srce.hr/178098> (pristupljeno 9. rujna 2017.)

Višnjić Jevtić, A. 2015. Modaliteti uključivanja roditelja u konstrukciju kurikuluma. U: I. Visković (ur.) *Mirisi djetinjstva – Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja – teorijske postavke i implementacija* (41–48). Makarska: Dječji vrtić Biokovsko zvonce.

Višnjić Jevtić, A.; Glavina, E. 2014. Razlike u igri djece u homogenim i heterogenim dobnim skupinama u dječjem vrtiću. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16 (Sp. Ed. 1), 69–79. <http://hrcak.srce.hr/117858> (pristupljeno 9. rujna 2017.)

Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i naobrazbi. 2013. „Narodne novine” broj 94/2013. http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_07_94_2130.html (pristupljeno 9. rujna 2017.)

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju. „Narodne novine” broj 10/97, 107/07 i 94/13. <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju> (pristupljeno 9. rujna 2017.)

Zgrabljić Rotar, N. 2005. MEDIJI – Medijska pismenost, medijski sadržaji i medijski utjecaji. U: Nada Zgrabljić Rotar (ur.) *Medijska pismenost i civilno društvo*. Sarajevo: Media Centar.

Mrežna i elektronička djela:

<https://sites.google.com/site/medijskakultura2osvarazdin/home/mediji-i-vrste-medija> (pristupljeno 9. rujna 2017.)

PARTNERSTVOM VRTIĆA, OBITELJI I ZAJEDNICE KA ZDRAVLJU

Sažetak

Rad prikazuje način na koji su odgojitelji i djeca odgojne skupine „Zujalice” ostvarili partnerstvo vrtića, obitelji i zajednice kroz provođenje projekata: *Škola plivanja* i *Mići i zdravi biti*, čiji cilj je bio brinuti o zdravlju djece povećanjem psihofizičkih kapaciteta djece kroz tjelesne aktivnosti, a u suradnji sa stručnjacima i vanjskim suradnicima. Odgojitelj koji ima važnu ulogu u ranom razvoju djeteta, kao stručnjak mora imati kapacitete da prepozna dječje potrebe, da „vidi i čuje dijete” te da na osnovu toga priprema različite poticaje za djetetov cjelokupni razvoj. Odgojitelj, osim vlastitih kompetencija, znanja i vještina, mora prepoznati i resurse u zajednici te biti usmjeren na suradnju sa svima koji su uključeni u život djeteta. Prvenstveno surađujući s roditeljima djece polaznika skupine, stručnim timom vrtića, a u slučaju ovih projekata i sa stručnim osobama i udrugama iz lokalne zajednice, odgojitelj može podići kvalitetu rada s djecom. Istovremeno, jačat će i osobne stručne kompetencije, kao i povezanost ustanove s društvenom zajednicom. U projekte pod nazivom: *Škola plivanja* i *Mići i zdravi biti*, odgojiteljice „Zujalice” uključile su zdravstvenu voditeljicu, kineziologinju i Zajednicu sportskih udruga. U radu se kroz opis projekta opisuje suradnja vrtića, obitelji i lokalne zajednice.

Ključne riječi: odgojitelj, obitelj, zajednica, suradnici, zdravlje

Uvod

U vrtiću „Olga Ban” Pazin poseban se značaj pridaje ostvarivanju kvalitetne komunikacije s obiteljima te ih se nastoji poticati na aktivno uključivanje u život vrtića. U skladu s jednim od načela *Kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014.) *Partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom*, nastoje se stvarati uvjeti za poticanje roditeljskoga angažmana u različite aktivnosti te im omogućiti provođenje vremena s djecom u neposrednom odgojno-obrazovnom radu. U ovome projektu roditelji su bili partneri vrtiću, odnosno promotori odgojno-obrazovnoga procesa i posrednici prema lokalnoj zajednici.

U odgojnu skupinu „Zujalice” uključeno je i dijete kojem je potrebna posebna prehrana i način njezinoga konzumiranja zbog čega je u skupini svakodnevno boravila zdravstvena voditeljica. To je kod djece pobudilo interes za zdravu hranu te njezin utjecaj na stanje u organizmu, a odgojitelje je navelo na promišljanje kako potaknuti roditelje i djecu na aktivan i zdrav način života. Zdravstvena voditeljica sve je upoznala s hranom koju je poželjno jesti, a koju izbjegavati, kako ne uzimati previše ugljikohidrata (kruh, krumpir, tjestenina), koliko dnevno jesti slatkiša, što su grickalice, kakvi su to dobri i loši šećeri, što su vitamini, sve o važnosti boravka u prirodi i svakodnevnom vježbanju i pravovremenom unošenju tekućine u organizam te kako svakodnevni život utječe na razvoj tijela. Putem aktivnosti koje je provodila zdravstvena djelatnica djeca su postala svjesna koliko su prehrana, ali i različite aktivnosti kretanja u vanjskom prostoru važne za zdravlje. Potaknula je djecu, odgojitelje i roditelje na razmišljanje o zdravom načinu života. Odgojiteljice su se, da bi podržale djecu u ovome što su naučila, počele toga i same pridržavati, došlo je do promjena u pogledu konzumiranja hrane, važnosti tjelesnoga kretanja te pravovremenoga uzimanja vode.



Prilog 1 Tjelesne aktivnosti u dvorani srednje škole

Za promišljen boravak u prirodi i tjelesne aktivnosti uključena je trenerica Kristina. Djeca su je prihvatila kao profesionalnoga voditelja. Imali su povjerenja u nju i prihvaćala su aktivnosti koje je nudila, vjerovali su u razvoj i jačanje svojega tijela o kojem im je pričala. Trudila su se poštivati dogovoreno, međusobno su se poticala – pogotovo stariji mlađe. Zanimljivi su im bili rekviziti koje im je donosila – krpice, skočice, štapovi, sličice, figurice, narukvice, obruči... U svakoj aktivnosti imala je zanimljiv rekvizit kojim je potakla dijete i zainteresirala ga za aktivno sudjelovanje. Boravak na otvorenom uspostavlja ravnotežu u dječjem danu. Vanjski prostor utječe na sva područja dječjega razvoja, tjelesni razvoj, društvene vještine, kulturu, emocionalni i intelektualni razvoj. Aktivnosti tjelesnoga odgoja pružaju prilike za socijalizaciju, učenje pravila, shvaćanje međusobnih ovisnosti, razvijanje samopouzdanja, intelektualno razvijanje i rješavanje problema. Otvoreni prostor potiče dijete na trčanje, skakanje i penjanje, što razvija velike mišićne grupe. Dijete postaje svjesno svojega tijela, uči kako funkcionira u različitim prostorima (penjanje, trčanje, klackanje). Svakodnevnim vježbanjem razvija se tjelesna snaga, koordinacija, ravnoteža, izdržljivost. Vanjski prostor je poticajan za razvoj motoričkih vještina koje su potrebne za sportove.



Prilog 2 Tjelesne aktivnosti u vanjskom prostoru

U provedbi projekta aktivno su sudjelovali roditelji te su se u suradnji s lokalnom zajednicom organizirale različite aktivnosti koje su se odvijale na različitim mjestima – dvoranama, igralištima, livadama, šetnicama i time se razvijala svijest kod djece da se u njihovom okruženju nalaze mnoga mjesta koja su pogodna za igru, vježbe, pješačenja. Djeca su ozbiljno prihvatila pripreme za *Zimsku ligu trčanja*, obilježavanje *Dana voda*, *Fameju* (sportska manifestacija) i *Dječju olimpijadu*. Za djecu u godini prije polaska u školu organizirana je škola plivanja. Uz pomoć trenerice naučili su tehniku

plivanja, stekli sigurnost boravka u vodi, ali su višednevnim boravkom učili i o drugim važnim vještinama kao što su pravila ponašanja u hotelu, na bazenu, razvijali samopouzdanje...



Prilog 3 Aktivnosti u lokalnoj zajednici

Roditelji su dali povratne informacije kako je njihovo dijete promijenilo naviku u konzumaciji slatkiša, grickalica, kako ih informiraju o dobrim i lošim šećerima, govore o izbjegavanju kruha – pogotovo bijeloga. Djeca su sve više spominjala mjesta na kojima su boravila s trenericom Kristinom u nekoj tjelesnoj aktivnosti. Roditelji su prihvaćali prijedloge da prate djecu na različita sportska događanja i da se u pojedine i uključuju sa svojim djetetom. Učenje roditelja od djece o zdravom načinu života smatra se posebno važnim čimbenikom u razvoju projekta.

Provedbom projekta došlo se do spoznaja:

- što je važno za rast i razvoj
- zašto je važno zdravo se hraniti, kretati se i vježbati
- zašto je važno sudjelovanje obitelji
- zašto je važno uvažavati stručne ljude
- zašto je važno živjeti u zajednici
- kako naučeno i viđeno upotrijebiti u svakodnevnom životu
- što je identitet – tko sam ja u odnosu na druge.

Razvijane su različite vještine, krupna i fina motorika, usavršavani osnovni oblici kretanja, uvježbavane vještine slušanja i demonstracije, vježbalo se uvažavanje stručne osobe – voditelja, uvježbavale su se vještine međusobnoga dogovaranja, pomaganja, suradnje i strpljivosti. Uvidjela se vrijednost aktivnoga uključivanja roditelja u projekt, važnost zajedničkoga vremena roditelja i djeteta u tjelesnoj aktivnosti, roditelji su potaknuti na razmišljanje o važnosti pravilne prehrane, vježbanja i boravka u prirodi. Shvatilo se da je za zdravo zujanje važno razmišljati što se jede, kako se igra i gdje se boravi. Provedbom projekta zajednički se učilo od stručnih osoba, ali i jedni od drugih, djelovalo se i surađivalo s lokalnom zajednicom te se na taj način podizala svijest o zdravom načinu života i u lokalnoj zajednici.

Poseban dobitak ovoga projekta je kontinuirani odaziv roditelja koji su sve pratili u većini aktivnosti na projektima i koji su neposrednim uključivanjem postali pozitivan model zdravoga načina života svojoj djeci. Roditelji su potaknuti na promišljanje o vlastitim navikama vezanim uz prehranu i na tjelovježbu unutar obitelji. Na ovaj način postignuto je da se obitelji još jače povežu s vrtićem, da se

otvore prema društvenoj zajednici, da postanu aktivni članovi lokalne zajednice koji promišljaju o dobrobiti zajednice i o mogućnostima koje njima i djeci nudi društveno okruženje.

Literatura

Kurikulum Dječjega vrtića „Olga Ban” Pazin. 2017. Pazin: Dječji vrtić „Olga Ban”.

Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. 2014. Zagreb, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

POTICANJE RAZVOJA KOMUNIKACIJSKE KOMPETENCIJE NA STRANIM JEZICIMA U SKUPINAMA RANOGA UČENJA STRANIH JEZIKA

Sažetak

Poticanje dvojezičnosti može se odvijati već u najranijem djetinjstvu. Istraživanja pokazuju da je to optimalno već u predškolskom razdoblju kako bi se mogle doseći jezične kompetencije izvornih govornika. Da bismo bili što uspješniji u tome, moramo poznavati prije svega zakonitosti usvajanja materinskoga jezika, ali i zakonitosti usvajanja stranoga jezika. Važnu ulogu u procesu poticanja razvoja kompetencije komunikacije na stranom jeziku imaju i istraživanja iz neuroznanosti vezana uz funkcioniranje mozga kada učimo strane jezike. Odgojitelji svojim stručnim kompetencijama, a roditelji svojom zainteresiranošću mogu podržavati proces učenja te na taj način potaknuti razvoj djetetove interkulturalne otvorenosti u okviru njegovog cjelovitoga razvoja.

Ključne riječi: dvojezičnost, neuroznanost, odgojitelji, predškolske ustanove, roditelji

Uvod

Djeca su danas okružena medijima te putem njih i različitim jezicima i kulturama. Kulturna i jezična raznolikost do izražaja dolaze već u najranijoj dobi u krugu obitelji. Višejezičnost doživljavaju kao nešto normalno i uobičajeno te shvaćaju da učenje stranih jezika može biti i korisno. S obzirom na najnovija istraživanja, koja zapravo ne postavljaju donju dobnu granicu kao početak poticanja djetetove dvojezičnosti, javlja se sve veći interes za upis u skupine ranoga učenja stranih jezika u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Roditelji kao prvi strani jezik za svoje dijete najčešće biraju engleski jezik, kao globalno komunikacijsko sredstvo, iako bi odabir trebao ovisiti više o regionalnoj pripadnosti. (Widlok i sur. 2010)

Proces usvajanja materinskoga jezika

Posljednjih trideset godina nastao je čitav niz znanstvenih teorija koje nastoje objasniti kako dijete usvaja materinski jezik. Piaget, Vygotski, Skinner i Chomsky samo su neki od autora. Neke teorije polaze od principa lingvistike ili psihologije, dok druge odlučujućom u razvoju govora smatraju socijalnu sredinu u kojoj se ostvaruje govor djeteta. Da bismo mogli razumjeti kako dijete usvaja strani jezik, potrebno je razumjeti kako usvaja materinski jezik. (Prebeg-Vilke 1991).

Djeca nauče govoriti jer mi razgovaramo s njima. Već u prvim danima života započinje komunikacija majke i djeteta, a zatim i ostalih. Dijete u početku gestom i mimikom odgovara na govor odraslih te putem glasa počinje razlikovati ljude. Zato možemo reći da djetetov jezični razvoj počinje rođenjem. Upoznavanje rječnika vlastitoga jezika cjeloživotni je proces koji nikada ne prestaje. Većina roditelja zauzima ispravan stav u odgoju svoje djece.

Dijete usvaja jezik jer je on sastavni dio svake situacije u kojoj se dijete nalazi i jer uči da se ponaša kao i drugi članovi njegove zajednice, jer je on dio njihovih razgovora, njihova interesa i njihove brige. (Prebeg-Vilke 1991: 72)

Čim se dijete počne uključivati u programe ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja započinje njegovo obrazovanje na materinskome jeziku gdje je naglasak na jezičnoj uporabi u govornoj komunikaciji (Prebeg-Vilke 1991). Isto tako treba naglasiti da su ključne kompetencije za

cjeloživotno učenje prema *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* između ostalih komunikacija na materinskome jeziku, ali i komunikacija na stranim jezicima.

Neuroznanost i učenje stranih jezika

Slikovni prikazi mozga i neuroznanost pomažu u razumijevanju toga što se događa u mozgu kada učimo strane jezike. Mackey (2014.) navodi kako su švedski znanstvenici otkrili da učenje stranih jezika može povećati naš mozak. Magnetni rezonancijski prikazi pokazuju da su se skupini koja je intenzivno učila strane jezike povećali specifični dijelovi mozga u usporedbi s kontrolnom skupinom koja je isto tako intenzivno učila, ali ne strane jezike. Podjednako je zanimljivo da su oni ispitanici čiji su se mozgovni intenzivno razvijali u području hipokampusa (dio limbičkoga sustava koji ima ulogu u dugoročnom pamćenju) i područjima moždane kore povezane s učenjem stranih jezika razvili bolje govorne vještine od ostalih.

Kara Morgan-Short, profesor na University of Illinois u Chicagu koristi elektrofiziologiju u istraživanju rada mozga. U njezinom pokusu jedna skupina dragovoljaca učila je pomoću objašnjavanja pravila stranoga jezika, dok je druga skupina učila imerzijom (uronjena) u jezik, nalik na uobičajeno učenje materinskoga jezika. Premda su obje skupine intenzivno učile, u imerzijskoj su skupini moždani procesi bili više nalik onima izvornih govornika (Mackey 2014).

Proces usvajanja stranoga jezika

Proces usvajanja stranoga jezika ima svoje vlastita obilježja. To nije ponavljanje procesa usvajanja materinskoga jezika iako ima puno sličnosti (Prebeg-Vilke 1991). U središtu procesa uvijek je dijete koje svoje sposobnosti za učenje stranih jezika razvija prema vlastitim mogućnostima te je potrebno podržati ga u njegovom osobnom razvoju (Widlok i sur. 2010).

Prebeg-Vilke (1991.) kao značajno navodi istraživanje Michaela Longa koji smatra da za učenje stranih jezika, kao i za sva ostala učenja, postoji osjetljivo ili kritično razdoblje u kojem se učenje odvija uspješno. Nakon toga razdoblja ono postaje nepravilno i nepotpuno. Prihvatimo li ovu tezu, nameće se logičan zaključak: što ranije započnemo s poticanjem razvoja stranoga jezika dijete će imati više vremena usvojiti njegove osnove. Ipak, treba voditi računa da dijete još uvijek nije sazrelo niti u psihičkome niti u kognitivnome niti u emocionalnome smislu. Sukladno tome potrebno je pažljivo odabrati sadržaje i metode poučavanja koji će biti na razini njegovoga kognitivnog razvoja.

Prva faza u usvajanju stranoga jezika je faza slušanja i prepoznavanja različitih glasova. Djeca u igri vrlo često oponašaju intonacijske obrasce ciljanoga jezika što ponekad može zvučati kao da tečno govore taj jezik. Iz te prvobitne faze dijete polako kreće prema učenju riječi ciljanoga jezika (Silić 2007).

U predškolskome razdoblju najvažnije su receptivne vještine – slušanje, razumijevanje slušanjem i razumijevanje općenito (Widlok i sur. 2010).

U programima ranoga učenja stranoga jezika, proces usvajanja ciljanoga jezika ne odvija se direktnim poučavanjem kao na školskoj nastavi. *Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* potiče se, između ostalih kompetencija za cjeloživotno učenje, i komunikacija na stranim jezicima na sljedeći način:

Dijete rane i predškolske dobi strani jezik uči u poticajnome jezičnom kontekstu, u igri i drugim za njega svrhovitim aktivnostima. Za to je najprimjereniji situacijski pristup učenju, koji djetetu omogućuje upoznavanje, razumijevanje i smisleno korištenje stranoga jezika u nizu različitih aktivnosti i situacija. Poučavanje stranoga jezika ne provodi se posebno oblikovanim metodičkim postupcima, nego je strani jezik utkan u svakidašnje odgojno-obrazovne aktivnosti vrtića. Razvoju ove kompetencije pridonosi i poticanje međukulturnoga razumijevanja i komunikacije djece s drugim subjektima u odgojno-obrazovnoj ustanovi, kao i s onima izvan nje. (NKRPOO 2014: 17)

Naglasak je na životno-praktičnim situacijama, odnosno na komunikaciji u djeci bliskim životnim situacijama kao što su na primjer situacije prilikom dolaska u vrtić, situacije zadovoljavanja osnovnih potreba (hranjenje, briga o sebi), pospremanje sobe dnevnoga boravka ili odlaska na igralište (Roglić 2011). U tom smislu korisne su sve ponude za učenje usmjerene na aktivnosti koje nude konkretan sadržaj zanimljiv za igru, kretanje, eksperimentiranje i kreativnost. Djeca su usmjerena vremenski i prostorno na njihovo okruženje te su im bliski sadržaji tipa: ja i moja obitelj, moji prijatelji, vrtić, igra, životinje, godišnja doba, vrijeme, jelo i piće i slično. Ona najviše uče u svakodnevnim životnim situacijama kojima obiluje svaki njihov dan (Widlok i sur. 2010).

U početku više vole riječi i rečenice koje se odnose na njihovu neposrednu okolinu te u tom početnom razdoblju neće moći proniknuti u gramatičku strukturu, nego će rečenice prihvaćati kao fiksne i zadane. Osim toga od djece se ne očekuje da u stranome jeziku usvoje nešto što nisu još usvojila u materinskome (Widlok i sur. 2010).

Veoma je važno i osigurati prisutnost audiomaterijala i videomaterijala s tekstovima koje govore izvorni govornici jer djeca u toj dobi mogu izvrsno oponašati fonetski sustav ciljanoga jezika, uključujući i intonaciju. Sposobnost usvajanja izgovora bez stranoga naglaska moguća je jedino u ovom ranom razdoblju (Prebeg-Vilke 1991).

Nastojanje da se postignu mjerljivi jezični rezultati u procesu ranoga učenja stranoga jezika trebali bi biti sekundarni u odnosu na cjeloviti razvoj djetetove ličnosti te se mogu negativno odraziti na motivaciju djeteta u ovom procesu (Widlok i sur. 2010).

Odnos materinskoga i stranoga jezika

U procesu poticanja dvojezičnosti, veoma često se postavlja pitanje u kojim je situacijama potrebno koristiti materinski jezik, a u kojim strani jezik. Silić (2007.) ističe kako su istraživanja pokazala da je u situacijama kao što su izražavanje suosjećanja, razgovor o raspoloženjima i rješavanje konfliktnih situacija potrebno koristiti materinski jezik. Razlozi leže u tome što je u takvim situacijama potrebno šire poznavanje jezika. Na taj način ostvaruje se prisan odnos s djecom što je jedan od veoma važnih aspekata djetetova razvoja. Isto tako, ukoliko odgojitelj uoči da ga dijete ne razumije kada mu se obraća na stranome jeziku, komunikaciju je potrebno ostvarivati na materinskome jeziku. Veoma često djeca su u situaciji da ne razumiju određene riječi ili dijelove rečenica te traže njihova pojašnjenja. U takvim situacijama potrebno je da odgojitelj pojašni značenje riječi na materinskome jeziku.

Od velike je važnosti poticati i razvijati komunikaciju na stranome i materinskome jeziku te isticati njihovu jednaku važnost i vrijednost. Potičući razumijevanje stranoga jezika, razvijamo naviku komuniciranja na tome jeziku te time jačamo djetetove jezične kompetencije.

Materijalno okruženje u funkciji poticanja procesa komunikacije na stranim jezicima

Wildok (2010.) ističe kako prostor u kojem se učenje odvija znatno utječe na sam proces usvajanja stranoga jezika. Prostori dnevnoga boravka djece trebali bi prije svega biti prostori potpune sigurnosti gdje se djeca osjećaju zaštićeno te ni na koji način ugroženo. U njima se djeca trebaju osjećati opušteno i ugodno. Silić (2007.) također ističe materijalno okruženje sobe dnevnoga boravka kao ono koje znatno utječe na kvalitetu igre i učenja. Ono bi trebalo biti u funkciji djece, njihova načina učenja i igre te fleksibilno za promjene prema njihovim potrebama i interesima. Prostor koji obiluje didaktičkim materijalima u funkciji poticanja komunikacije na ciljanom stranom jeziku uvelike će isto tako pridonijeti tome procesu jer će poticati na igru, kretanje i komunikaciju.

Uloga odgojitelja u procesu poticanja komunikacije na stranim jezicima

Uloga odgojitelja u ovom procesu poticanja od velike je važnosti jer dijete doživljava jezik kroz osobu koja mu ga prenosi (Roglić 2011).

Ukoliko dijete razvije prisan emotivni odnos s odgojiteljem, ono će u suradnji s njim poželjeti progovoriti na stranom jeziku bez straha od pogreške. Kad se dijete poželi izraziti na stranome jeziku znači da je ono motivirano te u takvim prilikama ne treba inzistirati na gramatičkoj točnosti. Ispravljanje pogrešaka treba provoditi ciljano i suzdržano kako dijete ne bi izgubilo motivaciju. Prebeg-Vilke ističe kako je od presudne važnosti biti dobar govorni model. Potrebno je i korisno ponoviti za djetetom u ispravnome obliku. Odgojiteljeve jezične kompetencije od iznimne su važnosti. Prema *Europskome referentnome okviru za jezike* njihova razina znanja trebala bi biti na razini B2-C1. Odgojitelji bi se trebali konstantno stručno usavršavati za sve vrijeme svoje profesije, organizirano, ali i samoinicijativno (Widlok i sur. 2010).

Uloga roditelja u procesu poticanja komunikacije na stranim jezicima

Roditeljska uloga u poticanju dvojezičnosti veoma je važna. Roditelji će svojim pozitivnim stavovima najbolje potpomagati proces usvajanja stranoga jezika. Ukoliko roditelj pokaže interes za sadržaje i aktivnosti ciljanoga jezika dijete će biti dodatno motivirano. Pohvala i ohrabrenje značajni su momenti u ostvarivanju dodatne motivacije. Ukoliko roditelj poznaje ciljani jezik te uoči da dijete u određenim situacijama griješi, trebao bi se suzdržati prekidanja djeteta dok govori te ispravljanja pogrešaka kako se dijete ne bi osjećalo nesigurno. Ispravke pogrešaka treba prepustiti odgojiteljima.

Iskustva pokazuju da su najdjelotvorniji oblici suradnje roditelja i ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja roditeljski sastanci, dani otvorenih vrata te različite svečanosti u koje se roditelji aktivno uključuju (Widlok i sur. 2010).

Zaključak

O procesu poticanja razvoja komunikacijske kompetencije na stranim jezicima naglasili smo mnoge ključne aspekte. Usvajanje stranoga jezika u predškolskome razdoblju može imati mnogo različitih dobrobiti za dijete ukoliko se ono provodi temeljeno na suvremenim strategijama učenja i poučavanja primjereno dobi. Poticanje ovoga procesa potrebno je oblikovati i planirati kao integrativni dio izvedbenoga kurikula skupine, a ne kao izdvojeno područje učenja. Potičući i razvijajući komunikaciju na stranim jezicima ne potičemo samo razvoj djetetovih jezičnih kompetencija, već i djetetovu interkulturalnu otvorenost, odnosno sposobnost poštivanja, razumijevanja i prihvaćanja drugih naroda i kultura.

Literatura

Mackey, A. 2014. *What happens in the brain when you learn a language* <http://www.theguardian.com/education/2014/sep/04/what-happens-to-the-brain-language-learning> (pristupljeno 6. prosinca 2017.)

Prebeg-Vilke, M. 1991. *Vaše dijete i jezik, materinski, drugi i strani jezik*. Zagreb: Školska knjiga.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. 2014. Republika Hrvatska Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. <http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf> (pristupljeno 6. prosinca 2017.)

Roglić, N.; Sporiš, M. 2011. *Spiel mit Spilko*. Zagreb: Školska knjiga.

Silić, A. 2007. *Prirodno učenje stranog (engleskog) jezika djece predškolske dobi*. Zagreb: Mali profesor.

Widlok, B. i sur. 2010. *Nurnberške preporuke za rano učenje stranih jezika*. Munchen: Goethe Institut.

RAZVOJ KREATIVNOSTI UZ MEDIJSKE SADRŽAJE U ODGOJNOJ SKUPINI

Sažetak

Medijski sadržaji danas su vrlo prisutni i neizbježni u svim aspektima dječjega razvoja. Jedan od aspekata razvoja koji slabi zbog neadekvatne uporabe medija u odgojnoj skupini jest kreativnost. Stoga je vrlo važan način primjene medija unutar odgojne skupine, kao i kompetencije odgojitelja u primjeni istih. Korištenje medija u odgojnoj skupini je sve zastupljenije te se velikom brzinom razvija i postaje neizostavan dio odgojno-obrazovne prakse. Pritom se ističe važnost implementiranja spomenutih sadržaja u proces partnerstva s roditeljima. Suvremena istraživanja daju uvid u spoznaje i razumijevanje roditelja i odgojitelja o uključenosti medija u odgojno-obrazovni proces i razvoj kreativnosti djece. U radu se tako predstavljaju prednosti i nedostaci prisutnosti i načina korištenja medija u kreativnom izražavanju djece. Mediji su danas vrlo utjecajni na razvoj dječje kreativnosti, stoga je važno kako kvalitetno primijeniti medije u odgojno-obrazovnoj praksi, kako bi imali pozitivan učinak na dječju kreativnost i cjelokupan razvoj. Što se tiče djece rane i predškolske dobi, suvremene spoznaje svjedoče kako su ona sposobna za kreativne izazove koji predstoje pred njima. Pritom je upitno koliko su roditelji i odgojitelji spremni potaknuti ih i usmjeriti na optimalan razvoj kreativnih sposobnosti. Uz primjenu medija u odgojno-obrazovnom radu, također je potrebna kontinuirana refleksija, suradnja i razmjena teorijskih i praktičnih iskustava unutar kolektiva te stručno usavršavanje.

Ključne riječi: kreativnost, medijski sadržaj, kompetencije odgojitelja

„Kreativnost je ptica u letu koju je teško uhvatiti,
a kada je uhvatiš, i nije više ptica, jer je zaustavljena u letu.” (Danica Nola)

Uvod

Mediji su nezaobilazni dio dječje svakodnevice 21. stoljeća. Ponajprije se naglašava sveprisutnost, važnost i mogućnost utjecaja kako na odrasle, tako i na djecu (Ciboci i dr. 2011). Već od najranije dobi djeca dolaze u kontakt s medijima. U radu se problematiziraju pitanja vezana uz utjecaj medija i medijskih sadržaja na djecu, kao najosjetljiviji dio populacije. Veliki dio slobodnoga vremena djeca provode uz televiziju i ostale medije (Ilišin i dr. 2001). Vrtić kao odgojno-obrazovna ustanova ranoga i predškolskoga odgoja također implementira medijske sadržaje u svoj rad, kako bi pratila suvremene tendencije. Cilj medijskoga odgoja u vrtiću jest medijska kompetencija (Mikić 2002). Važno je da su odgojitelji medijski pismeni, jer tada mogu pravilno uključiti medije u odgojno-obrazovni rad (Zgrabljic Rotar 2005). Ponudom aktivnosti medijskoga obrazovanja, djeca dobivaju uvid u djelovanje medija te ideje za kreativnu upotrebu medija. Kreativnost je jedna od temeljnih sastavnica dječjega razvoja, stoga je potrebno istaknuti utjecaj medija na razvoj kreativnosti u odgojnoj skupini te kako na pravilan način poticati istu.

Implementiranje medija u odgojnu skupinu kao faktor u razvoju kreativnosti

Mediji su sredstvo i način iskazivanja čega, sredstvo komunikacije koje posreduje poruke (Anić 2000). Mogu se podijeliti na tiskane i digitalne. U dječjem vrtiću koriste se mediji koji su primjereni dječjem učenju i razvojnim karakteristikama. Mediji se u vrtiću shvaćaju kao oblikovno-izražajno sredstvo, koje olakšava razgovor, opažanje i obradu informacija i doživljava pobuđenih kod djece (Mikić 2002). Od tiskanih medija, u vrtiću se najčešće koriste slikovnice, knjige, slikopriče, časopisi, novine,

fotografije, plakati i radni listovi. Što se tiče digitalnih medija, u odgojnim skupinama su prisutni televizija, radio, računalo, digitalni projektor, CD, DVD, fotoaparati, kamera, tablet-računalo, mobitel, mikrofoni, megafoni.

Tiskani mediji čine osnovno sredstvo rada u vrtiću, dok su digitalni povremeno uključeni, zbog nedovoljno istraženog utjecaja na dječji razvoj (kreativnost, agresivnost, pasivnost, smanjena fizička aktivnost i dr.), (Ilišin i dr. 2001). Djeca ne uočavaju razliku između tiskanih i digitalnih medija, primjerice likovni centar u odgojnoj skupini doživljavaju jednako kao program za crtanje na računalu (Textor, Bostelmann 2000). Sa svakim od navedenoga mogu proizvesti različite kreativne rezultate.

Kreativnost je mentalni proces koji uključuje stvaranje novih ideja, pojmova i rješenja (Slunjski 2013). Kreativno rješavati probleme znači gledati istu stvar kao i drugi, a misliti nešto posve različito. Kreativnost uključuje kombinaciju motivacije, otvorenosti, fleksibilnosti, znatiželje i autonomije te divergentnoga mišljenja čovjeka. Razvoj kreativnosti seže u najranije djetinjstvo kada svako dijete na svoj način istražuje te pokušava razumjeti svijet oko sebe. Kroz igru djeca imaju priliku smišljati kreativna rješenja, prikazivati ideje te na taj način kvalitetno uče u vrtiću i kod kuće (Žderić 2009). Djeca kroz igru obrađuju ono što su vidjela i doživjela iz okruženja. Ponudom kvalitetnih medijskih sadržaja djeca svoje doživljaje prorađuju kroz simboličku igru, (pretvarajući se u likove koje su susreli), kreativno izražavanje (slikanje, izrada slikovnica, stripova, modeliranje i sl.), glazbeno-scensko izražavanje (ples, pokret, glazba, gluma i sl.) i ostale načine individualnoga izražavanja (isto).

Medij koji izrazito privlači djecu jest televizija. Pod utjecajem televizije djeca se fokusiraju na vizualne aspekte (Gunter i McAleer 1997). Prilikom fokusiranja na vizualno, dječju pažnju zaokupljaju vizualni efekti, a pritom ne uspijevaju pratiti radnju. Uz to, teško razlučuju stvarno od nestvarnoga te vjeruju većini viđenoga. Primjerice, vjeruju da Batman leti, životinje pričaju i ne raspoznaju razliku reklame od crtića. Djeca počinju redovitije gledati televiziju između druge i treće godine života, pri čemu prosječna količina vremena provedenoga pred televizijom raste sukladno dobi (isto). Od nula do osam godina kao najčešće korišten uređaj navodi se tablet-računalo (Ciboci i dr. 2011). Prosjek koji predškolska djeca dnevno provode pred ekranima je dva do tri sata, a preporuke stručnjaka su ne izlagati djecu ekranima do druge godine, a do pete maksimalno dva sata dnevno uz prisutnost roditelja (isto). Djeca su u ranoj i predškolskoj dobi podložna negativnim utjecajima te je stoga važan razgovor s roditeljima o sadržajima koji se gledaju (Ferlitz i Bucht 2001).

No, digitalni mediji kao odgojno-obrazovno sredstvo mogu imati i pozitivan i negativan utjecaj na dijete. Mediji se ne mogu definirati isključivo kao pozitivni ili negativni, već njihov utjecaj ovisi o više faktora: način i količina korištenja, obrada dobivenih informacija uz vođenje od strane odraslih te poticanje kritičkog mišljenja kroz razgovor i razmjenu iskustava (Mikić 2004). U literaturi se više navode negativni učinci medija. Od istaknutijih negativnih utjecaja najčešće se ističe prisutnost nasilja u medijskim sadržajima te poticanje agresivnosti kod djece (Schwartzberg 1981, Ciboci i dr. 2011, Mitrović 2015). Problematika nasilja proteže se i na širu sferu: društvene probleme, delinkventno i agresivno ponašanje u nastavku života. Mediji eksponiraju neprimjerene sadržaje te nameću ideale i vrijednosti (ljepote, mršavosti, bogatstva i dr.). U neprimjerenim sadržajima prikazuju se likovi s naglašenom seksualnošću (tijelo idealnoga izgleda, naglašeni atributi, oskudno odijevanje). Sve navedeno ujedno dovodi i do otuđivanja djeteta od stvarnoga svijeta, od samoga sebe i ljudi u okruženju te fascinacije virtualnim svijetom. Medijski sadržaji za djecu kreirani su na način da zadržavaju njihovu pažnju pomoću dinamičnih izmjena slika i zvukova, koji djeluju kao magnet, a kao posljedicu imaju loš utjecaj na razvoj mozga u ranoj dobi te manifestiranje kroz poteškoće s pažnjom i hiperaktivnošću (Rajović 2009). Za razvoj mozga također je iznimno važno kretanje, a prekomjerenom izlaganjem ekranima smanjuje potrebno vrijeme za fizičke aktivnosti (Jović 2016). Neprimjerenim korištenjem medija može se također narušiti sposobnost kreativnoga mišljenja i izražavanja djeteta (Textor i Bostelmann 2000). U vrtiću se navedeno smatra kritičnim negativnim utjecajem.

Unatoč tolikoj rasprostranjenosti negativnih učinaka medija, brojni su pozitivni učinci na dječji razvoj. Putem medija djeca uče nove vještine, primjerice povezivanje slika i zvukova kao podloga učenja jezika, čitanje, plesne koreografije, vještine računanja i sl. (Jović 2016). Usvajanje pozitivnih obrazaca ponašanja (tolerancija, empatija, komunikativnost, kreativnost i dr.) svrstava se u pozitivne utjecaje medija na dječji razvoj. Vrlo istaknuta je obrazovna uloga medija putem kojih djeca dobivaju mnoštvo informacija i prilika za učenje. Primjerice, nerijetko se susreće kako djeca nauče strani jezik uz korištenje medija. Pozitivni učinci medija prisutni u vrtiću jesu učenje kroz glazbu, poticanje na kreativnost i stvaralaštvo uz korištenje edukativnih filmova, primjena edukativnih igara za razvoj

spoznaje i kreativnosti na računalu ili tablet-računalu (npr. Učilica, aplikacija Gabriel Seeds), refleksija i spoznaja o sebi putem foto i video dokumentacije u odgojnoj skupini u digitalnom obliku (Ciboci i dr. 2011). U stručnoj praksi upravo su fotografije i videozapisi djece i odgojitelja u aktivnostima jedan od češćih oblika implementacije medija u odgojno-obrazovni rad.

Autor Mikić (2004.) naglašava kako generalizacija o utjecaju medija nije primjeren način pristupanja medijskoj problematici. Potrebno je imati na umu sve vrste učinaka medija te, prije svega, pravilno i primjereno koristiti medije (ograničeno vrijeme korištenja, sadržaj primjeren dobi, prisutnost odrasle osobe tijekom korištenja te usporedno komuniciranje i razlučivanje viđenoga).

Kompetentnost odgojitelja i roditelja za kvalitetno usmjeravanje dječje kreativnosti uz korištenje medija

Uvođenje medija u odgojno-obrazovni proces jest nužno i važno. Mediji su neizbježna sastavnica svakodnevnice jer se upotreba medija progresivno uvećava, a to zahtjeva osposobljenost odraslih za adekvatno korištenje u radu s djecom (Ilišin i dr. 2001). Pred odgojiteljima je izazov uvođenja medijskih sadržaja u odgojnu skupinu, pošto se i sami prvotno trebaju upoznati s novim medijima, isprobati ih, uvidjeti njihove kreativne mogućnosti te pozitivne učinke za dječji razvoj (Textor i Bostelmann 2000). Za poticaj razvoja kreativnosti, osim ponude medijskih sadržaja, važan je pristup odgojitelja koji zajedno s djecom prorađuje ponuđene sadržaje te dodatno potiče maštu, inovativnost, stvaralaštvo i originalnost (Slunjski 2016). Medijski odgoj iziskuje medijsku kompetentnost odgojitelja. Pritom je medijska pismenost odgojitelja, pa tako i roditelja, važan čimbenik za pravilno usmjeravanje djece u tom području (Zgrabljic Rotar 2005). Kako mediji imaju istaknutu ulogu u životu obitelji današnjice, potrebno je osvijestiti medijske navike odraslih, a posebice roditelja, koji čine model za korištenje istih od strane djece (Ciboci i dr. 2011). Za vrtić je pritom važna uspostava suradnje s roditeljima, kako bi bili upućeniji u korištenje medija kod kuće te uskladili pristup uvođenju medijskih sadržaja s posebnim naglaskom na vremensko ograničenje korištenja te omogućavanje dovoljno slobodnoga vremena za igru.

Autorica Ilišin i suradnici (2001.) predstavlja mogućnosti intervencije odraslih prilikom upoznavanja i korištenja medijskih alata i sadržaja. Jedan od mogućih pristupa jest restriktivni, koji zabranjuje pristup sadržajima. Zabrana nije adekvatno rješenje problematike medijskoga utjecaja na djecu, već mogući poticaj na još veću želju za korištenjem. Evaluativni pristup uključuje diskusiju s djecom o viđenom, s namjerom da se djeci pomogne u vrednovanju značenja i uočavanju poslanih poruka. Takav je pristup prilika za komunikaciju te jačanje odnosa između odrasloga i djeteta. Nefokusirani pristup obilježava zajedničko gledanje i popratni razgovor s djecom, no više iz potrebe za uživanjem u sličnim medijskim sadržajima, a manje kao posljedica želje odraslih za usmjeravanjem dječjega medijskog iskustva. Djeca koja nauče kritički koristiti medijske sadržaje, uspješno mogu prepoznati pozitivne kvalitete medija te odbaciti negativne (Gunter i McAleer 1997).

Odrasli koji su osviješteni o pravilnom korištenju medija mogu se smatrati kompetentnima za razgovor s djecom o medijskim sadržajima. Odgojitelj koji je medijski kompetentan, lakše može i roditeljima predstaviti medijski odgoj u ustanovi ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja (Slunjski 2016). Roditelji mogu određene medijske sadržaje u vrtiću smatrati neprimjerenima, ukoliko im odgojitelji adekvatno ne približe i obrazlože odgojno-obrazovne učinke istih. Uz to, također je olakšavajuće ukoliko se roditelje uključi u izbor medija i sadržaja u odgojnoj skupini (Textor i Bostelmann 2000). Stoga je prijeko potrebno redovno stručno usavršavanje odgojitelja, refleksija, suradnja te razmjena teorijskih i praktičnih iskustava unutar kolektiva kako bi djeci i roditeljima kvalitetnije i kompetentnije predstavili i implementirali medijski sadržaj u odgojno-obrazovni proces.

Zaključak

Mediji su neizbježan dio svakodnevnice koji se ubrzano razvijaju i oblikuju suvremeni način života. Stoga postaju neizostavan dio odgojno-obrazovnoga procesa te ne treba zanemariti njihov veliki utjecaj na djecu. Kvalitetnim i pravilnim implementiranjem medijskih sadržaja u odgojno-obrazovni rad djeci se omogućava prilika za kreativnu obradu informacija i doživljaja, pri čemu se ističe važna uloga odgojitelja i roditelja. Odgojitelji zajedno s djecom prorađuju ponuđene sadržaje uz dodatno poticanje mašte, stvaralaštva i originalnosti s ciljem poticanja razvoja dječje kreativnosti.

U stručnoj literaturi većinom se ističu negativni utjecaji na razvoj djece, ali pri tome ne treba zanemariti i izostaviti pozitivne učinke medija. Kako bi se u odgojno-obrazovnom radu potakli pozitivni učinci potrebno je medije koristiti na pravilan i primjeren način koji uvelike ovisi o medijskoj kompetenciji odgojitelja i suradnji s roditeljima. Implementiranje medija u odgojno-obrazovni proces prvenstveno zahtjeva medijsku pismenost i stručno usavršavanje odgojitelja .

Literatura

- Ciboci, L. (ur.) 2011. Djeca medija. Zagreb: Matica hrvatska.
- Feilitzen, C.; Bucht, C. 2001. Outlooks on Children and Media. Yearbook, The UNESCO. International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom. Preuzeto sa: <http://nordicom.gu.se/sv/unesco.html> (pristupljeno 1. veljače 2018.)
- Guilford, J. P. 1971. The nature of human intelligence. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- [Gunter](#), B.; [McAleer](#), J. L. 1997. Children and Television. Second edition. London: Routledge.
- Ilišin, V. i dr. 2001. Djeca i mediji. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži
- Jović, A. 2016. Uloga medija u odgoju djece. Završni rad. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Mikić, K. 2002. Medijski odgoj u vrtiću. Zapis: bilten Hrvatskog filmskog saveza, 38.
- Mikić, K. 2004. Roditelji i mediji. Zapis: bilten Hrvatskog filmskog saveza, 1, 46/47, 50–67.
- Mitrović, S. 2015. Odnos medijskog nasilja i agresivnog ponašanja kod djece i mladih. Završni rad. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera
- Rajović, R. 2009. IQ djeteta – briga roditelja: [Mensa – NTC sistem učenja: za predškolski uzrast]. Zagreb. Hrvatska Mensa, 2010.
- Schwartzberg, S. i dr. 1981. Violence: What TV Does to Kids. In: Rodman, R. (ed.) Mass Media Issues. Third Edition. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Slunjski, E. 2013. Kako djetetu pomoći da..(p)ostane kreativno. Zagreb: Element.
- Slunjski, E. 2016. Izvan okvira 2: promjena. Od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja. Zagreb: Element.
- Textor, M. R.; Bostelmann, A. 2000. Das Kita-Handbuch. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/> (pristupljeno 1. ožujka 2018.)
- Tolić, M. 2008. Aktualnost medijskih kompetencija u suvremenoj pedagogiji. Acta Iadertina, 5, 1–135
- Vladimir, A.; Goldstein, I. 2000. Rječnik stranih riječi. Novi Liber, Zagreb.
- Zgrabljic Rotar, N. (ur.) 2005. Medijska pismenost i civilno društvo. Sarajevo: Mediacentar.

Tanja Franjčić, odgojitelj
sanja.franjcic@gmail.com
Višnja Fusek, odgojitelj
Tanja Cvijanović, socijalni pedagog
tanja.defektologivanic@gmail.com
Dječji vrtić „Ivanić Grad”

OTPORNOST – UNUTARNJA SNAGA DJETETA

Sažetak

Ovaj rad prikaz je jednoga dijela procesa odgojno-obrazovne prakse na temelju osnovne razine *Kurikula otpornosti* s djecom srednje vrtićke skupine „Konjići” u Dječjem vrtiću „Ivanić Grad”. Procjenom socijalnih vještina i sociogramom na početku osnovne razine *Kurikula otpornosti* te istoga na kraju, dobiveni su pozitivni rezultati u svim socijalnim vještinama koje su se procjenjivale. Proces i rezultati su prikazani u radu.

Ključne riječi: socijalne i emocionalne vještine, slika o sebi

Uvod

Prema *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* socijalnu i građansku kompetenciju te inicijativnost i poduzetnost razvijamo kroz cjelovit razvoj, odgoj i cjeloživotno učenje djeteta. Starijom smo se jasličkom skupinom u „Konjićima”, kroz široku mrežu društvenih odnosa, uključujući i druge odrasle i djecu, kontinuirano bavili ovim ciljevima. Kao i tada, tako i sada, djecu podučavamo na koji način izraziti svoje osjećaje i primjereno odgovoriti na emocije svojih vršnjaka te im pomazemo prepoznati i nositi se sa svojim osjećajima i emocijama, kao i s emocijama drugih. Potičemo ih kako učinkovito izraziti svoje osjećaje i emocije te se trudimo prenijeti socijalne i emocionalne alate koji su djeci potrebni da se umanju napeta situacija i da se bolje razumiju. S obzirom na podršku roditelja, trudimo se razvijati dječje komunikacijske vještine, širiti vokabular, poticati razmišljanje i jačati sposobnosti nošenja s emocijama. Samim time djeca usavršavaju svoje socijalne kompetencije (čekanje na ono što žele, pregovaranje rješenja za svakodnevne probleme i donošenje „dobrih” odluka za sebe i druge). Rezultati se vide u grupnoj povezanosti, tješnju, pomaganju prijatelju, u njihovoj igri koja je suradnička, konstruktivna i simbolička, u sposobnosti dogovaranja i pregovaranja. Smanjene su problemske situacije, rješavaju ih sami, upozoravaju jedni druge kada im nešto smeta u skladu sa svojim govornim mogućnostima.

Kurikul otpornosti – prikaz prakse

S obzirom na postignute rezultate prepoznali smo *Kurikul otpornosti* kao kvalitetnu nadogradnju socijalnih i emocionalnih kompetencija djece u četvrtoj godini života (srednja skupina „Konjići”). Stoga smo započeli implementaciju osnovne razine *Kurikula otpornosti* u naš odgojno-obrazovni rad. Na početku izvedbenoga plana i programa *Kurikula otpornosti* realizirali smo roditeljski sastanak na kojem je ovaj kurikulum prezentiran. Bilo je prisutno 19 roditelja koji su aktivno sudjelovali te je na njihovu inicijativu, zahvaljujući dosadašnjoj suradnji i rezultatima na prethodnim aktivnostima u skupini, na zadovoljstvo svih u procesu, dogovoreno da ćemo kući slati zadatke, kako bi se i roditelji mogli aktivno uključiti te podržati rad odgojitelja u skupini, a sve s ciljem dugoročnih rezultata.

Od 23 polaznika skupine, aktivno i sustavno surađuje 21 roditelj svakodnevnim povratnim informacijama i vraćanjem odrađenih zadataka koje arhiviramo u individualne razvojne mape djeteta.

Jedna od tema *Kurikula* usmjerena je na učinkovitu komunikaciju. Aktivnosti su vrlo zanimljive djeci, a cilj im je da vježbaju i nauče slušati različite zvukove iz okoline (Prilog 1) te da slušaju pažljivo i razumiju što im druga osoba govori.



Prilog 1

- Aktivnost *Pogodi po zvuku*

Cjelina *Razumijevanje emocija u komunikaciji* sadrži aktivnosti za prepoznavanje i razumijevanje tuđih emocija na osnovu neverbalnih znakova. U aktivnosti *4 emocije* za analizu teksta uglavnom se javljaju djeca koja su verbalno kompetentnija i sigurnija. Većina djece u skupini voli procesuirati sadržaj kroz dramski izraz, tako da im neverbalna komunikacija i izrazi lica za sve četiri emocije ne predstavljaju problem. U cjelini *Razmjena ideja, suradnja, pregovaranje* djeci je omogućeno razumijevanje postojanja više od jednoga rješenja u određenoj situaciji i da je suradnja ponekad jedini način rješavanja problema.

U aktivnosti druge podteme *Asertivnost* u cjelini *Izražavanja osjećaja i potreba* moguće je dobiti mnoštvo kvalitetnih i kreativnih povratnih informacija djece, s obzirom na to da već treću godinu imaju priliku sudjelovati u aktivnostima prepoznavanja osjećaja kod sebe i drugih, paralelno uz aktivnosti *Slike o sebi*. Djeca jasno iskazuju svoje osjećaje, ne srame se, pojedinci jasno izražavaju da imaju pravo biti tužni ili ljuti, a da pritom ne smiju nanijeti štetu sebi ili drugima. Ukoliko dijete zaboravi što učiniti u konfliktnoj situaciji, netko iz skupine će ga podsjetiti na to pravilo. Veliki interes djece i rasprava razvila se u aktivnosti *Vjeverice budi pristojna* u kojoj djeca razlikuju pristojan od nepristojnoga govora. Djeca koja su inače povučeni u ovoj aktivnosti postaju otvorenija i aktivno sudjeluju.

Primjeri analize teksta:

Pitanje odgojitelja: „Što treba reći kad nam netko nešto pokloni?“

Lorena: „Kaže se hvala.“

Pitanje odgojitelja: „Tko misli da ne treba reći hvala?“

Lorena: „To je onda jako ružno!“

Vid: „Nije lijepo ne reći hvala i okrenuti se.“

Pitanje odgojitelja: „Kada je Sherlock bio nepristojan?“

Leon: „Kad mu je Zelda dala lješnjake. Uzeo ih je i pojeo ih je, nije rekao hvala!“

Vid je svojom izjavom zaključio temu: „Svađamo se više kad smo nepristojni!“

U drugoj temi *Uspostavljanje i održavanje zdravih odnosa* provodimo aktivnosti cjeline *Stvaranje i održavanje prijateljstva* s ciljem dijeljenja iskustva s prijateljima, razumijevanja osjećaja kad nam prijatelj nedostaje. Aktivnosti cijele podteme *Zdravi odnosi* posebno dobro utječu na dvoje novoupisane djece i dvoje djece rastavljenih roditelja koji prolaze kroz teško razdoblje. Djeca se uz odgojitelje mogu osjećati sigurno što na dječaka koji je u prijelaznom razdoblju rastave roditelja djeluje oslobađajuće. Rasplakao se, zagrlio odgojiteljicu i nekoliko dana je imao pojačanu potrebu grljenja, maženja, pa čak i pogleda koji su njemu tada bili potrebni da bi dobio emocionalnu stabilnost, osjećaj sigurnosti i zaštićenosti u skupini. Slušanje priča i analiziranje navodi djecu na razmišljanje uz koga se

sve oni osjećaju sretno i sigurno, a odgovori su uglavnom: roditelji, bake i djedovi, odgojitelji. Djeca od kuće donose svoje plišane igračke i lutke, kao dio zadatka, s kojima spavaju u vrijeme odmora, što ih se jako dojmilo i razveselilo ih.

U aktivnosti *Perin strah* počinju se uključivati povučenija djeca, ali i ona kojima su govor i komunikacija slabija strana. Prijatelji ih slušaju i potiču na komunikaciju svojim izrazima lica, a ponekad i maženjem, poput Franke koja vrlo često mazi Davida, povučenoga i tihoga dječaka u skupini. Svi žele sudjelovati, tijekom jutra vode jedan drugoga do stola, kupaonice, vrlo im je zanimljiva aktivnost povjerenja i često ju koriste. Kao rezultat ove aktivnosti, dječak, čiji su roditelji u sudskom procesu dodijele skrbništva, tražio je od odgojitelja utjehu i razgovor. Riječ je o dječaku koji je povučen i teško pokazuje svoje osjećaje, osobito ljutnju i tugu. Od tada je vidljivo čvršća veza s odgojiteljima, traži ih pogledom, klima glavom u znak sigurnosti i češće traži zagrljaj i utjehu.

Pad u podzemlje (Prilog 2) i *Kao mravi* (Prilog 3) su aktivnosti koje su ostavile dubok dojam na djecu, pomoću njih su uvidjeli da drugi mogu istu stvar ili događaj vidjeti i doživjeti drukčije te da uvijek možemo pitati i provjeriti kako se netko osjeća ili kako je doživio određenu situaciju. Dugoročno su utjecale na njihovu promjenu ponašanja u smislu empatije i osvještavanja kako se netko sada možda drukčije osjeća i drukčije doživljava određenu situaciju.



Prilog 2



Prilog 3

U trećoj temi, *Razvoj pozitivnoga mišljenja*, dobre povratne informacije dobivamo nakon aktivnosti *Dok sunce sja* (Prilog 4) u kojoj djeca pokazuju svoje razumijevanje osjećaja, sa sigurnošću argumentiraju i međusobno raspravljaju, dok nakon plesa i pjesme *Walking on sunshine* bojažu emotikone.



Prilog 4

- Aktivnost *Dok sunce sja* – kako se osjećam nakon pjesme *Walking on sunshine*

Iz aktivnosti *Ja sam zvijezda* proizašle su zanimljive izjave koje smo kasnije analizirali i svako dijete se točno karakterno opisalo. Cilj aktivnosti je da djeca uoče nešto pozitivno na sebi što bi im pomoglo da se osjećaju bolje u teškim situacijama. Jedan dječak izjavljuje da je glup, što nam je bilo vrlo neobično i motiviralo nas na dublju analizu te izjave, tim više što smo u zadnje vrijeme uočile kod njega i neke promjene u ponašanju. Od bake koja po njega dolazi u vrtić saznali smo da je majka odselila iz kuće prije tri mjeseca. Dječak bi odlazio majci u stan tijekom dana, a navečer je baka dolazila po njega jer je želio ići spavati isključivo u svojoj sobi. S tim informacijama mogle smo ga lakše razumjeti, „uči u njegove cipele” te drukčije pristupiti i individualno raditi s njim, što je donijelo pozitivne rezultate.

Primjer analize teksta:

Pitanje odgojitelja: „Kad nam naša glava govori da nismo dobri ili da smo grozni, kako se možemo osjećati?”

Marko: „Da sam glup jer nisam u svojoj kući. Imam stalno misli da se poigram sa svojim autićima.”

Dorotea: „Kada mi moja glava govori da sam bezobrazna, onda se osjećam tužno.”

Luka: „Grozan sam jer se previše glupiram.”

David: „Osjećam se bolesno.”

Franka: „Kad sam bezobrazna, onda sam tužna.”

Leon: „Kada napravim nešto ružno, onda mi reče da sjednem i da si razmislim o tome.”

Pitanje odgojitelja: „Što možemo učiniti kada nas uzrujaju misli (razgovarati s odraslima, učiniti nešto što nam popravljiva raspoloženje)?”

Agata: „Reći glavi da se ne želim razgovarati s njom i da ne želim slušati.”

Una Cvita: „Da pomoću prijatelja jednom, kad me ne sluša glava, onda govorim joj, tako se ne radi glava i onda rečem i svojoj mami.”

Vid: „Tražio bi tatu i onda bi to rekao i ne bi ju slušao.”

Nika: „Da sam tužna, onda bi rekla da ne govori da sam tužna takva.”

Pitanje odgojitelja: „Koje si lijepe riječi možemo reći?”

Dorotea: „Ja lijepo pričam.”

Mia: „Ja lijepo plešem.”

Marko: „Ja dobro pospremam.”

Franka: „Ja dobro vježbam.”

Roza: „Ja se dobro kupam.”

U četvrtoj temi *Razvoj samoodređenja* pod temom *Rješavanje problema* komunikativniji su, govore, slušaju druge, čekaju red, atmosfera u krugu je mirna, poštuju jedni druge. Definiramo riječ problem, pronalazimo kreativna rješenja problema, iako se zadržavaju na temi boravka na zraku kao u priči iz aktivnosti *Zelda pomno razmišlja*.

Izjave djece:

Nikola: „Mama me nije pustila van, kad sam bio bolestan. Rekla je da me ne može voditi van. U kući sam se igrao s autićima.”

Fran: „Tata mi je rekao da ne mogu ići gdje je bio malo opasno i onda smo se pomirili i išao sam tamo gdje tata ide. Pitao sam ga da mi oprost i oprostio mi je jer sam išao tamo gdje ne smijem.”

Marko: „Vid se nekad nije htio igrati sa mnom. Rekao sam mu da se igraju svi sa svojim prijateljima, poslušao me i igrao se sa mnom.”

U aktivnosti *Moje pozitivne osobine*, u petoj temi *Izgradnja pozitivne snage* kojoj je cilj stvoriti u djece pozitivna uvjerenja o sebi, uočili smo poteškoće kod verbaliziranja svojih pozitivnih osobina. Pri analiziranju priče *Dječakova pjesma* djeca vrlo teško povezuju i iznose svoja iskustva na koja su ponosni ili izdvajaju lijepe stvari koje drugi govore o njima. Kada je trebalo izdvojiti svoje osobine, pogotovo u izradi plakata, njima je to vrlo teško, a često je to problem i odraslima. Smatramo da je potrebno dodatno raditi i na aktivnostima *Slike o sebi* za razvoj samopoštovanja te i nadalje vježbati kroz različite aktivnosti verbaliziranje pozitivnih osobina kako kod sebe, tako i kod drugoga. U početku odgojitelji iniciraju, verbaliziraju, navode, dok starija i govorno jača djeca nisu preuzela tu ulogu, a zatim su se uključili i ostali.

U šestoj temi, *Pretvaranja izazova u prilike*, izdvojili bismo aktivnost *Zelda je posebna* (Prilog 5) u kojoj su sudjelovala sva djeca i u kojoj se kroz analizu priče *Zeldin plan djelovanja za borbu s lisicom* vidio sav rad i trud tijekom ovoga projekta kroz komunikaciju djece, njihova kreativna rješenja i dramske improvizacije koje su trajale danima te kroz slobodne aktivnosti djece koja su ih sama kreirala i iznalazila mnoštvo, uvijek drukčijih, planova djelovanja za suočavanje s različitim teškoćama.



Prilog 5

- Aktivnost *Zelda je posebna*

Rezultati

Listom procjene socijalnih vještina na početku osnovne razine *Kurikuluma otpornosti* te iste na kraju dobili smo pozitivne rezultate o svim socijalnim vještinama koje smo procjenjivali. (Tablica 1). Emocionalna vještina prepoznavanja i imenovanja emocija kod sebe narasla je za 35 % i prisutna je kod 22 od 23 djeteta u skupini (96 %). Izražava svoje osjećaje i potrebe te se zauzima za sebe 21 dijete (91 %), što je za 7 više od početka pedagoške godine. Već u siječnju, najveći su se rezultati vidjeli u socijalnim vještinama djece. Suradničke vještine, kao što je razmjenjivanje ideja s prijateljima, prisutne su kod 70 % djece, 26 % više nego u listopadu 2017. godine. Najveći porast je u vještini traženja

dopuštenja za igru (43 %) i trenutno je prisutno kod 78 % djece, kao i dijeljenje igračkama s drugima, a dvoje djece manje (16 djece) prihvaća drugoga u aktivnost, što se pokazalo kao zahtjevnija vještina od samoga traženja dopuštenja. Porast od 17 % bilježimo u vještinama pregovaranja i planiranja aktivnosti, nenasilnoga rješavanja sukoba i samostalnoga rješavanja sukoba, što je za tako složene vještine s obzirom na dob vrlo značajan postotak. Sluša drugoga dok govori i pokazuje empatiju 78 % djece, što je i do 26 % više od samoga početka rada na *Kurikulu otpornosti*. Ovim *Kurikulom* sva djeca razvijaju pozitivnu sliku o sebi svojim aktivnim sudjelovanjem, a to je 48 % više djece od samoga početka, dvadeset dvoje djece danas se javlja i govori pred skupinom, čak 18 ih pokazuje inicijativu i samopouzdanje u igri, za što bilježimo porast od 17 %.

Sva djeca su prihvaćena od ostale djece u skupini, 21 dijete (92 %) ima dva ili više prijatelja, što smo utvrdili i sociogramom.

Najslabiji rezultat i izazov za daljnji rad s djecom je u samostalnom rješavanju problemske situacije koje je prisutno kod 65 % djece. S obzirom na to da je to najsloženija vještina koju dijete mora razvojno doseći (5 – 6 g.) i kojoj moraju prethoditi sve ostale gore navedene emocionalne i socijalne vještine, povećanje rezultata s 48 % djece na 65 % je izvrsno s obzirom na dob.

Vežano uz ove pozitivne i značajne rezultate, izdvajamo dva djeteta koja su „u riziku” i kod kojih su aktivnosti iz *Kurikula* značajno utjecale na njihov pozitivan razvoj, emocionalnu stabilnost, sigurnost, razvoj pozitivne slike o sebi, samopouzdanje i samopoštovanje, a odnos koji smo s njima razvili je naša najveća nagrada.

Zaključak

Postignute rezultate omogućila nam je osnovna razina *Kurikul otpornosti*. Sljedeća stepenica nam je srednja, a zatim i napredna razina koju svakako želimo realizirati. I nadalje ćemo naglasak imati na socijalnoj i građanskoj kompetenciji, inovativnosti i poduzetnosti (uz poticanje i ostalih kompetencija) jer smo uvjerenja da je to najvažnija i najbolja priprema za život, za školu. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* kao temeljni dokument promiče planiranje i djelovanje odgoja i obrazovanja utemeljenoga na vrijednostima koje bi iz perspektive povijesti, kulture, suvremenih događaja i projekcija budućnosti trebale unapređivati intelektualni, društveni, moralni, duhovni i motorički razvoj djece, a to su znanje, identitet, humanizam i tolerancija, odgovornost, autonomija i kreativnost. Nadamo se da ćemo našim radom pridonijeti da se naša djeca razvijaju u proaktivne, mentalno zdrave i uspješne građane.

Literatura

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. 2014. Zagreb. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

Miljević-Ridički, R. i dr. 2016. RESCUR: NA VALOVIMA. Kurikul otpornosti za predškolsku i školsku dob – Vodič za odgojitelje i učitelje. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Zorica Durman Marijanović, prof. psih.
zdurman@gmail.com
Marina Karavanić, prof.
karavanic.marina@gmail.com
Dječji vrtić „Petar Pan” Zagreb

MOGUĆNOSTI PROFESIONALNOGA RAZVOJA ODGOJITELJA KROZ SUDJELOVANJE U ERASMUS+ PROJEKTIMA

Sažetak

Jedno od načela *Nacionalnog kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015.) jest i otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unaprjeđivanje prakse. Jedna od temeljnih zadaća u okviru navedenih načela jest i stalno podizanje osobnih i profesionalnih kompetencija stručnjaka svih stručnih profila u odgojno-obrazovnim ustanovama. Kompetencije odgojno-obrazovnih djelatnika su ključ za visoko kvalitetan rani odgoj i obrazovanje. Inovacije u odgoju i obrazovanju, okruženja za učenje koja su fokusirana na djecu i njihove kompetencije, povećanje kompetencija djelatnika koji rade u ranom odgoju i obrazovanju, jamstvo su za realizaciju zahtjeva u budućem visoko kvalitetnom obrazovanju u Europi. Stoga je potrebno razvijati suradnju između različitih europskih obrazovnih sustava radi razmjene dobre prakse i obrazovnih pristupa. Neophodno je poduprijeti profesionalni razvoj stručnih djelatnika koji rade u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju s ciljem razvoja njihovih temeljnih i ključnih kompetencija i vještina, poboljšati njihove uvjete rada, unaprijediti društveni status i prestiž profesije. Istovremeno, u kurikulum ustanove neophodno je uvoditi pedagoške inovacije koje prate društvene i tehnološke promjene. U Dječjem vrtiću „Petar Pan” Zagreb potiče se razvoj jezičnih, digitalnih, pedagoških, građanskih, međukulturalnih i osobnih kompetencija odgojitelja i stručnih suradnika kroz sudjelovanje u međunarodnim projektima financiranim u okviru Erasmus+ programa. Svrha rada je prikazati konkretne mogućnosti profesionalnoga razvoja odgojitelja i povezanost s uvođenjem inovacija u odgojno-obrazovni proces.

Ključne riječi: inovacije, kompetencije, kvaliteta, praksa, vrednovanje

Erasmus+ program

Erasmus+ program najveći je program Europske unije za obrazovanje, osposobljavanje, mlade i sport te obuhvaća razdoblje od 2014. do 2020. godine. Program obuhvaća sve europske i međunarodne programe i inicijative Europske unije u području obrazovanja. Cilj je programa Erasmus+ poboljšanje kvalitete odgoja, poučavanja i učenja od predškolske do srednjoškolske razine obrazovanja u školama i vrtićima diljem Europe.

Zaključci Europskoga vijeća i Europske komisije, a također i strategija *EUROPA 2020*, ističu potrebu razvoja kvalitetnih odgojno-obrazovnih ustanova, programa i intervencija radi ostvarivanja ciljeva kao što su: poboljšanje osnovnih i transverzalnih vještina djece i odgojno-obrazovnih djelatnika, unaprjeđivanje kvalitete ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, borba protiv ranoga napuštanja obrazovanja, socijalne isključenosti i siromaštva.

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje osigurava širok raspon kratkoročnih i dugoročnih prednosti za pojedinca i cjelokupno društvo. Ono predstavlja temelj za uspješno cjeloživotno učenje, socijalnu integraciju, osobni razvoj i kasniju zapošljivost. To je osobito važno za djecu smanjenih mogućnosti koja se sučeljavaju sa socijalnim i obrazovnim preprekama i posebnim potrebama. Za realizaciju postavljenih ciljeva potrebno je jačati kompetencije osoblja, razvijati nove kvalitetne programe i usluge u sustavu i osuvremeniti postojeće. Također, od izuzetnoga je značaja utjecati na

razvoj i poboljšanje ključnih kompetencija djece, olakšati prijelaz djece iz jednoga obrazovnog sustava u drugi, unaprijediti kvalitetu suradnje s roditeljima.

Profesionalni razvoj odgojitelja putem ovoga programa integralni je dio Europskoga razvojnog plana naše ustanove koji je pak sastavni dio Godišnjega plana odgojno-obrazovnoga rada našega vrtića. Jačanje kompetencija odgojitelja moguće je kroz sudjelovanje u dvjema različitim aktivnostima – pohađanje međunarodnih tečajeva na određenu temu i razmjena dobre prakse.

Erasmus+ projekti u Dječjem vrtiću „Petar Pan”

Prvi Erasmus+ projekt koji se provodio 2015. godine nosio je naziv „Nova znanja i kompetencije za Europski vrtić”.

Ciljevi projekta bili su razvoj i poboljšanje jezičnih i digitalnih kompetencija djelatnika, razumijevanje drugih kultura i prilika za stvaranje mreže međunarodnih kontakata, izgradnja europskoga identiteta ustanove kako bismo u budućnosti mogli ponuditi aktivnosti i programe ranoga odgoja i obrazovanja koji bolje odgovaraju europskom obrazovnom sustavu i društvu. Jedan od važnih ciljeva projekta bio je uvođenje inovacija u predškolski kurikulum, unaprjeđivanje postojećih integriranih i kraćih programa koje vrtić nudi te uvođenje novih metoda rada s djecom s jezično-govornim poremećajima. U projektu je sudjelovalo devet sudionika na pet različitim stručnim usavršavanjima unutar dva ključna područja strateškoga razvoja ustanove. Sudionici su odabrani prema podacima koje su dali pismenim i usmenim putem. Tako je procijenjena njihova motivacija, jasnoća ciljeva koje žele postići, specifične individualne potrebe za stručnim usavršavanjem i spremnost na diseminaciju (*širenje informacija i prijenos znanja*) nakon provedenoga stručnog usavršavanja.

Teme međunarodnih tečajeva obuhvaćale su: izvrsnost i kreativnost u obrazovanju darovite djece, inovativne metode učenja i podučavanja, kreativni pristup u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, učenje u prirodi, IKT za suradničke projekte učenja i podučavanja. Stečena znanja i kompetencije odgojitelji i stručni suradnici primijenili su u svojem radu s djecom u okviru redovitoga programa, kraćega programa za darovitu djecu, kraćega informatičkog programa te u okviru integriranoga programa ranoga učenja engleskoga jezika. Stručni suradnik logoped koristio je nove metode za poticanje jezično-govornoga razvoja djece.

Drugi Erasmus+ projekt provodio se od 2015. do 2017. godine i nosio je naziv „Razvoj internacionalizacije i kvalitetnih programa u dječjem vrtiću”.

Ovim projektom željelo se postići nekoliko ciljeva. Prvi cilj jest sustavna i dugoročno održiva internacionalizacija ustanove i programa koji se nude. Drugi specifični cilj je unaprjeđivanje učenja i podučavanja engleskoga jezika i to učenjem transverzalnih vještina kao što je CLIL, čime bi se povećale jezične kompetencije profesionalaca i djece u engleskim programima. Treći cilj i ključno područje u razvojnom planu vrtića jest povećanje kvalitete razvojno primjerenih programa i stvaranje što kvalitetnijih uvjeta za socijalno i obrazovno uključivanje djece sa smanjenim mogućnostima.

Radi ostvarivanja postavljenih ciljeva stručni su djelatnici sudjelovali na četirima mobilnostima radi stručnoga usavršavanja. Mobilnosti su obuhvaćale sudjelovanje u strukturiranim tečajevima, uvid u europsku obrazovnu praksu kroz studijske posjete vrtićima, školama i sveučilištima, aktivnosti promatranja na radnom mjestu. Konkretno teme međunarodnih tečajeva uključivale su plan internacionalizacije odgojno-obrazovne ustanove, CLIL metodologiju učenja engleskoga jezika, promatranje inkluzivne prakse u Velikoj Britaniji te ranoga odgoja i obrazovanja u Belgiji.

Rezultati

Vrednovanje učinka naših projekata provodilo se, osim putem redovitoga pedagoškog promatranja i dokumentiranja unutar odgojnih skupina i kraćih programa, i pomoću SWOT analize, primijenjenih evaluacijskih upitnika za sudionike projekata, evaluacijskih upitnika za roditelje. Dobili smo podatke o postignutim ciljevima na području jačanja različitih kompetencija odgojitelja. Svi odgojitelji unaprijedili su kompetencije na osobnoj razini, kao što su znanje engleskoga jezika,

komunikacijske i prezentacijske vještine na engleskom i hrvatskom jeziku, a također i digitalne kompetencije, vještine korištenja računala za izradu vlastitih prezentacija za predavanja i radionice. Oni koji su sudjelovali na IKT tečajevima stekli su konkretna znanja o korištenju IKT alata u neposrednom radu s djecom. Kroz suradnju s kolegama iz Europe unaprjeđuju svoju međukulturalnu komunikaciju i građanske kompetencije. Sudjelovanjem u različitim tečajevima i tijekom promatranja europskih kolega na radnom mjestu stekli su nova stručna znanja i vještine. Nova znanja i vještine prenijeli su drugim odgojiteljima i stručnim suradnicima u našem vrtiću. Prijenos znanja unutar našega vrtića odvija se na Vijeću odgojitelja, stručnim aktivima, sastancima kurikularnih grupa i tijekom tjednoga timskog planiranja. Dio odgojitelja prenosi stečena iskustva i znanja i izvan naše ustanove – u drugim vrtićima i na stručnim skupovima za odgojitelje.

Također, dobili smo uvid u kvalitetu učenja djece i stjecanje ključnih kompetencija u određenim odgojnim skupinama, kraćim programima i integriranim programima. Roditelji su pismenim putem vrednovali inovacije u radu s njihovom djecom te učinke na dječji razvoj. Dobili smo izvrsne povratne informacije u odnosu na provedene projektne aktivnosti. O kvaliteti profesionalnoga razvoja naših odgojitelja svjedoče i ocjene Agencije za vanjsko vrednovanje obrazovanja koje smo dobili u okviru Projekta samovrednovanja odgojno-obrazovne ustanove. Agencija za mobilnost i programe EU-a je također oba projekta ocijenila najvišim ocjenama te jedan projekt proglasila primjerom dobre prakse.

Zaključak

Vrednovanje učinka Erasmus+ projekata u našem vrtiću pokazuje postignute dobrobiti za profesionalni i osobni razvoj odgojitelja i stručnih suradnika, a također i dobrobiti za razvoj ključnih kompetencija djece.

Dugoročni utjecaji ovih projekata ostvaruju se jer se stečena nova znanja i spoznaje implementiraju u kurikulum vrtića, a krajnji je cilj omogućiti djelatnicima da postanu kreatori svojega razvoja i obrazovanja. Putem različitih radionica i predavanja u vrtiću te izvan vrtića u strukovnim udruženjima, na lokalnim, regionalnim i državnim skupovima i konferencijama, prezentiraju se nove metode rada kao učenje temeljeno na projektima u skupini. Primjerom naše dobre prakse želimo utjecati na proces promjena u sustavu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja te poticati brže prilagođavanje obrazovnom sustavu u Europi.

Marko Došen, mag. edu. paed.
marko.dosen@vrticiosijek.hr
Ana Mihaljević, mag. edu. paed.
ana.mihaljevic@vrticiosijek.hr
Dječji vrtić Osijek

ZNAČAJ IGRE I KREATIVNOSTI KAO RAZVOJNIH ASPEKATA U DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

Sažetak

Kreativnost i igra temeljni su principi naravi i razvoja djeteta u svim razvojnim aspektima. Kreativnost se definira kao intuitivno i prirodno stanje u kojemu dijete uči te je stoga važan stalni poticaj za razvoj stvaralaštva i kreativnoga istraživanja u djece. Rad nudi pregled teorijskih polazišta i tumačenja važnosti kreativnosti kroz pedagošku znanstvenu literaturu. Igra kao drugi i neizostavni princip razvoja djeteta jednako je tako djetetu najprikladnije stanje učenja u vrtićkom okruženju i izvan njega. Dijete kroz igru izdvaja obrasce ponašanja i situacije iz realnoga konteksta te njima ovladava i nadilazi ih u sigurnom okruženju igre. Rad prikazuje temeljne podjele teorijskih pristupa igri i kreativnosti te njihov utjecaj na razvoj djeteta.

Ključne riječi: kreativnost, igra, simbolička igra, divergentno mišljenje, stvaralaštvo

Uvod

Najvažnija dječja aktivnost je igra. Kroz nju oni uče, razvijaju se, samopotvrđuju, suočavaju se sa strahovima, rješavaju sukobe, pronalaze rješenje problema, istražuju... U igri su djeca istinski slobodna i zbog toga igra ima ključnu razvojnu ulogu. Zahvaljujući istinskoj slobodi i otvorenosti uma, djeca su, kroz svijet mašte, sposobna za stvaranje novoga i originalnoga. Upravo se u tom dječjem stvaralaštvu ideja ogleda kreativnost. S obzirom na to da su osnovne odrednice igre i kreativnosti sloboda i stvaralaštvo, jasno je kako su ova dva fenomena povezana jer igra jest i treba biti shvaćena kao kreativan proces. Igra kao fenomen nije tek određenje djetetu primjerenoga razvoja, već je najviše istinsko određenje ljudske naravi. S obzirom na to da se cjelokupni razvoj djeteta u dobi u kojoj dominira igra odvija na primjeren način kako bi se omogućio njegov daljnji razvoj, nužno je da se igra ne samo potiče, već da su i za dijete osigurane i njemu prikladne metode i okruženje. Ovaj se radom žele prikazati teorijska polazišta u razumijevanju same kreativnosti i igre kao istinskoga temelja djetetova razvoja.

Određenje pojma kreativnosti

Kreativnost sama, pa tako i kreativnost djeteta koja mu je po naravi svojstvena, ne ovisi neposredno o tzv. logičkom mišljenju i zaključivanju. Sam kreativni impuls i proizvodnja ideje ne ovisi niti o „razini“ inteligencije, niti o razumskom određenju misaone proizvodnje djeteta. U tom kontekstu možemo reći kako je kreativni impuls na sasvim osebujan način oslobođen od zavisnosti o intelektualnim karakteristikama individue, tj. pojedinoga djeteta. Viši ili niži razvojni aspekt inteligencije logičkoga mišljenja nije nužan korelat za kreativnost. Kako je kreativnost nadrazumski čin (Srića 2017), tako mu se može odreći čak i utjecaj svjesne volje, na neki način koncentracije i prethodnih znanja i stečenih spoznaja. Za kreativne pojedince karakteristično je da vrlo često ne mogu opisati porijeklo kreativnosti ili tomu poučiti druge. Jednako tako, česta pojava kod kreativaca je kreativnost u nekom području i ne nužno u svim područjima, kao i neosjećanje nužne potrebe da se kreativna zamisao ostvari baš uvijek i u praksi. Sama kreativna misao ponekada je djeci dostatna te ne iziskuje utjelovljenje u stvarnost koju mi doživljavamo. Stoga je važan poticaj za rad i ekspresiju stvaralaštva.

Kreativnost se upotrebljava za nekoliko srodnih, a ipak različitih fenomena. Razlikujemo kreativnost u smislu dolaska do novih i originalnih ideja, kreativnost kao posjedovanje emocionalnih karakteristika koje omogućuju pojavu originalnoga i novoga u mišljenju, kreativnost kao proizvodnju ideja i tvorevina te kreativnost kao stvaralaštvo ideja i tvorevina koje predstavljaju novi doprinos. (Čudina-Obradović 1990). I drugi autori (Srića 2017) navode kako je kreativnost proces srodan proizvodnji ideja. Djeca ne samo da povezuju dvije ili više stvari (činjenica ili misli) kako bi dobili neko novo rješenje, već često dolaze do sasvim neočekivanih zaključaka i otkrića. Na taj način proizvodnja ideje pripada u sferu intuicije, inspiracije, vizije i iracionalnoga. Kako se proizvodnja ideje odvija od iracionalnoga, tako se može reći kako dolazi do stvaranja same ideje na njoj prikladan način bez utjecaja uvjetovanja. No, dijete koristi i skup već poznatih informacija kao sadržaj iz kojega se „izvlači” novi sadržaj. Informacije se udaljavaju, približavaju ili preokreću te se staro stanje stvari promatra „novim očima”. Takav oblik kreativne proizvodnje nazivamo kaleidoskopsko mišljenje (Srića 2017). Stoga je proizvodnja ideje kod djece dvostruka: intuitivna proizvodnja iz nesvjesnoga i ujedno plod „slučajnosti” i „sreće” nakon napornoga rada na određenom istraživanju. Inovacija koja je produkt toga jest praktična primijenjena kreativnost.

Odgovitelji često djecu određuju kao kreativnu ili nekreativnu ili kao manje ili više kreativnu. Jednako tako možemo određivati i odrasle osobe kao kreativce, intelektualce, matematičare, informatičare i slično. Tako se može i čuti za izraze da netko „kreativno misli”. Odgovor na to s čime je povezano kreativno mišljenje dao nam je američki psiholog J. P. Guilford (1956, prema Čudina-Obradović 1990) koji je pretpostavio dva oblika misaonih operacija: konvergentni i divergentni. Konvergentno mišljenje slično je logičnom zaključivanju te se njime dolazi do jednoga točnog rješenja problema, dok se s druge strane divergentno mišljenje javlja u zadacima u kojima ne postoji jedno točno rješenje, pojedinac samostalno smišlja, stvara ili proizvodi novo rješenje. Upravo je ovaj proces stvaranja novih nepostojećih rješenja nekoga problema glavni element kreativnoga ponašanja.

Nadalje, različito se procjenjuju i razine kreativnosti. Iako je svako dijete u svojoj biti kreativno, kod nekih je kreativnost izraženija nego kod drugih te nas neka djeca uvijek iznova iznenađuju sa svojim kreativnim radovima i idejama. Winner (2005.) navodi podjelu kreativnosti s 'velikim K' i s 'malim k': 'kreativna' (malo k) su ona djeca koja samostalno otkrivaju pravila i tehničke vještine određenoga područja, uz minimalno vodstvo odraslih te izmišljaju neobične strategije za rješavanje problema. Kada govorimo o 'Kreativnosti' (veliko K), tada podrazumijevamo mijenjanje ili čak transformiranje područja za što je potrebno znanje i iskustvo zbog čega se i smatra da djeca ne mogu biti kreativna na ovaj način. Ovomu je pokušao doskočiti Irving Taylor. Taylorov model objašnjava sljedeće: ako dijete povlači crte po papiru, ono nije stvorilo društveno vrijedan produkt, ali je ipak nešto stvorilo. Taylor je kreativnost razvrstao u pet stupnjeva: 1. kreativnost spontane aktivnosti, (1 – 6 g.); kreativnost usmjerene aktivnosti (7 – 10 g.), kreativnost invencije (11 – 15 g.), kreativnost inovacije (16 – 17 g.) te kreativnost stvaranja (18+). Iz navedenoga proizlazi da su prva četiri stupnja za 'malo k', a zadnji za 'veliko K'. Kreativnost je proces proizvodnje nečega što je originalno i vrijedno (Sternberg, prema Arar i Rački 2003). Pri tome ono „nešto” može biti teorija, ples, kemikalija, postupak, ručak, simfonija ili bilo što drugo. Arar i Rački (2003.) navode kako je za kreativno postignuće potrebna zajednička prisutnost nekoliko osobina, kao što su kognitivni kapaciteti, obilježja motivacije, ličnosti i okolišnih uvjeta. Za nas kao odgojno-obrazovne djelatnike iznimno je važno promišljati o okolišnim uvjetima kao preduvjetima za kreativno postignuće. Naime, potrebno je u svakodnevnom neposrednom radu s djecom stvarati preduvjete za podržavanje njihove kreativnosti. Određenu ulogu u prepoznavanju i poticanju kreativnosti djece imaju i stavovi roditelja i odgojitelja, o kreativnosti uopće kao i njihova osobna procjena o tome koliko je dijete kreativno te odnosu prema djetetovom kreativnom stvaralaštvu.

Prepoznavanje kreativnosti kod djece

Rezultati istraživanja Jukić (2011.) o implicitnim teorijama kreativnosti u ranom odgoju i obrazovanju otvaraju pitanje mogućnosti da u svojem radu odgojiteljice više potiču kreativnost one djece za koju smatraju da su kreativna, dok nedovoljno potiču kreativnost u djece u kojoj ne prepoznaju karakteristike kreativnosti i kreativnoga ponašanja. To nas ujedno vodi do zaključka kako u ranom odgoju i obrazovanju, vjerojatno, nemaju sva djeca priliku za razvoj svojih kreativnih potencijala. Jukić također naglašava važnost osvješćivanja implicitnih teorija kreativnosti odgojiteljica te njihovoga upoznavanja s teorijama kreativnosti – njihovim prednostima i nedostacima, mogućnostima i ograničenjima te sličnostima i razlikama kako bi se prevladala predrasuda kako je kreativnost sposobnost koju imaju samo određeni pojedinci. Jednako je važno odgojiteljice uputiti na razumijevanje odnosa različitih razina i stilova kreativnosti jer će time osvijestiti složenost i važnost fenomena kreativnosti.

Petrović-Sočo (2000.) navodi četiri činjenice koje je važno imati na umu prilikom prepoznavanja kreativnosti kod djece:

- Sva su djeca kreativna u nekom stupnju.
- Neka su djeca kreativnija od druge.
- Neka su djeca kreativnija u jednom području više nego u drugima.
- Odgojitelj može uništiti kreativnost, ako ne cijeni kreativni čin djeteta ili samo dijete koje takav čin izražava.

Također, Petrović-Sočo (2000.) govori o uvjetima koje je potrebno osigurati za prepoznavanje kreativnosti kod djece:

- Omogućiti dovoljno slobodnoga vremena kada su materijali na raspolaganju i djeca mogu raditi što žele.
- Tijekom ovoga vremena treba promatrati tko brzo prelazi s jedne stvari na drugu i identificirati tko od djece postaje dublje uključen u istraživanje materijala.
- Potrebno je promatrati koja djeca upotrebljavaju materijale na neočekivan način.
- Postavljati pitanja djeci na načine koji im dopuštaju slobodno izražavanje mišljenja i ideja. Djeca koja pronalaze mnogo odgovora na pitanja i dolaze s neočekivanim idejama i varijantama te gledaju na problem na mnogo načina divergentno misle.
- Poticati djecu da dijele iskustvo.
- Zatražiti dijete da kreira priču o određenom iskustvu ili da ga nacрта. Dok će se neka djeca strogo pridržavati činjenica, druga mogu biti maštovitija u svojim pričama i crtežima.
- Uobičajene pozitivne postupke u odgojnoj interakciji odgojitelj treba također primjenjivati i u procesu identifikacije kreativnosti djeteta.
- Djecu treba ohrabrivati u razvijanju kreativnih potencijala koje posjeduju.

I drugi su autori istraživali implicitne teorije dječje kreativnosti. Tako su Runco i suradnici u istraživanju o implicitnim teorijama dječje kreativnosti kod roditelja i učitelja došli do zaključka kako i roditelji i učitelji procjenjuju kreativna ponašanja kako poželjna, a nekreativna kao nepoželjna. Kreativnu djecu opisuju kao emocionalnu, energičnu, inovativnu, samopouzdanu, privrženu, znatiželjnu, zabavnu te pustolovnu, a nekreativnu kao nezanimljivu, indiferentnu, ograničenih interesa, lijenu, povučenu, ravnodušnu i neraspoloženu (Runco, Johnson i Bear 1993). Za kreativnu djecu pesimizam je negativna okolnost i opasnost za njihovo održanje kreativnoga impulsa. Jednako tako i nezadovoljstvo novim stanjem koje ih okružuje, različitim okolnostima ili osobama te pretjerana opterećenost racionalnim. Kreativne osobe promjene vole doživljavati harmonično te ih stoga negativni aspekti ometaju u stvaralaštvu. U postojećoj literaturi (Srića 2017) kreativnost ima i pet posebnih skupina koje su zapreke kreativnosti, a možemo ih primijeniti i na odnos kreativnosti djeteta:

- Odbojnost prema tuđim idejama: socijalna okolina često je naviknuta na ustaljeno stanje stvari, norme, pravila i vrijednosti. Utoliko kreativno mišljenje često nailazi na otpor svoje okoline pri pokušajima da mijenja svijet oko sebe.
- Birokratske prepreke: možda samo po naslovu prepreka nije usko vezana uz dijete, no i dječjem kreativnom duhu je precizna definicija, regulacija i niz strogih propisa nešto strano. Kreativci često doživljavaju pretjerana pravila kao zapreke njihovoj mašti, s obzirom na to da su njihove karakteristike improvizacija, fleksibilnost, tolerancija i u nekoj mjeri i izostanak strožega reda.

Da bi kreativni impuls djeteta stvorio novi red, on mora prvotno stanje reda dovesti u nered, i potom ga ponovno, po svojoj mjeri, presložiti.

- Preuska specijalizacija: ukoliko se djetetu ne dopusti širenje vidokruga u pojedinim aktivnostima i područjima istraživanja, usko poimanje same stvari za kreativno dijete postaje problem te guši njegovo stvaralaštvo. Informacije koje su iste se ponavljaju i u nedostatku novoga i promjene ono više nije u svojem stvaralačkom elementu.
- Strah od pogrešaka: za dijete je od velike važnosti oslobađati ga straha od mogućih pogrešaka koje će možda počiniti pri novom istraživanju ili stvaranju. Potrebno je ohrabrivati dijete, ali i okoline kako se na pogreške ne bi gledalo kao na neuspjeh već kao na sastavni dio učenja i stvaranja.
- Ograničeni resursi: djeci moraju biti dostupni brojni i različiti materijali kako bi bili potaknuti na stvaralački impuls.

U slučajevima kada okolnosti ne odgovaraju kreativnoj djeci, često se karakteristike kreativne i nekreativne djece miješaju te dolazi do tzv. kreativnosti iz nužde, gdje pojedinac u lošim okolnostima pronalazi unutrašnju motivaciju za nove ideje i promjene (Srića 2017).

Igra i kreativnost

Kreativnost i igra su prirodno povezane s obzirom na to da dijete koristi maštu, simboliku i divergentno mišljenje kako bi stvorilo kontekst, priču i likove. Djeca u igri u razdoblju djetinjstva i produljenoga djetinjstva izdvajaju obrasce ponašanja iz realnoga konteksta te ih prakticiraju odvojeno od mogućih posljedica (Duran 1995). Igra je ne samo samostalna već i samosvršna djelatnost u svojem najvišem određenju jer za dijete ne postoji svjesna druga svrha igranja. Stoga i neodređena igra, za razliku od unaprijed određene, kasnije proizvodi raznovrsnije obrasce ponašanja djeteta. Epitet „flow” koji je pridodan igri (Duran 1995) opisuje igru kao potpuno spontani slijed djelovanja djeteta u kojemu ne postoji prekid stvaranja, već je on prirodan tijek svijesti i zbivanja za dijete.

Russ (2004, prema Hoffmann i Russ 2012) navodi pet načina prema kojima igra pomaže djetetu da bude kreativnije: 1) igra uključuje stvaranje asocijacija što je važna odlika divergentnoga mišljenja, 2) simbolička igra vodi upotrebi simbola, preoblikovanju ideja i manipulaciji predmetima, a to su sposobnosti transformacije i uvida, obje kreativne vještine, 3) igra omogućava izražavanje i doživljavanje pozitivnih učinaka, važnih u kreativnosti, 4) simbolička igra omogućuje sudionicima izražavanje i razmišljanje o pozitivnim i negativnim učincima, što tijekom vremena vode dijete u razvijanje sposobnosti pristupanja sjećanjima i asocijacijama što mu pomaže u kreativnom rješavanju problema, 5) simbolička igra pomaže djetetu u razvijanju kognitivnih struktura za zadržavanje, integriranje i moduliranje osjećaja (Hoffmann i Russ 2012).

Simbolička je igra, nadalje, kreativan proces. U simboličkoj igri možemo promatrati kreativnost kako se događa iz minute u minutu. Teoretičari i istraživači s područja dječjega razvoja, dječje psihoterapije, kreativnosti i osobnosti došli su do zaključka kako su simbolička igra i kreativnost povezani zbog toga što simbolička igra omogućuje djeci istraživanje različitih procesa – kognitivnih, afektivnih i interpersonalnih, a svi su oni važni za kreativnost. Simbolička igra nema unaprijed određeni cilj i kao takva služi kao alat koji dijete koristi za različite kreativne svrhe. Za djecu kreativnost u svakodnevnom životu često uzima oblik simboličke igre. Kada se dijete upušta u simboličku igru promatramo ga kako proizvodi ideje i priče kroz određeno vrijeme. Tada možemo promatrati i mjeriti njihove mogućnosti za stvaranjem priča, simbolizacijom ili transformacijom stvari u neke druge stvari (npr. kocka postaje mlijeko), njihovu mogućnost divergentnoga mišljenja (proizvodnja različitih ideja) te njihove vještine u preoblikovanju stvari, slika i priča (Russ i Wallace 2013).

Duran (1995.) ističe da se igra djeteta u poznatoj literaturi najčešće razvrstava u tri temeljne sfere. Već smo spomenuli vrijednost određenih oblika igre, no možemo razmotriti i sljedeću podjelu:

1) Simbolička igra: smatrana razvojnim fenomenom psihičkoga razvoja ili posebnih fragmenata istoga. Za Piageta je, npr. promatrana u smislu kognitivnoga razvoja te se odnosi i na socijalni sustav znakova koji je implementiran i razvija se kroz igru. Za Freuda pak ova igra je afektivna. Kao princip

zadovoljenja teži ispunjenju zadovoljstva te u igru bježi od principa koji pripada realnosti. Također, dijete namjerno ponavlja igre neugodnih situacija u toj sferi kako bi ovladalo njima u uvjetima u kojima je reducirana tenzija. Dijete se priprema za svijet odraslih na sebi prikladan način u kojemu si olakšava približavanje realitetu.

2) Funkcionalna igra: dijete ispituje svoje nove motoričke, osjetilne i perceptivne funkcije i osobitosti objekata u dodiru sa svojom fizičkom okolinom. Prema nekim teorijama socijalna interakcija utječe na razvoj funkcionalne igre te je i dalje otvoreno razmatranje je li igra zapravo socijalni ili solitarni čin.

3) Igra s pravilima: prema Piagetu ona se odvija uglavnom u dobi od 7 do 11 godina. Dijete zatječe pravila i stvara nova. Ona se sastoje od kombinacije senzomotorike (trčanje, klikeranje, loptanje itd.) te intelektualnih aktivnosti (kartanje, slagalice, šah itd.). Na taj način dolazi do asimilacije stvarnosti u skladu sa strukturom dječjega mišljenja. Prema J. Chateau te igre su vezane uz samopotvrđivanje, samousavršavanje te društveno potvrđivanje. Pri čemu je društveno potvrđivanje zapravo učenje i potčinjavanje pravilima. Igre postaju socijalna praksa te mehanizam reguliranja odnosa u dječjoj grupi. Prema Iviću, igre kao regulacija socijalnih odnosa imaju dvije funkcije: socijalna integracija (pravila, norme, kontrola vlastitih želja i impulsa) i socijalna indiferencijacija (segregacija, individualizacija, podgrupe).

Za igru se može uočiti bliska sveza s kreativnošću u tomu što djeca uvijek preferiraju igru u onim područjima kojima nisu još potpuno ovladala te koja im nisu u potpunosti poznata (Duran 1995).

Grupa malezijskih znanstvenika provela je istraživanje o kreativnosti i mašti u tzv. neurednim igrama. Pod pojmom neuredne igre podrazumijevali su nestrukturirane i neplanirane igre koje uključuju različite materijale koji će uzrokovati zaprljanost igrovnoga područja, dječjega tijela te čak i područja na kojemu se igra nije odvijala. Rezultati njihovoga istraživanja pokazuju kako tri vrste neuredne igre (opća igra, igra koja uključuje mokre i mekane predmete) doprinose razvoju kreativnosti i mašte kod djece predškolske dobi kroz korištenje različitih materijala (Yin, Zakaria, Baharun, Hutagalung i Sulaiman 2014). Neuredna igra daje velik doprinos kognitivnom i kreativnom razvoju djeteta. Naime, djeca postaju kreativna kada koriste materijale na novi način, kombiniraju prethodno rastavljene materijale i otkrivaju ih kao nove. Neuredna igra omogućuje djeci sve to jer ih potiče na korištenje svih osjetila kroz proces istraživanja, pruža im brojne mogućnosti za oblikovanje i manipuliranje materijalima. Tijekom neuredne igre djeca nisu usmjerena na stvaranje (produkciju nečega) i upravo su zbog toga slobodni istraživati brojne mogućnosti, a upravo to dotiče dječju prirodnu znatiželju o svijetu oko njih, kao i njihovu želju za istraživanjem i učenjem novoga (Duffy 2004).

Zaključak

Suvremeni digitalni svijet i ubrzani život utječe na sve, pa tako i na kvalitetu dječje igre, a samim time i na razvoj njegove kreativnosti. Dječja igra je osiromašena u svojoj istinskoj biti gotovim proizvodima, igračkama koje ne potiču kreativnost i stvaralaštvo jer im nude gotova rješenja te neprikladnim oblicima igre u vidu tablet-računala, računala i mobilnih uređaja. Zbog svega navedenoga djeca nedovoljno istražuju prirodni svijet oko sebe i mogućnosti koje im on pruža, što nužno vodi do otuđenja od biti igre kao i do nedostatka novih poticaja za stvaralaštvo te daljnji kreativni i kognitivni razvoj. Stoga je nužno promišljati i implementirati metode igre koja će razvijati kreativnost djeteta, a samim time i poticati njegov cjelokupan razvoj.

Literatura

Duran, M. 1995. *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Srića, V. 2017. *Sve tajne kreativnosti: kako upravljati inovacijama i postići uspjeh*. Zagreb.

Čudina-Obradović, M. 1990. *Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.

Winner, E. 2005. *Darovita djeca: mitovi i stvarnost*. Lekenik: Ostvarenje.

Arar, Lj.; Rački, Ž. 2003. Priroda kreativnosti. *Psihologijske teme*, 12, 3–22.

Runco, M. A.; Johnson, D. J.; Bear, P. K. 1993. Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity, *Child study journal*, 23(2), 91–113.

Jukić, T. 2011. Implicitne teorije kreativnosti u ranom odgoju i obrazovanju. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 13(2), 38–65.

Petrović-Sočo, B. 2000. Kreativnost. *Dijete, vrtić, obitelj*. 23/24, 3–9.

Russ, S. W.; Wallace, C. E. 2013. Pretend play and creative processes. *American journal of play*, 6(1), 136–148.

Hoffmann, J.; Russ, S. 2012. Pretend play, creativity and emotion regulation in children, *Psychology of aesthetics, creativity, and the arts*, 6(2), 175–184.

Yin, L. C. i dr. 2014. Messy play: Creativity and imagination among preschool children, U: Gaol, F. L., Kadry S., Taylor, M., Li, P. S. (ur.). *Recent trends in social and behaviour sciences: proceedings of international congress on interdisciplinary behaviour and social sciences 2013*, (345–349). Boca Raton, London, New York, Leiden, CRC Press.

Mrežna i elektronička vrela:

http://www.keap.org.uk/documents/eyfs_messyplay_bduffy.pdf (pristupljeno 15. siječnja 2018.)

PARTNERSTVO VRTIĆA I OBITELJI TE EMOCIONALNA INTELIGENCIJA KOD DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

Sažetak

U novije smo vrijeme sve češće svjedoci nasilničkoga ponašanja među vršnjacima te netrpeljivosti i agresivnosti djece. Nerijetko vidamo „scene”, npr. u trgovinama gdje roditelji ne mogu obuzdati dijete koje vrišti, baca se na pod i tuče roditelja jer nije dobilo neku igračku. Često roditelji ni sami ne znaju kako postupiti s vlastitim djetetom u takvoj i sličnim situacijama. Ili su pregrubi u svojim nastojanjima da umire dijete, pa viču i kažnjavaju ga, ili pak su previše popustljivi i čine sve samo kako bi se dijete što prije umirilo (npr. kupujući mu na kraju željenu igračku samo da bi dijete prestalo plakati). Naravno, ni jedan od ovih načina neće roditelja dovesti do željenoga cilja, već samo do trenutnoga rješavanja te situacije. Čini se da su užurbani tempo života i opterećenost svakodnevnim obavezama uzeli svoj danak. Ljudi su zatvoreniji, nemaju vremena za komunikaciju s vlastitom djecom, često se cijeni samo materijalno. U takvom okruženju emocionalni život pojedinca, međuljudski odnosi, odnos roditelj – dijete, stavljeni su u drugi plan, a posljedice se najbolje iščitavaju na ponašanju djece. Učenjem vještina emocionalne inteligencije kod djece uvelike možemo utjecati na njihov zdrav i kvalitetan emocionalni i socijalni razvoj. Djeca će svladavanjem istih stvoriti osnovne preduvjete da odrastu u sretne, uspješne, odgovorene, samouvjerene i empatične pojedince, spremne na suradnju i rješavanje problema na miran način i bez sukoba.

Ključne riječi: dječji vrtić, emocije, igra, odgojitelj, roditelj

Uloga roditelja u poticanju emocionalne inteligencije

Najznačajniju ulogu u cjelokupnom razvoju djeteta od rođenja imaju roditelji, odnosno primarni skrbnici. To su prve osobe s kojima dijete dolazi u kontakt te ih percipira kao modele koje imitira i od kojih uči. Dobro je poznata i istraжена činjenica da djeca uče promatrajući, odnosno opažajući ponašanje druge osobe (modela) i posljedica koje je taj model svojim ponašanjem izazvao. Roditelji svakako predstavljaju jedan od najsnažnijih modela djetetova učenja. Goldberg (2003.) navodi da je obitelj vježbaonica za sve buduće odnose. Promatrajući roditelje dijete vidi kako oni reagiraju na frustracije te jesu li i u kojoj mjeri svjesni vlastitih emocija i emocija drugih ljudi. Upravo zbog toga, roditelji u poticanju razvoja sposobnosti emocionalne inteligencije da bi bili dobri učitelji i sami moraju znati prepoznavati i izražavati svoje emocije. Peter Salovey (1997.) ističe da roditelj koji se osjeća dobro sa svojim emocijama, koji razumije svoje emocije i emocije drugih (drugim riječima – emocionalno inteligentni roditelj) sigurno bolje djecu uči vještinama emocionalne inteligencije. Smatra također da je vrlo teško nositi se s emocionalno nabijenim sadržajima unutar obitelji, ako roditelj to ne zna ni za sebe kao pojedinca. Stoga je važno naglasiti potrebu samorazvoja svakoga čovjeka jer jedino vjerodostojnošću mijenjamo sebe, tek potom i svoju okolinu. Stoga pred djetetom roditelj ne treba skrivati emocije, treba jasno izraziti radost, ali i tugu, kako bi dijete na osnovu izraza lica odraslih i samo naučilo razlikovati različite vrste emocija. Na taj način roditelji djetetu daju korisna uputstva koja mu služe kao podloga za nadogradnju emocionalnoga razvoja. Prva godina života najosjetljivije je razdoblje za emocionalni razvoj. Zato je važno od rođenja kod djeteta stvoriti toplu i poticajnu atmosferu, iskazivati mu nježnost i ljubav. Postupanje roditelja s djetetom u prvoj godini života mora biti vedro, nasmijana lica, toplo i poticajno, što će djetetu omogućiti da uspostavi kvalitetne socijalne i emocionalne odnose kasnije u životu. Također, djecu od rođenja treba poticati na učenje prepoznavanja i kontroliranja svojih emocija, kao i razumijevanja emocija ljudi koji ga okružuju. Okolina oblikuje i modificira načine izražavanja emocija i uči dijete društveno prihvatljivim oblicima izražavanja tih emocija. Da bi se stvorilo poticajno i toplo ozračje koje omogućuje djetetu pravilan emocionalni razvoj, nužno je izbjegavati emocionalno uskraćivanje od roditelja. Emocionalno razumijevanje i osjetljivost javljaju se vrlo rano, mnogo prije nego što dijete razvije govor. Zbog toga je potrebno isticati veliku djetetovu

potrebu za pozitivnim emocionalnim odnosom u kojem prevladava radost i znatiželja, kao i veliku štetnost gruboga, uznemirujućeg i zlostavljajućega odnosa. Za zdrav emocionalni razvoj potrebno je iskazivati pozitivne emocije između djeteta i okoline te međusobno emocionalno reagiranje između majke i djeteta.

Praktični primjeri poticanja emocionalne inteligencije kod djece

- **IMENOVANJE I OPISIVANJE EMOCIJA PRED DJECOM** – isticati pred djecom sve emocije bez prikrivanja onih negativnih. Na taj način djeca uče da je dobro osjećati i izražavati svoje osjećaje. Točno imenovati i opisivati emotivna stanja: „Ljut sam zbog toga što...”, „Tužan sam...” ili „Sretan sam...”.
- **UČITI DIJETE PREPOZNAVATI ŠTO ŽELI REĆI** – jedan od osnovnih aspekata emocionalne inteligencije je prepoznavanje osjećaja, potreba, želja... Čestim pitanjima: „Što osjećaš?” ili „Što želiš?” roditelji su model takvoga ponašanja.
- **POKAZATI DJETETU POZITIVNE NAČINE NOŠENJA U TEŠKIM SITUACIJAMA** – isticanjem tvrdnji koje stvaraju osjećaj moći i kontrole djeca uviđaju da i ona mogu imati tu moć, čime uče da ne prihvaćaju pasivno probleme s kojima se susretnu. „Ja to mogu”, „Snaći ću se”, „Ovaj put nisam uspjela, ali sljedeći put ću napraviti drugačije”.
- **POKAZATI DJETETU KAKO SE NA KONSTRUKTIVAN NAČIN MOŽE NOSITI S OSJEĆAJIMA** – posebno onim uznemirujućim poput, npr. ljutnje. S djetetom treba u miru porazgovarati i pokazati mu na koje sve načine svoju ljutnju može iskazati. Npr. može nacrtati kako se osjeća ili objasniti nekome „Ja sam ljut jer...”, može trčati ili brzo hodati jer se tjelesnom aktivnošću oslobađa mnogo negativne energije. Na ove i slične načine dijete uči da je odgovorno za svoje ponašanje, tj. izražava ljutnju bez da ozlijedi ljude ili uništi predmete.
- **PRIHVATITI OSJEĆAJE DJECE KAO STVARNU ČINJENICU, BEZ PROSUĐIVANJA TIH OSJEĆAJA I BEZ PONUDE BRZIH RIJEŠENJA** – bolje je reći: „Čini mi se da si tužna jer si se posvađala s prijateljicom. Hoćeš da porazgovaramo o tome?”, nego: „Nemoj biti tužna što si se posvađala s prijateljicom, pozovi si drugu prijateljicu.” Tako djeca uče da su njihovi osjećaji važni, da im vjerujemo da se mogu uspješno nositi s tim osjećajima i da je u redu računati na podršku drugih ljudi.
- **VJEŽBANJE STRPLJENJA** – strpljenje je vještina koja se razvija sporo i postepeno, tijekom duljega vremenskog razdoblja. Nikad nije niti prerano niti prekasno s djecom početi vježbati strpljenje. Potrebno je razgovarati s djetetom o načinima na koje se strpljenje može razvijati i dati mu primjere, npr. kako tijekom perioda od par mjeseci skupiti novac za novi bicikl, kako dočekati vikend kako bi se igralo s prijateljem ili neki sličan primjer koji djetetu ima smisla.
- **UKLJUČITI DJECU U KUĆANSKE AKTIVNOSTI** – različita istraživanja potvrđuju da su djeca koja su od ranoga djetinjstva uključena u kućanske aktivnosti (primjerno njihovom uzrastu) u životu sklonija biti sretna i uspješna, ponajviše zato jer se osjećaju da pripadaju svojoj obitelji i da su njezin važan dio te joj doprinose na svoj način. Osim navedenoga, to je svakako još jedan od načina kako djecu učiti samostalnosti, samopouzdanju i odgovornosti.
- **DJECA TREBAJU IGRU** – djeca trebaju aktivnu i slobodnu igru, a ne sjedanje pred ekranima. Kako bi razvila kreativnost i vještine rješavanja problema, djeci treba omogućiti i dozvoliti dovoljno vremena za tzv. slobodnu igru (nestrukturirano provođenje slobodnoga vremena). Ono što djeca nauče od roditelja i kroz slobodnu igru s drugom djecom predstavlja osnovu razvoja emocionalne inteligencije.
- **PODUČAVANJE DJECE VLASTITOJ ODGOVORNOSTI** – djecu treba učiti da budu odgovorna, no stalno govorenje djeci što trebaju napraviti odmaže razvoju njihovoga samopouzdanja, samostalnosti i odgovornosti. Npr. umjesto „Uzmi svoju kapu i rukavice” dijete treba pitati: „Što ti sve treba kad se spremaš za vrtić?”.

Dječji vrtić – poticajno okruženje za razvoj emocionalne inteligencije

Dječji vrtić okruženje je u kojem djeca predškolske dobi provode mnogo vremena, često mnogo više nego kod kuće. Upravo zbog toga odgojitelji dijele odgovornost za odgoj djece zajedno s roditeljima te aktivno participiraju u njegovom odgoju i obrazovanju. Svojim načinom rada, u stalnom kontaktu s djetetom, odgojitelji djeluju na njihov tjelesni, intelektualni, emocionalni i socijalni razvoj i time

stvaraju osnove za razvoj sretnih i uspješnih pojedinaca. Budući da dijete uči i usvaja vrijednosti putem identifikacije i imitacije, odgojitelj kao i roditelj, mora biti svjestan da cijelom svojom ličnošću i ponašanjem predstavlja za dijete uzor za identifikaciju i osobu od povjerenja. Odgojitelj treba služiti djeci kao primjer osobe koja obavlja svoj posao ustrajno i vješto, rješava probleme strpljivo i zahvaljujući svojem trudu postiže uspjehe. Upravo zbog toga dobar odgojitelj, da bi poticao kod djece razvoj vještina emocionalne inteligencije i sam mora znati postupati sa svojim emocijama kako bi mogao prepoznati djetetove osjećaje i znati ih pravilno usmjeravati. Autori knjige „Tajna uspješnog roditelja i odgojitelja” navode niz vještina koje emocionalno inteligentni odgojitelj mora posjedovati kako bi iste kvalitete mogao prenijeti na dijete:

- Brajša, Brajša – Žganec i Slunjski (1990.) navode da emocionalno inteligentni odgojitelji znaju ispravno reagirati na svoje i dječje emocije. Znaju osjetiti, razumjeti i učinkovito primijeniti snagu tih emocija. Znaju prihvaćati, slušati i usmjeravati emocije djeteta, davati emocionalni *feedback* te preuzeti odgovornost za svoje emocije.
- Brajša i sur. (1990.) također navode da emocionalno inteligentni odgojitelji poznaju sebe, vladaju sobom, motiviraju sami sebe, imaju empatiju za djecu, aktivno i angažirano surađuju s djecom, a nisu samo njihovi pasivni promatrači.
- Brajša i sur. (1990.) ističu da emocionalno inteligentni odgojitelji upravljaju i uspješno koriste svoje emocije u ophođenju s djecom i sa samim sobom. Kontroliraju svoje emocije i impulse (sposobnost odgađanja trenutačnih zadovoljstava), imaju samopoštovanje, pozitivan stav prema sebi kao roditelju i odgojitelju, vladaju stresom, posjeduju komunikacijske vještine, postavljaju realne odgojne ciljeve. Znaju sebe motivirati u ostvarivanju odgojnih ciljeva, imaju pozitivne i realne stavove u krizama.

Suprotno svemu navedenom, odgojitelji koji ignoriraju dječje emocije ili prelaze preko negativnih emocija i smatraju ih štetnim i nezdravim ili ih čak ismijavaju kod djece će stvoriti osjećaj da su njihove emocije krive i neprimjerene te će misliti da s njima nešto nije u redu. Odrastajući u takvom okruženju djeca će kasnije u životu zasigurno imati problema kod postupanja sa svojim emocijama. Tri su načina odnošenja odgojitelja s emocijama djece. Emocije djece ne smiju se ignorirati, obezvređivati, a niti im se smije popuštati. Treba ih uvažavati.

OBEZVREĐIVANJE DJEČJIH EMOCIJA – odgojitelji obezvređuju djetetove emocije, negativne emocije djeteta kritiziraju, kažnjavaju i ograničavaju te smatraju da takve emocije moraju biti strogo kontrolirane. Smatraju ih izrazom djetetovih loših karakternih osobina. Posljedice ovakvoga odnosa su potiskivanje i zatumljivanje emocija i manjak samopouzdanja djeteta.

POPUŠTANJE DJEČJIM EMOCIJAMA – odgojitelji koji popuštaju dječjim emocijama zapravo djetetu ne pomažu riješiti njihov problem jer smatraju da preko negativnih emocija jednostavno treba prijeći. Oni takve emocije djeteta prihvaćaju i razumiju, ali ne pomažu i ne pružaju podršku na emocionalnom planu. Kao posljedica takvoga odnosa djeca ne nauče postupati sa svojim emocijama te imaju probleme sa sklapanjem prijateljstava i u rješavanju konflikata s drugom djecom.

UVAŽAVANJE DJEČJIH EMOCIJA – ovaj je način odnošenja prema emocijama djece najbolji i najpoželjniji jer ih potiče i uči da vjeruju u svoje emocije i kontroliraju ih, rješavaju probleme te razvijaju jaki osjećaj vlastite vrijednosti. Odgojitelji koji uvažavaju emocije djeteta prvenstveno razumiju njihove emocije, a u negativnim emocionalnim stanjima vide priliku da se djetetu približe i saslušaju ga te izraze svoje suosjećanje. Pomažu mu da opiše svoje emocije te da ih nauči kontrolirati i izražavati na odmjeren način.

Od prvog dana boravka djeteta u odgojno-obrazovnoj ustanovi odgojitelj mora raditi na uspostavljanju bogatoga i sadržajnoga emocionalnog odnosa s djetetom, koji će biti obostrano prijateljski i suradnički te se zasnivati na međusobnom uvažavanju i povjerenju. Međusobno povjerenje i kvalitetan odnos nezaobilazan je preduvjet za uspješan odgoj emocionalno inteligentnoga djeteta.

Vrtićko okruženje

Na odgojitelju je da uz uspostavu kvalitetnoga odnosa s djetetom stvori i poticajno okruženje u vrtiću koje potiče i razvija vrijednosti kao što su suradnja i suradničko učenje, sloboda, odgovornost, samostalnost i neovisnost, samopouzdanje, tolerancija i empatija. Preduvjet stvaranja poticajnoga

okruženja je uvažavanje djeteta od strane odgojitelja. To znači da odgojitelj prije svega svako dijete mora poštivati. U obraćanju djetetu uvijek mora koristiti njegovo ime, obraćati mu se osobno što češće, spuštati se na razinu dječjih očiju, slušati i čuti što mu dijete govori i reagirati na to. Dati djetetu priliku da drugima pokaže svoj rad i da s drugima podijeli svoje interese. Koristiti dječje ideje i prijedloge i pritom ih pohvaliti za trud. Time odgojitelj stvara zdrave temelje za razvoj samopouzdanja i pozitivne slike o sebi kod djece.

Uređenje prostora vrtića

Prostor dječjega vrtića također je u potpunosti podređen zadovoljavanju potreba djece te utjecaju na njihov cjelokupni razvoj. Raznolikošću i stalnom dostupnošću materijala, djeci treba omogućiti neovisnost i autonomiju učenja, a bogatom raznolikošću omogućiti im da izaberu one materijale koji individualno odgovaraju njihovim razvojnim sposobnostima.

Kvalitetno i poticajno prostorno-materijalno okruženje nezaobilazna je pretpostavka kvalitete življenja, odgoja i učenja djece u vrtiću. Takvo okruženje dijete potiče da kroz igru stalno istražuje i otkriva svijet oko sebe. Zbog toga svi ponudeni materijali moraju biti djeci stalno dostupni, a ne skriveni od njih po ormarima i visokim policama, da bi ih dijete koristilo ovisno o svojim željama i interesima. Na taj se način potiče neovisnost djece te im se daje do znanja da ih se uvažava i da im se vjeruje. Djeca predškolske dobi najbolje uče kroz igru i u suradnji s drugom djecom. Organizacija prostora koja potiče komunikaciju i suradnju s ostalom djecom u skupini omogućit će djetetu učenje prosocijalnoga ponašanja. Slunjski (2008.) ističe da prostor podijeljen na manje prostorne cjeline djecu neizravno „poziva” na grupiranje u manje skupine, čime se pridonosi kvaliteti njihove komunikacije i suradnje. Mnogo je kvalitetnija komunikacija koja se zbiva unutar manje skupine jer pogoduje kvalitetnijim socijalnim interakcijama djece. Tako se djeca imaju prilike kvalitetnije družiti s drugom djecom i razvijati svoju socijalnu kompetenciju. Isto tako djeci treba ostaviti mogućnost za povremeno „povlačenje” iz skupine, odnosno omogućiti im i zadovoljavanje potrebe za privatnošću. U vrtiću treba poticati sve oblike socijalnih interakcija djece jer u tim interakcijama djeca razmjenjuju ideje i stvaraju nova znanja. Ponudom zanimljivih aktivnosti i projekata kojima djeca istražuju različite teme i predmete postiže se usvajanje, ne samo znanja o određenim temama, već se dijete uči strpljivosti u radu s drugim vršnjacima, kooperaciji, dogovaranju te konstruktivnom rješavanju problema. Stručnjaci tvrde da se pravilnim uređenjem i osmišljavanjem fizičkoga okruženja djeteta postiže socijalna kompetencija, zbog čega se preporučuju mali kutići za grupiranje djece, primjeren raspored opreme i materijala i dovoljno vremena za socijalne interakcije. U službi poticanja socijalne kompetencije također je i druženje djece različite kronološke dobi, posebno u mješovitim skupinama jer takvi oblici druženja pogoduju učenju djece i razvoju socijalnih vještina. Djecu u vrtiću treba učiti i odgovornosti i to omogućavajući im da i sama sudjeluju u nekim odgovornim zadacima, npr. čišćenju i pospremanju sobe dnevnoga boravka nakon igre. Na taj im se način pruža prilika za osamostaljenje, ali kroz ove aktivnosti doživljavaju i osjećaj važnosti, kompetencije i odgovornosti.

Igra u službi razvoja emocionalne inteligencije u dječjem vrtiću

Najvažniju komponentu u razvoju djeteta predstavlja najčešća dječja aktivnost – igra. Kroz igru djeca razvijaju svoje psihičke, intelektualne, emocionalne, društvene i moralne sposobnosti. Igra utječe na stvaranje i održavanje prijateljstava te doprinosi stvaranju pozitivne slike o sebi, pa time i stjecanju povjerenje u vlastite snage. S obzirom na to da djeca većinu životnih spoznaja usvajaju kroz igru i pamte ih zauvijek, igra je najbolja aktivnost pomoću koje odgojitelj potiče i usmjerava dijete na učenje vještina emocionalne inteligencije. Stoga je igra najpogodnija metoda i oblik rada u vrtiću općenito. Bilo da se radi o funkcionalnoj ili konstruktivnoj igri, igri pretvaranja ili igri s pravilima, kombiniraju se aktivnosti iz različitih područja stvaranja i izražavanja.

Dijete ne treba mnogo stimulirati na igru, ona je njegova iskonska potreba. Zbog toga je uloga odgojitelja u pripremi i stvaranju poticajnoga i zanimljivoga okruženja koje djeci različitoga stupnja razvoja omogućuje učenje kroz igru u interakciji s odraslima i vršnjacima. Ponudom zanimljivih aktivnosti i projekata kojim djeca istražuju različite teme i predmete postiže se usvajanje, ne samo znanja o određenim temama, već se dijete uči strpljivosti u radu s drugim vršnjacima, kooperaciji, dogovaranju te konstruktivnom rješavanju problema. Odgojitelj u tome služi kao koordinator aktivnosti, potiče i

asistira djeci, uključuje se ako je to potrebno kao suigrač i pomagač. Pritom odgojitelj nikako ne smije biti nametljiv djeci ili im nametati svoja pravila. U razvoju sposobnosti emocionalne inteligencije pogodne su sve vrste igara. U svakoj od njih dijete stječe znanja i uči o svojem emocionalnom životu te u suradnji s vršnjacima i odgojiteljem vježba socijalne vještine. Zbog toga su dobro osmišljene i usmjeravane igre i aktivnosti ključne pretpostavke za kvalitetan emocionalno-socijalni razvoj djeteta. Npr. igre pretvaranja ili simboličke igre omogućavaju djetetu da se uživljavanjem u svoje i tuđe osjećaje putem izmišljenih scenarija suoči s nekim vlastitim emocionalnim stanjima.

Aktivnosti za poticanje emocionalne inteligencije u vrtiću

Abeceda osjećaja

Osim svakodnevnih i uobičajenih aktivnosti u vrtićima kroz koje djeca uče i upoznaju svijet, različite zanimljive aktivnosti i igre osmišljene su s ciljem utjecaja na emocionalnu inteligenciju. Odličnu ideju sprovela je Judy Lalli u svojoj „Abecedi osjećaja”, predstavivši interaktivni album za poticanje emocionalne inteligencije u djece. Autorica Lalli (2005.) ističe da je album „Abeceda osjećaja” namijenjen djeci od tri do deset godina, iako se dobne granice prema potrebi mogu i pomaknuti. Služi tome da se djeca njime koriste uz pomoć i aktivno sudjelovanje odrasle osobe – člana obitelji, odgojitelja ili učitelja. Svrha mu je pomoći djetetu u savladavanju razvojnoga stupnja emocionalnoga razmišljanja. Album je interaktivan jer je rad na njemu dvosmjernan, a osmišljen je kao niz fotografija koje prikazuju djecu u različitim emocionalnim stanjima (ljutito, mirno, sretno, neodlučno, uplašeno). Nazivi pojedinih stanja nalaze se pored fotografije dok su ispod njih navedeni primjeri pitanja koja mogu poslužiti za poticanje razgovora o emocijama s pojedinim djetetom ili skupinom djece. Npr. „Kako izgleda djevojčica na slici? Prema čemu to zaključuješ? Kakve osjete u tijelu izaziva strah? Opiši situacije iz vlastitoga života u kojima si se osjećao/la uplašeno.” Nazivi emocije kao „sretno”, „žaloso”, „hrabro”, odgovaraju razini razumijevanja sve djece, pa i one najmlađe, dok emocije kao „nervozno”, „frustrirano”, „izgubljeno” zahtijevaju veću razinu razumijevanja emocija i s njima povezanih riječi. Na pojedinim se stranicama nalazi prazan prostor na koji djeca mogu „nacrtati osjećaj” onako kako ga sama doživljavaju. „Abeceda osjećaja”, dakle, obuhvaća četiri koraka: promatranje fotografije, usvajanje riječi – naziva osjećaja, razgovor o osjećaju te kreativno izražavanje osjećaja bojom i oblikom. Ovakav koncept rada s djecom prikladan je i uz korištenje samoga albuma ili kao ideja jedne zanimljive aktivnosti s djecom, bilo da se radi o roditelju ili odgojitelju. Roditelji i odgojitelji zajedno s djecom mogu sami izraditi takav album. Napraviti i koristiti fotografije djece iz skupine u pojedinim emocionalnim stanjima te ih kasnije koristiti za prepoznavanje osjećaja s fotografija i za razgovor o njima. Nakon toga djeca mogu svoje osjećaje pretočiti u crteže kojima će ukasiti zidove sobe. Lalli (2005.) navodi da se provodeći takvu aktivnost kod djece potiče da nauče: prepoznavati i razlikovati vlastite osjećaje, promišljati o osjećajima i stavljati ih u kontekst vlastitih emocionalnih iskustava, imenovati osjećaje i emocionalna stanja riječima, izražavati vlastite osjećaje verbalno (riječima), a ne djelovanjem (ponašanjem), „čitati” emocionalna stanja drugih ljudi na osnovu njihova izraza lica i jezika tijela, usklađivati svoje ponašanje s emocionalnim stanjem druge osobe i time osiguravati uspješnu interakciju, podići pojam emocija na apstraktnu razinu – likovne kreativnosti te izražavati osjećaje bojom i oblikom, shvaćati da osjećaja, emocionalnih stanja i njihovih nijansi ima vrlo mnogo i da se naši osjećaji tijekom dana više puta mijenjaju ovisno o situacijama.

Kutija puna osjećaja

U svojem se prvotnom obliku kao zbirka materijala i popisa aktivnosti za pomoć djeci u lakšem i boljem shvaćanju vlastitih i tuđih emocija, „Kutija puna osjećaja”, pojavila još 1994. godine. Odlično prihvaćena od strane odgojitelja kao i djece, „Kutija” je ubrzo postigla veliki uspjeh. O čemu se zapravo radi? „Kutija puna osjećaja” didaktički je materijal namijenjen djeci od druge do sedme godine života. Autori ističu da je njezina temeljna svrha pomoć djeci u upoznavanju s onim što se u njima događa. Za

sve što je vezano za prepoznavanje, prihvaćanje, imenovanje i razlikovanje vlastitih i emocija drugih ljudi, „Kutija puna osjećaja” može poslužiti kao pomoć. Vrlo je korisna i u preventivnim mjerama sprečavanja pojave socioemocionalnih problema kod djece. „Kutija puna osjećaja” važan je didaktički materijal za razvoj emotivnoga života djeteta. Nastala je u Belgiji u skladu s europskim standardima, a svoj je uspjeh ubrzo proširila i izvan granica te je verificirana u 10 zemalja članica Europske unije. U Hrvatskoj se odgojno-obrazovnoj praksi primjenjuje od 2006. godine. U međuvremenu je objavljena i revidirana verzija koja je zadržala poznatu strukturu. Autori „Kutije” osobito su vodili računa o različitim kulturama društva te su stoga materijale iz „Kutije” ponudili u „bijeloj” i „obojenoj verziji”. Primjena „Kutije” višestruka je, pa se tako može uspješno koristiti i u radu s djecom s posebnim potrebama te u radu s djecom u teškim emocionalnim stanjima, npr. u bolnici ili na dječjim terapijama i psihijatriji. „Kutija puna osjećaja” sadrži različite vrste materijala koji nude brojne mogućnosti rada s emocijama. Materijali su usmjereni na četiri temeljne emocije: sreću, strah, ljutnju i tugu. Obojeni su bojama karakterističnim za pojedina emocionalna stanja.

„Kutija” sadrži:

- Četiri postera s prikazom emocionalnih likova. Na posterima je prikazano dijete koje pokazuje jednu od temeljnih emocija. Djeca prikazana na slikama mogu biti i dječak i djevojčica. Poster mogu poslužiti djeci da se upoznaju s temeljnim emocijama, da nauče kako se izražavaju te da i sama opišu koje emocije na posterima prepoznaju.
- Šesnaest manjih slika s prikazom četiriju emocionalnih likova. Ove su sličice korisne za djecu mlađe dobi kojoj je potrebno više vremena za prepoznavanje emocionalnih likova i kojima su situacijske slike još uvijek prezahtjevne.
- Svaka temeljna emocija sadrži dodatnih četrdeset osam slika koje prikazuju različite emocionalne situacije, a razlika između dječaka i djevojčica ovdje je jasno vidljiva. Gotovo na svim slikama djeca su glavne, odnosno „referentne” osobe. Na poledini svake slike nalazi se i kratka priča s nekoliko pitanja koja mogu poslužiti kao pomoć u razvijanju priče o emocijama. Situacijske slike mogu biti smještene u neku od četiriju „kuća emocija”. Opisujući situacijske slike djeca se mogu i sama u njima prepoznati ili biti potaknuta da ispričaju neku situaciju koju su i sama doživjela. Postavljajući im dodatna pitanja odgojitelj ih potiče na uživanje u osjećajima djece koje prepoznaju na slikama.
- Četiri kuće emocija s dvadeset situacijskih slika. U svakoj kući nalazi se po jedna temeljna emocija zajedno s emocionalnim likovima koji prikazuju tu emociju te imaju različite uloge u različitim situacijama.
- Sedam lutaka za prste koje prikazuju različite likove, također s prikazom temeljnih emocija. Lutke se vrlo uspješno mogu koristiti za rad u skupini, individualno ili za vrijeme slobodne igre. Pomoću njih djeca mogu glumiti emocije te pričati priče.
- Četiri maske (sretna, preplašena, ljutita i tužna maska) koje mogu nositi i djeca i odrasli. Osnovna im je svrha da djeluju kao sredstvo putem kojega će se izražavati emocije. Umjesto ponuđenih maski djeca mogu izraditi i svoje vlastite. Mogu se koristiti za cijeli niz aktivnosti: u vođenim igrama po ulogama, u slobodnoj igri djece te u slobodnoj glumi u manjim skupinama.
- „Kotač” emocija, prikazan u boji s četiri lika i četiri emocije. „Kotač” se može koristiti u različitim igrama povezanim s emocijama. Npr. dijete mora odglumiti ili nacrtati emociju koju kotač prikaže.
- Niz listova s nacrtanim likovima iz „Kutije” koji mogu služiti za bojanje, crtanje, rezanje ili za kopiranje.
- CD s originalnim skladbama, skladanim posebno za „Kutiju punu osjećaja”. Na pet instrumenata (gitara, glasovir, truba, harmonika i blok-flauta) izvode se četiri kompozicije koje izražavaju četiri temeljne emocije.

„Kutija” sugerira različite aktivnosti koje su prikazane u obliku radnih listova, no autori ističu da se rad s „Kutijom” nikako ne bi smio ograničiti samo na ponuđeni materijal i sugerirane aktivnosti. Kog, Moons i Depondt (2004.) navode iskustva stručnjaka koji su „Kutiju” primijenili u svojem radu s djecom te govore u korist „Kutije”: „Kutijom punom osjećaja započeli smo se koristiti tek prije sedam tjedana, a već primjećujemo goleme razlike. Naša promatranja potvrđuju da djeca suosjećaju jedna s drugom, svjesna su svojih emocija i izražavaju prijateljstvo i empatiju na način koji prije nismo primijetili.” Rad s „Kutijom” trebalo bi provoditi kontinuirano tijekom cijele godine. Voditeljima aktivnosti ostavljene su brojne mogućnosti kreativnoga osmišljavanja vlastitih aktivnosti prema specifičnim potrebama djece. Autori tvrde da je uporaba materijala progresivna jer rad započinje od

prepoznavanja temeljnih emocija, preko učenja kako interpretirati slike i situacije koje proizlaze iz temeljnih emocija, do povezivanja osobnih iskustava i emocija s onima koje su iskusili drugi.

Kako koristiti „Kutiju punu osjećaja“?

„Kutija puna osjećaja” na mnoge se načine može primjenjivati u radu s djecom u dječjim vrtićima. To ne moraju uvijek biti ciljane aktivnosti za razgovor o emocijama, već se materijali iz „Kutije” mogu vrlo jednostavno ukomponirati u različite druge aktivnosti, npr. likovne ili tjelesne, gdje se indirektno potiče djecu na razmišljanje, shvaćanje i prepoznavanje vlastitih i tuđih emocija. Može se koristiti u manjim ili većim skupinama djece ili pojedinačno s jednim djetetom. U vrtiću se može organizirati cijeli jedan poseban „kutak” koji se može nazvati, npr. „kutak osjećaja” koji će djeci uvijek biti na raspolaganju za igru i druženje. Kreativno i toplo uređenje kutka djeci će osigurati da se u njemu osjećaju dobro, ugodno i spremno da uz pomoć „Kutije pune osjećaja” otvoreno govore o onom što im se događa, što ih muči, ljuti ili veseli. U takvom kutku od ponuđenih materijala osim „Kutije” mogu biti i različite knjige s pričama i slikovnice u kojima se direktno ili indirektno govori o osjećajima, materijali za likovne aktivnosti kako bi djeca ono što osjećaju ili prepoznaju da drugi osjećaju mogla pretočiti u crtež, kolaž ili skulpturu od gline. Površine zidova kutka mogu biti ukrašene ogledalima u kojima djeca mogu imitirati različite emocije iz „Kutije” i sama sebe promatrati kako izražavaju emocije, što će im pomoći da još bolje osvijeste vlastite emocije i načine na koje ih izražavaju. U kutku se mogu provoditi vođene aktivnosti u manjim skupinama djece, ali isto tako djeci treba ostaviti mogućnost da prema potrebi ulaze u kutić i sama osmišljavaju svoje aktivnosti, stvaraju priče, slike ili igre, a sve u svrhu emocionalnoga i socijalnoga razvoja. Zanimljivo bi djeci bilo ponuditi materijale iz „Kutije” i usmjeravati ih da samostalno pokušaju osmisliti aktivnosti uporabom tih materijala i promatrati u kojem „smjeru” će ih aktivnosti odvesti. Odgojitelj se u takve aktivnosti može uključiti prema potrebi, postavljajući djeci različita pitanja koja će ih motivirati da aktivnosti još bolje i šire razvijaju. Iz bilježenja rezultata odgojitelj može iščitati vrijedne informacije o tome kako pojedina djeca razmišljaju i kako opisuju emocionalne situacije koje vide na sličicama iz „Kutije” te ih uspoređuju s vlastitim iskustvima. Sve su ove aktivnosti vrijedne u smislu poticanja i učenja emocionalnih i socijalnih vještina kod djece, ali i pokazatelji već usvojenih.

Literatura

- Brajša, A. 2003. *Dijete i obitelj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Brajša, P.; Brajša-Žganec, A.; Slunjski, E. 1990. *Tajna uspješnog roditelja i odgojitelja*. Pula: C.A.S.H.
- Goldberg, S. 2003. *Razvojne igre za predškolsko dijete: Individualizirani program igre i učenja*. Lekenik: Ostvarenje.
- Kog, M.; Moons, J.; Depondt, L. 2004. *Kutija puna osjećaja*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Lalli, J. 2005. *Abeceda osjećaja – Interaktivni album za poticanje emocionalne inteligencije u djece*. Lekenik: Ostvarenje.
- Salovey, P.; Sluyter, J. D. 1997. *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija – Pedagoške implikacije*. Zagreb: Educa.
- Slunjski, E. 2008. *Dječji vrtić – Zajednica koja uči – mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar media.

Matea Galinec
Dječji vrtić „Cvrčak” Čakovec
matea.galinec@gmail.com

INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE DJECE RANE DOBI

Sažetak

Svako se povijesno radoblje treba moći, ali i znati suočiti s novim izazovima. Naše je razdoblje obilježeno intenzivnim migracijskim procesima koji unose značajne promjene i u životu društva i u životu pojedinca. Ove se promjene ne ogledaju samo u susretu s novim kulturnim, etničkim, jezičnim i vjerskim identitetom, već i u kvaliteti međuljudskih odnosa. Biti više ili manje uspješan u ostvarenju kvalitetnih odnosa s osobama ili skupinama koje su kulturno drukčije od nas, ne ovisi samo o prethodnom iskustvu u dodiru s drugim, već i o kompetencijama koje svaki pojedinac posjeduje. Možemo reći da su odgojno-obrazovne ustanove više nego ikada mjesto susreta različitih, to je ostala svakodnevna praksa, zahvaljujući onima koji su došli i dolaze iz drugih krajeva i koji su započeli novi život u našem društvu, lokalnoj zajednici, gradu, ulici. Različitost s kojom se susrećemo u vrtiću, školi, na radnom mjestu, u dućanu, u kazalištu, na sportskim natjecanjima, kod liječnika, koju određujemo kao najveću i najširu ljudsku osobinu, očituje se u drukčijoj nacionalnosti, jeziku, vjeri, spolu, dobi, stupnju obrazovanja, klasnoj pripadnosti, spolnom usmjerenju, vjerovanjima, sposobnostima, vještinama. Stoga su poštivanje i promicanje različitosti jedne od temeljnih vrijednosti prema kojima bismo trebali usmjeravati djecu već u predškolskoj ustanovi. U tom se smislu kao odgovor javlja interkulturalno obrazovanje kao posebno područje teorije i prakse odgoja i obrazovanja.

Ključne riječi: interkulturalno obrazovanje, interkulturalne kompetencije

Interkulturalne kompetencije u suvremenom društvu

Svijest ljudi o različitostima, ali i o sličnostima koje imaju ljudska bića, trebala bi pridonijeti ne samo boljoj informiranosti i znanju, toliko važnima u oblikovanju naših vrijednosti, stavova i ponašanja, već i izgradnji snažnijih i boljih odnosa među ljudima. Nažalost, često različitost, kreativnost i inovativnost mogu dovesti do nerazumijevanja i sukoba u kojima će prevladati nejednakost i diskriminacija, često opasne za ljudsko dostojanstvo i dobrobit društva.

Svako se povijesno razdoblje treba moći, ali i znati suočiti s novim izazovima. Razdoblje današnjice obilježeno je intenzivnim migracijskim procesima koji unose značajne promjene i u život društva i u život pojedinca. Ove se promjene ne ogledaju samo u susretu s novim kulturnim, etničkim, jezičnim i vjerskim identitetom, već i u kvaliteti međuljudskih odnosa. Biti više ili manje uspješan u ostvarenju kvalitetnih odnosa s osobama ili skupinama koje su kulturno drukčije od nas, ne ovisi samo o prethodnom iskustvu u dodiru s drugim, već i o kompetencijama koje svaki pojedinac posjeduje. Tako su odgojno-obrazovne ustanove, više nego ikada, mjesto susreta različitih. Različitost koja se susreće u vrtiću, školi, na radnom mjestu, u dućanu, u kazalištu, na sportskim natjecanjima, kod liječnika, očituje se u drukčijoj nacionalnosti, jeziku, vjeri, spolu, dobi, stupnju obrazovanja, klasnoj pripadnosti, spolnom usmjerenju, vjerovanjima, sposobnostima, vještinama.

Stoga su poštivanje i promicanje različitosti jedne od temeljnih vrijednosti prema kojima bi trebali usmjeravati djecu već u predškolskoj ustanovi. U tom se smislu kao odgovor javlja interkulturalno obrazovanje kao posebno područje teorije i prakse odgoja i obrazovanja (Spajić-Vrkljaš, Stričević, Maleš i Matijević 2004).

Interkulturalna kompetencija

Važnost interkulturalne kompetencije istraživači i praktičari iz različitih disciplina naglašavaju već desetljećima. Većina istraživanja koja se bave interkulturalnom kompetencijom provedena su da bi se steklo bolje razumijevanje dinamike interakcija među kulturama, pomoglo izgradnji našega kognitivnog razumijevanja (komponenta znanja) interkulturalne kompetencije.

Kada govorimo o interkulturalnoj kompetenciji, odnosno njezinom pojmovnom određenju, možemo reći da ju je teško jednoznačno definirati. Jednim su dijelom razlog tome brojna akademska

područja koja priznaju važnost interkulturalne kompetencije te samim time nije važna samo za jedno područje, nego za puno njih (obrazovanje, ekonomija, marketing, društvene znanosti, kulturalni studiji i djelatnosti, lingvistika).

Interkulturalna kompetencija je sposobnost da se prepoznaju i koriste kulturalne razlike kao jedan od resursa za učenje (Žužul 2002). Moguće je promišljati kako ljudi mogu više naučiti jedni od drugih kada se međusobno razlikuju. Zato mora postojati međusobno poštovanje i dovoljna doza radoznalosti kako bi se prevladala tenzija koja je obično prisutna kod nekoga interkulturalnog susreta.

Interkulturalna kompetencija je sposobnost uspostavljanja zadovoljavajuće interakcije i komunikacije s osobama druge kulture, sposobnost uvajanja interkulturalnih stavova, znanja i vještina u cilju boljšega razumijevanja i poštivanja različitih kultura te usvajanja djelotvornoga ponašanja u drugim kulturama (Byram 1997). Byram i suradnici (2009.) navode da su interkulturalne kompetencije specifične kompetencije koje su neophodne da bi se aktivno surađivalo s ljudima iz drugih etničkih, kulturalnih, religijskih i jezičnih sredina.

Interkulturalna kompetencija (sposobnost) znači stalno razvijanje razumijevanja odnosa među kulturama u čemu nam može pomoći i proučavanja njihove povijesti i civilizacije. Interkulturalna kompetencija pretpostavlja shvaćanje karakterističnih vjerovanja i ponašanja pojedinih društvenih skupina unutar pluralnoga društva koja se ističu svojom posebnošću u odnosu na dominantnu kulturu, etničnost, rasu, religiju, tjelesnu ili mentalnu sposobnost, spolnu i/ili rodnu orijentaciju (Peko, Mlinarević i Jindra 2009).

O širem značenju pojma interkulturalne kompetencije počelo se govoriti u sklopu istraživanja provedenih u Sjevernoj Americi 50-ih godina prošloga stoljeća. Veliki doprinos daje američka istraživačica Kim (1992.) koja interkulturalnu kompetenciju opisuje kao sposobnost prilagodbe u tri područja: kognitivnom (dati smisao nečemu), afektivnom (emotivna i estetska tendencija, motivacije i stavovi) i ponašajnom (stupanj fleksibilnosti). Autorica sposobnost prilagodbe definira kao sposobnost pojedinca da mijenja već neka stečena kulturalna ponašanja i usvoji neke nove kulturalne oblike ponašanja, pronalazeći kreativne načine upravljanja dinamičnim odnosima i ponašanjima unutar različitih skupina.

Interkulturalno kompetentnu osobu čine kognitivne, emocionalne i bihevioralne sposobnosti (Hrvatić i Piršl 2007). Interkulturalno kompetentna osoba je ona koja može vidjeti odnos među različitim kulturama, koja ima sposobnost medijacije, interpretacije, kritičkoga i analitičkoga razumijevanja svoje i tuđe kulture (Bolten 2007, prema Mrnjauš, Rončević i Ivošević 2013).

Dimenzije interkulturalne kompetencije prema Boltenu

Prema Boltenu (2007.), interkulturalna kompetencija predstavlja trodimenzionalnost koju čine kognitivna, afektivna i bihevioralna dimenzija. Svakoj od dimenzija autor dodjeljuje odgovarajuće kompetencije, pri čemu svaka igra izuzetno važnu ulogu te opisuje interkulturalnu kompetenciju kao skup stavova i osobina, znanja i sposobnosti.

Afektivna dimenzija odnosi se na niz osobina ličnosti koje su nužne da bi čovjek mogao interkulturalno djelovati te čini emocionalnu razinu interkulturalne kompetencije. Zahvaljujući ovim osobinama čovjek može kompetentno interkulturalno djelovati. To se posebno odnosi na empatiju i distanciranost od vlastite uloge, tj. sposobnost mijenjanja i zauzimanja tuđe perspektive jer se upravo na taj način stvaraju dva viđenja iste situacije.

Kognitivna dimenzija odnosi se na interkulturalno znanje, tj. znanje o sličnostima i različitostima dviju kultura te doprinosi razumijevanju kompleksnosti iste. Vrlo je važno napomenuti da iza gesta, načina odijevanja, radnji i sličnoga, često stoje „nevidljive” kulturalne vrijednosti, norme, načini razmišljanja i stavovi koji se mogu iščitati upravo kroz vidljive znakove i simbole.

Bihevioralna dimenzija povezuje afektivnu i kognitivnu dimenziju koje zajedno vode ka međusobnom razumijevanju. Prije svega, odnosi se na postupke u interkulturalnom kontekstu, a upravo je komunikacija spona koja omogućava interakciju te prevladavanje konflikata koji su rezultat

kulturalnih razlika. Bihevioralnoj dimenziji možemo prepisati sposobnosti adekvatne komunikacije u kulturalno stranom okruženju.

Interkulturalne kompetencije u NKPROO-u

Kako bi se odgovorilo potrebama hrvatskoga društva, a isto tako imajući u vidu europski i svjetski kontekst, hrvatska je odgojno-obrazovna politika okrenuta kurikulskom pristupu.

Temeljne vrijednosti Nacionalnoga kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014.) proizlaze iz opredijeljenosti hrvatske odgojno-obrazovne politike za cjeloviti razvoj djeteta, za čuvanje i razvijanje nacionalne, duhovne, materijalne i prirodne baštine Republike Hrvatske, za europski suživot te za stvaranje društva znanja i vrijednosti koje će omogućiti napredak i razvoj.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje usmjeren je ka planiranju i djelovanju odgoja i obrazovanja utemeljenoga na vrijednostima koje bi trebale unapređivati intelektualni, društveni, moralni, duhovni i motorički razvoj djece, a to su:

- Znanje – stjecanje znanja o vlastitoj kulturi kao pretpostavka stjecanja znanja o tuđim kulturama.
- Identitet – suvremeni odgoj i obrazovanje doprinose razvoju i izgradnji osobnoga te kulturnoga i nacionalnoga identiteta djeteta u smislu stvaranja pozitivne slike o sebi, samopoštovanju, samoostvarenju. Predškolska ustanova treba biti podrška djetetu u razumijevanju sebe i vlastitoga identiteta te identiteta drugih s kojima se susreće u svojoj užoj i široj zajednici.
- Humanizam i tolerancija – podrazumijevaju prihvaćanje i poštivanje svakoga živog bića i njegovoga dostojanstva. Ona je nužna za uspješno snalaženje u životnom kontekstu koji obilježava pluralizam kultura te situaciju u kojima prisustvuju rodne, rasne, etničke, vjerske i nacionalne različitosti te različit socijalni status. Humanizam i tolerancija isto tako podrazumijevaju odgojno-obrazovni pristup temeljen na prihvaćanju i pružanju potpore te razumijevanje i poštivanje vlastitih prava, odgovornosti, obaveza, kao i prava, obaveza i odgovornosti drugih ljudi. U vrtiću djeca uče prepoznavati vlastite i tuđe osjećaje, poštivati različitosti, skrbiti o sebi i drugima te kako sam kurikulum navodi, zajedno s drugima organizirati aktivnosti koje mogu moralno, materijalno i duhovno podizati kvalitetu života cjelokupne skupine.
- Odgovornost – predškolska ustanova djetetu treba omogućiti slobodu izbora aktivnosti, sadržaja, partnera za igru, prostora te preuzimanje odgovornosti za vlastite izbore. Na taj način pruža im podršku u stjecanju vještina koje će im biti potrebne da postanu odgovorni članovi društva.
- Autonomija – kada govorimo o autonomiji tada govorimo o razvoju samostalnoga mišljenja, djelovanja i odlučivanja. Dijete se potiče na inicijativnost i samoorganizaciju u oblikovanju vlastitih aktivnosti.
- Kreativnost – prema NKPROO-u ova vrijednost predstavlja osnovu razvoja djeteta u inicijativnu i inovativnu osobu koja je u stanju inicirati, prepoznati i oblikovati različite kreativne aktivnosti te u različitim situacijama pronaći najbolji pristup što je također jedno od vrijednosti interkulturalno kompetentnoga djeteta.

Sve ove vrijednosti u povezanosti su s interkulturalnom kompetencijom. Razvoju interkulturalnih kompetencija djece rane dobi pridonose i odgojno-obrazovni ciljevi koji ističu cjeloviti razvoj, odgoj i učenje djeteta te razvoj njegovih kompetencija.

Nacionalni kurikulum ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja (2014.) preporuča razvoj temeljnih znanja, vještina i sposobnosti u trima područjima:

- ja (slika o sebi)
- ja i drugi (obitelj, druga djeca, uža društvena zajednica, vrtić i lokalna zajednica)
- svijet oko mene (prirodno i šire društveno okruženje, kulturna baština i održivi razvoj).

Prijedlogom područja razvoja djece želi se usmjeriti rad predškolskih ustanova na razvoj onih kompetencija koje osposobljavaju djecu za aktivno sudjelovanje u društvu. Poticanje djece u istraživanju vlastitih sposobnosti te preuzimanje aktivne uloge i odgovornosti za vlastito ponašanje, dobar je put ka izgrađivanju osobe koja je spremna preuzeti odgovornost za aktivnu ulogu u izgradnji boljega društva, ravnopravnosti i demokracije. Takav je pristup odgoju i obrazovanju moguće realizirati u uvjetima u kojima djeca imaju pravilne modele ponašanja i priliku učiti iz vlastitoga iskustva. Na takav način naučit će da svojim aktivnim ponašanjem doprinose zajednici u kojoj žive, neće se bojati različitosti, već će različitosti prihvaćati kao izazove i mogućnosti za kreiranje novih spoznaja.

Literatura

- Bolten J. 2007. *Interkulturelle Kompetenz*. Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters Ltd.
- Hrvatić, N.; Piršl, E. 2005. Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 251–266.
- Kim, Y. Y. 2001. *Becoming Intercultural: An integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*. Thousand Oaks: Sage.
- Mijatović, A.; Previšić, V.; Žužul, A. 2000. Kulturni identitet i nacionalni kurikulum. *Napredak*, 141(2), 135–146.
- Peko, A.; Mlinarević, V.; Jindra, R. 2009. Interkulturalno obrazovanje učitelja – Što i kako poučavati? U: Peko, A.; Mlinarević, V.; Jindra, R. (ur.) *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama* (131–155). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet, Nansen dijalog centar.
- Žužul, A. 2000. Temeljne odrednice interkulturalnoga učenja i multikulturalnog odgoja. *Napredak*, 143(1), 17–23.

Eleonora Glavina, univ. spec. clin. psych.
e1.glavina@gmail.com
Nevenka Holetić, odgojitelj savjetnik
Dijana Majerski, odgojitelj
Dječji vrtić Cipelica, Čakovec

DAROVITOST U RANOJ DOBI

Sažetak

Prema jednoj od definicija, darovitost je sklop osobina koje omogućuju pojedincu da dosljedno postiže izrazito iznadprosječan uradak u jednoj ili više aktivnosti kojima se bavi. Budući da je usmjerena na postignuće, ova definicija omogućava roditeljima i odgojiteljima da prepoznaju i uoče darovito dijete uspoređujući postignuće toga djeteta u odnosu na postignuća skupine vršnjaka. Navedena definicija obuhvaća onu djecu koja su darovitost počela izražavati u svojem ponašanju, tj. pokazuju tzv. produktivnu darovitost. Stručnjaci preporučaju i usmjerenost na onu skupinu djece koja imaju potencijal da značajnije iznadprosječno razvijaju svoje sposobnosti, ali taj potencijal se još ne iskazuje u ponašanju te se radi o tzv. potencijalnoj darovitosti. Takvu djecu najčešće zovemo bistrom djecom. Djeca u ranoj dobi uglavnom iskazuju potencijalnu darovitost. Da bi se darovitost ili kreativnost razvila, potrebno je djeci ponuditi raznovrsne sadržaje i materijale te osigurati socijalno poticajnu sredinu u kojoj će dijete rane dobi imati mogućnost istraživanja i izražavanja kroz medij najprimjereniji dobi, a to je igra. Dječji vrtić Cipelica provodi Program rada s darovitim djecom i potencijalno darovitim djecom predškolske dobi skupine Delfinici s ciljem zadovoljavanja posebnih odgojno-obrazovnih potreba navedene djece kroz individualizirani i diferencirani pristup.

Ključne riječi: darovitost, motivacija za rad, potencijalna darovitost, poticajna sredina, sposobnost stvaranja novoga

Uvod

Prateći iskustva iz prakse kao i istraživanja koja se bave praćenjem razvoja djece rane i predškolske dobi evidentno je da postoji relativno veliki postotak djece koja su u mogućnosti ostvarivati visoka postignuća u različitim područjima. Prema općeprihvaćenoj Gardnerovoj teorijskoj koncepciji iz 1983. godine (prema Cvetković-Lay i Sekulić-Majurec 2008), ljudske sposobnosti i inteligenciju dijelimo na sljedeća područja:

- verbalno-lingvistička inteligencija
- logičko-matematička inteligencija
- vizualno-spacijalna inteligencija
- glazbeno-ritmička inteligencija
- tjelesno-kinestetička inteligencija
- intrapersonalna inteligencija
- interpersonalna inteligencija.

Fleksibilnost, kreativnost i razvojnost predškolskoga programa nužni su preduvjeti za razvoj navedenih sposobnosti, ali i interesa i kreativnosti djece predškolske dobi, a tako i za kvalitetnije zadovoljavanje specifičnih odgojno-obrazovnih potreba one skupine djece predškolske dobi koju možemo nazvati darovitim ili potencijalno darovitim u bilo kojem od navedenih područja. Koren (1998.) definira darovitost kao sklop osobina koje omogućuju pojedincu da dosljedno postiže izrazito iznadprosječan uradak u jednoj ili više aktivnosti kojima se bavi. Budući da je usmjerena na postignuće, ova definicija omogućava odgojiteljima da prepoznaju i uoče darovitost djeteta uspoređujući postignuće toga djeteta u odnosu na postignuća skupine vršnjaka. Navedena definicija obuhvaća onu djecu koja su darovitost počela izražavati u svojem ponašanju, tj. pokazuju tzv. *produktivnu* darovitost. Prema preporukama stručnjaka potrebno je obuhvatiti i onu skupinu djece koja imaju potencijal da značajnije iznadprosječno razvijaju svoje sposobnosti, ali taj potencijal se još ne iskazuje u ponašanju te se radi o

tzv. *potencijalnoj darovitosti*. Takvu djecu najčešće zovemo *bistrom* djecom ili često *kreativnom* djecom. Kako u ranoj dobi djeca uglavnom iskazuju potencijalnu darovitost, programe u ranoj i predškolskoj dobi treba osmisliti tako da maksimalno potiču razvoj svih djetetovih potencijala. Istraživanja pokazuju da 3 – 5 % djece predškolske dobi pokazuje znakove darovitosti u svim područjima, a 36 % djece pokazuje znakove darovitosti ili potencijalne darovitosti u jednom ili više područja (George 2004).

Osim visokorazvijenih sposobnosti, darovitost podrazumijeva još dvije važne karakteristike. To su specifične osobine ličnosti, pri čemu je posebno važna motivacija za rad koja se iskazuje u specifičnim interesima, izrazitoj usmjerenosti prema cilju i iznimnoj radnoj energiji i kreativnosti, kao i sposobnost i spremnost stvaranja novoga i originalnoga.

Brojni stručnjaci različitih profila uključeni u ovo područje ističu da poticajna sredina u kojoj su osigurani socijalni, materijalni i svi ostali uvjeti za maksimalni razvoj bioloških potencijala već u vrlo ranom djetinjstvu u najvećoj mjeri doprinose razvoju darovitosti pojedinca. Poticaji kojima motiviramo djecu na učenje i napredak trebaju biti takvi da od djece zahtijevaju angažman, ulaganje određenoga truda i napora, inače će izgubiti motivaciju za rad (Winebrenner 2016). Djeca prirodno pokazuju tendenciju velike otvorenosti za istraživanje, eksperimentiranje i stvaranje. Ona uživaju u otkrivanju svijeta i to na svoje originalne načine što se osobito odnosi na darovitu djecu i na onu koja pokazuju potencijalnu darovitost. Posebno je potrebno takvoj djeci ponuditi primjerene izazove, individualizirani način rada i diferencirani sadržaj rada bez obzira na program rada koji je uobičajen za djecu određene kronološke dobi (Cvetković-Lay i Sekulić-Majurec 2008). Razina, tempo i vrsta aktivnosti koji odgovaraju djeci s prosječnim postignućima nisu prikladni djeci s iznadprosječnim postignućima (Winebrenner 2016). Pri tome je osobito važno imati na umu da osiguranje primjerenoga oblika odgoja i obrazovanja koji je sukladan sposobnostima djece ima i preventivni značaj, u smislu smanjivanja i izbjegavanja različitih oblika neprilagođenoga ponašanja djece koja mogu rezultirati frustracijama koje dijete doživljava kada njegove specifične potrebe za učenjem nisu zadovoljene (Winebrenner 2016).

Potvrdu važnosti individualiziranoga i diferenciranoga pristupa djeci u sustavu odgoja i obrazovanja ističe i Konvencija UN-a o pravima djeteta (1989.) koja u članku 29. govori o obavezi da odgoj i obrazovanje djeteta treba usmjeriti prema: „... razvoju osobnosti, talenata i najviših potencijala duševnih i tjelesnih sposobnosti djeteta”.

Igraonica za *Zvezdice* – Dječji vrtić Cipelica Čakovec

U sklopu *Programa rada s darovitom i potencijalno darovitom djecom predškolske dobi* skupine Delfinici u Dječjem vrtiću Cipelica u Čakovcu jednom tjedno djeluje i igraonica u kojoj 10-ak djece boravi uz stručno vodstvo educiranih odgojiteljica, Nevenke Holetić, savjetnice i Dijane Majerski te stručne suradnice, psihologinje i mentorice Eleonore Glavina. Igraonica je opremljena odgovarajućom didaktičkom opremom koja darovitoj djeci omogućava primjereno istraživanje i učenje kroz igru u područjima trenutnih interesa. Aktivnosti se provode individualno, u paru, u manjim skupinama ili u zajedničkoj skupini, ovisno o interesima djece. Osobito se potiče projektni rad i problemsko učenje, pedagoške metode koje su najučinkovitije u suvremenom pristupu u radu s darovitom djecom (Winebrenner 2016). Ciljevi ovoga programa su omogućavanje iskazivanja kreativnosti i potencijala darovite i potencijalno darovite djece rane i predškolske dobi i to kroz:

- zadovoljavanje specifičnih komunikacijskih, razvojnih i obrazovnih potreba djeteta
- osmišljavanje aktivnosti u kojima će dijete moći iskazivati svoje potencijale
- stvaranje kreativnoga ozračja što podrazumijeva raznovrsne materijale za istraživanje i stvaranje te zainteresiran, nedirektivni stav odgojitelja i stručnoga suradnika psihologa
- usvajanje vještina potrebnih za zadovoljavajuće funkcioniranje u socijalnom okruženju.

Jedan od ciljeva je i identifikacija i rad s djecom s problemima u ponašanju i razvojnim teškoćama kod koje se potencijalna darovitost teže uočava zbog usmjerenosti na djetetove teškoće.

U radu s djecom posebno smo usmjereni na socioemocionalni razvoj djece s obzirom na to da darovita djeca mogu razviti probleme u ponašanju kao odgovor na okolinu koja ne pruža adekvatnu stimulaciju za razvoj njihovih sposobnosti. Posebno je to važno za djecu koja imaju izrazito visoka postignuća, pa za njihove interese i znanja ponekad druga djeca ne pokazuju zanimanje te se stoga mogu osjećati izolirano u redovnim skupinama. Izuzetno darovita djeca mogu imati problema u uspostavljanju

odnosa s vršnjacima jer se njihova osjetljivost i intenzivnost razlikuje od ostalih, a i dok su još mala, djeca imaju vrlo različite interese, hobije, pa čak i sklonosti prema igrama (Winner 2005). Stoga u igraonici provodimo niz aktivnosti s ciljem poticanja prihvaćanja različitosti, ali i zajedništva. U početku smo više bili usmjereni na stvaranje grupne kohezije, tj. osjećaja pripadnosti grupi. Davanje zajedničkoga naziva *Zvezdice*, kojega su djeca demokratski izabrala između naziva koje su sami predložili, tome je bitno doprinijelo. Pravila skupine također su predložila sama djeca, pri čemu je svatko mogao dati svoj prijedlog, ali i imao priliku slušati drugu djecu i njihove prijedloge. Pravilima skupine obuhvatili smo pojmove prava, dužnosti i obaveze. Uočili smo da su ih djeca primjenjivala u različitim situacijama u vrtiću i tako razvijala odgovornost u međusobnim odnosima, u odnosima s djelatnicima vrtića, u odnosima s roditeljima i u odnosu prema materijalnoj okolini. Kroz izjave djece vidljivo je da u prvi plan ističu pravo na igru s prijateljima, dok dužnost i obavezu doživljavaju kroz pomaganje prijateljima, roditeljima i kulturno ponašanje.



Prilog 1 *Kosturkavi* nam je došao u posjet – istraživanje ljudskoga tijela u igraonici

Jedna od zadaća rada u igraonici je razvijati demokratske vrijednosti. Poticanjem djece da iznose svoja mišljenja, prijedloge i ideje bez procjenjivanja te omogućavanjem da biraju i odlučuju, razvijaju se demokratski odnosi koji su potrebni za ravnopravno funkcioniranje u grupi i zajednici. U različitim igrama, aktivnostima i raspravama djeca postaju sigurnija, samostalnija i samopouzdanija. Kroz procjene i samoprocjene razvijaju svoje potencijale u svim područjima. Djeci je omogućeno sudjelovanje u odlučivanju i donošenju odluka i pravo na izbor te u ponudi različitoga didaktičkog materijala biraju materijal i aktivnosti kojima će se baviti.

Planiranje aktivnosti polazi od onoga što je djeci najbliže i što je njihov interes. Temama aktivnosti pristupamo sa stajališta različitih znanstvenih disciplina. Na taj način djeca uče povezivati različita područja razvijajući tako cjelovit pristup problemu. Nastojimo uključiti i sva osjetila kako bi stimulirali sve osjetne ulaze. Usvojena znanja djeca koriste u novim oblicima ponašanja i u komunikaciji te ih primjenjuju u svakodnevnim situacijama što je rezultat pozitivnoga ozračja u kojem se odvijaju aktivnosti. Teme koje djeca izaberu same po sebi su vrlo životne i njima bliske.

Jedan od važnih zadataka na koje smo usmjereni je razvijanje odnosa ravnopravnoga dostojanstva (Juul 2006, 2008) koji se bazira na međusobnom ravnopravnom poštivanju potreba, želja, mišljenja i osjećaja svih sudionika bez obzira na dob i spol. Voditelji programa preuzimaju odgovornost za razvoj i kvalitetu odnosa s djecom, osobnu odgovornost za donošenje odluka u skladu sa zahtjevima

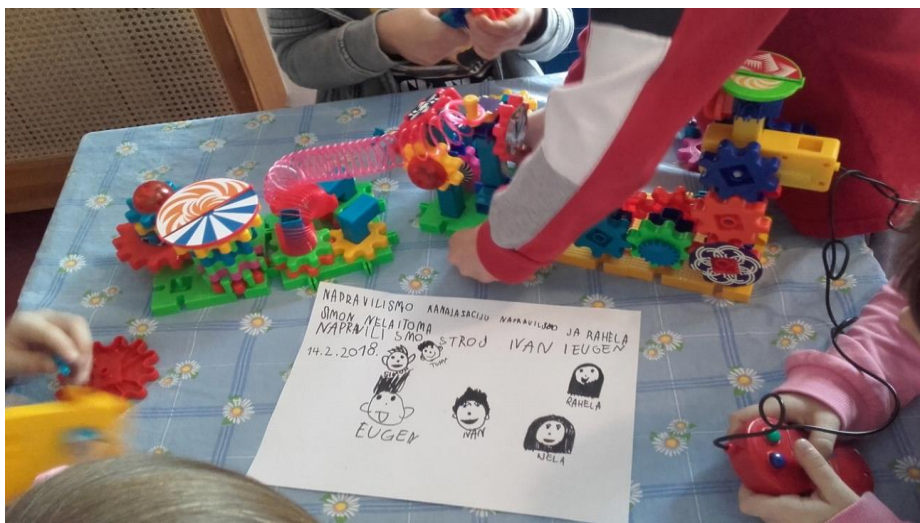
programa i autentičnost u komunikaciji. Time postaju dobar socijalni model djeci u razvoju njihovih međusobnih odnosa i u preuzimanju odgovornosti za vlastite izbore i odluke.

Svaki dolazak u igraonicu započinjemo zajedničkim *prebrojavanjem*, nakon čega slijedi razmjena novosti, informacija i iskustva te dogovor o tome što ćemo raditi. Djeca sama biraju aktivnosti u kojima će sudjelovati taj dan. Voditeljice prate aktivnosti i procjenjuju kada i koja razina intervencije je potrebna ili pak samo opisuju aktivnosti djece, tj. verbalno ih oblikuju ukoliko uoče potrebu za tim i postavljaju poticajna pitanja. Na taj se način nastavlja rad na projektima i aktivnostima koje su u tijeku. Potiče se suradnja i kvalitetno međusobno djelovanje, kao i zajednička odgovornost za uradak. Razvoj novih vještina, prakse i usvajanje znanja tako postaju rezultat individualnoga doprinosa svakoga sudionika, ali i skupine u cjelosti.

Društvene igre također su se pokazale korisnim načinom za razvoj grupne kohezije, kao i isticanja važnosti svakoga pojedinog člana grupe. Uz one koje igraonica posjeduje, zamolili smo djecu da donesu i one s kojima se vole igrati kod kuće s ostalim članovima obitelji. Tako je svako dijete donijelo najdražu društvenu igru i imalo ulogu voditelja igre, onoga koji objašnjava pravila, određuje napredovanje i *sankcije* tijekom igre. To je dalo priliku i onoj povučenijoj djeci da uživaju u pažnji cijele grupe, što su oni rado prihvatili.

Vrlo zanimljiv model mozga i cijeloga ljudskog tijela (Prilog 1) koji je dio materijalnih poticaja igraonice, potaknuo je djecu na istraživanje i upoznavanje funkcije pojedinih dijelova tijela i njihovo imenovanje. Pri tome su se služili enciklopedijama i digitalnim 4D atlasom ljudskoga tijela. S obzirom na to da je interes za ovu aktivnost trajao mjesecima, aktivno su bili uključeni i roditelji te drugi članovi obitelji. Tako je jedan otac, liječnik po struci, poklonio igraonici stetoskop, a djeca su ga iskoristila, npr. da slušaju rad srca nakon tjelesnih aktivnosti. Interes za tijelo i kako ono funkcionira potaknuo je *Zvezdice* da isprobavaju kako se ekstremiteti pokreću. Ta ideja bila je pokretač za isprobavanje različitih pokreta i analiziranje dijelova tijela koji u tome sudjeluju, ali i za promišljanje kako je osobama koje se ne mogu samostalno kretati. Jedna polaznica igraonice podijelila je svoje iskustvo hodanja na štakama nakon operacija koje je imala. Iznošenje ovoga iskustva dodatno je potaknulo interes grupe za ovu temu te je navelo djecu i na iskazivanje empatije i želje da pomognu ljudima s navedenim teškoćama. Tako se i zdravlje i očuvanje zdravlja našlo kao tema za razgovor i promišljanje.

Nastojimo zadovoljiti i potrebu djece za kretanjem, a ujedno i stvoriti priliku sudionicima da razvijaju i pokažu svoju tjelesno-kinestetičku darovitost s obzirom na to da u skupini ima djece koja ostvaruju izuzetna postignuća u tom području. U te svrhe koristimo vrtički polivalentni prostor i različite rekvizite prema izboru djece. Uočili smo da su djeci osobito zanimljive tjelesne aktivnosti koje zahtijevaju i recipročne komunikacijske vještine (npr. šalji dalje pokret uz neki komunikacijski znak i sl.).



Prilog 2 Kanalizacija – izradile *Zvezdice*

Prikupljamo raznovrsnu dokumentaciju o aktivnostima djece u obliku individualnih razvojnih mapa i razvojne mape skupine *Zvezdice*, individualnih tematskih knjižica te dokumentiramo dječje

iskaze (Prilog 3), kao i objašnjenja različitih uradaka (likovnih, građevnih...). Isto tako pratimo izbore svakoga pojedinog djeteta i interes za određenu aktivnost i na osnovu toga zajednički dogovaramo i planiramo materijale za sljedeći susret, a isto tako i analiziramo provedene aktivnosti pri čemu osobiti naglasak stavljam na proces nastanka nekoga rezultata ili uratka. U planiranju nastojimo osigurati poticajne, izazovne i kreativne prilike za učenje. Pokazalo se da je djeci osobito zanimljiva izrada individualnih knjižica u kojima djeca crtaju, a voditeljice ili sama djeca zapisuju njihove iskaze. Nazivi knjižica vezani su uz aktivnosti i projekte u kojima se provode. Najviše su tematski zastupljene životno-praktične i istraživačko-spoznajne aktivnosti. U izradi knjižica djeca izražavaju svoja mišljenja, ideje i prijedloge, raspravljaju s drugima vezano uz sadržaj, na osnovi novih spoznaja i iskustava mijenjaju mišljenja, bogate rječnik novim pojmovima i motivirana su za nova učenja.



Prilog 3 Dokumentiranje iskaza djece

Zaključak

Svaki dolazak u igraonicu ispunjen je novim pitanjima naših *Zvezdica*: *Kako se svemir širi? Kako se u nama pokreću organi? Što ima ispod zemlje? Kako se oblak napuni kišom? Kako daljinski može promijeniti program na TV-u? Kako rastu planine? Kako vulkan može eksplodirati? Kako ljudi mogu govoriti?* Na neka od tih pitanja pronaći će odgovore u svojoj vrtićkoj igraonici kojoj se jako vesele. Naša je želja da ih odgojno-obrazovni sustav i dalje prati u otkrivanju svijeta na njima osebujan način te da im se otvore mogućnosti za daljnji razvoj kreativnosti i darovitosti.

Literatura

- Cvetković-Lay, J.; Sekulić-Majurec, A. 2008. *Darovito je, što ću s njim; priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi*. Zagreb: Alinea.
- George, D. 2004. *Obrazovanje darovitih*. Zagreb: Educa.
- Juul, J. 2006. *Vaše kompetentno dijete*. Zagreb: Naklada Pelago.
- Juul, J. 2008. *Život u obitelji*. Zagreb: Naklada Pelago.
- Koren, I. 1989. *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Winebrenner, S. 2016. *Želim znati više*. Zagreb: Naklada Kosinj.
- Winner, E. 2005. *Darovita djeca: mitovi i stvarnost*. Lekenik: Ostvarenje.
- Konvencija o pravima djeteta*. (UN 1989).

Eleonora Glavina, univ. spec. clin. psych.
e1.glavina@gmail.com
Sanja Solak, odgojitelj mentor
sanja.kosak@gmail.com
Dječji vrtić Cipelica, Čakovec

MOJ TATA VOLI IĆI U VRTIĆ

Sažetak

Očevi se sve češće uključuju u roditeljstvo od rođenja djeteta, pa i u samom periodu trudnoće majke. Nove generacije očeva uz brigu o egzistencijalnim potrebama obitelji, aktivno prihvaćaju ulogu podrške majci, partnera djetetu u igri i disciplinatora, ali traže i nove načine za ostvarivanje svoje očinske uloge. Istraživanja ukazuju da je rano aktivno uključivanje očeva u roditeljstvo blagotvorno za fizičko i psihičko zdravlje i napredak djeteta, sigurnost, smanjenu opterećenost i dijeljenje odgovornosti majke, ali i za bolje mentalno i tjelesno zdravlje očeva. Istraživanja različitih aspekata brige i njega djeteta rane dobi uglavnom su usmjerena na majčinstvo dok su očevi u drugom planu. Isto tako, programi usmjereni na podršku roditeljstvu u vrtićima, primarno se obraćaju majkama, dok onih koji su usmjereni na očeve ima vrlo malo. Da bismo podržali tendenciju aktivnoga uključivanja očeva u rad naše ustanove, nastojimo organizirati što više aktivnosti u kojima trebamo tatine ruke. Jedna od značajnih aktivnosti je i provođenje *Kluba očeva*, ciklusa radionica za očeve u sklopu programa podrške roditeljstvu *Rastimo zajedno*. Očevi su pokazali interes za sve organizirane aktivnosti, a djeca uvijek s posebnom pažnjom prate ove događaje. Tako je i naslov ovoga rada nastao kao spontana izreka petogodišnjega dječaka: *I moj tata voli ići u vrtić*.

Ključne riječi: očinstvo, programi podrške očinstvu, uloga oca

Uvod

Suvremeno društvo pred roditelje stavlja nove izazove u ispunjavanju roditeljske uloge. S obzirom na veću zaposlenost majki, veću stopu razvoda i stupanja u drugi brak, ali isto tako i veću osvještenost očeva o važnosti aktivnoga uključivanja u roditeljstvo od najranije dobi djeteta, uloga očeva kao i njezino aktivno prihvaćanje, bitno je promijenjena. Prema nekim istraživanjima, očevi danas preuzimaju 80 % više brige oko dojenčadi i male djece, nego što su to činili njihovi očevi (O'Brien 2004), što je vrlo značajna promjena u samo jednoj generaciji. Uloga očeva ranije je bila usmjerena na ostvarivanje financijske sigurnosti obitelji, odgojnoga usmjeravanja kroz disciplinu i modeliranja rodnoga identiteta za sinove (Pleck 1997). Danas se očevi sve češće uključuju u projekt zajedničkoga roditeljstva od najranije dobi djeteta, pa i u periodu trudnoće majke kao emocionalna podrška djeci. Prema Lambu (1987.), uključivanje oca podrazumijeva:

- Pristupačnost – podrazumijeva očevu prisutnost i spremnost za interakciju s djetetom.
- Uključenost – podrazumijeva direktan kontakt mjerljiv putem različitih funkcija (igra, čitanje djetetu, maženje, izlasci u šetnju...) i ostalih oblika skrbi o djetetu.
- Odgovornost – podrazumijeva sudjelovanje u odlukama vezanim za brigu i skrb o djetetu (pratnja zdravstvenim pregledima, uključenost u brigu o zdravlju djeteta, podjela roditeljskih funkcija kao što su: mijenjanje pelena, izbor odjeće, uspavlivanje).

Pozitivna uključenost oca u odnos s djetetom koja podrazumijeva zainteresiranost, empatiju i blizinu čini dijete sigurnijim u predodžbi sigurne emocionalne veze i odabiru poželjnih karakteristika veze u odrasloj dobi (Grossmann i dr. 2005). Emocionalna angažiranost i aktivno uključivanje u brigu o bebi od prvoga dana rođenja, pa i same trudnoće, presudni su za transformaciju očeva iz *biti otac* u *osjećati se ocem*. *Biti otac* podrazumijeva prepoznati svoju funkciju i odgovornosti, a *osjećati se ocem* podrazumijeva sposobnost ostvarivanja bliskosti s djetetom. Ukoliko otac nije aktivno prisutan u životu djeteta od samoga rođenja, pretpostavka je da će to otežati primjereno uključivanje u kasnijim razvojnim fazama jer nema temelja za stvaranje kvalitetnoga odnosa.

Čuvanje bebe u naručju izaziva biokemijske promjene u organizmu koje olakšavaju pokazivanje nježnosti i povezivanje s djetetom te što se više očevi bave djecom to su zadovoljniji i osjetljiviji prema njima (Barclay i Lupton 1999). Ove biokemijske promjene odnose se na povišenje razine hormona oksitocina koji je povezan s povjerenjem, prolaktina koji je značajan za povezivanje i kortizola koji je važan za razvoj osjetljivosti za potrebe male djece te stoga briga i njega beba i male djece mijenja hormonalni profil očeva (Gray i Anderson 2010).

Najčešće očevi nemaju mogućnost uzimanja slobodnih dana ili dužega dopusta da bi se u potpunosti mogli posvetiti brizi o djetetu ili barem ne u onoj mjeri u kojoj je to omogućena majkama. Ovo može biti otežavajuća okolnost za očeve s obzirom na to da ne mogu smanjiti svoje profesionalne obaveze te su često fizički odsutni po 10-ak sati iz obiteljskoga doma. Zahtjevnost u ostvarivanju očinske uloge mogu dodatno pojačati općeprihvaćeni stavovi o potrebi stvaranja dijade majke i djeteta bez uključivanja očeva te stavovi o tome da majke u ranom djetinjstvu imaju primarnu ulogu u brizi i njezi djeteta, dok očevi samo trebaju osigurati uvjete za ostvarivanje ovoga odnosa. Isto tako, majke se smatraju daleko kompetentnijima u pružanju potrebne skrbi od očeva, ali dobivaju i više podrške od strane društvene okoline. Očevi u tom smislu imaju vrlo malo mogućnosti za izražavanje svojih strahova i anksioznosti vezano uz ostvarivanje očinstva, ali i utjecaja očinstva na ostale uloge koje imaju u životu. Sve navedeno može ograničiti ili dovesti u rizik iskustvo očinstva.

Važnost očeva i očinstva u ranom djetinjstvu

Istraživanja su pokazala da se aktivna uključenost očeva u život djeteta od najranije dobi, pa čak i prije rođenja, pozitivno odražava na dijete, majku i oca, a time i cjelokupnu obiteljsku dinamiku i bolju kvalitetu odnosa. Svatko od roditelja različito doprinosi razvoju djeteta i unosi različitu kvalitetu u djetetov život (Klarin 2006).

Aktivna očeva uključenost u život djeteta od najranije dobi dobra je za dijete. Lamb i suradnici (1987.) ističu da su muškarci jednako sposobni brinuti se za djecu kao i žene kad im se pruža ista podrška i prilika za to te ne postoji biološka razlika u osjetljivosti prema potrebama djece.

Jedna od primarnih potreba u ranoj dobi je ostvarivanje sigurne privrženosti. Smatralo se da dijete razvija privrženost samo s jednim, tzv. primarnim skrbnikom, što je podrazumijevalo majku ili neku drugu osobu ženskoga spola. Suvremena istraživanja govore o tome da bebe i mala djeca mogu razvijati istodobno više odnosa privrženosti s odraslima s kojima se nalaze u redovitoj interakciji, što naravno uključuje i očeve (Bretherton 2010). Ukoliko znamo da je sigurna privrženost osnova zdravoga emocionalnog, a time i socijalnoga razvoja djeteta i model kasnijih emocionalnih odnosa, jasno je koliko je važna za mentalno zdravlje djece. Brojna istraživanja pokazala su da djeca s razvijenom sigurnom privrženosti prema oba roditelja pokazuju bolju socijalnu prilagodbu (Easterbrooks i Goldberg 1990), češće se ponašaju prosocijalno i osjećaju samopouzdanost (Carter i Almaraz 2014) te da ova povezanost pruža djeci dodatnu zaštitu tijekom puberteta (Duchesne i Ratelle 2013). Sigurna privrženost prema oba roditelja prediktor je veće kompetentnosti te djece u školi od djece koja su privrženost samo jednom roditelju (Diener i sur. 2007).

Aktivno sudjelovanje očeva u roditeljstvu pokazalo se značajnim prediktorom dobrih obrazovnih ishoda djece odmah nakon razine obrazovanja oca (Yeung 2004). Djeca uključenih očeva češće žive u domovima koji su poticajni za kognitivni razvoj (Williams i Sternberg 2002). Čitanje knjiga djeci od strane očeva u dobi od 1 do 2 godine uvjetovala je veću zainteresiranost za knjige u kasnijoj dobi (Lyytinen i sur. 1998). Očevi koji često provode vrijeme čitajući svojoj maloj djeci potiču razvoj vještina čitanja i pisanja u ranoj dobi (Clark 2009). Baker (2013.) je utvrdio da se djeca vrtičke dobi kojoj očevi često čitaju i pričaju, ponašaju i koncentriraju bolje u vrtiću te da su bolja u matematici. U dobi od 5 godina ova djeca znaju i koriste više riječi, točnije prepoznaju slova i bolja su u rješavanju problema, dok u dobi od 5 godina imaju širi vokabular i bolje matematičke vještine (McKelvey i sur. 2010).

Aktivna očeva uključenost u život djeteta od najranije dobi dobra je za majke. Osim što predstavljaju emocionalnu podršku partnerici, očevi imaju i ulogu sigurnoga oslonca (Main i Weston 1981), a time i odnos majka – dijete dobiva na kvaliteti i intenzitetu. Očeva podrška pomaže majci u nastojanju da bude bolji roditelj i bolja osoba (Zennaro 1998). Osjećaj sigurnosti kod majke kao i dijeljenje odgovornosti za razvoj djeteta, također predstavljaju važne prednosti suroditeljstva.

Primjena saznanja istraživanja u praksi – Dječji vrtić Cipelica Čakovec

Očevi, kao i majke, žele s djecom razviti pozitivan i podržavajući odnos te na što bolji i kvalitetniji način utjecati na razvoj djece. Stručni djelatnici u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja mogu doprinijeti razvoju takvoga odnosa na način da uključuju i očeve u različite aktivnosti te s njima, kao i s majkama, grade partnerske odnose. Jedan od elemenata koji se pokazao važnim za uključivanje očeva je izbor riječi. Naime, istraživanja su pokazala da će, ukoliko na obavijesti za neku aktivnost stoji da se pozivaju roditelji, većina roditelja podrazumijevati da se pozivaju „majke”, a ne oba roditelja (Ward 2013). Ukoliko eksplicitno navedemo da su pozvane „majke i očevi” ističemo da nam je važno da i očevi budu uključeni (Kahn 2006).

Važan je i izbor aktivnosti. Očevi su spremniji uključiti se u druženja koja podrazumijevaju neke praktične aktivnosti u kojima mogu dijeliti radna iskustva s djecom. Ovakve aktivnosti atraktivnije su im od onih koje su usmjerene na edukaciju o roditeljstvu u užem smislu (Ward 2013). Ukoliko su navedene aktivnosti osmišljene posebno za očeve, mogu omogućiti očevima da uz aktivno međusobno druženje dijele iskustvo očinstva te ostvaruju socijalne veze po tom zajedničkom obilježju po istom principu kako to čine majke vezano uz majčinstvo. Osim toga, ovakve aktivnosti jačaju povezanost i bolju uključenost očeva u rad s djecom u samoj ustanovi.

Istraživanja su pokazala da uključivanje roditelja, očeva i majki, u različite aktivnosti vezane uz ustanove ranoga i predškolskoga odgoja koje dijete polazi, rezultira i osobnom dobrobiti za roditelje (Ward 2013). Roditelji navode sljedeće prednosti: stvaranje novih prijateljstava i ostvarivanje socijalnih kontakata koji im pomažu u razvoju mreže podrške, što pak doprinosi boljem mentalnom zdravlju. Kao značajnu dobrobit ističu jačanje samopouzdanja i veću spremnost za učenje i osobni rast u smislu komunikacijskih i socijalnih vještina.

Aktivnim uključivanjem roditelja u rad ustanova koje pohađaju njihova djeca, djeca su na dobitku zbog ostvarivanja bolje suradnje i razmjene informacija između roditelja i stručnjaka, ali i zbog toga što roditelji pokazuju više samopouzdanja u roditeljskoj ulozi (Ward 2013). Ovo se osobito pokazalo značajnim u razumijevanju u pristupu igri kao obliku učenja u ranoj dobi, što je rezultiralo boljom i kreativnijom stimulacijom dječje igre u obiteljskom domu, kao i kvalitetnijim odnosima (McGivney 1998).

Istraživanja različitih aspekata brige i njege djeteta rane dobi uglavnom su usmjerena na majčinstvo, dok su očevi u drugom planu. Isto tako, programi usmjereni na podršku roditeljstvu u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja primarno se obraćaju majkama, dok onih koji su usmjereni na očeve ima vrlo malo. Da bismo podržali tendenciju aktivnoga uključivanja očeva u rad naše ustanove, Dječjega vrtića Cipelica Čakovec, nastojimo organizirati što više aktivnosti u kojima trebamo *tatine ruke i tatin pristup*.



U praksi se pokazalo da očevi radije prihvaćaju neformalni oblik suradnje u vrtiću te se tako prezentacija vlastitoga zanimanja, hobija ili neke vještine pokazala dobrim načinom uključivanja u rad vrtićke skupine. U početku je važno da odgojitelj one očeve koji su spremniji za taj oblik suradnje prepozna i predloži im takvu aktivnost. Kod ovoga oblika suradnje boljim se pokazalo praćenje inicijative oca ili djeteta i odgovaranje na ovu inicijativu ostvarivanjem suradnje u što kraćem vremenskom roku. Velika je sreća, ali i rijetkost da se otac sam ponudi za takvo što. Njima ipak treba poticaj, poziv u skupinu i naravno dobra atmosfera unaprijed pripremljene djece što će potaknuti i njihov dobar osjećaj sudjelovanja. U dosadašnjem radu očevi su se uključili prezentirajući svoja zanimanja i hobije na slijedeći način:

- otac profesor tjelesnoga odgoja koji se bavi i nogometom, pripremao je u nekoliko navrata grupu dječaka iz skupine za natjecanje u nogometu na dječjoj olimpijadi, dolazeći u skupini i organiziravši treninge

- otac vatrogasac donio je i vatrogasne cijevi i vatrogasnu pumpu te su djeca uz prezentaciju zanimanja i razgovor o opasnostima vatre imala priliku sama spojiti cijevi i puštati vodu

- otac medicinski tehničar došao je u posjet vrtiću s kolima hitne pomoći te je omogućio djeci da vide kola hitne pomoći iznutra (djeca su imala prilike isprobati rad sirene, masku za disanje, ležaj za imobilizaciju...)

- otac policajac i kriminalist donio je opremu za skidanje otisaka prstiju i upoznao djecu s različitim područjima rada u policiji (prometna policija, pogranična policija, kriminalisti...)

- otac veterinar predstavio je svoje zanimanje na način da je osmislio veterinarsku ordinaciju te su djeca dovodila u ordinaciju različite plišane životinjice da ih liječi, donio je i mikroskop te osušene preparate s uzročnicima različitih bolesti kod životinja

- otac kuhar razgovarao je s djecom o svojem zanimanju, a na kraju je pekao palačinke, zadatak djece bio je da ih namažu pekmezom ili kakao namazom prema želji te da ih na kraju pojedu

- otac planinar i spelolog organizirao je posjet izložbi s tematikom spelologije, došao je i u posjet skupini i donio fotografije različitih vrsta spilja i životinja koje tamo žive.



Sve navedene ostvarene suradnje pokazale su se neprocjenjivima i nedvojbeno su svi bili na dobitku: dijete, otac, cijela obitelj, sva djeca u skupini i odgojitelji stvaranjem bolje povezanosti i razvijanjem kvalitetnijih odnosa. Kroz ove posjete očevi su jačali svoje kompetencije kao roditelji, a imali su priliku doživjeti svoje dijete i drugu djecu u interakcijskim situacijama u kojima inače nemaju prilike sudjelovati. Dijete je dobilo na važnosti jer je imalo priliku predstaviti svojega tatu i upoznati ga sa svojim prijateljima na način da tatine vještine i znanja dođu do izražaja, čime je i ono samo dobilo na značaju. Često se dogodi da djeca aktivno pomažu očevima u prezentaciji njihovih aktivnosti. Tako djetetu omogućavamo da i ono pokaže svoja znanja i vještine, ali i gradimo njegovo samopouzdanje jer se osjeća kompetentno, ponosno, ispunjeno i sretno.

S obzirom na sve veći broj obitelji samohranih roditelja, ovakva suradnja ima još veći značaj i težinu. Tako je jedan samohrani otac došao u skupinu prezentirati svoje zanimanje. Podržavajuće i veselo okruženje koje su stvorili djeca i odgojitelji potaklo je oca na otvoreniju komunikaciju i suradnju, što je pak omogućilo odgojiteljima da ga čvršće podrže u njegovoj ulozi samohranoga oca. Otac se vrlo kompetentno snašao u ovoj ulozi, a njegova djevojčica bila je toliko ponosna na svojega oca da je danima drugim odgojiteljima, spremačicama i roditeljima druge djece, pričala o njegovom posjetu, što je potaknulo i drugu djecu da nagovaraju svoje očeve da se uključe u ovaj projekt.

Rezultati ovakvih susreta, osim usvajanja novih znanja i spoznaja o svijetu, prilika su i za jačanje samopouzdanja djece te čvršćega povezivanja djeteta i oca, osobito u situacijama kada očevi ne žive sa svojom djecom. Dolazak očeva u vrtić ima i drugih konotacija vezanih uz očeve, npr. može potaknuti oca na prisjećanje na vlastito djetinjstvo, prenošenje naučenih vještina i vrijednosti od svojega oca i preispitivanje svojega odnosa s vlastitim djetetom.

Nakon ostvarivanja suradnje, nastojimo na što više načina informirati ostale roditelje o susretu, reakcijama djece i slično, putem plakata, izložbe dječjih radova i dječjih iskaza. Isto tako nastojimo da i očevi koji su sudjelovali daju svoj osvrt na druženje i aktivnosti u vrtiću, koji onda u dogovoru s njima stavljamo na oglasnu ploču. U svojim osvrtima očevi često komentiraju iskrenost i otvorenost djece koja vrlo kratko pokazuju interes za predavanje o nekom zanimanju ili hobiju, ali su vrlo aktivna ukoliko im se da prilika da sami nešto rade, isprobaju, istražuju i igraju se s donesenim poticajima. Očevi često komentiraju i zahtjevnost i važnost stručnoga rada odgojitelja u vrtiću u što su prije dolaska imali samo djelomičan uvid. Ukoliko se očevi slože, objavljujemo kratke informacije o suradnji u medijima te ih prezentiramo na roditeljskim sastancima, kao i na radnim dogovorima unutar ustanove. Rezultat svih ovih aktivnosti, kao i poticaja same djece je da su se i očevi koji do sada nisu sudjelovali u radu skupine na ovaj način počeli raspitivati i promišljati kako bi mogli i oni ostvariti ovakav oblik suradnje.



Jedna od značajnih aktivnosti namijenjena upravo očevima je i provođenje *Kluba očeva*. *Klub očeva Rastimo zajedno* ciklus je od četiri radionice namijenjene očevima. Autori ovih radionica su: Nina Pećnik, Renata Milanković Belas, Sonja Pribela Hodap, Ljubica Duspara, Nina Vela Vrabec, Danko Butorac i Petra Brnić. Nazivi radionica koji ujedno predstavljaju i teme radionica su: *Očinska uloga u ranom djetinjstvu*, *O očevima i osjećajima*, *O očevima i majkama* i *Tata od zanata*. Ciljevi ovoga ciklusa radionica su: povećati uvid u osobno iskustvo očinstva, povećati znanje o ulozi oca u ranom djetinjstvu, povećati uvid u svoje emocionalne reakcije u roditeljstvu i načine njihovoga izražavanja, povećati uvid očeva u to kako razumiju djetetove emocije i pokazuju/iskazuju to razumijevanje te kako reagiraju na djetetove (neugodne) emocije, povećati uvid u međusobne razlike očeva i majki u pristupu djetetu/odgoju, ponuditi načine rješavanja mogućih sukoba, osvijestiti utjecaj vlastitoga oca (ili odrasle osobe koja je u djetinjstvu ispunjavala očinsku ulogu) na odgoj vlastite djece, osvijestiti vještine naučene od vlastitoga oca (ili odrasle osobe koja je u djetinjstvu ispunjavala očinsku ulogu) te vještine kojima očevi žele poučiti vlastito dijete, povećati uvid u osobine i vrijednosti koje bi željeli prenijeti vlastitom djetetu. Radionice su interaktivnoga i refleksivnoga tipa, a provode se u obliku rada u paru, malim grupama ili s cijelom grupom kroz izmjenu različitih aktivnosti, vježbi, kratkih filmova i izlaganja. Usmjerene su upravo na one aspekte očinstva koji su se pokazali značajnim za razvoj osobnoga pristupa očinstvu: emocionalnost, utjecaj odnosa s ocem iz primarne obitelji na razvoj odnosa s djetetom i djelatni pristup igrovnim aktivnostima. Očevi su pokazali veliki interes i aktivno su sudjelovali u radionicama. Radionice su prilika da očevi međusobno podijele svoja iskustva očinstva, kao i da ostvare kontakte i druženja s drugim očevima, te upoznaju bolje sebe kao oca i prepoznaju učinkovite načine kako se nositi sa zahtjevima roditeljstva.

Često organiziramo i zajednička druženja djece, odgojitelja i roditelja u obliku kreativnih radionica, radnih akcija na otvorenom ili pak druženja s djecom kroz sport i zabavu. Uređenje vanjskoga i unutarnjega prostora vrtića uvijek potakne veliki broj roditelja na uključivanje. Rezultatima rada (npr. svježe obojani stolovi, klupe i igrala) djeca se svakodnevno koriste te je to ujedno i podsjetnik na zajedničko druženje s očevima i majkama te produkt zajedničkoga truda i vještine. Mnoga djeca naglašavaju tu važnost ističući da su upravo oni sa svojim ocem bojali neku stolicu, što jača njih kao osobe, kao i važnost odnosa s ocem.

Dobra sinergija, povezanost i otvorenost između obitelji i odgojitelja od goleme je važnosti za sve aspekte razvoja djeteta. Aktivno uključivanje očeva u rad vrtića i u našem primjeru, pokazalo je brojne dobrobiti za djecu, očeve, majke, obitelji u cjelini, ali i stručne djelatnike vrtića.

Zaključak

Suvremeni očevi prepoznaju značaj svoje uloge od samoga rođenja djeteta (pa i prije toga) za dijete, majku i obitelj u cjelini, ali i za vlastito psihičko i fizičko zdravlje. Ova spoznaja rezultira njihovim aktivnim uključivanjem u život djeteta u svim ulogama, pa i onima koje su tradicionalno pripadale majkama. Stručnjaci u ranom i predškolskom odgoju, kao i društvo općenito, trebaju omogućiti, podržati i potaknuti očeve u njihovim nastojanjima.

Literatura

Baker, C. E. 2014. African American fathers' contributions to children's preschool reading and math achievement: evidence from two-parent families from the Early Childhood Longitudinal Study – Birth Cohort. *Early Education and Development*, 25(1), 19–35.

Barclay, L.; Lupton, D. 1999. The experiences of new fatherhood: a socio-cultural analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 29(4), 1013–1020.

Bretherton, I. 2010. Fathers in attachment theory and research. *A Review of Early Childhood Development and Care*, 180(1–2), 9–23.

Carter, J.; Almaraz, J. 2014. *Multiple Attachment Relationships: More Caregivers May Mean More Confidence to Behave Prosocially*". (pristupljeno 8. ožujka 2018.)

Clark, C. 2009. *Why fathers matter to their children's literacy*. London: National Literacy Trust.

Diener, M. L. i dr. 2008. Attachment to mothers and fathers during middle childhood: associations with child gender, grade, and competence. *Social Development* 17, 84–101.

Duchesne, S.; Ratelle, C. F. 2013. Attachment Security to mothers and fathers and the developmental trajectories of depressive symptoms in adolescence: which parent for which trajectory? *Journal of Youth and Adolescence*, 1–14.

Easterbrooks, M. A.; Goldberg, W. A. 1990. Security of the toddler-parent attachment: relation to children's sociopersonality functioning during kindergarten. U: M. T. Greenberg, D. Cicchetti i E. Mark Cummings (ur.) *Attachment in the Preschool Years: theory, research, and intervention* (221–244). Chicago: The University of Chicago Press.

Peter B.; Gray, P. B.; Anderson, K. G. 2010. *Fatherhood: Evolution and Human Paternal Behavior*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Grossmann, K.; Grossmann, K. E; Kindler, H. 2005. Early care and the roots of attachment and partnership representation in the Bielefeld and Regensburg Longitudinal studies. U: K.E Grossmann, K. Grossmann i E. Waters (Ur.) *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (98–136). New York: Guilford Press.

Kahn, T. 2006. *Involving fathers in early years settings: evaluation four models for effective practice development*. *Pre – school Learning Alliance* (pristupljeno 13. prosinca 2017.) www.pre-school.org.uk/document/751

Klarin, M. 2006. *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Lamb, M. i dr. 1987. A biosocial perspective on paternal behavior and involvement. U: Lancaster J. B., Altman J., Rossi A. S., Sherrod, L. R. (ur.) *Parenting accross the lifespan: Biosocial perspectives* (11–42). New York: Academic Press.

Lyytinen, P.; Laasko, M.; Poikkeus, S. 1998. Parental contribution to child's early language and interest in books. *European Journal of Psychology of Education* 13. 297–308.

Main M.; Weston, D. R. 1981. The Quality of the Toddler's Relationship to Mother and to Father: Related to Conflict Behavior and the Readiness to Establish New Relationships. *Child Development* 52(3), 932–940.

McGivney, V. 1998. *Adult learning in pre-school*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education and Pre – school Learning Alliance.

McKelvey, L.; Schiffman, R.; Fitzgerald, H. E. 2010. *Father behaviour in interaction with toddlers*. Poster presentation at the 11th biennial meeting of the World Association for Infant Mental Health, Leipzig, Germany.

O'Brien, M. 2004. *Shared Caring: bringing fathers into the frame*. EOC Working Paper Series. Manchester: Equal Opportunities Commission.

Pleck, E. H.; Pleck, J. H. 1997. Fatherhood ideals in the United States: Historical dimensions. U Lamb, M.E. (ur.) *The role of the father in child development* (33–48). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

Yeung, W. J. 2004. Fathers: an overlooked resource for children's school success. U D. Conley i K. Albright (ur.) *After the Bell: Solutions Outside the School* (1806–1820). London: Routledge.

Ward, U. 2013. *Working with Parents in the Early Years*. London: SAGE Publication Ltd.

Williams, W. M.; Sternberg, R. J. 2002. How parents can maximize children's cognitive abilities. U M. Borstein (ur.), *Handbook of Parenting: Vol. 5. Practical Issues in Parenting*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ivana Golik Homolak, mag. RPOO
Milena Kovačić, odgojitelj
DV „Vrbik”, Zagreb
Vrtic-vrbik@zagreb.hr
Ivana.homolak.panacea@gmail.com

RAZVOJ SOCIJALNE KOMPETENCIJE DJECE U DRUGOJ GODINI ŽIVOTA U OKRUŽENJU ODGOJNO OBRAZOVNE USTANOVE

Sažetak

Svrha rada je unaprjeđivanje uloge odgojitelja u razvoju socijalne kompetencije djece u drugoj godini života u ustanovi ranoga odgoja i obrazovanja. U teorijskom dijelu govori se o važnosti socijalne kompetencije, navode se i obrazlažu njezine sastavnice te se ukazuje na pomanjkanje istraživanja, posebno u institucijskom kontekstu, na ovu temu. Prati se kako prostor i materijali djeluju na interakcije među djecom te se kakvoća interakcija stavlja u odnos s govornim statusom i strukturom obitelji. Promišljaju se materijali i poticaji koji omogućavaju dječje učenje. Razrađuju se aktivnosti usmjerene na izgradnju znanja o emocijama, empatiju i pozitivnu sliku o sebi. Osmišljavaju se prilike za interakcije sa starijom djecom te se promišlja o značaju broja djece u skupini i njegovom djelovanju na izgradnju socijalnih kompetencija. Uspješnost provedenih akcija mjeri se i objektivizira primjenom sociograma, prikupljanjem podataka iz više izvora (etnografske bilješke, videozapisi, fotodokumentacija) i analizom podataka na grupnim i individualnim diskursima/refleksijama. Zaključuje se kako odgojitelj može svojim djelovanjem u znatnoj mjeri unaprijediti razvoj socijalne kompetencije djece u drugoj godini života u odgojno obrazovnoj ustanovi.

Ključne riječi: akcijsko istraživanje, interakcije, uloga odgojitelja

Uvod

Proučavajući rezultate brojnih istraživanja o važnosti socijalne kompetencije New (1998.) je zaključila kako stimulativni odgoj u djetinjstvu, kako u roditeljskom domu, tako i u odgojno-obrazovnoj ustanovi, određuje stupanj socijalne kompetencije osobe u odrasloj dobi. Njezino mišljenje potvrđuju i suvremene transverzalne i longitudinalne studije i projekti (The High / Scope Perry Project, The Syracuse University Family Development Research Program, The Houston Parent Child Development Center, Chicago Child-Parent Centers, Early Head Start, Mauritius Preschool Programme, Jamaica Studies, The NICHD Study, The Abecedarian Project) koji su pratili utjecaj socijalne kompetencije na kasnija akademska postignuća. Na temelju prikupljenih podataka Boyd i suradnici (2005.) te Barnett i Ackerman (2006.) zaključuju o značajnom utjecaju rane edukacije i odgoja na samopouzdanje, samopoštovanje, prosocijalno ponašanje i motivaciju (standardna devijacija od 0,25 do 0,40).

Svijest o važnosti socijalne kompetencije i dalekosežnosti njezinoga utjecaja usmjerila je istraživanja prema pronalaženju načina kojima bi se poticao razvoj socijalne kompetencije posebice kod djece koja, zbog slabije razvijenih socijalnih kompetencija imaju probleme u socijalnim odnosima (Fuller 2008).

Upravo longitudinalne studije Boyda i suradnika (2005.) ističu važnost koju na socioemocionalni razvoj imaju predškolski programi zbog njihovog djelovanja na samoregulaciju, planiranje, preuzimanje odgovornosti, slaganje s drugima i pozitivan stav prema usvajanju znanja, a isto potvrđuju i PISA i PIRLS testiranja na kojima djeca koja su polazila predškolske ustanove postižu znatno više rezultate (Europska komisija / EACEA / Eurydice / Eurostat 2014).

Dijete svoj svijet gradi i razumije u kontekstu socijalne interakcije s drugim osobama u svojem okruženju. Socioemocionalni razvoj započinje izgradnjom veza s bliskim osobama, a to su, u prvom

redu, roditelji. Odnos s njima postavlja temelje za sve kasnije izgrađene odnose. Roditelji koji su osjećajni, brinu o djetetovim željama, potrebama i osjećajima, uvažavaju ih, pružaju potporu i ohrabrenje te pokazuju ponos zbog djetetovih postignuća, pružaju potporu pozitivnom emocionalnom razvoju djeteta. Takav odnos najčešće potiče kod djece razvoj emocionalne kompetencije. Dolaskom u predškolsku ustanovu djetetov se svijet širi kako u prostornom, tako i u socijalnom smislu. Dijete dopunjuje svoje ideje i saznanja te korigira ideje koje je do tada usvojilo. U socijalnoj interakciji (s drugim odraslim osobama i drugom djecom) dijete uči kako se nositi s emocijama poput straha, tjeskobe, frustracije i ljutnje (Jurčević- Lozančić 2011).

Socioemocionalni razvoj uključuje različite socijalne vještine poput prepoznavanja i razumijevanja vlastitih osjećaja, kao i osjećaja drugih ljudi, ovladavanja emocijama i načinom njihovoga iskazivanja, regulacije vlastitoga ponašanja, empatije te uspostavljanja i održavanja odnosa s drugima. Postoje razdoblja osjetljivosti unutar kojih se te vještine mogu razviti, pri čemu je usvajanje sljedeće uvjetovano uspješnim ovladavanjem prethodne vještine. Od svih socioemocionalnih vještina Ravner i Knitzer (2002.) posebno ističu važnost samoregulacije kao točnijega prediktora budućih akademskih postignuća od testova kognitivnih sposobnosti.

Socioemocionalni razvoj i samoregulacija svoj najintenzivniji razvoj vežu za razdoblje od ranoga djetinjstva do predškolske dobi, a stupanj ovladavanja ostaje stabilan tijekom života. Suvremena istraživanja mozga ukazuju na važnost uvježbavanja samoregulacije u predškolskoj dobi kako bi se osnažili živčani putovi koji ju omogućavaju. Ukoliko tijekom toga perioda uvježbavanje izostane, oslabljene živčane veze kasnije nije moguće ojačati niti razviti te ta područja mozga ostaju nerazvijena. U genetskom kodu nosimo tek predispoziciju za razvoj vještina socijalne kompetencije te o poticanju njihovoga razvoja tijekom predškolskoga razdoblja ovisi stupanj do kojega će se one razviti ili nestati.

Zastupljenost djece mlađe od tri godine u predškolskim programima zemalja članica Europske unije međusobno se razlikuje, no zajedničko im je svima da potražnja za uključivanjem znatno nadilazi postojeće kapacitete. Još 2002. postavljen je „Barcelonski cilj” za predškolske ustanove koji je obvezivao zemlje članice da do 2010. osiguraju uključenost djece mlađe od tri godine u predškolski sustav u obimu od 33 %. Izvješće Eacea iz 2014. pokazuje kako je primjeren odgovor na potražnju prisutan samo u skandinavskim zemljama, dok sve ostale zemlje još ne mogu osigurati uključenost u okviru predviđenoga.

Malobrojna istraživanja bave se razvojem socijalne kompetencije ili nekoga njezinog dijela kod djece u drugoj godini života, a i ona koja to čine nisu rađena u institucijama predškolskoga odgoja već u laboratorijskim uvjetima, s malim brojem djece ili u obiteljima. Jedino istraživanje provedeno u odgojno-obrazovnoj ustanovi je istraživanje Gimenez-Dasi i suradnika (2015.) u kojemu se dvogodišnjake tijekom duljega vremenskog perioda (pola godine) educiralo o emocijama te se mjerio učinak na socijalne kompetencije, znanje o emocijama i emocionalnu regulaciju. S obzirom na vjerojatnost povećanoga broja djece koja će u mlađoj dobi (do tri godine) biti uključivana u predškolski sustav te sigurne pokazatelje o važnosti poticanja socijalne kompetencije u što ranijoj dobi, proveli smo istraživanje u odgojno-obrazovnoj ustanovi s djecom u drugoj godini života pokušavajući doznati koliko i na koje načine možemo utjecati na razvoj njihove socijalne kompetencije u institucijskom okruženju. Istraživanje smo proveli od početka travnja do kraja lipnja 2016. u mlađoj jasličkoj skupini dječjeg vrtića „Vrbik” u Zagrebu u koju je upisano osamnaestero djece. Kompletna priprema istraživanja i etička pitanja provedena su u skladu sa zahtjevima za istraživanja s djecom.

Prostor i materijali

Ključ za razvoj socijalnih kompetencija su interakcije. Tijekom istraživanja pokušali smo otkriti koji prostori i koji materijali potiču najviše interakcija među djecom. Bilježili smo frekvenciju uspostavljenih interakcija među djecom, a onda smo ih i snimali kako bismo mogli naknadno valorizirati i kvalitativnu prirodu interakcija. Najveća je frekvencija interakcija od 35,9 % uočena u centru građenja pri čemu su 58,8 % interakcija potakli autići, spuštanje predmeta niz kosinu 26,5 %, dok su kocke, figurice i lopte potaknule preostale interakcije (10,3 %, 2,9 % i 1,5 %). Zbog uočene vrijednosti centra u smislu poticanja socijalne kompetencije, jednostavnim zahvatom u prostoru sobe, prostor centra je povećan.

Centar u kojem je zabilježeno malo manje interakcija među djecom je obiteljski centar s 33,85 %. Djeca u ovom centru prerađuju vlastita iskustva iz obiteljskoga doma. U interakcije najčešće ulaze u

igri telefonima (40,6 %), pri čemu preferiraju mobilne telefone. Oni su često prve igračke kojima prilaze po dolasku i pri njihovom korištenju djeci je važna „publika”, tj. koriste ih u dijelu sobe u kojem nisu sami. Također je vidljivo kako shvaćaju da se radi o vidu komunikacije između pošiljatelja i primatelja jer tijekom „razgovora” rade primjerene pauze. Gotovo svaka treća interakcija (31,3 %) odvija se za vrijeme „kuhanja”, a 17,2 % oko presvlačenja. Iz toga jasno iščitavamo dječju potrebu za uspostavljanjem interakcija, ali i na njihovu sposobnost da razumiju stajališta i želje drugoga djeteta te nedostatak iskustva u nošenju s teškoćama kada se tuđim željama trebaju prilagoditi. U aktivnostima presvlačenja i igri lutkama uočili smo da dio dječaka ne sudjeluje u tim aktivnostima. Dvojica su bila jedinci, a dvojica su imala stariju braću, pa smo pretpostavili da iz obiteljskoga okruženja nisu bili potaknuti na te aktivnosti. Williamson i suradnici (2008.) proučavali su načine na koji djeca koriste imitaciju te su uočili kako djeca češće imitiraju namjerne akcije, motiviraniji su imitirati osobu s kojom su povezani. U njihovom je istraživanju uočeno kako dvogodišnjaci vjernije oponašaju nakon pedagoške demonstracije u kojoj je korišteno obraćanje imenom i kontakt očima. Iz toga smo razloga planirali češće uključivanje odgojitelja u te aktivnosti s namjerom da u igru uključi i djecu koja do tada nisu bila uključivana.

Djeca često borave u likovnom centru, no aktivnosti kojima se bave najčešće su samostalna istraživanja ponuđenih medija. Od 17,9 % interakcija ostvarenih u tom centru najčešće su bile oko ploča za crtanje kredom, čak 55,8 % (tri puta češće su bile interakcije za vrijeme istraživanja na zidnoj ploči velikoga formata, nego na manjim stolnim pločama za pisanje). Interakcije oko ploča za pisanje kredom često su bile potaknute željom za korištenjem materijala kojega koristi drugo dijete (kreda druge boje, spužva) ili ih je potaknulo ulaženje jednoga djeteta u prostor koji koristi drugo dijete, povlačenje linija preko linija, koje je povuklo drugo dijete. Preostale interakcije u likovnom centru odnose se na oblikovanje plastelina (44,1 %). Njihova je kvaliteta drukčija od interakcija oko ploča, intencija uspostavljanja komunikacije je očitija, a češće postaju i pomagači jedni drugima (zona proksimalnoga razvoja).

U centru manipulativnih aktivnosti djeca koriste materijale poticajne za razvoj okulomotorne koordinacije, fine motorike i spoznaje. U ovom centru stupanj kvalitete sudjelovanja djece u aktivnostima kao i trajanje aktivnosti imaju najveći raspon. Neka djeca već nakon dva do tri pokušaja materijal razbacaju, dok se druga zadržavaju u aktivnosti i desetak minuta. Interakcije su u ovom centru dosta rijetke (12,1 %) i gotovo u pravilu se radi o pokušajima preuzimanja materijala (79 %), dok su konstruktivne interakcije (dijeljenje, pomaganje) viđene samo u pet navrata (21 %). Promatranjem snimaka i reflektiranjem viđenoga odlučili smo osmisliti aktivnost za manipulativni centar koja bi kod djece poticala socijalne kompetencije i usmjerila ih na konstruktivnu interakciju. Aktivnost ih je trebala okupiti u što većem broju (interes), trebala je u sebi imati ograničavajući faktor (manji broj nečega) i trebala su nam pravila. Ingram i Bering (2010.) su u svojem istraživanju proučavali na koji način djeca različite dobi usvajaju norme ponašanja. Rezultati njihovoga istraživanja upućuju na to da mlađa djeca (u slučaju njihovoga istraživanja trogodišnjaci) koriste limitirane strategije dokazivanja. Prilikom sukoba trogodišnjaci se pozivaju na pravilo, što je navelo istraživače na zaključak kako mlađa djeca pravila doživljavaju jako ozbiljno i tretiraju ih kao nepromjenjiva. Krećući od pretpostavke kako će i mlađa djeca reagirati na pravila slično, osmislili smo aktivnost pranja autića (aktivnosti s vodom djecu privlače, ali i opuštaju). Djeci smo ponudili istovremeno više spužvica, više krpica i jednu štrcaljku. Ustvrdili smo da su djeca, nakon što je odgojitelj u nekoliko navrata koordinirao izmjene tijekom aktivnosti, bila sposobna samostalno organizirati izmjene u trenutcima kada odgojitelj nije bio prisutan, pri čemu se nijedno dijete nije bunilo, već su čekali svoj red.

Kakvoća interakcija, govorni status, spol i struktura obitelji

Temeljem snimljenih interakcija izdvojili smo one konstruktivne (pomaganje tijekom igre i istraživačkih aktivnosti, pomoć oko presvlačenja, pronalaženje i donošenje stvari, tješnje, pozdravljanje i iskazivanje dobrodošlice, zahvaljivanje, dijeljenje) te destruktivne (guranje, udaranje, štipanje, čupanje, grizanje, rušenje, bacanje, otimanje i trganje predmeta). Pratili smo učestalost i omjer između konstruktivnih i destruktivnih interakcija kod svakoga djeteta izdvajajući ih po spolu i dobi. Prevaga destruktivnih interakcija nad konstruktivnima bila je kod dvojice dječaka koji su bili među starijom djecom u skupini te kod jedne starije i kod najmlađe djevojčice u skupini. Uočili smo da je govorna komunikacija gore navedene djece veoma rijetka i teže razumljiva.

Uvidjevši moguću povezanost govornoga razvoja i ponašanja, prikupljali smo tijekom jednoga tjedna primjere dječjih spontanij govornih iskaza za svu djecu u skupini. Kako bismo omogućili grafički prikaz sve smo dječje govorne iskaze podijelili u tri skupine: u prvoj su djeca koja se izražavaju u rečenicama (sedmero djece), u drugoj su djeca koja govore malo, no govor im je razumljiv (troje djece), a u trećoj su skupini djeca koja koriste tek nekoliko riječi, holofraza, razumljivih samo poznatim slušateljima (sedmero djece).

Istovremenim korištenjem bilježaka o kakvoći interakcija i govoru došli smo do zaključka kako dječaci čiji su govorni iskazi bogatiji i učestaliji imaju i češće konstruktivne interakcije s drugom djecom. Isto se može zaključiti i za dvije djevojčice s brojnijim konstruktivnim interakcijama, dok kod treće djevojčice s brojnijim konstruktivnim interakcijama napredni govorni iskaz izostaje, ona govori malo i rijetko. Temeljem uočenoga odgojitelji su pokušali pronaći dodatne situacije i načine poticanja govornoga izražaja djece. U pokušaju povezivanja dobivenih informacija sa strukturom obitelji (broj djece u obitelji), nismo uočili nikakav uzorak.

Interesi

Veliki predmeti potiču djecu na zajedničko djelovanje, no često se ne radi o namjernim socijalnim interakcijama, već o vrsti paralelne istraživačke igre bez zajedničke namjere djelovanja u smjeru istoga cilja. Ipak, čak i sagledane na ovaj način te su aktivnosti (pilates-lopta, velika kutija s ugrađenim tunelima, velika kocka...) bile potencijalno korisne za razvoj socijalnih kompetencija, posebno ako bi privukle djecu koja su se rijetko uključivala u zajedničke aktivnosti.

Kao najpoticajniji materijal pokazale su se kutije. Djeca su ih koristila na različite načine, isprva istražujući kako ih otvoriti, preokrenuti, ući u njih i izići, prenijeti ih, prekoračiti iz jedne u drugu, sakriti se u njih, proizvoditi zvukove, puniti ih i prazniti. Kasnije su one postajale rekviziti – vlak ili brod prilikom putovanja, kućica.

Endedijk i suradnici (2015.) proučavali su postizanje zajedničkoga ritma između dvoje djece prilikom bubnjanja. Rezultat njihovoga istraživanja, provedenoga u laboratorijskim uvjetima je kako djeca prije četvrte godine ne uspijevaju uspostaviti zajednički ritam. Naša je pretpostavka kako su laboratorijski uvjeti i nepoznata djeca utjecali na rezultat koji su dobili, a ona proizlazi iz naših iskustava kada se aktivnost provodi s većom grupom djece koja se poznaju, u okruženju koje im je blisko. Stephen Porges (2011.) u svojoj Polivagalnoj teoriji daje objašnjenje za različite rezultate koje smo dobili. Nepoznati prostor, istraživači i suigrači priječe djecu da se osjete sigurno, a sigurnost im je neophodna kako bi se upustili u socijalne interakcije. U našem istraživanju, u poznatom prostoru i osjećajući se sigurno, djeca su spontano počela udarati po kutijama, ulazila su u aktivnost i izlazila iz nje po vlastitom nahođenju, u jednom ih je trenutku udaralo čak sedmero, postepeno se gasila, a onda ponavljala u više navrata, nisu je inicirala uvijek ista djeca, no na svaki poticaj druga djeca su odgovarala. U većini situacija aktivnost su inicirala djeca koja su dobro prihvaćena u grupi od strane druge djece, ali u jednom navratu aktivnost je inicirao dječak koji je povučen i najčešće se tijekom zajedničkih interakcija drži po strani, što smatramo velikim napretkom u njegovu samopouzdanju. Pretpostavljamo kako su postizanju zajedničkoga ritma među djecom prilikom udaranja po kutiji pridonijele i zajedničke aktivnosti u grupi u kojima djeca svakodnevno sudjeluju poput pjevanja, brojalica, pjesama praćenih pokretom, tapšalica, a koje kod djece razvijaju osjećaj za ritam.

Dugačke uske kutije pokazale su se kao materijal za istraživanje problemskih situacija i traženje rješenja. Isprva slučajno, djeca su spojila dvije kutije pod pravim kutem i vozila su autiće po njima, na poticaj odgojiteljice dodana je još jedna kutija koja je produljila cestu, a onda je brat jednoga dječaka, šestogodišnjak, ušao u sobu i četvrtom kutijom zatvorio četverokut te omogućio kružno kretanje autićima. Sljedeće jutro djeca su nakon kraćega premještanja uspjela ponoviti viđeni oblik.

Iste su kutije djeca koristila i u premošćivanju. Pokušavali su, bezuspješno, postaviti kutiju da stoji na jednoj strani oslonjena na ormar, a bez oslonca na drugoj strani. Odgojiteljičino podsjećanje na to kako grade most dok se igraju kockama, djeci je bila primjerena prečka u izgradnji ljestava (scaffolding) te su znanje koje su posjedovali u radu s jednim materijalom prenijeli na novi, tj. koristili su se transferom iskustva.

Emocije, empatija, pozitivna slika o sebi

Poznavanje emocija preduvjet je za njihovo prepoznavanje kod drugih (Gimenez-Dasi i sur. 2015), kao i za razvoj empatije. Nakon prve godine koja je obilježena globalnom empatijom kod djece, u drugoj godini nastupa razdoblje empatičke konfuzije tijekom koje djeca počinju sebe izdvajati od okoline, no to još ne prati potpuno razumijevanje. Prema Radke-Yarrow i Zahn-Waxler (1984.) u toj dobi djeca se prema tuđim emocijama mogu ponašati na tri načina: neki će pokazivati jako suosjećanje, neki će samo sa zanimanjem promatrati, a neke će to potaknuti na iskazivanje destruktivnoga ponašanja (guranje, udaranje). Odgojiteljice izrađuju fotografije lica s jasno izraženim emocijama, fotografiraju djecu u skupini obuzetu emocijama te izrađuju slikovnicu od tih dječjih fotografija, koriste ogledalo u sobi kako bi djeca promatrala svoj odraz. Posebnu pažnju poklanjaju poticanju djece na prepoznavanje i imenovanje emocija (za djecu koja to mogu) te vlastitim primjerom, pohvalom za izraženu empatiju kao i verbalnim poticanjem, nastoje kod djece osvijestiti važnost pružanja pomoći drugome. Primjerom, kako kroz svoje ponašanje, tako i kroz ponašanje drugih osoba, odraslih i djece, nastoje djeci pokazati kako na koju emociju možemo reagirati na društveno prihvatljiv način. Naši rezultati, kao i rezultati Gimenez-Dasi i suradnika (2015.), pokazuju da je putem odgojno-obrazovnih aktivnosti usmjerenih na emocije moguće djelovati na dječje znanje o emocijama, njihovo prepoznavanje te angažiranje u empatičkim reakcijama tješnja, sudjelovanja u veselju, kao i uključivanja odgojitelja kada negativne emocije izmaknu dječjoj kontroli (kada su višege intenziteta).

U grupi se posebno poticalo djecu da samostalno obavljaju što više zadataka. Uključivalo ih se u različite dnevne poslove – pripremu prostora za aktivnosti i pospremanje za sobom. Kako bismo postigli usuglašenost djelovanja, prezentirali smo roditeljima, kroz roditeljske sastanke i fotografijama, primjere samostalnosti njihove djece u vrtiću (pranje ruku i umivanje, korištenje papirnate maramice, korištenje žlice i šalice, odlaganje posuđa nakon jela, izuvanje i sparivanje papuča, brisanje krpom, korištenje štrcaljke i kvačica, pospremanje igračkaka...). Poticanjem samostalnoga djelovanja djece izgrađuje se njihova pozitivna slika o sebi te samopouzdanje.

Interakcije sa starijom djecom

Djeca različite dobi zajedno borave tijekom dežurstva, na igralištu i prilikom spajanja grupa zbog smanjene prisutnosti djece. Među starijom djecom znatno se bolje snalaze djeca koja iskustvo druženja sa starijom djecom nose od kuće, ali i djeca koja često ostaju u vrtiću za vrijeme popodnevnoga dežurstva. Pet dječaka i pet djevojčica uključuju se u igre sa starijom djecom. Sedmero djece drži se po strani i ne prihvaća stariju djecu kao partnere u igri te ulazi u interakcije samo s djecom iz svoje grupe i „svojim” odgojiteljem. Uobičajena praksa, nažalost, premalo koristi mogućnosti koje pruža boravak djece različite dobi u istom objektu. Kada smo već, iz potrebe za smještanjem što više djece u vrtić, zakinuti za mješovite grupe, miješanje djece iz različitih skupina u planiranim situacijama, trebalo bi zbog povoljnoga djelovanja, kako na mlađu, tako i na stariju djecu, što češće koristiti. Svakodnevni pokušaji odgojiteljice da potakne djecu koja su odbijala druženje na druženje, pripremanjem situacija, vlastitim uključivanjem i drugo, nisu se pokazali uspješni.

Starija djeca koja se uključuju u igru s mlađima većinom su bile djevojčice, dok se samo tri dječaka (koji se u svojim skupinama najčešće igraju s djevojčicama) pridružuju mlađoj djeci u igri. Zbog svega uočenoga tražimo vremensku i prostornu organizaciju kojom odlučujemo osigurati što više prilika za druženje s djecom iz drugih odgojnih skupina (dogovaramo dolaske starije djece u zajednički pretprostor na aktivnosti, kao i njihovo uključivanje u pomoć oko obuvanja djece za izlazak van, praćenje mlađe djece do kupaonice za vrijeme boravka na otvorenom te pomoć oko donošenja rekvizita na igralište i pospremanje prilikom ulaska u vrtić).

Broj djece u skupini

Smanjena prisutnost djece pozitivno je djelovala na kvalitetu dječjih međusobnih interakcija. Dječak kod kojega smo zabilježili učestale destruktivne interakcije počeo se družiti s povučenom djecom, a djeca koja su se do tada većinu vremena igrala sama, započinju se igrati paralelno i stupati u međusobne interakcije. Tome su posebno pridonijele aktivnosti pranja, pakiranja i sortiranja igračkaka u

koje je odgojiteljica uključila djecu, a koje su kod njih potakle samopouzdanje i pozitivnu sliku o sebi te pozitivno iskustvo zajedničkoga djelovanja usmjerenoga istom cilju.

Zaključak

Uspriko nedostatku istraživanja o razvoju socijalne kompetencije djece u drugoj godini života u institucijskim uvjetima življenja, iskustvo iz prakse pokazuje kako se i u ovoj, veoma ranoj dobi, socijalnu kompetenciju može razvijati čak i u okruženju institucije za odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi.

Istraživanje se provelo metodom akcijskoga pristupa odgojitelja i kritičkih prijatelja u odgojno obrazovnoj instituciji za djecu rane i predškolske dobi, u Zagrebu, u skupini od osamnaestero djece u drugoj godini života u kojoj istraživač radi kao odgojitelj.

Cilj istraživanja bio je unaprjeđenje odgojiteljske uloge u poticanju razvoja socioemocionalne kompetencije djece u drugoj godini života, a koje se nastojalo postići detektiranjem odgojiteljskih izravnih i neizravnih postupaka koji djeluju na izgradnju socijalne kompetencije.

Istraživanje je bilo provedeno u tri ciklusa koji su završavali grupnim refleksijama, diskusijama, promišljanjima i zajedničkim planiranjem budućih akcija. U istraživanju su korištene metode promatranja, kao i elementi etnografske metode, vođene su bilješke o viđenom, o promišljanjima, očekivanjima, problemskim situacijama i dilemama istraživača uključenih u proces. Kao mjerni instrument je, na početku i na kraju istraživanja korišten sociogram. Vodilo se računa o etičkim pitanjima vezanim uz istraživanje.

U prvoj fazi istraživanja istraživač je bio usmjeren na prostorne i materijalne uvjete koji djeci olakšavaju stupanje u interakcije. Praćena je i kakvoća interakcija pojedine djece te njihova povezanost s govornim razvojem i obiteljskim kontekstom djeteta. Kakvoća interakcija pokazala je veliku usklađenost s govornim razvojem za razliku od obiteljskoga konteksta koji nije pokazao veliki utjecaj na kvalitetu i kvantitetu interakcija.

U drugom ciklusu istraživanja više se pažnje posvetilo postupcima odgojitelja. Zajedničke aktivnosti djece i odgojitelja snimane su kamkorderom te se kroz zajedničke refleksije, promišljanja i uočene prilike za unaprjeđenje odgojiteljskoga djelovanja nastojalo izgraditi polje zajedničkoga značenja i podizanje odgojiteljskih znanja i implicitnih pedagogija na metarazinu.

Promišljalo se o neoblikovanom materijalu i mogućnostima koje on pruža u različitim područjima razvoja. Posebna se pažnja posvetila odgojno-obrazovnim aktivnostima koje su kod djece razvijale znanja o emocijama, kao i njihovo razumijevanje i prepoznavanje. Odgojitelj je poticao empatiju i suradničke odnose među djecom, kao i samostalnost kojom se djelovalo na izgradnju pozitivne slike o sebi kod djeteta..

Interakcije djece proširene su i na stariju djecu za što su se koristili prostori i mogućnosti koje je odgojno-obrazovna ustanova pružala, ali su se iznalazile i nove mogućnosti kako bi ih se potaknulo. Ljetni mjeseci s drukčijim dnevnim ritmom i aktivnostima, kao i učinak smanjenoga broja djece i spojenih odgojnih skupina na socijalne kompetencije, reflektirani su u trećem dijelu istraživanja.

Kako je cilj ovoga istraživanja bilo unapređenje odgojiteljske prakse, mišljenja smo kako je on postignut. Samoevaluacijom postupaka odgojitelja uključenih u istraživanje i postupnom izgradnjom polja zajedničkoga značenja, pojedinačna znanja i implicitne pedagogije promišljane su, obrazlagane i osvještavane i samim time podignute na metarazinu. Motiviranost istraživača/odgojitelja praktičara u kojoj je samoevaluacija bila solidarna i podvrgnuta opservacijama kolega iz prakse, podigla je njihovu profesionalnu autonomiju na višu razinu, dajući im mogućnost promjene prakse – iz nje same omogućujući djeci akceleraciju u socijalnim kompetencijama. Šire gledano, istraživanje je pokazalo kako odgojitelj može uvelike djelovati na izgradnju socijalne kompetencije djece već i u ovako ranoj dobi.

Literatura

Barnett, W. S.; Ackerman, D. J. 2006. Cost, benefit and long-term effects of early care and education programs: Recommendations and cautions for community developers. *Community development*, 37(29), 86–100.

- Boyd, J. i sur. 2005. Promoting Children's Social and Emotional Development Through Preschool Education- Preschool Policy Brief. New Brunswick:National Institute for Early Education Research.
- Endedijk, H. M. i sur. 2015. Development of Interpersonal Coordination Between Peers During a Drumming Task. *Developmental Psychology*, 51(5),714–721.
- Fuller, A. 2008. Zahtjevno dijete: kako prevladati sukobe i pomoći djetetu da ostvari svoje potencijale. Zagreb:Naklada Kосinј.
- Gimenez-Dasi, M. i sur. 2015. Improving Social Competence Through Emotion Knowledge in 2-Year-Old Children: A Pilot Study. *Early Education and Development*, 26(8), 1128–1144.
- Ingram, G. P. D.; Bering, J. M. 2010. Children's tattling: The Reporting of Everyday Norm Violations in Preschool settings. *Child Development*, 81(10), 945–957.
- Jurčević-Lozančić, A. 2011. Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagoški istraživanja*, 8(2), 271–281.
- New, S. R. 1998. Theory and Practice in Reggio Emilia. They Know What They Are Doing and Why. U: *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach-Advanced reflections*. 261–284. London, Greenwich, Connecticut. Ablex Publishing Corporation.
- Porges, S. W. 2011. *The polyvagal theory*. New York, London: W. W. Norton
- Radke-Yarrow, M.; Zahn-Waxler, C. 1984. Roots, Motives and Patterns in Children's Prosocial Behavior. U Ervin (Ur.) *Development and maintenance of prosocial Behavior*. New York: Plenum.
- Ravner, C. C.; Knitzer, J. 2002. Ready to Enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four- year- old children. New York, NY:National Center for Children in Poverty, Mailman School of Public Health, Columbia University.
- Williamson, R. A. i sur. 2008. Prior experiences and perceived efficacy influence 3-years-olds imitation. *Developmental Psychology*, 44, 275–285.

Marina Govorčin, mag. praesc. educ.
govorcin.marina@gmail.com
Branka Benčec, mag. praesc. educ.
branka.bencec@gmail.com
DV „Šegrt Hlapić”, Sesvete

MOTIVI HRVATSKE KULTURNE TRADICIJE KAO POTICAJ ZA LIKOVNO IZRAŽAVANJE DJECE PREDŠKOLSKE DOBI (ISTRAŽIVANJE LIKOVNOGA STVARALAŠTVA)

Sažetak

Ovaj se rad temelji na postavljanju drukčijega materijalnog konteksta u odgojnoj skupini. Glavna osnova istraživanja su načini poticanja interesa kod predškolske djece u petoj i šestoj godini života za nekadašnji način života, tradiciju i folklornu baštinu te utjecaj tako postavljenoga obogaćenog konteksta na likovno stvaralaštvo kod djece. Naglasak je stavljen na upoznavanje djece s jesenskim narodnim običajima, starim uporabnim predmetima i dijelovima narodne nošnje i promatranje njihovoga likovnog izraza. Izbor motiva iz kulturne tradicije nekoga naroda kao poticaj za neku aktivnost daje puno veću vrijednost vlastitom identitetu. Što je veći broj motiva, elemenata koji nas okružuju i podsjećaju nas tko smo i odakle smo, to će biti svaki put veći osjećaj ponosa kada prepoznamo te motive kao naše i kada probude posebne osjećaje u nama. Isto tako, važnost ovih motiva je da su ih djeca prepoznala kao hrvatske, a ujedno su u svojem izrazu hrvatske tradicije imala slobodu kombiniranja likovnih elemenata i likovnih tehnika.

Ključne riječi: folklorna baština, likovno stvaralaštvo, materijalni kontekst, simboli

Uvod

Dugogodišnji rad u odgojnim skupinama daje mogućnost uočavanja predmeta dječjega interesa, otkrivanja poticaja kojima se vrlo lako može usmjeriti njihova pažnja te utjecaj medija i marketinga na dječju igru. Jednostavne igračke od prirodnih materijala padaju u zaborav, ponuđeni prirodni materijali i to neoblikovani prirodni materijali kod djece izazivaju nedoumicu i vrlo često ostaju zatečeni bez ideja za djelovanje i bez samoinicijativnosti za igru. Zbog toga je potrebno mijenjati prostor sobe dnevnoga boravka i ispunjavati ga materijalnim i nematerijalnim vrijednostima naše kulturne tradicije.

Uvođenjem folklornih igara, pjesama i plesova u odgojno-obrazovni rad primijećeno je da djeca rado prihvaćaju stare tradicionalne pjesmice, napjeve, igre uz pjevanje. Napjeve rado pjevaju, a ne predstavljaju im problem ni narječja. Iako roditelji ne pokazuju interes za širenje tradicije i upoznavanje djece s folklornom baštinom, pa mi odgojitelji dobivamo dojam da to smatraju zastarjelim načinom izražavanja, uspijevamo organizirati odlazak nekoliko skupina djece na generalnu probu *Folklornoga ansambla Lado* u njihovom prostoru. Način na koji su djeca reagirala na nastup i izvedbu te na nošnje i stare uporabne predmete, dokazuje da je naša folklorna baština nešto bezvremensko, vječno, ono što je u nama i što je rođeno s nama.

Obogaćivanje materijalnoga konteksta okruživanjem djece vrijednim elementima našega folkloru, uporabnim predmetima, igrama, pjesmama, običajima, umjetničkim likovnim radovima, vodi ideji kako će takav materijalni kontekst utjecati na likovno izražavanje djece. Može li neki element folklorne baštine biti sam po sebi dovoljan za poticanje njihova interesa i kako će utjecati na njihov likovni izričaj kroz različite likovne tehnike?

Teorijski okvir

Uz potrebu za oživljavanjem i jačanjem i kulturnoga i nacionalnoga identiteta kod djece u petoj i šestoj godini života, a ujedno i potrebe za prožimanjem identiteta, tradicije i našega folklor kroz odgojno-obrazovni proces, postavlja se pitanje obogaćivanja vrtićkoga okruženja različitim predmetima velike etnografske vrijednosti. Može li takva okolina biti poticaj za izražavanje, mogu li djeca osjetiti i prepoznati estetsku vrijednost dijelova nošnje, predmeta te načina izrade istih koja nije bila opterećena različitim stilovima, utjecajima likovnih i umjetničkih pravaca.

„Ovi predmeti ponekad izazivaju divljenje stručnjaka jer u sebi sadržavaju dugogodišnje oblikovno iskustvo i estetski senzibilitet te ne podliježu neposrednom djelovanju pojedinih stilova likovne umjetnosti. Metoda oblikovanja u ovim je djelima pretežno uvjetovana potrebama čovjeka i stečenim iskustvima.” (Herceg Varljen, Rončević i Karlavaris 2010: 30).

Kako djeca vole predmete koji imaju uporabnu vrijednost, vole saznati svrhu nekoga predmeta, kako se taj predmet upotrebljava, tako im ti predmeti postaju važni, a energija tih predmeta, tj. pripadajuća važnost njihovoga značenja počinje se očitovati u njihovom stvaranju. Tako rukovanje nekim starim uporabnim predmetima stvara radove u kojima se osjeća njihova vrijednost, u kojima se vidi snaga jednostavnosti izrade.

Zanimljivo je da današnjim obiteljima tempo života nameće užurbanost, nezainteresiranost, a pomalo i zaborav o našem porijeklu. U vrtlogu naroda, ispreplitanju mnoštva kultura, odjednom folklor pada u zaborav, postajemo svi uniformirani i jednaki. U nekim radovima vidjet ćemo da djeca veoma dobro prepoznaju i uočavaju različitost simbola, znakova, načina vezenja i ukrašavanja, iako im nije bilo naglašeno da određena nošnja potiče iz nekoga drugog naroda ili kraja. Tek na kraju im se otkriva teritorijalno porijeklo određene nošnje.

Jedna od ideja vodilja je pitanje kako će bogata poticajna sredina utjecati na likovni izraz djece, hoće li aktivno primati ponuđene informacije (tradicionalne materijale) i mogu li ovakva osjetilna iskustva rezultirati mogućnošću klasificiranja znanja i pojmova te slobodnijem i fleksibilnijem likovnom izrazu. Način na koji će se djeca izraziti ovisi o njima, odgojitelj ih neće sputavati u izražavanju onoga što je njima bitno i važno u doživljenom.

„Bogatstvo ponude materijala odnosi se na kvalitativnu i kvantitativnu dimenziju materijala, ali isto tako i na stalnu dostupnost materijala djetetu. Oni bi trebali biti stvarni, tj. konkretni (prema Kamii 1985). Taj je zahtjev važan zbog predoperacijske misli djeteta i nezaobilazan je u situacijama u kojima dijete izgrađuje nove koncepte ili konstruira nova znanja.” (Slunjski 2001: 55).

Znači, okruženje oblikovati prema potrebama djece, prateći njihove potrebe i interese, vršiti izmjene kako bi djeca bila u mogućnosti nadograđivati svoja znanja, a tako i širiti paletu izražavanja.

Iako bi se moglo reći da u radovima postoje naznake šabloniziranja zbog mnoštva cvjetnih uzoraka, moramo naglasiti da u svrhu intrinzične motiviranosti, tj. uživanja u aktivnosti (djeca pokazuju zadovoljstvo i opuštenost za vrijeme aktivnosti, a istovremeno se povećao interes za tu aktivnost) zbog nečega što smo prije na neki način izbjegavali u likovnom izričaju, usmjeravajući ih na neki drukčiji izraz, odjednom se javlja u izobilju boja i oblika, taj isti cvjetni uzorak. Postavljanjem zadatka na viši nivo, npr. kako riješiti splet i kombinaciju boja, linija, cvjetnih uzoraka, na uporabnim predmetima, kako ih staviti u drukčiji odnos, dovodi i do eksperimentiranja nečim što djeca u biti vole crtati i slikati, ujedno se javlja i ekstrinzična motiviranost, prema Škrbini (2013: 66), uživanje u postignutom cilju, tj. u svojem uratku.

Uloga odgojitelja u samom procesu istraživanja je važna zbog mogućnosti uvida u sklonosti i interese djece za pojedinu vrstu izražavanja, kao i zbog sposobnosti odgojitelja u integraciji pojedinih područja učenja. Potičući djecu na likovno izražavanje, stvara preduvjete i za estetsku senzibiliziranost djece prema likovnoj umjetnosti.

Jedna od uloga odgojitelja u istraživanju je da djetetu omogući povezivanje stečenih iskustava u vrtiću s onim iskustvima koja stiže u obiteljskom domu ili široj okolini, nadalje, poticati razumijevanje

problema i stvaranje uvjeta za samostalno rješavanje istih, sposobnost primjene znanja u praktičnom dijelu, neovisnost u reguliranju vlastitoga učenja, odabir sadržaja i tema usklađen s razvojnim mogućnostima i različitostima djece (Slunjski 2001: 28).

„Prema tome, odgajatelji se smatraju partnerima u procesu učenja djece, čije je iskustvo stvaranja i radovanja s djecom.” (Slunjski 2001: 38).

U ovom slučaju, uloga odgojitelja se odnosi prvenstveno na stvaratelja uvjeta, pomagača u skupini, opskrbljivača potrebnim poticajima i materijalima, aktivnoga promatrača. Povremeno preuzima ulogu voditelja projekta potičući djecu na traženje odgovora i rješenja, traženje i smišljanje novih likovnih izričaja, kombiniranje likovnih elemenata i tehnika potičući i oslobađajući kreativnost.

Prema Slunjski (2001: 39) jedna od karakteristika Reggio pedagogije je naglašavanje važnosti izražavanja djeteta u bilo kojem obliku i na bilo koji način, znači da je važno omogućiti djetetu da svoja razmišljanja može izraziti u nekoj od likovnih tehnika, dok nije u mogućnosti svoja razmišljanja zapisivati. Tako se, uz likovno izražavanje, djeca rado izražavaju i verbalno i neverbalno, glumom, pjesmom i plesom. Odgojitelj kao poticatelj i pomagač, ostvaruje potrebne uvjete za različite vrste izražavanja, a naročito mu je pažnja fokusirana na likovno izražavanje djece, kao i u kojem će smjeru to izražavanje krenuti.

Metodologijski pristup

Polazište za istraživanje bio je kvalitativan pristup kroz akcijsko istraživanje, u sklopu kojega se preispituju konkretni uvjeti i postojeće stanje prakse te se planira djelovanje. Iz osnovnoga plana aktivnosti izvode se konkretni koraci u načinima obogaćivanja materijalnog konteksta kao poticaj za likovno izražavanje, osmišljavanje različitih dodatnih poticaja za uvođenje određenih tema u aktivnosti. Isti ti koraci se prate i opisuju, zatim i evaluiraju. Nakon toga ponovo se izrađuje plan novih aktivnosti koji se bazira na prethodnoj evaluaciji koja je temelj svake nove aktivnosti, pa je tako i plan podložan promjenama. Tako ovo istraživanje sadrži spiralne korake: planiranje, akciju, promatranje i evaluaciju.

U svrhu praćenja koriste se neki od elemenata etnografskoga zapisivanja, poput: videa, fotografija, zapisa razgovora djece međusobno, i naravno, dječjih crteža, slika, trodimenzionalnih uradaka.

Kako navodi Slunjski (2001: 39–40) ovakav način dokumentiranja ujedno odgojitelju omogućava veću sposobnost razumijevanja djeteta i indirektno poručuje djetetu da je njegov rad vrijedan. Pomaže promišljanju daljnega razvoja istraživanja (uz slijeđenje interesa djeteta), omogućuje uvid u kvalitetu interakcija i količinu odgojiteljevih intervencija u samoj aktivnosti. Isto tako, ovi zapisi približavaju i roditeljima ono što im dijete radi u vrtiću, mogu imati uvid u proces rada i nastajanja nečega, što je njima inače nevidljivo.

Predmet, cilj i zadaće istraživanja

U središte istraživanja je stavljeno likovno izražavanje djece te utjecaji okruženja i ponuđenih poticaja na izražavanje. Također, istraživanje je vođeno promišljanjem o ponudi poticaja za likovno izražavanje te koliko će ti poticaji utjecati na likovnost i izražavanje djece u dotičnoj skupini.

Cilj istraživanja bio je istražiti utjecaj tradicionalnih vrijednosti i folklornih elemenata na motiviranost djece za likovno izražavanje.

Zadaće istraživanja:

- obogaćivanjem materijalnoga konteksta elementima folklornoga stvaralaštva uočavati za što se javlja najveći interes u odabiru tema za likovno izražavanje

- uvidjeti je li zainteresiranost za teme iz folklornoga stvaralaštva podjednaka i kod dječaka i kod djevojčica
- istražiti način upotrebe novih likovnih tehnika i koliki je interes djece za ponuđene nove tehnike
- istražiti mogućnosti kombiniranja poznatih likovnih tehnika
- istražiti načine pronalaženja likovnih rješenja nekih elemenata folkloru te jesu li sva likovna rješenja poticajna za daljnje javljanje interesa za samo izražavanje
- uočavati koji su primjeri motivacije najoptimalniji za izražavanje djece (je li neki novi zanimljivi predmet sam po sebi poticaj za likovni izraz ili je potrebna dodatna motivacija u obliku razgovora, priče, pitanja)
- ispitati zastupljenost likovnih elemenata u dječjem likovnom izrazu
- uočiti simboliku crta i povezanost upotrebe određenih crta u određenoj tematici
- ispitati upotrebu boja i doživljaj boje u likovnom izrazu
- razvijati kod djece želju za istraživanjem likovnih elemenata i tehnika.

Istraživanje je započelo u listopadu 2014. godine i trajalo je do lipnja 2015. godine u skupini djece u petoj i šestoj godini života.

Zbunjenost koju djeca pokazuju u kontaktu s prirodnim neoblikovanim materijalima bila je važan poticaj za samo istraživanje, kao i za mijenjanje materijalnoga konteksta grupe. Glavna misao vodilja bila je proširiti dječja znanja i iskustvene doživljaje koji bi kod njih stvorili širinu poimanja i prepoznavanja naše kulturne i tradicionalne baštine. Željeli smo kod njih probuditi osjećaje za nekadašnji način života kada su ljudi više živjeli na prirodniji i jednostavniji način te probuditi kod njih ljubav za tu istu jednostavnost. Promatrati kako će tu jednostavnost izraziti u likovnom izrazu te koliki će interes pobuditi okruženje ispunjeno vrijednim predmetima naše kulturne baštine i folkloru.

Isto tako prisutna je i nedoumica oko nacionalnoga identiteta. Iako su sva djeca rođena u Zagrebu, dosta su zbunjena u vezi svoje narodnosti i porijekla. Razlog tome je što je 40,7 % roditelja rođeno ili porijeklom iz Bosne, 14,8 % iz drugih dijelova Hrvatske i 44,4 % porijeklom iz Zagreba. Tako u sklopovima aktivnosti pojam o sebi u dijelu gdje trebaju imenovati otkuda su (iz koje države) uglavnom govore da su iz Sesveta, Zagreba, Bosne, a rijetki povezuju mjesto življenja s Hrvatskom. Tako započinjemo razmatrati kako objediniti problematiku upoznavanja s tradicijom, tradicionalnim vrijednostima, povratak našoj kulturnoj baštini i prirodi te problematiku nacionalnoga identiteta.

Teme koje su proizašle iz planiranja, aktivnosti, promatranja i praćenja te zapažanja, nadovezivale su se jedna na drugu i tako nadograđivale znanja djece i utjecale na aktivno učenje. Tako promišljajući o osnovi aktivnosti, nakon zapažanja, teme proizlaze jedna iz druge, a to su:

- tradicionalni običaji vezani uz jesen
- tradicionalna nošnja i tekstil
- stari uporabni predmeti.

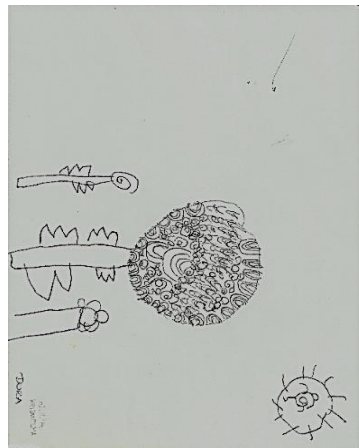
Tradicionalni običaji vezani uz jesen u likovnom izrazu djece

Jesenski radovi nas dovode do **motiva kukuruza** i **motiva kriške kruha**. Oni potiču djecu na različita likovna rješenja, svatko odabire one likovne elemente koji dočaravaju ono što najviše opažaju za ponuđeni motiv kao što je oštrina ili glatkoća zrnja kukuruza ili prozračnost i mekoća kriške kruha. Uz obrisne linije i djevojčice i dječaci kombiniraju i strukturne crte. Olovka pruža upravo te mogućnosti, korištenje različitih linija u svojem izrazu. Od likovnih elemenata ne upotrebljavaju točku, umjesto točke

se javljaju sitni kružići koji sličje na točke. Upotrebljavaju i kombiniraju crte u svim smjerovima, otvorenoga i zatvorenoga tijekom te ravne crte i krivulje koje mogu biti pravilne i slobodne.

Nakon istraživanja i uživanja u ljepoti boja, oblika i veličina **bundeve**, kuhanja i kušanja juhe od bundeve, na prijedlog jedne djevojčice, djeca odabiru kolaž-tehniku za prikaz bundeve te su morali sami odabrati na koji način će rezati kolaž, a kako su rezali na način koji im je lakši (trakice, četverokute), morali su se pomučiti oko dobivanja kružnoga oblika bundeve i to su uspješno riješili te takvim elementima ostvarili i prikazali karakter površine lika.

Interes za ove aktivnosti je bio podjednako velik i kod dječaka i kod djevojčica. Interes nije opadao niti kada je bio u pitanju ponovljeni motiv, a promijenjena tehnika. Prisutnost različitih bundeva i tikvica u skupini, mogućnost promatranja, isprobavanja i nošenja bio je najveći poticatelj za likovno izražavanje.



Dan prisjećanja na naše pokojne djeca su izrazila kroz ono što ih se najviše dojmilo, a to je mnoštvo **krizantema** koje je djecu potaknulo na posebno viđenje strukture. Tehnika crtanja olovkom pokazuje se kao izvrstan odabir za ovu tematiku jer zbog njezinih mogućnosti prikaza i do najsitnijih detalja, (Jakubin 1999: 147) olovka omogućava različite linije i poteze te daje djeci bogatstvo i slobodu izraza (Prilog 1).

Tradicionalni tekstil i odjeća

Odlaskom na generalnu probu *Folklornoga ansambla Lado* vidljivo je koliko djeca uživaju u folklornom izričaju. Zatečeni su narodnim nošnjama, plesom i pjesmom. Pažnja im je bila usmjerena samo na izvođače, i to punih 45 minuta. Nakon toga nam se ukazala mogućnost pozvati u skupinu nama poznate osobe koje se bave plesom (baku u prigorskoj nošnji i odgojiteljicu u bosanskoj nošnji), pa smo imali mogućnost s njima i zaplesati. Djeca su usporedivši dvije nošnje: prigorsku i bosansku, sama odabrala sredstva za likovni izraz. Tako za prigorsku nošnju odabiru flomastere, a za bosansku olovku.



Odabir flomastera za **prigorsku nošnju** bio je izvrstan jer prigorska nošnja obiluje intenzivnim bojama i vedrim uzorcima, a flomasteri sami po sebi imaju mnogo nijansi, na bijeloj podlozi djeluju i vedro i prozirno, a boje su intenzivne, poput boja na nošnji (Jakubin 1999: 153).

Primjećujemo da djeca uočavaju nizove crvenoga pamučnog tkanja u kojem su ukomponirani stilizirani cvjetovi te ih oni izdvajaju iz cjeline, smještajući ih na nošnji po svojoj želji. Kombiniraju bijelu podlogu nošnje s obrisnom crnom ili crvenom bojom unutar koje su raspoređeni žarko crveno-crni cvjetovi. U nekim varijantama javlja se crvena podloga, a cvjetni uzorak je istaknut crnom bojom. Veoma dobro uočavaju koje boje prevladavaju u prigorskoj nošnji (Prilog 2).



Kako je navedeno u jednom poglavlju ovoga rada da su djeca dosta zbunjena vlastitim porijeklom, oni ipak dobro uočavaju razliku između prigorske i bosanske nošnje u izgledu, kroju, ukrasima i vezovima. Kako **bosanska nošnja** nije koloristički izražajna, osim rupca, odlučujemo se za tehniku crtanja olovkom koja stvarno djecu oslobađa u izrazu, pa s lakoćom nižu detalje. Crteži prikazuju veoma dobro uočen folklorni karakter. Djeca naročito uočavaju remen s kopčom koji u crtežu rješavaju na različite načine. Također, (Prilog 3) pronalaze interesantna rješenja kako prikazati način motanja vunene trake oko potkoljenica: laganim valovitim linijama odozgo prema dolje, ovalnim zatvorenim linijama, ravnim paralelnim linijama koje zatvaraju oštri kut, pa čak i pomalo stilizirane i

lagano valovite linije koje dočaravaju gracioznost kolegice koja im je predstavljala ovu nošnju. Isto tako svi uočavaju jednostavnost izrade prsluka koji ima veoma neprimjetne, sitne ukrase uz sam rub. Djeca izražavaju i karakter površine tkanine koju su opipavala te su je izrazili teksturnim ravnim crticama unutar obrisne linije, a u jednom slučaju su položene okomito, a u drugom vodoravno.

(Tek je naknadno djeci otkriveno odakle nošnja potječe, što su neki od njih mogli povezati s krajem odakle im potječu roditelji ili djedovi i bake.)

Uspoređujući likovni prikaz prigorske i bosanske nošnje, vidljivo je da djeca uočavaju stil koji obilježava pojedinu nošnju, a isto tako uočavaju važne elemente po kojima se folklorni izričaj razlikuje.

Obogaćena materijalna sredina sobe dnevnoga boravka folklornim rukotvorinama

Trodimenzionalno oblikovanje lutkica od papira

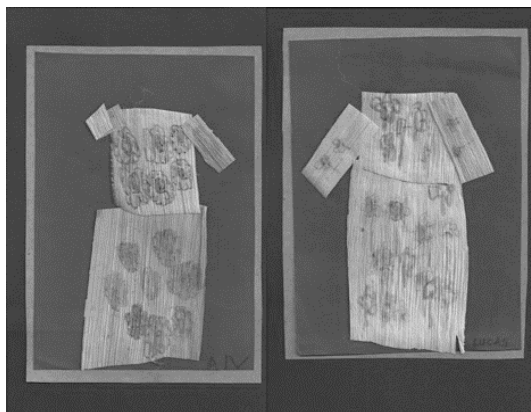
Djeca ne skrivaju oduševljenje s mogućnošću bliskoga doticaja s narodnim rukotvorinama i s prilikom da taktilno osjete takve tkanine, pa je to bio poticaj za nabavu nošnji koju bi djeca mogla opipati, isprobati, promatrati. Tako nabavljamo veći broj narodnih nošnji, i dječjih i za odrasle, svatovskih ručnika, pokrivala za glavu, opanaka i sl. Mogućnost isprobavanja nošnji, plesa u nošnjama, oduševljava ih, a ujedno se prema nošnjama odnose s pažnjom. Veoma su vješti u uočavanju moguće nezgode, npr. ako bi se naša prijateljica s poteškoćom približila nošnji ili ručnicima s bojom ili škarama, odmah bi je upozoravali ili bi zvali odgojitelja. Može se reći da su pokazali visoku svijest o važnosti i vrijednosti tih starina u kojima smo imali priliku osobno uživati i isprobavati ih.

Kako djeca vole trodimenzionalno oblikovanje, za lutkice se odlučujemo da ćemo ih izraditi od tuljaca papira, a nošnju od papira i ukrasiti ju flomasterima jer su nošnje u našoj sobi bile prepune boja, a flomasteri na bijelom papiru to stvarno prikazuju veoma vjerno. Ova aktivnost ih je potaknula na suradnju i dogovaranje jer su morali jedan drugome pomagati (pridržati tuljac dok se namješta glava ili ruke), a ujedno su malo spretniji u izradi plisea, podučavali one malo manje spretni. Ovdje smo tako imali i primjer prostornoplastičkoga oblikovanja papira tehnikom ritmičkoga nabiranja papira, tzv. „harmonika” ili plisiranje (Jakubin 1999: 225).

Projektiranje nošnje od kukuruzovine

Postavljanjem nošnji i njihovih različitih elemenata, svatovskih ručnika i sl., u prostor sobe dnevnoga boravka i omogućavanjem stalnoga promatranja, opipavanja, manipuliranja i isprobavanja, djeca primjećuju, osim vizualnoga izgleda, da su materijali drukčiji i na dodir. Tako, osim osjeta vida i osjet opipa također dolazi u prvi plan, što je djeci još uvijek važno za njihovo poimanje svijeta oko sebe, a isto tako nije bio zanemaren ni osjet mirisa jer su osjetili da te tkanine ne mirišu po omekšivaču kao njihova odjeća.

Da bismo pronašli nešto što je slično tkanini nošnje istražujemo opipavanjem različitih tkanina, predmeta, papira, plodine, pa tako dvije djevojčice (5,3 g. i 5,6 g.) sramežljivo govore kako ih list kukuruzovine podsjeća na tkaninu od koje je izrađena nošnja. Nakon njihove sugestije i ostala se djeca, nakon opipavanja kukuruzovine, slažu s njima te se dogovaramo da ćemo od toga probati izraditi nošnju.



Sljedeći je problem bio kojom likovnom tehnikom ukrasiti kukuruzovinu. Djeca predlažu kolaž-papir i flomastere. Nakon što je jedna djevojčica probala lijepiti kolaž, primijetili su da ljepilo baš ne lijepi na hrapavu površinu te se ipak jednoglasno odlučujemo za tehniku flomastera. Zanimljivi su njihovi prijedlozi likovnih tehnika. I jedna i druga tehnika su koloristički veoma jake i taj koloristički izraz na nošnjama je nešto što se djeci jako sviđa. Zbog praktičnosti izrade, ipak se odlučujemo za tehniku za koju smo sigurni da neće nakon nekoga vremena „otpasti” s rada (Prilog 4).

Nakon izrezivanja „opleća” (košulje) i „rubace” (suknje), iako su se rukavi košulje morali posebno izrezati i nadodati, a i kukuruzovina se morala lijepiti jačim ljepilom na papirnatu podlogu, slijedi ukrašavanje flomasterima. Primjećujemo da djeca često prolaze vrhovima prstiju po kukuruzovini, kao da je miluju. Sama tekstura ovoga materijala ih zabavlja, a ujedno ih i motivira jer odaje privid nabora na odjeći, grubosti staroga tkanja, a daje i dojam starine.

Neobična podloga na kojoj su djeca crtala uzorke pokazala se kao veoma motivirajuća. Djeca prilaze rješavanju problema bez skepsi, hrapava površina kukuruzovine ih ne obeshrabruje, nego upravo suprotno, prihvaćaju ovakav način rada kao privlačnu vrstu izazova, kako djevojčice, tako i dječaci.

Izrada uzorka u tehnici kolaža

Kako su djeca već željela upotrijebiti kolaž za izradu uzorka, sljedeći je korak izrezivanje nošnje iz papira. Nekoliko spretnijih djevojčica u crtanju uz promatranje, crtaju košulje i suknje na bijelom papiru, ostali ih izrezuju cik-cak škarama. Kako je sam taj model bio dosta malen, automatski im diktira i izrezivanje sitnijih uzoraka od kolaža, što im je bilo dosta otežavajuće. Tako ti uzorci ponegdje izlaze s polja košulje ili suknje, a ponegdje djeca odustaju i uzorak ne dovršavaju do kraja. Ovaj zadatak ih potiče na kreativno likovno razmišljanje, na igru kombiniranja i razlaganja (prema Jakubin 1999: 175).

Iako su već željeli koristiti kolaž, ovaj put su komentirali da je to dosta teško. Problem je bio u: izrezivanju sitnih dijelova od kolaža, kombiniranju tih sitnih dijelova u cjelinu te smještanje te kompozicije (ukrasa) na manju plohu, pod uvjetom da na tu plohu treba stati još ukrasa. Zadatak je bio dosta zahtjevan i motorički, i likovno, i kognitivno. Aktivnost dugo traje, djeca ponovno pomažu jedni drugima, sugeriraju, daju ideje, a i pomažu u izrezivanju. Nastaju radovi pomalo nezavršeni, ali ipak živahni i vedri, puni boja.

Izrada uzorka na podlozi od žutice

Kako je i nadalje interes za tkaninu nošnje velik, nabavljamo tkaninu „žuticu” koja svojom teksturom i hrapavim tkanjem podsjeća na grubu folklornu tkaninu. Kako se dosta teško reže dječjim škarama, ovaj put ipak odgojitelj izrezuje žuticu profesionalnim škarama za tkaninu, da ne bi došlo do povreda djece.

Prvo isprobavamo prijedlog djece i oslikavanje vodenim bojama. Kako nisu mogli dobiti čiste konture ukrasa kistom na tkanini, djeca nisu bila zadovoljna onim što su napravila te se ipak odlučujemo

za flomaster, što je i kod djece izazvalo bolje raspoloženje. Raspoloženje se popravlja svakim potezom jer se sada javlja ponovno i intrinzična i ekstrinzična motivacija.

Flomasteri lagano klize po površini tkanine, ne razlijevaju se, s lakoćom se mogu bojati i sitniji i veći ukrasi. Zadatak je bio da promotre nošnje izložene u našoj sobi dnevnoga boravka i da izaberu po njima najljepše ukrase i da tako ukrase dijelove nošnje. Kako smo odmah u početku naglasili da imamo košulju „opleću” i suknju „rubaču” kao ženski dio nošnje te prsluk „lajbek” i hlače „gaće” kao muški dio nošnje, zadatak je bio da probaju uočiti kako je ukrašena ženska, a kako muška odjeća. Tako su i motivi na ženskim i muškim dijelovima nošnje drukčiji.

Djeca sama zaključuju da ženska nošnja obiluje različitim cvjetnim uzorcima koje (posebno djevojčice) s veseljem crtaju. Tako ti cvjetni uzorci nastaju kao uobičajeni crtež cvijeta s okruglim laticama, a također, cvijet nastaje i od ovalnih latica, ravnih crtica, raznobojnih točkica ili jednostavno bojenjem ravnim potezima, ali okretanjem tkanine. Cvjetovi su povezani blago valovitim linijama koje ujedno prikazuju i eleganciju prigorske nošnje, ali i odišu opuštenim likovnim izrazom.

Također, djeca na radnoj i svečanoj nošnji primjećuju razliku u stilu ukrašavanja. Svečana nošnja obiluje cvjetnim motivima, dok radna nošnja ima tek nekoliko ukrasa pravilnoga geometrijskog izgleda. Geometrijske likove crtaju obrisnom linijom, a unutrašnjost samo boje različitim bojama prateći obrisnu liniju lika. Ponegdje je i unutar geometrijskoga lika vidljiv cvjetni uzorak. Kod muške nošnje, koja nije toliko „nacrana”, pokušavaju nadopuniti nošnju različitim vrstama linija (ravnim, kratkim, dugim, valovitim, izlomljenim) i bojenjem. Jedna djevojčica primjećuje da na prsluku postoji ipak „cvjetić”, tako da se i na muškoj nošnji ponegdje pronađe cvijet i srce.

Djeca su veoma motivirana izražavanjem na tkanini, pogotovo jer još nisu crtala flomasterima na tkanini. Temperama i vodenim bojama ukrašavali su tkaninu (i suhu i mokru), tako da im je taj način oslikavanja tkanine poznat. Ovaj način je bio dodatno motivirajući jer su mogli dobiti čiste linije, likove i ukrase koje su željeli prikazati. Jedini problem im je bio razlučiti kako su nekad ljudi ukrašavali žensku, a kako mušku odjeću i to uspijevaju dočarati.

Izrada uzorka na papiru u stvarnoj veličini nošnje i ručnika

Dosad smo imali umanjene predloške nošnje koje su djeca trebala ispuniti motivima s prigorske narodne nošnje i prilagoditi veličinu motiva veličini predloška, pa se nameće pitanje kako bi riješili taj problem u stvarnoj veličini, rješavanje kompozicije i snalaženje na većoj plohi papira.

Kako navodi Jakubin (1999: 172–173) tempera je prigodna za bojanje većih površina papira, moguće ju je nanositi sloj na sloj, pa se tako može i ono što je već naslikano, ponovno prekriti, tako je i veoma iskoristiva u dekorativnom oblikovanju. Pretpostavili smo da će djeca možda krenuti u bojanje plohe papira, kako su već u nekoliko navrata činili flomasterima, pa su zatim na obojanoj plohi nanosili motive i ukrase. Ali dogodilo se nešto sasvim drugo. Ovaj put djeca uživaju u slikanju većih cvjetova, daju si prostora u povlačenju različitih linija, valovitih, konstruiranja motiva od točkica, crtica i sl. Tempera ih nije potaknula na bojanje, plohu papira ostavljaju bijelom, ali zato nanose mnoštvo folklornih motiva koje ipak boje, ne ostavljaju ih nebojane. Uzorke raspoređuju po cijeloj plohi papira, ne ograničavaju se određenim mjestima na nošnji gdje su inače motivi smješteni. Čipku na svatovskim ručnicima smo prikazali trodimenzionalnim (prostornoplastičkim) oblikovanjem, tj. izrezivanjem presavinutoga papira.

Tkanje papirom

Kako djeca još nisu vidjela nastajanje tkanine, tj. nastanak veće plohe od sitnih, uskih komponenti i ispreplitanje tih komponenti u čvrstu cjelinu, odlučujemo se za ovu tehniku tkanja papirom. Ova tehnika uvelike podsjeća na izradu tapiserije i to onu klasičnu tehniku tapiserije: potka se prepliće jednom ispod, drugi put iznad osnove, a u idućem redu obrnutim redosljedom, kao u starom principu tkanja platna (Jakubin 1999: 182). Tako dobivamo ritmičku plohu koja nastaje nizanem nizova (niz do niza i niz iznad niza) (Jakubin 1999: 125).

Kolaž-papir režemo na tanke trakice, ali ne prerežemo do kraja. To nam je „osnova”, na koju će se provlačiti (ispod i iznad) „potka”. Ostale kolaž-papire (nekoliko boja) režemo na isto tako duge trakice, a one će nam biti „potka”. Djeca odabiru boje i osnove i potke po vlastitom izboru. Zadatak je višestruki: moraju obratiti pažnju na redosljed provlačenja (ispod ili iznad osnove), a u drugom redu opet taj redosljed, ali mora biti suprotan od onoga u prvom redu.

Također, ovaj je zadatak zahtjevan za finu motoriku šake i prstiju jer se trakice miču, malo su skliske i sl. Zanimljivo je da neka djeca dok rade svoje tkanje, uspijevaju primijetiti kod nekoga drugog djeteta da mu je krivi redosljed i da mu „neće dobro ispasti”. Ostavljaju svoj rad na stolu i pomažu prijatelju ili prijateljici dok se ne uhoda.

Za ovu tehniku su podjednako zainteresirani i dječaci i djevojčice. Ova razina težine im podjednako odgovara, nitko ne odustaje, pažljivi su i veoma zadovoljni dobivenim. Nastaje mnoštvo kombinacija boja i dezena.

Čipka

Za ove motive smatramo primjerenom olovku kao tehniku jer omogućuje likovni izraz pun detalja, linija, točki te se detalji mogu nizati, sjenčati... Ovisno o jačini stiska i ukošenosti olovke, nastaju i linije različitoga intenziteta. Čipka kao važan motiv folkloru je izuzetan jer su i sama djeca primijetila prisutnost čipke na nekim dijelovima nošnje. Dok smo promatrali kopiju paške čipke javlja se interes kod dosta djece jer su čuli da se radi o otoku Pagu, a neki od njih tamo ljetuju. Motiv čipke je važan jer se u njemu javljaju skoro sve vrste crta, a naročito strukturne crte koje označavaju elemente koji grade tvorevinu, kako definira Jakubin (1999: 23).

U aktivnosti crtanja paške čipke djeci je ponuđena kopija paške čipke, crni paus-papir i bijela olovka u boji. Primjećujemo da je ta kombinacija bila veoma poticajna i privlačna djeci. Djeca primjenjuju različite načine slaganja elemenata čipke. Neki kreću od sredine, nižući elemente, drugi crtaju konturne linije, pa popunjavaju između različitim motivima koje su uočili u čipki. Zadatak je bio da sve te elemente nastoje povezati, ili linijom, ili postaviti elemente tako da se dodiruju u najmanje jednoj točki, kako bi nastala jedinstvena cjelina.

Drugi primjer čipke ima četvrtasti oblik te je ispunjen mnoštvom paralelnoga konca što djeca veoma dobro uočavaju te izvrsno kombiniraju obrise, teksturne i strukturne crte. U crtanju dviju različitih čipki djeca veoma dobro uočavaju građu svake čipke, elemente od kojih su sastavljene te prema svojim preferencijama naglašavaju te elemente. Isto tako je vidljivo da mogućnost opipa čipke daje i crtežima drugu dimenziju, a to je i uočavanje i doživljavanje teksture čipke jer taj nježni karakter površine čipke izražavaju posebno nježnim linijama i sjenčanjem.

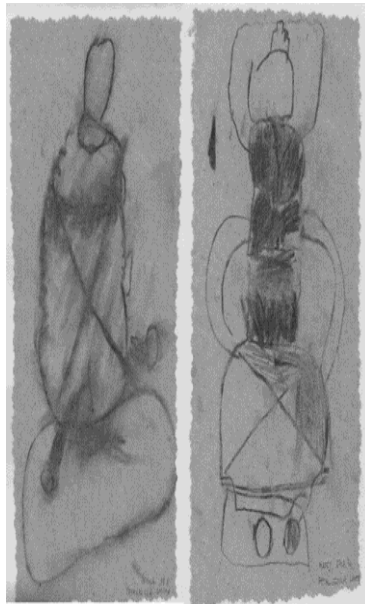
Tkanica u tehnici olovke

Kroz cijelu godinu na našem blagdanskom ormariću je prisutan stari svatovski ručnik u kojega se djeca s vremena na vrijeme zagledaju. Taj izvezeni dio je ukrašen drukčijim motivima nego što su ukrašene nošnje i to djeca primjećuju. Pravilniji ukrasi, pomalo geometrijski, privlače djecu koja nagađaju što bi to bilo. Tako taj vezeni dio fotografiram i povećavam te ga djeca mogu uočavati i analizirati. Također nudim olovku kao tehniku zbog slobodnijega, bogatijeg i detaljnijega izraza. U ovim aktivnostima olovka stvarno omogućava djeci da isprobaju sve mogućnosti linija i ostalih likovnih elemenata, da oslobode svoj izražaj, da njihove ruke iskušaju slobodu kretanja po papiru, a ujedno da

prenesu ono što oni vide u ponuđenim motivima. (Dječake su ovi pomalo geometrijski motivi više zainteresirali, nego motivi s cvjetnim uzorcima.)

Stari uporabni predmeti

Za starinski mlinčić i petrolejsku lampu ponuđene tehnike su olovka i ugljen.



Olovka, kao tehnika, pogodna za iscrtavanje detalja, ovaj put postaje alat kojim će izvući čiste geometrijske oblike, rješavati spoj četvrtastih i oblih površina, kao i spoj metala i drveta. U radovima **olovkom** djeca naglašavaju pravilnu geometrijsku formu mlinčića, ali u donja dva crteža se dobiva dojam da su mlinčići u kretanju, tj. kao da se nešto događa u donjem drvenom dijelu. Svi posebno prikazuju sjajni mesingani dio. **Ugljen** djeca jako vole, kako zaprljati se s njim, tako i izvlačiti linije, jače i slabije sjenčati, ponovno iscrtavati... Prema Jakubinu (1999: 150) ugljen, zbog svoje praškaste strukture i mekoće, daje crtama različit intenzitet, tonovi ploha su od svjetlosivih do tamnosivih. Njime mogu izraziti i teksture i strukture, dočarati volumen, odnos svjetla i sjene. Detalji i oštrina crteža se uglavnom gube, ali se dobiva na volumenu i mekoći izraza (Prilog 5).

Djevojčice i dječaci u petoj i šestoj godini života počinju se intenzivno zanimati za vrijeme i mjerenje vremena. Sve više dolaze noseći ručne satove, ali digitalne. Veoma su ponosni kada mogu reći nekome koliko je sati. Da bismo osvijestili djecu o ljepoti starih zidnih satova, koji su, osim praktične, imali i estetsku funkciju, nabavljamo crno-bijele fotografije starih ura. Kako su to fotografije starih ura prekrasne bogate izrade satnih mehanizama, pješčanih drvenih satova, za tehniku crtanja odabiremo **olovku**, upravo zbog mogućnosti detaljnijega i bogatijega izražavanja, tako su i crteži puni detalja, simbola kretanja kao i energije gibanja koje često izražavaju vanjskom kružnicom kotača na koju se nastavlja mnoštvo spojenih konveksnih linija, spojenih sa susjednim kotačem. Oznake minuta im nisu više tako bitne, više se fokusiraju na dočaravanje konstrukcije stare ure i satnog mehanizma.

Ribež je veoma interesantan uporabni predmet koji također pomalo pada u zaborav. Ovaj ribež je po još nečemu drukčiji, nije četverostrani kao većina ribeža, nego šesterostrani, pa je samim tim zanimljivo pitanje, kako će djeca riješiti šesterokut. Također, taj je predmet interesantan zbog mnoštva jednoliko raspoređenih rupica, utora, ispuščenja. Samim tim, zbog prisutnosti mnoštva detalja, za izbor likovne tehnike se nameće **olovka** zbog mogućnosti „nabranjanja” detalja i sitnih elemenata u određenom redoslijedu i pravilu. Isto tako, olovka je dobra tehnika jer im neće skretati pažnju na nešto drugo, djeca

moгу prema svom afinitetu izraziti ono što im je u njihovom doživljaju ovog predmeta najvažnije, oblik ribeža, ribanje ili nizove rupica.

Promatrajući radove, uočljivo je da djeca u 6-oj godini života rješavaju šesterokut ili vertikalnim komponiranjem, nižući elemente u ravnomjernom ponavljanju, ritmu, pa u ovom slučaju sve vrste pukotina na ribežu smještene su na istu plohu, skladno se nastavljajući nizovi jedan ispod drugoga, povećavajući elemente. Ili, šesterokut rješavaju u rasklopljenoj formi, dobivajući oblik visokoga pravokutnika s ručkom, podijeljenoga na šest manjih uzdužnih pravokutnika. Svaki pravokutnik nosi svoja obilježja, nizove različitih elemenata koje opet nižu odozgo prema dolje. U crtežima je prisutan pravilan ritam ponavljanja te kontrast (veliko nasuprot maloga) što razbija monotoniju ponavljanja.

Isto tako se javlja razlaganje ribeža na njegove sastavne dijelove, tj. stranice, a ujedno i spajanje dviju stranica ručkom, koristeći poliperspektivu (koristeći razna očišta: pogled odozgo, sa strane, sprijeda), rasklapajući oblik (Grgurić i Jakubin 1996: 67). Uz nizove pravilnih geometrijskih rešetki, naziru se i potezi olovke koji bi označavali akciju, tj. nekakvo gibanje koje se događa na tim stranicama ribeža. Ti potezi podsjećaju na brze pokrete rukom pri ribanju nečega.

Kod mlađe djece (u 5-oj godini života) vidimo naznačavanje ručke ribeža laganom polukružnom linijom, stranice ribeža se ne označavaju, nego pravilno u istom ritmu nižu u paralelnih šest redova (koliko ima stranica ribeža s drukčijim otvorima) udubljenja i izbočenja. Nižu ih proporcionalno, suprotstavljajući oble i okrugle elemente, strogim geometrijskim nazubljenim elementima.

Neobičan izgled glačala, a i traktilni doživljaj staroga hrapavog željeza kod djece je pobudilo maštu. Konačno nakon nagađanja, otkrivamo što je tajanstveni predmet, i nakon objašnjavanja principa rada staroga glačala, morali smo isprobati kako su nekad bake glačale. Staro glačalo ima svoju važnost zbog neobičnoga oblika, zbog platinastoga izgleda željeza, zbog svoje težine, kombinacije drveta i željeza, neobičnih otvora koji pobuđuju maštu. Prvo odabiremo **olovku** kao tehniku, vodeći se pitanjem kako će likovno riješiti oblik glačala. Djeca u 6-oj godini naglašavaju težinu glačala ravnim paralelnim linijama na dnu koje uz težinu prikazuje i statičnost. Koriste i frontalni pogled i pogled iz ptičje perspektive, pa u većini crteža glačalo ima oblik trokuta. Grubost predmeta iskazuju izlomljenim linijama uz gornji rub glačala. Teksturu materijala prikazuju mnoštvom točki koje unutar obrisne linije dočaravaju hrapavost staroga željeza.

Kombiniranu tehniku: crni flomaster, pastela, lavirani tuš (u boji) nudimo s ciljem otežavanja zadatka, a isto tako zbog pitanja hoće li ova tehnika rezultirati nekom drugom perspektivom, kako će riješiti izražavanje teksture predmeta i sl. U ovoj tehnici, prikaz glačala je frontalni, a djeca posvećuju pažnju bojama i kombinaciji boja.

Zaključak

Istraživanje je teklo neometano i nesputano. Djeca su u ovako osmišljenim aktivnostima istraživala, uočavala i iskustveno doživljavala jedan dio nekadašnjega načina života i ujedno su imale mogućnost uspoređivanja s današnjom svakodnevicom. Ovakav pristup radu i ovakve aktivnosti doprinosile su intrinzičnoj motivaciji i isto tako ekstrinzičnoj motivaciji nakon završene aktivnosti. Važnost ovakvih vrsta poticaja za likovno izražavanje leži i u tome što su se djeca rabeći stare predmete odnosila prema njima s pažnjom i poštovanjem.

Ovakve mogućnosti obogaćivanja materijalnog konteksta su dragocjene, ne samo za poticanje kreativnosti u likovnom izražavanju, nego pružaju mnoštvo ideja za poticanje i spoznajnoga i govornoga razvoja. Kreativnost je važna kako u izražavanju, tako i u kreativnom pronalaženju rješenja u problemskim situacijama, a razvijajući takav način mišljenja razvijamo kod djece upravo jednu od važnih kompetencija za budući život.

Kroz ove aktivnosti opažamo da se najveći interes javlja za poticaje koje mogu isprobati, s kojima mogu manipulirati, u koje se mogu obući i malo zamišljati, zaplesati, kretati se.

Najveći interes je vladao za uporabne predmete koje su djeca mogla isprobati, doživjeti oblik i teksturu svojim rukama, manipulirati njima i istraživati način rada tih predmeta. Kako je interes kod djevojčica bio jako velik za narodne nošnje, pa tako i za likovno izražavanje i prikazivanje tih motiva, pretpostavka je bila da to neće ništa nadmašiti. Iznenađenje je da su djevojčice, kao i dječaci, pokazivale jednako velik interes za stare uporabne predmete, upravo zbog te glavne funkcije: uporabe.

Kod upotrebe likovnih tehnika pokazalo se značajnim što želimo pobuditi pojedinim motivom ili poticajem kod djeteta, koji segment promatranja i doživljavanja želimo razviti i poticati. Prema toj zadanoj smjernici odabiremo i odgovarajuću tehniku. U pronalaženju nekih likovnih rješenja, kao npr. ukrašavanja nošnje od žutice, djeca sama pronalaze i predlažu rješenje jer već promišljaju kako će djelovati neka tehnika na nekom materijalu, a i počinju promišljati o važnosti usklađivanja likovne tehnike sa zadanim motivom.

Djeca rado koriste kombiniranje likovnih tehnika, ali tada su više fokusirana na kombiniranje tehnika i boja, nego na likovni izraz. Radovi su živopisni, ali mišljenja smo da jednostavnije crtačke tehnike mogu izvući maksimum u likovnom izrazu.

Elementi folklor, kojima smo se bavili kao motivima za izražavanje još uvijek se javljaju u dječjem likovnom izrazu i nekoliko mjeseci kasnije kao samostalni izričaj.

Najoptimalnija motivacija za likovno izražavanje je kada dijete može uz promatranje predmeta taj predmet i opipati, a naročito kada može isprobati princip rada toga predmeta.

U dječjem likovnom izrazu zastupljeni su svi likovni elementi, a zastupljenost ovisi o zadanim motivima, materijalima i sl. U određenoj tematici vidi se upotreba određenih simbola, tj. simbolika crta koje dočaravaju djetetov doživljaj teksture, strukture, gibanja, statičnosti, energije, elegancije, rasta. Smatramo da veliki utjecaj na simboliku crta ima i sama ponuđena likovna tehnika jer se kroz izražavanje nekim tehnikama djeca stvarno opušteno razotkrivaju svoja viđenja i razmišljanja.

Djeca vole upotrebljavati boje. Kao što je viđeno u primjeru glačala, smeđe, željezno, neugledno glačalo odjednom postaje vedro, puno kontrasta, prekriveno bojama u kraljevskim kombinacijama. Boja im je veoma važna.

Nakon ovih aktivnosti djeca i dalje posežu za svakidašnjim i nesvakidašnjim motivima, promišljaju kojom tehnikom mogu najbolje prikazati svoje viđenje svijeta, a ujedno i promišljaju u kojoj se tehnici, za vrijeme likovnog izražavanja, ujedno najbolje osjećaju te sami unose promjene u izboru tehnike jasno objašnjavajući zašto!

Literatura

- Grgurić, N.; Jakubin, M. 1996. *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje: metodički priručnik*. Zagreb: Educa.
- Herceg Varljen, L.; Rončević, A.; Karlavaris, B. 2010. *Metodika likovne kulture djece rane i predškolske dobi*. Zagreb: Alfa.
- Jakubin, M. 1999. *Likovni jezik i likovne tehnike: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
- Slunjski, E. 2001. *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektima*. Zagreb: Mali profesor.
- Škrbina, D. 2013. *Art terapija i kreativnost: multidimenzionalni pristup u odgoju, obrazovanju, dijagnostici i terapiji*. Zagreb: Veble commerce.

OSOBNI RAZVOJ ODGOJITELJA I LUTKA

Sažetak

Odgojitelj među ostalim dijete uči granicama, socijalnom prihvatljivom ponašanju, strukturi u kojoj dijete mora funkcionirati. Daje konkretan primjer djetetu. Pored stručnoga, osobni razvoj odgojitelja ima presudnu ulogu za ispunjavanje te svrhe. Osobni duševni materijal koji je ostao u nama neizražen, osobito onaj koji etiketiramo kao „neprihvatljiv, negativan (poput mržnje, ljutnje, bijesa)” ostaje kao teret koji vučemo za sobom kroz život i unosimo ga u odnose, posao, djeca ga kopiraju. Stoga je proces umjetničkoga, likovnog stvaranja lutke, a onda i igranja uloga, zapravo proces oblikovanja našeg nesvjesnoga, a lutkarstvo igra kojom se oslobađamo suvišnih tereta. Kad je proces svjesno upravlján s ciljem vlastite ekspresije najmračnijih, najtežih, neprihvatljivih osobina, potreba i emocija, praćen razumijevanjem ljudske psihodinamike koju odgojitelj mora steći vlastitom edukacijom i iskustvenim osobnim razvojem, dijete dobiva siguran i zdrav prostor i podršku za vlastitu ekspresiju i autentičnost, s jasnim i zdravim granicama. Ono prestaje žrtvovati vlastite dijelove osobnosti u zamjenu za društveno prihvaćanje i ljubav okoline te živi cjelovito, zdravo i sigurno djetinjstvo na koje ima pravo.

Ključne riječi: osobni razvoj, integrativni razvoj, odgojitelj, lutka, dijete

Integrativni pristup i osobni razvoj

Osobni je razvoj u današnje vrijeme termin pod koji se svašta može podrazumijevati, mnoštvo raznovrsnih tehnika, alata, praksi, uvjerenja, religija, pa čak i recepata za sretan, dobar i sretniji život. Šamanizam, joga, meditacija, ispijanje zelenih sokova, paljenje mirisnih štapića, veganstvo, bezglutenstvo, čakre, karma, *life coaching*, pozitivno mišljenje, *feng shui*, *wicca*, *vortex*, *walhalla*, nastavite niz. Činjenica da postoji bezbroj praksi koje su se proširile svijetom govori i o tome da postoji potreba za njima. Potraga za srećom ugrađena je u našu srž i koliko god nam možda smeta nepregledno mnoštvo raznovrsnih tehnika među kojima mnogo njih tvrdi da je baš taj put onaj pravi i jedini prema istinskoj sreći, dobro je da uopće tražimo sreću. Druga krajnost bila bi da ostajemo na mjestu na kojem jesmo, svojevrsni *status quo*, šuti, miruj, ne talasaj, trpi i šuti. Naravno, čast iznimkama koje ne traže sreću jer su već dosegnule životno ispunjenje i sad u miru prebivaju na ovom svijetu šireći ljubav. Dakle, mnoštvo puteva koji se nude govori o tome da mnoštvo ljudi treba put. I zapravo uopće nije bitno kojim putem idemo dok god je on za nas kao osobu dobar, odgovara nam, vidimo rezultate, napredak, bolje se osjećamo sami sa sobom i otkrivamo sve više istine o sebi. Dokle god je naš „osobni razvoj” sve, a ne razotkrivanje istine o sebi, on je modni detalj i podebljavanje laži u kojoj živimo. Laži koju smo sami stvorili. Još jedna maska koju stavljamo na lice kako bismo bili slični drugima.

„U samoj svrsi našega postojanja postoji prirodna tendencija za rastom i razvojem, kako vanjskim tako i unutarnjim, bez obzira na to jesmo li toga svjesni ili ne. Čeznemo za srećom i za ispunjenjem osobnoga životnog sna, a istinsko postizanje toga cilja moguće je jedino kroz osobni razvoj. Odabir načina posezanja za onime za čime čeznemo ovisi o našoj zrelosti. Ako smo u određenom aspektu naše osobnosti nezreli, sam način na koji pokušavamo doći do cilja bit će neiskren ili nepotpun. Samim time, on će nas dovesti do nezadovoljstva, neispunjenja ili boli. S druge strane ako u posezanje za svojim ciljem krećemo s pozitivnom namjerom, svjesni unutarnje motivacije i svjesni izbora svojih koraka na putu, tada je i ispunjenje moguće u svojoj punini. Naime, ako osoba slijedi svoju pozitivnu namjeru, onda slijedi i princip da čini ono što uistinu voli, a pritom je i sama odgovorna ili razvija

odgovornost. Postizanje vlastitog cilja na taj način znači ispunjavanje životnog sna. Istovremeno, pri usmjeravanju sebe prema vlastitom životnom snu moramo proći kroz sazrijevanje, kroz put pokušaja i pogrešaka te kroz istraživanje vlastitih dubina – put osobnog razvoja. Osobni je razvoj sazrijevanje, odrastanje i širenje vlastite samosvijesti. On je ujedno i dvosmjernan – jedan dio osobnog razvoja usmjeren je na postizanje životnog cilja u vanjskome svijetu, a drugi na produbljenje svjesnosti o samome sebi, o svom unutarnjem cilju i vlastitoj nutrini, što uključuje i svijest o vlastitim namjerama, motivacijama, osjećajima te razlozima zašto su oni kod nas upravo takvi. Osobni razvoj uključuje razvoj našega odnosa prema samome sebi, razvoj naših interpersonalnih odnosa, to jest razinu kontakta i međuljudskih odnosa, te odnos prema prirodi i cijelom planetu. (...) Osobni je razvoj stoga integrativan, to jest on pomaže osobi da osvijesti sve važne dijelove svoje osobnosti i da ih međusobno nauči usklađivati kako određeni dijelovi podosobnosti ne bi radili jedni protiv drugih. Naime, svako ljudsko biće psihološki se gledano sastoji od niza dijelova, to jest podosobnosti (odnosno podsvjesnih dijelova našega ega). Vrlo često nismo niti svjesni kako ti dijelovi utječu na naše svjesne reakcije. Upravo nas ta nesvjesnost podosobnosti koja utječe reaktivno dovodi u konflikt ili s okolinom ili s nama samima i to nas čini nesretnima. Kada se podosobnosti harmoniziraju, dobivamo veću sposobnost da upravljamo svojim reakcijama, da ih biramo te da ih svjesno uključujemo u cjelokupnost onoga što jesmo i što živimo. Na taj način biramo zdravije obrasce ponašanja prema sebi i prema drugima, a to pak dovodi do osjećaja unutarnje i vanjske harmonije. Posljedično tome u nama se stvara osjećaj rasterećenja i sreće. Uključivanje različitih dijelova nas samih stoga se odnosi na integraciju unutar naše osobnosti te razvijanje svijesti o svom vlastitom harmoničnom izboru.” (Centar za integrativni razvoj)

Integralna terapija je metoda Centra za integrativni razvoj koja objedinjuje duhovni, tjelesni, mentalni i emotivni aspekt ljudske ličnosti s ciljem postizanja cjelovitosti i autentičnosti ljudske osobnosti. „Koristeći metode koje proistječu iz tjelesno orijentirane psihoterapije i neorajhijanske Core-energetike, fokus stavlja na tijelo. Na taj način emocionalni i psihološki procesi bivaju cjeloviti, a razine na kojima se pristupa osobi međusobno se podržavaju i nadopunjuju. Uz navedeno, cijeli psihološki proces prati se kroz okvire teorije objektnih odnosa i teorije vezivanja, mapu predosobnoga, osobnog i nadosobnoga te u skladu s najnovijim otkrićima u području neuropsihologije.” (Centar za integrativni razvoj)

Osobni razvoj odgojitelja

Utemeljitelji moderne psihoanalize i psihoterapije ustanovili su da ljudi sa sličnim karakternim osobinama i izgledom tijela imaju slične psihološke probleme, tj. da psihička struktura uvelike utječe na izgled čovjekova tijela u fizičkom i energetskom smislu. Iste karakterne strukture (obrane) imaju vrlo slične prevladavajuće životne stavove. Ovo je područje ključno za razumijevanje vlastite psihodinamike i kako izići iz začaranoga kruga istih ponavljajućih problema. Kako iskustva iz najranijega djetinjstva utječu na protok životne energije kroz naše tijelo i psihi, tako bolna iskustva blokiraju taj protok. Posljedično ta blokirana životna energija zaustavlja slobodan razvoj tijela i psihe i formira u našim tijelima vidljive promjene koje su opisali tjelesno orijentirani psihoterapeuti Wilhelm Reich, Alexander Lowen i John Pierrakos te Barbara Ann Brennan. S druge strane, razumijevanje funkcioniranja ljudske psihodinamike kroz prizmu karakternih obrana odgojitelju može pomoći u radu s djecom, osobito stoga što se karakterne obrane formiraju u dobi do polaska u školu. Za odgojitelja je to pogotovo bitno ako prolazi vlastiti osobni razvoj u kojem *iskustveno*, a ne samo teoretski, *tjelesno*, a ne samo mentalno, stječe razumijevanje i znanje o samome sebi, vlastitim obrascima ponašanja, vlastitim potrebama i dovršenim i nedovršenim područjima svoje ličnosti iz kojih ulazi u interakciju s djecom. Odnos s djecom za odgojitelja može biti područje iscjeljenja i rasta kao i svaki odnos ako percipiramo svaki odnos kao zrcalo naše nutrine koje pokazuje dijelove naše osobnosti. I to je zrcalo dodatno opterećeno *profesionalnom ulogom* odgojitelja u rastu i razvoju samoga djeteta.

Osobnim razvojem koji odgojitelj prolazi uz podršku i sigurnost, oslobađa se emocionalnoga pritiska nastaloga zbog niza nedovršenih, nezarađenih, neodraslih emotivnih procesa iz najranije dobi koji se ciklično ponavljaju kroz odraslu dobu kako bi se proces konačno završio. Dok god smo emocionalno vezani za određene osobine koje nas smetaju kod drugih, za određene situacije koje nas izbacuju iz ravnoteže, dok god upiremo prstom u druge i drugo kao uzorke našega nezadovoljstva, materijal koji

pritom praznimo ukazuje na nedovršene, nezacijeljene dijelove naše ličnosti. Govori o *Dječjem ja* u tijelu odrasloga odgojitelja. Kad se to događa u odnosima i situacijama s djecom, postoji opasnost da svoju emocionalnu reakciju prigušimo, zataškamo, zaboravimo, gurnemo opet u sjenu jer je ona profesionalno neprihvatljiva, neprikladna. Ne tvrdi se da profesionalne granice treba odbaciti i prepustiti se emociji bez obzira na dijete. Govori se o svjesnosti, *Promatraču*, gradnji onoga dijela ličnosti koji sa suosjećanjem i dobronamjerno opaža našu emocionalnu dinamiku. To je onaj dio nas koji želi bolje razumjeti našu dinamiku, neopterećen krivnjom, sramom i strahom. Dobronamjeran utoliko što ne osuđuje i prihvaća sve što dolazi iz naše nutrine koliko god to bilo društveno ili profesionalno neprihvatljivo. Dakle, ne prepuštamo se vlastitim emocionalnim pražnjenjima pred djecom, već svjesno primjećujemo emotivni proces i odgađamo ga da bismo na njemu radili u sigurnim uvjetima, bez djece, bez opasnosti da ćemo ikoga, pa i sebe, njime oštetiti.

S druge strane, česta opcija u kojoj prigušimo i zaboravimo zbog profesionalnih granica vlastite procese, koji su tu, podsjetimo se, da bismo sami sebe iscijelili, ne održava stvar na mjestu, već je otežava. Emocionalni teret koji nismo ispraznili ostaje kao teret na leđima koji nesvjesno unosimo u odnos s djecom. To je kao da nosite naočale kroz koje gledate svijet, u ovom slučaju gledate dijete, i pritom ni ne znate da nosite te plave naočale. Samo vidite i tvrdite da je dijete plavo. Da skinete naočale, vidjeli biste da dijete uopće nije plavo. Mi pridajemo oznaku *plavo* jer *mislimo* da je ono plavo jer *ne vidimo* naočale s plavim staklima na svojem licu. I da stvar bude gora, nisu to jedine naočale koje odgojitelj, ma bilo tko od odraslih nosi. Svatko od nas ima kolekciju naočala. Zamislite koliko je to naočala na svijetu! I zamislite što se tek događa kad dvoje ljudi ulazi u interakciju, a svatko od njih nosi nekoliko vrsta naočala! Što vidimo u odnosu uopće? Vidimo li uopće jedni druge ili vidimo ono što mi želimo ili možemo vidjeti? Za nas druga osoba postaje lišena svoje cjelovitosti, svoje autentičnosti i jedinstvenosti. Ona je pojednostavljena verzija ljudske osobe koja nalikuje našim naočalama. Ona je naša lutka. Zbog naše nesposobnosti, nemogućnosti, nemoći da prozremo vlastitu laž.

Tu leži opasnost za dijete. Ono će biti gledano ne kao ono što uistinu jest sa svojim osobinama i potrebama, nego će biti viđeno ovisno o naočalama koje nose ljudi oko njega. To dijete postaje lutka, pojednostavljena, s etiketama koje se zovu po imenima naočala: plavo dijete, ljuto dijete, agresivno dijete.

I kao takvom, bit će mu zabranjeno na siguran način izraziti svoje unutarnje porive, impulse, energije koje na prirodan način slobodno teku kroz tijelo djeteta. Tu se vraćamo na našega Pinokija koji ne smije lagati, ne smije biti neodgovoran, koji ne smije biti spontan i zaigran, koji mora biti „poslušan, nesebičan i iskren”. Pinokio će ostati lutka dok god potiskuje svoje „neprihvatljive” osobine i porive u mrak svoje sjene noseći masku „poslušnosti, nesebičnosti i iskrenosti” kako bi bio prihvaćen i voljen.

Strukovno usavršavanje odgojitelja priprema ga na „bavljenje djetetom”. On studira, proučava literaturu, uči nove različite alate i vještine koje će mu pomoći u radu s djecom, stječe praktično iskustvo, pa opet u krug, ide na radionice, skupove, seminare, stječe znanje i nastavlja se baviti djecom. Sve se vrti oko djece. Predškolski odgoj je „bavljenje djecom”. Onaj dio u kojem se on „bavi sam sobom” prepušten je njemu samom, ukoliko on sam to želi i treba. S ciljem osobnoga razvoja, povećanja osobnoga zadovoljstva i sreće u životu, pa onda i u poslu. Pa onda posljedično i djeca kojom se profesionalno „bavi” profitiraju od toga. Što ako obrnemo stvar i krenemo od toga da je osobni razvoj presudan za kvalitetan rad s djecom? Možemo li to znajući da svaka osoba, tako i odgojitelj, unosi u odnos s djecom vlastite nezrele dijelove osobnosti, vlastite strahove, sram i krivnje koje onda djeca oponašaju? Možemo li to, znajući da time svjesno uskraćujemo djeci priliku za najbolje moguće uvjete za zdravo odrastanje? Ne zaboravimo, dijete koje pohađa vrtički šestosatni program biva izloženo 6 sati dnevno utjecaju odgojitelja. To je četvrtina dana. To je više od trećine, skoro 50 % budnoga stanja. Nije svrha osobnoga razvoja samo prosperitet osobe koja se razvija. U ovom kontekstu, djeca su ulog, njihovo pravo na zdravo djetinjstvo, zdrave granice, zdravo odrastanje. Velika je to cijena. Odgojiteljeva dužnost i obaveza je to mu pružiti. Nećemo posebno naglašavati da se to odnosi i na roditelje ili skrbnike.

Odgojitelj, terapija i lutka

Ovdje ne govorimo da bi odgojitelj trebao biti terapeut i da bi, imajući iskustvo vlastitoga zacjeljivanja, trebao upravljati procesom rasta i razvoja djeteta na način da zacjeljuje njegove eventualne rane. Uloga odgojitelja je uloga promatrača. Ponovit ćemo, *promatrač* promatra nepristrano, bez osude, dobronamjerno i sa suosjećanjem. Odgojitelj koji je uistinu prisutan u radu s djecom, a ima kvalitete promatrača, velika je pomoć i podrška u sazrijevanju djeteta. On koji poznaje ljudsku psihodinamiku, koji prolazi vlastiti proces te priznaje cjelovitost ljudskih osobina (i onih „negativnih” i onih „pozitivnih”), poriva (i onih društveno prihvatljivih i onih društveno neprihvatljivih) i potreba (počevši od onih temeljnih potreba za sigurnošću, ljubavi i pripadanjem), takav odgojitelj može pružiti djetetu podršku i uvjete za sigurno izražavanje energije i emocija koje pokreću dijete. On to radi na način da ga ne ograničava, ali postavlja zdrave granice, da mu osigura uvjete, mjesto i način pražnjenja, ali ga ne etiketira, ne osuđuje ga kad je bezobrazno, ne reže kad je bijesno, ne zaustavlja ga kad je plačljivo. Govorimo o pružanju uvjeta za ono što jest trenutno na sceni kod djeteta, na siguran način za njega i okolinu. Nećemo dozvoliti da dijete u navali bijesa udari drugo dijete, ali ćemo omogućiti bijesnom djetetu da izbaci bijes na siguran način. I onda ga poučiti da nije u redu tući drugu djecu kad smo bijesni i da istovremeno ima pravo biti bijesan. „Vidim da si bijesan, ali ne smiješ tući druge”. Poruka koju dijete dobiva da je ono dobro, da nije ono loše zato što osjeća to što osjeća. Isto tako jasnu čvrstu granicu – ne tući druge. Kad dobije poruku da je ono dobro, ali da ne smije to što ne smije te nakon što je ispraznilo emocionalni naboj bijesa, ono lakše gradi vlastitu odgovornost vezanu za to *što će učiniti sa sobom* kad osjeti emocionalni naboj te zadržava vlastiti osjećaj vrijednosti.

Umjetnički rad jedan je od alata rada s „teškim”, neprihvatljivim, napetim, emocionalno nabijenim energetske tijekovima i kod odraslih. Umjetnička terapija kao posebna znanstvena disciplina koristi raznovrsne umjetničke discipline kojima uravnotežuje osobnu psihodinamiku i u radu s djecom i s odraslima različitih profila i potreba.

Umjetnički rad u radu s djecom često se percipira kao sredstvo razvijanja kreativnih vještina kod djece, poticanje na umjetničko stvaralaštvo sa svrhom poticanja na igru, socijalizaciju i samoizražavanje.

Međutim, čovjek lutka, onaj koji nosi naočale i druge gleda kroz njih te ih posljedično doživljava kao lutke, čovjek koji još nije integriran, koji je razasut i raslojen na više ličnosti (dijete, maska, sjena) sam po sebi može biti materijal za umjetničku kreaciju. U radu s djecom lutka najviše nalikuje i ima moć na sebe preuzeti sve one neželjene i neprihvaćene dijelove nas samih. Ona smije ono što mi ne smijemo. Ona prvenstveno predstavlja našu sjenu. Rad s djecom pomoću lutke može biti i poziv na izražavanje svih razina osobnosti. Sam proces izrade lutke bez obzira na tehnološku savršenost i vještinu je proces izražavanja i materijalizacije naše nutrine. Kad odgojitelj izrađuje lutku, kad to radi svjesno, on može lutkom pomoći samom sebi u svojem procesu osobnoga razvoja. Taj osobni razvoj ima svrhu spoznavanje istine o sebi, u stvari je proces postajanja svjesnim onoga što je prisutno sad i ovdje. Osvještavanje unutarnjega materijala pomoću postupka izrade lutke je iscjeljujući proces jer kreator/odgojitelj postaje svjestan dijela sebe, izražava ga na površini, prepoznaje, imenuje, a onda i vraća natrag sebi bez osude i kritike kao jednako vrijedan i autentičan dio svoje ličnosti kojega se ne treba riješiti (jer je to nemoguće), nego vratiti natrag – integrirati ga. Rad s lutkom u tom smislu je siguran jer je kanaliziran. Ponovit ćemo, ne radi se o izražavanju naše umjetničke likovne vještine, naše tehnološke spretnosti i bogatstvu kreacije, nego o iskazivanju sebe kroz likovni, a onda i kazališni medij, koristeći energiju onoga što izražavamo. Rezultat je tu gotovo nebitan, proces je taj koji je bitan. Neopterećen od krajnjega rezultata, odgojitelja svejedno mogu mučiti pitanja hoće li lutka ispasti dobro, hoće li biti dovoljno dobra, muči ga sumnja da njegov rad ne valja, srami se vlastite nesavršenosti. Jednako kao dijete kad pokušava ispuniti zadatak koji mu je povjerila odrasla osoba koju voli. Svijest o strahu i sramu i povjerenje da, ako proces privedemo kraju vjerno *prateći energetski impuls* koji nas pokreće u kreiranju lutke, omogućit će da lutka ispadne savršeno točno onakva kakva je energija koju izbacujemo. A kad joj damo pokret i glas, kad je oživimo, ona će izražavati točno one rečenice koje nam taj dio nas govori u našoj nutрини. Osvještavanje energije, njezino izražavanje kroz kreiranje i oživljavanje lutke je proces oslobađanja i iscjeljenja. Međutim, tu priča ne staje. Odgojitelj drži lutku u rukama, on je pokreće, on nije lutka, on je odvojen od nje. Kao što je biće odvojeno od svoje maske. I kad je toga svjestan, on s maskom, tj. lutkom u ovom slučaju, može raditi što god hoće. Može njome upravljati, može je usmjeravati, može je testirati, može je mijenjati – s onom istom dozom suosjećanja,

razumijevanja i prihvaćanja koje smo spominjali da promatrač ima. Time sebi vraća svoju osobnu moć. Lutkar je svjestan igre koju igra lutkom. Svjestan je da je lutkar, svjestan je tko i što je lutka. I što pokreće igru.

Dijete ili lutka

Luce je djevojčica koja ima 3 – 4 g. Smeđe je kose, kovrčave i kratke, tamnih očiju koje pažljivo i prodorno gledaju svijet. U njima se nazire ljutnja pomiješana s tugom. Nosi ružičastu haljinicu s bijelim čipkastim volanima kratkih rukava. Ne voli tu haljinu i ne želi je nositi, ali mora. Spuštene glave kao da se duri, ispod oka gleda hoće li je netko vidjeti, hoće li netko obratiti pažnju na nju. Ona *hoće* da netko obrati pažnju. Ona *želi* da je netko vidi, da joj priđe. Ona *treba* da joj netko pomogne. Prilazi mama s fotoaparatom i fotografira je, pritom uopće ne reagirajući na Lucino lice. Jer Luce ne priča, ona govori svojim licem. Mama ne vidi da Luce treba pomoć, odlazi. Luce ostaje sama i nauči jednu od svojih lekcija: nitko ti neće pomoći kad ti je teško. Vrlo brzo nauči da joj mama daje pažnju koja joj treba samo onda kad je poslušna i dobra. Ljutnju je Luce sakrila toliko duboko da je potpuno zaboravila na nju. Tako da je stavila masku dobrote i poslušnosti. Nemojmo krivo shvatiti, Luce i jest bila jako poslušna i dobra djevojčica, ali je naučila time skrivati svoju ljutnju. I bijes. I bol zbog učinjene joj nepravde. I tugu zbog zanemarenosti i manjka pažnje i ljubavi. I usamljenost. I strah. Strah pogotovo. Luce je postala neustrašiva, samostalna, sama sebi dovoljna, hrabra. Superžena. Što ima loše u tome, pitate se. Luce je sad odrasla žena, uspješna, majka, supruga, u društvu poznata po svojem „superžena” stavu prema životu. I ne plače. Ponekad se razbjesni na supruga što po tko zna koji put nije svoje prljave čarape bacio u veš mašinu, na petogodišnjega sina što još ne zna vezati vezice na cipelama, na kći koja se rasplače zbog svake sitnice, ali nema veze. Sve je dobro. Ona ima sve što želi, što je oduvijek željela, ali nije sretna. Postoji laž duboko ukorijenjena u njoj da sve to što ona jest, u stvari nije.

Jer i nije. Luce je zapravo mali plišani medvjed, mekan, nježan, bespomoćan, vedrih otvorenih očiju, spreman na igru. Ima 3 godine i samo se želi igrati. Ona druga Luce, zapravo ona prva, „superLuce” je maska nastala kroz najranije djetinjstvo kako bi medvjedića Lucu branila od boli iz vanjskoga svijeta. S vremenom, odrastanjem i iskustvom, maska je dobila svrhu da je brani i od unutarnje boli koju je nanosila samoj sebi. Maska. S vremenom, odrastanjem i iskustvom, zaboravila je da je maska zapravo maska i poistovjetila se s njom. Maska je postala biće. Biće s laži. Biće koje se skriva. Zato je naša velika Luce nesretna. Maska je onaj dio nas koji pokazujemo svijetu, onaj dio nas kojim nesvjesno manipulirano drugima kako bismo dobili od svijeta ono što nam treba (prihvaćanje, ljubav, priznanje, razumijevanje), maska je kreirani dio nas, ono što smo podsvjesno stvorili kako bismo zaštitili ranjiviji dio sebe. Maska je ono što sama riječ kaže – maska i kao takva – laž. Maska ima važnu ulogu u našem preživljavanju od najranijega doba. Da mala Luce nije stavila masku „nije mi ništa”, nakon što toliko puta mama nije vidjela njezin bijes jer mora nositi haljinu koju ne želi, njezinu bol jer mama ne vidi koliko joj je teško, njezinu usamljenost jer mama (ili netko drugi blizak, da ne svalimo svu krivnju na majke) nije prepoznala njezin strah kad mora učiniti nešto što joj je teško – da Luce nije stavila tu masku „nije mi ništa” – bol bi bila neizdrživa i Luce bi se raspala. Maska je spasila Luci život. Funkcija maske je da zaštititi. Do neke mjere. Do odrasle dobi. Problem nastaje kad zaboravimo da nosimo masku i povjerujemo da smo maska mi. Identifikacija. Maska se zalijepila za naše pravo lice i ne možemo je skinuti. Zapravo, ni ne znamo da je trebamo skinuti. Maska je prva razina ega, ako krenemo izvana prema unutra. Također, ona je funkcija, ona nije cjelovito biće, ako pod cjelovitim mislimo na sveukupnost duhovne, emotivne, mentalne i tjelesne razine. I kao takvu možemo je staviti u terapijsku situaciju, možemo se s njom igrati, možemo je kreirati i mijenjati. O postupcima rada s maskom bit će govora kasnije.

Sad kad znamo što je maska, kad je nastala i zašto, zapitajmo se još malo dublje što to maska skriva i zašto je teško skinuti.

Što Luce skriva? „Nemoj se ljutiti, to nije lijepo!” „nasmiješi se”, „dečki ne plaču”, „ma daj, zašto plačeš, nije ti ništa”, „to je samo mala ranica, to te ne boli”, „ne viči”, „nemoj skakati”, česte su

poruke kojima smo dobili kao djeca jasne upute što NE smijemo da bismo bili prihvaćeni, da se mama ne ljuti, da tata ne viče na nas, da na budemo kažnjeni. Sve što NE smijemo, a želimo i imamo poriv za tim, sakrili smo u mrak.

Ako izložimo masku na svjetlo, ona će baciti *sjenu*. Ona će skrivati sjenu. *Sjena* je, po Jungu, onaj dio nas koji skrivamo od svijeta i sebe samih, onaj neprihvatljivi dio nas, onaj neprihvaćeni dio nas. *Sjena* je sve ono što *ne želimo prihvatiti* kao svoje. Oni dijelovi nas koji nisu pri svijesti, svi oni impulsi, emocije, porivi koje smo odbacili od sebe. Zato što su smetali drugima. Zato što su nas odbacili kad bismo pokazali svoje pravo lice. U sjeni je naš strah, svi naši strahovi, sram, tuga, krivnja, bol. Ogromna količina s kojom se ne možemo nositi, pa nosimo masku da nas zaštiti od njih. Živimo kao ekspres-lonac. Jer ako pokažemo sve to, bit ćemo osuđeni, odbačeni, neželjeni, nevoljeni. A to nećemo preživjeti. Tako razmišlja dječji mozak dok gradi svoju masku kojom skriva svoju sjenu. U odrasloj dobi skidanje maske je kao dezintegracija. Tko sam ja, ako nisam to? Ili još gore, ako ja uistinu nisam toliko dobra koliko mislim da jesam, ako nisam toliko puna ljubavi koliko vjerujem da jesam, što sam onda ja? Jesam li bezosjećajna? Okrutna? Mogu li u bijesu učiniti nekome zlo? Ubiti ga možda? Ako nisam dobra, znači li to da sam zla? Ako nisam hrabra, jesam li kukavica? Ako pokažem svijetu da sam slaba, nemoćna i da trebam pomoć, vrijedim li živjeti? Što ako ne vrijedim? Što ako sam toliko jadna i nesposobna da će me predavanje/rad raskrinkati pred cijelim akademskim svijetom i pokazati da nemam pojma o temi o kojoj govorim/pišem? Skinuti masku i suočiti se sa svojom sjenom je vrlo težak zadatak kojega prati mnogo bolnih spoznaja koje ruše većinu dosadašnjih uvjerenja o životu i sebi. I ne, nemojte to činiti ako želite zadržati svoje živote takvima kakvi jesu. Ako želite imati sve to što imate i dobiti još, ovo nije put za vas. *Sjena* ima razarajuću moć koja se može izdržati samo i jedino ako vam je cilj jedan jedini – znati istinu o sebi. Koliko god ona stajala.

Sjetimo se, maska je konstruirana laž. Želja za istinom vodi kroz destruktivnu sjenu koju maska skriva. Moramo srušiti izgrađenu laž suočavajući se sa sjenom.

Sjena može imati bezbroj lica. Ona je energija koja ima kvalitetu onoga dijela nas kojega skriva. I svako to lice može izaći na vidjelo, i treba. Ima ime, kvalitetu, emociju, potrebu. Ono je dio, jedan od djelića, fragment. I kao takva, svaki njezin dio može biti polazište za novu kreaciju i rad u terapiji sa svrhom integracije. O tome ćemo govoriti kasnije.

Govorili smo o Luci djetetu – medvjediću, o masci i sjeni, što su, kako i zašto nastaju. O njihovoj ulozi i važnosti u preživljavanju u dječjoj dobi, kao i ograničavajućoj ulozi u odrasloj dobi. Cijena života u dezintegraciji, prevelika je. Svoj život platili smo sobom, tako da smo mijenjali dijelove sebe. Dali smo svoj bijes za prihvaćanje okoline, svoju spontanost i zaigranost za mamin mir, svoju ljutnju i granice za tuđu ljubav, svoje pravo na sebe ovakvima kakvi jesmo za pripadnost zajednici, svoj strah i osjećaj vrijednosti za to da se drugi ne bi osjećali manje vrijednima od nas. Žrtvovali smo sebe za ljubav. Trgovina. Pristali na igru laži. Kazalište u kojem smo mi lutke, lišene krvi i mesa, svoje autentičnosti, istine i stvarnosti onakve kakva jest, a ne onakva kakvu mi mislimo da jest ili kakvu bismo željeli da bude. Ljudi lutke. Mi smo lutke. Nismo ljudi. Kao Pinokio.

Pinokio – lutak ili čovjek

Prekrasno ispričovijedana priča o lutku kojega otac kreira iz silne želje da ima iskustvo vlastitoga sina, nastao u samoći ljudskoga života, uči da tek kad si iskren, poslušan i nesebičan, možeš biti ljudsko biće. Kažu da je to pouka ove priče. Lutak je sebičan, neposlušan i neiskren i zato mu se događaju silne nesreće u kojima uči sve ove druge „pozitivne” i poželjne osobine. I tek kad ih nauči, dobiva dar života. Nameće se zaključak da biti čovjek znači biti „dobar, poslušan i iskren”. Nameće se idući zaključak da je pisac pričom htio podučiti djecu da, ukoliko ne budu „poslušna, dobra i iskrena”, dogodit će im se grozne stvari, postat će magarci, postat će životinje, ne ljudi. Stvar ide još dalje. Naivnost i zaigranost lutka, prisutna kao i kod svakoga djeteta, predstavljene su kao put prema zloj sudbini. Lutak ima kvalitete djeteta, ali nije ljudsko biće jer je lutak. Postaje ljudsko biće kad dobije kvalitete osobe „prilagođene društvu”. I kad se još u to upetlja činjenica da je *laž* ta koja razotkriva lutka da je lutak, a ne dijete...

Nije učenje iskrenosti, poslušnosti i dobrote učinilo Pinokija čovjekom. Nije on zbog toga prestao biti zaigran i naivan, niti je prestao lagati. Čovjekom je postao jer su obje polovice njegove ličnosti postale jedna. Onaj dio predstavljen kao lutak (naivnost, zaigranost, neodgovornost, lažljivost) izišao je na vidjelo, pokazao se svijetu, bio ismijan, izrugan, pretvoren u magarca, razotkriven na svjetlu. Pinokiju magarcu je i oprošteno jer je njegova sjena postala manje mračna. I tek sjena iziđe na vidjelo, njezina moć postaje slabija. I onda dolazi na scenu kreativni dio (Plava vila) koji transformira lutka tako da ga potiče i na onu drugu stranu gdje leže nesebičnost, hrabrost, iskrenost. Razotkrivanjem sjene do moći iscjeljenja i kreacije novoga čovjeka – Pinokija stvarnoga djeteta. Integracija, a ne negacija, vodi transformaciji. Pinokio nije prestao biti lutak. On je postao čovjekom koji je svjestan da je u njemu lutak. On je čovjek koji zna lagati, ali bira istinu.

Zaključak

Kao što s mudročcu, znanjem i razumijevanjem dajemo djetetu lutku kako bi se igralo, jednakom mjerom dajmo sami sebi tu istu lutku. Svjesni vlastitih strahova od neuspjeha, od nesavršenosti, od opasnosti da nećemo ispuniti tuđa i vlastita očekivanja, svjesni svojega srama jer smo ovakvi ili onakvi, svjesni krivnje zbog loših stvari koje smo možda učinili, krivnje jer smo pogriješili, a oboružani suosjećanjem i prihvaćanjem sebe takvima kakvi jesmo, prestajemo biti stilizirane lutke i postajemo ljudska bića od krvi i mesa. Jednako vrijedna kao i svako drugo ljudsko biće, a opet jedinstvena u svojoj manifestaciji. I kao takvi možemo uzeti život u svoje ruke i kreirati ga s pozitivnom namjerom da budemo najbolja verzija sebe samih i tek tada možemo odgajati dijete.

Literatura

Brennan, B. 2002. *Iscjeliteljske ruke*. Zagreb: AMC.

Brennan, B. 1998. *Izranjanje svetlosti*. Beograd: Mono & Manana Press.

Centar za integrativni razvoj. 2018. *Integrativni osobni razvoj*. <http://www.cir.hr/integrativni-osobni-razvoj/> (pristupljeno 15. ožujka 2018.)

Centar za integrativni razvoj. 2018. *O našoj metodi*. <http://www.cir.hr/o-nasoj-metodi/> (pristupljeno 15. ožujka 2018.)

Reich, W. 1945. *Character Analysis*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Thesenga, D. 1993. *Fear no evil*. Charlottesville: Pathwork Press.

Thesenga, S. 2012. *Nebranjeno ja*. Beograd: Pathwork Jugoistočna Europa.

Wilber, K. 2001. *No Boundary: Eastern and Western Approaches to Personal Growth*. Boulder: Shambhala.

Zweig, C. 1991. *Meeting the shadow*. Los Angeles: St. Martin's Press edition.

Biljana Grujić Sokač, baccalaurea
Dječji vrtić Medveščak
bgrujicsokac@gmail.com
Sandra Vukres Romić, baccalaurea
Dječji vrtić Medveščak
svukres@yahoo.com

OSMIŠLJAVANJE KREATIVNIH PRISTUPA PRI UČENJU STRANIH JEZIKA U DJEČJEM VRTIĆU

Sažetak

Vođeni idejom L. Malaguzzija da je dijete napravljeno od sto – sto jezika – i još sto, ovim radom želimo prikazati kako se u našem vrtiću djetetu omogućava da ostvari upravo „svojih sto”. Aktualizirati „sto” znači poticati i djetetovu prirodenu kreativnost, ali i kreativnost odgojitelja koja se očituje u pronalazanju novih pristupa u osmišljavanju i dizajniranju okruženja, aktivnosti i pedagoškoga rada s djecom u integriranom programu učenja engleskoga jezika. Uvažavajući nova pedagoška stremljenja važno je promijeniti osobnu paradigmu te na drukčiji način krenuti u implementiranje sadržaja stranoga jezika u vlastitu praksu u skladu s djetetovom prirodom i njegovim načinima učenja. Zbog toga su u našem vrtiću stvoreni timovi potpore koji zajednički promišljaju, izmjenjuju iskustva i predlažu poboljšanja za razvoj kurikula skupina s integriranim engleskim programom. Time je stvorena profesionalna zajednica stručnjaka istih specijalizacija koji razvijaju zajednički diskurs i suradnju, sintagmu kritičkoga prijatelja s ciljem poboljšanja prakse, boljega razumijevanja učenja djece te implementiranja sadržaja engleskoga jezika u odgojno-obrazovni rad jačajući kompetencije djece i odgojitelja.

Ključne riječi: kurikulum, kritički prijatelj, diskurs, učenje djece, integrirani engleski program

Uvod

Djeca „...govore sto jezika, imaju sto načina izražavanja, sto načina razmišljanja, sto svijetova za izumiti, pronaći, izmisliti, sanjati...”, sve njih treba čuti i vidjeti (Malaguzzi). Nadalje, isti autor kaže da se vrijeme za učenje prilagođava djetetovom individualnom osjećaju za ritam koji svakom djetetu omogućava dovoljno vremena za istraživanje, preispitivanje i izražavanje. Stoga je od velike važnosti promišljati pristupe i strategije kojima se podupire djetetu prirodna znatiželja. Stvaranjem okruženja koje djetetu omogućuje da zadovolji svoju znatiželju, stvaramo uvjete u kojima će svako dijete moći ostvariti upravo svojih sto jezika. Brojna suvremena istraživanja o učenju stranoga jezika potvrđuju kako je upravo rana i predškolska dob idealna za usvajanje stranih jezika na djeci prirodan način – putem igre. Djeca će svoje potencijale razvijati u potpunosti ukoliko im omogućimo da se učenje stranoga jezika odvija na njima primjeren, prirodan način, u svim životnim situacijama kroz igru, doživljaje i bogato i poticajno strukturirano okruženje. Ovakav pristup potiče djecu na suradnju, komunikaciju na više razina koja potiče djecu na uočavanje različitosti te razvija osjetilnost za dječjih stotinu jezika (Silić 2007).

Igra djeci omogućuje da se izražavaju i jezikom, pokretom i glazbom, a njihovo uzajamno prožimanje stvara dobru osnovu za komunikaciju i razvoj kreativnosti. Učenje stranih jezika u ranoj dobi djeluje poticajno na razvoj jezičnih, komunikacijskih i socijalnih vještina (Gopnik, Meltzoff i Kuhl 2003.). Što su djeca više izložena različitim glasovima, riječima i rečenicama na stranom jeziku, tim brže i lakše uče i pamte. Ovaj proces učenja stranoga jezika vidljiv je i u samoj praksi, a potvrđuju ga i brojna istraživanja (Vilke 1995) Ujedno, ta istraživanja potvrđuju da su moždani putevi kojima djeca uče rečenične strukture, riječi i melodiju stranoga jezika isti kao i pri učenju materinjega (Pavličević-Franić 2001). Takvim pristupom djeca usvajaju strani jezik i ne znajući da uče, bez muke, treme i poteškoća. Nadalje, izgovor stranoga jezika djeca će upit sa svim njegovim jezičnim osobitostima što

im daje mogućnost izgovora koji neće biti opterećen pogreškama pri uporabi govorenoga jezika (Silić 2007). U instucijskim uvjetima svaka svakodnevna situacija i aktivnost, prilika je za komunikaciju na engleskom jeziku. Potrebno je osigurati dobro osmišljenu sredinu bogatu poticajnim sredstvima za buđenje dječje mašte, želje za istraživanjem, učenjem kroz igru i svakodnevne aktivnosti kako bi djeca češće bila u prilici komunicirati na engleskom jeziku. Uključenost djeteta u stvaranje i izvedbu, kroz doživljajni aspekt rada, budi urođene potencijale za učenje. Primjenom različitih metoda poučavanja, koje potiču aktivan rad djeteta, kao što su kritičko i stvaralačko mišljenje, rješavanje problema i upotreba znanja u novim situacijama, mijenjamo paradigmu učenja stranoga jezika djece rane i predškolske dobi.

Ujedno, za osmišljavanje kreativnih pristupa pri učenju stranih jezika u dječjem vrtiću nužno je propitivati i analizirati vlastiti pristup radu. Kreativnost odgojitelja u stvaranju i realizaciji kurikula tako se odražava i na razvoj dječje kreativnosti; kroz bogatstvo motivacijskih i kreativnih govorno-jezičnih poticaja koji djeci dopuštaju slobodu u izražavanju, a istodobno uvažavaju njihove interese i mogućnosti (Runco i Cayir Dag, 2009). Promjena paradigme u poučavanju stranoga jezika u dječjem vrtiću proizlazi upravo iz kreativnosti odgojitelja – njegove kontinuirane želje za profesionalnim rastom i razvojem te za propitkivanjem starih, tradicionalnih i osmišljavanjem novih, suvremenih metoda.

Stvaranje timova potpore

Kako bismo kontinuirano provodili refleksije, izmjenjivali iskustva te unaprijeđivali odgojno-obrazovnu praksu, u našem su vrtiću stvoreni timovi potpore. Timovi služe kao vid podrške odgojiteljima koji provode integrirani engleski program. Jedan oblik ovakvoga pristupa potpore je i organizacija kurikulske skupine za integrirani engleski program, u sklopu koje odgojitelji, stručni suradnici i ravnatelj zajednički promišljaju, izmjenjuju iskustva i predlažu poboljšanja za razvoj kurikula skupina s integriranim engleskim programom. Time je stvorena profesionalna zajednica stručnjaka istih specijalizacija koji razvijaju zajednički diskurs i suradnju, sintagmu kritičkoga prijatelja s ciljem poboljšanja prakse, boljega razumijevanja učenja djece te implementiranja sadržaja engleskoga jezika u odgojno-obrazovni rad jačajući kompetencije djece i odgojitelja. Kontinuiranim istraživanjem i promišljanjem te razmjenom iskustava na kurikulskim grupama za integrirani engleski program stvorene su prilike za svrsishodnije, kreativnije, razvojno primjerenije pristupe odgojitelja u samoj praksi. Ujedno, timovi potpore, osim osmišljavanja novih pristupa u učenju stranoga jezika, pružaju podršku u nastajanju i razvoju projekata i kurikula skupine.

Od tradicionalnog ka suvremenom pristupu učenja stranog jezika

Tradicionalno poučavanje stavlja dijete u poziciju „papagajskoga” ponavljanja pjesmica, brojalica, rečeničnih fraza i sličnih sadržaja na stranome jeziku koji su najčešće izdvojeni iz dječjega svakodnevnog praktično-životnoga iskustva, odvijaju se u vremenu koje je po rasporedu unaprijed predviđeno za poučavanje stranoga jezika i najčešće u prostoru koji ne čini dječju svakodnevicu. Takav pristup djeluje ograničavajuće, ne samo na dijete, već i na odgojitelja. Pristup koji je usmjeren na metode i sadržaj poučavanja ne može pružiti odgojitelju da kompetentno, kritički i kreativno odgovori na izazove suvremenoga odgojno-obrazovnog procesa. Dakle, srž jezičnoga programa je u pristupu koji je osmišljen na osnovi pažljiva promatranja djeteta, njegovih interesa, potreba, mogućnosti i trenutnoga konteksta u kojemu se ono nalazi te u stvaranju stimulativnoga okruženja za dječje učenje (Silić 2007). Stoga, važno nam je bilo promijeniti vlastiti pristup kako bismo mijenjali paradigmu učenja stranoga jezika u dječjem vrtiću, u skladu s djetetovom prirodom i njegovim načinima učenja. Promjena vlastitoga pristupa prvenstveno podrazumijeva implementaciju suvremenih stremljenja u vlastitu praksu, što odgojitelju pruža i nove prilike za poticanje govorno-jezičnoga razvoja djece, ali i trajni profesionalni rast. Autonomnost u osmišljavanju kreativnih pristupa učenja daje odgojitelju prilike za osnaživanje i unaprijeđenje vlastite odgojno-obrazovne prakse uživajući u procesu kreativnosti, stvaranju novih ideja i pristupa poučavanja.

Primjer dobre prakse

Tradicionalni pristup učenju stranoga jezika djece rane i predškolske dobi rezultirao je zasićenjem metodama i pristupima koji su se bazirali na unaprijed određenim sadržajima poučavanja. Pred nama su se otvorila mnoga pitanja – možemo li drukčije? Zašto je važno mijenjati pristup učenja stranoga jezika? Kako ga učiniti suvremenijim? Što podrazumijeva kreativnost odgojitelja?

U zajednici profesionalaca koji uče i mijenjanju praksu važno je nastaviti osvještavati potrebu za stručnim usavršavanjem odgojitelja i razumijevanjem suvremene teorije. Stoga smo implementirali suvremena stremljenja u proces ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Želja nam je bila osvijestiti da su promjene u procesu nužne kako bismo bili kreativni u primjeni novih strategija, razumijevanju vlastitih mogućnosti u profesionalnim rastu i razvoju.

Promjena paradigme očitovala se na nekoliko razina koje podrazumijevaju drukčije osmišljavanje prostora i aktivnosti. Promjene u prostoru i planiranju aktivnosti međusobno su povezane i utječu na odgojno-obrazovne planove i strategije djelovanja. Drukčiji pristup integriranom programu engleskoga jezika pred odgojitelje je stavio izazov promišljanja o vlastitoj kreativnosti. Podrška na putu profesionalnoga rasta pružena je od strane ravnatelja te je bila prvi korak u osvještavanju nužnosti promjene. Razmjena iskustva sa sustručnjacima, promišljanje o novim pristupima u učenju stranoga jezika, odličan je poticaj za sigurno mijenjanje vlastite prakse.

Prvi korak u osmišljavanju kreativnijih pristupa pri učenju stranoga jezika bilo je osvještavanje širega pojma kreativnosti koja podrazumijeva kreativan i kritički pristup u planiranju odgojno-obrazovnoga procesa. Usmjerenost na projekte, fleksibilnost i kontinuitet (umjesto na sadržaje) pružilo nam je otvorenost i autonomiju u konstruiranju kurikula. Odgojitelj koji je educiran i ima mogućnost unositi kreativne promjene u vlastitu praksu, odgojitelj je koji može, uz podršku ravnatelja i drugih sustručnjaka, osmišljavati nove strategije djelovanja. Kreativno okruženje u kojem su odgojitelji motivirani na promišljanje i mijenjanje prakse na dobrobit djece i samoga odgojitelja, rezultira većim, ali lakšim angažmanom te lakoćom u učenju i implementiranju novih strategija u praksu. Upravo zato je jedna od mnogih dobrobiti kontinuiranoga mijenjanja vlastite odgojno-obrazovne prakse zadovoljstvo vlastitim radom i poslom.

Kreativnost odgojitelja potaknula je i prirodnu kreativnost djece. Osmišljavanjem kreativnijih pristupa poučavanju stranog jezika rezultira kvalitetnijom komunikacijom na engleskom jeziku kod djece u svim životnim situacijama – od igre, preko životno-praktičnih situacija. Promišljajući o tome kako proces učenja engleskoga jezika učiniti kreativnijim stvorili smo bogato jezično okruženje koje potiče komunikaciju i izražavanje na svim dječjim jezicima. Ono podrazumijeva manje tradicionalnih metoda poučavanja (poput vizualnih pomagala – kartica), a više metoda koje proizlaze iz urođene potrebe djece – potrebe za komunikacijom i izražavanjem. Kreativnost u izražavanju potičemo kroz igru djece, bogatstvom ponuđenih poticaja, kao i u procesu izrade istih („story telling cube“, lutke od kuhača, kostimi za dramatizaciju bajki...). Zajedničko osmišljavanje i izrada poticaja djece i odgojitelja uključuje maštu, igre zamišljanja, a rezultira uronjenošću djece u igru poticajima koje su samostalno izradili.

Zaključak

Okruženje u kojem se dijete osjeća sigurno, samopouzđano, autonomno i kreativno, stvara mnoštvo situacija u kojima odgojitelj može spontano uvoditi strani jezik uz mnoštvo kreativnih govorno-jezičnih poticaja, a dijete uči strani jezik na prirodniji način. Osluškujući djetetovih sto jezika odgojitelji promišljaju o vlastitim načinima izražavanja i kreiranju novih pristupa. Uz pomoć i podršku sustručnjaka odgojitelji implementiraju nova znanja stečena na putu promišljanja o unaprjeđenju odgojno-obrazovne prakse. Samim time postaju kreativniji u kreiranju novih strategija i ciljeva programa te otvoreniji i fleksibilniji prema novim iskustvima i doživljajima.

Literatura

- Gopnik, A.; Meltzoff, A. N.; Kuhl, P. K. 2003. Znanstvenik u kolijevci: Što nam rano učenje kazuje o umu. Zagreb. Educa
- Malaguzzi, L. Reggio Kids. The Hundred Languages of Childhood. (pristupljeno 14. ožujka 2018.)
<http://www.reggiokids.com/the-reggio-approach/the-hundred-languages-of-children>
- Pavličević-Franić, D. 2001. Komunikacijska kompetencija u procesu rano jezičnoga razvoja. Zagreb. Metodika.
- Runco, M. A.; Cayirdag, N. 2009. Encyclopedia of Creativity. San Diego. Academic Press.
- Silić, A. 2007. Prirodno učenje stranog jezika djece predškolske dobi. Mali profesor, Zagreb.
- Vilke, M. i sur. 1995. Children and foreign languages II. Zagreb: Filozofski fakultet.

KREATIVNOST U RANOM DJETINJSTVU

Sažetak

U današnje vrijeme, kada djeca od malih nogu posežu za različitim pametnim spravicama (gadget) i imaju profile na društvenim mrežama, dječja kreativnost postaje tema kojoj se sve više pridaje pozornost. Djeca sve manje provode svoje slobodno vrijeme u igri, istraživanju svijeta koji ih okružuje, prijatelji su postali tehnološke igračke, a mašta se pri tome negdje zagubila. Nažalost, prirodan razvoj kreativnosti jednostavno se izgubio i upravo se na taj vid problematike želi ukazati i u ovom radu. Cilj je analizirati na koji se sve način može potaknuti razvoj dječje kreativnosti u ranom djetinjstvu i to u prvome redu pomoću likovnoga izričaja. Također, želi se pomoću konkretnih primjera i procesa u vrtiću pokazati kako djeca mogu razviti kreativnost što u konačnici utječe na njihovu emocionalnu i socijalnu inteligenciju. Slijedom toga, likovni izričaj djeteta, kreativnost i komunikaciju koja se događa između djeteta i likovnoga uratka, prepoznali smo kao odraze i mogućnosti za podršku razvoju djetetove individualnosti i njegove integriranosti u društvenu zajednicu. Djeca u vrtićima mogu svoje ideje, načine razumijevanja i doživljaje stvaralački prerađivati i izražavati korištenjem niza vizualnih izražajnih medija. Riječ je o materijalima koji sadržavaju mogućnost stvaralačke prerade i korištenja na različite načine poput: slaganja kompozicija boja s laviranim tušem, manipulacija različitim trodimenzionalnim materijalima, rad temperom i ostalo.

Ključne riječi: kreativnost, likovno izražavanje, razvoj, rano djetinjstvo, vrtić

Općenito o dječjoj kreativnosti i likovnoj kulturi

Kreativnost je vještina koja se razvija od ranoga djetinjstva i važna je kako bi osoba lakše kroz život riješila neki problem ili svladala prepreku. Kreativnost je drukčije viđenje svijeta oko sebe, ono znači hrabrost jer se odlučujemo da riješimo stvari na načine koji nisu uobičajeni. Dječja igra često se spominje kao sinonim za kreativnost te je stoga važno da se djetetu omogući da njegova igra ne bude „zakočena” od strane okoline. Kreativnost, smatraju odgojitelji, nije posebno područje kurikula, nego sastavnica cjelokupnoga odgojno-obrazovnog procesa i kao takva, utkana u sve segmente kurikula. Zapravo, kreativnost je „srce svih iskustava učenja djeteta rane dobi” (Slunjski 2012: 62). Dječja je kreativnost olakšana kad je odrasla osoba spremna i sposobna promijeniti prostor prema dječjim interesima, predlažući fleksibilne i dinamične kontekste koji potencijalno mogu podržati i potaknuti kognitivni angažman za vrijeme trajanja cijeloga procesa (Bubnić 2012).

Važno je naglasiti kako su dijete i okruženje u stalnom međudjelovanju. Prostor koji nas okružuje utječe na to kako se osjećamo, kako razmišljamo i kako se ponašamo, i zapravo dramatično utječe na kvalitetu našega života (Slunjski 2008). Upoznavanje svojstava različitih izražajnih medija te iskustvo njihova korištenja i kombiniranja omogućuje djeci propitivanje i izražavanje načina na koji doživljavaju i razumiju različite predmete i pojave iz svijeta koji ih okružuje, na mnogo različitih načina. Zato je potrebno u vrtićima osigurati fleksibilnu organizaciju prostora i vremena u aktivnostima i uvesti različite programe koji potiču dječju kreativnost, kao što je primjerice, posebni cjelodnevni likovni program. Crtanje, slikanje i općenito korištenje svojih „simboličkih jezika” za dijete je svojevrsno iskustvo istraživanja života, smisla, značenja.

Njima ono izražava svoje potrebe, želje, istraživanja, pretpostavke, konstrukcije i otkrića. Oni dijete potiču na solidarnost, komunikaciju sa samim sobom, sa svojom fizičkom okolinom i drugom djecom i odraslima (Slunjski 2012).

Kreiranje posebne stvaralačke atmosfere nalik onoj u umjetničkom ateljeu omogućava djeci da se slobodnije i s većim interesom uključe u likovne aktivnosti, pri čemu je aktivna uloga odgojitelja kao

moderatora cijeloga procesa nezamjenjiva te od njega zahtijeva izvrsno poznavanje materije, mišljenja je Balić-Šimrak (2011.).

Izbor likovne tehnike, materijala i motiva treba biti spontan i prilagođen potrebama djeteta, odnosno skupine. Svako postavljanje pravila i zabrana može nas lišiti fantastičnih otkrića, ističe Balić-Šimrak (2011.).

Likovni odgoj djeteta u vrtiću ima veliku važnost za razvoj djeteta od poticanja kognitivnih sposobnosti djeteta do jačanja socijalnih veza te prepoznavanja svijeta oko sebe. Program likovnog odgoja u vrtiću nudi optimalne mogućnosti poticanja razvoja djeteta na svim područjima, s naglaskom na kreativnost i komunikativnost kroz likovno izražavanje što u konačnici podržava i razvija djetetovo samopoštovanje i samopouzdanje, svijest o sebi kao jedinstvenom i neponovljivom biću.

Jedinstvenu ulogu u promicanju shvaćanja važnosti programa likovne kulture kao podršci razvoju jedne od bitnih kompetencija djeteta, kreativnosti, prepoznajemo u temeljnom dokumentu djelatnosti *Kurikulumu ranog i predškolskog odgoja* (2014.). Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece, dokument koji govori o fleksibilnoj organizaciji prostora i vremena u aktivnostima, o potrebama djece i ulozi odgojitelja u njihovom prepoznavanju i zadovoljavanju, o razvojno-humanističkom okviru i pristupu u provedbi programa jedan je od najznačajnijih dokumenata vodilja u osmišljavanju temeljnih postavki kreativnosti i cjelovitosti odgoja djece.

Razvoj dječje kreativnosti pomoću likovnog izražavanja

Različite likovne tehnike pogoduju stimulaciji brojnih senzornih područja, a posebice vida te taktilnoga osjetila. S druge strane, korištenje raznovrsnih likovnih tehnika potiče jačanje grafomotorike djeteta, što će kasnije biti važno za daljnji razvoj pisanja, čitanja i razumijevanja slikovnih i tekstualnih izvora podataka (Ferrucci 2000).

Različita istraživanja pokazuju kako rano bavljenje likovnim aktivnostima i umjetnička naobrazba dovode do poboljšavanja procesa u sljedećim područjima:

- likovne aktivnosti važne su za usmjeravanje pažnje
- bavljenjem likovnošću na redovitoj razini dolazi do bolje koncentracije
- opuštanje i smanjenje stresa u organizmu, luči se hormon sreće i osoba postaje pozitivnija i sretnija
- prilikom rješavanja problema koje donosi likovni proces i upotrebom materijala kojima se pri tome osoba služi te eksperimentiranje i traženje novih spoznaja važno je za razvoj divergentnoga mišljenja, a samim time i *kreativnosti*.

Nekoliko je osnovnih aspekata rada kad je u pitanju likovnost u ranoj i predškolskoj dobi: (Balić-Šimrak 2011):

- omogućavanje pristupa raznolikim likovnim materijalima i tehnikama likovnog stvaralaštva
- uvažavanje i prihvaćanje dječjega autentičnog likovnog izraza u skladu s razvojnim karakteristikama dobi djeteta
- osiguravanje vremena i prostora za likovne aktivnosti
- omogućavanje djetetu da usvoji posebne likovne vještine kad su u pitanju likovni materijali i likovne tehnike
- upoznavanje djeteta s likovnom umjetnošću putem slikovnica, reprodukcija, posjeta galerijama i muzejima.

Odrasli bi trebali biti uključeni u likovni proces zbog niza razloga – ovo su neki od njih:

- spremnost odgovora na poruku koje im dijete pomoću likovnog izražavanja šalje
- spremnost na naglašavanje važnosti pojedinoga dječjeg uratka
- odgojitelji bi trebali imati određeno iskustvo likovnog stvaranja kako bi se što kompetentnije nosili s ulogom likovnog pedagoga.

Kako bi djeca mogla likovnim tehnikama i materijalom što lakše izraziti svoje osjećaje i vizije, potrebno je prije započinjanja projekta, osigurati prilike u kojima će djeca, ali i odgojitelji moći istražiti i upoznati izražajni potencijal svakoga pojedinog medija, kako bi ga učinkovitije koristili u različitim odgojno-obrazovnim aktivnostima. Odličan početak je kreiranje likovnoga kutića u kojem će se djeca moći svakodnevno susretati i istraživati likovne materijale i tehnike.

Prilog 1 prikazuje primjer slikanja temperom.

Prilog 1 Crvena i plava harmonija – slikanje temperom



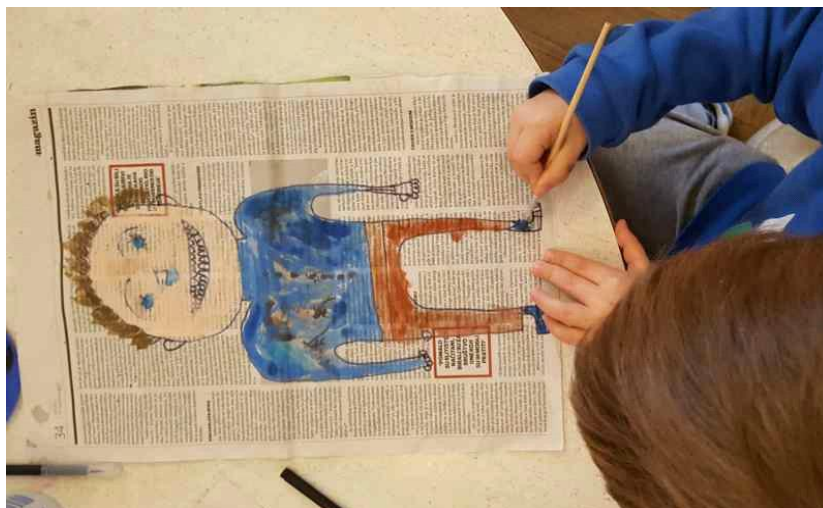
Tempera je vrlo pogodan materijal za istraživanje boja jer njome djeca mogu postići ne samo sekundarne i terciarne boje, nego i čitav niz različitih nijansi.

Djeca temperi pristupaju na način kao slikari, slikaju ekspresivno, gustom bojom koju rado miješaju i to najčešće bijelom.

Iskustvo stvaranja različitih boja i upoznavanja specifičnih značajki tempere posebno dolazi do izražaja u aktivnostima u kojima djeca imaju priliku „slikati” prstima i rukama. Svojstva boja mogu se istraživati i nogama, što je izuzetno zanimljivo djeci mlađe dobi. Za takve je aktivnosti potrebno stvoriti određene organizacijske preduvjete koji omogućuju nesmetan razvoj aktivnosti i kvalitetna iskustva djece.

Prilog 2 prikazuje rad kombiniranom tehnikom akvarela i crnoga flomastera, dok Prilog 3 prikazuje slikanje tušem u boji – puhanje u slamčicu.

Prilog 2 Kombinirana tehnika akvarela i crnoga flomastera



Kombinacija crteža flomasterom i naknadnoga slikanja akvarelom omogućava postizanje preciznoga prikaza s jedne i mekoga gradiranja tonova boja s druge strane, pa je takav crtež zapravo spoj crtačkoga i slikarskoga. Crtež u podlozi pruža djeci mogućnost da detaljno opišu likove (i objekte), a akvarelom crtežu dodaju materijalnost i osjećajnost.

Prilog 3 Slikanje tuševima u boji – puhanje u slamčicu



Slikanje tušem posebno je zanimljivo djeci kao likovno-istraživački koncept. Trag linije koji nastaje različitom jačinom puhanja u slamčicu stvara razlike u nastajanju tragova. To je prekrasan primjer istraživanja tijeka, karaktera i značenja linije kao likovnoga elementa.

Primjerene su i one aktivnosti u kojima dijete upoznaje mogućnost nastajanja tonova različitih boja te načina na koji ih je moguće „posvijetliti” i „potamniti”. Slikarske tehnike pružaju izvanredne mogućnosti kreiranja, kombiniranja i istraživanja unutar materijala. Iznimno su pogodne za akcijsko slikarstvo u kojem dijete ima priliku razvijati svoju kreativnost i inventivnost, stjecati nova iskustva i spoznaje.

Zanimljiva je činjenica kako dječji likovni radovi dominantno sadrže jedan važan element – pokret izražen u mrljama, plohamama i linijama koje nastaju energičnim potezima po slikarskoj površini. Većinu svojih slika djeca naprave vrlo brzo, u nekoliko poteza, u jednom snažnom izljevu kreativne energije, u apstraktnoj maniri. U tom pogledu dobro je djeci u vrtiću organizirati aktivnosti, primjerice dan akcijskoga slikarstva (slikarstvo Jacksona Pollocka i njegovih suvremenika). U kreativnom zanosu sam slikarski čin u jednom trenutku postaje djetetova svojevrsna ekspresivna drama i performans (Prilog 4).

Prilog 4 Akcijsko slikanje



Osim slikarskih tehnika postoji i niz drugih likovnih materijala i izražajnih medija sa svojim specifičnim značajkama koje također mogu potaknuti djecu na novi način razmišljanja i uspješnost izražavanja ideje koja se njime želi izraziti.

Predškolsko dijete ima svoj likovni jezik – na nama je da ga oslušujemo, pokušamo razumjeti u njegovoj suštini i iznad svega da ga poštujemo. U kvalitetnom likovnom procesu dijete otkriva vlastite potencijale i nema potrebu za natjecanjem s vršnjacima, ono uči i stvara, odnosno, stvarajući – uči, stječući tako naviku koja će mu kroz život biti najbolji saveznik, zaključuje Balić-Šimrak (2011.).

Zaključak

Likovni odgoj djeteta u vrtiću ima veliku važnost za razvoj djeteta od poticanja kognitivnih sposobnosti djeteta do jačanja socijalnih veza te prepoznavanja svijeta oko sebe. Danas su dostupni različiti materijali koji se mogu koristiti u likovnom izražavanju djece, od gotovih materijala, boja, masa i slično, do neobrađenoga didaktičkog materijala iz djetetove svakodnevnice. Upravo spajanjem gotovih materijala i onih koje je potrebno doraditi dijete razvija kreativnost i inventivnost koje će u kasnijoj dobi biti ključne u rješavanju složenih logičkih zadataka te za jačanje komunikacijske kompetencije. Program likovnoga odgoja u vrtiću nudi optimalne mogućnosti poticanja razvoja djeteta na svim područjima, s naglaskom na kreativnost i komunikativnost kroz likovno izražavanje što u konačnici podržava i razvija djetetovo samopoštovanje i samopouzdanje, svijest o sebi kao jedinstvenom i neponovljivom biću. Mješovitost skupine po dobi osigurava poticajno i raznoliko socijalno okruženje, s mogućnošću razvoja tolerancije i međusobnoga poštivanja prava svakoga djeteta.

„Najviše što obrazovanje može pružiti djetetu u njegovu razvoju jest pomoći mu i usmjeriti ga prema području na kojemu mu njegova nadarenost i kreativnost najviše odgovara, gdje će biti zadovoljno i stručno.” D. Golema.

Literatura

- Balić-Šimrak, A. 2011. Predškolsko dijete i likovna umjetnost. *Dijete vrtić obitelj* 7 (62/63).
- Bubnić, H. 2015. Podržavanje prirodne kreativnosti djeteta. *Dijete vrtić obitelj* 29 (77/78).
- Ferrucci, P. 2000. *Što nas djeca uče*. Zagreb: Algoritam.
- Slunjski, E. 2012. *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil.
- Slunjski E. 2008. *Dječji vrtić – zajednica koja uči, mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Nova Gradiška: Arka.

PEDAGOŠKA DOKUMENTACIJA KAO JEDAN OD ALATA RAZVOJA METAKOGNICIJE DJECE

Sažetak

Cilj rada je prikaz pedagoške dokumentacije kao alata boljega razumijevanja odgojno-obrazovnoga procesa i podrške u procesu razvoja metakognicije djece i metarazine odgojiteljeve prakse. U radu će se prikazati neke od mogućnosti korištenja dokumentacije kao modaliteta komunikacije djece i odraslih i kao mogućnost boljega i kvalitetnijega razumijevanja djece. Pedagoško okruženje određeno je kvalitetom prostorne organizacije i raznovrsnosti materijala te ovisi o ukupnosti socijalnih odnosa odraslih i djece, tj. interakciji odraslih i djece kao i djece međusobno te o vremenskoj organizaciji procesa odgoja i obrazovanja u dječjim vrtićima. U širem smislu, pod pojmom pedagoškoga okruženja podrazumijevamo i pedagošku dokumentaciju. Dok u tradicionalnoj praksi pedagoška dokumentacija prethodi (odgojno-obrazovnom) radu, u razvojnoj primjerenoj praksi u suvremenom pedagoškom okruženju, umjesto od planiranja sadržaja, odgojitelj polazi od stvaranja uvjeta za aktivno sudjelovanje djeteta u aktivnostima. Dokumentiranjem dječjih aktivnosti odgojitelj nastoji razumjeti dijete. Razumijevanje djeteta, uz pomoć pedagoške dokumentacije, omogućuje promjene u pedagoškom okruženju koje omogućuju daljnje učenje. Proces dokumentiranja aktivnosti djece i njihova učenja, omogućuje odgojitelju mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnoga procesa te stvaranje preduvjeta za analiziranje procesa načina dječjega učenja.

Ključne riječi: dokumentiranje aktivnosti, metarazina, pedagoška dokumentacija, unapređivanje

Određenje pojma metakognicije

Pod nazivom metakognicija podrazumijeva se proces mišljenja o vlastitim mislima (Kankaraš 2004). Razvoj metakognicije je izuzetno važan jer ona ukazuje na razvojne promjene i iz razloga što metakognitivni procesi uključuju razumijevanje vlastitoga načina učenja. O procesu metakognicije kod djece predškolske dobi postoje različita tumačenja, a uglavnom se odnose na zrelost intrapsihičkih procesa. Tako Vigotski (prema Duran 1995) kaže kako dijete do jedanaeste ili dvanaeste godine nije sposobno osvijesti vlastitu misao, iako je sposobno za mnoge logičke operacije koje nastaju tijekom njegova spontanoga mišljenja. Suprotno tomu, Vizek-Vidović i suradnici (2003.) pišu kako se kod djece predškolske dobi, točnije kod petogodišnjaka, javljaju prvi znakovi metakognicije. Dijete u simboličkoj igri s drugima dijeli, komunicira realnost koju transformira što pretpostavlja postojanje svijesti o mentalnim stanjima drugoga i sebe. Nadalje, Paterson i Higgs (2005.) pišu kako metakognicija pridonosi ovladavanju fleksibilnih i prilagodljivih hermeneutičkih procesa učenja koji uključuju kreativne strategije za rješavanje problemskih situacija tijekom učenja. Razumijevanjem pojava koje opisuju djeca možemo razumjeti kako različiti ljudi na različite načine mogu gledati istu pojavu (Paterson i Higgs 2005). Pretpostavka razumijevanja pojave metakognicije kod djece je razumijevanje i prihvaćanje mogućnosti kako aktivnost djeteta ne mora imati isto značenje za dijete, odraslu osobu ili neko drugo dijete.

Kako bi proces učenja bio djeci što vidljiviji, Olsson (2009.) i Taguchi (2010.) predlažu da se materijali izlažu u prostoru vrtića sa svrhom davanja na uvid djeci, omogućavajući im materijalnu opservaciju provedenih, vlastitih i tuđih, aktivnosti. Stvarajući dokumentaciju koju pokazuju djeci, odgojitelji stvaraju uvjete za razvoj procesa metakognicije. Dijete promatrajući pedagošku dokumentaciju o aktivnostima, čini materijalnu opservaciju na kojoj je vidljivo njegovo praktično djelovanje. Pedagoška dokumentacija o aktivnostima djeteta omogućuje djetetu razumijevanje i prihvaćanje njegovoga načina mišljenja i njegovih „interpretativnih procesa uključenih u stvaranje

značenja” (Bruner 2000: 191). Prateći aktivnosti djece, dokumentirajući ih pomoću etnografskih zapisa, odgojitelj pravovremeno i primjereno osigurava uvjete za javljanje metakognicije kod djece. Dokumentacija prikupljena etnografskom metodom „čini vidljivim prirodu procesa i stupnjeva učenja koje koristi svako dijete i to ne kao dokumentacija proizvoda, već procesa, mentalnih tragova” (Rinaldi 2006: 100). Dokumentacijom o aktivnosti odgojitelj djetetu čini vidljivim njegov put razvoja vlastitih načina djelovanja i rješavanja problemskih situacija koje su se spontano javile tijekom aktivnosti. U kvalitetnom pedagoškom okruženju koje podržava dječje inicijative i koje „omogućuje različita područja istraživanja i stupanje u različite oblike socijalnih interakcija” (Slunjski 2008: 34) dijete uči o suradnji s drugima. Zajedničko učenje omogućuje razumijevanje osobnoga puta razvoja, što je sastavnim dijelom pozitivnog self-koncepta (slike o sebi).

Pedagoška dokumentacija kao alat boljeg razumijevanja procesa učenja djece

Refleksijom vlastitih aktivnosti, opisivanjem načina djelovanja i procesa svojega mišljenja kao i objašnjavanje promjena djelovanja i mišljenja, dijete zapravo opisuje svoja iskustva, različita od iskustva drugih, ali i različita od svojih doživljaja u različitim vremenima (Mead 2003). Dokumentiranje djelovanja, praćenjem procesa aktivnosti, omogućuje se djetetu prepoznavanje i razumijevanje njegovih metakognitivnih procesa. Kada djeca iznose interpretacije o svojim aktivnostima, odgojitelj lakše razumije put mišljenja djeteta. Pedagoška dokumentacija o aktivnostima djeteta omogućuje odgojitelju razumijevanje smisla koje pojedina aktivnost ima za dijete te od kojih iskustava je dijete polazilo u iniciranju aktivnosti.

Značenje dokumentacije ističu mnogi autori, posebice oni koji su usmjereni na Reggio pedagogiju. Tako Krechevsky (2002.) i Rinaldi (2002.) govore o značaju i važnosti dokumentacije koja omogućuje proces razumijevanja djece i bolje uvide u proces učenja djece. Dokumentacija procesa učenja djeteta je važna jer ga čini vidljivim, tj. omogućuje bolje i kvalitetnije sagledavanja toga procesa, omogućuje njegovo vrednovanje u vremenu i prostoru (Rinaldi 2002). Nadalje, za Taguchijevu (2010.) pedagoška dokumentacija je više od alata za promatranje dječjega razvoja, ona je proces. To je dio procesa izgradnje znanja o znanju/učenju djece. Prema istoj autorici pedagoška dokumentacija nije dokumentiranje prakse kao reprezentacije onoga što je praksa bila u određenom trenutku. Naprotiv, pedagoška dokumentacija postaje materijal koji omogućuje orijentaciju prema metarazini znanja kako djeteta tako i odgojitelja. Koristeći pedagošku dokumentaciju kao materijal u pedagoškom okruženju, Olsson (2009.) opisuje kako u dječjim vrtićima u Švedskoj odgojitelji prikupljenu pedagošku dokumentaciju o aktivnostima djece pokazuju djeci kako bi djeca pomoću iste interpretirala tijek svojih aktivnosti, problemske situacije koje su rješavali, svoj proces mišljenja i načine na koje su došli do rješenja. Time se djeci omogućuje metakognitivno učenje, učenje o tome kako uče, što je prema sociokonstruktivističkoj teoriji najviša razina znanja.

U svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi pedagoška dokumentacija ima raznovrsne namjene. Dok u pedagoškoj praksi temeljenoj na poučavanju, pedagoška dokumentacija prethodi odgojno-obrazovnom radu, u pedagoškoj praksi koja se zasniva na kurikulu usmjerenom na dijete, pedagoška dokumentacija je u službi praćenja aktivnosti i razvoja te boljšega razumijevanja djeteta. Kako bi dokumentaciju koristili za razumijevanje aktivnosti i promišljanja djeteta, potrebno je osigurati određene preduvjete, npr. poticajno okruženje za kvalitetno življenje i učenje djece, razinu profesionalnoga razvoja odgojitelja, pedagošku praksu odgojitelja koja osigurava provođenje transakcijsko-transformacijskoga pristupa znanju. Da bismo shvatili kako djeca misle, nužno ih je promatrati u procesu stjecanja njihova iskustva, a zatim se koristiti dokumentacijom o tijeku procesa te raspravom i suradnjom poticati ih na slobodno izražavanje mišljenja i njihova međusobna usklađivanja. Dokumentiranjem neposrednoga odgojno-obrazovnoga procesa, odgojitelji nastoje razumjeti interaktivnosti i intraaktivnosti djeteta. Taguchi (2010.) navodi kako je interaktivnost oblikovanje materijala prema pojedinim konkretnim akcijama. Osim toga, interaktivnost je i način korištenja materijala, a mijenjanje načina korištenja materijala, na različite načine, omogućuje rješavanje konkretne problemske situacije na različite načine. Suvremeno pedagoško okruženje prepoznatljivo je po međusobnim odnosima djece i odraslih, temeljenim na međusobnom uvažavanju mišljenja. U suvremenom pedagoškom okruženju odrasli grade prostornu organizaciju i materijalnu opremljenost

primjerenu potrebama, interesima, kulturi i aktivnostima djece (Miljak 2009). Pri tome su samoorganizirane aktivnosti pokazatelji međusobnoga uvažavanja i razumijevanja djece od strane odraslih.

Dokumentaciju u širem smislu čine raznovrsni dokumenti (etnografski zapisi – fotografije, audiozapisi, videosnimke i sl., skice, sheme, crteži, likovni radovi, modeli, pisani materijali, konstrukcije i instalacije itd.) koji nastaju tijekom pedagoškoga procesa i kojima se koriste svi sudionici toga procesa. Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (MZOS, NN 5/15) prikupljanje pedagoške dokumentacije je oblik gradnje pedagoškoga okruženja kroz proces slušanja kao strategije komuniciranja odgojitelja tijekom praćenja aktivnosti djece. Prikupljenim raznovrsnim materijalima odgojitelj gradi razumijevanje djetetovoga načina učenja, a time omogućuje dječje traganje za pojedinačnim i raznovrsnim mogućnostima izražavanja. Uvid u pedagošku dokumentaciju omogućuje djeci razumijevanje procesa aktivnosti i sagledavanja progresije u njihovim vlastitim postupcima. Dokumentacija o aktivnostima omogućuje djetetu praćenje vlastitih aktivnosti, njihov nastavak, podržava želju za učenjem, sudjelovanjem i razumijevanjem. U tom kontekstu važno je kako se organizira odgojno-obrazovni proces, a manje je važno koji su sadržaji ukomponirani u sam proces.

Način na koji odgojitelji trenutačno prikupljaju i upotrebljavaju pedagošku dokumentaciju, implicira postojanje transmissijskoga pristupa u odgoju i obrazovanju. Način prikupljanja, interpretiranja i korištenja dokumentacije pokazatelj je kakvoće interakcije sudionika odgojno-obrazovnoga procesa. Promišljajući o pedagoškoj dokumentaciji Slunjski (2012.) navodi četiri osnovne namjene pedagoške dokumentacije odgojitelja, a to su „procjena postignuća i kompetencija djece, profesionalno učenje, komunikacija s djecom i razvoj kurikuluma” (Slunjski 2012: 84). Takav, sveobuhvatan pristup pretpostavlja istraživanje dokumentiranja procesa aktivnosti djece, pri čemu je naglasak na iskustvima djece i izravnom prikupljanju podataka o pedagoškom procesu tijekom samoga pedagoškog procesa. Ovaj rad podržava kvalitativan pristup pedagoškoj dokumentaciji kao mogućnosti za samorefleksivni razvoj odgojitelja.

Svako dijete na sebi svojstven način izražava razumijevanje stvarnosti koja ga okružuje, pa se govori o autentičnom doživljaju okruženja. Pedagoška dokumentacija može biti podrška i participaciji djece u samoorganiziranim aktivnostima. Pomoću pedagoške dokumentacije odgojitelj može bolje razumjeti dijete. Slunjski (2001: 126) „pažljivo slušanje, razumijevanje i uvažavanje iskaza djeteta bez procjenjivanja već samo po sebi ima važnu ulogu u odgojiteljevom radu jer djetetu šalje povratnu informaciju o tome da ga odrasli uistinu, a ne samo deklarativno cijeni, i da mu je mišljenje djeteta doista važno.” Slično tomu, Krechevsky (2002: 257) piše kako su za poticanje osobnosti djeteta odgovorna dva ključna čimbenika, a to su „odrasli koji slušaju djecu i dokumentacija o tijeku razgovora, tj. fotografije na koje se grupa može pozvati”. Kada odgojitelj razgovara s djetetom, kroz dijalog o poduzetim akcijama, dokumentacija im služi kao vrsta memorije (vizualna potpora) čime se omogućuje djeci prisjećanje ranijih aktivnosti. Na temelju prisjećanja djecu se podržava u građenju novih konstrukata i stvaranja novih zaključaka. Pri tome je važno da odrasli ne očekuju unaprijed zamišljena rješenja ili neki točan odgovor, nego da omogućuju otvoren dijalog i prihvaćaju najrazličitija moguća rješenja. Odrasle osobe stvaraju uvjete za bolje razumijevanje procesa „razvoja i učenja djece te interpretiraju procese koji su još u tijeku kako bi na njima mogli planirati nova, primjerena iskustva djetetu” (Slunjski 2001: 129). Odgojitelj postaje autentičan, autonoman i usmjeren na dijete.

Razumjeti pojedinca, znači moći „predstaviti znanje jednoga pojedinca na taj način da bude pravedno prema njegovom bogatstvu i širini, njegovi različiti stupnjevi posebnosti i određenosti, njegova mješavina javnosti i nejasnosti koji uključuju činjenice i uvjerenja, njegove nekonzistentnosti i kontradikcije, te njegova uvjerenja, više ili manje bezbroj koncepata, načela, veza i procesa” (Krechevsky 2002: 258). Kada je promatranje dječje aktivnosti zabilježeno kroz fotografije, videozapise, grafičke i likovne prikaze, što sve čini pedagošku dokumentaciju, poštuje se i uvažava dječji način viđenja i razumijevanja te im se omogućuje otvorenost u iskazivanju perspektiva i djelovanja. Otvorenost odgojitelja za prihvaćanje dječjih načina izražavanja i djelovanja utječe na svoje bolje razumijevanje akcija djece. Odgojitelj koji posvećuje pažnju aktivnostima djece, razvija „osjećaj stalnog rasta i svjesnosti da su njihove teorije privremene” (Krechevsky 2002: 260). Takav odgojitelj

zna kako je i „znanje uvijek privremeno” (Barth 2004: 38), što zahtjeva kontinuirano usklađivanje s akcijama djece. Tijekom procesa konstruiranja i rekonstruiranja znanja, odgojitelj ne nudi i ne požuruje dijete prema gotovim, konačnim rješenjima, nego podržava djecu u njihovim međusobnim teorijama i razgovorima. Pričanjem i slušanjem, djeca međusobno, kao i djeca i odgojitelj, postižu višu razinu razumijevanja osobnih aktivnosti. Zanemarivanjem međusobnoga slušanja i uvažavanja različitosti, prijeti realna opasnost da prevlada mišljenje odrasle osobe, a tada, kao što piše Barth (2004: 33) „više ne postoji kontekst koji bi poslužio kao podrška tumačenju. Rezultat je da dijete ne razumije.” Proces u kojemu odrasla osoba prati dijete, razumije njegove aktivnosti, izgovorene misli i izrađene konstrukcije ili likovne i grafičke prikaze, Krechevsky (2002: 263) naziva „smislenom komunikacijom” za koju kaže kako se ne događa samo onda „kada postoji zajednički jezik, nego kada postoji i želja za komunikacijom i razumijevanjem” kao i za preuzimanjem odgovornosti za vlastito učenje. U tom kontekstu, odgojitelj otpušta ulogu kontrolora i voditelja aktivnosti te postaje potpora djetetu na putu njegove vlastite konstrukcije znanja. Prema Krechevsky (2002: 265) kada pojedinci u grupi mogu pratiti vlastito razmišljanje, oni mogu preuzeti i odgovornost za vlastito učenje te su svjesni toga kada nešto shvate ili otkriju. U tom trenutku dijete ulazi u meta-razinu, a pedagoška dokumentacija koju je odgojitelj prikupio i dao na uvid djetetu sa svrhom dijaloga o procesu aktivnosti pritom mu može pomoći. To znači da pedagoška dokumentacija koju odgojitelj koristi u refleksiji s djecom „omogućuje uvid ne samo u to što su djeca radila, nego i kako i zašto su nešto radila, tj. čini vidljivim ne samo produkt nego i proces njihovog rada, pa ujedno predstavlja omogućuje i roditeljima da vide onaj dio života i razvoja djeteta koji je obično nedostupan, ili izvana nevidljiv” (Slunjski 2001: 129).

Pomoću prikupljene pedagoške dokumentacije suvremeni odgojitelj se povezuje s drugim odgojiteljima radi boljega razumijevanja djece i procesa odgoja i obrazovanja. Na osnovi dokumentacije, odgojitelj prepoznaje i vidi perspektivu dječjega odnosa i djelovanja u materijaliziranom okruženju, vidi njihove interese i prepoznaje polje zajedničkoga djelovanja. Praćenjem aktivnosti djeteta, razumijevanjem procesa mišljenja, osvještavanjem problemskih situacija, otkrivanjem interesa djeteta, odgojitelj i sebi osvještava promjene razumijevanja djeteta te na taj način mijenja i samoga sebe. Ovakav pristup odnosu međusobnoga razumijevanja da odrasla osoba prvo razumije perspektivu djeteta, a ne kao u tradicionalnom pristupu obrazovanju da dijete treba razumjeti objašnjenja odrasle osobe, mijenja paradigmu ranoga odgoja. Tradicionalni pristup djetetu koji je djecu marginalizirao kao bića, podredivši ih racionalnosti odraslih (James i Prout 1996) u suvremenom pedagoškom okruženju mijenja se u smjeru afirmacije pozitivnoga iskustva učenja djece. Pedagoškom dokumentacijom odgojitelj omogućuje djeci uvid u procese njihova djelovanja te iskazuje djeci priznavanje, prihvaćanje i podržavanje njihovih aktivnosti, što je osnova pozitivnoga self-koncepta u ranoj dobi. Afirmativnim pristupom dječjim aktivnostima, u pedagoškom okruženju u kojem djeca slobodno biraju aktivnosti, prostore, materijale i partnere, dijete ne gubi interes za propitivanje, istraživanje, konstruiranje i rekonstruiranje svojega znanja, a odrasla osoba mu dokumentiranjem ranijih aktivnosti omogućuje da ih nadograđuje te mijenja svoja zapažanja i zaključke. Na taj način „dokumentacija odgojitelja o aktivnostima djece čini vidljivim način na koji dijete razmišlja i uči, te zapravo predstavlja dijalog odraslih s procesom učenja djece” (Slunjski 2001: 129). Dječja aktivnost u bilo kojem obliku izražavanja, grafičkom, vizualnom, kroz medij građenja, konstruiranja ili modeliranja, omogućuje djetetu istraživanje stvarnosti čime odgojitelj osvještava važnost sveukupnog pedagoškog okruženja, odnosno „važnost konteksta u izgradnji znanja” (Barth 2004: 49).

Tijekom odgojno-obrazovnoga procesa učenje bi trebalo polaziti od načina učenja i strategija promišljanja svakoga djeteta, uz kritičko i kreativno mišljenje koje se razvija raspravama, razgovorima, dijalogom i diskusijama u manjim grupama djece, kao i refleksijom dokumentacije koju prikuplja odgojitelj. Na taj način, djeca postaju vidljiva u procesu učenja, uvažavaju se njihove individualne strategije učenja koje su međusobno različite. Učenjem uz pomoć dokumentacije nastale u samom odgojno-obrazovnom procesu omogućuje se razumijevanje osobnoga učenja, tj. metakognicija, kao i kritičnost prema osobnom procesu učenja čime se podiže motivacija. Propitujući utjecaj dokumentacije na ulazak djece u metarazinu, Krechevsky, Mardell, Rivard i Wilson (2013.) prednost daju upravo dokumentaciji prikupljenoj u realnom vremenu, tj. tijekom aktivnosti djece, a ne naknadnoj (pisanoj) rekonstrukciji događaja. Tako prikupljena pedagoška dokumentacija omogućuje uvid u načine kako pojedino dijete uči, koje su njegove metode rada, kao i načini kreativnoga, neuobičajenog načina

rješavanja problema. Pri tome važnu kompetenciju kvalitete djeteta isti autori vide u razvijenim sposobnostima pojedinca za grupni, zajednički i suradnički rad kroz komunikaciju, razgovor, raspravu i dijalog. Refleksija procesa učenja zasniva se na promatranju samoga procesa, kao i prikupljene dokumentacije te spremnosti odgojitelja za uočavanje i prihvaćanje novoga i neočekivanoga u pedagoškom kontekstu.

Tijekom uspješne refleksije odgojitelji tragaju za odgovorima na različita pitanja poput: koje učenje za djecu ima najveći smisao, što se kod djece događa na intrapersonalnoj razini u trenutku kada prezentiraju svoj način učenja te kako odgojitelj može pomoći djetetu u samoorganiziranom procesu učenja. Dokumentacija o aktivnostima djece važna je za njihovo motiviranje s obzirom na to da razgovori na temelju dokumentacije razvijaju i jačaju demokratske odnose u odgojno-obrazovnom procesu, kao i osobno i međusobno razumijevanje djece. Zajednička refleksija dokumentacije djece međusobno, kao i djece i odgojitelja, stvara intelektualne zajednice u kojima djeca i odrasli razvijaju svoje ideje i identitete (Krechevsky i sur. 2013). Također, Krechevsky i suradnici (2013.) tvrde kako učenje za 21. stoljeće prepoznajemo po sljedećim principima: svrhovito je, sociokonstruktivističko, emocionalno, samoorganizirajuće i reprezentativno. Svrhovito učenje je ono koje ima jasno određen cilj, koje je vrijedno za dijete i za širu društvenu zajednicu. Svrhovito učenje je važno za život i svijet izvan institucijskog konteksta. Učenje je socijalni konstrukt te kao takvo polazi od neposrednoga promatranja socijalnih uvjeta. Emocionalni aspekt učenja određuje motivaciju djece, dok samoorganizirano učenje omogućuje odgojiteljima provođenje vlastitih interpretacija učenja, istraživanje osobnih i dječjih ideja i strategija učenja.

Učenje, koje je organizirano prema ranije navedenim principima, omogućuje djeci jačanje različitih kompetencija čime se oni osnažuju kako u samim metodama učenja, tako i kroz osobni razvoj i proces metakognicije. Stvaranje i dijeljenje vlastitih reprezentacija o procesu učenja omogućuje djeci produblivanje vlastita učenja, kao i preoblikovanje samoga procesa učenja. Također vrlo važan kriterij dobre dokumentacije je dijeljenje pedagoške dokumentacije s drugima (djecom, odgojiteljima, roditeljima...) u svrhu građenja međusobnoga razumijevanja (Krechevsky i sur. 2013). Naposljetku, isti autori ističu paralelnost pedagoške dokumentacije u vremenskoj dimenziji – ona za njih ima podjednako retrospektivno značenje (bilježenje onoga što je bilo) ali i perspektivno značenje koje se ogleda u promjenama tjeka odgojno obrazovnog procesa u smjeru mijenjanja i prilagođavanja djeci čiji autentični načini učenja bivaju uvažavani i podržavani. Pedagoška dokumentacija omogućuje odgojiteljima planiranje primjerenih strategija podržavanja samoorganiziranih aktivnosti djece.

Postavlja se pitanje kako odgojitelj može upotrijebiti dokumentaciju nastalu kao trag dječje aktivnosti, a da pri tome razumije aktivnost djeteta i istodobno podigne kvalitetu učenja. Dokumentirajući proces učenja pomoću različitih etnografskih snimki, djeci se omogućuje uočavanje promjena u vlastitom mišljenju, kao i u mišljenju drugih. Promjena mišljenja pretpostavlja interakciju sudionika odgojno-obrazovnoga procesa, njihovu međusobnu komunikaciju i uvažavanje. Rinaldi (2002: 85) navodi da „to znači da se obrazovanje ne vidi kao objekt već kao mjesto odnosa” u kojemu su svi sudionici jednako važni. Suvremeni odgojitelj mijenja svoju sliku o djetetu, kroz razumijevanje recipročnosti akcija djeteta s okolinom, a svoju praktičnu kompetenciju razvija istraživanjem dječjih aktivnosti kroz prikupljanje pedagoške dokumentacije o njima. Takav odgojitelj ima mogućnost posredovanja između djeteta i okruženja na djeci razumljiv i smislen način (Taguchi 2010). Dokumentacija koja nastaje tijekom samoorganiziranih aktivnosti omogućuje djeci i odraslima kontinuirano proširivanje svjesnosti i razumijevanja te facilitira građenje reciprociteta među sudionicima. Aktivnost djeteta, njegovo djelovanje vidljivo u progresivnim akcijama u kvalitetno opremljenom pedagoškom okruženju, omogućuju iskustveno učenje i stvaranje znanja (Olsson 2009, Taguchi 2010).

Prikupljanje i korištenje dokumentacije je holistički proces koji predstavlja način učenja i istraživanja u kojem se aktivnosti integriraju s razmišljanjem i u kojoj dokumentacija čini bit procesa učenja djece i odraslih, ali i mijenjanja materijalno-diskurzivnih uvjeta progresivnih akcija djece i odraslih. Dokumentacija, funkcionalan prostor, materijali u prostoru koji su na raspolaganju djeci omogućuju tzv. intraaktivan pristup u kojem do punoga izražaja dolazi učenje kao dinamičan, kompleksan, holistički proces koji uključuje izbore, odluke, kreativno mišljenje i istraživanje (Šagud

2006). U suvremenom pedagoškom okruženju odgojitelj pedagošku dokumentaciju koristi kao vizualizaciju procesa sukonstruiranja znanja i razumijevanje djece i odraslih, čime „olakšava razumijevanje i kontinuirano podržavanje tog procesa te podupire naknadnu refleksiju procesa njihova zajedničkog učenja”(Slunjski 2006: 35) što je u skladu s konstruktivističkom teorijom učenja i poučavanja.

Zaključak

Dokumentacija omogućuje uvid i u načine na koje dijete gradi svoje znanje te načine na koje pokušava riješiti problemske situacije i teškoće na koje nailazi tijekom aktivnosti. Korištenjem dokumentacije koju je odgojitelj prikupio tijekom aktivnosti djece, omogućuje djeci uvid u proces njihove aktivnosti kao i osvještavanju procesa vlastitoga mišljenja.

Kada odgojitelj prati, razumije i dokumentira dječju aktivnost te ju daje djetetu na uvid, omogućuje djetetu samorefleksiju. Razumijevanje „unutarnjega dijaloga djeteta” otvara odgojitelju mogućnost za traganjem razumijevanja vlastite pedagoške prakse (Rinaldi 2006: 88). Traganje za načinima razumijevanja otvara mogućnosti osobnoga razvoja, ali i širenje mreža međusobnoga razumijevanja, pri čemu je nezrelost mišljenja djeteta biološka činjenica, ali način na koji odgojitelj razumije i tumači tu nezrelost utječe na promjene koje odgojitelj hoće ili neće poduzeti u pedagoškom okruženju.

Gradeći pedagoško okruženje kroz njegovu dinamičnu mrežu suodnosa socijalne i materijalne dimenzije, nastaje nova razina međusobnoga uvažavanja i razumijevanja djece i odraslih. Nova kultura pedagoškoga okruženja, kao nova razina strukturalnih i procesnih promjena (Moss i Dahlberg 2008) poticaj je razvoju kvalitete pedagoškoga okruženja. Koristeći pedagošku dokumentaciju, dijete i odgojitelj provode refleksiju aktivnosti tijekom koje interpretiraju procese uključene u stvaranje značenja (Bruner 2000). Odgojitelj refleksijom pedagoške dokumentacije o aktivnostima djece osvještava svoj način razmišljanja o dječjim aktivnostima, što je dobrobit za njega samoga. Refleksijom osobne prakse mijenja svoju implicitnu teoriju i unapređuje pedagošku praksu. U kvalitetnom pedagoškom okruženju, odgojitelj nastoji pratiti i razumjeti dječje akcije, na vanjskoj, javnoj razini djelovanja djeteta u aktivnosti, ali i kroz unutarnji metakognitivni proces.

Literatura:

- Barth, B. M. 2004. *Razumjeti što djeca razumiju*. Zagreb: Profil International.
- Bruner, J. 2000. *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Duran, M. 1995. *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- James, A., Prout, A. 1996. Strategies and Structures: Towards a New Perspective on Children's Experiences of Family Life. U: Brannen, J., O'Brien, M. (ur.), *Children in Families: Research and Policy* (41–53), London: The Falmer Press.
- Kankaraš, M. 2004. Metakognicija – nova kognitivna paradigma. *Psihologija*, 37(2), 149–161.
- Krechevsky, M. 2002. From, Function, and Understanding in Learning Groups: Propositions from the Reggio Classrooms. U: Giudici, C., Rinaldi, C. (ur.), *Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners* (246–268), Reggio Children, Municipality of Reggio Emilia.
- Krechevsky, M. i dr. 2013. *Visible Learners: Promoting Reggio-inspired approaches in all schools*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Mead, H. M. 2003. *Um, osoba i društvo*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Miljak, A. 2009. *Življenje djece u vrtiću. Novi pristup u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: SM Naklada d. o. o.
- Moss, P.; Dahlberg, G. 2008. Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5(1), 3–12.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH. 2015. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH. (Narodne novine, 5/15)

- Olsson, L. M. 2009. *Movement and Experimentation in Young Children's Learning: Deleuze and Guattari in Early Childhood Education (Contesting Early Childhood)*. New York: Routledge.
- Patterson, M., Higgs, J. (2005.). Using Hermeneutics as a Qualitative Research Approach in Professional Practice. *The Qualitative Report*, 10(2), 339–357.
- Rinaldi, C. 2002. Documentation and Assessment: What is The Relationship? U: Giudici, C., Rinaldi, C., (ur.), *Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners*. (78–89), Reggio: Municipality Of Reggio Emilia.
- Rinaldi, C. 2006. *In Dialogue with Reggio Emilia*. New York: Routledge.
- Slunjski, E. 2001. *Integrirani predškolski kurikulum – rad djece na projektima*. Zagreb: Mali profesor.
- Slunjski, E. 2008. *Dječji vrtić zajednica koja uči mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar Media d. o. o.
- Šagud, M. 2006. *odgojitelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
- Taguchi, H. L. 2010. *Going Beyond the Theory/ Practice Divide in Early Childhood Education – Introducing an intra-active pedagogy*. London and New York: Routledge.
- Vizek-Vidović, V. i sur. 2003. *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP.

PSIHOLOŠKA FLEKSIBILNOST U PROFESIONALNOM RAZVOJU DJELATNIKA U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU

Sažetak

U suvremenom svijetu i svakodnevnim brzim i stalnim promjenama, fleksibilnost, tj. sposobnost prilagođavanja promjenama je poželjna osobina. I u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj (2014.), stavljen je imperativ na fleksibilnost u odgojno-obrazovnom radu. Fleksibilnost je važno načelo odgojno-obrazovnog rada u vrtiću. Fleksibilno strukturiran odgojno-obrazovni proces je pretpostavka izgradnje valjanoga kurikula za rani i predškolski odgoj. Da bismo izgradili fleksibilni, humanistički kurikulum, sigurno da je izuzetno važna fleksibilnost svih čimbenika procesa, a posebice profesionalnih odgojno-obrazovnih djelatnika te popratne stručne i tehničke službe. Fleksibilno prihvaćanje i zadovoljavanje potreba, interesa te prava svih pojedinaca, kao i poštivanje različitosti te razvoja potencijala osobnim tempom, preduvjeti su za razvoj predškolske ustanove u smjeru zajednice koja uči. Vrtić je dužan osigurati uvjete za ostvarivanje visoke razine fleksibilnosti odgojno-obrazovnog procesa koja omogućuje prilagodljivost konkretnim mogućnostima, potrebama i interesima djece i odraslih u ustanovi, kao i uvjetima i kulturi sredine u kojoj ustanova djeluje. Da bismo osigurali uvjete za takav razvoj odgojno-obrazovne prakse, potrebno je kontinuirano raditi na izgradnji stavova i sustava vrijednosti, novih znanja kojima bi se još više podržavale različitosti i fleksibilnost djelatnika prema istim, a sve s ciljem razvoja svakoga djeteta i pojedinca u maksimumu svojih potencijala. Za to je potreban kontinuiran rad na sebi. Na osnovu svega navedenoga, jasno je koliko je rad na sebi te vrijednostima, stavovima i mišljenjima stručnih djelatnika od velike važnosti. U okviru stručnoga usavršavanja, taj se rad i odvija. Stručni djelatnici usvajaju nove informacije, iskustveno uče u radionicama, raspravljaju u fokusnim grupama, okruglim stolovima, sudjeluju u različitim antistres radionicama i sl. Jedna od važnih tema rada na sebi je i radionički rad na psihološkoj fleksibilnosti. Istraživanja pokazuju kako se radom na psihološkoj fleksibilnosti smanjuje depresivnost i anksioznost osobe, doživljaj stresa, *burnout*. S druge strane povećava se inovativnost, kao i zadovoljstvo na poslu i efikasnost. Psihološki fleksibilni ljudi mogu biti mentalno brži i snalažljivi u novim i izazovnim situacijama. U ovom se radu koristi act-model psihološke fleksibilnosti (Hayes 1999), odnosno model koji proizlazi iz terapije prihvaćanjem i posvećenošću. Taj model pomaže u razvijanju psihološke fleksibilnosti kroz šest bazičnih procesa.

Ključne riječi: psihološka fleksibilnost, odgojno-obrazovni rad, rad na sebi; terapija prihvaćanjem i posvećenošću

U današnje, prema nekima (Frank 2013), najuzbudljivije vrijeme u povijesti čovječanstva (u smislu brzih promjena), sigurno da je mogućnost brze prilagodbe na promjene poželjna i korisna osobina. Mogućnost brze prilagodbe omogućuje nam brzo pronalaženje najfunkcionalnijega ponašanja koje će nam donijeti željene ishode. Međutim, poznato je kako se neki ljudi ne nose tako dobro s promjenama kao drugi te ih i male promjene već mogu uznemiriti i smanjiti njihovu efikasnost u snalaženju i radu (npr. anksiozne i depresivne osobe imaju teškoća s promjenama). Ono uzbudljivo može biti i zastrašujuće, zbunjujuće, stresno.

Zdrava osoba je ona koja se može snalaziti u uvjetima gdje su novine i promjene normala prije nego iznimka. Kod mnogih vrsta psihopatologije tih fleksibilnih procesa nema. Psihološka fleksibilnost je važna kako bi danas ostali „emocionalno fit” i mentalno brzi i snalažljivi. To u prvom redu znači shvaćanje problema kao prirodnih životnih pojava i prijateljski stav prema promjenama, makar se one isprva činile nepovoljnima (želja za upoznavanjem i istraživanjem). Na osnovu nekih psiholoških

istraživanja utvrđeno je kako je prihvaćanje promjena jedna od kompetencija za uspjeh (u radu) u globalnom društvu. Među 10 ključnih kompetencija menadžera, na prvom mjestu su iniciranje i implementiranje promjena radi unapređivanja proizvoda i usluga (Vujić 2015). Kreativni stil života prije svega podrazumijeva fleksibilnost u mišljenju i visok stupanj otvorenosti prema događajima, ljudima, novim spoznajama i, općenito – prema životu.

Osnivači NLP-a (Bandler, Grinder) detektirali su osobine ljudi koji izražavaju visoki stupanj osobnoga zadovoljstva i uspješnosti i među njima su:

- fleksibilnost, otvorenost prema promjenama
- želja za učenjem novoga, nova iskustva
- usklađenosti osobnih vrijednosti i uvjerenja sa životom koji živimo
- spremnost na rizik
- učinkovita komunikacija s drugima i samim sobom
- razvijanje sposobnosti za sreću često iziskuje „re-treniranje” našega mozga, uočavati ono što nas raduje, obogaćuje, učenje stava zahvalnosti.

Ako krenemo konkretnije na uvjete rada i života i u našim odgojno-obrazovnim skupinama svjedoci smo većega broja djece, često s izraženim posebnim potrebama, interesima i navikama kojima se dobar odgojno-obrazovni proces dužan prilagoditi i učiniti sve da ih zadovolji. Vrtić treba osigurati uvjete za ostvarivanje visoke razine fleksibilnosti odgojno-obrazovnoga procesa koja omogućuje prilagodljivost konkretnim mogućnostima, potrebama i interesima djece i odraslih u ustanovi, kao i uvjetima i kulturi sredine u kojoj ustanova djeluje. Fleksibilno strukturiran odgojno-obrazovni proces omogućuje izražavanje prijedloga, inicijativa i sugestija djece i odraslih, a pretpostavka je tvorbe otvorenoga, razvojnoga, humanistički i sukonstruktivistički orijentiranoga kurikula ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja (Nacionalni kurikulum 2014). Načelo fleksibilnosti je jedno od načela našega Nacionalnoga kurikuluma (2014.), jedno od vrijednosnih uporišta.

Temeljna pretpostavka za uspješno ostvarivanje ovoga načela u vrtiću je fleksibilnost svih čimbenika odgojno-obrazovnoga procesa, a posebice onih profesionalno angažiranih i odgovornih za visoku razinu kvalitete ustanove u cjelini. Prihvaćanjem i primjenom ovoga načela omogućuje se razvoj vrtića u smjeru kvalitetne zajednice koja uči. U takvoj zajednici prihvaćaju se i stvaraju uvjeti za uspješno zadovoljavanje potreba pojedinaca, poštovanje njihovih prava i razvoj njihovih potencijala osobnim tempom. Također se osiguravaju nužni uvjeti za primjereno odgovaranje na aktualne potrebe roditelja – partnera u odgojno-obrazovnome procesu (Nacionalni kurikulum 2014).

Znamo da razvoj odgojno-obrazovne prakse i kurikula vrtića treba shvatiti kao kontinuirani proces. Vrtić se transformira u organizaciju koja neprestano samu sebe organizira i osmišljava, pa unapređenje odgojno-obrazovne prakse i razvoj kurikula u njemu postaje proces stalne evolucije.

U tom procesu, a u svrhu povezivanja s temom ovoga rada, važno je naglasiti još jedan dio našega Nacionalnog kurikuluma (2014.): „Razvoj odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma vrtića događa se paralelno s razvojem novih vrijednosti, razumijevanja i znanja odgojitelja i drugih djelatnika vrtića, za što im je potrebno osigurati kontinuirani profesionalni razvoj.”

Smatramo da u kontinuirani profesionalni razvoj osim stalnoga rada na usvajanju novih znanja i vještina u proces cjeloživotnoga učenja treba ući i rad na sebi, rad na osvještavanju i mijenjanju osobnih blokada, emocionalnih iskustava, stavova, vrijednosti koji su prepreka u kvalitetnom i fleksibilnom radu u odgojno-obrazovnom procesu.

Da bismo potkrijepili danu misao, osvijestimo još neke činjenice. Posao odgojno-obrazovnih djelatnika je visoko stresan posao, i potreban je psihološki rad na smanjenju posljedica. U istraživanjima izvora stresa odgojitelja ističu se sljedeći rezultati (Živčić-Bećirević i Smojver-Ažić 2005):

Korelacije pojedinih dimenzija izvora stresa odgojitelja s općom procjenom doživljaja stresa posla odgojitelja

- Međuljudski odnosi .46**
- Odnosi s roditeljima .42**
- Problematična ponašanja djece .32**
- Radni uvjeti .39**
- Ukupan stres .53**
- ** $p < .001$

Izloženost stresu djelatnika odgojno-obrazovnoga procesa u ranom i predškolskom periodu (izvori stresa):

- učiteljski i odgojiteljski posao postaje sve zahtjevniji i sve kompleksniji
- promjene u odgojno-obrazovnom sustavu odražavaju se i na složenost posla odgojitelja (prema Kelly i Berthelsen 1997)
- Kelly i Berthelsen (1997.) ističu kako se odgojitelji moraju prilagođavati ne samo kurikularnim promjenama u radu, već svoj rad konstantno prilagođavaju prvenstveno individualnim potrebama djece
- vremenski pritisak, zadovoljenje potreba djece, suočavanja s poslovima izvan svoje profesionalne domene
- zadovoljenje osobnih potreba
- interakcija s roditeljima djece u vrtiću, interpersonalni odnosi i stalne prilagodbe promjenama predškolskog kurikulumu, dominantna su područja koja odgojitelji smatraju stresnim.

Posljedice izloženosti tim izvorima stresa su:

- manje zadovoljstvo svojim poslom, češće izostajanje s posla, više zdravstvenih problema
- tendencija za napuštanjem svojega poziva
- općenito manja posvećenost svojem radu (Borg i Riding 1991, Wiley 2000)
- uslijed kronične izloženosti stresu u radu s drugim ljudima dolazi do iscrpljivanja, depersonalizacije drugih osoba i nedostatka osobnoga postignuća (BURNOUT).

Van Dick i Wagner (2001.) nalaze kako su preopterećenost poslom i zlostavljanje na poslu (mobbing) povezani s većim brojem fizičkih simptoma i oboljenja.

Iz svega navedenoga mislimo da je ponovo jasno koliko je za zdravlje odgojno-obrazovnih djelatnika potreban stalni rad na sebi, kako na području spoznaja i kognicije, tako i na emocionalnom planu. U danim uvjetima rada u skupinama, strategije nošenja sa stresom, savladavanje nekih tehnika opuštanja te rada na sebi i svojim emocijama, stavovima i vrijednostima dobiva veliko značenje u snalaženju i uspješnom radu u odgojno-obrazovnom procesu.

Iz svega gore navedenoga jednostavno se nameće činjenica koliko je važno upoznati pojam psihološke fleksibilnosti, kao i njezinih sastavnica, a onda i raditi na osobnoj razradi svih njih.

Psihološku fleksibilnost možemo definirati kao širok raspon ljudskih sposobnosti koje omogućavaju prepoznavanje i prilagodbu na raznolike situacijske zahtjeve te kao:

- promjenu mentalnoga sklopa ili ponašajnog repertoara u slučaju da nam korištene strategije ugrožavaju osobno ili socijalno funkcioniranje

- održavanje ravnoteže između važnih životnih domena
- te svjesnost, otvorenost i predanost ponašanjima koja su kongruentna s našim duboko ukorijenjenim vrijednostima (Kashdan 2010).

Isto tako, možemo ju definirati i kao sposobnost mijenjanja ponašanja kada ono interferira s uspješnim funkcioniranjem, čime ćemo održavati osjećaj za ravnotežu u životu. To je naučeno ponašanje.

Hayes i suradnici (2006.) ju definiraju kao sposobnost potpunoga bivanja u sadašnjem trenutku kao svjesnoga ljudskog bića te mijenjanja i održavanja onih ponašanja koja su u službi naših vrijednosti. To su vještine efikasnijega nošenja s teškim mislima i osjećajima te življenja u sadašnjosti. Oni naglašavaju kako se može uspješno obrađivati i primjenjivati u radnom okruženju, kao i za osobni rast i razvoj.

Naglasimo neke od dobrobiti za čovjeka koji radi na povećanju svoje psihološke fleksibilnosti.

Kao prvo, otvoren i fleksibilan um dozvoljava rast, učenje i napredak. Umjesto opterećenosti nečim, postajemo svjesniji sadašnjega trenutka i time bolji u pronalaženju kvalitetnih i adekvatnih postupaka sada i ovdje!

Dokazane su dobrobiti psihološke fleksibilnosti za:

- psihološko zdravlje
- smanjenje depresivnosti
- smanjenje anksioznosti
- smanjenje burnout-a
- bolje nošenje sa stresom
- tjelesno zdravlje
- povećanje inovativnosti
- povećanje zadovoljstva i efikasnosti na poslu.

Istraživanja pokazuju kako psihološka fleksibilnost pozitivno korelira s nizom ishoda kao što su učenje u radnom okruženju, radni učinak (Bond i Bunce 2003, Bond i Flaxman 2006), primjena novih inicijativa za obavljanje radnih zadataka putem uklanjanja psiholoških prepreka za njihovo usvajanje (Varra, Hayes, Roget i Fisher 2008) i zadovoljstvo poslom, dok negativno korelira s namjerom napuštanja posla i apsentizmom (Bond 2005, prema Bond, Hayes, Barnes-Holmes 2006). Također, nalazi istraživanja zaposlenika koji se bave uslužnim djelatnostima ukazuju na negativnu povezanost psihološke fleksibilnosti s emocionalnom iscrpljenošću, a pozitivnu povezanost s izvedbom, pri čemu fleksibilnost ublažava negativne učinke emocionalne zahtjevnosti posla koje su posljedica mnogobrojnih interakcija s korisnicima (Onwezen, Veldhoven i Biron 2014). Poznati mehanizmi djelovanja psihološke fleksibilnosti na povećanje radne učinkovitosti su povećanje svjesne usredotočenosti na zadatak i salijentnosti zadatka s obzirom na to da zadatci bivaju povezani s kratkoročnim i dugoročnim ciljevima, ponašanjima i vrijednostima te pomoć u prepoznavanju neučinkovitih obrazaca ponašanja koji zahtijevaju promjenu (Gardner i Moore 2007).

Psihološka fleksibilnost je negativno povezana s vjerojatnošću razvijanja psihijatrijskih poremećaja (Donaldson i Bond 2004) i pozitivno povezana sa smanjenjem problema vezanih za zloupotrebu supstanci (Luoma, Drake, Kohlenberg i Hayes 2011), dok su različite vrste nefleksibilnoga psihološkog funkcioniranja kao što su pretjerana briga i ruminacija povezani s depresijom, anksioznošću, samoozljeđivanjem, prejedanjem i opijanjem (Nolen-Hoeksema, Wisco i Lyubomirsky 2008, Hayes i sur. 2006).

Isto tako, pokazano je da je psihološka fleksibilnost negativno povezana sa stigmatizirajućim stavovima prema mentalno oboljelima, ali i da djelomično objašnjava pozitivnu povezanost stigmatizirajućih stavova prema mentalno oboljelima i psihološkoga stresa osoba koje stigmatiziraju (Masuda, Price, Anderson, Schmertz i Calamaras 2009). Taj nalaz bi mogao imati praktične implikacije kada je riječ o integraciji djece s teškoćama u odgojno-obrazovni sustav.

U literaturi se pojavljuju mnogi srodni pojmovi povezani s psihološkom fleksibilnošću kao što su: ego-rezilijentnost (Block 1961), izvršna kontrola (Posner i Rothbart 1998), samoregulacija (Carver i Scheier 1998) ili pak modulacija odgovora (Patterson i Newman 1993) (prema Kashdan 2010). Još jedna perspektiva viđenja psihološke fleksibilnosti jest unutar pojma psihološke otpornosti. Američka psihološka asocijacija (2011.) otpornost definira kao proces dobre prilagodbe na nedaće, traumu, tragediju, prijetnje ili značajne izvore stresa kao što su obiteljski problemi, problemi u intimnim odnosima, ozbiljniji zdravstveni problemi ili pak problemi na radnom mjestu te financijski stresori. Osobni zaštitni čimbenici odraslih koji doprinose psihološkoj otpornosti su pozitivna perspektiva budućnosti, pozitivna slika o sebi, altruizam, empatija, podržavajući odnosi unutar i izvan obitelji, obrazovanost, zaposlenost, unutarnji lokus kontrole, ali i psihološko distanciranje od problema kao i prilagodljivost, odnosno fleksibilnost (APA 2011, Miljević-Ričićki i Milanović 2016). Naime, otporni pojedinci su sposobni zadržati fleksibilnost i ravnotežu u životu uslijed stresnih iskustava prihvaćanjem snažnih emocija, poduzimanjem akcije usmjerene na suočavanje s problemima, prepoznavanjem kada je vrijeme za reenergiziranje te oslanjanjem na druge i njihovu podršku, ali i na sebe i svoje resurse (APA 2011).

U ovom se radu želi posebno naglasiti jedan od načina rada na psihološkoj fleksibilnosti, a to je prema modelu Stevena C. Hayesa : ACT-terapija prihvaćanjem i posvećenošću (1999.), a koja se čini korisna i primjenjiva u radu na sebi kao djelatniku u odgojno-obrazovnim ustanovama. ACT-terapija je najutjecajniji pristup trećega vala kognitivno-bihevioralne terapije.

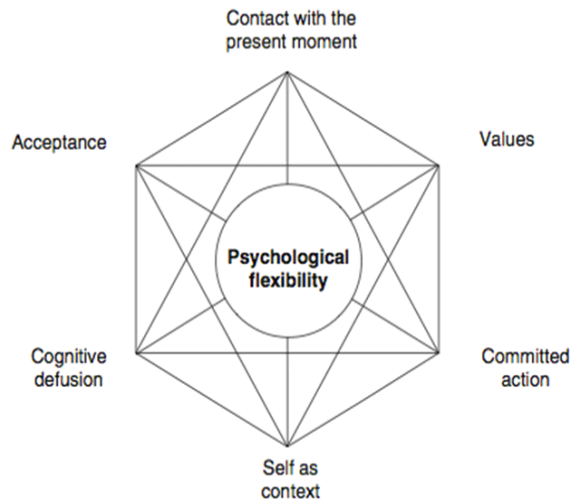
Terapija prihvaćanjem i posvećenošću (eng. Acceptance and Commitment Therapy = ACT) dobila je ime na osnovu svoje suštinske poruke:

- prihvati ono što je izvan tvoje kontrole i posveti se onim akcijama koje unapređuju i obogaćuju tvoj život.

Cilj ove terapije je ostvarivanje osobnih potencijala za ispunjen i smislen život:

- podučavanjem psiholoških vještina za nošenje s bolnim mislima, emocijama i tjelesnim senzacijama
- pomaganjem u otkrivanju vrijednosti i smisla življenja osobe
- korištenjem tih saznanja za vođenje, inspiriranje i motiviranje osoba da promijene svoj život na bolje.

Model tog pristupa sa svim sastavnicama prikazuje se na sljedeći način:



Pojašnjenja pojedinih dijelova:

- **prisutnost u sadašnjem trenutku:** sposobnost svjesnoga doživljavanja unutrašnjih i vanjskih događanja sada i ovdje, s otvorenošću, zanimanjem i bez automatskoga fokusiranja na prošlost ili budućnost
- **prihvatanje:** dozvoljavanje kognicijama, emocijama i tjelesnim senzacijama da dolaze i prolaze, bez borbe s njima
- **kognitivno defuziranje:** učenje opažanja kognicija (misli, predstava i sjećanja), emocija i tjelesnih senzacija takvima kakvi jesu (a ne onakvima kakvim se čine da jesu)
- **promatranje sebe:** dolaženje do transcendentalnoga sebe i življenje u kontaktu sa svojom kontinuiranom svjesnošću sebe, drugih i života
- **vrijednosti:** otkrivanje što je stvarnom meni najvažnije u životu
- **posvećeno djelovanje:** postavljenje ciljeva u skladu s vrijednostima osobe i odgovorno djelovanje u pravcu postizanja tih ciljeva.

Nakon svega navedenoga, potpuno osviješteni koliko je važno kao prvo za osobnu sreću, a onda i za kvalitetan rad svakoga čovjeka raditi na ovim navedenim područjima koje ističe model, smatramo potrebnim da i djelatnici u odgojno-obrazovnom procesu rade na sebi na ovaj način i tako postignu sve dobrobiti koje sa sobom donosi psihološka fleksibilnost. Stoga bi radionice ciljanoga rada na sebi trebale postati dio kvalitetnoga stručnog usavršavanja i cjeloživotnoga učenja svih uključenih u odgojno-obrazovni proces u vrtićima suvremenoga društva. Na taj način bismo radili na izgradnji stavova i sustava vrijednosti, novih znanja kojim bi se još više podržavale različitosti i fleksibilnost djelatnika prema istim, a sve s ciljem razvoja svakoga djeteta i pojedinca u maksimumu svojih potencijala. Za to je potreban kontinuiran rad na sebi.

Literatura

- [MZOS] Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH (2014). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH.
- American Psychological Association (2011). *The road to resilience*.
<http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>. Zadnji pristup: 13.06.2017.
- Bandler, R. , Grinder J. (1975b). *The Structure of Magic II: A Book About Communication and Change*. Palo Alto, CA: Science & Behavior Books.

- Bond, F. W. i Bunce, D. (2003). The role of acceptance and job control in mental health, job satisfaction, and work performance. *Journal of Applied Psychology*, 88, 1057-1067.
- Bond, F.W., Flaxman, P.E. (2006). The Ability of Psychological Flexibility and Job Control to Predict Learning, Job Performance, and Mental Health. *Journal of Organizational Behavior Management*, 26(1-2) 113-130.
- Frank, M.A. (2013). *Coping with change: Psychological flexibility*. <https://www.excelatlife.com/articles/change.htm>. Zadnji pristup: 13.06.2017.
- Hayes, S.C. (s.a.). *The six core processes of ACT*. https://contextualscience.org/the_six_core_processes_of_act. Zadnji pristup: 13.06.2017.
- Hayes, S. C., Barnes Holmes, D., & Roche, B. (Eds.). (2001). *Relational Frame Theory: A Post Skinnerian account of human language and cognition*. New York: Plenum Press.
- Hayes S.C, Luoma J.B., Bond F.W., Masuda A, Lillis J. (2006). Acceptance and commitment therapy: model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1-25.
- Hayes, S.C., Smith, S. (2005). *Get out of your mind and into your life: the new acceptance and commitment therapy*. Oakland, CA: New Harbinger Publications, Inc.
- Hayes S.C., Strosahl K., Wilson K.G. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy: An experimental approach to behavior change*. Guilford Press: New York.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. New York: Bantam Dell.
- Luoma, J. B., Drake, C. E., Kohlenberg, B. S., Hayes, S. C. (2011). Substance abuse and psychological flexibility: The development of a new measure. *Addictions Research and Theory*, 19, 3-13. doi: 10.3109/16066359.2010.524956.
- Kashdan, T. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865-878. doi: 10.1016/j.cpr.2010.03.001.
- Masuda, A., Price, M., Anderson, P. L., Schmertz, S. K., & Calamaras, M.R. (2009). The role of psychotherapy flexibility in mental health stigma and psychological distress for the stigmatizer. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28, 1244-1262.
- Miljević-Ridički, R., Milanović, M. (2016). *Otpornost*. Interni stručni aktiv DV Vjeeverica. Zagreb, 16.11.2016. [Predavanje].
- Nolen-Hoeksema S., Wisco B.E., Lyubomirsky S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 400–424. doi: 10.1111/j.1745-6924.2008.00088.x.
- Onwezen, M.C., Van Veldhoven, M.J.P.M., Biron, M. (2014). The role of psychological flexibility in the demands – exhaustion – performance relationship. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23(2), 163 – 176. doi:10.1080/1359432X.2012.742242.
- Wegner, D. M., Schneider, D. J., Carter, S. R., & White, T. L. (1987). Paradoxical effects of thought suppression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 5–13.
- Živčić-Bećirević, I., Smojver-Ažić, S. (2005). Izvori stresa na poslu odgojitelja u dječjim vrtićima. *Psihologijske teme*, 14(2), 3-15.

ISTI POZIV, DRUKČIJI ODGOVORI

Sažetak

U ovom se radu analizira suradnja i partnerstvo između učitelja i odgojitelja. Učitelji i odgojitelji, uz roditelje, najvažnije su osobe u djetetovom životu. U predškolskim i školskim ustanovama rade školovane i stručne osobe. Kako bi se maksimizirali rezultati odgojno-obrazovnoga procesa koji su u najboljem interesu djeteta, potrebno je graditi partnerske odnose. Cilj odgojitelja i učitelja je unapređivanje kvalitete rada, zbog njihova utjecaja na cjelokupan razvoj djeteta. Pri prelasku iz vrtića u osnovnu školu, bitno je da su učitelji upoznati s dosadašnjim razvojem djeteta, a tko će im dati bolju pomoć ili savjet od odgojitelja. Dakako, tu je bitan i razgovor s roditeljima, no najstručniji i najobjektivniji savjet mogu dati upravo oni koji su za to kompetentni. Kroz članak se osvrćemo na suradnju učitelja i odgojitelja u cilju što bolje prilagodbe djeteta na novonastalu situaciju te probleme s kojima bi se budući stručnjaci mogli susresti.

Ključne riječi: odgojitelji, partnerstvo, suradnja, učitelji

Suradnja ili partnerstvo?

Različiti ljudi često na drukčije načine definiraju pojmove suradnje i partnerstva. Tek uz poznavanje obje definicije možemo znati želimo li razviti suradnički ili partnerski odnos. U rječniku stranih riječi, partnerstvo se definira kao „ugovor između dviju ili više osoba koje ujedinjuju svoje talente i novac i dijele dobit ili gubitak.” S druge strane, suradnja je dogovor dviju strana u kojima obje strane postižu neku korist imajući zajednički cilj, no svaka strana odrađuje svoj dio dogovora. Na temelju ovoga, zaključujemo kako je suradnja jedan dio partnerstva.

Zašto partnerstvo?

Iako često nailazimo da su suradnja i partnerstvo istoznačnice, one to nisu. Pojam suradnje ne sadrži sve aspekte pojma partnerstva. Pri tome se misli da kod suradnje ne nailazimo kvalitetan i kontinuiran odnos, kontekst, vrijeme te posebice nužne preduvjete za ostvarivanje partnerstva. Svi znamo da se danas veoma često spominje partnerski odnos roditelja i vrtića, kao i roditelja i škole. No, s druge strane rijetko možemo biti svjedoci toga da netko govori o partnerstvu vrtića i škole. Roditelji su, dakako, vrlo bitne osobe u djetetovu životu, stoga je nužno da na neki način postanu poveznica partnerstva koje nikako ne bi smjelo ostati samo na partnerskom odnosu s roditeljima, već bi u taj partnerski odnos trebalo uključiti i vrtić, barem u nižim razredima osnovne škole, posebice u prvom razredu. Sam prelazak za dijete od 6 ili 7 godina strašan je sam po sebi. To dijete koje je većinu svojega života svakodnevno polazilo vrtić, steklo prijateljstva, zbližilo se s odgojiteljima, odjednom mora ići u novu sredinu. Ulazi u nešto veliko i njemu zastrašujuće. Ulazi u novo razdoblje života u kojem više nema njemu znanih predmeta, njemu znane okoline ili njemu znanih osoba. Dakako, postoji određeno razdoblje koje je djetetu potrebno da se nauči nositi s novonastalom situacijom, no upravo zato bi trebalo raditi na partnerskom odnosu škola i vrtića.

Kako obaviti što bezbolniju tranziciju?

Uzevši u obzir gore navedeno, dolazimo do zaključka kako će tranzicija biti iznimno teška. Teška će biti prvenstveno djeci koja odlaze, ali će teška biti i odgojiteljima koji su radili s tom djecom nekoliko godina. Prema dobivenim podacima, u nekim se državama svijeta radi na tome da vrtić i osnovna škola budu u jednoj zgradi. Zašto je to dobro? Upravo zbog toga što će dijete proći kroz tranziciju, a da toga neće biti ni svjesno. U toj jednoj zgradi će već u vrijeme boravka u vrtiću upoznati i učitelje koji rade u toj školi. Važno je napomenuti da će djeca imati oslonac u onim učenicima koji su svega godinu dana stariji, pa će im tako reći što je drukčije u školi u odnosu na vrtić. Dok se u nekim državama radi taj način da djeca tranziciju praktički ne osjete, mi smo često svjedoci toga da odrasli, pa tako i odgojitelji u vrtiću djecu obeshrabruju govoreći im da će oni vidjeti kada dođu u školu kako će raditi i slušati. Važni čimbenici kojima se prelazi kroz tranziciju su, dakako, razgovori s roditeljima i djecom, postavljanje realnih ciljeva, poticanje djece na rad u skladu s njihovim mogućnostima te uspostavljanje pozitivne atmosfere u razredu. Važno je, također, znati što djeca očekuju od osnovnoškolskoga obrazovanja. Naveden nije samo jedan aspekt, a to je onaj koji je najvažniji. Dakako, riječ je o suradnji između učitelja i odgojitelja.

Poziv učitelja

Učitelj je taj koji prenosi svoje znanje na učenike. No, ono što učitelj prenosi na dijete, posebice u prvom razredu, nije samo znanje o slovima ili osnovama matematike. Učitelji u tom razdoblju na djecu prenose svoje emocije, reakcije i stavove. Dakako, oni to čine i kasnije u školovanju, no djeca kroz tranziciju i adaptaciju najviše toga pokupe od svojih učitelja. Odgovor na pitanje što motivira učitelje zatražili smo kod kolega s učiteljskoga studija. Većinu ih, dakako, motivira ljubav prema djeci. Neki od preostalih motiva su to što oblikuju mlade ljude koje prate kroz njihovo odrastanje, prenošenje znanja na djecu, kreativnost u poslu i humani karakter ovoga poziva.

Poziv odgojitelja

Poziv odgojitelja nadasve je human. Iziskuje mnogo truda i rada kako bi život u skupini bio poticajno dobar za djecu. Odgojitelji su ti koji uz roditelje najviše vremena provode s djecom do njihove sedme godine života. Stoga je nužno da odgojitelj, kao i učitelj, bude kompetentan. I odgojitelji prolaze faze tranzicije i adaptacije s djecom, što je vjerojatno još i teže jer djeca su premala da bi bila pripremljena na rastanak od roditelja ili bliske osobe. Kod kolega s izvanrednoga studija ranoga i predškolskoga obrazovanja pitali smo što njih motivira. Odgovori su, očekivano, bili slični onima navedenim kod učitelja.

Dobar odgojitelj i dobar učitelj

Iako je karakterizacija dobroga odgojitelja i dobroga učitelja vrlo subjektivna, neke karakteristike koje dijele su zajedničke. Dobar učitelj je empatičan i dosljedan, uvijek nasmijan i spreman objasniti sve što je potrebno. Samo takav može ostaviti pozitivan trag u dječjem životu. Dobar odgojitelj je također upravo takav. Dobri učitelji i dobri odgojitelji bi također trebali imati i još neke karakteristike, poput onih da su skloni timskom radu i spremni na partnerske odnose. Ako gledamo što je najbolje i najpoželjnije za djecu, tada bi učitelji i odgojitelji trebali posjedovati „Srce veliko poput planeta i otvoreno za svakoga tko u njega želi ući. Zagrljaj dovoljno topao da otjera svaku tugu. Lice koje ima osmijeh za svaku dječju nespretnost, dogodovštinu, upornost, napredak, uspjeh. Razumijevanje duboko poput oceana. Sposobnosti dogovaranja i postizanja kompromisa bolje nego svih diplomata ovoga svijeta. Zadovoljstvo životnim pozivom koji sam odabrala... neopisivo.”

Tko je dužan prvi pružiti ruku partnerstva?

Objektivno sagledano, odgojitelji će reći da su učitelji dužni tražiti savjet, a učitelji će reći da su odgojitelji dužni dati savjet. Ako uđemo dublje u problematiku, primijetit ćemo da uz djecu još netko prolazi kroz njihove adaptacije i tranzicije te da te osobe dijete poznaju iznimno dobro. Riječ je, dakako, o roditeljima. Oni su poveznica između vrtića i škole. Roditelji su karika koja nedostaje da bi partnerstvo učitelja i odgojitelja bilo smisljeno. Prije polaska djeteta u školu, oni bi trebali obavijestiti odgojitelje u koju školu će upisati dijete. Nakon polaska u školu, učitelji bi trebali biti obaviješteni koji je vrtić dijete pohađalo. Ono što bi bilo najbolje za obje strane u interesu dobrobiti djeteta, dakako su stručni aktivni gdje bi učitelji i odgojitelji razmjenjivali iskustva i ideje. Također, vrlo je važno da odgojitelji i učitelji uspostave kontakt i kontinuirano nastave zajednički raditi. U interesu je djeteta da odgojitelj pripremi podatke o djetetu u kojem će navesti sve djetetove uspjehe za vrijeme pohađanja vrtića. Također, u interesu je djeteta da učitelj prouči navedene podatke. Odgojitelj bi trebao biti obavještavan o djetetovu napretku u školi, barem kroz niže razrede te bi prema tome mogao pomoći učitelju pri rješavanju hipotetskih problema s kojima bi se mogao susresti.

Rasprava

Suradnja i partnerstvo učitelja i odgojitelja jedna je iznimno kompleksna tema. I jedni i drugi trebali bi uz roditeljsku pomoć provoditi postupke koji su isključivo u najboljem interesu za dijete. Ono što je važno, učitelji i odgojitelji motivirani su na isti način i rade na istom cilju, stoga je njihovo partnerstvo nužno. O tome koliko se malo govori o prijekopotrebnom partnerstvu odgojno-obrazovnih ustanova govori i činjenica da postoji svega nekoliko publikacija i knjiga koje otvoreno govore o tome. Svijest o ovom problemu se, srećom, širi te se zadnjih godina sve više spominje koliko je ovo partnerstvo potrebno djeci. Ona odlaze u novi i neotkriveni svijet u kojem su učitelji primorani raditi po planu i programu koji koči dječju kreativnost i potrebu za igrom. Odgojitelji su kompetentni dati savjet ako misle da učitelj može nešto uraditi drukčije, kroz igru ili radionicu te je njihovo partnerstvo nužno i na tom polju.

Zaključak

Koliko god učitelji i odgojitelji imaju isti poziv i dalje očekuju drukčije odgovore po pitanju suradnje koja je od iznimne važnosti. Smatramo da se o ovoj temi ne govori dovoljno te da u ovom području postoji niz problema od kojih je, po našem mišljenju i dalje, najveći odbojnost prema partnerstvu škole i vrtića. Mislimo da se svijest o tome treba još više proširiti zbog toga što ako želimo da djeca rade u okolini koja je najbolja za njih, treba srušiti barijeru koja nas dijeli da postignemo toliko željeno partnerstvo. Zapamtimo, mi smo ti koji su djeci nekada jedini oslonac, utjeha i nada, mi smo ti koji imamo najtoplije zagrljaje i osmijehe za njihove nestašluke i mi smo ti koji smo najbolji diplomati na svijetu. Stoga, kao diplomati trebamo naučiti zatražiti pomoć kada je potrebna, savjet kada smo u nedoumici, a partnere objeručke prihvatiti.

Literatura

Bainer, C.; Hale, L.; Myers, G. 2018. *Bridge to school*. New York: Routledge.
Dockett S.; Griebel, W.; Perry, B. 2017. *Families and transition to school*. New York: Springer.
Kienig, A.; Margetts, K. 2013. *International perspectives on transition to school*. Abingdon: Routledge.

Amalija Horvat, mag. praesc. educ.
hamalija27@gmail.com
DV „Čira-Čara”, Varaždin
Helena Hrupec, mag. praesc. educ.
enchy14@gmail.com
DV „Krijesnica”, Mali Bukovec

BITI DIJETE U 21. STOLJEĆU

Sažetak

Dijete je napravljeno od sto. Ono ima sto jezika, sto ruku, sto misli, sto načina razmišljanja, igranja i pričanja, uvijek sto... (Malaguzzi 1992, prema Miljak 2009.). Dijete 21. stoljeća u svojoj se suštini ne razlikuje od djeteta tijekom prošlosti. Ipak, odnosi cjelokupne okoline i odraslih prema djeci, odnosi djece međusobno, dječja igra i igračke te općeniti stil i način dječjega života u obitelji i izvan nje, dobili su novi značaj. Osim navedenih promjena, globalno se smatra kako je današnje doba za djecu opasnije i nesigurnije od prošlosti, no je li tome uistinu tako? Jednako tako, praćeni ubrzanim stilom života, odrasli djeci nude veliku količinu različitih poticaja u zamjenu za više vremena oslobođenoga od direktnoga bavljenja djetetom. Djeca se svakodnevno nalaze u hiperpoticajnom okruženju pri čemu se sve više stimulira i potiče razvoj njihove opće inteligencije i akademski uspjeh, a u velikoj mjeri zanemaruje razvoj emocionalne inteligencije i onoga što svaki odrasli želi za svoje dijete, da izraste u sretnoga i samopuzdanoga čovjeka. Cilj ovoga rada je utvrditi što djetetu 21. stoljeća predstavlja najveći izvor sreće, ispunjenja i zadovoljstva te u kakvom je to odnosu s onime što mu suvremeni svijet sustavno pruža i želi za njega. Na području 4 dječja vrtića u Varaždinskoj županiji ispitivanjem je obuhvaćeno 200 djece rane i predškolske dobi, polaznika institucijskoga ranog i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Rezultati pokazuju kontradikciju između dječjih želja i uvriježenih želja koje se danas ističu kao temeljne i važne za djecu.

Ključne riječi: osjećaj sreće, slobodno vrijeme, suvremeno djetinjstvo

Uvod

Na obitelj, roditelje i djecu, odražavaju se sve promjene kroz koje prolazi suvremeni svijet. Uslijed promišljanja o globalnim promjenama, može se povući i pitanje: Jesu li današnja djeca drukčija od djece prijašnjih generacija?

Djeca se sve više smatraju ravnopravnim članovima obitelji, imaju pravo na ostvarivanje svojih potreba i interesa, a od roditelja dobivaju smjernice i temeljna pravila ponašanja. Roditelji posvećuju više pažnje djeci i zadovoljavanju njihovih potreba, njihovom odgoju, ali i komunikaciji i odnosima koji se temelje na povjerenju, uvažavanju i razumijevanju. Osim toga, za djecu je danas, osigurana bolja zdravstvena njega i skrb, povećana je zaštita njihovih prava te je općenito povećana politička i društvena zaštita djece, kao i podrška njihovoj fizičkoj i psihičkoj dobrobiti. Istovremeno, djeca su danas izložena velikom broju negativnih pritisaka okoline. Sve je veći trend ubrzanoga života koji za sobom povlači ubrzanje djetinjstva, ali i njegovo nestajanje. Djecu se sa svih strana pritišće da rade brže, više i jače, da brzo kognitivno napreduju i sazrijevaju te da budu najbolji u svemu što rade.

Usporedi li se slobodno vrijeme djece nekad i danas, uočit će se velike razlike. U prošlosti dječje je slobodno vrijeme bilo prepuno slobode kretanja, izražavanja, kreativnosti, mašte i stvaralaštva. Igra djece bila je spontana. Za igru su korišteni predmeti kao što su grančice, kamenčići, tkanina, kukuruz, na koje su djeca slučajno naišla te su ih potom pretvarala u svoje jedinstveno kreirane igračke. Uz to, djeca su mnogo vremena provodila na svježem zraku, a u zajedničkoj je igri uvijek sudjelovao veliki broj djece. Slobodno vrijeme djece u suvremenom svijetu ispunjeno je igrama u kojima za svaku igru postoji gotova igračka, uputa i pravilo. Djeca se pretežno igraju samostalno, a izložena su nametnutim

igrama te manipulaciji i komercijalizaciji putem medija. Novo razdoblje informacijske i komunikacijske tehnologije i kulture postavlja pred ljude nova pitanja i traži nove odgovore.

U suvremenom djetinjstvu moguće je uočiti određene trendove razvoja koji ukazuju na tzv. skraćivanje djetinjstva, a očituju se u manjoj količini vremena koje dijete provodi u slobodnoj igri, u pojačanim zahtjevima i pritiscima od strane roditelja i društva za stjecanjem kompetencija te u ugroženosti djetinjstva medijima (Bašić 2012).

Odrasli, i sami preplavljeni velikom količinom informacija i svakodnevnih poslova, zaboravljaju na samu srž dječjih života i temeljnu aktivnost djetinjstva – slobodnu igru. Djecu usmjeravaju ka što boljem akademskom uspjehu već od najranijih godina života uključujući ih u brojne aktivnosti. Malaguzzi (1992, prema Miljak 2009) govori kako dijete ima 100 jezika, a odrasli mu svojim pristupom i odgojem izbrisu ili zanemare 99 jezika. Je li tome uistinu tako? Jesu li dječji iskonski jezici zanemareni? Je li dječja istinska sreća potisnuta?

Biti dijete danas

Nova slika djeteta

Pogled na dijete, odgajanje i odrastanje uvelike se mijenjao tijekom povijesti. U razdoblju prosvjetiteljstva, navodi Bašić (2010.), na dijete se gledalo kao na biće koje još nije razumno i odgovorno. Smatralo ga se pojedincem koji je obdaren razumskim sposobnostima, no iste tek treba razvijati. Gledajući pedagoški odnos u prosvjetiteljsko doba prevladavalo je odnos nadmoći i odgovornost odraslih za djecu. Odgoj i obrazovanje smatrali su se djelatnošću vođenja od stanja neodraslosti (biti dijete) do stanja odraslosti. U vrijeme romantizma, ističe Bašić (2010.) nastala je nova percepcija djeteta te općenito novi pogled na doba djetinjstva. Romantičarska slika djeteta vidi dijete kao prirodna, neotuđenog i stvaralačkoga čovjeka. Kako dijete raste i postaje zrelijim, tako sve više gubi intenzivan, cjelovit i stvaralački odnos prema svijetu. U to doba zadaća odgoja bila je nesmetano omogućavanje slobodnoga razvoja ispunjenoga smislom. Naglašavao se individualni razvoj djeteta, nalaženje vlastitoga smisla i (samo)ostvarivanje pojedinca. Učenje se smatralo aktivnim suočavanjem sa svijetom. Današnja, suvremena slika djeteta, prema Bašić (2010.), u velikoj se mjeri oslanja upravo na romantičarsku sliku djeteta, djeteta kao subjekta vlastitoga razvoja. Glavna nit vodilja suvremene pedagogije i suvremenoga pogleda na dijete jest da je dijete aktivni subjekt vlastitoga razvoja. Suvremena, nova slika o djetetu ima svoje empirijsko-znanstveno utemeljenje zbog psihoanalize i razvojne psihologije. Ona govori o sposobnosti djeteta da stvara vlastitu sliku svijeta pomoću osjetilnih iskustava te da, isto tako, dijete već od samoga rođenja ima sposobnost stupanja u socijalnu interakciju zbog čega se na dijete može gledati kao na biće odnosa, tj. biće u odnosima. Na odgoj i obrazovanje djeteta gleda se kao na kompleksan proces individualnoga razvoja svakoga pojedinca gdje su isto tako važni i kooperacijski odnosi djeteta s vlastitim okruženjem.

Uz novu pedagojsku sliku o djetetu Bašić (2010.) govori i o tendencijama razvoja djece. Govoreći o individualiziranju razvoja autorica govori o tome da klasični razvojni normativi više ne vrijede. Suprotno tome, sve je više prisutno pravilo o nepostojanju, odsutnosti pravila, čime se želi dati naglasak da se svako dijete razvija prema individualnom planu razvoja. Dakle, svako dijete slijedi svoju vlastitu zakonitost razvoja te je zbog toga djecu sve teže svrstati pod određeni tip, čime poznate tipologije postaju upitne. Akceleracija, odnosno ubrzanje razvoja, odnosi se na promjenu gledanja na dijete od samoga rođenja. Riječ je o tome da dijete puno više toga može, nego što se nekada za njega smatralo. Jedna od tendencija jest i ta da emocionalna inteligencija dobiva sve više na značaju. Mnoga suvremena istraživanja mozga pokazuju povećanje čovjekove emocionalne inteligencije, odnosno da se mozak sve više usmjerava na konkretno, osjetilno, slikovito, prostorno, emocionalno, intuitivno, integralno (sintetizirajuće) mišljenje. Nadovezujući se na to, osjetilno iskustvo smatra se temeljem djetetove aktivnosti iz razloga što su prva djetetova iskustva upravo osjetilne naravi. Na temelju vlastitih osjetila dijete istražuje, otkriva i upoznaje svijet. Simbolička igra dobiva sve više na značaju. Slobodna igra, istraživanje i rad s različitim materijalima i sredstvima postaje središte djetetovih aktivnosti i upoznavanja stvarnosti koja ga okružuje. Bajke, priče, scenski prikazi, igre, modeliranje i slikanje

također imaju važnu ulogu u ranom odgoju i obrazovanju upravo zato što su podloga za apstraktne oblike mišljenja. Važnu ulogu u svemu navedenom ima i doživljajno, sudjelujuće opažanje. Kada dijete svijet promatra na estetsko-osjetilan način tada ono uzima stvarnost cjelovito, sa svim njezinim povezanostima što predstavlja važno iskustvo za dijete i njegov razvoj. Takvo cjelovito, doživljajno opažanje neposredne stvarnosti premašuje granicu između objekta i subjekta opažanja. Doživljajno opažanje odnosi se na opažanje predmeta, pojava i osoba te na povezanost pojedinca i njegova okruženja, između prirode, čovjeka i kulture. Djeca opažaju ono što i njihova sociokulturna sredina opaža, ona u svijetu sudjeluju i jesu, odnosno, razumiju i sukonstruiraju svijet. Upravo zato djeca razmišljaju na način koji je uobičajen u njihovoj kulturi i argumentiraju na način koji je u njihovoj kulturi priznat i uvriježen. Stoga je, za dječji rast i razvoj, iznimno važna sociokulturna sredina i interakcija s drugima.

Globalizacija i djeca

Polazeći od tvrdnje kako između društva odraslih i društva djece u globaliziranom svijetu postoje sve brojnije proturječnosti, Qvortrup (prema Babić 2014: 53–54) je izdvojio one koje smatra posebno važnim na globalnoj razini. „To su: 1. Odrasli žele i vole djecu, ali ih rađaju sve manje jer im društvo osigurava sve manje vremena i prostora. 2. Odrasli tvrde kako je dobro za djecu i roditelje da budu zajedno, ali u svakodnevnom životu žive sve više odvojeno. 3. Odrasli cijene spontanost djece, ali dječji su životi sve više organizirani. 4. Odrasli izjavljuju da djeci treba dati prioritet, ali se najviše ekonomskih i političkih odluka donosi bez djece (ili da se djeca nemaju u vidu). 5. Odrasli uglavnom vide školu važnom za društvo, ali ne prepoznaju vrijednim dječji doprinos produkciji znanja. 6. Djetinjstvo je dragocjeno za društvo u materijalnom smislu, ali ne za roditelje; unatoč tomu društvo prepušta većinu troškova roditeljima i djeci.” Navedene paradokse Qvortrup objašnjava strukturnim promjenama (ekonomske, političke, društvene, tehnološke) koje su snažnijega utjecaja od individualnih želja. Konkretnije, i roditelji i djeca „žrtve” su strukturnih promjena. Qvortrup (prema Babić 2014) smatra važnim rješavanje pitanja o tome tko donosi značajne odluke o djeci, uvažavaju li se djeca i njihovi roditelji, je li moguće i kako riješiti navedene proturječnosti. On predlaže: „pitanja u vezi s djecom moraju se uključiti u područje političkog odlučivanja i ako je moguće, ojačati politički utjecaj onih ljudi koji nose svakodnevnu odgovornost za djecu. Ako se to ne dogodi, oni koji nose tu odgovornost sve će teže izlaziti u susret dječjim zahtjevima” (Babić 2014: 55). Hevener Kaufman i Rizzini (prema Babić 2014) ističu kako se učinci globalizacije na djecu sadašnjosti i budućnosti očituju u pozitivnim promjenama kao što su primjerice globalni konsenzus o pravima djece, podizanje životnoga standarda, brzi protok informacija, zagovaranje prava djece i sl. Ignoriranje djece vide kao oduzimanje legitimnosti, prava glasa, dostojanstva, što je proturječno proklamiranim normama o ljudskim pravima, pravima djece te njihovoj dobrobiti (prema Babić 2014). Rješavanje navedene proturječnosti Hevener Kaufman i Rizzini (prema Babić 2014) vide u uključivanju djece, u njihovu osnaživanju kao sudionika u svijetu odraslih, u njihovim raspravama i odlukama o njima samima. Globalne promjene u polju ekonomije, ali i šire, vidljive su i očituju se u stvarnosti djetinjstva i obitelji. Veoma važna promjena jest ta da je život odraslih i djece u više socijalnih i prostornih lokacija institucionalnoga karaktera (obitelj, vrtić, škola, itd.). Živeći u pluralističkom svijetu, djeca se sve više suočavaju s kompeticijskim i komplementarnim vrijednostima u obitelji, školi, medijima, lokalnoj zajednici, u odnosima s vršnjacima, roditeljima, učiteljima i drugim odraslima koji su odgovorni za skrb o djeci, imaju manje kontrole i upravljanja različitim aspektima stvarnosti djetinjstva.

Trend stalne užurbanosti i mudrost sporosti – pravo djeteta na slobodno vrijeme

Promatrajući svakodnevno ljude oko sebe te način na koji svijet funkcionira može se zaključiti da ljudi stalno nekuda žure te da nitko nikada nema dovoljno vremena za bilo što. Autor Bastian (2013.) tvrdi kako je naše postmodernno društvo postalo tzv. „superbrzo društvo” te kako se taj trend sve više širi. Također, ističe kako je naše neprestano ubrzanje kao neka vrsta žile kucavice, a mobilnost jest njegov razlog postojanja. Posljedice koje to stvara su velike te dugoročnoga karaktera, a to su: stres, nervoza, žurba i mnoge druge (Bastian 2013).

Da društvo samo sebi nameće trend brzine življenja tvrde autori Humblet i Guzman (2013.), a kao glavni razlog povećanja brzine i utjecaja iste na odrasle i djecu ističu golem napredak informacijske i komunikacijske tehnologije.

Vrijeme je, odnosno slobodno vrijeme, ključan faktor za djetetov cjeloviti rast i razvoj. Unatoč toj spoznaji čini se kako je vrijeme upravo ono što svima nama, a ponajviše djeci, kronično nedostaje. Društvo današnjice kreirano je tako da svakodnevno nameće brzinu življenja te su tada pod jednakim utjecajem brzine djeca kao i odrasli koji im to stvaraju (Humblet i Guzman 2013). Dovoljno je samo promatrati na koji način roditelji svakodnevno dovode svoju djecu u vrtiće odnosno škole ili bilo koje druge aktivnosti kojima se oni bave. Da li su svojem djetetu u potpunosti posvećeni ili im je u glavi sto misli kako će i što napraviti nakon što ostave dijete u ustanovi? Stalno se mogu čuti riječi poput: „Hajde požuri, vidiš da kasnim! Molim te, nemoj sada, žurim! Brzo! Dođi idemo!“. U većini slučajeva dijete mora jako brzo sve napraviti kako bi zadovoljilo potrebu roditelja u tom trenutku i kako bi moglo žurno otići na sljedeće mjesto (aktivnost) koju je za njega roditelj predodredio i isplanirao. Na njemu je „samo“ da požuri i ostavi sve što je do toga trenutka radilo. Pita li se djecu pritom što oni žele?

Autori Humblet i Guzman (2013.) ističu kako je jedini otpor sve većoj brzini tzv. „mudrost sporosti“ odnosno kako ljudi sami sebi trebaju dati vremena da žive zajedno bez stalne užurbanosti. Bastien (2013.) u svojem radu govori o tome kako neprestano ubrzanje ritma života utječe na način kako djeca doživljavaju život i svijet oko sebe. Ključne faktore u borbi protiv toga navodi uključivanje baka i djedova u dječji život kako bi im oni omogućili slobodan prostor, mir i kreativnost bez upravljanja samom izvedbom. Bastien ističe kako bake i djedovi imaju veoma važan zadatak, a to je pokazati svojim unucima kako se u današnjem svijetu može živjeti na potpuno drukčiji način. Oni svojim unucima mogu omogućiti život bez stalnih izraza vezanih uz pojam „Brže!“. Možda zbog vremena u kojem su rođeni ili zbog zadržanih vrijednosti koje se danas gube?

Užurbanost kao promjena načina života povezana je s promjenama vrijednosti u društvu. Tako u današnje vrijeme više nisu na cijeni vrijednosti obiteljskoga života, a s tim i zajedničko provođenje slobodnoga vremena unutar obitelji, već se cijene vrijednosti vezane uz rad – produktivnost i urgentnost (Humblet i Guzman 2013). Roditelji imaju važnu ulogu u kreiranju zajedničkoga vremena s djecom te isto tako u postizanju kvalitete međusobne komunikacije (Dadić 2013). Nasuprot zajedničkoj igri, izletu, druženju kao što je bilo nekada, danas se odrasli sve više odlučuju za provođenje slobodnoga vremena u različitim šoping-centrima te igraonicama u kojima obično animatori zabavljaju djecu dok roditelji rade nešto drugo. Dakle, od malena se kod djece njeguje potrošački duh koji itekako ima utjecaja na djetetov rast i razvoj. Gdje je dječja kreativnost i sloboda u svemu tome?

Stalna užurbanost, konzumerizam te manjak slobodnoga vremena kod djece sa sobom nose brojne i nikako zanemarive posljedice na samo dijete od najranije dobi. Kao posljedice takvoga načina života javljaju se: stres, pritisak, nervoza, anksioznost, depresija, umor, pretilost, tjeskoba i brojni drugi problemi (Dadić 2013, Bastian 2013).

Kada je riječ o slobodnom vremenu, odnosno njegovom manjku zbog „superbrzoga“ načina života, veoma je važno naglasiti kako je pravo djeteta na slobodno vrijeme jedno od temeljni dječjih prava propisanih Konvencijom o pravima djeteta (Amerijckx 2013). Članak 31. spomenute Konvencije priznaje pravo djece na:

„1. (...) odmor i slobodno vrijeme, na igru i razonodu primjerenu njegovoj dobi, kao i na slobodno sudjelovanje u kulturnom životu i umjetnostima.

2. (...) puno sudjelovanje u kulturnom i umjetničkom životu te će poticati ostvarenje primjerenih i jednakih uvjeta za provođenje kulturnih, umjetničkih, rekreativnih i slobodnih djelatnosti.“ (Konvencija o pravima djeteta 1989).

Osim službenih prava djece propisanih Konvencijom o pravima djeteta, postoje i tzv. „Prirodna prava djece“ koja su u današnjem svijetu gotovo u potpunosti zanemarena, ignorirana i prekršena te ih djeca gotovo ni na koji način ne uživaju. Upravom o tim „prirodnim pravima djece govori se u radu autora Zavallonia (2009.) koji je naveo i obrazložio njih 10, od kojih je odmah prvo „Pravo na slobodno

vrijeme”, dok su ostalih 9 sljedeća dječja prava: „Pravo na prljanje”, „Pravo na miris”, „Pravo na dijalog”, „Pravo na korištenje ruku”, „Pravo na dobar početak”, „Pravo na ulicu”, „Pravo na divljinu”, „Pravo na tišinu” te „Pravo na nijanse”. 1. Pravo na slobodno vrijeme – autor tvrdi kako je u današnje vrijeme za djecu sve unaprijed isplanirano i kompjuterizirano te da su roditelji, odgojitelji odnosno učitelji u stanju djeci odrediti cijeli tjedan i to prepun aktivnosti te tu nema mjesta improvizaciji i njihovim željama. Na taj im se način uskraćuje vrijeme da budu sami sa sobom i da se igraju upravo onako kako to oni žele, bez da im je unaprijed sve nametnuto. Iskustvo samostalnosti i slobodne igre djeci je važno iz razloga kako bi ona postala svjesna i razumna bića. 2. Pravo na prljanje – u parku, u vrtiću, u školi, kod kuće te na bilo kojem drugom mjestu može se čuti rečenica „Nemoj se zaprljati!”. Na taj način djecu od najranije dobi stalno kočimo i sputavamo umjesto da im upravo mi omogućimo igru i uživanje u igri prirodnim materijalima poput – pijeska, zemlje, vode... Umjesto dječje spontanosti, igre i razvoja putem svih osjetila odraslima je u takvim trenucima jedino na pameti kako će se dječja odjeća zaprljati. 3. Pravo na miris – govoreći o pravu djeteta na miris autor Zavalloni (2009.) objašnjava kako u današnje vrijeme sve miriše na jednak način i to po deterdžentu, dok je nekada sve imalo svoj specifičan miris. Danas kao da su djeca zatvorena u vakuum gdje su svi mirisi uklonjeni. Djecu bismo od najranije dobi trebali naučiti kako prepoznati mirise i kako u njima istinski uživati. 4. Pravo na dijalog – u pravo djeteta na dijalog autor se osvrće na današnje prečesto i gotovo neophodno gledanje televizije i to u bilo koje doba. Na taj se način stvara jednosmjerna komunikacija gdje su djeca pasivni promatrači medija. Međusobno komuniciranje i interakcije unutar obitelji ili prijatelja smanjuju se, dok se „druženja” i večere pred televizorom povećavaju. Televizija kod djece od najranije dobi itekako smanjuje upotrebu riječi, a otuđivanje raste. 5. Pravo na korištenje ruku – pod time da današnja djeca svoje ruke sve manje koriste misli se na to kako je tržište prepuno gotovih proizvoda koje djeca ne mogu sastavljati, popravljati ili rastavljati. Sve im je već unaprijed određeno i strukturirano te uopće ne trebaju prilikom igre s takvim igračkama uključiti svoje ruke niti mozak, a kao posljedica toga javlja se nerazvijena fina motorika kod djece te mnoge druge posljedice. Autor smatra da je korištenje ruku jedno od prava djece koje se u postindustrijskom društvu najmanje poštuje. 6. Pravo na dobar početak – osiguravajući djeci pravo na dobar i kvalitetan početak, misli se prvenstveno na problem onečišćenja zemlje – nečista voda, zagađen zrak... Važno je u svemu tome otkriti zadovoljstvo te djeci osigurati šetnje gradom, zajednički boravak u prirodi te zdrav način prehrane od malena. 7. Pravo na ulicu – iako su ulice i trgovi namijenjeni susretanju ljudi, danas je to potpuno drukčije i kao da ih razdvajaju. Djecu na ulici koja se igraju i vesele može se vidjeti vrlo rijetko, a opasnosti koje na ulici vrebaju sve su češće. 8. Pravo na divljinu – da je čak i dječje slobodno vrijeme isplanirano i organizirano objašnjava upravo ovo dječje pravo. Svaki dio dvorišta, dječjega igrališta ili zelenih površina isplaniran je i određen od strane odraslih (koji to znaju najbolje?). Autor smatra da bi odrasli trebali prestati svime upravljati i manipulirati te ostaviti prostor divljine djeci i njihovim željama, interesima i slobodi. 9. Pravo na tišinu – danas, kao da se bojimo biti u tišini, sami sa sobom jer smo toliko naviknuti na svakodnevnu buku i galamu. U domovima, ali i dječjim vrtićima i školama glasna je glazba sve češća pojava. Na taj način djeci uskraćujemo osluškivanje prirodnih zvukova, tonova i šumova te uživanje u istim. 10. Pravo na nijanse – gotovo nikada roditelji, odgojitelji i učitelji s djecom ne promatraju izlazak odnosno zalazak sunca te u njemu uživaju. Električna rasvjeta učinila je da nam noć izgleda poput dana i više nismo u stanju uočavati različite nijanse koje nam svijet pruža, a kako mi kao odrasli to nismo sposobni te polako sve vidimo crno-bijelo, za isto to uskraćujemo i djecu (Zavalloni 2009).

Deprivacija igre i ekrani

Svi veliki autori s područja pedagogije suglasni su kako je igra temelj dječjega razvoja u kognitivnom, socijalnom i emocionalnom smislu.

Bašić (2012, prema Postman 2006) naglašava kako je dječja igra postala jedna od glavnih preokupacija roditelja. Oni kroz igru pokušavaju profesionalizirati dijete, a pritom ne shvaćaju da je djetetu upravo igra najbolji put koji vodi razvoju sposobnosti i vještina. Iz toga razloga igra više nije smještena u sferu djetinjstva, niti je odvojena od svijeta odraslih te kao takva za dijete predstavlja opterećenje, a ne slobodnu aktivnost povezanu s doživljavanjem ugone kao što bi trebalo biti. Gledajući na svijet očima djeteta, igra je sama sebi svrha i dijete se nagrađuje igrom. Ali, igra smještena u sferu

kulture odraslih predstavlja „vježbu” te se kao takva nagrađuje nečim izvanjskim. U tom trenutku oduzimanja dječje slobode, spontanosti i veselja u igri, dolazi do njezinoga izumiranja. Whitebread (2012.) naglašava kako postoje znanstveno utemeljeni dokazi o povezanosti kvalitete igre s kognitivnim razvojem i emocionalnom dobrobiti za dijete. Roditelji koji se prema djeci odnose pretjerano zaštitnički i planiraju svaki dan života svojega djeteta mogu ugroziti dječji razvoj jer onemogućavaju djeci da se nesmetano igraju i biraju način provođenja slobodnoga vremena. Djeca time ne uče osnovne vještine kao što su snalažljivost, samostalnost i samokontrola. Također, Whitebreada (2012.) otkriva kako djeca u suvremenom svijetu imaju ograničene mogućnosti za slobodnu igru i uspostavljanje veze sa svojim vršnjacima.

Deprivacija igre još je veća uslijed sve veće dostupnosti različitih ekrana djeci od najranije dobi života. Postman (1985.) ističe kako je suvremeno djetinjstvo postalo predodređeno za različite vanjske utjecaje te govori o manipulaciji i komercijalizaciji djece, dječjih života i djetinjstva putem medija. Većini djece u svijetu, pa tako i u Hrvatskoj, gotovo svi mediji dostupni su svakodnevno.

Mikić (2001.) naglašava kako je suvremeni život djece medijski. U dječjim životima mediji imaju vrlo važnu ulogu te oni uvelike utječu na njihove stavove, znanja, ponašanje, prijateljstva i odnos prema sebi, drugima i svijetu. Gotovo je sigurno i često zapaženo da će djeca rane i predškolske dobi u suvremenom svijetu vrlo vjerojatno ranije biti zatečena u korištenju nekoga medija, nego u igri na dječjim igralištu s prijateljima. Mediji time mijenjaju način dječje igre, djeci se uskraćuje mašta i razvoj kreativnosti, vlastitih interesa i dopuštanje da budu ono što uistinu jesu. Zbog velike važnosti koju mediji imaju u dječjim životima provedeno je istraživanje (Hrupec i Opić 2017) s ciljem utvrđivanja količine vremena koju djeca rane i predškolske dobi u Varaždinskoj županiji provedu u korištenju pojedinih medija. Istraživanje je provedeno na klaster-uzorku od 6 dječjih vrtića. Rezultati ukazuju da djeca najviše vremena provode gledajući televiziju, zatim listajući, gledajući i čitajući slikovnice i stripove te novine i časopise. Iz rezultata proizlazi kako od svih navedenih medija djeca najmanje vremena provode koristeći medij mobilni, no ipak zanimljivo je kako ga koristi čak 53,45 % djece u dobi do treće godine života. Iako je iz rezultata vidljivo kako djeca iz uzorka još uvijek ne provode najveći dio dana i svojega slobodnog vremena samo u korištenju medija, ipak se nameće potreba medijskoga odgoja djece.

Emocionalna inteligencija (ni)je jednako važna kao kognitivna

O tome kako se i danas se postavljaju pitanja zašto je uopće potrebno djecu, ali i odrasle, poučavati emocionalnim vještinama te zašto nam je emocionalna inteligencija za bilo što važna, na početku svoje knjige govori Shapiro (2015.). Dok su osnovne emocije poput ljutnje, tuge, straha i sreće našim prvobitnim precima pomagale u prilagodbi i preživljavanju, današnje, suvremeno društvo svakodnevno pred nas stavlja nove izazove i prepreke koje priroda nije predvidjela, a s kojima se i djeca predškolske dobi sve ranije moraju nositi.

„Emocionalna inteligencija” izraz je koji su 1990-te godine prvi put upotrijebili psiholozi Peter Salovey i John Mayer koji su tim terminom nazivali skup emocionalnih osobina važnih za pojedinca, a pritom su mislili na: empatiju, izražavanje i shvaćanje vlastitih osjećaja, samosvladavanje, neovisnost, prilagodljivost, omiljenost, sposobnost rješavanja problema, upornost, prijateljsko ponašanje, ljubaznost i poštovanje. EQ ne predstavlja suprotnost IQ-u, već su one u isprepletenom, dinamičkom odnosu te se iz toga razloga ne bi trebalo raditi na segregaciji dviju strana mozga, već njihovom povezivanju i kombinaciji. Lijeva strana mozga je strana koja „voli red”, ona je logična, dosljedna, lingvistička i linearna. Ta strana voli zajedničke karakteristike pojava i stvaranje popisa. Desna strana mozga je holistična i neverbalna, odnosno uzima u obzir cjelokupnu sliku – značenje i osjećaj kakav određeno iskustvo budi. Neki autori desnu stranu mozga nazivaju intuitivnom i emocionalnom (Siegel i Payne Bryson 2015).

Kada je riječ o razvoju djeteta, poznato je da ponašanjem vrlo male djece (prve tri godine života) dominira desna strana mozga. U toj dobi djeca još uvijek nisu svladala sposobnost korištenja logike i riječi za izražavanje trenutnih emocija te doslovno žive u danom trenutku. Iz toga će razloga ono ostaviti sve čime se do tada bavilo samo kako bi pažljivo promatralo kukca koji hoda pločnikom, pa čak i ako

se roditelju tada jako žuri. Kada dijete krene postavljati pitanja koja na početku rečenice imaju „Zašto?” tada to predstavlja uključivanje lijeve strane mozga. Kako bismo djetetu omogućili uravnotežen, smislen i kreativan život od krucijalnoga je značaja suradnja lijeve i desne moždane polutke. Cilj je u tome da se ne nađe ni usred emocionalne bujice, ni usred emocionalne pustinje.

Unatoč svemu navedenom, važnosti razvoja i povezivanja obiju strana mozga, kognitivnoga i emocionalnoga, moderan svijet kao da sve veći naglasak i pritisak stavlja upravo na razvoj misaonoga – razvoj akademskih vještina i to od samih početaka života djeteta. Shapiro (2015.) u svojem radu donosi rezultate istraživanja koji su pokazali da usprkos postojanju sve pametnije djece, njihove emocionalne i društvene vještine naglo padaju. Kod djece je uočeno pogoršano stanje u odnosu na prethodne generacije što sa sobom donosi porast emocionalnih i ponašajnih teškoća od najranije dobi. Za vlastitu djecu želimo da su uspješna, sretna i samopouzdana, dok se s druge strane na njih svakodnevno vrši pritisak sa svrhom postizanja poželjnih akademskih vještina. Ivanušić Grgas (2017.) tijekom svojih predavanja pod naslovom „Kako rasti pamet i srce?” govori upravo o sve prisutnijem trendu uvođenja akademskih sadržaja u sve ranijoj dobi djece gdje se radi važnosti rane stimulacije svih područja razvoja krenulo u potpuno drugu krajnost, kada su ona prenatrpana sadržajima koji za njih nisu uopće prikladni i kada u krajnosti nisu sretna, zadovoljna i ispunjena.

Biti roditelj danas

Marunčić (2008.) u svojem radu govori o današnjem suvremenom dobu i vremenu koje sa sobom, uz puno pozitivnih stvari i svih blagodati, donosi i mnoge izazove i poteškoće koje se odražavaju na odgoj djece i mladih. Kao najbolnije ističe one koji pogađaju upravo djecu iz razloga što su ona najnezaštićenija i najranjivija te im je potrebna naša blizina, pažnja i vodstvo. Nadalje, autorica Marunčić (2008.) objašnjava kako je društvo danas u fazi dubokih promjena te da je vrijeme u kojem danas živimo uvelike pod utjecajem globalizacije, što znači da postoji sve veća složenost i pluralizam društva, bogati svijet medijalne komunikacije, događaju se duboke promjene u obitelji, kriza odgojnih ustanova, znanstveni i tehnološki napredak, međunarodni ekonomski (ne)red, različiti oblici najrazličitijih netolerancija i drugo. Samim time dolazi do iskrivljene slike ljudskih vrijednosti, a odraslima sve važnije u životu postaju materijalne od stvarne biti života. I tada, takav lagodan život, sloboda bez odgovornosti, uspjeh bez truda i novac bez rada postaju glavne karike u životu djece koja uče po modelu odraslih.

Honore (2009.) o spomenutome govori s osvrtom na djecu u takvom društvu, svijetu. Ono što djeca jedu i nose, škola koju pohađaju, frizura i sportovi kojima se bave, glazba koju slušaju, predmeti i sprave koje koriste, danas roditelji ističu kao vlastito roditeljsko oblikovanje. Iz toga su razloga, roditelji danas preokupirali svoju djecu s mnoštvom različitih izvanškolskih aktivnosti oduzimajući im pritom ono malo slobodnoga vremena za njima najvažniju aktivnost – slobodnu igru. Honore (2009.) nastavlja kako danas postoji veliki pritisak od strane društva da od svoje djece izvučemo maksimum u svakom području njihova razvoja. Želimo da imaju najbolje od svega i da budu najbolji u svemu što rade. Želimo da budu pametni, akademski obrazovani, ujedno i vrsni umjetnici, uspješni u sportu te da kroz život prolaze bez teškoća, boli i promašaja. Znajući da to nije moguće, potrebno je da djeca dožive neke od ovih elemenata kako bi se kasnije mogla „boriti” protiv njih. Danas je vrlo lako uočljivo da se djeca sve manje igraju na uličnim igralištima, parkovima, šumama, bilo kakvom otvorenom prostoru, a potpuno suprotno tome, sve više borave u igraonicama, strukturiranim aktivnostima pod budnim okom stručnoga osoblja i neke druge vrste nadzora. Honore (2009.) tvrdi kako su nekada, kada su današnji roditelji bili djeca, imali slobodno djetinjstvo, a kada im je bilo deset godina majka bi ih ujutro izvela kroz vrata i ne bi ih dočekivala do ručka ili večeri. Danas se na takve postupke i situacije gleda kao na kršenje dužnosti.

Ono što svaki roditelj želi za svoje dijete jest da ono bude sretno i zadovoljno, a to se u modernome svijetu sve više postiže materijalizmom. Osim toga, neki smatraju da je kupnja svega što dijete poželi nadomjestak za malo vremena koje provode s njima te su iz toga razloga roditelji skloni ljubav i pažnju pokazivati na krive načine. Honore (2009.) objašnjava kako se mi osjećamo dobro kada

kupujemo djetetu sve što poželi, ili barem manje krivima, ali trošenje je samo jedan od jednostavnijih načina za izbjegavanje konflikta s djetetom.

Prava djece također su se promijenila, bilo da je riječ o Konvenciji o pravima djece ili tzv. Prirodnim pravima djece. Danas je fizičko kažnjavanje strogo zabranjen čin koji je kažnjiv, dok je nekada on bio jedan od načina odgoja djece. Isto tako, sama su djeca danas mnogo upućenija u vlastita prava te što mogu napraviti u trenucima njihova kršenja. Dokler (2013.) ističe da se dječja prava temelje na potrebama svakoga djeteta da preživi, odraste, ispuni svoje potencijale te da ravnopravno sudjeluje u životu svoje zajednice. Ta se prava, bez iznimke, odnose na svako pojedino dijete. Važno je spomenuti kako svako dijete ima pravo i na kvalitetan odgoj koje je potrebno osigurati od prvoga dana života jer je ostvareno pravo na kvalitetan odgoj i obrazovanje, osnovni preduvjet poboljšanja kvalitete djetetova života i njegove sposobnosti funkcioniranja kao konstruktivnoga člana društva (Mlinarević i Marušić 2005).

Mnogi autori koji govore o važnosti prvih godina u odgoju djece, govore upravo o ključnoj ulozi djetetu najbližih osoba, bilo da je riječ o članovima obitelji, učiteljima ili odgojiteljima. Iz toga je razloga veoma važno da te osobe shvate i razumiju dijete pred sobom, njegove potrebe, interese, sposobnosti, ali i mogućnosti napredovanja kako bi mu omogućili da i u ovom suvremenom svijetu, prepunom užurbanosti, nemira i postavljenih zahtjeva slijedi sebe i svoje ciljeve. Stoga Key (2000.) naglašava kako je najveći zločin koji je u današnjem odgoju moguće počinuti u odnosu na dijete da ga ne pustimo na miru, već stalno nešto namećemo. Svakom je djetetu potreban njegov mir kako bi sam mogao sagledati, oslušivati, shvatiti i upoznati se sa svime što ga okružuje, a u tome ga često ometa roditeljska pretjerana nametljivost.

Istraživanje, interpretacija rezultata i rasprava

Postupak istraživanja

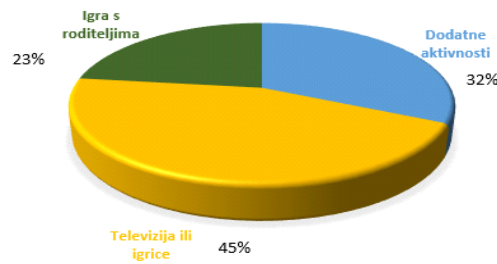
Cilj je provedenoga istraživanja utvrditi što djetetu 21. stoljeća predstavlja najveći izvor sreće, ispunjenja i zadovoljstva. Također, želi se istražiti u kakvom je to odnosu s onime što mu suvremeni svijet sustavno pruža i želi za njega. Klaster-uzorkom ispitanika na području četiriju dječjih vrtića u Varaždinskoj županiji ispitivanjem je obuhvaćeno 200 djece rane i predškolske dobi, polaznika institucijskoga ranog i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Istraživački upitnik kroz razgovor i promatranje fotografija ispunjavaju djeca u starosti od treće do sedme godine života uz pomoć i instrukcije odgojitelja. Pitanja su višestrukoga izbora, a odgovori jednostruki. Upitnik se sastoji od tri pitanja koja odgojitelj pročita djetetu, a ono pokazujući rukom jednu od sličica daje odgovor na postavljeno pitanje. Pitanja se odnose na dječje slobodno vrijeme i osjećaj sreće.

Rezultati

Nakon obrade podataka vidljivo je kako djeca rane i predškolske dobi u Varaždinskoj županiji vrijeme po povratku kući iz vrtića provode na sljedeći način (Prilog 1): u dodatnim izvanvrtićkim aktivnostima sudjeluje 32 % djece, vrijeme u doticaju s novim medijima (računalo, televizija, internet, mobitel) provodi njih 45 %, dok se u izravnoj interakciji s roditeljima igra 23 % djece.

Prilog 1 Rezultati – Što radiš kad se vratiš kući iz vrtića?

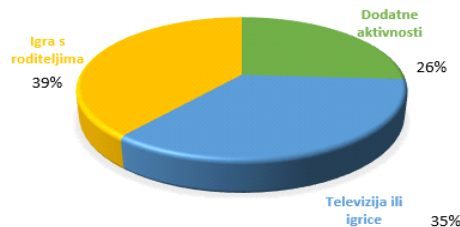
ŠTO RADIŠ KAD SE VRATIŠ KUĆI IZ VRTIĆA?



Odgovori na drugo pitanje (Prilog 2), što bi najviše voljeli raditi u sadašnjem trenutku, daju rezultate prema kojima najviše djece odabire igru s roditeljima (39 %), potom slijedi gledanje televizije ili igranje računalnih igrica (35 %), a najmanji broj djece kao najviše željenu aktivnost odabire odlazak na dodatne izvanvrtićke aktivnosti (26 %).

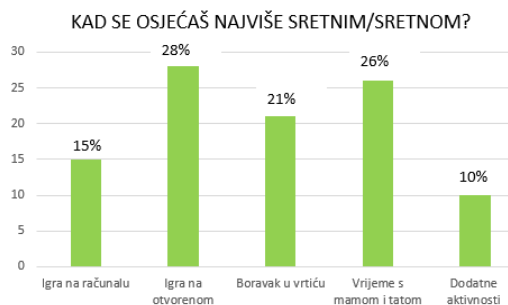
Prilog 2 Rezultati – Da možeš birati između ovih stvari, što bi sada najviše volio/voljela raditi?

DA MOŽEŠ BIRATI IZMEĐU OVIH STVARI ŠTO BI SADA NAJVIŠE VOLIO/VOLJELA RADITI?



Kao odgovor na pitanje „Kad se osjećaš najviše sretnim/om?” (Prilog 3) većina djece se odlučila za odgovor u igri na otvorenom (28 %), iza čega slijede provođenje vremena s roditeljima (26 %), boravak u vrtiću (21 %), igra na računalu (15 %) te dodatne aktivnosti (10 %).

Prilog 3 Rezultati – Kad se osjećaš najviše sretnim/sretnom?



Rasprava

Slobodno vrijeme, rad, igra i stvaralaštvo temeljne su sastavnice čovjekova života, bilo da se radi o odraslim ljudima ili o djeci. Sadržaji slobodnoga vremena obuhvaćaju brojne aktivnosti, a Lupu (2014.) prema Dumazedier (1974.) ističe nekoliko funkcija slobodnoga vremena: odmor, zabava, osobni rast i razvoj, poboljšanje zdravlja te učenje i usvajanje novih stvari. Za djecu rane i predškolske dobi slobodno vrijeme podrazumijeva vrijeme koje djeca ne provode u institucijama, niti drugim organiziranim oblicima aktivnosti. To vrijeme može biti tijekom radnoga tjedna, za vikend ili pak za vrijeme praznika. Dječje slobodno vrijeme varira ovisno o konkretnoj dobi djeteta, spolu, osobnosti, životnom stilu, dnevnoj rutini i općenitom obiteljskom stilu i načinu funkcioniranja.

U provedenom istraživanju dobiveni rezultati ukazuju na to da djeca rane i predškolske dobi u Varaždinskoj županiji slobodno vrijeme u najvećoj mjeri provode u gledanju televizije ili u općenitom doticaju s novim medijima. Opće je poznato i brojnim istraživanjima potvrđeno kako djeca rane i predškolske dobi vole slobodno vrijeme provoditi u gledanju televizije i u doticaju s drugim novim medijima. Singer i suradnici (2009.) svojim istraživanjem ukazuju na to da djeca rane i predškolske dobi kao aktivnosti u slobodno vrijeme najviše biraju gledanje televizije za čime slijedi igra i boravak na otvorenom. Ipak, veliku većinu vremena djeca danas provode unutra u sjedećem položaju. Josephson (1995.) navodi kako djeca između prve i druge godine života razvijaju vještine gledanja televizije. Oni još posve ne razumiju sadržaj. U tom je razdoblju važniji način kako dijete provodi vrijeme u gledanju televizije, nego koji sadržaj gleda. Važna je interakcija roditelja i djeteta, zajednički razgovor, ples i igra. Na taj se način kod djeteta razvija govor, a utječe se i na njegov socioemocionalni razvoj. Pažnju djece u toj dobi privlače sadržaji koji sadrže animaciju, veliki likove, životinje i dječji glas. Za dijete u razdoblju od treće do pete godine života, ističe Josephson (1995.), preporučljivi su sadržaji s pripovijedanjem i dijalozima s ženskim i dječjim glasovima. Govor bi trebao biti spor, s jednostavnim rečenicama i ponavljanjima. Trebalo bi izbjegavati sadržaje s nasiljem. Nerijetko, djeca se susreću sa sadržajima koji kod njih izazivaju strah. U jednom je istraživanju, ističe Josephson (1995.), otprilike 50 % djece rane i predškolske dobi tvrdilo da se gledajući televiziju susrelo sa sadržajem koji ih je uplašio. Televizija je, ističu Ilišin i suradnici (2001.), od samoga svojega postanka promatrana kao najmoćniji medij. Njezina je popularnost neupitna, kako u svijetu, tako i u Hrvatskoj. Djeca u suvremenom svijetu odrastaju u domovima koji su opremljeni televizorima, a često su televizori nezaobilazni predmeti i u dječjim sobama. Briggs i Burke (2011.) ističu kako je televizija u potpunosti utkana u dječje živote. U Velikoj Britaniji prema istraživanju agencije Childwise 63 % djece gleda televiziju u krevetu prije spavanja i gotovo 12 sati tjedno provode na internetu. Djecu se u dječjim vrtićima, a još više u školama, potiče na služenje novim tehnologijama u institucijama i izvan njih. Uslijed uporabe novih medija, navodi Labaš (2011.), sve više do izražaja dolazi neravnoteža između međuljudske osobne komunikacije i komunikacije posredovane pomoćnim sredstvima (mobilnim telefonom, računalom). Time granice između stvarne i virtualne zbilje postaju nejasne i teško ih je razgraničiti. Primarno direktno iskustvo zamijenjeno je iskustvom iz druge ruke u kojem mediji biraju, mijenjaju i na svoj način predstavljaju informacije. Isto tako, mediji socijaliziraju djecu te oni, prema Labaš (2011.), razvijaju posve drukčiji način korištenja medija od načina na koji ih koriste njihovi roditelji. Suvremena djeca ne vide razliku između stvarnoga svijeta i svijeta medija, a služenje medijima u tehničkom smislu puno im je lakše nego njihovim roditeljima. S jedne strane novi mediji daju veliki doprinos dječjem širenju znanja i upoznavanju s novim činjenicama, ali isto je tako u njihovom korištenju prisutan veliki rizik od iskorištavanja i zlorabe djece. Posljedično, djeca često bivaju žrtve prikrivenoga oglašavanja i komercijalne manipulacije putem novih medija. Stoga je potrebno što ranije započeti s medijskim odgojem djece, ali isto tako upoznati djecu s različitim mogućnostima provođenja slobodnoga vremena. Istraživanjem je potvrđeno kako je provođenje slobodnoga vremena u doticaju s televizijom i drugim novim medijima češće kod djece starije predškolske dobi.

Ponovnim sagledavanjem početnog dijela rasprave u kojem stoji kako Lupu (2014.) prema Dumazedieru (1974.) ističe funkcije slobodnoga vremena u vidu odmora, zabave, osobnoga rasta i razvoja, poboljšanja zdravlja te učenja i usvajanja novih stvari, vidljivo je kako je istraživanje dalo kontradiktorne rezultate. Djeca daju odgovore kako najviše slobodnoga vremena provode u korištenju novih medija, televizije i računala, dok kasnije ističu da bi ih ipak najviše sretnim činio boravak na svježem zraku, igra i druženje s roditeljima. Zbog pretjerane užurbanosti suvremenoga života roditelji imaju sve manje vremena za bavljenje djecom. Ona, posljedično, bivaju izložena novim tehnologijama koje pretjerano prodiru u njihove živote i ostavljaju na djecu različite posljedice koje se ne poklapaju s odmorom, poboljšanjem zdravlja i osobnim rastom i razvojem. Takvim stilom i načinom života dječjih stotinu jezika, o kojima govori Malaguzzi (Miljak 2009, prema Malaguzzi 1992), posve padaju u drugi plan i bivaju potisnuti i sputavani.

Također, iz rezultata je vidljivo kako određeni postotak djece (32 %) slobodno vrijeme provodi u različitim izvanvrtićkim aktivnostima. Neosporno je kako takve aktivnosti mogu koristiti dječjem rastu i razvoju, no ipak, ako su prezahtjevne i učestale, daju li uistinu povoljne rezultate na planu dječjega razvoja i napretka? Trend forsiranja savršenosti, izvrsnih uspjeha i kasnije odličnih ocjena u školi,

normalna je i svakodnevna pojava. Na sve se moguće načine potiče razvoj opće kognitivne inteligencije, a zanemaruje se ono što roditelji istinski žele za svoju djecu – da budu sretna.

Zaključak

Dječji životi u suvremenom svijetu, kao i cjelokupno djetinjstvo, pod utjecajem su globalnih promjena koje su zahvatile čitav svijet. Dječji životi danas, izmijenjeni su u odnosu na živote djece u prošlosti. Suvremeni suživot nosi brojne prednosti, ali isto tako vuče za sobom brojne nedostatke.

Djeca žive u užurbanom, kaotičnom, preorganiziranom i preplaniranom okruženju, a slobodno vrijeme, igra, zabava i vrijeme s roditeljima padaju u drugi plan. Provedeno istraživanje potvrđuje sve spomenute teze te naglašava kontradikciju između dječjih želja i stvarnosti.

Babić (2014.) u knjizi *Suvremeno djetinjstvo* dječju igru definira kao autentičnu dječju karakteristiku, najvažniju karakteristiku djetinjstva, čimbenik razvoja, način učenja i oruđe razvoja te edukacijsko oruđe. Vođeno takvim promišljanjem dječji bi životi u ranoj i predškolskoj dobi u velikoj mjeri i dalje trebali ostati ispunjeni igrom, slobodom i stvaralaštvom, a odrasli, roditelji i odgojitelji, trebali bi se pobrinuti da mediji, užurbanost i kaotičnost ne zavladaju dječjim životima i u potpunosti ne istisnu toliko važnu dječju igru.

Literatura

- Amerijckx, G. 2013. Slobodno vrijeme i oslobođeno vrijeme. *Djeca u Europi*, 5(10), 18–18.
- Babić, N. 2014. *Suvremeno djetinjstvo: teorijski pristupi, prakse i istraživanja*. Osijek: Filozofski fakultet, Sveučilište Josipa Juraja Strossmayera.
- Bastian, T. 2013. Naša žurba je neizdrživa. *Djeca u europi*, 5(10), 19–19.
- Bašić, S. 2011. (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, 19–37.
- Bašić, S. 2012. Kriza djetinjstva. *Dijete, vrtić, obitelj*, 67, 10–12.
- Briggs, A.; Burke, P. 2011. *Socijalna povijest medija*. Zagreb: Pelago.
- Dadić, K. 2013. Dijete u središtu konzumerizma. *Medianali*, 7(14), 97–113.
- Dokler, A. 2013. Znete li koja su osnovna dječja prava? <http://www.klokanica.hr/vrticka-dob/razvoj-od-4-do-6-godine/znete-li-koja-suosnovna-djecja-prava-960> (pristupljeno 16. veljače 2018).
- Ilišin, V. i dr. 2001. *Djeca i mediji*. Velika Gorica: MTG.
- Josephson, W. L. 1995. *Television Violence: A Review of the Effects on Children of Different Ages*. Ottawa: Canadian Heritage.
- Labaš, D. 2011. Djeca u svijetu interneta: zatočnici virtualnog svijeta. Ciboci, L., Kanižaj, I. i Labaš, D. (ur). *Djeca medija*. 65–83. Zagreb: Matica hrvatska.
- Key, E. 2000. *Stoljeće djeteta*. Zagreb: Educa.
- Lupu, D. 2014. Parents Ask: What should We do with Preschool Children in their Spare Time? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 127(1), 21–25.
- Hrupec, H.; Opić, S. 2017. Mediji u životima djece u Varaždinskoj županiji. U: T. Kokanović, S. Opić i A. Jurčević Lozančić (ur.). *Sadašnjost za budućnost odgoja i obrazovanja – mogućnosti i izazovi*, Zbornik radova Međunarodni znanstveno-stručni skup (122–130). Sisak: Dječji vrtić „Sisak Stari”
- Humblet, P.; Guzman, M. 2013. Kako se nosimo s pitanjem vremena. *Djeca u Europi*, 5(10), 2–3.
- Marunčić, S. 2008. Odgoj u svijetu pomućenih vrijednosti. Dostupno na: http://www.knjiznicari.hr/UDK02/index.php/Odgoj_u_svijetu_pomu%C4%87enih_vrijednosti_-_Sabina_Marun%C4%8Di%C4%87 (pristupljeno 5. veljače 2018.)
- Miljak, A. 2009. *Življenje djece u vrtiću: Novi pristupi shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: SM Naklada.

- Mikić, K. 2001. Značenje medija u životu mladih. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, 1(3), 251–262.
- Mlinarević, V.; Marušić, K. 2005. Prava djeteta i njihovo oživotvorenje u sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja. *Život i škola*, 14(2), 29–39.
- Postman, N. 1985. *Amusing ourselves to death*. USA: Viking Penguin Inc.
- Shapiro, L. E. 2015. *Kako razvijati emocionalnu inteligenciju djeteta*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Siegel, D. J.; Payne Bryson, T. 2015. *Razvoj dječjeg mozga*. Split: Harfa.
- Ivanušić Grgas, S. 2017. Kako rastu srce i pamet? <http://ceti.hr/carobna-svjetiljka/> (pristupljeno 11. veljače 2018.)
- Whitebread, D. 2012. *The importance of play*. http://www.importanceofplay.eu/IMG/pdf/dr_david_whitebread_-_the_importance_of_play.pdf (pristupljeno 10. siječnja 2018.)
- Zavalloni, G. 2009. Prirodna prava djece. *Djeca u Europi*, 1(2), 29–30.

Sanda Ivok, odgojitelj mentor
sanda.ivok3@gmail.com
Lidija Šijanski, odgojitelj mentor
myway775@gmail.com
Dječji vrtić „Šegrt Hlapić”, Sesvete

PROJEKT SLIKOVNICA – PARTNERSTVO S RODITELJIMA

Sažetak

Slikovnica se smatra „prvom djetetovom knjigom” (Stričević 2006) koja uvelike utječe na cjelokupni razvoj djeteta. Slikovnice potiču govorno-jezični razvoj djece te pomoću njih uče o svijetu. Upravo to je cilj koji smo željeli postići radom na ovom projektu. U suradnji s roditeljima i širom lokalnom zajednicom, obogatili smo materijalnu sredinu za ostvarivanje kreativnih ideja u svakodnevnom radu s djecom. Radom na projektu djeca su postala znatizeljnija, povećao im se rječnik, gramatička konstrukcija rečenica, razgovorni govor, kreativnost, izražavanje glumom. Djeca su u knjigama otkrila novi svijet, svijet mašte i snova, a i puno su naučila o svijetu koji ih okružuje. Veći broj roditelja učlanio se u knjižnicu te su svakodnevno djeci čitali priče. Osvijestili smo roditelje o važnosti čitanja i pričanja priča kako u pedagoškoj praksi tako i u obitelji.

Ključne riječi:

Uvod

Sastav skupine nametnuo je određene zahtjeve, veliki broj djece s teškoćama u izgovoru glasova, agramatizmi u govoru uz veliki interes za pričanje priča, izmišljanje priča, pjevanje, dramaturgiju. No, tu se stvorio novi problem – stanje slikovnica u našoj skupini bilo je i više nego loše. Slikovnice koje smo imali bile su u jako lošem stanju, ne potiču djecu na „listanje i čitanje”. Zapravo, djeca ih gotovo nisu uočavala. Roditeljima pojašnjavamo našu viziju projekta i važnost slikovnice u životu djeteta, ali i poteškoće u realizaciji. Predlažemo roditeljima uključivanje u projekt na način da svaki roditelj donira jednu slikovnicu u skupinu. Namjera nam je ujedno bila i da se slikovnice posuđuju preko vikenda kako bi ih roditelji mogli čitati djeci. Roditelji su s oduševljenjem prihvatili naš prijedlog uz želju da oni prikupe novac do početka Interlibera, a da mi, odgojiteljice, same kupimo slikovnice koje smatramo kvalitetnima.



Prilog 1 *Kupljene slikovnice*

Realizacija projekta

Kako bi prikupili dovoljan broj slikovnica, odlučili smo za pomoć zamoliti izdavačke kuće. Izdavačke kuće „Naša djeca”, „Školska knjiga” te „Verbum” priključile su se donacijom slikovnica projektu, a „Glas koncila” godišnjim izdanjem MAK-a.



Prilog 2 Donirane slikovnice

S obzirom na to da nam je knjižnica predaleko, a kako bi djeci omogućile iskustvo posjeta knjižnici, obraćamo se Bibliobusu, moleći ih da pronađu neku mogućnost te dođu do nas kako bismo djecu na taj način upoznali s „knjižnicom na kotačima”. Upoznali smo ih s projektom te je dogovoreno trajno stajalište ispred našega vrtića u Sesevskim Selima – svaki drugi utorak u vremenu od 10,30 do 11,30 počevši od 26. 11. 2013. Dva tjedna kasnije počeli smo s posuđivanjem slikovnica.

Djeca su bila oduševljena velikim brojem slikovnica koje su s velikim zanimanjem listala i nosila svojim kućama da im roditelji pročitaju. Nestrpljivo su čekali da Bibliobus ponovno dođe da mogu posuditi nove slikovnice. Naučili su čekati na red kod posuđivanja slikovnica u malom prostoru Bibliobusa, vodili su brigu o posuđenim slikovnicama da budu čitave i da ih i druga djeca takve uredne mogu koristiti još dugo vremena. Podsjećali su roditelje da donesu knjige točno na dan kada dolazi Bibliobus, a ako bi netko i zaboravio, vrlo je ozbiljno teti u Bibliobusu obećao da drugi put nikako neće zaboraviti donijeti knjigu. Djeca su postala odgovornija u vođenju brige o svojim stvarima, a isto tako i za igračke i stvari koje dijele s drugim prijateljima ili članovima obitelji.



Prilog 3 U Bibliobusu

Dobivši tako „vjetar u leđa” naš projekt zaživio je „punim plućima”. Čitali smo i pričali priče, bajke, uz maštovite pripovjedače radili dramatizacije, pričali priče prema slikama, organizirali smo maštovite izlete i preobrazbe.

S djecom smo posjetili dvorac Trakošćan nakon čega su djeca prepuna dojmova glumila likove iz priča i bajki koje smo čitali i pričali. Na kraju druge pedagoške godine, kada su djeca odlazila u školu, na priredbi za roditelje, na izričiti zahtjev djece, uvrstili smo dramatizaciju slikovnica „Djed i repa”, „Išla koka u dućan” te „Coprnica Dragica”. Tu slikovnicu obradili smo u sklopu projekta „Muzeji” kada smo djecu odveli u prirodoslovni muzej te obilazak Gornjega grada, Griča, Kaptola, Dolca, Kamenitih vrata, kule Lotrščak i zagrebačke katedrale. Djeca su uistinu mogla doživjeti mjesta radnje iz slikovnice.

Zaključak

Uistinu smo uspjeli učiniti knjigu sastavnim dijelom važnih aktivnosti s djecom, ali i roditeljima, produljiti trenutke užitka čitanja i prelistavanja slikovnica sa svojom djecom.

Projekt je doprinio suradnji s roditeljima i društvenom zajednicom. Govor, izgovor glasova, kao i konstrukcija rečenice (osobito gramatička), mnogo je bolja u odnosu na vrijeme prije početka projekta. U knjigama su djeca otkrila novi svijet, svijet mašte, snova, zadovoljstva i novih spoznaja.

Roditelji su vidjeli pozitivne promjene u ponašanju djece, djeca su bila strpljivija, otvorenija u komunikaciji i puno su više razgovarala sa svojim roditeljima o zbivanjima u vrtiću.

Literatura

Velički, V. 2013. *Pričanje priča – stvaranje priča; Povratak izgubljenom govoru*. Zagreb: Alfa.

Zalar, D.; Boštjančić, M.; Schlosser, V. 2008. *Slikovnica i dijete, Kritička i metodička bilježnica 1*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

STUDENTSKA SAMOPROCJENA KOMPETENCIJA ZA RAD S DJECOM S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Sažetak

U današnjem društvu sve se više potiče integracija i inkluzija djece s teškoćama u razvoju u društvene redove, a time i uključivanje u ustanove ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Kako bi inkluzivna praksa bila što uspješnija, potrebno je da odgojitelji posjeduju određene kompetencije koje mogu steći tijekom svojega sveučilišnoga obrazovanja. Ovaj rad bavi se samoprocjenom kompetencija studenata za rad s djecom s teškoćama u razvoju i stavom o inkluzivnoj praksi. Cilj je bio utvrditi mišljenje studenata o njihovoj spremnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju, procjena znanja i sposobnosti, odnosno kompetencija koje stječu tijekom sveučilišnoga obrazovanja, a odnose se na inkluzivnu praksu i utvrđivanje uloge koju u tome ima praktična nastava. Provedeno je istraživanje među studentima predškolskoga odgoja na Učiteljskom fakultetu u Čakovcu, Sveučilišta u Zagrebu. Istraživanje je uključivalo online-upitnik, na čijoj su analizi i problematici kasnije temeljeni grupni razgovori sa studentima. Rezultati istraživanja pokazali su svjesnost studenata kako im postojeći obrazovni sustav ne omogućuje u dovoljnoj mjeri stjecanje znanja i kompetencija za navedenu problematiku, ali bez obzira na to, studenti su voljni provoditi inkluziju.

Ključne riječi: dijete s teškoćama u razvoju, inkluzivna praksa, kompetencije, studenti – odgojitelji

Uvod

Svako dijete ima pravo na jednakost bez obzira na svoju dob, spol, nacionalnost ili fizičke i psihičke nedostatke. Prema tome, svako dijete ima pravo biti uključeno u društvo i socijalnu okolinu, a kod djece predškolske dobi to se najbolje postiže uključivanjem u redovite programe ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Danas se sve više zagovara inkluzija djece s teškoćama u razvoju, no put koji je prethodio tome bio je dugačak i težak. Kako je uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite programe ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja sve veće, tako je i potrebno što veće obrazovanje odgojitelja koji s tom djecom borave u skupini i ključni su faktor u procesu njihove socijalizacije. No, u tom procesu ne sudjeluju samo djeca i odgojitelji, već i roditelji te je suradnja među ovi trima subjektima neizbježna. Tijekom sveučilišnoga obrazovanja, kompetencije potrebne za ovo područje studenti stječu u okviru kolegija Inkluzivna pedagogija, ali i tijekom obavljanja stručne prakse, ako je u tu ustanovu uključeno dijete s teškoćama u razvoju.

U svrhu ovoga rada ispitale su se studentske kompetencije za rad s djecom s teškoćama u razvoju i uloga koju u tome ima obrazovanje i praktična nastava. Ovaj rad proizlazi iz pretpostavke da bi odgojiteljske kompetencije bile veće kad bi se već kod sveučilišnoga obrazovanja studenti više bavili navedenom tematikom. U radu će ukratko biti prikazan razvoj inkluzivne prakse ustanova RPOO-a u Republici Hrvatskoj, dionici u inkluzivnom okruženju, kompetencije potrebne odgojiteljima za provođenje inkluzivne prakse, obrazovanje studenata i metodologija koja se temelji na istraživanju provedenom na Učiteljskom fakultetu u Čakovcu. Istraživanje se sastojalo od dva dijela: online-upitnika, odnosno anketnoga upitnika i grupnih razgovora sa studentima prve, druge i treće godine studija ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Grupni razgovori provodili su se na temelju rezultata i analize ankete te je napravljena transkripcija svih razgovora.

Slično istraživanje (Skočić-Mihić, Lončarić i Pinoza Kukurin 2009) sa studentima provelo se na Učiteljskom fakultetu u Rijeci. Rad se bavio mišljenjem studenata predškolskoga odgoja o

edukacijskom uključivanju djece s posebnim potrebama. Uz to, nastojat će se empirijski utvrditi jesu li odgojitelji spremni na uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine RPOO-a i koji su njihovi stavovi o navedenoj problematici.

Razvoj inkluzivne prakse ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja

Bouillet (2010.) piše kako su djecu s teškoćama u razvoju nekad smještali u posebne ustanove za mentalnu retardaciju. Danas se sve više zagovara integracija djece s teškoćama u razvoju u redovite programe ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Proces razvoja integracije dijeli se na četiri povijesna razdoblja u koja ulaze: razdoblje potpunoga isključivanja iz društva, medicinski model, model deficita i socijalni model. Razvoj inkluzivne prakse u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja započinje tek u posljednjoj fazi, odnosno u razdoblju socijalnoga modela.

Krajem šezdesetih godina prošloga stoljeća u svijetu se počinje raspravljati o etičkoj opravdanosti izdvajanja osoba s teškoćama u razvoju od ostaloga dijela populacije. Izlaze i mnogi dokumenti koji zagovaraju njihovo uključivanje u društvo, pogotovo u odgojno-obrazovni sustav. Javlja se različiti antikulturalni pokreti koji zagovaraju uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite škole. Ideje koje se počinju javljati ubrzo su pronašle mjesto u dokumentima poznatih svjetskih organizacija i tijela poput UN-a i UNESCO-a, a jedan od značajnijih dokumenata, kako piše Sekulić-Majurec (1997), zasigurno je UN-ova *Deklaracija o pravima osoba s teškoćama u razvoju* iz 1975. godine.

Potrebno je razlikovati pojmove integracija i inkluzija jer oni se razlikuju, bez obzira na njihovu sličnost. U načelu, cijeli sustav trebao bi težiti inkluziji jer je temeljena na principu da svatko pripada društvu i doprinosi mu na svoj način, dok integracija zagovara suživot (Miloš i Vrbić 2015, prema Stainback i Stainback 1990). Osim toga, Miloš i Vrbić (isto) kao jedan od razloga premale inkluzije u dječjim vrtićima navode prevelik broj djece u grupama, nedostatak logopeda i defektologa u dječjim vrtićima te upućivanje djece u posebne ustanove zbog potrebnoga rehabilitacijskog programa. Autorice naglašavaju kako je zadatak inkluzije u dječjim vrtićima stvaranje socijalnih odnosa, a ne rehabilitacija djece.

Prema Romstein (2014.) inkluzivno okruženje je ono gdje institucije u potpunosti priznaju prava djece s teškoćama u razvoju te im omogućuju sudjelovanje u svakodnevnim aktivnostima. U Hrvatskoj je 1980. godine zakonom omogućeno provođenje inkluzivne prakse u redovitim odgojno-obrazovnim ustanovama. Danas je sve više djece s teškoćama u razvoju uključeno u redovite programe ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, a to odgojiteljima predstavlja veliki izazov.

U Hrvatskoj je od 2013. do 2015. godine proveden projekt „Podrška uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne vrtiće u Hrvatskoj”. Naglasak projekta bio je na poboljšanju društvenoga položaja djece s teškoćama u razvoju, ali isto tako pružanje podrške roditeljima, odgojiteljima i pomagačima. Nositelj je bila Hrvatska udruga za ranu intervenciju u djetinjstvu, a u projekt su se uključili vrtići iz mnogih dijelova Hrvatske (Čudina 2015). Dvije godine ranije u Međimurskoj županiji provedeno je istraživanje s odgojiteljima o procjeni kompetencija za rad s djecom s komunikacijskim teškoćama. Istraživanje je pokazalo kako se odgojitelji smatraju nekompetentnima za provođenje inkluzivne prakse. Stoga je izveden zaključak kako je odgojiteljima potrebna kontinuirana podrška i nadovezivanje na inicijalno obrazovanje radi povećanja kompetencija i sigurnosti u rad (Višnjić Jevtić 2015). Svjesnost o potrebitosti provođenja inkluzivne prakse potrebno je pobuditi već kod samih studenata ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja.

Dionici ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja u inkluzivnom okruženju

Govoreći o dionicima ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, neprestano se isprepliću pojmovi dijete, obitelj i odgojitelj. Cilj je svake predškolske ustanove zadovoljiti djetetove potrebe i omogućiti mu uvjete za nesmetani rast i razvoj. Za zadovoljavanje tih kriterija neizbježna je suradnja s roditeljima. No, kada se u redovitoj skupini ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja nađe dijete s teškoćama u razvoju, potrebna je što bolja povezanost ovih triju subjekata jer su čimbenici za nesmetani

dječji rast i razvoj teži. Kako bi se lakše shvatila povezanost ovih triju subjekata, potrebno je sagledati Bronferbrennerov model (1986.), „teoriju ekološkog sustava”. Bronferbrenner je dijete smjestio u središte zbivanja, a okružuju ga četiri razine. *Mikrosustav* koji mu je najbliži i izravno utječe na njegovu okolinu, a čine je obitelj, odgojitelji/učitelji i prijatelji. Slijede ga *mezosustav* i *egzosustav* gdje se krug polako počinje širiti sve do ustanova poput socijalne službe, zdravstvene ustanove i slično. Na kraju se nalazi *makrosustav* koji neizravno ima utjecaja na dijete, a radi se o kulturnim i socijalnim vrijednostima, normama, zakonima itd. Iz toga je vidljivo da je za kvalitetan odnos i pozitivno inkluzivno okruženje potrebno mnogo više čimbenika od samoga djeteta, roditelja i odgojitelja (Bronferbrenner 1986). Iako su u Republici Hrvatskoj doneseni mnogi dokumenti koji zagovaraju inkluziju, stav društva nešto je drukčiji. U svojem radu Igrić (2004.) navodi primjere roditelja djece s posebnim potrebama čije je iskustvo pokušaja inkluzije bilo jako neugodno. Kao problem neuspješnosti navodi nerazumijevanje učitelja/odgojitelja i nedostatak uvjeta za provođenje inkluzivne prakse.

Svaka predškolska ustanova djetetu mora pružiti siguran rast i razvoj te osigurati dobrobit djeteta. Isto načelo vrijedi i za djecu s teškoćama u razvoju te bi svrha integracije te djece morala to i ostvarivati. No, ako se integracija svodi samo na zajednički boravak u redovitim skupinama, a dijete postaje pasivni promatrač, integracija mu ne znači mnogo. Integracija teži cilju da suživot zdrave djece i djece s teškoćama u razvoju bude spoznaja o tome da čovjeku ne treba suditi po onome čime ga je priroda ograničila, nego promatrati kroz ono što može (Flego 2000).

Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskoga odgoja i naobrazbe (2008.) djecom s teškoćama u razvoju smatraju se djeca s oštećenjem vida i sluha, poremećajem govorno-glasovne komunikacije, promjenama u osobnosti uvjetovana organskim čimbenicima ili psihozom, poremećajem u ponašanju, djeca s motoričkim oštećenjem, sniženih intelektualnih sposobnosti, djeca s autizmom, višestrukim teškoćama te djeca sa zdravstvenim teškoćama i neurološkim oštećenjima (dijabetes, astma, bolesti srca, alergije, epilepsija i slično). Svaka od navedenih teškoća može biti lakšega ili težega pojavnog oblika te se stupanj i vrsta teškoće razlikuje kod svakoga djeteta. Za Bouillet (2010.) djeca s teškoćama u razvoju su ona djeca koja manifestiraju određena odstupanja u razvoju, a koja vjerojatno neće moći dosegnuti ili održati zadovoljavajuću razinu zdravlja i razvoja, te im je zbog toga neophodna dodatna potpora okruženja u području zdravstvene njege i zaštite, rahabilitacije, odgoja i obrazovanja i slično. Bez navedene potpore njihovo zdravlje i razvoj bit će u potpunosti oštećeni ili pogoršani. Škrobo (2015.) navodi kako se često izjednačavaju pojmovi „djeca s teškoćama u razvoju” i „djeca s posebnim potrebama”. Ta dva pojma bitno je razlikovati jer djeca s posebnim potrebama ne moraju nužno imati i razvojne teškoće, odnosno pod pojmom djeca s posebnim potrebama, kriju se i darovita djeca. O važnosti inkluzije ukazuje i Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (2014.), gdje je prema čl. 15., stavku 1. određeno da se u dječjim vrtićima ostvaruju programi za djecu rane i predškolske dobi s teškoćama u razvoju. Isto tako, uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite programe ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja propisuje i Državni pedagoški standard (2008.), no pod uvjetom procjene i mišljenja stručnoga povjerenstva, stručnih suradnika, više medicinske sestre, ravnatelja dječjega vrtića i odgovarajućih medicinskih i drugih nalaza.

Mikas i suradnici (2012.) ističu kako uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja ima svoje prednosti, ali i nedostatke. Navode kako kvaliteta inkluzije djeteta s teškoćama u razvoju ovisi o cijelom kontekstu u kojem se provodi proces inkluzije, a manje stimulativna, odnosno lošije provedena inkluzija može utjecati na cjelokupno napredovanje djeteta. Prednosti o kojima pišu Mikas i suradnici (isto) jesu realizacija važnih socijalnih interakcija, mogućnost pronalaženja uzora među vršnjacima, razvijanje i rast uz pomoć igre, upuštanje u različite društvene odnose i pedagoške aktivnosti koje djetetu podižu samopouzdanje i pozitivnu sliku o sebi. Inkluzija nema prednosti samo za djecu kojoj je potrebna, nego ona pozitivno utječe i na drugu djecu koja se nalaze u skupini. Stoga Mikas i suradnici (isto) navode prednosti za djecu u odgojnoj skupini. Navode kako druga djeca razvijaju senzibilizaciju za uočavanje i poštivanje različitosti, razvija se empatija i prihvaćanje različitosti, a osim toga, međusobnim pomaganjem i surađivanjem s djecom s teškoćama u razvoju, djeca razvijaju samopoštovanje.

Razvoj svakoga djeteta ovisi o obitelji u kojoj odrasta. Kako bi se dijete moglo kvalitetno razvijati važni su odnosi koji prevladavaju u obitelji, uvjeti u kojima ona živi, osobna obilježja članova

obitelji i odnosi između obitelji te uže i šire društvene zajednice. Roditelji djetetu trebaju pružiti emocionalnu podršku, osjećaj da je voljeno, poštovano, vrijedno. U suprotnom, djeca gube samopoštovanje, imaju osjećaj manje vrijednosti i odbačenosti. Roditelji čije se dijete rodilo s teškoćama u razvoju, često teškoću doživljavaju kao traumatski doživljaj (Dulčić 2001). Zadaća odgojitelja je pomoći roditeljima u njihovim teškim trenucima i osnažiti ih za suradnju ako dijete odluče integrirati u redoviti program ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja.

Osim što inkluzija ima prednosti za djecu, ona pogoduje i roditeljima. Tako roditelji djece s teškoćama u razvoju razvijaju osjećaj da je njihovo dijete jednako svoj drugoj djeci, zatim da dijete dobiva iste mogućnosti za razvoj i napredovanje kao i druga djeca, mogu realnije procijeniti djetetov razvojni potencijal, trude se i emocionalno obogatiti obiteljske odnose, ali i intelektualno osvijestiti i upoznati s medicinsko-pedagoškim dimenzijama određenoga problema (Mikas i sur. 2012). Miloš i Vrbić (2015.) smatraju kako su roditelji djece s teškoćama u razvoju važni sudionici inkluzivnoga procesa i potrebno je poticati njihovo uključivanje u predškolske ustanove, programe i aktivnosti unutar i izvan ustanove. Osmišljavanje programa i poticajnoga okruženja zahtijevaju veliku suradnju roditelja i odgojitelja, ali i ostalih sudionika u tom procesu.

Uključivanjem djece u predškolske ustanove, odgojitelji postaju jedan od značajnijih osoba u djetetovom životu. Kako provode velik dio vremena s djecom u skupini, potrebna je velika kompetentnost kako bi zadovoljili sve njihove potrebe te poticali i osnaživali njihove potencijale. Zadaća odgojitelja postaje teža ako je u njegovu skupinu uključeno dijete s teškoćama u razvoju jer to dijete zahtijeva više pažnje i brige. U svojem radu, autorice Miloš i Vrbić (2015.) navode kako uspješnost inkluzije ne ovisi o materijalnim i prostornim uvjetima, nego o osobama koje provode inkluziju. Stoga je potrebno da stručnjaci različitih profila ne ograničavaju suradnju samo s djecom i njihovim obiteljima, nego surađuju i s odgojiteljima kroz različite radionice, savjetovanja i stručna usavršavanja.

Mikas i suradnici (2012.) kao prednosti za odgojitelje u čijim se skupinama nalaze djeca s teškoćama, navode bogaćenje iskustva i kreativnost odgojitelja u smišljanju mnoštvo ideja za kvalitetni razvoj te jačanje potrebe za dodatnim stručnim usavršavanjem. Kako bi inkluzija bila što uspješnija, Mikas i suradnici (isto) smatraju da je zadaća odgojitelja stvaranje pozitivne atmosfere, pružanje podrške i prihvaćanja, pružanje osjećaja sigurnosti i prihvaćenosti te suradnje među vršnjacima, stvaranje situacija gdje dijete može svladati nove vještine, osiguravanje uvjeta za individualizirani pristup i materijalno okruženje.

Uz to, Mikas i suradnici (isto) navode kako je jedan od temeljnih zadataka odgojno-obrazovnih institucija poticanje razvoja socijalnih kompetencija. Autori smatraju kako je važna karakteristika odgojitelja njegova sposobnost pružanja djetetu prihvatljivo emocionalnoga iskustva. Vrlo je važan odnos odgojitelja i djeteta, povratna informacija te dosljednost odgojitelja u postupcima, reakcijama i pristupu. Odgojitelj bi djetetu s teškoćama u razvoju morao pružiti rutinu, strukturu i predvidljivost, prilagoditi svoj glas i govor uz podržavajući pogled, dodir i zagrljaj, ruke držati na ramenima dok se obraća djetetu, gledati dijete u oči, dobro procijeniti optimalno vrijeme boravka djeteta unutar skupine, surađivati s roditeljima i stručnjacima različitoga profila.

Kompetencije odgojitelja

Kompetencije se definiraju kao skup vještina, znanja, sposobnosti i kvalifikacija, a kako bi se osoba smatrala kompetentnom mora znati iskoristiti te vještine u određenom području (Karalić 2012). Karalić (2012.) navodi kako se u engleskom rječniku definicija kompetencije odnosi na „biti ovlašten ili sposoban učiniti nešto”. Kao jednu od najvažnijih kompetencija koja odgojitelju treba u njegovom radu, kako bi zadržao visokoprofesionalan status u društvu, Karalić (isto) navodi socijalne kompetencije. Ističe kako se socijalne kompetencije odnose na djelotvorno funkcioniranje u socijalnom kontekstu u kojem se svakodnevno susreću djeca, roditelji, kolege i svi drugi pripadnici predškolske ustanove.

No, definicija kompetencija ne zadržava se samo na stavovima i vještinama, nego se kreće izvan tih granica. Ključne kompetencije uključuju mobilizaciju kognitivnih i praktičnih vještina, kreativnih mogućnosti i ostalih psiholoških resursa poput stavova, motivacije i vrijednosti (CoRe 2011). Do istoga

zaključka, na temelju internacionalnih i interdisciplinarnih istraživanja, dolaze i Riychen i Salganik (2003.). Autori zaključuju da su modernim društvima kompetencije „spособnosti da se uspješno riješe teški zahtjevi u određenom kontekstu”. To znači mobilizaciju znanja, kognitivnih sposobnosti i praktičnih sposobnosti kao i socijalnih i bihevioralnih komponenata poput stavova, emocija, vrijednosti i motivacija (CoRe 2011).

Višnjic Jevtic (2012.) daje pregled autora koji su se bavili kompetencijama odgojitelja djece rane i predškolske dobi. Tako navodi da Lepicnik Vodopivec (2009.) podjelu vrši na „područje komunikacije, shvaćanja i suradnje; područje stručnosti i područje odnosa prema vlastitoj praksi”. Uz to, spominje kako je Selvi (2010.) profesionalne kompetencije podijelio na: kurikulumske kompetencije, kompetencije za cjeloživotno učenje, socijalne i kulturne kompetencije te emocionalne kompetencije.

Kompetencije odgojitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju ne bi smjele zaostajati za kompetencijama koje su odgojitelju potrebne za svakodnevni rad s djecom u redovitim skupinama. Uspješnost inkluzije ovisi o kompetencijama odgojitelja i vrlo je važno da su oni u tom području osposobljeni.

Kompetencije odgojitelja za inkluzivnu praksu

Bouillet (2011.) izdvaja kompetencije koje su potrebne odgojiteljima za rad s djecom s posebnim potrebama. Kompetencije dijeli u dvanaest kategorija sljedećim redom: razumijevanje socijalnoga i emocionalnoga razvoja djece, razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja djece, poznavanje tehnika kvalitetnoga vođenja odgojne skupine, komunikacijske vještine, poznavanje učinkovitih tehnika podučavanja, poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije djece, sposobnost identifikacije teškoća u razvoju i drugih posebnih potreba, poznavanje didaktičko-metodičkoga pristupa i planiranja prilagođenoga kurikulumu, poznavanje dostupnih didaktičko-metodičkih metoda, sredstava i pomagala, poznavanje savjetodavnih tehnika rada, praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama te spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje. Kompetencije koje navodi Bouillet (isto) trebale bi osigurati uvjete u kojima će sva djeca imati jednaku priliku da tijekom svakodnevnih aktivnosti razvijaju i prakticiraju vlastite funkcionalne sposobnosti.

Mikas i suradnici (2012.) kao kompetencije potrebne odgojitelju za rad s djecom s teškoćama u razvoju, prije svega navode empatičnost, zrelost i stabilnost. Ta sposobnost pomaže mu prepoznavanje i razumijevanje djetetovih osjećaja i o njima može razgovarati bez procjenjivanja i nepotrebnih kvalifikacija. Prihvatanjem djeteta takvim kakvo je uistinu, djetetu omogućuje novo emocionalno iskustvo, a kasnije ima utjecaja na socioemocionalni razvoj. Autori (isto) navode i učenje po modelu koje je vrlo važno u poticanju emocionalnoga i socijalnoga razvoja. Svojim pozitivnim ponašanjem prema djetetu s teškoćama u razvoju, ali i drugoj djeci, šalje poruku koja ponašanja su prihvatljiva što socijalne interakcije djeci čini lakšima. No, empatičnost je osobina koja se ne može „teoretski naučiti” tijekom fakultetskoga obrazovanja, ali potrebno je naglašavati kako je to bitna karakteristika u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Empatičnost bi se trebala poticati među studentima tijekom obrazovanja, a takva osobina najbrže se stječe promatranjem drugih osoba, osobito stručnjaka. Ponašanje odgojitelja prema djetetu s teškoćama u razvoju, pozitivno ili negativno, jako utječe na ponašanje druge djece prema tom djetetu. Već je više istraživanja potvrdilo teoriju da djeca neprestano iz svoje okoline traže uzor za oponašanje, osobu od koje će učiti, a u dječjem vrtiću to je upravo odgojitelj.

Šimleša i Cepanec (2015.) smatraju kako odgojitelji za svako dijete trebaju izraditi razvojni profil radi lakšega individualnog pristupa i pružanja podrške. U obilježja razvojnoga profila spadaju intelektualne sposobnosti, vještine svakodnevnoga života, motoričke sposobnosti, komunikacijske vještine, obilježja jezičnoga razvoja – razumijevanje i proizvodnja jezika, obilježja govora i interesi. Autorice navode kako je za rad s djecom s teškoćama u razvoju potrebno poznavati prototipne profile koji obilježavaju različite razvojne teškoće. Kako bi odgojitelji lakše razumjeli i razlikovali individualne profile djece, Šimleša i Cepanec (isto) navode četiri prototipna profila. Intelektualne teškoće, poremećaj iz autističnoga spektra, jezične i govorne teškoće. Razumijevanje razvojnih profila odgojiteljima

omogućuje shvatiti zašto se dijete ponaša na određeni način te koje stvari mu odgovaraju i pozitivno utječu na njegov razvoj, a koje ometaju njegovo svakodnevno funkcioniranje.

Istraživanja iz različitih zemalja podržavaju gledište da kvaliteta u ranom djetinjstvu zahtijeva adekvatan trening i kvalitetne uvjete rada. Istraživanja pokazuju povezanost između strogoga odgoja i podrške zaposlenih te kvalitete ECEC-servisa. Zapravo, zaposleni koji imaju formalno obrazovanje i specijaliziranije treninge ranoga djetinjstva osiguravaju stimulativnije, toplije i interakcije pune podrške s djecom s teškoćama u razvoju. Odgojitelji sa završenim prvostupništvom u ranom djetinjstvu ili razvoju djeteta, ili obojega, osiguravaju kvalitetniju brigu djece te su senzitivniji od odgojitelja koji imaju samo završene stručne studije ili još niže stupnjeve obrazovanja. Imajući u skupini dijete s teškoćama u razvoju, potrebno je stjecanje novih znanja i vještina, ali i kontinuirano usavršavanje. Zbog toga, inicijalno obrazovanje i kontinuirano profesionalno usavršavanje odgojitelja, uz refleksivnu praksu, potrebno je kako bi se naučili raditi s djecom različitih mogućnosti (Core 2011).

Obrazovanje odgojitelja u Hrvatskoj

Povijest razvoja ustanova predškolskoga odgoja u Hrvatskoj seže u drugu polovicu 19. stoljeća. Može se reći da je za razvoj predškolskih ustanova zaslužna industrijska revolucija koja je ženama omogućila da zamjene svoju tradicionalnu ulogu majke domaćice s ulogom radnice i krenu u svijet rada. Nešto ranije u Europi, Friedrich Fröbel osnovao je ustanovu za predškolsku djecu pod nazivom Ustanova za razvoj stvaralačkih motiva i djelatnosti djece i mladih (1837.). Tri godine poslije ustanovu je preimenovao u „dječji vrtić”. Po uzoru na njega, širom Europe, pa tako i Hrvatskoj, počinju se graditi ustanove za brigu o predškolskoj djeci, a Fröbel s pravom dobiva titulu „Otac dječjih vrtića” (Mendeš 2015). Bez obzira na Fröbelov koncept, u Hrvatskoj se već u 15. stoljeću počinju otvarati institucije koje su socijalno-humanitarnoga karaktera, a bile su namijenjene nezbrinutoj djeci. Nekoliko stoljeća kasnije, 1874. godine, otvorena su prva zabavišta. Sve je više jačala potreba za obrazovanjem osobama koje će se brinuti za djecu u zabavištu (Baran, Dobrotić i Matković 2011).

Godine 1880. pokrenut je prvi tečaj u trajanju od jedne školske godine za izobrazbu zabavišnih učiteljica u Ženskoj učiteljskoj školi sestara milosrdnica u Zagrebu. Tridesetih godina 20. stoljeća otvoren je sve veći broj dječjih ustanova, takozvanih dječjih skloništa. No, za rad u tim ustanovama nije postojalo posebno obrazovano osoblje, pa se 1939. godine osnovala Škola za nastavnice malih škola. Obrazovanje je trajalo dvije školske godine s predviđenim dopunskim usavršavanjem. Tijekom Drugoga svjetskog rata prestaje djelovanje škole, ali već je 1945. godine osnovana Socijalno-pedagoška škola u Zagrebu. Bila je to prva škola u povijesti hrvatskoga obrazovanja koja se bavila osposobljavanjem za rad u predškolskim ustanovama. Dvije godine kasnije škola prerasta u Školu za odgojitelje Ministarstva socijalne politike NR Hrvatske. U tri godine djelovanja škola je obrazovala buduće odgojitelje putem tečajeva s težištem na teorijsko pedagoško-psihološkom obrazovanju i metodičkom osposobljavanju. Školske godine 1949./50. u Zagrebu je počela djelovati četverogodišnja Škola za odgajatelje. Obrazovanje je bilo usmjereno na problematiku odgoja djece predškolske dobi te se prema tome osmislio nastavni plan. Škola prestaje djelovati 1977. godine (Mendeš 2013).

Veliki preokret u obrazovanju odgojitelja događa se uvođenjem studija predškolskoga odgoja. Godine 1968. na Pedagoškoj akademiji u Zagrebu pokrenut je dvogodišnji studij kako bi se zadovoljila potreba za višim obrazovanjem odgojitelja. Od 1971. godine studij predškolskoga odgoja izvodio se i na pedagoškim akademijama u Splitu, Rijeci i Osijeku. Obrazovanje na pedagoškim akademijama zamijenili su nastavnički fakulteti, a po završetku studija stjecao se stručni naziv odgojitelj predškolske djece. Osamdesetih godina uvodi se srednjoškolsko obrazovanje nakon kojega se pohađao studij u trajanju od dvije godine, da bi se devedesetih godina obrazovanje odgojitelja predškolske djece svelo samo na dvije godine studija. U tom razdoblju studij predškolskoga odgoja izvodio se na visokim učiteljskim školama u Splitu, Zadru, Puli, Rijeci, Osijeku, Čakovcu, Petrinji te Učiteljskoj akademiji u Zagrebu. Visoke učiteljske škole u Rijeci i Osijeku prve su uvele trogodišnji studij predškolskoga odgoja, a od 2005. godine trogodišnje obrazovanje postaje obavezno za sva sveučilišta (Mendeš 2013).

Danas se obrazovanje studenata ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja dijeli na obavezni preddiplomski studij u trajanju od tri godine i neobavezni diplomski studij u trajanju od dvije godine.

Redovni i izvanredni preddiplomski studij ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja provodi se na sljedećim sveučilištima: Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu s odsjecima u Čakovcu i Petrinji, Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti na Sveučilištu Josipa Juraja Strossmayera u Osijeku, Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci, Sveučilištu u Zadru na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti na Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli te na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu. Diplomski studij ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja dostupan je na Sveučilištu u Zagrebu, Rijeci i Osijeku. Svako sveučilište zasebno sastavlja vlastiti plan i program te se oni razlikuju po nazivu kolegija, broju vježbi i seminara (Jelinek 2016).

Studijski programi za obrazovanje budućih odgojitelja raznovrsni su, a kolegiji su osmišljeni na način da se studente osposobljava iz raznovrsnih područja. Kako se ovaj rad bavi studentskom samoprocjenom kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju, postavlja se pitanje priprema li se studente dovoljno za kompetentnu provedbu inkluzivne prakse. Višnjić Jevtić (2015.) navodi kako se na svim sveučilištima u Hrvatskoj provode kolegiji vezani za inkluzivno obrazovanje odgojitelja, no zaključuje da u nedovoljnoj mjeri.

Na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, Odsjeka u Čakovcu, kolegij koji najviše zagovara inkluziju djece s teškoćama u razvoju je Inkluzivna pedagogija. Naravno da se tematika djece s teškoćama u razvoju ne spominje samo na kolegiju Inkluzivne pedagogije. No kolegiji poput Razvojne psihologije i Primijenjene razvojne psihologije, Psihologije dječje igre, Pedagogije ranoga odgoja i Socioemocionalnoga razvoja više samo spominju navedenu tematiku nego se bave kompetencijama studenata za rad s djecom s teškoćama u razvoju (Jelinek 2016).

Program kolegija Inkluzivne pedagogije studente bi trebao pripremiti na razumijevanje socijalnih teškoća kod djece koja manifestiraju određene teškoće u razvoju. Educira studente da po završetku studija razvijaju i potiču inkluziju među djelatnicima dječjega vrtića i djece, ali i da mogu prepoznati i zadovoljiti osnovne dječje potrebe. Osim toga ovaj kolegij ukazuje studentima na važnost i funkciju stručnjaka različitih profila, poput edukacijsko-rehabilitacijskih, socijalnih pedagoga i psihologa (Jelinek 2016).

Metodologija

Cilj istraživanja bio je utvrditi mišljenje studenata o njihovoj spremnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju, procjena znanja i sposobnosti, odnosno kompetencija koje stječu tijekom sveučilišnoga obrazovanja, a odnose se na inkluzivnu praksu i utvrditi ulogu koju u tome ima praktična nastava. Iz navedenoga je sastavljena glavna hipoteza s podhipotezama:

H – Studenti su svjesni da im postojeći obrazovni sustav ne nudi dovoljno znanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

H (a) – Studenti su svjesni potrebe uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovite programe ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja.

H (b) – Studenti sumnjaju u svoju kompetentnost rada s djecom s teškoćama u razvoju zbog nedostatka iskustva.

H (c) – Studenti su svjesni potrebe za uvođenjem vježbi iz kolegija koji se bave s djecom s razvojnim teškoćama.

H (d) – Studenti su svjesni potrebe provođenja stručnih usavršavanja nakon završetka studija (Jelinek 2016).

Sudionici istraživanja i postupak

Za potrebe ovoga rada na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu Odsjeka u Čakovcu, od lipnja 2016. godine do siječnja 2017. godine, provedeno je ispitivanje među studentima prve, druge i treće godine studija Ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Prvi dio istraživanja uključivao je

online-upitnik kojem su sudionici u istraživanju pristupili anonimno i dobrovoljno. Istraživanju se sveukupno odazvalo 69 % (n = 65) studenata od čega je samo jedan muški ispitanik. U istraživanju je sudjelovalo 56 % (n = 30) studenata prve godine studija, 100 % (n = 19) studenata druge godine studija te 62 % (n = 16) studenata treće godine studija. Sudionici su gotovo ravnomjerno zastupljeni u uzorku (Jelinek 2016). Drugi dio odnosi se na problematiku nedostatka kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju te je kasnije sa sudionicima istraživanja ispitivač provodio grupne razgovore. Temelji grupnih razgovora bili su rezultati ankete koja je ranije bila dana na rješavanje studentima.

Istraživanje putem online-upitnika provedeno je od svibnja do lipnja 2016. godine. Upitnik je distribuiran uz pomoć predstavnika studenata svake od godina na način na koji se i inače odvija komunikacija unutar grupa. Tijekom rješavanja upitnika studenti su mogli odustati u bilo kojem trenutku, a upitnici koji nisu bili do kraja ispunjeni, isključeni su iz daljnje obrade. Tijekom siječnja 2017. godine na Učiteljskom fakultetu u Čakovcu provedeni su grupni razgovori ispitivača i studenata. U istraživanje je uključena nova generacija prve godine studenata Ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja koja nije bila uključena u online-upitnike i izostavljena generacija koja je završila studij akademske godine 2015./2016.

Kod nekih pitanja otvorenoga i zatvorenoga tipa nisu bili postavljeni uvjeti obaveznoga otvaranja tako da se ponekad pojavio uzorak manji od 46 studenata.

Instrument

Za potrebe ovoga istraživanja konstruiran je anketni upitnik koji se sastoji od osamnaest čestica. Pojedine čestice zahtijevale su odgovor na pitanja, a odnosile su se na nazive kolegija ukoliko su ih studenti slušali. Upitnik se sastoji od nezavisnih i zavisnih varijabli.

Nezavisne varijable odnosile su se na godinu studija te kolegije povezane s djecom s teškoćama u razvoju, odnosno teškoćama iz autističnoga spektra.

Zavisne varijable odnosile su se na procjenu znanja, vještina i stavova prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju, odnosno teškoćama iz autističnoga spektra.

Rezultati istraživanja i rasprava

Kako bi se uvidjelo koliko znanja studenti ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja stječu tijekom sveučilišnoga obrazovanja te koje kolegije smatraju zaslužnim za razvoj njihovih kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju, postavilo im se pitanje jesu li slušali kolegije povezane s djecom s teškoćama u razvoju. Ukupno 72 % (n = 46) studenata odgovara potvrdno. Najviše potvrdnih odgovora daju studenti druge i treće godine studija. Razlog tome je što studenti druge i treće godine studija, slušaju kolegije Inkluzivna pedagogija 1 i Inkluzivna pedagogija 2. Prethodno je bilo spomenuto kako je kolegij Inkluzivna pedagogija taj koji najviše zagovara inkluziju djece s teškoćama u razvoju. Stoga i sami studenti, njih 43 % (n = 33), kolegij Inkluzivnu pedagogiju navode kao onaj koji je najviše pridonio njihovom znanju o djeci s teškoćama u razvoju. U nešto manjim postotcima javljaju se i kolegiji Pedagogija ranoga odgoja (seminari), Razvojna psihologija, Primijenjena razvojna psihologija i Zaštita i njega predškolskoga djeteta. Kasnije se studente kroz grupne razgovore upitalo što misle zašto se kod prve godine studenata pojavio tako velik postotak onih koji nisu slušali kolegije povezane s djecom s teškoćama u razvoju, odnosno tako mali postotak onih koji jesu slušali navedene kolegije. Studenti su pretpostavili kako se vjerojatno radi o zabuni te da su na nekim kolegijima samo spomenuli djecu s teškoćama u razvoju, ne i opširnije obrađivali te je to možda zbunilo studente.

Jedna od pretpostavki ovoga rada, a ujedno i glavna hipoteza, je da postojeći obrazovni sustav ne nudi dovoljno znanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Pretpostavka je da bi u tom slučaju studenti mogli stjecati znanja i putem dodatne literature kojom bi se općenito povećale njihove kompetencije za budući rad. No, kada se studente upitalo čitaju li dodatnu literaturu o navedenoj tematici, samo 28 % (n = 46) studenata izjasnilo se da je pročitalo dodatnu literaturu (Jelinek 2016). Kroz grupne razgovore jedan dio studenata izjasnilo se kako nema vremena čitati dodatnu literaturu zbog

previše drugih obaveza uz fakultet i kako tih 28 % studenata vjerojatno ulazi u seminarske teme. Neki studenti izjasnili su se nemotiviranima za čitanje dodatne literature, dok se i dio studenata slaže s tim da trenutno ne čitaju dodatnu literaturu jer smatraju kako im ne treba, no kada će se naći u situaciji da u skupini imaju dijete s teškoćama u razvoju, više će se zainteresirati za taj problem.

Osim što je pretpostavka ovoga rada bila da postojeći obrazovni sustav ne nudi dovoljno znanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju, htjelo se ispitati jesu li toga svjesni i studenti. Pozitivno je što je glavna hipoteza uspješno potvrđena te se ukupno 70 % (n = 46) studenata slaže s tvrdnjom, a 30 % (n = 46) studenata smatra da postojeći obrazovni sustav nudi dovoljno znanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju (Jelinek 2016). Uspoređujući dobivene podatke s podacima o pročitanoj dodatnoj literaturi postavlja se pitanje kako studente navesti i motivirati na čitanje dodatne literature jer je čitanje dodatne literature neizbježno u odgojiteljskom poslu i spada u proces cjeloživotnoga učenja i usavršavanja.

Kakav je stav studenata prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovite programe ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja pokazat će sljedeća grupa pitanja. Ukupno 74 % (n = 46) studenata smatra da je potrebno uključiti djecu s teškoćama u razvoju u redovite programe ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, dok 26 % (n = 46) studenata smatra da njihovo uključivanje u redovite programe RPOO-a nije potrebno. No, kad se studente upitalo bi li oni uključili dijete s teškoćama u razvoju u svoju odgojnu skupinu, samo 2 % (n = 46) studenata odgovara da ne bi, 5 % (n = 46) studenata nije sigurno ako bi uključilo dijete s teškoćama u razvoju u svoju odgojnu skupinu, a čak 93 % (n = 46) studenata je voljno uključiti dijete s teškoćama u razvoju u svoju odgojnu skupinu (Jelinek 2016). Tijekom grupnih razgovora studenti su zajedno s ispitivačem pretpostavili, da se 26 % (n = 46) studenata koji smatraju kako uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite programe RPOO-a nije potrebno, boje izazova ili straha od nedostatka znanja. No, bez obzira što neki studenti smatraju kako uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite programe RPOO-a nije potrebno i smatraju kako bi im vjerojatno bilo bolje u posebnim ustanovama, većina je ipak spremna preuzeti odgovornost koju nosi inkluzivna praksa. Uspoređivajući navedene rezultate s rezultatima istraživanja koje su provele Miloš i Vrbic (2015.), možemo primijetiti kako je broj odgojitelja koji smatraju da se djeca s teškoćama u razvoju trebaju uključiti u redovite programe RPOO-a i broj studenata koji dijele isto mišljenje približno jednak. Naime, rezultati njihovoga istraživanja pokazuju kako je 89 % odgojitelja spremno na uključivanje, dok ih 6 % smatra da inkluzija nije najbolje rješenje za svu djecu.

Dobiveni rezultati potvrđuju hipotezu kako su studenti svjesni potrebe uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovite programe ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. No, znaju li zašto je potrebno uključivati djecu s teškoćama u razvoju u redovite programe RPOO-a pokazuju rezultati grupnih razgovora. Neki od odgovora koje su studenti naveli jesu: dobrobiti za drugu djecu koja borave s djecom s teškoćama u razvoju kao što je primjerice empatija, međusobno pomaganje u rješavanju problema, upoznavanje i prihvaćanje različitosti te dobrobiti za dijete s teškoćama u razvoju tako što se osjeća prihvaćeno i jednako kao i druga djeca. Neke od tih odrednica navode i u svojem radu Mikas i suradnici (2012.). Slične rezultate u svojem radu prikazali su Skočić-Mihić, Lončarić i Pinoza Kukurin (2009.) koji su proveli istraživanje sa studentima Učiteljskoga fakulteta u Rijeci.

Već je bilo spomenuto da Škrobo (2015.) navodi kako se pojmovi djeca s teškoćama u razvoju i djeca s posebnim potrebama često znaju miješati, željelo se provjeriti jesu li studenti svjesni razlika između tih pojmova. Studenti prve godine nisu razlikovali pojmove djeca s teškoćama u razvoju i djeca s posebnim potrebama te su smatrali da se pojam djeca s posebnim potrebama nužno odnosi samo na djecu s fizičkim nedostacima. Među studentima druge godine studija pokrenula se mala rasprava o tome koja je razlika između djece s teškoćama u razvoju i djece s posebnim potrebama. Znali su da postoji razlika između njih, no teško su je definirali, dok su studenti treće godina studija bili svjesni da dijete s posebnim potrebama ne mora nužno imati i teškoće u razvoju. Da bi se uopće pojmovi razvojne teškoće i posebne potrebe mogle razlikovati potrebno je poznavati njihovu terminologiju. Kroz grupne razgovore sa studentima vidljivo je da studenti ne barataju toliko stručnom terminologijom, čak su i sami rekli da ne znaju stručno definirati.

Za utvrđivanje uloge koju ima praktična nastava kada se radi o djeci s teškoćama u razvoju, potrebno je bilo ispitati koliko su studenti bili u mogućnosti susresti se s djetetom s teškoćama u razvoju. Na niz postavljenih pitanja bili su mogući odgovori „da”, „ne” i „ne znam”. Odgovor „ne znam” prisutan

je radi toga jer ponekad neka djeca mogu manifestirati razvojne teškoće, iako ih u stvarnosti nemaju. Ukupno 91 % (43) studenata odgovara da se susrelo s djecom s teškoćama u razvoju, 5 % (n = 43) odgovara s „ne”, dok ih 4 % (n = 43) nije sigurno ako su se susreli s djecom s teškoćama u razvoju tijekom obavljanja praktične nastave. Podatci nam pokazuju da se samo manji broj studenata nije susreo s djecom s teškoćama u razvoju. Zadovoljavajući je podatak što prikazuje da je inkluzija zastupljena u velikoj mjeri, no zabrinjavajuće je to što se uključuje sve više i više djece u redovite programe RPOO-a, a razina odgojiteljskih kompetencija i dalje ostaje upitna.

Budući da rad s djecom s teškoćama u razvoju iziskuje puno izazova željelo se ispitati boje li se studenti rada s djecom s teškoćama u razvoju. Ukupno 14 % (n = 43) studenata odgovara da se boji rada s djecom s teškoćama u razvoju, 47 % (n = 43) studenata se ne boji te ih 40 % (n = 43) nije sigurno boji li se rada s djecom s teškoćama u razvoju. Uspoređujući rezultate koji se odnose na praktični dio prema strahu za rad s djecom s teškoćama u razvoju možemo uočiti kako se javlja približno sličan broj onih studenata koji se nisu susreli ili ne znaju ako su se susreli s djecom s teškoćama u razvoju (ukupno 9 %), s onim studentima koji se boje rada s djecom s teškoćama u razvoju (ukupno 14 %). Pretpostavka je da praksa općenito ima jako važnu ulogu, pogotovo kada se radi o stjecanju iskustva za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Ovdje je važna i predodžba koju studenti imaju o djeci s teškoćama u razvoju, a ona isto tako ovisi o tome jesu li se susreli s djetetom s teškoćama u razvoju. Najviše odgovora bilo je da ne mogu napraviti sve kao i druga djeca te da neprestano trebaju pomoć drugih osoba. Jedna od pretpostavki zašto se studenti boje rada s djecom s teškoćama u razvoju je ta što smatraju da će ta djeca previše ovisiti o njihovoj pomoći. No, ne smijemo zaboraviti da uloga odgojitelja nije rehabilitacija djece, nego socijalizacija djece.

Stav studenata, ispitan tijekom grupnih razgovora, prikazuje da su i sami studenti svjesni koju ulogu u tome ima praktična nastava, ali i posjedovanje određenih kompetencija. Zaključci koje su studenti izveli su da strah proizlazi zbog nedostatka iskustva i premalo znanja ili mišljenja da će zbog nedostatka kompetencija pridonijeti još težem razvoju djece. Takvo razmišljanje istovremeno može i pozitivno i negativno utjecati na inkluzivnu praksu. Negativno tako što će odgojitelj sam sebe ograničiti i zatvoriti mogućnost inkluzivne prakse, no, ako će razmišljati kako da pomogne tom djetetu, sazna nešto više o njemu kako ne bi otežao njegov razvoj, neće samo povećati svoju kompetentnost, nego i istraživati vlastite mogućnosti i granice.

Tijekom grupnih razgovora studente se upitalo znaju li što su to kompetencije i koje kompetencije trebaju odgojiteljima, ne samo za rad s djecom s teškoćama u razvoju, nego i svakodnevni rad. Svi studenti znali su da se radi o određenim vještinama i sposobnostima, no imali su probleme definirajući ih. Studenti prve godine studija odgovorili su kako su se susreli s pojmom kompetencije, no teško mogu odrediti što je to. Uglavnom su odgovori na pitanje koje kompetencije su potrebne odgojitelju za rad općenito i za rad s djecom s teškoćama u razvoju, kod svih studenata slični. Navode da odgojiteljima trebaju socijalne i komunikativne vještine te smatraju da bi odgojitelji trebali biti kreativni, snalažljivi, strpljivi, empatični, uporni i imati puno iskustva, znanja i razumijevanja za druge. Analizom anketnoga upitnika zaključeno je da ukupno 28 % (n = 43) studenata smatra da po završetku studija neće biti kompetentno za rad s djecom s teškoćama u razvoju, 58 % (n = 43) studenata nije sigurno ako će biti kompetentno i 14 % (n = 43) smatra da će po završetku studija biti kompetentno za rad s djecom s teškoćama u razvoju. U navedenom anketnom upitniku, pitanja za procjenu kompetencija odnosila su se na samoprocjenu kompetencija za rad s djecom s teškoćama iz autističnoga spektra, no kako teškoće iz autističnoga spektra spadaju u razvojne teškoće, dobiveni podatci su iskorišteni i ovdje (Jelinek 2016).

Odgovori studenata prve godine studija glase: 19 % (n = 16) studenata smatra da neće biti kompetentni za rad s djecom s teškoćama u razvoju, 69 % (n = 16) studenata ne zna ako će biti kompetentno i samo 13 % (n = 16) studenata smatra da će biti kompetentno za rad s djecom s teškoćama u razvoju (Jelinek 2016).

Studenti druge godine studija odgovorili su: 32 % (n = 19) studenata smatra da neće biti kompetentno za rad s djecom s teškoćama u razvoju, 58 % (n = 19) studenata nije sigurno ako će biti kompetentno te 11 % (n = 19) studenata smatra da će biti kompetentno za rad s djecom s teškoćama u razvoju (Jelinek 2016).

Studenti treće godine studija smatraju da: 38 % (n = 8) studenata neće biti kompetentno za rad s djecom s teškoćama u razvoju, također 38 % (n = 8) studenata ne zna ako će biti kompetentno te samo 25 % (n = 8) studenata smatra da će biti kompetentno za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Dobiveni rezultati potvrđuju hipotezu da studenti sumnjaju u svoju kompetentnost rada s djecom s teškoćama u razvoju, a pretpostavka tome je da nesigurnost proizlazi zbog nedostatka iskustva, odnosno premalo iskustva stečenoga tijekom obavljanja stručne prakse. Kada bi svi studenti imali jednaku mogućnost susresti se i vidjeti kako funkcionira dijete s teškoćama u razvoju, lakše bi stvorili predodžbu o tom djetetu, a samim time i sigurnije pristupali radu s djetetom s teškoćama u razvoju (Jelinek 2016). Pretpostavka je da bi uvođenjem vježbi iz kolegija koji se bave djecom s teškoćama u razvoju svi studenti imali jednake mogućnosti upoznati problematiku djece s teškoćama u razvoju. Uz pomoć i vođenje stručno osposobljene osobe, studenti bi postepeno stjecali kompetencije potrebne za rad s djecom s teškoćama u razvoju te bi kasnije bili sigurniji u sebe.

Jedna od hipoteza odnosila se na svjesnost studenata o potrebi provođenja vježbi iz kolegija koji se bave s djecom s teškoćama u razvoju. Rezultati istraživanja pokazuju kako 93 % (n = 43) studenata smatra da je potrebno uvođenje vježbi tijekom fakultetskoga obrazovanja, dok 7 % (n = 43) studenata smatra da uvođenje nije potrebno (Jelinek 2016). Kroz grupne razgovore sa studentima, studenti prve godine studija izjavili su da bi bili sigurniji u sebe i svoj rad kada bi se te vježbe provodile. Studenti druge godine studija smatraju kako među studentima koji ne žele uvođenje vježbi nedostaje motivacije, ne shvaćaju ozbiljno situaciju ili nisu htjeli upisati ovaj studij i svjesni su, kako izjavljuje jedna studentica, da prvo moraju poraditi na sebi kako bi mogli raditi s drugima. Nešto slično tim vježbama imali su studenti treće godine studija kroz kolegij Inkluzivna pedagogija 2. Njihov zadatak bio je da u dva navrata posjete Igraonicu predviđenu za djecu s teškoćama u razvoju, izrade profil djeteta i na temelju toga osmisle aktivnost za njega. Studenti su se složili da je to dobra ideja, no premalo razrađena. Pokazali su nezadovoljstvo zbog premalo susreta s djecom i smatraju kako nisu u mogućnosti izraditi profil djeteta te upoznati njegove interese i potrebe kroz samo jedan susret. Pozitivno je to što studenti smatraju da su takve situacije za njih jako korisne i što ih žele provoditi u što većoj mjeri.

Neizostavni je dio odgojiteljske profesije provođenje stručnih usavršavanja koja su propisana Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju. Anketnim upitnikom htjelo se uvidjeti jesu li studenti spremni i svjesni potrebe provođenja stručnih usavršavanja po završetku fakulteta, ne samo kako bi to povećalo kompetencije potrebe za rad s djecom s teškoćama u razvoju, nego i kompetencije za svakodnevni rad s djecom u skupini. Ukupno 98 % (n = 43) studenata smatra da je tijekom rada potrebno pohađati stručna usavršavanja koja bi povećale kompetencije odgojitelja te ukupno 95 % (n = 43) studenata smatra da je potrebno pohađati stručna usavršavanja koja bi povećala kompetencije za rad s djecom s teškoćama u razvoju (Jelinek 2016). Time je i uspješno potvrđena i zadnja hipoteza koja govori o studentskoj svjesnosti i potrebi provođenja stručnih usavršavanja nakon završetka studija.

Tijekom grupnih razgovora studentima se postavilo pitanje kako to da se javlja tako malen postotak studenata koji smatraju da stručna usavršavanja nisu potrebna. Studenti su odgovorili kako se vjerojatno radi o osobama kojima nedostaje motivacije i interesa ili imaju drukčije prioritete, primjerice završiti samo neki fakultet. Zaključili su kako se svijest o potrebi provođenja stručnih usavršavanja širi dovoljno tijekom njihovoga sveučilišnoga obrazovanja, a to prikazuju i dobiveni rezultati. Visoki interes i motiviranost za provođenje stručnih usavršavanja i istraživanje vlastite odgojne prakse pokazuju i odgojitelji u istraživanju koje su provele Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014.). Istovremeno s ispitivanjem odgojiteljskih kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju, autorice su ispitivale i kompetencije učitelja. Došle su do zaključka kako su odgojitelji u većoj mjeri spremni na preispitivanje vlastite prakse, što isto tako može biti jedan od pokazatelja količine širanja svijesti o potrebi provođenja stručnih usavršavanja.

Zaključak

Ovaj rad bavi se studentskom samoprocjenom kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Cilj istraživanja bio je istražiti kako studenti procjenjuju svoje kompetencije, sposobnosti i mogućnosti te jesu li jednoga dana spremni uključiti dijete s teškoćama u razvoju u svoju odgojnu skupinu. Istražio se i stav studenata o inkluziji i provođenju stručnih usavršavanja nakon fakulteta, ali i

za vrijeme fakulteta. Analizom rezultata uspješno su potvrđene sve hipoteze, što ukazuje da su studenti svjesni kako postojeći obrazovni sustav ne omogućuje stjecanje svih potrebnih kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju te da su spremni pohađati stručna usavršavanja po završetku studija kako bi i dalje nadograđivali svoja znanja novim teorijama. Isto tako, rezultati pokazuju da su studenti spremni uključiti dijete s teškoćama u razvoju u redovitu skupinu RPOO-a. Može se zaključiti kako su studenti svjesni uloge i zadaće koja ih čeka kad jednoga dana postanu odgojno-obrazovni djelatnici, ali i da im nedostaje motivacije jer su izvor znanja ograničili samo na fakultetska predavanja, izostavivši čitanje dodatne literature

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), 521–540.
- Bouillet, D. 2010. *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bouillet, D. 2011. Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 323–340.
- Bronfenbrenner, U. 1986. Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 2(6), 723–742.
- Čudina, A. 2015. Podrška uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne vrtiće u Hrvatskoj – prikaz projekta. U: M. Ljubešić, S. Šimleša, M. Bučar (ur.) *Razvoj inkluzivne prakse u dječjim vrtićima* (10). Zagreb: HURID.
- Dulčić, A. 2001. Neki aspekti života s djetetom sa smetnjama u razvoju. *Dijete i društvo*, 3(3), 251–260.
- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*. 2008. Zagreb: Hrvatski sabor.
- European Commission. 2011. *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. London, Ghent: University of East London, Cass School of Education, University of Ghent, Department for Social Welfare Studies.
- Flego, M. 2000. Djeca s poteškoćama u razvoju u dječjem vrtiću – izazov integracije. *Dijete i društvo*, 2(1), 87–91.
- Igrić, Lj. 2004. Društveni kontekst, posebne potrebe/invaliditet/teškoće u razvoju i edukacijsko uključivanje. *Hrvatska revija za znanstvena istraživanja*, 40(2), 151–164.
- Jelinek, T. 2016. Mišljenje studenata o uključivanju djece s teškoćama iz autističnog spektra u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U: R. Jukić, K. Bogatić, S. Gazibara, S. Pejaković, S. Simel, A. Nagy Varga (ur.) *Zbornik stručnih radova s Međunarodne znanstvene konferencije Globalne i lokalne perspektive pedagogije* (114–126). Osijek: Filozofski fakultet Osijek, Sveučilište Josipa Juraja Strossmayera.
- Karalić, Z. 2012. Povezanost odgajateljskih kompetencija i socijalnih vještina odgajatelja u vrtiću. U: I. Pehić, E. Vejo, A. Hasanagić (ur.) *Suvremeni tokovi u ranom odgoju – znanstvena monografija* (389–404). Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.
- 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.
- Mendeš, B. 2013. Od pedagoškog tečaja do sveučilišnog studija. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19 (71).
- Mendeš, B. 2015. Početci institucijskog predškolskog odgoja u Hrvatskoj i njegova temeljna obilježja. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 64 (2).

- Mikas, D. i dr. 2012. Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Peadiatr Croat*, 56(1), 207–214.
- Miloš, I.; Vrbić, V. 2015. Stavovi odgojitelja prema inkluziji. *Dijete, vrtić, obitelj*, 63(77/78).
- Romstein, K. 2015. Procjenjivanje kvalitete inkluzivnog okruženja u institucijama predškolskog odgoja. *Napredak*, 156(4), 401–421.
- Sekulić-Majurec, A. 1997. Integracija kao pretpostavka uspješnije socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju: očekivanja, postignuća, perspektive. *Društvena istraživanja*, 4–5(30/31), 537–550.
- Skočić-Mihić, S.; Lončarić, D.; Pinoza Kukurin, Z. 2009. Mišljenje studenata predškolskog odgoja o edukacijskom uključivanju djece s posebnim potrebama. U: D. Bouillet, M. Matijević (ur.) *Kurikulumi ranog odgoja i obveznog obrazovanja: zbornik radova*. (507–515). Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Šimleša, S.; Cepanec, M. 2015. Radionice za podršku odgojiteljima. U: M. Ljubetić, S. Šimleša, M. Bučar (ur.) *Razvoj inkluzivne prakse u dječjim vrtićima*. (46–59). Zagreb: HURID.
- Škrobo, S. 2015. Prava djece s teškoćama u razvoju. U: T. Velki, K. Romstein (ur.) *Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. (10–15). Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera.
- Višnjic Jevtić, A. 2012. Kompetencija odgojitelja u „odgoju za budućnost“. U: I. Pehić, E. Vejo, A. Hasanagić (ur.) *Suvremeni tokovi u ranom odgoju*. (377–388). Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.
- Višnjic Jevtić, A. 2015. Kontinuirana podrška odgojiteljima. U: M. Ljubetić, S. Šimleša, M. Bučar (ur.) *Razvoj inkluzivne prakse u dječjim vrtićima* (60). Zagreb: HURID.
- Višnjic Jevtić, A. 2015. Postojeće obrazovanje odgojitelja za inkluzivnu praksu. U: M. Ljubešić, S. Šimleša, M. Bučar (ur.) *Razvoj inkluzivne prakse u dječjim vrtićima* (14–15). Zagreb: HURID.

ZNAČAJ I ULOGA MEDIJA U OBITELJI

Sažetak

Brojne društvene promjene uzrokovale su transformaciju obitelji koja se prilagođava potrebama koje nameće suvremeno društvo i suvremeni način života. U ovom radu daje se prikaz nekih obilježja suvremenih obitelji koje se u odnosu na tradicionalne razlikuju u strukturi, funkcioniranju, emancipaciji te razvoju tehnologije koja utječe na obiteljski život i odgoj djece. Uz to, razmatraju se poželjna ponašanja roditelja i utjecaji obitelji na razvoj i odgoj djece. Ističe se važnost zajedničkoga druženja i kvalitetno provedenoga vremena s djecom kojega je danas u užurbanom svijetu sve manje. Mnogi roditelji danas su prezaposleni, a djeca okupirana virtualnim svijetom koji se za njih nudi. Razvojem tehnologije, igrališta i društvene igre zamijenjene su gledanjem televizijskoga sadržaja, videoigrama i društvenim mrežama. Dostupnost medija uvjetuje da oni postaju izvori socijalizacije i prenositelji vrednota. S obzirom da roditelji imaju ključnu ulogu u odgoju djece od njih se očekuje da kontinuirano zajednički promišljaju i analiziraju na koje načine pojedini mediji djeluju, koje učinke imaju i kako bi se i u koje svrhe s njima trebalo služiti.

Ključne riječi: suvremena obitelj, roditeljstvo, uloga medija, pedagoško obrazovanje roditelja

Uvod

Obitelj je primarna društvena zajednica u kojoj se stječu prvi topli socijalni dodiri, životna iskustva, usvajaju humane i moralne norme i vrijednosti. Ona je nositeljica i vrelo života, naglašava Rosić (2005.). Od davnina je poznato da svaka obitelj, posebna na svoj način, posjeduje strukturu, pravila prema kojima funkcionira kao i načine komuniciranja, suočavanja s problemom i njihovim rješavanjem. Pripremajući dijete za život u okolini, kreira ozračje protkano ljubavlju i toplinom u kojemu nastaju bliske emocionalne veze. Zbog svoje važne odgojne uloge, obitelj se smatra nezamjenjivom, što potvrđuju i stajališta kroz povijest.

Maleš i Kušević (2011.) definiraju obitelj kao temeljnu društvenu zajednicu koja je u stalnoj interakciji s okruženjem te se mijenja u skladu s promjenama u društvu. S obzirom na brojne promjene koje su zahvatile obitelj, ona se ne može jednoznačno odrediti, ali se ističe da je obitelj temeljna institucija društva koja osigurava uvjete za egzistencijalno preživljavanje njezinih članova i obavlja različite odgojne funkcije (Jurčević Lozančić i Kunert 2015). Može se zaključiti da unatoč brojnim promjenama koje su zahvatile obitelj, ona nije izgubila na svojoj vrijednosti, već je postala mnogo važnija u životu svakoga pojedinca.

Suvremeno društvo pred roditelje stavlja zadatak da utječu na djetetovo ponašanje prema prihvaćenim zahtjevima društvene zajednice, dakako u skladu sa svojim mogućnostima što predstavlja odgovornu odgojnu zadaću (Ljubetić 2007). Osim promjena koje su zahvatile obitelj, kao što su smanjenje broja članova, raznolikost obiteljskih oblika, porast jednoroditeljskih obitelji, zapošljavanje žena, roditelji dobivaju u medijima suparnike u odgajanju svoje djece i u kojima djeca pronalaze utočište (Miliša 2011). Stotinu istraživanja provedenih kod nas i u svijetu pokazuju da su od najranije životne dobi djeca izložena medijima, što daljnjim odrastanjem povećava njihovu pasivnost i otuđenost koja može ograničiti njihov život kasnije. U tom smislu Mužić (2014.) ističe odgovornost roditelja da preuzmu kontrolu nad virtualnim svijetom te uče djecu voljeti i aktivno otkrivati ljepotu stvarnosti. Istraživanja su pokazala da je jedan od najvažnijih čimbenika u kvaliteti odnosa s djecom kvaliteta, a ne

kvantiteta komunikacije, naglašavaju Čudina-Obradović i Obradović (2006.). Navodeći različita istraživanja, autori naglašavaju da su uspješna djeca izjavljivala da su uvijek imala osjećaj da je njihove roditelje iskreno zanimalo ono što oni govore, kako se osjećaju i provode svoje vrijeme.

Obilježja suvremenih obitelji

Suvremeni način života, promjene obiteljskih vrijednosti i odnos prema obitelji, uzrokuje brojne promjene kako u funkcioniranju, tako i u samoj strukturi obitelji (Berc, Ljubotina i Blažeka 2003). Općenito gledajući sve do kraja 20. stoljeća tradicijski najpoželjniji oblik obiteljske strukture činili su otac (hranitelj), majka (kućanica) i jedno ili dvoje djece. Takva obiteljska struktura radi društvenih promjena prepustila je svoje mjesto drugačijim obiteljskim zajednicama i sve se manje susreće u današnjim kućanstvima. Štoviše, struktura današnjih obitelji sve je raznovrsnija i rezultira različitim načinima života, vrijednostima, kao i promjenama u obiteljskim odnosima (Maleš i Kušević 2011). U literaturi se naglašava da je različitost obiteljskih struktura potrebno promatrati uzimajući u obzir kriterije, primjerice zajednički odnos roditelja i djece, bračni status roditelja (razvedeni, odvojeni, ponovno oženjeni) s obzirom na broj roditelja u obitelji i roditeljsko seksualno usmjerenje (Wise 2003, prema Maleš i Kušević 2011).

Osim razlika u obiteljskim strukturama, suvremenu obitelj obilježava i emancipacija majki i očeva, sve je veći udjel žena u radnoj snazi te se očevi sve više uključuju u odgoj i doprinose razvoju i formiranju osobnosti djece (Čudina-Obradović i Obradović 2006). Spomenuti autori naglašavaju da je u obiteljima gdje su zaposlena oba roditelja najveći izazov kako uskladiti radne dužnosti izvan kuće, roditeljske obveze i poslove u kućanstvu.

Promijenio se i odnos između roditelja i djeteta. Primjerice, dijete postaje ravnopravni član obitelji koji ima pravo na vlastito izražavanje i djelovanje (Jurčević Lozančić 2011). To znači da položaj djeteta kao takvoga zahtjeva nove odgojne postupke, ponajprije uvažavanje individualnosti djeteta i podržavanje njegovih odluka jer se djetetu pristupa kao individualnom biću koji aktivno ostvaruje svoje potrebe, mogućnosti i sposobnosti.

Obiteljska zajednica kao sustav

U pedagoškoj literaturi obitelj se definira kao „živi sustav koji predstavlja organiziranu, relativno trajnu, reproduktivnu društvenu cjelinu s ograničenim promjenjivim obrascima ponašanja vezanim za uloge, strukturu i način djelovanja” (Janković 1996, prema Ljubetić 2007: 20). Obiteljski sustav sastavljen je od svih svojih sastavnica ili podsustava koji su hijerarhijski organizirani i u interakciji. Procesi koji obilježavaju obitelj kao sustav jesu uvjetovanost razvoja pojedinca strukturom obitelji i utjecaj pojedinca kao jedinice na formiranje i funkcioniranje obitelji (Kreppner 1989, prema Wagner Jakab 2008). Spomenuti autori naglašavaju da su članovi obiteljskoga sustava u međusobnoj interakciji i s drugim podsustavima koji u određenom smislu utječu na njega. Obiteljski podsustav čine: podsustav bračni par, roditeljski podsustav, podsustav potomaka i podsustav roditelj – dijete. Svaki od tih podsustava ima različite funkcije, ali međusobno utječu jedni na druge (Ljubetić 2011).

Ključno mjesto prilikom razumijevanja obitelji kao sustava imaju interakcije među svim njezinim podsustavima. U posljednjih nekoliko godina važan predmet istraživanja postalo je funkcioniranje obitelji kao sustava i njegov utjecaj na dječji razvoj jer može imati zaštitnu i rizičnu ulogu za sam razvoj. No, kako bi se razumio djetetov razvoj u potpunosti, potrebno je razumjeti i čimbenike okruženja koji djeluju na dijete. Teorija ekološkoga sustava za koji je zaslužan psiholog Urie Bronfenbrenner, analizira odnose između djeteta i okoline, odnosno kako utječu jedni na druge. On razvija četiri razine okolinskih utjecaja na dijete, krenuvši od bliskih u kojima dijete svakodnevno sudjeluje do onih koje su mu udaljene i intenzivnije ili slabije utječu na njegov razvoj (Brajša-Žganec 2003).

Iako je u literaturi često isticano, i ovdje ćemo podsjetiti na tumačenje da je djetetu najbliži sloj okoline mikrosustav, mezosustav, makrosustav te kronosustav, o čemu detaljno informira suvremena literatura (Berk 2008 i drugi suvremeni autori).

Kriza suvremene obitelji

Mnogi vanjski čimbenici i utjecaji suvremenu obitelj čine krhkom, nestabilnom i sklonom krizama. U užurbanom svijetu zbog stjecanja materijalnoga standarda roditelji sve manje vremena provode s djecom. Iako nastoje nadomjestiti izgubljeno vrijeme, zbog odvojenosti od roditelja djeca postaju usamljenija, povučena ili pak nemirnija i agresivnija (Jurčević Lozančić 2011). Nadalje, često zaposleni roditelji odgoj djeteta povjeravaju institucijama, medijima i samome djetetu, što može značiti i ignoriranje njegovih potreba, razvijanje osjećaja nesigurnosti i nepovjerenja, upozoravaju Miliša i Zloković (2008.). Spomenuti autori govoreći o promjenama u suvremenom društvu koje utječu na dijete i njegovo djetinjstvo posebno upozoravaju da stresni životni ritam, egzistencijalni problemi i slabljenje obiteljskih veza pretvara obitelj u metaforički rečeno „fast food” obitelji koju čine brzi, površni i nezdravi odnosi među članovima obitelji. Prema stajalištima autora, članovi navedenih obitelji koriste se disfunkcionalnim obrascima (SMS i chat), dok je model obiteljskoga odnosa koji koristi „fast food” obitelj, život jednoga pored drugoga, umjesto jednoga s drugim. Također, autori upozoravaju da se takve obitelji odriču nekih svojih temeljnih roditeljskih zadaća. Socijalizacija djece prepušta se društvenim mrežama, učenje pretraživanju mrežnih stranica, a komuniciranje u obitelji preuzimaju SMS poruke. Djeca koja odrastaju u obiteljskom okruženju bez emocionalne topline i podrške češće će iskazivati neprijateljsko ponašanje prema drugima, a sebe smatraju osobama koje nisu zavrjeđile ljubav i poštovanje što ostavlja trajne posljedice (Miliša i Zloković 2008). Ili još konkretnije: „Obitelji koje se ne mogu suočiti sa životnim problemima nazivaju se disfunkcionalne obitelji. One se češće suočavaju s nasiljem, bračni odnosi su napeti, a djeca koja odrastaju u takvim obiteljima su bez nadzora i s nedostatnim osjećajem emocionalne stabilnosti” (Ljubetić 2007: 30).

Djeca danas odrastaju u društvu brzih i neprestanih promjena na koje moraju biti pripremljena. U tom kontekstu potrebno je govoriti o rezilijentnosti obitelji koja njeguje unutarnje snage otpornosti i izdržljivosti što roditeljima i djeci omogućuje da se dobro razvijaju, unatoč brojnim opterećenjima. Stoga roditelji trebaju osvještavati važnost svoje uloge na cjelokupni razvoj djece i reflektivno razvijati vještine koje utječu na pozitivan odnos svih članova unutar obitelji. U poticajnim obiteljima često je prisutan humor i optimizam i vrlo je vjerojatno da će djeca koja odrastaju u ovakvim obiteljima biti bolje pripremljena za osnivanje svojih obitelji (Karpowitz 2001, prema Ljubetić 2007). Sagledavajući navedenu problematiku na znanstvenoj razini autorica govori o značaju funkcionalnih obitelji, a njihove osnovne karakteristike su: bolja pripremljenost za nošenje sa stresom, otvorena komunikacija i suradnja, topli odnosi unutar obitelji, samopouzdanje te povjerenje u druge ljude. Uspješan odgojni roditeljski utjecaj pretpostavlja da svaka odgojna mjera, svaki postupak ili zahtjev bude prilagođen djetetovim individualnim snagama i mogućnostima. Jednom je netko rekao: „dijete želi roditelja kao sugovornika, a ne istražitelja!” (...)

Mediji i obitelj

Istraživanja, praksa i iskustva mnogih stručnjaka jasno potvrđuju da su danas mediji svakodnevno prisutni u mnogim obiteljima i mijenjaju život suvremenih obitelji te oblikuju njihovo slobodno vrijeme. Kao što je već rečeno, od najranije dobi djeca su okružena različitim medijima i pokazuju interes za njihovim korištenjem. Brojni su primjeri iz života koji pokazuju da je današnjoj djeci nezamislivo odrastanje bez medija, slobodnu igru zamijenile su igre uz televiziju i računalne igre, dok su razgovor u živo zamijenila dopisivanja na društvenim mrežama (Ciboci 2015). Stephen R. Covey (1998.) u svojoj knjizi „Sedam navika uspješnih obitelji” uspoređuje korištenje medija kao dadilje s puštanjem neznanca u svoj dom koji par sati djeci priča o svijetu u kojem su za uspjeh potrebni novac, izgled i nasilje. Naime, u skladu s brojnim provedenim **istraživanjima o ulozi medija u životima djece**, televizija, računalna tehnologija, internet i mobiteli postaju **ključni načini socijalizacije te utječu na**

ponašanje, stavove i vrijednosti. Primjerice, **učestalo prikazivanje nasilja na televiziji**, u filmovima i videoigrama, što je zajednička značajka mnogih medijskih sadržaja, utječe na djecu i na njihovo ponašanje kao i povećanje agresivnoga ponašanja te smanjenje osjetljivosti na druge.

Stoga se u literaturi najčešće govori o medijskom nasilju koje različito utječe na djecu ovisno o njihovim osobnostima, spolu, vrstama njihove obiteljske i društvene okoline te njihovim životnim iskustvima (Sears i Sears 2009). Iz navedenih (i mnogih drugih) mogućih negativnih utjecaja medija danas se sve više naglašava odgoj za medije. Uloga odraslih je osvijestiti djeci važnost odgovornosti, umjerenosti i mudrosti u korištenju medija kako bi im u odrastanju oni bili prijatelji i saveznici, naglašava Mandarić (2012.). Roditelji su djeci uzor tijekom korištenja medija, što znači da je vrlo važan i način na koji ga oni sami koriste. Međutim, roditelji često djeci dopuštaju korištenje medija kako bi iskoristili vrijeme za sebe, odnosno koriste medije kao „dadilje” što nikako ne pogoduje djetetovom odgoju i razvoju. Iz tih razloga naglašava se važnost roditeljske prisutnosti (Jurčević Lozančić 2016), potrebno komunicirati s djetetom, učiti dijete kako da razlikuje maštu od zbilje i odabire sadržaje koje su primjereni njegovom aktualnom stupnju razvoja.

Također, potrebno je postaviti određena pravila kojih se roditelji i djeca trebaju pridržavati. Štoviše, potrebno je biti ustrajan na svim donesenim pravilima i ponašati se u skladu s njima. Roditelj mora znati zahtijevati od djeteta da se odgovorno odnosi prema svojim dužnostima, a istodobno mora poštovati i uvažavati njegovu osobnost. Odgovorno roditeljstvo podrazumijeva ukidanje bilo kakvoga prisiljavanja djeteta na radnju, postupak ili mišljenje kojem nije doraslo ili ga ne razumije, što uključuje i nametanje stavova roditelja u navikama ili izbora omiljenih aktivnosti djeteta (Covey 1998). Djetetu treba biti jasno da, primjerice, može koristiti medije tek nakon što obavi svoje dnevne obveze. Da bi se u tome što više uspjelo, važno je shvaćanje djeteta kao osobe s vlastitim osjećajima, pravima i potrebama koje roditelj uvijek treba prepoznavati, a to je ishodište empatijske komunikacije djeteta i roditelja. Iznošenje mišljenja i razmjena mišljenja i stavova o svakodnevnim iskustvima, potrebama, planovima i željama članova obitelji temelj je zdravih i kvalitetnih odnosa u kojima nastaje i razvija se povjerenje.

Zaključak

Danas je učestala **dostupnost tradicionalnih medija, primjerice televizije koja** svojim manipulativnim sadržajima privlači djecu i stvara od njih potrošače kojima se roditelji ne mogu oduprijeti zbog često prisutnoga roditeljskog osjećaja krivnje jer premalo vremena provode u slobodnoj igri i druženju s djecom. Koristeći suvremene medije, primjerice videoigre i internet, djeca su izložena nasilju i opasnostima koje nudi virtualni svijet, što rezultira agresivnošću, ljutnjom i strahom. S jedne strane, smatra se kako su mediji korisni izvori informacija, druženja, sklapanja prijateljstava, stjecanja različitih sposobnosti, dok s druge pak strane, upozorava se kako mediji imaju negativan utjecaj na socijalizaciju i osobnost pojedinca. Mediji postaju sastavni dio obiteljskoga **života i često** potpuno (ne)primjetno djeluju na njezine članove. Brojni suvremeni autori primjerice Gunter i McAleer (2002.), Gabelica Šupljika (2007.), Jurčević Lozančić (2016.), Labaš (2011.), Mužić (2014.), Sigman (2010.) i mnogi drugi u svojim radovima učestalo naglašavaju da je potrebno medije **dekonstruirati i demitologizirati**, odnosno kontinuirano osvještavati na koje načine djeluju, koje učinke imaju i kako bi se i u koje svrhe s njima trebali služiti. Pojednostavljeno rečeno, imaju li mediji pozitivan ili negativan utjecaj na dijete uvelike ovisi o sadržaju koji se prenosi, ali i vremenu provedenom koristeći medije. U tom se kontekstu intenzivnije razvija i **medijska pedagogija koja** nastoji pružiti sustavne smjernice za uspješniju i odgovornu uporabu medija i sadržaja te u konačnici bolji medijski odgoj u obiteljima i institucijama. Brojni su primjeri iz literature i života koji potvrđuju da je suvremeno društvo obilježeno krizom globalnih razmjera, što uvjetuje i smanjenje odgojnoga utjecaja roditelja. Prema (nama) dostupnim informacijama, odgovorno korištenje medijima ne predstavlja problem obiteljima koje razvijaju temeljne vrijednosti te njeguju potrebnu ljubav, razumijevanje i podršku svih članova svoje obitelji.

Literatura

- Berk, L. E. 2008. *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Brajsa-Žganec, A. 2003. *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ciboci, L. 2015. Od medijskog opismenjavanja do odgovornog roditeljstva. U N. Marković (Ur.), *Komunikacija odgaja – odgoj komunicira. Medijska i emocionalna pismenost* (46–54). Zagreb: Pragma.
- Covey, R. S. 1998. *Sedam navika uspješnih obitelji – Kako izgraditi izvrsnu obiteljsku kulturu u uzburkanom svijetu?* Zagreb: Mozaik knjiga.
- Čudina-Obradović, M.; Obradović, J. 2006. *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Gabelica Šupljika, M. 2007. Zašto su nam važni pozitivni sadržaji za djecu i o djeci – psihologijski pogled. U M. Gabelica Šupljika (Ur.), *Pozitivni sadržaji za djecu i o djeci* (7–15). Zagreb: Pravobranitelj za djecu.
- Gunter, B.; McAleer, J. 1997. *Children & Television*. New York: Routledge.
- Jurčević Lozančić, A. 2011. Redefiniranje odgojne uloge obitelji. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 13(4), 122–150.
- Jurčević Lozančić, A. 2016. *Socijalne kompetencije u ranome djetinjstvu*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Jurčević Lozančić, A.; Kunert, A. 2015. Obrazovanje roditelja i roditeljska pedagoška kompetencija, teorijski i praktični izazovi, *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 10(2), 39–48.
- Labaš, D. 2011. Djeca u svijetu interneta: zatočenici virtualnog svijeta. U L. Ciboci (ur.), *Djeca medija – od marginalizacije do senzacije* (35–64). Zagreb: Matica hrvatska.
- Ljubetić, M. 2007. *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali profesor.
- Ljubetić, M. 2011. Stabilna obitelj i poželjno roditeljstvo u kaotičnom svijetu – (moguća) stvarnost ili iluzija? (imaju li perspektivu i/ili alternativu?). U D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja* (67–96). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Zavod za pedagogiju.
- Maleš, D. Kušević, B. 2011. Nova paradigma obiteljskog odgoja. U D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja* (41–66). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Zavod za pedagogiju.
- Mandarić, V. 2012. Novi mediji i rizično ponašanje djece i mladih. *Bogoslovna smotra*, 82(1), 131–149.
- Miliša, Z. 2011. Suvremena obitelj na kušnji. *Medijski dijalozi – časopis za istraživanje medija i društva*, 4(10), 321–337.
- Miliša, Z.; Zloković, J. 2008. *Odgoj i manipulacija djecom u obitelji i medijima: prepoznavanje i prevencija*. Zadar – Rijeka: MarkoM usluge d. o. o.
- Mužić, J. 2014. Štetan utjecaj virtualnog svijeta na djecu. *Obnovljeni život: časopis za filozofiju i religijske znanosti*, 69(3), 395–405.
- Rosić, V. 2005. *Odgoj – obitelj – škola*. Rijeka: Žagar.
- Sears, W.; Sears, M. 2009. *Disciplina: Kako postići da se dijete bolje ponaša od rođenja do šeste godine*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Sigman, A. 2010. *Daljinski upravljani: kako televizija šteti našim životima i što po tom pitanju možemo učiniti*. Lekenik: Ostvarenje d. o. o.
- Wagner Jakab, A. 2008. Obitelj – sustav dinamičnih odnosa u interakciji. *Hrvatska revija za rehabilitaciju istraživanja*, 44(2), 119–128.

Snježana Kandra,
magistra predškolskoga odgoja
DV Zvončić, Našice
ravnateljica@vrtic-nasice.hr

UTJECAJ MEDIJA NA DJECU PREDŠKOLSKOGA UZRASTA

Sažetak

U svakodnevnom životu izloženi smo višestrukim utjecajima medija i informacijama koje oni šalju, posredno ili neposredno. Poruke koje primamo utječu na naše izbore, opredjeljenja, kriterije, znanja, vještine, zdravstvene i druge navike, formiraju naše ukuse u nizu područja. Mediji djeluju kao važno odgojno-obrazovno sredstvo, ukoliko se mudro koriste. U ovome istraživanju posebna je pažnja posvećena korištenju slikovnica, televizije i računala, medijima kojima su djeca okružena od rođenja. Svoje mišljenje o istima dali su roditelji, ali i djeca DV-a Zvončić Našice – Grad Našice u istraživanju koje je napravljeno s ciljem ispitivanja i analiziranja stavova djece i roditelja o medijima kao i o njihovim utjecajima na djecu predškolskoga uzrasta.

Ključne riječi: djeca, računala, roditelji, slikovnice, televizija

Uvod

Istraživanje „Utjecaj medija na djecu predškolskog uzrasta” nastalo je kao rezultat osobnoga interesa za temu medija, komunikacije i djecu predškolskoga uzrasta. Naglasak je stavljen na slikovnice, televiziju i računalo. *Slikovnice* su vrijedno odgojno-obrazovno sredstvo. Djeca ih mogu koristiti vrlo rano s obzirom da postoje različiti tipovi, oblici i veličine, s tekstom ili bez njega. Razlikujemo ih po sadržajima, stilovima ilustracije, porukama za određeni uzrast djece. Zanimljiv je medij jer šarenilo boje i tiska privlače publiku, kako djecu, tako i starije članove obitelji. Radeći s djecom na slikovnicama razvija se njihov govor, osjećaj za lijepu književnu riječ, bogati se dječji rječnik, potiče se mašta i stvaralaštvo. Slikovnice otkrivaju čaroban svijet mašte i zbilje, potrebno je samo okrenuti list.

Televizija je vrlo moćan medij koji svakodnevno utječe na razvijanje i kreiranje javnoga mijenja, kao i na ponašanje pojedinaca. Osobito osjetljiva kategorija su predškolska djeca jer su izložena različitim porukama. Od zanimljivih, informativnih, zabavnih, poučnih, do vrlo agresivnih i neprimjerenih. Djeca oponašaju kako odrasle, tako i ono što vide na malim ekranima. Važno je zaštititi djecu od agresivnih i neprimjerenih sadržaja. Roditelji mogu pomoći djeci u odabiru televizijskih sadržaja. Stoga je nužan zajednički dogovor kako o programu, tako i o dužini vremena koje će dijete provesti pred malim ekranima. Zajedničkim gledanjem televizijskih sadržaja i međusobnim izmjenjivanjem mišljenja o njima između djece i roditelja gradi se prisan odnos.

Računala su iz dana u dan sve snažnija i modernija. Na njima tražimo različite informacije i sadržaje, zabavu i opuštanje. Koriste ih odrasli, ali i djeca. Radom na računalu razvijaju se određene vještine kao što su korištenje novih tehnologija, motorika, logično mišljenje, zaključivanje. Značajno pitanje je koliko vremena predškolsko dijete dnevno provede pred računalom i kakve utjecaje ono ima kao medij na djecu predškolskoga uzrasta. Preporuka je roditeljima da kontroliraju dužinu boravka i sadržaje interesa najmlađih jer postoje i određene zamke. Djeci nije teško upasti u njih s obzirom na nedovoljno životno znanje i iskustvo. Stoga su tu roditelji kako bi pomogli kada zatreba, bilo razgovorom, bilo tehničkom podrškom. Roditelj je snaga na koju djeca uvijek računaju!

Metodologija

Predmet istraživanja je zastupljenost slikovnica, televizije i računala u svakodnevnom životu te njihov utjecaj na djecu predškolskog uzrasta. Cilj je bio ispitati mišljenje roditelja o odgojnom utjecaju medija na djecu predškolskoga uzrasta. Jedan od zadataka ispitivanja se odnosio na istraživanje koliko često se slikovnice čitaju kod kuće, koje se sposobnosti razvijaju kod djece čitanjem i prepričavanjem određenih sadržaja. Sljedeći zadatak je bio ustanoviti koliko dnevno djeca provedu vremena pred televizorom i na računalu. Koliko su roditelji uključeni u zajedničko gledanje televizijskoga programa,

utječe li gledanje televizije na dužinu sna i prehrambene navike djece. Također, istraživalo se koji su sadržaji djeci najzanimljiviji i koje najradije gledaju. Kada je u pitanju računalo, istraživalo se koliko djece ima računala, koje vještine djeca razvijaju koristeći ga i koliko vremena provedu dnevno pred njima. Na kraju, istraživalo se mišljenje roditelja o utjecaju medija u svakodnevnom životu. U istraživanju su postavljene hipoteze. Glavna hipoteza je bila da se ne može izbjeći utjecaj medija i njihovih sadržaja na djecu predškolskoga uzrasta, s obzirom na svakodnevno izlaganje istima. U tom smislu pretpostavljeno je da će čitanjem slikovnica djeca steći navike i interes za knjige kao neiscrpan izvor lijepe književne riječi, doživljaja, znanja i životnih iskustava. Nadalje, pretpostavljeno je da postoji utjecaj tehnološkoga napretka ne samo na djecu, već i na cijele obitelji, što se osobito odnosi na televiziju i računala. Pretpostavljano je da roditelji brinu o sadržajima koje djeca svakodnevno gledaju, s obzirom na njihov utjecaj u svakodnevnom životu, formiranje navika i iskustava najmlađih korisnika ovih medija.

U radu je korištena metoda teorijske analize s ciljem proučavanja pedagoških, psiholoških, odgojnih, obrazovnih i zdravstvenih postavki vezanih uz medije. Anketiranjem su ispitana mišljenja i stavovi roditelja o medijima. Metodom sudjelujućega promatranja prikupljana su iskustva i mišljenje djece u skupinama o pojedinim medijima, njihovim sadržajima te kao poticaj djeci u stvaranju medijskih sadržaja.

Uzorak

Anketirani su roditelji sto i jednoga djeteta iz šest skupina DV-a Zvončić Našice – Grad Našice. Broj djece po skupinama: Jabuka 11, Staklena 18, Leptiri 15, Zvončić 16, Ježići 18, Jabuka 23. Djeca su bila različite kronološke dobi, od trogodišnjaka do predškolskih obveznika. Roditelji su bili iz različitih skupina kada je u pitanju radno mjesto i zaposlenost. Na roditeljskim sastancima su bili upoznati s ciljevima istraživanja, dali su svoju suglasnost za sudjelovanje u istome.

Instrumenti istraživanja

Kao instrument istraživanja korišten je anketni upitnik. Anketa je bila anonimna kako bi se dobili što vjerodostojniji podatci. Sadržavala je dvadeset i pet pitanja, što otvorenoga što zatvorenoga tipa, koja su bila konkretna i ciljana. Deset pitanja u anketi se odnosilo na slikovnice, osam pitanja se odnosilo na televiziju, a za dio o računalima postavljeno je sedam pitanja. U zaglavlju anketnoga lista roditelji su upoznati s temom ankete, zbog čega se provodi, koji su joj ciljevi te smo se zahvalili na suradnji, moleći da se ista vrati ispunjena do određenoga datuma. Nastojali smo da bude zanimljiva kako bismo i ovom prilikom potakli roditelje na promišljanje o utjecaju medija na djecu.

Kvantitativna i kvalitativna analiza istraživanja

Slikovnice

Svakodnevno slikovnice djeci čita 24,7 %, a rijetko 1,9 %, ponekad 73,2 % roditelja. Ispitanici su se odlučivali za nekoliko odgovora. Bajke su još uvijek na prvome mjestu s 80,1%, a nakon njih priče o životinjama s 40,5 %. Teme slikovnica koje se bave svakodnevnim životnim situacijama su na trećem mjestu po zastupljenosti čitanja s 27,7 %. Slikovnice i priče koje se čitaju za laku noć zastupljene su s 18,8 %. Čitanje pjesmica je rezultiralo s 6,9 %, iako su roditelji svjesni njihovih književnih i odgojnih vrijednosti.

Roditelji smatraju da se čitanjem slikovnica potiču i razvijaju: inteligencija 8,9 %, govorne sposobnosti 12,8 %, emocije 17,8 %, spoznaja 13,8 %, stvaralaštvo 10,8 %. Većina ispitanika, njih 76,2 % dala je odgovor „Sve navedeno”. Iz toga možemo zaključiti da roditelji prepoznaju vrijednost i ulogu slikovnice kao odgojno-obrazovna sredstva kojem vrijedi posvetiti dužno vrijeme i pažnju.

Televizija

Trideset minuta dnevno pred televizorom provedu 17,8 % djece, dok 52,4 % roditelja navodi kako djeca dnevno prate 60 minuta televizijskoga programa. Slijede odgovori od 20,7 % iz kojih se iščitava da su djeca dnevno pred TV ekranom 120 minuta, a 8,9 % više od 120 minuta.

Prema odgovorima ispitanika, 88,1 % ponekad zajedno s djecom gleda TV program. Znatno manji broj, njih 11,8 % uvijek s djecom gleda televizijske sadržaje.

Prema dobivenim odgovorima, najgledaniji su crtani filmovi s 83,1 %. Slijede emisije za djecu s 43,5 %, zatim glazbeni program sa 16,8 %. Najmanji postotak gledanosti iskazan je za reklame 3,9 %. U sličnom postotku dobiveni su odgovori za filmove, sapunice te nešto drugo (emisije o životinjama, humoristične emisije, edukativni program za djecu „Učilica”). Postotak se kreće od 3,9 % do 4,9 %.

Većina roditelja je mišljenja da TV program utječe na djecu, njih 36,6 %. Slijedi odgovor kako posljedice utjecaja TV programa mogu biti pozitivne i negativne, ovisno o sadržajima koji se gledaju s rezultatom 19,8 %, dok 13,8 % odgovara kako gledanje TV-a može biti korisno. Neki ispitanici misle da utjecaj TV programa ne mora biti nužno negativan, njih 12,9 %. Sve ovisi o vrsti programa koji se nudi, 9,9 %, za razliku od njih 6,9 % roditelja je mišljenja kako TV ima loš utjecaj na djecu.

Računala

Oko 61,4 % ispitanika odgovara kako im djeca borave pred računalom 30 minuta dnevno. Manji postotak, 23,8 % odgovorio je da im se djeca bave sadržajima na računalu 60 minuta dnevno. Najmanji postotak, 7,9 % odnosi se na odgovor prema kojemu djeca borave više od 60 minuta pred računalom.

Roditelji su se opredijelili za više odgovora. Rezultati ankete su sljedeći: djecu na računalima najviše privlače igrice u 71,3 %, a nakon njih gledanje crtanih filmova u 47,5 %, dok 40,6 % djece rado crta na računalima. Putem računala sluša se dječja glazba i pjesmice, u 28,7 %. Računalo se koristi kao sredstvo za opismenjavanje predškolaca jer 18,8 % djece uči slova, piše na njemu, svladava početno čitanje i pisanje. Podjednaki rezultati su da djeca slušaju priče putem računala, kao i tvrde da nisu zaljubljenici u računala, od 7,9 %. Iz odgovora roditelja je razvidno kako 6,9 % djece voli biti na internetu.

Samostalan rad djece na računalima dozvoljava 15,8 % roditelja, a skupa s djecom na računalima je 16,8 % ispitanika. Prema dobivenim odgovorima, 66,3 % roditelja potiče samostalan rad djece na računalima, ali pomažu ukoliko dijete iskaže takvu potrebu.

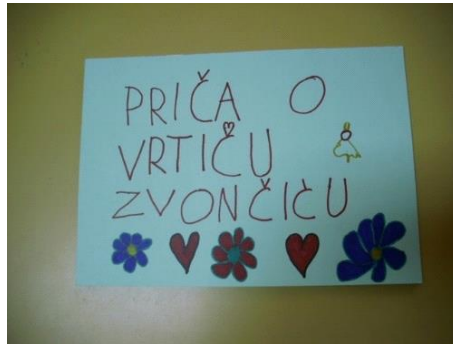
Roditelji su se mogli odlučiti za više odgovora, tako smo dobili sljedeće podatke: samostalnost u istraživanju i rješavanju problema 6,3 %, prepoznavanje brojeva 3,1 %, logička razmišljanja 15,7 %, čitanja i pisanje 26,3 %, stvaralaštvo i kreativnost 8,4 %, crtanje 4,4 %, motoriku i koordinaciju pokreta 17,8 %, vještinu rada na računalu 13,7 %, spretnost i snalažljivost 10,5 %, govor 1 %, inteligenciju 2,1 %, koncentraciju 2,1 %, spoznaje, stječe različita znanja 5,2 %, učenje stranih jezika 2,1 %.

Veći dio anketiranih roditelja, njih 71,3 %, mišljenja je da su mediji vrlo značajni i utjecajni kako u životu pojedinaca, tako i cjelokupnoga društva. Da su ponekad utjecajni odgovorilo je 20,8 %. Najmanji postotak od 1,9 % se odnosi na odgovor kako mediji nisu utjecajni u našim životima.

Djeca i mediji

Svoje mišljenje o medijima dala su i djeca, polaznici dviju starijih skupine. Tema im je bila zanimljiva, potakla je dječju maštu, kreativnost i stvaralaštvo, što je bio primarni zadatak u ovom dijelu istraživanja. Nakon razgovora o slikovnicama, televiziji i računalima, djeca su osmislila slikovnicu za nepoznato dijete, koje nikada nije imalo slikovnicu i naslovili su ju „Priča o vrtiću Zvončić”. Posebno zanimljivo je bilo stvaranje dječjega televizijskog programa i njegovih priloga: govornih, glazbenih, o

životinjama i reklamama o pojedinim proizvodima, u čemu su djeci najdraže igračke bile najveći izazov prezentacije.



Prilog 1 Rea K., ilustracija naslovnice slikovnice

Djeca su bila vrlo spretna u stvaranju sadržaja slikovnice. Inspiraciju su pronašla u svojim osjećajima, znanjima i iskustvima, u vrtićevskim druženjima, proslavama i prijateljstvima. Od samoga sadržaja slikovnice koje im čitaju roditelji kod kuće, djeca prednost daju činu čitanja i druženju s roditeljima.



Prilog 2 „Draga djeco, mame i tate! Ovo je naša televizija. Vidjet ćete što volimo i kakav smo program napravili!”

Čarolija televizije i njegovoga programa konzumente ne ostavlja ravnodušnima. To je medij koji pritiskom na gumbić i velike i male odvodi u svijet mašte, junaka, princeza, sportaša. Gledajući TV možeš se osamiti ili uživati u ugodnom društvu. Upitali smo djecu o televizijskom programu, koje su im emisije najdraže, misle li da njihovi junaci žive u TV prijemniku ili netko to sve stvara za nas. Dobili smo zanimljive odgovore, a jedan glasi: „Ja mislim drukčije. Mislim da to ljudi prave i izmisle. I kad smisle neke igrice onda to dođe do televizora, ta neka struja i tako. Kad to upališ, onda to gledaš što su oni izmislili.” (Marko) Prema izjavama djece, najdraži su im crtani filmovi, ali i humoristične emisije. Televizijski program uglavnom prate samostalno, rjeđe u društvu roditelja.

Većina djece kod kuće ima računala koja su im iznimno zanimljiva i rado svoje vrijeme provode na različitim sadržajima. U današnje vrijeme modernih tehnologija i povezanosti na svim razinama, važna je informatička pismenost. U našem vrtiću se računala nalaze u većini soba dnevnoga boravka. Djeca u dogovoru s odgojiteljicama svakodnevno rade na njima, učeći kako ih koristiti s određenim ciljem, stječu se nova znanja, iskustva i vještine. Računalo ne može biti zamjena za odraslu osobu. S obzirom da djeca sve upijaju, bitno je djelovati preventivno kako bi se negativna izloženost svela na najmanju moguću, osobito kada je riječ o dužini vremena koje dijete provede pred monitorom u različitim aktivnostima, a neke od njih mogu biti potencijalno opasne.



Prilog 3 Uvijek je važan dogovor djece i odgojitelja.
Što djeca žele, kojim će se sadržajima baviti, tko će prvi raditi na računalu.

Rasprava i zaključak

Osnovno pitanje ovoga istraživanja bilo je ispitati mišljenje roditelja o korištenju pojedinih medija u svakodnevnom životu i koliki su i kakvi utjecaji istih na djecu predškolskoga uzrasta. Naglasak je stavljen na slikovnice, televiziju i računalo. Pretpostavili smo da su oni najprisutniji u obiteljima i da se najčešće koriste.

Ispitivanjem su obuhvaćeni roditelji djece koja su pohađala Dječji vrtić Zvončić Našice – Grad Našice. Nije se gledalo na spol ispitanika, njihovu dob, socijalni status, kako organiziraju svoje slobodno vrijeme, kao i vrijeme svoje djece. Svi ispitanici bili su značajni zbog toga što su davali odgovore sa stajališta roditeljstva. Svakodnevno brinu o svojoj djeci. Nije im lako biti roditelj i određivati granice. Kao i njihova djeca, susreću se s poteškoćama poput odabira televizijskoga programa, određivanja vremena koje bi dijete smjelo provoditi ispred malih ekrana, konzumiranja hrane tijekom praćenja televizijskoga programa. Sva djeca čiji su roditelji anketirani imaju slikovnice. Možemo zaključiti da su slikovnice popularne. Prepoznaje se njihov značaj ne samo kao odgojno-obrazovnoga sredstva, već i kao sredstava komunikacije, druženja i uspostavljanja interakcije između djece i roditelja. Prema iskazima 51,4 % roditelja djeca dnevno gledaju televizijski program 60 minuta. Roditelji i djeca ponekad skupa gledaju televiziju. Većina roditelja ponekad priča s djecom o onome što se gleda na televiziji, traže mišljenje djece i iznose vlastito. Više od trećine ispitanika misli da televizija utječe na djecu. Dio njih je mišljenja kako gledanje televizijskoga programa može biti korisno, a dio kako gledanje televizijskoga programa ne mora biti nužno negativno.

Možemo zaključiti kako su računala postala sastavni dio kućanstava. Za njihovo korištenje nužna su određena znanja i vještine. Nužna je tehnička i informatička pismenost, ali i kultura. Većina djece, prema odgovorima ispitanika, pred računalom provodi 30 minuta dnevno. Najmanji broj odgovora se odnosio na dužinu boravka veću od 60 minuta dnevno. Prema ovim podacima razvidno je da roditelji brinu o dužini vremena koje djeca provode radeći za računalom. Anketirani roditelji su odgovorili da djecu na računalu najviše privlače igrice, potom crtani filmovi, a 6,9 % djece voli biti na internetu. Rado koriste programe za crtanje i slušanje dječje glazbe i pjesmica. Značajna postotak odgovora odnosio se na korištenje programa i sadržaja kojima se potiče i razvija interes za početno čitanje i pisanje. Većina roditelja potiče samostalan rad djece na računalu, ali pomažu ako dijete ima teškoća. Roditelji su mišljenja kako su mediji utjecajni u životima svih nas. Kako pojedinaca, tako i društva. Koliko će imati dobar, a koliko loš utjecaj ovisi o tome na koji način i u kojoj mjeri ih pojedinac koristi.

Današnji stil, tempo i način života stavlja pred roditelje, ali i djecu, nove izazove kojima je ponekad teško odoljeti, radilo se samo o trendu ili ljudskom napretku kojim se nastoji život učiniti lakšim, a informacije dostupnijima. Utjecaj medija je nedvojbena, no u svemu valja pronaći mjeru. Brižnim djelovanjem odraslih mogu se dati kvalitetne životne smjernice. Zajedničkim druženjem, uključivanjem u društvene, sportske, umjetničke ili neke druge aktivnosti bogati se dječji svijet i otvaraju novi vidici. Potiče se emocionalna, tjelesna, spoznajna, stvaralačka snaga i potencijal djece. O nama ovisi hoće li pojedini mediji imati dobar ili loš utjecaj. Kao doprinos u tome procesu je i ovo istraživanje.

Literatura

- Ilišin, V.; Marinović Bobinac, A.; Radin, F. 2001. *Djeca i mediji*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Košir, M.; Zgrabljic, N.; Ranfl, R. 1999. *Život s medijima, priručnik o odgoju za medije*. Zagreb: Doron.
- Laniado, N.; Gianfilipo, P. 2005. *Naše dijete, videoigre, Internet i televizija (Što učiniti ako ga hipnotiziraju?)*. Rijeka: Studio TiM.
- Malović, S. 2007. *Mediji i društvo*. Sveučilišna knjižara.
- Peruško, Z. 2011. *Mediji, kultura i civilno društvo*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, Hrvatsko sociološko društvo.

VRIJEDNOSTI I TAKSONOMSKA ORIJENTACIJA DVAJU KURIKULA: MONTESSORI I NACIONALNI KURIKUL RANOGA I PREDŠKOLSKOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA U RH-u

Sažetak

U radu se iz perspektive Montessori kurikula elaborirati dvije važne odrednice Nacionalnoga kurikula ranoga i predškolskoga odgoja: vrijednosti i taksonomska orijentacija. Na pitanja što je znanje, kako razumijemo identitet, humanizam i toleranciju, što je i kako se izgrađuje odgovornost, neovisnost i kreativnosti te što je cilj odgoja i obrazovanja i koji su njegovi ishodi nastojat će se pronaći odgovor kroz specifične Montessori obrasce: rad na priborima, transfer u realni život te transfer u nepoznati kontekst.

Ključne riječi: dijete/djetinjstvo, identitet, izgradnja znanja, neovisnost

Konstruktivistička i sociokonstruktivistička paradigma s jedne strane vide **znanje** kao konstitutivni dio života, a s druge strane dijete kao kompetentno biće sposobno da to znanje izgradi i suizgradi u zajednici s drugima – vršnjacima i odraslima. Montessori **otkriva** dijete kao senzitivno biće koje u svojem razvoju prolazi kroz senzitivna razdoblja. Ona mu omogućuju da putem upijajućega uma u pripremljenoj okolini **uči s lakoćom, bez napora, nesvjesno**.

Humanizam i tolerancija kao vrijednosti po sebi, uče se kroz djelovanje temeljeno na empatiji, uvažavanju i poštovanju. Prihvaćanje i poštovanje svakoga živog bića uključuje visoku razinu osjetljivosti odraslih za potrebe djece i djece za potrebe drugih osoba važnih u njihovom životu. Jedno od temeljnih polazišta i vrijednosti u Montessori pristupu djetetu jest da ono **uči jednostavno, živeći**. Zato je važna pripremljena okolina. Krajnji cilj Montessori odgoja i obrazovanja je **odgoj prema miru**.

Odgoj i obrazovanje pridonose izgradnji osobnoga te kulturnoga i nacionalnog identiteta djeteta. Prema Bronfenbrennerovoj teoriji ekoloških sustava na formiranje identiteta pojedinca utječe niz međusobno povezanih društvenih struktura, a prema sociokulturnoj teoriji razvoja Vygotskog pojedinac je proizvod kulture u kojoj živi. Montessori kaže kako **dijete u sebe utjelovljuje sve iz svoje okoline: i dobro i loše**. Ističe dijete kao **vrijednost po sebi**, autonomno biće kapacitirano za učenje, socijalni život i samoostvarenje.

Pitanja **autonomije**, odlučivanja te razvoja **odgovornosti** pojedinca povezana su s pitanjima razumijevanja i **smisla** koja imaju za dijete i njegov dnevni život (prava na sudjelovanje). Nema autonomije bez slobode, ni slobode bez odgovornosti. Montessori traži da se **dosljedno** vodi računa o **ljudskim sklonostima** (*humanim tendencijama*), primjerice: sklonosti prema radu, mišljenju, orijentaciji, komunikaciji... Cilj je svakoga odgojno-obrazovnoga poduhvata djetetovo osvajanje samostalnosti (**autonomije**).

Kreativnost kao odgojna vrijednost oslanja se na prihvaćanje prirodne kreativnosti djeteta. U oblikovanju poticajnoga razvojnog konteksta posebno se naglašava razvoj **divergentnoga mišljenja djeteta**. Montessori polazi od skrivenih potencijala djeteta (**nebula kreativnosti**), kada kaže da u djetetu drijemaju tajanstvene snage koje čekaju svoj trenutak samoostvarenja. Posebno naglašava kako valja biti svjestan razlike između uma odrasloga i uma djeteta: odrasli za mnoge probleme nude jedno rješenje (konvergentan um), dok dijete za jedan problem ima mnoga rješenja (divergentan um). U svojem susretanju s fenomenima koji dijete okružuju ono **uvijek daje od sebe stvaralački i originalan odgovor**.

Ana Košković, mag. praesc. educ.
akoskovic@gmail.com
Ivana Petrinjak, baccalaurea
ivana.petrinjak@gmail.com
DV Medveščak Zagreb

SPORTSKI PROGRAM KAO POTICAJ ZA SURADNJU I PARTNERSTVO S RODITELJIMA I LOKALNOM ZAJEDNICOM

Sažetak

Promijenjeni stil života obitelji i djeca koja sve više vremena provode ispred ekrana stavljaju odgovornu ulogu pred dječje vrtiće. Sportske aktivnosti te boravak na zraku postale su važan segment u radu s djecom. Radom želimo prikazati kako su provođenjem integriranoga sportskog programa uočeni brzi pozitivni pomaci kod djece, ali ne i kod roditelja, što nas je potaknulo na promišljanje i stvaranje strategija kojima smo utjecali i na tu promjenu obiteljskih rutina i stila života. Korištenjem resursa koje nudi lokalna zajednica, prirodnih i sportskih terena, potaknuli smo jače uključivanje roditelja u program, a ujedno otvorili vrtić prema lokalnoj zajednici. Ovakvim pristupom stvorili smo dobru podlogu za stvaranje suradnje i partnerstva s roditeljima, ali i razvili strategije boljega planiranja aktivnosti i osvještavanja mogućnosti koje nam nudi okruženje u kojem živimo.

Ključne riječi: integrirani sportski program, suradnja i partnerstvo s roditeljima, vrtić u zajednici, prirodni resursi

Uvod

Danas je više nego ikad potrebno poticati na tjelesnu aktivnost. Djeca sve manje trče, skaču, penju se i borave na otvorenom, što posebno zabrinjava kada znamo da nedostatna motorička aktivnost odnosno odsustvo kretanja ne usporava isključivo motorički, nego i intelektualni razvoj djece. Kroz sport djeca stječu određena znanja, proširuju iskustva, ravnomjerno razvijaju svoja antropološka obilježja i unapređuju zdravlje, a uključivanjem prirode u dječju igru i proces vježbanja pozitivno djelujemo na dječje raspoloženje (Vučinić 2001: 52). Sport je za djecu igra, spontana, nagoniska aktivnost, utemeljena na pokretu (Kosinac 2011: 153).

Dječji vrtić Medveščak u svojem odgojno-obrazovnom radu dugi niz godina provodi integrirani sportski program. Polazište za stvaranje programa su humanistički pristup, individualne potrebe svakoga djeteta, kvaliteta odgojno-obrazovnoga procesa, a sve kroz aktivnu ulogu odgojitelja i roditelja. Namjera je pomno planiranim poticajnim materijalnim okruženjem i specifičnim razvojno-primjerenim vježbama kroz integrirani sportski program poticati senzomotorički razvoj djece. Slunjski prema Gardner (2008: 17) posebno važnom ulogom odgojitelja smatra upravo stvaranje okruženja u kojem ima puno izazova, poticaja i zadovoljstva, stoga program podrazumijeva stvaranje stimulativnoga okruženja u kojem djeca imaju slobodu izražavanja i mogućnost stjecanja različitoga znanja: fizičkoga koje proizlazi iz senzomotoričkih iskustava djece, socijalnoga temeljenog na raznovrsnim interakcijama i logičkoga koje djeca izgrađuju asimilirajući različite informacije. Namjera programa je istaknuti važnost motoričkoga razvoja i vježbanja djece rane i predškolske dobi koristeći znanja, vještine i motivaciju odgojitelja.

Poseban naglasak stavlja se na suradnju s roditeljima koja se odvija planski i kontinuirano s ciljem aktivnoga uključivanja roditelja i razvijanja partnerskih odnosa jer uključenost roditelja u neki oblik tjelesne aktivnosti ili bavljenje sportom pozitivno utječe na djecu koja će, slijedeći primjer, i sama biti tjelesno aktivnija. Odgojitelji koji individualno pristupaju svakoj obitelji stvaraju jedinstvene odnose i poticajno ozračje koje omogućuje unapređenje partnerstva između ustanove i doma (Ljubetić 2014: 17). Partnerstvo se objašnjava kao suradnički odnos između pojedinaca ili grupa suglasnih u podijeli odgovornosti u postizanju nekoga specifičnog cilja (Ljubetić 2014: 3). Razvoj partnerstva s roditeljima usmjeren je prema zajedničkom cilju: sretnom, zadovoljnom, zdravom i socijalno kompetentnom djetetu s vlastitim stavovima i uvjerenjima. Dječji vrtić usmjeren na dijete vidi roditelje kao svoje najvažnije

partnere i s njima razvija iskrenu dvosmjernu komunikaciju. J. L. Epstein (1995.) prema Stoll i Fink (1996: 184) navodi okvir za razumijevanje tipova roditeljskoga angažmana u školama: savjetodavni rad s roditeljima, komunikacija, dobrovoljni rad, učenje kod kuće, donošenje odluka i suradnja sa širom lokalnom zajednicom. Za ostvarivanje partnerskih odnosa potrebno je da odgojitelji imaju različite kvalitete i sposobnosti poput poštovanja, sposobnosti uživljavanja u stanja drugih, stabilnost, integritet i samokontrolu (Janković 1997: 30). Odgojitelj, kao kompetentni stručnjak, razumije i prepoznaje važnost kvalitetne suradnje s roditeljima i doživljava ih ne kao pasivne primatelje informacija i uputa od strane odgojitelja, već kao aktivne dionike odgojno- obrazovnoga procesa. Roditelji kojima se omoguće različiti načini shvaćanja djetetova učenja biti će sposobni prepoznati i poduprijeti djetetov razvoj. Stoga je zadatak svakoga vrtića da svojim odnosom prema roditeljima šalje poruku uvažavanja, prihvaćanja i dobrodošlice.

Zašto je kretanje važno?

Tjelesno vježbanje djece predškolske dobi uvjet je pravilnoga rasta i razvoja. Cilj tjelesnoga vježbanja je formirati zdravo i skladno razvijeno dijete koje će efikasno vladati svojom motorikom, zadovoljiti osnovnu djetetovu potrebu za igrom, omogućiti mu da u igri surađuje s drugom djecom, stvarati uvjete u kojima će se osjećati zadovoljno i slobodno i usvajati zdrav način življenja (Findak 1995: 43.). Igra je osnovni sadržaj tjelesnoga vježbanja, izvor zabave i zadovoljstva. Zadovoljstvo koje dijete doživljava u igri u velikoj mjeri korelira s biološkom potrebom za kretanjem (Kosinac 2011: 152). Igra nema isključivo ulogu zabaviti dijete, već mu pomoći u psihičkom i fizičkom razvoju. U igri je dijete emocionalno i tjelesno angažirano i prati ga osjećaj slobode. Igrajući se dijete razvija samokontrolu, samostalnost, motoričke, emocionalne, kognitivne i socijalne vještine. Findak (1995: 39) navodi da je igra najautonomnija čovjekova aktivnost, proizlazi iz simbioze fiziološke potrebe djeteta za tjelesnom aktivnošću i postizanjem povoljnoga emotivnog stanja kao pozitivne posljedice zadovoljavanja njegove biološke potrebe za kretanjem. Igra sadrži niz različitih pokreta: puzanje, hodanje, provlačenje, trčanje, hvatanje, bacanje, prenošenje i slaganje, čime povezuje više dijelova tijela i kao takva, ističe Kosinac, predstavlja korisnu metodu u oblikovanju pokreta. Kretanje i tjelesna aktivnost djece predškolske dobi danas je postala vrlo popularna tema. Djeca su sve manje aktivna, sjedilački način života uzima danak kako u dječjoj tako i u odrasloj dobi. Slobodno vrijeme djeca najčešće provode u sjedećem položaju. Istraživanja (Boneta i Sedlar 2012: 13–14) pokazuju da roditelji za nedostatak tjelesne aktivnosti i sve pasivniji način obiteljskoga života navode nedostatak slobodnoga vremena. Djeca u ustanovi borave svakodnevno osam do deset sati, stoga je odgovornost i zadatak predškolske ustanove pomno planiranim aktivnostima utjecati na motorički razvoj djece. Djeca uče prema modelu, oponašajući druge, koji će vlastitim primjerom sami pozitivno djelovati prema djeci. Obitelj ima poticajnu ulogu za većinu aktivnosti, tako i za tjelesnu aktivnost (Andrijašević 2010: 49). Ukoliko se dijete počne baviti nekom aktivnošću u ranoj dobi, pretpostavka je da će tu naviku imati i u starijoj dobi. Slobodno vrijeme, ukoliko se pravilno koristi, može doprinijeti zdravlju i njegovom očuvanju, prevenirati različita oboljenja i utjecati na kvalitetu života u cijelosti. Educiranjem roditelja o neželjenim posljedicama koje uzrokuje neaktivnost usmjerava se roditelje prema stvaranju pozitivnih životnih navika koje će u konačnici i djeca učiti od njih. Odgojno-obrazovna ustanova i obitelj prva su mjesta u kojima djeca stječu znanja, iskustva i stvaraju navike. Djeci treba omogućiti bavljenje onim aktivnostima koje ih zaokupljaju u cijelosti i nude optimalne uvjete za rast i razvoj. Želimo li vidjeti pozitivne pomake kod djece moramo se usmjeriti i raditi s onima koji su odgovorni za djecu, roditelje, kojima suvremeni ubrzani način života ne daje dovoljno vremena da im osiguraju sve potrebne uvjete za pravilan rast i razvoj.

Odgojno-obrazovni rad – primjer iz prakse

Prema kurikulumu integriranoga sportskog programa u starijoj vrtićkoj skupini kao cilj postavljena je integracija sporta u sobu dnevnoga boravka. U sobi je formiran centar sporta u sklopu kojega su djeca istraživala povijest lopte i različite sportove, a sportski rekviziti i njihove ilustracije korišteni su za razvoj različitih kompetencija kod djece. Razvijajući svijest o važnosti zdrave prehrane, brizi o vlastitom tijelu i važnosti tjelesne aktivnosti, djecu od najranije dobi usmjeravamo prema zdravim životnim navikama.

Strategije kojima smo djelovali prema djeci pokazale su se pozitivnima. Samoorganizirajući se i koristeći različite materijale koje pronalaze u dvorištu, djeca slažu poligone prepreka, organiziraju štafetne igre, a nogomet na vanjskom igralištu postao je svakodnevna aktivnost. Zadaća predškolske ustanove je stvaranje uvjeta za skladan razvoj djece i doprinos kvaliteti djetetova i obiteljskoga života. Roditelji su prvi i najvažniji odgojitelji svoje djece, a odgojitelji su ti koji prvi moraju otvoriti vrata vrtića, pozvati roditelje na suradnju i stvarati uvjete za planiranje i realiziranje odgojno-obrazovnoga procesa. U razgovoru s djecom saznajemo da se vrijeme vikendom provedeno s roditeljima značajno razlikuje od onoga što zajednički gradimo i čemu težimo unutar ustanove. Promišljajući o strategijama kojima bismo mogli djelovati prema roditeljima kako bi promijenili stil života, organiziramo roditeljski sastanak na kojem predlažemo zajedničko druženje u prirodi, planinarenje do Kraljičina Zdenca (Prilog 1). Zajedničko druženje djece i odraslih ocijenjeno je pozitivno od strane roditelja koji iniciraju sljedeće druženje. Osluškujući razgovor dvojice dječaka u skupini predlažemo roditeljima bicikljadu na Jarunskom jezeru (Prilog 2). Nakon povratka s bicikljade u dječjim likovnim radovima primijetili smo detalje koji su nas potaknuli na zajednički razgovor. Djecu su zainteresirali kajakaši koje su vidjeli vozeći se biciklima oko jezera. Nisu znali naziv sporta, stoga predlažemo da svi zajedno istražimo i saznamo nešto više o kajakaštvu. Uz pomoć roditelja stupamo u kontakt s rekreacijsko-sportskim centrom *Jarun* i dogovaramo druženje u prostoru našega vrtića. Kako bi djeca imala priliku kroz neposredno iskustvo doživjeti kajakaštvo, odlazimo na Jarunsko jezero i sudjelujemo na treningu (Prilog 3).

Povratkom u vrtić aktivnosti su krenule u drugom smjeru. Nekoliko dječaka u vrtić dolazi u dresovima hrvatskih nogometnih reprezentativaca i započinju razgovor koji je bolji, u kojim klubovima igraju i dogovaraju da će odigrati utakmicu nakon što izađemo na dvorište. Dolazi do nekoliko situacija u kojima ne pronalaze rješenja vezana za pravila. Dogovaramo da ćemo otići u knjižnicu, posuditi knjige i na taj način saznati sve što nas zanima. Djeca istražuju povijest nogometa, pravila, konstruiraju makete stadiona, izrađuju stolni nogomet, skupljaju dresove poznatih igrača, istražuju povijest lopte. Promišljajući o načinu kako i u ovaj segment uključiti roditelje, organizirana je radionica izrade krpenih lopti. Roditelji koji su uglavnom zakinuti za onaj najfiniji dio procesa unutar vrtića, boravkom u skupini u prilici su vidjeti i doživjeti cijeli proces. Fotografije stadiona i dječji prikazi u različitim medijima potaknuli su jednoga roditelja da organizira posjet djece GNK-u Dinamo (Prilog 4). Iskustvo koje su djeca doživjela produbilo je njihov interes za nastavak projekta što je potaknulo još roditelja da se uključe u proces i u skladu sa svojim mogućnostima ponude nove sadržaje. Sljedeća aktivnost u suradnji s roditeljima ostvarena je u prostoru našega vrtića, posjetili su nas sportaši iz Futsal Dinama s kojima su djeca odradila trening. Nastavili smo se baviti sportovima s loptom. Sljedeći sport bio je košarka koja je potaknula novo uključivanje roditelja u rad skupine. Majka, bivša košarkašica, organizirala je dolazak hrvatske ženske košarkaške reprezentacije u vrtić (Prilog 5). Nakon što su se djeca upoznala s pravilima u košarci, organiziran je posjet djece Muzeju Dražena Petrovića. Istraživanje sportova s loptom završavamo s upoznavanjem rukometa na pijesku.

Osim tjelesne aktivnosti za očuvanje zdravlja potrebna je i briga o prehrani. Promišljajući i o tom segmentu i podržavajući projekt na razini Grada Zagreba „Imam pravo rasti zdravo” kojim su unesene značajne promjene u jelovnike, odlučili smo i sami utjecati na vlastiti odnos prema hrani koju konzumiramo. S djecom odlazimo na tržnicu „Kvatrić” kako bismo kupili povrće i u suradnji s roditeljima uređujemo povrtnjak u dvorištu vrtića. Kruna naše suradnje s roditeljima je održavanje vrtićke olimpijade na razini cijeloga vrtića. Na prostoru dvorišta organizirana su sportska natjecanja u kojima sudjeluju djeca s roditeljima iz različitih odgojnih skupina i u pojedinim sportovima se međusobno natječu.



Prilog 1 Kraljičin Zdenac



Prilog 2 Bicikljada



Prilog 3 Kajak na Jarunu



Prilog 4 GNK Dinamo



Prilog 5 Košarka

Zaključak

Kretanje i sportske aktivnosti od presudne su važnosti za zdrav fizički i psihički razvoj djece. Briga za zdravlje djece i njihov normalan tjelesni rast i razvoj važna je zadaća ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Integrirani sportski program temelji se na humanističko-razvojnog pristupu koji u prvi plan stavlja dijete, njegove potrebe, interese i sposobnosti. Cilj mu je osvijestiti važnost koju kretanje ima u podizanju kvalitete života, stvoriti poticajnu sredinu za kretanje, istraživanje prostora i učenje pomoću svih osjetila ciljano u dvorani, na igralištu ili drugom primjerenom otvorenom prostoru, trajno djelovati na psihofizički razvoj djece, razvoj njihovih motoričkih i funkcionalnih sposobnosti, osvijestiti roditelje o važnosti kretanja i bavljenja sportom općenito i istaknuti važnost zdrave i pravilne prehrane. Potrebno je svakodnevno djecu poticati na kretanje, pratiti ih u aktivnostima i osnaživati suradnju među djecom i s odraslima. Obitelji koje jačaju i grade kvalitetnije međusobne odnose više vremena provode zajedno, a vrijeme provedeno u zajedničkim dobro osmišljenim aktivnostima učvršćuje njihov osjećaj bliskosti i zajedništva. Stvaranjem prilika za zajedničko planiranje i provođenje aktivnosti, temeljeno na recipročnoj komunikaciji, dovodi do boljega razumijevanja djeteta i stvaranja obrazovnoga pristupa usklađenoga s individualnim potrebama svakoga pojedinog djeteta.

Literatura

- Andrijašević, M. 2010. *Kineziološka rekreacija*. Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Boneta, Ž.; Sedlar, A. 2012. Obiteljsko slobodno vrijeme. *Dijete, vrtić, obitelj* 18(70), 14–15.
- Findak, V. 1995. *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture u predškolskom odgoju*. Zagreb: Školska knjiga.
- Irović, S. 2015. Prepreke partnerstvu obitelji i škole i kako ih premostiti.
- Janković, J. 1997. Savjetovanje. Zagreb: Alineja.
- Jukić, I. Roditelji kao sukonstruktori suvremenoga kurikulumu.
- Kosinac, Z. 2011. *Morfološko motorički i funkcionalni razvoj djece uzrasne dobi od 5. do 11. godine*. Split: Savez školskih športskih društava grada Splita.
- Livazović, G. Socijalne i pedagoške odrednice partnerstva u odgoju i obrazovanju.
- Ljubetić, M. 2014. *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.
- Ljubetić, M. 2007. *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali profesor.
- Maleš, D. 1996. Od nijeme potpore do partnerstva između obitelji i škole. *Društvena istraživanja* 1(21), 75–88.
- Slunjski, E. 2008. *Dječji vrtić zajednica koja uči*. Zagreb: Spektra Media.
- Stoll, L.; Fink, D. 1996. *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Tipotisak.
- Vučinić, Ž. 2001. *Kretanje je djetetova radost*. Zagreb: Tiskara Kolarić.

BAJKA – PUT DO DJETETA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Sažetak

Djeca s teškoćama u razvoju su djeca s trajnim i izraženim posebnim potrebama. Svako dijete za siguran rast i razvoj treba stabilno i zdravo okruženje koje mu pruža obitelj i vrtić. Postoji nekoliko modela uključivanja djece s teškoćama u ustanove predškolskoga odgoja – segregacija, integracija, inkluzija. Odgojitelj je usmjeren prema djetetu i poštuje njegove potrebe, prati njegov razvoj, a isto tako uviđa sposobnosti, interese i mogućnosti. On je stručnjak koji svojim znanjem razvija socijalne kompetencije kod svakoga djeteta, pa tako i djeteta s teškoćama u razvoju koristeći pri tome različite strategije. Najveće odgojno sredstvo kojim se može doprijeti do svakoga djeteta je pisana riječ dječje književnosti u obliku bajke. Velika vrijednost bajki je u tome što polazi od točke na kojoj se dijete nalazi na psihološkom i emocionalnom stanju te mu pomaže razviti um, uči ga promišljanju i razumijevanju osjećaja. U ovom je radu prikazan primjer dobre prakse – načini i aktivnosti tijekom obrade bajke *Janko i čarobni grah* u Odgojno-obrazovnoj skupini djece s većim teškoćama u razvoju.

Ključne riječi: aktivno čitanje i slušanje, dječja književnost, odgojitelj, predškolski odgoj, socijalna kompetencija

Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u ustanove predškolskoga odgoja

Djeca s teškoćama u razvoju su djeca koja imaju izraženije razvojne teškoće u odnosu na svoje vršnjake te stoga zahtijevaju poseban stručni pristup koji omogućava poticanje i razvoj sačuvanih sposobnosti djeteta i time kvalitetniji daljnji razvoj, odgoj i život. Pojam „teškoće u razvoju” označava prirođena ili stečena oštećenja različite vrste i stupnja. Ta djeca imaju izražene „posebne potrebe” u vidu kvalitete funkcioniranja u svakodnevnom životu, što podrazumijeva zadovoljavanje osnovnih životnih potreba, odgoj, obrazovanje, zdravstvenu skrb i uključivanje pojedinca u društvenu zajednicu. U Orijentacijskoj listi vrsta teškoća prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015.) navedene su sljedeće teškoće: oštećenje vida, oštećenje sluha, oštećenje jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju, oštećenje organa i organskih sustava, intelektualne teškoće, poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnoga zdravlja, postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.

Ustanove odgoja i obrazovanja imaju posebno mjesto u procesu uključivanja djece s teškoćama u razvoju u širu društvenu zajednicu. Autori Mikas i Roudi (2012.) pišu o pedagoškim modelima uključivanja djece s teškoćama u ustanove za odgoj i obrazovanje te navode segregaciju, integraciju i inkluziju. Segregacija podrazumijeva odvajanje djece s teškoćama u razvoju iz društvene sredine i smještaj u posebne odgojne skupine ili ustanove s obzirom na primarne teškoće. Tako su djeca s istom razvojnom teškoćom uključena u potpuno njima prilagođene edukacijske, zdravstvene, rehabilitacijske usluge. Nedostatak ovakvoga modela je sužavanje i osiromašivanje socijalizacije djeteta s teškoćama u razvoju. Pojam integracija označava smještaj djece s teškoćama u razvoju u predškolsku ustanovu zajedno s djecom tipičnoga razvoja te zahtijeva da se dijete prilagodi na postojeće životne i radne okolnosti. Najviši stupanj uključivanja djece s teškoćama u razvoju u sustav odgoja i obrazovanja je inkluzija. Ono podrazumijeva uključivanje sve djece u odgojno-obrazovne skupine s naglaskom na zadovoljavanje temeljnih potreba bez obzira na razvojne teškoće, socioekonomski status, rasnu pripadnost i sl. Uspješna inkluzija temelji se na uvažavanju svakoga djeteta s teškoćama kao ravnopravnoga člana te mu osigurava individualnu podršku kako bi napredovao u skladu sa svojim mogućnostima.

Odgojitelj i dijete s teškoćama u razvoju

Svako dijete treba stabilno i zdravo okruženje koje je bitno za njegov razvoj i sigurnost. Okruženje prvotno podrazumijeva obitelj koja odgaja dijete samim svojim postojanjem, obiteljskim duhom i realitetom te komunikacijom. Suvremeni život obitelji, djetetu omogućava i vrtičko okruženje. Tako je, uz roditelje, odgojitelj važna osoba u životu djeteta.

Uključivanje i socijalizacija djeteta s teškoćama u razvoju u vrtičko okruženje složen je razvojni zadatak za odgojitelje i ostale stručne djelatnike ustanove. Osim zadovoljavanja materijalnih i tehničkih uvjeta, do izražaja dolazi pripremljenost samoga odgojitelja za prilagodbu, istraživanje, educiranje i pronalaženje novih strategija, metoda te pristupa u radu.

Odgojitelj je stručnjak usmjeren prema djetetu i njegovim potrebama. Posjeduje znanje, vještine i stavove usmjerene k područjima razvoja djeteta te pruža sadržaje koji su primjereni s obzirom na dob djeteta. Svako dijete prihvaća kao zasebnu individuu, bez obzira odakle potječe, kako izgleda i kakve su mu sposobnosti ili teškoće u razvoju. Dobar odgojitelj treba posjedovati zrelu, empatičnu i stabilnu osobnost kako bi uspostavio međusobno povjerenje i razumio djetetove potrebe.

Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće i srednjoškolsko obrazovanje (2010.) jedan od temeljnih zadataka suvremenih odgojno-obrazovnih institucija je poticanje razvoja socijalne kompetencije. Socijalna kompetencija podrazumijeva razvoj socijalnih, emocionalnih i kognitivnih vještina te način korištenja istih u interpersonalnim odnosima s vršnjacima i odraslim osobama.

Djeca s teškoćama u razvoju su najčešće emocionalno i socijalno manje zrela u odnosu na svoje vršnjake tipičnoga razvoja te stoga trebaju veću podršku od strane odgojitelja. Na njemu je da osigura emocionalnu i socijalno potkrepljujuću okolinu u vrtičkoj skupini kako bi dijete s teškoćama postupno popravilo sliku o sebi, steklo samopouzdanje i uspostavilo kvalitetne odnose s drugima. Odgojitelj ima važnu ulogu u modeliranju očekivanoga ponašanja kod djeteta jer ga svako dijete gleda kao uzor, stoga treba biti čvrst, strpljiv i dosljedan, komunikativan i snalažljiv u pojedinim situacijama. Za napredak u socijalnom i emocionalnom razvoju djeteta s teškoćama u razvoju, odgojitelj se može služiti sljedećim smjernicama:

- stvoriti pozitivnu atmosferu u skupini vršnjaka gdje će djeca tipičnoga razvoja prihvatiti, pružiti podršku, ugodu boravka i uzajamnu suradnju s djetetom s teškoćama u razvoju
- omogućiti razvoj osjećaja sigurnosti i uspjeha kroz međuvršnjačku suradnju
- govoriti smirenim, ali odlučnim glasom uz podržavajući pogled, dodir ili zagrljaj
- zadobiti djetetovu pažnju kada mu se obraća, gledanjem u oči ili doticajem s rukom
- djetetu davati povratnu informaciju na njegov upit ili izvršenu aktivnost
- učestalo pohvaljivati i primjereno nagrađivati
- stvoriti rutinu dnevnih aktivnosti, što djetetu pruža sigurnost i predvidljiv tijek aktivnost
- svaki put reagirati na određeno ponašanje na isti način
- pružiti primjereno fizičko i verbalno vođenje
- osigurati vrijeme i prostor za individualizirani pristup
- surađivati sa stručnim suradnicima, iznositi svoja zapažanja o napredovanju djeteta ili stagnaciji na pojedinim razvojnim područjima
- uspostaviti suradnički odnos s roditeljima kako bi na temelju očuvanih djetetovih sposobnosti planirali zajedničke ciljeve.

Djeca zbog svojih teškoća u odnosu na djecu tipičnoga razvoja imaju niže razvijene kognitivne vještine. Često nisu motivirana za učenje, ne zanima ih svijet koji ih okružuje, pa su zbog toga češće pasivna i nemaju dovoljno iskustva koja su osnova za učenje. Odgojitelj ima ulogu prenijeti djeci interes za aktivnosti koje je osmislio uzimajući u obzir dob, intelektualni razvoj i sposobnosti djece. Kroz aktivnosti vođene od strane odgojitelja, djeca istražuju prirodu (životinje, biljke, ljude), upoznaju zvukove, tonove, melodiju, glazbu i pokret, koriste se likovnim tehnikama, uvode se u svijet dječje književnosti kroz slikovnice i priče. Kada se u skupinu uključuje dijete s teškoćama u razvoju, odgojitelj se treba voditi sljedećim strategijama:

- sadržaje učenja ili aktivnosti približiti djetetu na zoran i jednostavan način, bez suvišnih detalja
- složene pojmove, radnje i zadatke raščlaniti na više jednostavnih te omogućiti svladavanje po koracima
- koristiti izvornu stvarnost kad god je to moguće, kao polazište u prikupljanju činjenica za stjecanje znanja i razumijevanja stvarnosti
- povezati sadržaje s potrebama svakodnevnoga života i mogućnostima njihove primjene
- češće mijenjati aktivnosti po principu lakše – teže – lakše
- omogućiti više vremena i imati strpljenja za obavljanje zadataka
- provjeravati razumije li dijete danu verbalnu uputu ili zadatak
- perceptivno prilagoditi sredstva i materijale radi lakšega poučavanja i motiviranja djeteta tijekom aktivnosti.

U svijetu dječje književnosti

Dječja književnost je poseban dio knjiženosti koji obuhvaća djela što po tematici i formi odgovaraju dječjoj dobi (od 3. do 14. godine), a koja su svjesno namijenjena djeci ili ih autori nisu namijenili djeci, ali su tijekom vremena, izgubivši mnoge osobine koje su ih vezale za njihovo doba, postala prikladna za dječju dob, potrebna za estetski i društveni razvoj djece te ih gotovo isključivo ili najviše čitaju djeca (Graša 2016, prema Crnković 1980).

Dječjoj književnosti pripadaju slikovnica, narodna i umjetnička bajka, basna, dječja poezija, dječji roman, roman o životinjama, povijesni roman, avanturistički roman, znanstvena fantastika, biografska i putopisna djela.

Različite vrste dječje knjiženosti imaju veliku vrijednost u životu djeteta jer djeluju odgojno i obogaćuju njegov unutarnji život. Polazi od točke na kojoj se dijete nalazi u psihološkom i emocionalnom stanju. Svojom formom i strukturom prenose informacije koje se tiču smisla života i kulturnoga naslijeđa. Književnost ima mnogo zadaća koje treba ispuniti prema djetetu, a ponajprije mu pomaže razviti um, uči ga promišljanju i razumijevanju osjećaja.

Odgojitelj dječju književnost, nadasve narodnu i umjetničku bajku, može koristiti kao odgojno sredstvo te poticaj u mnogim oblicima stvaralaštva.

Zašto djeci čitati bajke

Svako dijete zaslužuje djetinjstvo obilježeno čitanjem ili pričanjem priča i bajki. Odraslima bajke mogu poslužiti kao odgojno sredstvo i pomoć u rješavanju problema pri odrastanju. Njima se izravno ili neizravno potiče cjelokupni dječji razvoj, što podrazumijeva socioemocionalni razvoj, razvoj komunikacije, razumijevanje govora i bogaćenje rječnika, razvoj pažnje i koncentracije, kritičko mišljenje te razvoj motorike i kreativnosti.

- Socioemocionalni razvoj

Najveći pedagoški cilj i izazov svakoga odgojitelja je da djeci prenese uvjerenje da je svijet dobar i prožet smislom, a život vrijedan truda, samo je potrebno u njemu pronaći smisao. Bajka kao umjetničko djelo pruža mogućnost za ostvarenje toga cilja. Djeca u ranoj dobi nemaju razvijenu spoznajnu strukturu da mogu razumjeti težak sadržaj ili više dobrih i loših osobina likova. Zato bajke za djecu imaju jednostavan i maštovit sadržaj sa zastrašujućim prizorima. Likovi su opisani šturo, a ličnost je ili dobra ili zla. Ta karakterna oprečnost omogućuje djetetu da spozna kako među ljudima postoje velike razlike te da se svatko mora opredijeliti tko želi biti. Događaji se lako prate jer slijede tijekom radnje gdje se na vrhuncu radnje suočava dobro i zlo koje je utjelovljeno u nekim likovima ili njihovim postupcima, a u raspletu radnje zlo se kao i u stvarnom životu kažnjava, stoga zla osoba u bajkama uvijek gubi. Garantirajući sretan završetak ohrabruje dijete da upozna i nosi se sa svojim emocijama, pokazujući u čemu je smisao borbe za postizanje samoostvarenja na putu odrastanja (Bettelheim 2000).

O općim karakteristikama bajke govore autori Težak i Težak (1997.):

- Svijet bajke počiva na stvarnim i nestvarnim (čudesnim, nadnaravnim, irealnim) događajima i pojavama.
- Uobičajeno je postojanje čarobnih (čudesnih, irealnih) predmeta.
- Uz stvarne likove pojavljuju se i fantastični (nestvarni likovi).
- Likovni nisu imenovani vlastitim imenima.
- Likovi su međusobno suprotstavljeni i izgrađeni postupkom crno-bijele tehnike (izrazito pozitivni – izrazito negativni).
- Naglašen je etički karakter bajke.
- Sretan (optimističan) završetak.
- Vrijeme i prostor su neodređeni, općeniti.
- Pojavljuju se stalni brojevi (neparni).
- Početci i završeci su ustaljeni (stereotipni).
- Karakterističan je leksik, struktura rečenica i stilski izražajan sredstva.

Djeca vole slušati bajke jer u njima nalaze načine kako upravljati svojim kraljevstvom – vlastitim životom. Kroz bajku imaju mogućnost upoznati život onakav kakav on uistinu jest. U svijetu u kojem žive ima i dobra i zla, a najveći strah koji osjećaju može se pobijediti i uništiti dobrotom. Poistovjećivanje s pozitivnim likom iz bajke i prelaženje kroz različita iskušenja s njim, doprinosi razvoju društveno poželjnih osobina ponašanja. Djeca uče o sebi i svojim osjećajima, a likove često uspoređuju s bliskim ljudima iz svoje okoline. Sve im to pomaže da sami izraze svoja očekivanja, želje i strahove. Glavna poruka koju bajke prenose u različitim sadržajima djeci je da je borba protiv životnih teškoća neizbježna te da je bitan dio ljudskoga života. No, ako se čovjek nepokolebljivo suočava s nevoljama i svladava sve prepreke, na kraju izlazi kao pobjednik.

Svojim izražajnim detaljima, jezikom simbola i slika te jednostavnom sadržajnom okosnicom omogućavaju da se djeca lakše suočavaju i prevladavaju svoje strahove, sukobe i teškoće odrastanja, strah od napuštanja, samoće ili niz sukoba u procesu sazrijevanja, kao i samo sazrijevanje ličnosti te razvijanje i prepoznavanje istinskih vrijednosti poput hrabrosti, prijateljstva, poštovanja i povjerenja. Ono mora razvijati unutarnja bogatstva tako da mu se osjećaji, mašta i razbor uzajamno podupiru i obogaćuju. Autor Bettelheim (2000.) naglašava da bajke prenose važnu poruku svjesnom, predsvjesnom i podsvjesnom umu, na kojoj god razini od njih u tom času djelovao.

Djeca često traže ponovno čitanje iste bajke jer ih ona privlači svojim motivima ili temom koje su uspjele izazvati smislen odraz u tom trenutku njihova života. Ona će iz iste bajke izvlačiti različita značenja ovisno o svojim trenutnim zanimanjima i potrebama. Stoga je potrebno uvažavati djetetovo

mišljenje kod izbora bajki jer ono najbolje zna što želi u kojem trenutku slušati i s kojim likom se želi povezati.

- Razvoj komunikacije, razumijevanje govora i bogaćenje rječnika te razvoj pažnje i koncentracije

Dijete najlakše i najspontanije razvija komunikaciju, govor i bogati rječnik u okolini koja je bogata raznovrsnim poticajima i koja podržava djetetovu prirodnu radoznalost. U vrtiću su djeca svakodnevno u dodiru sa slikovnicama i knjigama. Odgojiteljeva je zadaća da uvede djecu u svijet knjige kontinuiranim čitanjem priča uz koje je vezano i slušanje i pričanje. On u tom trenutku postaje pripovjedač koji za to posjeduje talent i razvija vještine čitanja ili pripovijedanja. Uživa se u sadržaj i likove koristeći različitu intonaciju glasa, naglasak, brzinu čitanja te modulaciju glasa, pri tome unoseći i neverbalne oblike komuniciranja – geste, mimiku lica, pokrete tijela. Djeca uočavaju da je pisana riječ izvor mnogih poruka. Autorica Nenadić-Bilan (1999.) navodi da čitanje pomaže shvatiti pravilnost jezika i stalnost simbola. Razgovarajući o sadržaju, motivima i likovima dijete razvija govor koji je nužan preduvjet čitalačke sposobnosti. Posebice se bogati rječnik, bogati se struktura i opseg rečenica, usvaja se pravilna artikulacija i diskriminacija te se zapamćuju složenije i neobičnije strukture koje se rijetko čuju u svakodnevnom govornom jeziku.

Slušajući bajke, djeca razvijaju koncentraciju i pažnju jer im se pruža prostor tišine za aktivno slušanje. Kao aktivni slušači promatraju ilustracije, odgovaraju na pitanja o radnji te prepričavaju pročitano ili ispričano. Oni isto tako upijaju i neverbalne oblike komunikacije koje prezentira pripovjedač te ih tijekom razgovora o bajci i zadacima oponašaju i pokazuju.

- Razvoj kritičkoga mišljenja

Kada se dijete počinje kretati i istraživati, počinje razmišljati o problemima svojega identiteta. Njemu su jedino uvjerljive tvrdnje koje može razumjeti u okviru svojega postojećeg znanja i svojih emocionalnih preokupacija. Bajke mu na slikovit način pružaju jednostavne odgovore na životna pitanja te ukazuju na posljedice odabira svijeta dobra ili svijeta zla. Djetetu se daje prostora i slobode za izbor, navodeći ga na put vrlina, ali pri tome nikad ne koristi riječ – moraš.

Nakon pročitane bajke, odgojitelji potiču djecu na sistematizaciju sadržaja prema određenim kriterijima (karakterizacija likova, radnja, redoslijed događaja). Na osnovi učenih elemenata djeca izvode zaključke i generalizacije. Potiče ih se na kritičko razmišljanje te konstruktivno rješenje sličnih životnih situacija.

- Razvoj motorike i kreativnosti

Bajke potiču i razvoj motorike (fine i grube) te razvoj kreativnosti. Odgojitelj različitim osmišljenim aktivnostima djecu potiče na kretanje i manipulaciju različitim priborom i materijalom.

Kako djeci s teškoćama u razvoju čitati bajke

Iskustva i spoznaje djece s teškoćama u razvoju su siromašna i oskudna zbog prepreka koja su vezana za samu teškoću ili zbog okoline (socijalne i fizičke) koja ih okružuje. Odgojitelj u poučavanju ne treba polaziti od djetetovih teškoća, već od očuvanih sposobnosti, mogućnosti i interesa djeteta te ga uvažavati kao i svako drugo dijete tipičnoga razvoja. Često odgojitelj osjeća strah ili ima osjećaj da je nedovoljno kompetentan za rad s djetetom s teškoćama. Osim odgojitelja i djeca tipičnoga razvoja u vršnjačkoj skupini trebaju prihvatiti i razviti odnos s djetetom s teškoćom, dok se ono samo, s različitom vrstom i stupnjem teškoće, nalazi pred novim životnim iskustvom – novi prostor, nepoznate osobe, bujica osjećaja i sl.

Svakom odgojitelju bajka može poslužiti kao put do djeteta s teškoćama u razvoju. Bajke ne pomažu samo djeci, već i odraslima da uče kako pomoći djeci, ali i sebi. Zajedničkim okretanjem stranica ilustriranih bajki, jednostavnim pričanjem događaja, pružanjem osjećaja sigurnosti kada se pojavljuje zao lik, neki su od koraka koji vode do razvoja bliskosti i povezanosti između odgojitelja i

djeteta s teškoćama u razvoju. Da bi priča doista zadržala djetetovu pažnju, mora ga zabavljati i pobuđivati radoznalost. No, da bi mu obogatila život, mora poticati maštu; pomoći mu razviti um i razbistriti osjećaje; mora biti prilagođena njegovim brigama i težnjama; mora u cijelosti priznati njegove teškoće, a istodobno ukazivati na rješenja problema koja ga zbunjuju (Bettelheim 2000). Bajke polaze od točke na kojoj se dijete trenutno nalazi u razvoju svojega psihičkog i emocionalnoga bića te mu nude rješenja za teškoće koje ga tište.

Pričanje bajke je mala svečanost za koju je potrebno odvojiti vrijeme i pripremiti prostor, a centri aktivnosti čine kutić za čitanje i kutić za aktivan rad. Važno je i samo uređenje kutića za čitanje (dostupnost svoj djeci, udobna sjedeća mjesta, opuštajuće boje, police sa slikovnicama i dječjim knjigama i sl.), dok kutić za aktivan rad obiluje različitim priborom i materijalom za kreativan rad. Pozitivno ozračje i bajkovito pripremljen prostor postaje zanimljiv i ugodan te privlači djecu s teškoćama na promatranje, slušanje, istraživanje i sudjelovanje.

Zadaća pripovjedača bajke / odgojitelja je da vodi računa o sposobnostima i mogućnostima djece te pripremi jednostavan tekst u vidu građe lagane za čitanje, pažljivo izabere ilustrirane bajke s više ili manje detalja, primjerene veličine i jasnih boja, koristi se različitim tehnikama pričanja priče (lutke, crteži, ilustracije).

U ovom radu prikazane su ideje i načini pričanja dječje bajke na primjeru *Janko i čarobni grah*. Ovakav način pričanja bajki primjenjuje se u Odgojno-obrazovnoj skupini 17, u Centru za odgoj i obrazovanje Čakovec. U tu skupinu uključeno je petero učenika s višestrukim teškoćama, kronološke dobi od 10 i 11 godina, dok je mentalna dob djece niža (oko 3 godine).

Bajka započinje onoga trenutka kada sva djeca zakorače u kutić za čitanje. Da bi se djeca lakše okupila, s njima u dogovoru, početak te aktivnosti obilježava poticajna glazba (*Zemlja sreće*, Antonija Šola) ili zvuk zvonca.

Djeca se pripremaju za čitanje bajke uvodnom prilagođenom aktivnošću *mreža strahova*. Zajedno sjedimo u krugu i uvodimo ih u zadatak objašnjavajući im da kod svih nas postoji osjećaj koji nazivamo strah. Normalno je da se bojimo različitih vanjskih i unutarnjih „zlikovaca”. A koji su to zlikovci koji nas straše? Odgovorit ćemo i uloviti ih mrežom tako da ostanu zauvijek daleko od nas.

Djeca s teškoćama u razvoju često se teško prisjećaju ili teško verbaliziraju svoje strahove, zato im nudimo slikovni prikaz različitih mogućnosti za strahove (radeći svakodnevno s djecom po njihovom ponašanju znamo čega se uglavnom boje).

Kada smo svi ulovili svoje strahove, slijedi najava bajke *Janko i čarobni grah*. Pokazuje se i izlaže ilustrirana knjiga (nakladnik: Andromeda). Izabrano je upravo to izdanje jer je svojim jednostavnim i jasnim ilustracijama prihvatljivo za djecu s većim teškoćama u razvoju, tekst je pročišćen i skraćen.

Autor Bettelheim je zagovornik činjenice da bajku treba pričati, a ne čitati. Pričanje omogućuje veću fleksibilnost. Bajke se pričaju od davnih vremena, gdje je svaki pripovjedač izostavljao i dodavao elemente, ne bi li je učinio smislenijom. Na tragu toga stajališta slijedi pričanje priče metodom *pregača pričalice*. Za ovu metodu potrebno je izraditi papirnate plošne lutke koje se lijepo pomoću čička na pregaču. Pripovjedač tom metodom priča bajku vizualizirajući djeci radnju i likove. Pri tome mora biti dobro pripremljen i spretn jer istovremeno govori i prikazuje događaj plošnim lutkama. Ovakav način pričanja bajke djeci je zanimljiv i primamljiv te im dočarava čaroliju i budi maštu. Osjećaj odrasle osobe da aktivno sudjeluje u pričanju priče daje važan doprinos djetetovu doživljaju i silno obogaćuje djetetov doživljaj.

Djeca nakon emocionalno-psihološke stanke iznose svoje emocije i osjećaje potaknute pričanjem bajke. Čitanje bajke pobuđuje kod djece identifikaciju s likovima iz priče. Djeca sebe i svoje osjećaje projiciraju u lik s kojim su se poistovjetila i tada s njegovim očima ispituju vlastite stavove i reakcije drugih. Autorica Čičko (1999.) navodi da dijeleći emocije s likom djeca mogu doživjeti emocionalno rasterećenje. Može se doći do uvida u vlastiti problem, a to može biti ključ za njegovo rješenje. Psihoanalitičar i dječji psiholog Bettelheim (2000.) analizira i tumači bajku *Janko i čarobni*

grah te govori o utjecaju bajke na samo dijete. Sam početak bajke, koji kaže da je dobra krava, koja je dotad hranila majku i dijete, odjednom prestala davati mlijeko, nagovještava gubitak infantilnoga zadovoljstva. Svako dijete može lako shvatiti podsvjesno značenje ako se krava metaforom bajke gleda kao majka. To budi sjećanja na ono tragično vrijeme kad je djetetu prekinut dotok mlijeka, kada je odbijeno od prsa. To je doba kada majka zahtijeva od djeteta da se nauči zadovoljiti onime što nudi vanjski svijet (majka šalje Janka da proda kravu). Dijete će se prirodno u vanjskom svijetu okrenuti ocu – njega u priči predstavlja čovjek kojeg Janko susreće na putu – očekujući da otac čarobnjački pribavi sve što je djetetu potrebno. Vjerovanje u čarolije može pomoći da se samo dijete odvaži suočiti se sa svijetom, u konačnici mora preuzeti inicijativu i biti spreman izložiti se životnim opasnostima. Kada stabljika graha izraste, Janko se samoinicijativno penje uz nju, ne zato što mu je to netko drugi predložio. Pri tome se koristi svojom tjelesnom snagom i izlaže opasnostima ne bi li pribavio čarobni predmet. Ta čudesna stabljika je simbol čudesne moći – falusna faza zamjenjuje oralnu. Uz tu stabljiku dijete se može popeti na samo nebo i dosegnuti još jedno više postojanje.

Bajku djeci ne treba objašnjavati, već samo intenzivno pripovijedati i čitati. Djeca traže ponovno slušanje dijelova bajke koji su napeti, koji pobuđuju u njima strah jer znaju da slijedi dobro koje će uništiti zlo. U ponovnom pričanju bajke uključena su i djeca. Ona imaju potrebu pričati o likovima i događajima, pa ih se u tome potiče. Pričanje bajke se prekida tri puta, a pri tome djeca imaju zadatke. Prvi put: Janko susreće čarobnjaka koji mu daje čarobni grah. Svako dijete daje savjet Janku, uzmi ili ostavi čaroban grah. Drugi put: Janko se popeo po stabljici graha do dvorca i primijetio diva. Djeca izražavaju svoje osjećaje. Treći put: Janko viče upomoć! Djeca navode kako bi ona pomogla Janku u nevolji.

Nakon čitanja bajke slijede aktivnosti u kutiću za aktivan rad. Da bi bajku ispričali po nizu slika, djeca imaju zadatak da oboje crteže glavnih događaja. Važno je voditi djecu da koriste boje koje karakteriziraju pojedini lik iz priče. Nakon bojenja, djeca zajedno slažu slike u niz dobivajući jednu traku koja se može koristiti kada djeca sama prepričavaju priču.

Slijedi motorička igra *u stopalima diva*. Za ovu aktivnost treba pripremiti izrezana kartonska stopala diva, zbog senzoričkih poticaja ona su s unutarnje strane obložena različitim taktilnim materijalima (glatko, hrapavo, tvrdo, mekano i sl.). Djeca na svoja stopala stavljaju divovska te njima hodaju kroz različite prepreke, natječu se u prelaženju poligona i sl.

Nadalje slijedi istraživačko-spoznajni zadatak *od zrna do stabljike graha*. Za ovu aktivnost potrebno je pripremiti posudice, zemlju, lopaticu ili grablje, zrna graha, kantu za zalijevanje s vodom. Objašnjavamo da je grah biljka koja nam služi kao namirnica u prehrani, ne može se jesti sirova nego ju je potrebno kuhati. Zrna graha izrastu u kumušini koja se nalazi na stabljici. Da bi stabljika izrasla zrno graha trebamo posaditi u zemlji, umjereno zalijevati, izložiti suncu zbog topline i svjetlosti. Za ovo objašnjavanje služimo se slikovnim prikazom ili prezentacijom. To je aktivnost gdje djecu možemo potaknuti na maštanje. Kod sadnje graha djeca se igraju i pretvaraju da su čarobnjaci koji će začarati grah, lopatice za zemlju su njihovi magični štapovi i sl. Djeca svakoga dana vode brigu o svojem čarobnom grahu.

Posljednja aktivnost je izrada detalja iz bajke. Zajedno izrađujemo stabljiku graha i dvorac u kojem živi div. Kod ove aktivnosti potrebno je pripremiti papir, tempere, kistove, likovne palete, role i kutije. Djeca slažu obojene dijelove prema danom uzorku. Dobiveni rad se izlaže i krasi kutak za čitanje u učionici te podsjeća na poučnu bajku.

Zaključak

U današnjem svijetu tehnologije knjige polako postaju prošlost, a u njima se nalazi bogatstvo pisane riječi. Zadaća odraslih je da djeci od najranijih godina života omoguće dodir s književnošću. Dječja književnost obiluje bajkama koje svojim moralnim porukama na najjednostavniji način uvode dijete u svijet te promiču dobre i pozitivne vrijednosti. One pomažu u razvijanju istinskih životnih vrijednosti poput prijateljstva, odanosti i hrabrosti. Svojim jednostavnim sadržajima i likovima otvaraju svijet mašte. Svako dijete zaslužuje ugodne i opuštene trenutke radosti, dakle, čitajmo im bajke.

Literatura

- Bettelheim, B. 2000. *Smisao i značenje bajki*. Cres: Poduzetništvo Jakić.
- Čičko, H. 1999. Pristupiti čitanju lektire na drugačiji način. U: R. Javor (ur.). *Kako razvijati kulturu čitanja, Zbornik radova (75–79)*. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba.
- Ivančić, Đ. 2010. *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi*. Zagreb: Alka script.
- Meves, C. 1993. *Pripovijedati i odgajati: Bajke i dječja psiha*. Đakovo: Biskupski ordinarijat.
- Mikas, D.; Roudi, B. 2012. *Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja*. Paediatr Croat. 56 (Supl 1), 207–214.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje*. 2010. Zagreb: Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Nenadić-Bilan, D. 1999. Igra i čitanje u predškolskoj dobi. U: R. Javor (ur.). *Kako razvijati kulturu čitanja (80–86)*. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba.
- Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015)*
- Rosandić, D. 1988. *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Težak, D.; Težak, S. 1997. *Interpretacija bajke*. Zagreb: DiVič.

Mrežna i elektronička vrela

- Belan, T. 2015. *Individualizirani pristup odgojitelja u inkluzivnom vrtiću*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu: Odsjek za odgojiteljski studij. <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ufzg%3A29> (pristupljeno 8. ožujka 2018.)
- Čulić, U. 2015. *Uloga odgojitelja u poticanju interaktivnih aktivnosti kod djece*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu: Odsjek za odgojiteljski studij. <https://repositorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg%3A58/datastream/PDF/view> (pristupljeno 8. ožujka 2018.)
- Graša, V. 2016. *Bajka u predškolskom odgoju*. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. <https://repositorij.unipu.hr/islandora/object/unipu%3A116/datastream/PDF/view> (pristupljeno 8. ožujka 2018.)
- Šokac, K. 2017. *Bajka Pepeljuga u radu s predškolskim djetetom*. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. <https://repositorij.unipu.hr/islandora/object/unipu:1595> (pristupljeno 8. ožujka 2018.)

SURADNIČKO UČENJE DJECE RANE DOBI U POTICAJNO PRIPREMLJENOM OKRUŽENJU

Sažetak

Brojna istraživanja pokazala su da djeca rane dobi najbolje uče upravo kroz praksu, čineći i sudjelujući u aktivnostima. Učenje je djetetova prirodna aktivnost koja počinje već od prvoga dana njegova života. Vođena ovom mišlju i u suradnji s kolegicama, pokušale smo pripremiti okruženje u kojem će djeca zadovoljiti sve svoje potrebe. Kroz ovaj rad, prikazat će se kako smo kroz organizaciju prostora i formiranje centara aktivnosti zadovoljili djetetovu potrebu za učenjem, omogućili mu da inicira i organizira svoje aktivnosti i razvija suradničko učenje. Dokumentiranjem svakodnevnih aktivnosti uvidjeli smo kako djeca rješavaju probleme primjenjujući vlastita rješenja i ideje, kako međusobno komuniciraju i uče iz vlastitoga iskustva.

Ključne riječi: komunikacija, dokumentiranje, centri aktivnosti

Uvod

Dijete se razvija i uči u poticajnom, socijalnom i fizičkom okruženju vrtića, u interakciji s materijalima i drugom djecom te uz neizravnu potporu i razumijevanje odgojitelja. Vrtić je mjesto koje bi trebalo omogućiti djetetu da samo sebe percipira kao kompetentnoga i uspješnoga učenika te razvija različite strategije učenja. U takvim uvjetima dijete stječe kompetenciju „učenja učenja”, kao temelj ostvarivanja koncepta cjeloživotnoga učenja (NKRPOO 2014). U radu je prikazano kako djeca u dobi od dvije i tri godine u poticajno prostorno-materijalnom okruženju sama organiziraju aktivnosti, surađuju, primjenjuju vlastita rješenja i komuniciraju.

Poticajno prostorno materijalno okruženje i suradničko učenje

Prostor sobe dnevnoga boravka sastoji se od tri prostorije. Manjega pretprostora u kojem se nekad nalazila garderoba, veće prostorije i sanitarnoga čvora, a vanjsku terasu dijelimo sa susjednom skupinom. Vodeći računa o osobinama i psihološkim uvjetima razvoja djece u dobi od dvije do tri godine života, soba dnevnoga boravka podijeljena je na centre aktivnosti i tako su stvoreni uvjeti za život i učenje djece rane dobi. Centri aktivnosti odijeljeni su fizičkim, ali i vizualnim pregradama. Djeca su se mogla grupirati u manje skupine što je pogodovalo kvaliteti njihovih interakcija, zajedničkoj komunikaciji te razvoju socijalnih i emocionalnih kompetencija. Poticajno okruženje potiče djecu na eksperimentiranje i stvaranje vlastitih aktivnosti prema njihovim željama i interesima. U tako poticajnom, pedagoški pripremljenom okruženju djeca uče kroz praksu, čineći i sudjelujući u svakodnevnim aktivnostima (Miljak 2009).

Centri aktivnosti koji se trenutno nalaze u prostoru i u kojima djeca mogu zadovoljiti svoje potrebe i interese su sljedeći :

Centar liječnika: šalter, stetoskop i tlakomjer, kute, kape, maske, rukavice, telefon, tipkovnica, rendgenske snimke, sistem za infuziju, injekcije, gaze, vate, ampulice, recepti, itd.

Obiteljski centar: pravo posuđe, kuhače, pribor za jelo, lonci, tave, zdjele, različita ambalaža koja se koristi za kuhanje (riža, makaroni, ulje, pahuljice, jogurti, kapučina, sirevi, itd), razne plodine, štednjak, hladnjak, mikrovalna pećnica, aparat za kavu, sudoper, lutke, kolica, kolijevka, ormar s robom za djecu i lutke, cipele, torbe, sušilo, stol za glačanje, glačalo, ogledalo, itd.

Centar uljepšavanja: četke za kosu, posude za bojenje kose, fenovi, češljevi, ukosnice, gumice za kosu, prazna ambalaža šampona, mirisa, kremica, narukvice, modni časopisi, itd.

Glazbeni centar: bubnjevi, šuškalice, štapići, defovi, trokutići, klavijature, gitara, itd.

Centar opuštanja: šator s jastucima, polica sa slikovnicama, plišane igračke, itd.

Centar svijetla i sjene: svijetleći stol, lampa, folije u bojama, prozirne flekice u bojama, rotirajuća lampa sa svjetlosnim efektima, pilates-lopte za sjedanje, itd.

Centar građenja: različite kocke, drvene i velike plastične kocke, male spužvaste kocke, veće lego kocke, konstruktor kocke, različiti automobili, životinje, velike kartonske role, itd.

Centar trgovine: kaširano voće i povrće, košarice, različita ambalaža, vrećice, vaga, blagajna, kolica za kupovinu, itd.

Likovni centar: različiti papiri za crtanje i slikanje, kartoni, papiri u boji, štafelaj, tempere, vodene boje, kistovi, plastelin, tijesto, škarice, modlice, valjci, različiti neoblikovani materijal, slamčice, drvca, štapići, ljepila, papirnate trake, majice za zaštitu, flomasteri, drvene bojice, pastele, ugljen, pera, drveni okvior sa staklom za crtanje markerima, itd.

Stolno-manipulativni centar: različite umetaljke, slagalice, memory-kartice, magnetne igre, društvena igra „Ribice”, itd.

Ponuđeni materijali djeci su stalno dostupni, a ne zatvoreni u ormare ili složeni previsoko. Oni su ponuđeni pregledno, logično, svrsishodno i omogućuju stvaranje kvalitetnih aktivnosti koje mogu trajati i duži vremenski period. Zrcala se nalaze na različitim mjestima u prostoru, tako da se dijete može vidjeti u različitim situacijama ili dok proučava različite izraze lica, tj. svoj „gestovni jezik”.



Prilog 1 Proučavanje „gestovnog jezika”

Poticajno okruženje bogato centrima i materijalima predstavlja osnovu za kvalitetno i kontinuirano učenje djece za vrijeme boravka u vrtiću te je podloga za razvoj samoorganiziranih i samoiniciranih aktivnosti djece. Preduvjet stvaranja poticajno bogatoga okruženja naše su vrijednosti, uvjerenja i stavovi, kao i način na koji percipiramo i razumijemo djecu. Okruženje djetetu izravno poručuje što odgojitelj očekuje od njega, kakvu sliku ili teoriju o djetetu, njegovom učenju, odgoju i obrazovanju zastupa i primjenjuje u svakodnevnom radu (Miljak 2009).

„Učenje nije sam individualni proces (u glavi pojedinca), nego se sve više promatra kao socijalni proces, kao distribuirana osobina koja uključuje okruženje i mikrokulturu ustanove- naglašava se- ima izravno djelovanje na učenje djece i odraslih” (Miljak 2015: 27). U procesu učenja u ranoj dobi dominira

učenje potpomognuto čulnim i motoričkim iskustvom koje prethodi simboličkoj igri na višim razinama i služi mu kao polazna osnova. „Što je praksa učenja činjenjem i sudjelovanjem raznolikija i brojnija to će djeca stjecati više znanja iz različitih područja, to će se njegov živčani sustav bolje razvijati, postajat će sve više razgranat i sve će se više međusobno povezivati” (Miljak 2015: 32).

Suradničko učenje je međusobna aktivnost vršnjaka zasnovana na diskusijama, raspravama, suradnji i dogovaranju koje je usmjereno k zajedničkom cilju. Suradnja među djecom, u većim i manjim skupinama, posebno dolazi do izražaja u procesu rješavanja problema, mogućnosti da se problem sagleda s različitih aspekata i na osnovi toga donesu određeni zaključci. Ona poboljšava odnose među djecom u skupini, potiče samopouzdanje svakog pojedinca u okruženju gdje nema pogrešnih i točnih odgovora i gdje se svako mišljenje uvažava.

Odgovitelji podržavaju suradničko učenje djece kroz posebne strategije podrške, npr. uređenjem prostora, uspostavljanjem ozračja pozitivne socijalne interakcije, ohrabivanjem dječjih aktivnosti te razmatranjem i promišljanjem o njihove interesima i inicijativama.

Aktivnosti suradničkoga učenja su samoinicirane i samoorganizirane aktivnosti djece. One su mnogo važnije i vrijednije za djecu od onih koje im mi odredimo i isplaniramo. Kroz takve spontane aktivnosti djeca razvijaju intelektualne, socijalne, emocionalne, kreativne i druge potencijale (Slunjski 2008). Djeca sama biraju prijatelja u igri, donose svoja pravila i pomažu jedni drugima. Oni uče čineći i surađujući s drugom djecom i odraslima.

Kao odgovitelji promatramo, proučavamo te se po potrebi uključujemo u samu aktivnost. Nastojimo razumjeti i poduprijeti smjer u kojem dijete razvija vlastitu aktivnost. Aktivnosti djece promatramo s usmjerenošću na proces, što su uistinu s nekim materijalom radili, istraživali i otkrivali, a ne na krajnji rezultat što je na kraju „ispalo” od materijala kojim su se u istraživanju koristili.

Primjerima iz prakse mogu pridonijeti razumijevanju kako djeca rane dobi međusobno komuniciraju i rješavaju probleme, mada neka još uvijek nemaju razvijen govor, kako u poticajno oblikovanom okruženju samoorganiziraju i samoiniciraju svoje aktivnosti.

Baterijska svjetiljka

U centru svjetla i sjene ponudili smo male baterijske svjetiljke i to je veoma zaineresiralo dječaka M. Uzeo je jednu i pokušao je upaliti. Gledao ju je sa svih strana i otkrio gdje se pali. Uperio ju je prema zidu, ali svjetlost se slabo vidjela, zatim je prišao bliže zidu i ugledao svjetlost.

Pozvao je dječaka D. i pokazao mu što je otkrio. Dječak D. ga je upitao kako se pali svjetiljka i M. mu je pokazao tipku. Zatim su se spustili do ormarića i uperili svjetiljku u njega. Približavali su je i udaljavali od njega i tako je svjetlost bila jača i slabija. D. mu je govorio da je udalji ili približi. Aktivnost je trajala dvadeset minuta, a dječaci su međusobno komunicirali i surađivali (Prilog 2).

Moramo napomenuti da dječak M., iako ima 2,5 godine još uvijek nema razvijen govor. Govori samo par riječi: mama, tata, baba, ćuća (duda) i tete. S djecom i odgoviteljicama komunicira gestama i neartikuliranim glasanjem.



Prilog 2 Proučavanje baterijske svjetiljke

Kocke kockice

Dječaci M. i R. svakodnevno se igraju u centru gradnje velikim plastičnim kockama. Grade tornjeve koje ruše kada više ne mogu dosegnuti i dodati novu kocku. Gradnju bi ponavljali više puta, a padanje kocaka popratili bi smijehom.

Ovoga puta dječak M. je došao prvi u vrtić i započeo gradnju tornja. Nedugo za njim stigao je i R. i pridružio se igri. Dodavali su kocke naizmjenično. Kada je toranj bio toliko visok da više nisu mogli dodati kocku, dječak R. donio je stolicu i rekao dječaku M. da se popne i stavi novu kocku. Donijeli su još jednu stolicu, tako su oboje bili na povišenom i stavljali naizmjenično kocke. Dogovarali su se tko će staviti prvi, a tko drugi i koja im kocka treba, mala ili velika. (Prilog 3 i 4)





Prilog 3 i 4 Gradnja tornja uz pomoć stolica

Memorijske kartice

Djevojčice P., L. i N. igrale su se memorijskim karticama. Slagale su ih jednu do druge imenujući što je na pojedinoj kartici. Kada su se pojavile duple sličice, djevojčica P. je predložila da sve jednake stave jednu do druge. Djevojčica N. ih je imenovala, a L. pokušavala ponoviti naziv životinje na kartici. Ona je tek počela govoriti i teško je izgovarala pojedine riječi kao skakavac, bubamara, vjeverica. Djevojčica P. bi joj ponovila riječ koju je krivo izgovorila, a L. ju je ponovno pokušavala pravilno reći. Bila je ponosna kada je izgovorila *kakavac* (skakavac). (Prilog 5)



Prilog 5 Memorijske kartice

Zaključak

Prostor u kojem djeca svakodnevno borave važno je prilagoditi potrebama i interesima djece. Bogato i poticajno okruženje potaknut će djecu na stvaranje vlastitih aktivnosti prema njihovim

interesima. U tako poticajnom, pedagoški pripremljenom okruženju, djeca uče kroz praksu, čineći i sudjelujući u svakodnevnim aktivnostima (Miljak 2009). Okruženje djetetu izravno poručuje što odgojitelj očekuje od njega, kakvu sliku ili teoriju o djetetu, njegovom učenju, odgoju i obrazovanju zastupa i primjenjuje u svakodnevnom radu (Miljak 2009). Aktivnosti koje su proizišle iz dječjega interesa puno su vrednije od onih koje im nametnu odgojitelji. Kao što pokazuju primjeri iz prakse, u igri djeca sama biraju prijatelja, donose svoja pravila i pomažu jedni drugima, a odgojitelj je odgovoran za stvaranje uvjeta u kojima se taj proces svakodnevno odvija.

Literatura

- Duran, M. 1995. *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Miljak, A. 1996. *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoj*. Velika Gorica: Persona.
- Miljak, A. 2009. *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada.
- Miljak, A. 2015. *Razvojni kurikulum ranog odgoja. Model Izvor II*. Zagreb: Mali profesor.
- Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta. 201). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb.
- Petrović-Sočo, B. 2007. *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
- Slunjski, E. 2008. *Dječji vrtić zajednica koja uči*. Zagreb: Spektar medija.
- Slunjski, E. 2011. *Kurikulum ranog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Slunjski, E. 2012. *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil.
- Slunjski, E. 2015. *Izvan okvira*. Zagreb: Element d. o. o.
- Starc, B. i dr. 2004. *Osobine i psihološki uvjetirazvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing.
- Vujičić, L. 2011. *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor.

UTJECAJ PROCESNE DRAME NA PROSOCIJALNO I AGRESIVNO PONAŠANJE DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

Sažetak

Razvoj socijalnih vještina predškolske djece u vrtiću predstavlja temeljni cilj kojim odgojiteljice pristupaju s posebnim angažmanom. Procesna drama je jedan od alata kojim se može potaknuti razvoj socijalnih vještina. Cilj ovoga akcijskog istraživanja bio je utvrditi doprinos procesne drame u razvoju prosocijalnih vještina i smanjenju agresivnoga ponašanja djece. Ukupno 47 djece u eksperimentalnoj i 47 djece u kontrolnoj skupini dječjega vrtića Zvončić Našice – Grad Našice uspoređeni su na Skali za procjenu agresivnosti i prosocijalnoga ponašanja kod djece (Pros-Ag) prije i nakon primjene 4 procesne drame. Izvršena je opservacija dječjega ponašanja putem protokola za vrijeme i nakon procesne drame te je ispitano zadovoljstvo djece i odgojiteljica procesnom dramom. Utvrđena je statistički neznačajna razlika u prilog eksperimentalnoj skupini te pozitivna evaluacija doživljaja djece sudionika procesne drame.

Ključne riječi: komunikacija, mašta, socijalna kompetencija, socijalne vještine

Uvod

Od najranije dobi djeca ostvaruju različite interakcije, a posebno ona koja su uključena u institucionalni odgoj i obrazovanje. Komplementarnost i skladnost događanja u obiteljskoj sredini i ustanovama za rani odgoj i obrazovanje iznimno je vrijedan poticaj djetetovu cjelovitom razvoju, a time i razvoju njegove socijalne kompetencije (Jurčević Lozančić 2011). Kada bi trebali odlučiti kojim vještinama opremiti dijete za put u život, vjerujemo da bi se većina stručnjaka i roditelja složila upravo sa socijalnim kompetencijama. Temelji koje postavimo u predškolskoj dobi nosit će cijeli život, a ono što smatramo posebno važnim u njihovoj ugradnji upravo je razvoj i poticanje prosocijalnoga ponašanja kao prediktora za nošenje s izazovima koje donosi odrastanje. Dijete predškolske dobi uči isključivo promatrajući, sudjelujući i čineći. Odlučili smo stoga istražiti procesnu dramu kao jedan od vrlo zanimljivih medija koji ispunjava sve elemente zanimljivoga i djeci primjerenoga učenja. Putem ove dramske forme na nenametljiv, kreativan i neizravan način može se uočiti cijeli spektar socijalnih vještina pojedinoga djeteta, a ujedno na isti način ih i nenametljivo poučavati te uočiti u kojim i kakvim pojavnim oblicima se događa agresija. Iskustva u radu odgojiteljica Brkić, Lukavski, Majer (2017.) s procesnom dramom utvrdila su da odgojitelji imaju priliku u djece potaknuti niz različitih vještina s različitih razvojnih područja koje daju sinergiju novih iskustava te potvrđivanje i nadogradnju već stečenih. Za ovo su istraživanje ciljano postavljene određene prosocijalne dileme u kojima su djeca trebala odlučiti na koji način će reagirati u konkretnoj situaciji, npr. hoće li prihvatiti različitosti, biti tolerantni, slušati, biti spremni pomoći, biti empatični, gostoljubivi, suradni, prepoznati i razumjeti neverbalne znakove komunikacije i u skladu s njima reagirati, poštivati pravila, dogovarati se, prepoznati i verbalizirati osjećaje.

Teorijska određenja prosocijalnog ponašanja i procesne drame

Prema Vasta, Haith, Miller (1998.) prosocijalno ponašanje je vid moralnoga postupanja koji uključuje društveno poželjna ponašanja poput dijeljenja s drugima, pomaganja i suradnje. Čak i sasvim mala djeca pokazuju neke oblike prosocijalnoga ponašanja (npr. reakcije na osobu koja je u nevolji – nelagodu popraćenu plačem, a nešto starija djeca nastoje pomoći žrtvi). S dobi raste učestalost

prosocijalnih ponašanja, premda ne pravocrtno. Tipični eksperimentalni postupci katkada preuveličavaju razlike između mlađe i starije djece u dijeljenju s drugima i u pomaganju. Međutim, starija djeca su sposobnija za suradnju od mlađe. Prema istraživanjima, djevojčice su općenito više altruistične od dječaka, no stvarne razlike su zapravo vrlo neznatne.

Socijalne vještine su sposobnosti prilagođavanja i pozitivnoga ponašanja koje nam omogućuje da se uspješno nosimo sa zahtjevima i izazovima koje pred nas postavlja život svakoga dana. Doprinos uspješnom odnosu djeteta s okruženjem, a time i postizanju različitih razvojnih (odgojnih) učinaka. Riječ je o različitim temeljnim, ali složenijim socijalnim vještinama, poput slušanja drugih, započinjanja i održavanja razgovora, samopredstavljanja, traženja pomoći i informacija, davanja i slijeđenja uputa, uvjeravanja drugih, ispričavanja za pogrešku i slično. (Slunjski 2014).

Pojmovna određenja vezana uz prosocijalno ponašanje, socijalne vještine i kompetencije prema različitim autorima različito se očituju. Prema Jurčević Lozančić (2011: 164) više autora razlikuje socijalne kompetencije od socijalnih vještina, pa primjerice vještine obuhvaćaju specifična ponašanja pojedinca, a kompetencije određuju način na koji pojedinac primjenjuje vještine u socijalnom okruženju. Socijalne kompetencije su zapravo širi pojam koji u sebi integrira znanja, vještine i sposobnosti, odnosno što, kada, kako i na koji način primijeniti.

Temeljna odrednica procesne drame je istovremenost stvaranja, igranja i događanja fikcije (O'Neill, prema Gruić 2004). Sudionici, zajedno s voditeljem, zajednički zamišljaju dramski svijet, nastanjujući ga istovremeno. Ulaze u uloge i izlaze iz njih, sudjeluju u kreiranju razvoja događanja poigravajući se sa značenjima koja ti događaji imaju za likove u priči i/ili za njih osobno. Mentalno, emocionalno i fizički se angažiraju u fiktivnom svijetu za čije su postojanje suodgovorni. Sam proces stvaranja i oživljavanja dramskoga svijeta temeljna su karakteristika, odnosno sfera interesa ove forme. Prema tome, procesna drama značila bi dramu u nastajanju, dramu koja raste, izrasta. (Gruić 2004).

Mašta je izuzetno vrijedno unutarnje sredstvo procesne drame koje se može iskoristiti za poticanje kreativnoga razmišljanja, zdravoga samopoštovanja i uspješne komunikacije s drugima (Plummer 2010) što je jedan od kvalitetnih načina stjecanja prosocijalnoga ponašanja te otvara prostor za gore navedene vrijednosti. Isto tako procesna drama ima potencijal stvaranja autentičnoga dramskog događaja koji sudionici mogu snažno doživjeti, ali istovremeno i sudjelovati u propitivanju značenja sadržaja na kojem je procesna drama izgrađena (O'Neill, prema Gruić 2004). Izvrstan je medij za učenje i davanje potpore i djeci koja imaju poteškoća u razvoju i primjeni socijalnih vještina. Pomaže im u dograđivanju već postojećih socijalnih interakcija. Kroz aktivnost procesne drame djeca imaju bogato iskustvo učenja koje nadilazi obično poučavanje jer ih na doživljajnoj razini uvlači u priču i pruža im mogućnost različitih socijalnih interakcija te potiče osjećaj osobnoga ispunjenja i samopoštovanja. Razvijaju je sudionici i voditelj zajedno, no odgovornost za cijeli tijek je ipak na voditelju. Kako bi proveo djecu kroz proces stvaranja, oživljavanja, doživljavanja i promišljanja dramskoga svijeta, potrebno je unaprijed isplanirati ključne točke procesa. Uobličavanje planirane procesne drame kreće od toga što nam je cilj, koji su elementi priče, koji su elementi planiranja, razrade plana i organizacije sudjelovanja. U idealnoj situaciji voditelj u procesnoj drami kontrolira proces (kroz koji prolaze sudionici), a sadržaj (priču, događanje, kontekst), pa čak i formalne postupke definira samo u onoj mjeri koliko je to neophodno za kontrolu procesa, dok sve ostalo prepušta sudionicima (Gruić 2004).

Metodologija

Ciljevi istraživanja

- Utvrditi postoji li razlika u procjeni prosocijalnoga i agresivnoga ponašanja djece koja su bila sudionici procesnih drama (eksperimentalna skupina) u odnosu na djecu koja nisu bila sudionici procesnih drama (kontrolna skupina).
- Utvrditi kvalitativne procjene djece o procesnoj drami.
- Afirmirati procesnu dramu kao jednu od strategija učenja prosocijalnoga ponašanja djece.

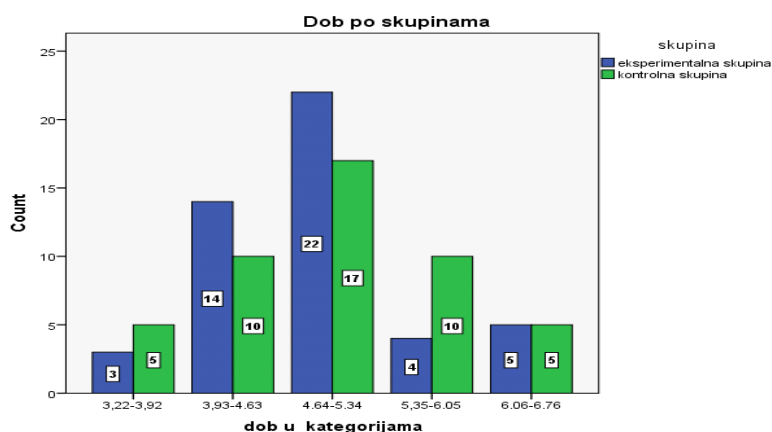
Uzorak

U istraživanju je sudjelovalo 47 djece eksperimentalne skupine te 47 djece kontrolne skupine (ukupno 94) djece. Istraživači su za svako dijete u eksperimentalnoj skupini pronašli odgovarajuće dijete iz kontrolne skupine koje je bilo identično po spolu, dužini boravka u vrtiću te dobi. U Tablici 1. prikazana je izjednačenost djece prema spolu i dužini boravka, a izjednačenost djece po dobi je prikazana na grafikonu u Prilogu 1.

Tablica 1 Broj ispitanika po spolu i dužini boravka

Skupina	Spol		Dužina boravka u vrtiću	
	muški	ženski	stari polaznik	novi polaznik
eksperimentalna	22	25	32	15
kontrolna	22	25	31	16

Prosječna dob djeteta eksperimentalne skupine je iznosila 4,92 godina (najmlađe dijete je imalo 3,26 godina, a najstarije 6,6 godina). Prosječna dob djeteta u kontrolnoj skupini iznosila je 5,05 godina (najmlađe je dijete bilo 3,22 godine, a najstarije 6,7 godina). Grafikon u Prilogu 1 prikazuje raspodjelu dobi po skupinama.



Prilog 1 Grafički prikaz dobi ispitanika

Instrumenti

Za ispitivanje prosocijalnoga i agresivnoga ponašanja djece korištena je *Skala za procjenu agresivnosti i prosocijalnog ponašanja kod djece Pros/Ag* (Žužul i Vlahović-Štetić 1992). Skala se sastoji od 20 čestica koje čine 2 supskale (agresivno i prosocijalno ponašanje), a predstavljaju najčešće reakcije djece u dječjem vrtiću. Zadatak procjenjivača je da za svako opisano ponašanje, na skali od 1 do 5, procijeni učestalost njegova pojavljivanja kod procjenjivanoga djeteta pri čemu 1 znači „Nikad se tako ne ponaša”, a 5 „Gotovo uvijek se tako ponaša”. Linearnim zbrojem bodova dobivaju se dva rezultata: zbroj neparnih čestica daje rezultat na skali prosocijalnoga ponašanja, a zbroj parnih čestica daje rezultat na skali agresivnoga ponašanja. Rezultat se može kretati od 10 do 50 pri čemu veći rezultat upućuje na veću izraženost prosocijalnoga odnosno agresivnoga ponašanja.

Postupak

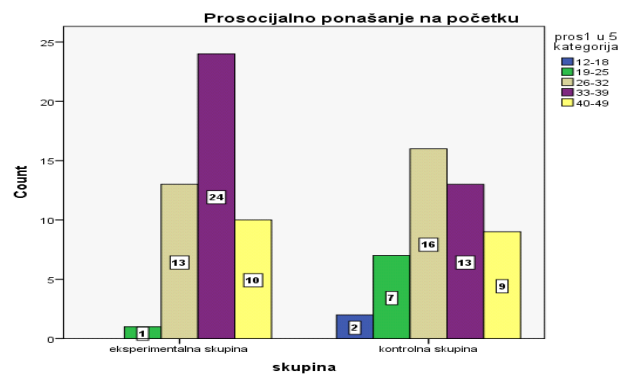
Istraživanje je provedeno u razdoblju od listopada 2016. do ožujka 2017. godine u Dječjem vrtiću Zvončić Našice – Grad Našice. Odgojiteljice su procijenile djecu na skali agresivnoga i prosocijalnoga ponašanja u dva navrata: listopad, na početku i ožujak, na kraju istraživanja. U istom razdoblju u eksperimentalnim skupinama prikazane su 4 procesne drame (Svemirac u vrtiću I–III i Put

u svemir). Dvije trećine djece iz eksperimentalne skupine imala su iskustva sudjelovanja u procesnim dramama prethodne pedagoške godine. Cilj svih procesnih drama bio je poticanje razvoja socijalnih vještina u djece putem prihvaćanja različitosti, tolerancije, spremnosti na pomoć, suosjećanja, predstavljanja, gostoljubivosti domaćina, odnos prema prijateljima, zajedničko donošenje odluka.

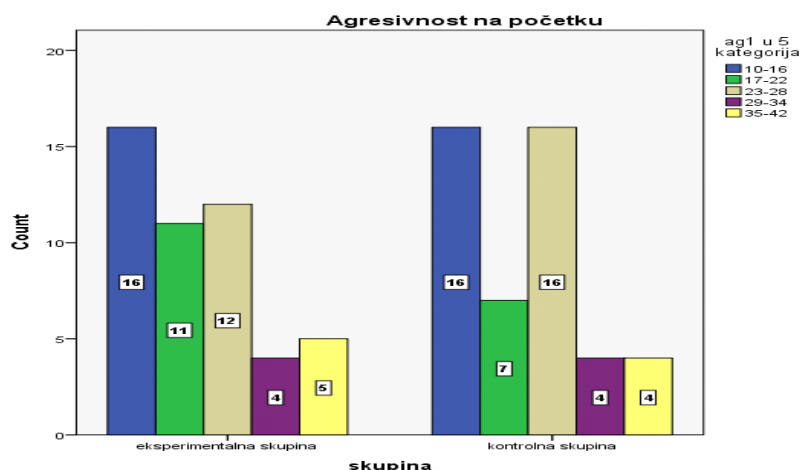
Opservacija djece eksperimentalne skupine za vrijeme procesne drame se sastojala od protokola koji je uključivao: praćenje dječjih reakcija, stupanj sudjelovanja, kvaliteta odgovora djeteta. Dječje reakcije su razvrstane u tri kategorije: prosocijalne reakcije, neutralne reakcije i nesocijalne reakcije. Stupanj sudjelovanja je procjenjivan na trima razinama: dijete se ističe sudjelovanjem u procesnoj drami, dijete je neutralno, dijete je (samo)izolirano. Kvaliteta odgovora djeteta se također razlikovala od ispodprosječne, prosječne i iznadprosječne. Tri procesne drame su snimane videokamerom. Intervjuiranje djece eksperimentalne skupine su zajednički obavile istraživačice, a odgovori djeteta na četiri pitanja su razmatrani te je donesen zajednički (konsenzus) sud ispitivačica o ukupnom doživljaju djeteta nakon procesne drame. Zajednički su intervjuirane i voditeljice eksperimentalne skupine o pitanjima vezanim uz izvedbu procesnih drama.

Rezultati

Podatci su analizirani pomoću programa Portable IBM SPSS Statistics v19. Distribucija početnih odgojiteljskih procjena prosocijalnosti i agresivnosti djece u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini prikazana je na grafičkim prikazima u Prilogu 2 i Prilogu 3. T-test za male nezavisne uzorke pokazao je da ne postoje razlike između dviju skupina u izraženosti prosocijalnoga i agresivnoga ponašanja.



Prilog 2 Grafički prikaz prosocijalnoga ponašanja E i K skupine



Prilog 3 Grafički prikaz agresivnoga ponašanje E i K skupine

U Tablici 2 prikazana je deskriptivna statistika prosocijalnoga i agresivnoga ponašanja kod djece na kraju ispitivanja. Analizirali smo sve razlike između dobi, spola te dužine boravka u vrtiću u pogledu prosocijalnoga i agresivnoga ponašanja.

Tablica 2 Deskriptivni podatci eksperimentalne i kontrolne skupine za procijenjeno prosocijalno i agresivno ponašanje djece

	<i>Broj djece</i>	<i>M</i>	<i>Sd</i>	TR
Prosocijalno ponašanje – eksperimentalna skupina	47	38,60	7,852	21 – 50
Prosocijalno ponašanje – kontrolna skupina	47	38,04	7,217	15 – 50
Agresivno ponašanje – eksperimentalna skupina	47	21,40	7,181	11 – 36
Agresivno ponašanje – kontrolna skupina	47	19,02	8,120	10 – 42

Legenda: M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, TR = totalni raspon (min – max)

T-test za male nezavisne uzorke bio je također statistički neznačajan. Istraživači su si postavili kritičko pitanje jesu li provedene 4 procesne drame bile dovoljno edukativno učinkovite za dobitak u dječjim prosocijalnim ponašanjima i smanjenju agresivnosti? Iz ovih rezultata zaključujemo da je broj realiziranih procesnih drama bio nedostatan za utvrđivanje toga efekta. Smatramo da bi buduća istraživanja trebala imati veći broj ispitanika i više realiziranih procesnih drama (tjedno jedna procesna drama) te dobro planiranu kontrolu nad varijablama svih ostalih aktivnosti odgojiteljica kojima se potiče razvoj socijalnih vještina djece. Prosječno su sva djeca u istraživanju dobila 4,6 jedinica porasta u prosocijalnim vještinama te 1,49 jedinica smanjenja agresivnosti što argumentira koliko je boravak u predškolskoj ustanovi sam po sebi dobitak za dijete.

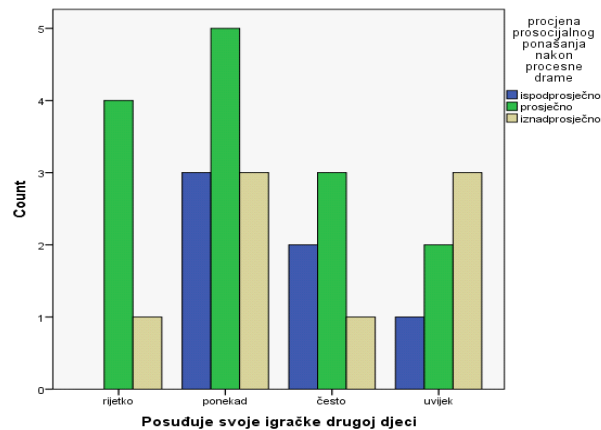
Drugi problem istraživanja bio je analiza kvalitativnih odgovora djece o doživljaju procesne drame. Svih 100 % ispitanika dalo je pozitivnu evaluaciju procesne drame. Osim toga, analizirali smo prosocijalno ponašanje djece za vrijeme procesne drame te smo razvrstali djecu u 3 kategorije, prema stupnju sudjelovanja, što je vidljivo u grafičkom prikazu u Prilogu 4.



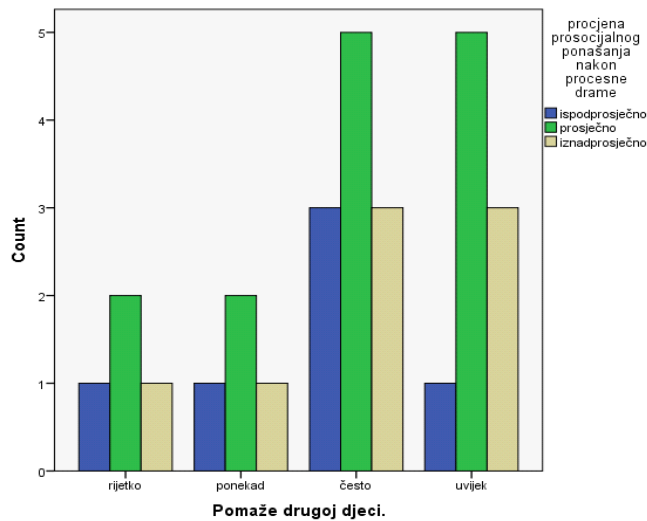
Prilog 4 Grafički prikaz prosocijalnoga ponašanje nakon procesne drame

S obzirom na pojedine čestice PROS-AG skale i promatranoga ponašanja djece za vrijeme procesne drame utvrdili smo dobitke u sljedećim vještinama: posuđivanju igračka drugoj djeci (vidljivo

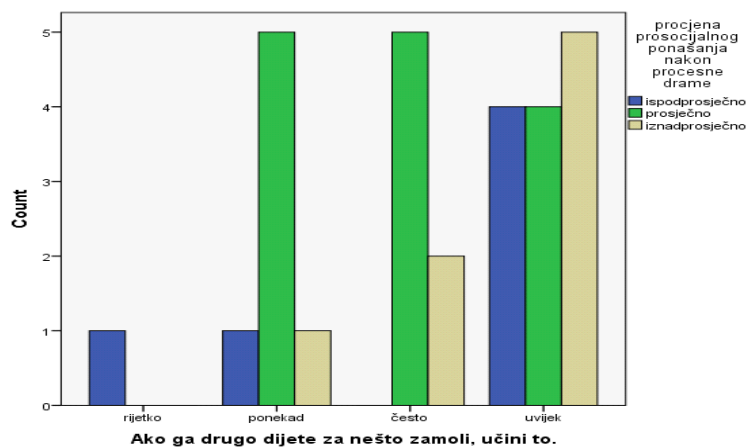
na grafičkom prikazu u Prilogu 5), pomaganju (grafički prikaz u Prilogu 6) i činjenju usluge djetetu koje ga za nešto zamoli (grafički prikaz u Prilogu 7). Vidljivi su porasti u socijalnim vještinama svih sudionika procesne drame.



Prilog 5 Grafički prikaz posuđivanja igračaka i procjena ponašanja za vrijeme procesne drame



Prilog 6 Grafički prikaz pomaganja djeci i procjena ponašanja za vrijeme drame



Prilog 7 Grafički prikaz pružanja usluge na zamolbu i procjena ponašanja za vrijeme drame

Intervjuirali smo odgojiteljice J. Lukavski, J. Majer i J. Brkić koje su bile voditeljice procesnih drama eksperimentalne skupine. One smatraju da je za provedbu procesne drame potrebno dobro poznavanje teoretskih izvora procesne drame te posjedovanje sljedećih kompetencija: fleksibilnost za primjenu svih resursa koje osoba ima, dobru verbalnu i neverbalnu komunikaciju, snalažljivost, prilagodljivost i dosjetljivost, prihvaćanje različitih dječjih ideja, otvorenost za dječje odgovore, ljubav prema glumi, sposobnost dobre improvizacije, mašta, uživljanje u dramu i prije svega dobra priprema za provedbu procesne drame. Voditeljice su navele i teškoće u primjeni procesne drame, a to su: poteškoće u osmišljavanju pokretača radnje koji će motivirati djecu, mogu se javiti i kreativne blokade pri osmišljavanju procesne drame, poželjno je voditi je u timu zbog neophodnoga i zahtjevnoga bilježenja i dokumentiranja.

Na odgojiteljskom vijeću, nakon cjelovitoga prikaza svih aktivnosti vezanih uz izvođenje procesnih drama u skupinama i svih rezultata akcijskoga istraživanja, ispitana je afirmacija procesne drame skalom od 1 do 5. Utvrđena je prosječno vrlo dobra (4,3) atraktivnost procesne drame u razvoju socijalnih vještina te nešto slabija spremnost (7 od 16 odgojiteljica ili 44 %) za primjenu iste u radu. Odgojiteljice bez iskustva u primjeni procesne drame iskazale su potrebu za dodatnim teoretskim spoznajama vezanim uz ovo područje te su preispitale razinu profesionalnih kompetencija koje se traže u primjeni iste.

Zaključak

Ovo akcijsko istraživanje analiziralo je procesnu dramu kao sredstvo u radu odgojiteljica. Usporedili smo vrijednosti prosocijalnoga i agresivnoga ponašanja djece prije i nakon četiri procesne drame i iste smo usporedili s vrijednostima kontrolne skupine koja nije bila izložena procesnoj drami kao sredstvu razvoja socijalnih vještina. Analizirali smo ponašanja djece nakon procesne drame i ispitali kvalitetu njihova doživljaja. Utvrdili smo da su djeca stekla dobitke u prosocijalnim vještinama nakon izloženosti procesnoj drami u vidu većih vrijednosti prosocijalnoga ponašanja i manjih vrijednosti agresivnoga ponašanja. Afirmirali smo procesnu dramu kao zahtjevno, ali vrlo kvalitetno sredstvo u radu koje djeci pruža visoku razinu doživljaja. Iako nismo utvrdili statističku značajnost doprinosa procesne drame u razvoju prosocijalnoga ponašanja i smanjenju agresivnoga ponašanja kod predškolske djece, dobili smo ohrabrujuće rezultate koji upućuju na potrebu daljnjih istraživanja.

Literatura

- Brkić, J.; Lukavski, J.; Majer, J. 2017. Procesna drama i razvijanje socijalnih vještina djece. *Školske novine*, 2, 11.
- Gruić, I. 2002. *Prolaz u zamišljeni svijet*. Zagreb: Golden marketing.
- Jurčević Lozančić, A. 2011. Socijalne kompetencije i rani odgoj. U: D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja* (153–176). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Plummer, D. M. 2010. *Dječje igre za razvoj socijalnih vještina*. Zagreb: Naklada Kosinj.
- Slunjski, E. 2014. *Kako djetetu pomoći da stječe prijatelje i razvija socijalne vještine*. Zagreb: Element.
- Vlahović Štetić, V. 1994. *Priručnik za skalu procjene agresivnog i prosocijalnog ponašanja*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vasta, R.; Haith, M. M.; Miller, S. A. 1998. *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

IMPLEMENTACIJA NOVIH MEDIJA U FUNKCIJI POTICANJA KOGNITIVNOGA RAZVOJA DJETETA

Sažetak

Implementacija novih medija u radu s djecom rane i predškolske dobi ima za cilj razvoj vještina u korištenju informacijsko-komunikacijskih tehnologija (IKT-a) kao kreativnoga resursa i alata za učenje. Efektivno korištenje tehnologije i novih medija podrazumijeva aktivan, predan i angažiran rad svih sudionika u ranom obrazovanju suvremenoga djeteta, osiguravanje prilagodljive sredine koja djetetu olakšava učenje te pruža pozitivan utjecaj na razvoj kognitivnih sposobnosti. Pri integriranju tehnologija i suvremenih medija u rano obrazovanje, djeca rane i predškolske dobi trebaju pomagala koja im omogućuju stvaranje, istraživanje i rješavanje problema, a istovremeno potiču na kritičko razmišljanje, slušanje i opažanje, donošenje odluke, dokumentiranje, demonstriranje naučenoga, razmjenu ideja te učenje s drugima i od drugih.

Ključne riječi: dijete rane i predškolske dobi, informacijsko-komunikacijske tehnologije, kreativni resurs, odgojitelj

Uvod

Civilizacijski i tehnološki napredak neminovno utječe na svakodnevni život mijenjajući životni standard i tradicionalne vrijednosti, ali i način odgoja i obrazovanja. U ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja nastoje se pronaći odgovori na nove mogućnosti, ali i na nove izazove. U kontekstu suvremenoga obrazovanja, dijete uvodimo kao aktivnoga sudionika u svijet informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT-a), pri čemu suvremene tehnologije pomažu u razvoju pozitivnih dispozicija prema učenju. Razvoj znanosti i tehnologije, stalne društvene i ekonomske promjene, u znatnoj mjeri utječu na obrazovnu praksu i općenito na obrazovnu politiku, u pogledu ciljeva, metoda, zahtjeva i uvjeta obrazovnoga rada. Razvoj Nacionalnoga kurikula Republike Hrvatske usmjerenoga na kompetencije djece obuhvaća i digitalnu kompetenciju kao jednu od temeljnih kompetencija cjeloživotnoga obrazovanja djeteta od najranije dobi.

UNESCO, kao predvodnik institucija koje promoviraju brigu za edukaciju u ranom djetinjstvu (ECCE – early childhood care and education), još 2010. godine na Svjetskoj konferenciji ECCE-a naglašava da su programi vezani uz rano djetinjstvo važna sredstva za osiguravanje prava djece. UNESCO smatra da je to ne samo dužnost, već moralna obaveza vlada koje su potpisale UNESCO-ove programe „Education for all” i „Child protection” (*Edukacija za sve i Zaštita djece*).

Studija UNESCO-a *Recognizing the potential of IKT in early childhood education* (2010.) rezultat je rada i brojnih prikupljenih iskustava u različitim dijelovima svijeta, a nudi prijedlog integracije IKT-a u edukaciju u ranom djetinjstvu širom svijeta. Studija daje prikaz inovativnih praksi, edukacijskih politika i trajno mijenjajuće kulture digitalnih medija, a rezultat je suradnje obrazovnih stručnjaka, znanstvenika i političara. Znanstvenici naglašavaju da korištenje računala ne treba shvatiti kao samostalnu aktivnost, već aktivnost integriranu u druge planirane i spontane aktivnosti učenja i igre.

Aspekti implementacije IKT-a u rano obrazovanje

Novi mediji osiguravaju pristup širokom rasponu informacija, potiču djecu da istražuju i stvaraju. Znanstvena istraživanja pokazuju da prikladno korištenje IKT-a omogućuje da djeca razviju vještine kao što su razvoj jezika i pismenosti (Kariuki i Burkette 2007, Morrow 2009), usvajanje matematičkih vještina (Clements 2002), kognitivne sposobnosti (Nir-Gal i Klein 2004), razvoj mašte i kreativnosti (O'Hara 2008), razvoj suradnje (Mooij 2007, Waddell i McBride 2008) i fine motorike (Haugland 2000). Više autora također spominje internet i e-poštu kao vrijedne komunikacijske alate i alate za produkciju informacija (Amante 2003, Drogas 2007).

Korištenje tehnologija i medija postalo je neizbježan dio suvremenoga obrazovanja, počevši od ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, koje trebaju imati ulogu generatora promjena, a odgojno-obrazovni plan i program neophodno je prilagođavati osuvremenjivanjem sadržaja učenja, kao i metoda rada s djecom u kontekstu njegovih razvojnih mogućnosti. Kada su usklađeni s djetetovim razvojnim statusom, suvremeni mediji sa svim mogućnostima koje pružaju, čine dobar kontekst za stjecanje vještina i znanja cjeloživotnoga obrazovanja.

U ustanovi ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, tehnologija i suvremeni mediji trebaju se umjereno koristiti s ciljem da obogate iskustvo te budu integrirani u iskustva djeteta, a ne da zamijene esencijalne aktivnosti, iskustva i materijale.

Utjecaj novih medija na kognitivni razvoj djeteta – poticanje matematičkih kompetencija

Djeca rane i predškolske dobi imaju potrebe koje su stvarne i drukčije od potreba starije djece i adolescenata. Djeca rane i predškolske dobi uče veoma brzo, koristeći se svim svojim osjetilima i cijelim tijelom kako bi doživjela svijet oko sebe. Novi mediji, ako su adekvatno korišteni, mogu obogatiti dječje kognitivne i socijalne sposobnosti, a njihovo aktivno i odgovarajuće korištenje može podržati i proširiti tradicionalne materijale u korisnim smjerovima.

Tehnologija i novi mediji ne mogu zamijeniti ulogu odgojitelja u svakodnevnom životu djeteta u ustanovi ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, trebamo ih prihvatiti kao dodatnu vrijednost u svakodnevnoj praksi. Neophodno je da odgojitelji posjeduju pozitivne primjere o tome kako se tehnologija uspješno odabire, koristi, integrira i evaluira u praksi i kurikulumu za rano djetinjstvo.

Tehnologija bi trebala biti integrirana u podupiranje razvoja pozitivnih dispozicija prema učenju, najprikladniji model kurikula kojem se treba prikloniti jest ohrabrivati djecu u primjenjivanju IKT-a u igri kroz koju djece uče na najprirodniji način.

Djeca rane i predškolske dobi, tijekom vremena provedenoga u igri i istraživanju, razvijaju vještine i kompetencije u bitnim razvojnim dimenzijama kao što su: socijalni i emocionalni razvoj, razvoj jezika, tjelesna dobrobit i razvoj motorike te spoznajni razvoj. Iz različitih perspektiva možemo poticati razvoj dječjih kompetencija. Veliki broj istraživanja usredotočuje se na korištenje računala s ciljem poboljšavanja društvenih, govornih i kognitivnih vještina (Seng 1998).

Tehnologija nudi djeci jedinstvena intelektualna iskustva i mogućnosti te doživljaje koji nisu mogući u realnom okruženju. Otvoreni računalni programi koji pružaju mogućnosti za istraživanje, odabir i otkrivanje utjecaja u odlukama potiču istraživanje, maštu i razvoj vještina rješavanja problema. Znanstvena istraživanja (Davis i Shade 1994) ukazuju na pozitivne učinke korištenja tehnologije na kognitivno i društveno učenje i razvoj.

Igra je važna za intelektualni razvoj te bi kao takva trebala biti vitalnim dijelom obrazovanja u ranom djetinjstvu. Prikladno iskorištena, računala mogu biti pozitivan element dječje igre i učenja dok istražuju i eksperimentiraju. Računala dopuštaju djeci da se izraze na različite načine i prošire svoje znanje tijekom stvaranja. Tehnologija također nudi dodatne načine za učenje i za demonstraciju naučenoga. Na računalu djeca mogu pristupiti učenju iz različitih perspektiva i slijediti različite putove do cilja (Clements 1993).

Učinkovitost učenja putem IKT-a u DV-u M. Sachsa

S ciljem eksperimenta implementacije IKT-a u ustanovu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja razrađen je detaljan plan rada i program učenja matematike upotrebom novih medija u eksperimentalnoj skupini Dječjega vrtića Milana Sachsa. U eksperimentalnoj skupini učenje osnova

matematike ostvareno je putem interaktivnih edukativnih softvera, vježbi izrađenih u Paint i Word programu, ppt-prezentacija i igri na računalu, dok je u kontrolnoj skupini učenje ostvareno na tradicionalan način, upotrebom didaktičkih i prirodnih materijala u funkciji zbrajanja i oduzimanja, vježbi grafomotorike, radnih listova, pjesmi brojilica te istraživačkih igri. Cilj istraživanja bio je utvrditi postoji li statistički značajna razlika u znanju osnova matematike između skupine djece koja su učila na tradicionalan način i skupine djece koja su učila uz podršku novih medija.

Podatci za istraživanje prikupljeni su individualnom primjenom nestandardiziranoga testa „Poznavanje osnova matematike” izrađenoga za potrebe istraživanja. Test se sastojao od četiri pitanja za svako od pet područja matematike: geometrijski likovi, geometrijska tijela, brojevi do 20, zbrajanje i oduzimanje jednoga ili dva elementa skupu predmeta te odnosi među predmetima. Ukupni rezultat u testu računao se kao jednostavna linearna kombinacija rezultata na pitanjima, a viši ukupni rezultat označavao je veću razinu znanja. Cronbach-alfa koeficijent pouzdanosti za ovaj test iznosi $\alpha = 0,70$. Djecu su testirale njima poznate odrasle osobe – njihovi odgojitelji i članovi stručnoga tima. Dob djece koja su sudjelovala u istraživanju bila je od 5 do 7 godina, a podatci su se prikupljali u veljači 2014. godine.

Rezultati istraživanja pokazali su kako djeca koja su učila osnove matematike uz podršku novih medija ($M = 17,10$, $SD = 3,14$) ostvarila nešto više rezultate od djece koja su učila na tradicionalan način ($M = 14,90$, $SD = 2,63$). Prije testiranja rezultata proveden je Levenov test homogenosti varijance ($F(1,39) = 0,21$, $p = 0,65$), koji je pokazao kako su varijance homogene. Postojanje statistički značajne razlike u znanju osnova matematike provjereno je provođenjem t-testa koji je pokazao kako eksperimentalna skupina koja je učila uz podršku novih medija ostvaruje statistički značajno više rezultate od kontrolne skupine ($t(39) = 2,43$, $p = 0,02$). Cohenov d iznosi $0,76$, što govori o srednjoj do visokoj veličini efekta. Deskriptivni podatci poznavanja osnova matematike i rezultat provedenoga t-testa prikazani su u *Tablici 1*.

Tablica 1 Deskriptivni podatci i rezultat provedenoga t-testa za poznavanje matematike eksperimentalne i kontrolne skupine

	Skupina	N	M	SD	$t (df=3)$
Osnove matematike	Eksperimentalna	20	17,10	3,14	2,43*
	Kontrolna	21	14,90	2,63	

Legenda: N = broj sudionika; M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacija; t = t-test; df = stupnjevi slobode; * = $p < 0,05$.

Postoji znatan broj istraživanja o koristi tehnologije za mlađu djecu. Velik broj istraživanja usredotočuje se na korištenje računala kako bi se poboljšale društvene, govorne i kognitivne vještine (Seng 1998). Studije naglašavaju mogućnosti upotrebe jezika i socijalne interakcije koje tehnologija nudi, uz povećanu motivaciju. Računala također omogućuju iskustva i doživljaje koji se ne mogu odvijati u stvarnom svijetu, pružajući bolje razumijevanje određenih procesa i pojava.

Znanstvenik Haugland (2000.) ponudio je dokaze da su djeca koja su imala iskustvo upotrebe računala ostvarila razvojne dobitke u neverbalnim vještinama, strukturalnim znanjima, dugoročnom pamćenju, spretnosti, verbalnim sposobnostima, rješavanju problema, apstrakciji i konceptualnim vještinama. Također, neka istraživanja koja su se koristila studijama slučaja pokazuju da se novi mediji mogu upotrebljavati za potporu različitih aspekata učenja, uključujući razvoj govora i matematičko mišljenje. Ukoliko se primijene na razvojno primjeren način mogu potaknuti svrhovitu i istraživačku igru, raspravu, kreativnost, rješavanje problema i fleksibilan način razmišljanja.

Odgovarajuće korištenje informacijsko-komunikacijskih alata ovisi ne samo o vještini i znanju odgojitelja o ranom djetinjstvu djeteta, nego i o razvojnoj primjerenosti tehnologije za djecu.

Primjerena razvojna praksa mora voditi računa o tome hoće li se i kada tehnologija integrirati u program ranoga učenja u djetinjstvu. Tehnologija i mediji ne bi trebali zamijeniti aktivnosti kao što su kreativna igra, istraživanja u stvarnom životu, fizička aktivnost, vanjska iskustva, razgovori i socijalne interakcije koje su važne za razvoj djece. Suvremena istraživanja upućuju na pozitivan utjecaj razvoja vokabulara, razvoj apstraktnoga mišljenja, rješavanje problema, kognitivne sposobnosti i sposobnosti apstrahiranja (Saracho i Spodek 2012).

Prava integracija događa se kada upotreba tehnologije i medija postane rutinska, kada u fokusu djeteta ili odgojitelja bude sama aktivnost ili istraživanje, a ne tehnologija ili korišteni medij. Integracija tehnologije smatra se uspješnom kada korištenje tehnologije i medija podupire cilj programa i odgojitelja, omogućava djetetu upotrebu digitalnoga alata za učenje i komunikaciju te pomaže kod poboljšanja djetetovih rezultata (Edutopia 2011).

Novi mediji mogu obogatiti iskustvo ranoga djetinjstva ako su integrirani u okolinu, kurikulum i dnevnu rutinu.

Zaključak

U središtu suvremenoga ranog i predškolskoga odgoja i obrazovanja ne smije biti ono što djeca mogu naučiti o IKT-u, već kako interakcije s odraslima mogu poboljšati učenje u aktivnostima posredovanim tehnologijom, za poticanje znatiželje i promicanje zadovoljstva u učenju, jačanjem angažmana i motivacije te unapređenjem njihova samopouzdanja i samopoštovanja putem vlastitih uspjeha. U kontekstu suvremenoga obrazovanja, ustanovu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja nužno je doživljavati kao otvorenu, dinamičnu i prema promjenama usmjerenu, prvenstveno na dobrobit djece, uvažavajući njihove specifične socijalne, kulturne i ekonomske odrednice. U svakodnevnom radu s djecom uputno je implementirati suvremeni pristup gledanja na dijete kroz kvalitetu odgojno-obrazovnoga procesa, zadovoljavanja temeljnih potreba djeteta, razvoj kompetencija te poticanje cjelovitoga razvoja djeteta.

Upotreba novih medija ima potencijal da djeci rane i predškolske dobi poboljša obrazovne mogućnosti. Međutim, pri njihovom korištenju važno je obratiti pozornost na tri važna elementa: zdravlje i sigurnost, kvalitetu okruženja za učenje i razvojnu primjerenost. Tehnologija ne može i ne smije zamijeniti ljudske interakcije i odnose ili oduzeti mjesto aktivnostima kao što su igra ili sudjelovanje u razgovoru i aktivnostima s djecom.

Nove medije trebamo koristiti kao dodatni medij u radu s djecom kako bi se djecu osnažilo te im se pomoglo da postanu sposobni i aktivni sudionici suvremenih tehnologija pri čemu se trebaju osigurati uvjeti da omogućé angažiranje kreativnih djetetovih potencijala, rješavanje problemske situacije s poticajnim kognitivnim i emocionalnim angažmanom te pruže autentično učenje.

Literatura

Amante, L. A. 2003. *Integração das Novas Tecnologias no Pré-Escolar: Um Estudo de Caso*. Ph. D. thesis, Universidade Aberta, Lisbon.

Clements, D. 2002. *Computers in early childhood mathematics*. Contemporary Issues in Early Childhood: Technology Special Issue, 3(2), 160–181.

Davis, B. C.; Shade, D. D. 1994. *Integrate, don't isolate! Computers in the early childhood curriculum*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. URL: http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed376991.html (pristupljeno 8. veljače 2018.)

Drogas, A. PA. 2007. *Aprendizagem Cooperativa e as Novas Tecnologias*. Uma Investigação Acção no 1º Ciclo do Ensino Básico. Masters Dissertation, Universidade Católica, Lisbon.

Edutopia. 2011. *Home-to-School Connections Guide: Tips, Tech Tools, and Strategies for Improving Family-to-School Communication*. Rafael, CA: The George Lucas Educational Foundation. URL: www.edutopia.org/home-to-school-connections-guide (pristupljeno 14. veljače 2018.)

Edutopia. 2011. *Home-to-School Connections Guide: Tips, Tech Tools, and Strategies for Improving Family-to-School Communication*. Rafael, CA: The George Lucas Educational Foundation. URL: www.edutopia.org/home-to-school-connections-guide (pristupljeno 14. veljače 2018.)

- Haugland, S. 2000. *Early Childhood Classrooms in the 21st Century: Using Computers to Maximise Learning*. *Young Children*, 55(1), 12–18.
- Haugland, S. 2000. *Early Childhood Classrooms in the 21st Century: Using Computers to Maximise Learning*. *Young Children*, 55(1), 12–18.
- Kariuki, P.; Burkette, L. 2007. *The effects of teacher mediation on kindergarten students' computer-assisted mathematics learning*. Paper presented at the annual conference of the Mid-South Educational Research Association, Hot Springs, AR.
- Mooij, T. 2007. Contextual learning theory: Concrete form and a software prototype to improve early education. *Computers & Education*, 48, 100–118.
- Morrow, L. 2009. *Literacy development in the early years: Helping children read and write (6th ed.)*. Boston: Pearson.
- Nir-Gal, O.; Klein, P. 2004. *Computers for cognitive development in early childhood – The teacher's role in the computer learning environment*. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 16, 97–119.
- O'Hara, M. 2008. *Young children, learning and ICT: A case study in the UK maintained sector*. *Technology, Pedagogy and Education*, 17(1), 29–40.
- Saracho, O. N. 2012. Spodek, B. *Handbook of Research on the Education of Young Children/3rd*. New York: Routledge/Taylor and Francis Group.
- Seng, S. 1998. *Enhanced learning: Computers and early childhood education*. Educational Research Association Conference, Singapore.
- UNESCO. 2010. *Recognizing the potential of ICT in early childhood education, Analytical survey*, UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001904/190433e.pdf>
- Waddell, A.; McBride, R. 2008. *Early Childhood Education*. Nova Science Publishers, Inc.

Klara Lukin
klara.lukin@gmail.com
Vlatka Medić
vlatka.m246@gmail.com
Edita Rogulj
edita.rogulj@ufzg.hr

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

RODNI STEREOTIPI U DJEČJIM SLIKOVNICAMA

Sažetak

Čitanje slikovnica djeci od strane odraslih, važan je čimbenik u razvijanju dječje svijesti o važnosti čitanja. Primjerenost i kvaliteta slikovnica odnosno njihovoga književnog teksta i ilustracija, elementi su o kojima je potrebno voditi računa prilikom izbora slikovnice. Na tržištu se mogu pronaći slikovnice različitih sadržaja i poruka, a neke slikovnice upitne su kvalitete i neprihvatljivoga sadržaja za razvoj tolerantnoga odgoja. Jedna od takvih poruka su rodni stereotipi koje je teško uočiti jer su duboko ukorijenjeni u našu kulturu. Temeljeno na spoznajama provedeno je istraživanje s ciljem otkrivanja javljaju li se rodni stereotipi u slikovnicama te u kojoj mjeri. Za potrebe ovoga rada povedena je analiza sadržaja 40 slikovnica koje su nasumično odabrane u gradskoj knjižnici. Rezultati upućuju na postojanje rodni stereotipa u slikovnicama s naglaskom na zanimanja, odnosno podjele kućanskih poslova te karakterizacije likova. Kako veći dio dana djeca provode u odgojno-obrazovnim ustanovama, važna je osviještenost odgojitelja i njegove kompetencije u izboru kvalitetnih slikovnica s ciljem razvoja suvremenih akademskih građana.

Ključne riječi: kognitivni razvoj, spoznaji razvoj, poruka slikovnice, predčitalačka pismenost, ravnopravnost spolova

Uvod

Prvom slikovnicom smatra se *Orbis sensualium pictus* Jana Amosa Komenskog, knjiga koja je tiskana 1658. godine u Nürnbergu (Čičko 2000, Nikolajeva 2003). Od tada do danas slikovnica je bitno promijenila svoj oblik, ali zadržala ulogu u procesu dječjega holističkog razvoja. Djeca kojoj se čita od najranije dobi, brže se razvijaju, znatijeljnija su za okolinu, brže uče, bolje se snalaze u komunikaciji s drugima, razvijaju predčitalačke vještine. Ljubav prema slikovnici i čitanju prenosi se u kasnijoj dobi na knjigu. Djeca vole slikovnice jer svojim sadržajem i ilustracijama privlače njihov interes i pažnju. Od najranijega uzrasta dijete upoznaje slikovnicu koja je na početku jednostavna sadržajem, bojama, slikama i prilagođena oblikom i teksturom. Djetetovim odrastanjem slikovnica postaje kompleksnija i zahtjevnija u svim segmentima. Jambrišek (1901.) govori o slikovnici kao igračkama, posebnoj vrsti igračaka koje dobivaju pravu vrijednost tek kada majke, očevi i drugi odrasli zajedno s djetetom, živim pripovijedanjem „mrtvim slikama” podare život. Snaga same slike/ fotografije u slikovnici važan su element u prenošenju važne poruke čitaču Walters (2013.). Slike potiču djecu na samostalno osmišljavanje teksta i pričanje priča. Razvoj djetetovoga govora odvija se u različitim razvojnim fazama, a najvažnije je da ima model. Dijete uči govor – govoreći (Petrović-Sočo 1997: 7). U tom procesu djetetu treba odrasla osoba s kojom će u interakciji i komunikaciji uspostaviti pozitivnu socioemocionalnu vezu što će omogućiti kvalitetan razvoj djetetovoga govora. U ranom djetinjstvu obitelj ima nezamjenjivo mjesto. Uloga obitelji u poticanju razvoja rane pismenosti i utemeljenju kasnijega učenja višestruka je, neizostavna i gotovo nenadoknadiva (Stričević 2007, Cairney 2003). Upravo zato je zadaća odraslih informiranje o primjerenosti slikovnica koje nude djetetu, o kvaliteti književnoga teksta i ilustracija. Uz sam izbor slikovnica, odgojitelj ima i profesionalnu dužnost proučavati i čitati djeci one slikovnice koje su u skladu s Nacionalnim kurikulumom i njegovim vrijednostima. Jedna od temeljnih zadaća

odgojitelja je omogućiti djeci uživanje prava na jednakost. Polazeći od toga prava odnosno spolne jednakosti željeli smo istražiti slikovnice i vidjeti koliko njih krši to dječje pravo. Autori Kolega, Ramljak i Belamarić (2011.) proveli su istraživanje u odnosu na zastupljenosti zanimanja prema spolu što se može djelomično povezati s istraživanjem rodnih stereotipa u slikovnicama. Ponukani navedenim istraživanjem proveli smo vlastito istraživanje s željom da još više naglasimo postojanje problematike u tom području te potrebe za njezinim promišljanjem i traženjem rješenja.

Dječja slikovnica

Prema Aniću (2009: 1428) slikovnica je knjiga za djecu predškolskoga uzrasta koja sadrži pretežno slike ili se sastoji samo od slika i crteža. Međutim, možemo reći da slikovnica kombinira vizualni i verbalni oblik u formi knjige. Kao vizualni medij slikovnica se pojavljuje već u najranijim danima djetetova života, a kasnije svoj sadržaj prilagođava uzrastu djece i njegovom psihofizičkom razvoju. Glavna i osnovna karakteristika slikovnice je slika, postoje slikovnice s više ili manje teksta. Svojim sadržajem slikovnica omogućava djetetu uspostavljanje i razvoj komunikacije s odraslim osobama kao i s djecom te na taj način uvelike utječe na razvoj mnogih socijalnih vještina, a ponajviše na komunikacijske vještine odnosno na sam proces govora (Petrović-Sočo 1997). Slikovnica u svojoj strukturi upotrebljava dva koda komunikacije: likovni i jezični te u novije doba i zvučni. Kroz likovni, jezični i zvučni element slikovnica postaje važna u djetetovom holističkom razvoju.

Hameršak i Zima (2015: 186) donose pregled najnovijih znanstvenih spoznaja iz područja teorije i povijesti slikovnice te definiraju slikovnicu kao:

Slikovnica je u načelu kratka, tematski može biti vrlo raznolika, a po doživljaju i namjeni je umjetnička ili poučna. Poučne ili informativne slikovnice pomažu djeci u upoznavanju okoline, životinjskog ili biljnog svijeta, različitih ljudskih djelatnosti, svega onoga što se obuhvaća nastavnim predmetom upoznavanja prirode i društva, a mogu uvoditi i u pojedine predmete, kao što je matematika, kemija i drugo.

Postoje različite definicije dječje slikovnice, pa tako Američko udruženje knjižničara (ALA 2008) definira dječju slikovnicu kao knjigu koja osigurava vizualno iskustvo za djecu. Slikovnica ima sadržajno jedinstvo tijeka priče, teme ili pojmovnog okvira, razvijenoga kroz slijed slika koje sačinjavaju knjigu. Prema Martinović i Stričević (2011: 39) slikovnica „... predstavlja prvi susret djeteta s književnošću i pisanom riječju općenito, a ostvaruje se u čovjekovu najosjetljivijem razdoblju, djetinjstvu, pa je stoga nužno voditi brigu o kvaliteti slikovnice radi djetetove dobrobiti.” Nodelman (1989.) navodi da je slikovnica namijenjena maloj djeci te komunicira i priča priču kroz niz ilustracija u kombinaciji s malo ili puno teksta. Kod usporedbe ilustracija i teksta, ilustracija nosi veće značenje i ima veći utjecaj na dijete, osobito kada dijete koje još nije usvojilo čitanje samostalno lista slikovnicu. Upravo zbog dobi djece naglasak se stavlja na sliku i kroz nju se izražava glavni i najvažniji dio misli koji animira čitatelja na proces promišljanja i tumačenja sadržaja. Funkcije slikovnice za djecu korespondiraju s procesom odgoja u predškolskim ustanovama kroz informacijsko-odgojnu, spoznajnu, iskustvenu, estetsku i zabavnu funkciju (Čačko 2000). Ove funkcije kreiraju poučne i informativne slikovnice koje su potrebne i korisne djeci. Slikovnica također u izražajnom pogledu podliježe mnogim zahtjevima s obzirom na tekst i sliku kao i na scenarijsku inventivnost (Crnković i Težak 2002). Podjele slikovnica temelje se na različitim kriterijima, tako Majhut i Zalar (2008.) donose podjelu koja se odnosi na oblik, strukturu izlaganja, sadržaj, likovnu tehniku i sudjelovanje recipijenta. Uz sve podjele neosporna je činjenica da slikovnice u komunikaciji s čitateljem koriste dva oblika komunikacije: slikovnu i tekstualnu (Crnković i Težak 2002). Kroz slikovnicu predstavljena je stvarnost kroz likovne i jezične mogućnosti. Prema Zalar (2009.) kvaliteta slikovnice prije svega ovisi o odnosu teksta i slike jer na njihovom odnosu počiva sadržaj, značenje koje slikovnica prenosi odnosno potencijalni utjecaj na dijete, koje može biti snažno. Značajan je utjecaj slike na izgradnju djetetove predodžbe i doživljaja svijeta, slike s manje pojedinosti pogodnije su za razvoj djetetove percepcije. Takve slike olakšavaju proces apstrakcije i generalizacije što čini važan dio spoznavanja djetetove okoline (Furlan 1963). Stupanj djetetova razvoja utječe na razumijevanje ilustracija koje se odrastanjem mijenja, od informativne postaje doživljajna, sa sve više poticaja koji utječu na stvaranje doživljaja i mašte. Sinergija

između slike i teksta mora biti jaka bez obzira u kojim se odnosima pojavljuju. Potrebno je voditi brigu o karakteristikama teksta koji mora biti u skladu sa stupnjem djetetova jezičnog razvoja (Furlan 1963).

Rodni stereotipi

Mentalna inercija ljudi, sklonosti generaliziranju i promatranju svijeta kroz definiranje u dvije kategorije, odnosno crno-bijele, posljedica su pojave stereotipa. Izostankom korištenja vlastite inteligencije i opazajnih sposobnosti te izborom linije manjega otpora definira se osoba s razvijenim stereotipnim načinom razmišljanja. Stereotip se može definirati kao konvencionalni i previše pojednostavljen način razmišljanja o određenim pojavama ili skupinama ljudi u odnosu na njihovo zanimanje, nacionalnost, vjeru, rasu, spol, pripadanje određenoj društvenoj klasi, seksualnoj orijentaciji kao i svim drugim podjelama koje se mogu susresti među ljudima. Najčešće se koriste u negativnom kontekstu, kontekstu predrasuda i diskriminativnom ponašanju. Prema Tankersley (2012: 214) stereotip je pojednostavljeno mišljenje ili predodžba koja se temelji na uvjerenju da postoje stavovi, pojave ili ponašanja karakteristična za članove određene grupe. Izgrađena mišljenja bitno utječu na ponašanje pojedinaca prema pripadnicima određene grupe, a samim time i na ponašanje tih pojedinaca prema članovima i ostalim pripadnicima zajednice (Jukić 2013, Narahara 1998). Jedan od stereotipa svakako je i onaj definiran karakteristikama određenoga spola što je naglašeno od samoga rođenja djeteta. Djeca se rađaju s biološkim i fizičkim karakteristikama koje određuju spol. Rod se, s druge strane, odnosi na određene uzorke ponašanja koje određuje kultura i koje su tipične za žene ili za muškarce (Bem 1981, Lubina i Brkić Klipak 2014). Rodni identitet nastaje vrlo rano, kada dijete počinje shvaćati kojoj kategoriji pripada, a dalje se razvija tijekom djetinjstva i u adolescenciji. Razvoj rodnoga identiteta je pod velikim utjecajem odraslih, posebno roditelja te šire lokalne zajednice (Jukić 2013). Samim rođenjem vidljiv je prvi spolni stereotip definiran kroz izbor boje prema spolu djeteta, odnosno ružičastom bojom za djevojčicu i plavom za dječaka (Brenko 2009). Okuženje djevojčice bit će bogato predmetima ružičaste boje od samoga prostora odnosno boje zidova u sobi, namještaja, odjeće i igraćaka. Stereotipno ponašanje bit će vidljivo i kod opremanja sobe dječaka u kojoj će mahom prevladavati plava ili eventualno zelena boja koja će biti nit vodilja u organiziranju interijera i predmeta u njemu. Uz sam izbor boje, spol definira i izbor igraćaka, tako će dječaci dobivati igračke kao što su autići, vlakovi, drvene kocke, alat, figurice vojnika i matematičke igre, dok su lutke, plišane igračke, slikovnice, perlice za izradu nakita, izbor za djevojčice (Fine 2016). Uz materijalne stvari koje se razlikuju prema spolu, postoji razlika i u načinu komunikacije odraslih prema djevojčicama ili dječacima. U komunikaciji s djevojčicama odrasle osobe tepaju, obasipaju ih pridjevima kao što su: lijepa, draga, nježna i sramežljiva. Dok se dječacima obično govori da su snažni, hrabri, nestašni, vragolasti i pametni. Proces odrastanja djece obilježen je različitim rodnim stereotipima, pa stoga ne čudi njihova prisutnost i u slikovnicama. Autori Diekman i Murnen (2004.) naglašavaju pojavnost rodnih stereotipa u slikovnicama za djecu, posjedovanje karakteristika određenoga spola te podjelu na muške i ženske poslove. „Stereotipizacija likova i slaba zastupljenost ženskih likova uči djecu od najranije dobi većem vrednovanju dječaka nego djevojčica.” (Kolega, Ramljak i Belamarić 2011: 2).

Istraživanja

Slikovnica je često bila predmet različitih istraživanja. Antonija Posilović vodila je opsežnu analizu tržišta slikovnice u razdoblju od 1868. do 1982. godine. Istraživanje je imalo za cilj istražiti kvalitetu slikovnice. Rezultati istraživanja pokazali su da je u razdoblju u kojem je povedeno istraživanje izdano 230 naslova od kojih je samo trećina domaćih naslova dok su ostale slikovnice prevedene (Martinović i Stričević 2011). Istraživani aspekt fokusiran je na rječnik slikovnica namijenjen djeci u trećoj godini života. Od 70 slikovnica iz te kategorije samo 6 slikovnica bilo je odgovarajućega rječnika za uzrast. Rezultati navode na promišljanje o cjelovitoj kvaliteti slikovnica za djecu te mogu biti indikativni za neka daljnja istraživanja. Jedno od opsežnijih analiza tržišta slikovnice provodilo se u razdoblju od 1968. do 1982. godine na inicijativu Centra za vanškolski odgoj. Obuhvatilo je 230 slikovnica objavljenih na području bivše Jugoslavije. Analizom slikovnica pokazalo se da se od 145 slikovnica čak 15 ne smatra primjerenim niti poticajnim jer svojom čvrstom shemom navode na reprodukciju, ograničavaju slobodu razmišljanja i sputavaju maštu (Posilović 1986). Za ostale naslove

autorica navodi da nakladnici uvoze gotove strane licence sumnjivih vrijednosti i nekvalitetnoga sadržaja. Od ukupnoga broja domaćih slikovnica tek njih 40 ocijenjeno je pozitivno, iako je teško reći da sve zadovoljavaju kriterije kao što su literarno-jezične, likovno-tehničke i pedagoške vrijednosti. Istraživanje je u ovom radu inspirirano gore navedenim istraživanjima, a usmjereno je na istraživanje sadržaja slikovnice odnosno prisustvo rodnih stereotipa.

Metodologija istraživanja

Cilj je ovoga istraživanja utvrditi pojavnost rodnih stereotipa u dječjim slikovnicama te postojanje nestereotipnih radnji.

Istraživanje je provedeno na slučajnom uzorku od 40 dječjih slikovnica koje su dio dostupne građe u Knjižnici grada Zagreba. Prilikom istraživanja nisu uzete u obzir slikovnice edukativnoga karaktera namijenjene učenju boja, slova, brojeva niti slikovnice u kojima nema živih bića. Dio slikovnica nije imalo podatke kao što su autori, godina izdavanja, mjesto izdavanja te su ti podatci izostavljeni iz daljnje analize i prezentacije u ovom radu.

Istraživanje je temeljeno na metodi analize sadržaja koja je definirana kroz prisutne elemente u građi te se jasno manifestiraju kroz manifestnu analizu sadržaja. Latentna analiza temeljena je na interpretaciji istraživača koja je bazirana na simboličkim značenjima podataka te donosi zaključke o dubljem strukturnom značenju analiziranoga sadržaja (Berg 2001).

Rezultati istraživanja

Analiza slikovnica prema spolu glavnoga lika ukazuje da je veća zastupljenost ženskoga spola u 47 % (n = 19), muškoga spola u 33 % (n = 13) dok je 20 % (n = 8) obitelj nositelj sadržaja slikovnice (Tablica 1).

U slikovnicama je utvrđena podjednaka zastupljenost muškoga i ženskoga spola u 48 % (n = 19), likova ženskoga spola u 30 % (n = 12) i muškoga spola u 22 % (n = 9) (Tablica 1).

Podjela	Spol glavnoga lika	Podjela	Zastupljenost likova prema spolu
Žensko	19	Žensko	12
Muško	13	Muško	9
Obitelj	8	Podjednako	19

Tablica 1 Učestalost podjele glavnoga lika prema spolu i zastupljenosti likova prema spolu općenito

Rezultati istraživanja pokazali su da se u 72 % (n = 29) slikovnica nalaze rodni stereotipi, a u 15 % (n = 6) slikovnica je s nestereotipnim karakteristikama, dok je 13 % (n = 5) bez spolnih karakteristika (Grafički prikaz 1)

Grafički prikaz 1 Prikaz rodnih stereotipa u slikovnicama

Kada se govori o spolnim stereotipima jedan od temeljnih svakako je prikaz majke i oca u svojim rodnim ulogama – otac pere auto, koristi alat, čita novine, odmara, a majka pere rublje i posuđe, čisti,

plete i kuha. Majka se najčešće bavi lakšim fizičkim poslovima, kao što je to sadnja cvijeća, dok otac obavlja teže fizičke poslove – izrada namještaja. Također, često se u tekstu navodi kako je majka brižna, suosjećajna i blaga, a otac je predstavljen kao autoritet i glava obitelji te je stroži prema djeci.

Kroz sadržaj slikovnice žene i djevojčice najčešće su prikazane kao pasivne, osjetljive, bespomoćne i povučene. Često ovise o pomoći drugih, odnosno pomoći pripadnika muškoga spola. Očekivanja okoline prema njima je ostvarivanje poslušnosti, urednosti i ljepote. U slikovnicama su djevojčice najčešće prikazane u igrama koje uključuju interakciju s lutkama, kako dugo razgovaraju na telefon, ogovaraju druge i vole se uljepšavati. Ponekad su prikazane s lošim karakternim osobinama kao što su nespretnost, ljubomora i zločestoća. No, najčešće su princeze koje su nježne, bespomoćne, sramežljive, plašljive, sanjaju o princu i nose ružičaste haljine. Vrijednost ženske osobe mjeri se njihovom ljepotom i nevinošću te moraju biti pokorne i poslušne. Najvažnije životno postignuće je stupanje u brak i osnivanje obitelji.

Muškarci i dječaci su najčešće prikazani kao aktivni, hrabri, pustolovni i mudri. Uspijevaju u ostvarivanju različitih postignuća svojim zaslugama i trudom. Vanjska ljepota nije presudna, ali moraju biti snažni, a ponekad su grubi i tvrdoglavi. Nije im dozvoljeno pokazivati svoje emocije i ne smiju pokazivati svoje slabosti, snažni su i spašavaju svijet te na kraju postaju heroji. U slikovnicama se dječaci igraju autićima, kockama i loptom. Nestašni su, vole akcijske igre i različite sportove u kojima su često jako dobri, spretni i brzi.

U svega 6 od 40 slikovnica nema rodnih stereotipa, već se pojavljuju nestereotipne karakteristike. Odnosno, aktivnosti kao što su kuhanje, pečenje kolača i čišćenje ne prikazuju se kao ženski posao, već ga rade i muški likovi. Bolje rečeno, nema podjele na *muške i ženske* poslove. Također, djevojčice mogu biti pustolovne i hrabre te ne moraju nositi ružičaste haljine, a dječaci mogu biti osjetljivi i plašljivi (Tablica 2).

Svega pet od četrdeset slikovnica kroz svoj sadržaj ne prikazuju stereotipne ili nestereotipne radnje.

Tablica 2 Podjela prema stereotipima

Stereotipi kod podjele kućanskih poslova	Stereotipi kod zanimanja	Stereotipi kod karakterizacije likova	Nestereotipne radnje
majka sadi, otac izrađuje namještaj	muški posao: drvodjelstvo	bojom je naglašen spol: ženski spol – ružičasta, muški spol – tamne boje	muški likovi se bave vrtlarstvom
Snjeguljica kuha i brine se za patuljke	slabije plaćena i manje cijenjena zanimanja – nositelji su žene	princeza: plaha, osjetljiva, princ: grub, snažan (spašava princezu)	muški likovi peku kolače u kuhinji
majka radi sve kućanske poslove	otac i sin izrađuju kućicu za ptice	djevojčice: brižne, kreativne dječaci: pustolovni, odvažni	Olivia je odvažna, ne voli ružičasto i ne želi biti princeza
ženski lik plete i kuha, muški lik se zabavlja s dječacima i izrađuje namještaj	djevojkama je jedini cilj u životu svidjeti se drugima i udati se	dječaci: heroji, igraju se autićima, avionima i kockama	djevojčica nosi plavo, a dječak crveno
ženski likovi kuhaju, peru i glačaju, muški likovi cijepaju drva	majka je uredna i brižna za razliku od oca	princeze moraju biti pristojne, suzdržane i uljudne	dječak se boji mraka i taj strah pokazuje
djed radi fizičke poslove, baka kuha ručak i radi kolače	krojačnica je posao za žene	princeze se moraju lijepo ponašati i lijepo izgledati te biti ljupke	cijela obitelj igra nogomet – ženski i muški likovi

majka pleće dok otac odmara	majka je kućanica, otac je zaposlen	kćer se maskira u princezu, a sin u superjunaka	-
majka kuha, otac pere auto	otac izrađuje namještaj	kćer se igra s lutkama, bere cvijeće, sin se bavi sportskim aktivnostima	-
otac nosi teške stvari na tavan, majka čisti i poslužuje sok	otac je liječnik, a majka je glumica	Maja se želi maskirati u princezu	-
djevojke čiste i spremaju kuću za proslavu	muški likovi su: vatrogasci, vojnici, vlakovođe, a ženski prodavačice cvijeća	djevojčice su seksualizirane, nose kratke haljinice koje otkrivaju donje rublje	-
majka pegla i pere rublje	-	djevojčice se uređuju za dječake, maštaju o vjenčanju	-
-	-	djevojke se nadmeću u ljepoti kako bi osvojile princa	-
-	-	otac je prikazan kao izvor sigurnosti, mudrosti i pustolovine	-
-	-	djed priča svoje pustolovine, a baka priča priče za laku noć, sin sanja da je princ koji će spasiti princezu	-
		djevojčice se igraju čajanke i presvlačenja, pričaju dugo na telefon i ogovaraju	-

Zaključak

Rezultati analize sadržaja 40 slikovnica pokazali su pojavnost stereotipnih sadržaja koji su determinirani spolom. Određeni broj slikovnica izdano je u novije vrijeme i unatoč tome, sadržajno prikazuju snažan rodni stereotip što ukazuje na postojanje problema te potrebu za njegovim rješavanjem na svjetskoj razini. Rješavanje problematike rodni stereotipa zahtjevan je i osjetljiv problem i stoga ga je potrebno početi rješavati što prije. Proces promjena potrebno je započeti već u odgojno-obrazovnim ustanovama u kojima je slikovnica sastavni dio svake sobe dnevnoga boravka. Svaka ustanova ima svoje specifičnosti i pravila vezana uz nabavku slikovnica. Bez obzira na to tko kupuje slikovnice za ustanovu, potrebno je konzultirati se s odgojiteljima ili stručnim suradnicima kako bi slikovnice bile sadržajno, estetski poticajno sredstvo za holistički razvoj djeteta. Uz pravilan odabir slikovnice važan je i ljudski faktor koji će slikovnice na pravilan način interpretirati. Kompetentan odgojitelj s razvijenim vještinama i znanjima može slikovnicu sa snažnim elementima rodni stereotipa iskoristiti u pozitivnom smjeru kako bi djeci skrenuo pažnju za potrebu da se neke stvari mijenjaju. Stoga treba napomenuti da nema potrebe da se slikovnice s rodni stereotipima miču s polica i iz vrtića, već trebaju poslužiti i koristiti se u problemskim situacijama. Takve se slikovnice mogu koristiti kao motivatori za poticanje djece na kritičko razmišljanje. Djeca kod kojih je proces kritičkoga promišljanja započet, lakše će prilikom susreta sa slikovnicom izvan vrtića napraviti pravilnu selekciju. Uzevši u obzir da su djeci slikovnice dostupne i izvan vrtića, gdje ih samostalno proučavaju i stvaraju spoznaje o svijetu. Rodni stereotipi u slikovnicama najčešće se javljaju kod podjele kućanskih poslova i kod karakterizacije likova te tako djeca mogu dobiti krivu sliku o svojoj ulozi i identitetu. Na taj način ograničava im se sloboda razvijanja

vlastitih potencijala bez obzira na stereotipe. Rodni stereotipi mogu se svrstati u tradicionalni način razmišljanja odnosno razmišljanje o stvarima što djevojčice i dječaci mogu i što trebaju raditi. No, ako uzmemo u obzir u kojem vremenskom razdoblju su se oblikovali, možemo zaključiti kako je to zastarjeli način razmišljanja, nastao u doba kada žene nisu imale pravo glasa i kada je postojala dominacija muškaraca. Kako se u današnjem dobu teži postizanju potpune tolerancije i čovjeka kao otvorenoga i slobodnoga pojedinca koji pridonosi sveukupnom razvoju svijeta, jedan od temelja je promjena zastarjeloga mišljenja, odnosno odbacivanje rodni stereotipa. Upravo bi zato djecu od najranije dobi trebalo učiti o ravnopravnosti spolova. Izbacivanje rodni stereotipa iz slikovnica, ali i iz svakodnevnoga života djeteta važno je zbog odrastanja u tolerantnoga građanina svijeta.

Literatura

- Anić, V. 2009. *Veliki hrvatski rječnik hrvatsko jezika*. Novi Liber. Zagreb.
- Association for library services to children: Caldecott Medal – Terms and criteria. Chicago, Ill: American Library Association. (pristupljeno 6. ožujka 2018.) <http://www.ala.org/alsc/awardsgrants/bookmedia/caldecottmedal/caldecottterms/caldecottterms/>
- Bem, S. L. 1981. Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88 (4), 354–364.
- Berg, B. 2001. *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Brenko, A. 2009. *Moć boje*. Etnografski muzej Zagreb.
- Čačko, P. 2000. Slikovnica, njezina definicija i funkcije. U: R. Javor (ur.) *Kakva knjiga je slikovnica* (12–17). Zagreb: Knjižnice grada Zagreba.
- Čičko, H. 2000. Dva stoljeća slikovnice. U: R. Javor (ur.) *Kakva knjiga je slikovnica* (17–20). Zagreb: Knjižnice grada Zagreba.
- Cairney, T. H. 2003. Literacy Within Family Life. U: N. Hall, J. Larson i J. Marsh (ur.) *Handbook of Early Childhood Literacy* (85–99). London, New Delhi, Thousands Oaks: Sage Publications.
- Crnković, M.; Težak, D. 2002 *Povijest hrvatske dječje književnosti*. Zagreb: Znanje.
- Declercq, M. 2012. Rađaju li se djeca kao dječaci i djevojčice – ili takvima postaju? *Djeca u Europi*, 4(8), 18–19.
- Diekman, A. B.; Murnen, S. K. 2004. Learning to be little women and little men: The inequitable gender equality of nonsexist children's literature, *Sex Roles*, 50(5/6), 373–385.
- Fine, C. 2016. *Toys For Girls And Boys Show Gender Stereotypes At Play*. Melbourne Business School, University of Melbourne. (pristupljeno 7. veljače 2018.) <https://pursuit.unimelb.edu.au/articles/toys-for-girls-and-boys-show-gender-stereotypes-at-play>
- Furlan, I. 1963. *Govorni razvoj djeteta*. Beograd: Savremena škola.
- Hameršak, M. 2014. Zašto su izgubljene prve hrvatske slikovnice? Dječja književnost između knjige i igračke. *Etnološka istraživanja* (0351-4323), 18–19, 57–75.
- Hameršak, M.; Zima, D. 2015. *Uvod u dječju književnost*. Zagreb: Leykam international d. o. o.
- Jambrišek, M.; Truhelka, J. 1901. Na domaćem ognjištu. *Digitalizirana zagrebačka baština: list za porodicu*. (pristupljeno 13. rujna 2017.) <http://kgzdz.arhivpro.hr/?kdoc=11016924>
- Jukić, R. 2013. Ženska pedagogija i feminizacija nastavničke struke kao čimbenici skrivenog kurikula. *Školski vjesnik*, 62/4, 541–558.
- Kolega, M.; Ramljak, O.; Belamarić, J. 2011. Što ću biti kad odrastem? – analiza zanimanja u dječjim slikovnicama. *Magistra Ladertina*, 6(1), 25–35.
- Lubina, T.; Brkić Klipak, I. 2014. Rodni stereotipi: objektivizacija ženskog lika u medijima. *Pravni vjesnik; časopis za pravne i društvene znanosti Pravnog fakulteta Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku*, 30(2), 231–242.
- Majhut, B.; Zalar, D. 2008. *Slikovnica*. U: Hrvatska književna enciklopedija (u tisku) (2011-11-10).

- Martinović, I.; Stričević, I. 2011. Slikovnica: prvi strukturirani čitateljski materijal namijenjen djetetu. *Libellarium*, IV(1), 39–63.
- Martinović, I. 2011. Slikovnica kao poticajni materijal za leksički razvoj djeteta u trećoj godini života: doktorska disertacija. Osijek: Filozofski fakultet.
- Narahara, M. 1998. *Gender stereotypes in children's books*. Project, Long Beach, CA: University of California.
- Nikolajeva, M. 2003. Verbal And Visual Literacy: The Role of Picturebooks in the Reading Experience of Young Children. U: N. Hall, J. Larson, i J. Marsh (ur.) *Handbook of Early Childhood Literacy*. 235–248. London, New Delhi, Thousands Oaks: Sage Publications.
- Nodelman, P. 1989. *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. Athens: University of Georgia Press. (pristupljno 6. ožujka 2018.) <https://muse.jhu.edu/book/26685>
- Petrović-Sočo, B. 1997. *Dijete, odgajatelj i slikovnica*. Zagreb: Alineja.
- Posilović, A. 1986. Knjiga u životu predškolskog djeteta. U: A. Posilović (ur.) *Kutić slikovnica: priručnik za osnivanje i rad*. 11–19. Zagreb: Naša djeca.
- Stričević, I. 2007. Rana pismenost u kontekstu ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. *Dijete i društvo: časopis za promicanje prava djeteta*. 9(1), 49–61.
- Tankersley, D. i dr. 2012. *Teorija u praksi: priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Zalar, D.; Kovač-Prugovečki, S.; Zalar, Z. 2009. *Slikovnica i dijete: kritička i metodička bilježnica*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Walters, C. 2013. Told in pictures. *Eye magazine*. (pristupljeno 10. rujna 2017.) <http://www.eyemagazine.com/feature/article/told-in-pictures>

Barbara Matahlija, mag. praesc. educ
barbara.matahlija1@gmail.com
Sara Pičuljan, mag. praesc. educ
sara.piculjan@gmail.com
Dječji vrtić „Pahuljica” Rab

POTICAJNO PRIRODNO OKRUŽENJE KAO PREDUVJET SENZORNE INTEGRACIJE I ZDRAVOGA RAZVOJA DJETETA

Sažetak

Najranije djetinjstvo je vrijeme kada svako dijete ima velike potencijale za razvoj tjelesnih, emocionalnih, socijalnih i kognitivnih sposobnosti i stoga bi se to vrijeme moralo maksimalno iskoristiti. Rano je djetinjstvo razdoblje osjetljivo upravo za razvoj osjetila. Stoga je važno kako dijete provodi svoje vrijeme, je li poticano na fizičku aktivnost ili je usmjereno na pasivne aktivnosti. Razumijevanjem i praćenjem odgojno-obrazovne prakse, poticali smo i uvidali značaj senzornih aktivnosti za rani razvoj djeteta, važnost igre i učenja putem osjetila u poticajnom okruženju. Senzorne aktivnosti osmišljene su tako da igrom izazovu i potaknu dijete da osjetilima ili sensorima dobiju informacije o fizičkom stanju tijela i o okolini, što čini temelj zdravoga odrastanja svakoga djeteta. Rad se bavi prikazom teorije i rada djece na projektu „Istražujemo osjetilima” koji se odvijao u jasličkoj odgojnoj skupini „Ribice” tijekom protekle pedagoške godine.

Ključne riječi: dijete rane dobi, poticajno okruženje, senzorne aktivnosti, senzorni sustavi, zdravi razvoj

Uvod

Prema Jean Ayres (2009.) senzorna integracija definira se kao proces organizacije osjeta za upotrebu te se putem njih dobivaju informacije o fizičkom stanju tijela i okoline koja nas okružuje. Mozak upotrebljava dobro integrirane i organizirane informacije pri formiranju percepcije, ponašanja i učenja. Osjetila osiguravaju energiju i znanje potrebno da se upravlja tijelom i umom. Senzorna integracija počinje se razvijati dok je fetus još u utrobi majčina tijela, a nakon rođenja nastavlja se ubrzano razvijati tijekom ranoga djetinjstva. Stoga Rajović (2009.) ističe kako je rani i predškolski period ključan za poticanje razvoja osjetila kod djece budući da se do djetetove sedme godine razvija preko 75 % neuronskih sinapsi. U našem tijelu sadržani su različiti osjetilni sustavi: vizualni, auditivni, olfaktivni, gustativni, vestibularni, taktilni i proprioceptivni. Međusobna povezanost svih osjetila pomaže u funkcioniranju, kretanju, obavljanju svakodnevnih zadataka, stjecanju samopouzdanja, učenju, izražavanju osjećaja stvaranjem interakcija sa svijetom koji nas okružuje. Redovitom i bogatom senzomotoričkom stimulacijom potiče se bolja samokontrola, stabilnost emocionalnih stanja, povećava se prag na frustracije i jača senzomotorička inteligencija (Car-Kolombo i Miculinić 2013). Rinaldi (2001, prema Curtis i Carter 2003) ističe da prostor odgojno-obrazovne ustanove treba biti ugodno okruženje koje dijete može i treba istražiti, doživjeti svim osjetilima, a istodobno potiče daljnje pomake u njegovu učenju. Senzorna integracija u svojoj aplikativnoj primjeni polazi od stajališta da djeca uče čineći (Ayres 2009). Istražujući različite predmete, uključivanjem u različite poticajne aktivnosti uz pomoć osjetilnoga sustava i dijeljenjem novostečenih iskustava s ostalom djecom i odraslima, djetetov je razvoj prema teoriji senzorne integracije temeljen na prirodnim načelima. Time predstavlja zdravu osnovu za cjeloviti razvoj djeteta. Prema Gopnik i surasnicima (2003.) poticajno osmišljeno i obogaćeno okruženje treba pružiti djetetu emocionalnu podršku potičući osjećaj važnosti i sigurnosti, učenje putem osjetila, aktivno sudjelovanje u aktivnostima prema vlastitom izboru te procjenu učinaka tih izbora kao i niz različitih mogućnosti za igru i kretanje. Poticajni institucijski kontekst omogućuje djetetu da istražuje svoju okolinu uz pomoć osjetila i kretanja i na taj način samo stimulira i organizira vlastiti mozak. Stoga je važno da sve predmete s kojima dijete dolazi u doticaj može: dotaknuti, mirisati, opipati,

isprobati, sastaviti, rastaviti, napuniti, isprazniti, pokrenuti, pogurati te tako doživjeti svoju radoznalost. Kao odgojitelji nastojali smo istražiti kakvo bi to kvalitetno prostorno, materijalno i organizacijsko okruženje trebalo biti, a da omogućuje djeci da se slobodno kreću i istražuju okolinu kako bi poticali i unapređivali senzornu integraciju kao temelj zdravoga odrastanja. Takvo okruženje omogućuje djeci da ga dožive uz pomoć svih osjetila, da manipuliraju i istražuju prirodne materijale te da razvijaju i produbljuju socijalne vještine. U ovom radu prikazat ćemo kvalitetnu praksu radom djece na projektu „Istražujemo osjetilima” koji je započeo u listopadu 2016. u Dječjem vrtiću „Pahuljica”, u jasličkoj odgojnoj skupini „Ribice” i trajao do lipnja 2017. U projektu smo se usredotočili na poticanje i stimuliranje svih osjetilnih sustava kroz planirane odgojno-obrazovne aktivnosti.

Projekt „Istražujemo osjetilima”

Projekt „Istražujemo osjetilima” započeo je u listopadu 2016. u Dječjem vrtiću „Pahuljica”, u jasličkoj odgojnoj skupini „Ribice” i trajao je do lipnja 2017. U skupini je bilo upisano trinaestero djece u dobi od 1. do 3. godine života, uključujući djevojčicu s Williamsovom sindromom. Vodeći se spoznajom da je rano djetinjstvo razdoblje u kojem svako dijete ima velike potencijale za razvoj tjelesnih, emocionalnih, socijalnih i kognitivnih sposobnosti, uvidjeli smo potrebu stvaranja kvalitetnoga poticajnog prostornoga i materijalnoga okruženja. Djeca su različita, uče na sebi svojstven način, posjeduju različite potrebe, što uvjetuje različite pristupe u odgojno-obrazovnom procesu. Rana senzorna stimulacija u korelaciji je s okruženjem u kojem se odvija te su planirane senzorne aktivnosti osmišljene tako da igrom izazovu i potaknu dijete da: istražuje, provjerava, gleda, dodiruje, sluša, da pospješuje koncentraciju, osjećaj sigurnosti i povezanosti, da stimulira komunikaciju i bliskost, da se smiruje i opušta, da stvara osjećaj zadovoljstva i stječe bolje znanje o sebi. Zbog važnosti razvoja senzorne integracije u ranoj dječjoj dobi, u suradnji s roditeljima skupljali smo različite materijale koje smo iskoristili za izradu senzomotoričkih poticaja. Svi su centri obogaćivani materijalima za multisenzoričku stimulaciju, u različitim intenzitetima i osjetilnim kombinacijama. Materijali i aktivnosti uvođeni su postupno. Sukladno uočenim senzornim potrebama djece poticaji su bili prilagođeni svakom djetetu. Cilj ovoga projekta je osmišljavanjem i obogaćivanjem prostorno-materijalnoga okruženja senzornim poticajima razvijati zdrav i cjelovit razvoj djece rane dobi. Zadatci projekta: slobodno istraživanje okoline, zadovoljavanje djetetove potrebe za istraživanjem te poticanje razvoja osjetilnih sustava kroz različite aktivnosti i slobodnu igru u poticajnom odgojno-obrazovnom okruženju.

Poticajno prirodno okruženje za razvoj osjetilnih sustava

Taktilni osjetilni sustav

Taktilni je sustav najveći senzorni sustav i ima vitalnu ulogu u ljudskom ponašanju. Taktilni impulsi kreću se gotovo posvuda po mozgu, uključuju informacije o snazi dodira, boli, temperaturi i pritisku. Zbog tih je razloga dodir veoma važan za neuralnu organizaciju u cjelini. Bez velikoga udjela taktilne stimulacije tijela, živčani bi sustav stremio tome da postane „neuravnotežen” (Ayres 2009). Dodir je osjet koji se razvija prvi te je kod novorođenčadi i u ranom djetinjstvu primaran u spoznavanju okoline koja nas okružuje.

Novorođena djeca pokazuju različite reflekse na dodirne podražaje. Zapravo, već dva mjeseca nakon začeća fetus pokazuje prve znakove osjetljivosti na vanjske podražaje, putem reakcija na dodir (Vasta i sur. 2005). Dodir je vrlo važan za stvaranje odnosa između djece i odraslih osoba. MacFarlane (1977, prema Vasta i sur. 2005) navodi kako ruka odrasle osobe prislonjena na prsni koš novorođenčeta može smiriti njegov plač, a Stack i Muir (1992, prema Vasta i sur. 2005) ističu da dodirivanje dovodi do pozitivnijih emocija i do vizualne pažnje tijekom interakcija između djeteta i odrasle osobe. Stimulacijom bilo koje točke na površini tijela može se probuditi osjet dodira. Taktilni receptori lokalizirani su na koži, posvuda po tijelu. Zapoostavljanje rane taktilne stimulacije kod djece rane dobi rezultira kasnijim kognitivnim razvojem, dok poticanje kretanja, dodirivanja rukama, grabljenja, guranja i dizanja, osigurava temelj za aktivno istraživanje i manipuliranje. Krajem prve godine života djeca na temelju istraživanja rukom mogu prepoznati neki predmet. Ta se percepcija s dobi poboljšava.

U odgojno-obrazovnoj skupini formiran je centar za taktilnu stimulaciju kako bi djeca u uzajamnom djelovanju s raznovrsnim materijalima spoznala njihova svojstva i razlike među teksturama. U centru su najprije postavljene taktilne ploče staze od različitih prirodnih i umjetnih materijala koji potiču istraživanje taktilnih podražaja rukama i nogama te uvježbavanje odvratanja/zavratanja, otkopčavanja/zakopčavanja. Taktilne staze izrađene su na način da djeca hodajući bosa po njima uočavaju razlike među raznovrsnim materijalima. Na taj su način djeca poticana na svakodnevne životno praktične i radne aktivnosti u smislu izuvanja, pospremanja (slaganja) i obuvanja obuće. Uočenim interesom za taktilnom stimulacijom u centru su postavljeni i viseći CD-i za zahvaćanje u vis, taktilne rukavice načinjene od različitih tekstura tkanina, taktilni baloni (punjeni različitim rastresitim materijalom), gel-kuglice, cijevi za istraživanje protočnosti koji iziskuju precizno usipavanje, stol s rastresitim materijalima (riža, grah, kukuruz, heljda, pijesak, krušne mrvice, palenta, brašno...).

Stimulacija taktilnoga osjetilnog sustava poticala se i u drugim centrima aktivnosti, u sobi dječjega boravka te u sportskoj dvorani i dvorištu. U stolno-manipulativnom centru osmišljeni su poticaji na način da djeca sparivanjem raznovrsnih materijala spoznaju njihova taktilna svojstva i osobine. U obiteljskom centru aktivnosti zajedničkoga pripremanja hrane korištene su kao multisenzorna stimulacija. Djeci je omogućeno manipuliranje svježe otpiljenim komadićima drva, zimzelenim grančicama, češerima, različitim plodinama. Djeca iz odgojne skupine rado su se uključivala u aktivnosti modeliranja i manipuliranja slanim tijestom koje je ponekad bilo obogaćeno i različitim bojama i mirisima, što je njihov doživljaj učinilo još bogatijim. Likovne aktivnosti slikanja prstima po različitim tkaninama te slikanje ledom, također su imale ulogu poticanja taktilnoga osjetilnog sustava. U sportskoj dvorani djeci je omogućeno hodanje po različitim taktilnim diskovima, strunjačama različitih tekstura te nizanje loptica na ljepljive trake. Važan dio progama za djecu rane dobi je prostor obogaćen za igre vodom i pijeskom. U našoj se skupini takve aktivnosti provode u dvorištu ispred sobe dječjega boravka te u centralnom dvorištu. Na taj način djeca obogaćuju svoja taktilna iskustva, uče o oblicima, veličinama, uočavaju stalnost količina, usvajaju pojmove puno – prazno.



Prilog 1 Djeca sudjeluju u izradi taktilne staze od prirodnih materijala

Vizualni osjetilni sustav

Za razumijevanje svih informacija koje primamo gledanjem, zaslužno je dobro funkcioniranje vizualnoga sustava. Naše oči iz okoline primaju neselektivne informacije i da bi one za nas imale neko značenje, nužno je da znamo u kojem su odnosu te informacije s našim tijelom. Vizualni osjetilni sustav obrađuje informacije iz okoline i povezuje ih s drugim vrstama senzornih informacija, pogotovo podražajem iz mišića, zglobova i vestibularnoga sustava (Ayres 2009).

U kreiranju okruženja s aspekta vizualne stimulacije, posebna je pozornost bila posvećena obogaćivanju prostora i aktivnostima vizualnim materijalima. U suradnji s roditeljima prikupili smo njihove osobne fotografije i fotografije djece koje smo iskoristili za poticanje djetetove svijesti o sebi. Djeca su često u centrima promatrala izvještene fotografije sebe samih u aktivnostima. Osobne fotografije potaknule su djecu na usavršavanje komunikacijskoga aspekta izražavanja govorom. Osim toga, prepričavajući događaje iz svakodnevnoga života, djeca su razvijala svijest o sebi i drugima. Za poticanje vizualnoga sustava formirali smo centar za istraživanje svjetlosti u kojem su bili zastupljeni različiti poticaji: svjetleći stol, ogledala, stari CD-i, kaleidoskop, baterijske lampe, projektori

zvjezdano neba (kornjača), baloni s led svjetlom, fluorescentne trake, svjetleća kugla i slično. Ti su materijali nudili djeci jedinstven doživljaj, mogućnost uočavanja promjena te uzročno-posljedičnih veza, svjetlo – sjena, preljevanje – miješanje boja i slično. Svjetlost koja se nalazila ispod svjetlećega stola djeci je omogućavala novi doživljaj materijala te korištenje istih u različite svrhe. S ciljem poticanja razvoja osjetljivosti za uočavanje kontrasta djeci su ponuđene senzorne boce i gel-kuglice u različitim bojama i veličinama što im je omogućilo bogato multisenzorno iskustvo.

Aktivnosti čitanja priča i vođenja razgovora odvijale su se uz različito osvjetljenje (zamračeno, dnevno svjetlo, sobna rasvjeta i ručne svjetiljke). Pri izradi slagalica i pokrivaljki korištene su realistične slike kako bi djeca spoznala stvarni svijet koji nas okružuje.

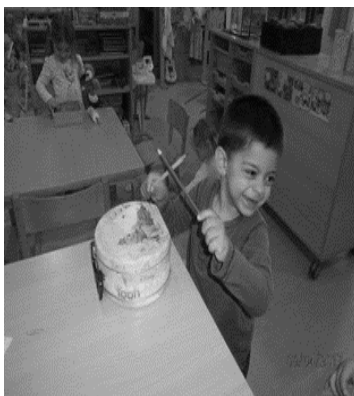


Prilog 2 Centar za istraživanje svjetlosti – svjetleća kugla

Auditivni osjetilni sustav

Zadaća auditivnoga osjetilnog sustava je probrazba zvučnih podražaja u osjetnu percepciju. Zvučni valovi podražuju slušne receptore u unutarnjem uhu koji šalju impulse do centara za sluh u moždanom deblu. Te jezgre obrađuju zvučne impulse zajedno s impulsima iz vestibularnoga sustava te mišića i kože. Centri za obradu zvuka su jako blizu centrima za vidnu obradu u moždanom deblu i oni međusobno razmjenjuju informacije. Dio impulsa zvučnoga unosa putuje do ostalih dijelova moždanoga debla i maloga mozga da bi se integrirali s drugim osjetima i motoričkim porukama. Ako se zvučna informacija na svakoj razini mozga nije povezala s informacijama iz ostalih vrsta osjetila, nastat će problem otkrivanja onoga što se čuje. Stoga je potrebna integracija s ostalim osjetilnim podražajima da se od onoga što se čuje dobije smisao (Ayres 2009). Auditivni osjetilni sustav omogućuje da se čuju, razlikuju i lociraju zvukovi. To je od značajne važnosti za učenje jezika i za komunikaciju. Kako kod odraslih, tako i kod male djece, osjetljivost na zvuk ovisi o visini tona. Odrasli su manje osjetljivi na visoke i niske tonove, nego na tonove srednje visine. Tek rođena djeca bolje čuju tonove niskih, negoli visokih frekvencija, a do uzrasta od šest mjeseci zvučna se osjetljivost u većoj mjeri poboljša za visoke nego za iske tonove te postane jednako dobra kao i u odraslih osoba (Vasta i sur. 2005.).

U odgojno-obrazovnoj skupini „Ribice” centar za istraživanje zvukom najvećim je dijelom obogaćen izrađenim igračkama za istraživanje zvuka (bočice-šuškalice punjene različitim prirodninama i umjetnim materijalima, zvučni mobil, udaraljke od drvenih oblutaka, itd.), *CD-playerom*, malim sintesajzerom, gitarom i gotovim igračkama za istraživanje zvuka. U ovom su centru djeca poticana na manipuliranje zvučnim igračkama, proizvodnju zvukova i usmjeravanje pozornosti na zvučne podražaje. U istraživačkim aktivnostima djeca su spoznala da udaranje različitim predmetima proizvodi zvukove različite jačine. Djeca su poticana na oslušivanje zvukova iz prirode te aktivno slušanje glazbenih djela primjerenih njihovoj dobi te su najčešće samoinicijativno započinjala ples. To označava senzomotoričko slušanje koje se temelji na činjenici da nijedan drugi osjet ne prodire tako duboko u druga osjetna područja kao što se to događa pri slušanju glazbe te se izražava različitim, više ili manje vidljivim pokretima. Pri plesu uz glazbu djeca su često koristila šuškalice, slušajući i spontano pokušavajući pratiti ritam glazbe. Pri uspavlivanju djece korištena je umirujuća instrumentalna glazba.



Prilog 3 Dječak proizvodi zvukove na improviziranom bubnju

Gustativni i olfaktorni osjetilni sustav

Gustativni sustav je osjetilni sustav organa koji služi za osjet okusa. Osjet okusa ubrajamo u kemijske osjete (kao i njuh). Razlikujemo četiri temeljne vrste osjeta okusa: slatko, gorko, kiselo i slano. Poseban okus hrane ili pića nastaje kombinacijom osnovnih osjeta okusa i osjeta mirisa. Gustativni osjetilni sustav zadužen je za okusne informacije i informacije o teksturi hrane (Ayres 2009). Odmah po rođenju djeca su osjetljiva na okus. Djeca prave različite izraze lica kada kušaju neku tekućinu koja je slatka i kada kušaju tekućinu koja nije slatka.

Olfaktorni osjetilni sustav usko je vezan uz gustativni. Već u prvom tjednu života djeca upotrebljavaju svoju sposobnost razlikovanja mirisa kako bi razlikovala miris svoje majke. Jedan je istraživač pokraj jednoga djetetovog obraza stavio jastučić za grudi njegove majke, a pokraj drugoga obraza jastučić za grudi neke druge žene. Dijete se znatno više okretalo prema jastučiću za grudi svoje majke (MacFarlane 1975, prema Vasta i sur. 2005).

Životno-praktične aktivnosti poput zajedničkoga pripremanja hrane korištene su kao multisenzorna stimulacija (taktilna, vizualna, gustativna i olfaktivna), ali su bile i prilika za upoznavanje i usvajanje pojmova vezanih uz okusne podražaje (slatko, kiselo, slano, gorko). Osjet mirisa stimuliran je mirisnim bočicama kozmetike, difuzorom s različitim eteričnim uljima. Primjećeno je da su na djecu dok su bila u pokretu, igri i uključena u različite aktivnosti stimulativno djelovala citrusna eterična ulja za razliku od popodnevnoga odmora za vrijeme kojega su im umirujuće djelovala eterična ulja poput lavande, kamilice i eukaliptusa. Djeci je omogućeno manipuliranje prirodnim materijalima kao što su svježe otpiljeni komadići drva, zimzelene grančice, različite plodine, tijesto za modeliranje obogaćeno mirisima vanilije, jagode i sl., što je njihov doživljaj činilo multisenzornim. Osim što su kušala, djeca su svojim rukama spretno pretvarala sirovo voće u sočne salate, cijedila voćne sokove i time upoznavala različite okuse i teksture hrane te pri tome usvajala značenje i važnost zdrave prehrane, načine pravilne ishrane i bogate mogućnosti pripreme iste.



Prilog 4 Djeca pripremaju voćnu salatu

Stimulacija vestibularnog sustava i propriocepcije

Propriocepcija pomaže da postanemo svjesni svojega tijela, položaja tijela i vlastitih pokreta. Pomoću toga osjetilnog sustava spoznajemo gdje se nalazi tijelo u prostoru, u orijentaciji, obavještava nas o smjeru i brzini kretanja te o položaju naših ekstremiteta (ruku i nogu), ali i o snazi koja nam je potrebna da bismo nešto uzeli. Senzorni receptori u zglobovima, mišićima i ligamentima primaju informacije iz okoline te ih šalju u mozak gdje se odvija senzorna obrada i na temelju toga se ponašamo u skladu s danom situacijom, donosimo pravilne procjene i djelujemo kao da bez problema funkcioniramo u prostoru. Proprioceptivni osjetilni sustav je usko povezan s vestibularnim sustavom kojeg sačinjavaju dvije osnovne funkcije: statička (otolitni organi) i dinamička (polukružni kanalići, ali i otolitni organi). Statička funkcija daje osjet položaja glave u prostoru u odnosu na silu težu, a dinamička daje osjet za kutno i pravocrtno ubrzanje. Vestibularna osjetljivost odnosi se na našu sposobnost zamjećivanja sile teže i kretanja našega tijela koja nam pomaže u održavanju tjelesnoga položaja (Vasta i sur. 2005). Proprioceptivni osjet počinje se intenzivno razvijati kod djeteta u dobi od oko 7 – 8 mjeseci starosti. Na početku se očituje kao razvoj sposobnosti da dijete primi senzornu informaciju, da je obradi: organizira, isplanira i izvrši motorički smislenu radnju. To uključuje: imitaciju (kroz vokalizaciju, različite ekspresije lica, neke pokrete tijela), konstrukciju (sposobnost da dijete slaže neke strukture ili počinje pamtili što je potrebno da bi nešto moglo izgraditi na organiziran način), motoričko planiranje (sposobnost kreiranja i kombiniranja motoričkih vještina da bi se izvršili složeniji zadatci), iniciranje (započinju motoričku aktivnost koja zahtjeva motorički odgovor), pamćenje motoričkih rješenja (dijete zna što treba činiti s nekim predmetima ili kako do nečega doći), sekvencioniranje i pravovremenost (mogu izvesti motorički odgovor glatko bez vremenske zadržke, pravilnim redosljedom). Proprioceptivni osjet šalje informacije našem mozgu kako bi ga obavijestio o tome jesu li naši mišići napeti ili opušteni, događa li se u našim zglobovima trenutno pregip ili istežanje ili u kojoj se mjeri događa neki naš pokret. O njemu ovisi sposobnost da mozak automatski odluči koji pokret kojim intenzitetom je potreban da se izvrši neka motorička radnja. Te spontane informacije o kojima se ne razmišlja, osnova su svakodnevnoga funkcioniranja.

Zbog uočenih potreba djece za hodanjem, održavanjem ravnoteže, korištenjem rekvizita i igrala, u dvorištu i sportskoj dvorani posebnu pozornost smo posvećivali stimuliranju proprioceptivnoga i vestibularnoga osjetilnog sustava. Tjelovježba i druge tjelesne aktivnosti kojima se razvijaju motoričke sposobnosti i potiču ova dva sustava provodene su u dvorani uz korištenje rekvizita i postavljanje poligona te u centralom dvorištu vrtića. Vestibularni osjet stimuliran je različitim pokretima njihanja, ljuljanja (u krilu, na pilates-lopti, ležeći, stojeći, sjedeći) te nošenjem u krilu ili na leđima tijekom kretanja kroz prostor u različitoj brzini, ritmu i intenzitetu. Tijekom organizirane tjelovježbe planirane su aktivnosti kotrljanja, penjanja i spuštanja u kojima su djeca rane dobi posebno uživala. Proprioceptivni sustav stimuliran je dodirivanjem, masažom i pasivnim pokretanjem dijelova djetetovoga tijela. Djeca su većinom, prije spavanja, na linearne pokrete po leđima ili glavi reagirala umirujuće. Kretanje je vršeno na različite načine, oponašajući životinje, kroz opće pripremne vježbe, ali i postupnim uvođenjem termina za izvođenje vježbi te postavljanje formacija. Uvježbavana su kretanja u prirodnim i složenim oblicima (hodanje, puzanje i provlačenje, trčanje, bacanje i hvatanje, penjanje i silaženje uz kosinu ili stube, vožnja didaktičkoga bicikla, romobila i auta guralice). Razvoj proprioceptivnoga i vestibularnoga osjetilnog sustava poticao se i u centrima u sobi dječjega boravka. Materijale i poticaje po centrima djeca su koristila u različite svrhe i na različite načine.



Zaključak

Podražavajuća i osjetilno izazovna okolina omogućuje djetetu da integrira osjete. U okruženju u kojem je dijete aktivan sudionik, u kojem istražuje svojim osjetilima i kretanjem te koje je bogato i stimulatивно osmišljeno, ono će samo stvarati nove situacije za potrebne stimulacije. Cilj senzomotoričkih aktivnosti bio je utjecati na cjelokupni razvoj djeteta i nastojati poboljšati preradu i organizaciju osjetnoga doživljaja.

Tijekom trajanja projekta uočeno je da djeca uče iz onoga što čine, da uče svim svojim osjetilima kako bi usvojila nove spoznaje o svijetu koji ih okružuje. Uočeno je da su djeca u rukovanju predmetima spretnija te da su im motoričke sposobnosti preciznije i usklađenije. Poticajno okruženje rezultiralo je razvojem intenzivnije međuvršnjačke interakcije, međusobnoga prihvaćanja te suradnjom u igrama i aktivnostima. Napredak je postignut i u području govorno-jezičnoga razvoja u smislu usvajanja govora, razumijevanja govora, obogaćivanja rječnika velikim brojem riječi i pojmova (toplo, hladno, kiselo, slano, ljuto, mekano, hrapavo, glatko, svjetlo, mračno i slično). Poticajno obogaćena sredina omogućuje djeci da se neprestano slobodno kreću i igraju, a time stječu nova iskustva formirajući njihov stil učenja, kao i njihovu osobnost u cjelini. Stimulirajuće senzorne aktivnosti čine temelj uspješnoga cjeloživotnog učenja te zdravoga i sretnoga odrastanja djece.

Literatura

- Ayres, J. A. 2009. *Dijete i senzorna integracija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Car-Kolombo, T.; Miculinić, S. 2013. Moje tijelo – senzomotorika u jaslicama. *Dijete, Vrtić, obitelj*, 72, 14–17.
- Curtis, D.; Carter, M. 2003. *Designs for living and learning: Transforming early childhood environments*. Yorkton Curt, St. Paul: Readleaf Press.
- Gopnik, A.; Meltzoff, A. N.; Kuhl, P. K. 2003. *Znanstvenik u kolijevci – što nam rano učenje kazuje o umu*. Zagreb: Educa.
- Rajović, R. 2009. *IQ djeteta – briga roditelja*. Beograd: Dobra knjiga.
- Vasta, R.; Haith, M. M.; Miller, S. A. 2005. *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- <https://www.savez-slijepih.hr/hr/clanak/2-taktilna-percepcija-1553/> (pristupljeno 14. prosinca 2017.)
- http://deadiasenzorika.blogspot.hr/p/blog-page_15.html (pristupljeno 14. prosinca 2017.)

Elma Polanec, mag. praesc. educ.
Dječji vrtić „Vrapčić”, Šenkovec
epolanec@gmail.com

izv. prof. dr. sc. Sanja Tatalović Vorkapić
Učiteljski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci
sanjatv@uniri.hr

ODNOS DOŽIVLJENIH EMOCIJA I VRSTE RAČUNALNIH IGARA KOD DJECE PREDŠKOLSKE I ŠKOLSKE DOBI

Sažetak

Premda u današnje vrijeme računalne igre predstavljaju neizostavni dio života, kako djece školske, tako i djece predškolske dobi, vrlo mali broj istraživanja proučava njihovu povezanost s dječjim emocijama. Stoga je osnovni cilj ovoga rada bio ispitati vrstu računalnih igara i doživljenih emocija djece predškolske i školske dobi te njihovu povezanost. Istraživanje je provedeno na uzorku od N = 199 djece (100 predškolskoga i 99 školskoga uzrasta) i njihovih roditelja. Na osnovu procjena roditelja, rezultati su pokazali da su najzastupljenije igre za djecu i zabavne igre te su roditelji za sve vrste računalnih igara procijenili da djeca doživljavaju pozitivne emocije: motiviranost za učenje, ugodu i sreću. Za razliku od toga, značajna povezanost negativnih emocija (dosade, ljutnje, agresivnosti i spremnosti na svađu) je utvrđena samo u odnosu na akcijske, zabavne, sportske i igre pucačine i to više kod djece predškolskoga uzrasta, nego kod djece školskoga uzrasta.

Ključne riječi: djeca predškolske i školske dobi, pozitivne i negativne emocije, računalne igre, roditelji

Uvod

Pojmovi kao što su računalo, video, internet, računalne i videoigrice, igraća konzola (eng. *playstation*) i slično, u suvremenom su društvu neizostavni dio rječnika i sastavnoga života djece i mladih. Ono što je zanimljivo, sve su češće prisutni u kućanstvima te postaju svakodnevni dio života djece sve mlađega uzrasta (Ružić-Baf i Radetić-Paić 2010). Također, najveći je broj dosadašnjih istraživanja bio usmjeren na ispitivanje prednosti i nedostataka korištenja računala i računalnih igara u okviru razvoja djece (Tatalović Vorkapić i Milovanović 2013), u okviru kojih je nerijetko naglasak stavljen na kognitivne aspekte razvoja (Green i Bavelier 2003, Terlecki i Newcomb 2005). Što se tiče emocionalnih aspekata vezanih uz igranje računalnih igara, najveći broj istraživanja bio je usmjeren na analizu povezanosti agresivnosti i računalnih igara kod djece (Ferguson 2009). S obzirom na iznimno važan efekt emocija koje dijete doživljava tijekom igranja računalnih igara na njegovo cjelokupno ponašanje i stavove spram istih, iznimno je važno dublje istražiti odnos emocija i računalnih igara kod djece. Stoga je ovaj rad usmjeren na analizu računalnih igara koje igraju djeca predškolske i školske dobi, emocija koje pritom doživljavaju i kakav je odnos tih igara i emocija koje su procijenili njihovi roditelji. Osim toga, zanimljivo je vidjeti ima li razlike između djece predškolske i školske dobi u ispitivanom odnosu.

Računalne igre i djeca

Pojam računalne igre obično se poistovjećuje s pojmom videoigre. Zapravo, među njima ne postoji značajnija razlika, osim što se računalne igre igraju pomoću računala, a videoigre pomoću konzole (npr. *playstation*) koja je priključena na televizor. No, računalne su igre sve prisutnije jer računalo ima širu uporabu i ne služi samo za igranje igara, za razliku od konzole kojoj je to jedina namjena (Bilić, Gjukić i Kirinić 2010). Računalne igre su najučestalije korišteni interaktivni medij (Beentjes i sur. 2001: 95).

U europskoj komparativnoj studiji koja je izvedena 1997. i 1998. godine, razmatrao se broj minuta provedenih na nekom od različitih medija (Fromme 2003). Uključena su bila tri interaktivna medija: internet, PC (ne za igre) i elektroničke igre. Elektroničke igre korištene su kao izraz za računalne igre (PC igrice) i videoigrice. U prosjeku, predškolska i školska djeca u dobi od 6 do 16 godina provode 32 minute na dan igrajući računalne igre, 17 minuta na dan koriste PC aplikacije (ne igre) i 5 minuta na dan za korištenje interneta. Da usporedimo: 136 minuta na dan posvećeno je gledanju televizije (Beentjes i sur. 1996: 92), a 54 minute za računalne igre i ostalo. Djeca provedu 190 minuta na dan.

Nedavna studija u Njemačkoj o korištenju ovoga medija kod djece (Feierabend i Klingler 2001) pokazuje da je igranje računalnih igara najprominentnija aktivnost za djecu u dobi između 6 i 13 godina života. U ovoj studiji 60 % djece je reklo da je koristilo računalo, najmanje rijetko ili ponekad u svoje slobodno vrijeme.

Koje sve igre postoje odgovaraju nam autori Bilić i suradnici (2010.). Klasifikacija igara prema Biliću i suradnicima je sljedeća:

Igre pucačine temelje se na tome da igrač može pobijediti ako uporabom različitih oružja (pušaka, topova s plazmom) uništi sve protivnike.

Borilačke igre karakterizira borba golim rukama ili tradicionalnim oružjem protiv velikoga broja neprijatelja.

Strategije su vrste igara u kojima igrač igra protiv računala ili prijatelja (može biti jedan, ali može ih biti i više, obično do osam), tako da svatko gradi svoju vojsku te je zatim šalje na protivnika. Radi se o inteligentnim igrama u kojima je potrebno razmišljati taktički da bi se porazilo protivnika. Na primjer, u Južnoj Koreji popularna strategija *Starcraft* ima status nacionalnoga sporta. Takve vrste igara obično su popularne među mlađim igračima, a kako igraju s prijateljima, njihova trajnost znatno se produžuje.

Igre igranja uloga ili RPG (eng. *role-playing game*) nude iluziju pokretanja u trodimenzionalnom prostoru, a igrač odabire osobni simbolički prikaz (*avatar*). RPG (igre igranja uloga) su igre u kojoj igrač preuzima ulogu lika i prolazi kroz igru putem naracije, odnosno interakcije s ostalim NPC (non-playing characters) računalno vođenim likovima. Igrač kreira i unapređuje likove te tijekom igre dobiva XP-bodove koje troši na daljnji razvoj lika. Najpoznatije igre ovoga tipa su: „Final Fantasy”, „Baldur's Gate”, „Diablo”, „Diablo 2”.

Internetska igra s velikim brojem igrača ili MMORPG (eng. *Massively multiplayer online role-playing game*). MMORPG (masivna višeigračka igra igranja uloga) je jedan od najnovijih vidova igranja i ujedno u najbržem rastu zbog isplativosti za proizvođače jer se za ove igre najčešće plaća mjesečna pretplata. Najpopularnija MMO igra je „World of Warcraft”, koja ima oko jedanaest milijuna igrača širom svijeta. Također, postoje besplatne igre ovoga tipa kao što su „Knight Online” i „Anarchy Online”.

S obzirom na to da postoje različite podjele računalnih igara, ova podjela obuhvaća najznačajnije računalne igre za djecu predškolske i školske dobi. Na neki način, klasifikacija ovih igara izvršena je prema učestalosti igranja i popularnosti igara.

Ono što računalne igre čini drukčijima od svih ostalih igara, upravo su programirana pravila. Naime, u ostalim igrama postoje pravila, ali su podložna izmjeni od strane igrača (Kovačević 2007). S druge strane, računalo je dosljedan igrač i suigrač koji strogo algoritimizirana pravila provodi dosljedno i bez iznimke (Kovačević 2007).

Odnos računalnih igara i dječjih emocija

Iznimno je važno pitanje u okviru razvoja djece, kakva je uloga pozitivnih i negativnih emocija pri igranju računalnih igara? Kakvo značenje ove emocije imaju za djecu predškolske i školske dobi u njihovoj igri s virtualnim svijetom?

Emocije ili čuvstva se odnose na osjećajna stanja koja se sastoje od nekoliko elemenata: kognitivnih, fizioloških i ponašajnih (Rathus 2000). One pripremaju tijelo na fiziološkom i psihološkom planu kako bi se ponašalo na određeni način. Negativne emocije djeluju i na fiziološke funkcije stvarajući preduvjet za određenu akciju (bijes – napad, strah – bijeg). U oba se slučaja u tijelu povećava razina adrenalina s ciljem njegove mobilizacije, a osnovna funkcija emocija je adaptacija, zaštita, preživljavanje. Drugim riječima, snažna čuvstva potiču aktivaciju autonomnoga živčanog sustava. U

dosadašnjim istraživanjima i teorijskim modelima uočljivo je da postoji značajno veći broj negativnih emocija (ljutnje, tuge, agresivnosti), nego pozitivnih (radost) te je posljedično tome značajno bolje objašnjen njihov način djelovanja na ljudsko doživljavanje i ponašanje, kao i njihova funkcija (Rijavec, Miljković i Brdar 2008). U okviru svojega modela Fredrickson (2001.) ističe da su pozitivne emocije znak zdravlja i dobrobiti, potiču ponašanja kojim se približavamo nečemu te su snažna protuteža negativnim emocijama.

Razmišljajući o tome kako se zapravo djeca osjećaju dok igraju određene vrste računalnih igara te što se pritom događa i s razinom njihove motivacije, opažanja iz svakodnevnoga života ukazuju na to da djeca zapravo uživaju igrajući računalne igre. Budući da su sklona i pretjerivati u količini vremena koje provode igranjem računalnih igara, neminovno se nameće zaključak da se pritom zasigurno izvrsno i pozitivno osjećaju jer ne bi to tako dugo radili i bili zainteresirani. No, je li to doista tako? I, koje su to emocije (i pozitivne i negativne) povezane s određenom vrstom računalnih igara? Upravo su ovo pitanja na koja će se pokušati odgovoriti u ovom radu.

Računalne igre predstavljaju veliki izvor ugone djeci predškolske i školske dobi, a razlozi toga užitka mogu biti u: boravku u svijetu u kojem nema zabrana; mogućnosti provođenja i učenja onoga što doista želi. No, što se doista događa kada dijete igra neku igru konstantno više sati, svaki dan, svaki tjedan, svaki mjesec? Roe i Muijs (1998.) otkrili su opravdanost povezivanja frekventnih igrača sa socijalnom izolacijom i manje pozitivnim ponašanjem prema društvu općenito, dok su Gupta i Derevensky (1996.) ukazali na indikacije da česti igrači više kockaju od igrača koji manje igraju. Postoje izvješća o krađama i delikvenciji kako bi na taj način platiti igru (Griffiths 1996) i o negativnim ishodima što se tiče samopoštovanja, posebno kod djevojčica (Funk i Buchman 1996). Samopoštovanje je važno pitanje (Cesarone 1998, Roe i Muijs 1998, Colwell i Payne 2000). Roe i Muijs (1998.) su otkrili da povećana vještina u računalnim igrama nudi igračima privremeni osjećaj moći, kontrole i postignuća, za koji su do tada osjećali da nedostaje. Takvo umjetno povećavanje samopoštovanja može dovesti do toga da interakcija s računalnim igrama postane zamjena za socijalne odnose, kao i do iskrivljene percepcije o povezanosti između rezultata vlastitoga ponašanja, osjećaja moći i posljedica koje se pritom javljaju.

U utjecaju računalnih igara na emocije djece nezaobilazno je spomenuti i zdravstvene poteškoće koje se mogu javiti i kao takve utjecati na emocije djeteta jer fizičko zdravlje ima poveznicu s psihološkim zdravljem. Igrači koji se žale na bol u očima, glavobolje, bolove u ramenu, umor i promjene u ponašanju (Tazawa i sur. 1997). Medicinski stručnjaci su zabrinuti poradi metaboličkih i srčanih problema (Dorman 1997, Emes 1997) i da je učestalo igranje udruženo s zdravstvenim problemima kao tendonitis i repetitivne ozljeda iščašenja (Emes 1997, Cleary i sur. 2002) te da računalne igre mogu biti okidač za epileptičke napadaje kod osjetljivih osoba (Funk 1992, 1993b, Emes 1997, Ricci i Vigevano 1999, Singh i sur. 2001). Mogući razlog za to jeste da korisnik sjedi blizu ekrana (Kasteleijn-Nolst Trenité i sur. 1999).

Nekoliko eksperimentalnih studija ukazuje na to da igranje nasilnih igara, čak za kraće razdoblje, može izazvati kratkotrajne prenosive efekte kao povećanu agresiju u dječjoj slobodnoj igri (Cooper i Mackie 1986, Irwin i Gross 1995, Schutte, Malouff, Post-Gorden i Rodasta 1988, Silvern i Williamson 1987), povećane agresivne/neprijateljske odgovore na dvosmislene, otvoreno-zatvorena pitanja (Kirsh 1998). Na primjer, Kirsh je izvijestio da su djeca trećega i četvrtoga razreda osnovne škole koja su igrala nasilnu igru *Mortal Kombat 2* značajno više nasilnije odgovarala na otvoreno-zatvorena pitanja, za razliku od djece koja igraju košarkaške igre. Djeca koja vole i preferiraju agresivne igre, također, pokazuju manje prosocijalno ponašanje u obliku doniranja novca ili pružanja pomoći nekome u nevolji (Chambers i Ascione 1987, Wiegman i van Schie 1998).

Chris Bateman (2013.) prikupio je podatke iz DGD2 upitnika oko 1,040 odgovora i rangirao deset glavnih emocija koje su utvrđene kod igrača računalnih igara. To je lista procjene te Bateman navodi: „Ovo nije striktna znanstvena mjera kao takva, ali najveće razine doživljenih emocija su one razine emocije koje se javljaju tijekom igranja na računalu te igrači jasno prepoznaju pojačavanje emocija tijekom uživanja na računalnim igrama” (Bateman 2008: 9). Bateman (2008.) teoretizira o mogućim biološkim mehanizmima koji su bili odgovorni za svaku emociju, doprinoseći osjećaju blaženstva, kao što je primjerice serotonin.

U XEODizajn studiji, Lazarro (2013.) je identificirao sedam glavnih emocija tako što je promatrao izraze lica, govor tijela i verbalnost. One su operacionalizirane na ovaj način: strah (u situaciji prijetnje od zla, objekta koji se brzo kreće i pogađa igrača, nagloga pada ili gubitka podrške, mogućnosti

boli), iznenađenje (u situaciji iznenadne promjene, najkraća je od svih emocija, igrač se ne osjeća ni dobro ni loše, nakon tumačenja događaja, ova emocija se spaja sa strahom ili olakšanjem), gađenje (u situaciji odbijanja hrane ili izvan normi, najjači okidači su oni koje tijelo proizvodi kao što su izmet, povraćanje, urin, sluzi, slina i krv), osjećaj ponosa (u situaciji užitka ili ponosa na postignuća igrača), trijumf (u situaciji osobnoga trijumfa nad nedaćama, prevladavanja teške prepreke), razdraganost (u situaciji naslađivanja nad nesrećom suparnika gdje konkurentski igrači uživaju u premlaćivanju, pogotovo dugoročnoga suparnika) i čuđenje (u situaciji preplavlivanja nevjerovatnosti, novi predmeti iznenađuju igrače zbog njihove neobičnosti i nevjerovatnosti).

Budući da su prikazana istraživanja vrlo jasno pokazala da je ustrajanje u igranju računalnih igara upravo u emocionalnom doživljaju igrača, iznimno je važno provoditi slična istraživanja: Posebice se ovo odnosi na različite kulturalne kontekste gdje sličnih istraživanja ima vrlo malo, kao što je naša zemlja, što je ujedno jedan od temeljnih motiva za provedbu ali i doprinosa ovoga istraživanja.

Cilj, zadatci i hipoteze istraživanja

Osnovni cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos između vrste računalnih igara i doživljenih emocija koje izazivaju kod djece (pred)školske dobi.

Iz navedenoga cilja istraživanja proizlaze sljedeći problemi:

- ispitati vrstu emocija koje djeca predškolske i školske dobi doživljavaju tijekom igranja različitih računalnih igara na dva načina putem procjene roditelja
- ispitati razlike u vrsti igara i procijenjenim doživljenim emocijama između djece predškolske i djece školske dobi
- ispitati povezanost vrste računalnih igara sa čestinom pojave različitih emocija tijekom igranja računalnih igara kod djece predškolske i školske dobi.

Na osnovu spoznaja dosadašnjih istraživanja i relevantne literature postavljene su hipoteze istraživanja:

H1: pretpostavka je da će tijekom igranja različitih igara na računalu (pred)školska djeca doživljavati pozitivne emocije kao što su zabava, zadovoljstvo, čuđenje, uzbuđenje, radoznalost, ponositost, iznenađenje, olakšanje, blaženstvo i trijumf.

H2: s obzirom na nedostatak istraživanja na ovom području kod ovoga istraživačkog problema se polazi od nul-hipoteze te se ne očekuju značajne razlike u vrsti igara i procijenjenim doživljenim emocijama između djece predškolske i djece školske dobi.

H3: pretpostavljamo da je čestina korištenja igara biti pozitivno povezana s pozitivnim emocijama koje (pred)školsko dijete pokazuje tijekom igranja računalnih igara.

METODA

Ispitanici

U istraživanju je sudjelovalo $N = 199$ djece s područja općine Šenkovec. Od toga, $N = 100$ djece bilo je predškolskoga uzrasta ($M = 46$, $\bar{Z} = 54$), prosječne dobi $M = 4,97$ ($SD = 0,92$) u rasponu od 4 do 7 godina, a $N = 99$ osnovnoškolskoga uzrasta ($M = 47$, $\bar{Z} = 52$), prosječne dobi $M = 9,50$ ($SD = 2,13$) u rasponu od 7 do 14 godina. S obzirom da su emocije djece procjenjivane od strane roditelja, sudjelovalo je $N = 100$ roditelja predškolske djece ($M = 26$, $\bar{Z} = 74$), prosječne dobi $M = 33,51$ ($SD = 5,702$) u rasponu od 23 do 50 godina. Pored toga, sudjelovao je uzorak roditelja školske djece, od $N = 100$ roditelja ($M = 27$, $\bar{Z} = 71$) prosječne dobi, $M = 37,15$ ($SD = 4,401$) u rasponu od 26 do 50 godina.

Mjerni instrumenti

U istraživanju su primijenjene dvije ankete koje su kreirane u svrhu ovog istraživanja: Anketa za procjenu čestine igranja pojedinih vrsta računalnih igara i Anketa za procjenu doživljenih emocija tijekom igranja računalnih igara. U uvodnom dijelu su prikazane teorijske pozadine za kreiranje ovih dvaju mjernih instrumenata namijenjena za procjenu od strane roditelja. Na obje ankete su se procjene vršile primjenom skale Likertovoga tipa od 5 stupnjeva upisivanjem odgovarajuće numeričke vrijednosti ovisno o tome u kolikoj se mjeri javlja slaganje s navedenom tvrdnjom (1 = u potpunosti se ne slažem; 2 = djelomično se ne slažem se; 3 = niti se slažem, niti se ne slažem; 4 = djelomično se slažem; 5 = u potpunosti se slažem). Njihovo popunjavanje trajalo je 10 – 15 minuta.

Postupak

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku osnovne škole i ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja Općine Šenkovec. Budući je ovo istraživanje bilo sastavni dio istraživanja koje se provodilo u svrhu diplomskoga rada, Učiteljski fakultet u Rijeci izdao je zamolbu za suradnju u provedbi istraživanja u svrhu izrade diplomskoga rada koja je dostavljena ravnateljima osnovne škole i dječjih vrtića. Uz zamolbu od strane matičnoga fakulteta, priložena je i zamolba istraživača, autora ovoga rada. Po odobrenju zamolbe ostvarena je daljnja suradnja sa stručnim suradnicima škola i vrtića te suradnja s roditeljima koji su pristali na sudjelovanje u istraživanju. Anonimnost i povjerljivost svih podataka bila je osigurana na način da se nisu tražili podatci o identitetu ispitanika te se radi toga i ne navode imena škola i vrtića koji su sudjelovali u istraživanju. Ukupno, prikupljanje podataka trajalo je 3 mjeseca. Za obradu podataka korišten je statistički program SPSS 22 s ciljem provođenja deskriptivne i korelacijske analize te testiranje značajnosti razlika.

REZULTATI I RASPRAVA

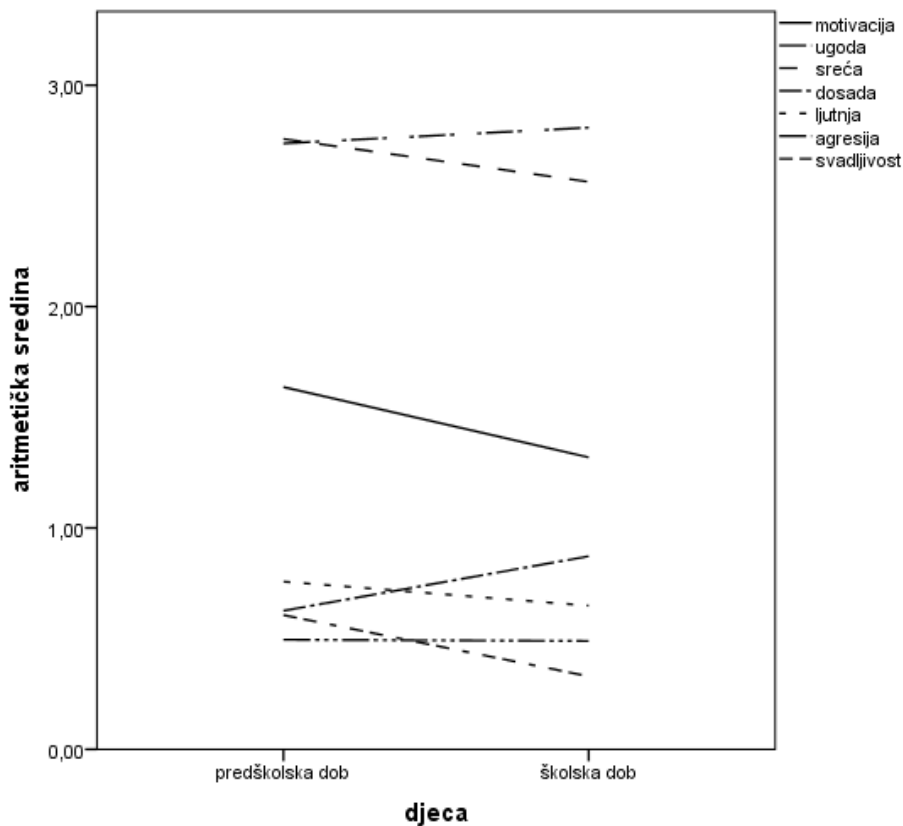
Emocije koje djeca predškolske i školske dobi doživljavaju tijekom igranja različitih računalnih igara procijenjene od strane njihovih roditelja

U odgovoru na prvi istraživački problem koji je vezan uz analizu vrsta računalnih igara koje djeca predškolske i školske dobi igraju te doživljenih emocija procijenjenih od strane njihovih roditelja, provedena je deskriptivna analiza. U Tablici 1 prikazani su osnovni deskriptivni parametri (aritmetičke sredine i standardne devijacije) za sve vrste procijenjenih emocija i to za cjelokupni uzorak te odvojeno prema procjenama roditelja predškolske i školske djece. Odvojeni rezultati u odnosu na uzrast djece prikazani su i grafički (Prilog 1). Analizirajući rezultate na cjelokupnom uzorku, vidljivo je da su djeca, prema procjenama svojih roditelja, pokazala najveće razine doživljaja pozitivnih emocija, kao što su uгода i sreća. Utvrđeni su rezultati u skladu s očekivanjima. Računalna igra uglavnom ima pozitivan utjecaj na to da se ispitanici osjećaju generalno dobro (nestaju ružni osjećaji, bol) dok ju igraju (48 ispitanika) te će uglavnom zanemariti svoja moralna načela ako to igra zatraži od njih (47 ispitanika) (Lapaš 2014).

Tablica 1 ujedno prikazuje i rezultate provedenoga Mann-Whitneyevoga testa za testiranje značajnosti razlika u doživljenim emocijama između djece predškolske i školske dobi. Uočljivo je da je utvrđena jedna značajna razlika i to u procijenjenom doživljaju motivacije ($M - Wz = -2,52$, $p = 0,01$) kod djece predškolske i školske dobi. Drugim riječima, kod djece predškolske dobi utvrđena je značajno viša razina procijenjene motiviranosti kao doživljene emocije tijekom igranja računalnih igara za razliku od djece školske dobi. Primjer je istraživanje u osnovnoj privatnoj školi u Ankari. Glavni cilj istraživanja bio je ispitati primarna postignuća školske djece i motivaciju u učenju geografije kroz obrazovne računalne igre. U suglasju s prethodnim istraživanjima (Adams 1998, Virvou i sur. 2005), ova studija pokazala je da se računalne igre mogu koristiti u okruženju formalnoga učenja. Na taj način, podržava se učenje geografije kod školske djece. Učenici su postigli značajne rezultate kada su učili o kontinentima i zemljama kroz igru Global Village Game (Tüzün i sur. 2008)

Tablica 1 Osnovni deskriptivni statistički parametri (M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija) procijenjenih emocija od strane roditelja (svih, predškolske djece i školske djece) te razine značajnosti razlika između njih

Prilog 1 Aritmetičke sredine procijenjenih emocija od strane roditelja za djecu predškolske i školske dobi



Računalne igre su u velikoj mjeri udružene s emocijama kao neprijateljstvo, ljutnja i agresija (Shokouhi-Moqhaddam 2013). Zato se današnje razmatranje kliničkih i psiholoških efekata ovih igara smatra početnom točkom i interesom nekih psihologa i stručnjaka za mentalno zdravlje (Shokouhi-Moqhaddam 2013). Štoviše, kombinacija ovih triju psiholoških elemenata (na primjer, osjećaj uživanja, uzbuđenje i dominacija) u računalnim igrama postaje dvostruko privlačnije igračima. Roditelji i stručnjaci za mentalno zdravlje su poprilično zabrinuti o negativnim efektima računalnih igara na djecu i adolescente (Shokouhi-Moqhaddam i sur. 2013). S druge strane, novija istraživanja pokazuju kako igranje čak i nasilnih videoigara nije toliko opasno kao što se to do sada mislilo (Ferguson 2009). Djeca iz stabilnoga socijalnog okruženja u pravilu ne mogu kroz agresivne računalne igre i sama postati agresivna, ali one mogu imati negativan učinak kod već agresivne djece te poticati agresivno ponašanje kod djece koja su bila žrtve nasilja (Mihalić 2013). Točnije, znakovi agresivnosti mogu se javiti kod vrlo maloga broja djece igrača što je zanemarivo s obzirom na sve ranije navedene pozitivne učinke računalnih igara (Mihalić 2013). Zato je ključna uloga roditelja i stručnjaka po pitanju igranja računalnih igara kod djece predškolske i školske dobi i utjecaju tih igara na emocije i ponašanje djece.

Procjene čestine igranja različitih računalnih igara kod predškolske djece

Tablica 2 i Prilog 2 prikazuju procijenjenu čestinu igranja pojedinih računalnih igara kod djece predškolske i školske dobi. Deskriptivna je analiza ukazala na najveću čestinu igranja Igara za djecu i Zabavnih igara, a najmanju igara zvanih Pucačine.

Na pitanje procjene čestine igranja navedenih računalnih igara i emocija koje predškolsko dijete iskazuje (Tablica 2), kod pitanja čestine igranja **logičkih igara**, čestina igranja je niža od srednje vrijednosti, pa je $M = 2,87$ ($SD = 1,25$), a emocije koje djeca pokazuju kao motiviranost za učenje pokazuje da je $M = 0,53$ ($SD = 0,56$), emocija ugoda $M = 0,34$ ($SD = 0,48$), emocija sreće $M = 0,27$ ($SD = 0,45$), emocija dosada $M = 0,07$ ($SD = 0,36$), emocija ljutnja je $M = 0,10$ ($SD = 0,39$), varijabla agresivno ponašanje $M = 0,03$ ($SD = 0,30$), varijabla spremnost za svađu $M = 0,06$ ($SD = 0,42$), ukazuju na to da djeca predškolske dobi ne pokazuju osobito zanimanje za ovakav tip računalnih igara.

Kod druge igre – **arkadne igre**, čestina igranja je manja od u odnosu na druge igre, pa je $M = 1,93$ ($SD = 1,12$), a varijable emocija koje predškolsko dijete pokazuje kao motiviranost za učenje $M = 0,08$ ($SD = 0,27$) emocija ugode $M = 0,22$ ($SD = 0,42$) varijabla sreća $M = 0,14$ ($SD = 0,35$), varijabla dosada $M = 0,09$ ($SD = 0,29$), varijabla ljutnja $M = 0,10$ ($SD = 0,40$), varijabla agresivno ponašanje M

= 0,10 (SD = 0,18) i varijabla spremnost za svađu M = 0,03 (SD = 0,17), što ukazuje da ovakva vrsta računalnih igara nije zanimljiva kao i prethodna.

Kod treće igre, **akcijske igre**, čestina igranja je manja M = 1,97 (SD = 1,25), a varijable emocija koje dijete pokazuje kao primjerice motiviranost za učenje da je M = 0,11 (SD = 0,31), uгода M = 0,15 (SD = 0,34), sreća M = 0,15 (SD = 0,36), varijabla dosada M = 0,05 (SD = 0,22) ukazuju na to da je najizraženija varijabla sreće, Raspon od minimalnoga do maksimalnoga za akcijsku igru jeste od 1 do 5. Vrijednosti ovih varijabli ukazuju da je varijabla ljutnja M = 0,09 (SD = 0,29), izraženija od varijable agresivno ponašanje M = 0,07 (SD = 0,36) i varijable spremnost za svađu M = 0,07 (SD = 0,26).

Četvrta navedena igra jeste **zabavna igra** kod koje je čestina igranja srednje vrijednosti M = 3,13 (SD = 1,26). Emocije koje djeca pokazuju u ovoj igri su motiviranost za učenje M = 0,06 (SD = 0,24), uгода M = 0,36 (SD = 0,48), sreća M = 0,50 (SD = 0,50), dosada M = 0,01 (SD = 0,10), što ukazuje da su učestalije pozitivne emocije kao sreća i uгода, Raspon od minimalnoga do maksimalnoga za zabavnu igru je od 1 do 5, a za ostale navedene varijable je od 0 do 1. Čestina emocija kao ljutnja M = 0,03 (SD = 0,17), agresivno ponašanje M = 0,10 (SD = 0,46) i spremnost za svađu M = 0,03 (SD = 0,17) ukazuju da su roditelji najviše percipirali agresivno ponašanje.

Peta navedena igra su **sportske igre** gdje je čestina igranja manja od srednje vrijednosti, pa je M = 2,59 (SD = 1,41), varijabla motiviranost za učenje, M = 0,09 (SD = 0,29), uгода M = 0,34 (SD = 0,48), sreća M = 0,28 (SD = 0,45), dosada M = 0,04 (SD = 0,18), Raspon od minimalnoga do maksimalnoga za sportske igre jeste od 1 do 5, ali za ostale navedene varijable je od 0 do 1, Čestina emocija kao ljutnja M = 0,04 (SD = 0,20), agresivno ponašanje M = 0,07 (SD = 0,36), spremnost za svađu M = 0,03 (SD = 0,17), ukazuju da su roditelji percipirali agresivno ponašanje u sportskim igrama.

Tablica 2. Deskriptivni pokazatelji za čestinu igranja različitih računalnih igara na cijelom uzorku, te odvojeno prema predškolske i školske djece

Procjene	Logičke	Arkadne	Akcijske	Zabavne	Sportske	Auto	Stare	Avanture	Na ploči	Za djecu	Pucačine	Sve igre
Sva djeca	2,89 (1,25)	2,08 (1,2)	2,1 (1,36)	3,18 (1,23)	2,68 (1,4)	2,38 (1,37)	2,03 (1,14)	2,3 (1,32)	2,28 (1,31)	3,26 (1,31)	1,73 (1,1)	2,4 (0,81)
Predškolskadjeca	2,87 (1,25)	1,93 (1,12)	1,79 (1,25)	3,13 (1,26)	2,59 (1,41)	2,27 (1,43)	2,17 (1,78)	2,13 (1,25)	2,42 (1,35)	3,43 (1,28)	1,58 (1,04)	2,38 (0,84)
Školska djeca	2,92 (0,13)	2,25 (1,27)	2,23 (1,46)	3,23 (1,2)	2,75 (1,41)	2,48 (1,3)	,19 (1,07)	2,47 (1,36)	2,15 (1,26)	3,09 (1,32)	1,88 (1,14)	2,43 (0,77)
Mann-Whitney i značajnost razlika (p)	-0,08 (0,96)	1,64 (0,10)	1,04 (0,30)	0,56 (0,58)	0,734 (0,46)	1,42 (0,16)	-1,71 (0,09)	1,772 (0,08)	-1,41 (0,16)	-1,79 (0,07)	2,33 (0,02)	0,57 (0,57)

Auto igre je šesta igra kod koje je čestina igranja manja M = 2,27 (SD = 1,43), a emocije koje djeca pokazuju kao primjerice motiviranost za učenje M = 0,07 (SD = 0,26), uгода M = 0,23 (SD = 0,42), sreća M = 0,23 (SD = 0,42) dosada M = 0,05 (SD = 0,22), ukazuju na češće pojavljivanje pozitivnih emocija kao uгода i sreća. Raspon za auto igre je od 1 do 5, a za ostale varijable je od 0 do 1. Veću čestinu emocija ima ljutnja M = 0,08 (SD = 0,27) u odnosu na agresivno ponašanje M = 0,02 (SD = 0,14) i spremnost za svađu M = 0,07 (SD = 0,36).

Sedma igra jesu **stare igre** gdje je čestina igranja niža od srednje vrijednosti, pa je M = 2,17 (SD = 1,78), a vrijednosti ukazuju da najveću čestinu imaju pozitivne emocije kao što su uгода i sreća, motiviranost za učenje M = 0,07 (SD = 0,26), uгода M = 0,27 (SD = 0,45), sreća M = 0,21 (SD = 0,41), dosada M = 0,12 (SD = 0,33), ljutnja M = 0,05 (SD = 0,22), agresivno ponašanje M = 0,01 (SD = 0,10) i spremnost za svađu M = 0,03 (SD = 0,17).

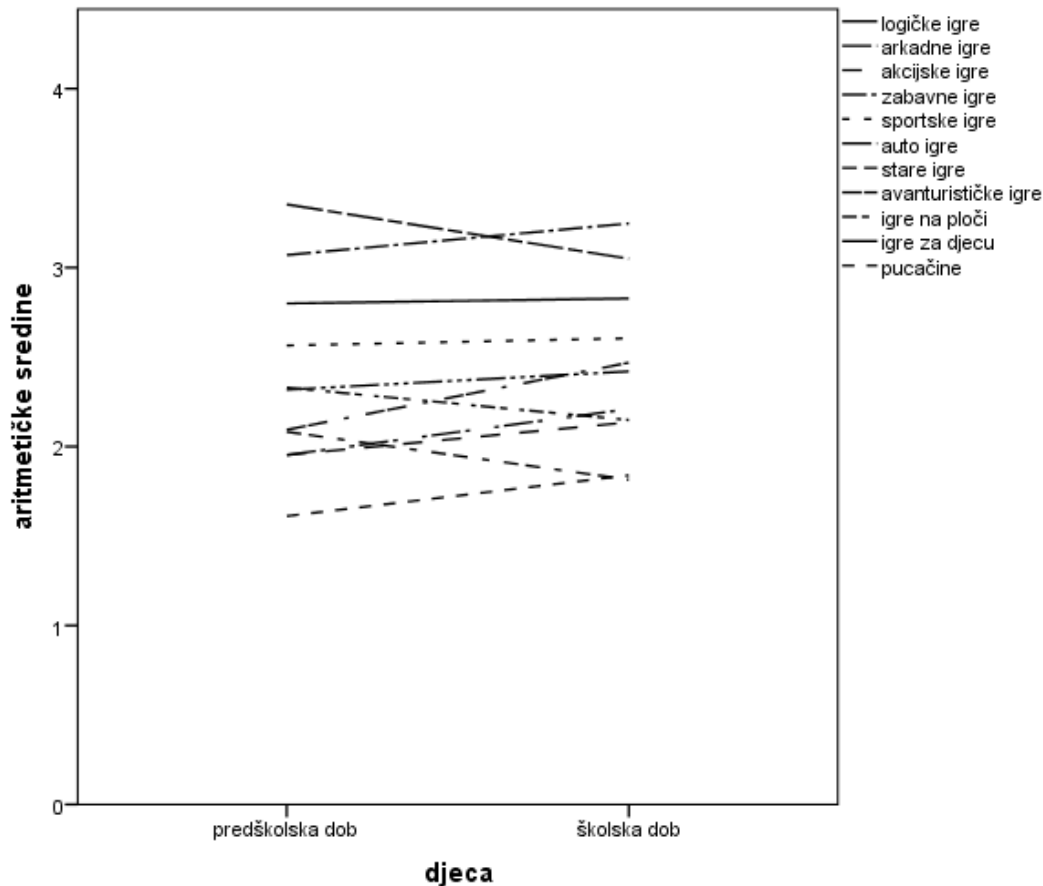
Osma igra je **igra avanture** gdje je čestina igranja niža od srednje vrijednosti, pa je M = 2,13 (SD = 1,25), a vrijednosti ukazuju da najveću čestinu imaju uгода i sreća, motiviranost za učenje M =

0,12 (SD = 0,33), uroda M = 0,23 (SD = 0,42), sreća M = 0,22 (SD = 0,42), dosada M = 0,08 (SD = 0,27), ljutnja M = 0,05 (SD = 0,22), agresivno ponašanje M = 0,02 (SD = 0,14) i spremnost za svađu M = 0,09 (SD = 0,45).

Deveta igra je **igra na ploči** gdje je čestina igranja srednje vrijednosti, pa je M = 2,42 (SD = 1,35), a najveću čestinu emocija imaju uroda i sreća, motiviranost za učenje M = 0,31 (SD = 0,58), uroda M = 0,19 (SD = 0,39), sreća M = 0,19 (SD = 0,39) dosada M = 0,06 (SD = 0,24), ljutnja M = 0,03 (SD = 0,17), agresivno ponašanje M = 0,02 (SD = 0,14) spremnost za svađu M = 0,07 (SD = 0,42).

Deseta igra je **igra za djecu** s vrijednostima M = 3,43 (SD = 1,28) što ukazuje na veću čestinu igranja, a vrijednosti kod emocija kao motiviranost za učenje M = 0,21 (SD = 0,41) uroda M = 0,38 (SD = 0,49), sreća M = 0,50 (SD = 0,50), dosada M = 0,02 (SD = 0,14), ljutnja M = 0,05 (SD = 0,22), agresivno ponašanje M = 0,01 (SD = 0,10) spremnost za svađu M = 0,02 (SD = 0,14), ukazuju na najveću učestalost pozitivnih emocija kao sreća i uroda.

Prilog 2 Aritmetičke sredine procijenjene čestine igranja računalnih igara kod djece predškolske i školske dobi



Jedanaesta igra je **igra pucačine** gdje je čestina igranja veoma niska, pa je M = 1,58 (SD = 1,04), a vrijednosti kod emocija kao što su motiviranost za učenje M = 0,02 (SD = 0,14), uroda M = 0,07 (SD = 0,26), sreća M = 0,05 (SD = 0,22), dosada M = 0,03 (SD = 0,17), ljutnja M = 0,13 (SD = 0,34), agresivno ponašanje M = 0,11 (SD = 0,32), spremnost za svađu M = 0,11 (SD = 0,32) ukazuju na učestalost negativnih emocija kao što su ljutnja i agresivno ponašanje.

Iz navedenoga vidljivo je da dječja igra ima najveću procjenu učestalosti kod djece predškolske dobi, a da emocije koje se najčešće pojavljuju su pozitivne emocije kao što su uroda i sreća. Specifično obilježje imaju igre pucačine koje djeca predškolske dobi ne igraju često, ali su roditelji percipirali vrlo negativne emocije kao što su ljutnja i agresivno ponašanje. Druga istraživanja, kao primjerice Bateman (2008.), ukazuju na pojavu emocija kao što su: strah, iznenađenje, gađenje, osjećaj ponosa, pobjeda, razdraganost i čuđenje.

Procjene čestine igranja različitih računalnih igara kod školske djece

Na pitanje procjene čestine igranja navedenih igara i emocija koje dijete školske dobi iskazuje (Tablica 5), kod pitanja čestine igranja **logičkih igara** gdje je srednja čestina igranja, pa je $M = 2,92$ ($SD = 0,13$), a emocije koje djeca pokazuju, kao što su motiviranost za učenje $M = 0,47$ ($SD = 0,50$), emocija ugone $M = 0,35$ ($SD = 0,48$), emocija sreće $M = 0,21$ ($SD = 0,41$), emocija dosade $M = 0,5$ ($SD = 0,22$), emocija ljutnje je $M = 0,12$ ($SD = 0,56$), varijabla agresivno ponašanje $M = 0,10$ ($SD = 0,55$), varijabla spremnost za svađu $M = 0,04$ ($SD = 0,20$) ukazuju na to da je motiviranost za učenje najučestalija emocija kod djece školske dobi.

Kod druge skupine igara, tj. **arkadnih igara**, čestina igranja manja je od srednje vrijednosti, pa je $M = 2,25$ ($SD = 1,27$), a najveću čestinu emocija ima emocija ugone kao što je vidljivo iz priloženoga: emocija kao motiviranost za učenje $M = 0,07$ ($SD = 0,36$), emocija ugone $M = 0,29$ ($SD = 0,46$), varijabla sreća $M = 0,12$ ($SD = 0,33$), varijabla dosada $M = 0,08$ ($SD = 0,27$), varijabla ljutnja $M = 0,12$ ($SD = 0,56$), varijabla agresivno ponašanje $M = 0,10$ ($SD = 0,54$) i varijabla spremnost za svađu $M = 0,04$ ($SD = 0,20$).

Kod trećih, **akcijskih igara**, čestina igranja je manja od srednje vrijednosti, pa je $M = 2,23$ ($SD = 1,46$). Kod procjene učestalosti emocija vidljivo je da najveću vrijednost ima pozitivna emocija ugone, motiviranost za učenje $M = 0,3$ ($SD = 0,17$), varijabla emocija ugone $M = 0,19$ ($SD = 0,40$), varijabla sreća $M = 0,14$ ($SD = 0,35$), varijabla dosada $M = 0,01$ ($SD = 0,30$). Raspon od minimalnoga do maksimalnoga za akcijsku igru jeste od 1 do 5, ali za ostale navedene varijable je od 0 do 1. Raspon od minimalnoga do maksimalnoga za akcijsku igru jeste od 1 do 5, ali za ostale navedene varijable je od 0 do 1. Za varijablu ljutnja $M = 0,08$ ($SD = 0,27$), varijablu agresivno ponašanje $M = 0,08$ ($SD = 0,27$) i varijablu spremnost za svađu $M = 0,06$ ($SD = 0,24$).

Četvrta navedena igra je **zabavna igra** kod koje je čestina igranja znatno veća u odnosu na druge igre, pa je $M = 3,23$ ($SD = 1,20$). Emocije koje djeca pokazuju u ovoj igri su motiviranost za učenje $M = 0,07$ ($SD = 0,258$), ugone $M = 0,30$ ($SD = 0,46$), sreća $M = 0,51$ ($SD = 0,50$), dosada $M = 0,05$ ($SD = 0,22$), ukazuju da najveću učestalost imaju pozitivne emocije kao što su sreća i ugone. Raspon od minimalnoga do maksimalnoga za zabavnu igru je od 1 do 5, a za ostale navedene varijable je od 0 do 1. Za varijablu ljutnja $M = 0,02$ ($SD = 0,14$), agresivno ponašanje $M = 0,03$ ($SD = 0,17$) i spremnost za svađu $M = 0,01$ ($SD = 0,10$).

Peta navedena igra su **sportske igre** gdje čestina igranja ima nižu srednju vrijednost, pa je $M = 2,75$ ($SD = 1,41$). Emocije koje školska djeca pokazuju kao što su motiviranost za učenje $M = 0,07$ ($SD = 0,26$), ugone $M = 0,27$ ($SD = 0,44$), sreća $M = 0,26$ ($SD = 0,44$), dosada $M = 0,06$ ($SD = 0,24$) na to da ugone i sreća imaju približne vrijednosti i da se najčešće pojavljuju kod djece školske dobi. Raspon od minimalnoga do maksimalnoga za sportske igre jeste od 1 do 5, ali za ostale navedene varijable je od 0 do 1. Varijabla ljutnja $M = 0,08$ ($SD = 0,27$), agresivno ponašanje $M = 0,06$ ($SD = 0,34$), spremnost za svađu $M = 0,04$ ($SD = 0,20$).

Auto igre, šesta skupina igara gdje je čestina igranja srednje vrijednosti, pa je $M = 2,48$ ($SD = 1,30$). Emocije koje školska djeca pokazuju, kao što su motiviranost za učenje $M = 0,06$ ($SD = 0,24$), ugone $M = 0,24$ ($SD = 0,43$), sreća $M = 0,23$ ($SD = 0,42$), dosada $M = 0,09$ ($SD = 0,29$), ukazuju da su najučestalije ugone i sreća. Kod emocija kao što su ljutnja $M = 0,10$ ($SD = 0,30$), agresivno ponašanje $M = 0,05$ ($SD = 0,33$), spremnost za svađu $M = 0,06$ ($SD = 0,35$), očito da se najviše javlja emocija ljutnje kod ove igre.

Sedma skupina igara jesu **stare igre** čija je čestina igranja rijetka, pa je $M = 0,19$ ($SD = 1,07$). Emocije kao što su: motiviranost za učenje $M = 0,05$ ($SD = 0,22$), ugone $M = 0,19$ ($SD = 0,40$), sreća $M = 0,19$ ($SD = 0,40$), dosada $M = 0,15$ ($SD = 0,36$), ljutnja $M = 0,03$ ($SD = 0,17$), agresivno ponašanje $M = 0,01$ ($SD = 0,10$) i spremnost za svađu $M = 0,02$ ($SD = 0,14$), ukazuju na to da su emocije ugone i sreće najučestalije emocije kod djece školske dobi.

Osma skupinu igara čine **igre avanture** gdje je niža srednja čestina igranja, pa je $M = 2,47$ ($SD = 1,36$), a emocije kao što su motiviranost za učenje $M = 0,09$ ($SD = 0,29$), ugone $M = 0,24$ ($SD = 0,43$), sreća $M = 0,28$ ($SD = 0,45$), dosada $M = 0,05$ ($SD = 0,22$), ljutnja $M = 0,03$ ($SD = 0,17$), agresivno ponašanje $M = 0,01$ ($SD = 0,10$) i spremnost za svađu $M = 0,01$ ($SD = 0,10$) ukazuju na to da su opet pozitivne emocije imale prevagu nad negativnim emocijama.

Devetu skupinu igara čine **igre na ploči** gdje je čestina igranja manja $M = 2,15$ ($SD = 1,26$). Emocije kao što su motiviranost za učenje $M = 0,20$ ($SD = 0,61$), ugone $M = 0,20$ ($SD = 0,40$), sreća $M = 0,19$ ($SD = 0,40$) dosada $M = 0,11$ ($SD = 0,32$), ljutnja $M = 0,04$ ($SD = 0,20$), agresivno ponašanje M

= 0,03 (SD = 0,17), spremnost za svađu M = 0,02 (SD = 0,14), ukazuju da su najučestalije emocije uгода i sreća.

Deseta igra je **igra za djecu** gdje je čestina igranja učestalija jer je M = 3,09 (SD = 1,32), emocije koje školska djeca pokazuju kao motiviranost za učenje M = 0,17 (SD = 0,59), uгода M = 0,35 (SD = 0,48), sreća M = 0,32 (SD = 0,47), dosada M = 0,07 (SD = 0,260), ljutnja M = 0,01 (SD = 0,10), agresivno ponašanje M = 0,01 (SD = 0,10), spremnost za svađu M = 0,03 (SD = 0,17) pokazuju da prevladavaju pozitivne emocije.

Jedanaesta igra je **igra pucačine** gdje je niža učestalost igranja jer je M = 1,88 (SD = 1,14), a vrijednost emocije kao motiviranost za učenje M = 0,09 (SD = 0,59), uгода M = 0,15 (SD = 0,50), sreća M = 0,11 (SD = 0,32), dosada M = 0,08 (SD = 0,27), ljutnja M = 0,09 (SD = 0,29), agresivno ponašanje M = 0,09 (SD = 0,29), spremnost za svađu M = 0,07 (SD = 0,26), pokazuju da prevladavaju emocije ugrade i sreće, ali ne u tolikoj mjeri kao kod prethodnih igara. Zanimljivost rezultata kod djece školske dobi je da se podudaraju s rezultatima predškolske djece. Najveću čestinu igranja imaju dječje igre i zabavne igre, a i u ovom slučaju prevladavaju pozitivne emocije.

Povezanost vrste računalnih igara s emocijama djece predškolske i školske dobi

Tablica 3 prikazuje koeficijente korelacija i njihove razine značajnosti između vrste računalnih igara i doživljenih emocija djece predškolske i školske dobi, procijenjene od strane njihovih roditelja. Općenitim uvidom u utvrđene rezultate korelacijske analize jasno je vidljivo da je značajno veća pozitivna povezanost prisutna između pozitivnih emocija (ugoda i sreća) i motivacije, nego negativnih emocija (dosada, ljutnja, agresija i svadljivost) sa svim vrstama računalnih igara. Pritom je važno istaknuti da je emocija sreće značajno povezana sa svim vrstama računalnih igara i kod djece predškolske i kod djece školske dobi. Drugim riječima, što je veća čestina igranja svih navedenih vrsta računalnih igara, to je veći doživljaj sreće kod djece procijenjen u ovom istraživanju.

Ovi rezultati potvrđuju prethodno navedena istraživanja (Bateman 2013, Lazarro 2013). Utvrđeni rezultat nije zabrinjavajući ukoliko se promatra značajna pozitivna korelacija između osjećaja sreće i tzv. pozitivnih računalnih igara, ali jest kada se promatra nalaz o značajnoj povezanosti osjećaja sreće i primjerice igranja igre pucačine. Neznačajno veliku razliku u pozitivnoj povezanosti pokazala je i emocija ugrade, koja nije povezana jedino s igrama za djecu i zabavnim igrama. Što se tiče motivacije, ona je značajno pozitivno povezana sa sljedećim računalnim igrama: logičkim, arkadnim, akcijskim, starim, avanturističkim, igrama na ploči, igrama za djecu i igrama pucačine.

Tablica 3 Spearmanovi koeficijenti korelacija vrste računalnih igara i emocija djece

Igre		Motivacija	Uгода	Sreća	Dosada	Ljutnja	Agresija	Svadljivost
Logičke	sva	0,300**	0,217**	0,147*	-0,029	0,032	-0,120	-0,098
	predšk.	0,322**	0,211*	0,308**	-0,092	0,080	-0,150	-0,076
	školska	0,272**	0,231*	-0,022	0,032	-0,038	-0,096	-0,162
Arkadne	sva	0,146*	0,529**	0,345**	-0,037	0,099	0,021	0,002
	predšk.	0,184	0,543**	0,399**	-0,045	0,150	-0,090	-0,046
	školska	0,106	0,496**	0,295**	-0,028	0,039	0,095	0,032
Akcijske	sva	0,157*	0,446**	0,423**	0,093	0,199*	0,058	0,172*
	predšk.	0,165	0,386**	0,385**	0,171	0,251**	-0,091	0,146
	školska	0,217*	0,486**	0,466**	0,030	0,158	0,158	0,201*
Zabavne	sva	0,097	0,063	0,415**	0,019	-0,004	-0,117	-0,130
	predšk.	0,080	0,035	0,510**	-0,102	0,021	-0,218*	-0,249**

	školska	0,113	0,107	0,315**	0,074	-0,031	0,034	0,079
Sportske	sva	0,131	0,340**	0,480**	-0,051	0,179*	-0,048	0,097
	predšk.	0,183	0,403**	0,602**	0,044	0,302**	-0,214*	0,045
	školska	0,082	0,292**	0,367**	-0,130	0,093	0,141	0,142
Auto	sva	0,051	0,322**	0,378**	0,054	0,081	-0,030	-0,087
	predšk.	0,100	0,390**	0,532**	0,156	0,108	0,016	-0,052
	školska	-0,002	0,259**	0,213*	-0,038	0,046	-0,075	-0,117
Stare	sva	0,245**	0,414**	0,382**	-0,079	0,055	-0,044	0,043
	predšk.	0,325**	0,511**	0,391**	-0,112	0,018	0,002	0,104
	školska	0,153	0,286**	0,373**	-0,039	0,093	-0,103	-0,042
Avanture	sva	0,160*	0,294**	0,452**	0,069	0,121	0,087	-0,043
	predšk.	0,226*	0,404**	0,485**	-0,011	0,141	0,118	-0,074
	školska	0,103	0,186	0,415**	0,194	0,116	0,066	0,066
Na ploči	sva	0,429**	0,312**	0,296**	0,033	0,125	-0,057	-0,121
	predšk.	0,534**	0,388**	0,274**	0,019	0,172	-0,102	-0,103
	školska	0,277**	0,236*	0,302**	0,077	0,089	-0,028	-0,157
Za djecu	sva	0,153*	-0,028	0,243**	-0,107	-0,063	-0,135	-0,113
	predšk.	0,133	-0,049	0,230*	0,060	-0,059	-0,120	-0,119
	školska	0,148	-0,007	0,228*	-0,189	-0,156	-0,156	-0,100
Pucačine	sva	0,187*	0,402**	0,351**	0,018	0,244**	0,214**	0,061
	predšk.	0,229*	0,519**	0,408**	0,146	0,324**	0,217*	0,079
	školska	0,135	0,289**	0,277**	-0,093	0,193	0,232*	0,070

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

S druge strane, utvrđeno je također i ono što se moglo pretpostaviti, tj. da čestina igranja ni jedne računalne igre nije značajno povezana s osjećajem dosade. Premda se radi o prigodnom i relativno malom uzorku ispitanika te istraživanju koje temelji prikupljene podatke na procjenama roditelja, ovaj je nalaz iznimno značajan i potvrđuje pretpostavljeni odgojno-obrazovni potencijal računalnih igara u školama i dječjim vrtićima. Stoga je jasna implikacija ovoga istraživanja da one metode poučavanja koje izazivaju dosadu kod djece u različitim odgojno-obrazovnim ustanovama i situacijama formalnoga i neformalnoga učenja treba zamijeniti onim metodama koje nisu značajno povezan s dosadom te izazivaju sreću, a to su računalne igre.

Naposljetku, potrebno je osvrnuti se i na nalaze koji su vezani uz pozitivnu povezanost ljutnje sa čestinom igranja akcijskih i sportskih računalnih igara i igara pucačine. Značajno višu razinu agresivnosti kod djece roditelji su uočili tijekom igranja zabavnih i sportskih igara te opet igara pucačine, dok su svadljivost uočili kao značajno prisutnu prilikom igranja akcijskih i zabavnih igara. Premda su prethodna istraživanja, još od Bandurinih dana, jasno utvrdila (Bateman 2013, Lazarro 2013) značajnu povezanost između izloženosti agresivnom sadržaju i pojavnosti negativnih emocija i agresivnoga ponašanja kod djece, ovi nalazi jasno ukazuju na to koja je vrsta računalnih igara povezana s kojom vrstom negativne emocije kod djece predškolske i školske dobi, iz čega proizlaze jasne implikacije o primjeni tih igara i njihovoj zastupljenosti u životu suvremene djece i njihovoga djetinjstva.

Zaključak

Provedenim je istraživanjem utvrđeno da su najzastupljenije igre za djecu i zabavne igre te su roditelji za sve vrste računalnih igara procijenili da djeca doživljavaju značajno više pozitivnih emocija: motiviranost za učenje, ugone i sreće. Za razliku od toga, značajna povezanost negativnih emocija (dosade, ljutnje, agresivnosti i spremnosti na svađu) je utvrđena samo u odnosu na akcijske, zabavne, sportske i igre pucačine, i to više kod djece predškolskoga uzrasta nego kod djece školskoga uzrasta. Premda su rezultati istraživanja potvrdili nalaze prethodnih istraživanja, sličnih istraživanja u našoj državi nema te je u tome značajan doprinos ove studije. Ona daje jasne implikacije prema visokom odgojno-obrazovnom potencijalu računalnih igara u odnosu na koje treba postojati jasan stav i način primjene od strane odgojno-obrazovnih stručnjaka, bez obzira na razinu obrazovanja. Posebice su značajna skupina roditelji, čije ponašanje i stav prema računalnim igrama te razina njihovoga roditeljskog nadzora igraju nedvojbeno više nego značajnu ulogu u računalnoj pismenosti i ponašanju njihove djece. Stoga, budući da je istraživanje provedeno na relativno malom i prigodnom uzorku ispitanika, temeljeno samo na roditeljskim procjenama, potrebno je nastaviti sa sličnim, a metodološki ojačanim istraživanjima u našoj zemlji koja će rezultirati s jasnijim i konkretnijim implikacijama za kvalitetu odgojno-obrazovnoga sustava.

Za današnje generacije djece, računalne su igre prirodno okruženje koje ih svojom dinamičnošću i aktivnošću uvlače u virtualne svjetove. Slijedimo li staro pravilo poučavanja „Reci mi i zaboravit ću. Pokaži mi i možda ću zapamtiti. Uključi me i razumjet ću.” (Konfucije), igre su izvrsno okruženje u kojem će djeca biti aktivna i uključena te pritom učiti obrazovne sadržaje (Kralj 2015). Šnajder (2015.) smatra da računalo djetetu treba predstaviti kao pomoćno sredstvo u učenju od najranije dobi. Nadalje, navodi da djeca vole učiti kroz igru, stoga bi računalne igre trebale biti obrazovnoga karaktera kakvih je mnogo i u hrvatskim prodavaonicama. Krajnje je vrijeme da se odgojno-obrazovni sustav i pedagoške metode prilagode suvremenom načinu života i djeci novoga doba koja su navikla na veliku brzinu, istodobno izvođenje više zadataka, slučajan pristup aktivnosti, povezanosti, zabavu i maštovitost, djeci koja svladavaju računalnu tehnologiju bez ikakvih poteškoća.

Literatura

- Adams, P. C. 1998. *Teaching and learning with SimCity 2000*. *Journal of Geography*. 97(2), 47–55.
- Bateman, C. 2013. *Designing computer-games preemptively for emotions and player types*. New Technology: Arelíus Sveinn Arelíusarson.
- Beentjes, Johannes W.J. i dr. 2001. Children's Use of Different Media: For How Long and Why? In: S. Livingstone & M. Bovill (Eds.), *Children and Their Changing Media Environment*. A European Comparative Study (85–111). Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bilić, V.; Gjukić, D.; Kirinić, G. 2010. *Possible effects of playing computer and video games on children and adolescents*. *Napredak*, 151(2), 195–213.
- Bilić, V. 2010. *The relation between media violence and aggressive peer behaviour*. *Odgojne znanosti*, 12(2), 263–281.
- Buljan-Flander, G.; Karlović, A. 2004. *Izloženost djece zlostavljanju putem interneta*. 54/55. MEDIX.
- Cesarone, B. 1998. *Video games: Research, ratings, recommendations*. *ERIC Digest*. 333–1386, (800) 583–4135. p.4.
- Chambers, J. H.; Ascione, F. R. 1987. The effects of prosocial and aggressive video games on children's donating and helping. *Journal of Genetic Psychology*, 148, 499–505.
- Ferguson, C. J. 2009. *Research on the Effects of Violent Video Games: A Critical Analysis*. *Social and Personality Psychology Compass*.
- Cleary, A. G.; McKendrick, H.; Sills, J. A. 2002. Hand–arm vibration syndrome may be associated with prolonged use of vibrating computer games. *British Medical Journal*, 324(7332), 301–305.
- Cooper, J.; Mackie, D. 1986. Video games and aggression in children. *Journal of Applied Social Psychology*, 16(8), 726–744.
- Dorman, S. M. 1997. Video and computer games: Effect on children and implications for health education. *The Journal of School Health*, 67(4), 133–138.
- Emes, C. E. 1997. Is Mr Pac Man eating our children? A review of the impact of video games on children. *Canadian Journal of Psychiatry*, 42(4), 409–414.

- Feierabend, S.; Walter, K. 2000. Kinder und Medie: PC/Internet gewinnen an Bedeutung. *Children and Media 2000. PC/Internet gain importance*. In *media perspektiven*. 7/2001.
- Fromme, J. 2003. Computer Games as a Part of Children's Culture. *The international journal of computer game research*. Vol. 3, issue 1, 49–62.
- Funk, J. B.; Buchman, D. D. 1996. Video game controversies. *Pediatric Annals*, 24(2), 91–96.
- Funk, J. B. i dr. 1999. The attitudes towards violence scale: A measure for adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 14(11), 1123–1136.
- Green, C. S.; Bavelier, D. 2003. Action video game modifies visual selective attention. *Nature*, 423, 534–537.
- Griffiths, M. D. 2010. Computer game playing and social skills, A pilot study. *Aloma Revista de Psicologia Ciencias de lEducacio i de lEsport*. 27, 301–310.
- Griffiths, M. 1996. Violent video games and aggression: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 4(2), 203–212.
- Gupta, R.; Derevensky. 1997. Familial and social influences on juvenile gambling behavior. US National Library of Medicine National Institutes of Health.
- Trenite, K. i dr. 1999. Video-game epilepsy: A European study. *Epilepsia*, 40(s4Suppl 4), 70–74.
- Kirsh, S. J. 1998. Seeing the world through Mortal Kombat-colored glasses: Violent video games and the development of a short-term hostile attribution bias. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 5, 177–184.
- Kovačević, S. 2007. Slobodno vrijeme i računalne igre. *Školski vjesnik*, 56, 1-2, 49–63.
- Kralj, L. 2015. Računalne igre u obrazovanju. *Pogled kroz prozor*. Digitalni časopis za obrazovne stručnjake <https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2012/12/21/racunalne-igre-u-obrazovanju/>
- Lapaš, T. 2014. Vrjednovanje korisničkog iskustva u interakciji s računalnim igrama. Završni rad. Sveučilište u zagrebu fakultet organizacije i informatike Varaždin.
- Lazzaro, N. 2013. Designing computer games preemptively for emotions and player types: *New technology*. Aurelius Sveinn.
- Mihalić, S. 2013. Djeca i računalo: Uloga računala u predškolskoj dobi. <http://www.istrazime.com/djecja-psihologija/djeca-i-racunalo-uloga-racunala-u-predskolskoj-dobi/>
- Radetić Paić, M.; Ružić Baf, M.; Dragojlović, D. 2010. The role of parents and computer use of pupils perpetrators of criminal acts, *Metodički obzori*, 10(5), 7–20.
- Rathus, S. A. 2000. *Temelji psihologije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ricci, S., Vigevano, F. 1999. The Effect of Video-Game Software in Video-Game Epilepsy. *Official Journal of the International League against epilepsy*, 40(4), 31–37.
- Rijavec, M. 1994. Čuda se ipak događaju- psihologija pozitivnog mišljenja, Zagreb: IEP d. o. o.
- Rijavec, M.; Brdar, I. 2001. *Pozitivna psihologija*. Zagreb.
- Rijavec, M.; Miljković, D.; Brdar, I. 2008. *Pozitivna psihologija: znanstveno istraživanje ljudskih snaga i sreće*. Sveučilišni udžbenik, Zagreb: IEP d. o. o.
- Roe, K.; Muijs, D. 1998. Children and computer games: A profile for the heavy user. *European Journal of Communication*, 13(2).
- Ružić-Baf, M.; Radetić-Paić, M. 2010. Utjecaj računalnih igara na mlade i uporaba PEGI alata. *Život i škola*, 24(2), 56, 9–18.
- Schutte, N. S. i dr. 1988. Effects of playing videogames on children's aggressive and other behaviors. *Journal of Applied Social Psychology*, 18(5), 454–460.
- Shokouhi-Moqhaddam, M.; Zivari-Rahman, M. 2013. A Study of the Correlation between Computer Games and Adolescent Behavioral Problems. *Addict Health*. Winter-Spring, 5(1/2), 43–50.
- Silvern, S.; Williamson, P. 1987. The effects of video game play on young children's aggression, fantasy, and prosocial behavior. *Journal of Developmental Psychology*, 8, 449–458.
- Singh, R. i dr. 2001. Video game epilepsy. Department of Medicine, Govt. Medical College and Hospital, India, Vol. 49(4), 411–412.
- Šnajder, S. 2015. Utjecaj računala na odgoj predškolskog djeteta u vrtiću i obitelji. Završni rad. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli Odjel za odgojne i obrazovne znanosti.
- Tatalović Vorkapić, S.; Milovanović, S. 2013. Computer use in the preschool age: The attitudes of future preschool teachers. *Education 3–13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 1–13.

- Tazawa, Y. i dr. 1997. Excessive playing of home computer games by children presenting unexplained symptoms. *The Journal of Pediatrics*, 130(6), 1010–1011.
- Terlecki, M. S.; Newcombe, N. S. 2005. How important is the digital divide? The relation of computer and videogame usage to gender differences in mental. *Seks Roles*, 53, 433–441.
- Tüzün, H. i dr. 2008. The effects of computer games on primary school students' achievement and motivation in geography learning. *Computers & Education*, 1–10.
- Virvou, M.; Katsionis, G.; Manos, K. 2005. Combining software games with education: Evaluation of its educational effectiveness. *Educational Technology & Society*, 8(2), 54–65.
- Wiegman, O.; van Schie, E. G. M. 1998. Video game playing and its relations with aggressive and prosocial behaviour. *British Journal of Social Psychology*, 37, 367–378.
- Winkel, M.; Novak, D.; Hopson, H. 1987. Personality factors, subject gender and the effects of aggressive video games on aggression in adolescents. *Journal of Research in Personality*, 21, 211–223.

Melita Pergar
ravnatelj@dv-vrapcic.hr
Snežana Karadža
karadza.snezana@gmail.com
Dječji vrtić „Vrapčić”, Šenkovec

KAKO RAZVIJATI UČENJE U PREDŠKOLSKOJ USTANOVI „DANAS” ZA BOLJE SNALAZENJE „SUTRA”

Sažetak

Rad predstavlja rezultate kvalitativnoga istraživanja o učenju djece provedenoga u jednom dječjem vrtiću u Međimurju tijekom pedagoške godine 2016./17. U istraživanju je korišten etnografski pristup prikupljanja podataka u pet odgojno-obrazovnih skupina, tj. obuhvaćeno je stotinjak djece rane i predškolske dobi. Nastojalo se uvidjeti kako određeni čimbenici, poput prostorno-materijalnoga okruženja, kulture vrtića i otvorenosti ustanove te implicitna pedagogija odgojitelja utječu na proces i kvalitetu učenja djece rane i predškolske dobi. Iako se svaki od navedenih čimbenika, radi lakše interpretacije, u radu predstavlja zasebno, valja napomenuti da su oni u neraskidivoj vezi te međusobnoj zavisnosti. Ovim istraživanjem potvrđeno je da kvalitetna pedagoška dokumentacija te samorefleksija i refleksija odgojitelja utječe na kvalitetniji pristup boljem razumijevanju odgojno-obrazovnoga procesa. Odgoj i obrazovanje je proces u kojem svi sudionici uče, rastu i razvijaju se. Stalnim praćenjem, preispitivanjem i dokumentiranjem procesa neposrednoga rada s djecom te stručnim usavršavanjem odgojitelja stvaraju se predispozicije za proširivanjem i nadogradnjom kvalitete učenja djece, stjecanjem novih iskustvenih spoznaja i kvalitetnijom interakcijom djece. Rezultati ovoga istraživanja ukazali su odgojno-obrazovnim djelatnicima kako poboljšati proces učenja djece te kako omogućiti djeci da što samostalnije prikupljaju informacije i stječu određena znanja.

Ključne riječi: implicitna pedagogija, kvalitativno istraživanje, učenje djece

Uvod

Obavljanje djelatnosti predškolskoga odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj uređeno je zakonom i službenim dokumentima koji određuju kvalitetnu provedbu odgoja i obrazovanja za svu djecu u Republici Hrvatskoj. Zakon o Predškolskom odgoju i obrazovanju Republike Hrvatske (NN 10/97, 107/07, 94/13) i Državni pedagoški standard predškolskoga odgoja i naobrazbe (NN 63/2008), određuju odgojno-obrazovni rad predškolskim ustanovama, vrste programa, uvjete i mjerila za kvalitetan rad predškolske ustanove. Nadalje, Nacionalni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje (2014.) govori o temeljnim vrijednostima odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi. U njemu su istaknuta načela fleksibilnosti odgojno-obrazovnoga procesa u vrtiću, partnerstva vrtića s roditeljima i širom zajednicom, osiguravanja kontinuiteta u odgoju i obrazovanju, otvorenosti za kontinuirano učenje i spremnost za unapređivanje prakse.

Teorije o kurikulumima u svijetu doživljavale su promjene jer je odgojno-obrazovna stvarnost složeni i dinamičan proces (Morin 2001, prema Miljak 2005). Iako sve predškolske ustanove imaju iste zakonske odredbe obavljanja djelatnosti, u praksi su prepoznatljive razlike u kvaliteti odgojno-obrazovnoga procesa i načinu rada ustanove. Svaka predškolska ustanova ima svoju viziju, misiju i strategiju koja je predočena u vlastitom kurikulumu dječjega vrtića. Za razumijevanje kvalitetne odgojno-obrazovne prakse važan je stalni profesionalni razvoj, timski rad, suradnja s obiteljima, suradnja s užom i širom socijalnom zajednicom, kako bi svi sudionici odgojno-obrazovnoga procesa, djeca i odrasli, učili i razvijali vlastite kompetencije. Pretpostavka da je dovoljno imati dobro razrađene kurikule da bi se praksa mijenjala, samo je implicitna pretpostavka kako je praksa samo primjena teorije. Shvatilo se da ustanove i njihova spremnost za promjenama imaju najviše zasluga za uspjeh i kvalitetno provođenje prakse (Miljak 2005). Vrijednost odgojno-obrazovne prakse ovisi i o stavovima, mišljenjima,

uvjerenjima odgojitelja i ostalih stručnih radnika, bili oni toga svjesni ili ne, a naziva se implicitna pedagogija (Miljak 1996) ili narodnom, folk pedagogijom (Bruner 2000). Zbog toga je važno kakvu sliku o djetetu, njegovim intelektualnim, emocionalnim i fizičkim sposobnostima i mogućnostima ima odgojitelj. Ravnatelj i stručni tim također imaju svoju implicitnu pedagogiju, koja je vidljiva u organizaciji ustanove, ustroju, rasporedu vremena, prostoru. Istražujući vlastitu praksu odgojni djelatnici postaju svjesni svojih implicitnih pedagogija i implicitnih pedagogija ostalih sudionika odgojnoga procesa te ih mogu mijenjati. Samorefleksija i refleksija praktičara, omogućavaju bolje razumijevanje odgojno-obrazovna rada s djecom, situacija u materijalnom i socijalnom okruženju te potrebu mijenjanja implicitnih pedagogija nakon zajedničkih rasprava.

Dokumentiranjem odgojno-obrazovna procesa, promjena u fizičkom i organizacijskom okruženju analiziraju se postupci, situacije, problemi, planiraju novi koraci (Vujičić 2011). Prema Rinaldi (2006.), dokumentacija pomaže odgojiteljima da postanu svjesni svojih osobnih teorija. Dokumentiranje procesa istraživanja učenja vidljivije je ako odgojitelj zna kako promatrati, dokumentirati i interpretirati procese učenja. Dokumentacija nam daje mogućnost za refleksiju, međusobni dijalog te povezivanje teorije i prakse. Tako se stvaraju bolji uvjeti za učenje i poučavanje. Refleksija odgojitelja (refleksivna praksa) omogućava izgrađivanje vlastitih profesionalnih znanja i kompetencija, pa će biti i spremniji da svoje implicitne teorije i svakodnevne aktivnosti u radu s djecom sagledaju profesionalnije i provode daljnja istraživanja i mijenjaju vlastitu praksu.

Unapređivanje kvalitete odgojno-obrazovna procesa zahtijeva konstantno propitivanje vlastite prakse putem refleksivnoga istraživanja (Vujičić 2015.) Često možemo pročitati u literaturi o važnosti refleksivnoga prijatelja ili prijatelja kritičara što podrazumijeva razinu spremnosti da se razgovara otvoreno, čuti pohvale ili kritike koje se neće smatrati osobnom uvredom, nego pomoć vlastitom profesionalnom razvoju (Elliott 1991, Cohen i sur. 1996, Kemmis 1999, Stoll i Fink 2000, prema Vujičić 2011). Vrtići koji razvijaju praksu zajedničkoga istraživanja odgojno-obrazovne prakse, provode individualne i grupne refleksije, zajednički i grade, sukonstruiraju bolje razumijevanje svoje prakse (Slunjski i sur. 2006). Odgojitelji i drugi stručni suradnici trebaju aktivno promišljati vlastitu odgojno-obrazovnu praksu, biti spremni za unapređivanje iste te otvoreni za kontinuirano učenje. Vujičić izdvaja tri dimenzije odgojno-obrazovne ustanove za koje smatra da bi trebale doprinosti razvoju istraživanja kulture ustanove: suradnički odnos u ustanovi i među ustanovama, organizacijsko i fizičko okruženje te usmjerenost na učenje i istraživanje odgojitelja i svih sudionika procesa mijenjanja kulture odgojno-obrazovne ustanove. Učenje je aktivni proces i zbog toga je fleksibilnost procesa rada u vrtiću veoma važna za kvalitetu rada ustanove i učenje.

Istraživanja 1990-ih godina doprinijela su novim spoznajama o razvoju djetetovoga mozga, kako se oblikuju različite ljudske sposobnosti, potrebi njegovanja rasta mozga tijekom njegovih najaktivniji faza. Najzdraviji mentalni rast djeca će dosegnuti ako se njihov mozak hrani podražajima i iskustvima, a on će uzvratiti bujnim grananjem neuronskih šuma. Međutim, ako se dječji mozak ne stimulira dovoljno i premalo koristi tijekom njegovih najaktivnijih faza, mnoge ljudske sposobnosti neće imati prilike razvijati se u svojem punom potencijalu. (Diamond i Hopson 2006). Puni razvoj dječjega potencijala može ograničiti vremenska, prostorna ili organizacijska nefleksibilnost predškolske ustanove jer ne prepoznaje i ne prati individualni ritam djeteta. Ta činjenica je veoma važna jer svako dijete će na drukčiji način reagirati na različite vanjske poticaje koji će ga motivirati na učenje i stjecanje novih spoznaja. Dijete rane i predškolske dobi intenzivno raste i razvija se, odgojitelji u predškolskim ustanovama planiraju razvojne zadatke kroz područja tjelesnoga i psihomotornoga razvoja, socioemocionalnoga i razvoja ličnosti, spoznajnoga razvoja te govora, komunikacije, izražavanja i stvaralaštva. Dijete u vrtiću stječe spoznaje i vještine potrebne za njegov život i u kasnijoj dobi. Suradnjom vrtića s roditeljima te lokalnom zajednicom i šire, dijete će imati veći potencijal za nadogradnju novih spoznaja i stjecanja znanja. Odgojitelji i drugi stručni suradnici trebaju aktivno promišljati vlastitu odgojno-obrazovnu praksu, biti spremni za unapređivanje iste te otvoreni za kontinuirano učenje.

Učenje djece je cjelovito, a ne rascjepkano po metodičkim područjima. Odgojitelji pozornost usmjeravaju na procese učenja djece, a ne na sadržaj te rade na osnaživanju metakognitivnih sposobnosti djece. Igra i druge aktivnosti djece u poticajnoj socijalnoj okolini i poticajno prostorno-materijalnom okruženju omogućuju aktivno stjecanje znanja i razvijaju istraživački potencijal djeteta. Zanimljiva je pedagoška koncepcija Reggio vrtića u kojoj ne postoji gotov, završen kurikulum nego se on izgrađuje, sukonstruira kako se njihova teorija i praksa razvija. Poznavajući opća pedagoška načela, odgojitelj u

Reggio vrtiću, na temelju svojega iskustva i znanja o djetetu, formulira fleksibilne hipoteze koje se prilagođavaju interesima i potrebama djece. Zato se i koristi izraz projiciranje umjesto planiranja. Temelj toga projiciranja zasniva se na spoznaji da je dijete već od rođenja aktivno, kompetentno socijalno biće koje stupa u interakciju s ljudima oko sebe. Dijete je bogato potencijalima (ima 100 jezika) te uvjeti za učenje i kvalitetno življenje u ustanovi osiguravaju kvalitetnu organizaciju prostora, materijala, situacija. Na taj način utječemo na pravo djeteta za kvalitetnim odgojem i obrazovanjem. Odgojitelj ne prenosi znanje u tradicionalnom smislu, nego istražuje svoju pedagošku praksu, razvija strategije dječjega učenja. (Miljak 2005)

Prema Vujičić (2015.) odgojitelji koji sustavno prikupljaju dokumentaciju (etnografske zapise), imaju bolju mogućnost promatrati i razumjeti dječje akcije te im pružiti kvalitetnije potpore za razvoj i učenje. Pedagoška dokumentacija osobito je važna u Reggio pedagoškoj koncepciji jer je njezina snaga u tome što čini proces učenja i istraživanja odgojitelja vidljivim (Rinaldi 2006, prema Vujičić 2015). Dokumentiranjem igre djeteta te različitih situacija postaje sredstvo refleksivne prakse odgojitelja u svrhu boljšega razumijevanja osobne prakse, pomaže u rekonstruiranju uloga djeteta ili odgojitelja te daje bolji uvid i značenje iskustvenoga učenja. Jedan oblik pedagoškoga dokumentira koji koriste mnogi odgojitelji čini fotografija. Iz slika koje su nastale tijekom igre, različitih situacija u odgojnoj skupini, možemo vidjeti iz različitih perspektiva. Gledajući fotografiju vjerojatno ćemo vidjeti „drugim očima” sebe, dijete, prostor i dr. Tako možemo postati svjesni vlastitih implicitnih pedagogija, teorija i stavova o mogućnostima i sposobnostima djeteta. Potrebno je razvijati kulturu i pedagogiju slušanja, važno je slušati što djeca govore da bismo ih bolje razumjeli. Važno je promatrati što djeca rade, zapisivati, snimati, dokumentirati i o tome raspravljati. Odgojitelji moraju biti usmjereni na promatranje dječjega učenja, a ne na svoje poučavanje djeteta. Odgojitelji kao organizatori procesa učenja osim što refleksije rade međusobno, važno je da to čine i s djecom. Refleksija odgojitelja (refleksivna praksa) omogućava izgrađivanje vlastitih profesionalnih znanja i kompetencija, pa će biti i spremniji da svoje implicitne teorije i svakodnevne aktivnosti u radu s djecom sagledaju profesionalnije i provode daljnja istraživanja i mijenjaju vlastitu praksu.

Dijete je po svojoj prirodi aktivno biće, veoma znatiželjno, sklono stalnom istraživanju tražeći odgovore na mnoga pitanja. Mnoga suvremena istraživanja pokazala su da je okruženje u kojem dijete provodi svoje vrijeme igrajući i istražujući od presudne važnosti za njegovo učenje. Djeca imaju veliki potencijal za učenje, oni su znatiželjni i istražuju svijet oko sebe, uče čineći, promatraju, sudjeluju u aktivnosti, pa njihovo okruženje mora biti izazov za daljnja istraživanja i učenja. Djeca stvari vide drukčije nego odrasli, iz svoje perspektive, a odrasli im trebaju omogućiti prostor i vrijeme za istraživanje i traženje odgovora (Vujičić 2011). Odgojitelj treba slušati dijete, postavljati djetetu pitanja kojima ga poziva da izrazi svoje misli i ideje. Također, djecu treba ohrabriti da i ona postavljaju pitanja te im pomoći da shvate kako vlastitim angažmanom u istraživanjima mogu pronaći odgovor. Djeci treba približiti znanstvene aktivnosti na najprirodniji način, na istraživanje svijeta oko sebe, na igru i učenje činjenjem (Miljak 2005). U svojem istraživanju djeca koriste sva osjetila i stječu brojna iskustva.

Važni su uvjeti okruženja za različita učenja djece. Potrebno je stvarati poticajno, suradničko, razvojno-primjereno okruženje u funkciji cjelovitoga razvoja djeteta. Prostor mora biti ispunjen raznovrsnim materijalima, prirodnim, pedagoško neoblikovanim, sredstvima, alatima, igračkama koje su djeci dostupne i mogu ih sama birati, igrati se s njima, istraživati. U poticajnom okruženju, s puno igračaka i različitoga materijala, ubrzava se kognitivni razvoj i pojačava kod djece međusobna interakcija (Vujičić 2011). U Reggio vrtićima vidljiva je transparentnost u prostoru jer ugradnjom pomičnih zidova među sobama, pomičnim namještajem, zidovi u kombinaciji sa staklom, pozivaju djecu da biraju prostore i aktivnosti za vlastita istraživanja. Organizacija prostora omogućava fizičku i socijalnu povezanost koja podržava „procesu učenja, poučavanja, dijeljenja i razumijevanja svih protagonista: djece, odgojitelja, roditelja i ostalih sudionika” (Vujičić 2011: 82). Djeca koja imaju prilike družiti se s drugom djecom, u socijalnim interakcijama i mogućnostima slobodnoga odabira materijala i aktivnosti, daleko će više biti zadovoljnija i sklonija istraživanju u želji za učenjem.

Istraživanje

Istraživanje je provedeno u vrtiću jedne manje općine u Međimurskoj županiji. U samo istraživanje bilo je uključeno pet odgojnih skupina, tj. oko stotinjak djece jasličkoga i vrtićkoga uzrasta. Istraživanje je provedeno tijekom pedagoške godine 2016./17. Cilj ovoga istraživanja bio je ustanoviti prirodan i spontan način dječjega učenja. Željeli smo uvidjeti u kojoj mjeri poticajno okruženje,

primjerena intervencija odgojitelja, uključivanje ostalih sudionika odgojno-obrazovnoga procesa te otvorenost i suradnja sa zajednicom utječu na proces učenja djeteta.

Odabran je etnografski pristup (Halmi 2005) jer se istraživanje odnosi na djecu vrlo rane dobi čija se ponašanja, aktivnosti i interakcije teško mogu razumjeti i interpretirati primjenom drugih istraživačkih pristupa bez bogatih opisa konteksta i situacija u kojima se pojavljuju, a koji im daju svrhu i značenja (Petrović-Sočo 2009). Ključno je za ovo istraživanje promatranje i bilježenje djece u interakciji s ponuđenim materijalima, interakcija među djecom, odnosa djece prema djeci, odnosa odgojitelj – dijete te regulacija emocija u pojedinim situacijama i aktivnostima, a sve uz pomoć fotoaparata, kamere te dnevnika bilježaka istraživača.

Samo istraživanje provodili su odgojitelji koji su i sudionici odgojno-obrazovnoga procesa i participiraju u aktivnostima s djecom (Halmi 2005). Prije samoga istraživanja provedeni su razgovori s odgojiteljima kako i na koji način provoditi istraživanje. Valja napomenuti da odgojitelji koji su provodili istraživanje imaju završen magisterij ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja te su upoznati s različitim metodama istraživanja odgojno-obrazovnoga procesa. Na taj način mogli smo uočiti prirodno ponašanje djece jer se promatranje djece provodilo u prirodnom i stvarnom okruženju djece s njima poznatim osobama. Tako su odgojitelji/istraživači osobe koje poznaju djecu, njihove reakcije, navike, sposobnosti i mogućnosti te mogu protumačiti neke akcije i reakcije djece.

Budući da su istraživanje provodili odgojitelji koji jako dobro poznaju svako dijete te njegovu obiteljsku situaciju, pitali smo se neće li biti previše subjektivni u samom istraživanju. Uvjerenja smo da što bolje poznajemo djecu čije ponašanje promatramo, bliži smo i samoj istini, odnosno naši će zaključci biti istinitiji (Relja 2009).

Ovim istraživanjem nastojali smo ustanoviti kako sljedeći čimbenici utječu na učenje djece:

- materijalno okruženje
- implicitna pedagogija odgojitelja
- socijalne interakcije djece
- suradnja s roditeljima i društvenom zajednicom.

Rezultati i rasprava

Materijalno okruženje

Okruženje je treći odgojitelj i bez kvalitetnoga i poticajnoga okruženja nema ni kvalitetnih ni poticajnih aktivnosti. U ovom segmentu istraživanja želja nam je bila usmjeriti se na fizičko okruženje koje obuhvaća materijalne i prostorne potencijale vrtića (Miljak 1996.). Dokumentiranjem dječjih aktivnosti uvidjeli smo da su djeci dostupni svi materijali, namještaj je u razini njihovoga dohvata, no strukturiranost pojedinih centara nije bila razumljiva djeci te su materijale prenosili iz jednoga centra u drugi. Proučavanjem snimki, transkripti dječjih razgovora i izjava, fotografija, pitali smo se jesmo li dobro protumačili dječje interese i potrebe i u skladu s tim ponudili odgovarajuće materijale. Na temelju uočenih interesa djece prikupljali smo i ponudili različite materijale te omogućili djeci da ih rasporede u centre te razmjesti namještaj uz pomoć odgojitelja. Želja nam je bila da centri zadovoljavaju djetetove potrebe i omogućavaju autonomiju djeteta, tj. da dijete može samostalno organizirati svoje aktivnosti bez stalne intervencije odgojitelja. Tako strukturirani i osmišljeni centri omogućavaju djeci socijalne interakcije, istraživanje, revidiranje znanja, odnosno omogućavaju učenje i življenje djece, a ne samo poučavanje od strane odraslih. Djeca će najlakše steći znanje i iskustvo ako imaju mogućnost manipuliranja i istraživanja određenim materijalom. Daljnjim dokumentiranjem uočili smo da centri osmišljeni u suradnji s djecom puno više zadovoljavaju dječje potrebe i jasniji su djeci i djeca lakše stupaju u različite interakcije. No, ne treba zanemariti ulogu odgojitelja u prostoru (jer materijalno okruženje ne možemo promatrati izolirano od socijalnih interakcija) koji stalno prati potrebe djece i obogaćuje prostor novim poticajima te na taj način omogućuje djetetu ulazak u „zonu sljedećeg razvoja” (Vygotsky, prema Vasta i sur. 1997). Promatranje dječjih aktivnosti i interakcija potvrdilo je da djeca najbolje i najlakše uče jedna od drugih, zbog toga je važna interakcija djece različite dobi, što mješovite skupine u ovom vrtiću omogućavaju. Odgojitelj je također važan čimbenik u dječjem učenju koji osmišljava poticaje da oni zadovolje potrebe i mogućnosti djece s obzirom na dob i realne mogućnosti, tj. da ne budu preteški ili prelagani. Uvidjeli smo da je ponekad potrebno verbalno objašnjenje pojedinih aktivnosti ili igara od strane odgojitelja te poticati djecu da osim što iznose svoja mišljenja i stavove saslušaju i druge.

Prostor i poticaji bi trebali omogućiti djeci stvaranje različitih prilika, kreativnoga izražavanja, poticati djecu na sukonstruiranje, a ne provođenje unaprijed zadanih ciljeva i zadataka (Vujičić 2011)

Kvalitetan prostor omogućava djeci interakcije s drugom djecom i odraslima, stjecanje znanja i iskustva u skladu s vlastitim tempom razvoja i razumijevanja, omogućava samoorganiziranje djece te razvoj različitih kompetencija. Stalnim refleksijama i samorefleksijama odgojitelji stvaraju poticajno i izazovno okruženje kojim potiču učenje djece ovdje i sada, ali stvaraju i podlogu za lakše samostalno učenje i istraživanje djece ubuduće.

Implicitna pedagogija odgojitelja

Za implicitnu pedagogiju možemo reći da je to nesvjesna, tj. skrivena pedagogija. Odgojitelj mora biti svjestan zašto i zbog čega nešto radi. Stavove, vrijednosti i načela koje odgojitelj posjeduje prenosi i djeci, stoga je važno da osvijestimo što to želimo prenositi, što želimo kod djece razvijati i kakve osobe želimo odgojiti. Odgoj je proces koji je nesiguran i neizvjestan (Slunjski 2009), odnosno odgojitelj ne može znati koje sadržaje poučavati danas da budu relevantni sutra. Umjesto poučavanja djetetu je potrebno omogućiti i ukazati kako samostalno može stjecati znanja i iskustva te dolaziti do informacija.

U našem istraživanju nastojali smo uvidjeti koje su to pedagogije odgojitelja i koliko su sami odgojitelji skloni revidiranju svojega znanja te stjecanju novoga. Odgojitelji koji su provodili istraživanje završili su rani i predškolski odgoj i obrazovanje te možemo pretpostaviti da su svjesni važnosti cjeloživotnoga obrazovanja. Kroz refleksivne radionice promatranjem i raspravom odgojitelja oko snimaka i fotografija djece u aktivnostima nastojali smo potaknuti i ostale odgojitelje na raspravu i uočavanje procesa učenja djece. U početnim snimkama primijetili smo verbalnu dominaciju odgojitelja, tj. davanje uputa djeci što i kako raditi. Tu su činjenicu osvijestili sami odgojitelji te su napomenuli da treba dati više prostora i vremena djetetu da dođe do zaključaka. U kasnijim snimkama primijetili smo da odgojitelji izbjegavaju komunikaciju s djecom, tj. ako ih dijete i nešto pita, oni odgovaraju šapatom. Kroz raspravu s odgojiteljima oni odgovaraju da se boje da ne kažu nešto pogrešno. Daljnjim istraživanjem nastojali smo ohrabriti odgojitelje i osvijestiti činjenicu da i pogreške vode novim spoznajama i iskustvima te da je upravo komunikacija važan segment u revidiranju postojećega znanja i razvoja divergentnoga mišljenja.

S vremenom su se odgojitelji opustili prilikom snimanja aktivnosti i vidljiva je pozitivna suradnja i povjerenje djeteta i odgojitelja. Aktivnosti su postale opuštenije i djeca su puno manje tražila pomoć odgojitelja, a više se oslanjala na sebe i svoje prijatelje. Djeci je omogućeno da imaju stalni pristup računalu te gledaju snimke i fotografije svojih aktivnosti. Ta činjenica još je više potakla komunikaciju među djecom i odraslima.

Stalnim refleksijama i analiziranjem dokumentacije aktivnosti djece razvila se i bolja suradnja odgojitelja, otvorenost u raspravi i rađanje novih kreativnih ideja. Odgojitelji su se sve više počeli uključivati u projekte s vrtićima izvan Hrvatske, koristeći informatičku tehnologiju. Tako su zajedno s djecom usvajali informatičku pismenost i znanje, usvajali strani jezik te kulturalne sličnosti i raznolikosti.

Ovo istraživanje pomoglo je odgojiteljima u boljem razumijevanju važnosti igre, poticaja, socijalnih interakcija u učenju djece te činjenice da djeci treba omogućiti uvjete za stjecanje znanja današnjice i stvaranje podloge za lakše snalaženje u budućnosti za koju nitko od nas ne zna točno u kojem će se smjeru odvijati i koje će spoznaje biti relevantne.

Do promjene implicitne pedagogije dolazi se postupno i sustavno, čemu je doprinijelo i ovo istraživanje. Odgojiteljima je bila važna podrška i poticanje refleksije koja je omogućila praktičaru evaluirati i mijenjati svoju i tuđu odgojno-obrazovnu praksu (Šagud 2006).

Socijalne interakcije djece

Za socijalne interakcije možemo reći da je to međusobno djelovanje i utjecanje dviju ili više osoba na međusobno ponašanje. Tako i Vygotsky navodi da socijalna interakcija značajno djeluje na razvoj djeteta jer pruža sustav znakova i kulturnih značenja te da u tome važnu ulogu ima odrasla osoba (Vygotsky, prema Vasta i sur. 1997).

U istraživanju smo pratili socijalne interakcije djece jasličke i vrtićkih dobnog mješovitih skupina. Valja napomenuti da je i u skladu s našim očekivanjima interakcija djece u jasličkoj skupini manje naglašena, tj. djeca mlađe dobi često se igraju samostalno ili pak paralelno s drugom djecom,

prilikom čega je komunikacija manje prisutna, ali socijalna interakcija postoji. Što su djeca mlađe dobi, jednogodišnjaci, prisutnija je funkcionalna igra prilikom koje dijete koristi jednostavne kretnje tijekom (igre prstima, puzanje, provlačenje i sl.) te manipuliranje jednostavnim predmetima (zvečke, guralice, zvučne i taktilne slikovnice). Kod nešto starije djece jasličke dobi, vidljiv je prijelaz u konstruktivnu igru s međusobnim kratkim razgovorima i suradnjom. Djeca jedna drugoj daju kratke upute o pojedinim radnjama (npr. „daj mi”, „moje”, „stavi tu”...), prisutno je individualno manipuliranje predmetima te postepeno priključivanje ostale djece u manipulaciju. Sav je materijal na dohvataju ruke, a po zidovima su postavljena ogledala te često sami sebe promatraju u određenim aktivnostima. Socioemotivna komponenta razvoja na visokoj je razini te se često grle s odgojiteljima i međusobno. Uočena je posebna sklonost pjevanju uz pokrete te čim odgojitelj počne svirati djeca se okupljaju i izvode određene pokrete uz povremeno izgovaranje teksta pjesme. Moramo napomenuti da je odgojitelj koji je u vrijeme istraživanja radio u jasličkoj skupini glazbeno obrazovan te svoju ljubav prema glazbi uspješno prenosi na djecu. Navedene glazbene aktivnosti primjerene su dobi djece te djeluju na njih umirujuće, a ujedno potiču razvoj koordinacije pokreta, razvoj govora i emocionalno zadovoljstvo. Već u najranijoj dobi djece vidljivo je učenje kroz manipuliranje predmetima i kroz igru. Iako je govor kod djece jasličke dobi slabije prisutan, ne smijemo zanemariti njegovu važnost te činjenicu da tu vrlo važnu ulogu ima odgojitelj koji često verbalizira ono što dijete ne može, a da bi to mogao mora dobro poznavati svako pojedino dijete. Primijetili smo da je u jaslicama naglašena neverbalna komunikacija, tj. djeca često komuniciraju pokretima i pokazivanjem i sporazumijevaju se.

U vrtićkim skupinama primijećen je intenzivniji razvoj zajedničke igre, igre uloga gdje se sve više koristi i razvija međusobna komunikacija. U interakciji s ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa dijete ima mogućnost uvidjeti tuđa razmišljanja i postupke te na taj način nadograđivati svoja saznanja, mijenjati ih ili pak zastupati. Interakcije djece pogodno su tlo za razvoj metakognitivnih procesa mišljenja, tj. razmišljanje o vlastitom mišljenju, spoznaja o vlastitim znanjima, refleksija o misaonim postupcima (Weinert 1987.). Temeljem ovoga istraživanja uvidjeli smo da djeca najbolje uče ako imaju primjerene i motivirajuće poticaje, mogućnost manjih grupacija kako bi mogli jedni druge vidjeti i čuti, mogućnost bilježenja svojih rezultata rada, mogućnost rasprave, mogućnost stjecanja novih spoznaja i revidiranja postojećega znanja te sigurnu i kvalitetnu podršku odraslih/odgojitelja. Djeca vrtićkoga uzrasta samostalno se opredjeljuju za simboličke igre i igre uloge, biraju partnere u igri, dogovaraju tijekom igre, dijele uloge. Veća potreba za intervencijom odgojitelja vidljiva je u istraživačkim aktivnostima gdje djeca traže od odgojitelja dodatne materijale ili pomoć oko izvođenja ili objašnjenja pojedinih radnji. Partnere u igri djeca biraju neovisno o dobi ili spolu, iako se pojedina djeca fokusiraju na aktivnosti s jednom te istom djecom i nisu sklona promjeni partnera u igri (no to je mali broj djece). Djeca u aktivnostima imaju mogućnost čuti mišljenja svojih partnera te smo uvidjeli da češće verbalno dominiraju starija djeca, a mlađa djeca uvažavaju njihova mišljenja, iako ima i obrnutih situacija, no u manjoj mjeri. Mlađa djeca tako ranije ulaze u tzv. „onu sljedećeg razvoja” i razvojno profitiraju, dok starija djeca preuzimaju ulogu poučavatelja te razvijaju svoje kompetencije i pozitivnu sliku o sebi. Mišljenja smo da su dobno mješovite skupine i interakcije djece različite dobi poligon za učenje kako surađivati i komunicirati s partnerima iste, ali i različite dobi, kako dolaziti do novih spoznaja te kako samoorganizirati aktivnosti.

Suradnja s roditeljima i društvenom zajednicom

Unutar svoje obitelji svako dijete raste i razvija se u skladu s roditeljskim vrijednostima, načelima i stavovima. Kako bi se dijete što bolje snašlo u funkcioniranju novoga (vrtićkog) okruženja, važna je povezanost i poznavanje vrtićkoga i obiteljskoga konteksta. Upravo zato roditelji bi trebali biti prvi partneri vrtiću u ostvarivanju odgojno-obrazovnih ciljeva.

U sklopu našega istraživanja primijetili smo da novoupisano dijete dolazi u vrtić s određenim stavovima i načelima usvojenima u svojoj obitelji te da u većini slučajeva promatra i usvaja funkcioniranje svojega novog okruženja i nastoji svoje stavove uskladiti i uklopiti u funkcioniranje vrtićkoga konteksta. Kako bismo što više olakšali tu prilagodbu djetetu novim uvjetima, vrlo je važna međusobna suradnja odgojno-obrazovne ustanove, tj. odgojitelja i roditelja. Uvidjeli smo da postoje manje razlike između određenih stavova, vrijednosti i načela obiteljskoga i institucionalnoga odgoja ukoliko dijete potječe s istoga podneblja gdje pohađa odgojno-obrazovnu ustanovu. Nešto veća razlika u odgojnim vrijednostima i načelima primijećena je kod obitelji koje ne potječu s lokaliteta u kojem dijete polazi vrtić. Istraživanjem smo potvrdili da se dobrom, otvorenim i iskrenom suradnjom vrtića i

obitelji mogu uspješno svladati određene razlike i omogućiti djetetu lakšu uključenost u novo okruženje te pružiti osjećaj sigurnosti i zadovoljstva bez obzira na različitosti.

Odgojno-obrazovna ustanova nije i ne smije biti zatvoreni sustav koji funkcionira sam za sebe, već je potrebna stalna otvorenost i spremnost za suradnjom kako s roditeljima djece, tako i s užom i širom zajednicom. Društvena zajednica odgojno-obrazovne ustanove također utječe na kurikulum i kulturu te ustanove. Upravo smo zato našim istraživanjem pratili kako uključivanje i povezanost s udrugama, školom, poduzetnicima i drugim institucijama utječe na rad naše odgojno-obrazovne ustanove. Otvorenost naše ustanove društvenoj zajednici doprinijelo je dobrom poznavanju djece vrtića načinu funkcioniranja naše lokalne zajednice. Također, uspostavljena je dobra suradnja sa školom, gdje logopedinja škole provodi logotretmane u našoj ustanovi, organiziramo međusobne posjete te upoznavanje učitelja, ravnatelja i prostora škole, što doprinosi lakšem prijelazu djece iz vrtića u školu. Sa članovima pojedinih udruga prikupljamo novčana sredstva za potrebite te tako u suradnji s lokalnom zajednicom kod djece razvijamo empatiju i osjećaj za pružanje pomoći onima kojima je to potrebno.

Uključivanjem roditelja u rad vrtića, ali i otvorenost vrtića prema čitavoj društvenoj zajednici dobar su primjer djeci jedne otvorene suradnje, povezanosti i međusobne ovisnosti, odnosno timske suradnje svih čimbenika odgojno-obrazovnog sustava. Takav vid suradnje temelj su budućih naraštaja koji će moći i znati surađivati sa širim krugom ljudi te tako širiti i razmjenjivati svoja znanja i spoznaje. Samo međusobno dijeljenje informacija omogućava nadograđivanje, propitivanje i usavršavanje istih.

Zaključak

U ovom istraživanju nismo se usmjerili samo na jedan segment odgojno-obrazovnog sustava, već smo promatrali isprepletenost svih odgojno-obrazovnih segmenata, budući da nije moguće promatrati samo jedan bez njegove povezanosti s ostalima.

Ovim istraživanjem željeli smo uvidjeti kako cjelokupna kultura ustanove djeluje na proces učenja djece. Znanje ne možemo promatrati kao skup informacija koje prenosimo djeci, već je potrebno stvoriti okruženje u kojem će dijete samostalno (u interakciji s odraslima, djecom i okruženjem), svojim angažmanom i aktivnošću te u skladu s vlastitim interesima, mogućnostima i sposobnostima nadograđivati, propitivati i revidirati svoja znanja. Odgojno-obrazovni djelatnici su ti koji stvaraju poticajno okruženje, koji komuniciraju i raspravljaju s djecom te potiču djecu na međusobnu komunikaciju i raspravu, koji u odgojno-obrazovni rad uključuju roditelje, društvenu zajednicu, a da bi to i mogli potrebno je aktivnosti djece dokumentirati i refleksirati. Tek kad su refleksije odgojitelja u našem istraživanju postale opuštenije i iskrenije primijetili smo i promjene u implicitnoj pedagogiji odgojitelja. Valja napomenuti da su i dalje prisutna različita shvaćanja i tumačenja kako djetetu omogućiti stjecanje znanja kod odgojitelja ovoga istraživanja, no vidljiva je manja prisutnost direktive odgojitelja i prenošenja gotovih informacija djeci. Proučavanjem dokumentacije, posebice videosnimaka i transkripata dječjih razgovora na zajedničkim refleksijama odgojitelja, dovelo je do poticanja prirodnoga i samoregulirajućega učenja djece koji za ishod ima razvoj osobnih kompetencija kao multifunkcionalnoga konstrukta afirmativnih stavova, proaktivnih znanja i vještina (NKRPOO 2015).

Zajedničkim razgovorima i raspravama odgojitelja na sastancima gdje se reflektirala praksa, odgojitelji su jedni drugima govorili kako je važno omogućiti djeci da nauče kako samostalno dolaziti do informacija i novih spoznaja, budući da nitko od nas „danas” ne može adekvatno pripremiti djecu za znanja i vještine potrebne „sutra”. Upravo svijest o toj činjenici doprinosi tome da odgojitelj ne prenosi svoja znanja djeci, već da stvori kvalitetne uvjete za prirodno i samoregulirajuće učenje. Kako bismo to stvarno i mogli, najprije mi kao ustanova moramo biti primjer timskoga rada, suradnje, otvorenosti društvenoj zajednici i roditeljima, tj. stvoriti pozitivnu i ugodnu kulturu ustanove.

Ustanova koja omogućuje svakom svojem pojedincu da iznosi svoje stavove i mišljenja, koja omogućava učenje i napredak u skladu s vlastitim shvaćanjima, koja uvažava druge i drukčije, koja cijeni svakoga svojeg člana, koja dijeli i prenosi informacije, koja zajedno istražuje, raste i razvija se, može stvoriti kvalitetne temelje djeci današnjice da izrastu u sigurne osobe koje će znati kako učiti i stjecati znanje sutrašnjice.

Literatura

Babić, N. i dr. 1997. Vrijednosni sustav odraslih, odgojna praksa i razvojni učinci: *Društvena Istraživanja*, 6 (4–5).

- Bruner, J. 2000. *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Diamond, M.; Hopson, J. 2006. *Čarobno drveće uma*. Lekenik: Ostvarenje.
- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (NN 63/ 2008).
- Halimi, A. 2005. *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
- Jurčević-Lozančić, A. 2011. Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 271–279.
- Katz, G. McClellan, E. D. 1999. *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb, Educa: Nakladno društvo d. o. o.
- Ljubetić, M. 2009. *Vrtić po mjeri djeteta*. Zagreb: Školska knjiga.
- Miljak, A. 1996. *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica: Persona.
- Miljak, A. 2005. Su-konstrukcija kurikuluma i teorije (ranog odgoja) obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 235–249.
- Mlinarević, V. 2004. Vrtićno okruženje usmjereno na dijete. *Život i škola* 11(1), 112–119.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. 2014. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Petrović-Sočo, B. 2007. *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
- Petrović-Sočo, B. 2009. *Mijenjanje konteksta i odgojne prakse dječjih vrtića*. Zagreb: Mali profesor.
- Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi*. 1991. Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture, 7/8.
- Relja, R. 2009./2010. *Sociološka i filozofska temeljenja etnografskog istraživanja*. *Zb. rad. filoz. fak. Splitu*, 2/3, 113–133.
- Slunjski, E. 2006. *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću-organizacija koja uči*. Zagreb: Mali profesor.
- Slunjski, E. 2009. Postizanje odgojno-obrazovne prakse vrtića usklađene s prirodom djeteta i odraslog. *Život i škola*, br. 22(2), 104–115.
- Slunjski, E. 2008. *Dječji vrtić – zajednica koja uči*. Zagreb: Spektar media.
- Slunjski, E. (2012.). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil knjiga d.o.o.
- Slunjski, E.; Šagud, M.; Branša-Žganec, A. 2006. Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, 3(1), 45–57.
- Šagud, M. 2006. *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Visoka učiteljska škola u Petrinji.
- Vasta, R. i dr. 1997. *Dječja psihologija*. Zagreb: Naklada Slap.
- Weinert, F. E.; Kluwe, R. H. 1987. *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Visković, I. 2016. *Uključivanje roditelja u učenje djece rane i predškolske dobi*. U I. Visković (ur.) *Strategije učenja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju (19–25)*. Makarska.
- Vujičić, L. 2011. *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor.
- Vujičić, L. 2015. Pripovjedačko putovanje odgajatelja ili osobna refleksija putem fotografije. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21(79), 6–8.
- Vujičić, L. 2011. Kultura vrtića – sastav koji se kontinuirano mijenja i uči. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 231–239.
- Vujičić, L.; Tatalović Vorkapić, S.; Boneta, Ž. 2012. Istraživanje odgojno-obrazovne prakse: dominantna strategija profesionalnog razvoja odgajatelja. *Suvremeni tokovi u ranom odgoju* 345–367.
- Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju. Pročišćeni tekst zakona. (NN 10/ 79, 107/ 07, 94/ 13).

Željka Požgaj, mag. praesc. educ.
zeljka.pozgaj@gmail.com
Ivana Mladan, odgojitelj mentor
mladjan.ivana@gmail.com
Dijana Guštin, odgojitelj mentor
dijanagustin@gmail.com
Dječji vrtić Medveščak, Zagreb

IZGRADNJA PROFESIONALNE ULOGE KROZ EU DIMENZIJU KURIKULA

Sažetak

Usmjerenjem kurikula vrtića prema različitim oblicima profesionalnoga usavršavanja koji imaju transformacijska i istraživačka obilježja te koji pružaju mogućnosti propitivanja uvjerenja, iskustva i stvaranja suradnje među sustručnjacima, stavlja pred odgojitelje pronalaženje novih izazova na putu razvoja profesionalnih kompetencija. Stoga se Dječji vrtić Medveščak već dugi niz godina uključuje u e-Twinning projekte, projekte Školskoga Strateškog partnerstva te aktivno sudjeluje u mobilnostima u svrhu učenja u sklopu Erasmus+ programa. Ovim radom želja nam je prikazati kako je sudjelovanje odgojitelja, djece i roditelja u EU projektima pružilo iskustva usvajanje novih i dijeljenja postojećih znanja, razmjenu informacija i implementiranja novih strategija kolega partnera projekata u vlastiti rad. Ujedno, rad na EU projektima omogućio nam je uporabu novih pedagoških alata čime smo stekli i ojačali vlastite sposobnosti, vještine i znanja, primijenili nove strategije rada i stvarali novi kontekst za učenje svih sudionika odgojno-obrazovnoga procesa.

Ključne riječi: Europski projekti, izgradnja timova, razvoj kompetencija, novi pedagoški alati u rad s djecom, promjena paradigme

Uvod

Kvaliteta ustanove za rani i predškolski odgoj i profesionalne uloge mogu se definirati kroz kvalitetne stručne djelatnike, suvremeni kurikulum, pozitivnu i podržavajuću klimu te kvalitetno upravljanje i vođenje. U širem kontekstu autorica Ljubetić (2011.) navodi kako kvaliteta odgojno-obrazovnih sustava i njihovih dionika, a posebice ranoga i predškolskoga odgoja, postaje prioritet svakoga društva koje ima jasnu strategiju razvoja i koje vodi sustavnu obrazovnu politiku (Ljubetić 2011). „U organizaciji koja uči, moć iz uloge ravnatelja nije dominacija nad ljudima i stvarima već izvire iz posebne razine umijeća, kompetencija, sposobnosti, znanja i vještina” (Seme Stojnović i Hitrec 2014: 85). Stoga, ravnateljica i stručni tim Dječjega vrtića Medveščak već dugi niz godina potiču aktivno uključivanje u e-Twinning projekte, projekte Školskoga Strateškog partnerstva te sudjelovanje u mobilnostima u svrhu učenja u sklopu Erasmus+ programa. Zajedničkim usklađenim djelovanjem već dugi niz godina rade na sustavu podržavajućih odnosa stvarajući optimalne uvjete za proaktivno djelovanje u kojima svi dionici mogu izraziti svoje kreativne potencijale, inicirati i predlagati te kontinuirano napredovati u skladu sa suvremenim pristupima i inovacijama u odgoju i obrazovanju. Nadalje, zajednički potiču i motiviraju sve odgojitelje na samoprocjenu vlastitoga djelovanja s ciljem povećanja kvalitete vlastitoga rada, ali i rada ustanove u cjelini te dijeljenje znanja međusobno kako na razini naše ustanove, grada i države, tako i među državama Europske unije. Preuzimanjem odgovornosti za poticanje odgojitelja na permanentno stručno usavršavanje prema različitim oblicima profesionalnoga usavršavanja koji imaju transformacijska i istraživačka obilježja te koji pružaju mogućnosti propitivanja uvjerenja, iskustva i stvaranja suradnje među sustručnjacima stavlja pred odgojitelje i ostale dionike pronalaženje novih izazova na putu razvoja profesionalnih kompetencija (Slunjski 2006: 45) kako u ustanovi, tako i izvan nje i u državama Europske unije. Zajedničkim odnosom

povjerenja, uvažavanja, međusobnoga podupiranja i dijeljenja znanja i postignuća postižu ostvarenje naprednih vizija razvoja i usmjeravaju odgojitelje i ustanovu u cjelosti prema boljim i kvalitetnijim rezultatima svih.

Razvoj kompetencija i cjeloživotno učenje

Jedno od načela *Nacionalnoga kurikuluma* (MZOS 2014) jest i otvorenost profesionalaca/praktičara za kontinuirano učenje, kao preduvjet unaprjeđivanja odgojno-obrazovne prakse te spremnost profesionalaca na kontinuirani profesionalni razvoj putem svih modaliteta učenja – formalnih i neformalnih. „Pedagoška kompetencija praktičara kompleksan je mozaik različitih područja znanja i vještina koja su nužno uključena u praktično područje svakog profesionalca” (Chivers, 1996). Stoga, da bi odgovorili zahtjevima koji se pred njih postavljaju, uz akademska znanja o pedagoškim zahtjevima kurikula, potrebama djece i aktualnosti vremena u kojem živimo, odgojitelji moraju imati i odgovarajuće sposobnosti, otvorenost i spremnost za permanentno usavršavanje, pedagošku kulturu, ljubav prema djeci i pozivu te brojne karakterne osobine koje se uvažavaju (Brkić i Hadžić-Suljkić 2001). Stoga, u vremenu užurbanih i raznolikih postignuća nužno je da i odgojitelji djeluju u skladu sa svim suvremenim promjenama. Možemo reći da će profesionalnim izazovima 21. stoljeća moći odgovoriti samo oni odgojitelji koji su na njih pravodobno pripremljeni (Ljubetić 2011). Potražnja za novim postignućima i razvojem sve je intenzivnija, a znanje postaje glavnim resursom gospodarskoga, ekonomskog i političkoga života. Unapređujući svoje kompetencije, odgojitelj sustavno gradi svoj profesionalni identitet i ulogu te je kontinuirano stručno usavršavanje nezaobilazan dio pri napredovanju svih dionika u ustanovi za rani i predškolski odgoj (Fatović 2016). Upravo, profesionalnim usavršavanjem svi dionici obnavljaju i nadopunjuju svoja ranije stečena znanja i vještine koja primjenjuju u svojoj ustanovi. Poznato je odavno uvriježena spoznaja kako čovjek uči tijekom cijeloga života u različitim životnim situacijama ili obrazovnim institucijama, ali suvremeno društvo donosi jedan novi koncept koji mijenja dosadašnji pogled na proces učenja i obrazovanja i utječe na javne politike, a to je proces cjeloživotnoga učenja (Žiljak 2004). Stav o nužnosti cjeloživotnoga učenja dijele mnogi autori, među kojima i Young (1999: 6) koji tvrdi: „Svaki pojedinac treba postati cjeloživotni učenik, a svaka organizacija, privatna i državna, treba postati organizacija koja uči”, objašnjavajući to kontinuiranom potrebom čovjeka za učenjem, koja nije odraz njegove nekompetentnosti, već obratno, dokaz njegove osviještenosti. Stoga, znanje koje odgojitelj stječe tijekom svog školovanja postaje nedovoljno za natjecanje u svijetu budućnosti, pa se javlja potreba za kontinuiranim usavršavanjem, tj. cjeloživotnim učenjem posebice na području kreativnosti, komunikacije i kritičkoga mišljenja. Drugim riječima, profesionalno obrazovanje je sastavnica prilagodbe odgojitelja radu i pretpostavka učinkovitosti svake ustanove. To je osobito važno danas u uvjetima globalizacije, kada ustanove moraju biti uspješne i u međunarodnoj konkurenciji.

U skladu s navedenim, nezadovoljstvo postojećim školskim sustavom intenzivirala je i svjetska kriza obrazovanja koja nastaje posredstvom sljedećih čimbenika: količine postojećega znanja koja je preširoka za proučavanje u samom tijeku školovanja, a naučeno znanje zastarijeva istom onom brzinom kojom pristižu nove spoznaje (Pastuović 1999). Stoga, samo kompetentni odgojitelj koji kontinuirano dopunjuje svoja znanja može pružiti kompetitivnu prednost koja je prijeko potrebna za opstanak i rast ustanove (Šverko 2012).

Europska je unija 2006. godine donijela preporuku o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. Radi se o skupu od osam kompetencija (*Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December for lifelong learning (2006/962/EC)*), a to su: komunikacija na materinjem jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost, kulturna svijest i izražavanje. Pojam kompetencija odnosi se na skup vještina, znanja, nadarenosti i stavova, a osim znanja i vještina obuhvaća i sklonost učenju. U skladu sa širim pristupom ključnim kompetencijama, može se reći da su ključne kompetencije prenosivi multifunkcionalni sklop znanja, vještina i stavova koji su potrebni svim pojedincima za njihovu osobnu realizaciju i razvoj, uključivanje u društvo i zapošljavanje. Treba ih razviti do kraja obveznoga obrazovanja ili izobrazbe i predstavljaju temelj za daljnje učenje kao dio cjeloživotnog učenja (Marcetić 2010). Autorica Šverko određuje ih kao dinamičke klastere čovjekovih osobina – sposobnosti, znanja, vještina i stavova koji čine osnovu stručne osposobljenosti ili kompetentnosti, tj. kompetencije su

određene kombinacije znanja, vještine i sposobnosti koje se očituju u nekoj radnoj aktivnosti i omogućuju realizaciju pojedinih radnih zadataka (Šverko 2012).

Cjeloživotno učenje (cjeloživotno školovanje, *lifelong education, lifelong learning, continuing education, Ganzelebensausbildung, Weiterbildung, Lebenslänglichlernen und Fortbilden* i sl.) općenito se prihvaća kao teza o potrebi permanentnoga učenja tijekom cijeloga životnog vijeka čovjeka, a s ciljem unapređivanja znanja, vještina i sposobnosti (Peršić i Ivanović 2008). Cjeloživotno učenje proširuje koncept obrazovanja sa školovanja mladih i odraslih na neformalno i informalno obrazovanje odraslih, a uključuje i iskustveno učenje mladih i odraslih (Pastuović 2008).

Timski rad i EU projekti

Kako bismo bili uspješni u provođenju, implementaciji i diseminaciji europskih projekata bilo je nužno djelovati u timu, što je bio veliki izazov za sve dionike ustanove. Kada govorimo o timu za autora Sindik (2012.) tim je radna skupina u organizaciji koja u svojem svojstvu zadovoljava posebnu vrstu interakcije među članovima, tj. definira timski rad kao oblik koordinirane aktivnosti koju obavlja namjerno organizirana skupina ljudi tako da je podjela rada zasnovana na neposrednoj suradnji i kompetentnosti različitih stručnjaka, a ne na njihovom položaju u formalnoj hierarhiji (Sindik 2012). „Tim je mala skupina ljudi u kojih zajednički ciljevi imaju prednost i koji usklađeno djeluju da bi ih ostvarili” (Tudor i Srića 2006). Autor Warrick (2014.) naglašava šest značajki postavljanja tima: efektivno timsko vodstvo, sposobni i angažirani članovi tima, timske norme koje stvaraju visoko učinkovitu kulturu, strukturiranje tima prema rezultatima, organizirani način za poboljšanje timskega procesa, organizirani način za upravljanje i poboljšanje timskih rezultata (Warrick 2014).

U Dječjem vrtiću Medveščak tim se počeo stvarati već na prvom sastanku gdje se postavljao zajednički cilj: planiranje, provedba, realizacija EU projekata i njihova implementacija u kurikulum ustanove. Poštujući različitosti u osobnostima pridavali smo veliku važnost zajedničkoj raspravi u radu, tj. iskreno, slobodno i otvoreno komuniciranje uz puno nerazumijevanja i neslaganja za koje je trebalo vrijeme i rad na sebi. Ipak, uvažavanjem različitih mišljenja, njegovanjem ravnopravnosti u dijalogu te izvlačenje najboljih sposobnosti svakoga od nas te naša jaka intrizična motiviranost poticala nas je na kvalitetno rješavanje svih problemskih situacija. Naša skupna kohezija, individualna kreativnost i inicijativnost, redovit protok i dostupnost informacija, decentralizirano odlučivanje, demokratizirano odlučivanje, konstruktivno sučeljavanje mišljenja i prihvaćanje sukoba kao sastavnoga dijela timskega rada poticao nas je na daljnje korake i djelovanje u planiranju i organizaciji. Također, učinkovito smo naučili (i još uvijek učimo) razrješavati sukobe te stvarali suradničke odnose (Tudor i Srića 2006) s preuzimanjem odgovornosti za različite uloge svakoga od nas koje imamo u realizaciji EU projekata.

Iz svega navedenoga možemo reći kako je za ishod i zadovoljstvo timskim radim, pa tako i efektivnost tima proces najznačajniji faktor. I prema tome pozitivan proces stvara sinergiju i efektivan tim s dobrim ishodima što je vidljivo i mjerljivo kroz postignuća i implementaciju EU projekta u kurikulum naše ustanove. Kako bi odgojitelj postigao i ostvarivao napredak u svojem odgojno-obrazovnom radu i djelovanju kroz EU projekte te pružio mogućnost da budu aktivni građani društva u kojem žive i djeluju, trebaju iskoristiti sve potencijale koje pružaju EU obrazovanja i mrežne edukacije. Razvidno je kako ulaskom u Erasmus+ KA1 i KA2 projekte ujedno potičemo socijalnu koheziju, osjećaj pripadnosti vlastitoga identiteta, ali i otvorenosti za upoznavanje drugih i drukčijih kultura, tradicija, pristupa, načina i metoda rada što svakako doprinosi boljem razumijevanju i djelovanju prema djetetu te ima višestruku dobit za sve dionike ustanove.

Možemo zaključiti da je za provedbu kvalitetnoga timskega rada na dobrobit djece i odraslih potrebna empatija svih dionika procesa, otvoreni odnosi na svim razinama bez obzira na hijerarhiju, međusobna suradnja (uspješna i konstruktivna), fleksibilnost, kooperativnost i donošenje zajedničkoga rješenja na zadovoljstvo svih. Mišljenja smo da unutarinja intrizična motivacija, kontinuirani rad na sebi svakoga zaposlenika bez obzira na veličinu ustanove doprinosi osobnom i profesionalnom razvoju.

EU Dimenzija kurikula – KA1 i KA2 projekti

Dječji vrtić Medveščak kontinuirano motivira svoje djelatnike na uključivanje u različite oblike stručnoga usavršavanja. Cjeloživotno učenje doprinosi kvaliteti odgojno-obrazovnoga rada s djecom, stručnosti odgojitelja u pojedinim područjima, unapređivanju uvjeta i prepoznavanju stvarnih potreba djece. Ulaskom Hrvatske u veliku Europsku zajednicu stvorile su se mogućnosti za uključivanje u različite oblike stručnoga usavršavanja na razini Europe. Od 2011. dječji vrtić je korisnik EU programa Comenius, a kasnije se uključio i u e-Twinning programe te u aktivnosti programa Erasmus+. Dječji vrtić Medveščak aplicirao je pri Agenciji za mobilnosti i programe Europske unije za Ključnu aktivnost 1 – mobilnost u svrhu učenja za pojedince s projektom „Živjeti u skladu s prirodom u urbanoj sredini”. Projekt „Živjeti u skladu s prirodom u urbanoj sredini”, nadovezao se na prijašnji europski projekt „Unapređivanje pedagoškog kontinuiteta između unutarnjih i vanjskih prostora u vrtiću” koji se temeljio na suvremenim spoznajama o važnosti kontinuiranoga učenja i holističkoga pristupa te povezivanja ta dva konteksta učenja. Tijekom prijašnjega projekta osviještena je važnost uspostavljanja kontinuiteta učenja u ta dva konteksta, no završetkom projekta i daljnjim usmjerenjima prema vanjskom kontekstu u pokušaju stvaranja iskustvenoga učenja djece pri boravku na zraku, primjećeno je da postoji potreba za daljnjim usavršavanjem odgojitelja o metodama, pristupima i aktivnostima za učenje djece u vanjskom prostoru (outdoor pedagogija). Naime, u formalnom obrazovanju odgojitelja ne postoji kolegij koji istražuje problematiku outdoor pedagogije niti se odgojitelji ne opremaju pedagoškim alatima za sustavno promišljanje o kvaliteti organiziranja boravka djece na zraku kao što to rade neke članice EU. Pojam outdoor pedagogije u hrvatskoj odgojno-obrazovnoj praksi ne postoji, za razliku od europske prakse gdje postoje kolegiji na fakultetima i kurikuli koji se bave samo tim područjem.

Kako bi saznali koji su stavovi odgojitelja i roditelja vezano uz boravak djece na zraku proveli smo istraživanje anketnim upitnikom. Rezultati su pokazali da 53 % roditelja i odgojitelja smatra da djeca trebaju svakodnevno boraviti na zraku dva do tri sata ovisno o vremenskim uvjetima. Roditelji nadalje smatraju da bi boravak djece na zraku trebao sadržavati učenje o prirodi i događanjima u njoj (26 %), sportske aktivnosti i aktivnosti s rekvizitima (45 %), brigu o biljkama (16 %) te slobodnu igru na zraku (13 %), dok odgojitelji smatraju da 70 % aktivnosti boravka na zraku treba biti slobodna igra djece. Upravo taj podatak pokazuje važnost usmjerenja prema stvaranju novih strategija usavršavanja, razmjeni primjera dobre prakse, proširivanju i produbljivanju spoznaja dobivenih prethodnim projektom kako bi odgojitelji stekli nove kompetencije i imali dostatna znanja za strukturiranje i organiziranje aktivnosti boravka na zraku, a što bi posredno utjecalo na poboljšano učenje djece u vanjskom kontekstu. Također, taj podatak možemo povezati s rezultatom u kojem 43 % odgojitelja smatra da ne posjeduje dostatna znanja o organiziranom boravku djece na zraku te ga ne koristi u svrhu ciljanoga učenja djece. Paralelno s propitivanjem stavova odraslih osmišljeni su protokoli za praćenje dječje igre prilikom boravka na zraku. Želja nam je bila saznati koje materijale i aktivnosti djeca koriste i kako ih upotrebljavaju za osmišljavanje vlastite igre. Rezultati su pokazali da 35 % djece prilikom boravka na zraku bira sportske aktivnosti i aktivnosti s rekvizitima, 47 % djece istražuje prirodne materijale, dok 18 % djece bira neke druge aktivnosti.

Navedeni rezultati bili su poticaj za dublje promišljanje problematike boravka djece na zraku jer proučavajući problematiku outdoor pedagogije i kurikule drugih zemalja uvidjelo se da oni imaju strategije, vještine i znanja koje koriste u svojem radu kako bi djeca kvalitetnije učila u vanjskom kontekstu u kojem se nalaze odnosno kako bi vanjski prostor koristili za poticanje iskustvenoga učenja djece. Boraveći u prirodnom okruženju djeca stječu neposredna iskustva, imaju mogućnost vlastitoga istraživanja i zaključivanja o prirodi i zbivanjima u njoj, imaju mogućnost za dodatno učenje.

Svjesni nedostataka trenutne odgojno-obrazovne prakse na području outdoor pedagogije, ovim projektom želimo iskoristi znanja i iskustva europskih kolega koji već dugi niz godina razvijaju i unapređuju taj segment odgojno-obrazovnoga rada te novostečene spoznaje implementiraju u svoju praksu. Dosadašnjom praksom organizacije aktivnosti boravka djece na zraku njegov potencijal nije dovoljno iskorišten, stoga je nužno mijenjati stavove odgojitelja uvođenjem novih metoda i pedagoških pristupa u organizaciji aktivnosti boravka djece na zraku. Tim pristupom povećali bi zadovoljstvo roditelja organizacijom i aktivnostima u kojima sudjeluju djeca za vrijeme boravka na zraku, motivirali odgojitelje na daljnja promišljanja i promjenu prakse, a što će utjecati na poboljšane rezultate iskustvenoga učenja djece u vanjskom kontekstu. Smatramo da bi time poboljšali rezultate dosadašnjega istraživanja (odgojitelji – 70 % aktivnosti boravka djece na zraku slobodna igra) što bi utjecalo na podupiranje klime i kulture vrtića u kojoj se outdoor pedagogija svakodnevno primjenjuje.

Prilikom odabira organizacija i ustanova koje će provoditi edukaciju posebna pažnja pridala se njihovoj stručnosti i iskustvu relevantnom za temu projekta. Radi se o ustanovama koje već dugi niz godina sudjeluju u provođenju projekata Europske unije. Ukupno će se tijekom godine odgojitelji i rukovodeći kadar ustanove educirati kroz devet različitih mobilnosti, a sve u srhu poboljšanja kvalitete odgojno-obrazovnog rada s djecom za vrijeme boravka na zraku, podizanja stručnosti odgojitelja i rukovodećega kadra u pojedinim područjima te unapređivanja života djece i odraslih u vrtiću. Radi ostvarivanja postavljenih ciljeva stručni djelatnici sudjelovat će na mobilnostima radi neposrednoga uvida u odgojno-obrazovnu praksu te usvajanja i učenja novih obrazovnih modela i metoda rada čijom će primjenom u odgojno-obrazovnom procesu neposredno utjecati na učenje djece prilikom boravka na zraku. Sudjelovanjem u mobilnostima posredno će se poticati učenje i razumijevanje raznolikosti europskih kultura i jezika te promicati europska dimenzija obrazovanja. Omogućit će se stjecanje i unapređivanje vještina, ponajprije u području outdoor pedagogije, ali i u ostalim područjima, kao što su timski rad, društvene vještine, korištenje informatičko-komunikacijske tehnologije. Kroz edukacije i planirane mobilnosti imali smo i imamo priliku promatrati odgojno-obrazovnu praksu Finske, Italije, Češke, Portugala, Velike Britanije i Španjolske.

Nadalje, u sklopu programa Erasmus+ KA2 – suradnja za inovacije i razmjenu dobre prakse – strateška partnerstva, Dječji vrtić Medveščak je koordinator i nositelj projekta „Listen, talk, spell, act”. U projekt su uključene europske zemlje: Hrvatska, Slovenija, Litva, Turska i Italija. Partneri na projektu su: Dječji vrtić Medveščak (Hrvatska) – nositelj i koordinator projekta, Udruga Blaberon (Hrvatska) – partner, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu (Hrvatska) – partner, Udruga Divlja misel (Slovenija) – partner, Dječji vrtić Šiaulių r. Kuršėnų lopšelis-darželis „Buratinas” (Litva) – partner, Dječji vrtić Çukurova Anaokulu (Turska) – partner, Dječji vrtić Istituto Comprensivo Fiano (Italija) – partner.

Cilj projekta je omogućiti odgojiteljima postizanje visoko kvalitetnih vještina i kompetencija na području ranoga čitanja, a djeci poboljšanje sposobnosti u području pismenosti i kritičkoga mišljenja. Zbog loše statistike o postignućima na području čitanja širom Europe, veliki dio ovoga projekta usmjeren je na razmjenu dobrih praksi i iskustava među različitim međunarodnim partnerima što može rezultirati novim i inovativnim metodama čitanja i strategijama za poboljšanje ranoga čitanja. Sudjelovanje u projektu uključuje stručno usavršavanje djelatnika kroz aktivnosti *job shadowing*, pripremu i provođenje konkretnih aktivnosti u radu s djecom te informiranje i uključivanje roditelja kao partnera koji prate i podržavaju aktivnosti i projekt u cjelini. Projekt doprinosi podizanju kvalitete rada s djecom s posebnim naglaskom na podizanje svijesti odgojitelja i roditelja o važnosti čitanja djeci rane i predškolske dobi. Dobrobiti za tri ciljne skupine navedenoga projekta su:

Odgojitelji, koji će dobiti nova znanja i kompetencije kojima će unaprijediti svoje profesionalne vještine na području ranoga čitanja.

Roditelji, koji će sudjelovati na različitim radionicama i predavanjima o svojoj nazamjenjivoj ulozi u čitanju vlastitoj djeci.

Projekt „Laboratorij čitanja” zamišljen je kao nastavak i produblјivanje suradnje udruge Blaberon, Filozofskoga fakulteta Odsjek za lingvistiku, Poliklinike Suvag te Dječjega vrtića Medveščak. Članica udruge Blaberon i njezini suradnici educirat će odgojiteljice i studente/volontere o važnosti čitanja djeci rane i predškolske dobi te o praktičnim savjetima za što uspješnije čitanje. Edukacija odgojiteljica u vrtiću je vrlo važna kako bi one mogle nadalje roditeljima skretati pozornost na važnost čitanja djeci te kako bi i dalje u svojem pedagoškom radu mogle nastavljati uspješnu praksu čitanja. Kako sve ne bi ostalo na teorijskom prenošenju znanja, članica Udruge i njezini suradnici će s odgojiteljima održavati zajednička čitanja slikovnica, uz prepričavanje, poticanje usvajanja novih riječi i učenja slova (odnos glas – slovo). Također, distribuirat će se materijali za roditelje o važnosti čitanja maloj djeci te će se na roditeljskim sastancima organizirati kratka predavanja o važnosti čitanja. Nakon edukacije, djeci će čitati Marija Ott Franić i njezini suradnici na projektu te studenti i odgojiteljice u vrtićkim skupinama. Nadalje, projekt je usklađen i s dijelom Kurikula u kojem se ističe važnost spontanoga obogaćivanja rječnika, kvalitetnoga izražavanja i razvoja razumijevanja, slušanja, govorenja i jezika te kontinuirano profesionalno učenje i razvoj odgojitelja, njihovo sudjelovanje u istraživanjima te jačanje uloge akademske zajednice u izradi programa profesionalnoga razvoja te licenciranju odgojitelja. Uz sve navedeno, važan znanstveni dio projekta koji će provesti prof. dr. sc. Vlasta Erdeljac u suradnji sa svojim kolegama i studentima lingvistike Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, a koje će se sastojati u znanstvenom metodologijom provedenom istraživanju uspješnosti pojedinih aspekata jezično-govornih vještina i sposobnosti ciljne i kontrolne skupine, prije početka provedbe

projektnih aktivnosti i na njihovu završetku. Ispitat će se fonološka svjesnost djece, razumijevanje riječi i teksta te opseg njihova receptivna rječnika. Istraživanja bi trebala poslužiti jasnijoj slici o čitačkim sposobnostima predškolske djece te omogućiti jasniju organizaciju daljnjih programa poticanja čitanja kod djece rane i predškolske dobi.

Sudjelovanje odgojitelja u KA1 mobilnosti omogućuje razvoj vlastitih ciljeva te ostvarenje i napredak u svrhu cjeloživotnoga obrazovanja. Mobilnosti koje imaju svrhu učenja pojedinaca prvenstveno utječu na osvještavanje sebe – na osobnoj i profesionalnoj razini.

KA1 mobilnost se sastoji od dva ključna segmenta – povjerenja ustanove i odgojno-obrazovnoga sustava koji predstavljamo te odgovornosti koju imamo prema tome. To je mobilnost koja prvenstveno ima cilj povezivanja pojedinaca za zajedničkim ciljem, a to je učenje jednih od drugih i jedni za druge. Za ostvarenje toga nositelj mobilnosti mora imati određene kompetencije, a one su znanje stranoga jezika i društvene kompetencije koje su temelj u stvaranju novih znanja i strategija učenja – otvorenost, fleksibilnost, strpljenje i organizacijske vještine. U sklopu toga ide i inovativnost u radu koju poboljšavamo i nadograđujemo svakim novim odlaskom na određenu edukaciju. Tako je mobilnošću u Italiji osvijestena važnost formalnoga i neformalnoga oblika rada te što koji oblik rada daje, koji su njegovi benefiti za djecu i odgojno-obrazovnoga djelatnika i kako ih kombinirati u radu. Dotaknute su i isprobane u praktičnom radu i nove metode integracije stranoga jezika (engleski) upoznavanjem CLIL metode s ciljem svladavanja jezičnih barijera za učenje jezika i jezične raznolikosti te uviđanje njegove učinkovitosti u svim sektorima obrazovanja. Takve inovativnosti u radu poput kako strukturu formalnoga obrazovanja održati u neformalnom okruženju – vanjskom ili unutarnjem i time postizati veću motiviranost učenika za učenje i opuštenost i kako putem novih metoda stvarati funkcionalno znanje su jedne od stavaka zašto je potrebno i nužno međusobno otvaranje, upoznavanje i razumijevanje odgojno-obrazovnih sustava cijele Europe. KA1 mobilnost u Finskoj temeljila se na upoznavanju Finskoga obrazovnog sustava. Odgojiteljica i ravnateljica dobili su cjelovit uvid u okruženje ustanova, njihovo ustrojstvo i načine rada, saznali o različitim praksama učenja i poučavanja, učili o menadžmentu i administrativnim poslovima, iskusili aktivnosti na otvorenom prostoru te razvili debatu o viđenoj praksi. Velik interes i zanimanje iskazali su prema pravom Šumskom vrtiću nedaleko grada Hamenline. Odgojitelji Šumskog vrtića u svojem radu zalažu se za teze: „Ukoliko želite da vam dijete bude uspješno u školi, pustite ga da se igra u prirodi. Prema istraživanjima, najbolja podrška razvoja svakog djeteta je omogućavanje prirodnog kretanja u vanjskom okolišu. Dijete koje poznaje sebe i svoju okolinu, te živi u skladu sa prirodom biti će uspješno dijete. Svakodnevna fizička aktivnost u okolišu bliskom djetetu pruža temelje za razvitak motoričkog razvoja, te razvija komunikacijske vještine. Prednosti su vidljive na svim razinama djetetova razvoja” (Huotilainen i Peltonen 2007). Iz cijeloga pristupa i cjelokupnoga okruženja dječjega vrtića bilo je vidljivo da je dijete u fokusu. Iz različitih situacija, međusobne interakcije i intervencija odgojitelja spram djece moglo se vidjeti da u potpunosti odgojitelj ima povjerenje u dijete te da im je pristup s prirodom stil života. Kako bi nam to potvrdili proveli smo i mi cjelodnevno učenje u šumi zajedno s njima i djecom. Prateći djecu i njihove reakcije vidjelo se da je to djeci svakodnevna rutina. U odgojnoj skupini imaju samo tri pravila: „Nećemo ništa i nikoga ozlijediti, nećemo nikoga ostaviti samog i pružiti ćemo si dovoljno vremena za učenje.” Kurikul Šumskog vrtića planiran je za cijelu pedagošku godinu, no sloboda izbora prisutna je u svakoj aktivnosti. Na kraju, možemo reći da djeca, odgojitelji i roditelji žive u prirodi i s prirodom.

Platforma e-Twinning kao jedan od oblika diseminacije projekata KA1 i KA2

Platforma e-Twinning služi odgojiteljima za upoznavanje i suradnju s kolegama iz europskih škola kroz različite oblike usavršavanja te rad na zajedničkim virtualnim projektima. Djelatnicima dječjih vrtića koji koriste e-Twinning portal dostupni su različiti oblici stručnih usavršavanja (kroz e-Twinning mobilnosti, seminare, radionice, konferencije, webinare i mrežne edukacije) te rad na zajedničkim virtualnim projektima.

Motivacija koja svakoga od nas izaziva, usmjerava i potiče na ostvarenje pronalaska odgovora na neka nova pitanja na koja nailazimo je ujedno put otkrivanja novih promišljanja i jedinstven je za svakog odgojno-obrazovnoga djelatnika jer on uključuje povezivanje različitih kulturnih, ekonomskih i društvenih zajednica u svrhu razumijevanja širega konteksta razvoja. Put razvoja i napretka nije uvijek

jednostavan i lagan. Na tom putu često bude „kamenčića spoticanja”, ali upravo su oni ti koji dovode do nove razine učenja. Uz pomoć njih upoznajemo neke nove vlastite sposobnosti i osvježavamo ono što trebamo mijenjati. Budući da želimo poboljšati iskustvo učenja na višoj razini našega profesionalnog razvoja uključujemo se u aktivnosti međunarodne suradnje. Koristeći platformu e-Twinninga usmjeravamo se ka učenju i otkrivanju novih pedagoških alata za napredovanje. Nadalje, korištenjem platforme e-Twinninga i daljnjim uključivanjem u virtualne projekte ostvarujemo suradnju, umrežavanje i komunikaciju među partnerima predškolskih ustanova europskih država sudionika e-Twinninga. Takvom suradnjom koristimo prilike za razvoj projekata i razmjenu iskustava, novih dostignuća s kolegama iz Europe. Ujedno platforma e-Twinninga omogućuje nam osobni i profesionalni razvoj te razvoj novih stručnih kompetencija vezanih uz razvoj informatičke pismenosti, jezičnih kompetencija kao i razvoj interkulturalnosti i multikulturalnosti uz promicanje temeljnih vrijednosti obrazovanja.

Nadalje, platforme e-Twinninga jedan su od oblika diseminacije projekata, širenjem rezultata projekta, tj. prijenosom stečenoga znanja i iskustva na što veći krug dionika na lokalnoj, nacionalnoj i europskoj razini čime se pruža mogućnost daljnjega razvoja projekta. Koristeći platformu e-Twinning usmjeravamo se ka učenju i napredovanju, razvoju novih promišljanja i stavova prema postojećim i budućim projektima. Tako postupno razvijamo kurikulum naše ustanove temeljen na suvremenim spoznajama i bogatstvu raznolikih mogućnosti za dijete.

S obzirom da je naša glavna misao kojom se vodimo razvijanje novih dimenzija kurikula, upravo nam e-Twinning zajednica daje jedan od alata kako to učiniti. Spektar projekata koji on nudi uključuje različite stavove, mišljenja i postojeća znanja te daje priliku da upoznamo, usvojimo i unaprijedimo koncepte i metode rada. Pronalaskom odgovarajućega projekta, uključivanjem na različite mrežne edukacije, seminare ili interesne grupe otvaraju nam se „vrata” za promatranje, interpretiranje i implementiranje novih ideja, razmišljanja i aktivnosti u svoj rad. U sklopu suradnje s drugim partnerima odgojitelj se osnažuje u raznolikim vještinama, ali prvenstveno komunikacijskim. Upravo je komunikacija temeljna kompetencija koju odgojitelj mora imati i sustavno ju usavršavati iz razloga jer komunikacija je temelj svakoga odnosa, a odgojitelj ju svakodnevno upotrebljava u svojem radu, bilo s djecom, roditeljima ili sustručnjacima. Kreiranjem e-Twinning projekata, sudjelovanjem na stručnim usavršavanjima i dijeljenjem svojih znanja, komunikacija se širi i dolazi do širenja spoznaja i znanja. To se odnosi na informacijsko-komunikacijske vještine pojedinca koji kako bi bio uspješan u prikazu i predstavljanju svojega procesa mora prevladati i unaprjeđivati jezične barijere te steći nova digitalna znanja. Digitalna transformacija je proces koji se svakodnevno odvija na svim područjima života. S obzirom na temelj našega rada, a to je biti u skladu sa suvremenim razvojem djeteta, mi također imamo obvezu mijenjanja i stvaranja novih spoznaja i znanja jer upravo zahvaljujući njima imamo mogućnost „umrežavanja” s drugim predstavnicima odgojno-obrazovnog sustava iz cijele Europe. Interakcije koje se odvijaju u sklopu suradnji stvaraju nove međuodnose i međudjelovanja te mogućnosti kreativnoga i kritičkoga djelovanja na postojeće načine rada te razvijanje potrebe za uočavanjem sličnosti i razlika u odgojno-obrazovnom procesu s ciljem razmjene svojih zapažanja. Razumijevanje, učenje od drugih, sloboda u kreiranju ritma aktivnosti, implementacija novih znanja u rad, ali i očuvanje vlastitih vrijednosti, temelji su e-Twinning zajednice s ciljem osobnoga i profesionalnoga razvoja, a sve u svrhu kvalitetnije budućnosti djece. Sve to ne bi bilo moguće da ne postoji podrška unutar ustanove u kojoj radimo. Ukoliko „vođa tima” (ravnatelj) ima razumijevanja, jasnu viziju kako, zašto i kamo idemo, koju „snagu i moć” ima svaki odgojno-obrazovni djelatnik, put našega razvoja je siguran i čvrst, a mi se u toj avanturi zvanj profesionalni razvoj i svojom ulogom u timu osjećamo sigurno, stabilno i kompetentno za sve novo što dolazi.

Promjena paradigme – utjecaj EU projekata na razvoj i unapređenje profesionalne uloge odgojitelja u DV-u Medveščak

Uz profesionalna znanja, vještine, razvijene komunikacijske sposobnosti i kompetencije, odgojitelj u ustanovi za rani i predškolski odgoj mora imati pozitivne ljudske osobine, biti pun razumijevanja, strpljivosti, podrške i empatije za druge te imati visoku razinu motivacije za ono što radi

jer motivacija je htjenje čovjeka i pokreće ga na djelovanje. Uspješnost djelovanja svakoga čovjeka ovisna je o njegovom znanju, sposobnostima, psihofizičkim i spoznajnim sposobnostima, ponašanju i djelovanju koje koristi pri ostvarivanju i realizaciji svojih ciljeva u okolini u kojoj živi, radi i djeluje (Uhan 1998: 591). Profesionalni razvoj odgojitelja treba rezultirati ne samo pomacima u znanju nego i promjenama u njegovim uvjerenjima i djelovanju (NCVVO 2012: 63).

Odgovitelj profesionalac svakako mora znati svrhu vlastitoga rada i djelovanja kako bi mogao profesionalno i predano zagovarati prava djece te stvarati mogućnosti u kojima svako dijete može proširiti svoj vlastiti potencijal te zadovoljiti potrebe za istraživanjem, igrom i učenjem. Kada odgojitelji djeluju u svojoj odgojno-obrazovnoj praksi oni grade implicirajući teoriju u akciji, stvaraju i praktičnu teoriju iz akcije te grade nove teorije iz prakse za praksu.

Stoga, izgradnja profesionalne uloge odgojitelja doprinosi mijenjanju osobne paradigme, usmjeravajući nas da djelujemo interdisciplinarno, u timskom radu sa stručnjacima unutar vlastitoga polja rada, ali i sa sustručnjacima drugih znanstvenih područja. Takav pristup profesionalnom razvoju oslanja se na međusobnom povezivanju, zajedništvu i suradnji svih stručnih radnika te dječji vrtić postaje mjesto na kojem svi zajedno kontinuirano istražuju, raspravljaju i vrednuju zajedničku odgojno-obrazovnu praksu mijenjajući i kulturu dijaloga i rasprave, što vodi prema razvoju profesionalne zajednice učenja.

Sudjelovanje u EU projektima pružilo je djeci, roditeljima i odgojiteljima nove mogućnosti napredovanja i usavršavanja profesionalne uloge i prilike za učenje: kvalitetnije povezivanje formalnoga i neformalnoga obrazovanje, veću motiviranost i zadovoljstvo poslom i djelovanjem, širenje postojećih znanja – „otvaranje uma” za inovacije, pružanje dovoljno vremena za prihvaćanje inovativnih ideja u radu, motiviranost i dosljednost u provedbi noviteta, fleksibilnost i timsko djelovanje, bolje razumijevanje odgojno-obrazovne prakse, primjenu novih strategija za ostvarenje ciljeva, kreativniji pristup u radu s djecom i roditeljima, inovativnost u odgojno-obrazovnom radu, razvoj jezičnih kompetencija i razvoj medijske pismenosti.

Da bi dijete usvojilo potrebna znanja i vještine, mora naučiti kako učiti i komunicirati u informacijskom društvu (Soleša i Soleša-Grijak 2011). „Računala su sastavni dio djetetova života i života nekih od nas, s tom razlikom da su djeca digitalni urođenici, a mi pridošlice. Njihove misli drukčije su od naših, pa su i drukčiji obrasci učenja i ponašanja u kojem postoji mala ili sve manja tolerancija na tradicionalno poučavanje” (Klemše 2010a). Sastavni dio života u ustanovi za rani i predškolski odgoj su svakodnevna upotreba računala za pronalaženje, procjenu, pohranjivanje, prikazivanje, stvaranje i razmjenu informacija te stvaranje suradničkih mreža putem interneta. Sve navedeno sastavni je dio svakoga odgojitelja, kako u osobnom, tako i u profesionalnom životu jer omogućuju komunikaciju na globalnoj razini, nove izvore edukacija te provedbu virtualnih projekata. No, pritom ne smijemo zaboraviti osigurati sigurnost u primjeni istih jer uz odgojitelje djeca su aktivni sudionici i uključena su u komunikaciju među svim partnerima. *Skype* kao oblik komunikacije, koristimo kao mrežu u kojoj djeca kroz razmjenu znanja i iskustva kvalitetnije uče i za razmjenu poruka u tekstualnom obliku, za videorazgovor i audiorazgovor s državama partnerima. Na kraju možemo reći da nam je sudjelovanje u EU projektima omogućilo naprednim vizijama djelovanja educirati se za budućnost i polako vraćati ugled i poštovanje našem zanimanju.

Zaključak

Kontinuirani profesionalni razvoj imperativ je profesionalnoga djelovanja u promjenjivom društvenom i tehnološkom kontekstu kakav je nametnulo 21. stoljeće. Nije ispravno vjerovati da je znanje stečeno inicijalnim obrazovanjem dostatno za kvalitetan profesionalni rad tijekom čitavoga radnog vijeka. Stoga, znanje koje odgojitelj stječe tijekom svojega školovanja postaje nedovoljno za natjecanje u svijetu budućnosti, pa se javlja potreba za kontinuiranim usavršavanjem, tj. cjeloživotnim učenjem posebice na području kreativnosti, komunikacije i kritičkoga mišljenja. Drugim riječima, profesionalno obrazovanje je sastavnica prilagodbe odgojitelja radu i pretpostavka učinkovitosti svake ustanove. To je osobito važno danas, u uvjetima globalizacije, kada ustanove moraju biti uspješne i u međunarodnoj konkurenciji.

Možemo zaključiti da se rast i razvoj profesionalnih kompetencija nadograđuje i sudjelovanjem na projektima, od uloge sudionika i partnera ka ostvarenju cilja – formiranje i kreiranje vlastitoga projekta kao oblika diseminacije svih usavršavanja i edukacija u sklopu Erasmus+ projekata.

Literatura

- Brkić, M.; Hadžić-Suljkić, M. 2001. *Preopterećenost učenika*. Jela Educa, Sarajevo.
- Bolman, LeeG; Deal Terrence E. 1992. *What makes a team work?* *Organizational Dynamics* 21(2), 34–44.
- Chivers, G. 1996. *Towards a holistic model of professional competence*. *Journal of European Industrial Training*, 20(5), 20–31.
- Commission of the European Communities. Eurostat. 2000. Commission Staff Working Paper SEC Bruxelles 1832. (pristupljeno 15. ožujka 2012.) http://ec.europa.eu/education/index_en.htm
- Fatović, M. 2016. *Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja*. 623–639
- Klemše, N. L. 2010. Web 2.0 alati i e-učenje u primarnom obrazovanju. (pristupljeno 7. kolovoza 2017.) <https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2010/11/27/web-2-0-alati-i-eucenje-u-primarnom-obrazovanju/>
- Ljubetić, M. 2011. *New Competences for the Pre-school Teacher A Successful Response to the Challenges of the 21 st*, *World Journal of Education*. (1925-0746), 2(1), 82–91.
- Marcetić, A. 2010. *Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje i instrumenti za njihovo vrednovanje*. (pristupljeno 15. ožujka 2012.) <http://www.kvalis.com/component/content/article/37-menaderska-psihologija/112-kljune-kompetencije-za-cjeloivotno-uenje-i-instrumenti-za-njihovo-vrednovanje>
- Nacionalni okvirni kurikulum. 2010. Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta. Zagreb.
- NCVVO. 2012. *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb
- Pastuović, N. 2008. *Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju*. *Odgajne znanosti*, 2.
- Sindik, J. 2012. *Razlike u doživljaju i učinkovitosti timskog rada obzirom na dob i profil stručnjaka u predškolskom odgoju i obrazovanju*. *Magistra Iadertina*, 7/1.
- Seme Stojnović, I.; Hitrec, S. 2014. *Suvremeno vođenje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Slunjski, E.; Šagud, M.; Brajša-Žganec, A. 2006. *Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizacija koja uči*. *Pedagogijska istraživanja*, 3(1), 45–58.
- Soleša, D.; Soleša-Grižak, Đ. 2011. ICT kompetencije učitelja i odgojitelja. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 13(2), 8–37.
- Šverko, B. 2012. *Ljudski potencijali: usmjeravanje, odabir i osposobljavanje*.
- Tudor, S. 2006. *Menadžer i pobjednički tim*. 21.
- Tudor, G.; Srića, V. 2006. *Menadžer i pobjednički tim*. MEP consult.
- Warrick, D. D. 2014. *What Leaders Can Learn About Teamwork and Developing High Performance Teams From Organization Development Practitioners*. *OD Practitioner*, 46/3, 68.
- Warrick, D. 2014. *What Leaders Can Learn About Teamwork and Developing High Performance Teams From Organization Development Practitioners*. 71–72.
- Young, M. 1999. *Knowledge, Learning and the Curriculum of the Future*. London: Institute of Education University of London.
- Žiljak, T. 2002. *Načelo građanstva i obrazovanje odraslih*. *Politička misao*, 32/1.
- Žiljak, T. 2004. *Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj*. *Anali hrvatskog politološkog društva*.

Darija Salopek-Žiha
DV Zvončić, Našice
Dunja Juričić
DV Maslačak, Belišće
Ana Marija Kramer
DV Mali princ, Višnjevac

ISTRAŽIVANJE UKLJUČENOSTI RODITELJA I PREDŠKOLSKE DJECE NA INTERNET I DRUŠTVENE MREŽE

Sažetak

Cilj ovoga istraživanja bio je utvrditi stavove i navike u svezi korištenja interneta i društvenih mreža kod predškolske djece i roditelja. U istraživanju su sudjelovala 243 roditelja i 213 predškolske djece. Podatci o roditeljskoj i dječjoj upotrebi suvremenih informatičkih tehnologija su ispitani pomoću, za tu svrhu konstruiranoga, anketnog upitnika. Utvrđeno je da samo 10,3 % roditelja nema osiguran internet kod kuće te da prosječno roditelji kod kuće provedu 1,23 sata na internetu, a njihova predškolska djeca 0,98 sati. Otvoren profil na društvenoj mreži ima 10 % djece. Mobitel ima 3 % djece u dobi od 5 do 7 godina. Utvrđen je niz emocionalno uznemirujućih sadržaja koja su djeca vidjela na internetu, kao i višestruka neadekvatna roditeljska ponašanja u svezi osiguravanja sigurnosti i zaštite predškolske djece na internetu (izostanak roditeljskoga nadzora, propusti u upozoravanju djeteta na opasnosti od interneta, izostanak uvida u internet stranice koje posjećuje dijete, itd). Nisu utvrđene spolne, niti dobne razlike u iskustvima djece s internetom. Na državnoj je razini potrebno poduzeti preventivne mjere i aktivnosti koje bi podigle razinu roditeljskih kompetencija u vezi upotrebe interneta.

Ključne riječi: opasnosti interneta, roditeljski nadzor

Uvod

Istraživanja na temu djece i interneta (Buljan-Flander 2008) upućuju na dramatičan porast mrežnih priključaka na internet u obiteljima (od 29,2 % 2006. godine, 45 % 2008. godine do 90 % 2010. godine). O primjerenosti dobi za pristup internetu ne razmišljaju samo roditelji, već se tim pitanjem bavi više različitih struka. Neki istraživači smatraju da je optimalno razdoblje za pristup internetu uzrast od 9 ili 10 godina, no iskustva ukazuju na značajno ranije uključivanje djece na internet i društvene mreže. Primjerice, njemačko savezno ministarstvo za obitelj navodi da su trogodišnjaci i četverogodišnjaci dovoljno zreli za prve kratke internetske kontakte. Za raniji pristup zauzima se i Ludwig Issing, profesor medijske psihologije i pedagogije iz Berlina koji vjeruje da rano iskustvo s internetskim medijem potpomaže stvaralaštvo, razvija mišljenje i sposobnost mišljenja uz upozorenje da se predškolsko dijete nikako ne bi smjelo duže od 15 minuta dnevno prepustiti internetu. Enruko Eulzer, suradnik Projekta medijskoga odgoja (Buljan-Flander 2010) misli kako je besmisleno slati djecu na internet prije nego li tečno nauče čitati i pisati, a već u dobi od 10 godina ih se mora upoznati s opasnostima na internetu. Od hrvatskih istraživanja posebno su zanimljivi rezultati istraživanja koje su proveli Hrabri telefon i Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba na 4000 djece iz 19 osnovnih i 2 srednje škole u 10 gradova Hrvatske. Istraživanjem je utvrđeno slijedeće: 90 % djece koristi računalo (od čega 83 % za igranje igrice, 66 % za pretraživanje, 53 % za slušanje glazbe; 39 % djece je naučilo koristiti internet samostalno, 31 % od roditelja, a samo 8 % kroz organizirane tečajeve. Prilikom korištenja interneta, 56 % djece izjavljuje da su ponekad sama, a samo 4 % djece koristi internet uz nadzor roditelja. Izloženost nepoželjnom seksualnom materijalu u vidu poruka doživjelo je 27 % djece (od kojih 33 % nije povjeralo nikome svoje iskustvo dobivanja poruka, 52 % su povjerali prijateljima, 17 % roditeljima, a 4 % nekom drugom). Ovi rezultati upućuju na potrebu daljnje edukacije djece i roditelja o mogućnostima koje pruža internet, ali i o opasnostima i načinima samozaštite djece prilikom korištenja računala i interneta. Istraživanje Tatković i Ružić Baf (2011: 27–30) na 30-ero djece porečkoga vrtića u dobi od 3 i 4 godine te 30-ero djece u dobi od 5 i 6 godina, utvrdilo je da 67 % djece u obje dobne skupine koristi računalo za igranje edukativnih igrica i crtanje. Vrijeme koje dijete provodi za računalom je kod 50 % ispitanika oko pola sata dnevno, za 45 % djece jedan sat dnevno, a kod 5 % djece dva sata dnevno. Zaključak većine ostalih istraživača iz nama dostupne literature upućuje na konstataciju da su računalo i internet postale intelektualne alatke koja nose obilježje vremena u kojem živimo, no u procesu odgoja i obrazovanja djece u predškolskim institucijama i onom odgoju kojega se realizira u obiteljima (Tatković

i Ružić Baf 2011) potrebno je razmotriti sve parametre koji određuju vrstu, svrhu i način korištenja računala i interneta u najmlađe populacije. Računalo je nova „igračka” koja zamjenjuje igru na otvorenom, druženje s prijateljima i roditeljima što mu osim prednosti svojevrsnoga novog didaktičkoga sredstva pridaje i niz slabih strana o čemu najbolje svjedoče odgojitelji u predškolskim ustanovama (Sindik i Veselinović 2010: 107). Svrha ovoga rada je razmotriti uobičajene navike koje postoje u obiteljima u svezi korištenja interneta te adekvatnost roditeljskih ponašanja u svezi osiguravanja sigurnosti i zaštite predškolske djece na internetu.

Ciljevi istraživanja

Cilj ovoga istraživanja bio je dobiti uvid u upotrebu interneta i društvenih mreža kod djece predškolske dobi, a specifični zadatci istraživanja bili su:

- a) utvrditi koliki je postotak roditelja i njihove predškolske djece uključen na internet i društvene mreže
- b) utvrditi svrhu korištenja interneta od strane predškolske djece
- c) utvrditi postoje li spolne i dobne razlike u svezi uključenosti djece na internet i društvene mreže
- d) utvrditi postoje li razlike između predškolskih vrtića u opaženim iskustvima djece s internetom i društvenim mrežama
- e) stupanj prepoznavanja grafičkih simbola društvenih mreža kod predškolske djece.

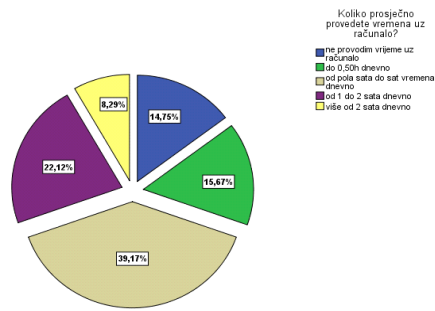
Metoda istraživanja

Ispitanici su bili roditelji i djeca koja pohađaju tri predškolske ustanove: DV Mali princ iz Višnjevca, DV Maslačak iz Belišća te DV Zvončić Našice – Grad Našice. Od ukupno 328 djece kronološke dobi od 5 do 7 godina koja su uključena u ove vrtiće, u istraživanju je sudjelovalo 243 roditelja (odaziv roditelja bio je 71,34 %) i 213 djece (odaziv djece bio je 64,93 %). Sukladno etičkim kodeksima provođenja istraživanja s malodobnom djecom, roditelji su dobili i potpisali pisanu obavijest o svrsi i načinu istraživanja, dragovoljnosti i anonimnosti istraživanja. Anketni upitnik za roditelje sadrži 18 pitanja (uglavnom zatvorenoga tipa) te podataka o demografskim karakteristikama roditelja (stručna sprema, bračno stanje). Pitanja su se odnosila na: internet kod kuće, vrijeme provođenja na internetu, svrsi korištenja interneta, vještinu korištenja interneta, jesu li roditelji upozorili dijete i poduzeli ostale odgovorne aktivnosti poput uključivanja tzv. roditeljskoga nadzora na računalu, procjenu opasnosti interneta koje moguće prijeti predškolskoj djeci na internetu, imaju li roditelji uvid u stranice koje na internetu posjećuje njihovo malodobno dijete, jesu li roditelj i dijete pristupili društvenim mrežama, ima li predškolsko dijete mobilni telefon.

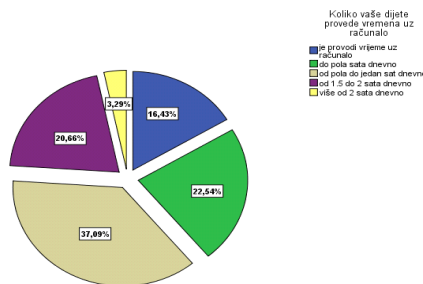
Anketni upitnik za djecu sadrži sljedeća pitanja (4 zatvorenoga tipa i 2 otvorenoga tipa): 1) igra li dijete igrice (i koje) na internetu, 2) gleda li crtiće (i koje), 3) ide li dijete na društvene mreže i u koju svrhu, 4) prepoznaje li dijete grafički znak koje od društvenih mreža, 5) je li dijete vidjelo nešto uznemirujuće (ružno, strašno) na internetu i što je to bilo. Za svako dijete je upisana dob i spol. Vrijeme ispunjavanja anketnoga upitnika za roditelje, kao i vrijeme koje je istraživačima bilo potrebno za ispitivanje djece je oko 5 minuta. Ispitivanje je provedeno u prvoj polovici listopada 2013. godine.

Analiza rezultata anketnoga upitnika za roditelje

U našem uzorku 94 % roditelja živi u bračnoj zajednici, 2 % u izvanbračnoj, a 4 % su samohrani roditelji. E-poštu ima 80,4 % roditelja. Sukladno podacima iz literature utvrdile smo da 89,7 % roditelja ima pristup internetu, a samo 10,3 % nema internet kod kuće. Roditelji u prosjeku provedu 1,23 sata dnevno uz računalo. Na grafičkim prikazima 1 i 2 prikazane su navike roditelja i djece u pogledu vremena koje provedu na internetu. Prema procjeni roditelja, predškolska djeca prosječno provedu 0,98 sati dnevno uz računalo.

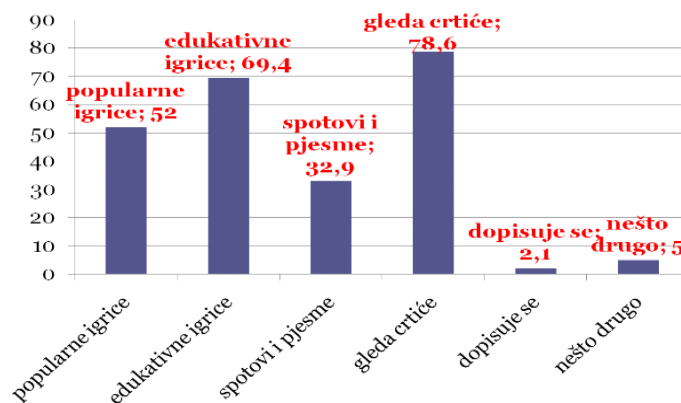


Grafički prikaz 1 Vrijeme koje roditelji provedu na internetu



Grafički prikaz 2 Vrijeme koje djeca provode na internetu

Ovaj podatak, uz kumulativno zbrojene ostale uobičajene aktivnosti u obitelji, postavlja pitanje u kojoj količini je prisutno tzv. kvalitetno vrijeme unutar obitelji kada članovi obitelji međusobno komuniciraju. Svrha korištenja interneta prikazana je na grafičkom prikazu 3. Dominira gledanje crtića (78,6 %), zatim igranje edukativnih (69,4 %) i popularnih igrica (52 %). Neki drugi načini korištenja interneta bili su: gledanje filmova, gledanje znanstvenih emisija o prirodnim pojavama poput vulkana, tornada, gledanje obiteljskih slika, pisanje slova i sl.

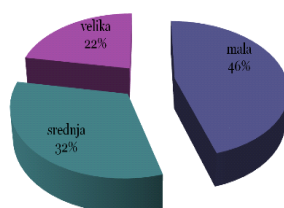


Grafički prikaz 3 Što djeca rade na internetu?

Roditelji su zamoljeni procijeniti dječju vještinu korištenja interneta (grafički prikaz 4) te opasnosti od interneta (grafički prikaz 5).



Grafički prikaz 4 Roditeljska procjena dječje vještine služenja internetom



Grafički prikaz 5 Roditeljska procjena opasnosti od interneta

Upozorenje o opasnostima interneta djetetu je dalo 61,7 % roditelja, a to je propustilo napraviti 38,3 % roditelja. Utvrđen je zabrinjavajući podatak da je roditeljski nadzor na računalu napravilo samo 38,5% roditelja predškolske djece.

Za vrijeme boravka na internetu u 36,28 % obitelji predškolsko dijete je ponekad samo, a ponekad uz neku drugu osobu. Odgovornije i zrelije ponašanje roditelja za dobrobit djeteta iznosi 62,79 % navodeći da svoje malodobno dijete nikad ne ostavljaju samo na internetu. U 0,93 % obitelji predškolsko dijete provodi na internetu samo, bez prisutnosti odrasle osobe.

Čak 91,3 % roditelja tvrdi da uvijek ima uvid u stranice koje posjećuje dijete, a 8,7 % nema uvijek uvid u stranice koje posjećuje dijete. U Tablici 1 nalazi se abecedni popis emocionalno neugodnoga sadržaja potvrđenoga kod 82 djeteta (38 %) što se podudara s postotkom djece koja nemaju stalan nadzor korištenja interneta. Ovaj podatak je alarmantan i zahtijeva poduzimanje preventivnih, edukativnih i ostalih aktivnosti na svim razinama društvene odgovornosti. Djeca su navodila zastrašenost, noćne more, buđenja i potragu za utjehom nakon takvih iskustava.

Tablica 1: Emocionalno neugodni sadržaji koje su djeca vidjela na internetu

SADRŽAJ:	F
aute što razbijaju	1
baka s ogromnim noktima	1
cura s brkovima	1
čudovišta	16
dinosauri	2
div s 3 oka	1
dječak puškom ubija djevojčicu	1
doktor operira	1
duh	4
gole tete	1

goli ljudi se ganjaju i sviraju	1
horori, kosturi i ubijanje	1
igra gdje se čekićima i pilama razbija i di mala godzila ruši kuće	1
igrice Kralj ubijanja – svi ljudi se ubijaju, odabereš mjesto di ubijaš	1
igre s pucanjima i ubijanjima	1
igrice – virusne, tata navečer pustio, plako sam	1
krvava faca	1
kosturi	1
krv	3
krvava baka, čiko bez glave	1
krvavu bebu	3
maskirani neki	1
monstericu sanjala	1
nekom su vadili kosti i debela teta s malom glavom	1
odrezani vrat	1
odvratnog čovjeka, ubijanja	1
odvratni horori	1
rat – vojnici	1
ružne slike na reklamama	1
ružni crtani, govno pilom	1
samuraji	1
ubijanje	8
vampiri	3
vještice	1
vrag	1
zombiji	14
ukupno	82

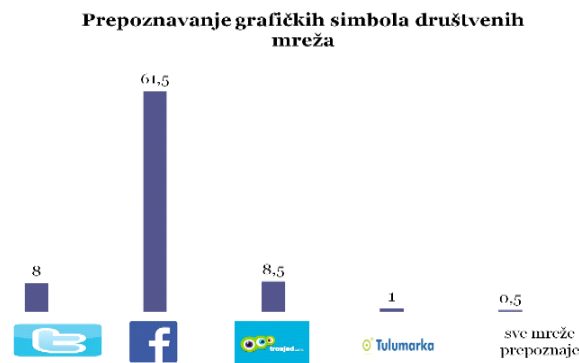
Ukupno 72,1 % roditelja tvrdi da su definirali pravila korištenja računala (vrijeme, stanke, tjelesne vježbe i sl.), a 27,9 % roditelja izjavljuje da nisu definirali pravila korištenja računala; 64,2 % roditelja ima otvoren profil na nekoj društvenoj mreži, a 35,8 % nema otvoren profil; 26,6 % roditelja je imalo otvoren profil na društvenoj mreži i prije rođenja djeteta, a 73,4 % nije imalo; čak 3,5 % djece u dobi od 5 do 7 godina ima otvoren profil na nekoj društvenoj mreži (!) što je još jedan alarmantan podatak koji se kosi s nizom zakonskih regulativa koje štite dobrobit djece. U društvene mreže je uključeno 61 predškolsko dijete (29,2 %). Otvoren profil ima 21 dijete (10 %) o čemu su djeca navela da su im profil otvorili srodnici, rodbina ili prijatelji.

Mobitel ima 3 % djece u dobi od 5 do 7 godina. Svi ovi podatci dovode do zaključka o potrebi poduzimanja nacionalnih, strateški uspješnih mjera i aktivnosti koje bi podigle razinu roditeljske informiranosti o opasnostima interneta.

Analiza rezultata anketnoga upitnika za predškolsku djecu

Od 213 predškolske djece, kronološku dob 5 do 6 godina imalo je 114 djece (53,5 %), a 6 do 7 godina imalo je 99 djece (46,5 %). Dječaka je bilo 112 (52,6 %), a djevojčica 101 (47,4 %). U uzorku ispitane djece 62,4 % bila su djeca DV-a Zvončić Našice – Grad Našice, 30 % djeca DV-a Maslačak Belišće, a 7,5 % čine djeca DV-a Mali princ Višnjevac. Igrice na internetu igra 183 djece (88,6 %), a ne igraju samo 24 djeteta (11,4 %). Crtiće na internetu gleda 158 djece (75 %), a ne gleda crtice 53 djece (25 %). Grafički znak neke od društvenih mreža prepoznalo je 157 djece (74,4 %). Na grafičkom prikazu 5 prikazano je dječje prepoznavanje grafičkih simbola društvenih mreža. Očekivano, facebook i twitter

prednjače, no iznenađuje dječje poznavanje društvene mreže „trosjed” i „tulumarka” s neprihvatljivim sadržajima.



Grafički prikaz 5 Dječje prepoznavanje simbola društvenih mreža (u postocima)

Spolne razlike u pogledu uključenosti na internet su prikazane u tablici 2. Utvrđeno je da ne postoje razlike u vrstama ponašanja između dječaka i djevojčica, dječaci su jedino češće prepoznavali grafički znak društvene mreže što pretpostavljamo ima veze s nešto dužim vremenom provedenim na internetu.

Tablica 2 Spolne razlike u pogledu uključenosti na internet i društvene mreže

	DJEČACI	DJEVOJČICE	Značajnost hi kvadrata
Dijete na internetu igra igrice	100	93	p = 0,225
Dijete na internetu gleda crtiće	87	71	p = 0,347
Dijete je uključeno u društvene mreže	37	24	p = 0,212
Dijete ima otvoren profil na nekoj društvenoj mreži	10	11	p = 0,4
Dijete prepoznaje znak neke društvene mreže	91	66	p = 0,006**
Dijete navodi da je vidjelo ružne sadržaje na internetu	59	45	p = 0,225

Napomena: ** značajnost < 0,001

Kvalitativna analiza odgovora djece upućuje da dječaci uglavnom igraju igrice: vožnja različitih vozila, lego, gusari, ratne (pucanje), Super Mario, dinosauri, nogomet i ostale sportske igre. Djevojčice pak, uglavnom navode da igraju potpuno drukčije igrice u pogledu sadržaja: Winx, Barbie, igre kuhanja, oblačenja, šminkanja, Hello Kitty, Dora. U gledanju crtića također postoje sadržajne razlike između dječaka i djevojčica, pa djevojčice češće gledaju Winx, Dora, Mia i ja, Zlatokosa, a dječaci češće Spužva Bob, Traktor Tom, Power Rengers, Lego Ninjago. U pogledu dobi utvrđena je razlika između „mlađih” i „starijih” predškolaca u pogledu prepoznavanja znakova pojedinih društvenih mreža (Tablica 3)

Tablica 3 Razlike u dobi u pogledu uključenosti na internet i društvene mreže

	5 do 6 godina	6 do 7 godina	Značajnost hi kvadrata
Dijete na internetu igra igrice	96	87	p = 0,371
Dijete na internetu gleda crtiće	84	74	p = 0,637
Dijete je uključeno u društvene mreže	29	32	p = 0,348

Dijete ima otvoren profil na društvenoj mreži	10	11	p = 0,347
Dijete NE prepoznaje znak društvene mreže	35	19	p = 0,045*
Dijete navodi da je vidjelo ružne sadržaje na internetu	50	54	p = 0,105

Napomena: $p < 0,05$

Razlike između vrtića u pogledu različitih ponašanja analizirane su u Tablici 4. Iako se vide pozitivni trendovi povezanosti između faktora urbanosti i obrazaca ponašanja prema internetu, smatramo da je metodološki nedostatak neizjednačenost u brojevima sudionika između pojedinih vrtića utjecala na ovakav rezultat.

Tablica 4 Razlike između vrtića u pogledu analiziranih varijabli

	Osijek	Belišće	Našice	Značajnost h^2
Dijete na internetu igra igrice	100,00 %	75,00 %	89,47 %	nema
Dijete na internetu gleda crtiće	100,00 %	73,43 %	71,42 %	nema
Dijete je uključeno u društvene mreže	43,75 %	32,81 %	24,81 %	nema
Dijete ima otvoren profil na društvenoj mreži	12,50 %	6,25 %	11,28 %	nema
Dijete NE prepoznaje znak društvene mreže	81,25 %	60,94 %	78,95 %	p = 0,046*
Dijete je vidjelo ružne sadržaje na internetu	43,75 %	50,00 %	48,87 %	nema

Napomena: $p < 0,05$

Roditelji imaju veliku odgovornost za slobodu i mnoštvo informacija s kojom se djeca nose na internetu i stoga je potrebno dati podršku institucijama da programski pomognu osiguravanju veće sigurnosti i zaštiti djece. U „Vodiču za sigurnost djece na internetu” dane su preporuke za ponašanje roditelja u svrhu zaštite dobrobiti djeteta. To su sljedeće preporuke: 1) držite računalo u dnevnoj, a ne u dječjoj sobi, 2) naučite dovoljno o računalima, 3) povremeno zajednički posjećujte internetske stranice, 4) ohrabrujte dijete da vas pita o onome što ne zna te potičite razgovore o sadržajima na internetu, 5) mlađa djeca ne bi trebala posjećivati chat sobe, forume, Facebook i slična mjesta bez nadzora roditelja, 6) uspostavite pravila vezana za ponašanje na internetu, zapišite ih i napravite dogovor sa svojim djetetom, 7) savjetujte dijete da se nikad i ni pod kojim uvjetima ne sastaje s osobama koje upozna putem interneta, osim u vašoj pratnji, 8) saznajte lozinke korisničkih računa kojima se služi vaše dijete (e-pošta, chat, blog i sl.), 9) savjetujte djecu da na internetu ne smiju ostavljati osobne informacije poput adrese, broja mobitela, punoga imena i prezimena te sličnih osobnih informacija, 10) povremeno utipkajte ime svojega djeteta u Google da vidite pojavljuje li se i na kakvim stranicama, 11) upoznajte se s mrežnim prijateljima vašega djeteta i pričajte s drugim roditeljima kako biste saznali koje stranice posjećuju njihova djeca. Zadaća je svih stručnih djelatnika u predškolskim ustanovama da podignu razinu informiranosti roditelja o pravilnom odnosu prema suvremenim tehnologijama koje osim prednosti imaju i niz prijetnji na psihičku dobrobit djece.

Zaključak

Utvrđeno je da predškolsko dijete u dobi od 5 do 7 godina prosječno provede oko 1h dnevno na internetu, dok njegovi roditelji prosječno provedu 1,23 h. Utvrđen je niz neadekvatnih roditeljskih ponašanja u svezi osiguravanja sigurnosti i zaštite predškolske djece na internetu (izostanak roditeljskoga nadzora, propusti u upozoravanju djeteta na opasnosti koje ima internet, izostanak uvida u mrežne stranice koje posjećuje dijete, itd). Nisu utvrđene spolne, niti dobne razlike u iskustvima djece s internetom. Utvrđen je niz emocionalno uznemirujućih sadržaja koja su djeca vidjela na internetu. Utvrđena je iznadprosječna informiranost djece o simbolima društvenih mreža. Iz svega navedenoga zaključujemo da postoji utemeljena potreba daljnjega preventivnog djelovanja različitih institucija putem preventivnih edukativnih programa koji će poučiti roditelje i djecu kako bolje zaštititi dijete na internetu od različitih neprimjerenih sadržaja.

Literatura

- Buljan-Flander, G. 2008. Internet i djeca – trebamo li se brinuti?. *Zbornik radova sa skupa Nasilje nad djecom i među djecom*, (23-27)
- Buljan-Flander, G.; Karlović, A.; Puhovski, S. 2010. *Dijete na internetu*. Zagreb: Geofoto.
- Tatković, N.; Ružić Baf, M. 2011. *Računalo – komunikacijski izazov djeci predškolske dobi*. Zagreb: Informatol.
- Sindik, J. 2012. Kako roditelji percipiraju utjecaj medija na predškolsku djecu. *Zagreb: Medijska istraživanja*. 18/1, 5–32.
- Sindik, J.; Veselinović, Z. 2010. Kako odgojiteljice percipiraju utjecaj medija na predškolsku djecu? *Zagreb: Medijska istraživanja*, 16(2), 107–131.
- <http://www.roditelj.org/2009/11/01/sa-koliko-godina-za-kompjuter/> (pristupljeno 5. siječnja 2017.)

Prof. dr. sc. Mirjana Šagud
Odsjek za pedagogiju
Filozofskog fakulteta u Zagrebu

Marina Brnić, mag. ped.
Dječji vrtić Dječji koraci
Zagreb

ODGOJITELJ I PRAVO DJETETA NA SUDJELOVANJE U DJEČJEM VRTIĆU

Sažetak

Prema takozvanoj „post-konvencijskoj” slici, dijete percipiramo kao aktivno i kompetentno biće koje je sposobno na djelotvoran način sudjelovati u svojem okruženju i preuzeti odgovornost za svoje ponašanje (Markovinović 2010). Kako bi dijete zaista moglo sudjelovati u svojem okruženju i djelovati na njega, potrebno ga je već u dječjem vrtiću pripremati za to i omogućiti mu uživanje prava na sudjelovanje. S obzirom na to da o odgojiteljima ovisi koliko će dijete uživati pravo na sudjelovanje unutar dječjega vrtića, namjera ovoga istraživanja bila je ispitati kako odgojitelji shvaćaju pravo djeteta na sudjelovanje te kako u svojem radu omogućuju djeci uživanje toga prava. U skladu s problemima i ciljem istraživanja, odabran je kvalitativni pristup prikupljanja i analize podataka. Za prikupljanje podataka korištene su fokus grupe, a za analizu prikupljenih podataka metoda tematske analize. Analiza dobivenih podataka pokazala je kako su svi sudionici istraživanja svjesni važnosti i svih dobrobiti uživanja prava djeteta na sudjelovanje. Ipak, tek manji broj odgojitelja pravo djeteta na sudjelovanje shvaća kao pravo djeteta da aktivno sudjeluje svojim iznošenjem mišljenja, uvažavanjem tuđega mišljenja, sudjelovanjem u odlučivanju i slično, a ne samo sudjelovanjem u onome što je zamislio odgojitelj. Drugi dio odgojitelja smatra dovoljnim da djeca sudjeluju u određenim aktivnostima i to prihvaćaju kao ostvarivanje prava djeteta na sudjelovanje. Rezultati ovoga istraživanja pokazali su kako shvaćanje prava djeteta na sudjelovanje od strane odgojitelja utječe na njihov način ponašanja i organiziranja života u grupi. Nažalost, uvažavanje prava djeteta na sudjelovanje u dječjem vrtiću još uvijek nije na zavidnoj razini te je svakako riječ o području koje zahtijeva puno više pažnje nego što mu se pridaje.

Ključne riječi: dječji vrtić, odgojitelj, prava sudjelovanja

Uvod

Položaj djece u društvu ovisi o pogledu odraslih i slici koju odrasli imaju o djetetu i djetinjstvu. Kako su se ti pogledi tijekom vremena mijenjali, tako se i shvaćanje djetinjstva i položaj djeteta u društvu s vremenom promijenio (Bašić 2011). Sve do 17. stoljeća djetinjstvo se nije percipiralo kao posebno razdoblje jer jasna granica između djetinjstva i odraslosti nije ni postojala. Tek u 17. stoljeću djetinjstvo se počinje promatrati kao specifično razdoblje (Ariés 1962, prema Širanović 2016). Djecu se percipiralo kao slabije i manje inteligentne u odnosu na odrasle, ali se vjerovalo da odgojem mogu postati razumni i odgovorni pojedinci. Ukratko, odgoj se shvaćao kao proces vođenja od stanja neodraslosti i nekompetentnosti do stanja odraslosti i kompetentnosti (Bašić 2011). Jednako tako, smatralo se kako su odgojna nastojanja kompetentnih odraslih nužna da bi dijete postalo zrela i potpuna osoba, tj. onakvo kakvo su odrasli očekivali i vjerovali da ono treba biti. Ovakvu percepciju djeteta Bašić (2011.) naziva „prosvjetiteljskom slikom djeteta”.

S vremenom se predodžba društva o djetetu i djetinjstvu promijenila u tom smjeru da se danas dijete promatra kao subjekt vlastitoga razvoja. Pod utjecajem takvoga zaokreta u shvaćanju djeteta i djetinjstva, promijenio se i položaj djeteta u društvu te se ono percipira kao „aktivno, kreativno i

kompetentno biće koje na svoj jedinstveni način konstruira i sukonstruira svoje znanje, razumijevanje svijeta i utječe na svoj razvoj” (Maleš 2011: 7).

Kao rezultat drukčije percepcije djeteta i odnosa društva prema djeci, nastala je *Konvencija o pravima djeteta* (1989.). Naime, u tom dokumentu stavlja se poseban naglasak na dijete kao subjekt svojega razvoja i sposobnoga pojedinca koji može djelotvorno sudjelovati u svojem okružju i preuzimati odgovornost za svoje ponašanje, tj. naglašava se njegov subjektivitet (Širanović 2016). U *Konvenciji* se prava djeteta dijele u nekoliko skupina, a naglašavanje djetetovoga subjektiviteta najviše se ističe u dijelu *Konvencije* koji se odnosi na prava djeteta na sudjelovanje. Riječ je o skupini prava u koju se ubrajaju: pravo na slobodno izražavanje mišljenja, pravo na uvažavanje mišljenja djeteta, pravo na pristup informacijama iz različitih izvora, pravo na slobodu misli, savjesti i vjere te pravo na slobodu udruživanja i mirnoga okupljanja (Maleš i sur. 2003).

Uživanje ovih, kao i svih drugih prava, djeci treba osigurati od najranije dobi, najprije u obitelji, a potom u dječjem vrtiću. U dječjem vrtiću, na kojem je naglasak u ovom radu, djecu treba upoznati s njihovim pravima i odgovornostima te potrebom da štite svoja, ali i prava drugih. Nadalje, djecu od najranije dobi treba poticati na slobodno izražavanje njihovih mišljenja i stavova, uvažavanje mišljenja drugih, donošenje odluka, ali i preuzimanje odgovornosti za donesene odluke.

Prava djeteta na sudjelovanje

Prava djeteta na sudjelovanje, koja su u fokusu ovoga rada prvi se put spominju u *Konvenciji o pravima djeteta* (1989.). U okviru *Konvencije* termin sudjelovanje ne znači samo sudjelovanje djece u razgovorima ili pripadanje djeteta unutar obitelji ili zajednice, već ističe nužnost uključivanja djeteta u donošenje odluka, njegovo pravo da ga se sasluša u svim pitanjima koja ga se tiču, pravo da se njegovo mišljenje uvaži, pravo na slobodu druženja, slobodu izražavanja i pristup informacijama iz različitih izvora (Maleš i sur. 2003).

Pravo na slobodno izražavanje i uvažavanje djetetovog mišljenja

Ovo pravo pripada svakom djetetu koje je sposobno formirati svoje mišljenje i koje ima stajalište o stvarima koje ga se tiču, a odnosi se na sva djela i odluke koje se odražavaju na život djeteta. Razmotrimo li ovaj članak detaljno, možemo zaključiti kako iz njega proizlazi nekoliko odredbi. Prvenstveno je to odredba koja jamči slobodu izražavanja, nadalje traženje djetetovoga mišljenja o svim pitanjima koja ga se tiču te naposljetku, uzimanje djetetova mišljenja u obzir (Širanović 2016).

Kada govorimo o slobodi izražavanja, treba imati na umu kako to podrazumijeva slobodu djeteta da samo odluči želi li izraziti vlastito mišljenje ili pak ga želi zadržati za sebe (Širanović 2016). Iz ovoga proizlazi da odrasli djecu ne smiju prisiljavati na iznošenje mišljenja (Maleš i sur. 2003) niti na bilo koji drugi način utjecati na oblikovanje mišljenja djeteta (Širanović 2016).

Traženje djetetovoga mišljenja o svim pitanjima koja ga se tiču usko je povezano s uzimanjem djetetova mišljenja u obzir. Naime, želimo li djeci dati do znanja da je njihovo mišljenje zaista vrijedno, moramo se izdici iznad samoga traženja mišljenja i slušanja djece k davanju značenja tome što djeca kažu. Drugim riječima, važno je da odrasli shvaćaju ozbiljno to što djeca kažu te da pokažu razumijevanje i prepoznaju vrijednost dječjih iskustava, problema i pogleda.

Kod uzimanja djetetova mišljenja u obzir, težina koja se treba dati djetetovom mišljenju treba biti u skladu s dobi i u skladu sa zrelošću djeteta. To ne znači da će se mišljenju mlađe djece dati manja težina jer dječja razina razumijevanja nije nužno povezana s djetetovom dobi te i mala djeca mogu biti dovoljno zrela za sudjelovanje. Mnogo je faktora koji utječu na kapacitet djeteta da razumije problem o kojem se radi. To su primjerice socijalni kontekst, pitanje o kojem se odlučuje, djetetovo razumijevanje toga pitanja, djetetovo životno iskustvo, razina podrške odraslih i dr. (Lansdown 2001). Najvažnije je da sve odluke koje se donose budu u najboljem interesu djeteta te da se dijete uključuje u donošenje odluka o svim pitanjima koja se na njega odnose, a koja ono može razumjeti (Širanović 2016).

Pravo na slobodu izražavanja i primanja informacija

Djetetovo pravo na slobodno izražavanje mišljenja i stavova te pravo da se njegovo mišljenje uvaži, povezani su s pravom djeteta na slobodno izražavanje, traženje i primanje informacija koje je sadržano u članku 13 *Konvencije o pravima djeteta* (1989.) te u izvornom obliku glasi: „Dijete ima pravo na slobodu izražavanja; to pravo mora, neovisno o granicama, uključivati slobodu traženja, primanja i širenja obavijesti i ideja svake vrste, usmeno ili pismeno, tiskom ili umjetničkim oblikovanjem ili kojim drugim sredstvom prema izboru djeteta” (*Konvencija o pravima djeteta* 1989).

Pravo na slobodu misli, savjesti i vjere

Države potpisnice *Konvencije* dužne su djetetu osigurati slobodu misli, slobodu posjedovanja vlastitih uvjerenja te slobodu vjere. Riječ je o pravima istaknutima u članku 14. *Konvencije o pravima djeteta* (1989.) koji u svojem punom obliku glasi: „Države stranke priznat će djetetu pravo na slobodu misli, savjesti i vjere” (*Konvencija o pravima djeteta* 1989). Razmotrimo li ovaj članak detaljno, možemo vidjeti kako on u sebi uključuje tri prava koja djetetu treba osigurati. To su pravo na slobodu misli, pravo na slobodu savjesti i pravo na slobodu vjere.

Sloboda mišljenja i savjesti su prava respektirana u demokracijama kao izražavanje želje za slobodom od državnoga ometanja (Flekkøy i Kaufmann 1997). Dužnost je države glede prava na slobodu mišljenja osigurati djetetu da ga se ne prisiljava na otkrivanje njegovih misli ukoliko ono to ne želi. Drugim riječima, dijete je slobodno samostalno odlučivati o dijeljenju svojih misli s drugima. Jednako tako, dijete je slobodno posjedovati vlastita uvjerenja i samostalno odlučivati o njihovom dijeljenju s drugima, što se odnosi na slobodu savjesti. Kada se govori o pravu na slobodu vjere, ono uključuje slobodu iskazivanja vjere, ali i slobodu da se vjeru ne iskazuje. U skladu s tim, dijete je slobodno samostalno odlučivati o svojem sudjelovanju u vjerskom odgoju (Brems 2006, prema Širanović 2016).

Sudjelovanje djece u zajednici

Prema Hartu (1992.), djetetovo sudjelovanje u zajednici započinje već njegovim dolaskom na svijet, kada ono otkriva kako pokretima ili plačem može utjecati na svoju okolinu. Iako ovakvo objašnjenje odgovara jednoj široj definiciji sudjelovanja djeteta u zajednici, pokazuje kako već od prvih dana dijete dolazi do spoznaje kako njegov glas može utjecati na tijek događaja. Na taj se način uspostavlja temelji za kasnije aktivnije sudjelovanje djeteta u društvu.

Sva su djeca sposobna za izražavanje svojega mišljenja i svojih pogleda. Iako donja dobna granica za vježbanje prava na sudjelovanje ne postoji, nije isto slušati šestomjesečno, šestogodišnje i šesnaestogodišnje dijete. Često se događa da odrasli podcjenjuju kapacitete djece ili ne cijene vrijednost njihovih perspektiva jer se ne izražavaju na načine na koje se odrasli izražavaju. No, to što šestomjesečno dijete nije još sposobno komunicirati na konvencionalne načine komuniciranja, ne znači da ne može izraziti svoje osjećaje, ideje i želje. Stoga je odgovornost odraslih da pomognu vrlo maloj djeci ili djeci s poteškoćama da svoje mišljenje artikuliraju na njima blizak način (umjetnost, pisanje, pjevanje i sl.) (Percy-Smith i Thomas 2010).

Dok neke druge vrste prava (prava preživljavanja, razvojna i zaštitna prava) uživaju široku podršku, prava na sudjelovanje nešto su kontroverznija (Alderson 2000). Naime, današnjim odraslima teško je prihvatiti i uvažavati prava djece na sudjelovanje jer su oni odrastali u vremenu i filozofiji odgoja koji su od djeteta zahtijevali poslušnost i pasivno prihvaćanje znanja i iskustava njihovih roditelja i učitelja (Markovinović 2010). Tako i danas nije rijetkost da se u konfliktima između odraslih i djece na odrasle gleda kao na „potpune osobe” te su tako ohrabreni pretpostaviti da su oni u pravu, a dijete u krivu. Takva uvjerenja potiču roditeljsku kontrolu i korekciju, umjesto pregovaranja i dogovora s djetetom što bi svakako dovelo do kvalitetnijih rješenja (Alderson 2000).

Suprotno tome, u društvu koje poštuje prava djece općenito i potiče sudjelovanje djeteta, svaka interakcija između djeteta i odrasle osobe trebala bi biti prožeta poštovanjem djetetovoga ljudskog dostojanstva (Markovinović i Maleš 2011). Ukoliko želimo da djeca postanu aktivni sudionici u društvu, oni moraju postati dio socijalnoga procesa. Treba im dati da iskuse odgovorne socijalne odnose i interakcije kako bi se promoviralo dječje vježbanje prava na sudjelovanje (Smith 2007). Djecu tako treba uključiti u izražavanje mišljenja i donošenje odluka u obitelji, dječjem vrtiću, ali i u lokalnoj zajednici. Istraživanja koja su se provodila s djecom školske dobi (Miharija i Kuridža 2011) pokazuju kako djeca smatraju da se njihovo mišljenje ne uzima u obzir kada je riječ o donošenju odluka na lokalnoj razini, iako bi oni to voljeli. Glede toga, djeca i mladi izrazili su kako bi voljeli da ih lokalne vlasti pitaju za mišljenje kada se odlučuju o mjestima za igru, tj. sportskim igralištima i uređenju parkova, škola i slično. Kada je riječ o sudjelovanju u životu lokalne zajednice, slične rezultate dalo je i istraživanje o sudjelovanju djece u dječjim vijećima koje je također provedeno s djecom školskoga uzrasta (Koller-Trbović i sur. 2011). Naime, rezultati ovoga istraživanja pokazali su kako djeca iskustvo sudjelovanja u životu lokalne zajednice procjenjuju izuzetno važnim, ali kao veliku prepreku tom sudjelovanju vide neravnopravnost djece s odraslima kada se radi o donošenju odluka.

Iz svega navedenoga možemo zaključiti kako upravo o odraslim osobama koje okružuju dijete i brinu o njegovoj dobrobiti ovisi količina slobode i prilika za sudjelovanje u životu zajednice. Odrasli trebaju pružati različite razine potpore za djecu u skladu sa zahtjevima koji se mijenjaju u skladu s djetetovom dobi i zrelošću (Smith 2007). Da bi odrasli uvažavali i poticali djetetovo pravo na sudjelovanje, izuzetno je važno njihovo razumijevanje samoga pojma sudjelovanja. Sinclair (2004.) prema Kušević (2010.) navodi kako se u praksi termin „sudjelovanje” često koristi samo u značenju slušanja djece i konzultiranja s njima, što podrazumijeva jedno usko shvaćanje termina sudjelovanje i ima pasivnu konotaciju. Suprotno tome, djeca ipak moraju vjerovati da će njihova uključenost nešto značiti, odnosno dovesti do neke promjene. Stoga je i svrha sudjelovanja omogućavanje djeci da utječu na promjene i donošenje odluka (Sinclair 2004, prema Kušević 2010).

Slušanje djece

Pod terminom „slušanja djece” aludira se ne samo na pasivno slušanje, već izdizanje iznad takvog slušanja k davanju prilike djeci da kažu. Naime, prema Percy-Smith i Thomas (2010.) jedino se na taj način može u potpunosti razviti potencijal djece i mladih da sudjeluju u društvu. Slušati djecu u pravom smislu riječi znači zaista razumjeti njihove načine razmišljanja, njihovo razumijevanje stvari i problema, ali i njihovih perspektiva (Slunjski 2015). Kušević (2010.) navodi kako roditelji i djeca različito shvaćaju samo slušanje. Naime, za odrasle osobe slušanje znači obraćanje pozornosti i shvaćanje djetetovoga govora, dok djeca smatraju da su saslušana ako im odrasli to dokažu nekom akcijom, djelotvornim odgovorom na ono što su čuli.

U dječjem vrtiću slušanje djece predstavlja poseban izazov jer se djeca predškolske dobi češće izražavaju na nekonvencionalne načine (Lansdown 2001). Rezultati istraživanja koje je provedeno s odgojiteljima koji rade s djecom do treće navršene godine (Mulheron Te One 2008) pokazali su kako odgojitelji smatraju da je vrlo važno pažljivo promatrati i oslušivati djecu te biti osjetljiv na nekonvencionalne načine komuniciranja. Odgojitelji koji su radili s djecom mlađom od dvije godine, a sudjelovali su u ovom istraživanju, istaknuli su kako djeca te dobi komuniciraju plaćem, gestama, vokalizacijom i sličnim načinima komunikacije. Većina odgojitelja je istaknula kako smatra da su upravo oni ti kojima djeca komuniciraju svoje potrebe te se od njih kao stručnjaka traži osjetljivost i razumijevanje. Osim toga, rezultati istoga istraživanja pokazali su kako se odgojitelji koji su radili s vrlo malom djecom smatraju svojevršnim zastupnicima prava djece jer pažljivo slušajući djecu mogu osigurati zadovoljenje njihovih potreba i uživanje njihovih prava (Mulheron Te One 2008).

Osim toga što slušanje predstavlja fundamentalno ljudsko pravo, ono sa sobom nosi i različite druge dobrobiti. Slušanje djece često dovodi do boljih odluka jer su njihova iskustva, pogledi i ideje jedinstveni. Iskuse li djeca kako je to kada se njihova gledišta poštuju i otkriju li važnost poštovanja tuđih gledišta, dobit će mogućnost slušati druge i bolje razumjeti proces i vrijednosti demokracije. Osim toga, zadobit će kompetencije da razviju svoje razmišljanje te tako vježbaju za probleme s kojima će se

susretati u odrasloj dobi. Treba nadodati kako konzultiranje s djecom povećava povjerenje, smanjuje rivalstvo, nasilje i stres, a djeca su kod davanja prijedloga znatno manje cinična te optimističnija i fleksibilnija u odnosu na odrasle. Osim dobrobiti u sadašnjosti, djeca će od konzultiranja imati dobrobiti i kasnije. Naime, ljudi uče govoreći, verbalizirajući nove ideje te provjeravajući vlastito i razumijevanje drugoga. Razgovor s djecom i slušanje djece pomažu djeci i odraslima da vide koje planove, probleme i vrijednosti dijele, ali i gdje trebaju raditi kako bi se složili. Time i djeca i odrasli mogu vježbati poštovanje tuđih prava (Alderson 2000).

Suprotno tome, isključivanje djece iz sudjelovanja predstavlja kršenje prava djece da budu saslušana, ali i da se njihovo mišljenje ozbiljno shvati u odlukama koje ih se tiču (Lansdown 2001). Ne uzimanje u obzir onoga što djeca kažu može biti i vrlo opasno. To pokazuju slučajevi u kojima su djeca kontinuirano bila zlostavljana kada ih nitko od odraslih nije htio poslušati (Alderson 2000). Upravo zato, slušanje djece ima i zaštitnu ulogu jer su djeca koju se ohrabruje da govore ojačana da izazivaju kršitelje njihovih prava, a ne da se oslanjaju samo na odrasle da ih štite.

Slušanje djece je usko povezano s donošenjem odluka i preuzimanjem odgovornosti kod djece. Naime, ukoliko djeca zaista osjete da ih odrasli slušaju i posvećuju pažnju tome što djeca kažu, to će pozitivno utjecati na njihovo samopouzdanje. Rezultat toga je da će djeca biti ohrabrena na preuzimanje odgovornosti i donošenje odluka. Drugim riječima, pažljivo slušajući dijete odrasli mu iskazuju povjerenje koje je nužno za razvoj odgovornoga ponašanja kod djeteta (Slunjski 2013).

Argumenti protiv sudjelovanja djece

Jedan od argumenata protiv sudjelovanja djece je taj da djeci manjka kompetencija i iskustava. Naime, postoje stajališta kako djeca ne mogu donositi informirane odluke jer to uključuje mišljenje o više aspekata i više gledišta nego što oni mogu zamisliti (Alderson 2000). Kako bi se ovo stajalište opovrgnulo, treba istaknuti da, iako djeca možda imaju manje iskustva, ona mogu sudjelovati i biti kompetentna u tome ukoliko im se osigura adekvatna potpora i informacije te ako im se dopusti da se izraze na načine koji su za njih značajni (Lansdown 2001).

Sljedeći protuargument ističe kako je djeci, prije davanja prava, poželjno dati da preuzimaju odgovornosti. Istovremeno se navodi i to kako su djeca previše orijentirana na sebe da bi bila sposobna dijeliti donošenje odluka i odgovornosti (Alderson 2000). Ono što ovaj argument ne uzima u obzir jest činjenica da je jedan od najučinkovitijih načina za ohrabivanje djece da prihvate odgovornosti upravo poštovanje njihovih prava (Lansdown 2001). Alderson (2000.) navodi kako postoji i česta predrasuda kod odraslih da dječje sudjelovanje zahtijeva puno vremena te da nemaju dovoljno vještina pri razgovoru s djecom. To su, primjerice, pokazali rezultati istraživanja o sudjelovanju djece u dječjim vrtićima u Finskoj. Odgojitelji koji su sudjelovali u tom istraživanju smatraju da je dječje sudjelovanje kompleksno i zahtijeva pomoć posebno osposobljenih stručnjaka (Leinonen i sur. 2014).

Jedan od argumenata protiv sudjelovanja djece jest mišljenje kako konzultiranje s djecom dovodi do manjka poštovanja roditelja te da dopuštanje djeci da zamišljaju kako odraslima mogu govoriti što da oni čine vodi do snižavanja kontrole i poslušnosti (Alderson 2000). Ovdje treba istaknuti kako slušati djecu znači poštovati ih i pomagati im da nauče vrijednost važnosti poštovanja drugih. Slušanje i odgovaranje maloj djeci ključ je promicanja njihovoga sudjelovanja, što od odraslih zahtijeva osjetljivost prema djetetovim potrebama, osobito kada imaju više od jednoga djeteta koje treba slušati (Flekkøy i Kaufmann 1997). Za neke roditelje može biti teško poštovati dječja prava da sudjeluju ako osjećaju da oni sami nikada nisu bili poštovani kao subjekti s pravima (Lansdown 2001).

Naposlijetku, čest je protuargument koji ističe kako konzultiranje s djecom njih može zbuniti i zabrinuti te se tako na neki način djeci „oduzima djetinjstvo”. Naime, postoje mišljenja kako djeca žive u bajkovitom i bezbrižnom svijetu mašte, a mi odrasli to ne bismo trebali kvariti tako da im objašnjavamo neke stvari koje ionako neće razumjeti. Ovdje je važno reći kako čl. 12. *Konvencije o pravima djeteta* (1989.) ne ističe obavezu djece da sudjeluju, već ističe pravo da oni to čine. Romantična je slika djetinjstva koje se zamišlja kao razdoblje u kojem nije potrebno donositi odluke i preuzimati

odgovornost. Vrlo dobro znamo, a i prethodno je u radu bilo istaknuto, kako čak i mala djeca donose odluke o tome s kim se žele igrati, koje igre žele igrati, pregovaraju pravila i sl. (Lansdown 2001).

Slobodno izražavanje mišljenja, slušanje i uvažavanje mišljenja drugih, preuzimanje odgovornosti i informirano donošenje odluka, osim što predstavljaju uživanje prava na sudjelovanje, istovremeno predstavljaju važne karakteristike demokracije. Upravo zato će u nastavku rada biti predstavljena povezanost prava na sudjelovanje i života u demokratskom društvu.

Dječji vrtić – okruženje u kojem djeca žive i uče svoja prava

Prema *Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju* (1997.), dječji vrtići su javne ustanove koje djelatnost predškolskoga odgoja obavljaju kao javnu službu. Okosnicu oblikovanja odgojno-obrazovnoga procesa u dječjim vrtićima čini *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014.). Polazišta, vrijednosti, načela i ciljevi koji su istaknuti u tom dokumentu predstavljaju putokaz u oblikovanju odgojno-obrazovnoga procesa i kurikula dječjega vrtića. Samim time kurikulum vrtića zapravo predstavlja "implementaciju *Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* u pojedinom vrtiću s obzirom na njegove posebnosti" (*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* 2014: 32).

Kako bi djeca u dječjem vrtiću živjela i učila svoja prava, veoma je bitno upoznati ih s njima, razviti kod njih svijest i stav o potrebi uživanja i zaštite prava, ali im i osigurati život u ozračju koje odražava brigu za ostvarivanje njihovih prava (Maleš i sur. 2003). Sve navedeno ovisi o tome kako je oblikovan odgojno-obrazovni proces u dječjem vrtiću, tj. kakav je kurikulum vrtića.

Dječji vrtić – ozračje u kojem djeca ostvaruju prava sudjelovanja

Kada govorimo o ostvarivanju prava na sudjelovanje u dječjem vrtiću nužno je istaknuti kako dječji vrtić pruža različite mogućnosti za življenje i učenje prava na sudjelovanje (Maleš i sur. 2003). U ovom dijelu rada pobliže će se razmotriti važnost ozračja u odgojnoj skupini u vrtiću, kao i u dječjem vrtiću općenito glede učenja, življenja i osiguranja prava na sudjelovanje.

Ozračje u dječjem vrtiću zauzima veoma važnu ulogu u uživanju prava djece općenito, pa tako i prava na sudjelovanje. Glavni kreator ozračja u odgojnoj skupini jest odgojitelj (Maleš i Stričević 2005). O njegovom djelovanju ovisi na koji način će djeca djelovati i sudjelovati, kako u skupini, tako i u dječjem vrtiću općenito (Maleš i sur. 2003). Vrtićko ozračje čine odnosi koji u njemu vladaju. To su odnosi između djece, djece i odgojitelja te drugoga osoblja u ustanovi, između osoblja i roditelja te cjelokupni institucionalni kontekst koji ovisi i o izgledu prostora (materijalno okruženje), kao i o pravilima ponašanja u ustanovi.

Ukoliko se dijete u vrtiću ne osjeća slobodnim i zaštićenim, ono neće htjeti iznositi svoja mišljenja i stavove. Stoga je u vrtiću poželjno takvo ozračje u kojem će dijete osjećati da može slobodno iznositi svoja mišljenja i svoje stavove te u kojem će ono moći slobodno vršiti izbore i donositi odluke (Mlinarević i Marušić 2005). Samo u takvom podržavajućem i toplom ozračju djeca mogu učiti kako surađivati s drugima i kako preuzimati odgovornost za sebe i svoje odluke. Osim toga, djeca će samo u takvom ozračju razvijati neovisnost, kritičke sposobnosti, samopouzdanje i racionalan pristup životu (*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* 2014).

Kada govorimo o materijalnom okruženju, treba istaknuti kako organizacija prostora ima tako velik utjecaj na inicijativu i autonomiju djece da ih može izravno poticati ili inhibirati (Slunjski 2015). Poticajna organizacija prostora podrazumijeva mnoštvo materijala koji djeca mogu koristiti prema svojim željama, mogu sami slobodno istraživati i tako vlastitom inicijativom samostalno kreirati svoje znanje (Slunjski 2011). Na taj se način od sve djece zahtijeva kreativnost, stalno eksperimentiranje i

rješavanje problema (Hansen i sur. 1999). Takva organizacija prostora je svakako korisna, kako za promicanje djetetovih prava, tako i za poticanje djetetova cjelovitog razvoja (Maleš i sur. 2003).

Iz svega navedenoga možemo zaključiti kako se odgojitelji nalaze pred velikim izazovima kada je u pitanju njihova odgojiteljska praksa u kontekstu poštovanja, zaštite i promicanja prava djece na sudjelovanje i prava djece općenito. Upravo zato je nužno stalno promišljanje vlastite prakse i ponašanja (Mlinarević i Marušić 2005). Na koje načine će odgojitelji raditi s djecom u području prava djeteta ovisi o njihovim stavovima, informiranosti u području prava djeteta, stručnoj naobrazbi i stručnom usavršavanju (Maleš i sur. 2003).

Istraživanje odgojno-obrazovne prakse

Metoda fokus grupa

„Metoda fokus grupa je kvalitativni oblik istraživanja koji uključuje grupnu diskusiju o nekoj zadanoj temi” (Skoko i Benković 2009: 217). U fokus grupama sudionici izražavaju svoja razmišljanja o nekoj temi, ali i svoja uvjerenja, vrijednosti, stavove i emocije. Kako bi se omogućilo dublje spoznavanje istraživane teme, unaprijed pripremljeni moderator usmjerava raspravu koristeći se pažljivo dizajniranim pitanjima koja pomažu otkriti određene informacije i uvide, pritom ne inzistirajući na postizanju konsenzusa. Broj sudionika fokus grupe kreće se od 4 do 12 sudionika. Grupa ne smije biti prevelika kako bi se mogla razviti određena grupna dinamika, ali niti prevelika kako bi se svim sudionicima omogućilo vrijeme da iskažu svoje mišljenje. Sudionici grupe trebali bi imati neko zajedničko obilježje, a o kojem će obilježju biti riječ ovisi o predmetu istraživanja (Milas 2009). Teme u diskusiji unaprijed su određene, a pitanja su unaprijed pripremljena, slijede jasno zacrtani plan, razumljiva su, otvorena i nesugestivna.

Naše istraživanje se provodilo iz područja prava djeteta u odgoju i obrazovanju, a predmet istraživanja činilo je pravo djeteta na sudjelovanje i uloga odgojitelja u omogućavanju uživanja toga prava. Istraživanjem se želio dobiti odgovori na sljedeća pitanja:

Što za odgojitelje znači pravo djeteta na sudjelovanje?

Koju važnost odgojitelji pridaju pravu djeteta na sudjelovanje u svojem radu?

Na koji način odgojitelji u svojem radu omogućuju uživanje prava djeteta na sudjelovanje u dječjem vrtiću?

Cilj istraživanja bio je ispitati kako odgojitelji shvaćaju pravo djeteta na sudjelovanje te kako u svojem radu omogućuju djeci uživanje toga prava.

Saznati na koji način odgojitelji shvaćaju vlastitu ulogu u omogućavanju djetetu da uživa pravo na sudjelovanje u dječjem vrtiću (poticanje slobodnoga izražavanja djetetovoga mišljenja, uvažavanje djetetovoga mišljenja, poticanje djetetovoga doprinosa, uključivanje djeteta u donošenje odluka).

Steći nove spoznaje o zastupljenosti prava na sudjelovanje u dječjem vrtiću koje mogu poslužiti za poboljšanje pedagoške prakse i planiranje stručnog usavršavanja odgojitelja.

Za potrebe istraživanja provedene su ukupno 4 fokus grupe u 2 različita dječja vrtića u gradu Zagrebu. Svi sudionici su odgojitelji/ce u dječjim vrtićima. Riječ je o 17 odgojiteljica i jednom odgojitelju. Tri fokus grupe imale su po 5 sudionika, a jedna fokus grupa imala je 3 sudionika. Ukupan broj sudionika je 18. Riječ je o namjernom uzorku, a sudionici su se regrutirali po principu dobrovoljnosti na sudjelovanje u istraživanju.

Nakon razgovora u fokus grupi, napisan je kratak deskriptivni i analitički sažetak kako bi se zabilježili opći dojmovi procesa istraživanja i sudionika. Nakon toga je audiosnimka prevedena u tekst.

Kao najprikladniji način analize podataka odabran je model tematske analize (Braun i Clarke 2006). Prema navedenim autorima tematska je analiza proces identificiranja, analiziranja i izvještavanja prema temama koje se mogu prepoznati unutar podataka.

Okvir za analizu i interpretaciju predstavljalo je 9 tematskih područja. Ta su područja određena na temelju uvida u transkripte razgovora u fokus grupama i u skladu s ciljevima istraživanja. Tematska područja su sljedeća:

- poznavanje prava na sudjelovanje
- važnost prava na sudjelovanje
- okruženje za sudjelovanje
- pravo djeteta na slobodno izražavanje osobnoga mišljenja
- slušanje djeteta i uvažavanje njegovoga mišljenja
- dijete kao donositelj odluka
- dijete i preuzimanje odgovornosti
- uloga djece u aktivnostima i projektima
- uloga odgojitelja u ostvarivanju prava djeteta na sudjelovanje.

Rasprava

Većina ispitanih odgojitelja pravo djeteta na slobodno izražavanje mišljenja shvaća kao slobodno obraćanje djeteta odrasloj osobi koje je rasterećeno od straha i osude, a nužnim ističu slušanje djeteta i pridavanje značenja tome što dijete govori. Kada je riječ o spremnosti djece za donošenje odluka, većina odgojitelja smatra kako spremnost djece za donošenje odluka ne ovisi o dobi djeteta već o djetetovoj sigurnosti, samosvijesti i samostalnosti. Odgojitelji navode kako djeca u odgojnim skupinama mogu donositi odluke o tome kojom će se aktivnošću baviti, koju će igru igrati, s kim će se igrati i sl. Unatoč tome veoma mali broj odgojitelja ističe važnost čestoga prakticiranja donošenja odluka u dječjem vrtiću, pa stoga treba reći kako odgojitelji ipak nisu u potpunosti svjesni važnosti redovitoga prakticiranja donošenja odluka. Svi sudionici istraživanja ističu kako su djeca glavni inicijatori i usmjerivači projekata i aktivnosti. Tek jedan mali dio sudionika, osim tih uloga, ističe da je uloga djece u projektima i aktivnostima djetetovo aktivno sudjelovanje u planiranju i organiziranju aktivnosti. Iz odgovora sudionika vidljivo je kako većina ne shvaća kako djetetova uključenost u projekt ne znači i njegovo sudjelovanje. Iako su svi odgojitelji koji su sudjelovali u ovom istraživanju svjesni važnosti prava djeteta na sudjelovanje, jedan dio odgojitelja smatra kako stručna usavršavanja na tu temu nisu potrebna, pogotovo odgojiteljima s duljim radnim iskustvom. Ovakvi odgovori odgojitelja poprilično su zabrinjavajući, pogotovo zato što dolazi od strane odgojitelja koji imaju veoma usko shvaćanje termina sudjelovanje.

Rezultati istraživanja pokazali su kako većina sudionika istraživanja nedovoljno dobro poznaje pravo djeteta na sudjelovanje i ima poteškoća pri njegovom određivanju. Naime, veći dio odgojitelja koji su sudjelovali u ovom istraživanju pravo djeteta na sudjelovanje shvaća samo kao uključenost djeteta u aktivnosti, razgovore i cjelokupni proces u obliku prisutnosti. Drugi, manji dio odgojitelja shvaća ga kao pravo djeteta da aktivno sudjeluje samo u dječjem vrtiću, već i u društvu općenito. S obzirom na navedeno, možemo zaključiti kako način na koji odgojitelji razumiju i shvaćaju prava djeteta na sudjelovanje svakako utječe na njihov način ponašanja i organiziranja života u grupi.

Ograničenje provedenoga istraživanja nalazi se u tome što se prilikom vođenja razgovora u fokus grupama dobio dojam da su sudionici ponekad svoje odgovore na istraživačka pitanja formirali sukladno odgovorima drugih ispitanika koji su sudjelovali u istraživanju. Rezultat toga je umjetno sužen raspon mišljenja (Milas 2009) i formiranje socijalno poželjnih odgovora kod nekih izjava.

Nažalost, uvažavanje prava djeteta na sudjelovanje u dječjem vrtiću još uvijek nije na zavidnoj razini, što potvrđuju i rezultati provedenoga istraživanja. Međutim, dobiveni rezultati na jednom malom uzorku daju prikaz eventualnih slabosti i nejasnoća koje odgojitelji imaju u vezi sa shvaćanjem prava djeteta na sudjelovanje i omogućavanjem djeci da uživaju to pravo u dječjem vrtiću. Te slabosti ukazuju na to što bi trebalo promijeniti glade temeljnoga obrazovanja budućih odgojitelja i stručnoga

usavršavanja odgojitelja u području prava djeteta na sudjelovanje kako bi se utjecalo na poboljšanje pedagoške prakse.

Područje prava djeteta na sudjelovanje područje je koje svakako zahtijeva puno više pažnje nego što mu se pridaje. S obzirom na to da je ovom istraživanju cilj bio ispitati kako odgojitelji shvaćaju pravo djeteta na sudjelovanje te kako djeci omogućuju njihovo uživanje u vrtićima u kojima se provodilo istraživanje, buduća istraživanja bi se mogla usmjeriti na to kakvo je shvaćanje prava djeteta na sudjelovanje među odgojiteljima diljem Republike Hrvatske te na koje načine oni omogućavaju djeci uživanje tog prava u svojem radu kako bi se dobila jedna kompletna slika i analiza stanja prava djece na sudjelovanje s fokusom na predškolski odgoj i obrazovanje.

Literatura

- Alderson, P. 2000. *Young Children's Rights*. London i New York: Jessica Kingsley Publishers.
- Bašić, S. 2011. (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: Maleš, D. (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, 19–37.
- Braun, V.; Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Flekkøy, M. G.; Kaufmann, N. H. 1997. *The Participation Rights of the Child*. London, Bristol, Pennsylvania: Jessica Kingsley Publishers.
- Hansen, K. A.; Kaufmann, R. K.; Saifer, S. 1999. *Odgoj za demokratsko društvo: priručnik za odgojitelje i roditelje*. Zagreb: Mali profesor.
- Hart, R. 1992. *Children's Participation: From Tokenism To Citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Care.
- Koller-Trbović, N.; Jeđud Borić, I.; Žižak, A. 2011. *Participacija djece u dječjim vijećima u Hrvatskoj. Izvješće o rezultatima istraživanja provedenog u sklopu pripreme Alternativnog izvještaja djece o stanju dječjih prava u Hrvatskoj*. Zagreb (http://www.savezdnd.hr/wpcontent/uploads/2013/09/participacija_djece_u_djecjim_vijecima_izvjesce.pdf (pristupljeno 25. ožujka 2017.)).
- Konvencija o pravima djeteta. 1989.
- Kušević, B. 2010. (Ne)uvažavanje participativnih prava djeteta: suvremeni obiteljski odgoj između poslušnosti i odgovornosti. *Dijete i društvo*, 12 (1/2), 105–114.
- Lansdown, G. 2001. *Promoting Children's Participation in Democratic Decision – Making*. Florence: United Nations Children's Fund.
- Leinonen, J.; Brotherus, A.; Venninen, T. 2014. Children's participation in Finnish pre-school education - Identifying, Describing and Documenting Children's Participation. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*. 8(8), 1–16.
- 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, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.
- Maleš, D. 2011. Nove paradigme ranoga odgoja. U: Maleš, D. (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, 267–291.
- Markovinović, A. 2010. Participativna prava djeteta u sustavu odgoja i obrazovanja. *Dijete i društvo*, 12(1/2), 117–125.

- Markovinović, A.; Maleš, D. 2011. Pravo djeteta na sudjelovanje u procesu suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove. U : Dizdarević, A., (ur.), *Unapređenje kvalitete života djece i mladih*. Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, 123–133.
- Miharija, M.; Kuridža, B. 2011. *Mišljenja i stavovi djece i mladih u Hrvatskoj*. Istraživanje o dječjim pravima među djecom osnovnoškolskog uzrasta – rezultati. Zagreb: UNICEF.
- Milas, G. 2009. *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Mlinarević, V.; Marušić, K. 2005. Prava djeteta i njihovo oživotvorenje u sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja. *Život i škola*, 14(2), 29–39.
- Percy-Smith, B.; Thomas, N. 2010. *A Handbook of Children and Young People's Participation*. London i New York: Routledge.
- Skoko, B.; Benković, V. 2009. Znanstvena metoda fokus grupa – mogućnosti i načini primjene. *Politička misao*, 46(3), 217–236.
- Slunjski, E. 2015. *Izvan okvira*. Zagreb: Element.
- Smith, A. B. 2007. Children and Young People's Participation Rights in Education. *Journal of Children's Rights*, 15, 147–164.
- Šagud, M. 2015. Contemporary Childhood and the Institutional Context. *Croatian Journal of Education-Hrvatski Casopis za Odgoj i obrazovanje*. 17, 265–274.
- Širanović, A. 2016. *Poštovanje prava djeteta kao pokazatelj kvalitete odnosa učenika i učitelja*. Doktorski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.

Lidija Šijanski, odgojitelj mentor
myway775@gmail.com
Sanda Ivok, odgojitelj mentor
sanda.ivok3@gmail.com
Dječji vrtić „Šegrt Hlapić”, Sesvete

POTICAJNA OKOLINA KAO POKRETAČ RAZVOJA GOVORA U MLAĐOJ JASLIČKOJ SKUPINI

Sažetak

„Govor je temelj ljudske komunikacije i značajan je za cjelokupan djetetov razvoj” (Velički i Katarinčić 2011: 8). U ranom djetinjstvu vrlo je važna okolina u kojoj dijete boravi te njezin utjecaj na samo dijete. Zvukovi koji ga okružuju, glazba, govor odraslih, sve to utječe na auditivnu percepciju govora. Slušajući, dijete uči govoriti. Ako je njegova okolina bogata podražajima i stimulativna, pretpostavka je da će i razvoj govora biti uredan (uzimajući u obzir da je dijete urednoga razvojnog statusa). Ulaskom djeteta u kolektiv, odnosno dolaskom u jaslice/vrtić, zadatak je odgojitelja osigurati uvjete za daljnji napredak djeteta. Dijete uči kroz igru, stoga je važno osmisliti materijale, poticaje i aktivnosti u kojima će djetetu biti omogućen napredak. Odgojitelj je model, poticatelj, ali i osoba koja stvara uvjete za najbolji razvoj djeteta vodeći pritom računa o individualnim potrebama svakoga djeteta i prilagođavajući tome svoje djelovanje (Miljak 2009). Kvalitetnim promišljanjem i implementacijom u praksi, rezultat ne može izostati, što ovdje postaje vidljivo.

Uvod

Rad u jasličkoj skupini za svakoga je odgojitelja višestruko izazovan. Pred nama su djeca koja se prvi put odvajaju od roditelja, neki od njih još nisu prohodali, a većina njih ne govori. Naš je zadatak stvoriti im toplo i poticajno okruženje u kojem će se osjećati dobro, sigurno i prihvaćeno (Nacionalni kurikulum 2014: 24). Jednako je bitno materijalno okruženje kao i sama osoba odgojitelja. Mi smo ti koji ćemo biti uz njih umjesto njihovih roditelja, stoga je važno steći povjerenje svakoga djeteta. Naša je pretpostavka da je svatko od nas izabrao ovo zanimanje zbog ljubavi prema djeci, stoga se nećemo baviti kvalitetom osobe odgojitelja, već njegovom ulogom kao stvaratelja poticajnoga okruženja u kojem djeca borave.

Zašto smo odabrale konkretnu temu

Tijekom dugogodišnjega rada s djecom primijetile smo sve učestalije probleme u govoru – od kasnoga progovaranja, teškoća u izgovoru glasova, riječi, pa sve do siromašnoga rječnika. Svaka od navedenih teškoća predstavlja problem koji, ako se na njega pravilno i pravovremeno ne reagira, eskalira odlaskom u školu i najviše pogađa samo dijete koje nije spremno adekvatno reagirati na zahtjeve koji se od njega očekuju.

Planiranje aktivnosti

Upoznavši naše mališane, njih osamnaest, u dobi od dvanaest do dvadeset mjeseci, napravile smo individualnu procjenu razvojnoga statusa svakoga djeteta. Većina djece bila je urednoga razvojnog statusa, dok je nekolicina bila u širem spektru. Sukladno dobi najveće su razlike bile u motorici i govoru, što je i očekivano. Kako znamo da su razvoj motorike i govor usko povezani, odlučile smo naglasak u

radu staviti na aktivnosti kojima ćemo poticati razvoj krupne i fine motorike, a samim time utjecati na razvoj govora.

Kada smo odlučile na čemu ćemo raditi slijedilo je stvaranje plana rada – kako ćemo ostvariti ono što smo zamislile. Rad na poticanju razvoja krupne motorike nekako nam se nametnuo kao najlakši dio – imamo dvoranu za tjelesno vježbanje, dobro smo opremljeni asco-elementima, strunjačama, triciklima, autićima/guralicama... A što je nama bilo važno, sve navedeno mogli smo svakodnevno koristiti. No, što je sa sobom dnevnoga boravka? Iščitavajući stručnu literaturu tražile smo ideje za izradu poticaja kojima ćemo obogatiti centre aktivnosti. Uvidjele smo važnost utjecaja na sva osjetila, cijeli senzomotorni sustav. Stoga smo kod planiranja aktivnosti željele stvoriti multisenzoričko okruženje koje ima visoki senzorički potencijal (Slunjski i suradnici 2015: 69). Izradile smo senzorne ploče, zvečke od prozirnih boca vode, kućicu za osamu s vizualnim i taktilnim podražajima, staze za hodanje od različitoga materijala, uz pomoć roditelja prikupile mnoštvo prirodnoga i pedagoški neoblikovanoga materijala.

Plan za poticaje u sobi time je bio završen, no što je sa samim govorom koji će poticati razvoj govora kod djece. Kako bi djeca naučila govoriti važan je dobar govorni model, što se govori i način na koji se govori. Koje su to aktivnosti u kojima će dijete slušati odgojitelja, pritom biti zainteresirano te u konačnici i potaknuto na izgovaranje riječi? Prisjetile smo se tada jednoga seminara na Učiteljskoj akademiji gdje je jedan od predavača bila i Ivanka Katarinčić, a čije je predavanje uključivalo i igre prstima i malešnice. Sve te igre objedinjene su u knjizi što nam je omogućilo da obnovimo svoje znanje novim igrama koje su namijenjene djeci ove dobi (ali i starijima).

Realizacija

Svakodnevno boravimo u dvorani za tjelesno vježbanje. Uz pomoć asco-elemenata stvarale smo poligone koje dijete prelazi hodajući ili puzajući. U početku sva djeca poligon prelaze četveronoške jer se tako osjećaju sigurnije. Svakodnevnom ponavljanjem polako se oslobađaju straha i postaju sigurniji u sebe što se vidi načinom na koji prelaze poligon. Naime, iz sve bržega puzanja počinju se uspravljati i hodati, u početku polako i izuzetno oprezno.



Prilog 1 Poligon

Osim što su djeca motorički napredovala, ovakve su im aktivnosti bile izvor radosti što je utjecalo na bolju povezanost odgojitelja i djece, kao i djece međusobno. Pojavila su se i nova ponašanja koja do tada nisu bila vidljiva, a rezultirala su u vidu međusobnog pomaganja. U suradnji s roditeljima izradili smo zvečke-šuškalice. Prozirne bočice napunili smo različitim materijalom – od brašna, sjemenki, žitarica do kamenčića.



Prilog 2 Igra zvečkama

U početku je najzanimljiviji bio sadržaj koji je bio vizualno pristupačan, a daljnjim istraživanjem uočili su da svaka zvečka daje određeni zvuk. Kako je napravljen veliki broj zvečki bilo je trenutaka kad bi svako dijete u ruci imalo jedno i zajedno bi ih protresali što ih je nasmijavalo. Bilo nam je važno vidjeti da je to aktivnost koja u djetetu budi osjećaj ugone. Kako djeca vole glazbu i ples, što im je svakodnevno bilo i omogućeno, upoznavale smo djecu i s brojalicama. Umjesto ritmičkoga pljeskanja upotrebljavali smo naše zvečke. Djeci se to sviđjelo te su nas često tražila da ponavljamo. Čak i oni koji još nisu progovorili donijeli bi nam zvečku dajući nam time do znanja što žele.

Igre prstićima i malešnice omogućavale su sudjelovanje i onoj djeci koja ne govore jer bi samo pratili i ponavljali pokrete. Važno je napomenuti kako smo za sve igre (i brojalice) davale roditeljima tekst i upute o izvođenju kako bi se i oni s djecom mogli kod kuće igrati na taj način.

Istraživanje okoline putem osjetila omogućile smo djeci izradivši im taktilne ploče. Materijali na pločama bili su različite teksture. Primijetile smo da neka djeca više vole hrapave materijale, a neki mekanije i nježnije poput krzna. Jedna djevojčica (inače jako povučena) bila je fascinirana zakopčavanjem i otkopčavanjem *drukera*. U igri je gotovo svakodnevno provodila desetak minuta. Osim toga, u tome je bila prilično spretna što su druga djeca primijetila, a nju je to ispunjavalo ponosom.



Prilog 3 Djeca u igri na taktilnim pločama

Uočivši kod djece povremenu potrebu za osamljivanjem omogućile smo im i to, uređivanjem jedne veće kartonske kutije. Kad već dijete i želi biti samo da to vrijeme provede baveći se nečim. Iako je sama kutija iznutra obilovala taktilnim materijalom, na podu i bočnim stranicama, ipak je za djecu onaj vizualni bio privlačniji.



Prilog 4 „Wow efekt” kod prvog ulaska

Sama kutija djelovala je smirujuće, a iako je bila namijenjena za jedno dijete, događalo se da ih unutra bude i troje. Tada bi jedno drugome pokazivali sadržaje koji im se sviđaju („Vidi!”).

Zaključak

Aktivnosti, igre i izrađeni poticaji samo su dio onoga što se tijekom godine radilo. Jedan od ciljeva bio nam je stvoriti poticajnu okolinu koja bi utjecala na razvoj govora. Pod poticajnom okolinom ne smatramo samo materijalno okruženje, već i odgojitelja koji je model na više načina – ponašanjem (odnos prema djetetu, empatija, pomaganje, dostupnost), ali i govorom (služeći se standardnim hrvatskim jezikom, jasnim i kratkim rečenicama). Dijete uči govoriti slušajući govor drugih, stoga je važno ne šutjeti kad je uz nas dijete. U njegovom je najboljem interesu da okolina ne bude auditivno sterilna, a komunikacija jednosmjerna (što je u slučaju gledanja televizora).

Aktivnosti u skupini poticale su dijete na interakciju, kako s predmetima u njegovoj okolini, tako i s osobama (djecom i odgojiteljima), a svaka interakcija podrazumijevala je i verbalno izražavanje. Sve provedene aktivnosti povoljno su utjecale na razvoj djece. Prvenstveno su postali motorički spretniji, padovi djece kao i sudaranje s predmetima u okolini svedeni su na minimum. Progovaranje djece se povećalo, a govor starije djece postao je bogatiji za mnoštvo novih riječi, dok je njihov izgovor postao čišći.

Ono što je nas osobito činilo sretnima je povezanost koju smo među njima uočili. Ako odgojitelj nije bio u blizini vrata kad bi stiglo dijete, netko od prisutne djece dočekao bi ga zagrljajem, brisali bi suze tužnom prijatelju i pokušavali ga utješiti grljenjem, tražili bi pomoć odgojitelja za dijete ili za sebe.

Napredak djece vidljiv je u svim područjima razvoja, osobito u motoričkom i govornom. I nadalje u skupini ima djece s manjim odstupanjima u razvoju čemu će biti potrebno u budućnosti

posvetiti veću pažnju. Smatramo da smo kvalitetno odradili zacrtane nam planove što ne znači da je time naš posao završen. Ovo je bio tek početak, a rezultati nam daju poticaj za još bolji i kvalitetniji nastavak, a sve u najboljem interesu djeteta.

Literatura

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. Slunjski, E. i dr. 2005. *Izvan okvira*. Zagreb: Element.

Velički V.; Katarinčić, I. 2011. *Stihovi u pokretu, Malešnice i igre prstima kao poticaj za govor*. Zagreb: Alfa d. d.

AKTIVNOSTI NA OTVORENOM KAO SASTAVNI DIO SVAKODNEVNIH AKTIVNOSTI

Sažetak

Predškolsko doba je period intenzivnoga rasta i razvoja djeteta te mu se u ustanovi ranoga i predškolskoga odgoja treba omogućiti da razvija svoje potencijale i sposobnosti. Tjelesni rast i razvoj u ovom razdoblju je izrazito buran te djeca imaju veliku potrebu za kretanjem i tjelesnim aktivnostima. Boravak na zraku pruža djeci priliku za kretanjem, igrama u prirodi, različitim istraživačkim aktivnostima i suradnjom. Specifičnost i položaj našega vrtića daje nam mogućnosti za različite vrste aktivnosti na otvorenom. Na taj način podržavamo dječji interes i senzibilizaciju za prirodno okruženje, promjene koje su sastavni dio prirodnih ciklusa, za živi i neživi svijet te ističemo važnost očuvanja prirodnoga okoliša. Cilj aktivnosti u prirodi je da uz nove spoznaje djeca imaju slobodu kretanja, ali i da budu svjesna mogućih opasnosti. Kroz različite aktivnosti u prirodi potičemo dječju želju za spoznajom svijeta koji ih okružuje, samostalnost i aktivnost djeteta u izboru aktivnosti, razvoj pozitivne slike o sebi, socioemocionalnu kompetenciju kako s drugom djecom tako i s odraslim osobama u njihovom okruženju i susjedstvu.

Ključne riječi: intenzivan rast i razvoj djeteta, prirodno okruženje, ruralno područje, zajedništvo

Specifičnosti rasta i razvoja djece rane i predškolske dobi

Tjelesni rast i razvoj djece je složen proces koji je uvjetovan brojnim unutarnjim i vanjskim čimbenicima te ga karakterizira izmjena brzih i sporijih faza. Rast i razvoj djeteta rane i predškolske dobi je intenzivan i buran od rođenja do šeste godine, a nakon toga relativno stalan. Dijete u ovom razdoblju prosječno naraste oko 6 centimetara, a na težini dobije 3 do 3,5 kilograma.

Danas na dijete gledamo kao na cjelovito biće, a na njegov razvoj kao na složenu pojavu koja je više nego zbroj pojedinih aspekata razvoja. Takav pristup nazivamo holističkim (Slunjski 2011) i on podrazumijeva cjeloviti razvoj djeteta koji se odvija istovremeno te ga ne možemo cjepkati po razvojnim područjima niti vremenski odvajati.

Iz više razloga trebamo poznavati djetetov razvoj kako bi znali na njega primjereno utjecati. Utjecaji iz ranoga djetinjstva važni su i za kasniji razvoj djeteta, a poznavanje prirodnoga procesa razvoja pomoći će u razumijevanju kasnijih složenijih ponašanja. Poznavanjem dječjega razvoja kompetentnije unosimo promjene u život djeteta, a ujedno i lakše prepoznamo potrebe djeteta i rješavamo probleme.

Istraživanja u neurologiji i društvenim znanostima potvrđuju da se naš identitet oblikuje na temelju iskustva koje dobivamo iz okoline, jednako kao i na temelju genetskoga nasljeđa (Zini, prema Valjan Vukić 2012).

Dijete uči, razvija se i napreduje u interakciji sa svojim okruženjem. Dojmove o vanjskom svijetu dijete prikuplja osjetilima vida, sluha, dodira, okusa i mirisa, pa su za optimalan spoznajni razvoj potrebni poticaji iz neposrednoga okruženja.

Motoričke vještine uključuju jačanje koordinacije pokreta, finu i grubu motoriku, a stječu se motoričkim aktivnostima kao što su: puzanje, trčanje, skakanje, penjanje, provlačenje, bacanje, balansiranje, bacanje i hvatanje lopte. Omogućavajući djetetu da se kreće i vježba, odnosno potičući ga, utječemo na razvoj svih motoričkih sposobnosti. Veliki napredak djeteta događa se od treće do šeste godine, kada zbog interakcija s okolinom, djeca usavršavaju svoju motoriku, manualnu sposobnost, spretnost i samostalnost (Kirsten i dr. 2004). Prema navedenim autorima istodobno se odvija i buran spoznajni razvoj, a kako bi dijete razvijalo logičko mišljenje i kako bi spoznajni razvoj bio što

kvalitetniji, djetetu treba biti dostupna poticajna okolina i odrasla osoba koja će ga usmjeravati. Spoznajne vještine uključuju i razvoj kritičkoga mišljenja, povezivanja uzroka i posljedica, zaključivanje, poticanje mašte, kreativnosti i rješavanje problema.

Vasta i suradnici (2004.) daju pregled razvoja djeteta rane dobi i ističu da je razvoj govora viša psihička aktivnost djeteta koja mu omogućuje da pomoću sustava znakova i simbola priopćava svoja znanja, osjećaje, potrebe i mišljenje drugim ljudima. Razvoj govora je aktivan i kreativan proces te ga svako zdravo dijete uz dobre poticaje iz okoline usvaja s lakoćom.

Kao i sva druga područja dječjega razvoja (Vasta i dr. 2004), socijalni i emocionalni razvoj odvijaju se u predvidljivim stupnjevima i predvidljivim slijedom, ali u različitim vremenskim razdobljima kod svakoga pojedinog djeteta. Zdrav razvoj socijalnih i emocionalnih vještina ovisi o dječjim sposobnostima, ali još više o ponavljanju interakcija koje se od najranijega djetinjstva odvijaju između djeteta i ljudi oko njega. Dijete od prvih trenutaka života uči vještine koje će mu cijeloga života biti potrebne za život u zajednici s drugim ljudima. Na najranijem stupnju emocionalnoga razvoja dijete stvara temelje za povjerenje i povezanost što u načelu djetetu dopušta da krene ka stupnju samostalnosti i da razvije svijest o sebi. Kako malo dijete razvija svijest o sebi, ono počinje istraživati svijet. U svojim istraživanjima postaje neovisno, a ta neovisnost potiče njegovu maštu i kreativnost. Predškolska dob je optimalno razdoblje za razvoj socijalnih stavova i ponašanja. U toj dobi dijete uči i vještine samokontrole, tj. uči se ponašati prema pravilima i rutinama i počinje izražavati osjećaje na odgovarajući način. U svojem malom društvu ono uči vještine socijalnoga ponašanja, kao što je svijest o vlastitim ili tuđim osjećajima, shvaćanje i poštivanje razlika, sposobnosti dijeljenja, preuzimanje odgovornosti, pomaganje drugima i pregovaranje kao način rješavanja problema. Emocionalna sigurnost stečena tijekom ranoga dječjeg razvoja predstavlja temelj za svako daljnje učenje.

Došen-Dobud (1995.) navodi kako je igra primarni način učenja o sebi, drugima i okolini univerzalna te je svoj djeci poznata, instinktivna i važan dio odrastanja i formiranja osobnosti. Predškolsko dijete većinu vremena provodi u igri, a razvoj i učenje biti će uspješniji ukoliko se odvija kroz igru ili sadrži elemente igre. Kroz igru dijete uči, razvija se, otkriva sebe i svijet kroz pokušaje i pogreške. Eksperimentira s različitim materijalima, zvukovima, sredstvima, igranjem uloga i na druge različite načine. Igrom razvija osjećaj sigurnosti, samostalnosti, samokontrole, kompetencije te njome razvija vještine na svim područjima razvoja te jača samopouzdanje. Nije dovoljno da pasivno promatra i sluša, već da ima aktivnu ulogu, da samo otkriva i istražuje, sebe, druge i svijet oko sebe, živu i neživu prirodu. Djetetu je potrebno da samo dodirne, rastavi, sastavi, pomiriše i isproba jer time zadovoljava svoju znatiželju, ali i doživljenim iskustvom potiče razmišljanje i zaključivanje što je temelj intelektualnoga razvoja.

Ovim kratkim pregledom dječjega razvoja željeli smo istaknuti i utvrditi njegovu intenzivnost i burnost te važnost pravovremenoga i poticajnoga utjecaja okoline na dijete. Osim toga, o bilo kojem razvojnom području da je riječ, važna je vlastita aktivnost djeteta gdje ono pomoću raznih situacijskih poticaja može napredovati u učenju, nadograđivati već postojeća znanja novim spoznajama i iskustvima te se tako razvijati.

Dobrobiti aktivnosti na otvorenom

Djetinjstvo je specifično životno razdoblje u kojem dijete svladava osnovne vještine te ima obilje energije koja mu omogućuje da usavršava te vještine. U ovom razdoblju dijete ima prirodnu potrebu za tjelesnim aktivnostima jer pokret utječe na psihofizički rast i razvoj, zdravlje, opće sposobnosti djeteta, ali pridonosi i samopouzdanju, pomaže u regulaciji tjelesne težine te u prevenciji rizika od bolesti u odrasloj dobi (Pihač 2011).

Često u medijima slušamo kako su djeca već u ranoj dobi pretila, ovisna o televiziji, računalnim igricama ili pak imaju različite poremećaje koncentracije, pažnje ili hiperaktivnosti. Uzurbani način života u današnje vrijeme nije u skladu s čovjekovim, odnosno djetetovim potrebama za kretanjem i boravkom na zraku i u prirodi jer dijete puno vremena provodi u zatvorenom prostoru te u automobilu. Boravak djece na otvorenom je znatno smanjen, promet je intenzivniji, kao i zagađenje prirode te je u svemu tome prisutan strah roditelja i briga za zdravlje i sigurnost djeteta. Igra na otvorenom svedena je na ograđene i skućene površine gdje djeca nemaju dovoljno prostora (Rendulić 2018). Vrlo malo vremena provodi se na izletima u prirodi iako igra na otvorenom ima višestruku korist za dječje zdravlje i razvoj. Boravak na otvorenom jača imunitet, snižava razinu stresa, poboljšava koncentraciju, povoljno

utječe na proizvodnju vitamina D i poboljšava apetit. Kramarić (2016.) navodi kako se u literaturi govori o sve većoj otuđenosti djece od prirode, kako je sve manje istražuju i povezuju se s njome. Spominje se i sve veća prisutnost različitih bolesti kao što su astma, alergije, fobije i to rezultira još manjim boravkom djece na otvorenom. Nasuprot tome postoji probuđenost u odnosu koliko je priroda važna za čovjeka i koliko je bitno ostati povezan i prisutan u svakom smislu (primjeri iz Skandinavije gdje djeca spavaju na otvorenom, vrtići u šumi, vrtići bez ograda, prirodni materijali u izradi igrala na otvorenom i sl.).

Roditelji i odgojitelji postaju svjesniji i informiraniji o važnosti boravka na otvorenom s djecom te pokazuju interes (*nema lošega vremena, nego loše odjeće*) da djeci omoguće zdraviji i kvalitetniji razvoj približavajući djeci prirodu. Osim toga, poželjno je da aktivnosti i boravak na zraku budu svakodnevn, bez obzira na vremenske prilike.

Uređenje vanjskih igrališta prema Vučemilović (2006.) utječe na dobrobit i ponašanje djece i u uskom je odnosu s dječjim razvojnim potrebama. Vrtićko dvorište treba imati različite prostorne sadržaje koji djetetu omogućavaju slobodnu, kreativnu i sigurnu igru. Prema Došen-Dobud (1995.) dječji okoliš treba da bude što raznovrsniji. Trebamo odbaciti predrasude da su samo namjenska didaktička sredstva čine okoliš poticajnim. Prirodni, raznovrsni materijali direktno nađeni u prirodi i korišteni, djelovat će poticajnije da djeca nesputano, inventivno i originalno ostvaruju vlastite želje, ideje i istražuju na različite načine.

U Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj (2015.) je naglašen prostorni kontekst kao važan čimbenik kvalitete igre, učenja i razvoja djeteta. U jednakoj mjeri se odnosi na unutarnji i na vanjski prostor vrtića. Težnja je na tome da se uređenjem vrtićkih igrališta i dvorišta nadoknadi ono što unutarnji prostor ne može djetetu pružiti, a to je više kretanja i istraživanje u dodiru s prirodom, a to podrazumijeva promatranja različitih vrsta životinja i biljaka, promjene u prirodi i sl. Okruženje treba dati djetetu mogućnost da uključi sva svoja osjetila, da vidi, dodiruje, miriše, kuša, istražuje, igra se i eksperimentira.

Gledajući s humanističkoga aspekta, prirodno okruženje djetetu pruža mogućnost stjecanja iskustva za odgovorno ponašanje prema prirodi i prema očuvanju prirode.

Vučemilović (2006.) naglašava sigurnost djeteta kao važan faktor u igri na otvorenom. Možemo reći da je sigurno i poticajno okruženje ono okruženje u kojem dijete bez čestoga uključivanja odraslih može istražiti svijet oko sebe i igrati se prema vlastitom odabiru, a da pri tome ne ugrožava sebe i druge. Na odgojitelju je briga i odgovornost kako se ne bi dogodile nezgode i da djeca nisu izložena mogućoj opasnosti.

Prirodno okruženje vrtićkoga dvorišta ne treba usko ograničiti samo na prostor dvorišta i dječjega igrališta. Treba iskoristiti sav obližnji prostor, od parkova, zooloških vrtova, rasadnika, voćnjaka, livada i šuma, riječne i morske obale, ribnjaka i jezera. Svako mjesto u prirodnom okruženju daje djetetu mogućnost neposrednoga učenja istraživanjem, otkrivanjem i eksperimentiranjem. Za takav oblik učenja djeca su uvijek motivirana i stječu praktična znanja.

U daljnjem radu dajemo pregled različitih aktivnosti na otvorenom u jednom gradskom vrtiću smještenom na rubnom dijelu grada. Takav položaj omogućuje odraslima i djeci da organiziraju različite aktivnosti na otvorenom.

Prirodno okruženje vrtića kao poticaj za zajedničke aktivnosti djece

Dječji vrtić Bambi smješten je na rubnom dijelu grada, odnosno na suprotnoj obali rijeke Drave koja odvaja urbani dio grada od ruralnoga dijela, a granica je između Slavonije i početka Baranje. Ovakav položaj vrtića omogućuje puno sigurniji boravak na zraku, daleko od brzih i opasnih prometnica te veliku mogućnost korištenja različitih prirodnih poticaja za igru i istraživanje. Kako nemamo dvoranu, a osviješteni smo o važnosti kretanja za dječji cjelokupni razvoj, nastojimo što više vremena provoditi vani na dvorištu, u šetnji i igri.

U vrtiću je samo jedna mješovita odgojna skupina s dva zaposlena odgojitelja. Početkom pedagoške godine upisuju se nova djeca, pa je to prilika za upoznavanje i istraživanje okoline vrtića, šetnje naseljem, nasipom uz rijeku Dravu i obližnjom šumom. U toj aktivnosti skupljamo različite plodove (kestenje, žirove, lješnjake i sl.) te različite prirodne materijale (granje, mahovinu, kamene i drvene oblutke, koru drveća i sl.). Sve što prikupimo koristimo u različitim aktivnostima u vrtiću.

Nedaleko vrtića nalaze se farme, voćnjaci i obrađene površine s različitim kulturama. Za vrijeme berbe kukuruza bili smo pozvani da sudjelujemo u ovoj aktivnosti te se ona proširila na izlet u kukuruzni labirint koji je bio osmišljen od strane jedne udruge. Labirint je bio osmišljen tako da se djeca upoznaju s grčkom kulturom i mitologijom nastanka labirinta i s povijesti dolaska kukuruza kao namirnice na naš kontinent. Djeca su bila upoznata s vrstama kukuruza i njegovom namjenom. Imali su priliku snalaziti se u labirintu, razvijati prostorne odnose pronalazeći pravi put, igrati se u kukuruzištu, runiti kukuruz, voziti se u tačkama punim kukuruza te kušati različite proizvode od kukuruza (kruh, kokice i sl.). Kukuruz smo odnijeli i u vrtić te tamo nastavili igru s njim. On je bio poticaj za različite igre za razvoj fine motorike (runjenje klipova, hvatanje zrnja pincetom i sl.), unijeli smo ga u centar kuhinje te nam je poslužio za razvoj matematičkih pojmova.

Jesen je doba sazrijevanja različitoga voća, pa nam je tako berbu jabuka organizirao jedan djed čije se dvorište nalazi u neposrednoj blizini vrtića. Djeca su imala iskustvo penjanja na ljestve i branja jabuka te smo to iskoristili da pomognemo djedu u berbi. Jabuke smo kušali, ribali ih, sjeckali, gulili koru te pravili od njih različite poslastice (pitu, kompot, čips od jabuke, štrudlu) i razvijali različite aktivnosti (pričali priče, pjevali pjesme, smišljali scenske igre i brojalice i dr.).

Početkom zime izgradili smo hranilice za ptice te ih postavili na grane stabala u našem dvorištu. Svakodnevno smo ih punili različitim sjemenkama te promatrali kako se ptice hrane. Zima nam je omogućila i igre na snijegu, sanjkanje, grudanje, pravljenje snjegovića, gađanje grudama u metu, proučavanje tragova u snijegu, a za vrijeme jako hladnih dana unosili smo snijeg u vrtić te ga proučavali povećalom, oblikovali, bojili te provodili različite aktivnosti o agregatnim stanjima vode. Kod djece smo razvijali spoznaju o važnosti i prisutnosti vode u prirodi, kruženju vode u prirodi te njezinoj važnosti u životu svih živih bića.

Dolaskom proljeća djeca su uočavala različite promjene u prirodi. Organizirali smo šetnju šumom u potrazi za prvim cvijećem. Posjetili smo voćnjake koji se nalaze u blizini vrtića te promatrali cvatnju i oprашivanje raznobojnoga cvijeća. Ovaj intenzivan doživljaj voćnjaka i cvijeća iskoristili smo za likovne aktivnosti s različitim tehnikama i materijalima.

Početkom proljeća dobili smo poziv susjeda da obiđemo njegovu farmu. Vidjeli smo mladunčad patke, guske, kokoši, ovce, pure i svinje. Djeca su imala prilike dirati životinje, hraniti ih i vidjeti njihove nastambe.

Toplije vrijeme omogućilo nam je i česte igre uz rijeku Dravu na pjeskovitoj obali. Djeca su se igrala pijeskom, naplavinama, školjkama te promatrala ribiče. Samoinicijativno su izrađivali ribičke štapove i oponašali ribiče te zamišljali da love ribu. Od ljske oraha pravili smo brodove te ih puštali niz rijeku.

Tijekom ljeta, osim svakodnevnih igara s vodom, na dvorištu vrtića izradili smo i slastičarnicu koja je potekla od dječjega interesa jer su djevojčice pravile *fiške* od lišća i u njih stavljale zemlju i travu. Ovu aktivnost smo proširili s drugim različitim materijalima te organizirali simboličku igru slastičarnice koja je razvijala kod djece i matematičke vještine, spretnost, finu motoriku, pravila kulturnoga ponašanja (čekanje u redu, upotrebu uljudnih izraza i sl), suradnju, dogovaranje oko uloga u igri i sl.

Svim navedenim aktivnostima nastojali smo kod djece razvijati ekološku svijest, brigu za biljni i životinjski svijet, različite navike čuvanja okoliša i spoznaja o važnosti prirodnoga okruženja u životu ljudi.

Roditelji su često inicijatori posjeta njihovim dvorištima, voćnjacima i farmama. Često nas i posjećuju u vrtiću te sudjeluju u našim aktivnostima. Želimo naglasiti i važnost suradnje s društvenom sredinom u kojoj se vrtić nalazi, a koja se brine o dobrobiti djece te pokazuje inicijativu za uređenjem dvorišta vrtića te nas uključuje u različite svečanosti koje su vezane za mjesto.

Zaključak

Prepoznavši i njegujući vrijednost boravka na zraku i povezivanje djece s prirodom koja ih okružuje, u radu smo nastojali prikazati koje sve dobrobiti imaju djeca koja su uključena u vrtić koji se nalazi na samom rubu grada, u ruralnoj sredini koja pruža brojne mogućnosti za istraživanje prirode te biljnoga i životinjskoga svijeta. Dječje učenje je svrhovitije ako je iskustveno i ako se odvija u suradnji s vršnjacima i odraslima koji prepoznaju dječje potrebe za kretanjem, dječje interese i istraživačku prirodu svakoga djeteta. Uključivanjem roditelja i šire društvene sredine u odgojno-obrazovni proces u

vrtiću, djeci se omogućuje još bogatija i raznovrsnija spoznaja te različiti poticaji. Ovaj rad može svim praktičarima ranoga odgoja pomoći u osmišljavanju aktivnosti na otvorenom te osvijestiti njihovu vrijednost.

Literatura

- Canning, N. 2010. The influence of the outdoor environment: den-making in three different contexts, *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 555–566.
- Došen-Dobud, A. 1995. Malo dijete veliki istarživač. Zagreb: Alinea.
- Kirsten, A. H.; Kaufman, R. K.; Walsh, K. B. 2004. Kurikulum za vrtiće. Zagreb: Korak po korak.
- Kramarić, M. 2018. Sigurnost djece na igralištima. Zagreb: Centar za kvalitetu i sigurnost.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. 2015. Zagreb: Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Pihač, M. 2011. Igra i kretanje djece na otvorenom – mogućnosti i rizici. U: (Ur.) Burić, H. *Dijete, vrtić, obitelj*. Zagreb: Korak po korak, 64, 34–35.
- Rendulić, D. 2018. Igra na otvorenom prostoru. *Hižica* br. 8. Veliko Trgovišće: Dječji vrtić Rožica, 8 /2018. 55–57.
- Slunjski, E. 2011. Kurikulum ranog odgoja – istraživanje i konstrukcija. Zagreb: Školska knjiga.
- Šofljanec, M. 2014. Prirodna igrališta, poticaj spontanoj dječjoj igri i učenju. U: (Ur.) Dežen, A., Flego, M., Markočić, M., Stričević, I. *Časopis za obitelj, vrtić i školu Zrno*. Zagreb. 112. (2–3).
- Valjan-Vukić, V. 2012. Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi. *Magistra Iadertina*, 7(7). 123–132.
- Vasta, R.; Marshall, M. H.; Miller, S. A. 2004. *Dječja psihologija*. Zagreb: Naklada Slap.
- Vučemilović, Lj. 2006. Igralište po mjeri djeteta. U: (Ur.) Burić, H. *Dijete, vrtić, obitelj*. Zagreb: Korak po korak, 44, 27–28.

VAŽNOST IGRE I ULOGA ODRASLE OSOBE U INKLUZIVNIM UVJETIMA

Sažetak

Igra kao najprirodniji oblik opće aktivnosti djeteta ima višestruku funkciju u njegovom razvoju. U ustanovi ranoga i predškolskoga odgoja igra je integralni dio odgojno-obrazovnoga procesa. Važnost igre za dijete s teškoćama i istodobno prisutne barijere sudjelovanju u igri predstavljaju za stručnjake odgovornost, ali i profesionalni izazov. Redukcija sudjelovanja u igri nije samo ugrožavanje djetetova prava na igru, nego i rizik za njegov razvoj. Budući da je spontanitet igre djece s teškoćama često narušen, ključna je uloga odrasle osobe kao posrednika u ostvarivanju djetetova prava na igru. Presjek primjera uključivanja djece s teškoćama u posebne i redovite uvjete u DV Vladimira Nazora pokazuje važnost cjelovitoga sustava podrške i suradničkoga učenja kroz igru. Kontinuirano održavanje bogatstva prostora i slobode izbora omogućuje kvalitetniju igru i otvara prilike za spontane interakcije među djecom različitih razvojnih mogućnosti i spontanu senzibilizaciju. Uvažavajući razinu dječje igre i pružajući adekvatnu podršku u stvaranju uvjeta za interakcije djece različitih mogućnosti, odrasla osoba djeluje na jačanje kompetencija kako djece s teškoćama, tako i djece urednoga razvoja.

Ključne riječi: cjelovit sustav podrške, igra, suradničko učenje, vršnjački vođena intervencija

Uvod

Da bi neka aktivnost bila igra, ona mora biti motivirana iznutra, slobodno odabrana, ugodna i važna za dijete te smislena i poticajna za djetetov aktivni angažman (Isbell i Raines 2007, prema Slunjski i Ljubetić 2014). Kroz igru dijete pokazuje, ali i širi svoje kompetencije. U igri se odražava zona djetetova aktualnog, ali i zona idućega razvoja za mnoge psihičke funkcije (Duran 1995). Igra je važna i s neurološkoga stajališta jer različiti procesi uključeni u igru jačaju uspostavljanje veza i razvijaju međupovezanost neuronskih mreža, što u konačnici djeluje na dječju sposobnost učenja, razmišljanje i komunikaciju (Miller i Almon 2009, prema Slunjski i Ljubetić 2014). Igrovne interakcije omogućuju djetetu razvoj socijalnih vještina i stvaranje prijateljstava. Spoznajna i društvena razina igre se mijenjaju i obogaćuju u funkciji djetetova razvoja.

S obzirom na višestruku vrijednost i važnost igre za dijete i njegov razvoj, nužno je osigurati uvjete u kojima će se maksimalno ostvarivati potencijal igre kao temeljne dječje aktivnosti. Značajnu ulogu u tome imaju ustanove ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja u koji se uključuje sve veći broj djece. Preduvjet za pozicioniranje igre kao centralne dječje aktivnosti u kurikulum predškolske ustanove je visoka razina uvažavanja djece iz koje proizlazi osiguravanje adekvatnih uvjeta za igru (vremena, mjesta, ozračja, materijala, uvažavanja individualnih specifičnosti i razlika u mogućnostima i sl.). Pritom je važno, unatoč prepoznatom pedagoškom potencijalu igre ne upasti u zamku njezinoga pretjeranog „pedagogiziranja” (Slunjski i Ljubetić 2014) jer bi se time poništila bit igre kao intrinzično motivirane, slobodno odabrane aktivnosti. Dakle, nužno je voditi računa o omjeru tzv. „direktivnog” i „responzivnog” pristupa (Wood 2011, prema Slunjski i Ljubetić 2014), odnosno uloge odgojitelja kao planera, regulatora i realizatora aktivnosti nasuprot njegovoj ulozi senzibilnog pratitelja, promatrača i potpore dječjim interesima i slobodi izbora. Procjena potrebe za uključivanjem odgojitelja u dječju igru te razine i načina uključivanja, ovisi o odgojiteljskom razumijevanju dječje igre općenito te logike konkretne situacije. Kompetentan odgojitelj uvažava dječju potrebu za autonomijom, uz prepoznavanje potrebe, vrste i razine osobnoga angažmana vezanoga uz igru.

Igra i socijalizacija djece

Usmjerenost kurikula na uspostavljanje i razvoj vršnjačkih odnosa dodatno naglašava važnost slobodne igre kao medija kroz koji se ovaj cilj ostvaruje. Slunjski i Ljubetić (2014: 16) navode da „razinu i kvalitetu socijalne uključenosti djece u igri, u velikoj (možda i presudnoj) mjeri određuje ustanova koju pohađaju – ona može biti jednako tako stimulativna kao i restriktivna u smislu poticanja i omogućavanja socijalnih interakcija djece i stjecanja socijalnih iskustava i kompetencija.” Kao stimulativnije okruženje autorice navode mješovite odgojne skupine, koje, zahvaljujući razlikama u kronološkoj dobi djece, omogućuju redovite interakcije i raznovrsnija socijalna iskustva. Važnost stjecanja i korištenja socijalnih vještina za sve aspekte dječjega razvoja te pozitivnih vršnjačkih odnosa za dječju dobrobit i društvenu prilagođenost potvrđena je u rezultatima brojnih istraživanja (Guralnik, Neville, Hammond i Connor 2007, Parker i Asher 1993, Waldrip, Malcolm i Jensen-Campbell 2008, prema Žic Ralić i Ljubas 2013). Rezultati istraživanja ukazuju na odgovornost predškolskih ustanova za razvijanje poticajnoga konteksta za socioemocionalni razvoj djece, u čemu iskustvo igre ima najvažnije mjesto.

Uz uvjete koje stvara okolina važno je imati na umu i neke razvojne osobitosti koje utječu na razvoj odnosa s vršnjacima, odnosno čimbenike koji otežavaju početak i razvoj igre. Tako su, primjerice, za uspostavljanje i nastanak prijateljstva važni: međusobna sličnost po dobi, spolu i dr. (Berndt 1988, Epstein 1986, 1989) mogućnost utvrđivanja zajedničke osnovne aktivnosti, jasno komuniciranje i razmjena informacija te veća sklonost davanju informacija o sebi (Gottman 1983, Grusec i Lytton 1988, prema Vasta, Haith i Miller 2004). U tom kontekstu, poseban izazov je socijalizacija djece s teškoćama.

Specifičnosti igre i socijalizacije djece s teškoćama

Prije svega, treba imati u vidu da su djeca s teškoćama vrlo heterogena skupina, kako po vrsti i stupnju teškoća, tako i po mogućnostima za više ili manje samostalno i kvalitetno ostvarivanje socijalnih interakcija.

Dijete s teškoćama će se socijalno afirmirati sukladno razvojnim specifičnostima i motivaciji za socijalnim interakcijama. Istraživanja pokazuju da, u usporedbi s vršnjacima tipičnoga razvoja, djeca s teškoćama teže sklapaju i održavaju prijateljstva (Guralnick 1990, Tur-Kaspa, Margalit i Most 1999, Guralnik i sur. 2007, prema Žic Ralić i Ljubas 2013), rjeđe ostvaruju interakcije s drugom djecom i manje su prihvaćena od grupe (Odom 2005, prema Mikas i Roudi 2012), češće su neprihvaćena među vršnjacima (Overton i Rausch 2002), osamljenija su (Pavri 2001, Margalit i Levin-Alyagon 1994) i češće izložena vršnjačkom zlostavljanju (Kaukiainen i sur. 2002, Mishna 2003, prema Žic Ralić i Ljubas 2013).

Sama izloženost djeci tipičnoga razvoja nije dostatna da bi djeca s teškoćama razvila pozitivne vršnjačke odnose. Budući da su vršnjački odnosi najbolji pokazatelj emocionalne zrelosti i socijalizacije, njihov razvoj kod djece s teškoćama ne može se prepustiti slučaju, nego je na tomu potrebno ciljano raditi (Mikas i Roudi 2012), prvenstveno kroz igru. Važno je napomenuti da se igra djeteta s teškoćama često događa i razvija u uvjetima prezaštićenosti, segregacije i ograničenosti na obiteljski krug, uz česte intervencije odrasle osobe, u ograničenom vremenu između planiranih i strukturiranih rehabilitacijskih postupaka i sl. Tim više je važno djeci s teškoćama osigurati optimalna iskustva igre i socijalnih interakcija s vršnjacima.

Poticanje razvoja, prevencija razvoja sekundarnih smetnji i obrazovne zapuštenosti i rana socijalizacija djece s teškoćama najbolje se postižu njihovim uključivanjem u kvalitetno osmišljen sustav odgoja i obrazovanja (Bouillet 2010, Batinić 2003, prema Loborec i Bouillet 2012), a najbolji način uključivanja je odgojno-obrazovna inkluzija. „Inkluzija zahtijeva višu razinu uvažavanja djece s teškoćama u razvoju, tretira ih kao potpuno ravnopravne sudionike u odgojno-obrazovnom procesu unutar kojeg je osigurana permanentna individualna pomoć u situacijama kada je neophodna. Ona u prvom redu ističe i naglašava različite razvojne potencijale, a manje govori o nedostacima” (Mikas i

Roudi 2012: 209). Rezultati istraživanja pokazuju veća postignuća djece s teškoćama u uvjetima inkluzije u odnosu na integraciju (Sainato i sur. 2015).

Uloga odrasle osobe u potpori igri djeteta s teškoćama

U oživotvorenju inkluzivnih načela važnu ulogu ima odrasla osoba – odgojitelj ili osobni pomagač. Djetetu s teškoćama, kao i svakom drugom djetetu, igra je najprirodniji način stjecanja različitih kompetencija. Međutim, dok dijete tipičnoga razvoja u igru ulazi slobodno i dobrovoljno, kod djeteta s teškoćama nekada je, iz različitih razloga, zamjetna pasivnost i nedostatak motivacije, pa mu je potrebno dodatno ohrabrenje i potpora. Pojedinoj djeci je potrebna i pomoć odrasle osobe u stjecanju kontrole nad onim što bi tijekom igre mogla izvesti (Curko i Kragić 2009). Primjerice, zakašnjeli motorički razvoj ili poteškoće u kretanju mogu sprječavati dijete u istraživanju poticaja za igru i sudjelovanju u motoričkim igrama. U djece s poremećajem iz spektra autizma, zbog teškoća u igrama pretvaranja, potreban je osobit trud djeteta i osobe koja se s njim igra da bi do takve igre došlo. Sposobnost zamišljanja stvari – stvaranje mentalnih slika objekta ili događaja zajednički je problem mnogoj djeci s teškoćama i veliko ograničenje u igri (Thunberg i sur. 2018).

Da bi se izbjegao rizik fokusiranja na rezultat i očuvao karakter igre kao spontane i samomotivirajuće aktivnosti, za primjereno poticanje igre djeteta s teškoćama potrebno je da odrasla osoba razumije djetetovu razvojnu razinu, njegove potrebe i značenje igre u djetetovu razvoju te raspoláže znanjima i vještinama kojima će ili izravno podupirati igru, intenzivirati socijalne interakcije i poticati prijateljstva, ili će osposobiti vršnjake za preuzimanje vodeće uloge u interakcijama i sadržajima igre (primjerice, u tzv. vršnjački vođenoj intervenciji – Rogers 2000).

Na kraju (ili možda na početku), stav odrasle osobe o inkluziji, osjećaj vlastitih kompetencija i njihovo manifestiranje u praksi važan su čimbenik o kojemu treba voditi računa.

Prema Bouillet (2011.), viša razina manifestiranja profesionalnih kompetencija odgojitelja vezanih uz inkluziju povezana je s uspješnijim socijalnim funkcioniranjem djece s posebnim potrebama. Kao ključne elemente profesionalnih kompetencija odgojitelja za inkluzivnu praksu navodi suradnju s obiteljima i stručnjacima, usklađivanje kurikula s individualnim potrebama djece, promicanje inkluzivne kulture u vrtiću i aktivno sudjelovanje odgojitelja u procjenama posebnih potreba djece. Zabrinjavajuće je da ove kompetencije u svakodnevnom radu prakticira tek polovica procjenjivanih odgojitelja, a da 10 do 15 % uzorka odgojitelja nije angažirano u inkluzivnim procesima. Bouillet (2011: 337) zaključuje da „odgojitelji ne smiju zaboraviti da je njihova profesija jedna od onih u kojima je neophodno kontinuirano učenje i sustavno usavršavanje zbog novih okolnosti u kojima djeca rastu, novih znanstvenih spoznaja o ranom djetinjstvu, a osobito radi individualnog pristupa djeci koji zahtijeva svestranost, a bez kojeg je kvalitetna inkluzivna odgojno-obrazovna praksa nezamisliva.”

Primjeri iz prakse

Dječji vrtić Vladimira Nazora već niz godina razvija svoj kurikulum i unapređuje praksu u skladu s humanističko-razvojnim pristupom, znanstvenim spoznajama i dokumentima koji reguliraju prava djece, osobito prava djece s teškoćama. Razvijamo ulogu odgojitelja i stručnih suradnika kao reflektivnih praktičara i istraživača neposredne odgojno-obrazovne prakse. Kvaliteta inkluzije rasla je s obogaćivanjem našega profesionalnog iskustva kroz pojedinačne inkluzije i provođenjem posebnih programa za djecu s motoričkim oštećenjima i pridruženim teškoćama. Upravo taj suživot utjecao je na postupno mijenjanje stavova i podizanje profesionalne kompetencije odgojitelja kroz zajednički rad na kreiranju inkluzivnih uvjeta i razvoju osobnih kurikula. Akcijskim istraživanjem odgojno-obrazovne prakse i projektnim radom razvijao se sustav podrške za djecu različitih mogućnosti uz supervizijski rad stručnih suradnika u skupini. Nastojali smo da vrtić bude poveznica između obitelji i različitih stručnjaka u kreiranju cjelovitoga sustava podrške i na taj način smo jačali partnerstvo s roditeljima. Radom na socijalnim kompetencijama uočili smo vrijednost vršnjačke suradnje kroz suradničko učenje i vršnjački vođenu intervenciju. Kontekst življenja s različitostima obogaćujemo stalnim projektima, uz sudjelovanje djece i roditelja svih skupina. Naša dosadašnja praćenja pokazuju pozitivan stav roditelja

i djece prema inkluziji djece s teškoćama, ali i potrebu stalnoga rada na senzibilizaciji za različitosti jer se sastav skupina svake godine mijenja.

Pri kreiranju inkluzivnoga okruženja osobitu pažnju posvećujemo kvalitetnoj pripremi fizičkoga, socijalnog i pedagoškoga konteksta učenja. U skladu s našim kurikulumom razvijamo standarde kvalitete u pripremi inkluzivnih uvjeta za djecu s različitim vrstama teškoća, a to su:

- *priprema odgojitelja* profesionalnim osnaživanjem putem upoznavanja specifičnosti pojedinih vrsta teškoća, načinom njihova prevladavanja ili ublažavanja, planiranjem i provedbom adekvatne podrške kako bi dijete postalo ravnopravan član skupine i maksimalno razvilo svoje potencijale
- *priprema roditelja i djeteta s teškoćama u razvoju* dogovaranjem i realizacijom postupnoga prijelaza djeteta iz obiteljskoga okruženja u vrtić (posjeti, priprema na novi prostor i osobe putem razgovora i fotografija, sudjelovanje u aktivnostima skupine zajedno s roditeljima uz postupno odvajanje)
- *priprema odgojne skupine* najavom dolaska novoga prijatelja, upoznavanjem s njegovim jakim stranama (mogućnostima i sposobnostima) te ograničenjima kroz priče, aktivnostima za razvoj pozitivne slike o sebi, razumijevanja sličnosti i različitosti, asertivne komunikacije i nenasilnoga rješavanja sukoba
- *priprema roditelja druge djece* radionicama senzibilizacije
- *podrška djetetu s teškoćama* organiziranjem sustava podrške koji će mu olakšati interakcije s djecom, omogućiti lakšu afirmaciju, komunikaciju i socijalizaciju.

Imajući na umu da okruženje naj snažnije određuje kvalitetu iskustva djece rane dobi, a time i kvalitetu njihova učenja i socijalnih interakcija (Miljak 2009), posebnu pažnju smo posvetili obogaćivanju prostorno-materijalnoga konteksta i potrebnoj prilagodbi, uz sustavan rad na uvažavanju, prihvaćanju i uključenosti djeteta uz adekvatnu podršku te razvoju samosvijesti i samopouzdanja.

Akcijsko istraživanje proveli smo tijekom 2011. godine u područnom objektu „Bijeli jelen”, uz sudjelovanje svih odgojnih skupina: mješovitih odgojnih skupina djece urednoga razvoja i posebnih skupina djece s motoričkim oštećenjima i pridruženim teškoćama. Nakon uočenih problema nedovoljnih spontanijih interakcija djece s i bez teškoća u slobodnoj igri, posebice na vanjskom prostoru, gdje zdravi vršnjaci percipiraju, ali ne uključuju djecu s teškoćama u igru kao suigrače te maloga dvorišta, siromašnoga prirodnim poticajima i ograničavajućega za prirodne oblike kretanja, timski smo pristupili njihovom rješavanju.

U inicijalnoj fazi rada analizirali smo razinu igre i interakciju djece s i bez teškoća unutar matičnih skupina i prilikom zajedničkih druženja, ulogu odgojitelja i iskorištenost poticaja u unutarnjem i vanjskom prostoru. Paralelno smo prikupili podatke od roditelja sve djece o kvaliteti igre djece u slobodno vrijeme. Rezultati su potvrdili nižu razinu igre i interakcije djece s teškoćama, ali pokazali i neobjektivnost roditelja u poimanju vrijednosti i važnosti igre za njihovo dijete. Međusobno poznavanje djece u vrtiću ustanovili smo putem dječjih odgovora – djeca bez teškoća djelomično su poznavala djecu s teškoćama, što je pobilo tezu o njihovoj „nevidljivosti”, ali i otvorilo pitanje unapređivanja kvalitete njihove interakcije.

Rad se odvijao prema strukturi akcijskoga istraživanja: plan – akcija – praćenje – refleksija (prema Kemmis i Wilkinson 1998). Osmišljenim poboljšanjima u prostorno-materijalnom i socijalnom kontekstu, uz adekvatnu podršku odgojitelja (individualizirani pristup), nastojali smo unaprijediti slobodnu igru i povećati količinu i kvalitetu dječjih interakcija u igri – kako na zatvorenom, tako i na vanjskom prostoru. Proces smo pratili i dokumentirali svakodnevno (fotografijama, videosnimkama, anegdotskim zapisima, likovnim radovima), uz timsku refleksiju jedanput tjedno, koja je bila temelj za reviziju plana.

Refleksijom smo utvrdili da postoji razlika u spoznajnoj i društvenoj razini igre djece s i bez teškoća, što je otežavalo njihovo spontano sudjelovanje u slobodnoj igri. Na temelju višekratnih uvida u vlastiti rad dogovorili smo korake kojima smo unaprijedili materijalni i socijalni kontekst različitim intervencijama:

- reorganizacijom vanjskoga prostora i nabavom novih materijala i opreme za ekološke, istraživačke i aktivnosti s vodom, simboličke igre i centar stvaralaštva
- obogaćivanjem dvorišta poticajima koji stimuliraju raznolike oblike motoričkih aktivnosti pa i zanemarene motoričke vještine
- ponudom multifunkcionalnih poticaja omogućili smo djeci različitih mogućnosti slobodu izbora igre i učestaliju međusobnu interakciju
- odgojitelj je preuzeo ulogu podržavajućega suigrača i pomagača kod djece sniženih jezičnih i komunikacijskih mogućnosti (mlađe djece i djece s teškoćama)
- pojačao se rad na razvoju socijalnih vještina te poučavanju tradicionalnih igara na otvorenom, kako bi se sadržajno obogatila dječje igre na otvorenom prostoru
- suptilnim slijeđenjem dječjega interesa za prirodni okoliš nadograđivali smo njihovu igru i znanja raznolikim intervencijama.

Tijekom akcijskoga istraživanja paralelno se odvijao rad stručnoga tima s odgojiteljima na jačanju profesionalnih kompetencija u provođenju istraživanja, osposobljavanje za zajedničku refleksiju i promišljanje uvjeta za daljnji kvalitetan rad. Dobiveni rezultati pokazali su da se djeca različitih razvojnih mogućnosti kvalitetnije igraju u obogaćenom prostorno-materijalnom i podržavajućem socijalnom kontekstu, ali je još uvijek dug put do spontanijih interakcija. Više pažnje vršnjaka urednoga razvoja dobivala su djeca s teškoćama koja su jasnije signalizirala želju za interakcijom, što pokazuje da je komunikacijska barijera važan čimbenik koji narušava spontanitet igre i interakcija. Uočena je i važnost različitih uloga odgojitelja (model u uspostavljanju interakcije među djecom, osiguravanje prilika za interakcije i ravnopravno sudjelovanje).

Dakle, uočena je važnost kontinuiranoga održavanja bogatstva prostora i slobode izbora, što omogućuje kvalitetniju igru i otvara prilike za spontane interakcije među djecom različitih razvojnih mogućnosti i omogućuje spontanu senzibilizaciju. Pritom su odrasli nužna podrška u stjecanju socijalnih kompetencija, posebice kod djece s posebnim potrebama. Navedeni zaključci potaknuli su nas na daljnje promišljanje odgojno-obrazovne prakse i mogućih intervencija koje bi povećale spremnost djece urednog razvoja za interakciju s vršnjacima s teškoćama. Uz povećanje svjesnosti i senzibiliteta za djecu s teškoćama, vršnjake smo počeli poučavati kako inicirati i održati interakciju s pojedinom djecom, na koji način sudjelovati u igri i zajedničkim aktivnostima s njima, uz razumijevanje njihova ponašanja. O pozitivnim ishodima takvih intervencija izvješćuju i Terpstra i Tamura (2008.), navodeći potrebu kontinuiranoga posredovanja odrasle osobe (u našem slučaju odgojitelja ili osobnoga pomagača) u razvoju kvalitetnije interakcije između djece različitih mogućnosti.

Primjer takve intervencije vidljiv je u slučaju inkluzije dječaka s poremećajem iz spektra autizma u redovitu skupinu.

Dječak u dobi od 4;8 godina primljen je u naš vrtić sa značajnim odstupanjima na području socioemocionalnoga razvoja, govorno-jezičnoga razvoja i komunikacije, brige o sebi te pažnje i koncentracije. Upisan je u u mješovitu odgojnu skupinu (3 – 7 godina) po modelu 5 x 2 sata. Odstupanja su zahtijevala sustavnu osobnu podršku u odgojno-obrazovnom procesu, pa se roditelji odlučuju na osiguravanje osobnoga asistenta u procesu. Timski se pristupilo pripremi inkluzivnoga okruženja (odgojitelja, roditelja, vršnjaka i prostorno-materijalnoga konteksta). Kroz zajedničke radne dogovore odgojitelji su informirani o razvojnim mogućnostima dječaka, specifičnostima njegova razvoja te savjetovani o najprikladnijim oblicima podrške (prostorno-materijalne i didaktičko-metodičke prilagodbe).

Okruženje vršnjaka je već bilo senzibilizirano zahvaljujući dugogodišnjem suživotu s posebnom skupinom djece s višestrukim teškoćama te kontinuiranim inkluzijama. Manje je bilo potrebno raditi na aktivnostima senzibilizacije, a više na pozitivnoj slici o sebi, aktivnostima sličnosti i različitosti i dječjim pravima. Svake godine u skupinu dolaze nova, mlađa djeca koja se uvijek iznova pripremaju za vršnjačku podršku (model su odgojitelji i vršnjaci s razvijenijim prosocijalnim ponašanjem). Kako bi vršnjaci bolje razumjeli dječakove potrebe, jake i slabe strane, u suradnji s roditeljima izrađena je i njegova komunikacijska putovnica.

Prilagodba dječaka odvijala se postupno, uz prethodno pripremljenu prostorno-materijalnu sredinu (vizualni raspored za dnevne aktivnosti – TEACCH, označeni centri aktivnosti, korištenje slikovnog materijala za analizu zadataka pri korištenju kupaonice i pranja ruku). Garderobe su označene fotografijama djece, kako bi se dječaku olakšala prilagodba na novi prostor i usmjerila pažnja na vršnjake u skupini. Izrađen je raspored korištenja dvorane, kako bi se dječaku omogućilo svakodnevno zadovoljavanje senzomotoričkih potreba te rad na vještinama imitacije u kontroliranim uvjetima male skupine vršnjaka (koji su odabirali sudjelovanje u tim aktivnostima prema vlastitoj želji).

Formiran je tim za podršku (roditelji, odgojitelji, stručni suradnici, osobni asistent), koji je kroz višekratne zajedničke dogovore planirao organiziranje prijelaza iz obiteljskog okruženja u vrtić, prilagodbu, inicijalnu procjenu te izradu osobnog kurikula (IOOP-a) i njegovo sustavno praćenje i vrednovanje. Prioritetni odgojno-obrazovni ciljevi u radu bili su: razvoj socijalnih vještina, komunikacije, poticanje simboličke igre, razvoj govora i jezika te samostalnosti u području brige o sebi. U provedbi kurikula planirani su ovi oblici podrške:

- verbalna i fizička podrška osobnoga asistenta u poticanju socijalnih interakcija i komunikacije s vršnjacima, poticanju samostalnosti pri strukturiranju aktivnosti tijekom boravka u vrtiću, proširivanju dječakovih interesa i igre te smanjenju nepoželjnih ponašanja
- vizualna podrška (označeni centri aktivnosti, garderoba, vizualni raspored dnevnih aktivnosti za lakši prijelaz iz aktivnosti u aktivnost, analiza zadataka po koracima – za razvoj adaptivnih vještina)
- vršnjačka podrške u igri i svakodnevnim aktivnostima (vršnjački vođena intervencija).

Kontinuirano smo dokumentirali, vrednovali i planirali rad s dječakom kroz anegdotske bilješke, foto- i videodokumentaciju, POJVU procjenu i njegove radove. Roditelji su aktivno sudjelovali u provedbi, planiranju i vrednovanju dječakova kurikula te provedbi projekta o Africi, za koji je dječak pokazao velik interes.

Odgojitelji su prilagodili dnevnu rutinu skupine, kako bi dječak mogao sudjelovati u aktivnostima uz korištenje vizualnoga rasporeda i usmjeravanje osobnoga asistenta. Senzomotoričke potrebe dječak je zadovoljavao u dvorani, u svakodnevnim aktivnostima s malom grupom vršnjaka, putem kojih se ciljano radilo na poticanju imitacije, komunikacije i igre. Tako je dječak u tjelesnim aktivnostima zadovoljavao svoje senzoričke potrebe, ali je ujedno i imitirao aktivnosti vršnjaka. Uz vršnjačku podršku u dvorani je poticana simbolička igra, temeljena na dječakovom neposrednom iskustvu (uloga vozača tramvaja i autobusa, uz korištenje „otvorenih” materijala – rekvizita iz dvorane), jezična interakcija (odgovaranje na pitanja, iskazivanje želja, imenovanje željenog) te socijalne vještine (čekanje na red). Slijedeći dječakov interes u kontekstu skupine iskoristili smo projekt *Škola za Afriku* za razvoj njegovih osobnih kompetencija. Velik interes je pokazao za atlas, gdje je fotografski pamtio države i gradove, što je potaknulo vršnjake na interakciju. Tu aktivnost smo iskoristili kao nagradu kojom smo ga poticali za uključivanje u druge, njemu manje atraktivne aktivnosti (crtanje, slikanje...). S obzirom na dječakove dobre reakcije, model boravka produljio se na 5 x 4 sata (drugi dio dana je provodio na terapijama izvan vrtića).

Takav oblik rada omogućio je bolje usmjeravanje dječaka na vršnjake, ali i lakše objašnjavanje vršnjacima kako se treba igrati s dječakom. Kroz objašnjavanje konkretnih dječakovih teškoća vršnjaci su poučavani kako mu mogu pomoći i kako komunicirati s njime. To je na početku činjeno u dvorani, a zatim se spontano proširilo na sve aktivnosti tijekom boravka u vrtiću. Na taj način broj djece koji pokazuju interes za druženje s dječakom je porastao. Vršnjaci su naučili da dječaka trebaju više puta pozvati imenom, da trebaju svoje tijelo pozicionirati ispred njegovoga, da ga moraju više puta pitati ono što žele saznati od njega i obraćati mu se kratkim i jasnim rečenicama. Naučili su da će im on zaista i odgovoriti, što ih je motiviralo za daljnje interakcije. Tijekom rada s dječakom provedeno je i istraživanje u trajanju od 6 tjedana, koje je pokazalo učinkovitost vršnjački vođene intervencije – povećanje učestalosti socijalnih interakcija s vršnjacima, smanjenje iniciranja interakcija s asistenticom, povećanje vremena usmjerenosti pogleda prema vršnjacima, povećanje odgovorljivosti na interakciju iniciranu od strane vršnjaka te porast vremena provedenoga u interakciji s vršnjacima (Begić 2016). Također, opažena je generalizacija naučenih vještina i porast interesa za vršnjake.

Odgojitelji kroz vrednovanje dječakovih postignuća uočavaju napredak na svim područjima, uz manju podršku asistenta ili vršnjaka u skupini: dječak pozdravlja prilikom dolaska i odlaska, kontakt očima se intenzivirao, slijedi upute dane grupi djece, pokazuje interes za grupne aktivnosti, primjerenije se igra igračkama, sudjeluje u jednostavnijoj igri uloga, imenuje predmete u okolini, češće postavlja pitanja u igri i svakodnevnim situacijama, samostalniji je u adaptivnim vještinama (hranjenje, oblačenje i svlačenje). Vršnjaci mu sve češće prilaze i nešto ga pitaju, komentiraju što on radi, znaju svako područje u kojem je napredovao, pozivaju ga na proslave i rođendane (razvija prva prijateljstva).

U drugoj godini boravka, uz novoga asistenta, i dalje se intenzivno radilo na kvaliteti socijalnih interakcija i razvoju igre i samostalnosti. Uz posredovanje odrasle osobe poticala se izmjenična igra s vršnjacima, koristeći ono što on voli – atlas. Zbog iskazanoga interesa za Afriku spontano je nastala igra s igračkom slona – putnika uz imenovanje države u kojoj se zaustavio. Na taj način širio se dječakov vokabular, ali i broj vršnjaka koji su željeli sudjelovati s njim u toj poučnoj igri. Na kraju je u igri sudjelovalo 5 – 6 vršnjaka, a dječak je strpljivo čekao svoj red, davao igračku sljedećem igraču, kojega je oslovljavao imenom. Pojavio se spontani interes za istraživačke aktivnosti s bojama (miješanje boja, ostavljanje traga na papiru, bojenje dijelova tijela...). Na vanjskom prostoru porastao je broj spontanih interakcija s vršnjacima u jednostavnijim igrama i aktivnostima: ljuljanju, vožnji autića, igri lovice, dodavanju loptom. Vršnjaci mu spontano prilaze i pozivaju ga u navedene aktivnosti, bez intervencije odraslih. U skupnim igrama imitira ostalu djecu, a posebno voli igre s pjevanjem (Igra kolo, Mi smo djeca vesela...).

Uz pruženu podršku kod dječaka se uočava napredak u socijalnim i komunikacijskim kompetencijama: usvojio je osnove izmjenične igre, dok je kod simboličke igre potreban verbalni poticaj i usmjeravanje. U konstruktivnoj igri vidljiva su poboljšanja jer gradi dogovorene građevine s vršnjacima (zoološki vrt, toranj i sl.). Kod igara s pravilima potrebna mu je podrška u slijeđenju pravila, ali uspijeva kratko sudjelovati u igri *memory* s jednim djetetom, na inicijativu vršnjaka.

Zaključak

Neosporna je važnost igre u dječjem razvoju. Odrasla osoba pritom je odgovorna za bogaćenje iskustva igre i stvaranje uvjeta u kojima će se maksimalno ostvarivati njezini potencijali. To osobito dolazi do izražaja u radu s djecom različitih razvojnih mogućnosti.

Kompetentan odgojitelj u uvjetima inkluzivne prakse treba voditi računa o omjeru direktivnoga i responzivnoga pristupa, polazeći od temeljnih značajki igre i uvažavajući dječju potrebu za autonomijom te pronalazeći načine za intenziviranje socijalnih interakcija i poticanje prijateljstava djece različitih mogućnosti. Osposobljavanjem vršnjaka za preuzimanje vodećih uloga u interakcijama i sadržajima igre s djecom s teškoćama potiče razvoj i njihovih socijalnih vještina.

Kontinuirani izazovi inkluzivne prakse nameću i potrebu unapređivanja stručnih kompetencija u tom području te vještine timskoga rada.

Literatura

- Begić, M. 2016. *Evaluacija vršnjački vođene intervencije u redovitom vrtiću (diplomski rad)*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Bouillet, D. 2011. Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagoški istraživanja*, 8(2), 323–338.
- Ćurko, B.; Kragić, I. 2009. Igra – put k multidimenzioniranom mišljenju, *Filozofska istraživanja*, 29 (2), 303–310.
- Duran, M. 1995. *Dijete i igra*. Zagreb: Naklada Slap.
- Kemmis, S.; Wilkinson, M. 1998. Participatory Action Research and the Study of Practice. U Atweh, B., Kemmis, S., Weeks, P. (Ur.), *Action Research in Practice, Partnerships for Social Justice in Education*. London, New York: Routledge, 21–36.

- Loborec, M.; Bouillet, D. 2012. Istraživanje procjena odgojitelja o mogućnosti inkluzije djece s ADHD-om u redovni program dječjih vrtića. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 153(1), 21–38.
- Ljubešić, M.; Šimleša, S.; Bučar, M. 2015. *Razvoj inkluzivne prakse u dječjim vrtićima - Podrška uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne vrtiće (priručnik)*, Zagreb: Hrvatska udruga za ranu intervenciju u djetinjstvu.
- Mikas, D.; Roudi, B. 2012. Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Pediatrics Croatica*, 56(1), 207–214.
- Miljak, A. 2009. *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: Naklada SM.
- Rogers, S. J. 2000. Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(5), 399–409.
- Sainato, D. M. i dr. 2015. A Comprehensive Inclusion Program for Kindergarten Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Early Intervention*, 37(3), 208–225.
- Slunjski, E.; Ljubetić, M. 2014. Igra i njezin pedagoški potencijal u ustanovi ranog odgoja. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16 (Sp.Ed.1), 127–141.
- Terpstra, J. E.; Tamura, R. 2008. Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 405–411.
- Thunberg, G. i dr. 2018. *Započnimo – tečaj komunikacije i potpomognute komunikacije za roditelje (priručnik)*, Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Vasta, R.; Haith, M. M.; Miller, S. A. 2004. *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Žic Ralić, A.; Ljubas, M. 2013. Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 22(3), 435–453.

Anamarija Tudić Dokman, mag. praesc. educ.
tudicdokman25@gmail.com
Boris Ložnjak, mag. praes. educ.
borisloznjak@gmail.com
Srećko Pejaković, prof. predšk. odgoja
sreckopejakovic1@gmail.com
DV „Šegrt Hlapić”, Sesvete
DV „Cvrčak”, Zagreb

SUVREMENE TEHNOLOGIJE U IGRI I UČENJU

Sažetak

Velik broj djece vrtićke dobi koristi računala, tablet-računala, različite konzole i pametne telefone uglavnom za igre. Polaskom u školu te se navike nastavljaju, no kako s vremenom postaju vještija i snalažljivija, tako su i njihovi interesi za korištenje informacijske i komunikacijske tehnologije sve veći. Više im u tome nije potrebna pomoć roditelja ili drugih osoba, već sama traže određena rješenja i s vremenom postaju pravi stručnjaci u tom području. Često su spretnija s tehnologijom od svojih roditelja, odgojitelja i učitelja. U istraživanju je sudjelovalo osamdeset (80) predškolaca u sedmoj godini života, sto i četiri (104) osnovnoškolca u dobi od sedam do devet godina i sto četrdeset i sedam (147) srednjoškolaca, učenika drugih razreda zagrebačkih gimnazija. Krenuli smo od pretpostavke da djeca predškolske dobi tehnologiju koriste uglavnom za zabavu, da bi od školske do adolescentske dobi ona donijela višestruku korist: kao izvor informacija, pomoć u učenju i sredstvo komunikacije. Dužnost je odgojitelja u dječjim vrtićima i roditelja kod kuće dogovoriti s djecom pravila korištenja računala, dogovoriti sadržaje i vrijeme jer samo pravilno korištenje računala može koristiti kvalitetnom razvoju djeteta.

Ključne riječi: djeca, igra, medijski odgoj, računalo.

Uvod

Suvremene tehnologije na području informatike i komunikacija postale su nezaobilazni čimbenik modernoga društva. One su nam pomoć u stjecanju različitih vještina, izvor za cjeloživotno učenje, jednostavno su postale potreba današnjega čovjeka. Današnja djeca odrastaju u sredinama gdje ih okružuju različiti mediji, stoga se vrlo lako i brzo na njih privikavaju. Manja djeca teže se brane od medijskih sadržaja koji mogu biti štetni, iako nisu lako uočljivi, mogu izazvati odgođeno djelovanje (Zgrabljić Rotar 2005). Stoga je potrebno obrazovati djecu za korištenje medija i tu roditelji imaju veliku odgovornost (Mikić i Rukavina 2006). Osnovni cilj medijskoga odgoja u dječjem vrtiću je medijska kompetencija, odnosno aktivni i kreativni odnos prema medijima. Medije treba djeci prezentirati kao oblikovno-izražajno sredstvo, razgovarati i analizirati medijske sadržaje i poruke, promatrati dječji doživljaj svakoga medija te ga koristiti u pedagoškom radu. Za predškolsku djecu je važno razlikovanje realnoga svijeta i onoga koji je predstavljen u medijima (Mikić 2002). Još do prije desetak godina, djeca predškolske i rane školske dobi igrala bi se tako da bi imitirala svoje omiljene likove iz animiranih filmova, no danas je takvih igara manje, djeca se sve manje uživljavaju u njihove uloge jer postoje igre na računalu s tim istim likovima. Dakle, ono se može igrati s tim likom koliko želi i kad želi, za takvu igru ne treba drugo dijete, može se igrati samo.

Na djecu ne utječe samo ono što dolazi putem medija, već i pasivnost okoline u kojoj djeca odrastaju, uz osobnu pasivnost i emotivno-intelektualnu nespremnost za život s medijima. Naročito je važno da su roditelji, odgojitelji i učitelji medijski pismeni jer takvi mogu pravilno i društveno poželjno medijski opismeniti dijete. Takva osoba će lakše razumjeti dijete i pravilno ga odgojiti (Zgrabljić Rotar 2005).

Nije rijetkost da učenici bolje plove u informatičkim vodama od svojih učitelja, stoga je nužno da današnji nastavnici nauče komunicirati jezikom i načinom svojih učenika jer metode predavanja koje su oni učili kao studenti postaju sve manje djelotvorne. Naročito se to odnosi na starije učitelje koji su došli na, za njih, manje poznato područje moderne tehnologije gdje se mnogi učenici vrlo dobro snalaze (Prensky 2001).

Rezultati istraživanja

Djeca predškolske dobi često u vrtiću pričaju o različitim igricama koje igraju na računalu kod kuće, no računala su česta i u vrtićima. U svim vrtićkim dnevnim boravcima u kojima smo ispitivali djecu postoje računala na kojima se djeca povremeno igraju, neka ih znaju sama uključiti, a neka traže pomoć odgojitelja. Većina djece (95 %) posjeduje računalo kod kuće i tek mali broj (13,16 %) ne zna ga uključiti. Kako im računalo uglavnom služi za igrice, zanimalo nas je koliko ih igraju, odnosno kako se snalaze u njihovom pronalaženju. Čak 90,79 % djece igra ih kod kuće. U tako veliki postotak možemo potpuno biti sigurni promatrajući njihovo snalaženje na vrtićkim računalima. Uglavnom je šesta godina života doba kad se počinju najbolje snalaziti s informatičkom tehnologijom, iako ima djece koja su se u tom području osamostalila i ranije. Dok su u vrtiću ponuđene igrice edukativnoga sadržaja u kojima se djeca odlično snalaze i koje vole igrati (Figo, Šegrt Hlapić, Sunčica), kod kuće su najpopularnije one koje su imenom i likovima vezane uz popularne animirane filmove. Djeca ih percipiraju kao neagresivne, iako u njima ima nasilja i vrebaju brojne opasnosti za neke od likova. Kroz igre djeca razvijaju svoje perceptivne, mentalne i psihomotorne sposobnosti, pozitivno utječu na sposobnost mišljenja, zaključivanja, rješavanja problema, kreativnost i inteligenciju, što svakako možemo gledati s pozitivne strane, no valja obratiti pozornost i na loše strane kao što su poticanje na agresivno ponašanje i nezainteresiranost za okolinu oko sebe te zanemarivanje tjelesnih aktivnosti.

Velik broj djece je za vrijeme provođenja ankete rekao kako koriste i mamin ili tatin mobitel, također za igrice, ali i za fotografiranje ili snimanje, no ima i onih koji su već u predškolsko doba postali njihovi vlasnici (2,50 %). Međutim, nitko od njih ne zna što su društvene mreže niti ih koristi. (Tablica 1)

Tablica 1 Predškolska djeca (6 – 7g), n = 80

1. Imaš li računalo kod kuće?	DA 95 %	NE 5 %
2. Znaš li uključiti računalo?	DA 86,84 %	NE 13,16 %
3. Igraš li računalne igre?	DA 90,79 %	NE 9,21 %
4. Kad si počeo/la koristiti računalo?	a) ne koristim 5 % b) s 3g. 3,75 % c) s 4 g. 2,50 % d) s 5 g. 26,25 % e) sa 6 g. 62,50 %	
5. Najdraže igrice?	Cars 3, Angry Birds, Mafia, Minecraft, Sunčica, Minion Rush	
6. Misliš li da u njima ima grubosti?	DA 0 %	NE 100 %
7. Imaš li mobitel?	DA 2,50 %	NE 97,50 %
8. Koristiš li društvene mreže?	DA 0 %	NE 100 %

Rezultati kod osnovnoškolaca starih između sedam i deset godina nešto se razlikuju od gore navedenih jer ih skoro pet posto više tvrdi da kod kuće nema računalo, dvostruko veći postotak je onih koji ne znaju uključiti ga, a čak tri put više ima onih koji ne igraju računalne igre. Razlog je u činjenici da je bilo djece koja su izjavila da im roditelji brane igrati se na računalu, odnosno mobitelu, ili im uvelike ograničavaju to vrijeme zbog pisanja domaćih zadaća i učenja. Velik broj djece je računalo počeo samostalno koristiti sa šest godina (81,87 %), kao i predškolci te još uvijek prevladavaju igre vezane uz animirane filmove, ali su djeca već svjesnija nasilja koje se pojavljuje u pojedinim igricama. Djeca nižih razreda osnovne škole već uvelike koriste mobilne telefone i posjeduju ih u velikom broju (68,27 %) te koriste i društvene mreže koje najviše upotrebljavaju da bi bila u kontaktu s roditeljima i prijateljima. Prema informacijama dobivenim od učitelja, mobiteli su uglavnom za vrijeme boravka u školi isključeni i koriste se samo u izvanrednim prilikama. (Tablica 2)

Tablica 2 Osnovna škola (1. – 3. razred), n = 104

1. Imaš li računalo?	DA 90,38 %	NE 9,62%
2. Znaš li uključiti računalo?	DA 69,23 %	NE 30,77 %
3. Igraš li računalne igre?	DA 69,23 %	NE 30,77 %
4. Kad si počeo/la koristiti računalo?	a) ne koristim 9,62 % b) s 5 g. 3,19 % c) sa 6 g. 81,87 % d) sa 7 g. 5,32 %	
5. Najdraže igrice?	Minecraft, Cars 3, Angry Birds, Mafia	
6. Misliš li da u njima ima grubosti?	DA 15 %	NE 85 %
7. Imaš li mobitel?	DA 68,27 %	NE 31,73 %
8. Koristiš li društvene mreže?	DA 61,42 %	NE 38,58 %
9. Koje dr.mreže koristiš?	WhatsApp 51,16 % Viber 27,90 % Facebook 4,80 % Snapchat 3,85 %	

Nešto su drukčija pitanja postavljena srednjoškolcima jer je naša pretpostavka da se već godinama služe računalima i pametnim telefonima, većina je imala informatiku kao izborni predmet u osnovnoj školi te kao obvezni u prvom razredu srednje. Kod njih je još manji postotak onih koji igraju računalne igre (61,90 %), no imaju vrlo veliku listu njima najdražih i najzanimljivijih. Vrlo malo (10,99 %) misli da su one koje igraju agresivnoga karaktera, što i odgovara listi igara koju su naveli. Ugodno nas je iznenadio podatak da više od dvije trećine anketiranih srednjoškolaca provodi slobodno vrijeme igrajući se na računalu tek manje od sata. Budući da samo nekoliko srednjoškolaca (2,72 %) ne koristi društvene mreže, a oni koji ih koriste služe se s njih nekoliko, skoro dvije trećine priznaje da provodi previše vremena uz pomagala koja nudi suvremena tehnologija na području informiranja i komuniciranja. Najvažnija im je komunikacija s prijateljima koja se uglavnom odvija putem društvenih mreža, zatim zabava uz pregledavanje različitih zanimljivih sadržaja na internetu koje može poslužiti i kao dobar izvor informacija. Zanimljivo je da učenje navode kao zadnji izbor, iako se često sama komunikacija odvija kao učenje, najviše kroz zajedničko rješavanje zadataka putem društvenih mreža i

prenošenja nekih važnih obavijesti ili podataka koji mogu pomoći u savladavanju školskoga gradiva. Mali broj srednjoškolaca tvrdi da je rano počelo koristiti računalo, uglavnom za igre, što odgovara podacima dobivenim od predškolaca i osnovnoškolaca. Većina ih se počela njime samostalno koristiti oko desete godine života, što odgovara podatku da su tada u osnovnoj školi dobila informatiku kao izborni predmet. Slično je i s korištenjem svojega vlastitog mobitela. (Tablica 3)

Tablica 3 Srednja škola (2. razred), n = 147

1. Igraš li igrice na računalu / tabletu / mobitelu?	DA 61,90 %	NE 38,10 %
2. Koje su ti najzanimljivije?	Rocket League, Overwatch, Candy Crush Saga, Fight List, Design List, FIFA, Call of Duty Black ops 3, Euro Truck Driver	
3. Misliš li da su tvoje omiljene igre agresivnog karaktera?	DA 10,99 %	NE 89,01 %
4. Koliko vremena dnevno provodiš igrajući se na računalu / tabletu / mobitelu?	a) do 1 sat 71,17 % b) 1 do 2 sata 27,93 % c) 3 do 3 sata 0,90%	
5. Misliš li da previše vremena provodiš uz računalo / tablet / mobitel?	DA 61,22 %	NE 37,78 %
6. Koristiš li društvene mreže?	DA 97,28 %	NE 2,72%
7. Koje društvene mreže koristiš?	WhatsApp 100 % Snapchat 95,92 % Instagram 95,23 % Facebook 95,23 % Viber 66,67 %	
8. Rangiraj od 1 do 4 svrhu za koju ti služi računalo / tablet / mobitel	1. komunikacija s prijateljima 2. zabava 3. izvor informacija 4. učenje	
9. U kojoj si godini života počeo/la samostalno koristiti računalo?	a) raspon od 4 do 10 g. b) aritmetička sredina 8,8 g. c) mod 10 g.	
10. U kojoj si godini života dobio/la prvi mobitel?	a) raspon od 6 do 15 g. b) aritmetička sredina 9 g. c) mod 7 g.	

Zaključak

Napretkom tehnologije pomiče se granica korisnika prema životnoj dobi sve niže. Prije tridesetak godina, kad su od računala bili popularni ZX Spectrum, Commodore 64 i slični čiji su programi za igre bili snimljeni na kasetnu vrpcu, kad ih je posjedovao tek mali broj vlasnika, interes za igre pokazivala su djeca viših razreda osnovnih škola i adolescenti. S vremenom računala postaju dostupnija svima, za igre više nisu potrebne ni kasete ni diskovi, mogu se igrati online, svatko ima velik izbor i može odabrati što želi. Za igru u paru, u troje ili četvero više nije nužno da budu svi zajedno u istoj prostoriji, čak niti u istom gradu. Danas se nude igre koje mogu pomoći predškolskoj djeci u pripremi za školu, pa je logično da se dobna granica korištenja računala pomiče prema nazad. Današnji srednjoškolci, iako su tek prije desetak godina bili predškolci, u usporedbi s današnjim šestogodišnjacima bili su manje informatički pismeni. Prije desetak godina pametni su telefoni tek počeli ulaziti u širu uporabu, danas se koriste masovno.

Sve nas to upućuje na zanemarivanje dječje igre kao osnovnoga faktora života predškolske djece. Igrališta su često prazna, a nije rijedak slučaj da na njihovim klupama sjede djeca s tablet-računalima ili mobitelima u rukama. Uz velik broj sati provedenih ispred ekrana, bilo televizora, računala ili mobitela, javlja se opasnost od dostupnosti neprimjerenim sadržajima. Zato je dužnost odgojitelja u dječjim vrtićima i roditelja kod kuće dogovoriti pravila korištenja računala, što se odnosi na sadržaje i na vrijeme jer samo pravilno korištenje računala može koristiti kvalitetnom razvoju djeteta.

Literatura:

Prensky, M. 2001. *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon, 9/5.

Zgrabljic Rotar, N. 2005. *Medijska pismenost i civilno društvo*. Sarajevo: MediaCentar.

Mikić, K. 2002. *Mediji i dječja svakidašnjica*. Zapis, Zagreb, 38, (pristupljeno 10. prosinca 2017.) http://www.hfs.hr/hfs/zapis_clanak_detail.asp?sif=213)

Mikić, K.; Rukavina, A. 2006. *Djeca i mediji*. Zapis, Zagreb, poseban broj. (pristupljeno 10. prosinca 2017.): http://www.hfs.hr/hfs/zapis_clanak_detail.asp?sif=1604)

RODITELJI KAO SUKONSTRUKTORI KURIKULA U ODGOJNO- OBRAZOVNIM USTANOVAMA

Sažetak

Suvremeni uvjeti života, sve veća ubrzanost te nemogućnost kvalitetne uključenosti roditelja u djetetov život izvan roditeljskoga doma doveli su do činjenice da je više nego prioritetno uvesti roditelja u djetetov svijet поближе, što će reći na način da je angažiran, prisutan i dostupan koliko mu to profesionalne obveze dozvoljavaju. S obzirom na višestruke uloge koje suvremeni roditelj ima neopisivo je važna prisutnost i suradnja odgojno-obrazovne ustanove čija je zadaća pomiriti razlike između ustanove i roditeljskoga doma. Zato ne čudi neprocjenjiva važnost potenciranja što više stručnih i znanstvenih istraživanja koja stručnjacima za odgoj i obrazovanje mogu poslužiti kao nit vodilja ka međusobnom zajedničkom, kvalitetnijem i povezanijem suradničtvu, a na dobrobit svih sudionika odgojno-obrazovnoga procesa, prvenstveno njihovih krajnjih korisnika, djece. Ta nit vodilja dovela je do nastanka ovoga rada (istraživanja ispitanika u njihovoj participaciji u kurikulumu odgojno-obrazovne ustanove), a sastoji se od dva dijela. U teorijskom dijelu razmatraju se značajke tradicije prema suvremenosti u kurikulumu te uloga roditelja u tome: od nemogućnosti da utječu na isti do pozitivne promjene kurikula i participiranja roditelja u njegovom nastajanju i mijenjanju. U tom pogledu razmatraju se i zajednice koje uče te se dolazi do ideje o zajedničkom donošenju odluka, a roditelj stoji uz odgojitelje „rame uz rame” te zajedno lakše odolijevaju zahtjevima koje pred njih stavljaju suvremeni uvjeti života. U metodologijskom dijelu nastojalo se istražiti kako roditelji ostvaruju svoju ulogu onih koji aktivno sudjelujući mijenjaju odgojno-obrazovnu praksu. Zaključak je ovoga istraživanja: mišljenje da za kurikularne promjene koje bi odgojitelji željeli/mogli potaknuti uključivanjem roditelja u sukonstrukciju kurikulma i tako unaprijediti kvalitetu življenja, postoji enormna potreba, a postoji i tendencija rasta ideje zajedništva koje donosi dobrobit svim sudionicima odgojno obrazovnoga procesa.

Ključne riječi: kurikulum, moderno roditeljstvo, odgojno-obrazovna ustanova, sukonstrukcija kurikula, suradnja

Uvod

Razdoblje u kojem živimo sve je drugo osim zahvalno. Mnoštvo obveza koje se nameću ispred vremena s obitelji, manjak vremena koje provode skupa kao obitelj, više su nego dovoljan razlog da zastanemo i zapitamo se kamo to sve vodi. Djeca današnjice sve više vremena provode kao korisnici ustanova. Suvremeno društvo naginje ka sve većoj institucionalizaciji, a roditelj „rastrgan” između svojih poslovnih obveza i obitelji pokušava pronaći dobro rješenje za novonastale situacije. Dijete predškolske dobi velik dio dana provede u institucijama ranoga i predškolskoga odgoja. *Zakon o predškolskom odgoju* podržava ideju da je dijete u ustanovi, ali i ograničava roditelje-korisnike na desetosatni program (što stručnjaci ranoga i predškolskoga odgoja ponekad osuđuju jer je svako vrijeme u ustanovi za dijete te dobi predugo). Roditelj je puno puta nemoćan nad svojim profesionalnim obvezama te mu ne preostaje ništa drugo nego ustanova. Dilema današnjega tempa života je kako uskladiti sve te uloge i iznaći najbolje rješenje za dijete i roditelje.

Iz toga razloga sve više istraživača ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja pokušava odgovoriti na prvi pogled lako pitanje, kako postići da su svi sudionici odgojno-obrazovnoga procesa zadovoljni. Od toga da je dijete sretno i zadovoljno izvan roditeljskoga doma, da se njegove potrebe uvažavaju i da raste u sigurnoj, zaštićenoj i poticajnoj sredini, a da što manje osjeti roditeljev manjak vremena izazvan profesionalnim obvezama, do činjenice da je roditelj često odsutan zbog istih, a odgojitelj je taj „most povezivanja” koji će to sve dovesti u „stanje normale”. Stoga ne čudi da se

današnji istraživački radovi baziraju na temi suvremenoga roditeljstva i uloge odgojno-obrazovne ustanove u tome.

Milanović i suradnici (2000.) ističu važnost kvalitetnih odnosa između same obitelji i odgojno-obrazovne ustanove te smatraju da aktivno sudjelovanje roditelja unutar ustanove ima višestruke koristi, a najveća je za dijete. U tom smislu govorimo o uključenosti obitelji u razvoj i poboljšanje vrtićkoga kurikula. Kurikul je zato razvojna kategorija koja s vremenom i sudionicama odgojno-obrazovnoga procesa raste, razvija se, ali i mijenja se, nije statična. Suvremeni kurikul naspram tradicionalnom, zatvorenom i strogo uniformiranom je humanistički orijentiran i nastoji zadovoljiti potrebe svih sudionika odgojno-obrazovnoga procesa. Prema Miljak (1996.) ovakav kurikul je sjajan za dijete rane i predškolske dobi jer propituje odgojnu stvarnost u kojoj dijete uči.

Suvremeno roditeljstvo – izazovi odrastanja roditelja

Obitelj je mjesto na kojem pojedinac odrasta i ima ključne temelje polaska u svijet. No ovaj ritam života današnjice te temelje stavlja pod upitnik. Ipak, suvremena obitelj teži pomirenju svih uloga, pa je sasvim jasno da se nametnula potreba da roditelj participira u djetetov život izvan obitelji. Suvremeni roditelj ima nezavidne uloge. Nastoji biti prvenstveno roditelj, ali mnoštvo uloga traži njegovo vrijeme. Iz razloga što roditelj dobiva nove uloge i izazove koji će dovesti do odgovora na pitanje kako uskladiti roditeljstvo i profesionalni život. Izazov koji je stavljen pred roditelja, a i odgojno-obrazovnu ustanovu je kako roditelje uvesti u rad ustanove na mnogostruku dobit svih sudionika odgoja i obrazovanja na način da roditelj postaje sukreator djetetova života izvan roditeljskoga doma, unutar ustanove ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja te na taj način odlučuje o djetetovom životu i onda kad nije u mogućnosti biti uz njega.

Participiranjem roditelja unutar ustanove dijete dobiva veoma važnu stvar – roditeljevo vrijeme, na obostrano zadovoljstvo i roditelja i djeteta. Kada roditelj boravi unutar ustanove dijete se osjeća važno, zaštićeno i voljeno, a ujedno ima dobar model socijalne kooperacije roditelja i odgojitelja, ali i druge djece unutar skupine. Dijete se jednostavno osjeća dobro i uvaženo. Roditelj također ima višestruke koristi jer u uvjetima izvan obiteljskoga odgoja može promatrati svoje dijete te uspoređivati njegov razvoj s vršnjacima, vidjeti neke djetetove „nove” uloge i ponašanja, saznati što njegovo dijete radi dok je on na poslu, a od velike je važnosti što može bolje upoznati odgojitelje koji su svakodnevno s njegovim djetetom. Uz to roditelj i odgojitelj stječu veću dozu međusobnoga povjerenja te lakše komuniciraju, što će u krajnjoj liniji dovesti do višestrukih pozitivnih učinaka na sve sudionike odgojno-obrazovnoga procesa.

Odgojitelj će također osjetiti blagodati ulaženjem roditelja u skupinu jer će osjetiti veću poveznost s obitelji djeteta te će se pozitivno odraziti na daljnje ishode. Sve ovo dovesti će do partnerstva roditeljskoga doma i ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja na korist svim sudionicima. Na svakoga je sudionika osobno stavljen velik izazov, kako će tko „nositi” svoje nove, pomalo nametnute uloge.

Roditelj je u potpuno novoj, gotov neobičnoj situaciji, u grupi prepunoj djece dobi njegova djeteta (a ponekad je nemoćan sam riješiti probleme s jednim ili nekoliko svoje djece). Unutar skupine su pravila po kojima roditelj ne zna živjeti. Odgojitelj je u nešto malo boljem položaju jer je na svojem terenu, ali nije ni njemu lako otvoriti vrata roditeljskom domu, drugim navikama i ljudima različitih potreba i karaktera. Djetetu je najčešće ugodno, ali može se dogoditi da i djetetu ponekad jednostavno nije ugodno da je roditelj unutar njegova vremena za igru tu (nevezano za potencijalno loše odnose između djeteta i roditelja). Tako ovaj proces zajedničkoga življenja zaista nije nimalo lak i pomalo je kompliciran, pa je velika odgovornost odgojno-obrazovne ustanove da pomiri razlike između ustanove i roditeljskoga doma.

Zajednički život roditelja – djece – odgojitelja

Roditelj danas ima monoštvo prilika participirati u odgojno-obrazovnom radu te se vrlo rado uključuje u rad institucije. Od polaska njegova djeteta u odgojno-obrazovne ustanove roditelj može boraviti s njim te se družiti sa svojim djetetom pod jednim drugim okolnostima, izvan roditeljskoga doma, s drugom djecom i odgojiteljima. Suvremeni istraživači odgojne stvarnosti smatraju da je ulazak roditelja u skupinu od vitalne važnosti. Primjerice Slunjski (2006.) smatra da je druženje s roditeljima mnogo jače i veće od angažmana roditelja oko prikupljanja materijala za aktivnosti djece, s čijim bi se mišljenjem složilo mnoštvo odgojno-obrazovnih djelatnika, u prvoj liniji odgojitelja. Osim druženja roditelj će svojom osobnošću postati izvor novih ideja za odgojitelje, a djeci će doprinijeti do novih doživljaja jer svaki će svojom osebnjuošću donijeti nešto novo u skupinu, pokazujući im svoje talente, radne navike, zanate i sve ostale kompetencije koje kao pojedinac nosi.

Roditelj je od velike važnosti i pri pomoći odgojitelju u izradi svečanosti, izleta, organizaciji proslava rođendana, zapravo od svega onoga što se u skupini radi, roditelj svemu daje svoj doprinos te time odlučuje s odgojiteljem o važnim pitanjima djetetova života unutar skupine. Roditelju ostaju i one uloge koje je imao prije, kao što su prikupljanja različitih materijala za rad, dolazak u skupinu, dolazak na druženja, roditeljske sastanke, individualne konzultacije, ali sve to podignuto je na višu razinu i bliže odnose odgojitelja i roditelja. U ovim novim ulogama i odgojitelj uči kako pristupiti novonastalim situacijama sve veće participacije roditelja unutar njegove skupine te nastoji približiti svoj rad s djecom na obostranu korist. Novonastale situacije koristi da sve više poveže svoje znanje institucionalnoga odgoja s roditeljskim kompetencijama odgajanja djece te će dovesti do veće bliskosti svih sudionika odgojno-obrazovnoga procesa.

Kakva će biti suradnja roditelja i ustanove ovisit će u velikoj mjeri o odgojitelju i njegovom profesionalizmu te njegovoj slici o djetetu i roditelju. Na to će Petrović-Sočo (2007.) napomenuti da je odgojiteljeva „implicitna pedagogija” ključna u donošenju različitih stavova jer samim tim na koji način odgojitelj razmatra i poima dijete rane i predškolske dobi ovisit će i njegovi postupci. Ako odgojitelj ima stav da je dijete malo i bespomoćno biće, neće ga razvijati u punom njegovom potencijalu (primjerice, neće mu nuditi potencijalno „opasne” aktivnosti zbog straha da se ne ozlijedi). Ista autorica smatra da međusobno prožimanje stavova odgojitelja i roditelja u otvorenoj komunikaciji o djetetu može postati međusobni korektiv u razumijevanju djeteta i njegovih potreba, a dovest će do zajedničke izgradnje odgojno-obrazovne prakse odnosno kurikula. Velika važnost se polaže i na empatijsko slušanje i nastanak zajednica u kojima će jedni druge saslušati i čuti što drugi ima za reći (uključujući odgojitelje, roditelje i svako dijete kao individu).

Roditelj kao sukonstruktor odgojno-obrazovne stvarnosti

Roditelj je nepresušan izvor potencijala ideja ustanovi ranoga i preškolskoga odgoja i obrazovanja. On najbolje poznaje svoje dijete, prepoznaje njegove potrebe od početka života do adolescencije. Takav roditelj veoma kompetentno „radi” na odgoju svojega djeteta te je zainteresiran za ono što se djetetu događa izvan roditeljskoga doma. Iz toga razloga roditelj teži anticipaciji u odgojno-obrazovnu ustanovu, a kao takav postaje partner svojim odgojiteljima u izvanobiteljskom odgoju svojega djeteta. Na taj način roditelj ulaskom u skupinu mijenja kurikulum te postaje stvaratelj odgojno-obrazovne prakse. Samim time što promišlja o dobrobiti svojega djeteta, roditelj ispituje tržište odgojno-obrazovnih ustanova te odlučuje što smatra najkvalitetnijim za svoje dijete. Već od prvoga dana polaska u ustanovu, roditelj ulazi s djetetom te je prisutan na prilagodbi svojega djeteta. Samim svojim bivanjem smiruje dijete te ga ohrabruje za samostalan ostanak u skupini. Time već mijenja praksu jer unosi dio sebe, svoje osobnosti te prenosi dio svojega obiteljskog odgoja u instituciju. Ulazeći u interakciju s ustanovom, roditelj je supartner odgojitelju te počinje predlagati ideje i promišlja o kvaliteti učenja i življenja s djecom i odgojiteljima unutar iste. Autorica Maleš (1994.) podržava takvu vrstu suradnje koja će voditi ka dijalogu djece i odraslih, a pogodovat će pozitivnoj klimi unutar skupine. Roditelji i ustanova zajedničkim snagama dijele odgovornost za socijalizaciju djeteta te njegovo sigurno i sretno odrastanje uz poštivanje potreba svih sudionika odgojno-obrazovnoga procesa, a najviše djeteta. Zajednički cilj je sretno i zadovoljno dijete.

Što današnji roditelj može ponuditi odgojno-obrazovnoj ustanovi?

Lepeza mogućnosti koje suvremeni roditelj nudi je bogata, višestruka. Roditelj će na različite načine moći sudjelovati u radu odgojno-obrazovne ustanove, a o dobrom i kvalitetnom odgojitelju ovisit će hoće li on to prepoznati kao potencijal za zajedničko stvaranje. Roditelje se poziva na boravak u skupinu. Neki će roditelj nekoliko puta tjedno ili mjesečno čitati djeci, pričati priče. Poneki roditelji imaju umjetničke talente, pa će s djecom raditi na umjetničkom izražavanju (slikanje, sviranje...), često postoje talenti za različita područja, pa će „mudri” odgojitelj to prepoznati te ugostiti roditelja. Svakako, nisu svi talentirani, ali u svakom od nas leži potencijal za nešto, pa se zajedničkim snagama može doći do dobrih rezultata. Stoga će odgojitelj i roditelj u suradnji dovesti do pozitivne jer će boravak roditelja u skupini dovesti do toga da to djetetu bude na ponos i zadovoljstvo, a roditelj će pri tome postepeno mijenjati kurikulum. U ovom dijelu svojega posla odgojitelj će ponovno morati balansirati između vremena za svakodnevne obveze te boravka roditelja u skupini jer to svakako mijenja koncept rada, ali to će biti mala cijena prema onome što roditelj može ponuditi. Ove zajedničke aktivnosti bit će zajednički osmišljenje te će na taj način obje strane znati na kojem je razvojnom stupnju dijete trenutno, a od odgojitelja to traži taktičnost i iskren pristup prema roditelju. Roditelju je teško biti objektivan prema svojem djetetu, pa će taozvani pristup *plus – minus – plus* u velikoj mjeri olakšati komunikaciju između roditelja i odgojitelja. Prednosti ove strategije su što nitko ne ostaje povrijeđen. Roditelj čuje i „dobro” i „loše” o svojem djetetu, a ta međusobna informiranost je od velike važnosti kako bi se zajedničkim nastojanjima pomoglo djetetu oko potencijalnoga problema u razvoju.

To nas dovodi i do toga da je komunikacija od vitalne važnosti, pa se sve više uvode različite vrste druženja, i individualnih i skupnih, kako bi se roditelju omogućilo komuniciranje na što pristupačniji način. I to je jedan od vida ulaska roditelja u ustanovu. Zajedničkim razmatranjem dolazi se do rješavanja svih problema i donose se zajedničke odluke za dobrobit djeteta. Tako će roditelj i na taj način sudjelovati u odgojno-obrazovnom procesu te zajedno sa stručnjacima za rani i predškolski odgoj i obrazovanje graditi kurikulum po mjeri djeteta.

Roditelj često i materijalno potpomaže ustanovu, na način da skuplja različite stvari prema dogovoru s odgojiteljem, takozvani pedagoški neoblikovani materijal za različite kreativne radnje djeteta. Osim prikupljačkih aktivnosti, roditelj se može uključiti u organizaciju i provedbu stručnih predavanja, tribina ili radionica, a da roditelj kao stručnjak u svojem području bude nositelj te ponovno kao roditelj unutar skupine djeci prilagoditi sadržaje vezano za njegovo zvanje i/ili zanimanje.

Mnoštvo je još ideja za suradnju, a kvalitetan odgojitelj će ih znati prepoznati te na taj način biti poveznica između djeteta, roditelja, ustanove i roditeljskoga doma. Autorica Kanjić u svojem članku o suradnji roditelja i vrtića (2012./2013.) sugerira na suradnju od one „najobičnije”, svakodnevne koja će dovesti do takve bliskosti te najvećega stupnja suradnje između sudionika odgojno-obrazovne prakse, kao što je posjet djetetovom domu ili članovima obitelji. Zaključak svega navedenoga je da je suvremeni roditelj važan i poželjan čimbenik u sukonstrukciji vrtićkoga kurikula, ali i bitna karika u njegovu kvalitetnu razvoju, pa ga je zato nužno uključiti u kreiranje, mijenjanje i zajedničko provjeravanje, a samim tim i unapređivanje odgojno-obrazovne prakse.

Istraživanje utjecaja roditelja na mijenjanje kurikula u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja

O problemu istraživanja

Polazeći od suvremenih ideja da su roditelji i odgojitelji partneri u zajedničkom odgoju i obrazovnju djece rane i predškolske dobi, radilo se istraživanje za potrebe diplomskoga rada, ali ne manje vrijedno jer je pokazalo na kojem smo trenutno stupnju razvoja zajedničke suradnje te kako i koliko roditelji mijenjaju odgojno-obrazovnu praksu u vrtićima.

Rezultati istraživanja temeljenoga na anketnim upitnicima, slučajnim odabirom, hotimičnim uzorkom, a temeljenim na 200 ispitanika, donijeli su nova saznanja za stručnjake u tom osjetljivom razdoblju odgoja djeteta. Baš iz razloga što se toliko pažnje polaže na tu ranu, senzibilnu dob, ovo istraživanje prema strani roditelja baziralo se na samo jednoj važnoj komponenti, a ta je da su ispitanici morali biti osobe koje su imale ili imaju dijete korisnika odgojno-obrazovne ustanove ili su upoznate s načinom rada istih.

Samo istraživanje ove odgojno-obrazovne realnosti baziralo se na 200 ispitanika različite životne dobi, stavova i razmišljanja, osoba iz područja gradova središnje Hrvatske (Bjelovar, Zagreb, nešto ispitanika iz grada Čazme te nekolicina iz Čakovca). Precizna analiza u kojem gradu vlada kakvo razmišljanje nije moguća jer je anketni upitnik bio poslan elektronskim putem i bio je anoniman, pa se stvarno stanje u pojedinim mjestima ne vidi, nego je bazirano na sveopće stanje u ovom području. Istraživanje je trajalo u razdoblju od listopada 2015. sve do veljače 2016. godine.

Prvi dio anketnoga upitnika temeljio se na općim podacima o ispitanicima (dob, spol, podatci o stručnoj spremi i dodatnim obrazovanjima), dok se drugim dijelom htjelo ući u srž problema, tj. promišljanja roditelja koliko oni zapravo participiraju unutar ustanove te koje su moguće eventualne prepreke tome. Također, željelo se istražiti je li kvaliteta odgojitelja važna za suradnju koja će dovesti do promjena te prema tome dati uvid i smjernice za daljnji rad stručnjacima za odgoj i obrazovanje.

Došlo se do sljedećih zaključaka:

- roditelji u velikoj mjeri i sve više sudjeluju u radu odgojno-obrazovnih ustanova
- roditelji žele i više, ali ponekad se ne znaju uključiti
- za nedostatak komunikacije roditelji „krive” odgojitelje i stručni tim, ali i svoju lošu zainteresiranost – žele to promijeniti
- djeca se uglavnom osjećaju dobro kada roditelji sudjeluju u radu odgojno-obrazovnih ustanova

Iz dobivenih rezultata istraživanja može se zaključiti da roditelji ipak imaju pozitivna iskustva iz zajedničkih druženja i suživota s odgojiteljima, djecom i drugim sudionicima unutar i izvan ustanove, što je više no dovoljan razlog da se ove vrste partnerstva nastave njegovati u budućnosti. Ono ima perspektivu za budućnost te višestruku korist svih sudionika odgojno-obrazovnoga procesa. Promišljanja za buduća djelovanja i istraživanja naginju prema stavovima i mišljenjima odgojitelja te usklađivanju mišljenja s roditeljima što bi potencijalna istraživanja mogla uskladiti.

Zaključak

Suvremeni život i sve veći nedostatak vremena za obiteljsko vrijeme i druženje s vlastitom djecom doveo je do potrebe ulaska roditelja u skupine. Sve više se naglašava potreba suradnje između roditelja i stručnjaka za rani i predškolski odgoj i obrazovanje koja će pridonijeti kvaliteti zajedničkoga življenja i stvaranja. Stoga ne čudi razvojna pojava ulaska obitelji u vrtić kao neizbježni proces koji sve više raste i napreduje.

Ovim se i sličnim istraživanjima želi pokazati i/ili potvrditi koliko će suvremeni roditelj/skrbnik participirati u donošenju odluka u odgojno-obrazovnoj ustanovi te djelovanjem mijenjati vrtićki kurikulum. Taj cilj otvara i druga važna pitanja za mijenjanje kurikula jer se roditelj prema demokratizaciji društva smatra kompetentnim za donošenje odluka, ali isto tako potrebna mu je pomoć u tome jer je još relativno „neiskusan” u području izvanobiteljskoga odgoja, ali savršen izvor spoznaja iz obiteljskoga odgoja. Iz svih navedenih razloga, pa i još više njih, vrtići su više nego potrebni krenuti prema otvaranju svojih vrata te fleksibilnosti suradnje koju autorica Miljak (2015.) naziva ustanovom koja je živi organizam i diše zajedno sa svim svojim sudionicima. Jače povezivanje i udruživanje roditelja i odgojitelja, a na korist djeteta, može proizvesti snagu za daljnja buduća djelovanja koja će ovaj vid institucionalnoga odgoja oplemeniti i humanizirati, a na višestruke dobiti sudionika odgojno-obrazovnoga procesa.

Literatura

- Kanjić, S. 2013. Viđenje partnerstva obitelji i vrtića očima roditelja. *Dijete, vrtić, obitelj*, 70.
- Maleš, D. 2004. Roditelji i odgojitelji – partneri u procesu odgoja. *Zbornik radova 3. Dani predškolskog odgoja Čakovec 1994*. Čakovec: Dječji centar Čakovec.
- Milanović i dr. 2014. *Pomozimo im rasti: priručnik za partenrstvo odgojitelja i roditelja*. Zagreb : Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Miljak, A. 1996. *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica: Persona.
- Miljak, A. 2015. *Razvojni kurikulum ranog odgoja-model Izvor II*. Zagreb: Mali profesor.
- Petrović-Sočo, B. 2007. *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
- Slunjski, E. 2006. *Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću-organizacija koja uči*. Zagreb: Mali profesor.
- Turkalj, R. 2016. *Roditelji kao sukonstruktori kurikulumu u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Diplomski rad. Zagreb

PROJEKTNO UČENJE

SAŽETAK

Suvremeno društvo neprestano teži promjenama i djeluje tako da se promjene događaju svakodnevno. Upravo te promjene ukazuju na razvoj društva koje se temelji na učenju. Kada govorimo o učenju djece rane i predškolske dobi ono zahtjeva polaznu osnovu, a to je suvremeni humanistički pristup odgoju i obrazovanju, uvažavajući sve specifičnosti rane faze razvoja djeteta, njegovih karakteristika i zakonitosti, vodeći računa o djetetu kao cjelovitom i jedinstvenom biću. Sama činjenica da smo svi različiti, u pozitivnom kontekstu, omogućuje nam bolje međusobno razumijevanje i prepoznavanje svih djetetovih predispozicija i kvaliteta. Stoga je suvremeni odgojitelj profesionalac koji u kvalitetnoj pedagogiji prepoznaje da su praćenje, procjenjivanje i planiranje važni za razvoj i učenje svakoga djeteta. U svojoj svakodnevnoj praksi odgojitelj neprestano uči. Uči upravo iz svih djetetovih reakcija, ponašanja i izražavanja stečenih iskustava koje ono oblikuje u svoja znanja. U ovom radu bit će prikazano kako se u proces učenja djece uključuju različiti sudionici odgojno-obrazovnog procesa (djeca, roditelji, odgojitelji, šira obitelj te lokalna zajednica...) i koje se profesionalne strategije poduzimaju kako bi svima bilo omogućeno učenje. Svatko od nas predodređen je za svoj put, a na tom putu susreće se s nebrojenim pitanjima, nedoumicama, a ponekad i sumnjama. Najvažnije je na tom putu osvijestiti svaki svoj korak i uvijek imati na umu „zašto i kako činim to što činim? ”. U tom pitanju nalaze se svi odgovori. Učenje je svakodnevni, cjeloživotni proces i valja ga pravovremeno osvijestiti kao životnu potrebu svake osobe.

Ključne riječi: dokumentiranje, partnerstvo s roditeljima, rad djece na projektima, strategije učenja, učiti kako učiti

Uvod

Odgojitelj djece rane i predškolske dobi nikada nije imao značajniju ulogu u društvu nego danas. Globalne društvene promjene intenzivno utječu na odgoj djece od najranije dobi. Zbog toga je prijeko potrebno cjeloživotno učenje, ne samo odgojitelja, već i društva uopće. Jasno je da su odgoj i obrazovanje nepredvidivi te je svaku situaciju potrebno oblikovati tako da ona bude izvor stjecanja iskustva, a potom i znanja. U dobi ranoga i predškolskoga djeteta ono se mora događati igrom na motivirajući, zabavan i zanimljiv način. Upravo je posao odgojitelja motivirati, ne samo djecu, već i sve one koji su na različite načine uključeni u proces direktno ili indirektno, ne bi li postali aktivni sudionici toga procesa. Htjeli mi to ili ne, danas je tehnologija na visokoj razini i omogućuje nam usvajanje znanja, u smislu da su informacije dostupne u svakom trenutku. No, informacija ne predstavlja znanje. Potreba za učenjem prisutna je kod svakoga čovjeka te ju je potrebno osvijestiti. Učenje prije svega mora biti zanimljivo. Za uključivanje djeteta u proces učenja, na način da nije pasivni primatelj informacija već aktivni sudionik procesa, važna je strategija učenja. U tu svrhu praćenje, bilježenje i dokumentiranje ponašanja, interesa i napredovanje svakoga djeteta u svim životnim situacijama ima neupitnu važnost. Strategije učenja temelje se na dokumentiranju aktivnosti i djelatnosti djece te njihovom angažmanu. U ovom radu prikazat će se nekoliko primjera strategija učenja koje podržavam i primjenjujem u svojoj praksi. Prvenstveno potičem rad djece na projektima, kao ishodištu za učenje postupka kako učiti.

Razrada

Sustavno promatranje, praćenje i dokumentiranje ponašanja i aktivnosti svakoga djeteta daje nam bolji i precizniji uvid u dječja postignuća i razvoj njihovih kompetencija koje valja poticati i razvijati. Kao što sam ranije navela, globalne društvene promjene iziskuju neprestani angažman profesionalaca u istraživanju strategija učenja, odnosno učenja o tome kako učiti. Zato i razlikujemo površinske ili atomističke i dubinske/holističke strategije učenja (Novoselić, M.). Poznato je da se naš odgojno-obrazovni rad temelji na holističkom pristupu, koji se potkrepljuje upravo dubinskom strategijom učenja. Dubinske strategije podrazumijevaju primjenu naučenoga implementacijom u novim situacijama.

Strategije učenja

Strategija ponavljanja, koja je još uvijek zastupljena i to učenjem sadržaja napamet, u ovom slučaju rada djece na projektu poprimila je drugu dimenziju učenja, a to je učenje djece jedno od drugoga. Određenu informaciju do koje je neko dijete došlo, ponavljali bi međusobno i vrlo lako je pamtiti te je izražavali različitim ekspresijama. Isti slučaj bio je u likovnom izražavanju. Pojedina djeca svakodnevno su crtala ili slikala neki predmet, osobu ili aktivnost osobe vezano za temu koju samostalno odabiru na isti način, pritom dodajući neki novi detalj, dok je drugo dijete u želji da napravi isto, promatralo i upustilo se u samostalni uradak. Automatski se strategija ponavljanja pretvarala u strategiju elaboracije što znači da su djeca proširivala znanje povezujući ih s postojećim, odnosno onim što su prethodno iskustveno doživjeli i oblikovali. Projektno učenje upravo samo provocira strukturiranje i organizaciju, pa je jasno da je strategija organizacije važna zbog što boljšeg planiranja sljedećih aktivnosti. Sve ono što dijete izrazi na bilo koji način pomaže nam u boljšem razumijevanju djeteta. Takvo dokumentiranje praćenja čini strategiju razumijevanja. Tijekom rada djece na projektu važno je da djeca imaju cilj, vjerovanja i vrijednosti što čini afektivnu i motivacijsku strategiju (Novoselić, M.).

Uloga odgojitelja

Odgojitelj prije svega mora poštivati i uvažavati razvoj i zrelost svakoga djeteta, poticati i podržavati njegovu individualnost te u skladu s tim, postupno postavljati zadatke koji će poticati dijete na angažman za vlastito učenje. Sukladno tome, odgojitelj mora biti taj koji će roditelju omogućiti uključivanje u odgojno-obrazovni rad predškolske ustanove. Visoka razina osobnih i profesionalnih kompetencija odgojitelja te primjerne strategije uspostavljanja partnerskih odnosa, doprinose stvaranju kvalitetnije prakse te se grade boljši međuljudski odnosi, a sve u svrhu stvaranja što poticajnijeg okruženja kojem je svrha učenje. Ujedno se osnažuju i roditeljske kompetencije te se paralelno mijenja njihov pogled na predškolsku ustanovu i odgojitelja kao stručnjaka koji u njoj djeluju.

Iz našega višegodišnjeg praćenja i dokumentiranja dječjih ponašanja i njihovih interesa, jasno je vidljivo kako na život djece prvenstveno utječe sredina u kojoj žive. Stoga je uočeno kako se brodovi kao predmet interesa provlače iz generacije u generaciju, ali uvijek na različite načine, ovisno o iskustvima i znanjima djece.

Vodeći računa o psihofizičkim karakteristikama svakoga djeteta, osmišljavamo poticaje i strukturiramo okruženje, promišljajući kako će poticaji utjecati na sve aspekte razvoja, odnosno kako će potaknuti dijete na jačanje svijesti o samome sebi i vlastitim emocijama, kako se nositi emocijama i njima upravljati, kako kontinuirano motivirati dijete, a isto tako da u socijalnom okruženju i komunikaciji s drugima suosjeća, odnosno razvija empatiju, što dovodi do razvoja prosocijalnoga ponašanja i pridonosi uspješnosti. Sukladno tome promišljamo kako zadovoljiti potrebe za sigurnošću, pripadnošću, ljubavi, poštovanjem i samopoštovanjem te potrebu za samoostvarenjem.

U našoj praksi podržavamo rad djece na projektima. Rad na projektima predstavlja dubinsku strategiju učenja čime se omogućuje povezivanje novoga s prethodno naučenim, a samim time i boljše razumijevanje nekoga sadržaja. Kod djece se pobuđuje znatiželja, postavljaju se kritička pitanja, intenzivnije promišljaju, surađuju i istražujući samostalno otkrivaju i donose zaključke odnosno oblikuju svoja znanja.

Učenje je upravo ono što činimo kako bi nešto o nečem naučili. Svaki projekt nastao je iz interesa djece i različitoga je trajanja. Dokaz je to neprestanoga interesa djece za otkrivanjem svijeta oko sebe, ali isto tako i stalnim vraćanjem ishodištu, a to su svakodnevno životno okruženje, život u zajednici te tradicija i kultura koju baštinimo. Svaki angažman djece bio je pokazatelj njihovih osjećaja, prvenstveno zadovoljstva i motiviranosti.

Kako se već godinama svaki projekt nadovezuje jedan na drugi, uočeno je da prethodno stečena iskustva djeca implementiraju u vlastitu igru. Planiranju i sukonstruiraju svoje projekte.

Što sam činila? Bilježila, dokumentirala te krenula u istraživanje. Što mogu ponuditi djeci, koje i kakve poticaje im osigurati, kako oblikovati situacije da one budu zabavne, a da djeca iz njih uče? Kako potaknuti da djeca planiraju vlastite aktivnosti? Kako uključiti roditelje u projekt?...

Moj angažman bio je stvaranje uvjeta, nabava materijala, osmišljavanje posjeta, izleta, uključivanje uže i šire zajednice u temu o kojoj bi djeca što više mogla saznati. Iz takvoga pristupa nastajali su različiti projekti u kojima djeca imaju mogućnost slobodnoga kreativnog izražavanja te pritom obogaćujući svoja iskustva i nadograđujući svoja znanja.

Neprestano smo indirektni sudionici, učeći zajedno s djecom, vođeni njihovim pozitivnim reakcijama na ponuđene sadržaje. Svaki sljedeći korak pokazuje uspješnost prethodnoga. Jednako tako, važno je naglasiti da svi zajedno učimo kako se nositi s eventualnim neuspjehom i kako krenuti dalje. Stvaranje okruženja i ozračja koje „poziva“, jedan je od preduvjeta za jačanje sposobnosti učenja. Radom na projektima, djeca imaju mogućnost svim svojim osjetilima učiti o specifičnostima i karakteristikama života ljudi u drugim krajevima svijeta. Sama činjenica njihovih zaključka govori o uočavanju i pokušavanju razumijevanja drugih osoba koje nisu u njihovoj blizini. Doživljena iskustva potiču ih na izražavanje osjećaja. Tako su u posljednjih nekoliko godina djeca mješovite skupine „Ježići“ radila na nizu projekata; „Brodogradnja“, „Tko su Indijanci?“, „Gusari“, „Svemir“, „Moj grad“ i već godinu dana aktualan projekt „Brodom po svijetu“.

Iz projekta „Brodogradnja“



Iz projekta „Tko su Indijanci?“



Iz projekta „Gusari“

Iz projekta „Svemir“



Iz projekta „Moj grad”

Iz projekta „Brodom po svijetu”

Sloboda izražavanja emocija, kreativnoga mišljenja i aktivno sudjelovanje svakoga djeteta ovisno o njegovim sposobnostima, obogaćuje svaki projekt te jača suradničko učenje.

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. Intrinzična motivacija kod pojedine djece, potakla ih je na interes za slova i pisanu riječ, kao i za rješavanje logičko-matematičkih problema, koje im nitko nije zadavao, već su ih samostalno uočavali i nastojali riješiti. Naša uloga je podržavati ih i ohrabrivati u svakom pokušaju. To znači da se neprestano događaju pozitivni pomaci u odnosima na svim relacijama. Naša indirektna uključenost daje prostor da djeca samostalno promišljaju i sama procjenjuju svoje aktivnosti i postupke te svoje doživljaje izražavaju crtanjem i slikanjem, gradnjom i konstruiranjem. Dječji su nam radovi izvrstan pokazatelj nekih od razvojnih aspekata, a djeci predstavljaju važan „dokument” kojega žele sačuvati. U razgovoru s djecom dolazimo do zaključka da će njihovi likovni radovi predstavljati putopis.

U ovom procesu je važno istaknuti kako su naša ponašanja i stavovi neizmjereno važni. Uz profesionalne, jednako su važne i osobne kompetencije odgojitelja. Naša implicitna pedagogija je ključna u procesu upoznavanja djeteta, njegovih predispozicija, karaktera, temperamenta te pravovaljanim uočavanjem potreba djeteta i adekvatnim utjecajem na poticanje djeteta u realizaciji zadovoljavanja vlastitih potreba. Aktivnim slušanjem djece uočili smo obogaćivanje njihovoga rječnika. Za svaki pojam koji djeca upotrebljavaju u svojem razgovoru i igri, nastojimo vidjeti koliko je djeci poznat i koliko razumiju njegovo značenje.

Tijek projekata pomno bilježimo fotografijama, videozapisima i anegdotskim bilješkama. Također je svaki napredak djeteta bilježen u njegovoj individualnoj mapi, a ujedno se vode i mape projekta. Projekt „Brodom po svijetu” odjeknuo je i izvan vrtićkih okvira te je interes za suradnjom i

sudjelovanjem u projektu pokazala srednja ugostiteljska škola Markantuna De Dominisa s Raba. Kako je škola bila u projektu „Veliki za male, mali za velike”, krenula je međusobna suradnja osmišljena i u vrtićkoj skupini i u srednjoj školi. Na obostrano zadovoljstvo suradnja je bila iznimno uspješna i ponovila se u nekoliko susreta te je i medijski popraćena. Međusobno prihvaćanje, tolerancija, razumijevanje, pozitivni osjećaji, uključenost sve djece, njihovo oduševljenje i potreba za samoaktualizacijom, bili su očiti u svakom segmentu suradnje, vrsti aktivnosti i komunikacije.

Uključenost i motiviranost djece stvara novu potrebu za daljnjim istraživanjem.

Između ostaloga, važno je naglasiti kako su roditelji na različite načine redovito informirani o aktivnostima djece, a jedan od već godinama najprihvatljivijih oblika suradnje je tjedno izvješće putem e-pošte koje sadrži detaljno opisane fotografije prikaza djece u određenim aktivnostima. Cilj ovakvoga informiranja je prvenstveno senzibilizirati i educirati roditelje za praćenje razvoja djece u institucionalnom odgojno-obrazovnom procesu. Samim tim, jačaju naši suradnički i partnerski odnosi, što se pozitivno odražava na razvoj djece, među ostalim i u emocionalnoj inteligenciji. Međusobno razumijevanje i podrška rezultiraju uključenosti roditelja u projekt, čime se djeca osnažuju i motiviraju za daljnja istraživanja i aktivnosti. Tako osnažena skupina prelazi na višu razinu. To je razina koherentnosti. Povezanost djece očituje se u njihovoj međusobnoj komunikaciji, razumijevanju, razmjeni iskustava i zajedničkom dogovaranju, planiranju i odlučivanju te samoevaluaciji stečenih iskustva i znanja tijekom projekta. Uključenost nas odgojiteljica je u slušanju, promatranju, pomnom bilježenju aktivnosti djece i osmišljavanju sljedećih strategija. Te strategije, između ostaloga, podrazumijevaju neprestanu brigu o pedagoški osmišljenom, strukturiranom i bogatom okruženju, koje tijekom razvoja projekta djeca neprestano mijenjaju ovisno o interesu, istraživanju ili igri.

Djeca uočavaju razlike i sličnosti s drugim kulturama koje su do sada upoznali te ih uspoređuju. Kakve su i kolike su prednosti mješovitih skupina, najbolje se očituje u svakodnevnom zajedničkom životu djece, što se najbolje vidi iz procesa rada djece na projektima. Tijekom projekata djeci se ne nameću aktivnosti, već ih djeca kreiraju prema ponuđenim poticajima. Svaki sljedeći pedagoški osmišljen poticaj isključivo nastaje iz pojmova i iskustva koja su djeca stekla, ili iz aktualnoga obiteljskog okruženja.

Da bi se dijete osjećalo slobodno, važno je osigurati njegovo slobodno izražavanje. Potrebno je neprestano stvarati i razvijati socijalne kontakte i odnose te omogućavati razvoj individualnosti svakoga djeteta.

Brojne kulturne aktivnosti roditelja, njihovo sudjelovanje u folkloru te priprema za kulturni događaj Rapske fjere, osjeća se u dječjim razgovorima i unošenju nekih tradicijskih elemenata u svakodnevnu igru. Opet ćemo se kratko vratiti na dokumentiranje. Vođenjem dokumentacije aktivnosti djece vidljivo je da se svake godine u istom vremenskom periodu javlja interes djece za istraživanjem specifičnosti i karakteristika našega otoka. Ono po čemu je ova skupina jedinstvena je izrazit interes za glazbu. Osiguravanjem sredstava i materijala, soba dnevnoga boravka, hodnik i svi ostali dostupni prostori bili su na raspolaganju djeci. Poticaje smo osmišljavale prema interesu djece, ali isto tako i prema razini dotadašnjih stečenih znanja, vodeći računa o tome da se poticaji ne bi ponavljali iz prethodne pedagoške godine, kako djeci koja su u skupini već tri godine ne bi pao interes. Ostvarili smo i suradnju s članicom folklornoga društva „Rapski tanac”, trenutno prvom i jedinom ženom koja svira na tradicionalnom instrumentu „mih” (mijeh).

Samoinicijativno su vodili svoj putopis, bilo crtežima ili pisanim bilješkama, što služi kao vrijedni dokument kojega često koriste u svojoj samoevaluaciji.

Ovim radom željeli smo istaknuti koliko je važno poznavati i razumjeti potrebe djeteta rane i predškolske dobi te sukladno tome koliko su emocije i sloboda izražavanja implementirane u sve segmente djetetova razvoja.

Dobro poznavanje djetetovih individualnih i dobnih potreba daje nam, kao roditeljima i odgojiteljima, mogućnost za stvaranjem uvjeta za zadovoljavanje istih, u čemu je naš najbolji suradnik djetetova igra.

Međusobno razumijevanje i tolerancija, demokratski odnosi koji su se gradili i grade se te kultura življenja, čimbenici su uspješnosti rada djece na projektima. Svako dijete je svoje poznavanje ili viđenje svijeta izražavalo onako i onoliko koliko je željelo, odnosno koliko je bilo dovedeno u iskustvene situacije doživljaja. Takvo sudjelovanje doprinijelo je kvaliteti socioemocionalnih odnosa među djecom te u situacijama među djecom i odraslima, imajući na umu djetetovu individualnost u zadovoljavanju njegovih potreba.

Tijekom rada djece na projektu „Brodom po svijetu”, poticali smo djecu na spoznaju o vlastitoj svijesti i emocijama, kako se s njima nositi i njima upravljati, kako poticati vlastitu znatiželju i težiti prema ustrajnosti, ali isto tako i kako razvijati empatiju. U konačnici zaključujemo da smo potičući djecu uključili i odrasle, a ujedno smo radile kako na svojem osobnom, tako i profesionalnom rastu.

Zaključak

Teza, odnosno pitanje koje si kao odgojitelj postavljam „Zašto i kako činim to što činim?”, predstavlja intrinzičnu motivaciju za učenjem. Stvarati i razvijati okruženje u dječjem vrtiću, odnosno odgojno-obrazovnoj ustanovi/skupini koji će na prirodan način poticati djecu, ali i odrasle na stjecanje iskustva, razvoj samostalnosti, a potom i individualnosti, korelacija je učenju. Baš kao i svemir, znanje nema granica. Naša različitost i individualnost, razvijanjem komunikacijskih vještina omogućava nam lakši pristup jednih drugima i mogućnost suradnje. Međusobna suradnja je put prema kvalitetnijem učenju, na način za koji ne postoje šablone, već primjena različitih strategija učenja. Praćenjem i dokumentiranjem svih dječjih ponašanja, aktivnosti i napredovanja u različitim životnim situacijama, polazišta su za refleksiju. Predškolski odgoj, kao temelj odgojno-obrazovnoga sustava, u svojem odgojno-obrazovnom procesu naglasak stavlja na dokumentiranje toga procesa upravo iz razloga što svako dokumentiranje pomaže u daljnjem planiranju učenja kako učiti i kako da učenje bude zabava i motivacija za daljnje učenje. Da je tome tako, potvrdila su djeca tijekom rada na svakom svojem projektu.

Literatura

- Novoselić, M. Strategije učenja kao alat za uspjeh. (<http://www.istrazime.com/skolska-psihologija/strategije-ucenja-kao-alat-za-uspjeh/>) (pristupljeno 20. rujna 2016.)
- Slunjski, E. 2011. *Kurikulum ranog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Slunjski, E. 2001. *Integrirani predškolski kurikulum*. Zagreb: Mali profesor.
- Slunjski, E. 2012. *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil.
- Tankersley, D. i dr. 2012. *Teorija u praksi*. Zagreb: Tiskara Zelina.
- Vujičić, L. i dr. 2016. *Razvoj znanstvene pismenosti u ustanovama ranog odgoja*. Rijeka: UFRI.

IGRA, MAŠTA I PRIČA U RANOM DJETINJSTVU

Sažetak

Rad pod naslovom „Igra, mašta i priča u ranom djetinjstvu” refleksija je na moje višegodišnje istraživanje, promišljanje i dokumentiranje zanimljivih trenutaka iz odgojne prakse i osobnoga iskustva. Igra je najvažnija aktivnost kroz koju dijete upoznaje i istražuje svijet oko sebe, zabavlja se i uči. Igrajući se dijete mašta, maštajući se igra. Na taj način prerađuje stvarnost te postaje aktivnim stvarateljem svojega znanja. Igra, mašta i stvarnost se toliko isprepliću u životu djeteta, da ih je nemoguće odvojiti. Upravo zato što je moć mašte i imaginacije u ranom djetinjstvu toliko jaka, priča / bajka / slikovnica ostaju i dalje jednim od najvažnijih posrednika u odgoju djeteta. Poučavajući dijete pričom, znači voditi ga malim koracima k boljem upoznavanju sebe i razumijevanju života. Danas kada priču sve više zamjenjuju suvremeni mediji, a uz ubrzani način života, roditelji sve manje uspijevaju kvalitetno provoditi vrijeme s djecom, potrebno je iznova educirati odrasle o važnosti utjecaja priče / bajke / slikovnice na djecu. Prisjećanje vlastitoga djetinjstva, dokumentiranje iskustava u radu s djecom i razmjena istih, prilike su da učimo i ZAJEDNO RASTEMO!

Ključne riječi: igra, mašta, priča

„Napišite da se gospodin Tesla igrao. Igrao se čitavog svog života i uživao u tome.”

Tesla (novinarima)

„Mašta je mnogo važnija od znanja. Logika će te odvesti od točke A do točke B. Mašta će te odvesti svugdje. Pravi pokazatelj inteligencije nije znanje nego mašta.”

Albert Einstein

Igra je najznačajnija aktivnost vezana uz djetinjstvo. Pomoću igre dijete upoznaje i istražuje svijet oko sebe i razvija svoje sposobnosti. Igra je način na koji dijete živi, izražava se, zabavlja, rješava probleme, stječe iskustva i uči. Uporedo s razvojem, interesi djeteta se šire, postaju raznovrsniji, a igra složenija.

Danas je igra i znanstveno priznata kao najvažnija aktivnost i jedna od najosnovnijih potreba djeteta. U igri se odražava djetetov unutarnji svijet. Upravo praćenjem i promatranjem djece u igri, njihovih interesa i suradnje s vršnjacima stječemo važna saznanja o psihofizičkom razvoju djeteta i planiramo sadržaje rada. Igra i dalje ostaje predmet istraživanja odgojitelja, pedagoga, psihologa i drugih stručnjaka različitih profila.

Usprkos tome, o igri djece, o tome što se sve događa u dječjoj glavi za vrijeme igre, teško da ćemo ikada dovoljno saznati. Zašto? Zato što igru neizostavno prati mašta. Koliko su igra i mašta važni pokretači u životu, govore i riječi priznatih autoriteta iz svijeta znanosti s početka ovoga teksta.

Bila sam svjedokom događaja kada je četverogodišnji Toma, pri odlasku kući iz vrtića, tražio svoj „motor” koji je ujutro donio u vrtić (pri dolasku ga je primila druga odgojiteljica). Dječak je inzistirao na tome da nađe svoj motor. „Gdje je moj motor, gdje je moj motor?” pitao je. Počeli smo ga

tražiti po sobi, na polici gdje djeca ostavljaju od kuće donesene stvari, među igračkama... Tata je već počeo gubiti strpljenje čekajući: „... ma nije važno, sutra ćeš ga naći...” kad odjednom Toma veselo usklikne: „Aaaa, tu sam ga stavio!” i uzme s police jednu najobičniju žutu štipaljku!!!

Da, u dječjoj mašti ta najobičnija štipaljka može biti brzi motor, jedna obična kartonska kutija s rupom u sredini – jureći vlak, tepih napravljen od kliksa – čaroban Aladinov tepih i mogli bismo tako nabrajati i nabrajati.

U dječjoj mašti sve je moguće! Ne postoje nikakva fizička ograničenja koja onemogućuju djetetu da bude to što želi biti. I upravo je to ono najbolje, najvrednije. Sve može biti sve, možeš biti netko drugi, možeš čak i umrijeti i ponovo oživjeti.

Šestogodišnja Greta, u igri škole, uzela je slikovnicu i „čitala” (kao) djeci priču Bambi. U priči mama košuta strada od lovačke puške. Greta ovako dovršava priču djeci: „Ali, onda su došli Bambi i tata jelen i dali su mami za jesti ono što ona najviše voli i mama je ponovo oživjela!”



Prilog 1 Mačka i vuk

U mašti dijete prerađuje stvarnost i rješava probleme sukladno svojem doživljaju svijeta. Za ono što mu je teško podnijeti, kao i Greta u priči, traži put i način na koji će to promijeniti.

I crtežom djeca pokazuju snagu svoje mašte. Šestogodišnja Una ovako objašnjava svoj crtež: „Mačka i vuk se kupaju u moru. Imaju maske za ronjenje i dihalice.”

Igrom i maštom sve započinje. Mašta je najveća pokretačka sila uma. Ne kaže se uzalud: „Što um može zamisliti, to može i ostvariti!”. Mašta je naša stvaralačka energija. Ona nas motivira, potiče kreativnost, istraživanje, stvaranje, pomaže u rješavanju problema. U ranom djetinjstvu mašta i stvarnost se toliko isprepliću da ih je ponekad teško odvojiti.

Kao primjer za to navest ću slučaj petogodišnje Lucije, koja je raširenih očiju, s toliko oduševljenja, pričala o Pipu – svojem izmišljenom prijatelju, sve u superlativu – on sve može, sve zna napraviti (naravno i to što ona sama ne može), pomaže joj, već ide u školu... Pipo se često pojavljivao u kriznim trenucima, osobito kad je mama doživjela prometnu nezgodu i ostala u bolnici. Ja zaista vjerujem da je djevojčici uz Pipa bilo lakše prebroditi teške trenutke koje je tada proživljavala.

Jednoga dana, spremajući igračke iz pješčanika da nas ne uhvati kiša, Lucija nas je obavijestila „Pipo bi mogao napraviti veliki kišobran preko cijelog pješčanika da se uopće ne smočimo!” „Pa da, baš bi to bilo super, tada bi se i po kiši mogli igrati vani” odgovorila sam. Na pitanje „Gdje Pipo živi?” odgovorila je: „Tu, preko brda, na Megađeksu!(?!)” Jeste li i vi kada čuli za Megađeks? Ja još nisam, osim od Lucije. Lucija me podsjetila da svijet iz moje i njezine perspektive izgleda vrlo različito, iako i jedan i drugi nisu manje stvarni.

Kako podupirati razvoj djeteta

Igrajući se, maštajući, istražujući, vršeći izbore i donoseći odluke, dijete postaje aktivnim stvarateljem svojega razvoja. Zbog toga je od velike važnosti kako se odrasli u djetetovom okruženju (roditelji, odgojitelji...) odnose prema djetetu, podržavaju li na adekvatan način njegov razvoj. Već i najjednostavniji postupci, kao što su osmijeh, pogled, dodir i uvažavanje imaju velik utjecaj na

samopouzdanje djeteta i pozitivnu sliku o sebi, a riječi ohrabrenja kao „možeš ti to” ili pohvala „baš si to lijepo zamislio” imaju ogromnu moć.

„Riječi bude osjećaje, riječi nas umiruju ili tjeraju u očaj. Riječi su najjače sredstvo utjecaja na ljude.”

Sigmund Freud

Samo čovjek ima sposobnost sporazumijevanja riječima i prenošenja riječi putem pisma drugima. Upravo zato što su riječi najjače sredstvo utjecaja na ljude, a moć mašte i imaginacije kod djece u razdoblju ranoga djetinjstva toliko jaka, priču (bajku, slikovnicu) smatram jednim od osnovnih „alata” u odgoju djece. Ne postoji područje dječjega razvoja na koje se pričom ne bi moglo djelovati.

Ivica i Marica

Koliko priča zaokuplja maštu djeteta mogu posvjedočiti iz osobnoga iskustva. Iako je iza mene popriličan broj godina života, dijete u meni još se živo sjeća očevih priča, osobito načina na koji mi ih je pričao (kontakt očima, gestikulacija, glas...) i mojega željnog iščekivanja raspleta priče. Sadržaj priča, slike u glavi koje sam stvarala, duboko su mi se usjekle u sjećanje.

Bajka o Ivici i Marici posebno je okupirala moje razmišljanje. Odmalena sam u sebi imala jak osjećaj za pravdu, ali dugo, sve do odrastanja, nisam mogla razumjeti poruku te bajke. Moje djetinje razmišljanje osuđivalo je roditelje koji svoju djecu napuštaju i ostavljaju same u šumi. To im kao dijete nikako nisam mogla oprostiti i uvijek je ta bajka ostavljala u meni osjećaj nedorečenosti. Zbunjivalo me je kako su se Ivica i Marica uopće mogli vratiti takvim roditeljima nakon svega proživljenoga.

Tek kao odrasla shvatila sam pravi smisao bajke koja može biti poučna ne samo za djecu nego i za odrasle (bajke su prvotno i bile pisane za odrasle). To je bajka o odvajanju od roditelja. Koliko god ih voljeli, svi se mi kad tad moramo odvojiti od svojih roditelja i preuzeti odgovornost za svoj život, snalaziti se sami „u šumi života”. A nevolje (strah, napuštenost, vještica...) nisu tu da nas slome, nego da nas stvore. To su samo prilike kada smo prisiljeni snalaziti se i izboriti se za svoj život. I ne samo to. Na kraju, uvijek moramo pomiriti svoj bijes, ljutnju, nesuglasice s roditeljima i prihvatiti ih takve kakvi jesu jer oni su samo ljudi s manama, vrlinama i uvjerenjima koji su nam u trenucima našeg odrastanja dali ono najbolje što su znali i umjeli.

Zašto je priča toliko važna

Djetinjstvo je posebno osjetljivo razdoblje života u kojem se stvaraju temeljne vrijednosti za čitav život. To maleno dijete, na neki način, zauvijek ostaje u nama! Naše misli, emocije i stvarnost su međusobno povezani, a odnos koji stvorimo sa samim sobom presudan u životu. Upravo u priči/bajci dijete se susreće s jakim emocijama (strah, ljutnja, neizvjesnost) i uči kako njima upravljati.

Ne zovu se bajke i priče uzalud „čuvarima znanja”! One pripremaju djecu na to kako da se suoče s teškoćama u životu i preuzmu život u svoje ruke. Priče, osobito bajke, komuniciraju s djecom putem simbola. Vještice i divovi su prepreke (strahovi, problemi) s kojima se moramo suočiti, ali junaci bajke uvijek, nakon različitih peripetija, usprkos strahu i neizvjesnosti, pronalaze način da ih pobjede. Djeca tako uče da, bez obzira na to što dožive, oni sami biraju način ponašanja i imaju dovoljno snage da se s tim suoče.

Poruka bajke je jasna – dobro se uvijek nagrađuje, zlo se kažnjava. I dobro i zlo (polariteti) potrebno je da bi dijete odlučilo što želi odabrati. Poistovjećujući se s junacima iz priča, dijete odabire dobro. Bi li priča, u kojoj sve teče glatko, djeci uopće bila korisna?

Sve je u međusobnoj povezanosti

Unutarnji i vanjski svijet (mašta i stvarnost), naše misli, emocije i uvjerenja neprestano su u interakciji. Ako pričom djelujemo na djetetov unutarnji svijet, to se neminovno odražava i na njegov vanjski svijet – njegovo ponašanje, razmišljanje, samopouzdanje, pažnju, pamćenje, govor, emocionalni razvoj...

To ne znači da djecu moramo zatrpavati pričama – danas jednu, sutra drugu, treću. Važnije od brojnosti je da dijete duboko doživi priču koju mu pričamo. Jednu te istu priču važno je više puta ponavljati, prepričavati, da se djeca sažive s njom. Mogu je i odglumiti. Dijete mora duboko doživjeti priču, u sebi je preraditi, razmišljati, dovesti je u vezu sa stvarnim životom. Razgovarajući o priči, djeca uče kako slušati druge, raspravljati, iznositi svoje mišljenje i uvažavati tuđe – stječu socijalne kompetencije.

Naravno da je važno i kako interpretirati priču. Kažu da je ljudski glas najsavršeniji instrument. Pričati priču znači uvijek je iznova proživljavati, uživjeti se, ne žuriti, naglašavati važne stvari, koristiti gestu, mimiku, poeziju govora (tiše, glasnije, šaputati, pjevušiti, imitirati, napraviti pauzu...).

Jeste li čuli priču staroga Indijanca o dva vuka koji žive u nama? Onom dobrom i onom zlom. Na pitanje njegovoga unuka: „Koji će vuk pobijediti?” stari Indijanac mudro odgovara: „Pobjeđuje onaj kojeg hraniš!”. Dobro je prisjetiti se te priče.

Kada znamo koliko je priča moćan medij u odgoju djeteta, na nama (odraslima) je velika odgovornost kako ćemo je i s kojim ciljem koristiti, kojega ćemo vuka u djetetu pričom hraniti.

Priča je jedan od načina na koji misli djeteta možemo usmjeravati na lijepo, dobro, plemenito; učiti ga da na život gleda s optimizmom – vjerom u dobro, jačati njegovo samopouzdanje, učiti ga da su problemi rješivi...

Ako već od malih nogu učimo dijete da preuzme odgovornost za svoje postupke, osvijestimo da svojim izborima utječe na svoju stvarnost i usmjeravamo ga da pogleda na svjetliju stranu života, pomazemo mu da razvije svoje potencijale i lakše se nosi sa životom.

Teta pročitaj mi ovu „čitalicu”

Držeći u rukama slikovnicu koju je sam odabrao, ovim mi se riječima obratio trogodišnji Karlo. Iako se nije mogao prisjetiti naziva – slikovnica, nazvao ju je simpatičnim imenom „čitalica”, koji svjedoči o djetetovom znanju o namjeni knjige. Činjenica da ju je sam odabrao, govori o njegovoj znatiželji i već stečenom interesu za pisanom riječi. Upravo su to neki od najvažnijih zadataka prve, a možda i najznačajnije djetetove knjige, slikovnice, jer čitanje je osnova za stjecanje svakoga drugog znanja.

Da bi dijete zavoljelo knjigu i učenje važno je potaknuti interes za knjigom u ranoj dobi, prije nego knjiga postane obaveza.

„Djeca postaju čitateljima u krilu svojih roditelja” riječi su američke spisateljice Emilie Buchwald. U krilu svojih roditelja, u atmosferi sigurnosti i povjerenja, čitanje postaje zabavna aktivnost koja zbližuje i povezuje dijete i roditelja/odraslu osobu. Slušajući glas odrasle osobe i prateći slike u slikovnici, koje mu pomažu u boljem razumijevanju sadržaja, dijete razvija predčitačke vještine, važne u kasnijem savladavanju vještina čitanja i pisanja. I ne samo to, znanstvena istraživanja kažu da se sinapse koje se razvijaju čitanjem ne razvijaju nijednom drugom aktivnošću. Nacionalna kampanja „Čitaj mi”, pokrenuta 2013. godine na svojim stranicama navodi da samo petnaest minuta glasnog čitanja dnevno pomaže cjelokupnom razvoju djeteta.

Zahvaljujući toj kampanji u Hrvatskoj je pokrenuto niz akcija s ciljem promicanja čitanja djeci. Jedna od njih je i akcija „Čitam, dam, sretan sam”. U toj akciji se prikupljaju slikovnice koje više ne služe djeci, da bi ih se darovalo onima kojima će biti od koristi (domovima za djecu, bolnicama, vrtićima...). Slikovnice prikupljene u našem vrtiću poslali smo djeci na Madagaskar posredstvom volonterke u međunarodnom projektu opismenjavanja djece „Bookfeeding”. Po povratku s

Madagaskara, na radionici s volonterkom Marijom Kajapi iz Rijeke gledali smo fotografije s putovanja, slušali priče o životu djece u toj dalekoj zemlji, crtali, bojali, istraživali... Naposljetku smo se, da bi vidjeli kako to izgleda biti u tuđoj koži, maskirali u crne ljude pod motom: „Nije važno kakve si boje, nego kakvo je srce tvoje”. Tako je jedna akcija darivanja slikovnica pokrenula niz djeci zanimljivih događanja u našem vrtiću i potvrdila da se dobro uvijek dobrim vraća.

Osobito smo mi, koji radimo s djecom, u prilici da podržimo takve akcije i širimo znanja o važnosti čitanja djeci. Možemo to učiniti putem plakata i edukacija za roditelje, porukama i crtežima za odrasle, obilježavanjima značajnih datuma (vezanih uz knjige), putem posjeta i suradnje s knjižnicama, promocijama dobrih slikovnica... Sjetite se – „tko želi uvijek pronađe način”.

Sjećanja me ponovo vraćaju u djetinjstvo, na očevu priču o dječaku koji je dobio još jedne oči kada je naučio čitati. A do tada, dok djeca sami ne dobiju „još jedne oči” budimo mi njihove „druge oči” – čitajmo im i pričajmo. Potaknimo njihovu radoznalost, želju za znanjem, proširimo interese, zaintrigirajmo pričom njihovu maštu.

Dječja igra, mašta i priča kao inspiracija i poticaj odgojitelju za promišljanje odgojne prakse

Saznanja koja sam dobila, ponajprije prisjećajući se svojih iskustava iz djetinjstva te iskustava u radu s djecom u vrtiću, potakla su me na istraživanje i dokumentiranje zanimljivih trenutaka iz odgojne prakse. Zahvaljujući tome osmislila sam za odgojitelje iz naše ustanove nekoliko radionica na temu „Priča na malo drukčiji način”, s ciljem prenošenja prikupljenih znanja i iskustava.

Danas kada crtani film postaje jedan od načina brzoga smirivanja djeteta, a priču (bajku, slikovnicu) sve više zamjenjuju televizija, mobitel i računala potrebno je ponovno priči dati na važnosti i promovirati je u radu s djecom. Važno je educirati se o snazi priče (odgojitelje, roditelje), osvijestiti čime ćemo, tj. kakvim sadržajima „hraniti” dječju maštu. Hoćemo li dozvoliti da dijete bude pasivni promatrač pred ekranom i upija sadržaje često i štetne po njegovo zdravlje (nasilje...) ili mu omogućiti da uz priču, primjerenu njegovoj dobi, bude aktivni stvaratelj svojega znanja.

Vjerujem da su takva znanja danas potrebna i mladim odgojiteljima i roditeljima jer vrijeme koje provode s djecom pričajući im ili čitajući im priču kvalitetno je provedeno vrijeme. Nebrojene su koristi i od čitanja i pričanja priča / bajki / slikovnica.

Dijete koje u ranoj dobi zavoli priču i knjigu, uvijek se vraća knjizi kao izvoru novih spoznaja.

SUMMARY

Professional work „Play, imagination and story in early childhood” is a reflection of many years of study and research based on my experience as an educator as well as personal experience. Play is the most important activity through which a child meets and explores the world around them. Having fun while learning is critical to the development of children. Through play children are imaginig and through imagination they play. In this way, it transforms reality and becomes an integral part of building their knowledge and understanding. Play, imagination and reality are so intertwined in a child's life that it is impossible to separate them. The power of imagination, makes it especially powerful in early childhood. Imagination as manifested through stories, fairy tales, and picture books remain one of the most important influences in child development and therefore teaching. Teaching a child with a story, enables the child to better orient themselves and understand important aspects of life. In modern day, storytelling is being replaced more and more by contemporary media and shorter and shorter bits of information. Moreover, the pressure on parents mean they spend less time with children. It is therefore necessary to re-educate adults about the importance of storytelling and spending time developing a child's imagination. Remembering your own childhood, documenting experiences in working with children, and exchanging them, is a chance to learn and GROW TOGETHER!

LITERATURA

Bettelheim, B. 2000. Smisao i značenje bajki. Cres: Poduzetništvo Jakić.

Perrow, S. 2010. Bajke i priče za laku noć. Lekenik: Ostvarenje d. o. o.

Perrow, S. 2013. Iscjeljujuće priče 2.. Lekenik: Ostvarenje d. o. o.

Čitaj mi. O kampanji.

<http://www.citajmi.info/kampanja/> (pristupljeno 12. veljače 2018.)

Hrvatsko knjižničarsko društvo. Projekt Čitajmo im od najranije dobi 2006.

https://www.hkdrustvo.hr/hr/projekti/citajmo_im_od_najranije_dobi (pristupljeno 12. vljače 2018.)

IZVAN OKVIRA U PRAKSI – MOGUĆI DOPRINOS DRUŠTVENIH MREŽA U ZAJEDNIČKOM UČENJU PRAKTIČARA

Sažetak

Suvremeni odgojitelji u potrazi su za novim oblicima profesionalnoga učenja te udruživanja radi zajedničkoga učenja, razmjene znanja, propitivanja vlastitih stavova, vrijednosti i ideja. Digitalni mediji omogućuju brzu izmjenu informacija, pristup literaturi, razmjenu različitih medijskih sadržaja (fotografija, videosnimaka i sl.) te ih odgojitelji sve više koriste u svojem profesionalnom učenju i razvoju. U radu je prikazan primjer ostvarivanja dublje suradnje i zajedničkoga učenja odgojitelja, pedagoga i znanstvenika iz područja ranoga odgoja iz različitih gradova Hrvatske, koja je započela njihovim povezivanjem na društvenoj mreži, tj. u Facebook grupi. Početni cilj im je bio unaprjeđenje dječjih prava unutar šire zajednice i to kroz pisanje članaka o različitim temama koje se tiču ranoga i predškolskoga odgoja. Na taj način htjeli su pozitivno utjecati na stavove javnosti prema djeci rane i predškolske dobi. Njihova suradnja razvijala se kroz različite strategije putem kojih su se profesionalno razvijali, učili i usavršavali svoje kompetencije, a istovremeno mijenjali svoju praksu te razvijali kurikulum.

Ključne riječi: digitalni mediji, komunikacija, odgojitelji, profesionalno učenje

Uvod

Tradicionalni oblici stručnoga usavršavanja odgojitelja svode se na njihovo povremeno uključivanje u radionice, seminare, stručne skupove ili predavanja. Teme ovih oblika usavršavanja mogu ili ne moraju biti predmet njihovoga interesa, pa tako uopće ne moraju pobuditi zanimanje i primjenu novih znanja za razvoj postojeće prakse. Nadalje, ovakvi oblici usavršavanja događaju se stihijski, povremeno na različitim mjestima, nisu vezani ni za prostor ni za vrijeme u kojem se praksa, odnosno odgojno-obrazovni proces događa, pa tako često nisu ni primjenjivi. Dogodi se da odgojitelji ne dobivaju odgovore na pitanja koja ih muče te su prepušteni sami sebi u pronalaženju pravilnoga pristupa u razvoju svojega profesionalnog rasta i odgojno-obrazovne prakse.

Slunjski (2015., 2016.), Pavlic (2015.), Petrović-Sočo (2007., 2009.), Miljak (2007., 2009., 2015.) i Vujičić (2011.) pišu o važnosti kontinuiranoga profesionalnog usavršavanja odgojitelja unutar ustanova ranoga odgoja i obrazovanja te specifičnostima svake ustanove te prilagođavanja stručnoga usavršavanja unutar ustanove kako bi odgojitelji imali koristi od takvoga usavršavanja. Edwards i suradnici (1989.) naglašavaju kako je u suvremenom kurikulumu uloga odgojitelja komplementarna ulozi djeteta kao učenika jer osim što treba promicati dječje učenje u svim razvojnim područjima i sam se treba profesionalno usavršavati te provoditi sustavna istraživanja u svakodnevnom radu za potrebe planiranja kurikula te sudjelovati u političkom aktivizmu i braniti vrijednosti ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Ovaj politički aktivizam i obrana vrijednosti ranoga odgoja bila je nit vodilja u realizaciji ovoga rada.

Većina autora koji pišu o stručnom usavršavanju odgojitelja se usredotočuje na zajednice u stvarnom okruženju (npr. Pavlic 2015, Miljak 2007, 2009, 2015, Petrović-Sočo 2007, 2009, Vujičić 2011), iako su neki autori već ispitivali fenomen suradnje nastavnika (odgojitelja) u društvenim mrežama (Slunjski 2016, Bognar 2016, Tomaš 2014).

Slunjski (2016.) navodi primjer praktičara ranoga odgoja koji su se počeli međusobno povezivati kako bi jedni drugima pružili stručnu i emocionalnu podršku u Facebook grupi *Izvan okvira*. Grupa je nastala s ciljem okupljanja praktičara koji sudjeluju u procesu razvoja vrtića kroz akcijska istraživanja, kako bi im se omogućila razmjena važnih informacija. Vremenom, u grupu su se uključivali praktičari iz mnogo različitih vrtića. Osim onih iz Hrvatske, u grupi su sudionici u raspravama iz Novog

Sada, Beograda, Bihaća, Nikšića, Zenice, Banja Luke, Ljubljane i drugih gradova. Ima članova i iz Finske, Njemačke, Norveške, Kine i Australije. Grupa u trenutku pisanja ovog rada broji preko 5000 članova. Profesionalni razvoj praktičara putem ovakvih grupa je bitno slabiji, no u grupi se može jačati motivacija te „osjetiti *puls* vrtića s visokorazvijenom praksom te *inficirati* idejama koje obilježavaju suvremeni kurikulum” (Slunjski 2016: 73). Osnovna ideja u stvaranju takvih povezivanja (mreža) je omogućiti informacijama i idejama da teku među sudionicima. Senge i suradnici (2003.) navode kako su istraživanja načina na koji se informacije u velikim organizacijama šire pokazala kolika je važnost neformalnih mreža i stručnih zajednica. Te mreže su bile važnije od formalnih upravnih struktura jer su zaposlenicima omogućile da se upoznaju s novim idejama, primjenjuju ih, razmjenjuju praktične savjete i pouke. Svaka organizacija treba podržati ovakve mreže zaposlenika koje imaju zajednički osjećaj svrhe i usmjerenost na učenje i istraživanje. Umrežena zajednica će prema Vujičić (2011.) poticati unaprjeđivanje odgojno-obrazovnog procesa, profesionalni razvoj i inovacijske aktivnosti. Na taj način promicat će se demokracija, sudjelovanje i pluralizam u društvenom, političkom i radnom životu, kao temelj za inovacije i učenje. Suradnja između sudionika u mrežama rezultira proizvodnjom nove prakse pomoću dijaloga i rasprave, nakon kojih oni primjenjuju nove strategije i pristupe u svojem radu.

Bognar (2012.) naglašava vrijednosti e-učenja i navodi profesionalne mreže učenja koje nastaju u 21. stoljeću kao posljedica tehnološkoga razvoja i sve veće dostupnosti različite digitalne tehnologije te mogućnosti koje ona pruža, a Tomaš (2014.) navodi kako društvene mreže predstavljaju izazov u učenju jer postaju sve više bliske kako učenicima tako i učiteljima te postaju neizostavni dio njihovoga slobodnog vremena. U tehnolojskom pogledu mreže predstavljaju online servise koji sudionicima nude besplatnu komunikaciju i suradnju, što smatramo važnim u njihovoj širokoj upotrebi. Lund i Furu (2014.), skandinavski autori i Dahlberg i suradnici (2007.) navode nekoliko strategija, odnosno oblika profesionalnoga učenja koje odgojiteljima pomažu u stručnom usavršavanju, a mi ćemo izdvojiti umrežavanje odgojitelja kao strategiju za razvoj znanja i profesionalno usavršavanje jer će nam pomoći prikazati primjer prakse u daljnjem radu.

Tijekom posljednjih nekoliko desetljeća došlo je do rastućega interesa među teoretičarima i istraživačima u razumijevanju kako se ideje praktičara razvijaju, transformiraju i iskorištavaju. Korištenjem mreže i dijaloga unutar nje, makar se on odvijao i elektronski, otvara se suradnja između aktera iz različitih ustanova koji rade na lokalnim inovacijama, a digitalni mediji postaju suvremeno sredstvo razmjene informacija.

Ovaj rad bavit će se propitivanjem suvremenih oblika udruživanja odgojitelja uz pomoć digitalne tehnologije i društvenih mreža kako bi se zadovoljila potreba za novim oblicima profesionalnoga učenja. U nastavku ćemo se osvrnuti na osobitosti digitalne tehnologije i društvenih mreža te učenja putem društvenih mreža.

Digitalna tehnologija i društvene mreže

Današnji svijet obilježava društvena pokretljivost i raznolikost životnih puteva te se u njemu očekuje da pojedinci sudjeluju u različitim usavršavanjima u različitim stadijima tijekom svojega životnog vijeka. Internet i druge tehnologije, kao što su mobilni telefoni i digitalni videozapisi, omogućuju suradnju u kojoj nema ograničenja vremena, prostora, identiteta i ideologije, što rezultira širenjem i koordinacijom različitih aktivnosti. Konstantna internetska povezanost i internetske usluge, kao i alati društvenoga umrežavanja, počinju zauzimati središnje mjesto u životima svih generacija, naglašavajući važnost fleksibilnosti, izbora, kao i kreativnosti u obavljanju različitih zadataka. Sve veći broj obrazovnih institucija u mnogim zemljama, razvija digitalnu literaturu te neovisno učenje postaje visoko na dnevnom redu u njihovom kurikulumu. Sveučilišta i fakulteti implementiraju infrastrukturu i promjene kurikula kako bi se povećao potencijal novih digitalnih alata koji podupiru učenje kapitalizacijom kompetencija i vještina koje učenici donose u učionicu, istodobno im pomažući u pripremanju za rad i život u digitalnom svijetu i umreženom društvu.

Digitalna tehnologija kao što su mobilni telefoni, tablet-računala, laptopi te stolna računala omogućuju pristup različitim aplikacijama, odnosno društvenim mrežama za međusobno povezivanje i stvaranje javnoga i ograničenoga osobnog profila. Mobilni uređaji, za razliku od računala pružaju daleko veće mogućnosti korištenja u bilo kojoj životnoj situaciji, čime se pomoću njih otvaraju nove mogućnosti u učenju. Cardoso i Lamy (2011.) se pitaju što to motivira pojedince da sudjeluju u novim oblicima društvenih odnosa te navode da ideja platforme u kojoj su svi građani pozvani racionalno

raspravljati o pitanjima društva kojem pripadaju, olakšava protok informacija i znanja i pojavljuje se kao medijska revolucija u komunikaciji. Neki autori vide u novim medijima općenito i na internetu te osobito u društvenim mrežama, jedan način postizanja rasprave koja nije prisutna u tradicionalnim medijima, ali i sredstvo za građansko sudjelovanje, gdje zajednički interesi dopuštaju traženje mišljenja, odluka i intervencija u određenim područjima. Povećava se globalizacija društvene interakcije kroz virtualne mreže te se dopušta istovremeno kruženje bilo kojega događaja koji zaslužuje pozornost.

Danas na internetu postoji veliki broj društvenih mreža te one predstavljaju važan prostor za komunikaciju, suradnju, razmjenu ideja u svakodnevnom životu 21. stoljeća. U posljednjih nekoliko godina razvile su se i postale vrlo popularne društvene mreže, kao što su Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn i sl. Ti sustavi omogućuju korisnicima povezivanje, komunikaciju i sudjelovanje u različitim aktivnostima. Društvena mreža, kao što je Facebook, može se koristiti ako se stvori korisnički profil, pri čemu korisnik unosi informacije u rasponu od imena, dobi ili bračnoga stanja do podataka kao što su ideološki i politički stavovi. Postoje mehanizmi za zadržavanje privatnosti i anonimnosti. Korisnici mogu podržati institucije ili ljude, a također imaju i mogućnost da se pridruže forumima za raspravu. Oni također mogu komunicirati putem asinkronih poruka (a priori, vidljive samo njima), razgovora i putem javnih postova kojima su dostupni svi njihovi kontakti. U slučaju potonjega, izravni kontakti korisnika (ili neizravni, ako je tako određeno) mogu komentirati sadržaj i imati mogućnost dijeljenja tog sadržaja. Pri tome sadržaji komunikacije koji se razmjenjuju mogu biti javno dostupni svim korisnicima ili samo onima koji su članovi određenih grupa. Premda se društvene mreže mogu koristiti u obrazovanju, one se uglavnom koriste za zabavu i neformalnu komunikaciju, što se posebno odnosi na Facebook.

Međutim, većina spomenutih društvenih mreža pruža izvrsne tehnološke mogućnosti za profesionalnu suradnju i učenje. Obrazovanje, odnosno učenje kao sastavnica razvoja svakoga čovjeka trebalo bi prilagoditi odnosno usmjeriti u onom pravcu koji će zadovoljiti potrebe onih koji uče te ih motivirati na aktivno sudjelovanje (Tomaš 2014). Društvene mreže prema navedenoj autorici mogu poboljšati komunikaciju, suradnju i rješavanje problema tako što povezuju različita mišljenja, znanja i stavove sudionika. One postaju mediji putem kojih se informacije brže šire, oko njih se okupljaju istomišljenici, potiču se promjene te se širi pozitivna promidžba. Prema Bognar (2016.) posebno je važno što su programi koji omogućuju jednostavnu i brzu komunikaciju na daljinu lako dostupni i često potpuno besplatni. McLoughlin i Lee (2010.) naglašavaju rušenje geografskih, institucionalnih, fizičkih i organizacijskih granica u stvaranju društvenih mreža te navode kako je za korištenje digitalne tehnologije nužna vizualna, tehnološka i informatička pismenost te *meke* vještine komunikacije i timskoga rada.

Komunikacija putem društvenih mreža

Sudjelujući u društvenim mrežama suočavamo se s novim komunikacijskim modelom koji ih obilježava. Organizacija korištenja i umrežavanje medija uključenih u ovaj novi komunikacijski model izravno je povezan s različitim stupnjevima dopuštene interaktivnosti od strane današnjih medija. Proučavanjem literature o društvenim mrežama može se uočiti da svi autori naglašavaju osobitost načina komunikacije koje se u njoj odvija. McLoughlin i Lee (2010.), australski autori ističu kako digitalna tehnologija i različiti alati koji su dostupni pomoću digitalne tehnologije omogućuju informalne razgovore, refleksivne dijaloge, suradnju generacija te pristup širokom rasponu ideja i prikaza. Kang i Yoon (2014.) povezuju komunikacijsku kompetenciju s razvojem društvene mreže i suradničkim situacijama učenja jer oni izravno utječu na komunikaciju, a komunikacijska kompetencija prema navedenim autorima ima pozitivan učinak na ishod zajedničkoga učenja. U svojem radu oni istražuju učinke komunikacijske kompetencije na ishode učenja u suradničkim situacijama učenja na društvenoj mreži.

Komunikacijom se razmjenjuju informacije, ideje i osjećaji, verbalnim i neverbalnim sredstvima. Prema Bognar (2016.) komunikacija u društvenim mrežama može se ostvarivati sinkrono (u isto vrijeme) i asinkrono (s vremenskom odgodom). U početku razvoja komunikacije na društvenim mrežama se asinkrona komunikacija ostvarivala pretežno u pisanom obliku, posredstvom nekoga od sustava za neposrednu tekstualnu komunikaciju (chat ili Messenger). Danas postoji besplatna mogućnost neposredne glasovne i vizualne komunikacije s osobama u različitim dijelovima svijeta pomoću sustava kao što su Skype, Google Talk ili Gizmo. Pri tome Skype ima mogućnost grupnih

videopoziva. Uspješna komunikacija uvijek sadrži univerzalna pravila kojih se treba pridržavati bilo da je u stvarnom ili virtualnom svijetu, a Tomaš (2014.) navodi pet tajni uspjeha timske komunikacije u društvenim mrežama: otvorene odnose, empatiju, uvjeravanje, suradnju i stvaranje konsenzusa.

Otvoreni odnosi su važni jer se često sudionici ne poznaju u stvarnom životu, a međusobno trebaju uspostaviti dobar odnos.

Empatija je sposobnost da se može suosjećati s emocionalnim stanjem druge osobe. Empatične osobe, koje znaju i hoće suosjećati s drugima prikladne su za suradnju i timski rad jer uspostavljajući prijateljski odnos sa svojim suradnicima takve osobe učvršćuju mreže plodne suradnje koja donosi dobre rezultate. Skupina ljudi koja se dobro osjeća zajedno, koje uživaju u druženju i zabavi, imaju emocionalni kapital koji im pomaže da postignu dobre rezultate u nekom radu i prebrode krizna razdoblja.

Uvjeravanje kao strategija u uspjehu timske komunikacije ovisi o sposobnosti svakoga člana da bude uvjerljiv i oduševi drugoga za ideju koja njega nosi i inspirira.

Kako bi suradnja bila uspješna i konstruktivna potrebno je biti spreman odreći se osobnih i za timski rad nevažnih interesa kako bi u prvi plan došlo opće dobro zajednice. Kako bi neki tim uspješno funkcionirao potrebno je da se u njemu stvori ozračje suradnje i spremnosti da se zajedničkim trudom nešto ostvari. Sudionici trebaju biti svjesni da rasprava s kolegama često donosi novi uvid u napore sudionika, njihove namjere, postupke i zapažanja. Ovime se naglašavaju suradnja, timski rad, dijalog kao oblik komunikacije, ali i uključivanje ostalih stručnjaka u zajedničku razmjenu znanja. Rasprave koje se vode u time trebaju biti racionalne, objektivne i konstruktivne. Da ne bi dolazilo do sukoba u timu potrebno je promicati povezanost skupine, a ta se povezanost može postići podržavanjem visokoga morala, isticanjem rezultata u ranijim djelatnostima, pridajući važnost stvarima koje se rade te uključivanjem što većega broja članova u različite aktivnosti.

Stvaranje konsenzusa vidljivo je kada se svi članovi radnoga tima slože u bitnom, onda će zadani cilj ostvariti iz vlastitoga uvjerenja i to će činiti s puno više entuzijazma, nego da je zadatak nametnut odlukom vođe skupine. U komunikaciji uvijek treba biti uljudan, razumljiv, jednostavan u izlaganju, sustavan, kratak i zanimljiv. Sve sugovornike treba tretirati kao ravnopravne te nastojati da ozračje bude ugodno kako bi svi mogli iznijeti svoja mišljenja i stavove.

U suvremenoj literaturi o profesionalnom učenju odgojitelja veliki se naglasak stavlja na suradničke odnose odgojitelja, no uz same odgojitelje u suradničke timove svakako bi trebali biti uključeni i znanstvenici s fakulteta koji se bave ranim odgojem. Marsh (2009.) ističe ulogu vanjskih suradnika koji bi trebali imati ulogu podržavanja i pospješivanja suradnje jer su praktičarima potrebne stalne vanjske potpore da ustraju. Ako postoje različite vrste odnosa nastavnika i istraživača sa sveučilišta, takvi društveni odnosi trebaju biti participativni, demokratski i usmjereni na kolaborativnu izgradnju društvenoga života i društvene prakse.

Potreba za vođenjem istaknuta je od strane nekoliko autora (Bognar 2016, Marsh 2009, Slunjski 2016). Inicijativu za djelovanje neke grupe ili tima obično daje vođa. On bi trebao biti tvorac konsenzusa i uvjeravati svoje članove o ulaganju maksimalnoga truda u ostvarivanju cilja. Važno je da vođa suosjeća s drugima, da ima istinsku ljubav prema suradnicima i strast koja stvara kreativno ozračje potrebno za ostvarenje velikih ideja. Takav vođa posjeduje spontanost, humor, inovativnost i radost. Vođa tima treba imati sposobnost da navede članove tima da vole ono što zajedno rade. Osim toga, vođa treba stvarati atmosferu zajedništva, prijateljstva i spremnosti na pomoć, treba znati motivirati članove tima da svoje osobne interese podvrgnu zajedničkim ciljevima i sve svoje sile usmjere na ostvarenje zajedničkoga projekta. Vođa treba stvoriti uvjerljivu viziju uspjeha, predstaviti svoj program na zanimljiv i privlačan način te nadahnjivati druge svojim entuzijazmom. Xiaofan i suradnici (2016.) u svojem radu naglašavaju ulogu voditelja koji učinkovito organizira sve vrste suradničkih aktivnosti i osigurava podršku i smjernice u suradnji.

Mogućnosti učenja putem društvenih mreža

Kako se promijenio kulturni i socijalni kontekst učenja, suvremeni odgojitelji u potrazi su za novim konceptima stručnoga usavršavanja i profesionalnoga razvoja. Premda digitalna tehnologija nije nikako presudna u procesima učenja i usavršavanja odgojitelja, ona svakako može pomoći u ostvarivanju učenja i stvaranju zajednica, odnosno grupa koje zajednički uče i pokušavaju stvarati promjene u svojim okruženjima. U konstruktivističkom pristupu učenju velika je odgovornost na samom pojedincu koji uči jer on kroz sudjelovanje u različitim socijalnim aktivnostima konstruira znanje te

propituje njegovu vrijednost kroz socijalnu interakciju s drugim sudionicima. Prema Bognar (2016.) umrežene zajednice učenja kroz društvene mreže trebale bi omogućiti učenicima kao i učiteljima (odgojiteljima) da budu kreatori svojega znanja (konstruktivizam) i svijeta u kojem žive (aktivizam), a društvene mreže mogu se koristiti za ostvarivanje takvoga učenja (e-učenja). Osobitost ovakvoga učenja je što se ono odvija na daljinu, što znači da se sudionici u nekoj grupi na društvenoj mreži nalaze na geografski različitim mjestima, a suvremena informacijsko-komunikacijska tehnologija spojena na internet proširuje mogućnosti interakcije, suradnje i kolaboracije među geografski udaljenim pojedincima i grupama, stvarajući time pretpostavke za ostvarivanje konstruktivistički orijentiranoga učenja. Navedeni autor spominje nekoliko kriterija za podjelu učenja, odnosno dijeli učenje na nekoliko vrsta. Ono što je nama zanimljivo u ovom radu je podjela učenja na formalno, neformalno i informalno. Smatramo važnim istaknuti kako je za kontinuirani razvoj i cjeloživotno usavršavanje odgojitelja od velike važnosti uključivanje u neformalne načine učenja kako bi iskoristili mnoge resurse koji postoje izvan formalnih prostora ustanove i stvarali mogućnosti za autentično učenje koje je smisleno i relevantno te tako koristili i druge interese i kompetencije koje odgojitelji imaju.

Bognar (2016: 252) također piše i o aktivističkom učenju kao o „sustvaralačkom djelovanju ljudi udruženih u zajednice autonomnih pojedinaca koji svoju svrhu ne vide samo u prilagodbi postojećim kulturnim obrascima, već u osmišljavanju i stvaranje novih kulturnih dostignuća”. McLoughlin i Lee (2010.) također ističu aktivna obilježja učenja na društvenim mrežama i navode kako su takva učenja potaknuta interesima onih koji uče te imaju potencijal kultiviranja samo-reguliranoga, samostalnog učenja, odnosno personalizacije okruženja za učenje koje podrazumijeva upravljanje vlastitim učenjem. Sve u svemu, ovi autori naglašavaju potrebu za preispitivanjem i preusmjeravanjem pedagogije za novo učenje. Okruženje 21. stoljeća poziva na aktivno uključivanje sudionika u definiranje ciljeva učenja i odabir ICT alata i strategija za učenje. Takvo aktivno učenje nudi autonomiju procesu učenja te personalizirane, prilagođene i prilagodljive pristupe za sve sudionike učenja. Ovakvo učenje uglavnom je povezano s djelovanjem odraslih u različitim oblicima društvene prakse. Također, ovo učenje polazi od stvarnih, životnih problema koji su važni za specifični društveni kontekst u kojem ljudi žive i djeluju, a problem predstavlja raskorak koji postoji u viziji i trenutnom stanju situacije u kojem se sudionici neke zajednice nalaze (McNiff i Whitehead 2010). Na temelju utvrđenih problema nastoje se osmisliti i provesti aktivnosti koje bi mogle doprinijeti ostvarivanju promjena kao ploda kreativnosti samih sudionika, a ta kreativna rješenja, koja su vrlo često najprikladnija za specifične uvjete prakse, prema Bognar (2016.) mogu doprinijeti i razvoju struke. Mijenjanjem svojeg svijeta ljudi mijenjaju svoja razumijevanja, svoje mogućnosti, i sebe same. Za stvaranje kreativnih ideja prema navedenom autoru važna je komunikacija s drugim ljudima, čiju specifičnost smo naveli ranije u radu. Naime, vrlo rijetko se do uistinu kreativnih rješenja dolazi na temelju samostalnoga proučavanja i bavljenja nekim problemom. Za inovaciju je potrebna socijalna interakcija. Kako bi se neka kreativna slutnja mogla razvijati, važno ju je povezati s drugim kreativnim zamislima. U ovakvom učenju koje je usmjereno na promjene važna je uloga iskusnijih osoba, odnosno, ranije navedenih vođa koji potiču na promišljanje i promjene te vode suradnju. Učenje usmjereno na promjene sastavni je dio humanističkih teorija učenja, a suvremena tehnologija stvara pretpostavke demokratizacije procesa učenja i pruža mogućnost učenja koje su usmjerene na (su)stvaralačko oblikovanje svijeta i emancipaciju ljudskih mogućnosti.

Ranieri, Manca i Fini (2012.) istražuju uključivanje nastavnika u društvene mreže, odnosno Facebooka s ciljem njihovoga cjeloživotnog učenja. Ovi autori ističu kako korištenje društvenih mreža, osobito Facebooka raste u obrazovnom području, no malo je pažnje posvećeno upotrebi Facebooka za profesionalni razvoj. Oni analiziraju međusobnu povezanost *online* u smislu profesionalne koristi za učenje i društvenoga kapitala koju takva povezanost čini. Studija je usmjerena na pet skupina učitelja koji dijele resurse i praksu na području Italije. Istražuje se dinamika grupa, mehanizam članstva u grupama, trajanje članstva i interakcija u *online* aktivnostima. Istraživanje sugerira da je praksa korištenja Facebooka za održavanje postojećih društvenih odnosa češća od korištenja Facebooka za stvaranje novih veza s neznancima. Nadalje, ukazuje se na implikacije sudionika za cjeloživotno učenje kao temeljni dio života, a ne ograničeni dio obaveznoga obrazovanja. Osnovna pretpostavka cjeloživotnoga učenja je da ljudi neprestano trebaju ažurirati svoje znanje i vještine kako bi se suočili s izazovima svakodnevnoga života te se osnažili sa sposobnosti samoupravljanja svojega učenja što postaje presudno za njihov osobni i profesionalni razvoj. U tom kontekstu, ICT je vidljiv u dvostrukom svjetlo u proteklim desetljećima. S jedne strane kao čimbenik koji zahtijeva kontinuirano usavršavanje

radne snage, bilo zbog njihove stalne evolucije ili zbog vještina potrebnih za nove *digitalne poslove*. S druge strane, digitalne kompetencije percipiraju se kao pokretač za promjenu, tj. kao resurs koji omogućuje inovacijske procese i podržavanje učenja u bilo kojem trenutku i bilo gdje, drugim riječima, podržava se cjeloživotno učenje.

Luehmann i Tinelli (2008.) su istraživali načine unaprjeđivanja prakse 15 srednjoškolskih profesora koji su se udružili u društvenoj mreži kako bi si pomoću digitalne tehnologije pružali podršku profesionalnom učenju. Navedeni autori ustanovi su da su se sudionici međusobno povezivali kroz kognitivni, ali i kroz emocionalni i socijalni rad. Kognitivni rad bio je prepoznatljiv kada su raspravljali o dilemama koje su bile vezane za razumijevanje pedagogije, učenja i drugih pitanja koja se odnose na podučavanje. Emocionalno osnaživanje odvijalo se u vidu dijeljenja emocija ili zagovaranja, a socijalni rad bio je pretežno zastupljen u komentarima kada su se dijelili resursi, odvijalo mentorstvo, ohrabralo te suosjećalo. Ovo istraživanje je osvijetlilo potencijal društvenih mreža i pokazalo kako internetski prostor pridonosi učenju i profesionalnom razvoju nastavnika te razvoju njihovoga identiteta kroz međusobnu suradnju. Kang i Yoon (2014.) analiziraju kako učinkovitost suradničkoga učenja ovisi o društvenom stanju u timu, kao i individualnim kognitivnim i afektivnim čimbenicima, a Xiaofan i suradnici (2016.) u svojem istraživanju nude smjernice nastavnicima da dobiju potrebnu podršku i resurse kako bi se razvijali u svojem profesionalnom učenju putem društvenih mreža kroz društvenu interakciju i suradnju.

U daljnjem radu bit će riječi o primjeru jedne neformalne zajednice učenja praktičara ranoga odgoja koja je nastala kao rezultat propitivanja postojeće prakse te sporih promjena koje se u njoj događaju. Točnije, praktičari su se okupili kako bi pisali članke o odgojno-obrazovnoj praksi, suradnji s roditeljima te općenito o odgoju djece ranoga i predškolskoga odgoja, no, njihova suradnja i svakodnevne refleksije na praksu i odgojno-obrazovni proces odveli su ih puno dalje.

„Grupa za pet”

Članovi ove grupe u svojem okupljanju vodili su se mišljenjem Edwardsa i suradnika (1989.) koji naglašavaju kako praktičari u suvremenom kurikulumu trebaju sudjelovati u političkom aktivizmu i braniti vrijednosti ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, čime navedeni autori proširuju ulogu odgojitelja na društvenu zajednicu i pozivaju ih na politički aktivizam i zastupanje djece u svojoj zajednici. Nekoliko odgojitelja koji se nisu svi međusobno poznavali, ali su se prepoznali po stavovima iz komentara u Facebook grupi *Izvan okvira* koju smo predstavili ranije, udružili su se u grupu na Messengeru koju su nazvali *Grupa za pisanje članaka*. Grupa je na inicijativu njezine osnivačice promijenila naziv u *Grupa za pet* te nakon nekoga vremena u naziv *Pet* koji se i održao. Grupa ima petnaest članova te osim odgojitelja u njoj je jedna učiteljica, dvije ravnateljice te dvije znanstvenice koje se bave ranim odgojem. Edwardsova tvrdnja je bila nit vodilja praktičarima kada su se udružili u grupu te su kao profesionalci željeli reagirati na različite *upute* o odgoju djece, kažnjavanju djece i druga različita instant-rješenja koja su počela preplavljivati medije, a bila su pisana od strane medijski popularnih ljudi koji nisu bili profesionalci ranoga i predškolskoga odgoja. Mc Naughton (2003.) navodi da profesionalci ranoga odgoja imaju poziciju da unaprijede dječja prava unutar šire zajednice i mogu utjecati na stavove javnosti prema maloj djeci, što su ovi profesionalci imali namjeru. Pisanje stručnih članaka praktičarima nije nimalo laka i jednostavna stvar te su se članovi grupe u tome uvježbavali, međusobno si dajući potporu čitajući i reflektirajući o svakom napisanom radu. Neki članovi grupe bili su vještiji u ovoj aktivnosti te su osnaživali druge. Tijekom pisanja javila se ideja o osnivanju portala za roditelje, objavljivanju članaka u dnevnim novinama, na društvenim mrežama, biltenima za roditelje koje objavljuju neke ustanove ranoga odgoja. Radovi članica ove grupe tako su do sada objavljeni na nekoliko mjesta te se i dalje radi na političkom aktivizmu i obrani vrijednosti ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja u tisku te na društvenim mrežama.

S vremenom su se u grupi počele izmjenjivati fotografije te videosnimke s primjerima prakse koja se odvijala u skupinama članova grupe te su se vodile rasprave o:

- primjerenom prostorno-materijalnom okruženju koje potiče razvoj djece
- primjerenim poticajima koji se djeci nude
- tematskom planiranju i projektnom programiranju
- simboličkim jezicima djece pomoću kojih oni izražavaju svoja mišljenja te medijima koji im se nude u tu svrhu

- suradnji i timskom radu unutar kolektiva
- ulozi ravnatelja u vođenju ustanove
- vođenju kao fenomenu
- suradnji vrtića i škole u prijelazu djeteta iz jedne ustanove u drugu.

Ove rasprave pomogle su odgojiteljima da osvijeste vlastite postupke u odgojno-obrazovnoj praksi. Oni su mijenjali prostorno-materijalno okruženje u svojim skupinama te izrađivali različite poticaje od nestrukturiranih materijala. Jedni drugima bi pomagali i u tehničkom izvođenju nekih složenih konstruktivnih zahvata te davali savjete o materijalima i tehnikama za lakšu izradu.

Tematsko planiranje i projektno programiranje su strategije pomoću kojih odgojitelji razvijaju odgojno-obrazovni proces u svojim skupinama s djecom. Rasprave o ovoj temi bile su česte, osobito u prepoznavanju prilike za produbljivanje dječjega učenja. Odgojitelji su često trebali pomoć znanstvenika u mišljenju, upućivanju na literaturu i proširivanju svojih znanja. Ovo je osobito bilo izraženo kada bi se počeo razvijati neki projekt te je trebalo oslušivati djecu i pružiti im primjerenu podršku kako bi napredovali i razvijali se.

Simbolički jezici djece bili su tema nekoliko rasprava, posebno kada su se djeci nudili različiti likovni materijali kako bi prikazali svoje razumijevanje svijeta kojih ih okružuje. Primjerenost nekih materijala i tehnika te njihovih mogućnosti i svrhovite uporabe često je izazivala dinamične i dugotrajne rasprave članova grupe.

Suradnja i timski rad unutar kolektiva u kojima su članovi grupe razvijali svoju praksu bila je tema u raspravama jer se nekoliko puta u praksi sudionika ove grupe dogodilo da se u njihovom kolektivu ne podržavaju inovacije, promjene i razvoj prakse. Svoje nezadovoljstvo takvim stanjem sudionici su komentirali međusobno te se na taj način osnaživali da izdrže te ne provociraju sukobe i nezadovoljstva.

Ulogu ravnatelja u vođenju ustanove prikazale su dvije članice koje imaju dugogodišnje iskustvo u vođenju vrtića. Jedna od ravnateljica istaknula je vrijednost akcijskih istraživanja i redovitih refleksija s odgojiteljima kao vrijednu aktivnost za razvoj profesionalnih umijeća svojega stručnog tima i odgojitelja.

Osim pisanja radova o različitim temama koje su bile bliske roditeljima i široj društvenoj zajednici, članovi grupe su pisali i o vođenju u odgojno-obrazovnoj ustanovi te iznosili svoja iskustva vođenja koja su bila raznovrsna i brojna jer su neki članovi voditelji ustanove u kojoj rade, neki vode udrugu odgojitelja, a svi imaju iskustvo vođenja svoje skupine i svakodnevnih aktivnosti koje se u njoj događaju.

Podrška djeci u prijelazu između vrtića i škole bila je aktualna nakon što je jedna članica iznijela iskustva o obaveznom korištenju radnih listova u radu s djecom te dobivenom naputku od strane nadređenih ustanova o vrijednosti istih. Raspravljalo se o aktivnostima koje se provode u vrtiću kako bi se djeci olakšao prijelaz između ovih dviju ustanova te u uključivanju roditelja, učiteljica, ali i šire društvene sredine u podršku tijekom prijelaza.

Nadalje, dvije članice grupe organizirale su članovima studijsku posjetu jednom vrtiću s razvijenom praksom. Okupivši se s različitih strana Hrvatske u jedan zagrebački vrtić, neke članice su se prvi puta vidjele i upoznale uživo. To je bila samo još jedna stepenica za još kvalitetniju i sadržajnije daljnju suradnju. Nakon obilaska vrtića, fotografiranja njegovoga okruženja te različitih poticaja koji su im bili zanimljivi u okruženju, članice su u grupi reflektirale o vrijednosti ovoga doživljaja te i same izrađivale poticaje u svojim skupinama.

Na prijedlog jedne članice, daljnje aktivnosti u grupi usmjerile su se i na planiranje i organiziranje stručnoga skupa *Izvan okvira* s različitim temama iz ranoga i predškolskoga odgoja te uključivanjem i ostalih zainteresiranih u ovu realizaciju.

Dinamika ove grupe je na vrlo visokom nivou. Gotovo svi članovi su aktivni veći dio dana, a jedni drugima daju potporu, osim u profesionalnom razvoju i napretku, i u svakodnevnim životnim problemima. Grupa, odnosno njezini članovi se profesionalno razvijaju te je i ovaj rad dio njezinoga djelovanja.

U nastavku dio članova grupe daje osvrt na svoj profesionalni razvoj koji se događa sudjelujući u raspravama u grupi te prenoseći svoja stečena znanja u skupinu među djecu, ostale odgojitelje te članove stručnoga tima.

Član 1

Mišljenja sam da je cjeloživotno učenje nužan preduvjet za kvalitetan profesionalan razvoj, a suvremena digitalna tehnologija pruža mi neprestano nove mogućnosti usavršavanja i napredovanja u radu. Spontanost, lakoća komunikacije i brzina prijenosa informacije putem suvremenih tehnologija omogućuje mi brz i direktan uvid u rad, a samim time i odgovarajuću povratnu informaciju na određene primjere iz prakse. Time dobijem uvid u vlastitu praksu te propitivanje svojih znanja što mi često tradicionalna usavršavanja ne mogu pružiti kako bi ostvarila trajan i kvalitetan pomak u napredovanju.

Kada sam se priključila začetnoj ideji pisanja članaka nisam znala u kojem smjeru će ići naše *virtualno druženje*. Moram napomenuti da nisam nikoga osobno poznavala iz ove skupine udruženih sudionika. Komunikacija se odvijala s takvom lakoćom da sam se često pomislila kako bi voljela upoznati uživo sve članice grupe. Kada smo se i upoznale ta fluidnost u komunikaciji nije se promijenila. Sve nas je privlačila ista vodilja, a ta je predanost radu, promatranje, propitivanje, promišljanje što bismo mogli još učiniti kako bi se kvaliteta rada poboljšala. Ovim umrežavanjem znatno mi je olakšan uvid u vlastitu praksu, a time i kvaliteta mogega rada. Brzina prijenosa informacija i dokumentiranje je ono što me fascinira. Svi sudionici su direktno uključeni u proces, a moram dodati i činjenicu da takvo usavršavanje ne traži financijsko odricanje što znatno olakšava ovaj proces. Takvim usavršavanjem nismo vezani materijalnim, prostornim, financijskim, niti vremenskim uvjetima. Vrijeme i novac često su mi bili faktori koji ograničavaju napredak. Ovdje to nije problem. Ono što me prvo privuklo je način na koji se promatra dijete dok govorimo o našim aktivnostima. Dijete kao vođa, dijete kao pojedinac koji misli, zaključuje i vodi. Dati djetetu mogućnost konstruiranja, stvaranja problema i nakon toga rješavanja problema, za mene je pravi izazov u radu. U ovoj grupi rastem s tom idejom. Promatrajući djecu uvidjela sam koliko njihova mašta i kreativnost zaista nemaju granica i to je ono što me fascinira i što mi je jedna od smjernica u radu. Organizacija prostornoga konteksta mi je uvijek iznimno važna, a pomoću ove grupe još više promišljam o strukturiranju prostorno-materijalnoga konteksta. Češćim izmjenama unutar prostora, izmjenom centara, promatranjem i propitivanjem djece, moja praksa se osnažila, ja sam se osnažila. Svakodnevnom refleksijom znatno se ubrzala povratna informacija o onom što radim tijekom dana. Želja za boljim i kvalitetnijim pristupom samo je ojačala. Bez vođenja naše profesorice sve to ne bi bilo toliko kvalitetno. Ono što me zapravo dojmilo je prihvaćanje kritike unutar grupe, a to je ono što često izostaje u svakodnevnom timskom radu. Spremnost na pomoć, suradnju i konstruktivnu kritiku je odlika ove naše grupe. U raspravama i razgovorima ne zagovaramo niti jednu metodu, niti jedan pravac, već tražimo i uzimamo ono što smatramo da je najbolje za dijete jer ga smatramo ravnopravnim i aktivnim članom zajednice te se tako i prema njemu odnosimo.

Član 2

Kada sam se priključila skupini imale smo zajedničku viziju o boljem informiranju javnosti o odgojno-obrazovnom radu u dječjem vrtiću koji se mijenja i prati suvremena shvaćanja o razvoju djeteta. Počele smo pisati članke namijenjene roditeljima, ali i odgojiteljima s ciljem objavljivanja istih na različitim portalima i u časopisima. Kako smo čitavo vrijeme bile u kontaktu na društvenoj mreži i međusobno si pomagale te davale konstruktivne savjete, počela sam promišljati i o svojoj praksi puno više nego do tada. Dogodile su se promjene u meni, pronašla sam ljude s kojima mogu nadograđivati svoja postojeća znanja. Počela sam sagledavati osobnu praksu drugim očima. Ova skupina pomaknula je granice u meni, otvorila nova pitanja za promišljanje. Sve nedoumice koje sam imala mogla sam otvoreno i bez straha iznositi i nisam se bojala da neću biti shvaćena. Istovremeno sam mogla analizirati i raditi na poboljšanju svojega odgojno-obrazovnoga rada u dječjem vrtiću. Važno je istaknuti da su u skupini uz odgojitelje i znanstvenici iz područja ranoga odgoja koji svojom stručnošću konstruktivno podupiru sve dobre ideje te ostavljaju prostor za autentičnost i osobnost svakoga člana skupine, uvažavajući različitosti koja se očituju kako u radnom iskustvu tako i u nekim posebnim područjima djelovanja. Ono što nam je svima zajedničko jest želja za promjenom te snažnijom i bržom implementacijom NKRPOO-a u vrtiće u kojima radimo.

Član 3

Zanimljivost i stanoviti fenomen ove grupe je što su se odgojitelji i ostali pronašli u zajedničkim stavovima oko brojnih pitanja u ranom odgoju te dobili snažnu motivaciju za poboljšanje svoje prakse i promjene koje je ta praksa proizvela. Grupa je snažno utjecala na mene da prenesem ta pozitivna iskustva i primijenim ih u praksi. Također, suradnja sa znanstvenicama i kolegicama iz drugih hrvatskih vrtića,

diskusije o njihovim praksama, materijalima i prostoru u kojem rade, podigle su razinu i moje vlastite prakse i potvrdile da su stručna usavršavanja najučinkovitija „na licu mjesta”, tj. u vrtiću. Snažna motivacija za moju osobnu praksu bio je posjet jednom zagrebačkom vrtiću u organizaciji ove grupe te razmjena iskustava odgojitelja koji su sudjelovali u ovom posjetu. Svaki pedalj prostora u tom vrtiću pripada djeci koja se u tom prostoru svakodnevno igraju. Bio je to snažan poticaj za promjene u prostoru skupine vrtića u kojem radim. Postizanje dobre prakse, prema mojem osobnom viđenju ne događa se odjednom, kao što se ni jedna promjena ne događa preko noći, rezultat je to velikoga angažmana odgojitelja i kontinuiranoga profesionalnoga usavršavanja.

Član 4

Prijatelje stječemo na različitim mjestima, a u današnje vrijeme sasvim je postalo uobičajeno prijateljstva graditi i putem društvenih mreža. Upravo to se dogodilo i meni. Upoznala sam neke nove profesionalne kolegice putem društvene mreže Facebook i (u mojoj struci) dobro poznate grupe *Izvan okvira*. Što sam bila aktivnija u toj grupi, to sam sve više počela primjećivati kolegice koje su privlačile moju pažnju svojim objavama. Pronašla sam kolegice koje su mi bile slične svojim svjetonazorima, razumijevanjem odgojno-obrazovne prakse i koje su bile željne promjene kao i ja. Danas sam vrlo sretna što sam jedna od četrnaest članica naše male, ali za mene velike Messenger grupe. A zašto sam sretna? Postoje kolegice koji žive za svoj posao, kojima nije problem u bilo koje doba dana ili noći porazgovarati, prokomentirati ono o čemu sami ne znate dovoljno, kolegice koje su ti podrška iako te uživo nikada nisu vidjele, koje će raspravljati o temama o kojima nažalost u mojoj (maloj) sredini nemam s kim raspravljati, koje su me usmjerile, podržale i dale mi konstruktivnu kritiku. U današnje vrijeme kada živimo ubrzano i često negdje kasnimo, dobro je imati ovakvu mogućnost brze komunikacije i razmjene mišljenja. Moj odgojno-obrazovni rad zahvaljujući grupi mijenjao se na bolje, motivacija mi raste iz dana u dan, a stečena iskustva olakšavaju mi svakodnevne problemske situacije u kojima se zateknem. Uspješni odgojitelji nisu uspješni bez kvalitetne podrške, stručne pomoći, kvalitetnoga tima s kojim će konstruktivno raspravljati i razmjenjivati ideje koje unapređuju odgojno-obrazovni proces.

Član 5

Cjelokupna ideja osnivanja grupe zasnovana je na lakšem protoku informacija prilikom pisanja spomenutih članaka. Svakodnevnom komuniciranjem o različitim stručnim temama, otvorili su se novi pogledi na pedagošku praksu, na važnost stručnoga usavršavanja, čitanja literature, propitivanja osobne prakse te međusobno konzultiranje oko određenih događanja vezanih za odgojno-obrazovni proces. Postoje različiti stavovi o korištenju društvenih mreža u učenju, međutim iz osobnoga iskustva mogu samo izvući pozitivne aspekte. Potaknuta otvorenom komunikacijom u grupi, uvažavanjem mišljenja te nadogradnjom postojećega znanja, grupa mi je indirektno ukazala na važnost cjeloživotnoga učenja. Sudjelujući u raspravama u grupi potaknuta sam na upis razlikovne godine diplomskoga studija predškolskoga odgoja Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti te su se moja znanja dodatno nadogradila. Osim svakodnevne otvorene komunikacije putem grupe, sudjelovala sam na seminarima za koje ne bih ni znala da nisam u grupi te posjetila vrtić s kvalitetnom pedagoškom praksom. Veza između praktičara, znanstvenika i pedagoga u grupi polako prerasta u profesionalnu povezanost sa svrhom učenja, a gubi na virtualnosti. Osobni kontakti sa svrhom direktnoga uvida u praksu ostvaruju se često i na taj način teoretski dio rasprave u grupi dobiva na snazi uvidom u praksu. Sudjelovanjem u različitim oblicima stručnoga usavršavanja tijekom mojega radnog vijeka, često nisam u potpunosti dolazila do odgovora na nedoumice koje sam imala. Grupa mi je idealan pokazatelj na koji način razvijati pedagošku praksu u boljem smjeru jer je direktan i uvijek dostupan izvor informacija od osoba koje su kompetentne u području ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja.

Zaključak

Ovaj je rad usmjeren na prikazivanje korištenja digitalne tehnologije u neformalnom udruživanju praktičara ranoga i predškolskoga odgoja putem društvene grupe Facebook kako bi se profesionalno usavršavali, dijelili svoja znanja te sudjelovati u političkom aktivizmu i branili vrijednosti ranoga i predškolskoga odgoja. Mrežna suradnja proširila je i dopunila slabe suradnje s praktičarima u

stvarnom svijetu, povećavajući opseg suradnje kroz značajke interneta. Društvene veze na internetu predstavljaju produžetak mreže odnosa u stvarnom svijetu. Sudionici grupe koja je prikazana pokazuju da su međusobnim podržavanjem u društvenoj mreži nadmašili ograničenja vremena i prostora širenjem interakcije osobito u smislu promicanja svojega profesionalnog rasta. Oni oblikuju suradnju i odnose kroz društvenu mrežu, čime se poboljšavaju njihove sposobnosti, učinkovitost i proširuje profesionalno znanje.

Povjerenje između članova je važan temelj duboke interakcije. Istodobno, korisno je prenijeti da se virtualni suradnički odnosi odvijaju i u stvarnom svijetu. Štoviše, njihov stručni razvoj i praktično znanje vodi ih do dubljih interakcija kroz razmišljanja o odgojno-obrazovnoj praksi te organiziraju profesionalne susrete te se međusobno upoznaju i razmjenjuju znanja i iskustva.

Ovaj rad mogao bi poslužiti kao osnova za buduće suradnje praktičara u odgoju i obrazovanju da ih motivira na aktivnosti u kojima će pronaći svoj interes te da primjene svoja znanja i vještine za rješavanje problema u svojoj praksi. Stoga, kako bi se promicala suradnja i profesionalni razvoj nastavnika, obrazovne vlasti i ustanove trebale bi pružiti različite mogućnosti za poboljšanje suradnje i komunikacije među praktičarima kroz virtualne i stvarne suradničke aktivnosti. Očekuje se da će oba načina suradnje igrati važnu ulogu u profesionalnom razvoju praktičara, tako da se u konačnici virtualne i interakcije u stvarnom svijetu mogu nadopunjavati.

Literatura:

- Bognar, B. 2016. Teorijska polazišta e-učenja, *Croatian Journal of Education*, 18(1), 225–256.
- Cardoso, G.; Lamy, C. 2011. Social networks: communication and change. *JANUS.NET, e-journal of International Relations*, 2(1).
- Dahlberg, G.; Moss, P; Pence, A. 2007. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. New York: Routledge.
- Edwards, C. i dr. 1998. *The Hundred Languages of Children-The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*, London: Ablex Publishing Corporation
- Kang, J. I. H. S.; Yoon, M. 2014. Effects of Communication Competence and Social Network Centralities on Learner Performance. *Educational Technology & Society*, 17(3), 108–120.
- Luehmann, A. L.; Tinelli, L. 2008. Teacher professional identity development with social networking technologies: learning reform through blogging, *Educational Media International*, 45(4), 323–333.
- Lund, T.; Furu, E. M. 2014. Action Research and Translation Studies – Understanding the Change of Practice. U Ronnerman, K. i Salo, P. (ur.), *Lost in Practice: Transforming Nordic Educational Action Research*. Rotterdam: Sense Publishers, 31–53.
- Marsh. 2009. *Key Concepts for Understanding Curriculum*, London: Taylor & Francis, Routledge.
- McLoughlin, C.; Lee, M. J. W. 2010. Personalised and self regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software, *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1), 28–43.
- Mac Naughton, G. 2003. *Shaping Early Childhood, Learners, Curriculum and Contexts*, London: Open University Press.
- McNiff, J.; Whitehead, J. 2010. *You and Your Action Research Project*, Abingdon: Routledge.
- Miljak, A. 2007. Teorijski okvir sukonstrukcije kurikulumu ranog odgoja. U Previšić, V. (ur.), *Kurikulum, teorije – metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb: Školska knjiga, Zavod za pedagogiju, 205–249.
- Miljak, A. 2009. *Življenje djece u vrtiću*, Zagreb: Spektar media.
- Miljak, A. 2015. *Razvojni kurikulum ranog odgoja, Model Izvor II*, Zagreb: Mali profesor.
- Pavlic. 2015. Kontinuirano profesionalno usavršavanje i razvoj vrtićkog kurikulumu, *Dijete, vrtić, obitelj*, 79(1), 12–13.
- Penuel, W. R. i dr. 2012. Using Social Network Analysis to Study How Collegial Interactions Can Augment Teacher Learning from External Professional Development: *American Journal of Education*, 119(1), 103–136.
- Petrović-Sočo, B. 2007. *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje-holistički pristup*, Zagreb: Mali profesor.
- Petrović-Sočo, B. 2009. *Mijenjanje konteksta i odgojno-obrazovne prakse dječjih vrtića*. Zagreb: Mali profesor.

- Ranieri, M.; Manca, S.; Fini, A. 2012. Why (and how) do teachers engage in social networks? An exploratory study of professional use of Facebook and its implications for lifelong learning, *British Journal of Educational Technology*, 43(5), 754–769.
- Senge, P.; Kleiner, A. i dr. 2003. Ples promjene. Izazovi u razvoju učećih organizacija. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Slunjski, E. i dr. 2015. Izvan okvira, kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikulumu. Zagreb: Element.
- Slunjski, E. i dr. 2016. Izvan okvira 2 promjena, od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja. Zagreb: Element.
- Tomaš, S. 2014. Oblikovanje nastavnih sadržaja na društvenim mrežama u visokoškolskom obrazovanju. *Školski vjesnik*, 63(3), 309–326.
- Vujičić, L. 2011. Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove. Zagreb: Sveučilište u Rijeci i Mali profesor.
- Xiaofan, L. i dr. 2016. A social network analysis of teaching and research collaboration in a teachers' virtual learning community. *British Journal of Educational Technology*, 47(2), 302–319.

„TETA, JA ĆU SLIKATI” – OD FOTOGRAFIJE DO FILMA „LJUTKO I LJUTKA” KROZ DJEČJE MEDIJSKO STVARALAŠTVO

Sažetak

Ovaj rad na tragu je istraživanja kako djeca predškolske dobi koriste fotoaparatus, videokameru, stalak, računalo i svoja prethodna medijska iskustva i znanja u pokušaju stvaranja filma. Učenjem abecede filmskoga stvaranja i razradom njima aktualnoga scenarija (što me ljuti u vrtiću), nastao je film „Ljutko i Ljutka”. Kao odgojitelj pitam se koje su mogućnosti dječjega stvaralaštva uz korištenje digitalnih medija. Jesu li fotoaparatus ili kamera samo igračka u dječjim rukama? Film kao medij može biti i štetan i koristan. On ima važnu ulogu u životu djece. Na odraslima (roditeljima, odgojiteljima, učiteljima...) je odgovornost da razumiju medijske navike djece, da kompetentnije s njima razgovaraju te da se aktivno uključe u razvoj medijske pismenosti. Vlastitim radom na filmu djeca oblikuju svoj kritički odnos prema medijskim sadržajima i pokušavaju se izraziti kroz „novi jezik” – film. Film kao finalni produkt ovoga rada važan je, no mnogo je važniji proces stvaranja, sve interakcije i učenja koje se događaju tijekom stvaralačkoga procesa. Da bi djeca odrasla u kritičke osobe koje znaju ostvarivati svoja građanska prava, medijski odgoj ih mora učiti djelatnoj, produktivnoj upotrebi medija u svakodnevnom životu.

Gljučne riječi: film, kamera, medijski odgoj, medijsko stvaralaštvo, video

„Djeca su s digitalizacijom na (ti).”

Marc Prensky

Odgoj za medije

Sedamdesetih godina prošloga stoljeća UNESCO je potaknuo pitanje obrazovanja za medije. Osnovna ideja bazira se na važnosti koju mediji imaju u životu pojedinca i obitelji. Pojam medijske pismenosti definiran je na konferenciji o medijskoj pismenosti 1992. godine kao „sposobnost pristupa, analize, vrednovanja i odašiljanja poruka posredstvom medija.” Ta je definicija usmjerena na koncept medijske pismenosti koji polazi od medija kao pozitivnih izvora informacija i zabave, a za njih treba usvojiti ili osvijestiti mnogo različita znanja i vještine.” (Zgrabljić Rotar 2005: 1)

U Konvenciji UN-a o pravima djeteta traže se prava djece na sudjelovanje u medijima, pravo da bez ograničenja izražavaju ideje posredstvom medija u različitim oblicima kao i pravo na zaštitu privatnosti djece. Važno je i pravo djece na informaciju. Obitelji i ustanove u kojima djeca borave imaju veliku ulogu u osvještavanju medijskih navika, kako, koliko i kada koriste medije, što od njih žele, a što dobivaju, kako kompetentnije razgovarati o medijskim sadržajima, kako stvarati vlastiti medijski izričaj.

„Vlastito iskustvo je jedino što čovjeka na-uči, iz-uči i uvjeri tako cjelovito da se usuđuje reći: sada znam. Zbog toga su za medijski odgoj jednako važne refleksivna i produktivna razina. Radi se o sposobnosti razumijevanja, uporabe (čitanja) masovnih medija i građenja (pisanja) njihovih poruka. Da bi djeca odrasla u kritičke osobe, koje će znati ostvarivati svoja ljudska i građanska prava, medijski odgoj ih mora učiti djelatnoj, produktivnoj uporabi medija. Medijski odgoj neka zbog toga uči razgovoru sa samim sobom i razgovoru s drugima.” (Košir, Zgrabljić i Ranfl 1999: 123)

Prema istom izvoru postoje dva temelja medijskoga stvaralaštva, izražajni i komunikacijski. Izražajni temelj daje mogućnost izražavanja svojega identiteta komuniciranjem preko svojih uradaka.

Djeca koja preko svojega medijskog uratka pokazuju svoj identitet lakše će shvatiti da i profesionalni komunikatori, kad govore o drugima, pričaju i svoju životnu priču. Komunikacijski temelj bazira se na produkciji medijskih proizvoda kojima će djeca i mladež stupiti u prostor javnosti. Zašto u masovnim medijima ne bi izvješćivala i djeca? Kako od potrošača medijskih sadržaja napraviti medijske producente (one koji će ih stvarati). „Medijska pedagogija morala bi napraviti sve da bi probila pasivnost i omogućila važna iskustva na području produktivne uporabe medija.” (Košir, Zgrabljic i Ranfl 1999: 126)

Fotografija, film i djeca

Danas je fotografiranje više nego ikad prisutno u životu djeteta, slikamo ga ultrazvukom dok je još u majčinoj utrobi, onda slijedi fotografiranje u rodištu, pa gotovo svaki korak u odrastanju, da i ne govorimo o prvom rođendanu kad fotografira sva rodbina koja je na proslavi.

U današnje doba digitalizacije vrlo mala djeca sama pokušavaju fotografirati, a neka djeca baš imaju „dobro oko” za objekt koji ih zanima. Odrasli trebaju biti posredno aktivni i poticajni dok dijete uče osnovama fotografiranja. Amaterski fotoaparati, mali robotići, ipak ne znaju sami fotografirati, potrebna je osoba koja će pritisnuti okidač i ono što je najvažnije uhvatiti pravi trenutak na pravom mjestu. „Fotografija je zamrzavanje trenutka u vremenu i prostoru. Može biti dokument, svjedočanstvo, zabava, može također biti i pravo pravcato umjetničko djelo. Istina je da filmska ili videokamera, opremljena zvučnim zapisom, na vrlo uvjerljiv način bilježi događaje i posreduje ih gledateljima. Ipak, fotoaparat u vještim rukama i uz bistar pogled još se dugo neće dati odgurnuti na sporedni kolosjek medijskih pozornosti i zahtjeva.” (Košir, Zgrabljic i Ranfl 1999: 134)

„Film je vrsta budnog sna. U biti film je sve ono što se nalazi na filmskoj vrpci i što biva oživljeno tehnikom projekcije. Film je istodobno zbilja i nije zbilja, nešto na granici sna i jave, toliko slično i različito od života... Film je masovno-komunikacijski, masovno-društveni i politički fenomen, gospodarstvena grana, komunikacija, umjetnost.” (Mikić 2001: 18, 27)

Djeca se već u prvoj godini sreću s pokretnom slikom na ekranu, a nakon druge sve češće se zagledaju u šarenilo razigranih slika. Nakon treće godine velik dio djece postaje svakodnevni konzument crtanih filmova na televiziji. Film rano postaje rado gledana čarolija. Djeca vole film i malo je onih koji nisu zainteresirani za film, pa daju prednost drugim medijima (danas posebno računalnim igrama). Djeca i mladi imaju najomiljenije žanrove i filmove koji su zabavni, dinamični, napeti, uzbudljivi, imaju crtu fabulativnosti, filmsko tehničke perfekcije i bliskosti psihi djece i mladih. „Film neupitno utječe na oblikovanje ukusa te odgojnih i etičkih osobina svake, a posebno mlade ličnosti. Zbog toga se za film mora odgajati kao i za bilo koju umjetnost. Treba se držati principa usmjeravanja, a ne principa zabrinjavanja. Za razumijevanje filma i njegovih vrijednosti treba pružiti potrebit filmski odgoj putem kojeg će danas mladi gledatelj, a sutra odrastao čovjek moći razlikovati pravo umjetničko djelo od njegovog blijedog pokušaja.” (Mikić 2001: 209)

Mala djeca parcijalno razumiju film, razumiju svaki pojedini prizor, ali ne povezuju uzroke i posljedice. Pamte prizore koji su po sadržaju bliski njihovom iskustvu i psihi. Činjenica je da fabula dugo ostaje površinska i da dublje prodiranje u filmsko tkivo i izvlačenje poruke filma ide postupno od jednostavnijega ka složenom. „Upravo ta recepcijska značajka odnosa najmlađih prema filmu zahtijeva rano sustavno i metodičko uvođenje u prihvaćanje filmskih sadržaja, a to znači – po mogućnosti – već u predškolskoj dobi.” (Težak 2002: 47)



Prilog 1 Djevojčica Tea na Šumskoj lokvi fotografira zanimljivu aktivnost opticama našega kraja



Prilog 2 David želi fotografirati postavljenu kompoziciju i pita Teu za pomoć jer ju smatra kompetentnom u području fotostvaralaštva.

Od ideje do filma – medijsko stvaralaštvo s predškolarcima

Rad na vlastitoj ili grupnoj ideji, razvijanje priče te prijenos priče u film je kreativno-stvaralački proces koji potiče i ohrabruje djecu i daje im mogućnost da izraze maštovitost i talente te razvijaju svoje umjetničke potencijale. Stvarajući djeca postaju samo motivirana u radu i pri tom nastoje dati sve od sebe, ujedno vježbaju kritičko mišljenje, razvijaju karakter i šire svoje svjetonazore.

Suvremena pedagogija upravo potiče dječju kreativnost, pa tako i filmove koje djeca stvaraju treba gledati kao razvoj kreativnosti i kreativnoga pristupa u rješavanju problema. Prema profesoru Mikiću filmovi koje rade djeca trebaju biti isključivo dječji radovi od ideje do montaže, a odrasla osoba je tu kao suradnik u ekipi, osoba koja zahvaljujući većem iskustvu zna više pa djecu savjetuje.

U okolini našega vrtića u Tinjanu uređujemo prostor u prirodi koji zovemo Šumska lokva. Odlaskom tamo svako dijete uzima neki alat ili vezicu za igru, a djevojčica Tea kaže da će fotografirati i uzima fotoaparat. Uz podršku odgojitelja djevojčica od 5,5 godina vrlo pažljivo rukuje aparatom, komentira fotografije s djecom, poučava druge u fotografiranju. Nakon fotografija prelazi na videosnimke gdje počinje naš interes za film.

Kako bi kratke videosnimke s fotoaparatom postale mirne, donijela sam djeci stalak i on je izazvao velik interes jer ga je dosta teško postaviti u *livel*. On je prava zanimljiva naprava jer je sve na njemu pomično. Djeca predškolske dobi u kinu su gledala film „Crveni balon” (francuski oskarovac) koji smo u vrtiću komentirali te pričali o različitosti koja je u filmu bila odlično prikazana. Priča o različitosti dječake je asocijala na prijatelja iz skupine koji se ljuti kad nešto nije po njegovom. Djevojčice su se nadovezale s pričom o ruganju i tako su djeca počela pričati o tome što ih ljuti u vrtiću. Ovdje smo dobili zanimljivu problemsku situaciju za film. Situaciju, što me u vrtiću ljuti, pokušali smo razraditi kroz crteže. Sлагali smo crteže, komentirali ih i grupirali te dobili četiri situacije. Ljuti me kad mi netko uzme igračku, razbije igračku, ruga mi se ili me gura. Složili smo knjigu snimanja koju smo grupirali u ove četiri scene koje ćemo snimiti.

Krenulo je učenje abecede stvaranja filma:

- tri osnovna plana – krupni, bliži i srednji – razlikovali smo uz Teine fotografije na računalu
- kutovi snimanja: gornji – subjekt mali, slabašan, srednji; razina očiju – subjekt realan; donji – subjekt je velik, snažan
- svjetlost – kako doživljavamo svjetlost... Koristili smo kutije s ogledalcima, grafoskop, dijafilmove koje su djeca razgledavala na različite načine...
- dizajn – kako prilagoditi okružje za svaku scenu. Priprema setova, situacija, određivanje uloga
- montaža – koji kadrovi najbolje pričaju priču, kojim redosljedom ih posložiti... Zajedno smo birali kadrove na računalu i razgovarali o njima te ih slagali u film
- zvuk – snimali smo u tišini i važnost dali tekstu i glumi. Zvuk smo odlučili dodati samo za odjavnu špicu.

Kada smo snimili i montirali prvu verziju filma slijedilo je gledanje. Dječak Benjamin misli da nešto nedostaje u našem filmu. Kaže Benjamin: „Mislim da bi se trebali utješiti, pa bi film bio bolji.” Nekoliko mogućnosti, kako utješiti ljutu osobu izrazili smo crtežom, izabrali, pa snimili. I mislimo da je naš film u drugoj verziji bolji.

Važno je istaknuti da sve fotozapise i videozapise radi djevojčica Tea koja ima pet godina i pet mjeseci, da radi fotoaparatom i digitalnom kamerom koncentrirano i pažljivo. Djeca koja rade na filmu predškolske su dobi, iz dviju odgojnih skupina i motivirana su za rad kamerom, stalkom, fotoaparatom i računalom. Prednost rada digitalnim medijima je u tome što ih djeca vole, pa su motivirana za izradu vlastitoga filma. Kroz rad na filmu točno se vidi tko više voli glumiti, tko ima ideje za dizajn, tko želi snimati, a tko montirati.

Prema Jacquelin Crosgrawe (direktorici Dječjeg filmskog festivala u Australiji), film je odličan način za djecu da:

- istraže svoj svijet
- sakupe zvukove, slike, osjećaje i priče
- dokumentiraju svoje učenje i doživljaje
- organiziraju informacije jer je to ustvari uređivanje filma
- prenesu svoje stvaralačke procese, svijet i iskustva drugima
- pričaju priče i dijele svoje priče s drugima
- koriste tehnologiju kroz pisanje, snimanje i uređivanje
- pokažu vidljive znakove u svojem učenju te ih podijele sa svojim vršnjacima, učiteljima i obitelji
- rade u grupama jer moraju zajedničkim snagama stvoriti film.

Zaključak

Današnja djeca su djeca medija te stoga moraju biti odgojena za medije, prema njima se kritički odnositi, poznavati jezik pojedinih medija i učiti se medijskoj pismenosti. To je proces koji se ne može ostvariti jednom aktivnošću.

Djeca kroz rad na filmu stječu osnovna znanja o nastajanju filmskoga djela (ideja, priča, scenarij, snimanje, prikazivanje). Stvaralački proces rada na filmu i film kao produkt jednako su važni za doživljaj vlastite vrijednosti. Stvaralačkim radom i medijskim opismenjavanjem djece utječemo na razmišljanja i stavove roditelja, pa i šire zajednice, pogotovo kad nastaju ovakvi angažirani dječji filmovi. Na taj način i zajedno možemo većom sinergijom utjecati na kvalitetno korištenje medija u svakodnevnom životu, ne zaboravimo, mediji su svugdje i sve više oko nas.

„Odgovitelji bi danas trebali kontinuirano stjecati, razvijati i poboljšavati vlastite digitalne kompetencije radi dobrobiti djece s kojima rade, s ciljem stjecanja i razvijanja novih sposobnosti u današnjem „računalnom svijetu“. Uporaba mobitela, računala, tableta, elektroničke pošte i interneta postala je nezaobilazna stavka u današnjoj informacijskoj kulturi življenja, koja ruši prostorne i vremenske barijere komunikacije i interakcije.” (Barbieri 2016: 241). Razvojem novih pristupa učenju djeca postaju aktivni usvojitelji znanja. Informacijske i komunikacijske tehnologije predstavljaju velik potencijal za razvoj društvenih, praktičnih i kognitivnih sposobnosti djece.



Prilog 3 Prva klapa – na setu – snimanje prvih kadrova



Prilog 4 Gledanje i izbor snimljenih kadrova



Prilog 5 Namještanje stalka za snimanje

Literatura

Barbieri, E. 2016. Informacijske i komunikacijske tehnologije u kontekstu razvoja digitalne kompetencije odgojitelja – izazov sadašnjosti za budućnost. U: Tatković, N., Radetić-Paić, M., Blažević, I. (ur.) Kompetencijski pristup kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, Medulim, Dječji vrtić Medulin i Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

Košir, M.; Zgrabljić, N.; Ranfl, R. 1999. Život s medijima, priručnik o odgoju za medije. Zagreb, Doron.

Mikić, K. 2001. Film u nastavi medijske kulture. Zagreb, Educa.

Težak, S. 2002. Metodika nastave filma na općeobrazovnoj razini. Zagreb, Školska knjiga.

Zgrabljić-Rotar, N. 2005. MEDIJI – Medijska pismenost, medijski sadržaji i medijski utjecaji. U: Zgrabljić-Rotar (ur.) Medijska pismenost i civilno društvo, Sarajevo, MedijaCentar.

Sandra Zjačić-Ljubičić, bacc. praesc. educ., odgojitelj savjetnik
Dječji vrtić Maksimir
szljubic@yahoo.com

Vanja Šuško, bacc. praesc. educ., odgojitelj savjetnik
Dječji vrtić Maksimir
vanja.susko@gmail.com

Jadranka Barać, prof. ped., savjetnik pedagog, Dječji vrtić Maksimir
pedagog.vrticmaksimir@gmail.com

Silvana Bagarić, prof. ped., Dječji vrtić Maksimir
ravnatelj.vrticmaksimir@gmail.com

RODITELJ – PARTNER U ODGOJU I OBRAZOVANJU SVOJEGA DJETETA U KONTEKSTU DJEČJEGA VRTIĆA

Sažetak

Odgojitelji u svojem svakodnevnom radu imaju različite uloge, od onih vezanih uz odgoj i obrazovanje djeteta, do suradnika drugim odgojiteljima i stručnim suradnicima te one sve više prepoznate kao vrlo važne – suradnika i partnera roditeljima u odgoju i obrazovanju njihovoga djeteta. Kvalitetna komunikacija presudna je za dobre odnose s roditeljima te ju treba njegovati od samoga početka. Roditelji kada se prvi puta susreću s dječjim vrtićem često budu puni pitanja o tome jesu li na pravom putu što se tiče odgoja njihovog djeteta te nekad traže samo potvrdu da je ono što rade dobro ili u nekom drugom slučaju traže potporu i razgovor o specifičnostima djeteta i njegovom razvoju. Odgojitelji i stručni suradnici su uvijek spremni za suradnju te ih mogu uputiti u različite oblike suradnje s dječjim vrtićem, lokalnom zajednicom te matičnom skupinom njihovoga djeteta, a sve s ciljem djetetove dugoročne dobrobiti.

Ključne riječi: djeca, odgojitelji, partnerstvo, roditelji, stručni suradnici

Uvod

Novo paradigme djetinjstva ukazuju nam, među ostalim, na sve veću potrebu i važnost partnerstva suvremene obitelji i odgojno-obrazovne ustanove u ranom i predškolskom odgoju jer je to najvažniji preduvjet za pozitivno oblikovanje osobnosti mladoga čovjeka. Poseban naglasak stavlja se na redefiniranje odgojne uloge obitelji i ravnopravno uključivanje dječjih vrtića u taj proces. Teorije o djetetu i teorijsko-praktični pristup odgoju se mijenjaju. Suvremena obitelj ne može se sama nositi s odgojem, obrazovanjem, sve složenijim zadaćama i izazovima koji se stavljaju pred nju, pa joj je nužno osigurati pomoć i potporu.

Jedno od četiriju načela Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014.) jest partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom. U tom je dokumentu istaknuto kako roditelje treba doživljavati ravnopravnim partnerima koji svojim individualnim posebnostima pridonose kvaliteti ustanove u cjelini. Osim toga, govori se o mnogim parametrima poput komunikacije, zadovoljavanja specifičnih potreba svakoga djeteta, neposrednom odgojno-obrazovnom radu, podržavanju i prihvaćanju različitosti koje treba na pravi način usmjeriti prema djetetu, a sve s ciljem djetetove dugoročne dobrobiti.

Obitelj i predškolska ustanova

De Hass (2005.) govori o nedovoljnoj uključenosti roditelja u vrtićima i školama te smatra da je ona proizašla iz nedostatnoga obrazovanja učitelja i odgojitelja koji bi trebali promovirati i poticati međusobnu suradnju. Jedan od razloga roditeljske neuključenosti u školske i vrtićke programe, prema autorici je nedovoljna edukacija učitelja i odgojitelja pripravnika te onih koji imaju radno iskustvo.

Upravo praktičari su ti koji bi trebali poticati partnerski odnos s roditeljima. Valja naglasiti potrebu da odgojitelji sami prepoznaju potrebu i važnost partnerskoga odnosa s roditeljima za dobrobit djeteta kako bi bili motivirani za poticanje uključivanja roditelja u rad odgojno-obrazovne institucije. O tome kod nas, između ostalih, govori Petrović-Sočo (1995.) u svojem radu o stavovima roditelja o suradnji s dječjim vrtićem. Tek kada odgojitelji uvide dobrobiti ovakvoga partnerskog odnosa, spremni su za usvajanje potrebnih tipova i strategija partnerskoga odnosa. Kvalitetni komunikacijski odnosi dovode do toga da roditelji razumiju sustav, razvojne karakteristike i potrebe svojega djeteta te postaju partneri ne samo u instituciji, nego i izvan nje. Važno je da se odgojno-obrazovni djelatnici trajno usavršavaju i promišljaju o tome kako unaprijediti partnerske odnose s roditeljima.

U stručnoj i znanstvenoj literaturi navodi se mnogo različitih teorijskih pristupa prilikom određivanja pojma obitelji. Za potrebe ovog rada čini se najprikladnije tumačenje obitelji kao odgojne zajednice roditelja i djece, temeljene na uvažavanju i emocionalnim vezama, a karakteriziranu zajedničkim stanovanjem i ekonomskom kooperacijom njezinih članova (Maleš, Milanović i Stričević 2003). Dakle, obitelj je središte djetetova života i njezin je prvi učitelj. Dijete ovisi o svojoj obitelji u svim životnim aspektima. Ona mu pruža osnovnu egzistenciju, odgaja ga i obrazuje, poučava i usmjerava. U obitelji se dijete osjeća zaštićeno i prihvaćeno, na obitelj se oslanja u svojem tjelesnom, spoznajnom i socioemocionalnom razvoju te usvaja segmente njezine kulturne tradicije i vrijednosne orijentacije.

Jedno od prvih djetetovih socijalnih okruženja, uz obitelj, jest predškolska ustanova. Iako su profesionalna uloga odgojitelja i životna uloga roditelja uveliko različite, imaju isti cilj i zadaću, a to je odgoj i obrazovanje djeteta.

Polaskom u jaslice ili vrtić roditelji i odgojitelji postaju najprije suradnici, a gradnjom iskrenih odnosa i otvorenom komunikacijom dolaze na višu razinu, tj. postaju partneri. Iako u domaćoj literaturi nailazimo na termin suradnja kao istoznačnicu pojmu partnerstva, ne možemo ih poistovjeđivati zbog važnih razlika među njima.

Kvalitetna komunikacija

O komunikaciji kao sastavnici partnerskih odnosa govori se mnogo jer je ona jedna od najizazovnijih u ovo suvremeno doba. Ona bi trebala biti dvosmjerna, iskrena, otvorena i podržavajuća. U svakodnevnom poslu uspjeh ishoda ovisi o tri razine, a to su stručno znanje pojedinca i njegove stručne vještine u savladavanju postavljenih mu zadataka, njegove socijalne i komunikacijske vještine. Što je priroda posla i radnoga mjesta više automatizirana (rad na traci), gdje pojedinac nije upućen na okolinu, prve dvije razine su relevantnije, dok je treća razina izuzetno važna za timski rad. Što je ishod djelovanja više ovisan o doprinosu svakoga pojedinog člana, to je motivacijski aspekt pojedinca, kao i interakcijski odnos među njima relevantniji. Komunikacija predstavlja osnovu socijalizacije čovjeka i bez neprestanoga komuniciranja ne bi se mogao razviti ni ljudski um koji ga razlikuje od ostalih bića (Zvonarević 1985). Nastojati kroz verbalnu i neverbalnu komunikaciju dati do znanja svakom roditelju da je upravo on najvažniji u skupini, odnosno svi su podjednako bitni i nema važnijih i manje važnih roditelja. Korištenje stručne terminologije te zadržavanje stava stručnjaka u komunikaciji s roditeljem od izuzetne je važnosti kako se ne bi prešla profesionalna granica između roditelja i odgojitelja. Važna je i pripremljenost odgojitelja koji stručno i sigurno upravlja svim informacijama o djetetu. Odgojitelj u davanju informacija treba biti jasan. Važna je neverbalna komunikacija, aktivno slušanje te uvažavanje roditeljevoga mišljenja, iako se možda ne slažemo sa svime. Roditelj se ugodno osjeća kad čuje da odgojitelj govori pozitivnim tonom o njegovom djetetu. Od velike je važnosti smirenost, zračenje pozitivne energije, tišine i umirujućega tona glasa. Roditelji ponekad imaju potrebu samo da ih se sasluša, odnosno uvažava te da oni sami kreiraju zaključak, pa im stoga ne treba nuditi gotova rješenja.

Roditelji kao partneri u odgoju i obrazovanju svojega djeteta

Priučnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja (2012.) ističe da su roditelji ravnopravni sudionici odgojno-obrazovnoga procesa te glavni saveznici u unapređivanju kvalitete ustanove za rani odgoj i obrazovanje. U tom dokumentu ističu se roditelji kao

ravnopravni sudionici odgoja i obrazovanja djece te ih se ističe kao glavne saveznike odgojitelja u ostvarivanju kvalitetne ustanove.

Autorica Pašalić Kreso (2004.) donosi jasnu razliku između pojmova, naglašavajući kako suradnja podrazumijeva uglavnom formalne i površne odnose koji ne mogu donijeti kvalitetne i učinkovite promjene.

Iz tih je razloga od iznimne važnosti svakodnevno graditi i unapređivati postojeće odnose roditelja i predškolske ustanove. To će se najbolje činiti na način da su roditelji uključeni u što je moguće više aktivnosti ustanove. Također, roditelji trebaju pravovremeno, tj. kod upisa djeteta u ustanovu biti informirani o svim pravima i obvezama. Ciljevi, zadaće i interesi trebaju biti zajednički definirani pri čemu se fokus stavlja na dobrobit djeteta. Ovakve odnose nemoguće je ostvariti bez prisutnosti intrinzične motivacije kod obiju strana.

Dobrodošlica roditeljevom dolasku u vrtić u bilo koje vrijeme nikad ne bi smjela biti ugrožena (Slunjski 2008). Ovim se želi postići da se roditelji u bilo kojem trenutku mogu uvjeriti o stanju vlastitoga djeteta, a ustanova koja se trudi na najbolji mogući način skrbiti o djetetu takvu slobodu pozdravlja. Uska povezanost između ta dva konteksta važna za dijete djeluje na razvoj svih dječjih razvojnih potencijala, ali i kompetencija.

Odgojitelji komuniciraju s roditeljima putem panoa i letaka, uključuju roditelje koji sudjeluju u neposrednom radu skupine kroz različite prezentacije i radionice za djecu, putem individualnih sastanaka, davanjem prijedloga i uključenosti u projekte, sudjelovanja i organizacije priredbi i izleta, komunikacijskih grupnih sastanaka s određenom tematikom gdje sudjeluju stručni suradnici te evaluacije uspješnosti provedbe odgojno-obrazovnog programa kroz anketne upitnike. Rad s djecom s posebnim potrebama uključuje suradnju s roditeljima te djece gdje se odgojitelji interesiraju o specifičnostima djeteta kroz razgovor s roditeljima, stručnjacima, čitanje literature i sudjelovanje u različitim edukacijama izvan ustanove i u njoj.



Prilog 1 Zajednička druženja na otvorenom

Slunjski (2008.) ističe da razina i kvaliteta uključenosti roditelja u proces odgoja i obrazovanja u značajnoj mjeri ne određuje samo kvalitetu odgojno-obrazovnih iskustava djece u vrtiću, već je to prilika razvoja njihovih roditeljskih kompetencija. Ipak, postavlja se pitanje do kojih granica i na koji način društvo može intervenirati i zadirati u intimnu sferu obiteljskoga života, ako imamo na umu da odgoj za roditelje predstavlja područje njihove afirmacije.



Prilog 2 Roditelji u neposrednoj praksi

Takvim promišljanjem dolazimo do toga da prodor u obitelj ne bi smio biti potpun, već u mjeri koliko je to zaista potrebno. Shodno tome, roditelj je prvi i pravi odgojitelj svojega djeteta, a odgojitelji i stručni suradnici svojim znanjima, cjeloživotnim obrazovanjem i profesionalnim kompetencijama imaju dužnost osnažiti obiteljsku ulogu i dopunjavati obiteljski odgoj. Tijekom godina razvili su se mnogobrojni oblici suradnje roditelja i predškolske ustanove. Općenito rečeno suradnja može biti planirana i neplanirana. Neplanirana suradnja s roditeljima odvija se svakodnevno prilikom odlaska i dolaska djeteta u vrtić. Tada se daju samo kratke i najvažnije informacije vezane za protekli dan. Planirani se oblici izvode na mnogo razina, a najčešći su individualni razgovori, zajednički izleti, roditeljski sastanci te obrazovne i kreativne radionice.



Prilog 3 Kreativne radionice

Budući da je jedna od uloga odgojitelja biti reflektivni praktičar, na njemu je da svakodnevno preispituje vlastita djelovanja. Važno je teorijsko znanje, a osim njega, treba ići ukorak s relevantnim rezultatima istraživanja oslanjajući se na određenu istraživačku literaturu te učiti iz svojega praktičnog i osobnoga iskustva. Mišljenja smo da roditelji imaju veliku mogućnost utjecati na oblikovanje, realizaciju i evaluaciju odgojno-obrazovnog procesa, što je ujedno i jedan od važnih pokazatelja kvalitete ustanove za rani i predškolski odgoj. Smatramo da upravo cjeloživotno učenje pomaže i osnažuje praktičare da lakše implementiraju nova saznanja i načine suradnje s roditeljima u vlastiti odgojno-obrazovni rad.

Zaključak

Kvalitetno partnerstvo s roditeljima potiče nas da razmišljamo izvan okvira o svim mogućim faktorima koji mogu utjecati na pitanja o odgoju djece, kao i na ishod procesa. Također, potiče nas na kritičko razmišljanje. Ono što je još vrednije jest da čitajući ovaj tekst možemo doći do zaključka koliko su realna i stvarna ova pitanja, kako danas, tako i u budućnosti. Sigurno je da kod roditelja i odgojitelja postoji intrinzična motivacija za kvalitetno partnerstvo. Zastupajući usuglašena stajališta o odgoju i

obrazovanju, roditelji i odgojitelji proces odgoja i obrazovanja djeteta čine snažnijim. Početnu suradnju važno je pretočiti u kvalitetno partnerstvo. U konačnici, važna je činjenica da se atmosfera i sustav vrijednosti neke zajednice prenose na najmlađe i najranjivije pripadnike ovoga društva. Stoga smo im dužni pružiti najbolje modele i prilike za razvoj i stasanje u odraslu i cjelovitu osobu.

Literatura

DeHass, G. A. 2005. Facilitating Parent Involvement: Reflecting on Effective Teacher Education. *Teaching and learning*. 19/2, 57–76.

Maleš, D.; Milanović, M.; Stričević, I. 2003. *Živjeti i učiti prava*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. 2014. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

Pašalić-Kreso, A. 2004. *Koordinate obiteljskog odgoja: prilog sistemskom pristupu razumijevanja obitelji i obiteljskog odgoja*. Sarajevo: Jež.

Petrović-Sočo, B. 1995. Ispitivanje stavova roditelja o suradnji s dječjim vrtićem. *Pretraživanje informacija na internetu*. 2. 1. 2018. Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. 2012. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Slunjski, E. 2008. *Dječji vrtić-zajednica koja uči*. Zagreb: Spektar Media.

Zvonarević, M. 1985. *Socijalna psihologija*. Zagreb: Školska knjiga.

PROFESIONALNA ULOGA ODGOJITELJ

Sažetak

Promišljanje i rasprava o profesionalnom identitetu kod različitih struka sve češće postaje predmet interesa. Današnja koncepcija i pogled na profesionalnu ulogu odgojitelja naglašava čitav niz njihovih kognitivnih i konativnih sposobnosti te socijalnih vještina kojima mogu stjecati bolji uvid u stvarne dječje interese, načine na koje djeca uče te osvijestiti vlastite intervencije, postupke i reakcije. Profesionalni identitet se prema Epsteinu (1978, u Vizek Vidović 2011) definira kao proces kroz koji osoba nastoji integrirati svoje različite uloge i statuse, kao i svoja različita iskustva u koherentnu sliku o sebi. Na individualnoj razini smislen posao pridonosi većoj sreći pojedinca, a zadovoljstvo poslom izravno je povezano s mentalnim zdravljem i životnim zadovoljstvom osobe. Profesionalnu ulogu odgojitelja možemo promatrati i kroz ostvarenje etičkih principa kao što su: stručnost i profesionalna diskrecija. Odgojitelj je u svojem profesionalnom angažmanu važan model djeci za učenje socijalnih vještina kao što su: poštovanje i tolerancija drugih, pravednost te način rješavanja problema. Promišljanje o profesionalnoj ulozi odgojitelja pridonosi poboljšanju kvalitete njihovoga rada, smanjenju profesionalnoga stresa i pružanju primjerenije podrške djetetu u njegovom odrastanju.

Ključne riječi: etički principi, mentalno zdravlje odgojitelja; profesionalni identitet, suočavanje sa stresom

Profesionalni identitet

O vlastitom profesionalnom identitetu sve češće raspravljaju i promišljaju pripadnici brojnih pedagoških i pomagačkih struka kao što su: učitelji, edukacijski rehabilitatori, odgojitelji predškolske djece, socijalni pedagozi, knjižničari, socijalni radnici i drugi (Domović 2011, Domović i Vidović 2013, Žulić 2018, Karlovčan i Dundović 2016, Fatović 2016, Žižak 1999, Šučur 2011, Stančić i Posavec 2018, Knežević 2003).

Današnja koncepcija i pogled na profesionalnu ulogu odgojitelja naglašava čitav niz njihovih kognitivnih i konativnih sposobnosti te socijalnih vještina kojima mogu stjecati bolji uvid u stvarne dječje interese, načine na koje djeca uče te osvijestiti vlastite intervencije, postupke i reakcije.

Profesionalni identitet se prema Epsteinu (1978, u Vizek Vidović 2011), definira kao proces kroz koji osoba nastoji integrirati svoje različite uloge i statuse kao i svoja različita iskustva u koherentnu sliku o sebi.

Model profesionalnoga identiteta je često korišten teoretski okvir za detaljnije objašnjenje ovoga pojma. Prema Korthagenu (2004, u Vizek Vidović 2011) sastoji se od modela luka kojima se pridružuje pitanje kao pojašnjenje. Model se osvrće na dinamički odnos dubokih i površinskih slojeva ličnosti u dodiru s profesionalnim okruženjem, a uključuje sljedeće:

- misija – Zašto ste ovdje, čemu ste predani?
- identitet – Tko ste vi, kako vidite svoju ulogu u...?
- uvjerenje – U što vjerujete?
- kompetencije – Što možeš, znaš učiniti?
- ponašanje – Što činite?
- okolina – Čime se morate suočiti, nositi, što utječe na vas?

Profesionalni identitet se može sagledati i kao vrsta društvenoga identiteta, osjećaja jedinstva pojedinca prema ostalim članovima iste struke. U očima drugih se može promatrati kao ugled, kao sastavni dio identiteta koji je definiran od strane drugih.

Wrzesniewski, McCauley, Rozin i Schwartz (1997, prema Miljković i Rijavec 2009) raspravljaju o shvaćanjima rada na tri razine – kao posao (zarada), karijera (status, napredovanje) ili kao životni poziv.

Posao samo kao posao stajalište je prema kojem se radno zadovoljstvo povezuje s količinom zarađenoga novca. Posao kao karijera shvaćanje je prema kojem radno zadovoljstvo primarno dolazi iz kontinuiranoga napretka. Posao kao poziv, stajalište je prema kojem zadovoljstvo dolazi iz samoga posla – osoba se osjeća pozvana obavljati određeni posao.

Ben-Shahar (2007, prema Miljković i Rijavec 2009) u definiciji sreće ističe važnost smisla. Smislen posao će prema tome pridonijeti većoj sreći osobe nego besmislen posao.

Iz toga slijedi da će oni koji gledaju na svoj posao kao na poziv biti sretniji od onih koji na njega gledaju samo kao na posao ili karijeru. Istraživanje to potvrđuje, ali što to znači za one kojima je posao samo posao, karijera ili obiteljska odgovornost.

Oni kojima posao ne predstavlja poziv mogu ipak postići veću sreću, ako se podsjetimo da 50 % sreće podliježe kontroli pojedinca.

Tada posao može postati smisleniji ukoliko osoba poveća svoju sreću na sljedeće načine: prepoznajući dobrobit koja rezultira iz posla, npr. rutinske odgovornosti u školi ili vrtiću postat će smislenije ako osoba prepozna da pridonose odgoju i obrazovanju, tj. dobrobiti djece ili ako osoba koja se brine o djeci uvidi da na taj način omogućava njihovim roditeljima da zadrže posao vjerujući da su im djeca sigurno zbrinuta.

Profesionalni razvoj

U početku se profesionalni razvoj odnosi na samo inicijalno obrazovanje, a zatim i na trajni profesionalni razvoj kroz kontinuirano profesionalno usavršavanje koje predstavlja i pravo i obvezu pojedinca (Vizek Vidović 2011).

Posao se mijenja. Mijenjaju se zahtjevi koje se postavljaju pred odgojitelje. Jesu li spremni za promjene?

Česti su navodi da za neke izazove koji su pred njima nisu dovoljno osposobljeni. Imaju li opravdanje za neznanje? Kakvu profesionalnu podršku treba pružati odgojiteljima s ciljem poboljšanja kvalitete njihovoga rada i prevencije sagorijevanja na poslu?

Koliko su odgojitelji spremni evaluirati same sebe, a ne samo druge?

Olson (1994, prema Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec 2006) razlikuje nekoliko područja koja određuju profesionalnu kvalitetu učitelja/odgojitelja. To su znanja o djetetovu razvoju i teorijama učenja, o razvojnom pristupu kurikulu i o tome kako kreirati zdravu, sigurnu i poticajnu sredinu te razvijena sposobnost promatranja djece i kvalitetna komunikacija. Posebice ističe važnost prepoznavanja djetetova interesa koji znači početak aktivnosti, a to se može ostvariti promatranjem djetetova ponašanja (ne samo gledanja) i dokumentiranja njegovih akcija. Jer, dobro razumijevanje djeteta podloga je svih kvalitetnih intervencija učitelja/odgojitelja. Prema istom autoru, svaki učitelj/odgojitelj svoje bi profesionalne kompetencije trebao razvijati istraživanjem, provjeravanjem, procjenjivanjem i stalnim dograđivanjem vlastite prakse.

Rijavec i Miljković (2009.) razmatraju profesionalno okruženje kroz paradigmu pozitivne psihologije te zaključuju da na individualnoj razini smislen posao pridonosi većoj sreći pojedinca, a zadovoljstvo poslom izravno je povezano s mentalnim zdravljem i životnim zadovoljstvom osobe.

Ljubetić i Kostović Vranješ (2008.) navode da zadovoljstvo u različitim područjima života pojedinca (obitelj, zdravlje, posao itd.) određuje opće zadovoljstvo ukupnim životom, a pojedinčev doživljaj osobne kompetentnosti (kao bitna dimenzija samopoimanja) u tim područjima utječe na stupanj toga zadovoljstva. Stoga će onaj pojedinac koji se osjeća kompetentnim, primjerice u svojem profesionalnom djelovanju te percipira sebe kao pedagoški kompetentnoga učitelja/ica, biti vjerojatno zadovoljan/na sobom u tom području svojega života, što će vrlo vjerojatno pozitivno utjecati i na procjenu drugih aspekata života. Istodobno, nemoguće je očekivati kako će zadovoljstvo i osjećaj kompetentnosti u profesionalnom životu u potpunosti neutralizirati eventualan osjećaj nezadovoljstva i nekompetentnosti, primjerice u obitelji, no vrlo je vjerojatno kako će taj doživljaj biti barem ublažen te će se s njime pojedinac lakše nositi. Dakle, procjena razine kompetentnosti i zadovoljstva profesionalnim životom u mnogome određuje doživljaj općega zadovoljstva životom pojedinca. Stoga je potrebno poduzeti napore kako bi se postigla veća razina učiteljske pedagoške kompetentnosti na dobrobit njih samih, ali i njihovih učenika/ica. Jedan od mogućih i najdjelotvornijih načina podizanja

razine pojedinačne pedagoške kompetentnosti jest njezina kvalitetna samoprocjena (metarazina), odnosno procjena samoga procjenjivača koja se odnosi na „uspoređivanje onoga što pojedinac želi u odnosu na ono što percipira da ima”.

Etički principi u ostvarivanju profesionalne uloge odgojitelja

Krstović (2010.) naglašava da profesionalno obavljanje vlastitoga posla implicira činjenje i odlučivanje na temelju jasno iskazanih normi ponašanja. U toj dimenziji etički kodeks pretpostavlja mogućnost afirmacije strukovne autonomije.

Višnjić Jevtić (2011.) promišlja o postojanju etičkoga kodeksa odgojitelja kao koraku ka profesionalizaciji odgojiteljskoga zvanja. „Teorija profesije traži ispunjavanje nekih zahtjeva od pripadnika određenih profesija. Posljednji korak prema profesionalizaciji je donošenje etičkog kodeksa profesije. Etički kodeks definira prihvatljiva ponašanja određene profesije, promiče visoke standarde prakse, osigurava mjerila prema kojima je moguće samovrednovanje pripadnika profesije, uspostavlja okvir za profesionalnu odgovornost i ponašanje te se osigurava prepoznatljivost profesije. Odgovornost za donošenje etičkog kodeksa stavljena je na pripadnike profesije, koji sami moraju proučiti ulogu i odgovornost profesionalaca u ranom odgoju i obrazovanju, promijeniti fokus s osobnih karakteristika odgojitelja na njegova uvjerenja i vrijednosti koja su odlučujuća u donošenju odluka važnih za svakodnevni rad.” Danas je donošenje etičkoga kodeksa odgojitelja na razini dječjega vrtića kao ustanove česta praksa.

Profesionalnu ulogu odgojitelja moramo promatrati i kroz ostvarenje etičkih principa kao što su: stručnost i profesionalna diskrecija. Odgojitelj je u svojem profesionalnom angažmanu važan model djeci za učenje socijalnih vještina kao što su: poštovanje i tolerancija drugih, pravednost, način rješavanja problema, radna etika i motivacija za posao, upravljanje vlastitim vremenom te korištenje suvremenih tehnologija. Djeca uče promatranjem i oponašanjem obrazaca ponašanja važnih odraslih socijalnih modela u svojoj okolini (roditelji i odgojitelji). Dječje reakcije modeliraju očekivanja odraslih te međusobni verbalni i neverbalni komunikacijski obrasci, roditeljski odgojni stil kao i odgojiteljev način vođenja odgojne skupine u vrtiću.

Vizek Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec i Miljković (2014.) navode istraživanja koja ističu povezanost djelotvornosti poučavanja i stavova učitelja prema djeci.

„Pigmalionov efekt” naziv je za pojavu koju su tijekom šezdesetih godina 20. stoljeća otkrili Rosenthal i Jacobsen (1968.). Oni su uočili odnos između intelektualnog razvoja učenika i očekivanja učitelja. Naime, Rosenthalovo i Jacobsenino istraživanje je pokazalo da, ukoliko su učiteljice očekivale da će neka djeca ostvariti značajan intelektualni napredak, djeca su ga doista i postigla.

Brophy i Good (1970.) promatrali su kako se učiteljice ponašaju prema učenicima od kojih očekuju različita postignuća. Uočili su da, kod učenika od kojih očekuju visoko postignuće, učiteljice pružaju mnogo više pohvala za dobar uradak, više pažnje posvećuju njihovim točnim odgovorima i znatno više pomažu u pronalaženju istih. Nasuprot tome, kad se radi o učenicima od kojih su očekivale nisko postignuće, učiteljice su mnogo više pažnje posvećivale pogrešnim odgovorima i prigovaranju za loš uradak. Učenici u takvim situacijama prepoznaju očekivanja koja učitelji od njih imaju te se počinju ponašati u skladu s tim očekivanjima. Pažnja, pozitivna ili negativna, koju u tom slučaju dobivaju služi kao potkrepljenje – poticaj za nastavak s istim ponašanjem. Ponašanja koja su dovela do tog potkrepljenja tako se učvršćuju i očekivanja učitelja bivaju ispunjena.

Takve se pristranosti događaju i u pogledu nekih drugih obilježja kao što su vanjski izgled, kulturalna ili etnička pripadnost, socioekonomski status i spol.“

Osvještavanje takvih psiholoških mehanizama kod odgojitelja omogućava bolju pravednost prema djeci te povećanje tolerancije prema dručijima od sebe.

Suočavanje sa stresom kod odgojitelja predškolske djece

Ispitujući razlike u načinima suočavanja sa stresom kod odgojitelja predškolske djece, školskih pedagoga, edukacijskih rehabilitatora i gimnazijskih nastavnika u Međimurskoj županiji, Žižek, Bacinger-Klobučarić, Glavina i Šimunić (2014.) utvrdile su da svi navedeni sudionici koriste strategije suočavanja sa stresom natprosječno više u odnosu na opću populaciju. Najčešće korištene strategije su: plansko rješavanje problema, samokontrola i traženje socijalne podrške.

Razloge povećanoj uporabi strategija suočavanja sa stresom pripisuju selekcioniranom uzorku pri odabiru tih zanimanja te temeljnoj i cjeloživotnoj edukaciji usmjerenoj na podizanje kvalitete vlastitoga rada i postizanje učinkovitijega odnosa s drugim ljudima.

Odgovitelji se predškolske djece češće, u odnosu na gimnazijske profesore, koriste sljedećim strategijama: konfrontacija, traženje socijalne podrške, bijeg od problema, plansko rješavanje problema i pozitivna ponovna procjena. U odnosu na školske pedagoge, odgovitelji se češće koriste strategijama: preuzimanje odgovornosti i bijeg od problema.

Izvori stresa u radu odgovitelja su: stalna dostupnost roditeljima te roditeljska velika očekivanja ili njihova potpuna nezainteresiranost, rana dob korisnika koji su nesamostalni i zahtijevaju stalni nadzor, širok dijapazon razvojnih specifičnosti te potreba za individualiziranim pristupom, velik broj djece u skupini, interdisciplinarni pristup, rad u paru te nezadovoljstvo statusom odgovitelja kao struke.

Za poboljšanje suočavanja sa stresom preporučuju intervencije usmjerene na povećanje zadovoljstva poslom koje su se pokazale učinkovitijima od intervencija koje ublažavaju stres.

Kroz jačanje socijalne podrške, njegovanje podržavajućih međuljudskih odnosa u radnom okruženju, *team building aktivnosti* i timski pristup, umanjuje se negativan utjecaj stresa na ljude. Provođenje supervizije i intervizije omogućuje pojedincima osobni rast i razvoj te uvid u vlastite psihičke procese (rad na emocijama, stavovima, kognicijama, načinima rješavanja problema) i osvještavanje vlastitih resursa (osobne snage i slabosti).

Zaključak

Promišljanje o profesionalnoj ulozi odgovitelja i etičkim profesionalnim principima pridonosi poboljšanju kvalitete njihovoga rada, smanjenju profesionalnoga stresa i pružanju primjerenije podrške djetetu u njegovom odrastanju.

Literatura:

Domović, V. 2011. Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. U: V. Vidović Vizek (ur.). Učitelji i njihovi mentori (11–37). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Domović, V.; Vizek Vidović, V. 2013. Uvjerenja studentica učiteljskoga fakulteta o ulozi učitelja, učenika i poučavanju, *Sociologija i prostor*, 51(6), 493–508.

Fatović, M. 2016. Profesija i profesionalni razvoj odgovitelja, *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 4, 623–639

Karlovcan, A.; Dundović, N. 2016. Kako roditelji vide profesionalni identitet odgovatelja. U: Zbornik radova 1.tjedna dobre odgojno-obrazovne prakse DV Rijeka.

Knežević, M. 2003. Neka razmišljanja o identitetu profesije socijalnog radnika, *Ljetopis socijalnog rada*, 1, 10, 45–60.

Krstović, J. 2010. Kakav etički kodeks trebamo? *Dijete, vrtić, obitelj*, 3(61).

Ljubetić, M.; Kostović Vranješ, V. 2008. Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu. *Odgojne znanosti*, 10(1), 209–230.

Miljković, D.; Rijavec, M. 2009. *Pozitivna psihologija na poslu*. Zagreb: IEP.

Slunjski, E.; Šagud, M.; Brajša-Žganec, A. 2006. Kompetencije odgovitelja u vrtiću – organizaciji koja uči, *Pedagojska istraživanja*, 3(1), 45–58.

Stančić, D.; Posavec, R. 2018. Očuvanje struke školskih knjižničara pomoću odnosa s javnostima u vremenima brzih promjena (rad u tisku).

Šućur, Z. 2011. Kako socijalni pedagozi u Hrvatskoj vide društveni i profesionalni status vlastite struke? U: Z. Poldrugač, D. Bouillet i N. Ricijaš (ur.). *Socijalna pedagogija: znanost, profesija i praksa u Hrvatskoj*, 209–228. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Višnjić Jevtić, A. 2011. Etički kodeks odgojitelja – korak ka profesionalizaciji odgojiteljskog zvanja. U: A. Jurčević Lozančić i S. Opić (ur.). Zbornik radova, 5. međunarodna konferencija o naprednim i sustavnim istraživanjima „Škola, odgoj i učenje za budućnost” (443–453). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Vizek-Vidović, V. 2011. Učitelji i njihovi mentori: uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Vizek Vidović, V. i dr. 2014. Psihologija obrazovanja. Zagreb: IEP.

Žižak, A. 1999. Pitanje profesionalne etike – jedno od temeljnih pitanja profesionalnog identiteta socijalnih pedagoga, Kriminologija i socijalna integracija, 7, 1, 41–46.

Žižek, T. i dr. 2014. Suočavanje sa stresom kod odgojno-obrazovnih stručnih radnika u Međimurskoj županiji. Stručni skup Agencije za odgoj i obrazovanje: Kompetencije i ishodi učenja u područjima rada psihologa u sustavu odgoja i obrazovanja (usmeno izlaganje). Vodice.

Žulić, D. 2018. Edukacijski rehabilitatori u ogledalu (rad u tisku).

POPIS RADIONICA

- MONTESSORI RADIONICA (Dijana Horvat i Alenka Novak Sabol, Dječji vrtić Cvrčak Čakovec)
- RASTEMO U RAZUMIJEVANJU VLASTITOG DJELOVANJA (Željka Horvatić, Dječji vrtić Iskrice Zagreb)
- ČITAJMO PRSTIMA – IZRADA TAKTILNE SLIKOVNICE (Bojana Kežman, Dječji vrtić Tratinčica, Koprivnica)
- KOMUNIKACIJSKI RODITELJSKI SASTANAK (Lidija (Kišur) Kolakušić i Vlatka Krajačić, Dječji vrtić Tatjane Marinić)
- RADOST OTKRIVANJA I UČENJA KROZ DRAMSKE AKTIVNOSTI (Ana Krčar – Velimirović, Dječji vrtić Varaždin, Varaždin)
- MULTIMEDIJALNI PRIKAZ PRIČE: „VILINA PRIČA“ (Andrea Lanščak i Štefanija Grozdek, Dječji vrtić Milana Sachsa, Zagreb)
- NOVI I TRADICIONALNI MEDIJI I NJIHOVA ULOGA U ODRASTANJU DJETETA (Boris Ložnjak, Dječji vrtić Šegrt Hlapić, Sesvete)
- ČETIRI STUPA RODITELJSTVA (ODGOJA) U NAJBOLJEM INTERESU DJETETA I PROGRAM ZA DJECU (Renata Milanković Belas, Dječji vrtić Tatjane Marinić, Zagreb i i Minja Jeić, Dječji vrtić Vrbik, Zagreb)
- HRVATSKA BAŠTINA U DJEČJOJ IGRI (Anamarija Tudić Dokman, Dječji vrtić Šegrt Hlapić, Sesvete)
- KAKO OBLIKOVANJEM OKRUŽENJA RAZVITI SUVREMENI KURIKULUM (Renata Stipanov i Natalija Žorž Brusić)
- OD PREDSTAVE DO TEKSTA (Marica Grgurinović, Umjetnička organizacija „BESA“, Vis)
- RASTEMO U RAZUMIJEVANJU VLASTITOG DIJALOGA (Željka Horvatić, Dječji vrtić Iskrice, Zagreb)
- IGRA, MAŠTA I PRIČA U RANOM DJETINJSTVU (Eda Uljanić, Dječji vrtić Olga Ban, Pazin)
- ZAJEDNICA UČENJA (Maja Kozjak Hladki, Nevenka Žganec, Ivana Škrobar i Nikolina Pikel, Dječji vrtić Cvrčak, Čakovec)



Čakovec, 2018.