

ZBORNİK

OME P 2026.

**Odgoj za mir :
kvaliteta
odnosa kao
temelj promjene**



Nakladnik/Publisher

Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet

OMEF Hrvatska

Za nakladnika/ For publisher

prof. dr. sc. Blaženka Filipan Žignić

Matea Pintarić

GLAVNA UREDNICA/EDITOR

izv. prof. dr. sc. Sanja Lovrić Kralj

UREDнице IZDANJA/ EDITORS

Klara Bahtić
Helena Biškup
Katarina Bogatić
Matea Pintarić
Adrijana Višnjić-Jevtić

RECENZENTI / REVIEWERS

prof. dr. sc. Marija Sablić
izv. prof. dr. sc. Ivana Visković
doc. dr. sc. Jovana Marojević
Željka Ivković Hodžić, mag. soc.
doc. dr. sc. Sanja Simel Pranjić
doc. dr. sc. Olja Jovanović

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

ISBN 978-953-380-042-4

Urednice:

Klara Bahtić

Helena Biškup

Katarina Bogatić

Matea Pintarić

Adrijana Višnjić-Jevtić

Odgoj za mir: kvaliteta odnosa kao temelj promjene

ZBORNIK RADOVA S MEĐUNARODNOG

ZNANSTVENO-STRUČNOG SKUPA

OMEP 2026.

Zagreb, 2026.

UVODNIK

Zbornik radova „Odgoj za mir: kvaliteta odnosa kao temelj promjene” donosi pregled znanstvenih spoznaja, stručnih promišljanja i praktičnih iskustava predstavljenih na Međunarodnom znanstveno-stručnom skupu OMEP 2026., održanom 16. i 17. ožujka 2026. godine u suorganizaciji OMEP Hrvatska i Sveučilišta u Zagrebu Učiteljskog fakulteta. Okupljajući autore različitih profila, znanstvenike, odgojitelje, ravnatelje i stručne suradnike, ovaj zbornik potvrđuje koliko je kvaliteta odnosa u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju temelj mira, sigurnosti i cjelovitog razvoja djeteta.

Izvorni znanstveni radovi otvaraju ključna pitanja profesionalnosti, refleksivne prakse i odnosa kao temelja dobrobiti. Produbljuje se razumijevanje kulture samovrednovanja u vrtićima kroz višerazinsku perspektivu refleksivne prakse (Drvodelić). Usmjerava se pozornost na sukobe dvogodišnjaka iz perspektive roditelja i odgojitelja (Vekić-Kljaić, Šimatić i Kasač) te se istražuje profesionalni identitet i odnos prema sebi, kolegama i struci u kontekstu zaštite djece (Žnidarec Čučković). Razmatra se prostorno-materijalno okruženje kao poziv na interakcije (Golik, Ostojić i Štefanac), promišlja se o glasovima iznutra o percepciji statusa odgajateljske profesije (Čepić i Basara) te se uspoređuju procjene dobrobiti i uključenosti djece iz perspektive djece i odgojitelja (Golik, Kundih i Stanković). Pregledni znanstveni radovi (Lalić i Car Mohač) zaokružuju temu socijalne integracije i suradnje obitelji i ustanove kao temeljnih pretpostavki kvalitetnog odgojno-obrazovnog okruženja, dok su prethodna priopćenja posvećeno odgoju za mir u sklopu Pedagogije zajedništva (Dolinšek i Bjeličić) te povezanosti roditeljskog phubbinga i ponašanja djece (Gudlin).

Stručni radovi donose prikaze inovativnih pristupa i primjere dobre prakse iz ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Od komunikacije kao temelja partnerstva (Glavović), preko utjecaja prostorno-materijalnog okruženja na igru djece (Vidačić Maraš, Brcko i Miko Matošević), do uloge odgojitelja u očuvanju emocionalne sigurnosti djece u kriznim situacijama (Klaić i Tomljenović), radovi potvrđuju koliko je važno stručno usmjeravanje i stalna refleksija odgojno-obrazovne prakse. Posebnu vrijednost imaju radovi koji se bave odnosom odgojitelja i djeteta kao temeljem otpornosti (Bašić), prosocijalnim kompetencijama kroz humanitarno djelovanje (Lebo i Narančić) te iskustvima neposredne prakse (Bugarski i Pavišić; Grbin). Čuljak Bobek promišlja ontološku poziciju odraslog kao prediktor emocionalne klime, dok Pivac i Dodig ističu ulogu projektnog pristupa u jačanju partnerstva ustanove i obitelji. Prikaz (Vičić) zaokružuje zbornik uvidom u društvene igre kao poticaj cjelovitom razvoju djeteta predškolske dobi.

Zajedničko svim radovima jest svijest o tome da mir ne nastaje sam od sebe, nego se uči, njeguje i gradi kroz svakodnevne odnose. Odgoj za mir danas se, više nego ikada, prepoznaje kao vrijednost koja počinje u najranijim odnosima, između djeteta i odraslog, među vršnjacima, unutar obitelji i institucija. Kvaliteta tih odnosa, izgrađena na povjerenju, komunikaciji i uzajamnom poštovanju, ostavlja dugotrajne posljedice na djetetovu emocionalnu sigurnost, socijalne kompetencije i sposobnost izgradnje mirnih i uključivih zajednica.

UREDнице

Sadržaj

IZVORNI ZNANSTVENI RADOVI

Kultura samovrednovanja u vrtićima: višerazinska perspektiva refleksivne prakse Maja Drvodelić	2
Sukobi dvogodišnjaka - perspektive roditelja i odgojitelja Višnja Vekić-Kljaić, Magdalena Šimatić, Ema Kasač	15
Profesionalni identitet i razvoj u sportu: odnos prema sebi, kolegama i struci u kontekstu zaštite djece Ana Žnidarec Čučković	24
Prostorno-materijalno okruženje kao poziv na interakcije Ivana Golik, Jasmina Ostojić, Biljana Štefanac	33
Glasovi iznutra: percepcije statusa odgajateljske profesije iz perspektive odgajatelja i roditelja Renata Čepić, Anja Basara	43
Dobrobit i uključenost djece - usporedba procjena djece i odgojitelja Ivana Golik, Renata Kundih, Marijana Stanković.....	55

PREGLEDNI ZNANSTVENI RADOVI

Socijalna integracija djece s osteogenesis imperfectom u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja Lucca Lalić.....	65
Dobrobiti suradnje između ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i obitelji Daniela Car Mohač	74

PRETHODNA PRIOPĆENJA

Odgoj za mir u sklopu Pedagogije zajedništva Lucija Dolinšek, Ružica Bjeličić	85
Povezanost roditeljskog phubbing-a i ponašanja djece Monika Gudlin	101

STRUČNI RADOVI

Komunikacija kao temelj partnerstva između roditelja i odgojitelja u ranoj i predškolskoj dobi Vesna Glavović	111
Utjecaj prostorno-materijalnog okruženja na ponašanje djece i kvalitetu njihove igre Biljana Vidačić Maraš, Klara Brcko, Franka Miko Matošević.....	119

Uloga odgojitelja u očuvanju emocionalne sigurnosti djece tijekom kriznih i nepredvidivih situacija – prikaz prakse u DV Vladimira Nazora	
Renata Klaić, Ian Tomljenović	132
Odnos odgojitelja i djeteta kao temelj otpornosti i dobrobiti u ranoj i predškolskoj dobi: refleksija profesionalne prakse	
Irena Bašić	140
Humanitarni vrtićki sajam kao poticaj razvoju prosocijalnih kompetencija djece	
Josipa Lebo, Martina Narančić	148
Kako nas je pokrenuo vjetar	
Tina Bugarski, Ivana Pavišić	153
Odrasli i odnosi – Arhitektura zdravog djetinjstva: Ontološka pozicija odraslog kao prediktor emocionalne klime u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju	
Dunja Čuljak Bobek	157
Uloga projektnog pristupa u jačanju partnerstva između predškolske ustanove i roditelja	
Sara Pivac, Katarina Dodig	168
Hvala	
Neda Grbin	178
PRIKAZ	
Društvenim igrama do cjelovitog razvoja djeteta predškolske dobi	
Ivana Vičić	186

IZVORNI ZNANSTVENI RADOVI

Kultura samovrednovanja u vrtićima: višerazinska perspektiva refleksivne prakse

Maja Drvodelić

Sažetak

Samovrednovanje predstavlja ključni mehanizam unapređenja kvalitete u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, pri čemu se refleksivna praksa ostvaruje na individualnoj, kolektivnoj i institucijskoj razini. Cilj ovoga rada bio je ispitati zastupljenost i odnos između samorefleksije odgojitelja, grupne refleksije i samovrednovanja vrtića u razvoju kulture kvalitete u dječjim vrtićima u Republici Hrvatskoj. Istraživanje je provedeno na uzorku od 396 odgojitelja primjenom online upitnika, a podaci su analizirani deskriptivnim postupcima, faktorskom i korelacijskom analizom.

Rezultati pokazuju da je samorefleksija visoko zastupljena, ali često implicitna i nesustavna, dok je grupna refleksija prisutna, ali nedovoljno strukturirana i usmjerena ponajprije na operativne aspekte prakse. Nasuprot tome, samovrednovanje vrtića pokazuje najnižu razinu razvijenosti, uz ograničenu vidljivost i uključenost odgojitelja. Utvrđene su umjerene povezanosti između sve tri razine, no rezultati ukazuju na prekid između refleksivne prakse i institucionalnih procesa kvalitete. Na temelju nalaza predlaže se model refleksivne spirale razvoja kvalitete.

Središnji zaključak rada jest: odgojitelji su refleksivni pojedinci, ali vrtići još uvijek nisu refleksivne organizacije.

Ključne riječi: grupna refleksija; profesionalne zajednice učenja; refleksivna praksa; samorefleksija; samovrednovanje

Uvod

Kultura samovrednovanja u vrtićima može se razumjeti kao sastavni dio šire kulture kvalitete, odnosno kao skup vrijednosti, odnosa, profesionalnih praksi i organizacijskih mehanizama kojima ustanova sustavno promišlja, prati i unapređuje vlastiti rad. Kvaliteta se pritom razumije kao kontinuirani proces zajedničkog učenja, refleksije i razvoja. Takvo razumijevanje posebno je važno u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (RPOO), u kojima se kvaliteta oblikuje kroz svakodnevne interakcije, pedagoške odluke, profesionalnu suradnju i organizacijsku kulturu.

Polazište razvoja kulture samovrednovanja nalazi se na individualnoj razini, u odgojitelju kao refleksivnom praktičaru, odnosno konceptu koji se teorijski se oslanja na Deweya i Schöna. Dewey (1933) refleksivno mišljenje razumije kao aktivan i promišljen proces preispitivanja uvjerenja i prakse, čime postavlja osnovu za razumijevanje profesionalnog djelovanja kao kontinuiranog učenja iz iskustva. Na toj osnovi Schön (1983) razvija koncept refleksivnog praktičara koji u kompleksnim i nepredvidivim situacijama reflektira „u djelovanju“ i „o djelovanju“, odnosno promišlja vlastito djelovanje tijekom profesionalne situacije i naknadno ga analizira radi unapređenja buduće prakse. U ovome radu samorefleksija se razumije kao individualna razina refleksivne prakse, odnosno kao osobno promišljanje odgojitelja o vlastitim iskustvima, postupcima i profesionalnim odlukama. U odgojno-obrazovnom kontekstu refleksivni praktičar podrazumijeva profesionalca koji kritički preispituje vlastite pretpostavke, donosi informirane odluke i razmatra etičke implikacije svoga rada (Brookfield, 1995), pri čemu refleksija nadilazi puko razmišljanje o praksi i uključuje njezino kontinuirano reinterpetiranje i usmjeravanje prema promjeni (Loughran, 2002). U području ranog i predškolskog odgoja

refleksivna praksa se razumije kao intelektualno angažiran proces kojim odgojitelji transformiraju vlastita uvjerenja i pedagoške postupke (Mac Naughton, 2003). Međutim, refleksivnost odgojitelja, iako nužna, nije dostatna za razvoj kulture kvalitete ako ostaje isključivo na razini individualnog promišljanja. Da bi individualna refleksija postala pokretač promjene u ustanovi, potrebno ju je povezati s kolektivnim profesionalnim dijalogom.

Kolektivna razina kulture samovrednovanja ostvaruje se kroz profesionalne zajednice učenja, koje predstavljaju ključni okvir za razvoj refleksivne i suradničke kulture u ustanovama RPOO. Hord (1997) profesionalne zajednice učenja definira kao zajednice u kojima odgojitelji kontinuirano surađuju, zajednički istražuju vlastitu praksu i usmjeravaju svoje djelovanje prema unapređenju ishoda učenja. Takav pristup naglašava važnost kolektivne odgovornosti, refleksivnog dijaloga i zajedničkog profesionalnog učenja (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace i Thomas, 2006; DuFour, 2004). U tom kontekstu odgojitelji ne djeluju kao izolirani praktičari, već kao članovi profesionalne zajednice koji zajednički analiziraju iskustva, donose odluke i razvijaju nove pristupe radu. Grupna refleksija tako predstavlja prijelaznu razinu između osobne profesionalne refleksivnosti i institucionalnih procesa unapređenja kvalitete. Ona omogućuje da se individualna iskustva i uvidi artikuliraju, dijele i pretvaraju u zajedničko profesionalno znanje. Venninen, Leinonen, Ojala i Lipponen (2012) ističu da se refleksivna praksa u ustanovama RPOO ne razvija spontano, nego zahtijeva uvjete na mikro- i makrorazini, uključujući vrijeme, mentorsku podršku, razvojne mreže i otvoreni dijalog. Drugim riječima, refleksija ne nastaje samo zato što je poželjna, nego traži organizacijske uvjete koji ju čine mogućom.

Institucijska razina kulture samovrednovanja odnosi se na samovrednovanje vrtića (SVV) kao sustavnog, participativnog i razvojno usmjerenog procesa unapređenja kvalitete. Samovrednovanje vrtića može se definirati kao proces u kojem svi zainteresirani dionici vrtićkog života sustavno prate, analiziraju i procjenjuju strukturalne, procesne i ishodišne odrednice kvalitete rada ustanove te kreiraju strategije za njihovo poboljšanje. Drvodelić (2016) ističe tri ključne karakteristike SVV: participativnost, budući da ga provode dionici neposredno uključeni u odgojno-obrazovni proces i da se kvaliteta razvija unutar ustanove; sustavnost i cikličnost, koja podrazumijeva kontinuirano prikupljanje i analizu podataka te planiranje razvojnih koraka; te razvojnu funkciju, usmjerenu na unapređenje kvalitete rada i profesionalne prakse. U tom smislu, SVV nadilazi administrativnu evaluaciju i predstavlja ključni mehanizam organizacijskog učenja i kontinuiranog unapređenja kvalitete vrtića. Promatrane zajedno, individualna, kolektivna i institucijska razina čine povezane dimenzije kulture samovrednovanja. Samorefleksija, kao individualna razina refleksije, omogućuje profesionalno osvještavanje i učenje iz iskustva; grupna refleksija omogućuje zajedničko promišljanje i razvoj profesionalne zajednice; dok institucijsko samovrednovanje omogućuje da se ti uvidi prevedu u sustavne razvojne odluke i organizacijske promjene. Upravo u toj povezanosti refleksija prelazi iz individualne kompetencije u organizacijski mehanizam razvoja kvalitete.

Iako su individualna refleksija, kolektivno profesionalno učenje i institucijski procesi kvalitete teorijski povezani, njihov međusobni odnos u kontekstu RPOO ostaje nedovoljno razjašnjen. Posebno je važno ispitati na koji način individualni i kolektivni refleksivni kapaciteti odgojitelja doprinose razvoju samovrednovanja na razini ustanove, odnosno u kojoj se mjeri refleksija kao profesionalna kompetencija povezuje s organizacijskim mehanizmima unapređenja kvalitete. Polazeći od toga, cilj ovoga istraživanja jest ispitati odnos između samorefleksije odgojitelja (osobna razina), grupne refleksije (kolektivna razina) i samovrednovanja vrtića (institucijska razina) u razvoju kulture kvalitete u vrtiću. U skladu s ovim ciljem postavljena su četiri specifična istraživačka cilja:

1. Ispitati stavove i praksu odgojitelja vezanu uz samorefleksiju
2. Ispitati stavove odgojitelja prema grupnoj refleksiji te obilježja njezine primjene u praksi

3. Ispitati spremnost odgojitelja na sudjelovanje u samovrednovanju vrtića te obilježja provedbe procesa samovrednovanja u vrtićima
4. Ispitati povezanost između triju razina refleksivne prakse

Metode

Uzorak

U istraživanju je sudjelovalo 396 odgojitelja zaposlenih u dječjim vrtićima u Republici Hrvatskoj. S obzirom na razinu obrazovanja, 2,8 % odgojitelja ima završenu srednju školu, 35,8% njih ima diplomu stručnog prvostupnika ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 30,7% je sveučilišnih prvostupnika, a 30,7% sveučilišnih magistara. Godine staža sudionika istraživanja kreću se od 1 mjeseca do 41 godine, dok je prosjek 12 godina staža. Najviši postotak, njih 74,7%, imaju status odgojitelja, 10,6% je pripravnika, 10,9% mentora, 3,5 % savjetnika i 0,3% izvrsnih savjetnika. S obzirom na organizacijski kontekst, većina ispitanika, njih 90% dolazi iz ustanova javnih osnivača, dok su privatni vrtići zastupljeni u manjem udjelu (9,7%), a ustanove čiji su osnivači vjerske zajednice čine svega 0,3 % uzorka. U uzorku su zastupljeni odgojitelji zaposleni na različitim vrstama ugovora o radu (83,6% ugovor na neodređeno i 16,4% ugovor na određeno), kao i u ustanovama različite veličine - velikim vrtićima s više od 701 djeteta (10,4%), vrtićima srednje veličine s brojem djece između 301 i 700 (52,4%) te s vrtićima koji broje manje od 300 djece (37,2%).

Istraživanje je provedeno u veljači 2026. online upitnikom. Sudjelovanje je bilo dobrovoljno i anonimno.

Instrument

Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je upitnik koji se sastojao od šest tematskih cjelina: sociodemografskih obilježja ispitanika, pitanja o samorefleksiji odgojitelja, grupnoj refleksiji, procesima samovrednovanja vrtića, namjeri sudjelovanja odgojitelja u samovrednovanju vrtića te Skale refleksivne prakse u vrtiću.

Skala refleksivne prakse u vrtiću obuhvaća tri dimenzije: (1) Stavove odgojitelja prema samorefleksiji, (2) Stavove odgojitelja prema grupnoj refleksiji te (3) Spremnost odgojitelja na sudjelovanje u samovrednovanju vrtića. Treća dimenzija Spremnost odgojitelja na sudjelovanje u samovrednovanju vrtića preuzeta je iz ranijeg istraživanja (Drvodelić i Domović, 2016), uz manju prilagodbu, dok su preostale dvije dimenzije konstruirane za potrebe ovog istraživanja, na temelju teorijskog okvira refleksivne prakse i profesionalnih zajednica učenja. Tvrdnje su procjenjivane na petostupanjskoj Likertovoj skali (1 – nimalo se ne slažem; 5 – u potpunosti se slažem).

Na podacima prikupljenim Skalom refleksivne prakse provedena je faktorska analiza s varimax rotacijom, koja je rezultirala trofaktorskim rješenjem (Tablica 1) koje zajedno objašnjava 80,8 % ukupne varijance i potvrđuje razlikovanje individualne, kolektivne i institucijske dimenzije.

Prvi faktor, Stavovi odgojitelja prema samorefleksiji, odnosi se na individualnu refleksivnu praksu i njezinu ulogu u profesionalnom radu. Faktorska opterećenja kreću se od ,80 do ,88, uz visoku pouzdanost ($\alpha = 0,975$) i prosječnu vrijednost $M = 4,40$ ($SD = 0,77$). Drugi faktor, Stavovi odgojitelja prema grupnoj refleksiji, obuhvaća percepciju važnosti grupne refleksije u profesionalnom radu i njezin doprinos zajedničkom učenju i razvoju. Faktorska opterećenja kreću se od ,85 do ,91, uz pouzdanost $\alpha = 0,982$ i prosječnu vrijednost $M = 4,15$ ($SD = 0,92$). Treći faktor, Spremnost odgojitelja na sudjelovanje u samovrednovanju vrtića, odnosi se na

spremnost uključivanja u institucionalne procese kvalitete. Faktorska opterećenja kreću se od ,65 do ,84, uz pouzdanost $\alpha = 0,939$ i prosječnu vrijednost $M = 3,57$ ($SD = 0,94$).

Dobiveni rezultati upućuju na visoku psihometrijsku kvalitetu instrumenta te potvrđuju teorijsku utemeljenost razlikovanja individualne, kolektivne i institucijske dimenzije refleksivne prakse u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Tablica 1. Faktorska struktura Skale refleksivne prakse

	F1	F2	F3
ČESTICE	Samorefleksija	Grupna refleksija	SVV
Samorefleksija je važan dio mog profesionalnog rada	,81		
Samorefleksija doprinosi kvaliteti mog rada	,86		
Samorefleksija mi pomaže u kritičkom promišljanju rada	,88		
Samorefleksija mi pomaže u rješavanju izazova	,85		
Samorefleksija me potiče na promjene i unapređenje	,86		
Samorefleksija doprinosi mom profesionalnom razvoju	,85		
Samorefleksija povećava moju profesionalnu sigurnost	,80		
Samorefleksija mi pomaže u prepoznavanju vlastitih kompetencija	,84		
Grupna refleksija je važan dio mog profesionalnog rada		,85	
Grupna refleksija doprinosi kvaliteti mog rada		,86	
Grupna refleksija mi pomaže u kritičkom promišljanju prakse		,89	
Grupna refleksija mi pomaže u rješavanju izazova u radu		,90	
Grupna refleksija me potiče na promjene i unapređenje rada		,91	
Grupna refleksija doprinosi mom profesionalnom razvoju		,91	
Grupna refleksija povećava moju profesionalnu sigurnost		,90	
Grupna refleksija potiče profesionalni dijalog		,85	
Želim biti član Tima za kvalitetu			,77
Želim biti voditelj Tima za kvalitetu			,65
Želim aktivno sudjelovati u samovrednovanju vrtića			,78
Želim sudjelovati u izradi razvojnog plana			,84
Želim biti dio grupe koja unapređuje kvalitetu			,83
Želim preuzeti odgovornost za unapređenje rada			,81
Želim sudjelovati u planiranju promjena			,83
Želim biti inicijator promjena			,83
Želim naučiti više o procesu samovrednovanja			,73
% objašnjene varijance	9,93	55,11	15,78
Cronbach α	,975	,982	,939

Analiza podataka

Prikupljeni podaci analizirani su deskriptivnom statistikom, eksploratornom faktorskom analizom s varimax rotacijom, procjenom pouzdanosti unutarnje konzistencije te korelacijskom analizom. Deskriptivni pokazatelji korišteni su za prikaz obilježja samorefleksije, grupne

refleksije i samovrednovanja, dok su korelacije korištene za ispitivanje povezanosti među dimenzijama Skale refleksivne prakse.

Rezultati i diskusija

Rezultati su prikazani kroz tri razine refleksivne prakse: osobna razina (samorefleksija), grupna razina (grupna refleksija) i organizacijska razina (samovrednovanje vrtića). U završnom koraku analizirana je njihova međusobna povezanost kako bi se ispitalo u kojoj mjeri individualni i kolektivni refleksivni kapaciteti doprinose uključivanju u institucionalne procese kvalitete.

Samorefleksija odgojitelja

Mapu profesionalnog razvoja sustavno vodi 64,4 % odgojitelja, što na prvi pogled upućuje na relativno visoku zastupljenost ove prakse. Međutim, njezina struktura i funkcionalnost ostaju ograničene. Naime, godišnji plan profesionalnog razvoja, kao jedan od temeljnih elemenata mape, izrađuje ukupno 52,2 % odgojitelja, pri čemu ga 38,7 % izrađuje isključivo za vlastite potrebe, dok ga 13,5 % formalno predaje na uvid ravnatelju. Istodobno, gotovo polovina ispitanika (47,8 %) uopće ne izrađuje godišnji plan profesionalnog razvoja. Ovakav nesklad između relativno visoke zastupljenosti vođenja mape profesionalnog razvoja i znatno niže zastupljenosti izrade njezina ključnog sastavnog dijela upućuje na postojanje prakse koja je prisutna na razini forme, ali ne i u potpunosti na razini sadržaja i svrhe. Može se pretpostaviti da se mapa profesionalnog razvoja češće pojavljuje kao individualni alat, a rjeđe kao sustavno vođen instrument planiranja, praćenja i unapređenja profesionalnog razvoja. Time se potvrđuje da su elementi refleksivne prakse često individualizirani i fragmentirani, a ne integrirani u koherentne i sustavne procese profesionalnog razvoja. Dobiveni nalazi u skladu su s teorijskim uvidima prema kojima refleksivna praksa ne proizlazi iz same prisutnosti profesionalnih alata, već iz njihove aktivne i smisleno integrirane primjene u profesionalnom djelovanju (Schön, 1983). Dobiveni nalazi mogu se promatrati i u širem kontekstu rezultata OECD-a (2019), koji naglašavaju važnost kontinuiranog profesionalnog učenja te ukazuju na različitu zastupljenost pojedinih oblika profesionalnog razvoja nastavnika.

Rezultati koji ukazuju na praksu samorefleksije (Tablica 2) pokazuju da se ona najčešće odvija u implicitnim i manje strukturiranim oblicima. Ispitanici su mogli označiti više oblika refleksije, pri čemu je najzastupljenije razmišljanje bez bilježenja (66,2 %), dok su različiti oblici pisanog dokumentiranja refleksije prisutni u manjoj mjeri (pisane bilješke 54,6 %, digitalni zapisi 30,8 %, refleksivni dnevnik 15,9 %, ostalo 4,0 %). Dominacija implicitnih oblika samorefleksije, u kojima refleksija započinje kao neposredno promišljanje iskustva, ali bez dokumentiranja ostaje manje strukturirana i teže dostupna naknadnom preispitivanju (Boud, 2001), upućuje na refleksivnu praksu koja, iako prisutna, ne dovodi nužno do profesionalnog razvoja ukoliko nije sustavno strukturirana i podržana (Moon, 2006).

Samorefleksija se dominantno provodi nakon aktivnosti (89,3 %), dok je njezina primjena tijekom (25,1 %) i prije aktivnosti (18,5 %) znatno rjeđa (moguć višestruki odabir), a manji udio ispitanika (5,8 %) navodi da je uopće ne provodi. Promatrano kroz prošireni model refleksivne prakse, koji razlikuje refleksiju prije djelovanja (Thompson i Thompson, 2018) te refleksiju tijekom djelovanja i nakon djelovanja (Schön, 1983) ovi rezultati upućuju na dominaciju refleksije nakon djelovanja, odnosno retrospektivnog promišljanja iskustva. Takva distribucija refleksije potvrđuje nalaze istraživanja prema kojima se refleksija u praksi pretežito javlja kao retrospektivni proces, dok su refleksija u djelovanju i anticipativna refleksija znatno manje

zastupljene (Chen, 2023). Takav pretežno reaktivan, a manje proaktivan i razvojno usmjeren obrazac refleksije ima važne implikacije za profesionalni razvoj: dok refleksija o djelovanju

doprinosi razumijevanju prethodnih iskustava, refleksija u djelovanju i refleksija za djelovanje ključne su za izravno unapređenje prakse jer omogućuju prilagodbu u samom procesu rada i promišljeno planiranje budućih aktivnosti. U tom smislu, dobiveni nalazi upućuju na to da samorefleksija odgojitelja još uvijek nije razvijena kao kontinuirani i ciklički proces koji integrira sve faze profesionalnog djelovanja, već se dominantno zadržava na razini retrospektivnog promišljanja iskustva.

Nadalje, rezultati ukazuju na ograničenu institucionalnu podršku samorefleksiji: u 42,7 % vrtića ona se uopće ne potiče, dok poticaj najčešće dolazi od stručnih suradnika (30,8 %) i samih odgojitelja (19,8 %), a rjeđe od ravnatelja (6,6 %). Unatoč postojanju određenih poticaja, kultura dijeljenja refleksivnih bilješki slabo je razvijena. U većini vrtića praksa dijeljenja refleksivnih bilješki ne postoji (60,6 %), dok je ondje gdje postoji preporučena (20,7 %) ili u potpunosti opcionalna (15,7 %), a rijetko obavezna (3 %). Refleksija u RPOO ne razvija se spontano, već zahtijeva organizacijske uvjete, strukturirane aktivnosti i profesionalnu podršku (Venninen i sur., 2012). U tom smislu, refleksija se ne može promatrati kao individualna kompetencija odgojitelja, već kao obilježje profesionalne zajednice i kulture kvalitete.

Unatoč tome što većina odgojitelja percipira sebe kao refleksivne praktičare (44,8 % u velikoj mjeri, uz dodatnih 5,3 % u potpunosti), gotovo podjednak udio ispitanika (41,2 %) refleksiju provodi nesustavno, što potvrđuje izražen jaz između refleksivne orijentacije i njezine stvarne, strukturirane primjene u praksi. Ovaj nalaz dodatno podupire zaključak da se samorefleksija odgojitelja dominantno odvija kao individualna i nesustavno strukturirana praksa, koja unatoč svojoj prisutnosti ne ostvaruje u potpunosti svoj razvojni potencijal.

Tablica 2. *Obilježja samorefleksije odgojitelja*

VARIJABLA	KATEGORIJA	%
Sustavno vodim mapu profesionalnog razvoja	Da	64,4
	Ne	34,1
	Ne znam što je to	1,3
Svake godine izrađujem vlastiti plan profesionalnog razvoja	Ne	47,8
	Da (za sebe)	38,7
	Da (predajem ravnatelju)	13,5
Dijeljenje refleksivnih bilješki	Ne postoji praksa	64,6
	Opcionalno	34,1
	Preporučeno	1,3
	Obavezno	3,1
Samorefleksiju u vrtiću potiče	Ne potiče se	42,7
	Odgojitelji	19,8
	Stručni suradnici	30,8
	Ravnatelj	6,6
Oblici samorefleksije	Razmišljanje bez bilješki	66,2
	Pisane bilješke	54,6
	Digitalni zapisi	30,8
	Refleksivni dnevnik	15,9
	Ostalo	4,0
Samorefleksiju provodim	Nakon aktivnosti	89,3
	Tijekom aktivnosti	25,1
	Prije aktivnosti	18,5

	Ne provodi	5,8
Ja sam refleksivan praktičar	Ne	2,8
	Svjestan sam važnosti, ali rijetko reflektiram svoj rad	5,9
	Djelomično promišljam svoj rad, ali to ne činim sustavno	41,2
	U velikoj mjeri, ali vidim još prostora za napredak	44,8
	U potpunosti	5,3

Grupna refleksija

Rezultati (Tablica 3) ukazuju da se grupna refleksija provodi nekoliko puta godišnje (32,3 %) ili jednom mjesečno (24,4 %), dok su češći i strukturiraniji oblici znatno rjeđi (svaki tjedan 9,7%, svaki drugi tjedan 5,1 %). Istodobno, dio ispitanika navodi da se grupna refleksija provodi vrlo rijetko (jednom godišnje 7,1 %) ili uopće ne provodi (7,1 %). S obzirom na organizaciju i poticanje grupne refleksije, rezultati pokazuju da ona najčešće ovisi o djelovanju stručnih suradnika (52,7 %), dok je uloga ravnatelja znatno manje izražena (16,3 %), a inicijativa odgojitelja relativno rijetka (8,4 %). Čak 22,6 % odgojitelja izjavljuje da se u njihovim vrtićima grupna refleksija uopće ne potiče, što dodatno potvrđuje njezinu ograničenu institucionalnu utemeljenost. Dobiveni rezultati potvrđuju nalaze istraživanja koja pokazuju da refleksivna praksa u vrtićima najčešće nije spontana aktivnost pojedinaca, već rezultat strukturiranih profesionalnih aktivnosti i organizacijskih uvjeta (Venninen i sur., 2012; Stoll i sur., 2006). Istraživanja profesionalnih zajednica učenja dodatno naglašavaju da refleksivni dijalog i zajedničko učenje zahtijevaju kontinuiranost, strukturirane uvjete i aktivnu ulogu vodstva (DuFour, 2004). U tom kontekstu, važna uloga ravnatelja očituje se u osiguravanju organizacijskih preduvjeta za profesionalno učenje, uključujući stvaranje kulture suradnje i profesionalnog dijaloga (Waniganayake, 2014). Izostanak takvih uvjeta može ograničiti razvoj refleksivne prakse kao kontinuiranog i zajedničkog procesa profesionalnog učenja (Stoll i sur., 2006; Venninen i sur., 2012).

Kada je riječ o oblicima grupne refleksije, dominantan oblik predstavlja stručni aktiv (75,4 %), dok su razvojno zahtjevniji i refleksivno dublji pristupi znatno manje zastupljeni, poput opservacije uz refleksivnu diskusiju (26,8 %), zajednica učenja (10,8 %), WANDA metode (5,8 %) ili video coachinga (1,9 %). Ovakva distribucija ukazuje na prevladavanje tradicionalnih i organizacijski ustaljenih oblika stručnog rada, uz ograničenu primjenu suvremenijih refleksivnih pristupa. Suvremeni pristupi refleksivnoj praksi u RPOO ne polaze od primjene jedinstvenog modela, već od kombinacije različitih refleksivnih metoda unutar profesionalnih zajednica učenja. Priručnici i istraživanja u ovom području ukazuju na koegzistenciju različitih pristupa koji se koriste kao komplementarni alati u razvoju refleksivne prakse (Venninen i sur., 2012; REC Project Consortium, 2023). U tom smislu, razlike među metodama ne odnose se toliko na njihovu funkciju, koliko na razinu strukturiranosti i dubinu refleksije koju omogućuju, pri čemu strukturiraniji modeli pokazuju veći potencijal za razvoj metakognicije i transformaciju prakse.

Tematski, grupna refleksija najčešće je usmjerena na operativne aspekte odgojno-obrazovne prakse (moguć višestruki odabir), poput ponašanja djece i izazovnih situacija (77,6 %), planiranja, provedbe i vrednovanja aktivnosti (68,2 %) te organizacije prostora (65,6 %). Rjeđe se usmjerava na profesionalni razvoj odgojitelja (45,8 %) i suradnju među kolegama (24,7 %), što upućuje na to da refleksija primarno služi rješavanju konkretnih situacija iz prakse, a manje razvoju profesionalnog identiteta i kolegijalnog učenja. Literatura o profesionalnim zajednicama učenja naglašava važnost refleksivnog dijaloga, zajedničkog promišljanja prakse i

kolektivnog profesionalnog učenja (Stoll i sur., 2006). Istodobno, relativno niža zastupljenost tema koje se odnose na profesionalni razvoj i suradnju među kolegama u ovom istraživanju upućuje na ograničen doseg refleksije kao kolektivnog procesa učenja. Razvojni potencijal profesionalnih zajednica učenja povezan je s refleksivnim dijalogom, zajedničkim promišljanjem prakse i kolektivnim profesionalnim učenjem (Stoll i sur., 2006; Venninen i sur., 2012). U tom smislu, dobiveni rezultati sugeriraju da se grupna refleksija dominantno zadržava na razini rješavanja konkretnih situacija iz prakse, dok je njezina transformacijska funkcija u razvoju profesionalne zajednice još uvijek nedovoljno razvijena.

Tablica 3. *Obilježja grupne refleksije u vrtićima*

VARIJABLA	KATEGORIJA	%
Provođenje grupne refleksije	Jednom godišnje	7,1
	Nekoliko puta godišnje	32,3
	Jednom mjesečno	24,4
	Svaki drugi tjedan	5,1
	Svaki tjedan	9,7
	Nikad	7,1
Tko inicira grupne refleksije	Stručni suradnici	52,7
	Ravnatelj	16,3
	Odgojitelji	8,4
	Ne potiče se	22,6
Oblici grupnih refleksija	Stručni aktiv	75,4
	Opservacija uz refleksivnu diskusiju	26,8
	Zajednice učenja	10,8
	WANDA metoda	5,8
	Video coaching	1,9
	Ostalo	3,0
Teme grupnih refleksija	Ponašanje djece i izazovne situacije	77,6
	Planiranje, provedba i vrednovanje	68,2
	Organizacija prostora	65,6
	Suradnja s roditeljima	58,3
	Interakcija s djecom	56,0
	Individualne potrebe djece	50,0
	Profesionalni razvoj	45,8
	Suradnja s kolegama	24,7

Samovrednovanje vrtića (SVV)

Rezultati (Tablica 4) ukazuju na izrazito nisku razinu sustavnosti i vidljivosti procesa SVV. Za razdoblje od posljednjih pet godina svega 20,3 % ispitanika navodi da se SVV provodi sustavno svake godine, dok se u ustanovama manjeg broja ispitanika ono provodi rjeđe (svake druge godine 3,8 %, jednom u pet godina 6,3 %). Posebno su indikativni podaci da čak 25,1 % ispitanika navodi da se SVV nikada ne provodi, dok njih 44,4 % uopće ne zna provodi li se. Sličan obrazac vidljiv je i za aktualnu pedagošku godinu, gdje svega 31,5 % ispitanika potvrđuje da se SVV provodi, 43,7% navodi da se ne provodi, a četvrtina ispitanika (24,9 %) nije upoznata s time provodi li se. Dodatno, rezultati o organizacijskoj strukturi pokazuju da u većini vrtića ne postoji formalizirani tim za kvalitetu (60,7 %). Istodobno, izrazito mali udio odgojitelja izravno je uključen u rad takvih timova (5,1 % članova i 1 % voditelja), što potvrđuje da je proces

samovrednovanja koncentriran na mali broj pojedinaca, umjesto da predstavlja zajedničku profesionalnu aktivnost.

Dobiveni rezultati upućuju na ograničenu razinu sustavnosti, transparentnosti i uključenosti odgojitelja u procese SVV. Usporedbom s teorijskim određenjima samovrednovanja kao participativnog, cikličkog i razvojno usmjerenog procesa (Reberšak, 2009; MacBeath, Schratz, Meuret, i Jakobsen, 2000; Drvodelić, 2016), može se uočiti određeni raskorak između normativnih pretpostavki i stvarne prakse u ustanovama. Konkretno, visoka zastupljenost odgovora „ne znam provodi li se SVV“ te nizak stupanj formaliziranih struktura (timova za kvalitetu) sugeriraju da proces samovrednovanja u značajnom dijelu ustanova nije dovoljno vidljiv niti organizacijski strukturiran.

Unatoč tome, podaci o namjeri uključivanja odgojitelja u buduće cikluse SVV ukazuju na izrazito visok potencijal za razvoj ovog područja. Čak 76,1 % ispitanika navodi da bi se uključilo u rad tima za kvalitetu, dok njih 23,9 % ne iskazuje takvu namjeru. U kontekstu teorije planiranog ponašanja (Ajzen, 1991), namjera se smatra jednim od najznačajnijih prediktora stvarnog ponašanja, što upućuje na postojanje značajnog razvojnog potencijala, ali i na nesklad između individualne motivacije i organizacijskih uvjeta koji omogućuju njezinu realizaciju.

Tablica 4. *Obilježja samovrednovanja vrtića*

VARIJABLA	KATEGORIJA	%
Posljednjih 5 godina u mojem vrtiću provodi se SVV	Sustavno svake godine	20,3
	Svake druge godine	3,8
	Jednom u 5 godina	6,3
	Ne znam	44,4
Ove pedagoške godine u mom vrtiću provodi se SVV	Nikad	25,1
	Da	31,5
	Ne znam	24,9
	Ne	43,7
U mom vrtiću postoji tim za kvalitetu	Da	21,2
	Ne	60,7
	Ne znam	18,3
Ja sam član tima za kvalitetu	Da	5,1
	Ne	93,9
Ako moj vrtić započne novi ciklus SVV namjeravam se uključiti u rad tima za kvalitetu	Voditelj tima	1,0
	Da	76,1
	Ne	23,9

Povezanost triju razina refleksivne prakse

Deskriptivni rezultati Skale refleksivne prakse u vrtiću (Tablica 5) ukazuju na diferenciranu zastupljenost refleksivne prakse na različitim razinama. Najvišu prosječnu vrijednost ima dimenzija samorefleksije ($M = 4,40$; $SD = 0,77$), što upućuje na to da odgojitelji u velikoj mjeri percipiraju vlastito refleksivno promišljanje kao sastavni dio svakodnevnice prakse. Nešto niže procijenjena je grupna refleksija ($M = 4,15$; $SD = 0,92$), što sugerira da su kolektivni oblici refleksije također prisutni, ali u manjoj mjeri. Najnižu prosječnu vrijednost ima dimenzija sudjelovanja u samovrednovanju vrtića ($M = 3,57$; $SD = 0,94$). Refleksivna praksa se dominantno zadržava u domeni osobnog i neposredno kolegijalnog promišljanja, dok je njezina integracija u šire organizacijske procese kvalitete ograničena.

Korelacijska analiza (Tablica 6) dodatno produbljuje razumijevanje ovih odnosa, pokazujući da su sve tri dimenzije međusobno statistički značajno povezane. Umjerena povezanost između samorefleksije i sudjelovanja u SVV ($r = .47$, $p < .05$) te između grupne refleksije i SVV ($r = .41$, $p < .05$) sugerira da se individualni i timski refleksivni kapaciteti mogu promatrati kao važna osnova za uključivanje u institucionalne procese kvalitete. Međutim, činjenica da je prosječna vrijednost sudjelovanja u SVV unatoč tim povezanostima najniža upućuje na postojanje „prekida“ između refleksivne prakse i organizacijskih struktura. To sugerira da individualni i grupni refleksivni potencijal odgojitelja nije u potpunosti prepoznat niti iskorišten unutar institucionalnog okvira. Drugim riječima, iako postoje preduvjeti za razvoj integrirane refleksivne kulture, oni se ne prevode automatski u sustavno sudjelovanje u procesima samovrednovanja.

Tablica 5. *Deskriptivni rezultati Skale refleksivne prakse u vrtiću*

FAKTOR	M	SD
1. Samorefleksija	4,40	0,77
2. Grupna refleksija	4,15	0,92
3. Samovrednovanje vrtića	3,57	0,94

Tablica 6. *Korelacijska analiza Skale refleksivne prakse u vrtiću*

FAKTOR	1	2	3
1. Samorefleksija	-		
2. Grupna refleksija	,64*	-	
3. Samovrednovanje vrtića	,47*	,41*	-

Zaključak

Rezultati ovog istraživanja ukazuju na paradoks refleksivne prakse u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju: iako su refleksivni kapaciteti odgojitelja visoko razvijeni na individualnoj i, u određenoj mjeri, kolektivnoj razini, oni se ne prevode u sustavne institucionalne procese kvalitete. Empirijski podaci pokazuju da se samorefleksija dominantno pojavljuje u implicitnim i retrospektivnim oblicima, dok je grupna refleksija prisutna, ali nedovoljno strukturirana i ograničena na operativno rješavanje problema. U tom kontekstu, samovrednovanje vrtića može se interpretirati kao najslabije razvijena razina refleksivne prakse, koja ne uspijeva integrirati individualne i kolektivne refleksivne procese u koherentan organizacijski okvir. U teorijskom smislu, ovi nalazi omogućuju integraciju triju često odvojenih koncepata: modela refleksivnog praktičara (Schön, 1983; Thompson i Thompson, 2018), pristupa profesionalnih zajednica učenja (Hord, 1997; DuFour i Eaker, 1998) i modela institucionalnog samovrednovanja (MacBeath i sur., 2000; Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017). Na temelju te integracije predlaže se model refleksivne spirale razvoja kvalitete u ustanovama RPOO (Slika 1), koji refleksiju konceptualizira kao razvojni kontinuum: od individualne samorefleksije, preko kolektivne refleksije, do organizacijskog učenja i institucionalne promjene. Rezultati pokazuju da taj kontinuum u praksi nije linearan ni automatski. Prijelaz između razina ovisi o specifičnim organizacijskim uvjetima, osobito o ulozi vodstva, postojanju strukturalne podrške i razvoju profesionalne kulture usmjerene na zajedničko učenje.



Slika 1. *Konceptualni model refleksivne spirale razvoja kvalitete u ustanovama RPOO*

Korelacijski nalazi upućuju na postojanje značajnog refleksivnog potencijala među odgojiteljima, ali i na jaz između individualne motivacije i institucionalnih uvjeta koji omogućuju njezinu realizaciju. U tom se kontekstu posebno ističe visoka spremnost odgojitelja za sudjelovanje u samovrednovanju, koja predstavlja važan razvojni potencijal. Rezultati upućuju na to da, iako su odgojitelji refleksivni pojedinci, vrtići još uvijek nisu refleksivne organizacije.

Doprinos ovog istraživanja stoga nije samo empirijski, već i konceptualni: ono pokazuje da refleksija u odgojno-obrazovnom kontekstu ne može biti shvaćena isključivo kao individualna kompetencija, već kao višerazinski fenomen čija se razvojna funkcija ostvaruje tek kroz njezinu organizacijsku integraciju. Buduća istraživanja trebala bi se usmjeriti na identifikaciju konkretnih mehanizama koji omogućuju taj prijelaz, osobito na ulogu vodstva i institucionalnih uvjeta, kako bi refleksivna praksa mogla postati temeljni pokretač organizacijskog učenja i unapređenja kvalitete.

Ograničenje istraživanja

Jedinica analize bio je odgojitelj, a ne ustanova, pa uzorak od 396 ispitanika ne odražava nužno isti broj vrtića, što ograničava generalizaciju nalaza na institucionalnoj razini.

Reference

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
- Antulić Majcen, S., & Pribela-Hodap, S. (2017). Prvi koraci na putu prema kvaliteti: Samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(90), 9–18. <https://doi.org/10.1002/ace.16>
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass.
- Chen, J. J. (2023). Reflecting on reflection among early childhood teachers: A study of reflection for, in, and on action intersecting with the technical, practical, and critical dimensions. *Reflective Practice*, 24(3), 324–346. <https://doi.org/10.1080/14623943.2023.2194624>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath.
- Drvodelić, M. (2016). *Stilovi vodstva ravnatelja, školsko ozračje i samovrednovanje osnovnih škola (Doktorska disertacija)*. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Drvodelić, M., & Domović, V. (2016). Preschool teachers' attitudes towards the self-evaluation of preschool institutions. *Croatian Journal of Education*, 18(Sp.Ed.1), 47–60. <https://doi.org/10.15516/cje.v18i0.2220>
- DuFour, R. (2004). What is a “professional learning community”? *Educational Leadership*, 61(8), 6–11.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Solution Tree.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001004>
- Mac Naughton, G. (2003). *Shaping early childhood: Learners, curriculum and contexts*. Open University Press.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jakobsen, L. B. (2000). *Self-evaluation in European schools: A story of change*. Routledge.
- Moon, J. A. (2006). *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development (2nd ed.)*. Routledge.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.
- Reberšak, M. (2009). Samovrednovanje škola – korak u razvoju školskog kurikulumu. U D. Bouillet & M. Matijević (Ur.), *Kurikulumi ranog odgoja i obveznog obrazovanja* (str. 613–625). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- REC Project Consortium. (2023). *Group reflection as a motor for high-quality educational practice: An inspirational travel guide for practitioners and leaders in ECEC and primary schools*. REC Project.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Thompson, S., & Thompson, N. (2018). *The critically reflective practitioner (2nd ed.)*. Palgrave Macmillan.
- Venninen, T., Leinonen, J., Ojala, M., & Lipponen, L. (2012). Creating conditions for reflective practice in early childhood education. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 6(1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-6-1-1>

Waniganayake, M. (2014). Being and becoming early childhood leaders: Reflections on leadership studies in early childhood education and the future leadership research agenda. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3(1), 65–81.

Sukobi dvogodišnjaka - perspektive roditelja i odgojitelja

Višnja Vekić-Kljaić
Magdalena Šimatić
Ema Kasač

Sažetak

Ovaj rad istražuje kako roditelji i odgojitelji razumiju i interpretiraju sukobe djece u drugoj godini života te kako opisuju vlastite načine postupanja u takvim situacijama. U radu se sukobi dvogodišnjaka promatraju kao razvojno očekivan dio socio-emocionalnog sazrijevanja te važan kontekst za razvoj samoregulacije, dijeljenja, empatije i socijalnih odnosa. Istraživanje je provedeno kvalitativnim pristupom primjenom fokus-grupa s 23 sudionika, odnosno 12 odgojitelja jasličkih skupina i 11 roditelja djece jasličke dobi. Podaci su analizirani reflektivnom tematskom analizom koja je obuhvatila kodiranje podataka, oblikovanje tema i njihovu interpretaciju. Rezultati pokazuju da obje skupine sudionika sukobe prepoznaju kao razvojno očekivanu pojavu povezanu s egocentrizmom, ograničenim komunikacijskim sposobnostima i još nedovoljno razvijenom emocionalnom regulacijom. Roditelji pritom naglašavaju emocionalnu zaštitu, utjehu i smirivanje djeteta, dok odgojitelji sukob češće promatraju kao priliku za razvoj socio-emocionalnih kompetencija kroz svakodnevne odgojno-obrazovne situacije. Zaključno, rezultati upućuju na važnost kvalitetne podrške odraslih te usklađivanja odgojnih pristupa roditelja i odgojitelja u poticanju socio-emocionalnog razvoja djece i konstruktivnom rješavanju vršnjačkih sukoba.

Ključne riječi: empatija; samoregulacija; socio-emocionalni razvoj; suradnja; učenje

Uvod

Ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, uz obitelj kao primarni kontekst socijalizacije djeteta, ima važnu ulogu u socio-emocionalnom razvoju djeteta. Djeca uključena u institucionalni odgoj dolaze s različitim razvojnim i životnim iskustvima, pri čemu neka odrastaju u uvjetima povećanih socijalnih rizika. Takvi čimbenici mogu se odraziti na ponašanje djece u dječjem vrtiću, uključujući pojavu rizičnih oblika ponašanja već u ranoj dobi (Vlah, Miroslavljević i Katić, 2021). U obiteljima obilježenima stresom i nasiljem povećava se rizik za agresivnost i poteškoće u regulaciji emocija, što može otežati socijalnu prilagodbu djeteta (Jurčević-Lozančić, 2011). Razumijevanje načina na koje odrasli tumače dječja ponašanja ključno je za planiranje pravodobne podrške (Vlah i sur., 2021).

U suvremenom kontekstu ranog i predškolskog odgoja roditelji i odgojitelji susreću se s različitim oblicima ponašanja djece koji predstavljaju izazov u području socijalnog funkcioniranja i zahtijevaju primjereno pedagoško djelovanje. Iako su neka ponašanja razvojno očekivana, pojedine situacije upućuju na poteškoće u odnosima s vršnjacima i nošenju s frustracijama. Socijalna kompetencija razvija se postupno te uključuje intrapersonalnu i interpersonalnu dimenziju, a njezin razvoj ovisi o kvaliteti socijalnih interakcija (Jurčević-Lozančić, 2011a). Nedovoljno razvijene socijalne vještine mogu se očitovati učestalijim sukobima, osobito u ranoj dobi (Milenović, Lapat i Jeremić, 2024).

Sukobi među djecom česti su u dječjem vrtiću, posebno u zajedničkoj igri i dijeljenju resursa. Kod dvogodišnjaka su često povezani s nedovoljno razvijenom regulacijom emocija, razumijevanjem perspektive drugih i jezičnim sposobnostima. Takva ponašanja odrasli ponekad tumače kao agresivna, iako su često razvojno uvjetovana. Sukobi mogu imati važnu razvojnu

ulogu jer potiču učenje rješavanja problema i socijalnih odnosa, no bez odgovarajuće podrške mogu otežati funkcioniranje u skupini.

Suvremeni pristupi naglašavaju važnost partnerskog odnosa roditelja i odgojitelja u poticanju razvoja djeteta. Usklađenost odgojnih postupaka osobito je važna u situacijama sukoba, jer dijete istodobno djeluje u obiteljskom i institucionalnom okruženju (Strelec, 2023). Istraživanja socijalno-emocionalnog učenja ističu važnost razumijevanja emocija, regulacije ponašanja i socijalnih odnosa, pri čemu se sukobi promatraju kao dio procesa učenja (Denham, Domitrovich i Brown, 2010).

Istraživanje je provedeno s ciljem razumijevanja načina na koje roditelji i odgojitelji interpretiraju sukobe među djecom u drugoj godini života, kako objašnjavaju njihove uzroke te na koji način podržavaju djecu u situacijama sukoba. Poseban naglasak stavljen je na prepoznavanje sličnosti i razlika između roditeljske i odgojiteljske perspektive te na razumijevanje njihove važnosti za suradnju obitelji i dječjeg vrtića u poticanju socio-emocionalnog razvoja djece.

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja i istraživačko pitanje

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati i razumjeti kako roditelji i odgojitelji percipiraju sukobe među djecom u drugoj godini života, kako tumače dječje emocionalne reakcije i sposobnosti samoregulacije te koje strategije primjenjuju u pružanju podrške socio-emocionalnom razvoju djece u situacijama sukoba. Poseban naglasak stavljen je na utvrđivanje sličnosti i razlika između perspektiva roditelja i odgojitelja. U skladu s ciljem istraživanja postavljeno je istraživačko pitanje: *Kako roditelji i odgojitelji razumiju i interpretiraju sukobe među djecom u drugoj godini života te kako opisuju vlastite postupke u situacijama dječjih sukoba?*

Sudionici istraživanja

U istraživanju je korišten namjerni (svrhoviti) uzorak sudionika s ciljem uključivanja ispitanika koji imaju neposredno iskustvo sa sukobima djece u drugoj godini života. U skladu s ciljevima istraživanja, ispitanici su bili iz dvije skupine. Jednu skupinu činili su odgojitelji zaposleni u jasličkim skupinama (djeca u dobi od 2 do 3 godine) a drugu roditelji djece jasličke dobi.

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 23 sudionika, odnosno 12 odgojitelja djece jasličke dobi i 11 roditelja djece jasličke dobi što prikazuje tablica 1. Sudionici su odabrani namjernim uzorkovanjem prema kriteriju neposrednog iskustva rada ili života s djecom u drugoj godini života. Veličina uzorka određena je prema načelu informacijske zasićenosti, odnosno prikupljanje podataka završeno je kada se u odgovorima sudionika više nisu pojavljivale nove sadržajne kategorije.

Tablica 1. *Struktura uzorka*

Skupina sudionika	n	%
Roditelji djece jasličke dobi	11	47,8
Odgojitelji djece jasličke dobi	12	52,2
UKUPNO	23	100

Roditelji su većinom bili u dobi od 30 do 39 godina, a najveći dio imao je završen diplomski studij.

Odgojitelji uključeni u istraživanje bili su različite životne dobi, pri čemu je najveći broj sudionika pripadao dobnim skupinama 20–29 godina i 40 i više godina. Većina odgojitelja imala

je završen prijediplomski studij, dok je polovica imala manje od deset godina, a polovica između jedanaest i dvadeset godina radnog iskustva.

Metode, instrumenti i postupak istraživanja

Podaci su prikupljeni metodom intervjua, primjenom fokus-grupa kao oblika grupnog intervjua. Ova metoda omogućuje istovremeno sudjelovanje više ispitanika, njihovu interakciju i razmjenu iskustava, čime se dobiva dublji uvid u različite perspektive i značenja (Halmi, 2013). Fokus-grupe kao kvalitativna metoda omogućuju prikupljanje detaljnih podataka o stavovima, iskustvima i percepcijama sudionika te pružaju kontekstualno bogatiji uvid u istraživani fenomen u odnosu na kvantitativne pristupe (Cohen, Manion i Morrison, 2007).

Istraživanje je provedeno u okviru kvalitativne metodologije, polazeći od interpretativne paradigme, s ciljem razumijevanja perspektiva roditelja i odgojitelja o sukobima dvogodišnjaka. Korišten je polustrukturirani protokol intervjua koji je obuhvaćao socio-demografska pitanja i tematska područja vezana uz razumijevanje sukoba, emocionalne reakcije djece, ulogu odraslih te suradnju roditelja i odgojitelja. Intervjui su trajali od 60 do 90 minuta, a fokus-grupe su provedene odvojeno s roditeljima i odgojiteljima u prostoru dječjeg vrtića.

Podaci su prikupljeni audio-zapisom i pisanim bilješkama radi osiguravanja točnosti i kontekstualnog razumijevanja. Istraživanje je provedeno u veljači 2026. godine uz poštivanje etičkih načela: dobrovoljnosti sudjelovanja, informiranog pristanka, povjerljivosti i zaštite identiteta sudionika. Sudionici su bili informirani o cilju i načinu istraživanja te su imali mogućnost povlačenja u bilo kojem trenutku. U analizi su označeni šiframa, a podaci su korišteni isključivo u znanstvene svrhe.

Analiza podataka provedena je kvalitativnim postupkom kodiranja prema načelima kvalitativne analize podataka koje opisuju Strauss i Corbin (1998). Nakon doslovne transkripcije fokus-grupa, podaci su analizirani kroz tri međusobno povezana koraka. U prvoj fazi provedeno je otvoreno kodiranje, pri čemu su identificirane značenjske jedinice i izdvojeni početni kodovi koji opisuju iskustva, stavove i percepcije sudionika. U drugoj fazi provedeno je aksijalno kodiranje, tijekom kojega su međusobno povezani srodni kodovi i oblikovane šire kategorije koje opisuju zajedničke obrasce u odgovorima roditelja i odgojitelja. U završnoj fazi provedena je integracija i interpretacija oblikovanih kategorija radi cjelovitog razumijevanja odnosa među njima te oblikovanja interpretativnog prikaza rezultata. Iako su u analizi primijenjeni postupci otvorenog i aksijalnog kodiranja radi sustavnog organiziranja podataka (Strauss i Corbin, 1998), cilj istraživanja nije bio razvoj utemeljene teorije, nego opis i interpretacija perspektiva roditelja i odgojitelja o sukobima djece u drugoj godini života.

Rezultati istraživanja

Perspektiva roditelja

Analiza odgovora roditelja provedena je postupkom otvorenog, aksijalnog i teorijskog kodiranja. U otvorenom kodiranju izdvojeni su inicijalni kodovi koji opisuju način na koji roditelji razumiju sukobe među dvogodišnjacima.

Otvoreno kodiranje

Roditelji sukobe najčešće povezuju s razvojnim obilježjima djece te navode da do njih dolazi zbog želje za određenim predmetom, nemogućnosti dijeljenja, frustracije, ljubomore, umora i još nedovoljno razvijenih komunikacijskih vještina (*„Sukobi se javljaju najčešće ukoliko je*

drugo dijete uzelo nešto što prvo smatra da je njegovo.“ „Igračke i frustracija zbog potrebe za dijeljenjem istim, uzevši u obzir da je dijete do polaska u vrtić rijetko moralo dijeliti stvari.“)

Pojedini roditelji sukobe povezuju i s razvojnim sazrijevanjem (*„Razvoj karaktera, postavljanje odnosa u obitelji, umor.“*).

Emocionalne reakcije djece roditelji opisuju kao snažne i neposredne. Najčešće navode plač, vikanje, bacanje na pod, otimanje predmeta i povišen ton glasa (*„U sukobima se dijete uvijek rasplače i bude tužno.“*).

Roditelji navode da emocije djece prepoznaju promatrajući izraz lica, ponašanje i način govora (*„Jedno dijete svoje nezadovoljstvo pokazuje izrazom lica, drugo lupa nogama, a treće se baca na pod i plače.“*).

Govoreći o vlastitoj ulozi tijekom sukoba, roditelji najčešće ističu pružanje emocionalne podrške, fizičku blizinu, smirivanje i usmjeravanje djeteta (*„Pokušamo smiriti dijete zagrljajem i pričom, a zatim objasnimo što se dogodilo.“ „Pazim da ne ozlijedi jedan drugoga i pokušavam usmjeriti pozornost na drugu igračku.“*).

Većina roditelja sukobe istodobno doživljava kao normalan dio razvoja, ali i kao emocionalno zahtjevne situacije (*„Normalan razvojni proces i prilika za učenjem.“ „Prilika za učenje, ako sukobi nisu prečesti i ako ne dovode do ozbiljnijih ozljeda.“*).

Otvoreno kodiranje pokazuje da roditelji sukobe dominantno opisuju kroz prizmu emocionalne intenzivnosti te naglašavaju potrebu djeteta za podrškom odrasle osobe.

Aksijalno kodiranje

Povezivanjem inicijalnih kodova oblikovane su četiri središnje kategorije.

Prva kategorija odnosi se na razvojnu uvjetovanost sukoba. Roditelji smatraju da su sukobi posljedica razvojnih obilježja druge godine života, osobito impulzivnosti, egocentričnosti i ograničenih komunikacijskih mogućnosti.

Druga kategorija odnosi se na emocionalnu preplavljenost djece. Roditelji procjenjuju da djeca još nemaju razvijene sposobnosti samostalnog smirivanja te trebaju pomoć odrasle osobe.

Treća kategorija odnosi se na regulacijsku ulogu roditelja. Sudionici ističu da tijekom sukoba najprije nastoje umiriti dijete, pružiti mu osjećaj sigurnosti, a tek potom razgovarati o događaju.

Četvrta kategorija odnosi se na roditeljski doživljaj sukoba kao izazova vlastitoj roditeljskoj kompetentnosti. Dio roditelja navodi kako se u takvim situacijama pita reagira li na odgovarajući način te izražava potrebu za dodatnim savjetima.

Teorijsko kodiranje

Tematska analiza pokazuje da roditelji sukobe dvogodišnjaka razumiju kao razvojno očekivane, ali emocionalno zahtjevne situacije. U njihovim odgovorima dominiraju tri međusobno povezana tematska obrasca: (1) razvojno objašnjenje dječjeg ponašanja, (2) važnost emocionalne sigurnosti i podrške odrasle osobe te (3) postupno usvajanje granica i socijalno prihvatljivih oblika ponašanja. Zajedno, ove teme upućuju na to da roditelji svoju ulogu prije svega vide u pružanju emocionalne sigurnosti i pomoći djetetu u regulaciji emocija tijekom sukoba.

Perspektiva odgojitelja

Analiza odgovora odgojitelja također je provedena postupkom otvorenog, aksijalnog i teorijskog kodiranja.

Otvoreno kodiranje

Odgojitelji navode da se sukobi najčešće pojavljuju tijekom slobodne igre. („Najviše tijekom slobodne, spontane igre.“ „Najčešće u slobodnoj igri, rjeđe pri hranjenju ili prije odlaska na spavanje.“)

Kao najčešće uzroke sukoba navode borbu za igračke, ograničene komunikacijske sposobnosti, egocentričnost i još nedovoljno razvijenu samoregulaciju („Najčešći sukobi među dvogodišnjacima nastaju zbog borbe za igračke, izražavanja samostalnosti i ograničenih jezičnih sposobnosti.“).

Najčešći oblici ponašanja uključuju guranje, otimanje, ugrize, plač, vikanje i bacanje predmeta („Reagiraju jako intenzivno kroz plakanje, ljutnju, udaranje i povlačenje.“).

Odgojitelji procjenjuju da djeca još uvijek imaju ograničene sposobnosti regulacije emocija te razumijevanja drugih osoba („Djeca često trebaju podršku odrasle osobe kako bi se smirila.“).

Govoreći o vlastitoj ulozi, odgojitelji naglašavaju smirivanje djece, imenovanje emocija, usmjeravanje ponašanja i postavljanje granica („Uloga odgojitelja je smiriti situaciju, pomoći djeci imenovati emocije te ih usmjeriti prema prihvatljivim oblicima ponašanja.“).

Kao najčešće strategije navode razgovor o osjećajima, modeliranje ponašanja, pozitivno potkrepljenje, slikovnice i dramatizacije („Strategije uključuju imenovanje emocija, poticanje dijeljenja i dosljedno postavljanje granica.“).Govoreći o suradnji s roditeljima, odgojitelji ističu različita očekivanja roditelja i različite odgojne stilove („Izazovi su različita očekivanja roditelja i različiti odgojni pristupi.“).

Aksijalno kodiranje

Povezivanjem inicijalnih kodova izdvojene su četiri središnje kategorije. Prva kategorija odnosi se na sukob kao razvojno uvjetovanu socijalnu interakciju. Druga kategorija odnosi se na emocionalnu intenzivnost dječjih reakcija uz mogućnost relativno brze regulacije uz podršku odrasle osobe. Treća kategorija opisuje dvostruku profesionalnu ulogu odgojitelja, koja uključuje zaštitu djece i poticanje razvoja socijalnih vještina. Četvrta kategorija odnosi se na važnost usklađenosti odgojnih postupaka između obitelji i dječjeg vrtića.

Teorijsko kodiranje

Teorijsko kodiranje pokazuje da odgojitelji sukobe razumiju kao razvojno očekivane situacije koje predstavljaju dio svakodnevnog života jasličke skupine. Istodobno naglašavaju važnost odrasle osobe u pružanju sigurnosti, regulaciji emocija i poticanju prihvatljivih oblika socijalnog ponašanja.

Sličnosti i razlike u perspektivama roditelja i odgojitelja o sukobima dvogodišnjaka

Komparativna analiza pokazuje visoku razinu podudarnosti između roditelja i odgojitelja u razumijevanju sukoba dvogodišnjaka. Obje skupine smatraju da su sukobi razvojno očekivani, najčešće povezani s borbom za igračke, ograničenim komunikacijskim sposobnostima, impulzivnošću i još nedovoljno razvijenom samoregulacijom. Također podudarno opisuju emocionalne reakcije djece kao intenzivne, ali kratkotrajne te naglašavaju važnost podrške odrasle osobe. Istodobno su uočene određene razlike. Roditelji češće naglašavaju emocionalnu sigurnost, utjehu i brzo smirivanje djeteta, dok odgojitelji veći naglasak stavljaju na usmjeravanje ponašanja, razvoj socijalnih vještina i stvaranje prilika za učenje kroz svakodnevne situacije

sukoba. Odgojitelji također češće ističu važnost usklađenosti odgojnih postupaka između obitelji i dječjeg vrtića te navode da različita očekivanja roditelja mogu predstavljati izazov u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi.

Rasprava

Rezultati ovog istraživanja pokazali su da roditelji i odgojitelji u velikoj mjeri dijele razumijevanje sukoba među dvogodišnjacima kao razvojno očekivanog fenomena. Obje skupine sudionika sukobe najčešće povezuju s ograničenim komunikacijskim sposobnostima, egocentrizmom i još nedovoljno razvijenom samoregulacijom.

Takvi nalazi podudaraju se s rezultatima istraživanja Vlah i sur. (2021), koji navode da se rizična i konfliktna ponašanja u ranoj dobi najčešće pojavljuju u situacijama kada djeca još nemaju razvijene socijalne i komunikacijske vještine potrebne za mirno rješavanje sukoba. Slične zaključke donose i Milenović i sur. (2024), ističući da su sukobi dvogodišnjaka sastavni dio procesa razvoja socijalnih kompetencija te predstavljaju priliku za učenje dijeljenja, suradnje i regulacije emocija.

Dobiveni rezultati u skladu su i s istraživanjima Jurčević-Lozančić (2011; 2011a), koja naglašavaju da kvaliteta socio-emocionalnog okruženja i podrška odraslih imaju važnu ulogu u razvoju emocionalne regulacije i socijalne kompetencije djece. U ovom istraživanju i roditelji i odgojitelji isticali su važnost prisutnosti odrasle osobe tijekom sukoba, pri čemu se odrasli promatraju kao izvor sigurnosti i podrške djetetu.

Unatoč zajedničkom razumijevanju razvojne prirode sukoba, istraživanje je pokazalo razlike između roditelja i odgojitelja u načinu reagiranja. Roditelji su češće naglašavali potrebu za neposrednim smirivanjem djeteta i pružanjem emocionalne sigurnosti, dok su odgojitelji sukobe češće promatrali kao priliku za razvoj socijalnih vještina, samoregulacije i empatije. Slične razlike između roditeljske i profesionalne perspektive opisuje Strelec (2023), koja naglašava da roditelji u većoj mjeri polaze od emocionalne dobrobiti vlastitog djeteta, dok odgojitelji svoje postupke oblikuju u skladu s razvojnim i pedagoškim ciljevima skupine.

Dobiveni rezultati mogu se objasniti i socio-konstruktivističkim pristupom Vygotskog (1978), prema kojem se razvoj odvija kroz socijalnu interakciju, a odrasla osoba pruža podršku unutar zone približnog razvoja. U svakodnevnim situacijama sukoba odrasli pomažu djetetu razumjeti vlastite emocije, razvijati prihvatljive obrasce ponašanja i postupno usvajati samoregulaciju. Ovakvo razumijevanje podudara se i s Brunerovim (1983) shvaćanjem da svakodnevne socijalne situacije predstavljaju važne kontekste učenja.

Roditeljsko naglašavanje emocionalne sigurnosti može se interpretirati u okviru teorije privrženosti (Bowlby, 1969; Ainsworth, Blehar, Waters i Wall, 1978), prema kojoj je osjetljiva i dostupna odrasla osoba temelj razvoja emocionalne sigurnosti djeteta. S druge strane, postupci odgojitelja, poput imenovanja emocija, modeliranja ponašanja i postupnog usmjeravanja djece, odgovaraju konceptu podrške (engl. *scaffolding*) koji opisuju Wood, Bruner i Ross (1976).

Nalazi su u skladu i s istraživanjima koja naglašavaju važnost razvoja emocionalne regulacije u ranom djetinjstvu. Sudionici ovog istraživanja često su isticali važnost smirenog reagiranja odraslih, postavljanja jasnih granica i imenovanja emocija, što odgovara suvremenim spoznajama o postupnom prijelazu s vanjske na unutarnju regulaciju ponašanja (Vasta i sur., 2005). Također, odgojitelji su često opisivali modeliranje prihvatljivih oblika ponašanja, što se može povezati sa socijalno-kognitivnom teorijom Bandure, prema kojoj djeca usvajaju nova ponašanja promatrajući odrasle i vršnjake (Vasta i sur., 2005).

Rezultati dodatno potvrđuju važnost suradnje roditelja i odgojitelja. Odgojitelji su češće nego roditelji ukazivali na izazove koji proizlaze iz različitih odgojnih pristupa i očekivanja. Takvi nalazi podudaraju se s Bronfenbrennerovom (1979) ekološkom teorijom razvoja, koja naglašava važnost usklađenosti obiteljskog i institucionalnog okruženja, ali i s rezultatima Strelec (2023), prema kojima partnerski odnos roditelja i odgojitelja predstavlja važan preduvjet uspješne podrške djetetovu razvoju.

Dobiveni rezultati podudaraju se i sa suvremenim kurikulumskim pristupima koji dijete promatraju kao kompetentnog sudionika vlastitog razvoja, a odgojitelja kao refleksivnog praktičara koji promišljeno oblikuje okruženje za učenje (Miljak, 2009; Slunjski, 2011, 2015, 2016; Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015; Šagud, 2006). U tom kontekstu sukobi nisu nepoželjne situacije koje treba spriječiti, nego razvojne prilike za učenje socijalnih odnosa, empatije i samoregulacije, što potvrđuju i novija istraživanja Mlinarević i Vekić-Kljaić (2025) te Vekić-Kljaić i Mlinarević (2025).

Doprinos ovog istraživanja očituje se u usporednom sagledavanju perspektiva roditelja i odgojitelja te u boljem razumijevanju njihovih sličnosti i razlika u interpretaciji sukoba dvogodišnjaka. Rezultati pokazuju da obje skupine sukobe smatraju razvojnim fenomenom, ali im pridaju različite odgojne naglaske. Potvrđuje se važnost partnerske suradnje roditelja i odgojitelja te usklađivanja odgojnih postupaka kako bi dijete dobivalo dosljednu podršku u razvoju emocionalne regulacije i socijalnih kompetencija.

Rezultate je također potrebno promatrati u svjetlu metodoloških ograničenja istraživanja. Istraživanje je provedeno na namjernom uzorku iz jedne lokalne sredine, a korištenje fokus-grupa moglo je utjecati na pojavu socijalno poželjnih odgovora. Osim toga, istraživanje se temeljilo isključivo na perspektivama odraslih, bez neposrednog promatranja dječjih interakcija. Buduća istraživanja bilo bi korisno proširiti uključivanjem naturalističkog promatranja, videoanalize interakcija te kombiniranjem kvalitativnih i kvantitativnih istraživačkih pristupa.

Zaključno, rezultati potvrđuju da sukobi među dvogodišnjacima predstavljaju razvojno normativan dio ranoga djetinjstva. Njihova razvojna vrijednost uvelike ovisi o kvaliteti odrasle podrške i usklađenosti odgojnih postupaka roditelja i odgojitelja. Kada odrasli sukobe prepoznaju kao priliku za učenje, oni postaju važan kontekst razvoja samoregulacije, empatije i temeljnih socijalnih kompetencija.

Zaključak

Provedeno istraživanje potvrdilo je da su sukobi među dvogodišnjacima čest i razvojno očekivan fenomen, povezan s egocentrizmom, nedovoljno razvijenim komunikacijskim vještinama i ograničenom samoregulacijom. Roditelji i odgojitelji pokazuju visoku razinu suglasnosti u razumijevanju sukoba kao dijela socio-emocionalnog razvoja, no razlikuju se u pristupima: roditelji naglašavaju emocionalnu zaštitu i utjehu, dok odgojitelji sukob koriste kao pedagošku priliku za razvoj socijalnih vještina, samoregulacije i empatije.

Ova razlika upućuje na važnost partnerske suradnje i usklađivanja odgojnih postupaka između obitelji i vrtića. Rezultati potvrđuju da sukobi nisu odstupanje, već funkcionalan dio razvoja, koji uz kvalitetnu podršku odraslih postaje prostor učenja i razvoja socijalnih kompetencija.

Zaključno, kvaliteta odrasle intervencije, obilježena emocionalnom dostupnošću, jasno postavljenim granicama i refleksivnim pristupom, ključna je za pretvaranje sukoba u razvojnu priliku, pri čemu je usklađena suradnja roditelja i odgojitelja od presudne važnosti.

Literatura

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. W. W. Norton and Company.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Naklada Slap.
- Denham, S. A., Domitrovich, C. E., and Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652–680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Halmi, A. (2013). Kvalitativna istraživanja u obrazovanju. *Pedagoški istraživanja*, 10(2), 203–218.
- Harkness, S., & Super, C. M. (1996). *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences*. Guilford Press.
- Jurčević-Lozančić, A. (2011). Redefining the educational role of the family. *Croatian Journal of Education*, 13(4), 122–150.
- Jurčević-Lozančić, A. (2011a). Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagoški istraživanja*, 8(2), 271–281.
- Killen, M., and Smetana, J. G. (2015). Origins and development of morality. U M. E. Lamb (Ur.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., Vol. 3, str. 701–749). Wiley.
- Milenović, Ž. M. H., Lapat, G. S., i Jeremić, B. S. (2024). Procjene odgojitelja i roditelja o socijalnim vještinama djece predškolske dobi. *Magistra ladertina*, 19(1), 73–94. <https://hrcak.srce.hr/322452>
- Mlinarević, V., i Vekić-Kljaić, V. (2025). Perspektive suvremenog kurikulumu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Golden marketing – Tehnička knjiga*.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću: Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjem vrtiću*. SM naklada.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. (2015). Narodne novine, 5/15.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja: Istraživanje i konstrukcija*. Školska knjiga.
- Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira: Kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikulumu*. Element.
- Slunjski, E. (2016). *Izvan okvira 2: Promjena – od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja*. Element.
- Strauss, A., i Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2. izdanje). Sage.
- Strelec, D. (2023). Važnost pozitivnog suradničkog odnosa između odgajatelja i roditelja. *Varaždinski učitelj*, 6(12), 134–138. <https://hrcak.srce.hr/302068>
- Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Visoka učiteljska škola u Petrinji.
- Vasta, R., Haith, M. M., i Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija: Moderna znanost* (3. izd.). Naklada Slap.
- Vekić-Kljaić, V. i Mlinarević, V. (2025). *Akcijsko istraživanje u odgoju i obrazovanju*. Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Vlah, N., Miroslavljević, A., i Katić, V. (2021). Razumijevanje rizičnih ponašanja djece: Perspektive odgajatelja i stručnih suradnika dječjeg vrtića. *Ljetopis socijalnog rada*, 28(2), 395–415. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v28i2.367>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Profesionalni identitet i razvoj u sportu: odnos prema sebi, kolegama i struci u kontekstu zaštite djece

Ana Žnidarec Čučković

Sažetak

Ovaj rad istražuje razvoj profesionalnog identiteta stručnjaka u sportskom okruženju s posebnim fokusom na njihovu ulogu u zaštiti djece. Primijenjen je mješoviti metodološki pristup koji uključuje kvalitativne polustrukturirane intervjue s 24 stručnjaka, participativno promatranje tijekom pilot-obuka te kvantitativnu analizu upitnika o profesionalnim kompetencijama (N=156). Rezultati pokazuju da jaki profesionalni identitet pozitivno korelira s proaktivnim pristupom zaštiti djece ($r=0.68$, $p<0.001$). Identificirana su tri ključna stupnja razvoja: tehnički fokus, refleksivna praksa i transformativno vodstvo. Rad pruža novi konceptualni model profesionalnog identiteta u zaštiti djece u sportu, s praktičnim implikacijama za razvoj transnacionalnih edukacijskih programa u okviru Erasmus+ projekata.

Ključne riječi: edukacija trenera, safeguarding, profesionalne kompetencije, refleksivna praksa, organizacijska kultura

Uvod

Zaštita djece u sportu postaje sve značajnijom temom u međunarodnoj sportskoj zajednici, potaknuta nizom dokumentiranih slučajeva zlostavljanja i zanemarivanja mladih sportaša (IOC, 2016; Brackenridge, 2001). Unatoč rastućoj regulatornoj i institucionalnoj svijesti — vidljivoj u dokumentima poput IOC Consensus Statements (2016, 2024) i implementaciji Lanzarote konvencije (Vijeće Europe, 2007) — fundamentalni mehanizam koji stoji iza učinkovite zaštitne prakse ostaje nedovoljno istražen: profesionalni identitet osoba koje s djecom rade u svakodnevnom sportskom kontekstu.

Profesionalni identitet, koji Schein (1978) definira kao stabilni skup vrijednosti, sposobnosti i karijernih sidra koji oblikuju profesionalnu samopercepciju, u kontekstu sporta poprima posebno složenu dimenziju. Trener, koordinator ili povjerenik za zaštitu djece ne djeluje samo unutar tehničko-taktičke paradigme, već se neprestano pozicionira u mreži odnosa — prema samom sebi, prema kolegama i prema široj stručnoj zajednici — koji u odlučujućoj mjeri oblikuju kako će prepoznati, interpretirati i reagirati na situacije potencijalne ugroze mladih sportaša.

Socio-konstruktivistički pristupi profesionalnom razvoju (Vygotsky, 1978; Wenger, 1998) naglašavaju da se profesionalni identitet ne razvija u izolaciji, već kroz participaciju u zajednicama prakse i kontinuirane interpersonalne interakcije. U sportskom okruženju, koje karakteriziraju izrazite hijerarhijske strukture, visoka natjecateljna opterećenja i često nejasne granice profesionalnih uloga, ovi procesi dobivaju posebnu težinu. Pitanje nije samo što stručnjak zna o zaštiti djece, već tko on smatra da jest kao profesionalac i što to podrazumijeva u kontekstu zaštitnih odgovornosti.

Unatoč rastućem interesu istraživačke zajednice za safeguarding u sportu (Mountjoy et al., 2016; Hartill, 2013; Rhind et al., 2015), sustavno istraživanje veze između profesionalnog identiteta i zaštitne prakse ostaje malobrojno. Postojeća literatura uglavnom se fokusira na znanje i kompetencije (Fasting et al., 2010), organizacijske politike (Parent & Fortier, 2018) ili specifične oblike zlostavljanja (Brackenridge & Rhind, 2014), ne uzimajući u obzir identitetsku dimenziju koja prethodi i oblikuje sve navedeno. Ova istraživačka praznina ima neposredne praktične implikacije: edukacijski programi koji zanemaruju pitanje profesionalnog identiteta

intervenirat će na razini znanja, ali ne i na razini temeljnih profesionalnih orijentacija koje određuju hoće li to znanje biti primijenjeno u kritičnim trenucima.

Ovaj rad stoga postavlja tri međusobno povezana istraživačka pitanja: (1) Kako sportski stručnjaci konstruiraju i artikuliraju svoj profesionalni identitet u odnosu prema sebi, kolegama i struci? (2) Koje razvojne etape obilježavaju evoluciju profesionalnog identiteta prema proaktivnoj zaštitnoj orijentaciji? (3) Na koji način jačina profesionalnog identiteta korelira s implementacijom zaštitnih mehanizama u svakodnevnoj praksi?

Teorijski okvir

Teorija profesionalne identifikacije i karijernih sidra

Schein (1978) razvio je model karijernih sidra kao stabilnih, trajnih elemenata profesionalnog samokoncepta koji određuju temeljne profesionalne vrijednosti i potrebe pojedinca. U sportskom kontekstu, karijerna sidra manifestiraju se kroz specifičan odnos prema tehničkim kompetencijama (tzv. sidro tehničko-funkcionalne kompetentnosti), menadžerskim odgovornostima (sidro opće menadžerske kompetentnosti) te, što je za ovaj rad posebno relevantno, kroz sidro posvećenosti, koje odražava volju da se vlastite sposobnosti usmjere prema vrijednostima koje nadilaze individualni profesionalni interes.

Teorija karijernih sidra nudi korisno polazište za razumijevanje zašto određeni stručnjaci razvijaju proaktivnu zaštitnu orijentaciju dok drugi ostaju na reaktivnoj razini intervencije. Sidro posvećenosti, koje Schein (1978) opisuje kao usmjerenost prema 'stvari koja je veća od samog pojedinca', može se u kontekstu zaštite djece manifestirati kao duboka etička obveza prema dobrobiti mladih sportaša koja nadilazi formalne institucionalne zahtjeve.

Socio-konstruktivistički pristup profesionalnom razvoju

Socio-konstruktivistička teorija, utemeljena na Vygotskijevim (1978) radovima i razrađena kroz Wengerovu (1998) teoriju zajednica prakse, naglašava da se profesionalni identitet razvija kroz situirano učenje i socijalnu participaciju. U sportskom okruženju, ove zajednice prakse obuhvaćaju neformalne mreže kolega, mentorske odnose, institucionalne obuke i šire kulturne norme sportske organizacije.

Ključan koncept za razumijevanje profesionalnog razvoja u ovom kontekstu jest legitimno periferno sudjelovanje (Lave & Wenger, 1991), kojim novopridošli stručnjaci postupno usvajaju ne samo tehničke kompetencije, već i temeljne vrijednosti i normativne obrasce zajednice. Problem nastaje kada dominantne zajednice prakse u sportskim organizacijama reproduciraju kulture šutnje, normaliziranja rizika ili preuranjene ekspertizacije koje inhibiraju razvoj zaštitnih kompetencija (Cense & Brackenridge, 2001).

Prava djeteta i safeguarding u sportu: normativni okvir

Konvencija UN-a o pravima djeteta (UNCRC, 1989) uspostavlja temeljni normativni okvir za razumijevanje zaštite djece kao prava, a ne privilegije. Četiri načela — nediskriminacija, pravo na razvoj, pravo na sudjelovanje i primarni interes djeteta — nude konceptualni temelj za razumijevanje što proaktivna zaštitna praksa u sportu podrazumijeva (Lansdown, 2001). U kontekstu profesionalnog identiteta, internalizacija ovih načela predstavlja ključnu razliku između stručnjaka koji zaštitu djece percipiraju kao administrativnu obvezu i onih koji je doživljavaju kao temeljnu profesionalnu vrijednost.

Na operativnoj razini, IOC Consensus Statement o uznemiravanju i zlostavljanju u sportu (Mountjoy et al., 2016) i aktualizirani IOC Consensus Statement o interpersonalnom nasilju (2024) operacionaliziraju ova načela u sportski specifičan kontekst, pružajući okvir koji premošćuje normativnu razinu međunarodnog prava i praktičnu realnost svakodnevnih interakcija u sportskim okruženjima.

Metodologija

Istraživački dizajn

Primijenjen je konvergentni mješoviti metodološki dizajn (Creswell & Plano Clark, 2018), koji omogućava simultano prikupljanje kvalitativnih i kvantitativnih podataka, a potom njihovu integraciju u fazi interpretacije. Ovaj je pristup odabran jer kvalitativna komponenta omogućuje razumijevanje dubinskih mehanizama oblikovanja profesionalnog identiteta, dok kvantitativna komponenta pruža mogućnost procjene rasprostranjenosti i jačine identificiranih obrazaca unutar šire populacije sportskih stručnjaka.

Sudionici

Kvalitativni uzorak činilo je 24 stručnjaka iz hrvatskog i međunarodnog sportskog okruženja (treneri: $n=10$; povjerenici za zaštitu djece: $n=8$; koordinatori sigurnog sporta: $n=6$), koji su odabrani putem namjernog uzorkovanja s ciljem maksimalne varijacije s obzirom na sport, razinu organizacije (klub/savez/NOC) i radno iskustvo. Kvantitativni uzorak činio je 156 sudionika regrutiranih unutar GUARD Erasmus+ projekta iz pet partnerskih zemalja (Hrvatska, Grčka, Rumunjska, Makedonija, Slovenija). Prosječno radno iskustvo u sportu iznosilo je 11.3 ± 7.2 godine.

Instrumenti

Kvalitativni podaci prikupljeni su putem polustrukturiranih intervjua (prosječno trajanje: 52 min) i participativnog promatranja tijekom pilot-obuka (ukupno 96 sati). Protokol intervjua razvijen je na temelju teorijskog okvira i obuhvaćao je četiri tematska bloka: (a) profesionalna biografija i karijerni razvoj, (b) percepcija vlastite uloge u zaštiti djece, (c) institucionalno-organizacijski kontekst, te (d) kritični incidenti i situacijske dileme.

Kvantitativni podaci prikupljeni su putem Upitnika profesionalnih kompetencija u zaštiti djece (UPKZD), koji je za potrebe ovog istraživanja konstruiran na temelju pregleda relevantne literature i ekspertne procjene (6 stručnjaka). Upitnik sadrži 42 čestice organizirane u četiri subskale: znanje ($\alpha=.84$), stavovi ($\alpha=.79$), vještine ($\alpha=.81$) i profesionalna orijentacija ($\alpha=.88$). Sve čestice ocijenjene su na Likertovoj skali od 1 do 5.

Postupak analize podataka

Kvalitativni podaci analizirani su metodom refleksivne tematske analize (Braun & Clarke, 2022), s posebnom pozornošću na emergentne kategorije koje se odnose na identitetsko pozicioniranje i profesionalni razvoj. Transkripti su analizirani uz pomoć softvera ATLAS.ti 22. Kvantitativni podaci obrađeni su deskriptivnom statistikom, klaster analizom i Pearsonovim korelacijama uz pomoć IBM SPSS Statistics 28. Integracija podataka provedena je kroz zajedničke prikaze (joint displays) prema preporukama Guettermana i sur. (2015).

Etika istraživanja

Istraživanje je odobreno od Etičkog povjerenstva Kineziološkog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (Broj: 13/2026). Svi sudionici potpisali su informirani pristanak kojim su obaviješteni o ciljevima istraživanja, pravu na odustajanje u bilo kojem trenutku i mjerama zaštite podataka. Svi identifikacijski podaci kodificirani su i pohranjeni odvojeno od istraživačkih podataka u skladu s GDPR smjernicama (Uredba EU 2016/679).

Rezultati

Tri razine profesionalnog identiteta

Klaster analiza kvantitativnih podataka te tematska analiza kvalitativnih nalaza konvergiraju prema trodijelnoj tipologiji profesionalnog identiteta u zaštiti djece u sportu. Identificirane razine — tehnički fokus, refleksivna praksa i transformativno vodstvo — ne predstavljaju isključivo razlikovne tipove, već distinktnu etape razvojne trajektorije (Tablica 1).

Tablica 1. *Razine profesionalnog identiteta i karakteristike prakse (N=156)*

Razina	Karakteristike	Profesionalna orijentacija	Postotak (N=156)
1. Tehnički fokus	Osnovno znanje, reaktivan pristup	Proceduralna sukladnost; zaštita kao administrativna obveza	32%
2. Refleksivna praksa	Kritičko promišljanje, timska suradnja	Situacijska osjetljivost; zaštita kao etička odgovornost	45%
3. Transformativno vodstvo	Proaktivno, sistemske promjene	Organizacijska transformacija; zaštita kao profesionalna misija	23%

Napomena. Postotak ne zbraja na 100% zbog zaokruživanja; razine su identificirane klaster analizom ($k=3$).

Korelacija profesionalnog identiteta i zaštitne prakse

Pearsonova korelacijska analiza pokazuje značajnu pozitivnu vezu između ukupnog rezultata na subskali profesionalne orijentacije i kompozitne mjere proaktivne zaštitne prakse, $r=0.68$, $p<0.001$, 95% CI [0.58, 0.76]. Prema Cohenovim (1988) smjernicama, ova korelacija odgovara velikom efektu. Stručnjaci u trećoj razini (transformativno vodstvo) pokazuju statistički značajno višu razinu prijevremene intervencije u procijenjenim rizičnim situacijama u usporedbi s prvom razinom, $t(98)=6.43$, $p<0.001$, $d=1.28$.

Subskalna analiza otkriva da je subskala profesionalne orijentacije ($r=0.72$) jači prediktor zaštitne prakse od subskale znanja ($r=0.41$), što sugerira da sama znanja nisu dovoljna za operacionalizaciju zaštitnih kompetencija — ključna je dublja identitetska razina vezana uz profesionalne vrijednosti i percepciju vlastite uloge.

Kvalitativni nalazi: procesi oblikovanja profesionalnog identiteta

Tematska analiza intervjua identificirala je četiri temeljne teme koje opisuju mehanizme oblikovanja profesionalnog identiteta u kontekstu zaštite djece: (a) kritični incidenti i njihova procesna elaboracija, (b) mentorski odnosi i uzori u stručnoj zajednici, (c) institucionalni kontekst i organizacijska kultura, te (d) osobna etička sidra i vrijednosni sustavi.

Stručnjaci treće razine konzistentno opisuju transformativne iskustvene prekretnice — kritične incidente koji su zahtijevali donošenje teških odluka — kao ključne momente reidentifikacije. Trener s 18 godina iskustva artikulira: *'Taj trenutak kad si morao odlučiti — prijaviš li ili ne — postaje zapravo trenutak u kojemu odlučuješ tko si. I od tada shvaćam da zaštita djece nije nešto što ti radiš kao trener, to je nešto što jesi.'* Ovakvi iskazi konzistentno se pojavljuju u narativima sudionika treće razine, dok su u prvoj razini kritični incidenti češće opisivani kao uznemirujuće iznimke, a ne kao formativna iskustva.

Participativno promatranje pilot-obuka unutar GUARD projekta pokazalo je da su formalni edukacijski moduli najučinkovitiji kada je organizacijska klima karakterizirana psihološkom sigurnošću i podijeljenošću temeljnih vrijednosti zaštite djece. U organizacijama gdje je zaštita percipirana kao birokratski zahtjev, edukacijske intervencije rezultirale su povećanjem deklarativnog znanja, ali bez promjene zaštitnih ponašanja.

Rasprava

Rezultati ovog istraživanja pružaju empirijsku potporu tezi da je profesionalni identitet ključna posredujuća varijabla između formalne edukacije o zaštiti djece i stvarnih zaštitnih ponašanja u sportskom okruženju. Ovaj nalaz nadopunjuje postojeću literaturu koja se pretežno fokusira na kompetencijsku razinu (Fasting et al., 2010; Rhind et al., 2015), ukazujući na temeljniji identitetski sloj koji određuje hoće li kompetencije biti aktivirane.

Trodijelni model razina profesionalnog identiteta pokazuje snažnu konceptualnu korespondenciju s Fullanovih (2001) modelom profesionalnog razvoja učitelja, koji razlikuje faze preživljavanja, majstorstva i ideološke angažiranosti. Implikacija ove korespondencije jest da mehanizmi profesionalnog razvoja koji su dokazano učinkoviti u obrazovnom sektoru — mentorstvo, refleksivne zajednice prakse, sustavno praćenje iskustva — mogu biti prenosivi i u sportski kontekst, uz neophodne prilagodbe specifičnostima sportske organizacijske kulture.

Veličina korelacije $r=0.68$ između profesionalnog identiteta i zaštitne prakse ukazuje na to da identitetska komponenta objašnjava oko 46% varijance u zaštitnoj praksi. Ostatak varijance očito se objašnjava čimbenicima izvan dometa ovog istraživanja — organizacijskim strukturama, dostupnošću resursa, karakteristikama specifičnih sportskih kultura — što ukazuje na potrebu za višerazinskim modelima koji integriraju individualne, interpersonalne i organizacijske prediktore zaštitnih ponašanja.

Kvalitativni nalazi o ulozi kritičnih incidenata kao identitetskih prekretnica imaju neposredne implikacije za dizajn edukacijskih programa. Ako transformacija profesionalnog identiteta prema proaktivnoj zaštitnoj orijentaciji zahtijeva procesno razrađene susrete s etičkim dilemama, onda edukacijski programi koji se oslanjaju pretežno na transmisiju informacija imaju inherentno ograničen potencijal. Pedagoški pristupi utemeljeni na studijama slučaja, simuliranim scenarijima i strukturiranoj refleksiji (što je operacionalizirano u D3.2 i D3.5 GUARD projekta) pokazuju veću sukladnost s mehanizmima koji stvarno oblikuju profesionalni identitet.

Nalaz o tehničko-fokusiranoj razini kao polazišnoj točki razvoja proaktivne zaštitne orijentacije usklađen je s ranijim opažanjima Stirling i Kerr (2008) te Kerr i Stirling (2012), koje su unutar kanadskog sportskog konteksta dokumentirale sklonost dijela trenera da emocionalno zahtjevne ili granične situacije interpretiraju kao sastavni dio 'normalne' trenažne prakse sve dok ih iskustvo ne prisili na eksplicitnu etičku prosudbu. Ova paralela podupire tezu da profesionalni identitet, a ne isključivo razina znanja, posreduje između izloženosti potencijalno štetnim situacijama i njihova prepoznavanja kao takvih. Slično tome, Owton i Sparkes (2017) u analizi procesa 'uhodavanja' (grooming) u sportu ukazuju da su treneri s krutom, tehnokratskom profesionalnom samopercepcijom skloniji normalizirati granično ponašanje unutar trenažnog odnosa, dok stručnjaci s razvijenijom refleksivnom orijentacijom brže prepoznaju rane pokazatelje rizika — nalaz koji izravno korespondira s razlikom između prve i treće razine identificiranom u ovom istraživanju.

Nalaz da subskala profesionalne orijentacije snažnije predviđa zaštitnu praksu od subskale znanja ($r=0.72$ nasuprot $r=0.41$) uklapa se u širi korpus nalaza Rhind i Owusu-Sekyerea (2018), koji su unutar međunarodne mreže International Safeguarding Children in Sport Working Group utvrdili da nacionalni savezi s formalno usklađenim politikama zaštite djece i dalje pokazuju znatne razlike u stvarnoj implementaciji tih politika, pripisujući tu razliku prvenstveno stupnju internalizacije zaštitnih vrijednosti među osobljem, a ne postojanju formalnih dokumenata samih po sebi. Slično stajalište zastupaju Lang i Hartill (2015) u svom pregledu sigurnosnih kultura u europskom sportu, ističući da politike zaštite djece bez paralelnog rada na profesionalnim identitetima i organizacijskoj klimi ostaju velikim dijelom deklarativne. Ovi nalazi zajedno sugeriraju da model koji uključuje isključivo mjerenje kompetencija — bez identitetske komponente — sustavno podcjenjuje varijancu u stvarnom zaštitnom ponašanju, što je konzistentno s rezultatom ovog istraživanja prema kojemu identitetska komponenta objašnjava dio, ali ne i cjelinu varijance u zaštitnoj praksi.

Ulogu kritičnih incidenata kao identitetskih prekretnica potvrđuju i noviji kvalitativni nalazi Gurgisa i Kerr (2021), koji su, intervjuirajući sportske administratore, utvrdili da odluka o prijavi sumnje na zlostavljanje gotovo nikada nije jednokratni racionalni čin, već proces koji uključuje preispitivanje vlastite profesionalne uloge i odgovornosti — proces opisan na način vrlo sličan iskazima stručnjaka treće razine u ovom istraživanju. Nadalje, opažanje da su formalni edukacijski moduli djelotvorniji u organizacijskoj klimi obilježenoj psihološkom sigurnošću odjekuje s ranijim radom Cense i Brackenridge (2001) o kulturama šutnje, ali i s novijim doprinosom Piper (2019), koja upozorava da izolirane edukacijske intervencije, bez paralelne promjene organizacijske kulture i sustava mentorstva, imaju ograničen i često kratkotrajan učinak na stvarnu zaštitnu praksu. Ovaj rad tako proširuje spomenutu literaturu pomičući fokus s isključivo organizacijske razine na interakciju organizacijske kulture i individualnog identitetskog razvoja.

U širem smislu, veličina utvrđene korelacije ($r=0.68$) uklapa se u rastući korpus dokaza o važnosti individualnih i profesionalnih čimbenika u zaštiti djece u sportu, koji nadopunjuje opsežnije epidemiološke uvide poput sustavnog pregleda Bjørnsetha i Szaba (2018) o rasprostranjenosti seksualnog nasilja u sportskom kontekstu. Dok potonji naglašava strukturnu rasprostranjenost problema, nalazi ovog istraživanja pomiču perspektivu prema pitanju zašto pojedini stručnjaci unutar iste strukturne stvarnosti razvijaju bitno različite razine profesionalne osjetljivosti i spremnosti na intervenciju. U tom smislu, preporuke neovisnog pregleda skrbi u sportu u Ujedinjenom Kraljevstvu (Grey-Thompson, 2017), koje naglašavaju potrebu za

sustavnom promjenom profesionalne kulture, a ne samo uvođenjem dodatnih regulatornih zahtjeva, dobivaju empirijsku potporu u nalazima ovog istraživanja.

Ograničenja ovog istraživanja uključuju prigodni uzorak sudionika regrutiranih unutar GUARD projekta, što može dovesti do pozitivnog selektivnog efekta (sudionici koji sudjeluju u Erasmus+ projektima o safeguardingu vjerojatno već imaju višu razinu senzibiliziranosti), te presječni dizajn koji ne dopušta kauzalne zaključke o razvojnoj trajektoriji profesionalnog identiteta. Buduća istraživanja trebala bi primijeniti longitudinalni dizajn koji bi omogućio praćenje razvojnih promjena profesionalnog identiteta u kontekstu organizacijskih intervencija.

Zaključak

Ovaj rad pridonosi razumijevanju profesionalnog identiteta kao ključnog mehanizma koji posreduje između znanja o zaštiti djece i stvarnih zaštitnih ponašanja u sportskom okruženju. Predloženi trofazni model — tehnički fokus, refleksivna praksa, transformativno vodstvo — nudi konceptualni okvir koji može informirati dizajn edukacijskih programa, kriterije za regrutiranje i razvoj povjerenika za zaštitu djece te evaluaciju organizacijske kulture sigurnosti.

Temeljni nalaz — da jaki profesionalni identitet pozitivno korelira s proaktivnom zaštitnom orijentacijom — implicira da učinkoviti edukacijski programi moraju intervenirati ne samo na razini kompetencija, već i na razini profesionalne samoidentifikacije. To zahtijeva pedagoške pristupe koji nude prostor za autentičnu refleksiju, izloženost kritičnim etičkim dilemama i razvoj zaštitnih vrijednosti kao integralnog dijela profesionalnog identiteta.

U kontekstu Erasmus+ projekata poput GUARD-a, koji operiraju unutar transnacionalnih okvira s bitno različitim nacionalnim safeguarding kulturama, razumijevanje identitetske dimenzije profesionalnog razvoja posebno je relevantno. Edukacijski programi koji uzimaju u obzir ovu dimenziju imaju potencijal za dublje i trajnije učinke od onih koji se oslanjaju isključivo na standardizaciju kompetencija.

Zahvale

Autorica zahvaljuje svim sudionicima istraživanja koji su posvetili svoje vrijeme i dijelili svoja profesionalna iskustva. Istraživanje je provedeno u okviru projekta GUARD – Guidance and Resources for the Protection of Children in Sport (Erasmus+ KA2), u suradnji s partnerskim organizacijama iz pet europskih zemalja.

Reference

- Bjørnseth, I., & Szabo, A. (2018). Sexual violence against children in sports and exercise: A systematic literature review. *Journal of Child Sexual Abuse*, 27(4), 365–385.
<https://doi.org/10.1080/10538712.2018.1477222>
- Brackenridge, C. H. (2001). *Spoilsports: Understanding and preventing sexual exploitation in sport*. Routledge.
- Brackenridge, C. H., & Rhind, D. (Ur.). (2014). *Sport, children's rights and violence prevention: A sourcebook on global issues and local programmes*. Brunel University Press.

- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Cense, M., & Brackenridge, C. (2001). Temporal and developmental risk factors for sexual harassment and abuse in sport. *European Physical Education Review*, 7(1), 61–79. <https://doi.org/10.1177/1356336X010071006>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. izd.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Council of Europe. (2007). *Convention on Protection of Children against Sexual Exploitation and Sexual Abuse*. CETS No. 201. Strasbourg: Council of Europe.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3. izd.). SAGE Publications.
- Fasting, K., Brackenridge, C., & Knorre, N. (2010). Performance level and sexual harassment prevalence among female athletes in the Czech Republic. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 19(1), 26–32.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3. izd.). Teachers College Press.
- Grey-Thompson, T. (2017). *Duty of care in sport: Independent report to Government*. Department for Digital, Culture, Media and Sport.
- Gurgis, J. J., & Kerr, G. A. (2021). Sport administrators' perspectives on advancing safe sport. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3, 630071. <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.630071>
- Guetterman, T. C., Fetters, M. D., & Creswell, J. W. (2015). Integrating quantitative and qualitative results in health science mixed methods research through joint displays. *Annals of Family Medicine*, 13(6), 554–561. <https://doi.org/10.1370/afm.1865>
- Hartill, M. (2013). Concealment of child sexual abuse in sports. *Quest*, 65(2), 241–254. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.773532>
- International Olympic Committee. (2016). *IOC Consensus Statement: Harassment and abuse (non-accidental violence) in sport*. British Journal of Sports Medicine, 50(17), 1019–1029. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2016-096121>
- International Olympic Committee. (2024). *IOC Consensus Statement: Interpersonal violence and safeguarding in sport*. British Journal of Sports Medicine.
- Kerr, G. A., & Stirling, A. E. (2012). Parents' reflections on their child's experiences of emotionally abusive coaching practices. *Journal of Applied Sport Psychology*, 24(2), 191–206. <https://doi.org/10.1080/10413200.2011.608413>
- Lang, M., & Hartill, M. (Ur.). (2015). *Safeguarding, child protection and abuse in sport: International perspectives in research, policy and practice*. Routledge.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. UNICEF Innocenti Research Centre.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Mountjoy, M., Brackenridge, C., Arrington, M., Blauwet, C., Carska-Sheppard, A., Fasting, K., ... & Budgett, R. (2016). The IOC consensus statement: Harassment and abuse (non-

- accidental violence) in sport. *British Journal of Sports Medicine*, 50(17), 1019–1029. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2016-096121>
- Owton, H., & Sparkes, A. C. (2017). Sexual abuse and the grooming process in sport: Learning from Bella's story. *Sport, Education and Society*, 22(6), 732–743. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1063484>
- Parent, S., & Fortier, K. (2018). Prevalence of interpersonal violence against athletes in the sport context. *Frontiers in Psychology*, 9, 714. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00714>
- Piper, H. (2019). *Sport and child protection*. Routledge.
- Rhind, D. J. A., McDermott, J., Lambert, E., & Koleva, I. (2015). A review of safeguarding cases in sport. *Child Abuse Review*, 24(6), 418–426. <https://doi.org/10.1002/car.2306>
- Rhind, D., & Owusu-Sekyere, F. (2018). *International safeguarding in sport: Research, policy and practice*. Routledge.
- Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: Matching individual and organizational needs*. Addison-Wesley.
- Stirling, A. E., & Kerr, G. A. (2008). Defining and categorizing emotional abuse in sport. *European Journal of Sport Science*, 8(4), 173–181. <https://doi.org/10.1080/17461390802086281>
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. UN General Assembly.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Prostorno-materijalno okruženje kao poziv na interakcije

Ivana Golik

Jasmina Ostojić

Biljana Štefanac

Sažetak

Rad istražuje djelovanje prostorno-materijalnoga konteksta na interakcije između djece te između djece i odgojitelja. Suvremena pedagogija djeteta vidi kao kompetentnoga socijalnog aktera koji istražujući samostalno i u procesima sukonstrukcije s drugima gradi vlastitu spoznaju. Usprkos takvoj slici o djetetu, odgojitelji uređenje prostora vrtićke sobe te dopunu i izmjenu ponuđenih materijala poglavito smatraju isključivo svojim zadatkom i obavezom. U pokušaju traženja novih pristupa uređenju prostorno-materijalnoga konteksta, odgojiteljice u dvije skupine, u dvama različitim vrtićkim kontekstima, uključile su djecu u promišljanje prostora skupine, čule njihova viđenja prostora te ih uključile u planiranje i provedbu promjena. Prihvatanje dječjih ideja otvorilo je i nove mogućnosti za smisljeno uključivanje roditelja i obitelji u oblikovanje prostora. Rezultati ovoga akcijskog istraživanja ukazuju da uključivanje djece i roditelja doprinosi osjećaju pripadnosti, povećava kvalitetu i učestalost interakcija te osnažuje dječju participaciju, autonomiju i kompetencije. Transformacija prostora pokazala se istodobno i transformacijom odnosa u skupini.

Ključne riječi: dječja participacija; dječja prava; partnerstvo s roditeljima; sukonstrukcija; vrtićki prostor

Uvod

Suvremeno razumijevanje ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja polazi od slike djeteta kao kompetentnoga, aktivnog i društvenog bića koje vlastita znanja gradi u odnosu s drugima i u interakciji s okruženjem. Takva slika o djetetu nije nastala slučajno, nego svoje uporište pronalazi u dokumentima koji djeci priznaju pravo na sudjelovanje, izražavanje mišljenja i uvažavanje njihova glasa, prije svega u *Konvenciji o pravima djeteta* (1989). U tom okviru djeteta više nije promatrano samo kao biće kojemu je potrebna zaštita i vodstvo odraslih, nego kao građanin koji ima pravo sudjelovati u pitanjima koja se tiču njegova svakodnevnoga života.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NKRPOO; Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2015) dodatno učvršćuje takvo razumijevanje djeteta naglašavajući participaciju, autonomiju, pravo izbora i aktivno sudjelovanje djeteta u zajedničkom življenju i učenju unutar ustanove. Time se odgojno-obrazovna praksa udaljava od tradicionalnoga modela u kojemu odrasli planira, organizira i usmjerava, a djeteta preuzima unaprijed pripremljene sadržaje. Umjesto toga, suvremeni kurikulum traži odgojno-obrazovno okruženje koje će djetetu omogućiti da misli, bira, istražuje, pregovara, surađuje i stvara.

Teorijska polazišta

Razumijevanje djeteta kao aktivnoga partnera neodvojivo je od razumijevanja prostora u kojem djeteta boravi i blisko shvaćanju djeteta kao partnera u odgoju, pri čemu je dječje mišljenje njezin stvarni sastavni dio (Bašić, 2009). Prostor vrtića je mjesto življenja, susreta,

istraživanja i zajedničkoga stvaranja značenja. Kvaliteta iskustva djece i dubina njihova učenja uvelike ovise o kvaliteti prostorno-materijalnoga okruženja (Ljubetić, 2009; Petrović-Sočo, 2007; Slunjski, 2008) jer je prostor aktivni čimbenik koji djecu može pozivati na istraživanje, suradnju i komunikaciju ili ih, suprotno tome, može ograničavati i pasivizirati.

Kada se govori o prostorno-materijalnom okruženju vrtića, ne misli se samo na raspored namještaja ili prisutnost različitih materijala, nego na cjelokupnu organizaciju prostora kao odraz određene odgojne filozofije. Način uređenja prostora pokazuje kako odrasli vide dijete i koliko su mu spremni prepustiti inicijativu. Kvalitetno okruženje djecu poziva na djelovanje, potiče ih na istraživanje, postavljanje pitanja, rješavanje problema, suradničko učenje i slobodno kretanje. Takvo okruženje istodobno omogućuje i osjećaj sigurnosti, pripadnosti, privatnosti i dobrodošlice (Ljubetić, 2009; Slunjski, 2006). U literaturi se naglašava kako prostor vrtića treba biti bliži logici življenja nego logici institucije te djeci omogućiti susrete, simboličku igru, istraživanje, čitanje, izražavanje i stvaranje. U tom smislu, različite pedagoške koncepcije, poput Montessori, Waldorfske i Reggio pedagogije, ističu važnost prostora kao bitnoga čimbenika dječjega razvoja i učenja, iako iz različitih teorijskih polazišta. U Reggio pristupu prostor je prepoznat kao „treći odgojitelj“ jer njegova organizacija snažno utječe na kvalitetu interakcija, autonomiju djece i mogućnosti sukonstrukcije znanja (Petrović-Sočo, 2007; Slunjski, 2006). Kultura profesionalnih odnosa, zajedničke refleksije i kontinuirani razvoj odgojitelja povezani su elementi koji s prostorom čine podlogu odgojno-obrazovnoga procesa (Rinaldi, 2006).

Dječje učenje nije linearno ni odvojivo od konteksta. Ono je složen, subjektivan i socijalno uvjetovan proces. Dijete znanja ne prima pasivno, nego ih izgrađuje oslanjajući se na prethodna iskustva, vlastite interpretacije i interakcije koje ostvaruje s drugima i s okruženjem. U tom smislu socijalni kontekst ima posebnu važnost. Vygotsky je naglašavao da se razvoj viših mentalnih funkcija odvija kroz socijalne odnose, a da dijete upravo sudjelovanjem u zajedničkim aktivnostima razvija nove načine mišljenja i djelovanja (Pound, 2012; Slunjski, 2008). Dijete uči u odnosima, a prostor može te odnose učiniti bogatijima, dubljima i smislenijima.

Važan dio suvremenih promišljanja odnosi se na metakognitivne procese djece. Djeca nisu samo sposobna učiti, nego mogu i promišljati o vlastitom učenju, vlastitim idejama i postupcima. Bruner (2000) upravo u tome vidi važan temelj osnaživanja dječje kompetentnosti. Kada dijete sudjeluje u oblikovanju prostora, kada donosi odluke o tome što mu je potrebno i kako bi željelo organizirati vlastito okruženje, ono ne samo da djeluje, nego promišlja, planira, uspoređuje, procjenjuje i preuzima odgovornost. Na taj način prostor postaje mjesto učenja u najširem smislu.

Takvo razumijevanje djeteta nužno mijenja i razumijevanje uloge odgojitelja. Suvremeni odgojitelj nije više samo organizator aktivnosti i prenositelj sadržaja, nego refleksivni praktičar, istraživač vlastite prakse i sukonstruktor kurikuluma zajedno s djecom i drugim sudionicima odgojno-obrazovnoga procesa (Miljak, 2009; Rinaldi, 2006; Šagud, 2006). Odgojitelj promatra, dokumentira, sluša, interpretira i stvara uvjete za dječje učenje, ali pritom ne preuzima dječju inicijativu, nego je podržava i osnažuje. Na taj način istraživanje vlastite prakse, refleksija i dokumentiranje postaju važni alati profesionalnoga razvoja.

Dokumentiranje postaje način razumijevanja djeteta, vlastitih postupaka i odgojno-obrazovnoga procesa u cjelini. Sustavno prikupljanje dječjih izjava, crteža, fotografija, opažanja i drugih tragova omogućuje odgojiteljima dublje razumijevanje dječjih interesa, načina mišljenja i procesa učenja te postaje polazište za nove promjene u prostoru i kurikulumu (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2012). Dokumentacija može poticati dijalog među djecom, odgojiteljima i roditeljima te biti važan oslonac za refleksivnu zajednicu u promišljanju prakse.

Na toj točki otvara se i pitanje suradnje s roditeljima kao bitne sastavnice kvalitete odgojno-obrazovnoga procesa. Ako dijete uči i razvija se u odnosima, tada se ni kvaliteta vrtićkoga okruženja ne može promatrati izdvojeno od kvalitete odnosa koje ustanova gradi s

obitelji. Obitelj i vrtić predstavljaju dva temeljna konteksta ranoga djetinjstva, a dijete svakodnevno prelazi iz jednoga u drugi, noseći sa sobom iskustva, osjećaje, obrasce komunikacije i značenja koja u njima stječe. Zbog toga je za dijete osobito važno da između obiteljskoga i vrtićkog konteksta postoji kontinuitet, povezanost i uzajamno uvažavanje.

Višnjić-Jevtić i sur. (2018) suradnju roditelja i odgojno-obrazovnih djelatnika opisuju kao recipročan odnos koji uključuje dvosmjernu komunikaciju, međusobnu podršku i zajedničko donošenje odluka sa svrhom stvaranja poticajnoga okruženja za optimalan razvoj djeteta. Takvo razumijevanje suradnje udaljava se od tradicionalnoga modela u kojem je roditelj ponajprije promatran kao primatelj informacija ili povremeni sudionik pojedinih aktivnosti. Umjesto toga, suvremeni pristup roditelja vidi kao partnera čije se iskustvo, znanje o djetetu i pogled na njegovo svakodnevno življenje trebaju uvažavati kao vrijedan doprinos odgojno-obrazovnom procesu.

Razumijevanju važnosti takve suradnje pridonosi Bronfenbrennerova teorija upućujući na međusobnu povezanost sustava u kojima dijete živi, pri čemu upravo odnos obitelji i ustanove oblikuje djetetovu svakodnevnicu. Kvaliteta te povezanosti neposredno utječe na djetetov osjećaj sigurnosti, pripadnosti i mogućnost uspješnoga sudjelovanja u životu vrtića (Višnjić-Jevtić i sur., 2018). Kada roditelji i odgojitelji međusobno komuniciraju, razmjenjuju uvide i zajednički promišljaju uvjete djetetova odrastanja, dijete dobiva poruku da pripada povezanoj zajednici odraslih koji ga razumiju, podržavaju i djeluju usklađeno.

Perspektive roditelja i odgojitelja različite su, ali jednako važne. Suradnjom se odgojiteljska stručna znanja o razvoju, igri i učenju djeteta isprepliću s roditeljskim iskustvenim znanjima o djetetu, njegovim navikama, interesima, emocionalnim reakcijama i obiteljskom kontekstu (Višnjić-Jevtić i sur., 2018).

Suvremena literatura opisuje različite oblike suradnje s roditeljima (Višnjić-Jevtić i sur., 2018) i naglašava da kvaliteta suradnje ne ovisi o formalnom broju organiziranih susreta, već o mjeri u kojoj su roditelji prepoznati kao aktivni sudionici života ustanove. Utemeljeno na slušanju, povjerenju i stvarnim mogućnostima sudjelovanja, roditelji mogu postati suoblikovatelji iskustva koje dijete živi u vrtiću. Kada roditelji sudjeluju u promišljanju i obogaćivanju prostora, oni ne doprinose samo materijalno, nego unose i dio obiteljskoga iskustva, vlastitih znanja, ideja i emocionalnih tragova. Dijete tada u prostoru vrtića može prepoznati trag svoje obitelji, što dodatno osnažuje njegov osjećaj sigurnosti, pripadnosti i kontinuiteta između doma i ustanove. U tom smislu uključivanje roditelja u oblikovanje prostora ima i duboku pedagošku vrijednost: ono osnažuje odnose, produbljuje komunikaciju i doprinosi stvaranju vrtića kao zajednice učenja i življenja.

Ovakvo razumijevanje suradnje blisko je i suvremenim shvaćanjima profesionalnosti u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, u kojima se naglašava važnost partnerskih odnosa, refleksivnosti i zajedničke odgovornosti za kvalitetu dječjega iskustva (Višnjić-Jevtić, 2024). Fullan (2005) naglašava da se promjene u praksi ne događaju administrativno ni deklarativno, nego kroz zajedničko učenje, refleksiju i razvoj odnosa među sudionicima odgojno-obrazovnoga procesa. Rinaldi (2006) pritom upozorava da slušanje nije samo metoda rada s djecom, nego i etički i profesionalni stav koji uključuje otvorenost prema perspektivama drugih, uključujući roditelje. Kada odgojitelj sluša roditelje jednako ozbiljno kao što sluša djecu, tada se mijenja i sama kultura ustanove: ona postaje otvorenija, demokratičnija i osjetljivija na različitost iskustava i potreba. Suradnja s roditeljima u ovome radu ne promatra se kao prateći ili dodatni element istraživanja, nego kao važan teorijski i praktični oslonac razumijevanja prostorno-materijalnoga okruženja. Ako prostor želimo promišljati kao poziv na interakcije, tada valja prepoznati da te interakcije ne obuhvaćaju samo odnose među djecom i između djece i odgojitelja, nego i odnose koje ustanova gradi s roditeljima. Upravo tim odnosima prostor može postati mjesto zajedničke pripadnosti, susreta i sukonstrukcije.

Prostorno-materijalno okruženje ne može se promatrati odvojeno od dječjih prava, dječje participacije, kvalitete interakcija, profesionalne uloge odgojitelja i partnerskih odnosa s roditeljima. Prostor vrtića je mjesto u kojem se vidi odnos prema djetetu, povjerenje u dijete, prepoznavanje njegovih ideja i omogućavanje da se one doista materijaliziraju u zajedničkom životu skupine. Jednako tako, u prostoru postaje vidljiv i odnos prema obitelji: prepoznamo li roditelje samo kao vanjske promatrače ili kao stvarne sudionike koji zajedno s djecom i odgojiteljima pridonose oblikovanju zajedničkoga odgojno-obrazovnog konteksta.

Polazište i problem istraživanja

U početnoj analizi odgojno-obrazovne prakse uočeno je da se rad u skupinama u velikoj mjeri temelji na odgojiteljskom planiranju prostora i aktivnosti. Djeca su, istina, često bila poticaj ili inspiracija za promjene, no uglavnom su ostajala korisnici ponuđenih sadržaja, a rjeđe njihovi stvarni sukreatori. Odgojitelji su promatrajući dječju igru i interese donosili odluke o tome koje će centre mijenjati, koje materijale dodati i kako će prostor biti organiziran. Takav pristup, premda dobronamjeran i utemeljen na praćenju djece, ipak zadržava odraslu osobu u poziciji glavnoga organizatora, a djetetu ostavlja ograničen prostor za stvarni utjecaj.

Polazište ovoga istraživanja bilo je uvjerenje da dijete ima pravo ne samo biti saslušano, nego i aktivno sudjelovati u oblikovanju okruženja u kojem svakodnevno boravi. Iako se u teoriji participacija djece široko zagovara, praksa često pokazuje koliko je teško odgojiteljima doista prepustiti dio kontrole djeci. Ograničenja se javljaju u prostornim mogućnostima, u rutini ustanove, u ustaljenim obrascima rada, ali i u nesigurnosti odgojitelja da otvara prostor za nepredvidive dječje ideje. Upravo zato kao problem istraživanja postavljeno je pitanje: Kako dijete iz pozicije korisnika prostora pomaknuti prema ulozi aktivnoga istraživača i dizajnera vlastitoga okruženja?

Poticaaj za istraživanje bili su izazovi u praksi povezani s kratkim zadržavanjem djece u pojedinim centrima, izbjegavanjem određenih aktivnosti te nedovoljnom vidljivošću i dostupnošću materijala. U oba istraživačka konteksta, iako različita po dobi djece i organizaciji rada, pokazivalo se isto temeljno pitanje: Što se događa kada prostor prestane biti proizvod isključivo odgojiteljskoga promišljanja, a postane prostor zajedničkoga oblikovanja djece, roditelja i odgojitelja?

Svrha i ciljevi istraživanja

Svrha istraživanja bila je istražiti i prepoznati najučinkovitije načine poticanja kvalitetnih dječjih interakcija transformacijom prostorno-materijalnoga okruženja. Jednako važan cilj bio je i osvještavanje te preoblikovanje vlastite odgojiteljske uloge – pomak od uloge organizatora koji planira i određuje prema ulozi facilitatora koji sluša, podržava i djeci prepušta inicijativu od ideje do realizacije. Istraživanje je bilo usmjereno na nekoliko povezanih ciljeva: unaprijediti kvalitetu vršnjačkih interakcija kroz zajedničko oblikovanje centara aktivnosti; osnažiti dječju participaciju omogućavanjem izravnog utjecaja djece na vrstu i dostupnost materijala u prostoru; razviti partnerski odnos s roditeljima njihovim aktivnim uključivanjem u obogaćivanje materijalnoga konteksta te promišljati kako promjene u prostoru utječu na dječji angažman, osjećaj vlasništva nad prostorom i ulogu odgojitelja u tom procesu.

Istraživačka pitanja

Glavno istraživačko pitanje glasilo je: Kako uključivanje djece i roditelja u oblikovanje prostorno-materijalnoga okruženja utječe na dječje interakcije?

Iz njega su proizašla i specifična istraživačka pitanja: Na koji način aktivna participacija djece u reorganizaciji centara aktivnosti mijenja trajanje i dubinu njihove igre?, Kako se mijenja dinamika vršnjačke suradnje kada djeca sama izrađuju materijale za igru?, Kako uključivanje roditelja utječe na osjećaj pripadnosti djeteta, njegovu autonomiju i motivaciju za istraživanje?, Na koji se način mijenja uloga odgojitelja u procesima u kojima djeca preuzimaju inicijativu od ideje do realizacije?

Metodologija

Istraživanje je provedeno kao akcijsko istraživanje u dva različita vrtićka konteksta koje je povezivalo isto istraživačko pitanje, ali i zajednička potreba za promjenom ustaljene prakse. U jednom slučaju riječ je o jasličkoj skupini Dječjega vrtića *Karlovac* u Karlovcu, a u drugom o mješovitoj vrtićkoj skupini Dječjega vrtića *Potočnica* u Zagrebu. Različitost konteksta nije bila prepreka, nego dodatna vrijednost istraživanja jer je omogućila uočavanje kako isto istraživačko pitanje dobiva različite, ali međusobno srodne oblike u praksi.

Aksijsko istraživanje odabrano je kao prikladan metodološki okvir jer omogućuje istraživanje problema neposredno iz prakse i istodobno djelovanje na njegovu promjenu. Proces se odvijao kroz cikluse planiranja, djelovanja, promatranja i refleksije, pri čemu su se u kontinuitetu preispitali i unaprjeđivali odgojno-obrazovni postupci. U oba konteksta važnu ulogu imao je isti kritički prijatelj koji je, djelujući kao poticaj refleksivnoga promišljanja i profesionalnoga rasta, kroz refleksivne razgovore i bilješke, usmjeravao pažnju odgojitelja na vlastite postupke, posebno na strategije koje osnažuju dječju autonomiju, osjećaj pripadnosti i socijalne kompetencije. Takav pristup osobito je vrijedan jer akcijsko istraživanje nadilazi funkciju prikupljanja podataka te pridonosi profesionalnom učenju odgojitelja, jačanju osjećaja podrške i razvoju refleksivne prakse (Ado, 2013; Mitchell i sur., 2009).

Sudionici istraživanja bila su djeca, roditelji, odgojitelji i kritički prijatelj. Podaci su prikupljeni sudjelujućim opažanjem, pedagoškom dokumentacijom, etnografskim bilješkama, fotografijama, dječjim izjavama i crtežima, refleksivnim zapisima odgojitelja, anketnim upitnikom za roditelje te dječjom evaluacijom kroz otvorena pitanja i bilježenje dječjih iskaza. Dodatno su korišteni instrumenti poput protokola opažanja kritičkoga prijatelja i triangulacijske matrice kojom su povezivani izvori podataka i istraživačka pitanja radi veće vjerodostojnosti nalaza, dok je analiza prikupljene građe provedena tematskim pristupom, pri čemu su se dječji iskazi, crteži, opažanja, refleksivni zapisi odgojitelja i odgovori roditelja kodirali te povezivali u šire tematske cjeline relevantne za istraživačka pitanja (Braun i Clarke, 2006; Clarke i Braun, 2014; Elliott, 2018). Primjerice, nalaz o povećanom dječjem angažmanu u jasličkom kontekstu potvrđen je triangulacijom više izvora podataka: protokola opažanja kritičkoga prijatelja, refleksivnih zapisa odgojitelja i roditeljskih povratnih informacija prikupljenih anketnim upitnikom. Podaci iz navedenih izvora upućivali su na produljeno trajanje koncentracije djece, smanjenje vršnjačkih sukoba te prenošenje aktivnosti iz dramskoga centra u obiteljsko okruženje. U vrtićkom kontekstu zaključak o razvoju poduzetničkih kompetencija potvrđen je povezivanjem etnografskih bilješki nastalih tijekom igre u *dramskoj knjižnici*, dječjih izjava poput „pola igra, a pola za pravo“ te fotografske dokumentacije koja bilježi dječju samostalnost u izradi kartica i vođenju evidencije. Na taj način svaki je zaključak proizlazio iz usporedbe različitih izvora podataka i perspektiva sudionika istraživanja.

Rezultati

Jaslički kontekst: prostor koji povezuje dijete, roditelja i skupinu

U jasličkoj skupini Dječjega vrtića *Karlovac* iz Karlovca proces promišljanja prostora započeo je nakon završetka prilagodbe djece na vrtić. Kao prvi oblik povezivanja s roditeljima organizirana je božićna radionica. Izrada ukrasa nije bila zamišljena samo kao prigodna aktivnost, nego kao prilika da roditelji i djeca zajedno ostave trag u prostoru sobe dnevnoga boravka i hodnika. Nakon izrade, roditelji i djeca sami su birali mjesto na koje će postaviti svoje ukrase. U narednim danima pokazalo se da djeca snažno emocionalno reagiraju na predmete koje su izradila zajedno s roditeljima. Pokazivala su ukrase, imenovala ih i povezivala s riječima *mama i tata*, a kod govorno naprednije djece javljalo se i preciznije imenovanje predmeta. Taj naizgled mali zahvat pokazao je koliko zajedničko oblikovanje prostora može potaknuti osjećaj pripadnosti i komunikaciju.

Sljedeći važan korak bio je uključivanje u čitateljski izazov „15 po 15“, u sklopu kojega su roditelji, bake i djedovi pozivani kao gosti čitači u skupinu. Odaziv roditelja bio je izniman. Neki su zbog toga uzimali slobodne dane, a pojedini su ostajali u skupini i dulje od samoga čitanja, uključujući se u svakodnevni život skupine. Kod djece je ubrzo postalo vidljivo povećano zanimanje za slikovnice, a sve češće su ih i sama donosila od kuće. Istodobno se otvorio i novi uvid: skupina nije imala jasno osmišljen čitateljski kutak, pa su djeca tijekom čitanja tražila mjesto na kojem bi se smjestila, a zbog učestale dramatizacije spontano su koristila postojeće elemente prostora kao malu pozornicu. Dječja inicijativa otvorila je potrebu za promišljanjem čitalačkoga i dramskog centra.

Roditeljima je predstavljena ideja zajedničkoga oblikovanja centara, nakon čega su se kroz neposrednu i elektroničku komunikaciju povezali i razmjenjivali prijedloge. Na radionicu su došli pripremljeni, s materijalima i alatom potrebnim za preoblikovanje prostora. Izrađen je drveni okvir za dramski centar, osiguran je grafoskop, doneseni su kostimi, lutkice i drugi materijali. Uloga odgojitelja bila je prvenstveno predstaviti pedagoška načela organizacije prostora: preglednost, dostupnost materijala i funkcionalan raspored centara aktivnosti. Rezultat nije bio samo novi centar, nego stvarna transformacija prostora. Čitalački i dramski centar povezani su u novu funkcionalnu cjelinu, dok su drugi centri premješteni tako da prostor dobije više dinamike i smisla.

Posebna vrijednost ovoga procesa bila je u tome što se suradnja s roditeljima nije završila završetkom radionice. Zahvaljujući duljem boravku u skupini kroz projekt, roditelji su bolje upoznali način na koji djeca koriste prostor i materijale te su spontano nastavili doprinositi novim idejama i materijalima. Prostor je prestao biti rezultat isključivo odgojiteljskoga planiranja i postao zajednički oblikovan prostor u kojem je vidljiva prisutnost djece, roditelja i odgojitelja.

Kod djece su nakon promjena uočeni snažniji osjećaj pripadnosti i spontano korištenje čitateljskoga centra kao mjesta u koje odlaze kada žele slušati priču, listati slikovnice ili se uključiti u mirniju interakciju. Opažanja odgojitelja i bilješke kritičkoga prijatelja istodobno su ukazivale na dulje zadržavanje djece u novim centrima aktivnosti, dok su roditelji navodili kako djeca kod kuće spontano proigravaju sadržaje i aktivnosti povezane s novouređenim prostorom. Grafoskop je dodatno obogatio prostor jer je dramski centar istodobno postao i mali istraživački laboratorij za svjetlo, sjene i projekcije. Time je jedna prostorna promjena otvorila čitav niz novih oblika istraživanja i interakcije.

Mješovita skupina: djeca kao istraživači i dizajneri prostora

U drugom istraživačkom kontekstu, u mješovitoj vrtićkoj skupini Dječjega vrtića *Potočnica* iz Zagreba, proces transformacije prostora krenuo je od otvorenoga uvažavanja dječje inicijative. Djeca su preuzela ulogu istraživača i dizajnera vlastitoga prostora. Kroz razgovore i crteže govorila su što bi željela mijenjati, što im u prostoru nedostaje i što bi voljela da im bude dostupnije. Već u toj početnoj fazi pokazalo se da djeca ne nude samo maštovite, nego i vrlo funkcionalne prijedloge. Neke ideje, poput kutka za prave životinje, trebalo je zajednički preoblikovati i uskladiti s mogućnostima vrtićkoga prostora, no i taj je proces bio važan jer su djeca sudjelovala ne samo u zamišljanju, nego i u planiranju te donošenju odluka.

Prva promjena dogodila se u likovnom centru. Djeca su jasno izrazila potrebu da im pojedini poticaji budu stalno dostupni. Problem nije bio u tome što su određeni materijali bili zabranjeni, nego u tome što nisu bili dovoljno vidljivi pa djeci nisu spontano dolazili u fokus. Djeca su zato zajedno s odgojiteljima provela selekciju, uklonila nepotrebne predmete i reorganizirala način pohrane materijala. Ta naizgled jednostavna promjena rezultirala je bogatijim interakcijama u centru. U aktivnosti su se počela uključivati i djeca koja su ranije bila na rubu likovnih zbivanja, a novi radovi, poput slika, plišanaca i lutkica, potaknuli su djecu da samostalno postave izložbu u predprostoru sobe. Time je i predstavljanje dječjeg rada izašlo iz isključivo odgojiteljskoga dometa i postalo dječja inicijativa.

U centru građenja djeca su uočila da im nedostaje autentičniji prostor za simboličku igru autićima. Izrada ceste od kartona pokazala se kao snažan socijalni događaj. Djeca različitih dobi uključivala su se u njezinu izradu, čekala red kako bi dala svoj doprinos i zajednički stvarala element koji će kasnije koristiti svi. Ta izrađena cesta nije samo obogatila simboličku igru, nego je otvorila prostor za složenije dogovaranje, suradnju i zajedničko planiranje. Donacija roditelja u obliku novih vozila dodatno se prirodno nadovezala na dječju potrebu i produbila simboličku igru, ali i odnos partnerstva s roditeljima.

U sklopu projekta „15 po 15“ razvila se i ideja *dramske knjižnice*. Početni poticaj došao je od dječje ideje o posudbi knjiga, a zatim se kroz dječju inicijativu razvio pravi sustav kartica, evidencije i pravila. Djeca su preuzimala uloge Povećanu participaciju potvrđivala su opažanja odgojitelja, fotografska dokumentacija procesa te dječje inicijative koje su nadilazile sam likovni centar i uključivale predstavljanje radova široj zajednici vrtića. knjižničara, korisnika i čuvara pravila, a jedna dječja izjava da je to *pola igra, a pola za pravo* vrlo precizno opisuje dubinu situacijskoga učenja koje se ondje događalo. Ovakvo razumijevanje aktivnosti potvrđivali su i etnografski zapisi odgojitelja te fotografska dokumentacija koja bilježi dječju samostalnost u osmišljavanju kartica, vođenju evidencije i dogovaranju pravila posudbe. *Dramska knjižnica* povezala je simboličku igru, organizacijske vještine, odgovornost i suradnju te pokazala kako prostorno-materijalna promjena može postati temelj za razvoj građanskih i poduzetničkih kompetencija.

Iz tog je procesa proizašla i nova inicijativa na razini cijeloga vrtića – *Knjigodrom*, mala slobodna knjižnica smještena u glavnom hodniku ustanove. Potaknuta dječjom idejom o dijeljenju knjiga s drugima, ova inicijativa otvorila je prostor za širu zajednicu: uključivanje roditelja kroz donacije knjiga, suradnju s ostalim zaposlenicima vrtića i jačanje kulture dostupnosti, uključivosti, priuštivosti, multikulturalnosti i solidarnosti. Na taj je način akcijsko istraživanje nadraslo granice jedne skupine i počelo mijenjati kulturu ustanove.

Rasprava

Dobiveni uvidi iz oba istraživačka konteksta potvrđuju da promišljeno i zajednički oblikovano prostorno-materijalno okruženje ima snažan utjecaj na kvalitetu dječjih interakcija,

osjećaj pripadnosti, autonomiju i angažman djece. Pokazalo se da djeca, kada im se doista otvori prostor za sudjelovanje, ne ostaju na razini simpatičnih ili usputnih prijedloga, nego daju promišljene, izvedive i pedagoški vrijedne ideje koje mijenjaju dinamiku života skupine. Takvi nalazi podudaraju se s uvidima iz akcijskih istraživanja koja pokazuju da promjene u odgojno-obrazovnoj praksi nastaju upravo onda kada se odgojitelji uključuju u sustavno promatranje, refleksiju i zajedničko istraživanje vlastite prakse (James i Augustin, 2017; Slunjski, 2008, 2016).

U oba konteksta promjena nije započela od velikih zahvata, nego od slušanja djece. Ključnim se pokazalo ozbiljno uvažavanje dječjih ideja i njihova materijalizacija u prostoru, što je mijenjalo odnos djece prema okruženju. Djeca su pokazivala izraženiji osjećaj pripadnosti prostoru, dulje su se zadržavala u centrima aktivnosti, ulazila su u složenije oblike suradnje i češće inicirala nove aktivnosti. Time se potvrđuje tvrdnja da okruženje ne djeluje samo kao skup materijalnih uvjeta, nego kao socijalni i simbolički kontekst koji može omogućiti ili ograničiti dječje djelovanje (Ljubetić, 2009; Slunjski, 2008). Upravo u tom smislu akcijsko istraživanje pokazalo se korisnim pristupom jer je omogućilo da se promjene ne uvode unaprijed i izvan konteksta, nego da nastaju iz konkretne svakodnevice skupine, kroz postupno uočavanje problema, zajedničko promišljanje i isprobavanje novih rješenja (Guerra i Figueroa, 2017; Nolan i Molla, 2020).

Jednako tako, rezultati potvrđuju važnost partnerstva s roditeljima. Kada su roditelji uključeni ne samo formalno, nego kao stvarni sudionici promjene, prostor dobiva dodatnu dimenziju značenja. Dijete prepoznaje trag svoje obitelji u prostoru vrtića, osjeća veću sigurnost i povezanost, a roditelji dobivaju priliku da bolje razumiju život skupine i aktivno pridonesu odgojno-obrazovnom procesu. Takvo partnerstvo nije usmjereno samo na materijalnu pomoć, nego na zajedničko promišljanje i suodgovornost za kvalitetu dječjeg iskustva te ukazuje kako profesionalni razvoj i kvaliteta prakse postaju održiviji kada se ne temelje na izdvojenim intervencijama, nego na suradničkim odnosima i zajednicama učenja u kojima sudjeluju različiti akteri odgojno-obrazovnoga procesa (Slunjski, 2016).

Posebno važan nalaz odnosi se na promjenu uloge odgojitelja. Kroz akcijsko istraživanje odgojitelji su, uz refleksivnu podršku kritičkoga prijatelja, postupno osvještavali vlastite obrasce kontrole i planiranja te učili prepustiti dio inicijative djeci i roditeljima. To ne znači odustajanje od profesionalne odgovornosti, nego njezino drugačije razumijevanje. Odgojitelj ne nestaje iz procesa, nego se njegova uloga premješta prema slušanju, podržavanju, dokumentiranju, reflektiranju i povezivanju dječjih ideja s pedagoškim načelima. U tom smislu akcijsko istraživanje nije mijenjalo samo prostor, nego i implicitnu pedagogiju odgojitelja. Takav proces može se razumjeti i kao oblik transformativnoga učenja, budući da se kroz refleksiju, propitivanje vlastitih pretpostavki i dijalog s kritičkim prijateljem mijenja način na koji odgojitelji razumiju dijete, prostor i vlastitu profesionalnu ulogu (Gawlicz, 2022; Gravett, 2004; Mezirow, 2000). Ujedno, ovakav proces učenja potvrđuje kako profesionalni razvoj odgojitelja dobiva posebnu snagu kada se odvija kroz kontinuiranu suradnju i zajedničko promišljanje prakse, a ne kroz jednokratne i predavački usmjerene oblike usavršavanja (Camović i Bećirović-Karabegović, 2022; McNiff, 2002; Sigurdadottir i Einarsdottir, 2018).

Ograničenja istraživanja

Pri tumačenju rezultata ovoga istraživanja potrebno je uvažiti određena ograničenja. Istraživanje je provedeno na malom uzorku u specifičnim vrtićkim kontekstima (u Karlovcu i Zagrebu), zbog čega dobivene rezultate nije moguće generalizirati na cjelokupni sustav. Osim toga, akcijsko istraživanje podrazumijeva ulogu odgojitelja kao aktivnoga sudionika i istraživača vlastite prakse, što sa sobom nosi rizik od subjektivne interpretacije situacije i događaja.

Vrijednost ovoga istraživanja stoga ne proizlazi iz mogućnosti generalizacije nalaza na sve vrćičke kontekste, već iz dubinskoga razumijevanja procesa promjene koji nastaju kada se djeci i roditeljima omogući stvarno sudjelovanje u oblikovanju prostorno-materijalnoga okruženja. Dobiveni nalazi mogu poslužiti kao poticaj za daljnja istraživanja i promišljanja o prostoru kao mjestu susreta, pripadnosti i zajedničke odgovornosti za kvalitetu dječjega iskustva.

Zaključak

Ovo istraživanje pokazalo je da prostorno-materijalno okruženje doista može biti poziv na interakcije, ali samo onda kada nije unaprijed i strogo definirano isključivo iz perspektive odraslih. Kada prostor nastaje u dijalogu s djecom i roditeljima, on postaje živ, smislen i razvojno snažan kontekst učenja. Djeca tada više nisu samo korisnici ponuđenoga prostora, nego njegovi aktivni istraživači, tumači i sukreatori.

U oba istraživačka konteksta, unatoč različitim dobnim skupinama i različitim svakodnevnim situacijama, pokazalo se isto: promjena prostora dovodi do promjene odnosa. Djeca pokazuju veći angažman, dulje i sadržajnije surađuju, razvijaju osjećaj pripadnosti, a roditelji i odgojitelji postaju aktivni sudionici zajednice koja zajedno oblikuju uvjete dječjeg življenja i učenja.

Vrijednost ovakvoga pristupa nije samo u konkretnim prostornim promjenama, nego u promjeni pogleda na dijete i odgojitelja. Dijete se potvrđuje kao kompetentan socijalni akter čiji glas ima stvarnu težinu, a odgojitelj kao reflektivni praktičar koji je spreman učiti iz vlastite prakse i mijenjati je. Akcijsko istraživanje omogućilo je usmjeravanje odgojitelja na propitivanje i pokušaje rješavanja problema koje su uočili u skupini, što su činili uz podršku kritičkoga prijatelja. Takva podrška sustručnjaka koji nije uronjen u sam kontekst skupine omogućava izgradnju dubljega razumijevanja i objektivnijeg sagledavanja problema kao i postupnu transformaciju odgojno-obrazovne prakse.

Umjesto konačnih odgovora, istraživanje otvara nova pitanja o stvaranju prostora u kojima djeca aktivno sudjeluju, ostavljaju trag i grade vlastita iskustva učenja.

Literatura

- Ado, K. (2013). Action research: Professional development to help support and retain early career teachers. *Educational Action Research*, 21(2), 131–146. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.789701>
- Bašić, S. (2009). Dijete (učenik) kao partner u odgoju: Kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*, 11(22), 27–44.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Educa.
- Camović, D., & Bećirović-Karabegović, J. (2022). Educational quality of early childhood education in Bosnia and Herzegovina. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 1923–1936. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.1923>
- Clarke, V., & Braun, V. (2014). Thematic analysis. In T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of critical psychology* (pp. 1947–1952). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7_311
- Elliott, V. (2018). Thinking about the coding process in qualitative data analysis. *The Qualitative Report*, 23(11), 2850–2861. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3560>
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Corwin Press.

- Gawlicz, K. (2022). "I felt as if I was becoming myself anew": Transformative learning through action research projects carried out by beginner teachers. *Journal of Transformative Education*, 20(1), 62–79. <https://doi.org/10.1177/15413446211049467>
- Gravett, S. (2004). Action research and transformative learning in teaching development. *Educational Action Research*, 12(2), 259–272. <https://doi.org/10.1080/09650790400200248>
- Guerra, P., & Figueroa, I. (2017). Action-research and early childhood teachers in Chile: Analysis of a teacher professional development experience. *Early Years*, 38(4), 396–410. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1288088>
- James, F., & Augustin, D. S. (2017). Improving teachers' pedagogical and instructional practice through action research: Potential problems. *Educational Action Research*, 26(2), 333–348. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1332655>
- Konvencija o pravima djeteta. (1989). Opća skupština Ujedinjenih naroda.
- Krnjaja, Ž., & Pavlović Breneselović, D. (2012). Pedagoška dokumentacija: Nevidljiva i vidljiva praksa. U *Posebna pitanja kvalitete u obrazovanju*. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta*. Školske novine.
- McNiff, J. (2002). *Action research for professional development: Concise advice for new action researchers*. University of York.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow (Ed.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3–33). Jossey-Bass.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. SM naklada.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*.
- Mitchell, S. N., Reilly, R. C., & Logue, M. E. (2009). Benefits of collaborative action research for the beginning teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 344–349. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.06.008>
- Nolan, A., & Molla, T. (2020). Building teacher professional capabilities through transformative learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49(4), 450–465. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1828823>
- Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani i predškolski odgoj – holistički pristup*. Mali profesor.
- Pound, L. (2012). *How children learn* (2nd ed.). Practical Pre-School Books.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
- Sigurdadottir, I., & Einarsdottir, J. (2018). Challenges and advantages of collaborative action research in preschools. In E. Johansson, A. Emilson, & A. M. Puroila (Eds.), *Values education in early childhood settings* (pp. 109–127). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75559-5_7
- Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću*. Mali profesor.
- Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić – zajednica koja uči*. Spektar Media.
- Slunjski, E. (2016). *Izvan okvira 2: Promjena – od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja*. Element.
- Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Visoka učiteljska škola.
- Višnjić-Jevtić, A. (Ur.). (2024). *Pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja: Sveučilišni udžbenik*. Alfa; Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Višnjić-Jevtić, A., Visković, I. (ur.). (2018). *Izazovi suradnje: Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima*. Alfa.

Glasovi iznutra: percepcije statusa odgajateljske profesije iz perspektive odgajatelja i roditelja

Renata Čepić

Anja Basara

Sažetak

Cilj ovoga rada bio je istražiti kako odgajatelji i roditelji percipiraju status odgajateljske profesije te identificirati ključne čimbenike koji oblikuju tu percepciju u društvenome kontekstu. U istraživanju je sudjelovalo N = 125 sudionika (59 odgajatelja i 66 roditelja) iz jednoga dječjeg vrtića u Primorsko-goranskoj županiji. Primijenjena je Skala ugleda (Šteh, Kalin, i Čepić, 2017), a rad donosi kvalitativni uvid u odgovore na otvoreno pitanje o viđenju statusa odgajatelja. Analiza je provedena metodom tematskoga kodiranja radi identifikacije obrazaca u odgovorima. Nalazi ukazuju na prevladavajuće negativne predodžbe, uključujući reduktivno poistovjećivanje odgojno-obrazovnog rada s čuvanjem djece, upotrebu neprofesionalne terminologije (npr. „teta“) te percepciju nezadovoljavajućega materijalnog statusa i nedostatka društvenoga priznanja. Obje skupine status odgajatelja percipiraju kao nedovoljno prepoznat, uz učestalo isticanje potrebe za većim društvenim priznanjem, jačanjem profesionalnoga identiteta i promjenom javne slike. Rezultati upućuju na potrebu za sustavnim politikama usmjerenima na jačanje profesionalnoga identiteta, poboljšanje radnih uvjeta i promicanje realne slike profesije. Zaključci se nadovezuju na projekt TEACH-MC (2025. – 2029.), usmjeren na istraživanje čimbenika privlačnosti i zadržavanja odgajatelja i učitelja s ciljem jačanja njihova ugleda u društvu.

Ključne riječi: profesionalni identitet; profesionalno učenje i razvoj; rani i predškolski odgoj i obrazovanje; status; TEACH-MC.

Uvod

Globalni izazovi u obrazovanju sve više ističu problem zadržavanja odgojno-obrazovnih djelatnika u profesiji. Profesionalni identitet, društveni status i percipirani ugled prepoznaju se kao ključni čimbenici koji utječu na profesionalnu predanost, motivaciju i ostanak u struci (Chan, 2018; Chong i Lu, 2019; Čepić i Kalin, 2017; Flores, Oliveira, i da Ponte, 2025 i dr.). Na globalnoj razini obrazovni se sustavi suočavaju s nedostatkom odgojno-obrazovnog kadra, što potvrđuju i recentna međunarodna istraživanja i izvješća koja upozoravaju na rastući jaz između potrebe za stručnjacima i interesa za tu profesiju (Flores i Imig, 2025; UNESCO, 2024). Navedeni trendovi ukazuju na to da pitanje statusa profesije nadilazi individualnu razinu te izravno utječe na kvalitetu i održivost obrazovnih sustava.

Profesionalni identitet odgajatelja oblikuje se u dinamičnome međudnosu osobnoga iskustva, profesionalnih odnosa i društvene valorizacije (Beka i Gjelač, 2025; Blanuša Trošelj, 2024; Čepić, Žulić, i Tatalović Vorkapić, 2025). U kontekstu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja taj je identitet dodatno obilježen napetostima između visoke razine profesionalnih očekivanja i niske razine društvenoga priznanja (Murray, 2025). Istraživanja pokazuju da postoji izražen jaz između profesionalnoga samorazumijevanja odgajatelja kao stručnjaka i društvene percepcije njihova rada, koja se nerijetko reducira na skrb i čuvanje djece (Chong i Lu, 2019; Majerčíková i Urbanecová, 2020). Takva percepcija dodatno se učvršćuje uporabom

neprofesionalne terminologije i stereotipizacijom rada, što utječe na profesionalni identitet, osjećaj kompetentnosti i percepciju društvene vrijednosti profesije.

Radni uvjeti jedni su od ključnih čimbenika koji oblikuju iskustvo rada u profesiji i odluke o ostanku u njoj. Unatoč visokoj razini odgovornosti i složenosti posla, odgajatelji se često suočavaju s niskim materijalnim primanjima, nepovoljnim radnim uvjetima i ograničenim mogućnostima profesionalnoga napredovanja. Takav nesrazmjer između profesionalnih zahtjeva i društvenoga priznanja dovodi do smanjenoga zadovoljstva poslom, profesionalne nesigurnosti i narušavanja samopouzdanja (Šteh, Kalin, i Čepić, 2017; Vujičić, Boneta, i Ivković, 2015). Posljedično, pojavljuje se i tzv. „sindrom nevidljivosti” kojim se opisuje nedovoljna društvena prepoznatljivost kompleksnosti odgojno-obrazovnoga rada.

Mehanizmi zadržavanja odgajatelja u profesiji stoga se ne mogu promatrati izolirano, već kao rezultat međudjelovanja profesionalnoga identiteta, radnih uvjeta i društvenoga statusa. Istraživanja pokazuju da odluke o ostanku u profesiji ili njezinu napuštanju proizlaze iz kombinacije čimbenika, uključujući radno opterećenje, institucijsku podršku, mogućnosti profesionalnoga razvoja i razinu društvenoga priznanja (Flores i sur., 2025; UNESCO, 2024). Posebno se ističe važnost osjećaja profesionalne svrhe, pripadnosti i cijenjenosti, koji mogu imati snažniji utjecaj od materijalnih aspekata.

U tome kontekstu percepcije različitih dionika, uključujući odgajatelje i roditelje, postaju ključne za razumijevanje društvene konstrukcije statusa profesije. Polazeći od navedenoga teorijskog okvira, cilj je ovoga rada istražiti kako odgajatelji i roditelji percipiraju status odgajateljske profesije te identificirati čimbenike koji oblikuju te percepcije. Nalazi upućuju na potrebu za sustavnijim pristupom tomu pitanju, na što se nadovezuje projekt TEACH-MC (2025. – 2029.) koji financira Europska unija u okviru paketa poticaja NextGenerationEU. Taj je projekt usmjeren na istraživanje čimbenika privlačnosti i zadržavanja odgajatelja i učitelja u profesiji s ciljem jačanja njihova ugleda u društvu te se u radu ukratko prikazuje.

Svrha i cilj istraživanja

Svrha je ovoga istraživanja doprinijeti razumijevanju profesionalnoga statusa odgajatelja analizom percepcija ključnih dionika odgojno-obrazovnoga procesa radi produbljivanja uvida u društveni položaj i ulogu odgajatelja u suvremenome obrazovnom sustavu. Cilj je istražiti kako odgajatelji i roditelji percipiraju status i ugled odgajateljske profesije te identificirati čimbenike koji, prema njihovim iskazima, oblikuju te percepcije u društvenome i profesionalnom kontekstu. U skladu s ciljem postavljeno je sljedeće istraživačko pitanje:

kako odgajatelji i roditelji opisuju i vrednuju status i ugled odgajateljske profesije te koje čimbenike navode kao relevantne za oblikovanje percepcija?

Radi jasnoće analize rezultati su strukturirani prema percepcijama odgajatelja i roditelja te identificiranim čimbenicima, uz naglasak na sličnostima i razlikama između skupina.

Metoda

Sudionici

U istraživanju je korišten prigodan uzorak od ukupno $N = 125$ sudionika, a koji uključuje 59 odgajatelja i 66 roditelja iz jednoga dječjeg vrtića u Primorsko-goranskoj županiji. Svi su sudionici bili djelatnici ili roditelji djece polaznika iste ustanove.

Prosječna dob ukupnoga uzorka iznosila je $M = 38,57$ ($SD = 9,01$). S obzirom na spol, u uzorku prevladavaju žene (86,10 %), dok muškarci sačinjavaju 12,80 %, a 0,80 % sudionika nije se izjasnilo o spolu. Kada je riječ o obrazovnoj strukturi, najzastupljeniji su sudionici sa završenim sveučilišnim diplomskim studijem (43,20 %), zatim slijede sveučilišni stručni studij (20,00 %), stručni studij (16,80 %) i srednjoškolsko obrazovanje (16,00 %), dok je manji udio sudionika sa znanstvenim stupnjevima (magisterij 2,40 %, doktorat 1,60 %).

Deskriptivni pokazatelji prema poduzorcima prikazani su u *Tablici 1*. Prosječna dob roditelja iznosi $M = 37,64$ ($SD = 5,45$; $Min = 24$; $Max = 55$), dok je kod odgajatelja ona nešto viša ($M = 39,61$; $SD = 11,59$; $Min = 22$; $Max = 63$). U poduzorku odgajatelja izrazito dominiraju žene (93,10 %), što je u skladu s ranijim istraživanjima o rodnoj strukturi odgajateljske profesije (Vujičić i sur., 2015). Većina je bila u braku ili izvanbračnoj zajednici (96,97 %), dok je 3,03 % bilo neoženjeno ili neudano. Većina sudionika procijenila je svoj socioekonomski status srednjim (69,70 %) ili visokim (21,21 %), dok nitko nije naveo nizak socioekonomski status.

Tablica 1. Sociodemografski podaci sudionika

	Ukupno ($N = 125$)	Odgajatelji ($N = 59$)	Roditelji ($N = 66$)
Dob, M (SD)	38,57 (9,01)	39,61 (11,59)	37,64 (5,45)
Spol – žene (%)	86,10	98,31	75,86
Spol – muškarci (%)	12,80	1,69	22,73
Spol – neizjašnjeni (%)	0,80	0,00	1,70
Diplomski studij (%)	43,20	33,90*	51,52
Sveučilišni prije-diplomski (%)	20,00		7,58
Stručni prije-diplomski (%)	16,80	27,12	7,58
Srednjoškolsko obrazovanje (%)	16,00	5,09	25,76
Magisterij znanosti (%)	2,40		4,55
Doktorat (%)	1,60		3,03
Položajno zvanje – mentor (%)		3,39	
Bez položajnoga zvanja (%)		96,61	

*Za odgajatelje je udio diplomskoga i sveučilišnoga prije-diplomskog studija prikazan zajedno u izvornim podacima.

Instrument, postupak istraživanja i analiza podataka

Nakon dobivanja institucijskoga odobrenja ravnateljice dječjega vrtića istraživanje je provedeno mrežnim putem tijekom lipnja i srpnja 2025. godine. Sudionicima su proslijeđene poveznice za mrežne upitnike, zasebno oblikovane za odgajatelje i roditelje. Prije ispunjavanja upitnika sudionici su informirani o svrsi i cilju istraživanja, ulozi istraživačice te načinu korištenja prikupljenih podataka. Upitnik za odgajatelje bio je dostupan tri tjedna, a upitnik za roditelje dva tjedna. Oba su upitnika sadržavala pitanja o osnovnim sociodemografskim obilježjima, modificiranu Skalu ugleda (Šteh i sur., 2017) te jedno otvoreno pitanje usmjereno na percepciju statusa odgajatelja. U ovome će radu biti prikazana isključivo kvalitativna analiza odgovora na otvoreno pitanje.

Analiza podataka provedena je primjenom induktivne tematske analize prema autoricama Koller-Trbović i Žižak (2008), a koja uključuje višekratno iščitavanje odgovora, otvoreno kodiranje i izdvajanje ključnih značenjskih jedinica, njihovo apstrahiranje u kodove višega reda te grupiranje u kategorije i tematska područja. U analizi su sudjelovale dvije istraživačice koje su u početnoj fazi neovisno kodirale podatke, nakon čega su razlike usuglašene konsenzusom, uz reviziju kodnoga okvira. Vjerodostojnost analize osigurana je višestrukim čitanjem podataka, dokumentiranjem analitičkih odluka i transparentnim prikazom tematskih obrazaca. U skladu s refleksivnim pristupom tematskoj analizi, naglasak je stavljen na interpretativnu i kontekstualnu prirodu značenja, bez primjene kvantitativnih mjera pouzdanosti međušifratora (Braun i Clarke, 2021; O'Connor i Joffe, 2020).

Rezultati i rasprava

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

Percepcije odgajatelja o statusu odgajateljske profesije

Ukupno je analizirano 55 odgovora odgajatelja, a četiri odgovora nisu uključena zbog nedostatka sadržaja. Odgovori odgajatelja grupirani su u nekoliko tematskih područja, pri čemu dominiraju društveni status profesije, radni uvjeti te deprofesionalizacija i stereotipizacija, dok su rjeđe zastupljena područja odnosa s roditeljima, samopercepcije te profesionalnoga razvoja. Rezultati kvalitativne analize prikazani su u *Tablici 2*.

Najizraženije područje odnosi se na percepciju društvenoga statusa odgajateljske profesije, koji sudionici dominantno opisuju kao nizak, podcijenjen i u opadanju. Dio sudionika ističe da je status profesije u prošlosti bio viši, što upućuje na percipirani trend njegove degradacije (O12). Status se dodatno opisuje kroz podcijenjenost i socijalnu marginalizaciju, uz naglašavanje nesklada između razine odgovornosti i društvenoga priznanja, što ilustrira sljedeći iskaz: „Podcijenjeno zanimanje od kojeg se očekuje velika odgovornost, spremnost, kreativnost i mnogo toga, a poštovanje koje se traži zauzvrat ne dobiva se” (O45). Pojedini sudionici ističu i osjećaj institucijske nevidljivosti („Nevidljivi smo sustavu”, O2), dok se u nekim odgovorima pojavljuje i percepcija indiferentnoga odnosa društva prema profesiji („Status odgajatelja u društvu je indiferentan, u društvu i među roditeljima sve se manje poštuje i cijeni stručno mišljenje odgajatelja, stručni savjeti budu često zanemareni...”, O50).

Percepcija statusa snažno je povezana s procjenom radnih uvjeta. Odgajatelji ističu niske

plaće, nepovoljne uvjete rada, preopterećenost i nesklad između razine odgovornosti i materijalne valorizacije, što sažima sljedeći iskaz: „Podcijenjeno zanimanje. Jako mala plaća s obzirom na odgovornost. Loši uvjeti rada” (O4). Dodatno se naglašava nedovoljno prepoznavanje profesionalnih i zdravstvenih rizika, uključujući rad u uvjetima koji mogu ugroziti zdravlje („... redovito dovođenje djece pod virozom... uplitanje u naš posao te izravno govorenje kako bi i što trebali raditi...”, O11), što doprinosi osjećaju nepravde i profesionalnoga nezadovoljstva.

Znatan dio odgovora odnosi se na deprofesionalizaciju i stereotipizaciju odgajateljske uloge. Sudionici ističu da se njihov rad često reducira na „čuvanje” i „igranje”, čime se zanemaruje njegova stručna dimenzija („... smatraju se čuvalicama...”, O25). Također se naglašava da ih se ne percipira kao odgojno-obrazovne djelatnike („... ne smatra nas se odgojno-obrazovnim djelatnicima...”, O26), što dodatno pridonosi osjećaju profesionalne marginalizacije.

Unatoč navedenim izazovima, odgajatelji svoju profesiju istodobno opisuju kao izrazito važnu i odgovornu, ističući njezinu ključnu ulogu u razvoju djece i društva. Opisuju se kao „prva karika” i „prva linija” u odgojno-obrazovnome sustavu, pri čemu se naglašava kompleksnost i zahtjevnost rada (O30). Takvi nalazi upućuju na postojanje jaza između profesionalnoga samorazumijevanja odgajatelja i društvene percepcije njihove profesije. Iako sudionici izražavaju snažan osjećaj profesionalne važnosti i pripadnosti, istodobno ukazuju na nedostatak društvenoga priznanja i podrške, što rezultira doživljajem niskoga profesionalnog statusa.

Tablica 2. Percepcije odgajatelja o statusu odgajateljske profesije

Tematske cjeline	Podteme	Citati
Društveni status profesije	• Nizak društveni status • Socijalna marginalizacija • Podcijenjenost profesije • Pad društvenoga ugleda tijekom vremena • Sustavne promjene u vrednovanju profesije • Jaz između odgovornosti i društvenoga statusa • Društvena indiferentnost • Nedovoljna informiranost društva	„Odgajatelji su nekada bili puno više cijenjeni nego sada. Status odgajatelja se jako srozao posljednjih godina.” (O12) „Mislim da odgajatelji nisu dovoljno cijenjeni u društvu i da se općenito stvara negativna slika o odgajateljima...” (O18) „Status odgajatelja u društvu je nedovoljno cijenjen te se često prezentira kao nepotrebno školovanje.” (O1) „... odgajatelji nemaju društveni i financijski status koji zaslužuju, unatoč tome što se radi o visokoobrazovanim stručnjacima. Iako završavaju fakultetsko obrazovanje i obavljaju izrazito odgovoran posao, često nisu cijenjeni jednako kao ostala zanimanja s visokom stručnom spremom...” (O15)

Nezadovoljavajući radni uvjeti	• Niske plaće • Loši organizacijski uvjeti • Kadrovski uvjeti • Nepriznavanje profesionalnih bolesti • Nesklad plaće i odgovornosti • Preopterećenost i nepoštivanje DPS1-a	„... Njihov doprinos razvoju djece u najosjetljivijoj životnoj dobi” (O?) „... potrebno puno više ulagati u njihov profesionalni razvoj i radne uvjete...” (O46) „... neprocjenjiv, ali to se ne prepoznaje dovoljno kroz plaće, uvjete rada ni kroz društvenu percepciju...” (O15)
Deprofesionalizacija i stereotipizacija profesije	• Stereotipna terminologija • Stereotipi o odgajateljskom poslu • Deprofesionalizacija • Diskreditacija obrazovanja i struke	„... smatraju se čuvalicama i osobama koje ‘ništa ne rade i samo se igraju s djecom’...” (O25) „... ne smatra profesionalcem nego više se na ulogu odgajatelja gleda kao na nekoga tko je samo teta čuvalica...” (O28)
Profesionalna važnost i odgovornost	• Nositelji odgojno-obrazovne djelatnosti • Ključna uloga u odgoju i obrazovanju • Visoka odgovornost rada	„... koje nije dovoljno svjesno važnosti i uloge odgajatelja koji je ‘baza društva’...” (O37) „... premalo se govori o tome koliko strpljenja, znanja, ljubavi i kreativnosti nosi svaki dan u vrtiću. O tome da odgajatelj nije samo netko tko uči djecu brojevima i bojama, nego ih uči kako biti prijatelj, kako se izraziti i kako vjerovati u sebe. Odgojitelji zaslužuju više poštovanja, bolju podršku, bolje uvjete rada. Jer ulaganje u odgojitelje je ulaganje u budućnost društva.” (O30)

Percepcije roditelja o statusu odgajateljske profesije

Ukupno je analizirano 58 odgovora roditelja, a osam odgovora nije uključeno zbog nedostatka relevantnoga sadržaja. Analizom su izdvojena dominantna tematska područja: društveni status profesije, radni uvjeti, profesionalna važnost i odgovornost, odnos roditelj – odgajatelj te kvaliteta rada. U *Tablici 3.* prikazani su rezultati kvalitativne analize percepcije roditelja o statusu odgajateljske profesije.

Roditelji status odgajateljske profesije najčešće percipiraju kao nedovoljno visok i neusklađen s razinom odgovornosti koju ta profesija nosi. Većina odgovora opisuje profesiju kao podcijenjenju, što ilustrira sljedeći iskaz: „... odgojitelje u našem društvu i dalje ne shvaća dovoljno ozbiljno, kao da su samo ‘tete u vrtiću’, a ne stručnjaci za rani odgoj...” (R7), kao i procjena da im „... status nije ni približno onakav kakav bi trebao biti s obzirom na važnost posla...” (R14). U odgovorima se također ističe nedovoljna društvena vidljivost profesije („... umjesto da se o njemu priča...”, R48) te sklonost negativnoj generalizaciji („... uvijek će se naći skupina ljudi...”, R55), što dodatno potvrđuje percepciju niskoga društvenog statusa.

Uz društveni status, roditelji jasno prepoznaju i nezadovoljavajuće radne uvjete odgajatelja. Posebno ističu niske plaće, nedostatak kadra i nepovoljne organizacijske uvjete, pri čemu naglašavaju i strukturne uzroke problema. To potvrđuje sljedeći iskaz:

1 DPS – Državni pedagoški standard.

„Mislim da su odgojitelji potplaćeni...” (R26), dok se dodatno ukazuje na zapošljavanje nedovoljno kvalificiranoga kadra („... nisu niti kvalificirane niti voljne raditi...”, R22) te na odstupanja od pedagoških standarda.

Unatoč kritičkim osvrtima, roditelji snažno naglašavaju profesionalnu važnost i odgovornost odgajatelja. Opisuju ih kao ključne osobe u razvoju djeteta („... druga najvažnija osoba nakon roditelja...”, R3) te ističu njihovu svakodnevnu ulogu u odgoju i obrazovanju („Naša djeca provode više vremena u vrtiću nego s nama radnim danom, pa mi je važno da su s ljudima koji ih poštuju, razumiju i usmjeravaju...”, R16). U mnogim odgovorima pojavljuju se metafore poput „drugi roditelji”, što ukazuje na visoku razinu prepoznate važnosti uloge odgajatelja.

Odgovori također ukazuju na kompleksnost odnosa roditelja i odgajatelja. Dio roditelja ističe povjerenje i suradnju, drugi upozoravaju na ograničenja profesionalne autonomije („... odgajateljima su često ‘vezane ruke’ jer ne smiju reagirati onako kako bi možda trebalo...”, R12) te na nerealna očekivanja pojedinih roditelja. Time se ukazuje na napetost između očekivanja i mogućnosti djelovanja unutar institucijskoga okvira.

Konačno, roditelji procjenjuju kvalitetu rada odgajatelja kroz vlastita iskustva, pri čemu se ističu i pozitivne i negativne percepcije. S jedne strane naglašava se zadovoljstvo („Naše odgojiteljice su predivne...”, R47), dok se s druge strane ističu razlike u profesionalnome angažmanu („... većina premalo zainteresirana...”, R21; „... neki nisu baš posvećeni...”, R49). Ti nalazi upućuju na to da roditelji percepciju profesije u velikoj mjeri oblikuju na temelju individualnih iskustava s odgajateljima.

Tablica 3. Percepcije roditelja o statusu odgajateljske profesije

Tematske cjeline	Podteme	Citati
Društveni status profesije	- Nizak društveni status - Nedovoljno prepoznata važnost - Jaz između važnosti i ugleda - Društvena (ne)vidljivost i indiferentnost - Potreba za poboljšanjem statusa	„Mislim da su odgajitelji podcijenjeni.” (R8) „Smatram da je status odgajatelja izuzetno važan, ali nedovoljno prepoznat u društvu.” (R35)
Nezadovoljavajući radni uvjeti	- Niske plaće - Preopterećene skupine - Organizacijski problemi i nedostatak kadra - Nedostatak podrške sustava	„Preniske plaće, previše djece na jednog odgajatelja, teški uvjeti rada osobito za jaslice.” (R10) „... previše toga ostaje na motivaciji odgajatelja, a premalo na podršci sustava i institucije.” (R12)
Profesionalna važnost i odgovornost	- Ključna uloga u odgoju i obrazovanju - Sudjelovanje u odgoju uz roditelje	„Temelj stvaranja novih naraštaja nakon roditelja. Kvalitetni i nepristrani odgajatelji su neophodni za buduće generacije.” (R38)

Odnos roditelj – odgajatelj	• Visoko povjerenje i zahvalnost • Zadovoljstvo suradnjom • Kritički osvrt na suradnju i ovlasti • Ograničena autonomija odgajatelja	„... odgajateljima su danas vezane ruke, teško je postaviti granice kada neki roditelji ne surađuju...” (R12) „... odgajatelji često ne smiju poduzeti ono što bi pedagoški bilo najbolje jer nemaju dovoljno autonomije...” (R14)
Kvaliteta rada odgajatelja	• Individualne razlike među odgajateljima • Kritika na račun angažmana • Dojam ovisi o odgajateljima	„Bitna osoba u odgoju djece, ali sve ovisi od odgajatelja do odgajatelja, neki nisu baš posvećeni svom poslu.” (R49)

Čimbenici oblikovanja percepcija: sličnosti i razlike između odgajatelja i roditelja

Analizirani odgovori pokazuju da se percepcija statusa odgajateljske profesije oblikuje kroz međuodnos profesionalnoga identiteta, društvene valorizacije, radnih uvjeta i kvalitete neposrednih iskustava s odgajateljima. U obama poduzorcima najzastupljenija su područja društvenoga statusa, nezadovoljavajućih radnih uvjeta te profesionalne važnosti i odgovornosti. Pritom odgajatelji češće tematiziraju deprofesionalizaciju, stereotipizaciju, profesionalnu autonomiju i razvoj, dok roditelji snažnije ističu kvalitetu rada i odnos roditelj – odgajatelj.

Profesionalni se identitet odgajatelja u odgovorima oblikuje kroz napetost između snažnoga osjećaja profesionalne važnosti i niske razine društvenoga priznanja. Odgajatelji vlastitu profesiju opisuju kao stručnu, odgovornu i ključnu za cjelovit razvoj djece, naglašavajući odgojno-obrazovnu dimenziju rada, planiranje, refleksiju i svakodnevnu odgovornost. Takvi nalazi potvrđuju shvaćanje profesionalnoga identiteta kao dinamičnoga procesa u kojemu se isprepliću osobno iskustvo, stručne kompetencije i društvena valorizacija (Beka i Gjelij, 2025; Chong i Lu, 2019). Roditelji također prepoznaju profesionalnu važnost odgajatelja, ali češće je opisuju kroz neposredno iskustvo, emocionalnu sigurnost djeteta i metafore poput „drugi roditelji” ili „produžena ruka obitelji”. Time se pokazuje da obje skupine prepoznaju važnost profesije, ali iz različitih perspektiva: odgajatelji iz profesionalno-identitetske, a roditelji iz iskustveno-relacijske.

Društvena percepcija profesije dominantno je obilježena doživljajem niskoga statusa. Odgajatelji status promatraju iz unutarnje profesionalne perspektive, ističući pad ugleda, socijalnu marginalizaciju, indiferentan odnos društva i nesklad između visoke odgovornosti i niskoga priznanja. Roditelji također prepoznaju podcijenjenost profesije, ali svoje procjene češće temelje na iskustvu s konkretnim odgajateljima i ustanovom koju pohađa njihovo dijete. Za razliku od odgajatelja, kod roditelja se povremeno pojavljuju i pozitivne procjene, što upućuje na mogućnost da upravo roditelji, kao neposredni dionici, mogu biti važni saveznici u jačanju društvenoga ugleda profesije (Chong i Lu, 2019; Šteh i sur., 2017). Istodobno, isključivo odgajatelji izravno problematiziraju deprofesionalizaciju i stereotipizaciju, osobito svođenje njihova rada na „čuvanje” i „igranje” te uporabu neprofesionalne terminologije. Takvi obrasci narušavaju profesionalni identitet i potvrđuju dugotrajan jaz između stručne složenosti rada i njegove javne percepcije (Chan, 2018; Harwood i Tukonic, 2016; Vujičić i sur., 2015).

Radni uvjeti i kadrovski problemi pojavljuju se kao ključan zajednički čimbenik oblikovanja percepcija. Obje skupine ističu niske plaće, prevelik broj djece u skupinama,

nedostatak kadra i nepovoljne organizacijske uvjete. Odgajatelji te probleme povezuju s osjećajem profesionalne nepravde, neskladom između odgovornosti i materijalne valorizacije te s ograničenom autonomijom. Roditelji, s druge strane, radne uvjete promatraju kroz njihov utjecaj na kvalitetu svakodnevnoga rada s djecom, osobito kroz česte izmjene odgajatelja, nedostatak stručnoga kadra i odstupanja od pedagoških standarda. Time se pokazuje da roditelji prepoznaju i strukturne, a ne samo individualne uzroke problema. U međunarodnome kontekstu upravo se plaće, omjer djece i odgajatelja, radno opterećenje i mogućnosti profesionalnoga razvoja navode kao čimbenici privlačnosti i zadržavanja u profesiji (Chan, 2018; Flores i sur., 2025).

Razlike između skupina posebno su vidljive u procjeni kvalitete rada i profesionalne autonomije. Roditelji kvalitetu rada vrednuju na temelju neposrednih iskustava s pojedinim odgajateljima, zbog čega se u njihovim odgovorima pojavljuju i pozitivne i kritičke procjene. Odgajatelji pak kvalitetu rada povezuju s mogućnostima profesionalnoga razvoja, uvjetima rada, institucijskom podrškom i društvenim priznanjem. Slično vrijedi i za odnos roditelj – odgajatelj: roditelji ga razumiju kao prostor suradnje, povjerenja i očekivanja, dok odgajatelji češće naglašavaju ograničenja autonomije i pritiske koji proizlaze iz odnosa s roditeljima i sustavom.

U cjelini, nalazi pokazuju da se percepcija statusa odgajateljske profesije ne oblikuje samo na temelju društvenoga ugleda, nego kroz složeno međudjelovanje profesionalnoga identiteta, javne slike profesije, radnih uvjeta, kadrovskih izazova i neposrednih iskustava roditelja. Odgajatelji status doživljavaju kao dugotrajan proces marginalizacije i deprofesionalizacije, dok roditelji, iako prepoznaju podcijenjenost profesije, češće polaze od iskustva s konkretnim odgajateljima. Upravo taj raskorak ukazuje na potrebu za jačanjem profesionalnoga identiteta, poboljšanju uvjeta rada i promjeni javne slike o odgajateljskoj profesiji.

Rezultati ove kvalitativne analize upućuju na važnost unapređenja statusa odgajatelja, pri čemu identificirani obrasci odražavaju šire strukturne izazove profesije. Ova studija ujedno je početna empirijska osnova i pilot-faza projekta TEACH-MC (2025. – 2029.), usmjerenoga na istraživanje čimbenika privlačnosti i zadržavanja odgajatelja i učitelja u različitim fazama profesionalnoga razvoja. Poseban doprinos rada ogleda se u uvidu u percepciju statusa iz perspektive odgajatelja i roditelja kao važnoga čimbenika profesionalne atraktivnosti.

Projekt TEACH-MC proširuje ovaj okvir fokusom na rane faze profesionalnoga odlučivanja, uključujući istraživanje stavova srednjoškolaca i longitudinalno praćenje profesionalnih aspiracija studenata učiteljskih studija. Time se omogućuje dublje razumijevanje motivacijskih i strukturnih čimbenika odabira profesije i zadržavanja u njoj

U konačnici, nalazi ukazuju na potrebu razvoja empirijski utemeljenih smjernica za obrazovne politike usmjerenih na jačanje profesionalnoga identiteta, poboljšanje radnih uvjeta i promjenu društvene percepcije odgajateljske profesije kao ključnih preduvjeta njezine dugoročne održivosti.

Zaključak

Rezultati istraživanja potvrđuju da odgajatelji i roditelji status odgajateljske profesije percipiraju kao nedovoljno prepoznat i društveno podcijenjen. Prevladavaju negativne predodžbe koje uključuju reduktivno poistovjećivanje odgojno-obrazovnog rada s čuvanjem djece, uporabu neprofesionalne terminologije te izraženu percepciju nepovoljnih materijalnih uvjeta i nedostatka društvenoga priznanja. Istodobno, obje skupine jasno prepoznaju važnost i odgovornost odgajateljske profesije, naglašavajući potrebu jačanja profesionalnoga identiteta i promjene javne slike o toj profesiji.

Nalazi upućuju na nužnost sustavnih politika usmjerenih na unapređenje radnih uvjeta, jačanje profesionalnoga statusa i promicanje realistične i stručne percepcije odgajateljskoga rada. U tome smislu, ulaganje u ugled odgojno-obrazovnih profesija ulaganje je u budućnost društva jer upravo te profesije imaju ključnu ulogu u oblikovanju novih generacija.

Posebna su vrijednost „glasovi iznutra” – autentične perspektive odgajatelja koje jasno artikuliraju svakodnevne profesionalne izazove, ali i snažan osjećaj odgovornosti i pripadnosti profesiji. Upravo ti glasovi ukazuju na jaz između unutarnjega profesionalnog razumijevanja i vanjske društvene percepcije te su istovremeno važan polazišni okvir za promjene.

Suradnjom istraživača, praktičara i donositelja obrazovnih politika moguće je prevladati postojeći paradoks visoke profesionalne odgovornosti i niskoga društvenog priznanja. Uvažavanje i uključivanje „glasova iznutra” u procese oblikovanja obrazovnih politika može doprinijeti razvoju održivih rješenja usmjerenih na jačanje profesionalnoga identiteta, poboljšanje radnih uvjeta i dugoročnu stabilnost odgojno-obrazovnoga sustava.

Zahvala

Ovaj rad financira Europska unija – NextGenerationEU – TEACH-MC – uniri-iz-25-295, u okviru projekta „Privlačenje i zadržavanje odgajatelja i učitelja u profesiji: motivi za odabir učiteljske profesije i kontekst”.

Literatura

Beka, A., & Gjelij, M. (2025). Understanding Early Childhood Teachers' Identity – Examining the Relationship between Identity Constructs and Key Variables. *Educational Process: International Journal*.

Blanuša Trošelj, D. (2024). Career choice, professional experience and the desire to leave the profession as part of a preschool teacher's professional identity. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 59(1), 149–173.

Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>

Chan, W. L. (2018). Challenges to the infant care profession: practitioners' perspectives. *Early Child Development and Care*, 189(12), 2043–2055.

Chong, S., & Lu, T. (2019). Early childhood teachers' perception of the professional self and in relation to early childhood communities. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 44(7), 53–67.

Čepić, R., & Kalin, J. (2017). Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije. In R. Čepić, & J. Kalin (Eds.), *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije* (pp. 21–44). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Čepić, R., Žulić, L., & Tatalović Vorkapić, S. (2025). Izazovi i (ne)prilike odgajateljskih profesionalnih uloga i odgovornosti u radu s djecom u jaslicama. In A. Višnjić-Jevtić, H. Biškup, & K. Bahtić (Eds.), *Prvih 1000 dana: oblikovanje sutrašnjice, danas / Zbornik radova s međunarodnog znanstveno-stručnog skupa OMEP 2025* (pp. 15–31). Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet – OMEP Hrvatska.

Flores, M. A., & Imig, D. (2025). Enhancing the teaching profession through quality teacher education: policy and practice in times of teacher shortage. *Journal of Education for Teaching*, 51(5), 827–832. <https://doi.org/10.1080/02607476.2025.2594350>.

Flores, M. A., Oliveira, H., & da Ponte, J. P. (2025). From teacher surplus to teacher shortage and its effects on teacher education: the Portuguese case. *European Journal of Teacher Education*, 48(1), 26–44.

Harwood, D., & Tukonic, S. (2016). Babysitter or professional? Perceptions of professionalism narrated by Ontario early childhood educators. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(4), 589–600.

Koller-Trbović, N., & Žižak, A. (2008). Kvalitativni pristup u društvenim znanostima. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet u Zagrebu.

Majerčíková, J., & Urbaniecová, K. (2020). Prestiž učitelství v mateřské škole optikou subjektivní percepcie učitelek. *Studia paedagogica*, 25(1), 51–76.

Murray, J. (2025). The early childhood educator: a profession for our futures. *International Journal of Early Years Education*, 33(4), 645–653. <https://doi.org/10.1080/09669760.2025.2585148>.

O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder Reliability in Qualitative Research: Debates and Practical Guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>

Šteh, B., Kalin, J., & Čepić, R. (2017). Status učitelja i učiteljske profesije: pogledi iznutra. In R. Čepić, & J. Kalin (Eds.), *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije* (pp. 45–65). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

TEACH-MC. Privlačenje i zadržavanje odgajatelja i učitelja u profesiji: motivi za odabir učiteljske profesije i kontekst. Istraživački projekti 2025. – 2029. <https://portal.uniri.hr/ProjektiPU2025/Details/0449?up=true>.

UNESCO (2024). Global Report on Teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832>.

Vujičić, L., Boneta, Ž., & Ivković, Ž. (2015). Društveni status i profesionalni razvoj profesije odgajatelja rane i predškolske dobi. *Croatian Journal of Education*, 17 (Sp. Ed. 1), 49–60.

Dobrobit i uključenost djece - usporedba procjena djece i odgojitelja

Ivana Golik
Renata Kundih
Marijana Stanković

Sažetak

Suvremena odgojno-obrazovna praksa prepoznaje dijete kao kreatora i kompetentnog sudionika u svim procesima koji se odvijaju u odgojno-obrazovnoj skupini. Djeca svakodnevna iskustva prerađuju samoiniciranim igrom, propitujući moguće odgovore na problemske situacije s kojima su se suočili. U sukonstrukciji s drugima te uz podršku odgojitelja razvijaju vlastite kompetencije. Promatrajući djecu, odgojitelji pokušavaju stvoriti poticajno prostorno-materijalno okruženje i planirati aktivnosti koje podupiru njihov razvoj i dobrobit. Pritom se u velikoj mjeri oslanjaju na vlastite procjene. Propitujući u kojoj su mjeri promišljanje i provedba postigli željene učinke kod djece, primijenjen je instrument Sics Ziko, namijenjen samoevaluaciji te procjeni dječje dobrobiti i uključenosti. Evaluacija je provedena u skladu s materijalom, kroz tri stupnja. Kako bi i djeca dobila priliku procijeniti vlastitu dobrobit i uključenost, konstruiran je instrument koji je djeci omogućio da to iskažu na njima jasan i blizak način. Cilj istraživanja bio je uvidjeti u kojoj se mjeri procjena odgojitelja podudara sa samoprocjenom djece o njihovoj dobrobiti i uključenosti. Usporedbom odgojiteljskih procjena temeljem Sics Ziko instrumenta s dječjim procjenama istih situacija i aktivnosti uočene su razlike. Odgojitelji često procjenjuju odgojno-obrazovne situacije prema vlastitom viđenju, bez uključivanja dječjeg pogleda na njih. Ovakav rezultat istraživanja ukazuje na važnost uključivanja dječje perspektive u proces evaluacije kako bi se poštovala dječja prava, ali i unaprijedila kvaliteta odgojno-obrazovne prakse.

Ključne riječi: dječja perspektiva; dječja samoprocjena; refleksivna praksa; Sics Ziko

Uvod

Suvremeni pristup u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju temelji se na promjeni paradigme u razumijevanju djeteta i njegova položaja u odgojno-obrazovnom procesu. Dijete se više ne promatra kao pasivan primatelj znanja, već kao aktivan, kompetentan i znatiželjan sudionik koji u interakciji s okolinom konstruira vlastito znanje, iskustvo i razumijevanje svijeta. Takvo shvaćanje proizlazi iz suvremenih pedagoških paradigmi koje naglašavaju važnost aktivnog učenja, iskustvenog pristupa i kvalitete odnosa. Gravett (2004) zagovara preispitivanje postojećih uvjerenja i napuštanje zastarjelih praksi u korist novih pristupa. Dijete u tom kontekstu nije objekt odgojno-obrazovnog djelovanja, već subjekt koji aktivno sudjeluje u vlastitom razvoju, oblikujući i sebe i okruženje u kojem boravi. U skladu s time, odgojno-obrazovna praksa treba biti usmjerena na stvaranje poticajnog i fleksibilnog okruženja koje omogućuje djetetu istraživanje, izražavanje, donošenje odluka i preuzimanje inicijative. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (NKRPOO, 2015, Ministarstvo obrazovanja, znanost i sporta Republike Hrvatske) jasno naglašava pravo djeteta na sudjelovanje, izražavanje mišljenja i aktivno uključivanje u procese koji ga se tiču, čime se postavljaju temelji za razvoj prakse koja poštuje dječju autonomiju, individualnost i pravo na izbor. Autorica Miljak (2009) naglašava da se dječji razvoj ne može odvojiti od konteksta u kojem se odvija. Također, ističe kako dijete „živi“ vrtić svakodnevnim interakcijama, odnosima i iskustvom, pri čemu učenje nije rezultat prijenosa znanja, nego aktivnog sudjelovanja u zajednici. Dijete pritom nije samo sudionik nego i kreator

odgojno-obrazovnog procesa. Njegove ideje, interesi i inicijative predstavljaju polazište za planiranje i razvoj kurikuluma, a uloga odgojitelja nije usmjeravanje prema unaprijed definiranim ishodima, već osluškivanje, razumijevanje i podržavanje dječjih perspektiva. Slunjski (2011) naglašava kako se kurikulum ne može svesti na unaprijed planirane aktivnosti, već se on kontinuirano gradi odnosima među djecom, odgojiteljima i okruženjem. Takvim pristupom dijete se prepoznaje kao kompetentan istraživač i kreator vlastitog učenja, dok odgojitelj preuzima ulogu refleksivnog praktičara koji promatra, dokumentira i interpretira dječje aktivnosti kako bi podržao njihovo daljnje učenje. Posebno se ističe važnost stvaranja okruženja koje potiče suradnju, dijalog i zajedničko istraživanje, čime se djeci omogućuje aktivno sudjelovanje u oblikovanju svakodnevnog života skupine. Međutim, unatoč jasno postavljenim teorijskim polazištima, u svakodnevnoj praksi često se susreću izazovi u njihovoj dosljednoj primjeni. Aktivnosti se često planiraju bez dovoljno prostora za dječji izbor i inicijativu, a organizacija rada može ograničavati spontanost i autentično sudjelovanje djece. U takvim situacijama postoji rizik da se, unatoč emocionalnoj dobrobiti, smanji razina stvarne dječje uključenosti i angažiranosti. Upravo zbog toga važno je sustavno promišljati i vrednovati kvalitetu odgojno-obrazovne prakse iz perspektive djeteta (Šagud, 2006). U tom kontekstu suvremena istraživanja ukazuju na to da je viđenje dječje dobrobiti višeznačno i neujednačeno, pri čemu se posebno ističe razlika u načinima njezine procjene. Dobrobit djeteta ne odnosi se samo na emocionalno zadovoljstvo i osjećaj sigurnosti već uključuje i kvalitetu odnosa, mogućnost sudjelovanja, osjećaj pripadnosti, autonomije i aktivne uključenosti u svakodnevne aktivnosti. Zato pristup dječjoj dobrobiti treba biti multidimenzionalan i usmjeren na cjelokupno dječje iskustvo u odgojno-obrazovnom kontekstu (Lee-Pang, Levickis, Murray, McFarland i Quach, 2026). Laevers (2005), na čijim je teorijskim postavkama razvijen Sics Ziko instrument, dobrobit promatra kao refleksiju djetetova trenutnog iskustva i kvalitete njegova svakodnevnog života u vrtiću. S druge strane, Lee-Pang i suradnici (2026) ističu da dobrobit ne predstavlja samo znak trenutačnog iskustva djeteta nego i važnu odrednicu njegova budućeg razvoja. Navedena promišljanja upućuju na važnost stvaranja odgojno-obrazovnog konteksta koji će poticati osjećaj sigurnosti kod djece i biti usmjeren na dječju aktivnu angažiranost u procesu učenja. Uloga odgojitelja pritom nije samo planiranje aktivnosti već oblikovanje prostorno materijalnog okruženja koje potiče dječju participaciju, autonomiju i dobrobit. U ovom istraživanju koristi se Sics Ziko instrument koji se sastoji od dva ključna pokazatelja kvalitete, a to su dobrobit i uključenost. Dobrobit se odnosi na emocionalno stanje djeteta, osjećaj sigurnosti, prihvaćenosti i zadovoljstva, dok uključenost označava stupanj aktivne angažiranosti, koncentracije i unutarnje motivacije tijekom aktivnosti (Laevers, 2005). Njihov međusobni odnos omogućuje dublje razumijevanje stvarnog iskustva djeteta u vrtiću te pruža smjernice za unapređenje odgojno-obrazovne prakse. Polazeći od navedenoga teorijskog okvira i suvremenog pristupa, ovaj rad usmjeren je na promišljanje djeteta kao kompetentnog kreatora i aktivnog sudionika procesa u odgojno-obrazovnoj skupini. Poseban naglasak stavlja se na analizu uvjeta koji omogućuju ili ograničavaju dječju uključenost te na ulogu odgojitelja u oblikovanju okruženja koje podržava dječju autonomiju, inicijativu i sukonstrukciju znanja. Istraživanje ima za svrhu potaknuti razvoj refleksivne prakse odgojitelja usporedbom vlastitih procjena s dječjom perspektivom i unaprijediti tako odgojno-obrazovnu praksu. Izabrana je metoda akcijskog istraživanja jer akcijsko istraživanje omogućuje istraživaču-odgojitelju propitivanje vlastitih odgojno-obrazovnih postupaka usmjerenih na realni problem koji je uočio u vlastitoj praksi. James i Augustin (2017) ističu potencijal akcijskog istraživanja za unapređenje prakse kada su ispunjeni odgovarajući uvjeti i čimbenici kao što su motivacija, povjerenje, međusobno poštivanje i sl. U tu svrhu u akcijsko istraživanje ulazi refleksivni prijatelj, osoba koja iz vanjske pozicije sagledava odgojitelja, djecu, njihove odnose i interakcije kao i cjelokupni kontekst u koji su uronjeni. Upravo mu vanjska pozicija promatrača omogućuje uočavanje problema, ali i mogućnosti koje mogu pridonijeti kvaliteti odgojiteljeva rada. Tako akcijsko

istraživanje uvijek ima dva cilja: pokušava riješiti konkretni uočeni problem te pridonosi odgojiteljevu radu na sebi i podizanju kvalitete njegova rada (Lewin, 1946).

Cilj istraživanja

U praksi odgojitelj svakodnevno promatra te valorizira provedene aktivnosti pri čemu se oslanja na vlastiti doživljaj dječje dobrobiti i uključenosti. Kako se dječji doživljaj istih tih pojava može razlikovati od slike koju o tome stvara odgojitelj, nastojalo se pronaći način da se provjeri postoji li stvarno suglasje između odgojiteljske percepcije dječje dobrobiti i uključenosti i dječjeg doživljaja tih fenomena. U tu svrhu primijenjen je instrument Sics Ziko, koji omogućuje procjenu dječje dobrobiti i uključenosti u svakodnevnim aktivnostima u vrtiću. Sics Ziko je alat za samoprocjenu kvalitete koji je razvijen na Sveučilištu u Leuvenu, u Belgiji pod vodstvom dr. Ferrea Laeversa. On se provodi u tri osnovna koraka. U prvom koraku odgojitelj na temelju promatranja i praćenja djece u svakodnevnim aktivnostima ispunjava tablice usmjerene na dobrobit djeteta i na njegovu uključenost. Tako je odgojitelj potaknut na promatranje svakog djeteta zasebno i usmjeravanje pažnje na njegovo specifično ponašanje i signale. U drugom koraku analizom prikupljenih podataka odgojitelj dobiva jasniju sliku kako o svakom djetetu ponaosob tako i o prihvaćenosti različitih aktivnosti od strane odgojne skupine. Ti mu podaci mogu pomoći u planiranju trećeg koraka, odnosno daljnjih aktivnosti za skupinu te u individualizaciji aktivnosti za djecu kod koje se za time pokazala potreba. Kako instrument Sics Ziko i dalje dobrobit i uključenost promatra iz pozicije odrasloga, ideja je bila osmisliti dodatni instrument koji bi omogućio djeci da izraze svoje viđenje vlastite dobrobiti i uključenosti. Instrument je morao biti jednostavan za korištenje i u potpunosti blizak i razumljiv djeci kako bi ga oni mogli samostalno (bez odgojiteljeve pomoći) koristiti. Nakon promišljanja zaključeno je kako bi korištenje emotikona moglo biti djeci dovoljno blisko i razumljivo te bi im omogućilo samostalne procjene. Prvo se promišljalo o četiri vrste emotikona, no probnim je aktivnostima ustanovljeno kako djeca jasnu distinkciju mogu napraviti između osnovna tri emotikona, dok ih dodatni zbunjuju. Stoga je dorađeni instrument na kraju imao tri emotikona, odnosno simbola: za stanje zadovoljstva "smješka", za neutralno stanje neutralan emotikon; za stanje nezadovoljstva "tužno lice". Bio je jasan, razumljiv i upotrebljiv djeci u skupinama u kojima je istraživanje provedeno i omogućio im izražavanje stupnja zadovoljstva ponuđenim aktivnostima.

Metodologija

Cilj istraživanja bio je procijeniti razinu dječje dobrobiti i uključenosti u različitim aktivnostima te usporediti odgojiteljsku procjenu s dječjom samoprocjenom. U istraživanju su sudjelovale dvije skupine djece u dobi od 3 do 5 godina jednoga zagrebačkog vrtića. Ukupno je sudjelovalo 44 djece, od čega 20 dječaka i 24 djevojčice. U svakoj fazi istraživanja, kao i u ovom prikazu, poštovale su se sve odredbe *Etičkog kodeksa u istraživanju s djecom* (Ajduković i Kolesarić, 2003). Istraživanje je provedeno tijekom četiri tjedna, dva tjedna trajala je procjena i još dva tjedna provedba planiranih mjera. Nakon toga provedena je ponovna procjena s ciljem utvrđivanja učinkovitosti primijenjenih mjera. Korišten je instrument Sics Ziko koji omogućuje sustavno praćenje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa procjenom dvaju ključnih indikatora: dobrobiti i uključenosti. Taj instrument temelji se na promatranju dječjeg ponašanja i doživljaja tijekom aktivnosti te omogućuje donošenje konkretnih odluka za unapređenje prakse. Kako bi se dobila i dječja procjena istih mjera (koja bi na kraju omogućila usporedbu s podacima koje je prikupio odgojitelj) za potrebe ovog istraživanja osmišljen je dodatni materijal, upitnik koji su ispunjavala djeca, a koristila su ga za iste aktivnosti i u iste dana kada je procjene vršio i odgojitelj. Proces istraživanja odvijao se u tri faze. U prvoj fazi provedena je procjena kako bi se utvrdilo

početno stanje. U drugoj fazi analizirani su prikupljeni podaci i utvrđeni ključni izazovi. U trećoj fazi provedene su promjene u odgojno-obrazovnoj praksi, nakon čega je uslijedila ponovna procjena s ciljem vrednovanja njihove efikasnosti. U prvom koraku procjenjivane su različite vrste aktivnosti djece u skupinama: samoorganizirana igra, čitanje slikovnica, glazbene, likovne, tjelesne, matematičke i istraživačke aktivnosti. Istraživačke i matematičke aktivnosti provodile su studentice s Učiteljskog fakulteta u Zagrebu u sklopu studentske prakse iz kolegija Upoznavanje okoline. Poseban naglasak stavljen je na promatranje dječje uključenosti u kontekstu autonomije i mogućnosti izbora. Djeca su svoja mišljenja mogla izraziti zaokruživanjem jednog od triju ponuđenih emotikona na listiću ili samo pokazati kako im se svidjela aktivnost, a istovremeno su i odgojitelji procjenjivali njihovu dobrobit zaokruživanjem emotikona uz zabilješke. Uz procjenu s pomoću emotikona, bilo je važno čuti i dječja objašnjenja njihovih procjena. Djeca su spontano govorila što im se svidjelo, što im je bilo teško ili što bi željeli promijeniti. Ove izjave pomogle su odgojiteljima u boljem razumijevanju dječjeg doživljaja dobrobiti i uključenosti, ali su im pružile i novi pogled na to što djecu ometa, smeta ili ih čini zadovoljnim.

Tablica 1. *Dodatni instrument*

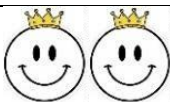
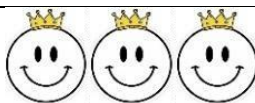
KOLIKO SAM BIO UKLJUČEN/A? (INVOLVEMENT)	DOBROBIT DJETETA (WELL- BEING)
	
	
	

Zatim se prešlo na drugi korak Sics ZiKo, a to je analiza prikupljenih podataka. Prvo su zabilježeni svi podaci po djetetu i aktivnostima. Djeca su ocjenjivala svoju uključenost pomoću emotikona, a odgojitelji su istovremeno procjenjivali njihovu dobrobit u istim aktivnostima. Svi podaci su stavljeni u tablicu te su izračunate srednje vrijednosti. Za lakšu analizu emotikoni su zamijenjeni brojevima prema ovoj tablici, što je omogućilo dobivanje kvantitativnih podataka koji se mogu uspoređivati i statistički analizirati.

Tablica 2. *Simboli uključenosti djece*

SIMBOLI UKLJUČENOSTI DJECE	OPIS	OCJENA
smješko 	zadovoljno, aktivno uključeno	5
neutralno lice 	osrednje, djelomično uključeno	3
tužno lice 	nezadovoljno, nije uključeno	1

Tablica 3. *Simboli dobrobiti djeteta*

SIMBOLI DOBROBITI DJETETA	OPIS	OCJENA
	Niska/ povlačenje	1
	Srednja/ trebalo poticaj	3
	Visoka/ aktivno u igri	5

Rezultati

Podaci prikupljeni primjenom Sics Ziko instrumenta i dodatnog instrumenta za dječju samoprocjenu ukazuju kako je razina dječje dobrobiti u obje skupine stabilno visoka, što upućuje na postojanje sigurnog i emocionalno poticajnog okruženja. S druge strane, razina uključenosti u objema skupinama varira ovisno o vrsti aktivnosti. Najviša razina uključenosti zabilježena je u istraživačkim i samoiniciranim aktivnostima, kao i u aktivnostima poput čitanja slikovnica i glazbenog izražavanja. U tim situacijama djeca su bila usmjerena, motivirana i aktivno angažirana, što potvrđuje važnost mogućnosti izbora, autonomije i prostora za vlastitu inicijativu. Niža razina uključenosti uočena je u vođenim aktivnostima koje su uključivale čekanje, buku, ograničen izbor ili nejasne upute. U takvim situacijama djeca su češće pokazivala znakove pasivnosti i smanjene motivacije. Posebno su vrijedni trenuci kada su djeca verbalizirala razloge svojih procjena koji je omogućio uvid u njihovu perspektivu izjavama poput: „Volim istraživati kad sami biramo što radimo“, „Dugo mi je čekati red“, „Preglasno mi je“ i „Htio sam se igrati sam“, „Bilo mi je teško“, „Ne volim sport“. Usporedbom odgojiteljskih procjena i dječjih samoprocjena uočene su određene razlike. U organiziranim aktivnostima odgojiteljske procjene uključenosti bile su više od dječjih, dok su se u samoorganiziranoj igri procjene u velikoj mjeri podudarale. Dobrobit djece bila je izraženija u situacijama koje su omogućivale samostalno odlučivanje, kreativno izražavanje i aktivno sudjelovanje. Zanimljiv podatak zabilježen je tijekom tjelesnih aktivnosti, i to u objema skupinama. Djeci iz prve skupine bilo je dugo čekati na red i bilo im je prebučno. U drugoj skupini primijećena je visoka uključenost kod djece koja nisu polaznici

redovitoga sportskog programa. Djeca koja inače dvaput tjedno sudjeluju u sportskim aktivnostima u ovom polivalentnom prostoru pokazala su manji interes za poligon i radije su se igrala igračkama u dvorani. Ovaj rezultat upućuje na važnost raznolikosti aktivnosti i potrebe za individualiziranim pristupom. Rezultati su djelomično potvrdili i očekivanja odgojitelja. Primjerice, likovnu aktivnost su odgojitelji obje skupine procijenili nedovoljno poticajnom za svu djecu. Djeca su je također nisko ocijenila. To je potvrdilo važnost promišljanja strukture aktivnosti i ostavljanja prostora za dječju kreativnost, umjesto nuđenja unaprijed definiranih rješenja. Dobiveni podaci ukazuju na jasnu povezanost između razine autonomije i stupnja dječje uključenosti: što je veća mogućnost izbora i sudjelovanja u donošenju odluka, to je viša razina angažiranosti djece. Na temelju rezultata pripremio se treći korak koji se odnosio na planiranje i provedbu konkretnih mjera kojima se nastojalo unaprijediti odgojno-obrazovnu praksu. Planiralo se uvesti promjene i reorganizaciju u prostorno-materijalnom okruženju, u povećanju dostupnosti materijala i izboru aktivnosti u manjim skupinama, u većoj fleksibilnosti u organizaciji aktivnosti te aktivnijem uključivanju djece u planiranje i ponovno provođenje Sics Ziko instrumenta. U svrhu kontinuiranog praćenja dječje perspektive uvedena je i svakodnevna dječja samoprocjena putem simboličkih prikaza (emotikona) kojom djeca izražavaju stupanj zadovoljstva i uključenosti u aktivnosti tijekom boravka u vrtiću. Na kraju jutra ili prije odlaska kući svako dijete ispunjava kratki listić o svom dnevnom osjećaju i razini uključenosti te ga ubacuje u predviđenu kutiju. Prikupljeni podaci dodatno se analiziraju zajedničkim refleksivnim razgovorima s djecom. Bilježe se dječje izjave o tome što im se posebno svidjelo te ih se potiče da iznesu svoje prijedloge i mišljenja za daljnje planiranje (kutak za procjenu unutar sobe dnevnog boravka, kutija s listićima emotikona, plakati, ploča za pisanje). Ponovna procjena nakon uvedenih promjena pokazala je povećanje razine uključenosti, što potvrđuju i dječje izjave: „Sada imam više mjesta“, „Stigla sam napraviti do kraja“ i „Sada nije tako glasno“, „Mogu graditi i sam“, „Sviđa mi se što mogu ležati dok čitam“, „Super mi je kad gradimo kuću od jastuka“. Rezultati istraživanja potvrđuju važnost uključivanja djece u procjenu vlastitog iskustva, jer takav pristup ne doprinosi samo prikupljanju podataka, već i dubljem razumijevanju njihovih potreba, interesa i doživljaja. Ujedno potiču razvoj refleksivne prakse odgojitelja te unapređenje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa usmjerenog na dijete.

Tablica 4. *Prosjek po skupini*

AKTIVNOSTI	SKUPINA Z (prosjek djece: 17,8)	L (prosjek djece:18,3)	
	uključenost	dobrobit	dobrobit
samoorganizirana igra	4,4	4,7	4,6
likovna	4,4	4,8	4,5
glazbena	4,1	4,6	4,8
čitanje slikovnica (15 po 15)	4,6	4,7	4,7
pokretne/ tjelesne	4,6	4,5	3,9
Studentice(istraživačke, matematičke)	4,6	5,0	4,8
	4,4	4,7	4,6



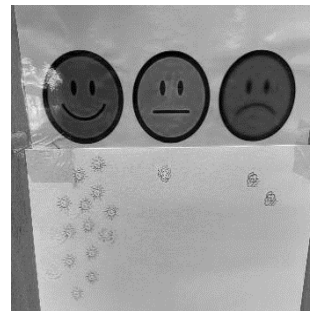
Slika 1

Proces dječje evaluacije



Slika 2

Kutak za dječju samoprocjenu



Slika 3

Vizualna skala procjene



Slika 4

Preoblikovanje prostora s djecom



Slika 5

Kutak za izražavanje emocija (ljutnje na prihvatljiv način)

Rasprava

Dobiveni rezultati ukazuju na povezanost između dječje dobrobiti i uključenosti kao ključnih pokazatelja kvalitete odgojno-obrazovne prakse. Iako je u istraživanju utvrđena razina dobrobiti djece bila visoka, razlike u uključenosti jasno pokazuju da emocionalna sigurnost sama po sebi nije dovoljna za poticanje aktivnog učenja i razvoja. Rezultati pokazuju da je uključenost najviša u onim aktivnostima koje djeci omogućuju slobodu izbora, samoinicijativu i aktivno sudjelovanje, poput samoiniciranih i istraživačkih aktivnosti. Niža uključenost uočena je u vođenim aktivnostima koje su uključivale čekanje na red, preveliku buku, ograničen izbor ili nejasne upute. Ovi rezultati potvrđuju da je uključenost dinamična kategorija koja ovisi o razini autonomije, mogućnosti izbora i kvaliteti prostorno materijalnog okruženja, što je u skladu s pristupima koji dijete prepoznaju kao aktivnog i kompetentnog sudionika vlastitog učenja. Navedeno potvrđuju i promišljanja autorice Miljak (2009) koja naglašava važnost učenja svakodnevnim odnosima, iskustvima i aktivnim sudjelovanjem u skupini i vrtiću. Kada djeca imaju priliku sudjelovati u donošenju odluka i organizaciji aktivnosti, njihova motivacija i uključenost značajno rastu. To upućuje na potrebu promišljanja o organizaciji rada i stvaranja fleksibilnijeg okruženja koje uvažava individualne potrebe djece. Uključivanje djece u proces evaluacije

posebno je vrijedan aspekt ovog istraživanja. Djeca su pokazala sposobnost refleksije o vlastitom iskustvu te su svojim izjavama dala vrijedne uvide koji su doprinijeli unapređenju prakse. Iskustva i doživljaji djece postaju osnova za daljnje planiranje i kontinuirani razvoj kurikuluma (Slunjski, 2011). Njihova perspektiva pokazala se kao važan korektiv profesionalnoj procjeni odgojitelja, osobito u situacijama u kojima su se procjene djece i odgojitelja razlikovale. U tom kontekstu Rinaldi (2006) naglašava važnost „pedagogije slušanja“ u kojoj se dijete promatra kao aktivan sukonstruktor, a odgojno-obrazovni proces razvija se dijalogom između djece i odgojitelja. Upravo takav pristup omogućuje da dječje ideje, iskustva i shvaćanje postanu polazište za planiranje i unapređivanje prakse. Upravo razlike između procjena odgojitelja i dječjih samoprocjena dodatno naglašavaju važnost refleksivnog promišljanja prakse. U pojedinim vođenim i strukturiranim aktivnostima odgojiteljske procjene bile su više od dječjih, što može ukazivati na nesklad između profesionalne interpretacije i stvarnoga dječjeg doživljaja. Ovakvi rezultati potvrđuju važnost refleksivne prakse odgojitelja (Šagud, 2006) koja podrazumijeva stalno preispitivanje vlastitih postupaka i njihovo usklađivanje s potrebama djece. Rojas-Cortez, Alanis i Flores (2013) naglašavaju da odgojitelji trebaju sudjelovati u refleksiji vlastite odgojno-obrazovne prakse, što može dovesti do njezine promjene i unapređenja. Upravo to omogućuje odgojitelju da promišljanjem vlastitog rada bolje prepoznaje potrebe i interese djece te na temelju njih prilagođava odgojno-obrazovni proces (Nolan i Molla, 2020). Primjena Sics Ziko instrumenta pokazala se kao vrijedan alat za praćenje i razumijevanje dječje dobrobiti i uključenosti, ali i kao poticaj za refleksivnu praksu odgojitelja. A dodatni instrument u kombinaciji s instrumentom Sics Ziko dao je glas djeci da progovore o vlastitom doživljaju aktivnosti te omogućio odgojiteljima osvještavanje razlika između njihovih i dječjih procjena. Ovaj instrument omogućuje odgojitelju dublji uvid u kvalitetu dječjeg iskustva promatranjem, analizom i planiranjem promjena te usmjerava unapređenje odgojno-obrazovnog procesa u skladu s dječjim potrebama i interesima. Promjene uvedene u odgojno-obrazovnu praksu rezultirale su povećanjem uključenosti jer su stvoreni uvjeti u kojima svako dijete ima mogućnost izbora, sudjelovanja i razvijanja vlastitih potencijala. Zaključno, istraživanje potvrđuje da kvaliteta odgojno obrazovne prakse ne ovisi samo o osiguravanju dobrobiti, već i o stvaranju uvjeta za visoku razinu uključenosti djece, pri čemu refleksivna praksa odgojitelja potaknuta primjenom instrumenta Sics Ziko predstavlja ključan faktor kontinuiranog unapređenja svih procesa u skupini.

Zaključak

Rezultati istraživanja potvrđuju da su djeca kompetentni i aktivni sudionici odgojno-obrazovnog procesa koji svojim iskustvima, doživljajima i reakcijama mogu značajno doprinijeti njegovu unapređenju. Usporedba procjena djece i odgojitelja pokazala je određene podudarnosti, ali i razlike, osobito u procjeni razine uključenosti u pojedinim aktivnostima, što dodatno naglašava važnost uvažavanja dječje perspektive. Participacija djece u procesima planiranja i evaluacije aktivnosti pokazala se važnim čimbenikom povećanja njihove uključenosti, motivacije i zadovoljstva. Dobiveni nalazi ukazuju na to da kvalitetna odgojno-obrazovna praksa podrazumijeva kontinuirano osluškivanje dječjega glasa te spremnost odgojitelja na refleksivno promišljanje i prilagodbu vlastitog djelovanja. Primjena Sics Ziko instrumenta u kombinaciji s instrumentom osmišljenim za ovo istraživanje omogućila je dublje razumijevanje dječjeg iskustva, uočavanje razlika u viđenju dobrobiti i uključenosti između procjena djece i odgojitelja te poslužila kao poticaj za unapređenje odgojno-obrazovne prakse u skladu s dječjim potrebama i interesima. Takav pristup doprinosi razvoju društveno odgovornih i empatičnih pojedinaca koji će aktivno i odgovorno sudjelovati u društvu. Zaključno, uvažavanje dječje perspektive, uz

sustavno praćenje dobrobiti i uključenosti, predstavlja ključan temelj za razvoj kvalitetnog, refleksivnog i djetetu usmjerenog odgojno-obrazovnog okruženja.

Literatura

- Ajduković, M. i Kolesarić, V. (Ur). (2003). Etički kodeks istraživanja s djecom. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mlade.
- Gravett, S. (2004). Action research and transformative learning in teaching development. *Educational Action Research*, 12(2), 259–272. <https://doi:10.1080/09650790400200248>
- James, F., & Augustin, D. S. (2017). Improving teachers' pedagogical and instructional practice through action research: Potential and problems. *Educational Action Research*, 26(2), 333–348. <https://doi:10.1080/09650792.2017.1332655>
- Laevers, F. (Ed.). (2020). *SICS/ZIKO – Self-evaluation instrument for care settings* (manual). Preuzeto 21. travnja 2026, from <https://emotionallyhealthyschools.org/wp-content/2020/09/sics-ziko-manual.pdf>
- Lee-Pang, L., Levickis, P., Murray, L., McFarland, L., & Quach, J. (2026). Applying conceptualisations of child well-being to early childhood education and care: A scoping review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 54(3), 1453–1476. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01940-9>
- Lewin, K. (1946). "Action research and minority problems". *J Soc. Issues* 2(4): 34–46.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. SM Naklada.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. (2015). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske.
- Nolan, A., & Molla, T. (2020). Building teacher professional capabilities through transformative learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49(4), 450–465. <https://doi:10.1080/1359866X.2020.1828823>
- Rinaldi, C. (2006). In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning. London, England: Routledge.
- Riojas-Cortez, M., Alanís, I., & Flores, B. B. (2013). Early childhood teachers reconstruct beliefs and practices through reflexive action. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(1), 36–45. <https://doi:10.1080/10901027.2013.758536>
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja*. Školska knjiga.
- Šagud, M. (2006). *Odgojitelj kao refleksivni praktičar*. Visoka učiteljska škola.

PREGLEDNI ZNANSTVENI RADOVI

Socijalna integracija djece s osteogenesis imperfectom u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Lucca Lalić

Sažetak

Osteogenesis imperfecta ili bolest staklenih kostiju pogađa oko 1 u 10 000 rođenih. Ovo rijetko stanje podrazumijeva učestalost lomova kostiju što otežava svakodnevno funkcioniranje oboljelih. Iako je lomljivost kostiju primarno fizički ograničavajuć aspekt ove bolesti, oboljele osobe često se susreću s izazovima pri uključivanju u različite socijalne kontekste, stoga im je potrebno pružiti dodatnu podršku. Za djecu s osteogenesis imperfectom pohađanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja može biti jedna od prvih prilika za uključivanje u društvenu zajednicu, no sustav treba biti pripremljen da ovu skupinu djece prihvati uz individualizirani pristup i osiguravanje uvjeta za maksimalan napredak. O osteogenesis imperfecti u svijetu dostupna je predominantno medicinska znanstvena literatura, stoga je potrebno dodatno istražiti ovu temu u području obrazovnih znanosti. S obzirom da djeca s teškoćama u razvoju često nailaze na prepreke pri društvenom uključivanju, ovaj rad osim opisa osteogenesis imperfecte, simptoma i karakteristika oboljele djece obuhvaća i ideje za promicanje njihove socijalne integracije. Poznavanje obilježja i potreba ove djece te prilagodba prostorno-materijalnog okruženja omogućuje im sigurno upuštanje u različite aktivnosti s vršnjacima, što potiče osjećaj prihvaćenosti i stvaranje prijateljstava. Razumijevanje odgojitelja i ostalih djelatnika ustanove može pozitivno korelirati s općim napretkom djece s osteogenesis imperfectom.

Ključne riječi: bolest staklenih kostiju; društveno uključivanje; podrška; prilagodbe

Uvod

Republika Hrvatska potpisala je brojne konvencije prema kojima se obvezuje djelovati u smjeru socijalne i obrazovne inkluzije sve djece, a tako i djece s teškoćama u razvoju. Konvencija o pravima djeteta jedinstvena je prema sveobuhvatnosti, međuovisnosti i univerzalnosti svih prava djeteta te prema načelu nediskriminacije nalaže da ni jedno dijete, bez obzira na rasu, boju kože, jezik, vjeru, spol, uvjerenja, etničko, nacionalno ili društveno pripadanje, vlasništvo, teškoće u razvoju ili status djeteta i roditelja, ne smije biti diskriminirano. Također, s ciljem opće dobrobiti, svako dijete ima pravo na život u aspektima tjelesnog, kulturnog, psihosocijalnog, emotivnog i kognitivnog razvoja. Prema ovoj Konvenciji, djeci s teškoćama u razvoju zajamčen je dostojanstven život uz posebnu skrb, dostupno i prilagođeno obrazovanje i stručnu izobrazbu, pristup zdravstvenim i rehabilitacijskim službama te raznodama. Time se dijete može integrirati u zajednicu i cjelokupno napredovati. Kako bi se djelovalo prema kvalitetnom uključivanju djece s teškoćama u razvoju u društvo, nužno je biti informiran o metodama njihove rehabilitacije i obrazovanja, ali i o psihološkim, funkcionalnim i medicinskim tretmanima (Ujedinjeni narodi, 1989). Konvencija o pravima osoba s invaliditetom također nalaže uživanje svih ljudskih prava i osnovnih sloboda djece s invaliditetom. Države koje ju potpisuju dužne su poduzimati mjere s ciljem borbe protiv predrasuda i stereotipa te podizanja svijesti o osobama s invaliditetom, njihovim sposobnostima i doprinosima društvu (Ujedinjeni narodi, 2006). Sukladno navedenom, u nastavku opisana je bolest osteogenesis imperfecta s ciljem informiranja čitatelja o

specifičnostima tog stanja te prepoznavanja potreba oboljele djece, dok daljnji dijelovi rada donose smjernice za informiranje stručne i akademske zajednice o potrebnim prilagodbama okoline u prostornom i socijalnom kontekstu. Sveobuhvatne prilagodbe pogoduju razvoju osjećaja sigurnosti i pripadnosti u ove djece, omogućuju im nesmetano korištenje prostora te sudjelovanje u igri i učenju, a time potiče se socijalna integracija djece s osteogenesis imperfectom.

Osteogenesis imperfecta rijetka je nasljedna bolest koja uzrokuje krhkost, lomljivost i deformitete kostiju (Marini i Blissett, 2013). Zbog kostiju koje su lako lomljive, ovo je stanje poznato i kao bolest staklenih kostiju (Rodd, Kirouac, Dalke, Brock, Fisher i Klassen, 2016). Neki autori navode da pogađa 1 u 10 000 rođenih (Rodd i sur. 2016), a drugi iskazuju 1 u 15 000 - 20 000 rođenih (Jovanović i Marini, 2024). Bolest je koju najčešće uzrokuje izmjena u genima koji su odgovorni za proizvodnju kolagena u organizmu (Castro, Marinello, Chougui, Morand, Bilodeau i Tsimicalis, 2020). S obzirom na raznolikost u genetskim i fenotipskim obilježjima, osteogenesis imperfecta pojavljuje se u mnogo oblika (Wehrli, Rohrbach i Landolt, 2023). 1979. godine predložena je Sillence klasifikacija koja osteogenesis imperfectu dijeli na četiri osnovna tipa, a istraživanjima u razdoblju od 2006. godine do danas opisana su 22 oblika koja se identificiraju prema različitim defektima u genima (Jovanović i Marini, 2024). Iako je evidentirano više tipova osteogenesis imperfecte, dominantni su tipovi I, II, III i IV (Marini i Blissett, 2013), a ovisno o tipu bolesti razlikuju se i simptomi. Tip I podrazumijeva gubitak sluha, krhkost i lomljivost kostiju te plavu boju bjeloočnica, a smatra se najlakšim tipom (Van der Hoeve i de Kley, 1918). Jovanović i Marini (2024) ističu da u tipu I prijelomi postaju manje učestali nakon razdoblja puberteta. Tip II letalan je, uključuje česte prenatalne prijelome rebara i dugih kostiju (Jovanović i Marini, 2024). Rijedak je i težak jer pojedinci najčešće ne prežive porod ili umiru u prvoj godini života, a najteži oblik iza tipa II jest tip III koji oboljelima uzrokuje niži rast te učestale lomove kostiju i zubi (Marini i Blissett, 2013). Ovaj progresivni tip neletalan je, ali podrazumijeva ozbiljne simptome koji obuhvaćaju i makrocefaliju (Jovanović i Marini, 2024). Glave oboljelih često su trokutastog oblika, bjeloočnice su plave ili sive, a u mnogo slučajeva uočena je i skolioza (Forlino, Cabral, Barnes i Marini, 2011). Iako su simptomi tipa IV umjereni i oboljeli većinom jesu sposobni hodati, teško im je predvidjeti kliničku sliku i maksimalan tjelesni rast, a lomovi su također uobičajeni (Forlino i sur., 2011). Jovanović i Marini (2024) navode da se oboljelima od tipa IV prijelomi rjeđe događaju u adolescenciji te objašnjavaju postoperativno samostalnost pri kretanju.

Konvencija o pravima osoba s invaliditetom nalaže ojačavanje i proširivanje podrške u zdravstvenim i socijalnim uslugama te obrazovanju, što uključuje ranu identifikaciju ili intervenciju po potrebi (Ujedinjeni narodi, 2006), stoga važno je poznavati navedena obilježja i karakteristike djece oboljele od osteogenesis imperfecte kako bi se pravovremeno prepoznala odstupanja ili faktori rizika te pružila podrška pojedincima integriranim u sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Karakteristike djece s osteogenesis imperfectom

Karakteristike oboljele djece razlikuju se prema tipu oboljenja, no moguća su njihova preklapanja. Deformiteti koštanih struktura vizualno se očituju u drugačijem obliku prsa, kralježnice (skolioza i kifoza), zubi te glave koja je trokutasta, uvećana u odnosu na tijelo (Forlino

i Marini, 2020). Između druge i treće godine života posebno se uočava povećanje obujma glave u odnosu na tijelo, a dostupne su i tablice koje sadrže podatke o visini i težini djece s osteogenesis imperfectom u kojima su zabilježena manja ili veća odstupanja od uobičajenog tjelesnog rasta (Graff i Syczewska, 2017, prema Gjergja Juraški, Turkalj, Mikula i Primorac, 2017). Oboljeli mogu biti znatno nižega rasta (Obafemi i sur., 2008, prema Forlino i sur., 2011). Čak i u odnosu na niži tjelesni rast, mišićna je masa oboljelih smanjena (Veilleux i sur., 2017, prema Gjergja Juraški i sur., 2017) stoga je posebno važno pratiti i poticati povećanje tjelesne mase (Germain-Lee i sur., 2016, prema Gjergja Juraški i sur., 2017). Drugačija tjelesna građa, rast i kilaža djece s osteogenesis imperfectom njihovu konstituciju čini sitnijom u odnosu na tipične vršnjake te ponekad djeluje da je njihova kronološka dob niža nego što zaista jest. Zbog toga odgojno-obrazovni djelatnici često umanjuju njihove mogućnosti (Alston, 1985, prema Osman, Chemtov, Mercier, Collins, Wong, Gagnon, Thierry, Poitras-Quiniou, Steen, de Vries, Quann, Barbu, Rauch i Tsimicalis, 2025). Ovi autori naglašavaju važnost upoznavanja djelatnika odgojno-obrazovnog sustava s medicinskim aspektima osteogenesis imperfecte jer upravo informiranost omogućuje bolje razumijevanje djetetovih potreba i mogućnosti te olakšava njihovu integraciju u sve aktivnosti unutar odgojno-obrazovnog konteksta. Kod ove je djece boja bjeloočnica često plava ili siva (Forlino i sur., 2011). Jedno od obilježja ove bolesti jest i progresivan gubitak sluha. Iako simptom nije prisutan kod svih oboljelih, preporuča se redovito izvršavati ispitivanje jer je poznato da se u dobi od 5 do 7 godina 7% djece s osteogenesis imperfectom smanjuje sluh (Kuurila i sur., 2000, prema Gjergja Juraški i sur., 2017). Pojava sekundarnih simptoma poput gubitka sluha, promjena u boji bjeloočnica i problema sa zubima nije isključiva, ali često izostaje u recesivnim i blažim oblicima bolesti (Forlino i sur., 2011, prema Forlino i Marini, 2020). Zbog deformiteta lubanje i pritiska na vratne mišiće koji podupiru uvećanu glavu, kod oboljelih od osteogenesis imperfecte može doći i do cerebralne atrofije (Brooks i sur., 1989, prema Gjergja Juraški i sur., 2017). Ipak, u odnosu na opću populaciju, učestalost pojave hiperaktivnosti, epilepsije i autizma slična je kod djece s osteogenesis imperfectom (Samadi i sur., 2015, prema Gjergja Juraški i sur., 2017) te je njihova inteligencija normalna (Cole, 1993, prema Gjergja Juraški i sur., 2017). Ova djeca zbog tjelesnih teškoća i karakteristika bolesti često ostvaruju niže rezultate u školi (Cole, 1993, prema Gjergja Juraški i sur., 2017), a u odrasloj dobi teško im je angažirati se u sportu ili poslu zbog ograničenih mogućnosti kretanja (Carmoy, 2004, prema Wehrli i sur., 2023). Prisutni su i problemi s mentalnim zdravljem jer učestali odlasci u bolnicu, bolovi u tijelu, strahovi od prijeloma (Swezey i sur., 2019, prema Derocher, Mulcrone, Carter i Raggio, 2025) ili fobije od igala potiču tjeskobu (Hill i sur., 2014, prema Wehrli i sur., 2023), a vršnjačka svijest o drugačijem izgledu oboljele djece utječu na društvenu segregaciju. Djeca s osteogenesis imperfectom osjećaju osude, izolirana su i usamljena (Dogba i sur., 2013, prema Wehrli i sur., 2023). Usporedno s općom populacijom, ova skupina ima niže opće rezultate mentalnog zdravlja te se suočava s težom depresijom i tjeskobom (Tosi i sur., 2015, prema Wehrli i sur., 2023). Autori Wehrli i sur. (2023) izvršili su meta analizu s ciljem ispitivanja kvalitete života osoba oboljelih od osteogenesis imperfecte, a rezultati pokazali su kako djeca i adolescenti s OI imaju ukupno nižu razinu kvalitete života u odnosu na kontrolnu skupinu, zdrave pojedince. Istraživanja sugeriraju da su usporedno sa zdravom djecom u području emocionalnog, školskog i socijalnog funkcioniranja rezultati značajno lošiji te da je usmjerenje na poboljšanje istih manje u odnosu na napore koji se ulažu u olakšavanje tjelesnog funkcioniranja (Johansen i sur., 2013, prema Wehrli i sur., 2023). Spomenuta je meta analiza ukazala da i odrasle osobe s OI imaju značajno niže rezultate u komponentama fizičkog funkcioniranja, a razlike se uočavaju između tipova.

Pritom oni s najlakšim tipom OI (tip I) imaju bolje rezultate u odnosu na druge tipove OI. Ipak, intenzitet tjelesnih oštećenja ne mora nužno rezultirati lošijim mentalnim zdravljem, a tome u prilog govore rezultati koji iskazuju da jedino osobe s tipom I imaju značajno niže rezultate u aspektu mentalnog zdravlja, za razliku od osoba s tipom III i IV čiji rezultati u ovom području nisu značajno niži (Wehrli i sur., 2023). I drugi izvori iskazuju da ova bolest manje utječe na aspekte mentalnog zdravlja u odnosu na utjecaj koji ima na fizičko zdravlje (Goojier i sur., 2020, prema Derocher i sur., 2025). U slučajevima osoba oboljelih od kroničnih bolesti i s teškim tjelesnim oštećenjima često je uočeno dobro mentalno zdravlje, a taj se fenomen naziva paradoks invaliditeta (Albrecht i Devlieger, 1999, prema Wehrli i sur., 2023). Izvori objašnjavaju kako navikavanje na zdravstveno stanje i promjene razmišljanja o osobnim standardima i percepciji vlastite kvalitete života pomažu oboljelim osobama da održe bolju kvalitetu života unatoč bolesti (Schwartz i Sprangers, 2009, prema Wehrli i sur., 2023; Sprangers i Schwartz, 1999, prema Wehrli i sur., 2023). Zbog česte nemogućnosti dijagnosticiranja u dojenačkoj dobi ili u ranom djetinjstvu već tek u odrasloj dobi, osobe s OI tipa I nemaju jednako vrijeme za prilagodbu, promjenu razmišljanja i percepcije kvalitete života koliko imaju osobe s drugim tipovima OI kojima je dijagnoza postavljena ranije. Za razliku od pojedinaca s tipom III i IV koji često imaju vidljive simptome poput deformacija lubanje, skolioze ili nižeg tjelesnog rasta, u osoba s OI tipa I oku vidljivi deformiteti nekad izostaju, a zbog nevidljivosti bolesti nedostaje i podrška oboljelima (Wehrli i sur., 2023). Nevidljivost bolesti može uzrokovati stigmatizaciju u odgojno - obrazovnom sustavu (Logan i sur., 2007, prema Wehrli i sur., 2023) što utječe na mentalno zdravlje i opću kvalitetu života (Martin i sur., 2018, prema Wehrli i sur., 2023). U istraživanjima o osteogenesis imperfecti često je zanemarena bol kao rizični čimbenik, a upravo je kronična bol prisutna zbog skolioze i čestih fraktura (McKiernan, 2005, prema Wehrli i sur., 2023) te može biti dodatan stresor (Bogart i Irvin, 2017, prema Wehrli i sur., 2023). Osobama koje žive s kroničnom boli narušeno je i fizičko i emocionalno blagostanje (Swezey i sur., 2019, prema Derocher i sur., 2025), a istraživanja pokazala su da takva bol također utječe i na svakodnevno funkcioniranje, pokretljivost i spavanje (Shepherd i sur., 2024, prema Derocher i sur., 2025). I roditelji oboljele djece depresivniji su, pod većim su opterećenjem te im je snižena opća kvaliteta života (Lazow i sur., 2019, prema Wehrli i sur., 2023) stoga ih djeca nerijetko pokušavaju zaštititi tako da umanjuju svoju bol (Tsimicalis i sur., 2019, prema Wehrli i sur., 2023). S obzirom da je kvaliteta života snižena u oboljelih sa psihosomatskim simptomima (Cruz i sur., 2010, prema Wehrli i sur., 2023) te da je u osoba s rijetkim bolestima veća prevalencija afektivnih poremećaja i anksioznosti (Uhlenbusch i sur., 2019, prema Wehrli i sur., 2023), važno je poznavanje rizičnih i zaštitnih čimbenika. Treba biti posebno pažljiv prema mlađim skupinama koje ponekad ne znaju tražiti pomoć ili prepoznati da im je mentalno zdravlje ugroženo, a rane intervencije potrebitima mogu umanjiti rizike od razvoja dugoročnih mentalnih poremećaja (Wehrli i sur., 2023). Bolje socijalno i emocionalno funkcioniranje ove djece može biti rezultat podrške odgojno - obrazovne ustanove (Wiener i Tardif, 2004, prema Wehrli i sur., 2023). Dječji vrtić mjesto je na kojem stvaraju se prva prijateljstva (Žic Ralić i Ljubas, 2013). Swezey i sur. (2019) proveli su istraživanje temeljeno na raspravama s osobama oboljelim od osteogenesis imperfecte u kojima sudionici istaknuli su nerazumijevanje pružatelja skrbi prema dijagnozi i simptomima. S obzirom da su ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja također pružatelji skrbi oboljeloj djeci, važno je djelatnike upoznati s karakteristikama ovoga oboljenja u svrhu pružanja podrške i odabira primjerenog didaktičko metodičkog pristupa u radu (Lalić i Krampač-Grljušić, 2024), čime se ovoj djeci

omogućava sudjelovanje u aktivnostima s vršnjacima i potiče se njihova socijalna integracija te stvaranje prijateljskih odnosa.

Podrška u socijalnoj integraciji djece s osteogenesis imperfectom

Lalić i Krampač-Grljušić (2024) pojašnjavaju da se svakodnevno funkcioniranje djece s osteogenesis imperfectom olakšava primjenom individualiziranog pristupa i prilagodbom prostora čime ostvaruje se pravo djeteta na obrazovanje u najmanje restriktivnoj okolini, a pozivaju se na brojne u Republici Hrvatskoj ratificirane i potpisane dokumente koji to osiguravaju, poput Opće deklaracije o ljudskim pravima (1948), Konvencije protiv diskriminacije u obrazovanju (1960), Konvencije o pravima djeteta (1989), Svjetske deklaracije o obrazovanju za sve (1990) i Konvencije o pravima osoba s invaliditetom (2006). Obrazovna je inkluzija pedagoški i društveno relevantna, a ključno je osobe podložne socijalnoj isključenosti u sustav uključiti onoliko koliko to njihove mogućnosti dopuštaju (Karamatić Brčić, 2011, prema Lalić i Krampač-Grljušić, 2024). Stvaranjem primjerenih uvjeta za svu djecu omogućuje se da ni jedno dijete ne bude isključeno iz sustava. Kreiranje uvjeta uključuje primjenu alternativnih odgojno-obrazovnih i pedagoških postupaka u individualiziranom pristupu djetetu, a ne samo pripremu i promjenu prostorno-materijalnog okruženja. Uz djelovanje ostalih stručnjaka, u ovom je procesu ključna uloga pedagoga koji organizira aktivnosti, radionice, druženja, surađuje s djelatnicima, djecom i roditeljima, a s ciljem senzibiliziranja društva za specifičnosti potreba djece s teškoćama te njihovu uspješniju socijalizaciju i integraciju (Zrilić, 2012). Prije uključivanja djeteta s osteogenesis imperfectom u odgojno-obrazovni sustav, primarno je načiniti određene prilagodbe da bi se ono osjećalo sigurno i kako bi se spriječile ozljede. Više izvora (Rodd i sur., 2016; Lalić i Krampač-Grljušić, 2024) navodi visinsku prilagodbu površina, osiguravanje prostranog prostora za boravak koji sadrži pomagala poput previjališta, kolica, hodalica, jastuka, prilagođenih stolica, mekih površina i prostora za stanke i odmor koji su nužni jer se ova djeca brže umaraju. Ovi autori objašnjavaju i načine pružanja fizičke podrške koja mora biti lagana i oprezna, što u prenošenju djeteta podrazumijeva prilagođeno podizanje i pridržavanje zadnjice jednom rukom, a druga se ruka postavlja ispod ramena. Navode pružanje potpore glavi, pozornost na položaj ekstremiteta i zabranu njihova ispravljanja i savijanja. Pažljiva primjena svih smjernica ne isključuje mogućnost ozljeda koje se uviđaju u obliku modrica, deformacija i reakcija djeteta, a u takvim je slučajevima nužno postupati prema preporukama medicinskih djelatnika i roditelja. Važno je djetetu osigurati udobnost, ne premještati ga i ne imobilizirati bez striktno upute za takva postupanja (Rodd i sur., 2016, prema Lalić i Krampač-Grljušić, 2024). Za opću dobrobit djeteta, praćenje njegova stanja, razvoja i napretka nužno je stvarati partnerske odnose s roditeljima (Krampač-Grljušić i sur., 2020, prema Lalić i Krampač-Grljušić, 2024) kojima je umjesto sažaljenja potrebno pružiti podršku, pristupiti empatično (Brodin, 1993, prema Krampač-Grljušić i Lalić, 2024) te razumjeti njihovu zabrinutost za budućnost i prilike djeteta (Westerheim, Rauch, Hart, Wekre, van Welzenis, Raggio, Mulhall, Battersby, Prince i Semler, 2025). Osim s roditeljima i oboljelim djetetom, otvorenu je komunikaciju potrebno ostvariti i s vršnjacima te ih podučiti o pristupima, interakciji te načinima pružanja podrške djetetu s teškoćama u razvoju (Krampač-Grljušić i Marinić, 2007, prema Lalić i Krampač-Grljušić, 2024).

Heterogene su skupine ljudi koji se teže socijalno integriraju, a najčešće uključuju društveno neadaptirane, socijalno ugrožene osobe, djecu bez skrbnika, starije osobe, kronične bolesnike te one s ostalim psihičkim i/ili fizičkim teškoćama. Ukoliko su osobe s teškoćama društveno izolirane i segregirane, razlog tome jest vjerovanje društva da su takvi pojedinci neproduktivni, a

pozornost je usmjerena isključivo na njihove teškoće i slabosti. Segregacija odvija se s primarnom namjerom socijalne zaštite nekompletnog i neravnopravnog bića, a zapravo rezultira dodatnim smetnjama, devijacijama, etiketiranjem, socijalnom izolacijom i alijenacijom. U takvom se pristupu odgoj i obrazovanje odvijaju u zasebnim, prilagođenim ustanovama (Zovko, 1982). Suprotan pojam segregaciji jest integracija koja ne obuhvaća isključivo dijeljenje prostora za obrazovanje između djece s teškoćama i onih uredna razvoja (Schmidt, 1999). Integracija optimističan je pristup u kojem se naglašavaju sličnosti, vrijednosti, posebnosti, važnost međuljudskih odnosa, interakcije i otvorene uzajamne komunikacije uz razumijevanje, prihvaćanje i podršku. O potpunoj, a ne isključivo fizičkoj integraciji govorimo tek kad su ostvarene i navedene socijalne komponente (Zovko, 1982). Za socijalnu su integraciju ključne kontinuirane intenzivne interakcije djece s teškoćama s djecom tipičnog razvoja (Kobi, 1983, prema Schmidt, 1999).

Djeca s teškoćama rjeđe ostvaruju interakcije s vršnjacima (Brodin, 1993), osjećaju se usamljeno i izolirano (Saenz, 2003) i općenito imaju manje prijatelja (Pijl i Frostad, 2010, prema Zrilić, 2012). Istraživanja pokazuju da djeca s teškoćama imaju niži sociometrijski položaj u odnosu na djecu tipičnog razvoja (Stančić, 1990, prema Schmidt, 1999; Sonnander i sur., 1993, prema Schmidt, 1999). Organizirane aktivnosti poput druženja i radionica koje iziskuju timski rad omogućuju kreativan pristup, razvoj ličnosti, izražavanje stvaralačkih uloga i vlastitih sloboda, a rezultiraju osposobljavanjem za društveni život te pospješuju razvoj socijalnih kompetencija. Uspješno socijalno integriranje i osjećaj pripadnosti među vršnjacima donose mnoge edukacijske i socijalizacijske dobrobiti, a također mogu spriječiti pojavu emocionalnih teškoća. Kako bi se ostvario podržavajući odgojno-obrazovni kontekst, potrebno je poštivati individualne razlike i specifičnosti, biti tolerantan, empatičan, pružiti komunikacijsku slobodu i pripremiti djecu na suživot i zajedništvo u kontekstu različitosti. Odgojno-obrazovne djelatnike također je potrebno podučavati o toleranciji te eliminaciji predrasuda prema djeci s teškoćama u razvoju, a takvoj edukaciji pridonose kolegiji u sklopu formalnog obrazovanja, ali i suradnja s pedagogom kao posrednikom u odnosima s djecom. Odgojno-obrazovni djelatnici koji nemaju negativne stavove o djeci s teškoćama lakše će ih integrirati s vršnjacima (Zrilić, 2012). Negativni se stavovi učitelja i odgojitelja prenose na drugu djecu, a time otežavaju razvoj pogodnog socijalnog položaja djeteta s teškoćama (Sekulić-Majurec, 1997, prema Zrilić, 2012). Edukacija učitelja s ciljem poboljšanja kompetencija u radu s djecom s teškoćama u razvoju pozitivno korelira s percepcijom djece s teškoćama o odnosima koje ostvaruju s vršnjacima, no ipak takve edukacije nemaju značajan utjecaj na sociometrijski položaj ove djece (Žic, 2002, prema Žic Ralić i Ljubas, 2013). S obzirom da se prva prijateljstva stvaraju u vrtićkom okruženju, važno je osigurati uvjete za ostvarivanje takvih odnosa, no u sustavu odgoja i obrazovanja zamijećeno je da se društvenom i emocionalnom životu djeteta ne posvećuje jednako pozornosti kao stjecanju ostalih akademskih vještina (Žic Ralić i Ljubas, 2013). Kako bi se socioemocionalne kompetencije sustavno razvijale, prvenstveno je potrebno ugoditi okolinu te potaknuti osjećaj pripadnosti, sigurnosti, povezanosti i vlastite vrijednosti u svakog djeteta, čime se kreira ugodna atmosfera s preduvjetima za kvalitetne socijalne interakcije (Meadan i Monda-Amaya, 2008, prema Žic Ralić i Ljubas, 2013). Za djecu predškolske dobi igra je temeljna intervencija za poboljšanje socijalnih vještina jer potiče interpretaciju svakodnevnih situacija, ali i ponašanja koja su očekivana i prikladna (Vaughn i sur., 2003, prema Žic Ralić i Ljubas, 2013). Ipak, djeca s osteogenesis imperfectom igru s vršnjacima često izbjegavaju jer se upravo u takvim okolnostima često događaju prijelomi od kojih ta djeca strahuju jednako kao i njihovi roditelji koji zauzimaju zaštitnički stav (Brodin, 1993). Roditelji

navode da njihova djeca teško pronalaze prijatelje za igru, ali i adekvatan prostor za provođenje vremena na otvorenom jer su dječji parkovi visinski neprilagođeni, sadrže mnoge prepreke i nemaju omogućen pristup invalidskim kolicima. Izostanak materijalnih uvjeta, ali i nerazumijevanje stručnjaka prema potrebama ove djece roditelje dovode u frustraciju te oni odlučuju isključivati djecu iz određenih aktivnosti kako bi ih zaštitili (Bernehall i Brodin, 2002). Takvi obrambeni mehanizmi mogu značajno usporiti opći razvoj djeteta s osteogenesis imperfectom. Kako bi ova skupina djece imala jednake uvjete za razvoj kao tipični vršnjaci, potrebno je razumijevanje djelatnika za njihovu tjeskobu i pružanje psihosocijalne podrške (Brodin, 1993). U olakšavanju sudjelovanja u društvenom životu ove djece ključni su čimbenici pedagoška podrška (Bernehall i Brodin, 2002) i odabir primjerenog didaktičko metodičkog pristupa u radu (Lalić i Krampač-Grljušić, 2024). Primjenom preporuka i smjernica za osiguravanje kvalitetnih socijalnih interakcija potiče se stvaranje prijateljstava koja pozitivno utječu na zdrav razvoj djece (Žic Ralić i Ljubas, 2013). U takvim se prijateljskim odnosima potiče empatija, razumijevanje, dijeljenje, pridruživanje skupini te započinjanje i održavanje interakcija (Terpstra i Tamura, 2008, prema Žic Ralić i Ljubas, 2013). Ovakva se ponašanja primjenjuju u svakodnevnim situacijama te su dugoročno korisna za djecu s teškoćama u razvoju, ali i djecu tipičnog razvoja (Žic Ralić i Ljubas, 2013).

Zaključak

Djeca s osteogenesis imperfectom zbog svog se zdravstvenog stanja u životu susreću s brojnim izazovima, a jedan od najvećih njihova je socijalna integracija. Nedovoljna informiranost o aspektima oboljenja uzrokuje manjak razumijevanja društva prema ovoj skupini djece, a nedostatne prostorno-materijalne prilagodbe umanjuju njihove mogućnosti za aktivno sudjelovanje u svakodnevnim aktivnostima odgoja, obrazovanja, igre i raznovidne, što onemogućuje i uspostavljanje kvalitetnih socijalnih interakcija s vršnjacima te djelovanje u području djetetovih potencijalno neotkrivenih kompetencija. Sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prva je stepenica za uključivanje u društvenu zajednicu, a kao takav treba biti pripremljen za prihvatanje sve djece i prilagođavanje njihovim specifičnostima. Ključnu ulogu imaju odgojno-obrazovni djelatnici i sustručnjaci čija je edukacija nužna kako bi ostale dionike odgojno-obrazovnog procesa, vršnjake i roditelje usmjerili ka primjerenom pristupu djeci s osteogenesis imperfectom. Stoga, prvenstveno potrebno je poznavanje i razumijevanje simptoma ove rijetke bolesti te prilagođavanje prostorno-materijalnog okruženja kako bi ono bilo udobno, sigurno za boravak, kretanje i odmor te da bi se umanjile šanse za ozljede, ali i omogućila nesmetana igra, učenje, ravnopravno sudjelovanje i istraživanje područja interesa i izvrsnosti djece s osteogenesis imperfectom. Nužno je djelatnike osposobiti i za fizičke aspekte rada s ovom djecom, a vršnjacima također pojasniti načine ophođenja, usmjeriti ih ka toleranciji i empatiji te ustrajno poticati interakcije i društveno uključivanje oboljele djece. Uz podršku odgojno-obrazovnog sustava u svim područjima rada koje isti obuhvaća, djeca i njihovi roditelji osjećaju se sigurno i prihvaćeno. Po ostvarenju navedenih preduvjeta, socijalna integracija djece s osteogenesis imperfectom može biti kontinuirana, uspješna te pozitivno utjecati na njihovo mentalno zdravlje, razvoj socijalnih kompetencija, samopouzdanja i opće životne dobrobiti.

Literatura

- Bernehall Claesson, I., i Brodin, J. (2002). What families with children with brittle bones want to tell. *Child: Care, Health and Development*, 28(4), 309–315. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.2002.00282.x> Pristupljeno 4. veljače 2025.
- Brodin, J. (1993). Children and adolescents with brittle bones—Psycho-social aspects. *Child: Care, Health and Development*, 19(5), 341–347. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.1993.tb00738.x> Pristupljeno 4. veljače 2025.
- Castro, A. R., Marinello, J., Chougui, K., Morand, M., Bilodeau, C., i Tsimicalis, A. (2020). The day-to-day experiences of caring for children with osteogenesis imperfecta: A qualitative descriptive study. *Journal of Clinical Nursing*, 29(15–16), 2999–3011. Pristupljeno 4. veljače 2025.
- Derocher, C. E., Mulcrone, J. E., Carter, E. M., & Raggio, C. L. (2025). Health-related quality of life in individuals with osteogenesis imperfecta in the United States: A cross-sectional study. *Orphanet Journal of Rare Diseases*, 20, 537. <https://doi.org/10.1186/s13023-025-04073-9> Pristupljeno 4. veljače 2025.
- Forlino, A., i Marini, J. C. (2016). Osteogenesis imperfecta. *The Lancet*, 387(10028), 1657–1671. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(15\)00728-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(15)00728-X) Pristupljeno 4. veljače 2025.
- Forlino, A., Cabral, W. A., Barnes, A. M., i Marini, J. C. (2011). New perspectives on osteogenesis imperfecta. *Nature Reviews Endocrinology*, 7(9), 540–557. <https://doi.org/10.1038/nrendo.2011.81> Pristupljeno 4. veljače 2025.
- Gjergja Juraški, R., Turkalj, M., Mikula, I., i Primorac, D. (2017). Neurologic manifestations and sleep issues in osteogenesis imperfecta. *Paediatrica Croatica*, 61(3), 113–120. <https://doi.org/10.13112/PC.2017.16> Pristupljeno 4. veljače 2025.
- Jovanovic, M., i Marini, J. C. (2024). Update on the genetics of osteogenesis imperfecta. *Calcified Tissue International*, 115, 891–914. <https://doi.org/10.1007/s00223-024-01266-5> Pristupljeno 4. veljače 2025.
- Konvencija o pravima djeteta. (1989). *Konvencija o pravima djeteta*. Ujedinjeni narodi.
- Konvencija o pravima osoba s invaliditetom. (2006). *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom*. Ujedinjeni narodi.
- Lalić, L. i Krampač-Grljušić, A. (2024). PODRŠKA ODGOJITELJA DJECI S OSTEOTENESIS IMPERFECTOM U USTANOVAMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 8 (8), 9-16. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/334856> 4. veljače 2025.
- Marini, J. C., i Blissett, A. R. (2013). New genes in bone development: What's new in osteogenesis imperfecta. *Journal of Clinical Endocrinology i Metabolism*, 98(8), 3095–3103. <https://doi.org/10.1210/jc.2013-1505>
- Osman, G., Chemtov, J., Mercier, C., Collins, J., Wong, T., Gagnon, V., Thierry, S., Poitras-Quiniou, C., Steen, U., de Vries, O., Quann, V., Barbu, M., Rauch, F. i Tsimicalis, A. (2025). The Creation of an Individualized School Plan for Optimal Inclusion of Students with Osteogenesis Imperfecta. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 45(1).
- Rodd, C., Kirouac, N., Dalke, S., Brock, W., Fisher, L., i Klassen, A. (2016). Caring for children with osteogenesis imperfecta in a community program: Unified Referral and Intake System (URIS).
- Saenz, Claudia (2003). *Friendships of children with disabilities*. Dissertation. The faculty of the Department of special fulfillment of the requirements for the degree master of arts. Chicago: Department of Special Education, Northeastern Illinois University. Pristupljeno 4. veljače 2025.

- Schmidt, M. (1999). Učenici s teškoćama u učenju i njihova socijalna integracija. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 35(1), 1–10. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/100756> 4. veljače 2025.
- Swezey, T., Reeve, B. B., Hart, T. S., Floor, M. K., Dollar, C. M., Gillies, A. P., i Tosi, L. L. (2019). Incorporating the patient perspective in the study of rare bone disease: Insights from the osteogenesis imperfecta community. *Osteoporosis International*, 30(2), 507–511. <https://doi.org/10.1007/s00198-018-4690-7> Pristupljeno 4. veljače 2025.
- Van der Hoeve, J., i de Kleyn, A. (1918). Blaue scleren, knochenbrüchigkeit und schwerhörigkeit. *Archiv für Ophthalmologie*, 95, 81–93.
- Wehrli, S., Rohrbach, M., i Landolt, M. A. (2023). Quality of life of pediatric and adult individuals with osteogenesis imperfecta: A meta-analysis. *Orphanet Journal of Rare Diseases*, 18, 123. <https://doi.org/10.1186/s13023-023-02728-z> Pristupljeno 4. veljače 2025.
- Westerheim, I., Rauch, F., Hart, T., Wekre, L. L., van Welzenis, T., Raggio, C., Mulhall, H., Battersby, A., Prince, S., i Semler, O. (2025). The IMPACT Survey: The humanistic impact of caring for an individual with osteogenesis imperfecta. *Advances in Therapy*, 42(11), 5811–5829. <https://doi.org/10.1007/s12325-025-03372-8> Pristupljeno 4. veljače 2025.
- Zovko, G. (1982). Socijalna integracija osoba sa smetnjama u razvoju. *Defektologija*, 18(1–2), 3–14. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/108027> 4. veljače 2025.
- Zrilić, S. (2012). Uloga pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju. *Magistra ladertina*, 7(1), 89–100. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/99894> 4. veljače 2025.
- Žic Ralić, A., i Ljubas, M. (2013). Inclusion and friendship of children with disabilities. *Društvena istraživanja*, 22(3), 435–453. <https://doi.org/10.5559/di.22.3.03> Pristupljeno 4. veljače 2025.

Dobrobiti suradnje između ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i obitelji

Daniela Car Mohač

Sažetak

Kvalitetna suradnja obitelji i ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja vrlo je važan preduvjet optimalnog razvoja i odgoja djeteta u vrtiću. Njezin glavni cilj je dobrobit djeteta, no dobrobiti kvalitetnih suradničkih odnosa obitelji i ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja su višestruke, kako za djecu, tako i za roditelje, odgojitelje te samu ustanovu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Preduvjet uspješne suradnje jest izgradnja povjerenja, otvorena komunikacija i uvažavanje vrijednosti svih dionika koji dijele zajednički cilj – dobrobit djeteta. Upravo takav odnos, temeljen na povjerenju, ravnopravnosti i uvažavanju, aktivnom sudjelovanju i kontinuiranoj i otvorenoj komunikaciji, omogućuje stvaranje poticajnog i sigurnog okruženja za dijete.

U ovom radu naglasak je na pregledu rezultata dosadašnjih istraživanja, u nacionalnom kontekstu, o dobrobiti suradnje između odgojitelja/ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i obitelji, kao i modalitetima iste. Cilj rada jest prikazati i analizirati dostupnu znanstvenu i stručnu literaturu o dobrobitima i modalitetima suradnje između obitelji i ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Poseban naglasak stavljen je na dobrobiti suradničkih odnosa za djecu, roditelje, odgojitelje i ustanovu te na načine ostvarivanja suradnje u odgojno-obrazovnoj praksi. Rad se temelji na teorijskoj analizi relevantnih domaćih izvora.

Ključne riječi: *komunikacija; modaliteti suradnje; partnerstvo; roditeljska uključenost*

Uvod

Kvalitetna suradnja obitelji i ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja predstavlja važan preduvjet optimalnog razvoja i odgoja djeteta te jedno od temeljnih mjerila kvalitete odgojno-obrazovnih ustanova (Car Mohač i Kuretić, 2021). U Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (MZOS), 2015) suradnja s obitelji zauzima značajno mjesto te se ističe kao jedno od temeljnih načela, pri čemu se naglašava potreba za afirmacijom odnosa između roditelja i odgojitelja kao ravnopravnih partnera u odgojno-obrazovnom procesu. U tom smislu roditelji nisu promatrači, nego aktivni sudionici koji zajedno s odgojiteljima doprinose razvoju djeteta (Jurčević Lozančić i Golik Homolak, 2020; Slunjski, 2008).

Iako se u literaturi pojmovi suradnje i partnerstva često koriste u sličnom kontekstu, autori naglašavaju njihovu kvalitativnu različitost. Suradnja se pritom češće odnosi na formalnije i povremene oblike komunikacije, dok partnerstvo podrazumijeva dublje odnose utemeljene na zajedničkom djelovanju i odgovornosti (Jurčević Lozančić, 2011; Ljubetić, 2014). Pašalić Kreso (2004, prema Ljubetić, 2014: 5) dodatno ističe kako suradnja često ostaje na razini površnih odnosa koji ne rezultiraju značajnijim promjenama, ukoliko ne dođe do promjene u percepciji uloge djeteta i odnosa odraslih prema njemu. Rezultati istraživanja Mavračić Miković i Tot (2020) ukazuju na određene nejasnoće u razlikovanju pojmova suradnje i partnerstva u praksi. Autorice navode da roditelji i odgojitelji navedene pojmove ne razlikuju uvijek jasno, iako prepoznaju važnost kvalitetnih međusobnih odnosa. Partnerstvo pritom ne doživljavaju nužno kao višu razinu suradnje, što upućuje na potrebu daljnjeg jačanja razumijevanja i primjene partnerskih

odnosa u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi. Ovakvi nalazi upućuju na potrebu jasnijeg sagledavanja i razumijevanja partnerskih odnosa između obitelji i ustanove, pri čemu se partnerstvo u literaturi određuje kao najviša razina suradničkih odnosa između obitelji i ustanove, usmjerena na zajednički cilj – dobrobit djeteta (Ljubetić, 2014; Maleš, 2015). Ono podrazumijeva zajedničku odgovornost roditelja i odgojitelja, otvorenu i dvosmjernu komunikaciju te ravnopravnost u donošenju odluka (Petrović-Sočo, 1995). Miljak (1996) pritom naglašava komplementarnost uloga, pri čemu roditelji donose jedinstveno iskustvo i poznavanje vlastitog djeteta, dok odgojitelji doprinose stručnim pedagoškim znanjima, a njihovo povezivanje doprinosi kvalitetnijem razvoju djeteta. Upravo povezivanje i nadopunjavanje tih različitih perspektiva i znanja djeci osigurava kvalitetnije i raznovrsnije poticaje za razvoj te doprinosi izgradnji složenijih i učinkovitijih oblika međusobne komunikacije.

Partnerska suradnja s roditeljima predstavlja višedimenzionalan proces zajedničkog djelovanja obitelji i odgojno-obrazovnih djelatnika, utemeljen na sudjelovanju, interakciji i ravnopravnim odnosima (Jurčević Lozančić i Basta, 2017). U skladu s time, partnerstvo se određuje kao odnos u kojem se dijele odgovornosti, znanja i vještine te se zajednički donose odluke, uz međusobno uvažavanje i ravnopravnost svih sudionika (Ljubetić, 2014; Jurčević Lozančić i Basta, 2017). Ono podrazumijeva i ravnomjerniju raspodjelu moći, procese emancipacije te jačanje osobnih kompetencija svih uključenih, uz istodobno učenje i transformaciju praksi roditeljstva i odgojno-obrazovnog rada.

Kvalitetna komunikacija s roditeljima ne ovisi isključivo o pojedinom odgojitelju, već je rezultat poticajne i ohrabrujuće kulture odgojno-obrazovne ustanove, odnosno pozitivnog i otvorenog okruženja koje potiče učenje, promjene i uvažava roditeljsku podršku (Vujičić, 2011). U takvim uvjetima dječji vrtić uspješan suradnički i partnerski odnos s roditeljima razvija kroz kontinuirani proces samovrednovanja svih segmenata odgojno-obrazovnog rada. Vrednovanjem uključenosti roditelja u odgojno-obrazovni proces unapređuje se kvaliteta komunikacije, što u konačnici doprinosi razvoju poticajne kulture ustanove (Ljubetić, 2007).

U tom smislu, partnerstvo uključuje ravnopravnost i komplementarnost uloga roditelja i odgojitelja, uzajamno poštivanje i prihvaćanje te zajedničku odgovornost za ostvarivanje ciljeva usmjerenih na dobrobit djeteta. Međutim, iako se u teorijskim određenjima naglašava ravnopravnost svih sudionika, istraživanja upozoravaju da partnerstvo ne podrazumijeva i jednakost početnih pozicija, znanja, interesa, vještina i očekivanja uključenih strana (Mohorić i Nenadić-Bilan, 2019), što ukazuje na složenost i zahtjevnost njegove stvarne implementacije u praksi.

Za razvoj kvalitetnog partnerstva ključni su određeni preduvjeti, o kojima ovisi kvaliteta odnosa, među kojima se najčešće ističu povjerenje, jasna i otvorena komunikacija te međusobno uvažavanje svih sudionika (Ivaštanin i Vrbanc, 2015). Dodatno, naglašava se važnost jasnih očekivanja, zajedničkih ciljeva te spremnosti na razmjenu i suradnju svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (Nenadić-Bilan i Matov, 2014).

Brojni autori potvrđuju da su dobrobiti kvalitetnih suradničkih odnosa višestruke te se očituju na razini djece, roditelja, odgojitelja i same ustanove (Jurčević Lozančić i Golik Homolák, 2020; Visković i Višnjić Jevtić, 2017; Ljubetić, 2014; Rosić i Zloković, 2003 i dr.). Upravo zbog toga suradnja i partnerstvo između obitelji i ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja predstavljaju važan predmet suvremenih pedagoških istraživanja.

Cilj ovog rada jest prikazati i analizirati dostupnu znanstvenu i stručnu literaturu o dobrobitima i modalitetima suradničkih odnosa između obitelji i ustanove ranog i predškolskog

odgoja i obrazovanja u nacionalnom kontekstu, s posebnim naglaskom na učinke takvih odnosa za djecu, roditelje, odgojitelje i ustanovu.

Dobrobiti suradnje između obitelji i ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za dijete

Dobrobiti suradnje između obitelji i ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za poticanje dječjeg razvoja i općenito dobrobiti djece naglašavaju brojni autori (Jurčević Lozančić i Golik Homolak, 2020; Jurčević Lozančić, Basta i Šerbetar, 2019; Visković i Višnjić Jevtić, 2017; Nenadić-Bilan i Zloković, 2015; Skočić Mihić, Blanuša Trošelj i Katić, 2015; Ljubetić, 2014; Maleš, Kušević i Širanović, 2014; Vlah i Tatalović-Vorkapić, 2011; Valjan-Vukić, Čeko Jurišić i Miočić, 2011; Rosić, 2005; Rosić i Zloković, 2003). Od kvalitetne suradnje između odgojitelja i obitelji najveću korist ima dijete pa tako Skočić Mihić i sur. (2015: 386) navode kako „kvaliteta međusobne interakcije roditelja i institucije povoljno utječe na djetetov cjeloviti razvoj“. Budući da je svako dijete jedinstveno, s vlastitim interesima, potrebama i razvojnim obilježjima, partnerstvo roditelja i odgojitelja omogućuje njegovo bolje upoznavanje, a time i stvaranje uvjeta za optimalan razvoj i učenje (Mavračić Miković, 2019).

Jurčević Lozančić i Golik Homolak (2020) navode kako brojna istraživanja potvrđuju povezanost između aktivnog uključivanja roditelja i pozitivnih razvojnih ishoda djece. Prema njihovu mišljenju, svrha partnerstva jest osigurati kontinuitet u odgoju i obrazovanju te povezati sve sudionike uključene u djetetov razvoj. Takva suradnja pridonosi djetetovu osjećaju prihvaćenosti, sigurnosti, zadovoljstva i sreće te stvara poticajno okruženje za razvoj njegovih sposobnosti. Slična stajališta iznose i Valjan-Vukić i sur. (2011), koji naglašavaju važnost emocionalnih veza koje dijete uspostavlja s osobama od povjerenja, ponajprije roditeljima, a zatim i odgojiteljima. Upravo te veze predstavljaju temelj socijalizacije, razvoja povjerenja u druge te osjećaja osobne vrijednosti i pripadnosti.

Pozitivni učinci partnerstva vidljivi su i u području socio-emocionalnog razvoja. Ljubetić (2014) ističe da suradnja između obitelji i vrtića pridonosi razvoju samopoštovanja, pozitivne slike o sebi, interpersonalnih vještina i sposobnosti donošenja odluka, dok se istodobno smanjuje vjerojatnost pojave visokorizičnih ponašanja. Kontinuirana komunikacija između roditelja i odgojitelja dodatno jača djetetovo samopouzdanje te povećava osjećaj sigurnosti, podrške i povjerenja (Skočić Mihić, Vlah i Bošnjak, 2018). Navedene dobrobiti potvrđuju i Rosić i Zloković (2003), koji naglašavaju da se kroz kvalitetnu suradnju kod djeteta razvija osjećaj vlastite vrijednosti i sigurnosti.

Važnost partnerstva očituje se i u stvaranju optimalnih uvjeta za svakodnevni boravak i razvoj djeteta u vrtiću (Mavračić Miković, 2019). Budući da djeca velik dio ponašanja usvajaju promatranjem i oponašanjem odraslih, kvalitetan odnos roditelja i odgojitelja, obilježen međusobnim poštovanjem i otvorenom komunikacijom, predstavlja važan model poželjnih socijalnih odnosa.

Kontinuitet odgojnih utjecaja jedna je od najčešće isticanih dobrobiti suradnje između obitelji i vrtića. Mlinarević i Tomas (2010) smatraju da se upravo suradnjom nastoji ostvariti povezanost odgojnih postupaka obitelji i ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kako bi se svakom djetetu omogućio razvoj u okruženju u kojem se osjeća prihvaćeno, voljeno, sigurno i zadovoljno, sredini koja će djelovati poticajno na razvoj svih njegovih potencijala i u kojoj će se skrbiti o djetetovim specifičnostima. Slično tome, Višnjić Jevtić (2018) naglašava važnost zajedništva u odnosima roditelja i odgojitelja, određivanja zajedničkih odgojnih ciljeva te dvosmjerne komunikacije koja omogućuje usklađivanje očekivanja i djelovanja u korist djeteta.

Osim neposrednih učinaka na djetetovu dobrobit, kvalitetan partnerski odnos povezuje se i s dugoročnim razvojnim ishodima. Tako Maleš (2015), Ljubetić (2014) te Mlinarević i Tomas (2010) navode da partnerstvo može doprinijeti kvaliteti obiteljskih utjecaja, boljoj razvijenosti socio-emocionalnih kompetencija i uspješnijim obrazovnim postignućima djece. Nadalje, Vlah i Tatalović-Vorkapić (2011) ističu da kvalitetna suradnja s roditeljima može pridonijeti pravodobnom prepoznavanju i sprječavanju nepovoljnih razvojnih ishoda, uključujući različite oblike rizičnih ponašanja u kasnijoj dobi.

Iz navedenih stajališta vidljivo je da se dobrobiti suradnje između obitelji i ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za dijete očituju na više međusobno povezanih razina – od osjećaja sigurnosti i prihvaćenosti, preko razvoja socijalnih i emocionalnih kompetencija, do stvaranja kontinuiteta odgojnih utjecaja i povoljnih dugoročnih razvojnih ishoda.

Dobrobiti suradnje između obitelji i ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za roditelje

Suradnja između obitelji i ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za roditelje donosi višestruke dobrobiti, ponajprije kroz jačanje osjećaja sigurnosti i kompetentnosti u obavljanju roditeljske uloge. U takvom odnosu roditelji proširuju svoja znanja o dječjem razvoju te razvijaju vještine stvaranja poticajnog i kvalitetnog obiteljskog okruženja, pri čemu se povećava njihova uključenost i zadovoljstvo roditeljskom ulogom (Mavračić Miković, 2019). Maleš (2001) ističe kako roditelji često imaju potrebu za stručnom podrškom u jačanju roditeljskih kompetencija te su spremni sudjelovati u različitim edukativnim programima, pri čemu suradnja s odgojiteljima pridonosi njihovu osnaživanju. Ljubetić (2009) naglašava važnost kontinuiranog promišljanja roditeljskih postupaka i razvoja roditeljskih kompetencija za kvalitetnije ostvarivanje roditeljske uloge. Roditeljstvo se pritom razvija kroz iskustvo i djelovanje, zbog čega je potrebna stručna potpora. U tom smislu, odnos roditelja i odgojitelja može se promatrati kroz komplementarnost njihovih uloga, pri čemu roditelji donose iskustveno i kontekstualno znanje o vlastitom djetetu, dok odgojitelji doprinose stručnim pedagoškim znanjima, što zajedno omogućuje kvalitetnije razumijevanje i podršku djetetovu razvoju (Miljak, 1996; Maglov, 2015). Takva suradnja može se razumjeti kao proces međusobnog informiranja, savjetovanja, učenja i zajedničkog djelovanja usmjerenog na podršku djetetovu razvoju, pri čemu roditelj zauzima aktivnu ulogu i istodobno predstavlja model djetetu (Ljubetić, 2007). U tom procesu odgojitelji imaju važnu ulogu kao izvor stručnih savjeta i podrške roditeljima u ostvarivanju njihove odgojne funkcije (Skočić Mihić i sur., 2015).

Rezultati istraživanja Skočić Mihić i sur. (2018) pokazuju da roditelji partnerstvo s odgojiteljima procjenjuju relativno visokim, pri čemu prepoznaju uzajamnost u partnerskom odnosu, podršku odgojitelja u roditeljstvu te spremnost na prihvaćanje njihovih savjeta u odgoju djeteta. Mogućnost razvijanja i održavanja partnerskog odnosa razlikuje se s obzirom na razinu obrazovanja roditelja, duljinu djetetova pohađanja vrtića i učestalost njihova sudjelovanja u individualnim informacijama o djetetu. Autori ističu važnost kvalitetne komunikacije i stvaranja povjerenja između roditelja i odgojitelja kao važnih preduvjeta razvoja partnerskih odnosa. S druge strane, rezultati istraživanja Mavračić Miković i Tot (2020) ukazuju na potrebu daljnjeg osnaživanja profesionalnih znanja i vještina odgojitelja za izgradnju i razvoj partnerstva s roditeljima. Iako su roditelji i odgojitelji prepoznali važnost partnerskog odnosno suradničkog odnosa, istraživanje je pokazalo da ni jedni ni drugi ulogu odgojitelja kao partnera nisu procijenili najvažnijom te da ne razlikuju jasno pojmove suradnje i partnerstva. Navedeni rezultati upućuju

na potrebu kontinuiranog profesionalnog razvoja odgojitelja i sustavnog osnaživanja partnerskih odnosa s roditeljima.

Rezultati istraživanja Mavračić Miković (2019) pokazuju da se u suradnji roditelja i odgojitelja koriste različiti oblici komunikacije, pri čemu i roditelji i odgojitelji individualni razgovor prepoznaju kao najadekvatniji oblik suradnje, dok roditelji iskazuju potrebu za modernizacijom komunikacijskih oblika. Individualno informiranje roditelja također pridonosi njihovu razumijevanju djetetova funkcioniranja u vrtićkom okruženju (Milanović, 2014), čime se potiče njihova aktivnija uključenost. Navedeni rezultati upućuju na važnost kvalitetne komunikacije, međusobnog povjerenja i kompetencija odgojitelja u izgradnji partnerskog odnosa između roditelja i odgojitelja (Jurčević Lozančić i Golik Homolak, 2020).

Takav partnerski odnos podrazumijeva djelovanje roditelja i odgojitelja kao zajednice usmjerene na zajedničke ciljeve, uz jasno definirane uloge i odgovornost za dobrobit djeteta (Valjan-Vukić i sur., 2011). Posljedično, pozitivni učinci partnerstva očituju se na više razina, uključujući jačanje roditeljskih kompetencija i osjećaja roditeljske kompetentnosti, unaprjeđenje profesionalnih kompetencija odgojitelja te njihovo bolje razumijevanje djeteta i obitelji, kao i povoljnija djetetova postignuća (Nenadić-Bilan i Matov, 2014).

Može se zaključiti da kvalitetna suradnja između obitelji i ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja roditeljima pruža stručnu podršku, mogućnosti proširivanja znanja i aktivnog sudjelovanja u odgojno-obrazovnom procesu. Otvorena komunikacija, međusobno povjerenje i zajedničko djelovanje pritom stvaraju preduvjete za jačanje roditeljskih kompetencija i kvalitetniju podršku cjelovitom razvoju djeteta (Ljubetić, 2014; Jurčević Lozančić i Golik Homolak, 2020; Skočić Mihić i sur., 2015).

Dobrobiti suradnje između obitelji i ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za odgojitelje/ustanovu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Nove paradigme o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju značajno su promijenile sliku profesije odgojitelja, kao i njegovih profesionalnih uloga (Skočić Mihić i sur., 2015). Odgojitelji imaju važnu ulogu u poticanju roditelja na uključivanje i razvijanje partnerstva, kao i pružanju podrške roditeljima u odgoju. Razvoj takvih kompetencija odgojitelja započinje tijekom inicijalnog obrazovanja, a nastavlja se kroz kontinuirani profesionalni razvoj, pri čemu njihova razina znanja, vještina i stavova može značajno pridonijeti kvaliteti suradnje s roditeljima (Ljubetić, 2014; Maleš i sur., 2014; Visković i Višnjić Jevtić, 2017).

Važan segment profesionalnog djelovanja odgojitelja odnosi se na komunikaciju s roditeljima i razmjenu informacija o djetetu. Informacije dobivene od roditelja omogućuju bolje razumijevanje djetetova razvoja i stvaranje optimalnih uvjeta za razvoj djece u vrtiću (Mavračić i Miković, 2019; Višnjić Jevtić, 2018). Ujedno, individualni razgovori i kontinuirana komunikacija pridonose dubljem uvidu u obiteljski kontekst djeteta te omogućuju individualizirani pristup u radu (Mohorić i Nenadić Bilan, 2019; Višnjić Jevtić, 2018; Milanović, 2014). U tom smislu, roditelji predstavljaju ključan izvor informacija o djetetu, što odgojiteljima omogućuje preciznije razumijevanje njegovih specifičnih potreba i razvojnih karakteristika (Jurčević Lozančić i Golik Homolak, 2020). Isto tako, zbog dobrog odnosa odgojitelja s roditeljima, njihov odnos s djetetom također postaje bolji.

Kvaliteta suradnje odražava se i na profesionalni razvoj odgojitelja, budući da povratne informacije roditelja doprinose oblikovanju profesionalnog identiteta, jačanju samopouzdanja te

osjećaju kompetentnosti u radu (Mavračić Miković, 2019). Pritom se suradnja može promatrati kao proces koji istodobno jača roditeljske i profesionalne kompetencije, a njezina uspješnost ovisi o različitim čimbenicima, uključujući stručnost odgojitelja, karakteristike djeteta i očekivanja roditelja (Valjan-Vukić i sur., 2011). Njezini učinci očituju se i u kvalitetnijoj percepciji djeteta i obitelji te u unapređenju profesionalne prakse odgojitelja (Nenadić-Bilan i Matov, 2014).

Na razini ustanove, kvalitetno razvijena suradnja može pridonijeti raznolikosti i unapređenju odgojno-obrazovnog rada, što može imati pozitivan doprinos ukupnoj kvaliteti rada dječjeg vrtića (Mavračić i Miković, 2019).

Modaliteti suradnje

Govoreći o modalitetima suradnje, Stevanović (2003; prema Antonović, 2019) navodi različite oblike suradnje između ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i roditelja, među kojima su roditeljski sastanci, individualni kontakti, radionice za roditelje, informiranje putem letaka i kutića za roditelje te uključivanje roditelja u neposredan rad. Kao najzastupljenije oblike izdvaja roditeljske sastanke i individualne informacije. Slično tome, Ljubetić (2001) razlikuje modalitete suradnje prema stupnju uključenosti i međusobnom odnosu te navodi svakodnevnu razmjenu informacija, roditeljske sastanke, edukativne i kreativne radionice, individualne razgovore, neposredno sudjelovanje roditelja u odgojno-obrazovnom radu, dane otvorenih vrata, zajednička druženja i izlete te posjete djetetovoj obitelji.

Usporedbom navedenih klasifikacija može se uočiti da se modaliteti suradnje kreću na kontinuumu od jednostavnog informiranja roditelja do njihovog aktivnog sudjelovanja u životu i radu ustanove. Takvo razlikovanje dodatno razrađuju Višnjić Jevtić i Visković (2018), koje prema razini uključenosti roditelja razlikuju pasivne i aktivne oblike. Pasivnim oblicima smatraju pisane obavijesti, izvještaje o napretku, roditeljske sastanke, radionice za roditelje, individualne razgovore, dane otvorenih vrata i mrežne stranice, dok aktivni angažman roditelja uključuje komunikaciju putem suvremene tehnologije, radionice s djecom i roditeljima, boravak roditelja u odgojnoj skupini, posjete domovima djece, dokumentiranje i vrednovanje rada te sudjelovanje u tvorbi kurikulumu i radu upravljačkih tijela. Navedena podjela može se promatrati kao pokazatelj promjene u razumijevanju suradnje – od modela u kojem roditelji primaju informacije prema modelu u kojem mogu preuzeti aktivniju ulogu u odgojno-obrazovnom procesu.

U tom kontekstu Maglov (2015) dodatno razrađuje roditeljske sastanke kao jedan od najčešćih modaliteta suradnje, pri čemu ih dijeli na informativne, stručne i komunikacijske roditeljske sastanke. Informativni sastanci usmjereni su na jednostrano informiranje roditelja o odgojno-obrazovnom procesu, dok se stručni organiziraju uz sudjelovanje vanjskih stručnjaka s ciljem pružanja podrške i osnaživanja roditeljskih kompetencija. Posebno se ističu komunikacijski roditeljski sastanci koji omogućuju dvosmjernu razmjenu iskustava između roditelja i odgojitelja te potiču aktivno sudjelovanje roditelja u promišljanju odgojno-obrazovnih pitanja. Takav oblik suradnje predstavlja važan korak prema partnerskom odnosu jer nadilazi jednostavno informiranje i otvara prostor zajedničkom djelovanju.

Na izbor i provedbu pojedinih modaliteta značajno utječu kompetencije, stavovi i implicitna pedagogija odgojitelja, ali i interesi, znanja te očekivanja roditelja (Mavračić Miković, 2019). Upravo se u tom kontekstu naglašava da kvaliteta i uspješnost primjene različitih oblika suradnje uvelike ovise o stručnim kompetencijama odgojitelja, osobito njihovim komunikacijskim vještinama, sposobnosti refleksije te izgradnji odnosa povjerenja s roditeljima (Mavračić Miković i Tot, 2020). U tom kontekstu Maglov (2015) ističe kako poticajna kultura ustanove predstavlja

preduvjet uspostavljanja partnerskog odnosa, pri čemu su modaliteti suradnje dječjeg vrtića i obitelji važan pokazatelj kvalitete odgojno-obrazovnog rada, a njihova uspješna realizacija ovisi o kompetencijama odgojitelja. Nadalje, Mavračić Miković (2019) navodi kako se modernizacija društva odrazila i na modalitet suradnje roditelja i odgojitelja, što se očituje u potpuno novom načinu komunikacije, poput foto i video dokumentacije, društvenih mreža, Viber i WhatsApp grupa, elektroničke pošte i mrežnih stranica vrtića. Međutim, iako suvremena tehnologija omogućuje bržu i dostupniju komunikaciju, postavlja se pitanje pridonosi li ona doista razvoju partnerskog odnosa ili samo mijenja način prijenosa informacija.

Naime, rezultati istraživanja pokazuju da su tradicionalni oblici suradnje i dalje dominantni. Jurčević Lozančić i Golik Homolak (2020) ističu individualne razgovore, roditeljske sastanke te prikupljanje materijala kao najčešće oblike suradnje, uz prisutnost jednosmjerne komunikacije putem telefona, elektroničke pošte ili biltena. Slično tome, Skočić Mihić i Srića (2016) navode da roditelji prosječno dva puta godišnje sudjeluju u roditeljskim sastancima i individualnim razgovorima, dok Višnjić Jevtić i Visković (2018) kao najčešće oblike izdvajaju sastanke s roditeljima i pisanu komunikaciju. Ovakvi nalazi upućuju na određeni nesrazmjer između suvremenih teorijskih koncepcija partnerstva i stvarne prakse suradnje, koja se još uvijek velikim dijelom temelji na informiranju roditelja.

Posebno se ističe važnost individualnih razgovora, koje Mavračić Miković (2019) smatra najadekvatnijim modalitetom suradnje roditelja i odgojitelja. Istraživanje autorice pokazuje da se najčešće koriste standardni oblici komunikacije, poput roditeljskih sastanaka i oglasnih kutića, iako interes roditelja za oglasne ploče nije osobito izražen. Slične zaključke donose Mohorić i Nenadić-Bilan (2019), dok Milanović (2014) naglašava važnost individualnih informacija koje roditeljima omogućuju praćenje razvoja djeteta i bolje razumijevanje funkcioniranja vrtića. Da roditelji veliku važnost pridaju informiranju o napretku djeteta potvrđuju i rezultati istraživanja Car Mohač i Kuretić (2021). Međutim, činjenica da je informiranje o djetetu najčešći povod za suradnju (Visković i Višnjić Jevtić, 2017; Petrović-Sočo, 1995) te da roditelji odgojitelje primarno doživljavaju kao izvor informacija (Mavračić Miković, 2018) otvara pitanje ostaje li suradnja na razini razmjene informacija ili prerasta u stvarno partnerstvo koje uključuje zajedničko promišljanje i donošenje odluka.

Iako roditelji posebno pozitivno vrednuju kreativne radionice (Car Mohač i Kuretić, 2021), oblici suradnje koji podrazumijevaju višu razinu uključenosti roditelja znatno su rjeđi. Mohorić i Nenadić-Bilan (2019) navode da roditelji iskazuju otvorenost prema volontiranju u skupini, a Petrović-Sočo (1995) ističe njihovu želju za ulaskom u odgojno-obrazovne skupine. Unatoč tome, roditelji često zauzimaju neodlučan stav kada je riječ o konkretnom uključivanju. Skočić Mihić i Srića (2016) volontiranje navode kao najrjeđi oblik suradnje, a Kanjić i Boneta (2012) ističu da manje od trećine roditelja volontira u skupini. Nasuprot tome, Car Mohač i Kuretić (2021) pokazuju da odgojitelji u velikoj mjeri podržavaju uključivanje roditelja u rad skupine te smatraju da ono pridonosi boljem razumijevanju odgojno-obrazovnog procesa. Takva razlika između spremnosti odgojitelja i stvarnog uključivanja roditelja upućuje na postojanje prepreka koje nadilaze deklarativnu podršku suradnji te zahtijevaju dodatna istraživanja.

Sličan obrazac vidljiv je i u području zajedničkog planiranja i odlučivanja. Premda ga roditelji i odgojitelji procjenjuju kao važan element suradnje (Mavračić Miković, 2018; Car Mohač i Kuretić, 2021), istraživanja pokazuju da se tek manji broj roditelja uključuje u donošenje odluka i planiranje odgojno-obrazovnog rada (Nenadić-Bilan i Zloković, 2015; Visković i Višnjić Jevtić, 2017). Stoga se može zaključiti da u praksi i dalje prevladavaju modaliteti suradnje usmjereni na informiranje i savjetovanje roditelja, dok su oblici koji uključuju zajedničko odlučivanje i aktivno

sudjelovanje roditelja znatno rjeđe zastupljeni, što upućuje na nesklad između suvremenih teorijskih koncepcija partnerstva i njegove stvarne implementacije u odgojno-obrazovnoj praksi.

Zaključak

Suradnja obitelji i ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja vrlo je važan preduvjet optimalnog razvoja i odgoja djeteta u vrtiću i jedno od temeljnih načela Nacionalnog kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (MZOS, 2015). Isti naglašava potrebu razvoja i njegovanja uloge kvalitetnog i poticajnog odnosa između roditelja i odgojitelja kao ravnopravnih partnera u odgojno-obrazovnom procesu s ciljem dobrobiti djeteta. Time roditelji postaju ravnopravni i aktivni sudionici odgojno-obrazovnog procesa.

Ključnu ulogu u poticanju razvijanja partnerstva imaju odgojitelji. Istraživanja ukazuju kako suradnja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i obitelji primarno ovisi o stavovima i kompetencijama odgojitelja. No, unatoč svim dobrobitima suradničkih odnosa između roditelja/obitelji i odgojitelja/ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, suradnja predstavlja izazov za same odgojitelje. Najčešći razlog tome je osjećaj manjka kompetencija za suradnju s roditeljima.

Dobrobiti kvalitetnih suradničkih odnosa obitelji i ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja višestruke su, kako za djecu, roditelje, odgojitelje, tako i samu ustanovu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, što potvrđuju relevantna znanstvena istraživanja. Premda se modernizacija društva odrazila i na modalitet suradnje roditelja i odgojitelja, što se očituje u potpuno novom načinu komunikacije, suradnja između obitelji i ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u nacionalnom kontekstu i dalje je primarno obilježena tradicionalnim modalitetima suradnje, dok je aktivna roditeljska uključenost zanemarena. Stoga se naglašava potreba daljnjeg jačanja profesionalnih kompetencija odgojitelja te razvoja suvremenijih, participativnih oblika suradnje kako bi se ostvario puni potencijal partnerskog odnosa u praksi.

Literatura

Antonović, D. (2019). Partnerstvo roditelja i odgojitelja u svojstvu osnaživanja temeljnih kompetencija za razvoj djeteta. U A. Višnjić Jevtić (Ur.), *Zbornik radova sa stručno-znanstvenog skupa „Zajedno rastemo – kompetencije djeteta za cjeloživotno učenje“* (str. 5–14). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; Dječji vrtić „Cvrčak“ Čakovec. <http://dv-cvrcak.hr/wp-content/uploads/2019/07/ZBORNIK-RADOVA-2019..pdf>

Car Mohač, D., & Kuretić, J. (2021). Educators' stance on cooperation between parents and the kindergarten. *Odgojno-obrazovne teme*, 4(2), 113–142.

Car Mohač, D., & Kuretić, J. (2021). Stavovi roditelja o suradnji s dječjim vrtićem. U M. Kolar Billege, A. Višnjić Jevtić, M. Galinec, i sur. (Ur.), *Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa „Zajedno rastemo – suradnički odnosi u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju“* (str. 74–79). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; Dječji vrtić „Cvrčak“.

Ivaštanin, I., & Vrbanc, D. (2015). Razvijanje partnerstva s roditeljima. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21(79), 24–25.

Jurčević Lozančić, A., & Golik Homolak, I. (2020). Preschool teachers' competencies for inclusive practice and partnership with parents – experiences from Croatia. *Proceedings of the 2nd*

International Conference on New Approaches in Education, 1–11. Diamond Scientific Publication.
<https://doi.org/10.33422/2nd.icnaeducation.2020.03.133>

Jurčević Lozančić, A. (2011). Redefining the educational role of the family. *Croatian Journal of Education*, 13(4), 122–150.

Jurčević Lozančić, A., & Basta, S. (2017). Partnerstvo s roditeljima – na putu osiguravanja kontinuiteta suradnje vrtića i škole. U T. Kokanović, S. Opić i A. Jurčević Lozančić (Ur.), *Zbornik radova: Međunarodni znanstveno-stručni skup Sadašnjost za budućnost odgoja i obrazovanja – mogućnosti i izazovi* (str. 138–144). Dječji vrtić Sisak Stari.

Jurčević Lozančić, A., Basta, S., & Šerbetar, I. (2019). Suradnjom i partnerstvom rastemo zajedno. In A. Višnjić Jevtić (Ur.), *Zbornik radova sa stručno-znanstvenog skupa „Zajedno rastemo – kompetencije djeteta za cjeloživotno učenje“* (str. 70–77). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; Dječji vrtić „Cvrčak“ Čakovec.

Kanjić, S., & Boneta, Ž. (2012). Viđenje partnerstva obitelji i vrtića očima roditelja. *Dijete, vrtić, obitelj*, 70, 8–10.

Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Mali profesor.

Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta*. Školske novine.

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

Maglov, K. (2015). Uloga pedagoga u unapređivanju komunikacijskih roditeljskih sastanaka. *Acta Iadertina*, 12(2), 141–159.

Maleš, D. (2001). Partnerstvo obitelji i dječjeg vrtića u ostvarivanju prava djeteta. U M. Markočić (Ur.), *Još bliže djetetu i roditelju* (str. 7–15). Gradski ured za obrazovanje i šport.

Maleš, D., Kušević, B., & Širanović, A. (2014). Child participation in family-school cooperation. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 4(1), 121–136.

Maleš, D. (2015). Partnerstvom obitelji i škole do uspješnog odgojno-obrazovnog rada. U S. Opić, V. Bilić, & M. Jurčić (Ur.), *Odgoj u školi* (str. 45–70). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Mavračić Miković, I. (2018). *Percepcija i stavovi odgojitelja i roditelja o međusobnoj suradnji i partnerskom odnosu* [Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet]. Repozitorij Sveučilišta u Zagrebu. <https://repozitorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg:757>

Mavračić Miković, I., & Tot, D. (2020). The role of professional knowledge and skills of preschool teachers in building and developing partnerships with parents. *Croatian Journal of Education*, 22(Sp.Ed.3), 71–81.

Mavračić Miković, I. (2019). Stavovi roditelja i odgojitelja o oblicima suradnje i partnerstva u dječjem vrtiću. *Didaskalos*, 3, 69–84.

Milanović, M. (Ur.). (2014). *Pomozimo im rasti: Priručnik za partnerstvo odgojitelja i roditelja*. Golden Marketing – Tehnička knjiga. Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja: Model Izvor*. Zagreb: Persona.

Mlinarević, V., & Tomas, S. (2010). Partnerstvo roditelja i odgojitelja – čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta. *Magistra Iadertina*, 5(5), 143–158.

Mohorić, M., & Nenadić-Bilan, D. (2019). Učestalost i oblici suradnje odgojitelja i roditelja u katoličkim vrtićima u odnosu na javne i privatne dječje vrtiće u Zadarskoj županiji. *Obnovljeni život*, 74(2), 249–261.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

Nenadić-Bilan, D., & Matov, J. (2014). Partnerstvo obitelji i predškolske ustanove kao potpora roditeljstvu. *Magistra ladertina*, 9, 123–135.

Nenadić-Bilan, D., & Zloković, J. (2015). Učestalost i oblici partnerstva između roditelja i odgojitelja. *Magistra ladertina*, 10, 65–78.

Petrović-Sočo, B. (1995). Ispitivanje stavova roditelja o suradnji s dječjim vrtićem. *Društvena istraživanja*, 4–5, 613–625.

Rosić, V. (2005). *Odgoj – obitelj – škola*. Naklada Žagar.

Rosić, V., & Zloković, J. (2003). *Modeli suradnje obitelji i škole*. Tempo.

Skočić Mihić, S., Blanuša Trošelj, D., & Katić, V. (2015). Odgojitelji predškolske djece i savjetodavni rad s roditeljima. *Napredak*, 156(4), 385–400.

Skočić Mihić, S., & Srića, S. (2016). Jesu li zadovoljniji roditelji koji češće surađuju s odgajateljima? U M. Orel (Ur.), *Sodobni pristopi poučavanja prihajajućih generacija: konferenčni zbornik* (str. 315–328). Eduvision.

Skočić Mihić, S., Vlah, N., & Bošnjak, A. (2018). Parental perception of parent-teacher partnerships in Croatian preschool institutions. *Croatian Journal of Education*, 20(Sp.Ed.3), 199–215.

Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić: Zajednica koja uči: Mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Spektar Media.

Valjan-Vukić, V., Čeko Jurišić, S., & Miočić, M. (2011). Razvijanje kulture predškolske ustanove zajedničkim djelovanjem roditelja i odgojitelja. *Magistra ladertina*, 6(1), 83–98.

Visković, I., & Višnjić Jevtić, A. (2017). Mišljenje odgajatelja o mogućnostima suradnje s roditeljima. *Croatian Journal of Education*, 19, 117–146.

Višnjić Jevtić, A. (2018). Suradnički odnosi odgajatelja i roditelja kao pretpostavka razvoja kulture zajednica odrastanja. U A. Višnjić Jevtić i I. Visković (Ur.), *Izazovi suradnje: Razvoj profesionalnih kompetencija odgajatelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima* (str. 77–110). Alfa.

Vlah, N., & Tatalović-Vorkapić, S. (2011). Suradnja s roditeljima u predškolskoj ustanovi: analiza pojedinih aspekata. *Napredak*, 152(1), 61–73.

Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Mali profesor.

PRETHODNO PRIOPĆENJE

Odgoj za mir u sklopu Pedagogije zajedništva

Lucija Dolinšek

Ružica Bjeličić

Sažetak

Odgoj za mir obuhvaća pedagoške prakse usmjerene na razvoj kompetencija potrebnih za izgradnju skladnih, odgovornih i nenasilnih odnosa. Polazi od shvaćanja da nasilje nije urođen instinkt, već društveno i kulturno uvjetovan fenomen na koji je moguće utjecati odgojno-obrazovnim procesima. Teorijski temelji odgoja za mir prepoznaju se u djelima brojnih pedagoga koji naglašavaju dijalog, suradnju i konstruktivno rješavanje sukoba, dok se suvremeni doprinos očituje u pristupu Pedagogije zajedništva, utemeljenom na relacijskom modelu uzajamnosti, uvažavanja i osobnog rasta. Istraživanje je provedeno kvalitativnom metodom studije slučaja pri čemu je deduktivnom kvalitativnom analizom sadržaja obuhvaćeno 274 internetskih objava Dječjeg vrtića Zraka sunca iz razdoblja od 2019. do 2023. godine s ciljem ispitivanja načina ostvarivanja odgoja za mir u odgojno-obrazovnoj praksi. Rezultati pokazuju da se odgoj za mir ne pojavljuje kao izdvojena aktivnost, već kao integrirani dio svakodnevnog života i učenja. Uočene prakse doprinose razvoju mira u sebi, mira s drugima i mira s prirodom, naglašavajući socio-emocionalan razvoj, osjećaj pripadnosti i ekološku osviještenost. Posebno se ističu aktivnosti povezane s boravkom u prirodi i njegovanjem prosocijalnih odnosa. Istraživanje naglašava važnost osvještavanja i vrednovanja postojećih aktivnosti u kurikulumima vrtića te njihova cjelovitog provođenja. Ograničenje istraživanja odnosi se isključivo na analizu javno dostupnih internetskih objava te na izostanak provjere pouzdanosti postupka kodiranja i kategorizacije podataka.

Ključne riječi: Chiara Lubich; odgoj za mir; Pedagogija zajedništva; rana i predškolska dob; prosocijalnost

Uvod

U suvremenom društvu obilježenom novim ratnim žarištima i društvenim napetostima pitanje odgoja za mir ponovno dobiva na važnosti. Tema nasilja kao opravdanog ili neopravdanog sredstva prisutna je kroz povijest u religijskim i filozofskim promišljanjima, dok suvremeni pristupi sve snažnije naglašavaju nenasilje kao legitimni put ostvarivanja društvenih i osobnih ciljeva. Odgoj za mir obuhvaća skup odgojno-obrazovnih politika, teorija i pedagoških programa kojima je cilj razviti kod učenika vještine uspostavljanja mirotvornih odnosa i poučiti ih o važnosti težnje za uspostavom općeg mira (Reardon, 1988, prema Bajaj, 2008). Temelji se na pretpostavci da nasilje nije urođeno, već naučeno ponašanje na koje se može utjecati odgojem i socijalizacijom (Eibl-Eibesfeld, 1970, prema De Beni, 2003). Odgoj za mir nadilazi okvire formalnog obrazovanja i postaje cjeloživotni proces koji se ostvaruje u različitim društvenim kontekstima. Posebno se ističe važnost razvoja kompetencije „učenja [kako] živjeti zajedno“ koja uključuje toleranciju, suradnju i međusobno razumijevanje (Silov, 2003). Iz navedenih razloga razvijaju se različiti teorijski i praktični pristupi kojima se nastoji povezati vrijednost mira s konkretnim odgojno-obrazovnim djelovanjem. Jedan od takvih pristupa je pedagogija zajedništva, utemeljena na idejama Chiare Lubich, koja naglašava važnost odnosa, uzajamnosti i iskustva ljubavi kao temelja osobnog i društvenog razvoja. Mir se pritom ne poima samo kao odsutnost nasilja, već i aktivno izgrađivanje zajedništva kroz svakodnevne odnose. Ovakav pristup osobito doprinosi integraciji kognitivne, emocionalne i socijalne dimenzije razvoja te operacionalizaciji vrijednosti u odgojno-obrazovnoj praksi. Njegova primjena posebno je

relevantna u ranom i predškolskom odgoju, razdoblju u kojem se oblikuju temeljni obrasci ponašanja, razvija empatija i uspostavljaju inicijalni oblici socijalnih odnosa. Slijedom navedenoga, cilj je ovoga rada istražiti mogućnosti ostvarivanja odgoja za mir u radu s djecom rane i predškolske dobi s naglaskom na dimenzije mira u sebi, mira s drugima i mira s prirodom kako bi se pridonijelo dubljem razumijevanju implementacijskih potencijala odgoja za mir sa svrhom gradnje pravednijeg i humanijeg društva od najranije dobi.

Povijest odgoja za mir

Iako ne postoje rani pisani zapisi, pretpostavlja se da su različite zajednice kroz povijest razvijale strategije mirovnog odgoja kako bi očuvale znanja o nenasilnom rješavanju sukoba i osigurale društvenu stabilnost. Antropološka istraživanja identificirala su najmanje 47 miroljubivih društava čime se dovodi u pitanje teza o neizbježnosti ratova kao temelju opstanka i razvoja društava (Banta, 1993, prema Harris, 2008). Prvi pisani tragovi ideje suživota i mira nalaze se u svetim knjigama velikih religijskih tradicija. U novijoj povijesti značajan je doprinos razvoju ideje odgoja za mir dao češki pedagog Jan Amos Comenius koji je u 17. stoljeću zagovarao širenje znanja i obrazovanja kao sredstava postizanja mira, polazeći od pretpostavke da razumijevanje i dijeljenje zajedničkih vrijednosti može doprinijeti prevladavanju sukoba (Harris, 2008). Interes za odgoj za mir osobito se intenzivira nakon velikih društvenih i ratnih sukoba. Nakon Napoleonovih ratova te početkom 20. stoljeća dolazi do razvoja mirovnih pokreta, što se očituje i u utemeljenju Nobelove nagrade za mir. U tom razdoblju razvija se i dijaloška etika Martina Bubera (Dodlek, 2013), dok se načela nenasilja u političkoj praksi najjasnije očituju u djelovanju Mahatme Gandhija (Jindra i Škugor, 2007). Na institucionalnoj je razini nakon Prvog svjetskog rata osnovano Društvo naroda koje, unatoč očekivanjima, nije ostvarilo predviđene ciljeve očuvanja mira. Kao odgovor na to je 1945. godine osnovana organizacija UNESCO, čija povelja ističe da „rat počinje u glavama ljudi, pa upravo tamo treba graditi mir“ (Jindra i Škugor, 2007). Od 1992. godine UNESCO sustavno promiče koncept kulture mira koji kulminira projektom „Prema kulturi mira“ iz 1997. godine; usmjerenim na povezivanje obrazovanja, politike i međunarodne suradnje (Mayor, 2009, prema Mahmutović, 2024).

Teorijski predstavnici odgoja za mir

Među ključnim pedagogima koji su pridonijeli razvoju odgoja za mir ističu se John Dewey, Maria Montessori, Paulo Freire i Johan Galtung. John Dewey (1859. – 1952.) u svojim je kasnijim radovima naglašavao važnost obrazovanja u prevenciji nasilja, ističući da se obrasci ponašanja formiraju kroz interakciju urođenih sklonosti i stečenih navika, koje je moguće mijenjati odgojem (Dewey, 1922, prema Howlett, 2008). Maria Montessori (1870. – 1952.) razvila je pedagoški pristup u kojem mir predstavlja način života, a ne samo odsutnost sukoba. Njezina metoda temelji se na poticanju samostalnosti, odgovornosti i međusobnog poštovanja u svakodnevnim interakcijama (Duckworth, 2008). Paulo Freire (1921. – 1997.) naglašava dijalog kao temelj obrazovanja za mir, pri čemu odnos između učitelja i učenika treba biti oslobođen autoritarnosti i usmjeren na suradnju i međusobno učenje (Barlett, 2008). Johan Galtung (1930. – 2024.), jedan od utemeljitelja suvremenih mirovnih studija, razlikuje negativni mir kao odsutnost nasilja i pozitivni mir kao aktivno stanje pravednosti, suradnje i međuljudske povezanosti (Galtung i Fischer, 2013).

Pedagogija zajedništva

Pedagogija zajedništva razvila se iz odgojne prakse, a njezini su se učinci naknadno počeli znanstveno istraživati. Povezana je s djelovanjem Chiare Lubich (1920. – 2008.), utemeljiteljice Pokreta fokolara i dobitnice UNESCO-ove nagrade za mir (1989). Temelji se na nekoliko

međusobno povezanih koncepata koji čine njezin teorijski i praktični okvir. Ti se elementi mogu sažeti u nekoliko ključnih stupova: uvjerenje o vlastitoj vrijednosti i prihvaćenosti (iskustvo da sam voljena osoba), povezanost teorije i prakse kroz konkretizaciju mirotvornih odnosa u svakodnevnim situacijama, načelo postupnosti u moralnom razvoju (prijelaz iz heteronomnog u autonomni moral), načelo reciprociteta koje potiče uzajamnu ljubav i suradnju, odgoj za suočavanje s poteškoćama te usmjerenost prema globalnom građanstvu i jedinstvu među ljudima.

Polazište pedagogije zajedništva je shvaćanje da se zajedništvo među ljudima ne ostvaruje spontano, već kroz proces socijalizacije koji započinje odgojem, a nastavlja se samoodgojem. U tom procesu osoba postupno prelazi iz nužne početne faze ovisnosti, obilježene heteronomnim moralom, prema autonomnom moralnom djelovanju, što predstavlja jedno od obilježja zrele i odgovorne osobe (Lubich, 2001). Internalizacijom vrijednosti koje nadilaze egoistične interese te njihovom slobodnom primjenom u svakodnevnim situacijama, pojedinac prolazi kroz dubinske promjene koje čine bit autentičnog odgojno-obrazovnog procesa (Lubich, 2001). Središnje mjesto u ovom pristupu zauzima relacijska dimenzija čovjeka, odnosno njegova potreba da bude voljen i da voli. Prema Lubich, iskustvo prihvaćenosti i ljubavi predstavlja temeljnu pokretačku snagu osobne preobrazbe, koja se očituje u izgradnji međuljudskih odnosa utemeljenih na uzajamnosti i zajedništvu. U tom se kontekstu pedagogija zajedništva često označava i kao „pedagogija ljubavi“, dok se njezin metodički pristup s pravom naziva „umijećem ljubavi“, budući da nudi konkretne načine ostvarivanja tih vrijednosti u svakodnevnom životu (Milan, 2021). Lubich dodatno naglašava kako je čovjekova sposobnost za ljubav povezana s iskustvom primljene ljubavi, koje ima i duhovnu dimenziju. Tek nakon što osoba doživi da je prihvaćena i voljena, razvija se njezina spremnost da isto uzvрати drugima, čime se uspostavlja dinamika reciprociteta u međuljudskim odnosima (Kozubek, 2019). Takvi odnosi stvaraju osjećaj povezanosti i pripadnosti, što dodatno potiče razvoj prosocijalnih ponašanja (Lubich, 2001).

Usprkos dobrim namjerama na ljude utječu mnogi čimbenici pa se neminovno javljaju poteškoće u uspostavljanju ili održavanju već uspostavljenih odnosa. Tu je izrazito važno znati prihvatiti i valorizirati negativne ljudske osjećaje kako se hod prema zajedništvu ne bi zaustavio. Do izražaja dolazi takozvani odgoj za poteškoće i to učitelja kao i učenika (Lubich, 2001). Drugim riječima, mogli bismo govoriti o „napuštanju zone komfora i suočavanju s teškoćama zone diskomfora“ te stvaranju „pogonske energije koja usmjerava prema djelovanju i promjenama“ (Milan, 2021, str. 7). Suočavanjem sa stvarnošću onakvom kakva jest u osobi se uspostavlja ravnoteža i neočekivana snaga koja joj osigurava novi kreativni pristup rješavanju problema. Na taj način moguće je postići mir i jedinstvo s drugima te bi, između ostalog, mogao biti cilj odgoja i socijalizacije - globalno građanstvo (Lubich, 2012).

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Cilj je ovoga istraživanja ispitati mogućnosti ostvarivanja odgoja za mir u radu s djecom rane i predškolske dobi u ozračju dječjeg vrtića. Istraživanje je usmjereno na razumijevanje načina provedbe odgojno-obrazovnih aktivnosti koje doprinose razvoju triju dimenzija mira: mira u sebi, mira s drugima i mira s prirodom.

U skladu s ciljem postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

- a) Kako je u dječjem vrtiću moguće provoditi odgojno-obrazovne aktivnosti usmjerene na razvoj mira u sebi?*
- b) Kako je u dječjem vrtiću moguće provoditi odgojno-obrazovne aktivnosti usmjerene na razvoj mira s drugima?*

c) *Kako je u dječjem vrtiću moguće provoditi odgojno-obrazovne aktivnosti usmjerene na razvoj mira s prirodom?*

Metoda, uzorak, istraživačka tehnika i postupak istraživanja

U istraživanju je primijenjena kvalitativna metoda studije slučaja. Kao istraživačka tehnika korištena je analiza internetskih objava Dječjeg vrtića Zraka sunca u Križevcima koji provodi alternativni program utemeljen na metodi sestara Agazzi i Pedagogiji zajedništva. Uzorak istraživanja obuhvatio je 274 internetske objave objavljene na mrežnim stranicama vrtića u razdoblju od 2019. do 2023. godine. Analizirane objave odnosile su se na prikaze odgojno-obrazovnih aktivnosti provedenih u odgojnim skupinama djece rane i predškolske dobi.

Istraživanje je provedeno prikupljanjem internetskih objava dostupnih na mrežnim stranicama Dječjeg vrtića Zraka sunca. Nakon prikupljanja podataka provedena je kvalitativna analiza sadržaja kako bi se utvrdio način ostvarivanja odgoja za mir u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi.

Vrsta kvalitativne analize

Prikupljeni podaci obrađeni su primjenom kvalitativne analize sadržaja. Jedinicu analize činila je pojedina internetska objava koja je sadržavala opis odgojno-obrazovne aktivnosti. Od ukupno 311 analizirane objave izdvojeno je 274 objava koje su sadržavale prikaze odgojno-obrazovnog rada pojedinih odgojnih skupina.

Analiza je provedena deduktivnim pristupom, polazeći od triju unaprijed definiranih kategorija koje proizlaze iz teorijskog okvira odgoja za mir: mir u sebi, mir s drugima i mir s prirodom. U prvom koraku objave su razvrstane u jednu od navedenih kategorija prema procjeni njihova dominantna doprinosa pojedinoj dimenziji mira. U drugom koraku unutar svake kategorije provedeno je kodiranje sadržaja radi identifikacije specifičnih tema i aktivnosti. Na taj su način identificirani kodovi koji su potom grupirani prema njihovim sadržajnim obilježjima.

Važno je naglasiti da analizirane objave nisu eksplicitno bile usmjerene na odgoj za mir, nego su aktivnosti svrstane u pojedine kategorije na temelju procjene njihova potencijalnog doprinosa razvoju mirotvornih kompetencija i odnosa. Kategorija „mir u sebi“ obuhvatila je 48 objava. Kategorija „mir s drugima“ obuhvatila je 132 objave, dok je kategorija „mir s prirodom“ obuhvatila 94 objave. Primjeri kodova i kategorija prikazani su u Tablici 1.

Tablica 1. Operacionalizacija kategorija i primjeri kodova korištenih u analizi

Kategorija	Kodovi	Primjer aktivnosti
Mir u sebi	poznavanje tijela i razvoj svijesti o sebi; razvoj senzomotorike; poznavanje i regulacija emocija; sportske aktivnosti	igra rasipnim materijalom, igre za razvoj taktilne percepcije, upoznavanje osjetila, prepoznavanje emocija i regulacija emocija, upoznavanje tijela, životno-praktične i radne aktivnosti, tjelesne aktivnosti, sportska natjecanja, aktivnosti usmjerene na zdravlje i zdravu prehranu

Kategorija	Kodovi	Primjer aktivnosti
Mir s drugima	građanski odgoj; upoznavanje kulture i povijesti zavičaja; odgoj za prosocijalnost; društvene i društveno-zabavne aktivnosti na razini grada; društvene i društveno-zabavne aktivnosti na razini vrtića; socijalizacija	igre za poticanje socijalizacije, suradnički zadaci, aktivnosti u lokalnoj zajednici, posjeti domu za starije osobe, „Pano dobrih djela“, nastupi na javnim manifestacijama grada, slavlja u odgojnim skupinama, praznici i blagdani
Mir s prirodom	godišnja doba; istraživanje svojstava prirodnih materijala, životinja i biljaka; vrtlarstvo; ekologija i održivi razvoj	sadnja biljaka, promatranje životinja, upoznavanje obilježja godišnjih doba, istraživačke aktivnosti vezane uz živu i neživu prirodu, ekološke aktivnosti

Ograničenja istraživanja

Ograničenje istraživanja proizlazi iz činjenice da su kao izvor podataka korištene isključivo internetske objave vrtića. Budući da objavljeni sadržaji predstavljaju odabir aktivnosti koje su odgojitelji i ustanova odlučili javno prikazati, nije moguće sa sigurnošću utvrditi u kojoj mjeri oni odražavaju cjelokupan opseg odgojno-obrazovnog rada povezanog s odgojem za mir.

Dodatno se ograničenje odnosi na postupak kvalitativne analize sadržaja. Kodiranje i kategorizacija podataka provedeni su od strane jednog istraživača te nisu bili podvrgnuti provjeri drugog istraživača, niti je procijenjena međuprocjenjivačka pouzdanost pa nije moguće u potpunosti isključiti subjektivni utjecaj istraživača na interpretaciju podataka. Buduća istraživanja trebala bi uključiti neovisno kodiranje od strane više istraživača i provjeru međuprocjenjivačke pouzdanosti radi povećanja vjerodostojnosti i metodološke utemeljenosti rezultata.

Rezultati istraživanja

Rezultati kvalitativne analize organizirani su u tri tematske cjeline, u skladu s postavljenim istraživačkim pitanjima:

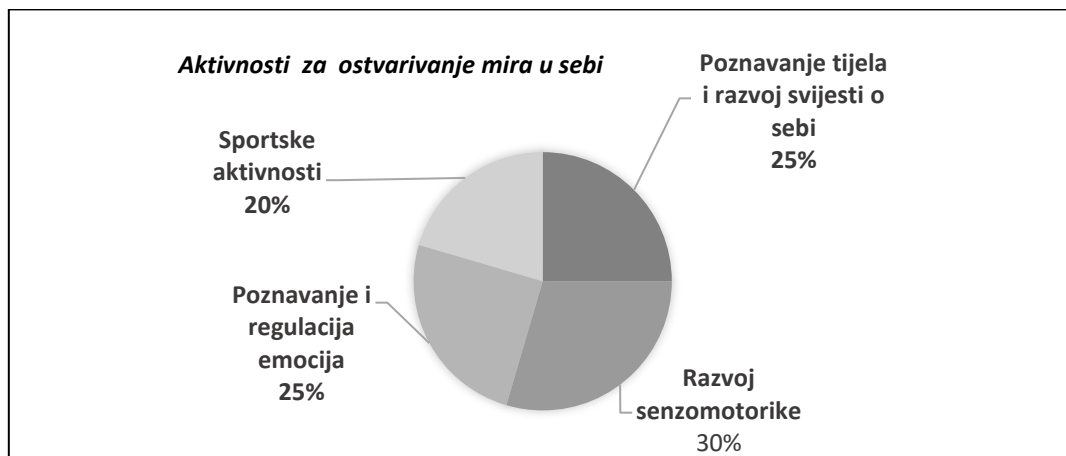
- (a) odgoj za mir sa samim sobom,
- (b) odgoj za mir s drugima te
- (c) odgoj za mir s prirodom.

Aktivnosti za ostvarivanje mira u sebi

Rezultati ukazuju na to da se odgojne aktivnosti usmjerene na razvoj unutarnjeg mira djeteta temelje na poticanju samosvijesti, emocionalne regulacije, pozitivne slike o sebi i senzomotoričkog razvoja. Uočen je kontinuitet u aktivnostima koje podržavaju razvoj tjelesnog identiteta i samopouzdanja, osobito u ranoj dobi. Podaci također upućuju na važnost razvoja emocionalne inteligencije kroz aktivnosti prepoznavanja i imenovanja emocija te učenja

strategija suočavanja s neugodnim emocionalnim stanjima. Kako bi razvili strategije suočavanja s neugodnim stanjima, odgojitelji primjenjuju tehnike opuštanja i refleksije koje potiču djetetovu sposobnost samoregulacije. Osim navedenih sposobnosti, rezultati potvrđuju prisutnost aktivnosti koje doprinose senzomotoričkoj integraciji, osobito u jasličkoj dobi, kao i važnost tjelesnih aktivnosti za cjelokupni razvoj djeteta.

Tablica 2. Zastupanost aktivnosti za ostvarivanje mira u sebi



Poznavanje tijela i razvoj svijesti o sebi

Za zdrav razvoj osobnosti iznimno su važni svijest o sebi i samopouzdanje, koje dijete stječe u ranoj dobi – osobito do osme godine života. Jedan od primjera je uvježbavanje životno-praktičnih i radnih aktivnosti kojima dijete razvija pozitivnu sliku o sebi i osjeća se sposobnim i samostalnim.



Slika 1. Životno praktične i radne aktivnosti kao poticaj razvoja pozitivne slike o sebi

Razvoj senzomotorike: poticanje senzorne percepcije

Različiti poticaji poput taktilnih ploča, rasipnih materijala, prirodnih materijala, svjetlosnih efekata i istraživanja boja, kao i upoznavanje različitih okusa, doprinose razvoju senzorne percepcije. Senzorna integracija posebno je važna tijekom prvih triju godina života jer značajno utječe na uravnotežen razvoj moždane kore, što predstavlja temelj za kasniji razvoj kognitivnih sposobnosti.



Slika 2. Centar istraživanja osjetila

Upoznavanje i regulacija emocija

Kao primjer emocionalne pismenosti navodimo izradu „semafora ljutnje“ – metode suočavanja s emocijom ljutnje. Djeca su se također suočavala sa strahom prolaska kroz mračni tunel, nakon čega su bila nagrađena medaljama za hrabrost i knjižicom „Strah nije tako strašan“.

Izjave djece:

- „Gdje osjećam tugu? U mozgu. U srcu. U glavi i rukama. Osjećam ju u glavi i onda mi se zacrni.“
- „Kad smo ljuti, crveni smo i lupamo nogama.“
- „Stisnemo šake i pocrvenimo.“
- „Što znači biti tužan? Dok se ja plakam.“
- „Bojim se mraka.“
- „Strah je crne boje, a može biti i različitih boja.“
- „Sreća je u rukama. One bi se igrale.“
- „Sreća je u srcu, srce je sretno.“

Sportske aktivnosti i promicanje zdravog načina života

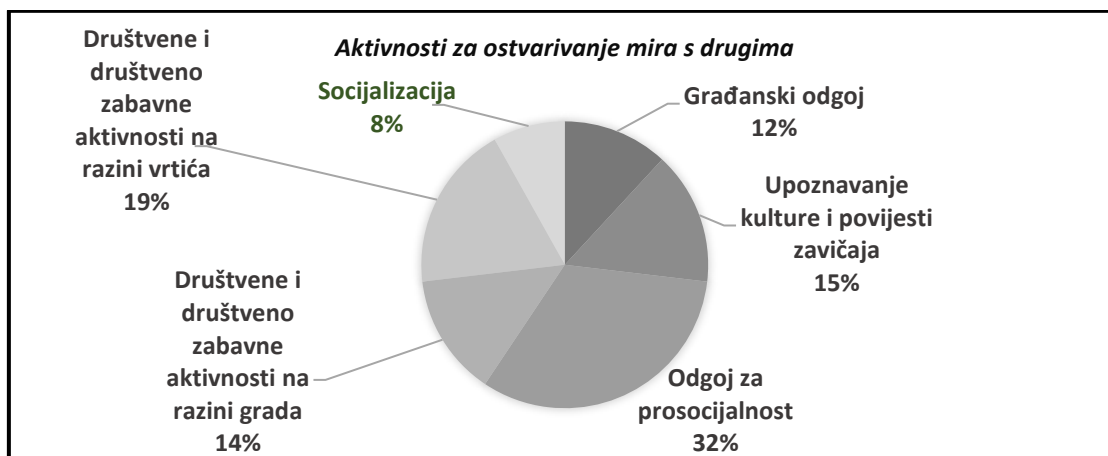
Važnost uravnoteženog tjelesnog razvoja neizostavna je u postizanju unutarnjeg mira. Kroz redovite sportske aktivnosti i promicanje zdrave prehrane, djeca razvijaju svijest o brizi za vlastito tijelo i zdravlje.

Aktivnosti za ostvarivanje mira s drugima

Rezultati pokazuju da su aktivnosti usmjerene na razvoj mira s drugima dominantno povezane s poticanjem prosocijalnosti. Uočena je česta primjena aktivnosti koje uključuju pomaganje, dijeljenje, suradnju i razvoj empatije. Posebno se ističe praksa uključivanja djece u aktivnosti zajednice, poput međugeneracijskih susreta i projekata na razini lokalne zajednice, što doprinosi razvoju osjećaja pripadnosti i socijalne odgovornosti. Također je utvrđeno da se socijalizacija djece potiče kroz strukturirane i spontane interakcije, naglašavajući komunikacijske vještine, osobito aktivno slušanje. U tom procesu značajnu ulogu ima i vršnjačko učenje, posebice kroz odnos starijeg i mlađeg djeteta. Aktivnosti koje potiču mir s drugima zastupljene su u

polovici analiziranih objava. Iako se pojam „odgoj za mir” ne spominje izravno, riječ je o sadržajima koji potiču razumijevanje društvenog i kulturnog okruženja, razvoj međuljudskih odnosa i prihvaćanje društvenih normi. Zastupljenost pojedinih tema prikazana je u nastavku.

Tablica 3. Zastupanost aktivnosti za ostvarivanje mira s drugima



Građanski odgoj

Realiziran je projekt izgradnje inkluzivnog igrališta za djecu s posebnim potrebama i djecu urednog razvoja, na inicijativu djece iz Dječjeg vrtića Zraka sunca, koja su prijedlog uputila gradonačelniku. Projekt je uspješno ostvaren na razini grada Križevaca.

Dio teksta iznesenog u projektu: „Naše učiteljice nas uče da smo svi jednako važni. Nismo svi isti. Svatko nešto zna i može. Neka djeca ipak nešto ne mogu, neki ne vide dobro, neki ne čuju dobro. Neki ne mogu govoriti, neki ne mogu hodati. ALI MI SE VOLIMO IGRATI SA SVIMA.“ Bilo bi super kad bi postojalo igralište gdje svi zajedno možemo igrati. Mi smo ga zajedno nacrtali. Htjeli bismo da ga zajedno izgradimo.“



Slika 3. Inkluzivno igralište ostvareno nakon što su ga djeca idejno zamislila i predstavila gradonačelniku grada Križevaca

Aktivnosti usmjerene na razvoj mira s drugima obuhvaćaju različite oblike socijalizacije te uključivanje djece u društvene i kulturne sadržaje na razini vrtića i lokalne zajednice. Djeca sudjeluju u aktivnostima koje jačaju osjećaj pripadnosti i međusobne povezanosti, a poseban se naglasak stavlja na proces socijalizacije, osobito tijekom razdoblja adaptacije, kroz socijalne igre i strukturirane interakcije koje potiču razvoj socijalnih vještina i odnosa s vršnjacima.

U okviru upoznavanja kulture i povijesti zavičaja, djeca su sudjelovala u izradi slikovnice s prikazima znamenitosti grada Križevaca. Slikovnica je izdana u obliku knjige te predstavljena u Gradskoj knjižnici, čime se dodatno potaklo upoznavanje lokalne kulturne baštine i razvoj identiteta povezanog s okruženjem.



Slika 4. Slikovnica Priča o Križevcima nastala je zajedničkim radom djece iz svih vrtića grada, na inicijativu vrtića Zraka sunca.

Odgoj za prosocijalizaciju

Dugi niz godina provodi se božićna akcija „Darujmo osmijeh gradu“, u kojoj djeca dijele pozitivne poruke građanima i organiziraju međugeneracijska druženja sa štićenicima Doma za starije osobe.



Slika 5. Božićna akcija "Darujmo osmijeh gradu"



Slika 6. Međugeneracijsko druženje sa štićenicima Doma za starije osobe

Svaka odgojna skupina ima „pano dobrih djela“ gdje djeca bilježe dobra djela koja su učinila bez očekivanja nagrade. Također, razvijena je praksa da starija djeca pomažu mlađima.

Izjave djece:

- „Ja sam svojoj seki posudila tajice.“
 - „Pomogla sam s M.S. pospremiti kutić kuhinje.“
 - „T. Š. zna lijepo pomesti sobu.“
 - „N. S. je dobra prijateljica.“
- Što migu učiniti da nekoga utješim?
- „Mogu ga podragati.“
 - „Mogu mu nešto nacrtati.“
 - „Možemo se igrati s njima.“
 - „Daš mu zagrljaj.“

uključujući životinje, biljke, materijale i prirodne pojave, čime razvijaju znatiželju i razumijevanje svijeta koji ih okružuje. Posebno mjesto zauzimaju aktivnosti vrtlarstva, kroz koje djeca, od sjetve do ubiranja plodova, prate životni ciklus biljaka, a neposredan kontakt s prirodom pritom ima i terapijski učinak.

Ekološka osviještenost razvija se kroz aktivnosti usmjerene na ekologiju i održivi razvoj, poput posjeta reciklažnom dvorištu, prikupljanja starih baterija, ponovne uporabe materijala (npr. plastičnih boca), izrade ekoloških poruka te sadnje stabala. Također, promjene godišnjih doba predstavljaju važan segment dječjeg iskustva prirode pa se redovito integriraju u odgojno-obrazovni program vrtića.



Slika 8.Vrtlarstvo i sadnja stabala

Rasprava

Rezultati provedenog kvalitativnog istraživanja upućuju na to da se odgoj za mir u ranom i predškolskom odgoju ostvaruje prvenstveno kroz integrirane aktivnosti, a ne kao izdvojeno odgojno-obrazovno područje. Takvi nalazi podudaraju se sa suvremenim teorijama ranog i predškolskog odgoja te s načelima Nacionalnog kurikula za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, koji naglašava integrirani pristup učenju i razvoju te važnost stvaranja poticajnoga materijalnog i socijalnog okruženja koje djeci omogućuje stjecanje iskustava važnih za cjelovit razvoj (Republika Hrvatska, 2014).

Odgovori na postavljena istraživačka pitanja o načinima ostvarivanja odgoja za mir kroz dimenzije mira sa sobom, mira s drugima i mira s prirodom te njihovoj povezanosti s teorijskim postavkama i dosadašnjim istraživanjima upućuju na nekoliko važnih zaključaka. Mogu se uočiti izravne paralele s pristupom Marije Montessori, koja odgoj za mir promatra kroz tri međusobno povezane razine: individualnu razinu koja se odnosi na razvoj samosvijesti (tijela, uma, emocija i duha), razinu zajednice koja obuhvaća odnose s drugima te globalnu razinu usmjerenu na razvoj kulturne i ekološke svijesti (Montessori, 1951; prema Kotob i Antippa, 2020). Također, uočene su značajne sličnosti s istraživanjem o provedbi odgoja za mir u Montessori školi u Libanonu (Kotob

i Antippa, 2020), čiji nalazi ukazuju na vrlo slične načine praktičnog ostvarivanja odgoja za mir kroz navedene dimenzije.

U području uspostavljanja mira sa samim sobom rezultati ukazuju na važnost razvoja samosvijesti, pozitivne slike o sebi, emocionalne regulacije i samopouzdanja. Takvi nalazi podudaraju se s Montessoriinim shvaćanjem da mir započinje u pojedincu te da dijete kroz slobodu izbora, samostalnost i odgovornost razvija unutaraju disciplinu i unutarnji mir, koji predstavljaju temelj za razvoj kvalitetnih odnosa s drugima (Duckworth, 2008). U području uspostavljanja mira s drugima posebno se ističe prisutnost prosocijalnih aktivnosti. Dobiveni nalazi potvrđuju tvrdnju Roche-Olivara (2012) da prosocijalna ponašanja doprinose smanjenju nasilja i razvoju kvalitetnijih međuljudskih odnosa. Aktivnosti poput međusobnog pomaganja, vršnjačkog mentorstva, posjeta ustanovama za starije te poticanja empatije i suradnje pokazuju da djeca od najranije dobi mogu usvajati obrasce ponašanja utemeljene na poštovanju, solidarnosti i uzajamnosti. Ovi se nalazi mogu promatrati i kroz Galtungov koncept pozitivnog mira koji naglašava razvoj suradničkih, pravednih i uključivih odnosa (Galtung i Fischer, 2013).

Dobiveni se rezultati mogu uočiti i u teorijskim postavkama Johna Deweya, koji naglašava da upoznavanje različitih društava, kultura i geografskih posebnosti doprinosi smanjenju predrasuda i razvoju međusobnog razumijevanja (Howlett, 2008). U ranom i predškolskom odgoju navedeno se ostvaruje upoznavanjem vlastite zajednice i zavičaja, ali i aktivnim uključivanjem djece u život vrtića i lokalne zajednice. Nadalje, Dewey je smatrao da se obrasci ponašanja mogu mijenjati odgojem i iskustvom, što se može povezati s pedagogijom zajedništva koja polazi od postupnog prijelaza od heteronomnog prema autonomnom moralu (Lubich, 2001). Načelom postupnosti i aktivnim sudjelovanjem u zajednici djeca razvijaju sposobnost moralnog prosuđivanja, odgovornog djelovanja i nenasilnog rješavanja sukoba.

Nalazi su također u skladu s Freireovim shvaćanjem dijaloga kao temelja odgojno-obrazovnog procesa. Freire naglašava uzajamnost odnosa između odgojitelja i djeteta te važnost aktivnog sudjelovanja u procesu učenja (Milan, 2013). Slična polazišta prisutna su i u pedagogiji zajedništva Chiare Lubich, koja naglašava dostojanstvo svake osobe i važnost uvažavanja dječjih interesa, mišljenja i djelovanja. Njezina misao da „duša nema dob“ upućuje na potrebu izgradnje odnosa temeljenih na dijalogu, uzajamnom poštovanju i miru (Bertolasi i Gatti, 2023).

Naposljetku, rezultati istraživanja potvrđuju da je mir s prirodom važna sastavnica odgoja za mir. Aktivnosti povezane s istraživanjem prirode, brigom za okoliš, vrtlarstvom, promatranjem biljaka i životinja te razvijanjem ekološke osjetljivosti pridonose stvaranju osjećaja povezanosti s prirodnim okruženjem, odgovornosti za njegovo očuvanje i razumijevanju međusobne povezanosti čovjeka i prirode. Ovi nalazi podudaraju se s Montessorinim (1949) naglašavanjem povezanosti čovjeka i prirode te s rezultatima istraživanja Kotob i Antippe (2020) provedenog u Montessori školi u Libanonu, u kojem je ekološka svijest prepoznata kao jedna od ključnih sastavnica odgoja za mir. Rezultati su također u skladu s Weilovim (1990) pristupom odgoju za mir s prirodom u kojem je naglašen razvoj odgovornog i održivog odnosa prema okolišu.

Ukupni rezultati istraživanja potvrđuju da se odgoj za mir u ranom i predškolskom odgoju ostvaruje kroz svakodnevne aktivnosti, odnose i iskustva djece. Uočene odgojno-obrazovne prakse u velikoj su mjeri usklađene s teorijskim postavkama Montessori, Deweya, Freirea, Galtunga, Roche-Olivara i Weila te potvrđuju da su razvoj unutarnjeg mira, prosocijalnih odnosa i ekološke odgovornosti međusobno povezane dimenzije cjelovitog odgoja za mir koje se ostvaruju već u ranom i predškolskom odgoju.

Zaključak

Rezultati provedenog istraživanja pokazuju da su odgojno-obrazovne aktivnosti u Dječjem vrtiću „Zraka sunca“ integrirane i usklađene s načelima odgoja za mir u sve tri razmatrane dimenzije: mir u sebi, mir s drugima i mir s prirodom. Istraživanje potvrđuje da cilj odgojno-obrazovne prakse nije isključivo odgoj djece u smjeru pasivnog pacifizma, već razvoj cjelovitih, emocionalno uravnoteženih i socijalno kompetentnih pojedinaca koji aktivno sudjeluju u zajednici te razvijaju svijest o vlastitoj povezanosti s prirodnim okruženjem. Poseban je naglasak na prosocijalno usmjerenoj aktivnosti, u kojoj dolazi do izražaja potencijal poticanja unutarnjeg zadovoljstva i emocionalne ravnoteže usmjeravanjem pozornosti na potrebe drugih. Takva usmjerenost može se interpretirati kao važan čimbenik razvoja pozitivne socio-emocionalne klime u odgojno-obrazovnoj skupini. Također, značajnu ulogu ima kontakt s prirodom, pri čemu aktivnosti poput vrtlarstva, brige o biljkama i promatranja prirodnih procesa pridonose razvoju osjećaja mira, odgovornosti i ekološke osviještenosti. Provedena studija slučaja potvrđuje da naizgled jednostavne i već postojeće aktivnosti unutar redovitog kurikula imaju značajan odgojni potencijal u razvoju odgoja za mir u ranom i predškolskom odgoju. Kvalitativna analiza upućuje na njihovu visoku pedagošku vrijednost, što može poslužiti kao poticaj za njihovo sustavnije prepoznavanje, osvještavanje i širu implementaciju u odgojno-obrazovnoj praksi. Nadalje, rezultati istraživanja potvrđuju da se odgoj za mir u ranom i predškolskom odgoju najučinkovitije ostvaruje u integriranom pristupu, a ne izdvojenom odgojnom sadržaju. Dobiveni nalazi u skladu su s teorijskim postavkama koje naglašavaju važnost cjelovitog razvoja djeteta kao preduvjeta za izgradnju miroljubivih odnosa.

Literatura

- Bajaj, M. (2008). Introduction. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of Peace Education*. (pp. 1-11). IAP Information Age Publishin, dostupno 6. lipnja 2026. na: <https://static1.squarespace.com/static/5f6bf2323f8cfc2564497b87/t/6053bb8109bb9c6556b1d86e/1616100228018/Bajaj+EPE+Full+Book.pdf>
- Banta, B. (1993). *Peaceful Peoples: An Annotated Bibliography*. Scarecrow Press.
- Bartlett, L. (2008). Paulo Freire and Peace Education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of Peace Education* (pp. 39-45). IAP Information Age Publishing, dostupno 6. lipnja 2026. na: <https://static1.squarespace.com/static/5f6bf2323f8cfc2564497b87/t/6053bb8109bb9c6556b1d86e/1616100228018/Bajaj+EPE+Full+Book.pdf>
- Bertolasi, T., Gatti, I. (2023) *Per un'antropologia della relazione*. Chiara Lubich e le nuove generazioni. *Nuova umanità*, 248, 45(2), 97-111.
- De Beni, M. (2003). Odgajati sebe i odgajati za prosocijalnu zajednicu. In *Humanistički pristup i zajedništvo u odgoju* (pp. 24-29). Djelo Marijino – Pokret fokolara i Dječji vrtić Zraka sunca iz Križevaca.
- Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct*. Henry Holt.
- Dodlek, I. (2013). Buberova filozofija dijaloga i umjetnost kao susret. *Filozofska istraživanja*, 33(01/129), 83-95, dostupno 6. lipnja 2026. na: <https://hrcak.srce.hr/file/149875>
- Duckworth, Ch. (2008). Maria Montessori and Peace Education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of Peace Education* (pp. 33-37). IAP Information Age Publishing, dostupno 6. lipnja 2026. na: <https://static1.squarespace.com/static/5f6bf2323f8cfc2564497b87/t/6053bb8109bb9c6556b1d86e/1616100228018/Bajaj+EPE+Full+Book.pdf>

Galtung, J., Fischer, D. (2013). Johan Galtung: Pioneer of Peace Research (Vol. 5). New York: Springer.

Harris, I. (2008) History of Peace Education. In M. Bajaj (Ed.), Encyclopedia of Peace Education (pp. 15-23). IAP Information Age Publishing, dostupno 6. lipnja 2026. na:

<https://static1.squarespace.com/static/5f6bf2323f8cfc2564497b87/t/6053bb8109bb9c6556b1d86e/1616100228018/Bajaj+EPE+Full+Book.pdf>

Howlett, Ch. F. (2008). John Dewey and Peace Education. In M. Bajaj (Ed.), Encyclopedia of Peace Education (pp. 25-31). IAP Information Age Publishing, dostupno 6. lipnja 2026. na: <https://static1.squarespace.com/static/5f6bf2323f8cfc2564497b87/t/6053bb8109bb9c6556b1d86e/1616100228018/Bajaj+EPE+Full+Book.pdf>

Jindra, R., Škugor, A. (2007). Odgoj za mir - prevencija nasilja. In V. Previšić, N. N. Šoljan, N. Hrvatić (Eds.), Prvi kongres pedagoga Hrvatske "Pedagogija : prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja" : zbornik radova. sv. 2. (pp, 251-262). Hrvatsko pedagogijsko društvo.

Kotob, M., Antippa, V. (2020). Peace Education: A Case Study of a Montessori School in Lebanon. Millennium Journal of Humanities and Social Sciences, 1 (3), 44-68, dostupno 6. lipnja 2026. na: <https://leappublish.uk/index.php/mjhss/article/view/15/13>

Kozubek, M. T. (2019). L'amore come dinamica fondamentale dell'educazione in famiglia secondo Chiara Lubich. Alcuni aspetti. Paedagogia Christiana, 43(1), 327-364, dostupno 6. lipnja 2026. na: <https://opus.us.edu.pl/info/article/USLc44710dd833748418c88033f643c0760/>

Lubich Ch. (2001). La dottrina spirituale. Mondadori.

Lubich Ch. (2012). Graditi odnose zajedništva. In: M. De Beni, V. Šimović, A.L. Gasparini (Eds.), Pedagogija zajedništva i Agazzi metoda (pp. 17). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, dostupno 6. lipnja 2026. na:

<https://webshop.ufzg.hr/wp-content/uploads/2019/09/Pedagogija-zajedni%C5%A1tva-i-Agazzi-metoda-Pedagogy-of-Communion-and-the-Agazzi-Method-Pedagogia-di-comunione-e-Metodo-Agazzi.pdf>

Mahmutović, F. (2024). Mirovno obrazovanje: Put ka kulturi mira. Kultura komuniciranja, 7(7), 100-122, dostupno 6. lipnja 2026. na: <https://ff.sum.ba/wp-content/uploads/sites/20/2026/02/Kultura-komuniciranja-2024.pdf>

Mayor, F. (2009). „Culture of Peace“. Institutional Issues Involving Ethics And Justice. Volume III. 236 - 249.

Milan, G. (2013). Maestri del dialogo. In Essere educatori. Coraggio di una presenza. (pp. 57-63). Città Nuova.

Milan, G. (2021). Pedagogia di comunione: una proposta credibile in tempi difficili. In D. Simeone, V. Zani (Eds.), La Casa della Pace: un progetto educativo in divenire (pp. 213-237). Vita e Pensiero, dostupno 6. lipnja 2026. na: <https://www.research.unipd.it/handle/11577/3406158>

Montessori, M. (1949). The Absorbent Mind. The Montessori-Pierson Publishing company.

Montessori, M. (1951). Education and peace. The Montessori-Pierson Publishing Company.

Reardon, B. A. (1988). Comprehensive Peace Education: Educating for Global Responsibility. Teachers College Press.

Republika Hrvatska. (2014). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, dostupno 6. lipnja 2026. na:

<https://www.azoo.hr/app/uploads/2020/12/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>

Roche Olivar, R.(2012). Prosocijalno ponašanje: iskušani put odgoja za mir. In M. De Beni, V. Šimović, A.L. Gasparini (Eds.), *Pedagogija zajedništva i Agazzi metoda* (pp. 92-95).

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, dostupno 6. lipnja 2026. na:

<https://webshop.ufzg.hr/wp-content/uploads/2019/09/Pedagogija-zajedni%C5%A1tva-i-Agazzi-metoda-Pedagogy-of-Commun-ion-and-the-Agazzi-Method-Pedagogia-di-comunione-e-Metodo-Agazzi.pdf>

Silov, M. (2003), *Pedagogija: knjiga koja uvodi u znanost o odgoju one koji su na početku odgojiteljske ili učiteljske profesije*. Persona.

Weil, P. (1990). *The Art of Living in Peace: Towards a New Peace Consciousness. Humanistic Cultural and International Education*, dostupno 6. lipnja 2026. na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED382508.pdf>

Povezanost roditeljskog *phubbing*-a i ponašanja djece

Monika Gudlin

Sažetak

Ekspanzivnim razvojem digitalne tehnologije omogućava se jednostavnija komunikacija i socijalno povezivanje ljudi. Pametni telefoni i drugi uređaji omogućuju neograničen pristup internetu i društvenim medijima, što može dovesti do smanjenja stvarnih interpersonalnih odnosa među ljudima. Posebno je zabrinjavajući porast rastresenog roditeljstva do kojega dolazi jer roditelji provode previše vremena na svojim pametnim uređajima, a što rezultira smanjenjem stvarnih interakcija s njihovom djecom. Korištenje pametnih uređaja od strane roditelja u prisutnosti svoje djece umjesto interakcije s njima, naziva se roditeljski phubbing, a dokazano je kako ono predstavlja potencijalnu prijetnju kod regulacije ponašanja njihove djece (Zhang i sur., 2023).

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati stavove djece rane i predškolske dobi prema phubbing ponašanju njihovih roditelja i utvrditi kako ono utječe na ponašanje djece. Za istraživanje korištena je kvalitativna analiza sadržaja. Istraživanje je provedeno putem polustrukturiranog intervjua na uzorku od 5 djece. Rezultati istraživanja pokazuju kako phubbing ponašanje roditelja djeca doživljavaju kao osjećaj zanemarenosti, frustracije i emocionalne udaljenosti, što dovodi do internaliziranih (tuga, tjeskoba, povlačenje) i eksternaliziranih (ljutnja, prkos) problema u ponašanju djece. Znanstveni doprinos rada očituje se u osvješćivanju roditelja o posljedicama koje njihovo phubbing ponašanje ostavlja na ponašanje njihove djece. Mali i prigodni uzorak od pet ispitanika ograničava mogućnost generalizacije dobivenih nalaza, a interpretacija podataka oslanja se na subjektivne iskaze djece, koji mogu biti pod utjecajem njihovih razvojnih karakteristika, komunikacijskih sposobnosti te stupnja otvorenosti prema ispitivaču.

Ključne riječi: djeca rane i predškolske dobi; phubbing; ponašanje; roditelji, socio-emocionalni razvoj

Uvod

U suvremenom društvu mobilni telefoni postali su sastavni dio svakodnevnoga života, a njihova sve intenzivnija uporaba značajno se odražava i na odnose u obitelji. Povećana prisutnost digitalnih uređaja kod članova obitelji može dovesti do narušavanja ravnoteže u međuljudskim odnosima među njima. Iako je tehnološki napredak omogućio bržu komunikaciju, jednostavniji pristup informacijama te različite oblike interakcije i zabave, istodobno je transformirao načine na koje članovi obitelji provode zajedničko vrijeme. U suvremenim obiteljima gotovo da nema člana koji ne posjeduje mobilni uređaj, zbog čega se sve češće bilježi smanjenje neposrednih međuljudskih interakcija u korist individualnog vremena provedenog uz ekran. Takvi obrasci ponašanja mogu negativno utjecati na kvalitetu obiteljskih odnosa, komunikacije i interakcija. Rastuća upotreba pametnih telefona, osobito među roditeljima, prepoznaje se kao potencijalni rizični čimbenik za razvoj i ponašanje djece (Zhang i sur., 2023).

Ometanje svakodnevnih interakcija i zajedničkog vremena uslijed korištenja digitalnih uređaja u literaturi se označava pojmom tehnoferencije (McDaniel i Coyne, 2016). Pojam

dolazi od riječi *technology* - tehnologija i *interference* - smetnja, označava prekide ili smetnje u komunikaciji uzrokovane upotrebom tehnologije, a u kontekstu obitelji odnosi se na narušavanje interakcija između roditelja i djece zbog digitalnih medija (McDaniel i Radesky, 2018).

Srodno tome, pojam *phubbinga* odnosi se na ignoriranje osobe u neposrednom socijalnom okruženju uslijed usmjerenosti na vlastiti mobilni uređaj (Schneider i Hitzfeld, 2021). Pojam dolazi od riječi *phone* - telefon/mobitel i *snubbing* - ignoriranje. U roditeljskom kontekstu, *phubbing* podrazumijeva da roditelji koriste mobilne uređaje u prisutnosti djece umjesto ostvarivanja interpersonalne interakcije s njima (Zhang i sur., 2023). Takvo ponašanje može imati nepovoljne posljedice na razvoj djeteta te pridonijeti pojavi različitih problema u ponašanju.

Problemi u ponašanju definiraju se kao obrasci emocionalnih i bihevioralnih reakcija koji odstupaju od razvojno, kulturno i socijalno očekivanih normi te negativno utječu na cjelokupno funkcioniranje djeteta (Kauffman i sur., 2004). Općenito, karakterizira ih narušavanje društvenih pravila, poteškoće u odnosima s vršnjacima i odraslima te nepovoljan utjecaj na razvojne ishode. Dije se na internalizirajuće i eksternalizirajuće probleme. Internalizirajući problemi uključuju pretjerano kontrolirana ponašanja poput povlačenja, depresivnih simptoma i somatskih tegoba, dok eksternalizirajući problemi obuhvaćaju nedovoljno kontrolirana ponašanja, uključujući agresivnost i delinkventnost (Macuka, 2008).

Iako je *phubbing* relativno noviji pojam u znanstvenoj literaturi, sve je veći broj istraživanja usmjeren na istraživanje njegovog utjecaja na dječji razvoj i ponašanje.

Empirijski nalazi istraživanja autora Zhang i sur. (2023) ukazuju na to da roditeljski *phubbing* smanjuje kvalitetu interakcije između roditelja i djece, uključujući razinu roditeljske pažnje, emocionalne topline i osjetljivosti, te pridonosi slabijoj komunikaciji i češćim konfliktima roditelj-dijete.

Nadalje, istraživanje autora Puligheddu (2025) pokazuje da je viša razina roditeljskog *phubbinga* povezana s većim brojem ponašajnih poteškoća kod djece rane i predškolske dobi, pri čemu smanjena roditeljska pažnja i svjesnost imaju posredničku ulogu u toj povezanosti.

Dodatno, utvrđeno je da roditeljski *phubbing* može potaknuti socijalno povlačenje kod djece te razvoj negativnih emocionalnih stanja poput tuge, frustracije i osjećaja odbačenosti (Zhang i Wang, 2025). Ovi učinci često su posredovani povećanim konfliktima u odnosu roditelj–dijete i negativnim emocionalnim iskustvima djece, nastavljaju autori.

Također, roditeljsko *phubbing* ponašanje dovodi se u vezu s razvojem nepovoljnih digitalnih navika kod djece, uključujući prekomjerno i nekontrolirano korištenje interneta i povećano vrijeme provedeno u online igrama, što se objašnjava principima socijalnog učenja prema kojima djeca modeliraju ponašanje roditelja (Liu i sur., 2024). Također, longitudinalna studija Pivette i sur. (2023) na 557 talijanskih adolescenata pokazala je da roditeljski *phubbing* rezultira problematičnim igranjem videoigara.

Meta-analički nalazi dodatno potvrđuju da je roditeljski *phubbing* pozitivno povezan s internalizirajućim i eksternalizirajućim problemima u ponašanju djece, dok je istodobno negativno povezan s dječjim samopoimanjem i socio-emocionalnom kompetencijom (Zhang i sur., 2023). Pregledom većeg broja istraživanja autori zaključuju da roditeljski

phubbing predstavlja značajan rizični čimbenik za socio-emocionalni razvoj djeteta, osobito u kontekstu razvoja problema u ponašanju.

Bodrožić Selak i sur. (2025) u svom radu analizirale su 105 studija o utjecaju *phubbing* ponašanja roditelja na interakcije roditelj–dijete. Autorice zaključuju i upozoravaju da je *phubbing* nije samo kratko i slučajno ometanja tehnologijom, već dulji i namjeran čin korištenja pametnog telefona za vrijeme socijalnih interakcija. Ovo je jedino relevantno domaće znanstveno istraživanje dostupno istraživaču, čime je potvrđena nužnost provođenja većeg broja istraživanja, kako u hrvatskom, tako i u europskom kontekstu.

Metodologija istraživanja

Problem istraživanja odnosi se na roditeljsko *phubbing* ponašanje te njegove potencijalne pozitivne i negativne učinke na ponašanje djece. Uvidom u dosadašnja istraživanja može se zaključiti kako rastuća upotreba pametnih telefona u kućanstvima, osobito od strane roditelja, predstavlja potencijalni rizik za zdrav socio-emocionalni razvoj i ponašanje djece (Zhang i Wang, 2025).

Polazeći od navedenoga, cilj ovog istraživanja bio je ispitati percepcije i obrasce ponašanja djece rane i predškolske dobi u situacijama roditeljskog *phubbing* ponašanja. U svrhu ostvarivanja cilja istraživanja, proveden je polustrukturirani intervju s petero djece rane i predškolske dobi. Sukladno problemu i cilju istraživanja, postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Kako djeca doživljavaju emocionalne reakcije u situacijama kada roditelji koriste mobilne uređaje u njihovoj prisutnosti?
2. Na koji se način roditeljsko *phubbing* ponašanje reflektira na djecu?
3. Kako se djeca ponašaju u situacijama kada ih roditelji ignoriraju zbog korištenja digitalnih uređaja?

Sudionici istraživanja bila su djeca u dobi od 5 do 7 godina ($M = 6,2$), od kojih su tri djevojčice i dva dječaka. Radi zaštite anonimnosti sudionici su u prikazu rezultata označeni kodovima D1–D5 (D1: M, 7 god.; D2: Ž, 5 god.; D3: Ž, 6 god.; D4: Ž, 7 god.; D5: M, 6 god.). Kriteriji uključivanja bili su: dob djeteta u rasponu rane i predškolske dobi, verbalna sposobnost dostatna za sudjelovanje u intervjuu te informirana suglasnost roditelja. Djeca su odabrana prigodnim uzorkovanjem iz obiteljskog konteksta istraživača kako bi se dobili što iskreniji odgovori budući da djeca poznaju istraživača.

Istraživanje je provedeno u okviru kvalitativne metodologije, pri čemu je korištena metoda polustrukturiranog intervjua. Odabir navedene metode temelji se na njezinoj prikladnosti za dobivanje dubljeg uvida u iskustva, percepcije i interpretacije ispitanika, čime se omogućuje sveobuhvatnije razumijevanje istraživanog fenomena (Tkalac Verčić i sur., 2014).

Intervju je bio strukturiran u skladu s istraživačkim pitanjima, s naglaskom na dječju perspektivu, odnosno na njihov doživljaj i interpretaciju roditeljskog *phubbinga*. Djeci su postavljana pitanja otvorenog tipa kako bi im se omogućilo slobodno izražavanje te proširivanje odgovora u skladu s vlastitim iskustvima i razumijevanjem.

Istraživanje je provedeno u skladu s etičkim načelima znanstvenog rada. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno, uz prethodno pribavljenu informiranu suglasnost

roditelja, kao i pristanak same djece. Prije početka istraživanja svim sudionicima i njihovim roditeljima jasno su objašnjeni svrha i ciljevi istraživanja. Osigurana je anonimnost i povjerljivost prikupljenih podataka, a sudionicima je u svakom trenutku bilo omogućeno povlačenje iz istraživanja bez posljedica.

Intervjui su snimani pomoću aplikacije *Voice Memos* na mobilnom uređaju istraživača. Nakon prikupljanja podataka, intervjui su transkribirani uz pomoć računalnog programa *Transana* (verzija 2.10). Analiza podataka provedena je metodom analize sadržaja, pri čemu je za obradu i kodiranje podataka korišten program *QDA Miner* (verzija 4). Kodiranje podataka proveo je jedan istraživač. Kako bi se povećala konzistentnost analize, kodovi su preispitani u više navrata tijekom procesa analize.

Rezultati istraživanja i rasprava

Dobiveni rezultati, u odnosu na istraživačke probleme te pripadajuće kodove, prikazani su tablici broj 1.

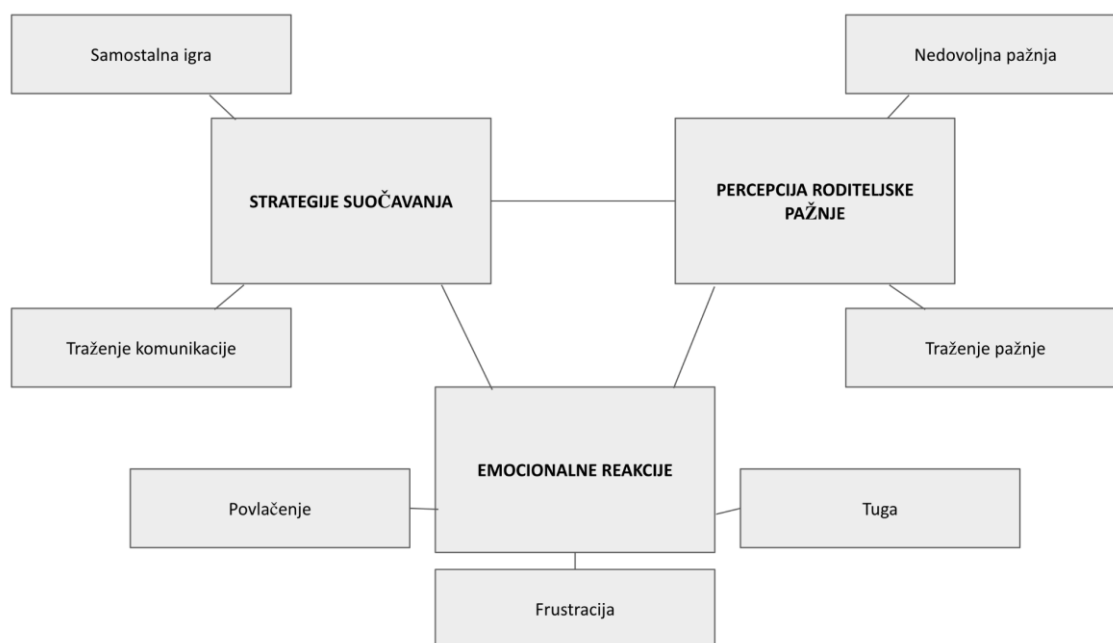
Tablica 1. Tablični prikaz tema, kodova i objašnjenja kodova

Tema	Kodovi	Značenje
Emocionalne reakcije (A)	Tuga (a1)	Djeca se osjećaju tužno i nesretno kada roditelji gledaju mobitel u njihovoj prisutnosti.
	Povlačenje (a2)	Djeca se povlače iz komunikacije s roditeljima kada ih roditelji ne doživljavaju jer gledaju u mobitel.
	Frustracija (a3)	Djeca osjećaju ljutnju i bijes jer ih roditelji ne slušaju dok im pričaju, a oni gledaju u mobitel.
Percepcija roditeljske pažnje (B)	Nedovoljna pažnja (b1)	Djeca smatraju da ih roditelji ne obraćaju pažnju na njih dok gledaju u mobitel.,
	Traženje pažnje (b2)	Dok ih roditelji ignoriraju gledajući u mobitel, djeca ih gestama i govorom usmjeravaju na sebe.
Strategije suočavanja (C)	Samostalna igra (c1)	Djeca se odlaze sama igrati i provoditi aktivnosti dok im roditelji gledaju u mobitel.
	Traženje komunikacije (c2)	Djeca inzistiraju na komunikaciji s roditeljima i da odlože mobitel.

U istraživanju je sudjelovalo petero djece (tri djevojčice i dva dječaka) u dobi od 5 do 7 godina ($M = 6,2$ god.). Sudionici su označeni kodovima D1–D5: D1 (M, 7 god.), D2 (Ž, 5 god.), D3 (Ž, 6 god.), D4 (Ž, 7 god.) i D5 (M, 6 god.).

Dobiveni rezultati, organizirani u tematske kategorije i pripadajuće kodove, pružaju uvid u dječje emocionalne reakcije, percepciju roditeljske pažnje te strategije suočavanja u situacijama roditeljskog *phubbing* ponašanja. Analiza podataka ukazuje na konzistentne obrasce dječjih iskustava koji se mogu interpretirati u kontekstu postojećih teorijskih i empirijskih spoznaja.

Slika 1. Shematski prikaz tema i kodova



U okviru prve tematske kategorije, emocionalnih reakcija, identificirani su kodovi: tuga, povlačenje i frustracija. Djeca jasno izražavaju negativne emocije koje proizlaze iz percepcije roditeljske nedostupnosti. Iskazi poput: „Kad mama gleda mobitel osjećam se tužno“(D2) ili „Mama gleda mobitel, a ja joj prepričavam što je bilo u vrtiću i ne sluša me pa sam tužan.“(D1) ukazuju na osjećaj tuge.

Osim tuge, djeca iskazuju i frustraciju, što je vidljivo u izjavama poput: „Baš sam ljut da bi joj bacio mobitel na pod!“ (D5) i „Zašto stalno gleda u mobitel dok jedemo?! To uopće nije lijepo!“ (D3). Ovakvi odgovori sugeriraju da djeca evaluiraju roditeljsko ponašanje kao neprihvatljivo kada su u pitanju zajedničke aktivnosti.

Kod povlačenja dodatno ukazuje na internalizaciju emocionalnih reakcija. Djeca navode: „A ne znam što da mu kažem pa ne kažem ništa.“ (D4) i „Ne želim uopće reći ni pokazati kako se osjećam da ne rastužim mamu.“ (D3), što upućuje na smanjenu potrebu za komunikacijom i potiskivanje emocija.

Druga tematska kategorija odnosi se na dječju percepciju roditeljske pažnje, pri čemu su identificirani kodovi nedovoljna pažnja i traženje pažnje.

Djeca vrlo jasno percipiraju smanjenu razinu roditeljske uključenosti, što potvrđuju izjave: „Ja joj nešto pričam, a ona gleda u mobitel. Mene uopće ne gleda.”(D5) i „Tata niš ne čuje kad gleda u mobitel, ko da je gluh”(D4). Ovi iskazi ukazuju da djeca doživljavaju odsutnost roditeljske pažnje, čak i u situacijama kada s njima pokušaju uspostaviti izravnu komunikaciju.

Kao odgovor na takvo ponašanje, djeca razvijaju strategije traženja pažnje, koje uključuju verbalne i neverbalne pokušaje privlačenja roditeljske pozornosti. Primjeri poput: „Ako glasno počnem vikati LALALA onda me pogleda”(D3) ili „Nekad joj stavim ruku na mobitel pa me pogleda”(D1) ukazuju na pokušaje prekidanja roditeljske usmjerenosti na uređaj.

Ovi rezultati potvrđuju nalaze istraživanja koji ukazuju na smanjenu roditeljsku osjetljivost i responzivnost u situacijama korištenja digitalnih uređaja, što može imati dugoročne posljedice na kvalitetu odnosa roditelj–dijete.

Treća tematska kategorija odnosi se na strategije suočavanja djece s roditeljskim *phubbing* ponašanjem. Identificirana su dva dominantna obrasca: samostalna igra i traženje komunikacije.

Kod samostalne igre djeca navode: „Uzmem i ja tablet pa igram igrice”(D1), „Odem se igrati u svoju sobu”(D3) i „Odem Flokiju igrati se s njim”(D4). Ovi odgovori ukazuju na povlačenje iz interakcije i usmjeravanje na alternativne aktivnosti.

S druge strane, dio djece pokazuje upornost u traženju komunikacije, što se očituje u izjavama: „Pikam ju s prstom da me pogleda da joj rečem kaj hoću”(D2) i „Ne prestajem pričati onda me poslušaj ako dovoljno puno pričam”(D4). Ovakvi obrasci ponašanja ukazuju na potrebu djece za interakcijom i potvrdom.

Navedeni obrasci mogu se interpretirati i u okviru teorije privrženosti (Bowlby, 1969), prema kojoj roditelj kao primarna figura privrženosti djetetu pruža sigurnu bazu za istraživanje okoline i emocionalnu regulaciju. Kada je roditelj fizički prisutan, ali emocionalno nedostupan, kao što je to kod *phubbing* ponašanja, dolazi do narušavanja osjećaja sigurnosti kod djeteta. Emocionalne reakcije poput tuge i povlačenja, identificirane u ovom istraživanju, mogu se razumjeti kao odgovor na percipiranu emocionalnu odsutnost roditelja. Dijete koje roditelju uzastopno ne uspijeva privući pažnju može postupno razviti nesigurni obrazac privrženosti, koji se dugoročno odražava na kvalitetu međuljudskih odnosa i sposobnost emocionalne regulacije (Ainsworth i sur., 1978).

Strategija suočavanja kod samostalne igre, u kojoj djeca sama posežu za tabletom ili se povlače u drugu aktivnost, može se dodatno interpretirati kroz teoriju socijalnog učenja (Bandura, 1977). Prema ovoj teoriji, djeca uče promatranjem i imitacijom ponašanja bliskih odraslih osoba, pri čemu roditelji imaju ulogu primarnih modela. Kada dijete kao odgovor na roditeljski *phubbing* samo posegne za digitalnim uređajem, to sugerira internalizaciju roditeljskog ponašanja kao prihvatljivog obrasca. Takav nalaz u skladu je s istraživanjima koja pokazuju da roditeljski *phubbing* potiče razvoj nepovoljnih digitalnih navika kod djece putem mehanizama socijalnog učenja (Liu i sur., 2024), čime se rizik od prekomjernog korištenja tehnologije prenosi s roditelja na dijete.

Sve tri tematske kategorije međusobno su povezane i ukazuju na obrazac u kojem roditeljsko *phubbing* ponašanje dovodi do smanjene percepcije roditeljske pažnje, što potom izaziva negativne emocionalne reakcije i različite oblike ponašanja kod djece.

Također, rezultati su u skladu s empirijskim nalazima koji povezuju roditeljski *phubbing* s povećanjem internaliziranih i eksternaliziranih problema u ponašanju.

U konačnici, rezultati istraživanja jasno ukazuju na to da djeca rane i predškolske dobi prepoznaju i emocionalno doživljavaju roditeljsko *phubbing* ponašanje te na njega reagiraju kroz različite emocionalne i ponašajne obrasce.

Zaključak

Rezultati provedenog istraživanja upućuju na to da roditeljsko *phubbing* ponašanje može imati značajne implikacije na razvoj i ponašanje djece rane i predškolske dobi. Uočena je povezanost između roditeljskog *phubbinga* i pojave internaliziranih problema u ponašanju djece, poput tuge, anksioznosti i socijalnog povlačenja, ali i eksternaliziranih oblika ponašanja kao što su ljutnja i prkos.

Doprinos ovog istraživanja ogleda se u pružanju uvida u dječju perspektivu roditeljskog *phubbinga*, koja je u dosadašnjim istraživanjima relativno nedovoljno zastupljena, osobito u kontekstu djece rane i predškolske dobi. Korištenjem kvalitativnog pristupa omogućeno je dublje razumijevanje subjektivnih doživljaja djece, čime se dodatno osvjetljava kompleksnost odnosa između roditeljskog *phubbinga* i dječjih ponašanja.

Unatoč tome, istraživanje ima određena ograničenja. Prije svega, mali i prigodni uzorak ispitanika od petero djece ozbiljno ograničava mogućnost generalizacije dobivenih rezultata na širu populaciju. Iako je prigodno uzorkovanje prihvatljivo u kvalitativnim istraživanjima, buduće bi studije trebale uključiti veće i raznolikije uzorke, uzimajući u obzir varijable poput dobi, spola, socioekonomskog statusa obitelji i tipa odgojno-obrazovne ustanove. Nadalje, interpretacija podataka temelji se na subjektivnim iskazima djece, što može biti pod utjecajem njihovih razvojnih karakteristika, komunikacijskih sposobnosti, ali i otvorenosti u odnosu s ispitivačem. Naposljetku, istraživanje je provedeno od strane jednog istraživača, bez provedbe provjere među-ocjenitelja (inter-rater reliability) ni triangulacije podataka, što ograničava pouzdanost i valjanost kvalitativne analize.

Sukladno navedenom, preporučuje se provođenje daljnjih istraživanja koja bi uključivala veće i raznolikije uzorke te kombinaciju kvalitativnih i kvantitativnih istraživačkih pristupa. Takav pristup omogućio bi sveobuhvatnije razumijevanje fenomena roditeljskog *phubbinga* i njegovih učinaka na razvoj i ponašanje djece.

Literatura

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Bodrožić Selak, M., Merkaš, M., & Žulec Ivanković, A. (2025). Technology-based interruptions in parent-child interactions: Systematic review of conceptualization and measurement. *Dijete i obitelj u suvremenom društvu*, 2(2), 107–142. <https://doi.org/10.25234/dosd/38182>

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*: Vol. 1. Attachment. Basic Books.

Kauffman, J. M., Forness, S. R., & Mostert, M. P. (2004). Defining emotional or behavioral disorders: The quest for affirmation. In P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck, & F. Yuen (Eds.), *Handbook of emotional and behavioral difficulties* (pp. 45–58). SAGE Publications.

Liu, S., Wu, P., Han, X., Wang, M., Kan, Y., Qin, K., & Lan, J. (2024). Mom, dad, put down your phone and talk to me: How parental phubbing influences problematic internet use among adolescents. *BMC Psychology*, 12, 125. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01619-5>

Macuka, I. (2008). Uloga dječje percepcije roditeljskog ponašanja u objašnjenju internaliziranih i eksternaliziranih ponašanja. *Društvena istraživanja*, 17(6), 1179–1202. <https://hrcak.srce.hr/31155>

McDaniel, B. T., & Coyne, S. M. (2016). “Technoference”: The interference of technology in couple relationships and implications for women’s personal and relational well-being. *Psychology of Popular Media Culture*, 5(1), 85–98. <https://doi.org/10.1037/ppm0000065>

McDaniel, B. T., & Radesky, J. S. (2018). Technoference: Parent distraction with technology and associations with child behavior problems. *Child Development*, 89(1), 100–109. <https://doi.org/10.1111/cdev.12822>

Pivetta, E., Marino C., Bottesi, G., Pastore, M., Vieno, A. & Canale, N. (2023). The influence of maternal and paternal phubbing on adolescents' problematic gaming: A two-wave mediation model. *Computers in Human Behavior*, 152, 108058. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.108058>

Puligheddu, A., Porru, A., Spano, A., Cataudella, S., Mascia, M. L., Rollo, D., Cabras, C., Penna, M. P., & Lucangeli, D. (2025). The relationship between parental phubbing and preschoolers’ behavioral problems: The mediation role of mindful attention awareness. *Children*, 12(8), 1022. <https://doi.org/10.3390/children12081022>

Schneider, F. M., & Hitzfeld, S. (2021). I ought to put down that phone but I phub nevertheless: Examining the predictors of phubbing behavior. *Social Science Computer Review*, 39(4), 935–950. <https://doi.org/10.1177/0894439319897918>

Tkalac Verčić, A., Sinčić Ćorić, D., & Pološki Vokić, N. (2014). *Priručnik za metodologiju istraživanja u društvenim djelatnostima: Kako osmisliti, provesti i opisati znanstveno i stručno istraživanje*. M.E.P.

Zhang, J., Dong, C., Jiang, Y., Zhang, Q., Li, H., & Li, Y. (2023). Parental phubbing and child socialemotional adjustment: A meta-analysis of studies conducted in China. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 4267–4285. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S428800>

Zhang, P., & Wang, X. (2025). The impact of parental phubbing on social withdrawal in preschool children: The serial mediating roles of parent–child conflict and negative emotions. *BMC Psychology*, 13(1), 36. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02345-5>

STRUČNI RADOVI

Komunikacija kao temelj partnerstva između roditelja i odgojitelja u ranoj i predškolskoj dobi

Vesna Glavović

Sažetak

Suradnja između roditelja i odgojitelja jedan je od ključnih čimbenika kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U središtu te suradnje nalazi se komunikacija kao temelj izgradnje povjerenja i partnerstva. Cilj rada jest analizirati ulogu komunikacije u uspostavljanju kvalitetnog odnosa između roditelja i odgojitelja te prikazati psihološke i profesionalne mehanizme koji oblikuju taj odnos. Poseban naglasak stavljen je na prve kontakte s roditeljima, interpretaciju roditeljskog ponašanja, ulogu profesionalnog okvira (framea) odgojitelja te fenomen samoostvarujućeg proročanstva. Profesionalni frame interpretira se u svjetlu Korthagenova modela luka kao funkcionalni izraz dubljih razina profesionalnog djelovanja, uključujući uvjerenja, identitet i misiju. Rad polazi od pretpostavke da ponašanja roditelja koja se u praksi često percipiraju kao zahtjevna mogu proizlaziti iz emocionalnih stanja poput straha, nesigurnosti i potrebe za kontrolom. Analizira se i primjena Lewinove analize sila kao modela za razumijevanje dinamike odnosa između roditelja i odgojitelja. Zaključno se ističe kako razvoj refleksivne prakse i komunikacijskih kompetencija omogućuje pomak od reaktivne prema svjesnoj i partnerskoj komunikaciji. Profesionalni frame nastaje u međudjelovanju osobnih i okolinskih čimbenika te predstavlja situacijski izraz profesionalnog identiteta. Kao takav, može se razumjeti kao središnji regulator profesionalnog djelovanja jer usmjerava interpretaciju situacije i komunikacijske odgovore.

Ključne riječi: profesionalno djelovanje; profesionalni frame; profesionalni identitet; refleksivna praksa; samoostvarujuće proročanstvo

Uvod

Kvaliteta odnosa između roditelja i odgojitelja jedan je od važnih čimbenika dobrobiti djeteta u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Suvremeni teorijski i kurikulumski pristupi naglašavaju važnost partnerstva između obitelji i odgojno-obrazovne ustanove, pri čemu se komunikacija prepoznaje kao ključni proces u uspostavljanju i održavanju tog partnerstva (Epstein, 2011; OECD, 2017). Komunikacija se pritom ne svodi na razmjenu informacija, nego uključuje razumijevanje, usklađivanje perspektiva i izgradnju međusobnog povjerenja (Rogers, 1961).

U suvremenim pristupima ranom i predškolskom odgoju sve se snažnije ističe važnost odnosa kao temeljne odgojno-obrazovne kategorije. Kvaliteta odnosa između odraslih osoba uključenih u djetetov život izravno utječe na njegov osjećaj sigurnosti, kontinuitet iskustava i mogućnost cjelovitog razvoja. U tom smislu odnos između roditelja i odgojitelja ne može se promatrati kao dodatna komponenta odgojno-obrazovnog procesa, nego kao njegov sastavni dio. Komunikacija pritom predstavlja osnovni alat putem kojeg se taj odnos oblikuje, održava i razvija.

Europski dokumenti koji se odnose na kvalitetu ranog i predškolskog odgoja naglašavaju kako suradnja s roditeljima predstavlja sastavni dio profesionalne odgovornosti odgojitelja te doprinosi kontinuitetu djetetovih iskustava i osjećaju sigurnosti (European Commission, 2014). Unatoč tome, u praksi se često javljaju teškoće u komunikaciji koje proizlaze iz različitih očekivanja, prethodnih iskustava i interpretacija uloga roditelja i odgojitelja (Urban i sur., 2012).

Razrada

Razumijevanje odnosa između roditelja i odgojitelja zahtijeva razlikovanje između vidljivog ponašanja i unutarnjih emocionalnih procesa koji ga oblikuju. Ponašanja koja se u svakodnevnoj praksi mogu doživjeti kao zahtjevna, poput učestalog postavljanja pitanja, izražene potrebe za kontrolom ili naglašene zabrinutosti, često su povezana s emocionalnim stanjima roditelja. U literaturi se ističe kako separacija od djeteta u ranoj dobi može aktivirati osjećaje nesigurnosti, zabrinutosti i krivnje, osobito u fazi prilagodbe na vrtić (Bowlby, 1988; Cassidy i Shaver, 2016; Brooker, 2008). Takva emocionalna stanja mogu se manifestirati kroz ponašanja koja odgojitelji ponekad doživljavaju kao otežavajuća za suradnju. Takvo razumijevanje ponašanja roditelja podrazumijeva promjenu perspektive u profesionalnom djelovanju odgojitelja. Umjesto usmjerenosti na vidljivo ponašanje, naglasak se pomiče na pokušaj razumijevanja potreba i emocija koje stoje u njegovoj pozadini. Ovakav pristup u skladu je s humanističkim teorijama komunikacije koje naglašavaju važnost empatijskog razumijevanja i prihvaćanja kao temeljnih preduvjeta kvalitetnog odnosa (Rogers, 1961). U tom kontekstu komunikacija prestaje biti isključivo razmjena informacija te postaje proces izgradnje odnosa.

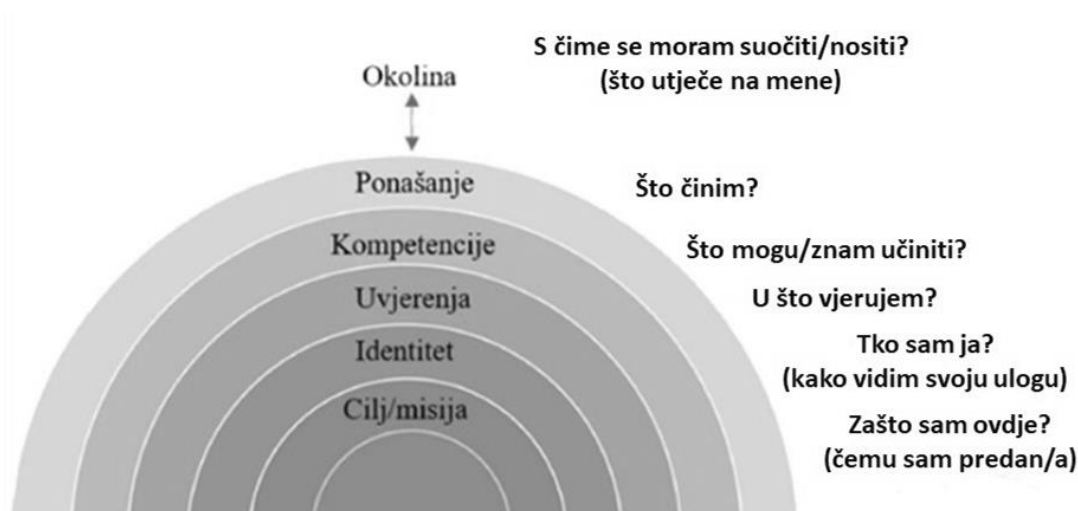
Način na koji odgojitelj interpretira roditeljsko ponašanje nije neutralan, nego je oblikovan njegovim profesionalnim okvirom djelovanja, odnosno profesionalnim okvirom (u daljnjem tekstu: *frameom*). *Frame* se u ovom radu definira kao dinamičan interpretativni okvir koji usmjerava način na koji odgojitelj razumije situaciju, regulira vlastite reakcije i oblikuje komunikacijske odgovore. Obuhvaća sustav profesionalnih uvjerenja, očekivanja, vrijednosti i iskustava koji djeluju kao filter kroz koji se tumače događaji i odnosi u profesionalnom kontekstu (Goffman, 1974; Schön, 1983). *Frame* ne određuje samo način djelovanja odgojitelja, nego i način na koji razumije situaciju u kojoj djeluje, čime izravno utječe na kvalitetu odnosa. Profesionalni *frame* osobito dolazi do izražaja u situacijama povećane emocionalne napetosti, kada je veća vjerojatnost reaktivnog ponašanja. Upravo tada *frame* omogućuje odgojitelju da zadrži profesionalnu stabilnost, regulira vlastite reakcije i svjesno odabere način komunikacije. Može se tumačiti kao unutarnji filter kroz koji odgojitelj interpretira situaciju i odlučuje kako će na nju odgovoriti. U tom smislu razvoj profesionalnog *framea* predstavlja ključan element profesionalne kompetentnosti jer omogućuje prijelaz s automatskih reakcija na svjesno i promišljeno djelovanje.

U kontekstu profesionalnog razvoja profesionalni *frame* razvija se kroz iskustvo, refleksivnu praksu i kontinuirano promišljanje vlastitog djelovanja. Schön (1983) naglašava važnost refleksivnog djelovanja kao procesa u kojem stručnjak aktivno promišlja vlastite postupke tijekom i nakon djelovanja, prilagođavajući ih specifičnostima konkretne situacije. Takva refleksija omogućuje odgojitelju da izađe iz automatiziranih obrazaca ponašanja i razvije svjesniji, profesionalno utemeljen pristup komunikaciji.

Takvo razumijevanje *framea* blisko je povezano s konceptom profesionalnog identiteta. Profesionalni identitet predstavlja način na koji pojedinac razumije sebe kao stručnjaka, vlastitu profesionalnu ulogu, odgovornosti i svrhu djelovanja (Beijaard, Meijer i Verloop, 2004). Dok profesionalni identitet odgovara na pitanje „tko sam ja kao odgojitelj“, *frame* se može razumjeti kao funkcionalni izraz tog identiteta u konkretnoj situaciji. Drugim riječima, profesionalni identitet pruža relativno stabilnu osnovu profesionalnog djelovanja, dok *frame* predstavlja njegovu situacijsku operacionalizaciju u komunikaciji i odnosima. Istodobno, *frame* je usko povezan s komunikacijskim kompetencijama. Suvremeni modeli profesionalnih kompetencija naglašavaju da učinkovita komunikacija ne proizlazi isključivo iz poznavanja komunikacijskih tehnika, nego iz sposobnosti interpretacije situacije, razumijevanja perspektive sugovornika te refleksivnog upravljanja vlastitim reakcijama (European Commission, 2014; Korthagen, 2004). U tom smislu *frame* predstavlja poveznicu između profesionalnog identiteta i komunikacijskog

ponašanja jer usmjerava način na koji odgojitelj koristi svoje komunikacijske kompetencije u odnosu s roditeljima.

Razvoj framea može se dodatno razumjeti u svjetlu Korthagenova modela luka, koji profesionalno djelovanje prikazuje kroz međusobno povezane razine: okolina, ponašanje, kompetencije, uvjerenja, identitet i misija (Korthagen, 2004). Dok se površinske razine odnose na vidljive aspekte djelovanja, dublje razine — uvjerenja, profesionalni identitet i osobna misija — imaju presudan utjecaj na način na koji pojedinac interpretira situaciju i djeluje u njoj.



*Slika 1. Korthagenov model luka profesionalnog razvoja
(prilagođeno prema Korthagen, 2004)*

U tom smislu frame se može razumjeti kao funkcionalni izraz tih dubljih razina, odnosno kao način na koji se unutarnji profesionalni sustav očituje u konkretnoj komunikacijskoj situaciji. Drugim riječima, frame ne proizlazi primarno iz razine ponašanja ili komunikacijskih tehnika, nego iz načina na koji odgojitelj razumije svoju profesionalnu ulogu i odnos s roditeljem. Primjerice, uvjerenje da roditelji žele najbolje za svoje dijete, čak i kada to ne izražavaju na konstruktivan način, može dovesti do otvorenijeg i manje obrambenog pristupa komunikaciji. S druge strane, uvjerenje da roditelji otežavaju rad može rezultirati distanciranim ili obrambenim obrascima komunikacije. Time se potvrđuje povezanost između dubljih razina profesionalnog djelovanja i vidljivog ponašanja u interakciji (Korthagen, 2004; Fiske i Taylor, 2013).

U početnim fazama profesionalnog razvoja odgojitelj je često usmjeren na vlastitu sigurnost i potrebu za potvrdom kompetentnosti, što može dovesti do povećane osjetljivosti na procjenu i sklonosti obrambenim reakcijama. Takav okvir djelovanja može se manifestirati kroz potrebu za objašnjavanjem, opravdavanjem ili zadržavanjem kontrole u komunikaciji. S razvojem profesionalnog iskustva i refleksivne kompetencije dolazi do postupnog pomaka prema većoj otvorenosti za razumijevanje roditeljske perspektive, kao i prema sposobnosti toleriranja neizvjesnosti i emocionalne složenosti odnosa (Schön, 1983).

Zreli profesionalni frame obilježen je integracijom emocionalne stabilnosti, profesionalne odgovornosti i relacijske otvorenosti. Odgojitelj u takvom okviru može istovremeno zadržati empatiju prema roditelju i jasno definirane profesionalne granice, pri čemu fokus ostaje na dobiti djeteta kao zajedničkom cilju. U tom smislu frame djeluje kao regulator profesionalnog

ponašanja jer omogućuje svjesno upravljanje vlastitim reakcijama i odabir komunikacijskih strategija u skladu s profesionalnim vrijednostima.

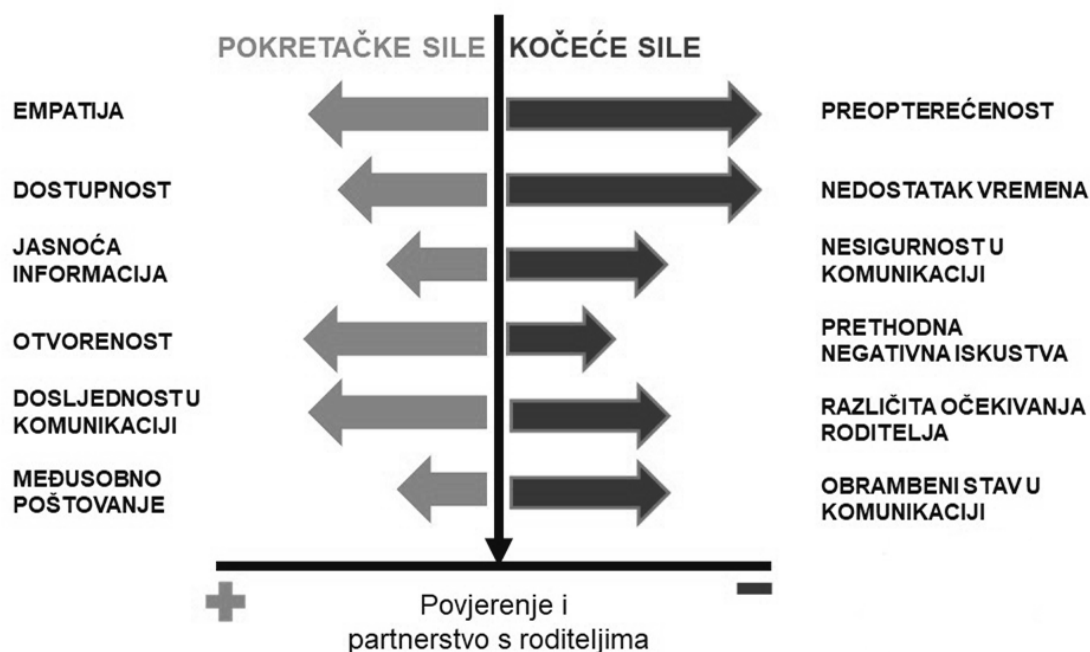
Upravo u tom kontekstu mogu se razumjeti i komunikacijski obrasci koji otežavaju uspostavljanje kvalitetnog odnosa između roditelja i odgojitelja. Među njima se ističu procjenjivanje, obrambena komunikacija, savjetovanje bez prethodnog razumijevanja te prebacivanje odgovornosti. Takvi obrasci ne nastaju slučajno, nego su često povezani s razinom uvjerenja i profesionalnog identiteta odgojitelja. Primjerice, procjenjivanje roditelja može proizlaziti iz potrebe za pojednostavljivanjem složene situacije, dok obrambena komunikacija može biti povezana s doživljajem ugroženosti vlastite profesionalne kompetentnosti. Savjetovanje bez prethodnog razumijevanja često proizlazi iz usmjerenosti na rješavanje problema umjesto na razumijevanje odnosa, dok prebacivanje odgovornosti može predstavljati način očuvanja profesionalnog integriteta u situacijama u kojima odgojitelj doživljava manjak kontrole. Ovi obrasci mogu se tumačiti kao reaktivni odgovori koji proizlaze iz nedovoljno razvijenog ili nedovoljno osviještenog framea. Njihovo prepoznavanje i osvještavanje predstavlja važan korak u razvoju kvalitetnije komunikacije jer omogućuje odgojitelju da razumije povezanost između vlastitih unutarnjih stavova i načina na koji komunicira. U tom smislu razvoj profesionalnog framea ne podrazumijeva samo usvajanje novih komunikacijskih tehnika, nego i dublji proces promjene na razini uvjerenja i profesionalnog identiteta. Takav pristup u skladu je s nalazima koji ukazuju da promjene na razini ponašanja imaju ograničen učinak ako nisu praćene promjenama na dubljim razinama profesionalnog djelovanja (Korthagen, 2004). Stoga se može zaključiti da razvoj kvalitetne komunikacije između roditelja i odgojitelja zahtijeva integrirani pristup koji uključuje refleksivnu praksu, razvoj profesionalnog identiteta i osvještavanje vlastitog framea. Tek u takvom kontekstu moguće je ostvariti pomak od reaktivne prema svjesnoj i partnerskoj komunikaciji.

Utjecaj framea posebno je vidljiv u kontekstu samoostvarujućeg proročanstva. Ovaj koncept opisuje proces u kojem očekivanja pojedinca utječu na njegovo ponašanje na način da oblikuju ishode interakcije (Merton, 1948). Suvremena istraživanja potvrđuju da očekivanja odraslih u obrazovnom kontekstu mogu značajno utjecati na ponašanje i reakcije drugih sudionika interakcije (Gentrup, Lorenz, Kristen i Kogan, 2020). U odnosu između roditelja i odgojitelja to znači da očekivanje „zahtjevnog roditelja“ može dovesti do obrambene ili distancirane komunikacije, što kod roditelja može potaknuti dodatnu napetost i nepovjerenje, čime se početna pretpostavka potvrđuje. Važno je naglasiti da učinak samoostvarujućeg proročanstva nije deterministički, nego ovisi o kontekstu i mogućnosti refleksije vlastitog djelovanja.

Dinamika odnosa između roditelja i odgojitelja može se dodatno razumjeti primjenom Lewinove analize sila. Prema Lewinu (1951), ponašanje u određenoj situaciji rezultat je ravnoteže između pokretačkih i kočćih sila. Polazište metode jest pretpostavka da je svaka socijalna situacija rezultat ravnoteže između čimbenika koji potiču promjenu i onih koji joj se opiru (Lewin, 1951).

Primjena ove metode u kontekstu odnosa između roditelja i odgojitelja podrazumijeva najprije jasno definiranje željenog stanja, primjerice kvalitetne, otvorene i partnerske komunikacije. Nakon toga slijedi identifikacija čimbenika koji takav odnos potiču, kao i onih koji ga otežavaju. Važno je naglasiti da se sile ne određuju proizvoljno, nego kroz refleksivni uvid u konkretne situacije iz prakse, analizu ponavljajućih obrazaca komunikacije te prepoznavanje konteksta u kojem se odnos odvija (Schön, 1983). U određivanju relevantnih sila korisno je uzeti u obzir više razina djelovanja. Na individualnoj razini to uključuje uvjerenja, iskustva i emocionalne reakcije odgojitelja i roditelja. Na relacijskoj razini promatraju se obrasci međusobne komunikacije i kvaliteta odnosa, dok se na organizacijskoj razini uzimaju u obzir uvjeti rada, raspoloživo vrijeme i institucionalni okviri djelovanja. Takav višerazinski pristup omogućuje cjelovitije razumijevanje

situacije i smanjuje rizik pojednostavljivanja uzroka problema. Pokretačke sile mogu obuhvatiti čimbenike poput empatije, jasnoće komunikacije, dostupnosti i međusobnog poštovanja, dok kočće sile uključiti preopterećenost, nedostatak vremena, nesigurnost u komunikaciji i prethodna negativna iskustva.



Slika 2. Grafički prikaz Lewinove analize sila u odnosu roditelj–odgojitelj

Dodatno, Lewinova analiza pretpostavlja da sve sile nemaju jednaku snagu. Neki čimbenici djeluju snažnije i imaju veći utjecaj na ishod odnosa, zbog čega je važno ne samo identificirati sile, nego i procijeniti njihovu relativnu težinu. Upravo ta procjena omogućuje usmjeravanje profesionalnog djelovanja: umjesto pokušaja jačanja svih pozitivnih čimbenika, učinkovitije je usmjeriti se na smanjivanje onih prepreka koje imaju najveći destabilizirajući učinak. U tom smislu Lewinova analiza sila ne predstavlja samo deskriptivni alat, nego i okvir za planiranje promjene. Ona omogućuje odgojitelju da strukturirano promišlja odnos s roditeljima, prepozna ključne čimbenike koji na njega utječu te svjesno usmjerava vlastito djelovanje prema jačanju pokretačkih i smanjivanju kočćih sila. Takav pristup ujedno doprinosi razvoju refleksivne prakse i usklađen je s razumijevanjem profesionalnog djelovanja kao dinamičnog procesa u kojem se kontinuirano preispituju i prilagođavaju vlastiti postupci. Ovakav prikaz omogućuje razumijevanje da kvaliteta odnosa ne ovisi o pojedinačnim postupcima, nego o ukupnoj ravnoteži čimbenika koji na njega djeluju. U svakodnevnoj praksi to znači da i relativno male promjene u organizacijskim uvjetima ili načinu komunikacije mogu imati značajan utjecaj na kvalitetu odnosa između roditelja i odgojitelja.

U tom se smislu profesionalni frame može razumjeti kao unutarnji regulator koji ne samo da utječe na prepoznavanje i interpretaciju pokretačkih i kočćih sila, nego i na procjenu njihove relativne snage te na svjesno usmjeravanje profesionalnog djelovanja u cilju postizanja stabilnijeg i kvalitetnijeg odnosa.

Rasprava

Važno je naglasiti da kvaliteta komunikacije ne ovisi isključivo o individualnim kompetencijama odgojitelja, nego i o organizacijskim uvjetima rada koji mogu podržavati ili otežavati razvoj partnerskih odnosa. Suvremeni pristupi ranom i predškolskom odgoju naglašavaju da profesionalno djelovanje treba promatrati unutar šireg sustava međusobno povezanih čimbenika, pri čemu kvaliteta odnosa s roditeljima proizlazi iz interakcije individualnih, relacijskih i organizacijskih uvjeta (Bronfenbrenner, 1979; Urban i sur., 2012). U tom se kontekstu profesionalna odgovornost odgojitelja ne umanjuje, nego se preciznije određuje kao dio kompleksnog sustava u kojem su uvjeti rada značajan medijator kvalitete odgojno-obrazovne prakse.

Upravo iz takvog razumijevanja proizlazi potreba za izbjegavanjem pojednostavljenih interpretacija koje odgovornost za kvalitetu odnosa isključivo pripisuju pojedincu, zanemarujući pritom širi profesionalni kontekst. Takav pristup ne umanjuje profesionalnu odgovornost odgojitelja, nego ju konceptualizira unutar složenog sustava djelovanja, u kojem kvaliteta komunikacije proizlazi iz dinamičkog međudjelovanja individualnih kompetencija i organizacijskih uvjeta. Istraživanja u području ranog i predškolskog odgoja potvrđuju da organizacijski čimbenici, poput veličine odgojnih skupina, omjera djece i odgojitelja, vremenskih ograničenja te administrativnih zahtjeva, imaju izravan utjecaj na mogućnosti uspostavljanja kvalitetne komunikacije s roditeljima (Sheridan, Knoche, Kupzyk, Edwards i Marvin, 2011; Douglass, 2011; OECD, 2017). U uvjetima povećanog opterećenja i vremenskog pritiska, komunikacija se češće svodi na razmjenu osnovnih informacija, dok se prostor za izgradnju odnosa, razumijevanje i partnerski dijalog smanjuje.

Ovi uvidi posebno su relevantni u kontekstu suvremenih izazova predškolskog sustava u Hrvatskoj, gdje se u praksi sve češće susreću povećani broj djece u skupinama, nedostatak stručnog kadra i rastući administrativni zahtjevi. Takvi uvjeti ne određuju izravno kvalitetu komunikacije, ali značajno utječu na njezine mogućnosti i ograničenja.

Suvremeni teorijski okviri dodatno naglašavaju važnost „kompetentnih sustava“ u kojima se kvaliteta prakse ne promatra kao rezultat pojedinačnih kompetencija, nego kao ishod koordiniranog djelovanja svih razina sustava (Urban i sur., 2012; European Commission, 2014). Takav pristup podrazumijeva da razvoj partnerskih odnosa s roditeljima zahtijeva ne samo individualni profesionalni razvoj odgojitelja, nego i organizacijsku podršku koja omogućuje vrijeme, prostor i uvjete za kvalitetnu komunikaciju. Partnerstvo se pritom ne promatra kao statično stanje, nego kao proces koji se kontinuirano razvija kroz svakodnevne interakcije, pri čemu kvaliteta tih interakcija ovisi o usklađenosti individualnih kompetencija i organizacijskih uvjeta. Upravo ta međusobna uvjetovanost potvrđuje da razvoj kvalitetne komunikacije zahtijeva integrirani pristup koji istodobno uključuje profesionalni razvoj odgojitelja i unapređenje uvjeta rada u odgojno-obrazovnim ustanovama.

Zaključak

Komunikacija između roditelja i odgojitelja predstavlja temelj izgradnje povjerenja i partnerstva u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Kvaliteta tog odnosa ne ovisi isključivo o komunikacijskim vještinama, nego i o unutarnjem profesionalnom frameu iz kojeg odgojitelj djeluje. Profesionalni frame omogućuje odgojitelju da razumije situaciju, regulira vlastite reakcije i svjesno oblikuje komunikaciju u skladu s profesionalnim vrijednostima i ciljevima. Razumijevanje razlike između ponašanja i emocionalnog stanja roditelja omogućuje dublji uvid u dinamiku odnosa, dok osvještavanje vlastitih očekivanja doprinosi kvalitetnijoj i stabilnijoj komunikaciji. U tom se kontekstu može zaključiti da profesionalni razvoj odgojitelja ne uključuje samo stjecanje novih znanja i vještina, nego i razvoj sposobnosti refleksije vlastitog

djelovanja, koja omogućuje prepoznavanje i promjenu komunikacijskih obrazaca. Integrirajući Korthagenov model profesionalnog razvoja, Lewinovu analizu sila i koncept samoostvarujućeg proročanstva, profesionalni frame može se razumjeti kao središnji mehanizam koji povezuje unutarnje razine profesionalnog djelovanja s konkretnim komunikacijskim praksama te time oblikuje dinamiku odnosa između roditelja i odgojitelja. Razvoj refleksivne prakse i komunikacijskih kompetencija omogućuje odgojiteljima svjesno i odgovorno djelovanje u odnosu s roditeljima, čime se doprinosi izgradnji stabilnog i sigurnog odnosa između obitelji i vrtića. Time se komunikacija potvrđuje ne samo kao sredstvo razmjene informacija, nego kao temelj profesionalnog djelovanja u radu s roditeljima, što ima izravne implikacije za svakodnevnu praksu odgojitelja.

Literatura

- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. Preuzeto 17. travnja 2026. s <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. Open University Press.
- Cassidy, J. & Shaver, P. R. (2016). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rd ed.). Guilford Press.
- Douglass, A. (2011). Improving family engagement: The organizational context and its influence on partnering with parents in formal child care settings. *Early Childhood Research and Practice*, 13(2).
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships*. Routledge.
- European Commission. (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Preuzeto 12. travnja 2026. s https://www.opgroeien.be/sites/default/files/documenten/eccec-quality-framework_en.pdf
- Fiske, S. T. & Taylor, S. E. (2013). *Social cognition* (2nd ed.). Sage.
- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C. & Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction*, 66, 1–10. Preuzeto 4. travnja 2026. s <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101296>
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harper & Row.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. Harper & Row.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193–210.
- OECD. (2017). *Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD Publishing. Preuzeto 14. travnja 2026. s https://www.oecd.org/en/publications/2017/06/starting-strong-v_g1g7a972.html
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Houghton Mifflin.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Kupzyk, K. A., Edwards, C. P. & Marvin, C. A. (2011). A randomized trial examining the effects of parent engagement on early language and literacy. *Journal of School Psychology*, 49(3), 361–383.

Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A. & Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care. European Commission. Preuzeto 20. travnja 2026. s <https://uel-repository.worktribe.com/output/467075/towards-competent-systems-in-early-childhood-education-and-care-implications-for-policy-and-practice>

Utjecaj prostorno-materijalnog okruženja na ponašanje djece i kvalitetu njihove igre

Biljana Vidačić Maraš

Klara Brcko

Franka Miko Matošević

Sažetak:

Promatranjem igre djece rane i predškolske dobi uočen je problem nedostatne kvalitete međusobnih interakcija te površnost u samoj igri odnosno teškoće u produbljivanju igre i sklonost djece površnim proigravanjima. Tako se javilo istraživačko pitanje na koji način promjene u prostorno-materijalnom okruženju mogu doprinijeti dubljoj, kreativnijoj i smislenijoj igri te je postavljen cilj akcijskog istraživanja - povećati kvalitetu dječje igre i potaknuti prosocijalno ponašanje djece kroz planirane i sustavne promjene u prostorno-materijalnom okruženju. Tijekom akcijskog istraživanja uz promatranje, dokumentiranje i refleksiju planirane su strukturalne promjene prostora, sustavno su unošeni materijali te pedagoške provokacije. U procesu uklanjanja pedagoški oblikovanih materijala, posebice tvorničkih igračaka te uvođenjem veće količine pedagoški neoblikovanih materijala promatran je način na koji djeca mijenjaju obrasce ponašanja, razinu suradnje te sposobnost autonomnog planiranja i provođenja aktivnosti. Ovakav pristup omogućio je uočavanje dubljih procesa učenja kroz iskustvo, improvizaciju i suradnju. Posebna pažnja posvećena je promatranju dinamike skupine i načina na koji prostorni elementi, raspored i dostupnost, vrsta i količina materijala utječu na intenzitet i kvalitetu dječje komunikacije i igre. Analiza je pokazala da jasno strukturirani centri aktivnosti, obogaćeni materijalima prilagođenima dječjim interesima i razvojnim sposobnostima potiču dulje trajanje i veću uključenost u igru, razvoj suradnje, socijalnih kompetencija i samoregulacije, čime prostor postaje aktivan čimbenik odgojno-obrazovnog procesa.

Ključne riječi: dinamika skupine; pedagoški neoblikovan materijal; pedagoške provokacije; produbljivanje igre; struktura prostora

Uvod

Promatranjem igre djece rane i predškolske dobi uočen je problem nedostatne kvalitete međusobnih interakcija te prisutnost površnih oblika igre, odnosno teškoća u njezinu produbljivanju i sklonosti kratkim, fragmentiranim aktivnostima. Takvi obrasci ukazuju na ograničenu razinu socijalne razmjene i smanjenu mogućnost razvoja složenijih oblika simboličke i suradničke igre. Iz tih zapažanja proizlazi potreba za ispitivanjem uvjeta koji mogu utjecati na kvalitetu dječje igre. Stoga se javilo istraživačko pitanje: na koji način promjene u prostorno-materijalnom okruženju mogu doprinijeti razvoju dublje, kreativnije i smislenije igre. Polazište istraživanja jest shvaćanje da se dječja igra ne odvija izolirano, nego u stalnoj interakciji s okruženjem koje je oblikuje i potiče. U tom smislu promjene u prostoru i materijalima promatraju se kao mogući čimbenik koji utječe na dinamiku igre i odnose među djecom. Tijekom akcijskog istraživanja na temelju promatranja, dokumentiranja i refleksije planirane su strukturalne promjene prostora i sustavno su unošeni novi materijali. Poseban naglasak stavljen je na uklanjanje pedagoški oblikovanih materijala, osobito tvorničkih igračaka, te uvođenje pedagoški neoblikovanih materijala, kako bi se promatrao njihov utjecaj na dječje obrasce igre i interakcije.

Teorijska polazišta rada

Učenje djece rane i predškolske dobi uvelike je uvjetovano kvalitetom okruženja u kojem se svakodnevno odvija. Ono nastaje u stalnoj interakciji između dječjeg djelovanja i resursa koje odrasli osiguravaju, pri čemu se znanje gradi u prostoru između djetetovih mogućnosti i kontekstualnih ograničenja učenja (Faryadi, 2009). Upravo zato prostorno-materijalno okruženje ne može se promatrati kao sporedna komponenta, nego kao jedan od ključnih nositelja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa.

U tom smislu, prostor se ne pojavljuje samo kao fizički okvir, nego kao aktivni čimbenik koji sudjeluje u učenju. U Reggio pedagogiji prostor se opisuje kao „treći odgojitelj“, čime se naglašava njegova uloga u oblikovanju dječjih iskustava (Malaguzzi, 1998). Okruženje pritom ne djeluje izvana, nego sudjeluje u procesu učenja zajedno s djecom i odraslima, oblikujući svakodnevne situacije kroz odnose, aktivnosti i materijale. Iz takvog shvaćanja proizlazi da organizacija prostora izravno utječe na kvalitetu dječjeg iskustva.

Kada je prostor promišljeno organiziran, on otvara mogućnosti izbora koji proizlaze iz dječjih interesa, sposobnosti i razvojnih potreba, pri čemu sloboda kretanja i pristupa materijalima nije samo pitanje organizacije, nego i važna poruka o djetetovoj autonomiji i kompetentnosti (Miljak, 2009). Dijete se u takvom okruženju prepoznaje kao aktivni sudionik vlastitog učenja. Takvo shvaćanje prostora podrazumijeva i njegovo kontinuirano oblikovanje. Drugim riječima, prostor nije statičan, nego se razvija zajedno s djecom te treba biti otvoren, bogat i poticajan, s materijalima koji omogućuju istraživanje kroz različite osjetilne i iskustvene pristupe (Rinaldi, 2006). Organizacija u centrima aktivnosti dodatno podupire takav pristup jer omogućuje istraživanje, simboličku igru i suradnju.

Međutim, ovakav prostor ne nastaje slučajno. Njegova kvaliteta ovisi o stalnom promatranju djece i spremnosti odgojitelja da ga prilagođava stvarnim situacijama, zbog čega se može reći da se pedagoški prostor uvijek „uči iz prakse“. Njegovo oblikovanje zahtjeva kontinuirano promatranje djece i oslanjanje na pedagoške kriterije koji proizlaze iz prakse, a ne iz unaprijed zadanih modela (npr. Slunjski, 2006; Petrović-Sočo, 2007). Tako prostor ostaje živ i u stalnoj promjeni. U toj dinamici posebno se izdvaja socijalna dimenzija okruženja, koja pokazuje da se učenje ne može razumjeti izvan odnosa koji se u prostoru odvijaju. Učenje se ne odvija izolirano, nego kroz stalnu interakciju i zajedničko sudjelovanje, pri čemu su odnosi temelj razvoja unutar šireg socio-kulturnog konteksta (Petrović-Sočo, 2009; Miljak, 2009; Malaguzzi prema Rinaldi, 2006). Zato je važno da prostor omogućuje kretanje, povezivanje i razmjenu, jer se u rigidno strukturiranim okruženjima ti procesi znatno otežavaju.

Iz toga proizlazi da kvaliteta socijalnog okruženja nije slučajna, nego ovisi o načinu na koji je prostor organiziran. Kvaliteta socijalnog okruženja vidljiva je u učestalosti i raznolikosti interakcija među djecom (Slunjski, 2011), pri čemu fleksibilan i otvoren prostor potiče spontano povezivanje i zajedničke aktivnosti. Ceppo i Zini (1998) naglašavaju važnost prostornih situacija koje prirodno potiču suradnju i komunikaciju, odnosno da struktura prostora izravno oblikuje kvalitetu socijalnih odnosa. Organizacija prostora kroz centre omogućuje djeci slobodu izbora partnera i trajanja aktivnosti, čime se razvijaju socijalna kompetencija i autonomija.

Unutar takvog okruženja igra zauzima središnje mjesto jer kroz nju dijete najjasnije pokazuje kako razumije svijet oko sebe. Igra nije samo aktivnost, nego način na koji dijete strukturira i interpretira vlastito iskustvo. Dok Vygotsky (1978) naglašava da se u igri otvara prostor zone sljedećeg razvoja, u kojem dijete kroz interakciju s drugima doseže više razine razumijevanja, Piaget (1962) ističe da dijete kroz igru aktivno gradi spoznaje istražujući svijet djelovanjem i reinterpretacijom iskustava kroz vlastite mentalne strukture. Istodobno, kvaliteta igre ne može se odvojiti od okruženja u kojem nastaje, jer je u velikoj mjeri njegov rezultat. Prostori koji nude fleksibilnost, otvorenost i raznolikost materijala potiču složenije oblike igre,

dok zatvorena i osiromašena okruženja često ograničavaju dječju aktivnost na kratke i površne oblike. Istraživanja pokazuju da pedagoški neoblikovani materijali i sloboda izbora značajno doprinose kreativnosti, suradnji i duljini trajanja igre (Hansen et al., 2006; Slunjski, 2011).

U tom procesu odgojitelj ima ključnu, ali promijenjenu ulogu. Umjesto prijenosa znanja, njegova se uloga očituje u promišljanju, oblikovanju i prilagodbi okruženja za učenje, pa se njegov rad može razumjeti kao stalno posredovanje između djece i prostora (Petrović-Sočo, 2007). Važno je pritom naglasiti da njegov utjecaj ostaje prisutan i kada nije izravno uključen, jer se odražava kroz organizaciju prostora i ponuđene mogućnosti učenja, zbog čega se okruženje razvija u skladu s konkretnom skupinom djece, a ne prema univerzalnim obrascima (Slunjski, 2006). Može se zaključiti da dokumentacija, refleksija, socijalne interakcije i dječja igra ne djeluju kao odvojeni elementi, nego kao međusobno povezani procesi koji zajedno oblikuju kvalitetu odgojno-obrazovne prakse. Njihova integracija omogućuje dublje razumijevanje dječjeg učenja i kontinuirano unapređenje odgojnog rada.

Teorijski doprinos ovog istraživanja ne očituje se u samoj potvrdi povezanosti prostorno-materijalnog okruženja i kvalitete dječje igre, budući da je ta povezanost već prepoznata u suvremenim pedagoškim pristupima, nego u dubljem razumijevanju načina na koji prostorne intervencije postupno mijenjaju dinamiku dječje igre, socijalnih odnosa i emocionalne stabilnosti skupine. Dosadašnji rezultati ovog istraživanja pokazuju da promjene u organizaciji prostora i vrsti ponuđenih materijala ne utječu samo na duljinu trajanja igre ili razinu dječje uključenosti, nego mijenjaju i obrasce kretanja djece, načine pregovaranja, raspodjelu inicijative unutar skupine te mogućnost razvoja kontinuiteta igre. U tom smislu prostor se ne pokazuje kao statičan okvir aktivnosti, nego kao aktivan čimbenik koji sudjeluje u oblikovanju odnosa, regulaciji socijalne dinamike i razvoju dječje autonomije.

Doprinos rada vidljiv je i u praćenju postupne transformacije igre kroz više faza akcijskog istraživanja, pri čemu su promjene analizirane ne samo kroz sadržaj igre, nego i kroz prostornu i emocionalnu dinamiku dječjeg djelovanja. Posebno se to odnosi na korištenje refleksivnih alata „mape kretanja djece“ i „emocionalnog toka igre“, koji su omogućili detaljnije razumijevanje povezanosti između prostorne organizacije, emocionalnih oscilacija i kvalitete socijalnih interakcija među djecom. Time se postojeće spoznaje o važnosti prostorno-materijalnog okruženja dodatno nadopunjuju uvidom u procese kroz koje prostor postaje aktivan sudionik dječjeg učenja i igre.

Empirijski pristup istraživanom problemu

Dokumentacija, refleksija, socijalne interakcije i dječja igra čine međusobno povezane dimenzije odgojno-obrazovnog procesa. Njihova integracija omogućuje dublje razumijevanje dječjeg učenja te predstavlja polazište za planiranje i refleksiju u prostorno-materijalnom okruženju. Na temelju sagledavanja dokumentiranja i refleksije kao alata za unaprjeđivanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa i odgojno-obrazovnog rada posebice, u ovom slučaju, prostorno-materijalnog okruženja i kvalitete dječje igre i ponašanja definirani su predmet, cilj i zadaci ovog istraživanja.

Predmet ovog istraživanja je istraživanje povezanosti prostorno-materijalnog okruženja s ponašanjem djece i kvalitetom njihove igre, dok je njegov temeljni cilj povećati kvalitetu dječje igre i potaknuti prosocijalno ponašanje djece kroz planirane i sustavne promjene u prostorno-materijalnom okruženju.

Zadaci istraživanja su:

- planirati i uvoditi strukturalne promjene u prostoru sobe dnevnog boravka

- unaprijediti prostorno-materijalno okruženje zamjenom tvorničkih igračaka promišljenim i ciljano odabranim pedagoški neoblikovanim materijalima
- planirati i nuditi ciljanih pedagoških provokacija
- sustavno pratiti i analizirati socijalnu dinamiku skupine u kontekstu promjena u prostorno-materijalnom okruženju
- pratiti i unaprijediti kvalitetu dječje igre u odnosu na uvedene promjene
- analizirati i poticati razvoj kvalitetnijih međusobnih interakcija djece
- poticati i razvijati refleksivnu praksu odgojitelja tijekom planiranja, provedbe i evaluacije promjena u okruženju

Metodološki pristup

Vrsta istraživanja

S obzirom na predmet i cilj ovog istraživanja najprimjereneje je bilo koristiti kombinaciju etnografskog i akcijskog istraživačkog pristupa. Etnografski pristup kao...“sudjelujuće, neselektivno promatranje cjeline s nastojanjem da se otkriju značenja relevantna za kulturu koju se promatra“ (Pešić prema Slunjski, 2006). Primarni smisao etnografskog pristupa jest dobiti od sudionika „sociokulturno značenje“, odnosno učiniti društveno ponašanje razumljivim (Spindler i Spindler prema Cohen et.al., 2007, 139). Smisao ovakvog pristupa je, dakle, dobiti uvid u stvarnost i realnost uključenih subjekata i to prije svega onakvu kakvom je promatrani subjekti doživljavaju. Istodobno akcijski pristup kao „kolektivno refleksivno istraživanje poduzeto od strane sudionika u nastojanju da se razumije i unaprijedi odgojno obrazovna praksa“ (Kemmis, 1999 prema Slunjski, 2006) omogućuje nam istodobno istraživanje i mijenjanje odgojne prakse, a sve to temeljeno na kontinuiranoj refleksiji i samorefleksiji uključenih odgojitelja. Dakle, u istraživanju je korištena kombinacija etnografskog i akcijskog istraživačkog pristupa, odnosno kontinuirano kreiranje, mijenjanje i unaprjeđivanje okruženje za učenje (posredno i sebe kao profesionalaca) na zajedničkim refleksijama na temelju prikupljene dokumentacije.

Tijek istraživanja

Istraživanje je započeto u Dječjem vrtiću Trnsko u rujnu 2025. godine te se prikazuje tijekom istraživanja do travnja 2026. godine. Istraživanje je i dalje u tijeku. U njemu su sudjelovale dvije odgojiteljice iz dviju odgojnih skupina (mlađa vrtićka skupina – djeca od 3 do 4 godine i starija vrtićka skupina – djeca od 5 do 6 godina) i pedagoginja vrtića. Podaci su prikupljeni svakodnevnim promatranjem djece tijekom njihovih redovitih aktivnosti i slobodne igre. Odgojiteljice su svakodnevno vodile bilješke u obliku umnih mapa koje su sadržavale opažanja o dječjoj igri, socijalnim interakcijama, interesima i promjenama u korištenju prostora. Aktivnosti djece dokumentirane su fotografijama, a dječje izjave bilježene su tijekom igre i drugih svakodnevnih situacija te su korištene kao polazište za planiranje daljnjih aktivnosti i promjena u prostorno-materijalnom okruženju. Refleksivni sastanci odgojiteljica i pedagoginje održavani su približno svakih deset dana, pri čemu su analizirani prikupljeni podaci i planirani daljnji koraci istraživanja.

Prva faza – Analiza početnog stanja

Analiza podataka provedena je kvalitativnim pristupom kroz kontinuirano iščitavanje dokumentacije, fotografija, dječjih izjava i opažanja zabilježenih u umnim mapama. Posebna pozornost usmjerena je na promjene u trajanju i kontinuitetu igre, kvaliteti socijalnih interakcija, učestalosti konflikata, načinima korištenja prostora te razini dječje uključenosti i suradnje. Dobiveni podaci uspoređivani su kroz pojedine faze istraživanja kako bi se uočile promjene povezane s intervencijama u prostorno-materijalnom okruženju.

U početnoj fazi u obje skupine uočavaju se slični obrasci koji se ponavljaju kroz svakodnevnu igru djece. Uočava se visoka razina ovisnosti djece o strukturi prostora i materijalu, pri čemu djeca rijetko samostalno produžuju igru bez vanjske prostorne podrške. Igra je najčešće kratkotrajna, bez jasnog kontinuiteta i bez vidljivog produblјivanja aktivnosti. Djeca vrlo brzo mijenjaju jednu aktivnosti drugom, pri čemu se rijetko zadržavaju u istoj igri dovoljno dugo da bi se ona razvila u složeniji oblik. Istodobno se uočava učestalo mijenjanje aktivnosti i nestabilnost interesa, što dovodi do toga da igra ostaje na razini površnih proigravanja. Posebno je izražena prenapučenost pojedinih centara aktivnosti, ponajviše centra građenja i dramskog centra, dok su drugi centri znatno manje korišćeni. U takvoj organizaciji prostora dolazi do čestih konflikata oko materijala i prostora, jer se veći broj djece koncentrira u istim zonama. Posljedično se smanjuje kvaliteta suradničke igre, a interakcije među djecom ostaju ograničene i često usmjerene na pregovaranje oko dostupnih resursa, a ne na zajedničko razvijanje igre.

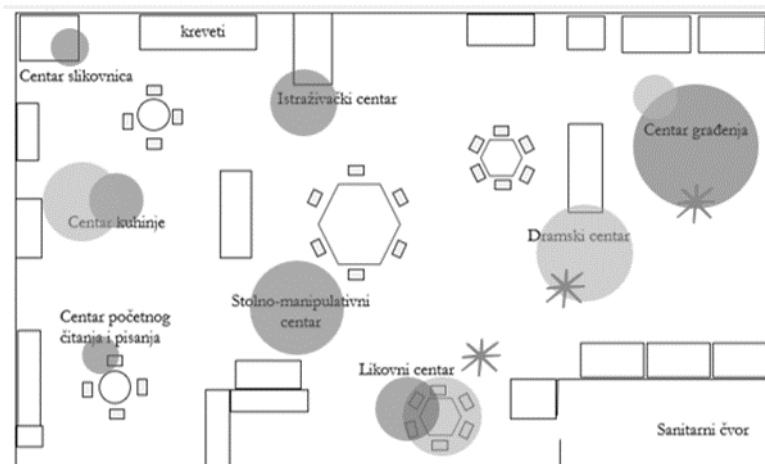
U mlađoj skupini dodatno se uočava izražena potreba za stalnim mijenjanjem aktivnosti bez jasne povezanosti između igrovnih epizoda. Djeca često djeluju individualno unutar zajedničkog prostora, bez dugotrajnijeg zajedničkog fokusa.

U starijoj skupini, iako se pojavljuju pokušaji suradnje, dominantna je kompetitivna dinamika, osobito u centrima građenja i dramskom centru, gdje dolazi do nesuglasica oko materijala i preuzimanja uloga u igri.

U ovoj fazi postavlja se temeljno istraživačko pitanje odnosa između prostora i dječje igre, pri čemu se istraživački fokus usmjerava na međudjelovanje djeteta, igre i prostora. U tom kontekstu otvaraju se ključna refleksivna pitanja: djeluje li soba dnevnog boravka kao saveznik dječje autonomije ili kao njezina prepreka, je li prostor fleksibilan za dječju igru ili je prilagođen prvenstveno odraslima te koliko često dijete zaista stvara, a koliko samo slijedi ponuđeno. Već u ovoj fazi uočava se da prostor ne djeluje neutralno, nego aktivno sudjeluje u oblikovanju ponašanja djece i strukture igre. Takvi uvidi pokazuju da postojeća organizacija prostora potiče fragmentiranu igru i neujednačene socijalne interakcije, što jasno upućuje na potrebu promjene prostorno-materijalnog okruženja.

Druga faza – prve intervencije u prostor i promjene u dinamici igre

Nakon početne analize uvode se prve promjene u prostorno-materijalnom okruženju koje uključuju reorganizaciju centara aktivnosti i promjenu rasporeda materijala. Cilj intervencija bio je pratiti na koji način promjena strukture prostora utječe na dječju igru i međusobne odnose. U ovoj fazi promišlja se o funkcionalnosti prostora, njegova opremljenosti, raspored centara te obrazaca kretanja djece. Kako bi se dobio dublji uvid u dinamiku igre, razvijaju se dva alata praćenja: mapa kretanja djece (Slika 1.) i emocionalni tok igre (Slika 2.). Ovi alati omogućuju promatranje igre ne samo sadržajno, nego i prostorno-dinamički te emocionalno.



Slika 1. Prikaz alata praćenja pod nazivom mapa kretanja

Mapa kretanja bilježi prostornu distribuciju dječjih aktivnosti tijekom samoinicirane igre. Alat se temelji na pristupu sustavnog promatranja dječjeg korištenja prostora te omogućuje vizualni prikaz obrazaca kretanja, zadržavanja i socijalnih interakcija unutar odgojno-obrazovnog okruženja. Mapa je izrađena na temelju pojednostavljenog tlocrta prostorije vrtićke skupine u koji su uneseni centri aktivnosti. Tijekom promatranja odgojitelj je u tlocrt unosio smjerove kretanja djece, mjesta duljeg zadržavanja te bilješke o socijalnim interakcijama i korištenim materijalima. Promatranje je provedeno tijekom jutarnjeg razdoblja samoiniciranih aktivnosti u trajanju od 30 do 45 minuta. Alat je razvijen s ciljem praćenja prostornih, socijalnih i materijalnih aspekata dječje igre te omogućuje usporedbu obrazaca korištenja prostora prije i nakon provedene intervencije. Analiza dobivenih podataka usmjerena je na prepoznavanje dominantnih i manje korištenih prostora, obrazaca grupiranja djece te mogućih rodno uvjetovanih razlika u korištenju pojedinih centara aktivnosti.

U svrhu povećanja preglednosti prikupljenih podataka, interesni krugovi bilježeni su različitim bojama (npr. dječaci – plava, djevojčice – ljubičasta, kreativno dominantnija djeca – crvena, pasivnija djeca – žuta, rodno miješana skupina djece – zelena) što je omogućilo jednostavnije praćenje individualnih obrazaca kretanja, socijalnih interakcija i zastupljenosti djece u pojedinim prostornim zonama.

Analizom učestalosti i smjera kretanja dobiva se uvid u stabilnost igre i razinu angažiranosti. Širi krugovi i preklapanja upućuju na to da ti centri prirodno privlače djecu – ne samo zbog materijala, nego zbog mogućnosti pregovaranja. U tom trenutku pitali smo se: *jesu li ti prostori organizirani tako da podržavaju suradnju ili potiču kompetitivnost?* Oznake zvijezda prikazuju interese kreativno dominantnije djece te otvaraju pitanje ravnoteže moći – jesu li materijali dovoljno raznovrsni i dostupni da omoguće ravnopravno sudjelovanje?. Suprotno tome, užli krugovi upućuju na stabilnije prostore s manjom fluktuacijom djece, potencijalno one u kojima se odvijaju dublje, kontinuitetom obilježene aktivnosti. Takvi prostori mogu djelovati kao svojevrsna “sigurna baza” u kojoj djeca lakše reguliraju emocije, održavaju fokus i razvijaju složenije oblike igre. Tijekom analize situacije nameće se pitanje: u kojoj mjeri uopće prepoznavamo vrijednost “tiših” centara kao prostora emocionalne stabilnosti i kontinuiteta, i pridajemo li im jednaku pedagošku težinu kao dinamičnijim, vidljivijim oblicima igre?



Slika 2. Prikaz alata pod nazivom emocionalni tok

Uz mapu kretanja, u istraživanju je korišten i alat emocionalni tok, razvijen s ciljem praćenja afektivne dimenzije dječje igre i odnosa djece prema prostornom okruženju. Instrument omogućuje bilježenje promjena u emocionalnim stanjima djece tijekom aktivnosti te analizu povezanosti emocija s prostornim, socijalnim i materijalnim aspektima igre. Podaci su prikupljeni neposrednim promatranjem troje do petoro djece tijekom samoinicirane igre u trajanju od jednog sata, jednom tjedno. Promatranja su provođena u prirodnom kontekstu svakodnevnih aktivnosti vrtićke skupine. Za svako dijete izrađen je vremenski prikaz emocionalnih promjena tijekom promatranog razdoblja. U svrhu preglednijeg prikaza podataka pojedina emocionalna stanja označavana su različitim bojama. Praćene su sljedeće kategorije emocionalnih stanja: koncentracija, zadovoljstvo, uzbuđenje, frustracija i izostanak aktivnosti. Kategorije su definirane na temelju opaženih ponašanja djece tijekom igre. Koncentracija se odnosila na dulju usmjerenost na aktivnost ili problem, zadovoljstvo na verbalne i neverbalne pokazatelje ugođe, uzbuđenje na povećanu razinu angažiranosti i interesa, frustracija na situacije prepreka, neuspjeha ili sukoba tijekom igre, dok je izostanak aktivnosti označavao razdoblja bez značajnijeg uključivanja u igru ili socijalne interakcije.

Interpretacija rezultata temeljila se na učestalosti i trajanju pojedinih emocionalnih stanja te njihovoj povezanosti s prostornim kontekstom, vrstom aktivnosti i socijalnim interakcijama. Analiza je pokazala da se tijekom igre najčešće izmjenjuju razdoblja koncentracije, zadovoljstva i uzbuđenja, uz povremene pojave frustracije. Uočeno je da se frustracija najčešće javlja u situacijama visokog angažmana djece, osobito tijekom rješavanja problema, pregovaranja ili suočavanja s izazovima u igri. Takvi nalazi upućuju na važnost razumijevanja frustracije kao sastavnog dijela procesa učenja i razvoja, a ne isključivo kao pokazatelja poteškoća. Također je zabilježeno da se promjene u emocionalnim stanjima često pojavljuju nakon intenzivnih socijalnih interakcija, što potvrđuje povezanost emocionalne dinamike djece s kvalitetom i složenošću njihovih međusobnih odnosa. To nas navodi na razmišljanje: *koliko smo kao odgojitelji spremni tolerirati produktivnu frustraciju prije nego interveniramo?*

Ova dva alata zajedno pokazuju da prostor izravno utječe na dinamiku odnosa, gustoća djece u centru mijenja emocionalnu kvalitetu igre, dominacija kreativnog pojedinca može oblikovati emocionalni ton skupine te da oscilacije emocija prate razinu izazova i socijalne kompleksnosti.

U starijoj skupini odmah se uočava da djeca i dalje gravitiraju prema dva dominantna centra – centru građenja i dramskom centru – koji postaju mjesta najintenzivnije aktivnosti. U tim centrima dolazi do povećane gustoće djece, što rezultira češćim nesuglasticama oko materijala, prostora i uloga u igri. U tim zonama učestali su nesporazumi oko raspodjele materijala i prostora, a emocionalni tok pokazuje nestabilnost: izmjenjuju se uzbuđenje, frustracija i ponovno uključivanje u igru.

Kao ilustrativan primjer promjena u obrascima korištenja prostora nakon početnih intervencija može se izdvojiti zapažanje iz pedagoške dokumentacije prikupljeno tijekom druge faze istraživanja. Tijekom popodnevne samoinicirane igre u centru građenja djevojčica G. H. samostalno je započela aktivnost koristeći drvene autiće, borove i druge figurice koje su

prethodno rijetko birali dječaci. Nakon približno deset minuta u centar su se uključila dvojica dječaka, L. S. i L. R., potaknuta interesom za materijale koje je djevojčica koristila. Na njezin poticaj pronašli su dodatne materijale te nastavili istraživati i graditi u neposrednoj blizini. Tijekom promatranja uočena je prostorna i materijalna koegzistencija djece različitog spola unutar istog centra aktivnosti, što upućuje na smanjenje prethodno zabilježenog rodnog razdvajanja unutar prostora. Istodobno su zabilježeni različiti obrasci socijalne interakcije. Djevojčica je tijekom cijelog promatranog razdoblja bila usmjerena na vlastiti projekt („Štrumfograd“), iskazujući visoku razinu koncentracije i zadovoljstva samostalnom igrom. Nasuprot tome, interakcija između dvojice dječaka uključivala je razdoblja suradnje, pregovaranja i konflikta vezanog uz način korištenja materijala. Konflikt je trajao približno tri minute te je razriješen prilagodbom jednog dječaka prijedlogu drugoga.

Ovaj primjer potvrđuje nalaze dobivene analizom emocionalnog toka prema kojima se stanja frustracije i neslaganja najčešće pojavljuju u situacijama visokog angažmana djece te ne predstavljaju nužno prepreku igri, već sastavni dio procesa suradnje, pregovaranja i zajedničkog konstruiranja značenja. Istodobno, primjer pokazuje da prostorno i materijalno otvorenije okruženje može potaknuti susrete djece različitih interesa i rodnih skupina, pri čemu se razvijaju raznoliki oblici participacije – od samostalne, duboko usmjerene aktivnosti do suradničke i pregovaračke igre. To otvara pitanje u kojoj mjeri postojeća organizacija prostora podržava ili ograničava kvalitetu dječje igre. Paralelno se uočava da djeca „čitaju prostor“ na različite načine. Identificiraju se tri razine aktivnosti: centri intenzivne aktivnosti (dramski, likovni, građenje), centri povremenog interesa (istraživački centar, slikovnice) i centri niske uključenosti (kuhinja, početno čitanje i pisanje). Ova analiza ukazuje na potrebu promjene u organizaciji prostora, ali i u njegovoj pedagoškoj interpretaciji.

Emocionalna dinamika u ovoj fazi postaje izraženija i nestabilnija. Uočavaju se nagle promjene od koncentrirane i smirene igre prema frustraciji, osobito u situacijama kada djeca ne uspijevaju realizirati svoje ideje ili doći do željenih materijala. Nakon takvih situacija dolazi do povratka u igru, što ukazuje na cikličku prirodu dječjeg angažmana. Istodobno se primjećuje da djeca spontano izlaze iz okvira pojedinih centara i šire igru u druge dijelove prostora, što ukazuje na to da postojeća organizacija ne prati u potpunosti njihove potrebe za fleksibilnošću i kretanjem.

U mlađoj skupini potvrđuje se obrazac kratkotrajne i fragmentirane igre, ali se jasnije vidi i neravnomjerna raspodjela djece u prostoru. Pojedini centri ostaju prenapučeni i konfliktni, dok drugi ostaju gotovo neiskorišteni. Djeca u ovoj fazi počinju aktivno „čitati prostor“, što ukazuje da prostor više nije samo okvir igre, nego postaje dio same logike donošenja odluka u igri. U ovoj fazi postaje jasno da prostorna organizacija ne samo da prati dječju igru, nego je aktivno oblikuje i usmjerava njezinu dinamiku.

Prostorne intervencije istodobno djeluju u dva smjera: s jedne strane povećavaju motivaciju i angažman djece, dok s druge potiču intenzivnije pregovaračke i konfliktne situacije. Time se otvara ključno istraživačko pitanje uspostavljanja ravnoteže između poticajnosti i regulacijske funkcije prostora. Kao ilustrativan primjer socijalne dinamike tijekom druge faze istraživanja može se izdvojiti situacija u centru građenja u kojoj je skupina djece planirala izraditi zoološki vrt. Tijekom početnog dogovora došlo je do neslaganja među djecom oko toga koje će životinje biti smještene u zoološkom vrtu. Dio djece želio je graditi nastambe isključivo za divlje životinje, dok su druga djeca predlagala uključivanje domaćih životinja. Sukob mišljenja trajao je nekoliko minuta te je u jednom trenutku prijetio prekidom aktivnosti. Međutim, djeca su samostalno nastavila raspravu i traženje rješenja. Tijekom pregovaranja jedan je dječak predložio kompromis riječima: „U Ljubljani u zoološkom ima svih svjetskih životinja.“ Njegov prijedlog prihvatila su i ostala djeca te su zajednički odlučili izgraditi zoološki vrt u kojem će biti mjesta i za divlje i za domaće životinje. Nakon postizanja dogovora aktivnost se nastavila bez intervencije

odgojitelja, a djeca su zajednički planirala raspored nastambi i odabir materijala. Ovaj primjer pokazuje kako su se kroz promjene u prostorno-materijalnom okruženju počeli razvijati složeniji oblici komunikacije, pregovaranja i suradničkog rješavanja problema među djecom.

Treća faza – uvođenje pedagoški neoblikovanih materijala i dublja reorganizacija prostora

U trećoj fazi istraživanja dolazi do značajnijih intervencija u prostorno-materijalnom okruženju. Smanjuje se količina strukturiranih, tvorničkih igračaka te se uvode pedagoški neoblikovani materijali koji omogućuju otvorenije, fleksibilnije i kreativnije oblike igre. Paralelno se reorganizira prostor kako bi se postigla ravnomjernija raspodjela aktivnosti i smanjenje prenapučenosti pojedinih centara. Ova faza pokazuje značajne promjene u načinu igre: aktivnosti postaju dulje i igra se više ne odvija kao niz nepovezanih epizoda već se djeca vraćaju prethodnim aktivnostima i nadograđuju ih.

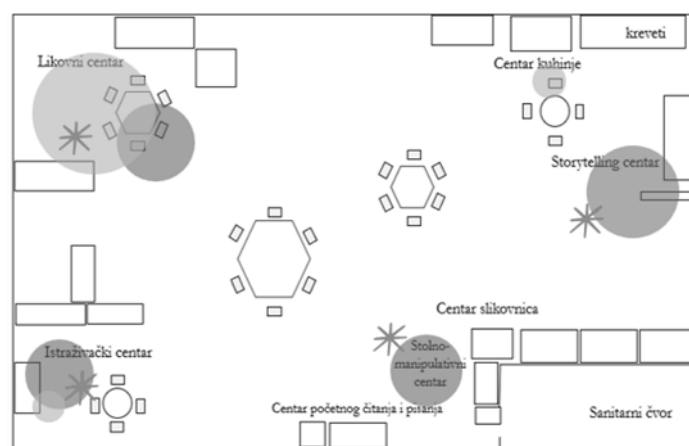
Kao ilustrativan primjer promjena u obrascima dječje igre tijekom treće faze istraživanja može se izdvojiti zapažanje provedeno tijekom jutarnje samoinicirane igre u centru građenja, u okviru sklopa aktivnosti na temu „Egipat“. Centar je u tom razdoblju bio obogaćen različitim pedagoški neoblikovanim materijalima koji su djeci omogućavali otvoreno istraživanje, konstrukciju i simboličku interpretaciju sadržaja. Promatranje je započelo kada su dječak O. K. i djevojčica M. G. samoinicijativno započeli zajedničku izgradnju piramide koristeći kartonske kocke. Nakon dovršetka konstrukcije djeca su samostalno dokumentirala svoj rad fotografiranjem, što upućuje na razvoj refleksivnog odnosa prema vlastitom procesu učenja i stvaranja. Tijekom aktivnosti uočena je visoka razina suradnje među djecom različitog spola te zajedničko donošenje odluka vezanih uz daljnji razvoj aktivnosti. Poticaj za proširenje aktivnosti proizašao je iz pitanja djevojčice P. P. o boji piramide, nakon čega su djeca uočila razlike među korištenim materijalima. Djevojčica M. G. predložila je korištenje žutog krep papira kako bi konstrukcija izgledom više odgovarala stvarnim piramidama. Djeca su zajednički rezala i oblikovala materijal te ga integrirala u postojeću konstrukciju. Nakon što su nakon 15 minuta uočili nedostatak potrebnog materijala, samostalno su pretraživali prostor sobe dnevnog boravka tražeći predmete žute boje koje bi mogla uključiti u projekt. Takvo ponašanje upućuje na razvijenu sposobnost kreativnog rješavanja problema, fleksibilnog mišljenja i korištenja okruženja kao resursa za učenje. Tijekom aktivnosti djeca su kontinuirano ulazila i izlazila iz centra, pri čemu nije dolazilo do prekida igre, već do prirodne izmjene sudionika. Dječak N. J. uključio se u aktivnost paralelnom igrom koristeći pijesak i lijevak, dok su druga djeca proširivala simbolički prostor oko piramide. Nešto kasnije, oko 9 sati ujutro, u igru uključio i dječak L. R., koji je ponudio novu ideju izrade makete piramide koristeći različite materijale – betonski stožac, žuta tapeta i pik traka. Posebno je uočena kvalitetna suradnja između njega i djevojčice M. G., pri čemu je djevojčica često preuzimala i razvijala njegove ideje, dok je dječak ostajao usmjeren na vlastiti rad bez potrebe za dominacijom nad procesom.

U starijoj skupini dolazi do vidljivih promjena u kvaliteti igre. Igra postaje dulja, stabilnija i manje fragmentirana. Djeca se češće vraćaju na već započete aktivnosti, nadograđuju ih i razvijaju kroz vrijeme, čime se stvara kontinuitet koji ranije nije bio prisutan. Javljaju se i prvi jasniji elementi planiranja i zajedničkog dogovaranja, pri čemu djeca usklađuju svoje ideje, uloge i tijek igre. Socijalne interakcije postaju složenije, a konflikti se češće rješavaju kroz međusobnu komunikaciju, bez potrebe za intervencijom odraslih. Ranije naveden primjer potvrđuje nalaze treće faze istraživanja prema kojima je obogaćivanje prostora pedagoški neoblikovanim materijalima potaknulo višu razinu suradničke igre, zajedničkog rješavanja problema i kreativne uporabe materijala. Istodobno je uočeno smanjenje rodno uvjetovanih obrazaca sudjelovanja te povećanje međusobnog uvažavanja dječjih ideja, što upućuje na razvoj participativnijeg okruženja za učenje.

U mlađoj skupini također se bilježi napredak. Iako igra i dalje povremeno ostaje fragmentirana, djeca se dulje zadržavaju u aktivnostima, pokazuju veću uključenost i počinju razvijati jednostavne oblike suradnje. Materijali se koriste na raznovrsniji način, a prostor se sve više doživljava kao fleksibilan. Uvođenje pedagoški neoblikovanih materijala i reorganizacija prostora dovode do vidljivog produbljivanja igre i jačanja suradničkih oblika ponašanja djece. Kao ilustrativan primjer promjena u mlađoj vrtićkoj skupini može se izdvojiti aktivnost s velikim kartonskim kutijama koje su djeci ponuđene kao pedagoški neoblikovan materijal. Nekoliko djece spontano je započelo zajedničku igru pretvarajući kutije u autobus. Djeca su samostalno određivala uloge, dogovarala odredišta i uključivala drugu djecu u igru. Aktivnost je trajala znatno dulje od uobičajenih igrovnih epizoda te se razvijala kroz različite simboličke situacije. Posebno je značajno da su se djeca sljedećih dana ponovno vraćala istoj ideji i nadograđivala je novim sadržajima, što upućuje na razvoj kontinuiteta i produbljivanje igre.

Četvrta faza – transformacija centara i stabilizacija igre

U četvrtoj fazi provode se dublje prostorne promjene, uključujući transformaciju pojedinih centara. Otvaraju se nova refleksivna pitanja: Igra li se dijete radi istraživanja, izražavanja ili zauzimanja prostora? Jesmo li razdvajanjem centara smanjili konflikt ili smanjili spontanost? Organiziramo li prostor ili organiziramo ponašanje?. Nakon provedene promjene uočena je do sada najstabilnija faza igre, obilježena uravnoteženim kretanjem djece, smanjenim napetostima i dugotrajnijom koncentracijom (Slika 2.).



Slika 2. Mapa kretanja starije vrtićke skupine tijekom četvrte faze istraživanja

U starijoj skupini smiruje se dinamika kretanja djece, s manje emocionalnih oscilacija te dulja koncentracija u igri. Djeca se ravnomjernije raspoređuju u prostoru, smanjuje se dominacija pojedinaca, a povećava suradnička organizacija igre. Igra postaje koherentnija i organiziranija, a djeca češće zajedno planiraju i razvijaju aktivnosti. Socijalna interakcija postaje stabilnija, a odnosi uravnoteženiji. Djeca se češće organiziraju u manje stabilne skupine, a emocionalni tok postaje uravnoteženiji, smanjuje se dominacija pojedinaca, a povećava ravnoteža sudjelovanja. Istodobno se primjećuje da se smanjuje broj konflikata i da djeca dulje ostaju u aktivnostima. Kao primjer promjena u organizaciji i kvaliteti dječje igre tijekom četvrte faze istraživanja može se izdvojiti promatranje provedeno tijekom jutarnjih aktivnosti u stolno-manipulativnom centru. U ovoj fazi centar građenja privremeno je uklonjen radi proširenja likovnog ateljea, a ujedno se nastojalo izbjeći ponavljanje ustaljenih obrazaca igre koji su prethodno dominirali pojedinim centrima aktivnosti. U novonastaloj organizaciji prostora četvorica dječaka spontano su usmjerila

svoje aktivnosti prema stolno-manipulativnom centru, gdje su koristili abakus i kocke šećera za izgradnju različitih konstrukcija. Tijekom promatranja uočena je visoka razina suradnje među djecom, osobito u situaciji kada je dječak O. K. samoinicijativno osmislio zadatak za drugog dječaka. Koristeći kuglice abakusa oblikovao je određenu strukturu koju je dječak M. Š. potom trebao rekonstruirati pomoću kocaka šećera. Aktivnost je sadržavala elemente prostorne organizacije i simboličkog predstavljanja. Zanimljivo je da su se tijekom aktivnosti i druga djeca počela interesirati za materijale i poticaje koji su prethodno bili rijetko korišteni, uključujući igru arhitektonskog kodiranja koja se od početka pedagoške godine nalazila u prostoru, ali od tada nije privlačila značajniju pozornost djece. Iako su aktivnosti sadržavale elemente konstrukcijske igre, fokus se premjestio s prostorno dominantnog građenja na stolno konstruiranje i istraživanje odnosa među materijalima. Analiza socijalnih interakcija pokazala je smanjenje učestalosti konflikata među djecom. Veća količina dostupnih materijala i raznovrsniji izbor aktivnosti omogućili su djeci istodobno ostvarivanje vlastitih interesa bez potrebe za natjecanjem oko prostora ili resursa. Posebno je zamjetno smanjenje konfliktnih situacija među dječacima koji su u ranijim fazama istraživanja često ulazili u sukobe unutar centra građenja. Ovaj primjer potvrđuje nalaze četvrte faze istraživanja prema kojima promišljena reorganizacija prostora i povećanje dostupnosti različitih materijala mogu pridonijeti većoj raznolikosti aktivnosti, ravnomjernijem korištenju centara te smanjenju konflikata među djecom. Istodobno se pokazalo da djeca u poticajnom okruženju spontano otkrivaju i koriste resurse koji su prethodno ostajali zanemareni, čime se proširuje spektar mogućnosti za istraživanje, suradnju i učenje.

U mlađoj skupini bilježi se stabilizacija prostornog otiska igre. Aktivnosti postaju dulje, povezanije i smislenije, a prostor se počinje doživljavati kao fleksibilan sustav koji djeca aktivno koriste i mijenjaju prema vlastitim interesima. Tako su tijekom aktivnosti građenja velike kuće od kartonskih tuljaca i deka djeca spontano organizirala suradnju oko prenošenja i postavljanja glomaznih materijala. Jedna je djevojčica pritom povezala iskustvo iz obiteljskog okruženja s vlastitom igrom izjavivši: „I moj tata gradi takvu kuću. Dođu mu prijatelji pomoći pa će i meni prijatelji pomoći jer su ovi tuljci jako veliki.“ Njezina izjava potaknula je uključivanje druge djece u aktivnost te preuzimanje različitih zadataka tijekom građenja konstrukcije. Spontano se rekonstruiraju raniji oblici igre kroz kreativnu upotrebu istih materijala u novim kombinacijama, što ukazuje na razvoj fleksibilnosti mišljenja i simboličke igre. Socijalna komponenta postaje izraženija: djeca više surađuju, dijele uloge i zajednički konstruiraju igru. Nakon intervencija dolazi do vidljivih promjena: igra postaje dulja i povezanija, aktivnosti se nadograđuju umjesto da se prekidaju, a djeca pokazuju veću sposobnost povratka u igru. Ova faza pokazuje stabilizaciju igre i uspostavu uravnoteženih socijalnih odnosa, što potvrđuje dugoročni utjecaj promjena u prostorno-materijalnom okruženju. Zanimljiv pokazatelj promjene u dječjem odnosu prema materijalima i prostorno-materijalnom okruženju zabilježen je tijekom šetnje naseljem. Prolazeći pokraj kontejnera, djeca su uočila veću količinu odbačenih kartonskih tuljaca. Dok su ih promatrala, jedan je dječak spontano komentirao: „Kako je netko mogao to baciti? Od toga smo mogli sagraditi ogromnu kuću.“ Njegova je izjava potaknula razgovor među djecom o mogućnostima korištenja različitih materijala u igri te su djeca počela predlagati što bi se sve moglo izraditi od pronađenih tuljaca. Spominjali su kuće, tunele, rakete i različite građevine koje su prethodno konstruirali u vrtiću. Ova situacija posebno je značajna jer pokazuje da su djeca iskustva stečena kroz igru s pedagoški neoblikovanim materijalima počela prenositi i izvan vrtićkog okruženja. Materijale koje bi ranije vjerojatno doživjela kao otpad sada prepoznaju kao potencijal za istraživanje, stvaranje i zajedničku igru. Takva promjena upućuje na razvoj kreativnog mišljenja, fleksibilnosti u korištenju materijala i sposobnosti sagledavanja različitih mogućnosti njihove primjene. Istodobno, dječakova izjava pokazuje i razvijanje osjećaja vrijednosti materijala te osvještavanje mogućnosti njihove ponovne uporabe. U kontekstu ovog istraživanja može se pretpostaviti da kontinuirano iskustvo rada s pedagoški neoblikovanim

materijalima nije utjecalo samo na kvalitetu dječje igre unutar vrtića, već i na način na koji djeca promatraju i interpretiraju predmete iz svakodnevnog okruženja. Na taj način prostor i materijali postaju poticaj za učenje koje nadilazi granice vrtićke sobe i prenosi se u svakodnevni život djece.

Zaključak i smjernice za budući rad

Dosadašnji tijek istraživanja u dvije odgojno-obrazovne skupine potvrdio je da prostorno-materijalno okruženje ima ključnu i aktivnu ulogu u oblikovanju kvalitete dječje igre, socijalnih interakcija i razine uključenosti djece u aktivnosti. Dobiveni rezultati jasno ukazuju na to da prostor nije neutralna kulisa, već čimbenik koji usmjerava ponašanje, strukturira odnose i otvara ili ograničava mogućnosti dječjeg djelovanja. Promjene u igri promatraju se u kontekstu intervencija u prostoru, uz svijest o mogućem utjecaju drugih razvojnih i socijalnih čimbenika.

Početna opažanja u obje skupine pokazala su obrasce kratkotrajne i fragmentirane igre, neravnomjernu raspodjelu djece u prostoru te učestale konflikte u prenapučenim centrima aktivnosti. Takvi nalazi upućuju na izravnu povezanost između organizacije prostora, dostupnosti materijala i kvalitete dječje igre, kao i na utjecaj tih elemenata na socijalnu dinamiku skupine.

Sustavne intervencije u prostorno-materijalnom okruženju, koje su uključivale reorganizaciju centara aktivnosti, promišljenu raspodjelu poticaja te uvođenje pedagoški neoblikovanih materijala, dovele su do značajnih promjena u kvaliteti igre. Igra postaje produljena, smislenija i kontinuirana, s izraženijom mogućnošću vraćanja na prethodne aktivnosti i njihovog daljnjeg razvijanja. Istodobno se razvijaju složeniji oblici suradnje, pregovaranja i zajedničkog planiranja, dok se učestalost konflikata smanjuje.

Analiza prostornog otiska igre pokazuje da fleksibilnost prostora, dostupnost raznovrsnih materijala i ravnoteža između strukture i slobode izravno doprinose kvaliteti dječje igre. U takvim uvjetima djeca pokazuju višu razinu kognitivne uključenosti, samoregulacije i socijalne kompetentnosti, a igra postaje stabilnija, organiziranija i razvojno bogatija.

Transformacija prostorno-materijalnog okruženja odrazila se i na promjenu uloge odgojitelja, koji postupno prelazi iz direktivne u podržavajuću, promatračku i refleksivnu ulogu. Time se dodatno osnažuje dječja autonomija te njihovo aktivno sudjelovanje u oblikovanju vlastitog iskustva učenja, što je u skladu sa suvremenim pedagoškim pristupima. Na temelju svega navedenog može se zaključiti da su prostor, materijali i odnosi među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa međusobno povezani i dinamični elementi koji zajednički oblikuju kvalitetu dječjeg iskustva u vrtiću.

Rezultati istraživanja upućuju na potrebu kontinuiranog i refleksivnog promišljanja prostorno-materijalnog okruženja kao aktivnog čimbenika odgojno-obrazovne prakse. U tom smislu ističu se sljedeće smjernice:

- Kontinuirano prilagođavanje prostora u skladu s promatranjem dječjih interesa, potreba i obrazaca igre, uz naglasak na fleksibilnost i otvorenost organizacije.
- Jačanje primjene pedagoški neoblikovanih materijala kao temelja za istraživačku, simboličku i kreativnu igru, pri čemu materijal postaje sredstvo konstruiranja značenja, a ne unaprijed definiranog načina korištenja.
- Održavanje ravnoteže između strukture i slobode u organizaciji prostora, kako bi se istodobno osigurala sigurnost, ali i prostor za autonomiju, inicijativu i kreativno istraživanje djece.
- Razvoj refleksivne prakse odgojitelja usmjerene na promatranje, analiziranje i reinterpretaciju dječje igre te preispitivanje vlastite uloge u odnosu na prostor i materijale.

- Daljnji razvoj dokumentacije kao alata profesionalnog učenja koji omogućuje dublje razumijevanje procesa igre i kvalitetnije planiranje intervencija u okruženju s posebnim naglaskom na korištenje refleksivnih pitanja.

Literatura

- Ceppo, G., & Zini, M. (1998). *Children, spaces, relations: Meta project for an environment for young children*. Reggio Children.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Faryadi, Q. (2009). Constructivism and learning environments. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*.
- Hansen, K. A., Kaufmann, R. K., & Saifer, S. (2006). *Kreiranje razvoju primjerenih programa za djecu predškolske dobi*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy. U C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Ur.), *The hundred languages of children* (str. 49–97). Ablex Publishing.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Krenimo zajedno.
- Petrović-Sočo, B. (2007). *Dijete, odgojitelj i okruženje*. Golden Marketing – Tehnička knjiga.
- Petrović-Sočo, B. (2009). Socijalna konstrukcija znanja u ranom djetinjstvu. *Pedagoški istraživanja*.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
- Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću*. Školska knjiga.
- Slunjski, E. (2011). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagoški istraživanja*, 8(2), 217–228.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Uloga odgojitelja u očuvanju emocionalne sigurnosti djece tijekom kriznih i nepredvidivih situacija – prikaz prakse u DV Vladimira Nazora

Renata Klaić

Ian Tomljenović

Sažetak

Rad prikazuje ulogu odgojitelja u očuvanju emocionalne sigurnosti djece rane i predškolske dobi u kriznim i nepredvidivim situacijama, na primjeru pedagoške prakse mješovite odgojne skupine u Dječjem vrtiću Vladimira Nazora. Cilj rada jest prikazati koje su pedagoške strategije i odgojni postupci doprinijeli očuvanju emocionalne stabilnosti, osjećaja sigurnosti i pripadnosti djece u uvjetima čestih promjena i kriznog događaja. Problem rada odnosi se na osiguravanje kontinuiteta odgojno-obrazovnog procesa i emocionalne dobrobiti djece u okolnostima višestrukih selidbi, rada u neadekvatnim prostornim uvjetima te iznenadnog traumatskog događaja – požara u prostoru skupine, kojim su izgubljeni pedagoška dokumentacija i dječji radovi. Navedene okolnosti narušile su predvidivost svakodnevice i osjećaj sigurnosti djece te povećale emocionalno opterećenje odgojitelja. Teorijski okvir rada utemeljen je na teoriji privrženosti (Bowlby, 1988), konceptima emocionalne sigurnosti i otpornosti djece (Rutter, 2012) te istraživanjima koja naglašavaju važnost kvalitete odnosa (Miljak, 2009; Miljević-Rički, Plantak i Bouillet, 2017). Rad je oblikovan kao kvalitativni prikaz pedagoške prakse utemeljen na deskriptivnoj analizi iskustva skupine, refleksiji odgojitelja, opažanjima dječjih reakcija i stručnom promišljanju pedagoških postupaka. Zaključci se odnose na subjektivne analize odgojitelja jedne pedagoške godine u jednoj skupini djece te ukazuju da su stabilni odnosi, predvidivost i pedagoški optimizam bili ključni čimbenici očuvanja emocionalne sigurnosti djece u navedenom primjeru.

Ključne riječi: kvaliteta odnosa; pedagoški optimizam; rutine i rituali; sigurna baza

Uvod

Emocionalna sigurnost djece predškolske dobi jedno je od temeljnih polazišta za razumijevanje njihova cjelovitog razvoja, osobito u institucionalnom kontekstu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. U dobi od tri do sedam godina dijete intenzivno razvija sposobnosti emocionalnog izražavanja, samoregulacije, socijalnog razumijevanja i uspostavljanja odnosa s drugima, zbog čega kvaliteta odnosa koje ostvaruje s odraslima i vršnjacima postaje presudna za njegov osjećaj zaštićenosti, pripadanja i povjerenja. Emocionalna sigurnost ne odnosi se samo na odsutnost straha ili uznemirenosti, nego na djetetov doživljaj da se nalazi u okruženju u kojem su njegove potrebe prepoznate, uvažene i dosljedno podržane. Takvo iskustvo čini psihološku osnovu iz koje dijete može istraživati, učiti, uspostavljati odnose i postupno razvijati autonomiju. Teorijsko razumijevanje emocionalne sigurnosti u velikoj se mjeri oslanja na teoriju privrženosti Johna Bowlbyja i istraživanja Mary Ainsworth. Bowlby ističe da dijete ima urođenu potrebu za bliskim odnosom s odraslom osobom koja mu pruža zaštitu, osjetljiv odgovor i predvidivost, pri čemu kvaliteta tog odnosa oblikuje djetetove unutarne radne modele o sebi, drugima i svijetu (Bowlby, 1969/1982, 1988). Kada dijete odraslu osobu doživljava kao emocionalno dostupnu i pouzdanu, razvija osjećaj sigurnosti iz kojeg može istraživati okolinu i vraćati se odraslome kao „sigurnoj bazi“. Ainsworth, Blehar, Waters i Wall (1978) dodatno su pokazali da sigurna privrženost proizlazi iz osjetljivosti i responzivnosti odrasle osobe na djetetove signale, odnosno iz sposobnosti odrasloga da pravodobno prepozna, razumije i podrži djetetova emocionalna stanja. Iako su Bowlby i Ainsworth primarno razmatrali odnos djeteta i roditelja, njihovi su koncepti važni i za razumijevanje odnosa koje dijete razvija u odgojno-

obrazovnoj ustanovi. Polaskom u vrtić potreba za emocionalnom sigurnošću ne nestaje, nego se prenosi i na nove odnose s odgojiteljem te na širi socijalni kontekst skupine. U tom je smislu osobito važan doprinos Piantina pristupa odnosu odgojitelj–dijete. Pianta (1999) odnos između djeteta i odgojitelja promatra kao središnji razvojni sustav u kojem se isprepliću djetetove osobine, iskustva, očekivanja, ponašanja odrasle osobe i obilježja odgojno-obrazovnog konteksta. Kada je taj odnos obilježen toplinom, prihvaćanjem i dosljednošću, dijete razvija osjećaj da je viđeno, važno i sigurno, što pridonosi njegovoj emocionalnoj stabilnosti i lakšem uključivanju u aktivnosti skupine.

Emocionalna sigurnost u vrtiću ne proizlazi samo iz individualne topline odgojitelja, nego i iz organizacije svakodnevice, jasnoće granica, stabilnosti rutina i kvalitete emocionalne klime u skupini. Howes i Ritchie (2002) naglašavaju da se povjerenje ne uspostavlja deklarativno, nego kroz ponavljana iskustva u kojima odrasla osoba pokazuje osjetljivost, smirenost, usklađenost i sposobnost stvaranja predvidivoga okruženja. Budući da dijete predškolske dobi još uvijek ne raspolaže potpuno razvijenim mehanizmima samoregulacije, uloga odrasloga posebno je važna u situacijama uznemirenosti, frustracije, straha ili preplavljenosti. Emocionalno dostupni odgojitelj tada ne uklanja sve teškoće iz djetetova iskustva, nego mu pomaže da ih podnese, razumije i postupno regulira (Bergin i Bergin, 2009). U predškolskom kontekstu emocionalna sigurnost nije samo zaštitni okvir, nego i pedagoški uvjet učenja i socijalne participacije. Goldstein (1999) ističe da se spoznaja ne razvija neovisno o emocionalnom odnosu, nego upravo unutar odnosa u kojem dijete osjeća da je prihvaćeno i da može sudjelovati bez straha. Dijete se lakše otvara novim iskustvima, ulazi u interakciju i razvija socijalne kompetencije kada odnos s odgojiteljem uključuje toplinu, uvažavanje i vjeru u njegove mogućnosti. Može se stoga zaključiti da emocionalna sigurnost djece predškolske dobi predstavlja dinamičan i relacijski konstrukt koji nastaje na sjecištu razvojnih potreba djeteta, kvalitete odnosa s odgojiteljem i obilježja odgojno-obrazovnoga okruženja. U kontekstu kriznih i nepredvidivih situacija ta dimenzija postaje osobito važna jer upravo stabilni odnosi, predvidive rutine i emocionalna dostupnost odraslih omogućuju djeci očuvanje osjećaja sigurnosti, pripadnosti i povjerenja. Zbog toga se uloga odgojitelja može promatrati kao ključna u stvaranju uvjeta u kojima dijete, unatoč promjenama i nesigurnosti, zadržava mogućnost emocionalne regulacije, sudjelovanja i razvoja. Obzirom na postavljeni kvalitativni okvir, rad nastoji ponuditi odgovor na istraživačko pitanje: *Na koji su način specifični pedagoški odgovori i strukturirane rutine odgojitelja pridonijeli očuvanju osjećaja emocionalne sigurnosti i stabilnosti djece u uvjetima višestrukih uzastopnih kriznih situacija i gubitka materijalnog konteksta skupine?*

Metodološki pristup

Rad je oblikovan kao kvalitativni prikaz pedagoške prakse utemeljen na deskriptivnoj analizi iskustva mješovite odgojne skupine u Dječjem vrtiću Vladimira Nazora tijekom pedagoške godine 2024./2025. Analiza se temelji na refleksiji odgojitelja, opažanjima dječjih reakcija u svakodnevnim situacijama, praćenju promjena u ponašanju djece te stručnom promišljanju pedagoških postupaka primijenjenih u okolnostima višestrukih selidbi, rada u privremenim prostorima i kriznog događaja požara. Budući da je u požaru izgubljena cjelokupna pedagoška dokumentacija i velik dio materijalnih tragova rada skupine, naglasak je stavljen na rekonstrukciju iskustva iz perspektive neposrednih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, osobito odgojitelja koji su svakodnevno pratili djecu i prilagođavali rad njihovim potrebama. U analizi su promatrani načini na koje su djeca reagirala na promjene prostora, rutina i organizacije rada, kao i pedagoški odgovori kojima se nastojalo očuvati osjećaj sigurnosti, pripadnosti i emocionalne stabilnosti.

Rad je oblikovan kao kvalitativni prikaz pedagoške prakse utemeljen na deskriptivnoj analizi iskustva mješovite odgojne skupine u Dječjem vrtiću Vladimira Nazora tijekom pedagoške godine 2024./2025. Analiza se temelji na više izvora kvalitativnih podataka prikupljenih prije i neposredno nakon kriznih događaja te tijekom pedagoške godine. Primijenjene metode obuhvaćaju:

1. *Strukturirane refleksije odgojitelja*: tjedni i mjesečni pisani refleksivni zapisi dvaju matičnih odgojitelja skupine usmjereni na procjenu vlastitih odgojnih postupaka i emocionalnog stanja skupine – dio zapisan retroaktivno nakon požara temeljem razgovora s djecom uz sačuvanu dokumentaciju (fotografije, videozapisi aktivnosti) te prisjećanjem, anegdostama te upotrebom tih bilješki refleksija na proteklo razdoblje, dječje komentare onda i danas, što pamte i kako doživljavaju.
2. *Opažачke protokole i anegdotalne bilješke*: polustrukturirane zapise spontanog ponašanja djece, s posebnim naglaskom na promjene u razinama samostalnosti, regresivna ponašanja i manifestacije tjeskobe tijekom i nakon prostornih tranzicija. U istim okolnostima uočena su drugačija ponašanja djece – i značajan napredak danas, osobito u područjima samostalnosti, brige za sebe te aktivne participacije u skupini.
3. *Transkripte dječjih izjava*: bilježenje izravnih verbalnih iskaza, pitanja i dijaloga djece tijekom svakodnevne rutine "kruga prijateljstva" i simboličke igre – usmjerena na emocionalna stanja djece te razvoj mišljenja.

Opažanja i refleksije kontinuirano su provodili odgojitelji kao praktičari-istraživači u neposrednom radu, međusobnim refleksijama i timskoj suradnji među odgojnim skupinama. Prikupljeni tekstualni materijali analizirani su kvalitativnom sadržajnom analizom, pri čemu su tematske cjeline induktivno izdvajane s obzirom na dječje obrambene mehanizme i pedagoške intervencije. S obzirom na narav kvalitativne analize, pritom je moguća određena razina subjektivnosti u tumačenju podataka.

Kontekst i tijek kriznih događaja u odgojnoj skupini

Tijekom pedagoške godine 2024./2025. mješovita odgojna skupina u Dječjem vrtiću Vladimira Nazora u Zagrebu djelovala je u izrazito nestabilnim i promjenjivim uvjetima koji su u značajnoj mjeri narušili kontinuitet svakodnevnog odgojno-obrazovnog procesa. U relativno kratkom vremenskom razdoblju skupina je bila izložena nizu uzastopnih promjena, uključujući višestruke selidbe, rad u privremenim i prostorno neadekvatnim uvjetima te iznenadni krizni događaj – požar u prostoru skupine, pri čemu je izgubljena cjelokupna pedagoška dokumentacija, dječji radovi i materijalni kontekst koji je skupina godinama zajednički stvarala. Prva izvanredna situacija nastupila je već na početku pedagoške godine, najavom sanacije matičnog objekta u trajanju od nekoliko mjeseci. Budući da je promjena uslijedila u razdoblju inicijalne stabilizacije skupine, organizacija preseljenja više odgojnih skupina morala je biti provedena u vrlo kratkom roku. Odluke o odabiru materijala, opreme i načinu organizacije rada donosile su se ubrzano, bez mogućnosti sustavnog planiranja. Skupina je premještena u područni objekt u kojem se odgojno-obrazovni rad odvijao u otvorenom holu koji je istodobno služio kao komunikacijski prostor za druge skupine, kuhinju i garderobe. U tom su prostoru istovremeno boravile dvije odgojno-obrazovne skupine. Takvi prostorno-organizacijski uvjeti bili su obilježeni povišenom razinom buke, stalnom prolaznošću i ograničenim mogućnostima uspostave strukturiranog i predvidivog okruženja. Nakon više od tri mjeseca boravka u privremenom prostoru, početkom siječnja uslijedio je povratak u obnovljeni matični objekt. Iako je povratak bio iščekivan i pozitivno vrednovan, za djecu je predstavljao novu promjenu koja je zahtijevala ponovni proces prilagodbe

na izmijenjeni prostorni i organizacijski kontekst. Stabilnost koja je u međuvremenu bila uspostavljena u privremenom okruženju ponovno je narušena, čime se kontinuitet odgojno-obrazovnog rada dodatno fragmentirao. Kulminacija kriznih događaja dogodila se krajem travnja, kada je u prostoru skupine izbio požar. Iako nije bilo ozlijeđenih, materijalna šteta bila je potpuna, zbog čega je cijeli objekt morao biti hitno iseljen. U vrlo kratkom roku organiziran je nastavak odgojno-obrazovnog rada u drugim objektima i skupinama. Djeca su pritom bila raspoređena prema različitim organizacijskim rješenjima, djelomično zadržavajući postojeće odnose, a djelomično se uključujući u nove skupine. Time je dodatno narušen kontinuitet skupine kao stabilne socijalne cjeline. Rad se nastavio u otežanim uvjetima, obilježenima neadekvatnim prostorno-materijalnim okolnostima, povećanim brojem djece u pojedinim skupinama te potrebom za brзом i kontinuiranom reorganizacijom svakodnevnih aktivnosti. Opisani slijed događaja upućuje na kontinuirano narušavanje predvidivosti i stabilnosti tijekom čitave pedagoške godine. Krizna situacija u ovom se kontekstu ne očituje kao izolirani događaj, već kao niz uzastopnih promjena koje su kumulativno djelovale na organizaciju odgojno-obrazovnog rada i svakodnevno iskustvo djece u odgojnoj skupini

Uočene reakcije djece na promjene i krizne situacije

Dolazak u privremeni prostor dvorane predstavljao je za djecu značajan izazov u prilagodbi. Za razliku od uobičajenog boravka u strukturiranoj sobi dnevnog boravka, djeca su se našla u otvorenom prostoru bez jasnih granica, što je zahtijevalo dulje vrijeme za orijentaciju i snalaženje. Posebnu poteškoću predstavljali su akustički uvjeti prostora: zbog izostanka stropa i prisutnosti galerije, govor se bolje prenosio na udaljenijim dijelovima nego u neposrednoj blizini, što je otežavalo svakodnevnu komunikaciju. U takvim okolnostima djeca su se sve više oslanjala na neverbalne oblike izražavanja. Istovremeno su uočene promjene u svakodnevnom funkcioniranju djece, osobito u području samostalnosti. Djeca koja su prethodno samostalno obavljala rutinske aktivnosti ponovno su tražila pratnju i fizičku blizinu odgojitelja. Odlazak u kupaonicu, priprema za obroke ili prelazak iz jedne aktivnosti u drugu zahtijevali su više vremena i dodatnu podršku. Takva ponašanja ukazuju na povećanu potrebu za sigurnošću u uvjetima smanjene predvidivosti i kontrole nad okruženjem. Reakcije djece bile su vidljive i u odnosu prema prostoru i njegovim promjenama. Tijekom povratka u obnovljeni objekt djeca su postavljala pitanja o tome što će ostati isto, a što će se promijeniti, pokazujući pritom vezanost uz poznate elemente prostora. Promjene u dvorištu i sobi, iako objektivno unaprijeđene, nisu odmah bile prihvaćene kao pozitivne, što upućuje na važnost kontinuiteta u dječjem doživljaju sigurnosti. Požar krajem travnja predstavljao je nagli i kvalitativno drugačiji prekid dosadašnjeg iskustva. Djeca su, nakon razdoblja prilagodbe i ponovnog oblikovanja prostora kao vlastitog, iznenada izgubila poznato okruženje, uključujući igračke, materijale i osobne predmete. Ovaj događaj pratio je porast nesigurnosti, učestalije traženje blizine odgojitelja te veći broj pitanja o događaju i onome što slijedi. Kod dijela djece ponovno su se pojavile regresivne reakcije u svakodnevnim rutinama, dok su druga djeca svoja iskustva izražavala kroz igru i razgovor. Igra je i dalje ostala važan način izražavanja, pri čemu su se sadržaji povezani s požarom postupno mijenjali i dobivali drugačiji karakter, udaljavajući se od neposrednog doživljaja prema simboličkom prikazu.

Pedagoški odgovori odgojitelja: očuvanje emocionalne sigurnosti

U opisanim okolnostima obilježenima učestalim promjenama prostora, organizacije rada i nepredvidivim kriznim događajima, odgojitelji su svakodnevno provodili konkretne postupke usmjerene na očuvanje emocionalne sigurnosti djece. Već pri prvim organizacijskim promjenama i preseljenju skupina započelo se s jasnim i unaprijed planiranim strukturiranjem dana kako bi se,

unatoč novom i nepoznatom okruženju, zadržala prepoznatljiva dnevna rutina. Djeca su se svakodnevno okupljala u istom vremenskom okviru, započinjala dan zajedničkim razgovorom i najavom aktivnosti, a posebna pažnja posvećena je ponavljanju poznatih rituala koji su bili prisutni i prije promjena. Time se nastojalo održati kontinuitet u iskustvu djece, bez obzira na izmijenjene prostorne uvjete. Tijekom boravka u velikom otvorenom prostoru, u kojem su istovremeno boravile dvije odgojne skupine, odgojitelji su aktivno organizirali manje funkcionalne cjeline unutar prostora kako bi djeci omogućili osjećaj pripadnosti i preglednosti. Prostor se dijelio na centre aktivnosti, a djeca su bila uključena u njihov odabir i raspored. U nedostatku fizičkih granica, koristili su se mobilni elementi, tepisi i namještaj kako bi se vizualno i funkcionalno odvojile aktivnosti. Paralelno s time, svakodnevno su se provodile zajedničke aktivnosti unutar vlastite skupine kako bi se očuvala njezina kohezija unatoč spajanju s drugom skupinom. U situacijama pojačane nesigurnosti i izražene potrebe djece za blizinom odraslih, odgojitelji su svjesno povećavali svoju fizičku i emocionalnu dostupnost. Djeci je omogućeno češće traženje fizičkog kontakta, poput držanja za ruku ili sjedenja u blizini odgojitelja, bez ograničavanja takvih potreba. U svakodnevnim rutinama usporavao se tempo aktivnosti kako bi djeca imala više vremena za prilagodbu, a odgojitelji su dodatno verbalizirali situacije i radnje kako bi djeci pružili osjećaj razumijevanja i predvidivosti. Nakon iznenadnog kriznog događaja – požara u sobi dnevnog boravka – odgojitelji su odmah usmjerili djelovanje na očuvanje osjećaja sigurnosti kroz zadržavanje poznatih odnosa i obrazaca ponašanja. Djeca su zadržala kontakt sa svojim matičnim odgojiteljima, čak i u situacijama kada je došlo do fizičkog razdvajanja skupine u različite objekte. U novim prostorima ponovno su se uspostavljale iste dnevne strukture, uključujući zajednička okupljanja, razgovore i aktivnosti koje su djeci bile poznate od ranije. U tim svakodnevnim okupljanjima posebno mjesto imao je takozvani krug prijateljstva, koji se provodio bez obzira na prostor u kojem se skupina nalazila. Djeca su se okupljala u krug, stvarajući simbolički i stvarni prostor zajedništva u kojem su dijelila doživljaje, postavljala pitanja i razgovarala o promjenama koje su se događale. Krug prijateljstva bio je organiziran kao stalni dio dnevne rutine te je djeci pružao jasno prepoznatljiv i siguran okvir unutar kojeg su mogla izraziti svoje emocije i iskustva. Upravo kroz taj oblik zajedničkog boravka održavao se osjećaj pripadnosti skupini i kontinuiteta, osobito u razdobljima kada su djeca bila fizički razdvojena ili premještena u druge prostore. Poseban naglasak stavljen je i na aktivnosti u kojima je svako dijete dobivalo priliku za isticanje i preuzimanje aktivne uloge u skupini, poput aktivnosti „Zvijezda dana“. Ova aktivnost provodila se svakodnevno, pri čemu je jedno dijete imalo posebnu ulogu i bilo u središtu pažnje skupine. Dijete je biralo aktivnosti, sudjelovalo u organizaciji dijela dana i imalo priliku predstaviti sebe kroz razgovor ili igru. Time se sustavno jačao osjećaj važnosti, vidljivosti i prihvaćenosti svakog pojedinog djeteta, što je u uvjetima nesigurnosti imalo dodatnu vrijednost za očuvanje emocionalne stabilnosti. Njegovana je otvorena komunikacija s djecom o samom događaju. Djeci se odgovaralo na pitanja o požaru, objašnjavalo što se dogodilo i zašto, uz uvažavanje njihove dobi i razine razumijevanja. Odgojitelji su svakodnevno otvarali prostor za razgovor u kojem su djeca mogla iznositi svoja pitanja, strahove i doživljaje. Istovremeno se poticalo izražavanje kroz igru, pri čemu su djeca kroz simboličku igru rekonstruirala događaje i time obrađivala iskustvo požara. U razdoblju nakon požara, kada je zabilježena pojačana potreba djece za sigurnošću, odgojitelji su dodatno osnaživali osjećaj zajedništva kroz organizaciju suradničkih igara. Igre su bile usmjerene na ponovno povezivanje djece, jačanje međusobnih odnosa i stvaranje pozitivnih zajedničkih iskustava. Uz to, kontinuirano su se provodile aktivnosti koje su naglašavale zajednički identitet skupine, uključujući zajedničke razgovore, igre i svakodnevne rituale. U svrhu očuvanja identiteta skupine, odgojitelji su kontinuirano naglašavali zajedničke navike i običaje kao ono što definira skupinu, a ne prostor u kojem borave. Svakodnevne rutine, zajedničke igre i razgovori postali su temelj održavanja kontinuiteta. Djeci se jasno komuniciralo da skupinu čine odnosi i zajednička iskustva, čime se ublažavao osjećaj

gubitka prostora i materijalnih stvari izgubljenih u požaru. U novim i privremenim prostorima odgojitelji su zajedno s djecom aktivno sudjelovali u njihovom uređenju. Djeca su sudjelovala u odabiru centara aktivnosti, rasporedu materijala i izlaganju vlastitih radova. Posebna pažnja posvećena je vidljivosti dječjih radova kako bi prostor što prije postao prepoznatljiv i „njihov“. Izrađivali su se novi materijali i poticala kreativnost djece u oblikovanju prostora, čime se dodatno jačao osjećaj kontrole i pripadnosti. U svakodnevnom radu odgojitelji su kontinuirano pratili reakcije djece te su, ovisno o uočenim potrebama, prilagođavali aktivnosti, tempo rada i organizaciju dana. Individualni pristup bio je posebno izražen kod djece koja su pokazivala jače reakcije na promjene, pri čemu su odgojitelji osiguravali dodatnu podršku, više vremena za prilagodbu i češći kontakt. Paralelno s time, održavana je suradnja sa stručnim timom vrtića kako bi se osigurala dodatna podrška u radu s djecom u kriznim situacijama. Kroz sve navedene postupke odgojitelji su kontinuirano djelovali s ciljem očuvanja emocionalne sigurnosti djece, oslanjajući se na konkretne, svakodnevne aktivnosti i prilagodbe u radu. Fokus je bio na održavanju odnosa, stvaranju predvidivosti, poticanju izražavanja emocija i jačanju osjećaja pripadnosti, pri čemu su se svi postupci prilagođavali konkretnim situacijama i stvarnim potrebama djece u datim okolnostima. Dio relevantne dokumentacije ostao je dostupan radi zahvaljujući prethodno pohranjenim digitalnim kopijama u sustavim računalnog oblaka i elektroničke pošte. Većina dječjih radova nije digitalizirana, kao ni službena pedagoška dokumentacija odgojne skupine zbog čega je dio iskustava rekonstruiran retrospektivno – prisjećanjima, komentiranjima i razgovorima s djecom koristeći sačuvane dijelove dokumentacije (fotografije, video zapisi).

Rasprava: profesionalna uloga odgojitelja u očuvanju emocionalne sigurnosti djece

U okolnostima višestrukih promjena i nepredvidivih događaja, upravo su odnosi s odgojiteljima i očuvani obrasci svakodnevne djelovali kao ključni stabilizacijski čimbenici. U skladu s teorijom privrženosti (Bowlby, 1988), djeca u ranoj i predškolskoj dobi oslanjaju se na bliske odrasle osobe kao sigurnu bazu, pri čemu pojačana potreba za blizinom i dostupnošću odraslih u uvjetima nestabilnosti predstavlja adaptivan odgovor, a ne razvojno odstupanje. U tom se kontekstu emocionalna sigurnost oblikuje kroz dosljednu i predvidivu prisutnost odrasle osobe, koja omogućuje djetetu regulaciju iskustva i održavanje osjećaja povjerenja. Uz odnose, važnu ulogu imaju i rutine i rituali kao ponavljajući obrasci koji djeci osiguravaju kontinuitet, predvidivost i osjećaj kontrole nad dijelom svakodnevne, čime pridonose regulaciji i stabilizaciji iskustva. Ključna dimenzija profesionalnog djelovanja odgojitelja pritom se očituje u sposobnosti prepoznavanja i tumačenja dječjih reakcija kao razvojno smislenih te u održavanju dosljednog i smirenog načina reagiranja u uvjetima neizvjesnosti. Takvo djelovanje pokazuje da je profesionalna uloga odgojitelja u kriznim okolnostima usmjerena na prepoznavanje dječjih potreba, smirivanje emocionalne napetosti i održavanje smislenog kontinuiteta odgojno-obrazovnog procesa. U kontekstu promatrane skupine u DV Vladimira Nazora, uočeno je da su sustavna profesionalna refleksija odgojitelja i svjesno zadržavanje pedagoškog optimizma korelirali s postupnim smanjenjem regresivnih ponašanja kod djece. Prikazani slučaj sugerira da dječja otpornost u kriznim situacijama nije statična osobina, već dinamičan proces koji se unutar ove skupine vidno osnaživao kroz strukturirane pedagoške intervencije poput kruga prijateljstva, pružajući djeci opipljiv relacijski oslonac onda kada je materijalni kontekst bio u potpunosti izgubljen.

Ograničenja prikaza prakse

Prilikom interpretacije i primjene opisanih pedagoških spoznaja vrijedi uzeti u obzir nekoliko metodoloških i kontekstualnih ograničenja ovog rada. Prvenstveno, prikaz je utemeljen

na iskustvu jedne specifične dobno mješovite odgojne skupine u specifičnoj pedagoškoj godini. Zbog jedinstvene grupne dinamike i konteksta ustanove, to ograničava izravan transfer i opću generalizaciju nalaza na sve rane i predškolske ustanove. Ključno ograničenje predstavlja gubitak inicijalne pedagoške dokumentacije i dječjih radova u požaru, zbog čega se rekonstrukcija ranijih faza procesa morala djelomično osloniti na retrospektivna sjećanja i naknadne refleksije odgojitelja i djece, što otvara mogućnost prisutnosti subjektivne pristranosti u interpretaciji događaja. Također, evaluacija dugoročnih učinaka pretrpljenog kriznog događaja na emocionalni razvoj djece nadilazi vremenski okvir ovog prikaza, te bi za cjelovitiji uvid u stabilnost dječje otpornosti bilo potrebno provesti longitudinalno praćenje.

Zaključak

Prikazana pedagoška praksa potvrđuje da se emocionalna sigurnost djece rane i predškolske dobi ne temelji ponajprije na stabilnim prostorno-materijalnim uvjetima. Temelji se u većoj mjeri na kvaliteti odnosa i kontinuitetu svakodnevnih iskustava. U okolnostima višestrukih selidbi, rada u neadekvatnim prostorima i iznenadnog kriznog događaja, upravo su odnosi s odgojiteljima, očuvane rutine i osjećaj pripadnosti skupini omogućili djeci da zadrže osjećaj sigurnosti i postupno stabiliziraju emocionalno stanje. Time se potvrđuju teorijska polazišta o važnosti odrasle osobe kao sigurne baze, ali i suvremeni kurikularni naglasci koji emocionalnu dobrobit djeteta postavljaju u središte odgojno-obrazovnog procesa. Analiza reakcija djece pokazala je da su učestale i nepredvidive promjene u okruženju bile praćene većom potrebom za blizinom, smanjenom samostalnošću i izraženijom potrebom za razumijevanjem situacije. Takve reakcije nisu bile odstupanje, nego očekivan odgovor na narušenu predvidivost svakodnevice. Pokazalo se da djeca sigurnost ne traže u prostoru, nego u odnosima i poznatim obrascima koji im pružaju orijentaciju i osjećaj kontrole. Pedagoški odgovori odgojitelja usmjereni na očuvanje rutina, emocionalnu dostupnost, fleksibilnu organizaciju rada i poticanje zajedništva pokazali su se ključnima za očuvanje emocionalne stabilnosti djece. Dosljedno održavanje rituala, poput kruga prijateljstva i „zvijezde dana“, omogućilo je kontinuitet iskustva. Stalna prisutnost i responzivnost odgojitelja dodatno su osigurale djeci osjećaj sigurnosti i povjerenja. Važnim se pokazalo i uključivanje djece u oblikovanje prostora i svakodnevice. Time su, unatoč promjenama, zadržala osjećaj pripadnosti i utjecaja na vlastito okruženje. Uloga odgojitelja u ovakvim okolnostima pokazala se višeslojnom i izrazito zahtjevnom. Osim što su osiguravali kontinuitet odgojno-obrazovnog rada, odgojitelji su bili i ključan emocionalni oslonac djeci. Donosili su odluke koje su u prvi plan stavljale dobrobit djece. Pritom su profesionalne kompetencije poput strpljenja, dosljednosti, empatije, fleksibilnosti i pedagoškog optimizma bile presudne za kvalitetu njihova djelovanja. Iskustvo dodatno potvrđuje da se snaga odgojno-obrazovne prakse osobito očituje u kriznim situacijama. Ona ne počiva na unaprijed zadanim uvjetima, nego na sposobnosti prilagodbe i razumijevanja dječjih potreba. Dobiveni uvidi imaju i šire implikacije za praksu. U planiranju i organizaciji rada potrebno je sustavno razvijati profesionalne kompetencije odgojitelja koje omogućuju fleksibilno, ali dosljedno djelovanje u nepredvidivim okolnostima. Uvidi također upućuju na potrebu sustavne podrške odgojiteljima, suradnje unutar kolektiva te, kada je to moguće, uključivanja roditelja kao dodatnog izvora stabilnosti u kriznim situacijama. Iskustvo ove odgojne skupine pokazuje i da krizne i nepredvidive situacije, iako ozbiljan izazov za djecu i odgojitelje, mogu pridonijeti razvoju otpornosti, jačanju odnosa i produbljivanju pedagoške refleksije. Kada su djeca okružena stabilnim, dostupnim i osjetljivim odraslima, čak i izrazito nepovoljne okolnosti mogu postati iskustva u kojima se razvijaju povjerenje, sigurnost i osjećaj zajedništva. Time se potvrđuje da je kvaliteta odnosa temelj emocionalne sigurnosti djece i ključni čimbenik kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Literatura

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation and related procedures*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books. (Izorno djelo objavljeno 1969).
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Goldstein, L. S. (1999). The relational zone: The role of caring relationships in the co-construction of mind. *American Educational Research Journal*, 36(3), 647–673. <https://doi.org/10.3102/00028312036003647>
- Howes, C., & Ritchie, S. (2002). *A matter of trust: Connecting teachers and learners in the early childhood classroom*. Teachers College Press.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću: Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. SM naklada.
- Miljević-Riđički, R., Plantak, K., & Bouillet, D. (2017). Resilience in preschool children: The perspectives of teachers, parents and children. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 31–43.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335–344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>

Odnos odgojitelja i djeteta kao temelj otpornosti i dobrobiti u ranoj i predškolskoj dobi: refleksija profesionalne prakse

Irena Bašić

Sažetak

Razvoj psihološke otpornosti i dobrobiti djece u ranoj i predškolskoj dobi sve se češće promatra kao rezultat međudjelovanja djeteta i njegova neposrednog okruženja. U tom se kontekstu posebno naglašava važnost kvalitete odnosa kao ključnog zaštitnog čimbenika u razvoju emocionalne sigurnosti, samoregulacije i adaptivnog funkcioniranja.

Rad je usmjeren na analizu odnosa između odgojitelja i djeteta kao važnog konteksta razvoja otpornosti u institucionalnom okruženju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Poseban naglasak stavlja se na svakodnevne interakcije i iskustva koja doprinose osjećaju pripadnosti i razvoju socioemocionalnih kompetencija.

Rad se temelji na refleksivnom pristupu profesionalnoj praksi te uključuje interpretaciju konkretnih situacija iz vrtićkog konteksta. Analizirani primjeri upućuju na to da se ključni procesi razvoja otpornosti odvijaju kroz naizgled rutinske, ali razvojno značajne svakodnevne interakcije. Zaključno se ističe da kvaliteta odnosa između djeteta i odraslih predstavlja temeljni zaštitni čimbenik u razvoju otpornosti, ali i važnu pretpostavku odgoja za mir u ranom djetinjstvu.

Ključne riječi: *emocionalna sigurnost; psihološka otpornost; samoregulacija; socioemocionalni razvoj; suradnja s roditeljima*

Uvod

Suvremeni društveni kontekst obilježen ubrzanim promjenama, neizvjesnošću i složenim razvojnim zahtjevima stavlja pred djecu već u ranoj dobi niz izazova koji zahtijevaju razvoj adaptivnih socioemocionalnih kompetencija. U tom se kontekstu sve snažnije naglašava važnost psihološke otpornosti i dobrobiti kao ključnih razvojnih ishoda u djetinjstvu.

U promišljanjima o razvoju otpornosti sve se više ističe uloga odnosa koje dijete ostvaruje u svom neposrednom okruženju. Pojam odnosa, u kontekstu ovoga rada, odnosi se na kvalitetu međuljudske veze koja se uspostavlja kroz ponavljana iskustva interakcija obilježenih emocionalnom dostupnošću, osjetljivošću i dosljednim odgovaranjem na dječje potrebe (Pianta, 1999; Bowlby, 1988). Takav odnos nije samo okvir unutar kojeg se odvija odgojno-obrazovni proces, već i važan razvojni čimbenik koji pridonosi osjećaju sigurnosti, dobrobiti i razvoju kompetentnosti djeteta (Laevers, 2005). U institucionalnom kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, odnos između odgojitelja i djeteta predstavlja jedan od ključnih prostora svakodnevnih interakcija i iskustava.

Polazeći od pretpostavke da se razvojni procesi ne odvijaju isključivo kroz planirane aktivnosti, već i kroz svakodnevne situacije i odnose, ovaj se rad usmjerava na analizu takvih iskustava iz pedagoške prakse.

Cilj rada je ukazati na ulogu odnosa između odgojitelja i djeteta kao ključnog konteksta razvoja otpornosti i dobrobiti te doprinijeti razumijevanju načina na koje se kroz svakodnevne interakcije može podržati razvoj emocionalne sigurnosti, samoregulacije i osjećaja pripadnosti. U širem kontekstu, rad se nadovezuje na temu konferencije – odgoj za mir – razumijevajući mir

ne kao odsutnost sukoba, već kao kvalitetu odnosa koja se gradi kroz svakodnevna iskustva povjerenja, uzajamnog poštovanja i emocionalne sigurnosti (UNESCO, 2021; Galtung, 1969). Rana i predškolska dob prepoznaje se kao ključno razdoblje za razvoj kulture mira jer upravo kvaliteta odnosa, osjećaj dobrobiti i aktivna uključenost djeteta predstavljaju temelj socioemocionalnog razvoja i odgovornog sudjelovanja u zajednici (Laevens, 2005; UNESCO, 2021; Galtung, 1969).

Teorijski okvir

Razvoj psihološke otpornosti u suvremenim se pristupima sve češće promatra kao dinamičan proces koji nastaje u interakciji djeteta i njegovog socijalnog okruženja. U tom se smislu otpornost ne definira kao stabilna osobina pojedinca, već kao razvojni proces koji se oblikuje kroz svakodnevna iskustva i odnose (Masten, 2001).

Masten (2001) otpornost opisuje pojmom *ordinary magic*, naglašavajući kako se ona razvija kroz uobičajene razvojne procese u okruženjima koja djetetu pružaju sigurnost, podršku i mogućnost aktivnog sudjelovanja. Posebno se ističu zaštitni čimbenici poput stabilnih i emocionalno podržavajućih odnosa s odraslima, osjećaja pripadnosti i uključenosti djeteta u socijalno okruženje.

U tom kontekstu, kvaliteta odnosa s odraslom osobom može se promatrati kao temelj razvoja emocionalne sigurnosti. Emocionalna sigurnost omogućuje djetetu istraživanje okoline, preuzimanje inicijative i razvijanje osjećaja kompetentnosti, što predstavlja osnovu za razvoj otpornosti. Kvaliteta odnosa između djeteta i odrasle osobe dodatno se potvrđuje kao jedan od ključnih prediktora socioemocionalnog razvoja i prilagodbe djeteta u institucionalnom kontekstu (Pianta, 1999).

Razvoj emocionalne sigurnosti usko je povezan s procesima koregulacije. Djeca u ranoj i predškolskoj dobi još nemaju u potpunosti razvijene kapacitete za samostalnu regulaciju emocija, već se oslanjaju na odraslu osobu koja svojim ponašanjem i reakcijama pomaže u razumijevanju i regulaciji emocionalnih iskustava. Kroz ponavljana iskustva takvih interakcija dijete postupno razvija samoregulaciju kao ključnu razvojnu kompetenciju, što je u skladu s nalazima o razvoju socioemocionalnih vještina u ranom djetinjstvu (Denham, 2006). U tom se kontekstu može govoriti i o važnosti ranih iskustava privrženosti, pri čemu emocionalno dostupna i osjetljiva odrasla osoba predstavlja temelj razvoja osjećaja sigurnosti i kasnijih obrazaca regulacije (Bowlby, 1988).

Koncept dobrobiti djeteta naglašava važnost subjektivnog iskustva djeteta. Dobrobit se ne promatra isključivo kroz objektivne uvjete, već i kroz način na koji dijete doživljava vlastitu sigurnost, prihvaćenost i zadovoljstvo (Ben-Arieh, 2014). Upravo u tom kontekstu kvaliteta odnosa predstavlja jedan od ključnih elemenata dobrobiti.

Ekološki model razvoja dodatno naglašava kako se razvoj djeteta odvija unutar međusobno povezanih sustava (Bronfenbrenner, 1994). Mikrosustav, koji uključuje obitelj i vrtić, ima posebno važnu ulogu u ranom djetinjstvu jer predstavlja prostor neposrednih interakcija i svakodnevnih iskustava.

U institucionalnom kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, odgojitelj ima ključnu ulogu u oblikovanju takvog okruženja. Analiza literature upućuje na to da kvaliteta odnosa između odgojitelja i djeteta predstavlja jedan od temeljnih čimbenika razvoja emocionalne sigurnosti, samoregulacije i osjećaja kompetentnosti.

Suvremeni pristupi ranom razvoju dodatno naglašavaju kako se razvoj djeteta odvija kroz kontinuiranu interakciju bioloških i socijalnih čimbenika, pri čemu odnosi s odraslima imaju ključnu ulogu u oblikovanju razvojnih ishoda (Shonkoff & Phillips, 2000). Posebno je važno istaknuti da neurobiološka istraživanja potvrđuju kako kronični stres u ranoj dobi, koji nije ublažen kvalitetnim odnosima, može imati dugoročne negativne učinke na razvoj sustava odgovornih za regulaciju stresa i emocionalno funkcioniranje (Gunnar & Quevedo, 2007). Nasuprot tome, sigurni i predvidljivi odnosi s odraslima djeluju kao zaštitni čimbenik koji ublažava fiziološke učinke stresa, čime se biološki potvrđuje važnost relacijskog konteksta u ranom razvoju.

Prikaz prakse i analiza odabranih situacija

Polazeći od prethodno iznesenih teorijskih postavki, u nastavku se analiziraju odabrane situacije iz svakodnevne odgojno-obrazovne prakse. Navedeni primjeri ne predstavljaju izdvojene događaje, već su dio uobičajenih pedagoških situacija koje se kontinuirano ponavljaju u vrtićkom okruženju. Upravo kroz takve svakodnevne interakcije oblikuju se iskustva koja doprinose razvoju emocionalne sigurnosti, samoregulacije i osjećaja pripadnosti. Situacije su odabrane prema kriteriju teorijske relevantnosti – svaka od njih ilustrira jedan ili više temeljnih razvojnih procesa opisanih u teorijskom okviru (privrženost, koregulacija, razvoj emocionalne pismenosti, suradničko rješavanje problema). Metodološki okvir koji se primjenjuje jest refleksivna praksa, razumijevana kao proces kritičkog promišljanja vlastitog profesionalnog djelovanja radi produbljivanja razumijevanja pedagoških situacija i unapređenja profesionalne prakse (Schön, 1983). Svaka situacija dokumentirana je neposredno nakon događaja, a interpretacija je provedena u više koraka: deskriptivni opis, teorijska analiza i promišljanje implikacija za praksu. Analiza je interpretativne naravi te je usmjerena na razumijevanje značenja pedagoških iskustava u kontekstu u kojem su se odvijala, što je u skladu s načelima pedagoške dokumentacije i refleksivnog promišljanja profesionalne prakse u pristupu Reggio Emilia (Rinaldi, 2006).

Rituali svakodnevice kao temelj osjećaja sigurnosti

Svakodnevni rituali, osobito oni povezani s dolaskom djeteta u vrtić, predstavljaju važan kontekst izgradnje odnosa. U tim kratkim, ponavljajućim situacijama dijete uspostavlja kontakt s odgojiteljem te dobiva potvrdu da je viđeno, prihvaćeno i sigurno.

U jednoj takvoj situaciji djevojčica prilikom dolaska govori: „Teta, falit ćeš mi.“ Na odgovor da odgojiteljica ne odlazi, djevojčica dodatno pojašnjava: „Ali ja idem. Sutra idem kod zubara i neću doći u vrtić... ali dolazim prekosutra. Obećajem.“

Ova kratka razmjena ukazuje na nekoliko važnih aspekata dječjeg doživljaja odnosa. Dijete anticipira privremeni prekid svakodnevne rutine i nastoji osigurati kontinuitet odnosa kroz verbalno potvrđivanje povratka. Time pokazuje potrebu za predvidljivošću i stabilnošću, ali i povjerenje u odnos s odraslom osobom. Iz perspektive teorije privrženosti, ova situacija upućuje na to da dijete vrtićku odgojiteljicu doživljava kao važnu figuru privrženosti koja u vrtićkom okruženju pruža osjećaj emocionalne sigurnosti (Howes & Spieker, 2008). Djevojčičina spontana najava odlaska i obećanje povratka može se razumjeti kao aktivacija sustava privrženosti u situaciji anticipiranog odvajanja: dijete traži potvrdu kontinuiteta odnosa kako bi lakše reguliralo nesigurnost povezanu s promjenom rutine. Odgojiteljev odgovor u takvoj situaciji – prihvaćanje

dječjeg iskaza bez umanjivanja ili prebrze utješne intervencije – predstavlja primjer osjetljivog i responzivnog odnosa odrasle osobe prema djetetu, koji podupire osjećaj emocionalne sigurnosti i razvoj sigurne privrženosti (Sroufe, 2005), time osnažujući djetetov osjećaj da je „viđeno“ i da su njegove emocionalne potrebe legitimne.

Navedene situacije ukazuju na to da dijete kroz odnos s odgojiteljem regulira vlastitu nesigurnost. Emocionalna dostupnost odrasle osobe omogućuje djetetu da iskustvo odvajanja integrira bez narušavanja osjećaja sigurnosti, čime se dodatno potvrđuje važnost svakodnevnih rituala kao zaštitnog čimbenika u razvoju otpornosti.

Razumijevanje i izražavanje emocija kroz svakodnevne aktivnosti

Razvoj socioemocionalnih kompetencija odvija se kroz iskustva u kojima djeca imaju priliku prepoznati, izražavati i interpretirati vlastite emocije. U tom kontekstu aktivnosti poput likovnog izražavanja predstavljaju važan prostor simboličke komunikacije.

U jednoj aktivnosti djeca su bila potaknuta da nacrtaju emociju koju osjećaju. Jedno dijete pritom izjavljuje: „Ljut sam jer imam mišiće.“ Ova izjava pokazuje kako dijete tjelesni doživljaj snažne unutarnje napetosti povezuje s emocijom ljutnje, koristeći konkretne i za njega smisljeno povezane pojmove.

Takvi izrazi ukazuju na razvojni proces u kojem djeca postupno oblikuju razumijevanje vlastitih emocionalnih stanja. Uloga odgojitelja u takvim situacijama nije samo usmjeravanje prema *ispravnom* imenovanju emocije, već stvaranje prostora u kojem dijete može istraživati i verbalizirati vlastita iskustva. Iz razvojnopsihološke perspektive, dječji iskaz „Ljut sam jer imam mišiće“ otvara nekoliko interpretativnih mogućnosti. Djeca predškolske dobi emocije često doživljavaju i izražavaju kroz tjelesne senzacije, što je u skladu sa spoznajama o povezanosti tjelesnih stanja i emocionalnog iskustva (Damasio, 1994). U ovom se slučaju može pretpostaviti da dijete tjelesni osjećaj napetosti u mišićima povezuje s vlastitim emocionalnim iskustvom te ga koristi kao okvir za imenovanje vlastite emocionalne reakcije. Radi se o ranoj fazi razvoja emocionalne pismenosti u kojoj dijete gradi unutarnji rječnik emocija oslanjajući se na opipljive, tjelesne referentne točke (Denham, 2006). Uloga odgojitelja u takvom trenutku nije samo prihvaćanje dječjeg iskaza, već i suptilno proširivanje njegova razumijevanja emocija – primjerice pitanjem „Gdje u tijelu osjećaš tu ljutnju?“ ili reflektiranjem „Vidim da tvoje tijelo sada osjeća nešto jako snažno“ – čime se podupire povezivanje tjelesnog i emocionalnog iskustva te razvoj djetetova razumijevanja i regulacije emocija.

Kroz prihvaćanje i reflektiranje dječjih izraza, odgojitelj doprinosi razvoju emocionalne pismenosti i postupnoj internalizaciji obrazaca regulacije, što je u skladu s procesima koregulacije u ranom razvoju.

Komunikacija i rješavanje konflikata kao prostor učenja odnosa

Svakodnevne situacije nesuglasica među djecom predstavljaju važan kontekst za razvoj socijalnih vještina i otpornosti. Umjesto neposrednog rješavanja konflikta od strane odrasle osobe, takve situacije mogu se koristiti kao prilika za učenje komunikacije i zajedničkog donošenja odluka.

U jednoj situaciji dva dječaka ulaze u nesuglasje oko spremanja igračke. Jedan smatra da bi on trebao pospremiti jer ju je izvadio, dok drugi tvrdi da je njegova odgovornost jer se

posljednji s njom igrao. Kroz jednostavnu strukturu razgovora („jedan govori – drugi sluša – mijenjamo uloge – dogovaramo se“), djeca dobivaju priliku izraziti vlastito mišljenje i čuti perspektivu drugoga.

Ishod situacije – zajedničko nošenje kutije, pri čemu svaki dječak drži jednu stranu – ukazuje na spontano razvijanje suradničkog ponašanja. Iako se radi o jednostavnom zadatku, način na koji ga djeca rješavaju pokazuje razumijevanje odnosa kao prostora uzajamnosti.

Ovakve situacije doprinose razvoju empatije, fleksibilnosti i sposobnosti rješavanja problema, čime se dodatno potvrđuje važnost svakodnevnih interakcija u razvoju otpornosti.

Razvoj povjerenja kroz zajedničko iskustvo

Povjerenje među djecom ne razvija se kroz verbalne upute, već kroz iskustva u kojima djeca imaju priliku osloniti se jedni na druge. Aktivnosti koje uključuju vođenje djeteta uz ograničenu vizualnu percepciju predstavljaju jedan od takvih primjera.

U takvoj aktivnosti jedno dijete vodi drugo, koje ima povez preko očiju. Dijete koje vodi preuzima odgovornost za sigurnost drugoga, dok dijete koje je vođeno razvija iskustvo oslanjanja i povjerenja.

Ovakva iskustva omogućuju djeci da kroz neposredno sudjelovanje razvijaju razumijevanje odnosa kao prostora brige, odgovornosti i uzajamnosti. Istovremeno, dijete doživljava odnos kao sigurno okruženje, što predstavlja važan temelj razvoja emocionalne sigurnosti i otpornosti.

Suradnja s roditeljima kao proširenje odnosa

Razvoj otpornosti i dobrobiti djeteta ne odvija se isključivo unutar vrtićkog okruženja, već u širem kontekstu odnosa između vrtića i obitelji. U tom smislu suradnja s roditeljima predstavlja važan element stvaranja konzistentnog okruženja za dijete.

U jednoj aktivnosti roditelji su dobili zadatak da, na temelju razgovora s djetetom, nacrtaju događaj koji je djetetu bio važan. Ova aktivnost omogućila je uvid u način na koji dijete interpretira vlastita iskustva, ali i u način na koji roditelji slušaju i razumiju dječju perspektivu.

Takav pristup otvara prostor za promišljanje kvalitete komunikacije između odraslih i djece. Kada dijete dobiva iskustvo da je njegova priča važna i da je netko aktivno sluša, jača se osjećaj vrijednosti i pripadnosti, što predstavlja važan element dobrobiti.

Rasprava

Analiza prikazanih situacija iz prakse potvrđuje teorijska polazišta prema kojima se razvoj psihološke otpornosti i dobrobiti djece odvija unutar odnosa i svakodnevnih interakcija u kojima dijete aktivno sudjeluje. U skladu s konceptom otpornosti kao razvojnog procesa prikazane situacije upućuju na to da se ključni zaštitni čimbenici ne nalaze u izdvojenim intervencijama, već u kvaliteti odnosa koje dijete ostvaruje s odraslima i vršnjacima (Masten, 2001).

Analiza konkretnih primjera dodatno potvrđuje kako se upravo u svakodnevnim, naizgled jednostavnim situacijama – poput dolaska u vrtić, izražavanja emocija ili rješavanja konflikata – oblikuju temeljna razvojna iskustva. Takve situacije omogućuju djetetu da kroz odnos s odraslom

osobom razvija osjećaj sigurnosti i predvidljivosti, što predstavlja osnovu za daljnje istraživanje, učenje i razvoj kompetencija.

Dobiveni uvidi mogu se dodatno razumjeti kroz procese koregulacije. U interakcijama s odgojiteljem dijete postupno uči prepoznavati i regulirati vlastite emocionalne reakcije, pri čemu odrasla osoba svojim odgovorima i ponašanjem pruža model regulacije. Kroz ponavljana iskustva takvih interakcija razvija se samoregulacija kao jedna od ključnih sastavnica psihološke otpornosti. Time se potvrđuje da odnos nije samo kontekst razvoja, već aktivan mehanizam kroz koji se razvoj odvija.

Uloga odgojitelja u tom procesu nadilazi organizaciju aktivnosti te uključuje osjetljivo prepoznavanje dječjih potreba, prilagodbu vlastitih reakcija i stvaranje emocionalno sigurnog okruženja. Takav pristup zahtijeva kontinuiranu refleksiju profesionalne prakse i svjesnost o vlastitoj ulozi u oblikovanju odnosa i interakcija. U tom smislu, odgojitelj se potvrđuje kao ključni čimbenik u stvaranju uvjeta za razvoj otpornosti i dobrobiti djece.

Dodatno, prikaz aktivnosti koje uključuju roditelje upućuje na važnost usklađenosti iskustava koje dijete ima u različitim okruženjima. Suradnja između vrtića i obitelji doprinosi stvaranju konzistentnog i podržavajućeg okvira u kojem dijete dobiva stabilnu emocionalnu podršku, što je u skladu s pristupima koji naglašavaju dobrobit kao rezultat iskustava u različitim životnim kontekstima (Ben-Arieh, 2014).

Implikacije ovih nalaza za pedagošku praksu odnose se na potrebu pomicanja fokusa s isključivo planiranih aktivnosti prema kvaliteti svakodnevnih interakcija. Iako su strukturirane aktivnosti važan dio odgojno-obrazovnog procesa, upravo mikro-situacije iz svakodnevice predstavljaju ključan prostor učenja i razvoja. U tom kontekstu, odgoj za mir ne ostvaruje se primarno kroz sadržaje koji se poučavaju, već kroz iskustva odnosa koja djeca svakodnevno žive.

Istovremeno, potrebno je uzeti u obzir i ograničenja ovoga rada. Budući da se temelji na refleksiji profesionalne prakse, dobiveni uvidi ne mogu se generalizirati u užem istraživačkom smislu. Međutim, njihova vrijednost ogleda se u dubinskom razumijevanju pedagoških procesa i mogućnosti njihove primjene u sličnim odgojno-obrazovnim kontekstima.

U cjelini, dobiveni uvidi potvrđuju kako se otpornost djece razvija kroz mrežu odnosa i iskustava, pri čemu svakodnevne interakcije imaju ključnu ulogu u oblikovanju emocionalne sigurnosti, samoregulacije i osjećaja pripadnosti. Time se dodatno naglašava važnost promišljanja pedagoške prakse u smjeru jačanja kvalitete odnosa kao temeljnog elementa odgojno-obrazovnog procesa.

Zaključak

Razvoj psihološke otpornosti i dobrobiti djece u ranoj i predškolskoj dobi ne može se promatrati odvojeno od kvalitete odnosa koje dijete ostvaruje u svom svakodnevnom okruženju. Odnos između odgojitelja i djeteta, kao i odnosi među djecom te između vrtića i obitelji, predstavljaju temeljni kontekst u kojem se oblikuju ključna razvojna iskustva.

U radu je ukazano na to da se otpornost ne razvija kroz izdvojene programe ili intervencije, već kroz svakodnevne interakcije koje djetetu omogućuju iskustvo sigurnosti, prihvaćenosti i razumijevanja. Upravo takva iskustva, koja se često odvijaju u naizgled malim i rutinskim situacijama, čine osnovu razvoja samoregulacije, emocionalne stabilnosti i osjećaja kompetentnosti.

Posebno se naglašava uloga odgojitelja kao refleksivnog praktičara koji kroz osjetljiv, dosljedan i podržavajući pristup oblikuje emocionalnu klimu skupine i kvalitetu odnosa. U tom smislu, profesionalna praksa odgojitelja nadilazi provedbu planiranih aktivnosti te uključuje kontinuirano promišljanje vlastitih reakcija, interakcija i utjecaja na dijete.

Ujedno se ističe važnost suradnje s roditeljima kao ključnog elementa u stvaranju konzistentnog i podržavajućeg okruženja. Kada su odnosi između vrtića i obitelji utemeljeni na povjerenju i međusobnom razumijevanju, dijete dobiva stabilan okvir koji dodatno podupire njegov razvoj i dobrobit.

Zaključno, može se istaknuti da kvaliteta odnosa u ranom djetinjstvu predstavlja ne samo temelj razvoja otpornosti i dobrobiti, već i važnu pretpostavku odgoja za mir. Odgoj za mir ne ostvaruje se prvenstveno kroz sadržaje koji se poučavaju, već kroz iskustva odnosa koja djeca svakodnevno žive. Upravo u tim odnosima djeca uče povjerenje, uzajamnost, empatiju i suradnju.

Stoga se može zaključiti da je jačanje kvalitete odnosa jedno od ključnih područja razvoja suvremene pedagoške prakse, jer upravo kroz takve odnose djeca razvijaju temeljne kompetencije potrebne za suočavanje s izazovima i aktivno sudjelovanje u zajednici.

Literatura

- Ben-Arieh, A. (2014). Social policy and the changing concept of child well-being: The role of international studies and children as active participants. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 569–580.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen i T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (str. 1643–1647). Elsevier.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. Putnam.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness. *Early Education and Development*, 17(1), 57–89.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191.
- Gunnar, M. R., & Quevedo, K. (2007). The neurobiology of stress and development. *Annual Review of Psychology*, 58, 145–173.
- Howes, C., & Spieker, S. (2008). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (2nd ed., pp. 317–332). Guilford Press.
- Laevers, F. (2005). Well-being and involvement in care settings: A process-oriented self-evaluation instrument. *Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education*. Leuven University.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

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

Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349–367.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.

Humanitarni vrtićki sajam kao poticaj razvoju prosocijalnih kompetencija djece

Josipa Lebo
Martina Narančić

Sažetak

Cilj rada je prikazati doprinos humanitarnog vrtićkog sajma razvoju prosocijalnih kompetencija djece rane i predškolske dobi kroz projekt „Prstići dobrote“, koji integrira umjetničko stvaralaštvo i humanitarno djelovanje. U projektu je sudjelovalo 80 djece u dobi od 5 do 7 godina iz četiri odgojne skupine. Aktivnosti rada s glinom odvijale su se od rujna do sredine studenoga, dok se proces sustavnog promatranja djece odvijao od rujna do siječnja. Rad se temelji na kvalitativnom pristupu koji uključuje sustavno promatranje, refleksivne zapise odgojitelja i analizu dječjih izjava i ponašanja.

Rezultati ukazuju na razvoj prosocijalnih oblika ponašanja kod djece, osobito u području suradnje, pomaganja, dijeljenja materijala i izražavanja empatije. Tijekom provedbe projekta djeca su pokazivala povećanu emocionalnu uključenost, razumijevanje humanitarne svrhe aktivnosti te osjećaj pripadnosti zajednici. Zaključno, rad potvrđuje važnost integracije umjetničkih i humanitarnih aktivnosti kao poticajnog pristupa razvoju socioemocionalnih kompetencija djece rane i predškolske dobi.

Ključne riječi: *empatija; humanitarni rad; predškolski odgoj; prosocijalno ponašanje; rad s glinom*

Uvod

Razvoj socioemocionalnih kompetencija predstavlja jedan od ključnih ciljeva ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Emocionalna inteligencija, koja uključuje sposobnost prepoznavanja, razumijevanja i regulacije vlastitih i tuđih emocija, temelj je kvalitetnih međuljudskih odnosa i uspješnog funkcioniranja pojedinca u društvu (Goleman, 2007). U ranom djetinjstvu djeca kroz interakciju s vršnjacima i odraslima postupno razvijaju empatiju, suradnju i osjećaj pripadnosti zajednici (Denham & Groot, 1993).

Suvremeni odgojno-obrazovni pristupi naglašavaju važnost iskustvenog učenja i aktivnog sudjelovanja djece u stvarnim životnim situacijama. Takav pristup omogućuje djeci da kroz konkretne aktivnosti razvijaju socijalne i emocionalne vještine, umjesto da ih usvajaju isključivo na razini verbalnog poučavanja (Kolb, 2015). Posebno se ističe važnost aktivnosti koje povezuju kreativno izražavanje s društveno korisnim djelovanjem.

Umjetničke aktivnosti, poput rada s glinom, imaju značajan potencijal u razvoju dječje emocionalne inteligencije. Taktilno iskustvo, sloboda izražavanja i mogućnost stvaranja potiču razvoj kreativnosti, koncentracije i emocionalnog izražavanja (Bodulić, 1982; Slunjski, 2013). Rad s glinom omogućuje djeci neverbalno izražavanje emocija, razvoj fine motorike te iskustvo stvaranja kroz proces istraživanja materijala. Ujedno, kreativni proces doprinosi razvoju samopouzdanja i osjećaja kompetentnosti kod djece (Malchiodi, 2012).

U suvremenom ranom i predškolskom odgoju sve se više naglašava važnost integriranih pristupa koji povezuju iskustveno učenje, kreativno izražavanje i razvoj socioemocionalnih kompetencija djece. Humanitarni projekti omogućuju djeci aktivno sudjelovanje u zajednici te razvijanje osjećaja odgovornosti, empatije i razumijevanja potreba drugih ljudi. Takva iskustva pomažu djeci razumjeti društvene odnose kroz konkretno djelovanje i stvarne životne situacije.

Cilj ovoga rada je prikazati primjer dobre prakse - humanitarni vrtički sajam „Prstići dobrote“ - kao model integracije umjetničkog stvaralaštva i razvoja prosocijalnih kompetencija djece rane i predškolske dobi.

Metode

Rad se temelji na kvalitativnom pristupu kroz prikaz i analizu odgojno-obrazovne prakse provedene u četiri odgojne skupine djece rane i predškolske dobi. U projektu je sudjelovalo ukupno 80 djece u dobi od 5 do 7 godina.

Projekt „Prstići dobrote“ provodio se od rujna do sredine studenoga, a završna aktivnost bio je humanitarni božićni sajam održan 23. prosinca. Djeca su tijekom projekta sudjelovala u oblikovanju uporabnih i dekorativnih predmeta od gline. Proces rada uključivao je modeliranje, sušenje i završnu obradu predmeta, dok su glaziranje predmeta zbog tehnoloških zahtjeva materijala provodile odgojiteljice.

Aktivnosti su se organizirale unutar matičnih odgojnih skupina kroz interesnu skupinu „Prstići dobrote“. Djeca su aktivno sudjelovala u svim fazama projekta - od osmišljavanja ideja i izrade predmeta do pripreme i sudjelovanja na humanitarnom sajmu.

Proces sustavnog promatranja provodio se od rujna do siječnja. Promatranje i bilježenje dječjih ponašanja provodili su matični odgojitelji svake odgojne skupine putem refleksivnih zapisa, opažanja tijekom aktivnosti i bilježenja spontanijih dječjih izjava. Posebna pažnja posvećena je praćenju oblika prosocijalnog ponašanja, uključujući suradnju među djecom, pomaganje vršnjacima, dijeljenje materijala, izražavanje empatije, osjećaj odgovornosti i razumijevanje humanitarne svrhe aktivnosti.

Prikupljeni podaci analizirani su metodom tematske analize, pri čemu su opažanja i dječje izjave grupirani prema ponavljajućim obrascima ponašanja i socioemocionalnim kompetencijama koje su se pojavljivale tijekom provedbe projekta.

Istraživačko pitanje

Polazeći od cilja rada, postavljeno je sljedeće istraživačko pitanje: Koje su promjene u prosocijalnom ponašanju djece rane i predškolske dobi uočene tijekom sudjelovanja u humanitarnom projektu „Prstići dobrote“? Pomoćno istraživačko pitanje bilo je: Na koji način aktivnosti rada s glinom i sudjelovanje u humanitarnom sajmu doprinose razvoju empatije, suradnje i osjećaja zajedništva kod djece?

Rezultati

Tijekom provedbe projekta uočene su značajne promjene u ponašanju i emocionalnom izražavanju djece. Djeca su pokazivala povećanu spremnost na suradnju i međusobno pomaganje, osobito tijekom izrade predmeta od gline. Često su spontano nudila pomoć vršnjacima, dijelila materijale te zajednički rješavala problemske situacije.

Rad s glinom pokazao se kao snažan medij za emocionalno izražavanje. Djeca su kroz oblikovanje materijala izražavala vlastite ideje i osjećaje, pri čemu je uočeno povećanje koncentracije te smanjenje impulzivnog ponašanja. Taktilno iskustvo pridonijelo je osjećaju smirenosti i zadovoljstva tijekom aktivnosti.

Tijekom provedbe projekta zabilježeni su brojni primjeri spontanog prosocijalnog ponašanja djece. Djeca su često međusobno dijelila materijale, nudila pomoć vršnjacima tijekom oblikovanja gline te zajednički pronalazila rješenja u problemskim situacijama.

Posebno značajne bile su dječje izjave koje upućuju na razumijevanje humanitarne svrhe projekta. Dječak V. Z. (6 godina) tijekom pripreme predmeta za sajam izjavio je: „Mi ćemo prodati ovu glinu pa ćemo moći pomoći svima.“ Navedena izjava ukazuje na povezivanje vlastitog rada s pomaganjem drugima i razumijevanje društvene vrijednosti aktivnosti.

Nakon održanog sajma djevojčica E. P. (5 godina) rekla je: „Izradila sam ovu zdjelicu i poklonit ću je siromašnima.“ Ovakve izjave upućuju na razvoj empatije i postupno razumijevanje potreba drugih ljudi kroz iskustveno sudjelovanje u projektu.

Tijekom provedbe humanitarnog sajma djeca su aktivno sudjelovala i u organizaciji prodajnog dijela aktivnosti. Umjesto unaprijed određenih cijena, za izrađene keramičke predmete bili su predviđeni dobrovoljni novčani prilozi, što je djeci omogućilo razumijevanje humanitarne svrhe projekta i simbolične vrijednosti vlastitoga rada. Djeca su spontano objašnjavala posjetiteljima da je za izradu keramičkih predmeta bilo potrebno mnogo truda, vremena i strpljenja. Posebno su naglašavala kako se predmeti izrađuju kroz više faza -oblikovanje, sušenje i pečenje - čime su pokazivala razvijeno razumijevanje procesa rada i vrijednosti uloženoga truda.

Tijekom komunikacije s posjetiteljima uočeni su i početni oblici razvoja poduzetničkih kompetencija djece. Djeca su samostalno predstavljala proizvode, objašnjavala njihovu namjenu i poticala posjetitelje na sudjelovanje u humanitarnoj aktivnosti. Kroz iskustvo neposredne interakcije razvijala su vještine komunikacije, suradnje, odgovornosti i razumijevanja vrijednosti novca u kontekstu pomaganja drugima. Ovakav oblik iskustvenog učenja pridonio je povezivanju kreativnog stvaralaštva, socijalne osjetljivosti i razvoja osnovnih poduzetničkih kompetencija u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju.

Tijekom aktivnosti uočeno je i povećanje suradničkih oblika ponašanja. Starija djeca spontano su pomagala mlađoj djeci u oblikovanju predmeta od gline, objašnjavala postupke rada i poticala ih tijekom aktivnosti. Odgojitelji su u refleksivnim zapisima bilježili povećanu emocionalnu uključenost djece, strpljenje tijekom procesa rada te osjećaj ponosa prilikom predstavljanja vlastitih radova na humanitarnom sajmu.

Sudjelovanje u humanitarnom sajmu dodatno je osnažilo osjećaj vlastite vrijednosti i pripadnosti zajednici. Djeca su s ponosom predstavljala svoje radove te pokazivala razumijevanje svrhe pomaganja drugima. U međusobnoj komunikaciji i razgovorima iskazivala su empatiju i razvijenu svijest o potrebama drugih ljudi.

Rasprava

Dobiveni rezultati potvrđuju spoznaje iz literature o važnosti iskustvenog učenja u razvoju socioemocionalnih kompetencija djece. Aktivnim sudjelovanjem u projektu djeca su imala priliku učiti kroz konkretne situacije, što je pridonijelo dubljem razumijevanju prosocijalnog ponašanja (Kolb, 2015).

Rad s glinom kao umjetnička aktivnost pokazao se osobito vrijednim jer omogućuje integraciju emocionalnog, kognitivnog i motoričkog razvoja. U skladu s pristupom koji naglašava važnost slobodnog izražavanja, djeca su razvijala vlastiti kreativni izričaj bez nametnutih obrazaca (Slunjski, 2013).

Dobiveni rezultati potvrđuju važnost iskustvenog i participativnog učenja u razvoju socioemocionalnih kompetencija djece. Aktivno sudjelovanje djece u humanitarnim aktivnostima omogućilo je povezivanje emocionalnog doživljaja s konkretnim djelovanjem, što je doprinijelo razvoju empatije, odgovornosti i osjećaja pripadnosti zajednici. U skladu s navodima autora koji ističu važnost socioemocionalnog učenja u ranom i predškolskom odgoju (Denham, 2006; Elias & Weissberg, 2000), djeca su kroz konkretno iskustvo lakše razumjela značenje pomaganja i suradnje.

Humanitarna komponenta projekta dodatno je obogatala odgojno-obrazovni proces jer je djeci omogućila povezivanje vlastitog djelovanja s konkretnim društvenim ciljem. Takva iskustva doprinose razvoju empatije i osjećaja odgovornosti, što su temeljne vrijednosti socioemocionalnog razvoja.

Važnu ulogu u procesu imali su odgojitelji koji su stvarali poticajno okruženje, usmjeravali aktivnosti i poticali refleksiju djece. Njihova podrška bila je ključna u povezivanju dječjih iskustava s razumijevanjem emocija i društvenih odnosa.

Ograničenje rada

Rad se temelji na kvalitativnom prikazu odgojno-obrazovne prakse, zbog čega rezultate nije moguće generalizirati na širu populaciju djece rane i predškolske dobi. Jedno od ograničenja rada predstavlja subjektivnost opažanja jer su promatranje i refleksivne zapise provodili matični odgojitelji uključeni u provedbu projekta.

Također, rezultati su vezani uz specifičan kontekst jedne odgojno-obrazovne ustanove i određeni broj odgojnih skupina. Unatoč navedenim ograničenjima, prikazani primjeri i opažanja mogu poslužiti kao vrijedan primjer dobre prakse i poticaj za daljnju primjenu sličnih projekata u radu s djecom rane i predškolske dobi.

Zaključak

Humanitarni vrtićki sajam predstavlja vrijedan pedagoški pristup koji povezuje umjetničko stvaralaštvo i razvoj prosocijalnih kompetencija djece. Kroz projekt „Prstići dobrote“ djeca su imala priliku sudjelovati u smislenim aktivnostima koje su poticale razvoj empatije, suradnje i osjećaja odgovornosti prema zajednici.

Rezultati ukazuju na važnost integracije kreativnih i humanitarnih aktivnosti u odgojno-obrazovni rad s djecom rane i predškolske dobi. Takav pristup omogućuje cjelovit razvoj djeteta te doprinosi stvaranju temelja za buduće socijalno i emocionalno kompetentno djelovanje.

Uloga odgojitelja pritom je ključna jer svojim pristupom, podrškom i organizacijom poticajnog okruženja oblikuju uvjete u kojima dijete može razvijati pozitivne vrijednosti, suradničke odnose i osjećaj društvene odgovornosti.

Ovakav integrirani pristup može poslužiti kao primjer dobre prakse i poticaj za daljnju primjenu sličnih modela u odgojno-obrazovnom radu.

Literatura

Bodulić, V. (1982). *Umjetnički i dječji crtež*. Školska knjiga.

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–

89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4

Denham, S. A., & Grout, L. (1993). Socialization of emotion: Pathway to preschoolers' emotional and social competence. *Journal of Nonverbal Behavior*, 17(3), 205–227. <https://doi.org/10.1007/BF00986120>

Elias, M. J., & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health*, 70(5), 186–

190. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06470.x>

Goleman, D. (2007). *Emocionalna inteligencija*. Mozaik knjiga.

- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
- Malchiodi, C. A. (2012). *Handbook of art therapy* (2nd ed.). Guilford Press.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. SM Naklada.
- Slunjski, E. (2013). *Kako djetetu pomoći da... (p)ostane kreativno i da se izražava jezikom umjetnosti*. Element.
- Šagud, M. (2014). *Odgojitelj kao refleksivni praktičar*. Profil.
- Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., & Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. IEP-Vern.

Kako nas je pokrenuo vjetar

Tina Bugarski

Ivana Pavišić

Sažetak

Cilj projekta bio je potaknuti dječju znatiželju i istraživačko učenje kroz igru i praktične aktivnosti vezane uz zrak i vjetar. Projekt je započeo spontanom idejom djece za izradu letećih zmajeva, što je otvorilo prostor za promatranje, eksperimentiranje i postavljanje pitanja te razvoj STEM kompetencija. Djeca su konstruirala i testirala zmajeve, opažala utjecaj vjetra, izrađivala vjetrenjače, papirnate avione te istraživala pokrete zraka kroz tijelo i likovne izraze. Aktivnosti su uključivale dramatizaciju s lutkama, likovno stvaralaštvo, stolno-manipulativne igre i jednostavne eksperimente. Kroz promatranje, uspoređivanje i dokumentiranje, djeca su razvijala motoričke, jezične, kognitivne i socijalne vještine, dok su odgojitelji kroz refleksiju unaprijedili pedagošku praksu. Sudjelovanje roditelja dodatno je obogatio iskustvo. Zaključak projekta pokazuje da iskustveno i istraživačko učenje kroz igru učinkovito potiče radoznalost, kritičko mišljenje i međuproceno povezivanje znanja, pri čemu su djeca pokazala aktivnu inicijativu i povećano samopouzdanje.

Glavne riječi: eksperimentiranje; kreativnost; motoričke vještine; STEM; vjetar.

Metodologija rada

Projekt je proveden u skupini djece u dobi od 4 do 5 godina, a u njemu je sudjelovalo 22 djece. Trajao je od rujna 2025. do siječnja 2026. godine, pri čemu su se aktivnosti kontinuirano razvijale i nadograđivale u skladu s dječjim interesima, pitanjima i inicijativama. Tijekom cijelog projekta sustavno su praćeni dječji interesi, napredak i proces učenja putem fotografija, videozapisa, bilješki odgojitelja, prikupljanja dječjih radova, dokumentacijskih panoa te refleksija djece i odgojitelja. Takvi oblici dokumentiranja omogućili su kvalitetno praćenje razvoja dječjih kompetencija, planiranje daljnjih aktivnosti te vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa.

Uvod

Ovaj projekt započeo je jednom spontanom dječjom izjavom tijekom boravka na dvorištu. Jedna djevojčica rekla je: „Vidi, možemo napraviti letećeg zmaja.“ U radu s djecom upravo takve spontane situacije prepoznajemo kao iznimno vrijedne pedagoške poticaje jer iz dječje znatiželje često proizlazi autentičan proces istraživačkog učenja. Ta jednostavna, ali poticajna izjava postala je polazišna točka projekta te otvorila prostor za postavljanje pitanja, istraživanje prirodnih pojava i razvoj STEM kompetencija u skladu s interesima djece. Djeca su počela promatrati, eksperimentirati i aktivno tražiti odgovore na pitanja kako i zašto nešto leti, čime su već u početnoj fazi pokazala istraživački pristup učenju. Temelji STEM obrazovanja upravo se povezuju s ranim djetinjstvom, u kojem djeca kroz igru i istraživanje razvijaju početne znanstvene i matematičke koncepte te sposobnost razumijevanja prirodnih pojava. Posebno se ističe važnost ranog iskustvenog učenja jer djeca u predškolskoj dobi mogu razviti interes za znanost i osjećaj vlastite kompetentnosti, što kasnije podržava njihovo daljnje učenje i razvoj (Moomaw, 2013).

Tijek projekta

U početnoj fazi projekta djeca su konstruirala vlastite leteće zmajeve koristeći raznovrsne i lako dostupne materijale. Tijekom izrade promišljala su o obliku, veličini, ravnoteži i stabilnosti, kao i o načinima na koje zmaj može ostati u zraku. Na taj su način spontano ulazila u područje inženjerskog razmišljanja i rješavanja problema. Proces izrade nije bio usmjeren samo na krajnji rezultat, već i na sam tijek stvaranja, pri čemu su djeca razvijala strpljenje, upornost i sposobnost planiranja.

Nakon izrade uslijedila je faza testiranja. Djeca su zmajeve puštala na vrhu brda u dvorištu vrtića i sustavno promatrala njihovo ponašanje u zraku. Kroz ponavljana iskustva i uspoređivanje različitih pokušaja vrlo brzo su došla do važnog zaključka: zmaj se ne može puštati svaki dan jer je za let potreban vjetar. Ova spoznaja označila je početak razumijevanja uzročno-posljedičnih odnosa u prirodi. Djeca su pritom uočavala razlike među zmajevima – neki su letjeli više i stabilnije, dok drugi nisu mogli poletjeti – što ih je poticalo na daljnje promišljanje i postavljanje novih pitanja. Takav način rada omogućio je razvoj temeljnih znanstvenih procesa poput promatranja, uspoređivanja, klasificiranja i zaključivanja. U projekt su se uključili i roditelji koji su, prepoznajući dječji interes, donirali veliki leteći zmaj te time dodatno obogatili iskustvo učenja.

Tijekom izrade i puštanja zmajeva kod djece se razvio izražen interes za istraživanje vjetra i kretanja zraka. Aktivnosti su se prirodno proširile i na simboličku razinu kroz razgovor o mitskim bićima – zmajevima iz priča i legendi. Djeca su kroz igru i razgovor izražavala vlastite ideje i predodžbe, povezujući stvarno iskustvo s maštom i narativnim stvaralaštvom. Ovakvo integriranje različitih područja učenja pridonosi cjelovitom razvoju djeteta.

U daljnjem radu djeca su izrađivala štapne lutke za lutkarsko kazalište inspirirano pričom „Zmaj Anđelko i Dugački rep“. Tijekom izrade lutaka razvijala su finu motoriku, koordinaciju i kreativno izražavanje, dok su kroz dramatizaciju razvijala socijalne i komunikacijske vještine. Aktivnosti su se nastavile pričanjem priča, osmišljavanjem novih zapleta i likovnim izražavanjem na istu temu. Time su djeca produbljivala razumijevanje sadržaja, razvijala maštu te povezivala različite oblike umjetničkog izražavanja u jedinstven stvaralački proces.

Daljnji tijek projekta bio je obilježen dječjim pitanjima koja su usmjeravala aktivnosti. Jedno od ključnih pitanja bilo je: „Što još vjetar može pokrenuti?“ Kao odgovor na to pitanje osmišljene su aktivnosti u kojima su djeca kroz vlastito kretanje istraživala djelovanje zraka. Noseći trakice od krep papira na rukama, promatrala su kako se one ponašaju pri hodanju, trčanju i kretanju nizbrdo. Ova aktivnost omogućila je neposredno iskustvo strujanja zraka i razumijevanje odnosa između brzine kretanja i intenziteta djelovanja zraka.

likovne aktivnosti također su imale važnu ulogu u projektu. Djeca su na velikom platnu prikazivala kako zamišljaju vjetar, koristeći različite boje, linije i poteze. Kroz ovaj oblik izražavanja povezivala su vlastita opažanja s kreativnim doživljajem prirodnog fenomena. Uz razvoj likovnih vještina, poticane su i jezične kompetencije kroz opisivanje, objašnjavanje i interpretaciju vlastitih radova.

U sljedećoj fazi djeca su promatrala vjetrenjače te kroz vođeni razgovor došla do zaključka da energija vjetra može biti pretvorena u pokret. Izrada vlastitih vjetrenjača dodatno je potaknula razvoj motoričkih sposobnosti, koncentracije i preciznosti, ali i razumijevanje utjecaja različitih uvjeta na njihovo kretanje.

Posebno je značajno istaknuti spontanu inicijativu djece koja su donosila različite predmete i istraživala može li ih vjetar pokrenuti. Kroz takve aktivnosti djeca su uočavala kako težina, oblik i površina utječu na kretanje predmeta u zraku. Na taj način razvijala su sposobnost predviđanja, uspoređivanja i donošenja zaključaka na temelju vlastitog iskustva. Došen Dobud (2016) ističe da su djeca međusobno jedan od najvažnijih poticaja te da upravo kroz zajedničku igru i interakciju ostvaruju najkvalitetnije oblike učenja. Istraživačke aktivnosti istovremeno imaju i obilježja radnih aktivnosti, u kojima se razvijaju volja i ustrajnost, a motivacija dodatno raste kada su dječji napori primijećeni i vrednovani od strane drugih.

Nakon niza iskustvenih aktivnosti djeca su pokazala interes za dodatna objašnjenja. U tom kontekstu korišteni su različiti izvori znanja poput knjiga i edukativnih sadržaja, čime se poticalo povezivanje iskustvenog i simboličkog učenja. Djeca su razvijala sposobnost refleksije, kritičkog mišljenja i razumijevanja pojmova na dubljoj razini.

Aktivnosti su se proširile i na područje kognitivnog razvoja kroz igre razvrstavanja i kategorizacije. Djeca su razvrstavala vozila prema načinu kretanja, gradila modele i uspoređivala ih s prikazima, razvijajući pritom logičko razmišljanje, prostornu percepciju i jezične vještine. Izrada i testiranje papirnatih aviona dodatno je pridonijela razumijevanju osnovnih principa leta kroz promatranje, uspoređivanje i zaključivanje.

Novo istraživačko pitanje „Možemo li i mi stvoriti vjetar?“ otvorilo je prostor za eksperimente u kojima su djeca koristila puhanje, lepeze i druge materijale kako bi pokretala predmete. Posebno zanimljive bile su aktivnosti puhanja kroz slamke, pri čemu su djeca stvarala likovne tragove pomicanjem boje po papiru. Time su razvijala finu motoriku, koordinaciju oko–ruka i razumijevanje uzročno-posljedičnih odnosa.

Djeca su također izrađivala papirnat zvrkove koje su pokretala puhanjem, promatrajući njihovo kretanje i brzinu okretanja. Ove aktivnosti dodatno su pridonijele razumijevanju osnovnih fizikalnih principa kroz igru. U takvim situacijama ponekad je potrebna i neposredna pomoć odgojitelja, pa čak i pružanje modela ili primjera djelovanja, no ta pomoć može biti učinkovita samo ako dijete aktivno sudjeluje u procesu. Stoga odgojitelj ne bi trebao obavljati zadatke umjesto djeteta, već ga poticati na samostalno djelovanje i iskustveno učenje (Došen Dobud, 1995). Stolno-manipulativne igre omogućile su razvoj predčitalačkih i predmatematičkih vještina kroz razne zadatke povezivanja, nizanja i prepoznavanja obrazaca.

Važan aspekt projekta bila je suradnja s roditeljima. Kroz dokumentiranje aktivnosti putem fotografija, videozapisa i prikaza, roditelji su dobili uvid u dječji proces učenja. To ih je potaknulo na uključivanje u slične aktivnosti kod kuće, čime se dodatno osnažila povezanost obiteljskog i vrtićkog okruženja te podržao kontinuitet učenja.

Projekt je ujedno pridonio i stručnom razvoju odgojitelja. Kroz kontinuiranu refleksiju vlastite prakse, praćenje dječjeg napretka i prilagodbu aktivnosti dječjim interesima, odgojitelji su unaprijedili svoje kompetencije u području iskustvenog i istraživačkog učenja. Takav način rada u skladu je s refleksivnom praksom koja podrazumijeva stalno promišljanje o vlastitim postupcima, integraciju teorije i prakse te spremnost na preispitivanje i mijenjanje odgojno-obrazovnog djelovanja (Šagud, 2006). Poseban naglasak stavljen je na fleksibilnost, inovativnost i osluškivanje dječjih potreba, što je rezultiralo kvalitetnijim odgojno-obrazovnim procesom i profesionalnim razvojem odgojitelja.

Zaključak

Projekt je pokazao da spontana dječja znatiželja, podržana iskustvenim i istraživačkim aktivnostima, učinkovito razvija STEM kompetencije, kreativnost i motoričke te jezične vještine. Promatranje, eksperimentiranje i dokumentiranje omogućili su djeci razvijanje kritičkog mišljenja, samoinicijative i samopouzdanja, a uključivanje roditelja i stručna refleksija odgojitelja dodatno su unaprijedili pedagošku praksu.

Literatura

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

Došen Dobud, A. (2016). Dijete – istraživač i stvaralac: Igra, istraživanje i stvaranje djece rane i predškolske dobi. Alinea.

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

Moomaw, S. (2013). Teaching STEM in the early years: Activities for integrating science, technology, engineering, and mathematics. Redleaf Press.

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

Odrasli i odnosi – Arhitektura zdravog djetinjstva: Ontološka pozicija odraslog kao prediktor emocionalne klime u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju

Dunja Čuljak Bobek

Sažetak

Pedagogija odnosa polazi od pretpostavke kako kvaliteta odgojno-obrazovne prakse ne proizlazi primarno iz metoda, sadržaja i očekivanja, nego iz kvalitete odnosa u kojima se ti procesi odvijaju. U ovom radu pedagogija odnosa ne promatra se kao skup komunikacijskih tehnika, nego kao ontološka pozicija odraslog – način bivanja koji oblikuje emocionalnu klimu ustanove i iskustvo djeteta.

Rad se temelji na refleksivnoj profesionalnoj praksi i interpretativnom pristupu analizi odnosa. Teorijski okvir oslanja se na dijalošku filozofiju Martina Bubera, etiku brige Nel Noddings, koncept subjektifikacije Gerta Bieste te kritičko-pedagoške uvide Paula Freirea, uz suvremene pristupe i relacijske perspektive ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Loris Malaguzzi, Carla Rinaldi, Jesper Juul).

Poseban naglasak stavlja se na implicitnu pedagogiju kao prostor raskoraka između deklariranih vrijednosti i življene prakse te na kulturu ustanove kao ključni relacijski kontekst. Kroz refleksivne uvide iz prakse pokazuje se kako djeca obrasce odnosa, moći i pripadanja primarno usvajaju kroz odnose među odraslima.

Zaključno, pedagogija odnosa interpretira se kao temeljni uvjet odgoja, pri čemu kvaliteta odnosa među odraslima djeluje kao primarni nositelj implicitnog kurikulumu i izravno oblikuje emocionalnu sigurnost i mogućnosti participacije djece.

Glavne riječi: implicitna pedagogija; kultura ustanove; moć nad; moć za; transformacijsko vođenje.

Uvod

Ponekad odrasli pitaju: Što je najvažnije u odgoju?

Odgovori koji slijede najčešće se kreću unutar poznatih kategorija – kurikulum, metode rada, razvojne potrebe, odgojno-obrazovna očekivanja. I svaki put iznova ostaje dojam da, unatoč njihovoj točnosti, propuštamo ono bitno.

Djeca u vrtić ne ulaze s pitanjem o kurikulumu, metodici ili unaprijed planiranim aktivnostima. Ona prije svega ulaze u prostor odnosa. Ne ulaze u sustav, ulaze u ljude – u relacijski prostor koji stvaramo.

Ulaze s tihim, ali egzistencijalno presudnim pitanjima:

Jesam li ovdje siguran?

Jesam li ovdje vrijedan?

Smijem li ovdje doista biti ja?

Odgovori na ta pitanja ne proizlaze iz onoga što planiramo, nego iz onoga što živimo.

U tom smislu, odgojno-obrazovna ustanova nije samo mjesto provedbe programa, nego prostor susreta – prostor u kojem dijete ne uči samo sadržaje, nego prije svega uči što znači biti s drugim čovjekom.

Ova tvrdnja nije samo intuitivna. Teorijski je utemeljena u suvremenim pedagoškim pristupima koji naglašavaju relacijsku prirodu odgoja i obrazovanja. Dijaloška filozofija Martina Bubera razlikuje odnos „Ja–Ti“ i „Ja–Ono“, pri čemu samo prvi omogućuje autentičan susret i

prepoznavanje drugoga kao subjekta (Buber, 2020). U pedagoškom kontekstu ta razlika ima ključne implikacije: dijete ne može razvijati osjećaj sigurnosti i pripadanja u okruženju u kojem je implicitno tretirano kao objekt, bez obzira na deklarirane vrijednosti.

Etika brige Nel Noddings dodatno naglašava kako odnos nije dodatna kvaliteta odgojno-obrazovnog rada, nego njegova temeljna moralna i profesionalna dimenzija (Noddings, 2013).

U suvremenim interpretacijama odgoja, Gert Biesta uvodi koncept subjektifikacije, ističući kako je zadaća odgoja omogućiti djetetu da postane subjekt vlastitog iskustva (Biesta, 2010). Takav proces nije moguć izvan relacijskog okvira koji osigurava sigurnost, ali i prostor za različitost i neslaganje.

U području ranog i predškolskog odgoja, Loris Malaguzzi i Carla Rinaldi naglašavaju da se razvoj i učenje odvijaju unutar mreže odnosa, pri čemu kvaliteta tih odnosa određuje mogućnosti dječjeg mišljenja, izražavanja i sudjelovanja (Rinaldi, 2006; Edwards, Gandini & Forman, 2012). Pedagoško slušanje, kako ga definira Rinaldi, nije komunikacijska tehnika, nego način bivanja odraslog u odnosu.

Unatoč snažnoj teorijskoj utemeljenosti, praksa nerijetko pokazuje raskorak između deklariranih vrijednosti i svakodnevnog djelovanja. Upravo u tom prostoru nastaje implicitna pedagogija – sustav poruka koje djeca ne dobivaju kroz planirane aktivnosti, nego kroz iskustvo odnosa, komunikacije i kulture ustanove.

Drugim riječima, djeca ne uče samo ono što im govorimo. Uče ono što živimo.

Polazeći od navedenog, ovaj rad zastupa tezu da ontološka pozicija odraslog predstavlja ključni prediktor emocionalne klime ustanove. Cilj rada jest teorijski i refleksivno razmotriti odnos između ontološke pozicije odraslih, implicitne pedagogije i kulture ustanove, te kroz ilustrativne uvide iz prakse pokazati kako ti elementi oblikuju svakodnevno iskustvo djeteta.

Ovaj rad smješta se u područje teorijsko-refleksivne pedagogije ranog i predškolskog odgoja te nastoji doprinijeti razumijevanju odnosa kao temeljne epistemološke i praktične kategorije odgojno-obrazovnog djelovanja.

Jer pitanje odnosa nije pitanje pristupa. To je pitanje uvjeta mogućnosti odgoja.

Teorijski okvir i metodološke napomene

Ontološka pozicija odraslog kao temelj pedagogije odnosa

Pedagogija odnosa u suvremenim se raspravama često interpretira kao pristup koji naglašava važnost komunikacijskih vještina, emocionalne osjetljivosti i kvalitetne interakcije s djecom. Takvo razumijevanje, iako vrijedno, ostaje nedostatno jer odnos zadržava na razini onoga što odrasli rade, zanemarujući pritom ono što jesu u odnosu.

U ovom radu pedagogija odnosa ne promatra se kao skup strategija ili metoda, nego kao ontološka pozicija odraslog – način bivanja koji određuje kvalitetu odnosa neovisno o pojedinačnoj situaciji. Odnos se pritom ne uspostavlja povremeno, kao odgovor na određeni pedagoški zahtjev, nego predstavlja kontinuiranu kvalitetu prisutnosti odraslog u profesionalnom prostoru.

Ontološka pozicija odraslog u ovom se radu definira kao relativno stabilan način razumijevanja sebe, drugoga i odnosa koji oblikuje profesionalno djelovanje neovisno o pojedinačnim metodama, tehnikama i postupcima rada. Za razliku od kompetencija koje se mogu razvijati kroz edukaciju i profesionalno usavršavanje, ontološka pozicija odnosi se na dublje pretpostavke o prirodi čovjeka, odnosa i odgovornosti te predstavlja okvir unutar kojega profesionalne kompetencije dobivaju značenje. Način na koji odrasli razumije dijete, autoritet, moć i odgovornost prethodi izboru konkretnih pedagoških postupaka te određuje njihovu kvalitetu i dosljednost.

Ova distinkcija između odnosa kao tehnike i odnosa kao ontološke pozicije ima važne implikacije za razumijevanje odgojno-obrazovne prakse. Dok se tehnike mogu naučiti, reproducirati i situacijski primjenjivati, ontološka pozicija proizlazi iz načina na koji odrasla osoba razumije sebe i drugoga. Ona se osobito očituje u situacijama nesigurnosti, konflikta i profesionalne neizvjesnosti, kada unaprijed pripremljene strategije više nisu dovoljne.

Dijaloška filozofija Martina Bubera pruža temelj za ovakvo razumijevanje odnosa kroz razlikovanje odnosa „Ja–Ti“ i „Ja–Ono“ (Buber, 2020). U odnosu „Ja–Ti“ drugo ljudsko biće susreće se kao subjekt, dok se u odnosu „Ja–Ono“ reducira na funkciju, ulogu ili sredstvo postizanja cilja. U pedagoškom kontekstu ta razlika nije samo teorijska, nego i praktična: dijete ne postaje subjekt zato što je tako deklarirano, nego zato što ga kao takvog doista susrećemo.

Slično tome, Nel Noddings u okviru etike brige naglašava da odnos nije emocionalna kategorija, nego moralna i profesionalna praksa (Noddings, 2013). Briga podrazumijeva odgovornost za drugoga, ali i autentičnu prisutnost u odnosu. Kvaliteta odnosa ne proizlazi samo iz namjere odraslog, nego iz načina na koji se ta namjera živi u konkretnim profesionalnim situacijama.

Gert Biesta dodatno produbljuje ovu perspektivu konceptom subjektifikacije, naglašavajući kako odgoj nije usmjeren samo na razvoj kompetencija, nego na omogućavanje da dijete postane subjekt vlastitog iskustva (Biesta, 2010). Takav proces nije moguć u relacijskom okviru koji je utemeljen na kontroli, instrumentalizaciji ili skrivenim odnosima moći.

U području ranog i predškolskog odgoja, Loris Malaguzzi i Carla Rinaldi naglašavaju kako se razvoj i učenje odvijaju unutar mreže odnosa, pri čemu kvaliteta tih odnosa oblikuje mogućnosti mišljenja, izražavanja i sudjelovanja (Rinaldi, 2006; Edwards, Gandini i Forman, 2012). Rinaldi osobito ističe slušanje kao način postojanja, čime odnos postaje prostor zajedničkog stvaranja značenja (Rinaldi, 2006).

U tom kontekstu ontološka pozicija odraslog može se razumjeti kao temeljna profesionalna odrednica koja oblikuje sve ostale aspekte pedagoške prakse – od komunikacije do organizacije rada. Ona se ne očituje u deklaracijama, nego u načinu na koji odrasli koriste moć, podnose neslaganje, reagiraju na pogrešku i preuzimaju odgovornost za odnos.

Ontološka pozicija odraslog nije privatna stvar pojedinca, nego javna pedagoška činjenica koja se svakodnevno očituje u prostoru koji dijete živi.

Zajednički nazivnik navedenih teorijskih pristupa jest razumijevanje odnosa ne kao sredstva učenja, nego kao ontološkog uvjeta odgoja. U tom smislu, ontološka pozicija odraslog ne može se reducirati na profesionalnu kompetenciju, nego predstavlja preduvjet njezina smislenog ostvarivanja.

Implicitna pedagogija: između deklaracije i življene prakse

Jedan od ključnih pojmova pedagogije odnosa jest implicitna pedagogija – skup neizgovorenih, ali snažno djelujućih poruka koje proizlaze iz svakodnevnih odnosa među odraslima. Za razliku od deklariranog kurikuluma, implicitna pedagogija oblikuje stvarno iskustvo djeteta.

Analogno tome moguće je govoriti o dvostrukom kurikulumu: onome koji je planiran, dokumentiran i javno zastupan te onome koji se živi kroz svakodnevne interakcije. Upravo ovaj drugi, iako često nevidljiv u formalnim dokumentima, ima snažan odgojni učinak jer djeca vrijednosti ne usvajaju prvenstveno kroz verbalne poruke, nego kroz iskustvo odnosa.

Diskrepancija između deklariranih vrijednosti i stvarne prakse osobito dolazi do izražaja u situacijama kada se zagovara dijalog, a prakticira monolog; kada se naglašava suradnja, a održavaju hijerarhijske podjele; kada se promiče autonomija, a odluke donose bez uključivanja

drugih. U takvim okolnostima djeca ne usvajaju deklarirane vrijednosti, nego implicitne obrasce odnosa koje svakodnevno promatraju i doživljavaju.

Ova dinamika može se dodatno razumjeti kroz perspektivu Dahlberg i Mossa (2007), koji odgojno-obrazovne ustanove promatraju kao prostore u kojima se svakodnevno konstruiraju vrijednosti, odnosi moći i oblici sudjelovanja (Dahlberg & Moss, 2007). Pedagogija je, u tom smislu, uvijek i politički čin — izbor između reprodukcije postojećih obrazaca i otvaranja prostora za dijalog. U takvom razumijevanju, odnosi moći i načini njihove distribucije ne predstavljaju samo organizacijsko pitanje, nego temeljnu pedagošku činjenicu koja oblikuje mogućnosti sudjelovanja, iskustvo pripadanja i svakodnevno iskustvo djeteta. Načini na koje odrasli raspodjeljuju odgovornost, donose odluke i stvaraju prostor za različite perspektive izravno utječu na kvalitetu odnosa i kulturu ustanove.

Posebno je važno uočiti kako implicitna pedagogija ne djeluje samo kroz izravne interakcije odraslog i djeteta, nego i kroz odnose među odraslima. Upravo u tim odnosima djeca promatraju kako izgleda profesionalna zajednica: kako se rješavaju nesuglasice, kako se koristi autoritet, kako se reagira na pogrešku i kako se preuzima odgovornost.

Iako djeca ne sudjeluju u profesionalnim raspravama na sadržajnoj razini, vrlo precizno percipiraju njihove emocionalne posljedice. Promjena tona komunikacije, napetost među odraslima, emocionalna nedostupnost ili smanjena prisutnost odraslog postaju dio relacijskog konteksta koji oblikuje njihovo iskustvo sigurnosti i pripadanja.

Takve situacije rijetko ulaze u formalnu dokumentaciju, ali postaju sastavni dio iskustva djeteta. Upravo zato implicitna pedagogija nadilazi formalni kurikulum i postaje njegov življeni oblik.

Djeca ne sudjeluju na našim sastancima, ali sudjeluju u njihovim posljedicama.

Moć nad i moć za: etička dimenzija odnosa

Pitanje moći predstavlja jednu od središnjih tema pedagogije odnosa. Moć nije anomalija odgojno-obrazovnog odnosa, nego njegova sastavna dimenzija. Odrasla osoba nužno raspolaže većom odgovornošću, iskustvom i formalnim autoritetom, što odnos između odraslog i djeteta čini asimetričnim.

Ključno pitanje stoga nije postoji li moć, nego na koji se način koristi.

U ovom radu pojmovi „moć nad“ i „moć za“ koriste se kao interpretativni okvir nastao na temelju Juulovih promišljanja o autoritetu, odgovornosti i ravnopravnom dostojanstvu u odnosima (Juul, 2019). Riječ je o autoričinoj konceptualnoj operacionalizaciji koja razlikuje kontrolirajuće i relacijske oblike korištenja autoriteta. Takvo razlikovanje omogućuje preciznije razumijevanje načina na koji se moć manifestira u svakodnevnim profesionalnim odnosima.

„Moć nad“ temelji se na kontroli, poslušnosti i održavanju hijerarhije. Iako može rezultirati kratkoročnom učinkovitošću, dugoročno često proizvodi strah, prilagodbu i smanjenu autonomiju. U takvom odnosu naglasak je na reguliranju ponašanja drugoga, dok prostor za dijalog, inicijativu i zajedničko značenje ostaje ograničen.

Nasuprot tome, „moć za“ podrazumijeva korištenje autoriteta na način koji štiti dostojanstvo drugoga. Ona uključuje jasne granice, ali bez poniženja, odgovornost odraslog za vlastitu regulaciju te spremnost na dijalog i preuzimanje odgovornosti za odnos. Takav pristup ne negira autoritet, nego ga redefinira kao relacijsku kategoriju koja omogućuje rast, sudjelovanje i razvoj autonomije.

Moć nad proizvodi poslušnost. Moć za stvara osobu.

Freire (2000) dodatno naglašava kako odnosi moći nisu neutralni te da obrazovanje uvijek uključuje pitanje dominacije ili emancipacije (Freire, 2000). Dijalog kao temeljni princip

nije moguć u uvjetima dominacije, nego zahtijeva odnos koji omogućuje autentično sudjelovanje i priznanje drugoga kao subjekta.

U kontekstu odgojno-obrazovne ustanove način na koji odrasli koriste moć među sobom izravno se prenosi na odnose s djecom. Obrasci kontrole, hijerarhije i suzdržanosti ne ostaju ograničeni na profesionalne odnose odraslih, nego postaju dio relacijskog okruženja koje djeca svakodnevno promatraju i internaliziraju.

U tom smislu emocionalna klima ustanove može se promatrati i kao odraz načina distribucije moći unutar profesionalne zajednice. Način na koji odrasli koriste autoritet ne oblikuje samo međusobne odnose, nego i prostor u kojem djeca uče što znači sudjelovati, pripadati i biti u odnosu s drugima.

Emocionalna klima ustanove kao pedagoški kontekst

Emocionalna klima ustanove može se definirati kao skup relacijskih iskustava, emocionalnih značenja i obrazaca interakcije koji oblikuju svakodnevni život odgojno-obrazovne zajednice. Ona ne proizlazi primarno iz formalnih dokumenata, nego iz načina na koji odrasli međusobno komuniciraju, surađuju, rješavaju nesuglasice i koriste profesionalnu moć.

Kultura ustanove pritom predstavlja ključni relacijski kontekst koji određuje mogućnosti djelovanja pojedinaca. Ona se očituje u načinu komunikacije, razini međusobnog povjerenja, mogućnosti izražavanja neslaganja, odnosu prema pogrešci te raspodjeli odgovornosti i moći unutar profesionalne zajednice.

Suvremena istraživanja organizacijske kulture i profesionalnih zajednica pokazuju kako kvaliteta odgojno-obrazovne ustanove nije određena isključivo formalnim procedurama, nego kvalitetom odnosa među zaposlenicima, osjećajem pripadnosti zajednici te mogućnošću otvorenog profesionalnog dijaloga (Hargreaves, 1998; Fullan, 2001). Emocionalna klima pritom predstavlja važan prediktor profesionalne suradnje, spremnosti na refleksiju i mogućnosti zajedničkog učenja.

Hargreaves (1998) naglašava kako emocionalna dimenzija rada u obrazovanju nije dodatak profesionalnom djelovanju, nego njegov sastavni dio (Hargreaves, 1998). Profesionalni odnosi obilježeni povjerenjem, podrškom i otvorenom komunikacijom stvaraju uvjete za razvoj profesionalnih zajednica koje su sposobne učiti, mijenjati se i odgovarati na potrebe djece. Suprotno tome, odnosi obilježeni nepovjerenjem, strahom ili prikrivenim konfliktima ograničavaju profesionalnu autonomiju i smanjuju mogućnost autentične suradnje.

Slično tome, Fullan (2001) ističe kako održive promjene u odgojno-obrazovnim ustanovama ne proizlaze prvenstveno iz novih programa i procedura, nego iz kvalitete odnosa među ljudima koji te promjene provode (Fullan, 2001). Profesionalna kultura koja omogućuje dijalog, refleksiju i zajedničko učenje predstavlja jedan od ključnih preduvjeta razvoja kvalitetne odgojno-obrazovne prakse.

U ustanovi u kojoj prevladavaju povjerenje, dijalog i profesionalna sigurnost, odrasli mogu preuzimati odgovornost bez straha, izražavati neslaganje bez ugroženosti i učiti kroz pogrešku bez stigmatizacije. Takav kontekst omogućuje razvoj stabilnih i autentičnih odnosa s djecom.

Nasuprot tome, u uvjetima obilježenima nesigurnošću, rigidnošću i neizgovorenim konfliktima, odnosi među odraslima postaju opterećeni, a komunikacija reducirana. Takvi obrasci ne ostaju na razini profesionalne zajednice, nego postaju dio relacijskog okruženja koje djeca svakodnevno doživljavaju.

Emocionalna klima ustanove stoga nije posljedica pojedinačnih događaja, nego proces koji se kontinuirano oblikuje kroz svakodnevne odnose, odluke i načine korištenja moći. Ona

predstavlja življeni okvir unutar kojega djeca, ali i odrasli, oblikuju osjećaj sigurnosti, pripadanja i mogućnosti sudjelovanja.

Rezultati: Ilustrativni uvidi iz prakse

U cilju dodatnog osvjetljavanja teorijskih postavki pedagogije odnosa, u ovom radu prikazuju se odabrani ilustrativni uvidi iz profesionalne prakse. Ovi uvidi nemaju status empirijskog istraživanja u klasičnom smislu, već predstavljaju reflektirane profesionalne situacije koje omogućuju dublje razumijevanje odnosa između ontološke pozicije odraslog i emocionalne klime ustanove. Ovakav pristup utemeljen je u tradiciji kvalitativne, refleksivne i interpretativne pedagogije koja naglašava razumijevanje značenja i odnosa u kontekstu profesionalne prakse, a ne njihovu kvantifikaciju. Prikazani uvidi temelje se na refleksivnoj profesionalnoj praksi u skladu s pristupom refleksivnog praktičara (Schön, 1983).

Njihova vrijednost ne leži u generalizaciji, nego u sposobnosti da razotkriju obrasce koji u svakodnevnoj praksi često ostaju nevidljivi, ali imaju snažan pedagoški učinak.

Takvi uvidi, iako ne pretendiraju na generalizaciju u statističkom smislu, omogućuju analitičku generalizaciju (Yin, 2014) kroz prepoznavanje ponavljajućih relacijskih obrazaca.

Prikazani primjeri odabrani su zato što su se kao relacijski obrasci ponavljali kroz različite profesionalne kontekste i vremenska razdoblja te su se pokazali osobito relevantnima za razumijevanje odnosa između ontološke pozicije odraslog i emocionalne klime ustanove.

“Iza zatvorenih vrata”: skriveni kurikulum odnosa

Jedan od najsnažnijih uvida u djelovanje implicitne pedagogije proizlazi iz situacija koje formalno ne pripadaju prostoru rada s djecom.

Primjerice, sastanak stručnog tima i odgojitelja odvija se iza zatvorenih vrata. Rasprava je napeta, glasovi povišeni, komunikacija obilježena prekidima i obranom pozicija. Nakon završetka sastanka, vrata se otvaraju, razgovor prestaje, a odrasli se vraćaju u skupine.

Na razini strukture, situacija je završena.

Na razini odnosa – nije.

Promjena u tonu, ubrzanost pokreta, odsutnost u pogledu i smanjena emocionalna dostupnost ostaju prisutni u prostoru. Dijete koje dočeka odraslu osobu ne zna sadržaj sastanka, ali vrlo jasno doživljava njegov relacijski odjek.

Ova situacija ilustrira ključnu tezu pedagogije odnosa: djeca ne sudjeluju samo u planiranim aktivnostima, nego i u relacijskom životu ustanove. Prostor „iza zatvorenih vrata“ nije zvučno izoliran za emocije. Ono što se događa među odraslima postaje dio pedagoškog konteksta, neovisno o tome je li takav učinak planiran.

Neverbalna komunikacija kao nositelj implicitne pedagogije

Djeca ne čitaju odnose kroz analizu sadržaja, nego kroz iskustvo. Promjenu tona kada odrasla osoba ulazi u prostor. Pauzu u razgovoru koja nastaje djetetovim približavanjem. Pogled razmijenjen između kolega. Osmijeh koji ne odgovara stvarnom stanju. Takvi mikrotrenutci ne ulaze u dokumentaciju, ali imaju snažan odgojni učinak. Oni postaju temelj na kojem dijete gradi razumijevanje odnosa, sigurnosti i vlastite vrijednosti. U tom smislu, implicitna pedagogija ne djeluje kroz izgovoreno, nego kroz doživljeno.

Vizualizacija odnosa kao refleksija implicitnih uvjerenja

U okviru stručnih usavršavanja provedenih tijekom više od petnaest godina profesionalnog rada autorice, više od stotinu trideset stručnjaka bilo je pozvano da jednostavnim crtežom prikaže sebe u odnosu na djecu svoje skupine. Aktivnost je provedena u dvjema odgojno-obrazovnim ustanovama te na dvama stručnim skupovima. U stručnim usavršavanjima prvog vrtića sudjelovalo je više od četrdeset odgojitelja, u drugom približno pedeset, dok je na stručnim skupovima sudjelovalo oko četrdeset odgojitelja i stručnih suradnika.

Zadatak je korišten kao refleksivni alat s ciljem osvještavanja implicitnih pedagoških uvjerenja o ulozi odraslog, djeteta i odnosa. Nakon izrade crteža sudionici su verbalno obrazlagali vlastite prikaze, a analiza se temeljila na identifikaciji ponavljajućih relacijskih obrazaca u vizualnim i verbalnim iskazima. Interpretacije prikazane u radu ne proizlaze isključivo iz autoričina tumačenja, nego iz kombinacije refleksivne analize i objašnjenja samih sudionika.

Upravo ponovljivost ovog zadatka kroz različite profesionalne kontekste omogućila je uočavanje stabilnih obrazaca koji nadilaze pojedinačne situacije i upućuju na dublje ukorijenjena implicitna pedagoška uvjerenja. Sličnost u strukturi dobivenih prikaza, neovisno o ustanovi, vremenskom odmaku ili profesionalnom kontekstu, upućuje na postojanje ponavljajućih relacijskih obrazaca.

Analiza dobivenih prikaza pokazala je tri dominantna obrasca:

- odrasli prikazan kao marginalna figura, smještena sa strane
- djeca organizirana linearno, uz odraslog u frontalnoj, vodećoj poziciji
- kružna kompozicija u kojoj su odrasli i djeca prikazani u zajedničkom prostoru

Iako ovi prikazi nemaju status kvantitativne analize, njihova ponavljajuća struktura kroz različite ustanove i vremenska razdoblja upućuje na stabilnost implicitnih pedagoških obrazaca koji nadilaze pojedinačne situacije. Njihova vrijednost ne proizlazi iz mogućnosti statističke generalizacije, nego iz mogućnosti prepoznavanja relacijskih obrazaca koji se pojavljuju u različitim profesionalnim iskustvima.

Ovi prikazi mogu se interpretirati kao vizualni odrazi implicitnih pedagoških uvjerenja i odnosa moći. Marginalna pozicija odraslog može upućivati na nesigurnost ili izbjegavanje autoriteta, dok linearna organizacija odražava sklonost kontroli i hijerarhiji. Nasuprot tome, kružna struktura sugerira odnos temeljen na dijalogu uz zadržavanje profesionalne odgovornosti.

Ovakav zadatak pokazao se kao vrijedan alat refleksije jer omogućuje uvid u obrasce koji često ostaju izvan verbalne razine.

U kontekstu Reggio pristupa, ovakav zadatak nadilazi funkciju refleksije i ulazi u prostor izražavanja. Crtež se ne promatra samo kao prikaz unutarnjeg stanja, nego kao jedan od "jezika" kroz koji dijete i odrasli konstruiraju značenje (Malaguzzi, prema Edwards, Gandini & Forman, 2012).

Sukladno tome, način na koji odrasli vizualno smještaju sebe u odnosu na djecu ne odražava samo njihova implicitna uvjerenja, nego aktivno sudjeluje u oblikovanju pedagoške stvarnosti. Crtež postaje mjesto susreta epistemologije i odnosa – prostor u kojem se vidi kako odrasli razumiju dijete: kao subjekt, kao skupinu koju treba voditi ili kao polje koje treba kontrolirati.

Tjelesno iskustvo odnosa i moći

U okviru stručnih usavršavanja korišteni su elementi dramske pedagogije kao sredstva refleksije odnosa i moći. Posebno se istaknula vježba „Gospodar i rob“, u kojoj sudionici preuzimaju uloge u odnosu asimetrične moći te kroz neposredno tjelesno iskustvo istražuju

granice kontrole, poslušnosti, odgovornosti i autonomije. Takav iskustveni pristup omogućuje sudionicima da obrasce moći i odgovornosti ne promatraju samo na kognitivnoj razini, nego ih neposredno dožive.

Upravo taj neposredni doživljaj pokazuje se snažnijim od verbalne refleksije jer omogućuje uvid u obrasce djelovanja koji u svakodnevnoj praksi često ostaju neprepoznati.

Vježba je tijekom petnaestogodišnjeg profesionalnog rada autorice provedena u više profesionalnih konteksta. U stručnim usavršavanjima jednog vrtića sudjelovalo je približno četrdeset odgojitelja, u internom stručnom aktivu drugog vrtića približno pedeset odgojitelja, dok je na stručnom skupu sudjelovalo oko dvadeset odgojitelja i stručnih suradnika. Nakon provedbe aktivnosti uslijedila je strukturirana refleksija tijekom koje su sudionici analizirali vlastita iskustva, emocionalne reakcije i doživljaj pozicije moći unutar vježbe.

Analiza refleksivnih osvrta pokazala je kako sudionici iskustvo moći rijetko opisuju isključivo kroz formalne ovlasti ili donošenje odluka. Mnogo češće naglašavaju osjećaj nelagode, odgovornosti, izloženosti, potrebe za kontrolom ili teškoću prepuštanja kontrole drugome. Takvi uvidi upućuju na činjenicu da se odnosi moći ne očituju samo kroz verbalnu komunikaciju i organizacijske strukture, nego i kroz tjelesno iskustvo odnosa. Analiza iskustava sudionika ukazuje na važan zaključak: odnos moći ne očituje se samo u riječima i odlukama, nego i u načinu kretanja, blizine, distance, neverbalne komunikacije i emocionalne regulacije. U tom smislu, ontološka pozicija odraslog ne potvrđuje se samo kroz deklarirane vrijednosti i profesionalna uvjerenja, nego i kroz način na koji je odnos utjelovljen u svakodnevnoj praksi. Ontološka pozicija odraslog time se potvrđuje kao utjelovljena praksa, a ne isključivo kognitivni ili vrijednosni konstrukt.

Posebno se zanimljivim pokazalo da su mnogi sudionici tijekom refleksije prepoznavali povezanost između iskustava unutar vježbe i svakodnevnih profesionalnih situacija. Pritom su pitanja autoriteta, odgovornosti i kontrole spontano povezivali s odnosima prema djeci, kolegama i vodstvu ustanove.

U tom smislu, dramsko-pedagoške metode mogu predstavljati vrijedan alat profesionalne refleksije jer omogućuju iskustveno propitivanje obrazaca djelovanja koji u svakodnevnoj praksi često ostaju neprepoznati.

Diskrepancija kao indikator emocionalne klime

Zajednički element svih prikazanih situacija jest diskrepancija između deklariranih vrijednosti i stvarnog iskustva.

Na jednoj razini postoji jasno razumijevanje važnosti dijaloga, suradnje i odnosa. Na drugoj razini, u svakodnevnoj praksi, pojavljuju se obrasci suzdržanosti, izbjegavanja konflikta, prikrivene hijerarhije i emocionalne distance.

Ova diskrepancija ne predstavlja iznimku, nego ključni indikator emocionalne klime ustanove. U tom smislu, diskrepancija ne predstavlja slabost sustava, nego njegovu stvarnu strukturu. Ona nije iznimka koju treba ukloniti, nego obrazac koji treba razumjeti, jer upravo kroz nju postaje vidljivo što sustav doista vrednuje, a što samo deklarira.

U takvom kontekstu djeca ne usvajaju deklarirane vrijednosti, nego implicitne obrasce odnosa koje svakodnevno doživljavaju. Time implicitna pedagogija postaje primarni nositelj odgojnih poruka.

Djeca ne usvajaju deklarirane vrijednosti – nego odnose koje svakodnevno doživljavaju.

Rasprava

Prikazani teorijski okvir i ilustrativni uvidi iz prakse upućuju na zaključak kako se kvaliteta ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ne može razumjeti bez razumijevanja odnosa među odraslima koji svakodnevno oblikuju odgojno-obrazovni kontekst. Pedagogija odnosa stoga ne predstavlja dodatnu dimenziju profesionalnog djelovanja, nego njegov temeljni uvjet. Time ovaj rad doprinosi pomaku od razumijevanja kvalitete odgojno-obrazovne prakse kao metodološkog pitanja prema njezinu razumijevanju kao relacijsko-ontološkog fenomena.

U tom smislu, svaki pokušaj unaprjeđenja odgojno-obrazovne prakse koji zaobilazi pitanje odnosa među odraslima ostaje nužno parcijalan. Promjene na razini kurikuluma, metoda ili evaluacijskih alata ne mogu kompenzirati relacijski deficit, jer se upravo u odnosima konstituira značenje tih promjena.

Upravo ti aspekti određuju emocionalnu klimu ustanove, neovisno o formalnim dokumentima ili deklariranim vrijednostima.

Analiza teorijskih polazišta pokazuje kako ontološka pozicija odraslog određuje način na koji se razumiju autoritet, odgovornost, dijalog i sudjelovanje. Sukladno tome, kvaliteta odnosa ne proizlazi prvenstveno iz primjene pojedinih metoda, nego iz načina na koji odrasli razumiju sebe i druge unutar profesionalne zajednice.

Prikazani uvidi iz prakse dodatno potvrđuju postojanje diskrepancije između deklariranih vrijednosti i življene svakodnevice. Posebno se to očituje u refleksivnim zadacima vizualizacije odnosa i iskustvenim aktivnostima usmjerenima na propitivanje odnosa moći. Ponavljanje sličnih obrazaca u različitim profesionalnim kontekstima upućuje na stabilnost implicitnih uvjerenja koja oblikuju svakodnevnu praksu.

Ova diskrepancija ne može se interpretirati isključivo kao individualni nedostatak kompetencija, nego kao indikator šire organizacijske dinamike. Pojedinaac ne djeluje izvan konteksta, nego unutar kulture koja određuje granice mogućeg djelovanja. Drugim riječima, djeca ne uče ono što im odrasli govore, nego ono što odrasli žive među sobom.

Ovaj odnos može se dodatno razumjeti kroz kritičko-pedagošku perspektivu koja naglašava povezanost struktura moći i mogućnosti izražavanja unutar odgojno-obrazovnih sustava. Sustavi koji proizvode šutnju odraslih, proizvode šutnju djece (Freire, 2000).

Posebno se važnim pokazuje pitanje moći kao etičke i pedagoške kategorije. Razlika između „moći nad“ i „moći za“ ne odnosi se samo na odnos odraslog i djeteta, nego i na cjelokupnu organizacijsku kulturu. U profesionalnim zajednicama obilježenima povjerenjem i dijalogom autoritet može djelovati kao podrška razvoju autonomije, dok u kontekstima obilježenima kontrolom i nesigurnošću postaje sredstvo održavanja hijerarhije.

Individualna kompetencija odraslog ne može nadomjestiti nedostatke organizacijske kulture. Upravo u tom prostoru otvara se pitanje vođenja kao ključne dimenzije pedagogije odnosa. Transformacijsko vođenje, kako ga definiraju Bass i Avolio, u ovom se radu reinterpreтира kao odnosna praksa (Bass & Avolio, 1994). Ono se ne odnosi na upravljanje ljudima, nego na stvaranje uvjeta u kojima je moguće misliti, govoriti i djelovati bez straha od posljedica.

Takvo vođenje podrazumijeva sposobnost podnošenja neslaganja, otvorenost za različite perspektive i spremnost na dijeljenje moći. Ono ne eliminira hijerarhiju, ali je transformira iz strukture kontrole u strukturu odgovornosti. U tom smislu, transformacijsko vođenje ne predstavlja tehniku upravljanja, nego ontološku poziciju koja omogućuje razvoj profesionalne zajednice.

Jedna od ključnih implikacija ovakvog razumijevanja odnosa usmjerena je na pitanje profesionalne autentičnosti. Ako se odnos shvaća kao ontološka pozicija, tada više nije moguće održavati razliku između deklariranog i življenog bez pedagoških posljedica. Djeca, ali i odrasli,

vrlo brzo prepoznaju tu diskrepanciju, što dovodi do smanjenja povjerenja i autentičnog sudjelovanja. Pedagogija odnosa stoga ne zahtijeva savršenstvo, nego dosljednost. Ona ne polazi od pretpostavke da su odnosi uvijek harmonični, nego da su autentični i odgovorni.

Na temelju svega navedenog može se zaključiti kako emocionalna klima ustanove nije posljedica pojedinačnih postupaka, nego rezultat kontinuiranog međudjelovanja ontoloških pozicija odraslih i organizacijskih uvjeta u kojima djeluju.

Ako ontološka pozicija odraslog ovisi o mogućnosti autentičnog djelovanja, tada kvaliteta odnosa ne može biti isključivo pitanje osobnog izbora, nego i pitanje struktura koje taj izbor omogućuju ili ograničavaju.

Analogno tome, pedagogija odnosa ne zahtijeva samo refleksivnog pojedinca, nego i refleksivan sustav.

Ograničenje ovog rada proizlazi iz njegove refleksivne i interpretativne naravi.

Prikazani uvidi ne omogućuju statističku generalizaciju te uključuju određenu razinu subjektivnosti istraživačke interpretacije, no upravo takav pristup omogućuje dubinsko razumijevanje relacijskih procesa koji u kvantitativnim pristupima često ostaju nevidljivi, izvan dosega formalnih analiza.

Njihova vrijednost leži u mogućnosti analitičke generalizacije i prepoznavanja relacijskih obrazaca koji mogu biti relevantni i u drugim odgojno-obrazovnim kontekstima.

Zaključak

Razmatranje pedagogije odnosa kroz prizmu ontološke pozicije odraslog otvara temeljno pitanje kvalitete odgojno-obrazovne prakse: ne što radimo, nego kako postojimo u odnosu. Odnos se pritom ne može razumjeti kao jedna od dimenzija rada, nego kao njegov temeljni uvjet.

Analiza teorijskih polazišta i ilustrativnih uvida iz prakse pokazuje kako kvaliteta odnosa među odraslima predstavlja primarni kontekst u kojem dijete uči sigurnost, pripadanje i obrasce korištenja moći. U tom prostoru nastaje emocionalna klima ustanove kao življeni okvir odgojno-obrazovnog iskustva.

Ključni nalaz rada odnosi se na postojanje diskrepancije između deklariranih vrijednosti i svakodnevne prakse. Ta diskrepancija ne ostaje bez posljedica, nego postaje sastavni dio implicitne pedagogije – stvarnog kurikuluma koji djeca svakodnevno usvajaju.

Djeca ne uče ono što im odrasli govore. Uče ono što odrasli među sobom žive.

Pitanje moći pritom se pokazuje kao središnja etička i pedagoška dimenzija odnosa. Razlika između „moći nad“ i „moći za“ ne određuje samo kvalitetu interakcije s djetetom, nego i strukturu odnosa unutar profesionalne zajednice.

Međutim, analiza jasno pokazuje kako individualna kompetencija odraslog nije dovoljna. Ontološka odgovornost ne može se živjeti u kontekstu koji ne omogućuje emocionalnu sigurnost, otvorenost i legitimnost različitih perspektiva. Time se pitanje odnosa nužno proširuje na razinu organizacijske kulture, profesionalne zajednice i vođenja.

Transformacijsko vođenje, shvaćeno kao odnosna praksa, u tom se kontekstu pojavljuje kao važan čimbenik promjene. Ono ne djeluje kroz kontrolu, nego kroz stvaranje uvjeta u kojima je moguće misliti, govoriti i djelovati bez straha.

Na temelju svega navedenog, pedagogija odnosa ne može se svesti na pristup, metodu ili kompetenciju. Ona predstavlja temeljni okvir razumijevanja odgojno-obrazovne prakse.

Odnos nije dio profesionalne prakse. Odnos je njezin uvjet.

Ako je među odraslima prisutan strah – dijete uči šutnju. Ako je prisutna rigidnost – dijete uči pokornost. Ako je prisutna manipulacija – dijete uči oprez.

Ali ako je među odraslima prisutan živ odnos – dijete uči što znači biti čovjek u odnosu. Zato se pitanje kvalitete odgoja više ne može postavljati kao tehničko pitanje učinkovitosti, nego kao etičko pitanje odnosa.

Ne odgajamo djecu. Odrasli odgajaju jedni druge – a djeca nas promatraju i čitaju.

Literatura

- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Sage.
- Biesta, G. (2010). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Paradigm Publishers.
- Buber, M. (2020). Ja i ti. Factum izdavaštvo.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2007). Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation (2nd ed.). Routledge.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.) (2012). The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation (3rd ed.). Routledge.
- Freire, P. (2000). Pedagogy of the oppressed (30th anniversary ed.). Continuum.
- Jensen, H., & Juul, J. (2021). Od poslušnosti do odgovornosti: Kako ravnodostojanstvo uspijeva u školi. Harfa d.o.o..
- Fullan, M. (2001). Leading in a culture of change. Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. Teaching and Teacher Education, 14(8), 835–854.
- Juul, J. (2019). Od odgoja do odnosa – Autentični roditelji – kompetentna djeca. Harfa d.o.o..
- Moss, P. (2019). Alternative narratives in early childhood: An introduction for students and practitioners. Routledge.
- Noddings, N. (2013). Caring: A relational approach to ethics and moral education (2nd ed.). University of California Press.
- Rinaldi, C. (2006). In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning. Routledge.
- Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.
- Yin, R. K. (2014). Case study research: Design and methods (5th ed.). Sage.

Uloga projektnog pristupa u jačanju partnerstva između predškolske ustanove i roditelja

Sara Pivac

Katarina Dodig

Sažetak

Partnerstvo između predškolskih ustanova i roditelja ključno je za cjelovit razvoj djeteta i kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa. U kontekstu projektnih aktivnosti, ovo partnerstvo postaje još dinamičnije jer roditelji postaju aktivni sudionici u kreiranju prostora učenja, doprinoseći vlastitim znanjima, vještinama, interesima i resursima. U ovom stručnom radu prikazat ćemo proces jačanja partnerstva s roditeljima putem realizacije dvaju projekata „Božićni grad“ i „Vlak na Alku“ provedenih u odgojno-obrazovnoj skupini DV Izvor Solin u područnom objektu Papaline. Cilj ovog stručnog rada je utvrditi dobrobiti roditeljskog angažmana za kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa, uključujući razvoj djetetovih kompetencija i obogaćivanje prostora učenja. Aktivnim uključivanjem roditelji razvijaju osjećaj pripadnosti vrtićkoj zajednici i uviđaju vrijednost projektnog pristupa. Odgojitelji jačaju svoje komunikacijske vještine i participativno planiranje, dok djeca dobivaju autentična iskustva učenja. Time se obogaćuje proces učenja, potiče raznolikost perspektiva i omogućuje djetetu da učenje doživljava kao kontinuirani proces koji se proteže u različitim životnim kontekstima. U tom smislu, projektni pristup djeluje kao most između obitelji i vrtića, pridonoseći izgradnji odnosa utemeljenih na povjerenju, otvorenoj komunikaciji i zajedničkoj odgovornosti za dobrobit djeteta. Doprinos ovog rada očituje se u pružanju uvida u konkretne načine na koje projektni pristup može osnažiti partnerstvo između predškolskih ustanova i roditelja, nudeći primjere dobre prakse koji potvrđuju da sustavno uključivanje roditelja unapređuje kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa. Ovakav model suradnje doprinosi izgradnji inkluzivne, otvorene i demokratske pedagoške prakse, u kojoj je dijete aktivan sudionik, a roditelji i odgojitelji ravnopravni partneri u odgojno-obrazovnom procesu.

Ključne riječi: projekti; roditeljski angažman; suradnja; vrtići

Uvod

Suradnja obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova predstavlja jedan od temeljnih čimbenika cjelovitog razvoja i dobrobiti djeteta. U suvremenim pedagoškim pristupima naglasak se stavlja na zajedničku odgovornost roditelja i stručnjaka, pri čemu se sve više koristi pojam partnerstvo jer podrazumijeva ravnopravnost, uzajamno poštovanje i aktivno sudjelovanje svih uključenih. U kontekstu vrtića, partnerstvo s roditeljima ima posebno važnu ulogu. Roditelji se pritom promatraju kao su-odgojitelji koji zajedno s odgojiteljima sudjeluju u praćenju i poticanju djetetova razvoja. Takav odnos omogućuje bolje razumijevanje djetetovih potreba, navika i interesa te pridonosi stvaranju sigurnog i poticajnog okruženja. Istovremeno, odgojno-obrazovne ustanove imaju važnu ulogu u poticanju i održavanju tog partnerstva profesionalnim pristupom, inicijativom i kontinuiranom refleksijom vlastite prakse. U tom kontekstu, posebno se ističe važnost projektne metode rada kao suvremenog oblika odgojno-obrazovne prakse koji omogućuje aktivno uključivanje djece i roditelja u proces učenja. Ovaj rad temelji se na prikazu i analizi dva projektna primjera iz prakse – „Božićni grad“ i „Vlak na Alku“. Ovi projekti imaju značajnu ulogu jer pokazuju kako se prateći interes djece može razviti kvalitetna suradnja i postupno graditi partnerski odnos između obitelji i vrtića. Projekt „Božićni grad“ omogućio je zajedničko stvaranje blagdansko okruženja i jačanje osjećaja pripadnosti, dok je projekt „Vlak na Alku“ doprinio povezivanju djece s lokalnom kulturnom baštinom i obiteljskim iskustvima.

Oba projekta jasno prikazuju važnost aktivnog sudjelovanja roditelja, komunikacije i zajedničkog djelovanja u stvaranju poticajnog odgojno-obrazovnog okruženja za dijete.

Suradnički odnosi između obitelji i vrtića: teorijska polazišta i obilježja kvalitetne suradnje

Suradnja u vrtiću predstavlja složen i višedimenzionalan proces koji proizlazi iz njegove prirode kao dinamičnog i međusobno povezanog sustava. Vrtić se može razumjeti kao „živi organizam“ u kojem su djeca, odrasli, prostor, vrijeme i odnosi međusobno povezani te zajednički određuju kvalitetu odgojno-obrazovne prakse (Strozzi, 2002, prema Slunjski, 2008). U tom kontekstu suradnja obuhvaća procese informiranja, savjetovanja, zajedničkog učenja i donošenja odluka s ciljem dijeljenja odgovornosti za razvoj djeteta (Kanjić i Boneta, 2012). Kvaliteta vrtića uvelike ovisi o njegovoj otvorenosti prema obitelji i zajednici te o razvoju partnerskih odnosa u kojima se roditelji prepoznaju kao ravnopravni sudionici (Maleš, 1994). Takvi odnosi razvijaju se u okruženju koje njeguje zajedništvo, suradničku kulturu i timski rad (Slunjski, 2008), čime se stvaraju uvjeti za zadovoljenje dječjih razvojnih potreba (Jurčević-Lozančić, 2005). Ključni elementi uspješne suradnje su otvorena i empatična komunikacija, međusobno povjerenje, uvažavanje obiteljskih vrijednosti i jasno razumijevanje uloga. Posebno se ističe važnost dvosmjerne i kontinuirane komunikacije koja omogućuje razmjenu informacija, zajedničko rješavanje problema i bolje razumijevanje djetetovih potreba. Iako suvremeni digitalni alati olakšavaju komunikaciju, kvaliteta odnosa i dalje ostaje važnija od same učestalosti kontakata. Povjerenje se gradi postupno, kroz svakodnevne formalne i neformalne interakcije, a temelji se na poštovanju, uvažavanju različitosti i zajedničkoj usmjerenosti na dobrobit djeteta (Mandarić Vukušić i Pivac, 2025). U takvom okruženju roditelji i odgojitelji djeluju kao partneri koji usklađuju svoje djelovanje u odgoju i obrazovanju djeteta. Suradnički odnosi pridonose djetetovu osjećaju sigurnosti, prihvaćenosti i osobne vrijednosti te osnažuju vrtić kao zajednicu usmjerenu na dobrobit djece (Bogatić, 2018). Suvremeni pristupi pritom naglašavaju i aktivnu ulogu djece u oblikovanju odnosa te važnost refleksivnosti svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (Bratanić, 1991, prema Višnjić-Jevtić, Visković, Rogulj, Bogatić i Glavina, 2018). Roditelji, kao primarni poznavatelji djeteta, imaju važnu ulogu u razvoju povjerljivih odnosa s odgojiteljima (Hutchin, 2006, prema Ljubetić, 2009), dok pozitivan stav odgojitelja prema roditeljima i njihovim kompetencijama dodatno potiče njihovo uključivanje i doprinosi cjelovitom razvoju djeteta (Mandarić Vukušić i Pivac, 2025).

Pretpostavke uspješne suradnje i izazovi u razvoju partnerstva roditelja i odgojitelja

Početni oblici suradnje uključuju formalne i neformalne načine komunikacije koji postavljaju temelj za razvoj partnerskog odnosa i cjelovitije razumijevanje djeteta. Uspješno partnerstvo podrazumijeva dvosmjernu komunikaciju, razmjenu znanja i zajedničko djelovanje u ozračju međusobnog poštovanja (Moylett, 2006, prema Ljubetić, 2009), a njegova kvaliteta ovisi o kulturi ustanove te uključuje zajedničko donošenje odluka i podršku razvoju djeteta (Višnjić-Jevtić i sur., 2018). U kontekstu organizacije koja uči naglašava se stvaranje refleksivnog i fleksibilnog okruženja te kontinuirano učenje svih sudionika (Ljubetić, 2009), uz otvorenu komunikaciju i emocionalnu pismenost (Bašić, Koller-Trbović i Žižak, 1993; Milanović i sur., 2014). Aktivno uključivanje roditelja prepoznaje se kao važan dio suvremenih pristupa (Rinaldi, 2006, prema Ljubetić, 2009), iako istraživanja pokazuju da komunikacija često ostaje jednosmjerna (Hanhan, 2008, prema Višnjić-Jevtić i sur., 2018), što otežava razvoj partnerstva. Brojne prepreke uključuju strukturalne, kulturalne i interpersonalne čimbenike (Granata, Mejri i Rizzi, 2016, prema Višnjić-Jevtić i sur., 2018), kao i nesigurnosti i nedostatak kompetencija kod odgojitelja i roditelja (Ljubetić, 2009; Milanović i sur., 2014). Stoga kvaliteta suradnje ovisi o komunikacijskim

kompetencijama, refleksivnosti i spremnosti na aktivno sudjelovanje svih aktera, uz potrebu sustavnog jačanja profesionalnih i roditeljskih kompetencija.

Partnerstvo između obitelji i odgojno-obrazovne ustanove

U suvremenoj pedagoškoj literaturi pojam partnerstva sve češće zamjenjuje pojam suradnje, naglašavajući višu razinu odnosa između roditelja i odgojitelja. Partnerstvo se definira kao odnos usmjeren na zajedničke ciljeve i podjelu odgovornosti, pri čemu su roditelji i odgojitelji ravnopravni sudionici (Maleš, 1994; Ljubetić, 2014). Ključne dimenzije uključuju dijeljenje ciljeva i odgovornosti (Christenson i sur., 2005, prema Višnjić-Jevtić, 2018) te usmjerenost na dobrobit djeteta (Višnjić-Jevtić, 2018), uz razvoj demokratskih odnosa i dvosmjerne komunikacije (Petrović-Sočo, 1995). Kvalitetno partnerstvo pozitivno utječe na sve sudionike: roditelji postaju sigurniji i aktivniji, odgojitelji profesionalno napreduju, a dijete dobiva poticajno okruženje za razvoj. Roditeljska uključenost i povjerenje u ustanovu jačaju djetetovu motivaciju i socio-emocionalni razvoj, a odgojitelji imaju ključnu ulogu u poticanju takve uključenosti (Vukušić Mandarić i Pivac, 2025). Ljubetić (2001) naglašava važnost partnerskih odnosa, pedagoškog obrazovanja roditelja i njihove aktivne uloge u suodlučivanju, kao i otvorenosti ustanove. Ipak, istraživanja ukazuju na to da su odnosi i dalje često jednosmjerni i nedovoljno uvažavaju individualnost roditelja (Keyes, 2002, prema Višnjić-Jevtić i sur., 2018). Suprotno tome, partnerstvo se smatra idealom u kojem su odgojitelji profesionalci, a roditelji stručnjaci za svoje dijete (Hornby, 2011, prema Višnjić-Jevtić i sur., 2018). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) naglašava obitelj i vrtić kao ključne sustave djetetova razvoja te potrebu kontinuirane i otvorene komunikacije i sudjelovanja roditelja u planiranju, provedbi i vrednovanju odgojno-obrazovnog procesa. Razvoj partnerstva je dugotrajan proces koji zahtijeva individualizirani pristup, zajedničke aktivnosti i kontinuirani angažman (Kanić i Boneta, 2012), uz komunikaciju temeljenu na povjerenju, poštovanju i aktivnom slušanju (Ljubetić, 2018; Milanović i sur., 2014). Prijelaz od suradnje prema partnerstvu podrazumijeva pomak od povremenih i hijerarhijskih odnosa prema kontinuiranim i ravnopravnim interakcijama (Visković, 2018), pri čemu se sve više naglašava i aktivna uloga djeteta (Ivaštanin i Vrbaneć, 2015). Razlike između suradnje i partnerstva očituju se u razini uključenosti, komunikaciji i raspodjeli odgovornosti: dok je suradnja često informativna i hijerarhijska, partnerstvo podrazumijeva ravnopravnost, zajedničko odlučivanje i sukreiranje kurikuluma (Ljubetić, 2009). Time se obitelj, ustanova i zajednica promatraju kao međusobno povezani sustavi usmjereni na cjelovit razvoj i dobrobit djeteta.

Modaliteti suradnje i partnerstva s naglaskom na projektni pristup

Suradnja i partnerstvo između roditelja i odgojitelja ostvaruju se putem različitih komunikacijskih i organizacijskih modaliteta utemeljenih na nacionalnim dokumentima, pri čemu je ustanovama ostavljena autonomija u odabiru i oblikovanju konkretnih pristupa (Višnjić-Jevtić i sur., 2018). U tom procesu ključnu ulogu ima kompetentnost odgojitelja, osobito u odabiru primjerenih oblika komunikacije i poticanju uključivanja roditelja (Ljubetić, 2014). Iako se u praksi koriste tradicionalni (individualni razgovori, roditeljski sastanci, pisana komunikacija) i suvremeni (digitalni alati i platforme) oblici komunikacije, oni često ostaju na razini informiranja, uz još uvijek nedovoljno zastupljeno aktivno sudjelovanje roditelja (Milanović i sur., 2014; Višnjić-Jevtić i sur., 2018). Najvišu razinu suradnje prema partnerstvu predstavlja projektni pristup koji nadilazi komunikacijsku funkciju te omogućuje aktivno, ravnopravno i smisleno sudjelovanje svih sudionika. Projektno planiranje potiče integrirani kurikulum u kojem djeca kroz istraživačke i multidisciplinarne aktivnosti razvijaju kompetencije i cjelovit razvoj (Katić, 2008). Temeljen na shvaćanju djeteta kao kompetentnog i aktivnog subjekta, projektni rad uključuje zajedničko

planiranje, provedbu i evaluaciju, pri čemu roditelji, djeca i odgojitelji djeluju kao sukreatori kurikulumu. Roditelji u tom procesu aktivno sudjeluju kroz donošenje odluka, dijeljenje znanja i iskustava te uključivanje u refleksiju, čime se razvija partnerstvo utemeljeno na povjerenju i zajedničkoj odgovornosti. Za njegovu kvalitetnu provedbu važno je poticajno okruženje, fleksibilnost te razvijene refleksivne i istraživačke kompetencije odgojitelja, uz naglašenu važnost dokumentiranja i „slušanja djece“. Zaključno, projektni pristup predstavlja najučinkovitiji model razvoja partnerstva jer transformira odnos roditelja i odgojitelja iz formalne suradnje u ravnopravan i participativan odnos te vrtić oblikuje kao zajednicu učenja (Slunjski, 2012).

Cilj stručnog rada

Cilj ovoga rada je prikazati ostvarivanje partnerstva između roditelja i vrtića kroz dva projektna primjera iz prakse: „Božićni grad“ i „Vlak na Alku“. Poseban naglasak stavlja se na praćenje interesa djeteta, važnost komunikacije na relaciji dijete – odgojitelj – roditelj te aktivno uključivanje roditelja u projektne aktivnosti. Partnerski odnos roditelja i odgojitelja predstavlja temeljnu pretpostavku za cjelovit i uravnotežen razvoj djeteta, pri čemu zajedničkim djelovanjem stvaraju poticajno okruženje u kojem se dijete osjeća sigurno i motivirano za učenje. Projekt „Božićni grad“ proveden je tijekom dviju pedagoških godina (2024./2025. i 2025./2026.) te predstavlja primjer kontinuiranog razvoja partnerskih odnosa između djece, roditelja i odgojitelja. U prvoj provedbi sudjelovalo je 15 djece u dobi od 3 do 7 godina, uključujući dvoje djece s teškoćama u razvoju, dok je u drugoj provedbi sudjelovalo 19 djece iste dobne skupine. U obje pedagoške godine svi roditelji bili su aktivno uključeni u projekt, uz približno jednaku zastupljenost majki i očeva. Uz roditelje, uključivali su se i članovi šire obitelji – u prvoj provedbi jedna baka i dvije cjelovite obitelji, a u drugoj jedna baka te četiri cjelovite obitelji, uključujući braću i sestre djece. Projekt „Vlak na Alku“ započeo je sredinom listopada 2025. godine u pedagoškoj godini 2025./2026. te je, zbog izraženog interesa djece i obitelji, planiran njegov nastavak i u sljedećem razdoblju. U projekt je uključeno svih 19 djece odgojne skupine u dobi od 3 do 7 godina. Od samog početka vidljiva je visoka razina uključenosti obitelji, pri čemu ravnopravno sudjeluju majke i očevi, a u pojedinim fazama projekta uključili su se i djedovi te tri cjelovite obitelji zajedno sa starijom braćom i sestrama djece. Rad na projektima definira se kao otvoreni, fleksibilni i procesno usmjeren pristup učenju u kojem djeca, polazeći od vlastitih interesa, aktivno sudjeluju u istraživanju i konstruiranju znanja. Uloga odgojitelja pritom se transformira iz transmisivne u facilitatorsku, pri čemu on potiče, usmjerava i dokumentira proces učenja. Poseban naglasak stavlja se na suradnju, refleksiju i dokumentiranje, kao i na važnost trajanja projekta u skladu s interesima djece, čime se doprinosi njihovom cjelovitom razvoju i dubljem razumijevanju stvarnosti (Miljak, 1999).

Prikaz razvoja partnerstva između vrtića i obitelji na primjerima projekata „Božićni grad“ i „Vlak na Alku“

Projekt „Božićni grad“ nastao je iz spontanog interesa djece za božićne običaje, blagdansko uređenje prostora i simboliku zajedništva. Polazeći od shvaćanja vrtića kao „živog organizma“ u kojem se učenje razvija kroz odnose djece, odraslih i okruženja (Slunjski, 2008), projekt je oblikovan kao otvoren proces istraživanja u kojem su dječji interesi bili polazište planiranja i razvoja aktivnosti. Uloga odgojitelja bila je usmjerena na kontinuirano promatranje, dokumentiranje i osiguravanje poticajnog okruženja kroz razgovore, slikovnice, fotografije i zajedničko planiranje aktivnosti. Odgojitelji su pritom djelovali kao facilitatori koji prate, potiču i proširuju dječje ideje, umjesto da unaprijed određuju tijek aktivnosti. U prvoj fazi projekta roditelji su bili uključeni prvenstveno informativno, uz obavijesti o projektu i razgovore o

moogućim načinima doprinosa. Već tada dio roditelja kod kuće je razgovarao s djecom o božićnim običajima, čime se projekt postupno proširivao izvan vrtića. U drugoj fazi roditelji su preuzeli aktivniju ulogu prikupljanjem materijala (ukrasi, kutije, tkanine, lampice) te zajedničkim planiranjem sadržaja, čime su prešli iz informiranosti u aktivno sudjelovanje u oblikovanju okruženja. Najintenzivniji oblik sudjelovanja se ostvarivao tijekom realizacije projekta putem zajedničkih radionica i uređenjem prostora „Božićnog grada“, koji je obuhvaćao više funkcionalnih cjelina. Božićna pošta omogućavala je djeci pisanje i slanje pisama Djedu Božićnjaku, pri čemu su roditelji kod kuće pomagali u oblikovanju poruka i poticanju razvoja komunikacijskih i predčitalačkih vještina, čime se jačala povezanost obiteljskog i vrtićkog konteksta. Radionica vilenjaka obuhvaćala je izradu ukrasa, poklona i čestitki uz materijale koje su velikim dijelom osigurali obitelji djece. U božićnoj kuhinji djeca su, uz podršku odgojitelja, pripremala kolače razvijajući motoričke vještine, suradnju i samostalnost. Gotovi proizvodi bili su izloženi u kućici slastičarnici, koja je postala prostor susreta djece, roditelja i odgojitelja, a kušanje dječjih uradaka dodatno je jačalo dječji osjećaj ponosa i kompetentnosti. Važan segment projekta je video dokumentiranje koje je obuhvaćalo aktivnosti djece, roditelja i odgojitelja. U završnoj fazi roditelji su sudjelovali u evaluaciji i zajedničkom druženju, pri čemu je prikaz video uratka uključivao i širu obitelj te snažno doprinosa osjećaju zajedništva. Video je time prerastao dokumentacijsku funkciju i postao sredstvo povezivanja i zajedničke refleksije, što potvrđuje i interes roditelja za nastavak takve prakse u idućoj pedagoškoj godini. Refleksivne bilješke odgojitelja pokazale su da je kontinuirana prisutnost roditelja pridonijela razvoju povjerenja i otvorene komunikacije. Roditelji su postupno preuzimali aktivniju ulogu, iznosili prijedloge te se uključivali kao ravnopravni sudionici, dok su zajedničke aktivnosti ojačale odnose među obiteljima i osjećaj pripadnosti skupini. Tijekom provedbe projekta pojavili su se izazovi, ponajprije vezani uz vremensku dostupnost roditelja zbog poslovnih i obiteljskih obveza te početnu neujednačenost njihove uključenosti. Kao odgovor na to, aktivnosti su organizirane fleksibilno, omogućujući sudjelovanje u vrtiću, kod kuće, donošenjem materijala ili sudjelovanjem u završnim događanjima. Analiza projekta pokazuje postupan razvoj partnerstva od informiranja i uključivanja do zajedničkog planiranja, realizacije i evaluacije. Roditelji su tijekom procesa sve više preuzimali aktivniju ulogu, a djeca, roditelji i odgojitelji zajedno su oblikovali zajednicu učenja u kojoj se uloge međusobno nadopunjuju.

Projekt „Vlak na Alku“ proizašao je iz interesa djece za lokalnu kulturnu baštinu, posebno za Sinjsku alku kao tradicijsku vitešku igru. Kao što Jurčević-Lozančić (2005) ističe, kvalitetno okruženje vrtića temelji se na povezivanju dječjih interesa s kulturnim i društvenim kontekstom, čime se omogućuje cjelovit razvoj djeteta. U skladu s načelima refleksivne prakse, odgojitelj je prepoznao dječju znatiželju te ju proširio kroz različite istraživačke poticaje: razgovore, slikovni i video materijal, priče, narodne nošnje te alkarske motive. Slunjski (2008) naglašava da odgojitelj u projektnom radu djeluje kao istraživač koji zajedno s djecom sukonstruira znanje kroz svakodnevne situacije i iskustva. U prvoj fazi projekta roditelji su bili uključeni prvenstveno informativno, uz obavijesti o projektu i razgovore o mogućim načinima doprinosa. Prema Višnjić Jevtić i sur. (2018), suradnja često započinje informiranjem, ali se postupno razvija prema partnerstvu kroz aktivno sudjelovanje i zajedničko djelovanje, što je u ovom projektu i ostvareno. Tijekom svakodnevnih susreta roditelji su se upoznavali s dječjim interesom za Sinjsku alku i planiranim aktivnostima, pri čemu su već u ranoj fazi pojedini roditelji iskazali spremnost za suradnju predlažući materijale i aktivnosti povezane s temom projekta. Roditelji su razgovarali s djecom o vlastitim iskustvima sudjelovanja u Sinjskoj alci. Najveći stupanj angažiranosti zabilježen je tijekom istraživačke i stvaralačke faze, kada su zajedno s djecom intenzivno prikupljali fotografije, suvenire, knjige i ostale materijale povezane sa Sinjskom alkom. Posebno se ističe njihova motiviranost pri izradi plakata, koje su djeca potom samostalno i s ponosom

predstavljala skupini, aktivno govoreći o zajedničkom radu s obitelji. Posebno vrijedan primjer partnerstva predstavlja uključivanje šire obitelji, kada je djed jednog djeteta izradio metalnu alku i koplje, koja su postala važan dio prostorno-materijalnog okruženja i dječje simboličke igre. Time je projekt potaknuo međugeneracijsku suradnju te povezao iskustva djece, roditelja i drugih članova obitelji. Kako navodi Ljubetić (2014), partnerstvo se temelji na dijeljenju odgovornosti i međusobnom priznavanju kompetencija svih sudionika, uključujući i obitelj kao važan izvor znanja i iskustva. Roditelji su bili izrazito angažirani i u uređenju prostora skupine, sudjelujući u prikupljanju materijala, izradi dekoracija te oblikovanju prostora „Vlak na Alku“. U refleksivnim zapisima odgojitelja istaknuto je da su zajedničke aktivnosti roditelja i djece pridonijele stvaranju pozitivne atmosfere, jačanju osjećaja pripadnosti skupini te povećanju motivacije djece za daljnje istraživanje teme. Jedna majka u pisanoj je poruci navela: „Vaš vrtić je mjesto puno ljubavi, druga kuća moga djeteta. Mjesto na kojem se moje dijete i ja osjećamo sigurno, voljeno i prihvaćeno. Hvala odgojiteljicama za svaki savjet meni kao roditelju, za svaki zagrljaj i lijepu riječ mom djetetu, svaki napredak i rješavanje problema koji se nekad nađu na putu odrastanja mog djeteta.“ Odgojiteljice su u svojim zapisima posebno istaknule i situaciju u kojoj je jedna majka prenijela riječi svojega djeteta: „Mene teta ljubi kao da sam njezino vlastito dite! Teta je uvijek lipo i sritna!“ U refleksivnom dnevniku navedeno je kako su ovakve povratne informacije predstavljale potvrdu da se kod djece i roditelja razvija osjećaj sigurnosti, prihvaćenosti i pripadnosti vrtićkoj zajednici. Istodobno su odgojiteljicama služile kao poticaj za daljnje osnaživanje suradnje s obiteljima te stvaranje okruženja u kojem se roditelji osjećaju dobrodošlo i ravnopravno uključeno u život skupine. Tijekom realizacije projekta pojavili su se i određeni izazovi. Neki roditelji zbog poslovnih obveza nisu mogli sudjelovati u svim planiranim aktivnostima, zbog čega su odgojitelji nastojali ponuditi različite oblike uključivanja. Tako su roditelji mogli sudjelovati prema vlastitim mogućnostima – donošenjem materijala, razgovorima s djecom kod kuće, izradom manjih zadataka ili uključivanjem drugih članova obitelji. U početnoj fazi projekta pojedini roditelji nisu bili sigurni na koji način mogu doprinijeti projektu, pa je bilo potrebno dodatno pojašnjavati ciljeve aktivnosti i naglašavati vrijednost svakog oblika sudjelovanja. Refleksivne bilješke također pokazuju da je kontinuirana komunikacija bila jedan od ključnih čimbenika uspješnog razvoja partnerstva. Redovita razmjena informacija, fotografija dječjih aktivnosti i kratkih povratnih informacija omogućila je roditeljima praćenje razvoja projekta te ih dodatno potaknula na uključivanje. Kako je projekt napredovao, povećavao se i broj roditelja koji su samoinicijativno predlagali ideje, donosili materijale i uključivali se u aktivnosti. Analiza procesa pokazuje da se partnerstvo nije razvilo odjednom, već postupno, kroz izgradnju međusobnog povjerenja, otvorenu komunikaciju i uvažavanje doprinosa svakog člana obitelji. Posebno se važnim pokazalo omogućavanje različitih razina i oblika sudjelovanja kako bi se svaki roditelj mogao uključiti u skladu sa svojim interesima i mogućnostima. Takav pristup doprinio je stvaranju zajednice učenja u kojoj su djeca, roditelji i odgojitelji aktivno sudjelovali u zajedničkom istraživanju i stvaranju novih iskustava. Time je, u skladu s Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014), ostvarena integracija obitelji u planiranje i provedbu odgojno-obrazovnog procesa.

Komunikacija i uključivanje roditelja kao temelj razvoja partnerskih odnosa tijekom projektnih aktivnosti

Komunikacija predstavlja temeljni preduvjet razvoja suradničkih i partnerskih odnosa. Kao što Milanović i sur. (2014) ističu, otvorena, dvosmjerna i kontinuirana komunikacija omogućuje stvaranje povjerenja i zajedničkog razumijevanja djeteta. U prikazanim projektima komunikacija se odvijala na relaciji dijete – roditelj – odgojitelj. Djeca su roditeljima prenosila svoja iskustva, interese i doživljaje iz vrtića, dok su roditelji dodatnim razgovorima kod kuće

produblivali dječje spoznaje te ih povezivali s obiteljskim iskustvima. Odgojitelji su, s druge strane, kroz svakodnevnu komunikaciju s roditeljima dobivali vrijedne informacije o dječjim interesima, prethodnim iskustvima i obiteljskom okruženju. Takva razmjena omogućila je kvalitetnije planiranje aktivnosti i prilagođavanje projektnog procesa stvarnim potrebama djece. Na taj način, kako navodi Bratanić (1991, prema Višnjić-Jevtić i sur., 2018), ostvaruje se međusobna uvjetovanost ponašanja sudionika odnosa, što doprinosi boljem razumijevanju djetetovih potreba. Otvorena komunikacija omogućila je odgojitelju cjelovitije razumijevanje interesa i razvojnih potreba djece, što je rezultiralo kvalitetnijim planiranjem i fleksibilnijim prilagodbama aktivnosti. Ljubetić (2009) naglašava da je refleksivna komunikacija jedan od ključnih preduvjeta za razvoj organizacije koja uči, u kojoj svi sudionici kontinuirano razvijaju svoje kompetencije. Analiza prikazanih projekata pokazuje kako se partnerstvo nije razvijalo kao unaprijed zadana kategorija, već kao proces koji je postupno jačao kroz svakodnevne interakcije, razmjenu informacija i zajedničko djelovanje roditelja i odgojitelja. Rezultati prikazanih projekata pokazuju da je razvoj partnerstva započinjao informiranjem roditelja, ali se postupno razvijao prema aktivnom sudjelovanju. U početnim fazama roditelji su uglavnom bili uključeni kroz upoznavanje s ciljevima projekta i praćenje aktivnosti. Kako je projekt napredovao, povećavao se i njihov angažman. Roditelji su sudjelovali u prikupljanju materijala, istraživanju tema s djecom kod kuće, izradi različitih projektnih zadataka te uređenju prostorno-materijalnog okruženja. U pojedinim situacijama roditelji su samoinicijativno predlagali nove aktivnosti i donosili materijale koji su obogatili projektni rad, čime su preuzeli aktivniju i ravnopravnu ulogu u odgojno-obrazovnom procesu. Posebno je značajan podatak da su se u pojedinim aktivnostima uključivali i drugi članovi obitelji. Primjer izrade alke i koplja od strane djeda jednog djeteta pokazuje kako projektni pristup može proširiti suradnju izvan odnosa roditelj–vrtić te potaknuti uključivanje šire obiteljske zajednice. Takvi primjeri potvrđuju da projektne aktivnosti mogu postati poveznica između vrtićkog i obiteljskog okruženja te omogućiti prijenos znanja, iskustava i vrijednosti među generacijama. Analiza refleksivnih bilješki odgojitelja pokazala je i određene izazove u razvoju partnerstva. Pokazalo se da fleksibilni oblici sudjelovanja, u kojima roditelji mogu birati način i intenzitet uključivanja, doprinose većoj participaciji i smanjuju osjećaj opterećenosti. Važnu ulogu pritom je imala kontinuirana komunikacija odgojitelja, kojom su roditelji dobivali jasne informacije o mogućnostima uključivanja i vrijednosti njihovih doprinosa. Dodatnu potvrdu uspješnosti razvoja partnerstva predstavljaju povratne informacije roditelja i djece zabilježene u refleksivnim dnevnicima odgojitelja. Izrazi zadovoljstva, povjerenja i osjećaja pripadnosti ukazuju na to da su roditelji vrtić doživljavali kao sigurno i podržavajuće okruženje za svoju djecu. Takvi pokazatelji potvrđuju da kvaliteta partnerstva ne proizlazi isključivo iz broja zajedničkih aktivnosti, već prvenstveno iz kvalitete međuljudskih odnosa koji se tijekom suradnje razvijaju. Dobiveni rezultati potvrđuju navode autora koji ističu da kvalitetno partnerstvo nastaje kada roditelji nisu samo primatelji informacija, nego aktivni sudionici u planiranju, provedbi i vrednovanju odgojno-obrazovnog procesa. Projektni pristup pokazao se posebno pogodnim za razvoj takvih odnosa jer omogućuje različite oblike sudjelovanja, uvažava obiteljske resurse i potiče zajedničko učenje djece, roditelja i odgojitelja. Kako ističe Maleš (1994), kvalitetno partnerstvo temelji se na zajedničkom sudjelovanju u planiranju, provedbi i vrednovanju odgojno-obrazovnog procesa. Upravo putem ovakvih oblika aktivne participacije roditelji su postali ravnopravni sudionici, a ne samo promatrači ili informirani korisnici vrtićkih aktivnosti. Ovakav pristup omogućio je djeci aktivno istraživanje, izražavanje interesa i razvoj kompetencija u sigurnom i poticajnom okruženju, dok su roditelji dobili uvid u svakodnevni život vrtića i profesionalni rad odgojitelja, što je dodatno osnažilo međusobno povjerenje i partnerski odnos.

Zaključak

Projekti „Božićni grad“ i „Vlak na Alku“ predstavljaju primjere uspješnog ostvarivanja partnerstva između roditelja i predškolske ustanove utemeljenog na suvremenim pedagoškim pristupima koji dijete prepoznaju kao aktivnog sudionika vlastitog učenja. Polazeći od dječjih interesa, odgojiteljice su inicirale, oblikovale i razvijale projektne aktivnosti, dok su roditelji kroz različite oblike sudjelovanja aktivno doprinosili njihovoj realizaciji, čime je ostvaren zajednički i integrirani odgojno-obrazovni proces. Kvalitetna, dvosmjerna i kontinuirana komunikacija pokazala se ključnim preduvjetom razvoja partnerstva jer je omogućila bolje razumijevanje djetetovih interesa i potreba, pravovremeno prilagođavanje aktivnosti te jačanje međusobnog povjerenja. Projektni pristup omogućio je povezivanje obiteljskog i vrtićkog konteksta te stvaranje poticajnog okruženja za igru, istraživanje i cjelovit razvoj djeteta. Rezultati provedenih projekata ukazuju na to da aktivno uključivanje roditelja doprinosi većoj motivaciji djece, bogatijem razvoju projektnih aktivnosti te jačanju osjećaja pripadnosti i sigurnosti. Istodobno, kroz zajedničko sudjelovanje roditelja i odgojitelja razvija se dublje međusobno razumijevanje i postupno gradi partnerski odnos utemeljen na povjerenju, suradnji i zajedničkoj odgovornosti. Analiza provedenih projekata potvrđuje da se partnerstvo ne razvija spontano, već zahtijeva sustavno planiranje, refleksivnu praksu odgojitelja i kontinuirano poticanje različitih oblika uključivanja roditelja. Prikazani primjeri mogu poslužiti kao smjernica za unapređenje odgojno-obrazovne prakse u području razvoja suradničkih i partnerskih odnosa s obiteljima.

Na temelju iskustva građenja partnerstva kroz projekte mogu se izdvojiti sljedeće pedagoške preporuke:

- osiguravati kontinuiranu, otvorenu i dvosmjernu komunikaciju između odgojitelja i roditelja, uz redovitu razmjenu informacija o dječjim interesima, aktivnostima i napretku;
- planirati različite i fleksibilne oblike uključivanja roditelja, baka i djedova u skladu s njihovim mogućnostima, interesima i dostupnim vremenom (npr. sudjelovanje u radionicama, doprinos kod kuće, donošenje materijala ili dijeljenje vlastitih iskustava);
- sustavno poticati aktivno sudjelovanje obitelji u svim fazama projekta (planiranje, realizacija i evaluacija), uključujući i međugeneracijski doprinos kroz obiteljske priče, tradiciju i iskustva;
- koristiti dokumentiranje (fotografije, video, dječji radovi) kao sredstvo vidljivosti učenja, zajedničkog stvaranja i jačanja osjećaja pripadnosti skupini i vrtićkoj zajednici;
- razvijati refleksivnu praksu odgojitelja usmjerenu na prepoznavanje, praćenje i proširivanje dječjih interesa kroz poticaje koji proizlaze iz stvarnog života djece i njihovih obitelji;
- poticati uključivanje šire obitelji (bake, djedovi i drugi članovi obitelji) kao vrijednog resursa u odgojno-obrazovnom procesu, posebno kroz prenošenje tradicije, vještina i osobnih iskustava;
- stvarati poticajno, fleksibilno i otvoreno okruženje koje omogućuje zajedničko učenje i kreativno izražavanje djece, roditelja i odgojitelja (npr. izrada scenografija, uređenje prostora, zajedničke radionice, simboličke igre);
- jačati profesionalne kompetencije odgojitelja u području komunikacije, vođenja projekta i izgradnje partnerskih odnosa, uz naglasak na kreativno osmišljavanje različitih oblika suradnje s obiteljima.

Literatura

- Bogatić, K. (2018) Djeca kao aktivni akteri suradničkih odnosa obitelji i ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U A. Benčec Nikolovski (ur.), *Izazovi suradnje – Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima* (str. 67 - 73). Zagreb: Alfa d.d.
- Bašić, J., Koller-Trbović, N. i Žižak, A. (1993) *Integralna metoda u radu s predškolskom djecom i njihovim roditeljima - teorijski pristup*. Zagreb: Alineja
- Ivaštanin, I., Vrbanec, D. (2015). Razvijanje partnerstva s roditeljima. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21 (79), 24-25. <https://hrcak.srce.hr/172747>
- Jurčević-Lozančić, A. (2005). *Izazovi odrastanja - predškolsko dijete u okruženju suvremene obitelji i vrtića*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
- Kanjić, S., Boneta, Ž. (2012). Viđenje partnerstva obitelji i vrtića očima roditelja. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18 (70), 8-10. <https://hrcak.srce.hr/123763>
- Katić, V. (2008). Različitost pristupa u radu na projektima. *Dijete, vrtić, obitelj*, 14 (53), 9-11. <https://hrcak.srce.hr/173391>
- Ljubetić, M. (2001). Partnerstvo obitelji i dječjeg vrtića. *Napredak*, 142 (1), 16-23.
- Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta – Kako procjenjivati kvalitetu u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školske novine.
- Ljubetić, M. (2014) *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element
- Ljubetić, M. (2018) Predgovor. U A. Benčec Nikolovski (ur.), *Izazovi suradnje - Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima* (str. 5 - 8). Zagreb: Alfa d.d.
- Maleš, D. (1994). Različito shvaćanje suradnje roditelja i profesionalaca. *Napredak*, 153 (3), 342-349.
- Mandarić Vukušić, A. Pivac, S. (2025). Povjerenje u roditelje i stavovi učitelja razredne nastave o suradnji s roditeljima. *Zbornik znanstvenih radova Međunarodne znanstvene konferencije 14. Dani osnovnih škola Krug od znanosti do učionice*. Odža, Ivana; Bulić, Mila; Blažević, Ines (ur.). Split: Filozofski fakultet u Splitu i Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, str. 276-297.
- Milanović, M., Gabelica Šupljika, M., Starc, B., Jukić Lušić, I., Pleša, A., Rajković, L., Šaravanja A., Šarić, Lj., Modrić, N., Dragojević, Z., Profaca, B., Žižak, A. (2014) *Pomozimo im rasti - priručnik za partnerstvo odgojitelja i roditelja*. Zagreb: Golden Marketing – Tehnička knjiga.
- Miljak, A. (1999). Rad na projektima. *Dijete, vrtić, obitelj*, 5 (18-19), 19-20.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). Zagreb. <https://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-ipredskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>

- Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić- zajednica koja uči: mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar Media.
- Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa: istraživačka perspektiva djeteta u radu na projektu*. Zagreb: Profil International.
- Petrović-Sočo, B. (1995). Ispitivanje stavova roditelja o suradnji s dječjim vrtićima. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 4 - 5 (18-19), 613-625. <https://hrcak.srce.hr/32369>
- Visković, I. (2018). Kultura zajednica u kojoj odrasta dijete rane i predškolske dobi. U A. Benčec, Nikolovski (ur.), *Izazovi suradnje - Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima* (str. 15 - 57). Zagreb: Alfa d.d.
- Višnjić Jevtić, A., Visković, I., Rogulj, E., Bogatić, K. i Glavina, E. (2018). *Izazovi suradnje - Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima*. Zagreb: Alfa d.d.

Hvala

Neda Grbin

Sažetak

Ekologija pripada kulturi života i načinu međusobne komunikacije u vrtiću. Prezentacija govori o ekološkim aktivnostima koje djeca kontinuirano provode sa svojim roditeljima i odgojiteljima. Dječji crtež i pisana poruka hvala, gradi pozitivne odnose i međusobnu suradnju između dječjeg vrtića i okoline. Ovakvom komunikacijom djeca osvještavaju, s više ili manje uspjeha, način razmišljanja i ekološko ponašanje stanovnika svoje bliže okoline. Puni deset godina Dan planete Zemlja, dječji vrtić Voštarnica obilježava postavljanjem eko poruka po svojim i zelenim površinama kvarta u kojem se vrtić nalazi. Poruke sadrže tekst dječjih ekološka iskustva, znanja i želja, kao i crtež u kojem je vidljiv dječji likovni doživljaj vlastitog promišljanja održivosti. Svaki tekst započinje riječju hvala. Riječ kojom se šalje poruku mira, tolerancije i humane komunikacije. Poruke povezuju djecu, roditelje, odgojitelje, užu i širu društvenu zajednicu u jednom zajedničkom cilju za urednijem, zdravijem, održivijem svijetu u kojem živimo. Dijete izrađuje crtež, ispisuje tekst poruke učeći, na taj način, svoja prva slova, riječi i rečenice. Izlažući njegov uradak na javnoj površini kod djeteta se razvija osjećaj vlastite vrijednosti i samopoštovanja. Na skupnoj izložbi gdje vidi svoj rad, dijete osjeća sreću, ponos, prihvaćenost i vlastitu vrijednost. Osim suradnje, s roditeljima se, na ovaj način, razvija međusobno povjerenje i partnerstvo.

Ključne riječi: crtež; ekologija; humana poruka; suradnja

Uvod

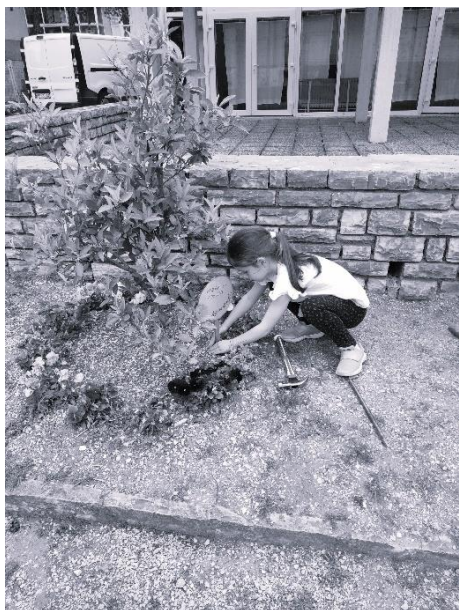
Projekt je kronološki prikaz tematski povezanih eko aktivnosti koja postaje tradicija odnosno kulturni identitet prepoznavanja posebnosti i originalnosti našeg vrtića u skladu s načelom i vrijednostima suvremene pedagogije i društvenim promjenama (Uzelac, Lepičnik – Vodopivec, Anđić 2014)

Projekt prikazuje sinergijsku suradnju djelatnika vrtića, djecu, njihove obitelji i četvrti grada u kojem se planski i kontinuirano odgajaju ekološki osviještene generacije djece kojima će vrijednosti održivog razvoja biti sastavni dio svakodnevnice i osobne kulture. (Seme Stojnović, Vidović, 2012)

Razrada

Vrtić Voštarnica dugi niz godina uspješno ostvaruje ekološki i program održivog razvoja. Jedna od važnih aktivnosti je proljetno uređenje vanjskog vrtićkog prostora novim sadnicama, u suradnji s roditeljima i lokalnom zajednicom. Problem nastaje u lošem i neodgovornom ponašanju poslijepodnevnih i vikend posjetitelja našeg dvorišta. Osjećaj potpunog beznađa da se u dvorištu sve uništava i da se ništa ne može učiniti pretvara se u angažiranost da treba pokušati i nikada ne odustajati (Seme, 2012.) U takvim okolnostima nastaje novi projekt. Posjetiteljima dvorišta počinju se ostavljati pisane poruke u kojima su naglašeni dječji osjećaji, želje i potrebe za čistim, urednim, rascvjetalim dvorištem. Djeca sama ispisuju tekst koji obogaćuju svojim crtežom. Hvala je riječ kojom započinje ispisana rečenica i na taj način se šalje

poruka mira i humane komunikacije. (fotografija br.1 i fotografija br.2)



Fotografija br.1



Fotografija br.2

Početni uspjesi, kojima smo uspjeli senzibilizirati posjetitelje i donekle preusmjeriti njihov način razmišljanja i postupaka, poticajno i maštovito djeluju na djecu i aktivnost se nastavlja. Jutarnje šetnje i razgledavanje dvorišta stvara nove, zanimljive ideje koje se pretaču u rečenice i crtež koji oslikava ljubav prema prirodi i želju za njegovim očuvanjem. Ovakvim pristupom i načinom rješavanja „problema“ kod djece se razvija snažan osjećaj odgovornosti u brizi za okoliš kao i mogućnost za primjenu usvojenih znanja i vještina. Dijete se osjeća zadovoljno i radosno u zajedničkoj igri stvaranja nečeg novog, posebnog, drugačijeg. Samim tim dijete percipira sebe kao važnog dijela zajednice koja ima mogućnost doprinositi napretku. (fotografija br.3)



Fotografija br.3

Idemo korak dalje i akcija se proširuje na užu lokalnu zajednicu. Rodila se ideja da Dan planete Zemlja obilježimo postavljanjem poruka po zelenim površinama kvarta u kojem se vrtić nalazi. Početno nepovjerenje i nerazumijevanje lokalne zajednice nije nas obeshrabilo. U akciju se

uključuju sve odgojne skupine i ona se kontinuirano provodi oko vrtića. Dosljedno i argumentirano djelovanje stručne službe naše ustanove prema institucijama lokalne zajednice rezultiralo je dozvolom za korištenjem zelenih površina. Dozvola je sadržavala ograničeni period korištenja zelenih površina što se vrlo brzo pretvorilo u neograničeno vrijeme. Odgovornim i savjesnim ponašanjem stekli smo povjerenje nadležnih tijela u tolikoj mjeri da više nisu potrebni pisani zahtjevi, ni molbe. Grad Zadar zna da će kvart Voštarnica, 22. travnja procvjetati dječjim radovima. Od tada se ponosno svrstavamo u red globalnih aktivista u zaštiti prirode. (fotografija br. 4 i fotografija br.5)



Fotografija br.4



Fotografija br.5

Sudjelovanje roditelja u suradničkom, partnerskom i organizacijskom smislu, od temeljne je važnosti za uspjeh ove akcije. Veliki broj djece na javnom mjestu prvenstveno traži pojačan oprez. Volontiranjem roditelj razvija svoje kompetencije, osjeća se uvaženo, sigurno i samopouzđano. Ovakvim oblikom druženja stvara se pozitivno ozračje u kojem roditelj izravno sudjeluje u oblikovanju, planiranju i realizaciji odgojno-obrazovnog procesa. (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje 2014.)

Refleksija roditelja

„Iako znam da djeca rado prihvaćaju razne ekološke aktivnosti, dragocjeno mi je bilo svjedočiti kako je komadić zelene površine na našoj Voštarnici postao vrtom ekoloških misli i mjestom promišljanja o odnosu čovjeka prema prirodi upravo zahvaljujući dječjoj mašti i velikom trudu odgojiteljica, Neke od tih poruka napisao je i moj sin David zajedno sa svojim vrtićkim prijateljima, srčano mi objašnjavajući „Mama, ovo sam ja napravio!“ Vjerujem da djecu treba učiti ekologiji od najranijih dana jer je upravo djetinjstvo vrijeme stvaranja stavova o prirodi. Stoga ovaj projekt vidim kao izuzetno kreativan koncept kako potaknuti djecu da razmišljaju i bude osjećaje prema našem planetu. Vrijednost čitavog vrtićkog projekta daje aktivno sudjelovanje roditelja, djedova i baka, koji su zajedno s odgojiteljicama i djecom, pomogli u stvaranju pravog malog „zelenog podsjetnika“ na opasnosti koje ugrožavaju okoliš.“ (fotografija br. 6 i fotografija br.7)



Fotografija br.6



Fotografija br.7

Nakon sudjelovanja u akciji djeca svoje doživljaje izražavaju verbalno i likovno. (fotografija br. 8 i fotografija br.9)

„Stavljali smo daščice s eko porukama po travnjaku. To je Ulica Josipa bana Jelačića. Imali smo klin i čekić pa smo napravili rupe u zemlji. Stavljali smo te poruke za neke nekulturne ljude da vide što mogu napraviti. Baciti smeće u kantu za smeće a ne u prirodu.“ (Anđela, 6god.)

„HVALA ŠTO ČUVATE NAŠ GRAD DA BUDE ČIST“ je pisalo na daščici. Samo smo pokušali staviti u zemlju porukice. Ja sam pokušala i onda sam uspjela.“ (Anica, 5,6god.)

„Upozorili smo ljude da su pčele korisne i da moramo brinuti o njima, Da pokupe iza svog ljubimca i da se lijepo ponašaju,“ (Toni 7god.)



Fotografija br.8



Fotografija br.9

Rezultati

Postavljanje poruka po zelenim površinama kvarta, nije samo eko akcija već i izložba dječjih likovnih radova. Mali broj djece u vrtiću prepoznaje ili pokazuje interes za slova. Ostala djeca svoj doživljaj „eko problema“ izražavaju crtežom koji jasno prikazuje njihovo razmišljanje, znanje, želje, potrebe. Izlažući crtež na javnoj površini djetetu šaljemo jasnu poruku koliko nam je važno dijete i njegovo stvaralaštvo.

Na ovaj način, zelene površine postaju interaktivni pano za širenje kulture održivog razvoja i informiranje o kulturnoj i prirodnoj baštini Seme 2012.) gledano iz dječje perspektive. (fotografija br. 10 i fotografija br.11)



Fotografija br.10



Fotografija br.11

Obzirom da vrtić ostvaruje dugogodišnju suradnju s brojnim gradskim institucijama, dobili smo mogućnost prezentiranja svojih uradaka u Gradskoj knjižnici, (fotografija br.12) Poljoprivredno, prehrambenoj i veterinarskoj školi, Školi primijenjene umjetnosti i dizajna Zadar. Posjete, druženja, upoznavanja, pozitivna komunikacija, važni su temelji razvoja djetetovog samopouzdanja i osjećaja pripadnosti zajednici u kojoj živi.

Ovu akciju u više navrata prate i mediji. Važno je naglasiti jubilaranu, 10-u godinu djelovanja djece i njihovih roditelja u ovom projektu. Tata čija djeca prvu godinu borave u vrtiću, na upit, može li (zbog prirode svog posla), prisustvovati akciji, odgovara : „Teto, mi 10 godina gledamo ovaj događaj s našeg balkona i jedva smo dočekali sudjelovati u njoj“. (fotografija br.13)



DESETLJEĆE AKCIJE Vrtić ponosan na tradiciju uljepšavanja kvarta i potpore djeci

Mališani iz Voštarnice poslali velike eko poruke Zadranima

Postavljanje eko poruka je postalo tradicija i ponosni smo što ove godine slavimo jubilarnu desetu godinu. U središtu svega su djeca - ona su ta koja su izrađivala crteže, ispisivala poruke učeci svoja prva slova, riječi i rečenice, kazali je Gebin.

0565 55 8314736
 0565 55 8314736

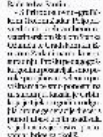
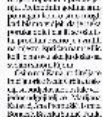
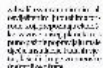
ZADAR—The capital of Croatia is a charming town on the coast. It was once a Roman city, and it has a rich history. The city is located on the coast of the Adriatic Sea. It is a beautiful city with many historic buildings and a beautiful harbor. The city is a great place to visit if you are interested in history and culture.

[illegible][illegible][illegible]

There is a lot of talk about the 'industrial revolution' in the world of advertising. But what is it? Is it the use of new technology? Is it the use of new media? Is it the use of new people? Or is it the use of new ideas? The answer is: it's all of them. And it's all happening now.

Philippines and India
The Philippines and India have a long, warm relationship. Deep ties between the two nations go back to the 19th century, when the Philippines was a Spanish colony. India, on the other hand, was a British colony. The two nations became independent in 1946 and 1947, respectively.

rehabilitation and a comprehensive program of social and health care services. The program is designed to provide a continuum of care from the initial diagnosis of the disease to the end of life. The program is designed to provide a continuum of care from the initial diagnosis of the disease to the end of life.



Fotografija br.13

Žitelji kvarta Voštarnica, s oduševljenjem prihvaćaju ovu akciju, samoinicijativno postavljaju na društvene mreže kako bi istaknuli važnost i posebnost svog kvarta. Uredno popravljaju male instalacije kada ih vjetar ili kiša poruše. S neodobravanjem i tugom doživljavaju sakupljanje poruka i kraj izložbe.

Rasprava

Da uistinu odgajamo ekološki osviještene generacije djece kojima su vrijednost održivog razvoja sastavni dio svakodnevnice i osobne kulture, svjedoči gesta dječaka Vida koji se, kao prvašić, vraća u vrtić i donosi tek iznikle mlade sadnice limuna koje je, s puno ljubavi posadio kod kuće sa svojom mamom. Nasmijan i ponosan, pružio je svoj mali kućni uradak i rekao : „Teto, kad naraste, piti ćemo limunadu.“ (fotografija br.14) Od nježne, tek iznikle biljke prošle su godine strpljenja, brige i rasta kako bi bila posađena u vrtićkom dvorištu. (fotografija br.15) Priča o malom zaljubljeniku u prirodu puno je više od sadnje stabla, ona govori o razvijenim vrijednostima, mašti, stvaralaštvu i iskrenoj želji djeteta da vlastitim djelovanjem doprinese ljepšem i održivijem svijetu.

Jer ono što dijete nauči u ranom djetinjstvu postaje temelj za cijeli život. (Uzelac, 2014.)



Fotografija br.14



Fotografija br.15

Zaključak

Unošenjem promjena u kontekst dječjeg vrtića potaknuto idejom da dvorište i javni prostor mogu biti inspiracija za izgradnju kulturnog identiteta i razvoja dječjih kompetencija za održivi razvoj, promocija institucije koja unapređuje svoju praksu u skladu s društvenim odnosno znanstvenim postignućima ima za cilj povezati djecu, roditelje, odgojitelje, užu i širu društvenu zajednicu u humanoj komunikaciji i želji za urednijem, ljepšem svijetu u kojem živimo. (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014,)

Literatura

Uzelac V. , Lepečnik – Vodopivec J. ,Anđić D. (2014). *Djeca – odgoj i obrazovanje – održivi razvoj*. Golden marketing – Tehnička knjiga

Seme Stojanović I. , Vidović T. (2012). „*Djeca – čuvari djedovine*“ . Golden marketing – Tehnička knjiga..

„Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje“ (2014). Ministarstvo znanosti i obrazovanja Zagreb

PRIKAZ PRAKSE

Društvenim igrama do cjelovitog razvoja djeteta predškolske dobi

Ivana Vičić

Sažetak

Igra je način dječjeg prirodnog učenja, a društvene igre su, osim izvora zabave i prilika za rano učenje znanja i vještina. Društvene igre pružaju mnoge dobrobiti u aspektu dječjeg razvoja i odrastanja. Također su i kvalitetna alternativa provođenja vremena ispred ekrana. Igrajući društvene igre s djecom odgojitelj utječe na razvoj socio-emocionalne veze s djecom, ali i razvija osjećaj zajedništva i povezanosti djece međusobno. Osim što pozitivno utječu na govorno-jezični razvoj i na razvoj socijalnih vještina, društvene igre su prilika za učenje o emocijama. Igrajući društvene igre dijete uči rješavati probleme i savladava kritičko i strateško razmišljanje. Zbog malih dijelova koji su sastavni dio igara, dijete razvija finu motoriku prstiju i okulomotornu koordinaciju. Mnoge igre potiču razvoj matematičkih pojmova i predčitalačkih vještina. Predškolsko dijete najbolje uči čineći i to u onim aktivnostima i odgojno-obrazovnim situacijama za koje je izvorno zainteresirano pa su zato sve društvene igre povezane s aktualnim temama. Svrha ovog rada je prikaz odgojno-obrazovnog rada s djecom od 3 do 7 godina, tj. predstavljanje različitih društvenih igara koje odgojitelj može sam izraditi upotrebljavajući predmete iz okoline. Prikazane aktivnosti imaju za cilj utjecaj na cjelokupni razvoj djece s naglaskom na osnaživanje djeteta kao socijalnog bića u suvremenom dobu. Prikazan je i pozitivan primjer roditeljskih sastanaka na kojima roditelji izrađuju društvene igre i tako dobivaju ideje za kvalitetno provođenje vremena sa svojom djecom.

Ključne riječi: igre s pravilima; kreativne igre; kvalitetno vrijeme s djecom

Uvod

Igra je način dječjeg prirodnog učenja, a društvene igre su, osim izvora zabave, i prilika za rano učenje znanja i vještina. To ih čini jednim od najboljih didaktičkih sredstava. Društvene igre pružaju mnoge dobrobiti u svim aspektima dječjeg razvoja i odrastanja. Vještine i poruke koje se usvajaju igrajući društvene igre ne nestaju završetkom igre već se prenose u svakodnevni život djeteta. Igranje društvenih igara djeci omogućuje da vježbaju kognitivne vještine koje će biti presudne za njihov uspjeh u životu. Također su i kvalitetna alternativa provođenja vremena ispred ekrana.

Igrajući društvene igre s djecom odgojitelj utječe na razvoj socio-emocionalne veze s djecom, ali i razvija osjećaj zajedništva i povezanosti djece međusobno.

Dobrobiti društvenih igara

Klarin (2015) ističe kakav je uzajamni odnos između igre i razvoja. Razvoj se odražava u igri, a s druge strane igra potiče razvoj. U igri dijete testira svoje ponašanje, regulira ga i prilagođava, prima povratnu informaciju iz okoline te gradi sliku o sebi.

Djeca igru prihvaćaju samo ako im je dostupna, jasna i prihvatljiva naglašava Peteh (1992). Njezin intenzitet mora odgovarati njihovim psihofizičkim aktivnostima i načinu njihova mišljenja. Ne smije biti ni prelagana ni preteška i mora potaknuti djetetove spoznajne funkcije, misaone procese i osobine poput znatiželje.

Petrović – Sočo (2011) ističe kako je u praksi odgojno-obrazovne ustanove vidljivo kako djeca znanja ne preuzimaju pasivno nego ih aktivno konstruiraju i da je zato potrebno napustiti tradicionalno poučavanje kod kojeg se djetetu izravno prenose informacije i organizirati uvjete u kojima dijete istražuje, rješava probleme i stvara nove ideje. Prema tome odgojitelj je ključna osoba u stvaranju okruženja za učenje djeteta.

Društvene igre pružaju mnoge dobrobiti u aspektu dječjeg razvoja i odrastanja.

Društvenim igrama uvježbavaju se motoričke vještine jer gotovo svaka društvena igra sadrži niz malih dijelova kojima dijete treba manipulirati (npr. figurice koje treba pomicati, kocku koju treba bacati, kartice koje treba okretati...). Čineći razne pokrete dijete razvija ravnotežu, spretnost i preciznost grubih i finih motoričkih pokreta, najčešće šake i prstiju. Uvježbava se okulomotorna koordinacija, a neke društvene igre uključuju i uvježbavanje grafomotoričkih vještina crtanjem i bilježenjem rezultata.

Društvene igre aktiviraju niz mentalnih procesa te tako potiču kognitivni razvoj djeteta. Dijete pamti pravila igre, svoje i tuđe poteze i strategije, dulje vrijeme usmjerava i održava pažnju te uvježbava vizualne i perceptivne vještine. Tijekom igre logički povezuje i zaključuje, donosi teške odluke i vrši procjenu rizika za određeni potez. Uči da svako ponašanje ima posljedice što ga navodi da pažljivo promišlja i predviđa ishode.

Peteh (1992) naglašava koliko je važno da predškolsku djecu učimo da budu intelektualno aktivna, a ne pasivna jer pasivnost ne dovodi do buđenja interesa, do aktivnosti, i akcije. Nadalje, predškolsko dijete nije i ne smije biti samo slušalac i gledalac, već činilac jer ono mora uraditi nešto samostalno, mora nešto riješiti, znati nešto odgovoriti i izraditi.

Društvene igre usmjeravaju dijete prema postizanju cilja. Potiču ustrajnost, ulaganje truda i dovršavanje započetog.

Većina društvenih igara uključuje matematičke koncepte (mehaničko brojenje, prepoznavanje broji, povezivanje brojke s brojem i količinom). Neke igre uključuju i geometrijske oblice, klasifikaciju te potiču učenje mjerenja (udaljenosti i količine). Djeca su naučila prepoznavati naziv igre na kutiji ili ploči te tako naučila povezivati glasove sa slovima (razvoj predčitalačkih vještina).

Društvene igre potiču razvoj komunikacijskih vještina poput dogovaranja, uvjeravanja i pregovaranja. Različite igre obogaćuju djetetov rječnik.

Društvene igre prilika su za učenje o emocijama jer igranje, bilo da dijete pobjeđuje ili gubi, izaziva širok spektar emocija. Dijete uči prepoznavati i imenovati emocije. Uči da je u redu naljutiti se i na koji je način prihvatljivo iskazati ljutnju. Također uči po modelu vidjevši odgojitelja kako reagira u trenucima kada gubi u igri i na koji način se veseli pobjedi. Ono uvježbava načine suočavanja s burnim emocijama i podnošenje frustracije čime usvaja regulaciju emocija i kontrolu ponašanja (samokontrolu).

Učestalo igranje društvenih igara pojačava samouvjerenost u nizu različitih vještina što povećava osjećaj samopouzdanja, samopoštovanje i prihvaćanje sebe.

Sve društvene igre zahtijevaju korištenje socijalnih vještina jer dijete uči pravila igre, prihvaća ih i poštuje, slijedi i daje upute drugim igračima, dogovara se i osmišljava kompromisna rješenja, uči kako surađivati s drugima te uvježbava strpljivost i čekanje na red. Interakcija licem u lice omogućuje djetetu uočavanje i prepoznavanje neverbalnih znakova govora tijela.

Prema Slunjski (2001) za učenje djeteta nije dovoljno samo njegovo vlastito iskustvo nego i interakcija s drugom djecom s kojom će ono svoje znanje ili iskustvo moći uspoređivati i dijeliti pri čemu rasprava s drugom djecom predstavlja djetetu izvor novog znanja. Igrajući društvene igre dijete uči na tuđem i vlastitom iskustvu uspjeha i neuspjeha u sigurnom okruženju i pozitivnoj atmosferi. U igri dijete vrlo lako uočava posljedice svojih poteza kako za njega tako i za druge igrače. U dobrim društvenim igrama uspjeh se postiže kombinacijom truda i sreće i uči da su neke stvari izvan njegove kontrole. Shvaća da je poraz neizbježan dio igranja i da je cilj zabaviti se, a ne pobijediti. Takve poruke prenosi i u svakodnevni život.

Zbog svega navedenog, igranje društvenih igara u predškolskoj dobi nužna je u vidu pripreme djeteta za školu.

Klarin (2015) ističe da nenametljiva i nedirektna prisutnost odraslih tijekom igre omogućuje djetetu učenje kako biti zajedno, kako dijeliti, pregovarati, rješavati konflikte i kako se zauzeti za sebe. Kada dijete vodi igru, vježba vještine poput donošenja odluka.

Igranje društvenih igara potiče zdrave odnose kako između članova obitelji, tako i između odgojitelja i djeteta te djece međusobno. Zajedničko provođenje vremena, opuštena i zabavna atmosfera stvaraju snažan osjećaj povjerenja, zajedništva i pripadanja. Obiteljski ritual igranja društvenih igara osnažuje osjećaj pripadnosti koji uz doživljaj uspjeha potiče razvoj samopouzdanja.

Primjeri iz prakse

Svrha ovog rada je prikaz odgojno-obrazovnog rada s djecom od 3 do 7 godina, tj. predstavljanje različitih društvenih igara koje odgojitelj može sam izraditi upotrebljavajući predmete iz okoline. Prikazane aktivnosti imaju za cilj utjecaj na cjelokupni razvoj djece s naglaskom na osnaživanje djeteta kao socijalnog bića u suvremenom dobu.

Prema Slunjski (2015) organiziranje i pripremanje različitih aktivnosti za djecu nužno je jer svako dijete ima različiti potencijal, dok djeca znanja usvajaju sukladno svojem vlastitom obrascu razvoja neovisno o drugoj djeci.

Prateći istu skupinu djece kroz niz godina, odgojitelj je neke društvene igre nadograđivao komplicirajući ih i mijenjajući pravila.

Jedan od primjera je i kocka koja je u početku, dok su djeca bila mlađa, imala točke do broja 3 ili je svaka strana kocke imala samo jednu točku, ali u različitim bojama da bi kasnije kad su djeca bila starija, kocka bila sa šest točaka i s brojkama. Također se i djecu poticalo na smišljanje što bi sve moglo zamijeniti postojeće figurice (njihovi modeli od plastelina, čepovi i druge stvari koje bi pronašli u sobi ili izradili). Maštu i kreativnost poticalo se i prepuštanjem djeci da sami izrade svoju društvenu igru što su uspješno i napravili.

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

Društvene igre rađene su prateći interes djece te prilagođavane dobi djeteta. Pri izradi odgojitelj je promišljao što želi da djeca nauče kroz igru tako da igre prate aktualna događanja poput blagdana, godišnjih doba, promet, sjene, domaće i šumske životinje, dinosaure i druge teme.

Kad su djeca bila mlađa, djeci su ponuđeni taktilni memori (zadatak je opipom pronaći dvije iste platnene vrećice). U vrećicama istog dezena i oblika bili su različiti materijali poput spužvica, zrna kukuruza, riže, pijeska, izrezanih grančica...)

Za vrijeme božićnih blagdana djeci je ponuđen zvučni memori (pronađi koje dvije kuglice daju isti zvuk) i igra „Kićenje jelke“ gdje djeca prema dobivenoj boji na kocki stavljaju krugove (kuglice) na podlogu (bor). Kad poslože sve krugove, odnosno okite cijeli bor, bacaju kockicu te na isti način raskiću bor. Društvena igra s poklonom na sredini ploče, potiče igrače da bacanjem kocke što prije dođu do njega. Kad su djeca bila starija, igra s brojkama na kocki imala je za pravilo da prema dobivenoj brojki, stavljaju mekanu kuglicu na istu brojku na model glave djeda Božićnjaka te je pobjednik bio onaj tko je popunio sva polja lopticama (tj. bradom).

Neke od igara bile su vezane za određeno godišnje doba. Tijekom jeseni ponuđena je igra na ploči u kojoj igrači trebaju što prije proći kroz šumu izvršavajući zadatke koje govore šumske životinje. Za mlađu djecu, aktualna je bila igra u kojoj igrači prema dobivenoj boji na kocki pronalaze sličicu voća u istoj boji i stavljaju na svog ježića. Igra nije natjecateljskog tipa i tijekom

igre djeca prebrojavaju i imenuju svoje voćke. U zimi im je ponuđena igra u kojoj dijete prema dobivenoj sličici, slaže svoga snjegovića. Može se igrati da se pridržava pravila iste boje pa je igra zahtjevnija za dijete i dulje traje. Tijekom proljeća, mlađoj djeci ponuđena je igra sa sličicama domaćih životinja koje su, kad bi s pijunom stali na nju, imenovali i imitirali njeno glasanje. U igri „Tko će prvi u kućicu“ svaki igrač je jedna životinja i kretanjem po poljima samo svoje boje pokušava što prije doći do kućice (mrav u mravinjak, pčela u košnicu...). Starijoj djeci ponuđena je igra „Na livadi“ u kojoj prema boji koju dobije bacajući kockicu, dijete uzima cvjetić i „sadi“ ga pikajući ga na stiropornu podlogu. Tijekom igre prebrojava cvjetice.

Za vrijeme uskrasnih blagdana, djeci su ponuđene različite igre od kojih je djeci najzanimljivija bila igra u kojoj su figurice zečići koje su sami modelirali: prema dobivenom broju točkica na kocki igrači su se kretali po kružicama koje su sami lijepili na podlogu. Osobito veselje djeci je bilo kada su sama docrtavala strelice kojima bi usporavali ili ubrzavali igrača.

Od igara u kojima su djeca kreatori, osobito atraktivna im je bila igra „Putovanje žabica“ u kojoj djeca sama slažu oblutke (lopoče) i prema točkicama na kocki pomiču figurice žabica. Pobjednik je onaj čija žabica prva dođe do bare.

Tijekom tih nekoliko godina, djeca su sudjelovala u nekoliko projekata pa su tako i teme društvenih igara pratile aktualne interese: „Bingo emocija“, „Pogodi sjenu“, „Dinosaurove pustolovine“, „Prometna gužva“, „Požuri u bolnicu“.

Pokazalo se da je interes djece za pojedinu igru duži ako su oni kreatori bar jednog dijela igre (izrada figurica, kocke, crtanje kartica, osmišljavanje zadataka za igrače...).

Svoje doživljaje iz svakodnevnog života prenosili su u kreiranju pojedinih igara što im je pomagalo u proradi emocija i shvaćanja da i druga djeca proživljavaju isto. To je osobito bilo vidljivo u stvaranju društvene igre „Požuri u bolnicu“ gdje su sami crtali kartice sa zdravstvenim problemima koje su doživjeli (visoka temperatura, strah od injekcije, zubobolja, lom noge...). Osobito je bila značajna njihova komunikacija prilikom crtanja kada su jedni drugima prenosili svoja iskustva, nudili objašnjenja, rješenja i utjehu. Također u igri o prometu docrtavanjem strelica i „kaznenih“ bodova doprinijela su njihova prethodna znanja o značenju prometnih znakova i pravilima ponašanja u prometu. Jedni druge su učili o važnosti poštivanja pravila u prometu i posljedicama nepoštivanja istih. Veliku ulogu imao je dječak s teškoćama iz socijalne komunikacije kojemu je poštivanje pravila jako važno te je bio uporan da i njegovi prijatelji to prihvate. Darovitom dječaku s emocionalnim ispadima bijesa društvene igre pomogle su u samoregulaciji emocija što mu je bilo nužno potrebno kao priprema za školu, ali i svakodnevni život. Također, učio se toleranciji svojih vršnjaka koji u mnogočemu nisu imali toliko znanja iz pojedinih područja (primjerice matematike i prirode). Društvene igre pokazale su se sjajnim za jačanje samopouzdanja i samosvijesti kod sramežljive djevojčice koje bi igre potakle na otvorenu komunikaciju i učenje socijalnih vještina. Dječak s teškoćama u govoru davao je veliki doprinos svojim kreativnim idejama i likovnom izražavanju te se lakše integrirao u društvo dječaka. Neke društvene igre, primjerice „Pogodi sjenu“ potakle su djecu na spontani razgovor o strahu od mraka i čudovišta, tj. raznih oblika sjena koje bi vidjeli u sobi. Aktivno sudjelovanje odgojitelja u igrama kao ravnopravnog sudionika pokazalo se kao učinkovit način za povezivanje s djecom, otkrivanje dječjih slabih i jačih strana te spontano učenje djece po modelu (osobito pri reguliranju nepoželjnih emocija – npr. izražavanje ljutnje zbog gubitka).

Suradnja s roditeljima

Zainteresiranost djece za društvene igre povezana je s temom roditeljskog sastanka koji je bio osmišljen kao radionica. Djeca i roditelji su zajedno izrađivali društvene igre od materijala koje su odgojitelji pripremili (kartice, sličice životinja, kolaž, letak iz trgovine, čepovi, plastelin za pijune i drugo). Cilj je bio pokazati roditeljima kako uz svakodnevne predmete i otpadne

materijale koje imaju kod kuće mogu s djetetom izraditi igru i kvalitetno provesti vrijeme smanjivši korištenje ekrana. Klarin (2015) zaključuje da veću kompetentnost i kreativnost u igri pokazuju ona djeca čiji su roditelji uključeni u njihove aktivnosti.

Roditelji su bili aktivni sukreatori koji su učili slušati djetetove ideje, pratiti djetetov tempo i adekvatno odgovarati na njegove potrebe. Roditelji su dobili priliku promatrati svoje dijete u realnom okruženju sa svojim vršnjacima i dobiti uvid u djetetove razvojne mogućnosti. Odgojitelju je ovaj oblik roditeljskog sastanka pružio uvid u verbalnu i neverbalnu komunikaciju između roditelja i djeteta što mu omogućuje kvalitetnije planiranje individualnog rada s djetetom. Otvaranjem vrata skupine, odgojitelj gradi odnos povjerenja i međusobnog uvažavanja s obitelji. Dijete ovakvim načinom roditeljskog sastanka gradi samopouzdanje i samopoštovanje te svijest o vlastitom utjecaju na okolinu. Ono stvara pozitivan odnos prema boravku u vrtiću i gledajući odnos roditelja i odgojitelja, jača povjerenje u odgojitelja.

Roditelji su vrlo pozitivno reagirali i zahvaljivali na jednostavnim, a zanimljivim idejama. Mnogi su komentirali da su tek sada osvijestili koliko su materijali koje imaju u svom kućanstvu odlična alternativa gotovim kupovnim igrama. Izrađene igre na roditeljskom sastanku djeca su svakodnevno koristila u vrtiću. Pojedina djeca i roditelji ispričali su kako su i kod kuće izradili iste. U kutiću za roditelje istaknute su dobrobiti igranja društvenih igara po razvojnim područjima.

Uspješna realizacija radionice omogućuje vidljivost struke i visoku razinu metodičke, pedagoške i komunikacijske kompetentnosti odgojitelja pred roditeljem, ali i stručnim timom.

Zaključak

Društvene igre pružaju mnoge dobrobiti u aspektu dječjeg razvoja i odrastanja. Također su i kvalitetna alternativa provođenja vremena ispred ekrana. Prikazane aktivnosti imale su za cilj utjecaj na cjelokupni razvoj djece s naglaskom na osnaživanje djeteta kao socijalnog bića u suvremenom dobu. Skupina je postala homogena, tolerantna na specifičnosti pojedinaca u razvoju (djeca s teškoćama u komunikaciji, govoru, darovito dijete, sramežljivo dijete) i time bolje pripremljena za polazak u školu.

Organizirana radionica s roditeljima kao oblik roditeljskog sastanka pokazala se kao učinkovit model suradnje koji nadilazi tradicionalne oblike informiranja roditelja. Osvještavanjem važnosti povezivanja obitelji i vrtića te aktivnim sudjelovanjem u vrtićkim aktivnostima, roditelj obogaćuje odgojno-obrazovni proces te na taj način jača svoje roditeljske kompetencije. Odgojitelj pak stvara partnerske odnose s roditeljem što za cilj ima dugoročnu dobrobit djeteta. Društvene igre pružaju zabavu u vrtićkom i obiteljskom okruženju i postanu li rutina, mogu postati izvor dugotrajnih uspomena zajedničkog druženja i zabavljanja.

Literatura

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

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

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

Klarin, M. (2017), psihologija dječje igre. Sveučilište u Zadru.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. <https://mzom.gov.hr/UserDocImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>

Peteh, M. (1992). Matematika i igra u dječjem vrtiću. Alinea.

- Petrović – Sočo. B. (2015). Kontekst ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Mali profesor.
- Slunjski, E. (2001). Integrirani predškolski kurikulum. Mali profesor.
- Slunjski, E. (2012). Tragovima dječjih stopa. Profil.
- Slunjski, E. (2015). Izvan okvira, kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma. Element.
- Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B. i Letica, M. (2004). Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi. Golden Marketing - Tehnička knjiga.

