

Promjene u RPOO-u – RPOO kao promjena:  
odgoj i obrazovanje kao odgovor na *novo normalno*



**Nakladnik/Publisher**  
OMEP Hrvatska

**Za nakladnika/ For publisher**  
Adrijana Višnjić Jevtić

**UREDNIKA / EDITOR**  
Adrijana Višnjić-Jevtić

**RECENZENTI / REVIEWERS**

izv. prof. dr. sc. Alma Tasevska, Sjeverna Makedonija

doc. dr. sc. Danijela Blanuša Trošelj, Hrvatska

doc dr. sc. Marina Zeleničić, Bosna i Hercegovina

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

**Naslovnica**  
Dora Nemanić

ISBN 978-953-57634-2-0

**Promjene u RPOO-u – RPOO kao promjena:  
odgoj i obrazovanje kao odgovor  
na *novo normalno***

ZNANSTVENA MONOGRAFIJA

Urednica:

Adrijana Višnjić-Jevtić

Čakovec, 2022.

## Iz recenzija

*Changes in early childhood education in response to the new normal, addresses contemporary issues and raises a number of questions about the position of early childhood education and care as predictors of change. The texts offer content that each in its own way evokes reflection on the possibilities for change and progressive approach both in theory and in practice. This edition will enrich the library fund in the field of preschool education and care and will serve for theoretical and practical purposes of universities, kindergartens and the general professional public.*

Associate professor Alma Tasevska

*Monografija naslova „Promjene u RPOO-u – RPOO kao promjena: odgoj i obrazovanje kao odgovor na novo normalno“ daje odgovore na mnoga pitanja vezana uz funkcioniranje odgojno-obrazovnog sustava, dobrobiti djece, kompetentnosti i profesionalnog razvoja odgajatelja, roditeljske uključenosti, a u vrijeme koje je kao nikada prije izazvalo tako znatne promjene u funkcioniranju društva. Iako s naglaskom na RPOO u vrijeme COVID-19, monografija ne zanemaruje ni elemente znanstvenih istraživanja suvremenog odgojno-obrazovnog konteksta u “vanpandemijskim” uvjetima.*

doc. dr. sc. Danijela Blanuša Trošelj

*Kako bi se promicalo holističko i humanističko obrazovanje istaknuta je važnost sinergijskog odgovornog djelovanja obrazovne politike, praktičara i znanstvenika. Normalno, novo normalno, staro normalno, a u konačnici svjedočimo realnosti koja nas okružuje i s odmakom moguće je sagledati prilike/resurse predstavljene u znanstveno istraživačkim radovima koje mogu poboljšati kvalitetu procesa. Ova monografija pruža prikaz kvalitetnih znanstvenih radova i primjera pedagoške prakse tijekom pandemije te mogućih primjerenih odgojno-obrazovnih pristupa koji doprinose dobrobiti djece.*

doc. dr. sc. Marina Zeleničić

# SADRŽAJ

<b>RPOO U VREMENIMA PANDEMIJE COVID - 19</b> .....	1
Staro-novo normalno – kulturno relevantna pedagogija Ivana Visković .....	2
Glazbeni odgoj i obrazovanje u djetetovoj ranoj i predškolskoj dobi – dobrobiti i implikacije za novo normalno Blaženka Bačlija Sušić.....	13
Promjene u odgojno-obrazovnom radu s djecom u dječjem vrtiću tijekom COVID pandemije Sanja Hajdin i Goran Hajdin.....	26
Igra djece rane i predškolske dobi u vrijeme virusa Covid-19 Katarina Šimić.....	38
COVID-19 lessons according to the themes of distance education organisation: A case study from Croatian kindergarten Goran Hajdin.....	49
Moguće prilike ili resursi za ublažavanje utjecaja socijalnog distanciranja u vrijeme Covida-19 na razvoj socio-emocionalnih kompetencija djece rane i predškolske: perspektiva RPOO Andriana Marušić.....	58
Pričaonica u digitalnom svijetu Eleonora Glavina i Berta Bacinger Klobučarić .....	70
<b>RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE KAO PROMJENA – PROMJENE U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU</b> .....	80
Vrijednosne orijentacije odgajatelja kao prediktor kvalitete odgojno obrazovnog procesa Jelena Rnjak.....	96
Simbolička igra na otvorenom u procesu djetetova učenja Valentina Drempetić i Edita Rogulj .....	110
Profesionalni razvoj odgojitelja u procesu promjene Antonija Vukašinović i Marija Karačić.....	121
Održivi razvoj kao odgojna vrijednost Jelena Topić .....	132
Education for sustainable development in three early childhood education contexts: Perspectives of educators from Bosnia and Herzegovina, Croatia and Slovenia Aleksandra Šindić, Adrijana Višnjić-Jevtić, Tamara Pribišev Beleslin i Jurka Lepičnik-Vodopivec.....	144
Razlike u stanju uhranjenosti između djevojčica i dječaka s područja Zadarske županije Tina Aračić i Marijana Hraski .....	144
Suradnja kao prevencija rizika socijalne isključenosti djece rane i predškolske dobi Esmeralda Sunko i Iva Prlić.....	164
Uključivanje djece u dječji vrtić – perspektiva odgojitelja Biškup Helena .....	176
Digitalne kompetencije - prediktor suvremenog profesionalnog razvoja odgojitelja Višnja Vekić-Kljaić i Zrinka Šimunović .....	184
Analiza studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja s fokusom na formiranje socio- komunikacijskih kompetencija studenata Naira Jusufović.....	199

Educator's picture of the child in relation to the values pointed out in the curriculum documents Marijana Miočić i Bernarda Palić.....	211
<b>ODGOJ I OBRAZOVANJE KAO PRETPOSTAVKA DOBROBITI .....</b>	<b>226</b>
Reading to dogs in English as a foreign language: project description Kristina Cergol.....	227
Izazovi vođenja škola u pandemijskom i postpandemijskom vremenu: percepcija ravnatelja, učitelja i eksperata Vesna Bilić, Nevenka Maras i Marijana Dragoslavić.....	237
Obrazovanje, profesionalni razvoj i podrška učiteljima - temeljne pretpostavke suzbijanja vršnjačkog nasilja Vesna Bilić i Marijana Dragoslavić.....	256
Treba li zaključivati ocjene na polugodištu u nižim razredima osnovne škole? Sandra Kadum, Maja Ružić-Baf i Nora Tarlač .....	278
<b>TEORIJA U PRAKSI KAO PREDIKTOR PROMJENE.....</b>	<b>294</b>
Istraživanje kvalitete vrtića kroz uvođenje procesa samo(vrednovanja) odgojitelja Tamara Vrdoljak i Matej Čuljak .....	295
Prostor za igru na otvorenome iz dječje perspektive Silvija Zlatar i Nina Novosel .....	308
Uloge odgajatelja u poticanju simboličke igre kod djece rane dobi Tajana Lerman .....	321
Zoom kao novi oblik komunikacije u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju Ana Malnar i Nastasja Pejić.....	343

# **RPOO U VREMENIMA PANDEMIJE COVID - 19**

# Staro-novo normalno – kulturno relevantna pedagogija

Ivana Visković

## Sažetak:

*Društveni procesi, pa tako i odgoj i obrazovanje, determinirani su stalnim promjenama. Tijekom pandemije COVID-19 promjene su postale nagle i neizvjesne. Sustav institucionalnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (dalje RPOO), se nakon (kratkog) zatvaranja, relativno brzo vraća na „staro“. Uz preporuke poštivanja epidemioloških mjera, broj djece u skupini ostaje isti što onemogućava fizičko distanciranje. Istodobno, ograničavaju se interakcije s drugim praktičarima i stručnim suradnicima, a suradnja s roditeljima se ograničava (najčešće) tek na virtualnu komunikaciju.*

*Svjetske organizacije (UNESCO, Save the Children) ukazuju da su djeca najveće globalne žrtve lockdown-a. U situaciji koju ne razumiju, djeca se suočavaju sa strahovima, tjeskobom, nesigurnošću... Upitno je koliko sustav RPOO, determiniram javnom obrazovnom politikom i postojećim (neodgovarajućim) radnim uvjetima, može odgovoriti na potrebe djece i osigurati njihovu dobrobit.*

*Recentna svjetska istraživanja ukazuju na potrebu kreiranja uvjeta koji omogućavaju optimalni razvoj djece, očuvanje (fizičkog i psihičkog) zdravlja, uz istodobno informiranje djece o promjenama na za njih primjeren način. To upućuje na nužnost kulturalno primjerene pedagogije koja uvažava aktualne i specifične uvjete. Od stručnjaka-praktičara u sustavu RPOO očekuje se prilagodljivost: organiziranje rada u manjim skupina djece („balončići“), uključivanje djece u participativne aktivnosti, promjenu sadržaja i načina igre i učenja. Kulturalno primjerena pedagogija usmjerava se zato na izgrađivanje dječje vlastite pozitivne slike, i zajednici kao „sigurnom mjestu“. Posljedično, trebala bi rasti dječja rezilijentnost i agentnost što omogućava njihovo pro-aktivno sudjelovanje u životu uže i šire zajednice.*

*Dvojbena je mogu li obrazovne ustanove biti alati za rješavanje društvenih problema (npr. tržišta rada i potreba roditelja), kao i može li se u sadašnjim uvjetima osigurati optimalna zaštita zdravlja ne samo djece već i zaposlenika.*

**Ključne riječi:** dobrobit; javna obrazovna politika; profesionalne kompetencije

*radni uvjeti; rezilijentnost*

## Uvod

Pandemija Coronavirusa Covid-19 i, posljedično, promjene koje je inicirala, jedna je od najvećih svjetskih kriza zadnjih godina. Prema dostupnim podacima, opravdano je zaključiti da su djeca najveći globalni gubitnici (UNESCO, 2020). Procjenjuje se da je izravno ugroženo 91% svjetske populacije djece (Lee, 2021) odnosno oko 1,4 milijarde djece (Robertson i sur., 2020). Zatvaranja odgojno-obrazovnog sustava, socijalna distanciranost, drastične promjene načina obrazovanja i zastoj uobičajenih načina učenja predstavljaju “generacijsku katastrofu” koja potencira nejednakosti i najviše pogađa one koji su već u riziku ekonomske, socijalne i kulturološke deprivacije (UN, 2021; OECD, 2020).

Početno, u prvom pandemijskom valu, provedba strogih epidemioloških mjera rezultirala je zatvaranjem većine odgojno-obrazovnih ustanova RPOO. Diljem svijeta oko 60% odgojno-obrazovnih sustava prelazi na različite oblike pedagoške prakse na daljinu, najčešće u virtualnom



okruženju, u čemu ne sudjeluje oko 69% djece rane i predškolske dobi (UNICEF, 2020). Nalazi istraživanja tijekom prvog vala pandemije ukazuju da se većina roditelja početno pridržavala mjera socijalne distanciranosti zadržavajući djecu kod kuće (Dewhurst, Cascio i Casey, 2021). Roditelji procjenjuju da su djeca tijekom prvog *lockdown*-a bila tjeskobna, sklona izljevima bijesa i pretjerano vezana uz roditelje (Egan i sur., 2021). Iako pojedini roditelji tvrde da su imali više obiteljskog vremena i da su češće uključivali djecu u bazične dnevne aktivnosti u obitelji, većina ih procjenjuje da su rijetko pronalazili vrijeme za igru sa svojom djecom te češće ignorirali neprimjerena ponašanja djece (Višnjić Jevtić i Visković, 2021).

Nažalost, nastavak pandemije vodi „pandemijskom umoru“ – zamjetan je porast depresivnosti, anksioznosti, usamljenosti te opsesivno-kompulzivnih poremećaja (Jokić Begić i sur., 2020). Većina djece je bila i osjećala se izolirano (Dewhurst i sur., 2021; Save the Children, 2020). Raste i broj registrirane ovisnosti i nasilja u obitelji (CERANEO, 2021). Narušeno obiteljsko mentalno zdravlje odrazilo se i na djecu. Spinelli i suradnici (2020) uočili su povezanost ponašanja djece s percepcijom roditelja i kvalitetom obiteljskih odnosa. Povezanost roditeljskih i dječjih ponašanja te emocionalne poteškoće djece moguće je tumačiti kao “prelijevanje” obiteljskog stresa (Spinelli, 2020; Prime i sur., 2020). Kamenov (2020) procjenjuje da tijekom pandemije svaki peti dječak i svaka treća djevojčica u Republici Hrvatskoj pokazuje simptome narušenog mentalnog zdravlja. Brojna svjetska istraživanja ukazuju da je znatno poremećen i socio-emocionalni razvoj djece rane i predškolske dobi (Brooks i sur., 2020; Orben i sur., 2020, Kamenov, 2021). Nažalost, pretpostavlja se da će pandemijska kriza i ograničenja vjerojatno imati dugoročne negativne učinke na psihofizički razvoj djece (Loades i sur., 2020).

### **„Virtualna pedagogija“**

Svjetska istraživanja u (pred)pandemijskom periodu ukazuju da većina djece u Europi i Hrvatskoj žive u „medijski zasićenom“ okruženju (European Commission, 2015; Roje Đapić, Buljan Flander i Selak Bagarić, 2020). Svjetska zdravstvena organizacija (WHO, 2019), slijedom nalaza dostupnih istraživanja, preporuča ograničavanje izloženosti djece medijima, poglavito djece rane i predškolske dobi. Nažalost, tijekom pandemije pristup djece virtualnim medijima i vrijeme koje provode u virtualnim aktivnostima značajno je poraslo (Misirli i Ergulec, 2021; Götz i sur., 2020). Pojedini roditelji procjenjuju da su tijekom *lockdown*-a djecu uspjeli distancirati od (pre)velike izloženosti digitalnim medijima (Višnjić Jevtić i Visković, 2021). Ipak, većina djece je u digitalnom okruženju provodila više vremena od uobičajenog (Götz i sur., 2020).

Zatvaranjem institucija RPOO sustava stručnjaci praktičari nastojali su osmisliti različite aktivnosti na virtualnim platformama i društvenim mrežama. Namjera je bila pružiti djeci nadomjesne socijalne interakcije u virtualnom okruženju te neki oblik socio-emocionalne potpore djeci i roditeljima (Cano-Hila i Argemí-Baldich, 2021). Pojedina istraživanja nalaze pozitivne ishode povećane izloženosti djece medijima tijekom pandemije. Primjerice, razvoj IKT kompetencija djece i učenje kroz (digitalne)igre (Veraksa i sur., 2021). Negativni ishodi prepoznatljiviji su u sporijem govornom i socio-emocionalnom razvoju te fizičkoj neaktivnosti

(McHarg i sur., 2020). Cjeloviti dugoročni ishodi izloženosti djece digitalnim medijima tijekom pandemije, kao posljedica fizičke distanciranosti, tek se trebaju cjelovito istražiti.

Povećanu izloženost djece digitalnim medijima moguće je tumačiti naglim i specifičnim promjenama načina života. U okruženju gdje su odrasli opterećeni profesionalnim obvezama a vrijeme koje mogu provesti s djecom je ograničeno, roditelji pribjegavaju korištenju medija koji ne traže njihovu angažiranost (Višnjić Jevtić i Visković, 2021). Digitalni mediji tako postupno preuzimaju ulogu „elektroničke dadilje i odgajateljice“ (Bistrić, 2021). Većina odgajatelja takvu praksu procjenjuje kao neprimjerenu (Misirli i Ergulec, 2021). Istraživanja prije pandemije ukazuju da digitalne tehnologije ne mogu zamijeniti neposredne društvene kontakte i potrebe djece niti im omogućiti razvoj primjerenih socio-emocionalnih vještina (Uhls i sur., 2014). Ipak, Etchells i suradnici (2017) ističu da stvarni efekt utjecaja medijske izloženosti zavisi od medijskih sadržaja, načinu i kontekstu izloženosti.

Tijekom pandemije odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske prvi se put suočio s mogućnošću nastave na daljinu i virtualnih pedagoških intervencija. Postojeća istraživanja prakse formalnog osnovnoškolskog obrazovanja nameću zaključak o neprimjerenosti tih rješenja (Sunara-Jozek i Franjo, 2021). Praksa institucionalnog RPOO u Hrvatskoj tijekom pandemije uglavnom nije istražena.

### **Uključenost u institucionalni RPOO kao dobrobit djece**

Zdravlje nije opravdano tumačiti samo kao odsustvo bolesti nego kao cjelovito psihofizičko i socijalno blagostanje (WHO, 2017). Ranija istraživanja ukazuju na važnost mentalnog zdravlja djece i socijalnih vršnjačkih interakcija jer djeca bez direktnog kontakta s vršnjacima gube socijalne vještine i pokazuju razvojna kašnjenja (Matković i sur., 2019).

Trajanjem pandemije nastoji se iznaći rješenja koja bi sačuvala cjelovito zdravlje te uravnotežila rizike i dobrobiti. Iako je većina rješenja usmjerena na osiguravanje uvjeta za ekonomskog funkcioniranja i profesionalne zaposlenosti, prepoznaje se i potreba djece za vršnjačkim interakcijama.

Slijedom istraživanja provedenih tijekom pandemije, Egan i suradnici (2021) zaključuju da većini djece rane i predškolske dobi isključene iz sustava RPOO nedostaju vršnjaci i dnevna struktura dječjeg vrtića. Roditelji procjenjuju negativan utjecaj isključenosti na dječji socio-emocionalan status – višu razinu tjeskobe, bijesa i dosade (Egan i sur., 2021, Spinelli i sur., 2020). Ipak, nalazi studije PLEY (2021) ukazuju da negativna iskustva tijekom pandemije nisu univerzalna. U uvjetima kvalitetnog obiteljskog funkcioniranja, promjene u pandemiji omogućile su više zajedničkog obiteljskog vremena, više vremena za igru osobito između braće i sestara te odmor od uobičajene rutine.

Socijalne interakcije najbolje se razvijaju kroz igru i iskustvo zajedničkog učenja – iskustva koja se stječu u dječjem vrtiću (UNICEF, 2020). Razvidan je i efekt institucionalnog RPOO na kognitivni

razvoj djece. Primjerice, djeca koja su nastavila pohađati RPOO tijekom prvog vala pandemije imali su znatno veći receptivni rast vokabulara nego socijalno distancirana djeca. Jači pozitivni učinak zamijećen je kod djece koja odrastaju u manje pogodnim i rizičnim sredinama (Amjadi, 2021, Davies i sur., 2021). Brži rast kognitivnih izvršnih funkcija zamijećen je kod sve djece uključene u RPOO, bez obzira na socioekonomsku pozadinu (sada i dalje SES) (Davies i sur., 2021). Najveći afirmativni utjecaj institucionalni RPOO ima na socio-emocionalan razvoj te bolje vršnjačke odnose (Blewitt i sur, 2020). Opravdano je zaključiti da je uključenost djece u institucionalni RPOO tijekom pandemije višestruka dobrobit za djecu, a posredno za roditelje i cijelu obitelj. No, to ne rješava problem sigurnosti zdravlja i djece i zaposlenika. Opravdano je zato analizirati opcije odgojno-obrazovnog procesa koje su, uz obrazovnu i socio-emocionalnu dobrobit djece, optimalna rješenja zaštite zdravlja svih dionika procesa.

## Kako dalje?

Početak pedagoške godine 2020/21, nastavkom pandemije, Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske (sada i dalje MZO) objavilo je preporuke za rad odgojno-obrazovnih ustanova u novim uvjetima (MZO, 2020). Nažalost, preporuke su usmjerene samo na fizičke aspekte zaštite zdravlja ali ne i pedagoško postupanje. Preporuča se fizička distanciranost koja je u uvjetima RPOO, gotovo nemoguća. Preporuke o ograničavanju istraživačkih aktivnosti djece i unosa materijala za igru i učenje izravno osiromašuju odgojno-obrazovni proces i igrovno okruženje djece. Preporuke o fizičkoj aktivnosti u prirodi i što dužem boravku na otvorenom, neostvarive su u uvjetima neispunjavanja pedagoških standarda gradnje i uređenja dječjih vrtića. Iako MZO (2020) preporuča ravnateljima ustanova RPOO „pronalaženje odgovarajućeg prostora“ u dogovoru s osnivačima ustanova, u praksi primjeri takve suradnje nisu prepoznati. Fizičko ograničenje odgojno-obrazovnog procesa na razinu pojedine odgojne skupine (MZO, 2020) koje je pedagoški neprimjereno, u promijenjenim uvjetima se nameće kao jedino ostvarivo. Istodobno, preporuka o nedijeljenju „stvari s drugom djecom“ zahtjeva preispitivanje osnovnih pedagoških vrijednosti u pravcu traženja optimalnih mogućnosti. Nažalost, na razini javne obrazovne politike izostala je konstruktivna pedagoška analiza i generiranje zdravstveno i pedagoški primjerenih postupaka.

Nalazi brojnih relevantnih svjetskih istraživanja naglašavaju važnost visokokvalitetnog institucionalnog RPOO kao aktualnu i dugoročnu dobrobit djece (OECD, 2021, UNICEF, 2020). Neosporna je povezanost kvalitetnog RPOO s cjelovitim razvojem djeteta, razvojem temeljnih kompetencija i ublažavanjem društveno-ekonomskih nejednakosti. Da bi ta povezanost bila svrsishodna potreba je osigurati optimalnu strukturu (dostupnost i otvorenost odgojno-obrazovnog sustava; optimalne prostorno-materijalne uvjete; optimalni odnos djece i stručnih zaposlenika), razvojan, fleksibilan i inkluzivan odgojno-obrazovni proces te dobrobit djece, ali i svih ostalih dionika odgojno-obrazovnog procesa kao očekivane ishode.

Razvidno je da aktualne epidemiološke mjere doprinose riziku socijalne isključenosti i obrazovnih ograničenja poglavito kod djece koja već odrastaju u nepovoljnim životnim uvjetima i niskim obiteljskim SES-om (Davies i sur., 2020, OECD, 2021). Kako bi se prevenirali rizici i

osigurali primjereni odgojno-obrazovni uvjeti nužni su kvalitetni odgovori javnih obrazovnih politika. Različite zemlje imaju različite strategije koje su djelomično kulturološki determinirane uobičajenim načinima ponašanja, normama i vrijednostima zajednice i društva u cjelini (Shen i sur., 2020). Blum i Dobrotić (2021) kao polazište za kreiranje zaštitnih strategija prepoznaju usredotočenosti na visokorizične skupine ili na cijelu populaciju. Javna obrazovna politika, kroz uravnoteženost zdravstvene i ekonomske dobrobiti društva, može ponuditi različita organizacijska rješenja odgojno-obrazovnog sustava (Blum i Dobrotić, 2021):

organizacija formalnog obrazovanja za učenike koji se mogu pridržavati epidemioloških mjera uz zatvorenost sustava RPOO (što omogućava višu razinu zaštite od zaraze, ali narušava psihofizičko zdravlje djece te ekonomski status zaposlenih roditelja);

usmjerenost na kvalitetu obrazovanja uz mogućnost „vraćanja unazad“ kao bi se nadoknadili obrazovni procesi (primjerice, kod prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu i /ili nadoknada nastavnih sadržaja);

usmjerenost na potporu djeci u rizičnim situacijama i niskom SES-u (primjerice, uključenost u RPOO i individualizirana potpora pojedinoj djeci).

Sagledavajući rizike te aktualnu i dugoročnu dobrobit djece, Cronert i Hadenius (2021) se zalažu za „proporcionalnu strategiju“ koja nastoji uskladiti javno-zdravstvene i odgojno-obrazovne perspektive. Podrazumijeva se usmjerenost na zaposlenost roditelja kao prediktor financijske, ali i psihofizičke dobrobiti roditelja, te posredno djece. U praksi to znači otvorenost sustava RPOO i (niži razredi) osnovnih škola i/ ili dodatnu skrb pojedinoj djeci (primjerice, djeci zaposlenih samohranih roditelja ili roditelja zaposlenih u visokorizičnim djelatnostima).

U odnosu na ubrzani životni stil i usmjerenost na normativno determinirane očekivane ishode odgojno-obrazovnog procesa, sve više stručnjaka (znanstvenika i praktičara) zagovara pristupe socijalne pedagogije. Clark (2020) se zalaže za „usporenu pedagogiju“ kao proces prilagodbe ritmu djece i odmak od „užurbane“ usmjerenosti na normativna postignuća. Podrazumijeva se slušanje, promatranje, razumijevanje i povezivanje kao antiteza ubrzavanju razvoja, planiranju sadržaja učenja i nametanja aktivnosti djeci. Aktualna i dugoročna dobrobit djece podrazumijeva uključenost u sustav RPOO uz maksimalno poštivanje epidemioloških mjera i sigurnost i djece i zaposlenika. Odgojno-obrazovni proces usmjerava se primarno na izgrađivanje socijalnih odnosa temeljenih na sigurnoj privrženosti i povjerenju kao potpornom resursu (Masten, 2018). Afirmativni odnosi djece i odgajatelja tumače se kao temelji izgrađivanja otpornosti, osjećaja sigurnosti i mentalnog zdravlja djece (Noble i sur., 2020). Ovaj pristup isključuje „nadoknade“ obrazovanja uz uvjerenje da će kvalitetan odnos potaknuti procese učenja.

Pojedine javne obrazovne politike promoviraju važnost pristupa usmjerenog na dijete i konstruktivnu komunikaciju s obiteljima (DCEDIY, 2021). Umjesto na probleme, usmjerava se na traženje mogućih rješenja. U pandemijskim uvjetima to podrazumijeva organizaciju odgojno-obrazovnog procesa u malim, zatvorenim skupinama djece i odgajatelja kao alternativu za fizičku distanciranost koja je u RPOO nemoguća. Male, kohezivne i stalne skupine djece („mahune“ ili

„balončići“) smanjuju broj fizičkih kontakata, a omogućavaju održavanje odnosa. Sustav „mahuna“ omogućava bolju kontrolu fizičkih interakcija što olakšava kontrolu infekcije te istodobno ukazuje na odgovornost pojedinca. Ovakav pristup zahtijeva optimalni prostor i primjeren omjer broja djece i odgajatelja. Istodobno omogućava višu razinu sigurnost i djeci i zaposlenicima, lakše praćenje kontakata i višu razinu osobne odgovornosti.

Pandemijska kriza ukazuje i na značaj obiteljskog okruženja i važnost institucionalne skrbi, odgoja i obrazovanja za djecu te stručnu potporu roditeljstvu (Spinelli i sur., 2020). Kvalitetu obiteljskih odnosa Prime i suradnici (2020) tumače kao „tampon zonu“ utjecaja pandemije na socio-emocionalni status djece. Da bi obitelji zaista i bile funkcionalne, nužna je potpora društva prepoznatljiva kroz kvalitetan institucionalni RPOO. Istodobno, kvaliteta RPOO podrazumijeva i sustavnu stručnu potporu roditeljstvu (Višnjić Jevtić i Visković, 2021).

### **Kulturno relevantna pedagogija**

Istraživanja obrazovnih postignuća djece koja odrastaju u rizičnim situacijama i/ili marginaliziranim skupinama ukazuju na potrebu uvažavanja konteksta odrastanja, kulture i potencijala svakog pojedinog djeteta te potrebu jednakopravnog sudjelovanja (Višnjić Jevtić, Visković, Bouillet, 2021).

Kulturno relevantna pedagogija zalaže se za prilagodbu pedagoških pristupa i postupaka osobnosti pojedinca i autentičnim odgojno-obrazovnim uvjetima. Od pedagoga – odgajatelja i učitelja se očekuje da jezik, načine komuniciranja, stil i strukturu odgojno-obrazovnog procesa prilagode kulturalnom iskustvu i razvoju pojedinog djeteta. Sadržaji i načini učenja pri tom nisu i ne mogu biti univerzalni za sve. Uključivanjem u odgojno-obrazovni sustav djeca sa sobom donose jedinstvena iskustva, obrasce i norme ponašanja. Poznavanje kulturnog i obrazovnog statusa pojedinog djeteta omogućava edukatorica prilagodbu pedagoškog procesa, sadržaja i načina rada. Naglasak je na kvalitetnim odnosima povjerenja i potpore, osjećaja fizičke i socio-emocionalne sigurnosti. Odgojno-obrazovni proces se usmjerava na jedinstvenost identiteta pojedinca (osobni i kulturološki), jednakopravnosti svih dionika procesa usmjerenog na postignuća pojedinca a posljedično skupine (kao sinergijskog ishoda), cjelovit razvojni pristup i primjerenost (Višnjić Jevtić i sur, 2021)

U pandemijskim uvjetima kvaliteta istodobno znači i odustajanje od „starog normalnog“. To podrazumijeva odustajanje od „nadoknađivanja znanja“ te usmjeravanje na procese učenja i igre. Prednost se daje mentalnom zdravlju koje djeca ostvaruju kroz igru. Igra se pri tom prihvaća i kao način učenja, ali i kao zaštitni potencijal (Ladson-Billings, 2021).

Kvalitetan odgojno-obrazovni proces usmjerava se na jačanje osobnosti i rezilijentnosti pojedinca. U istraživanju socio-emocionalnih odnosa kao konceptualnog okvira rezilijentnosti i dobrobiti Prime i suradnici (2020) ukazuju na potrebu razumijevanja individualnog, jedinstvenog iskustva pandemije svakog djeteta. Naglašava potrebu oblikovanja individualizirane potpore za područja u kojima se pojedinac suočava s najvećim izazovima (primjerice, društvene interakcije,

komunikacija, ne-prihvatljiva ponašanja) te razvoj identiteta. Identitet se tumači kao konstrukt osobnog samopoimanja i kulturološkog konteksta (primjerice, obitelji i nacije, vrijednosti i odnosa u društvu). Izgrađivanje identiteta temelji se na vrijednostima, a oblikuje cirkularnošću socijalnih interakcija (Roccas i Sagiv, 2021). U kontekstu pandemije prihvaća se realnost utjecaja okruženja (epidemiološke mjere, obiteljski odnosi, medijske poruke...) na samopoimanje djeteta (osobni doživljaj). Kultura odgojne skupine mijenja se i razvija kroz interakcije pojedinaca. Pretpostavlja se da nema „univerzalnog odgovora“ na pojedine odgojno-obrazovne situacije te se od odgajatelja očekuje fleksibilnost.

Pored otvorenosti za identitet i kulturološke različitosti pojedinca, kulturno relevantna pedagogija ostaje usmjerena na razvoj i izvrsnost, afirmativan pristup, osnaživanje i isticanje jakih strana pojedinaca. Istodobno, to je pedagogija temeljena na jednakopravnosti i razumijevanju stilova učenja, jezika i sposobnosti djece, uz poticanje razvoja sve djece, neovisno o njihovim specifičnostima.

Odgovornost za ovakve pristupe počiva primarno na odgajateljima. Razvidno je da promijenjeni životni uvjeti traže nove kompetencije praktičara – odgajatelja. Umjesto dvojbi o postojećim profesionalnim kompetencijama odgajatelja opravdano je usmjeriti se na iniciranje aktivnosti razvoja tih kompetencija. Umrežavanje je jedan od razvojnih modela. Podrazumijeva suradnju i jednakopravno sudjelovanje praktičara i znanstvenika u razmjeni informacija, analizama procesa i konstrukciji rješenja. Mogućnost suradnje i profesionalnog razvoja Kim (2020) prepoznaje u virtualnom umrežavanju. Zastupa se stav da se, uz primjerene informacijsko-komunikacijske i tehnološke (dalje IKT) kompetencije mogu razviti fleksibilni suradnički odnosi i generirati kreativna rješenja (Chao i sur., 2020).

## **Zaključak**

Analiza rada institucionalnog RPOO tijekom pandemije ukazuje na probleme javne obrazovne politike. Iako je početno nesnalaženje moguće razumjeti, to ne opravdava prebacivanje odgovornosti za obrazovanje na roditelje (Yerkes i sur., 2020). Socijalna isključenost i izostanak jasne strukture postupanja, rezultira povećanjem rizika narušenih socijalnih odnosa i društvenih nejednakosti (OECD, 2021). Istodobno, nerealno je očekivati da će odgojno-obrazovni sustav bez primjerene društvene podrške riješiti rastuće probleme narušenog povjerenja.

Već nakon prvih iskustava zatvaranja sustava, bilo je nužno na razini pojedinog sustava napraviti dubinsku analizu. Iako postoje istraživanja mišljenja dionika odgojno-obrazovnog procesa (odgajatelja i učitelja, djece i roditelja) izostaje dubinska analiza strukture i kvalitete odgojno-obrazovnog procesa i ishoda. Nažalost, to uglavnom do sada nije napravljeno (Visković, 2021). Odluke o institucionalnom RPOO i dalje donose pojedinci bez dogovora sa stručnjacima iz područja RPOO, dok se istodobno od praktičara zahtjeva preuzimanje odgovornosti za pedagoški proces i rada u rizičnim uvjetima.

Opravdana je dvojba može li nejasno definirana javna obrazovna politika i, sukladno tome, (ne)strukturiran odgojno-obrazovni proces te izostanak suradničkih odnosa biti primjeren cjelovitom razvoju djece. Razumijevanje cjelovite društveno-gospodarske, ali i epidemiološke situacije jasno ukazuje da nema povratka na „staro“. Analiza društvenih procesa i, posljedično ishoda, ukazuje da je loše obrazovanje jedno od ključnih poteškoća. No, tumačenje obrazovanja kao „krivca“ istodobno nudi i rješenje – kvalitetno obrazovanje za sve. Usmjerenost na dobrobit pojedinca i društva sugerira važnost sinergijskog odgovornog djelovanja. Imperativ je na kvaliteti odgojno-obrazovnog sustava, pojedine ustanove i odgojno-obrazovnog procesa kao prediktora dobrobiti djece. Očekivani ishod nisu primarno kognitivna postignuća nego optimalni individualni razvoj uz psihofizičko i mentalno zdravlje. Nažalost, aktualna događanja svjedoče da Republika Hrvatska nema strategiju očuvanja zdravlja svih građana niti jasnu strategiju razvoja RPOO.

## Literatura

- Amjadi, K. (2021). Exploring Factors That Influence Children's Growth and Development During a Pandemic. *Global pediatric health*, 8, 2333794X211042464.
- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., ... & Skouteris, H. (2020). Do curriculum-based social and emotional learning programs in early childhood education and care strengthen teacher outcomes? A systematic literature review. *International journal of environmental research and public health*, 17(3), 1049.
- Bistrić, M. (2021). Televizija u životima djece predškolske dobi i njihovih obitelji prije i za vrijeme prve faze COVID-19 virusa. *Napredak*, 162(3-4), 267-294.
- Blum, S., & Dobrotić, I. (2021). Childcare-policy responses in the COVID-19 pandemic: unpacking cross-country variation. *European Societies*, 23(sup1), S545-S563.
- Brooks, S.K., Webster, R.K., Smith, L.E., et al. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, 4(5), 397-404.
- Cano-Hila, A. B., & Argemí-Baldich, R. (2021). Early Childhood and Lockdown: The Challenge of Building a Virtual Mutual Support Network between Children, Families and School for Sustainable Education and Increasing Their Well-Being. *Sustainability*, 13(7), 3654.
- Chao, S. H., Jiang, J., Hsu, C. H., Chiang, Y. T., Ng, E., & Fang, W. T. (2020). Technology-enhanced learning for graduate students: Exploring the correlation of media richness and creativity of computer-mediated communication and face-to-face communication. *Applied Sciences*, 10(5), 1602.
- Clark, A. (2020). Towards a listening ECEC system. In C. Cameron, P. Moss (Eds.), *Transforming Early Childhood in England: Towards a democrating education* (pp. 134-150). UCL Press.
- Centar za razvoj neprofitnih organizacija CERANEO (2021). *Izazovi nošenja sa socijalnim učinkom COVID - 19 krize i potresa u Gradu Zagrebu. Socijalna slika Grada Zagreba 2019.-2020.pdf*
- Cronert, A., & Hadenius, A. (2021). Institutional foundations of global well-being: Democracy, state capacity and social protection. *International Political Science Review*, 42(5), 705-724.
- Davies, K.F., Watson, P.M., Rudd, J.R., Roberst, S., Bardid, F., Knowles, Z., Foweather, L. (2021). Development and validity of the Motivation Assessment Tool for Physical Education (MAT-PE) among young children. *Psychology of Sport and Exercise*, 54, e-101915.
- Department of Children and Youth Affairs. (2020). *Preparing to reopen early learning and care and school-age childcare settings*. <https://first5.gov.ie/practitioners/reopening>
- Dewhurst, C. B., Cascio, C., & Casey, E. M. (2021). Young children's play during a time of social distancing. *Early Child Development and Care*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1990907>
- Egan, S.M., Pope, J., Moloney, M. (2021). Missing Early Education and Care During the Pandemic: The Socio-Emotional Impact of the COVID-19 Crisis on Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 49, 925-934. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01193-2>
- Etchells, P., Fletcher-Watson, S., Blakemore, S. J., Chambers, C., Kandefelt-Winther, D., Mills, K., Pfeifer, J. (2017). Open letter: There is an important debate to be had

- about screen time, but we need quality research and evidence to support it. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/science/head-quarters/2017/jan/06/screen-time-guidelines-need-to-be-built-on-evidence-not-hype>
- European Commission. (2015). *Young children (0-8) and digital technology*. Joint Research Centre. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1f8b73cc-d900-406a-927c-0f8c0f202ed4>
- Götz, M., Mendel, C., Lemish, D., Jennings, N., Hains, R., Abdul, F., Yee, A. Z. H. (2020). *Children, COVID-19 and the media: A study on the challenges children are facing in the 2020 coronavirus crisis*. [http://www.online.de/jugend/izi/english/publication/televizion/33\\_2020\\_E/Goetz\\_Mendel\\_Lemish-Children\\_COVID-19\\_and\\_the\\_media.pdf](http://www.online.de/jugend/izi/english/publication/televizion/33_2020_E/Goetz_Mendel_Lemish-Children_COVID-19_and_the_media.pdf)
- Geurts, S. A. (2020). 'Intelligent' lockdown, intelligent effects? Results from a survey on gender (in) equality in paid work, the division of childcare and household work, and quality of life among parents in the Netherlands during the Covid-19 lockdown. *PLoS one*, 15(11), e0242249.
- Jokić-Begić N., Hromatko I., Jurin T., Kamenov Ž., Keresteš G., Kuterovac-Jagodić G., Lauri Korajlija A., Maslić Seršić D., Mehulić J., Mikac U., et al. (2020). *Kako smo? Život u Hrvatskoj u doba korone: Preliminarni rezultati istraživačkog projekta. Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu*. [https://web2020.ffzg.unizg.hr/covid19/wp-content/uploads/sites/15/2020/06/Kakosmo\\_Preliminarni-rezultati\\_brosura.pdf](https://web2020.ffzg.unizg.hr/covid19/wp-content/uploads/sites/15/2020/06/Kakosmo_Preliminarni-rezultati_brosura.pdf)
- Kamenov, Ž. (2020). Kako smo svi mi? Rezultati istraživanja psihičkog zdravlja za vrijeme pandemije COVID-19 u Hrvatskoj. U A. Bogdan (ur.), *Koronavirus i mentalno zdravlje: psihološki aspekti, savjeti i preporuke* (str. 415-460). Zagreb: Hrvatska psihološka komora.
- Kim J. (2020). Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. *International Journal Early Childhood*, 52, 145–158. doi:10.1007/s13158-020-00272-6
- Ladson-Billings, G. (2021). Three Decades of Culturally Relevant, Responsive, & Sustaining Pedagogy: What Lies Ahead?. *The Educational Forum*, 85(4), 351-354.
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M. N., Borwick, C., & Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 8567(20), 30337–3034
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12-31.
- Matković, T., Dobrotić, I., & Baran, J. (2019). Što vrtić ima s tim? Pristup ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju i reprodukcija društvenih nejednakosti u redovnom školovanju: analiza podataka PISA i TIMSS istraživanja. *Revija za sociologiju*, 49(1), 7-35.
- Murphy, R., & Wyness, G. (2020). Minority Report: the impact of predicted grades on university admissions of disadvantaged groups. *Education Economics*, 28(4), 333-350.
- McHarg, G., Ribner, A. D., Devine R. T., Hughes, C. (2020). Screen Time and Executive Function in Toddlerhood: A Longitudinal Study. *Front. Psychol.*, 11, 570392.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske (2020). *Modeli i preporuke za rad u uvjetima povezanima s COVID-19 u pedagoškoj/školskoj godini 2020./2021*. <https://mzo.gov.hr/vijesti/modeli-i-preporuke-za-rad-u-uvjetima-povezanima-s-bolesti-covid-19-u-pedagoskoj-skolskoj-godini-2020-2021/3916>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske (2020). *Upute za sprječavanje i suzbijanje epidemije COVID-19 vezano za rad predškolskih ustanova, osnovnih i srednjih škola u školskoj godini 2020./2021*. [https://www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2020/03/Upute\\_vrtici\\_i\\_skole\\_24\\_08\\_2020\\_HZJZ-1.pdf](https://www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2020/03/Upute_vrtici_i_skole_24_08_2020_HZJZ-1.pdf)
- Misirli, O., & Ergulec, F. (2021). Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives. *Education and Information Technologies*, 26, 6699-6718.
- Noble, K., Hurley, P. & Macklin, S. (2020). *COVID-19, employment stress and student vulnerability in Australia*. Victoria University/Mitchell Institute for Education and Health Policy, <http://vuir.vu.edu.au/40603/1/COVID-19%20employment%20stress%20and%20child%20vulnerability.pdf>
- OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>



- Orben, A., Tomova, L., & Blakemore, S. J. (2020). The effects of social deprivation on adolescent development and mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4, 634–640. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30186-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30186-3)
- Prime, H., Wade, M., & Browne, D. T. (2020). Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 75(5), 631.
- Roberton, T., Carter, E. D., Chou, V. B., Stegmuller, A. R., Jackson, B. D., Tam, Y., ... & Walker, N. (2020). Early estimates of the indirect effects of the COVID-19 pandemic on maternal and child mortality in low-income and middle-income countries: a modelling study. *The Lancet Global Health*, 8(7), e901-e908.
- Sagiv, L., & Roccas, S. (2021). How do values affect behavior? Let me count the ways. *Personality and Social Psychology Review*, 25(4), 295-316.
- Roje Đapić, M., Buljan Flader, G., Selak Bagarić, E. (2020). Mala djeca pred malim ekranima: Hrvatska u odnosu na Europu i svijet. *Napredak*, 161(1-2), 45-61.
- Save the Children (2020). *Protect a generation. Impact of COVID on children's lives*. [protect-a-generation-report.pdf \(savethechildren.org\)](https://www.savethechildren.org/publications/protect-a-generation-report.pdf)
- Shen, K., Yang, Y., Wang, T., Zhao, D., Jiang, Y., Jin, R., ... & Gao, L. (2020). Diagnosis, treatment, and prevention of 2019 novel coronavirus infection in children: experts' consensus statement. *World Journal of Pediatrics*, 16(3), 223-231. <https://doi.org/10.1007/s12519-020-00343-7>
- Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M., & Fasolo, M. (2020). Parents' stress and children's psychological problems in families facing the COVID-19 outbreak in Italy. *Frontiers in Psychology*, 11, 1713. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713>
- Sunara-Jozek, D., & Franjo, K. (2021). Usporedba komunikacije učenik–učitelj tijekom nastave Hrvatskoga jezika u školi i nastavi na daljinu u osnovnoškolskom obrazovanju. *Napredak*, 162(3-4), 325-344.
- Sundqvist, A., Koch, F. S., Birberg Thornberg, U., Barr, R., & Heimann, M. (2021). Growing Up in a Digital World—Digital Media and the Association With the Child's Language Development at Two Years of Age. *Frontiers in Psychology*, 12, 443.
- Svjetska zdravstvena organizacija / WHO (2017). *Ljudska prava i zdravlje*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/human-rights-and-health>
- Svjetska zdravstvena organizacija /WHO (2019). *WHO Global Report on Traditional and Complementary Medicine 2019*. World Health Organization. [WhoGlobalReportOnTraditionalAndComplementaryMedicine2019.pdf](https://www.who.int/publications/m/item/who-global-report-on-traditional-and-complementary-medicine-2019)
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF]. (2020). *Covid-19 and children*. UNICEF data hub. <https://data.unicef.org/covid-19-and-children/>
- UNESCO (2020). *Re-opening schools, when, where and how*. <https://en.unesco.org/news/reopening-schools-when-where-and-how>
- UNICEF (2020). *Early childhood development and Covid-19*. <https://data.unicef.org/topic/early-childhood-development/covid-19/>
- Uhls, Y., Minas, M., & Morris, J., Garcia, D., Small, G., Zgourou, E., & Greenfield, P. (2014). Five days at outdoor education camp without screens improves preteen skills with nonverbal emotion cues. *Computers in Human Behavior*, 39, 387–392. 10.1016/j.chb.2014.05.036.
- Veraksa, N. E., Veraksa, A. N., Bukhalenkova, D. A., & Säljö, R. (2021). Exploring the development of executive functions in children in a digital world. *European Journal of Psychology of Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00584-8>
- Visković, I. P. (2021). "Miss having in-person classes"-university studying during COVID-19 pandemic. *Образование и наука*, 23(8), 61-83.
- Višnjić Jevtić, A., & Visković, I. (2021). Roditeljstvo u vrijeme pandemije COVID-19: Perspektiva roditelja djece rane i predškolske dobi. *Metodički ogledi*, 28(1), 11-38.
- Višnjić-Jevtić, A., Visković, I., & Bouillet, D. (2021). The Concept of Multiculturalism in the System of Early Childhood Education. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 19(2), 331-342.
- Yerkes, M. A., André, S. C., Besamusca, J. W., Kruijven, P. M., Remery, C. L., van der Zwan, R., ... & Geurts, S. A. (2020). 'Intelligent'lockdown, intelligent effects? Results from a survey on gender (in) equality in paid work, the division of childcare and household work, and quality of life among parents in the Netherlands during the Covid-19 lockdown. *PloS one*, 15(11), e0242249.

## The Old New Normal - Culturally Relevant Pedagogy

*Social processes, including education and care, are determined by constant change. During the COVID-19 pandemic, changes became abrupt and uncertain. The system of institutional early and pre-school education (hereinafter ECE), after (short) closure, returns relatively quickly to the "old". With the recommendations of compliance with epidemiological measures, the number of children in the group remains the same, which prevents physical distancing. At the same time, interactions with other practitioners and professional associates are limited, and cooperation with parents is limited (most often) only to virtual communication.*

*World organizations (UNESCO, Save the Children) point out that children are the biggest global victims of lockdown. In a situation they do not understand, children face fears, anxiety, insecurity ... It is questionable how much ECE setting, determined by public education policy and existing (inadequate) working conditions, can respond to children's needs and ensure their well-being. Recent world research indicates the need to create conditions that enable optimal development of children, preservation (physical and mental) health. At the same time, the need to inform children about changes in a way that is appropriate for them is emphasized. This points out to the need for culturally appropriate pedagogy that respects current and specific conditions.*

*Expert practitioners in ECE settings are expected to be flexible: organizing work in small groups of children ("bubbles"), involving children in participatory activities, and changing the content and manner of play and learning. Culturally appropriate pedagogy therefore focuses on building children's own positive images, and the community as a "safe place". Consequently, children's resilience and agency should grow, which enables their pro-active participation in the life of the immediate and wider community. It is doubtful whether educational institutions can be tools for solving social problems (e.g. labour markets and the needs of parents), as well as whether in the current conditions optimal protection of the health of not only children but also employees can be ensured.*

**Keywords:** public education policy; professional competencies; resilience; wellbeing; work conditions

# Glazbeni odgoj i obrazovanje u djetetovoj ranoj i predškolskoj dobi – dobrobiti i implikacije za novo normalno

Blaženka Bačlija Sušić

## Sažetak

*Provođenje glazbenih aktivnosti s djecom rane i predškolske dobi u kontekstu pandemije Covid-19 novi je izazov koji je postavljen pred odgojno-obrazovne djelatnike. Dok je nastava tijekom lockdown-a bila moguća samo u virtualnom obliku uz suradnju s roditeljima/skrbnicima (Vilacheva i sur., 2021), nastavak provođenja glazbenih aktivnosti u neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi zahtijevalo od učitelja poštivanje određenih epidemioloških mjera.*

*Prikazane su brojne dobrobiti glazbe na cjeloviti razvoj djeteta, među kojima se osobito ističe razvoj meta-glazbene svijesti djece, obogaćivanje meta-kognitivnih vještina i njihov transfer na druga područja. Cilj rada je prikazati relevantna i recentna istraživanja vezana uz provođenje glazbenih aktivnosti s djecom rane i predškolske dobi u vrijeme lockdown-a i pandemije Covid-19.*

*Ističući pravo djece na glazbu u djetinjstvu, National Association for Music Education (NAfME) ukazuje da provođenje glazbenih aktivnosti s djecom treba biti imperativ bez obzira na način provođenja. Zaključeno je da unatoč nedostacima online načina provođenja glazbenih aktivnosti takav način provođenja ima i neke prednosti. Aktivnim sudjelovanjem roditelja u glazbenim aktivnostima dolazi do razvoja njihovih glazbenih kompetencija te bolje povezanosti i suradnje s djecom. To nadalje rezultira većom učestalošću provođenja glazbenih aktivnosti u obiteljskom okruženju što ujedno doprinosi regulaciji emocija i mentalnom zdravlju kako kod djece tako i kod roditelja.*

**Ključne riječi:** djeca rane i predškolske dobi; glazbene aktivnosti; lockdown; odgojitelji i glazbeni pedagozi; pandemija Covid-19

## Uvod

Polazeći od stajališta poznatog američkog pedagoga Elliota Eisnera kojeg nazivaju "šampionom umjetničkog obrazovanja", "ono što je najvažnije u bilo kojem području istraživanja ovisi o kontekstu, a kontekst je pod utjecajem ekonomije i politike toga vremena" (Eisner, 2002, str. 41). Pandemija, potres, sve je to utjecalo na ekonomiju i politiku vremena u kojem živimo te je došlo do brojnih društvenih promjena. Uvelike je narušen i sam proces globalizacije te su u pitanje dovedeni politička, ekonomska, kulturna i društvena sigurnost (Reimers, Schleicher, Saavedra i Tuominen, 2020).

Ističući da COVID-19 "predstavlja najveći test s kojim se svijet suočio od drugog svjetskog rata i formiranja Ujedinjenih naroda" (UNICEF, 2020, str. 4), UNICEF razlikuje tri načina na koji se

pandemija odražava na živote djece. Prvi način odnosi se na samu infekciju virusom, drugi na neposredan socioekonomski utjecaj mjera za zaustavljanje prijenosa virusa i okončanje pandemije dok treći način predstavlja mogućnost realizacije ciljeva održivog razvoja i osiguranje ostvarivanja prava djece.

Iako ova pandemija nema veliki zdravstveni rizik za zdravlje djece i djeca nemaju težak oblik bolesti, sama kriza ima veliki utjecaj te posljedice za njihovu dobrobit. Radi se o općoj pandemiji i krizi čiji učinci se osobito odražavaju na djecu u najsiromašnijim zemljama, odnosno na one koji su inače u nepovoljnom položaju ili spadaju u ranjive skupine (UNICEF, 2020).

Ova pandemija dakle nije samo zdravstvena kriza, već i kriza koja dovodi u pitanje mogućnost realizacije ciljeva održivog razvoja. Uz treći cilj Agende 2030 koji ističe zdravlje i blagostanje te koji promovira zdravi život i dobrobit svih ljudi, svih životnih dobi, osobito je važno istaknuti ostvarivost četvrtog cilja koji ističe kvalitetni odgoj i obrazovanje.

Premda se nastava u školama, na fakultetima, pa čak i cjelokupni odgojno-obrazovni proces u vrtićima u vrijeme lockdown-a odvijao na daljinu, sva djeca nisu imala mogućnost takvog načina praćenja nastave, odnosno odgojno-obrazovnog procesa. Provođenje bilo kakvog oblika aktivnosti s djecom predškolske dobi na daljinu, zahtijeva prisustvo te suradnju roditelja ili skrbnika, odnosno osobe koja vodi brigu o djetetu (Vilacheva, Zadorina i Meshcheryagina, 2021). To potvrđuju istraživanja koja ističu da su zaposlene majke djece mlađe od 5 godina navodile još veće poteškoće u balansiranju obaveza između obitelji i posla tijekom pandemije u odnosu na razdoblje prije pandemije (Del Boca, Oggero, Profeta i Rossi, 2020).

Uz brojne probleme koje je izazvala pandemija, tomu je doprinijelo i rad od kuće na koji je osobito tijekom lockdown-a bio primoran veliki dio zaposlenika, a koji je dijelom i dalje aktualan. Utvrđeno je da je više od 90% tvrtki diljem svijeta implementiralo neki oblik rada od kuće (Sakeerthi i Kumar, 2021) pri čemu su korist od takvog načina rada pronašle kako brojne tvrtke (Kaushik i Guleria, 2020) tako i zaposlenici.

S druge strane, utvrđeno je da iako je rad od kuće brojnim zaposlenicima pružio mogućnost zadržavanja svoga zaposlenja, postoje i brojni nedostaci takvog načina rada kao što su povećani stres zaposlenika koji se u obiteljskom okruženju odražava i na djecu. Psihološka dobrobit/blagostanje te zdravlje zaposlenika pogođeno ekonomskom, društvenom i mentalnom krizom dodatno je bilo narušeno nemogućnošću odvajanja rada i privatnog života. Rad od kuće izazvao je radoholičarstvo kod nekih zaposlenika dok se neki nisu mogli nositi s fleksibilnošću radnog vremena (Sakeerthi i Kumar, 2021). Stoga je svakodnevno raspoloženje roditelja tijekom pandemije bilo znatno negativnije nego prije njezinog početka (Gassman-Pines, Ananat i Fitz-Henley, 2020). Osobiti izazov rad od kuće postavljao je pred odgojitelje od kojih se zahtijevalo snalaženje u novonastaloj situaciji tijekom lockdown-a za koju nitko nije bio pripremljen. Bilo je potrebno snaći se u danoj situaciji i osmisliti te kreirati različite mogućnosti provođenja odgojno-obrazovnog procesa s djecom na daljinu.

Kada su ožujku 2020., u vrijeme tzv. lockdown-a, većina zemalja uz škole zatvorila i vrtiće, dodatno se ukazalo na osobitu važnost odgojno-obrazovnih ustanova za cjelokupno društvo. Reimers i sur. (2020) navode da je pred odgojno-obrazovne djelatnike postavljen "prilagodljiv i transformativan izazov" za koji ne postoji unaprijed oblikovan priručnik koji može pružiti potrebne odgovore na novonastale probleme (Reimers i sur., 2020, str.2). Navedena situacija imala je dakle brojne posljedice kako na djecu i njihove obitelji tako i na odgojno-obrazovne djelatnike. Ističe se da je u odnosu na druge razine obrazovanja, područje ranog i predškolskog obrazovanja bilo najranjivije područje s obzirom na donijete političke odluke (Gromada, Richardson i Rees, 2020).

Promatrajući rani i predškolski odgoj i obrazovanje kao prvu i početnu fazu djetetova cjeloživotnog učenja, sudjelovanje u visokokvalitetnom odgoju i obrazovanju od osobite je važnosti za djetetov osobni razvoj, društvenu integraciju, uspješno cjeloživotno učenje i kasniju zapošljivost. Stoga je vijeće Europske unije u svim zemljama članicama usmjereno na osiguranje lakšeg pristupa ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju te unapređenju njegove kvalitete (European Union 2021). U svrhu realizacije navedenog cilja, a u skladu s okvirom kvalitete koji ujedno predstavlja vodič usmjeren njegovoj realizaciji, kao najvažniji elementi u pristupu ističu se: osoblje, kurikulum, praćenje i evaluacija te upravljanje i financiranje (Council of the European Union, 2019).

Na nastale probleme i globalnu krizu ukazuje i *Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire* (OMEP) kao nevladina i neprofitna organizacija usmjerena na rani i predškolski odgoj i obrazovanje. OMEP ukazuje na odgovornost koju je potrebno usmjeriti na "sadašnji i budući život naše djece što zahtijeva obnovu društva kakvog želimo" (OMEP Executive Committee, 2020, str. 122). Stoga je upravo u ovom području bilo potrebno hitno rješavanje problema u pristupu te je ono moralo biti prepoznato kao dio strategije odgovora na hitne slučajeve. Osobiti izazov za odgojno-obrazovne djelatnike predstavljao je nedostatak osobnog kontakta s roditeljima radi čega se cjelokupna komunikacija s roditeljima preselila u virtualni prostor.

Sukladno navedenom suvremenom kontekstu pandemije Covid-19, cilj ovoga rada pregled je relevantnih i recentnih istraživanja s obzirom na dobrobiti te načine provođenja glazbenih aktivnosti s djecom rane i predškolske dobi.

## **Dobrobiti glazbenih aktivnosti i njihovo provođenje tijekom lockdown-a i pandemije Covid-19**

U potrazi za novim normalnim, mediji i modaliteti putem kojih se ostvarivao proces povezivanja i komunikacije u različitim područjima, zahtijevao je prilagodbu novonastaloj situaciji. Pandemija Covid-19 postavila je tako nove izazove pred odgojno-obrazovne djelatnike koji su uz kompetencije za određeno područje te digitalne kompetencije, također zahtijevale i kreativnost u osmišljavanju načina provođenja aktivnosti u radu s djecom u virtualnom okruženju. Nalazi provedenih istraživanja ukazuju da je novonastala situacija u Hrvatskoj doprinijela razvoju

digitalnih kompetencija odgojitelja te transparentnosti ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u smislu komunikacijskih mogućnosti i suradnje s roditeljima (Muroga, Zaw, Mizunoya, Lin, Brossard i Reuge, 2020).

Poseban izazov predstavljalo je provođenje glazbenih aktivnosti u radu s djecom rane i predškolske dobi. Takve aktivnosti zahtijevaju uz navedene digitalne kompetencije prije svega glazbene kompetencije te kreativnost odgojitelja. Sukladno *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (NOK, 2014), kao osma kompetencija za cjeloživotno učenje koju je obrazovna politika Republike Hrvatske prihvatila od Europske unije, ističe se kulturna svijest i izražavanje. Ova kompetencija uz poticanje djetetova stvaralačkog izraza u drugim umjetničkim područjima kao što su plesna, kazališna, književna i vizualna umjetnost, uključuje i osnaživanje glazbenih kompetencija. Djeca se dakle, uz navedene oblike stvaralačkog izraza, trebaju poticati i na glazbeno-stvaralački izraz svojih doživljaja i iskustava. Na taj način, spajanjem i povezivanjem različitih umjetničkih područja u okviru djetetova cjelovitoga izraza u kojem glazba predstavlja samo jedan od oblika ilustracije sadržaja, dolazi do tzv. *sinrektizma* glazbe i drugih umjetničkih područja (Bačlija Sušić, 2012, 2013, 2018).

Provođenje glazbenih aktivnosti u radu s djecom ima brojne dobrobiti u cjelovitom razvoju djeteta. Glazbeni potencijal djeteta je inherentan i uvelike je ovisan o okolini u kojoj dijete odrasta. Neki autori ističu okolinu i iskustva pojedinaca kao temeljne čimbenike koji utječu na realizaciju glazbenog potencijala (North i Hargreaves, 2008.; Welch i McPherson, 2018). Glazba ujedno predstavlja sredstvo izraza dječjeg identiteta i naslijeđa putem kojeg djeca razvijaju osjećaj pripadnosti svojoj kulturi (Sarrazin, 2016).

Novija istraživanja ističu ulogu meta-kognitivnog u glazbenom obrazovanju (Benton, 2013., 2014.; Concina, 2019.; Leon-Guerrero, 2008) ukazujući pritom da već kod djece predškolske dobi meta-glazbene aktivnosti pridonose sposobnosti praćenja i razlikovanja ritmičke točnosti (Gordon, 2007) kao i sposobnosti njihove korekcije (Benton, 2014). U skladu sa recentnim istraživanjima, osobito se ističe doprinos razvoju meta-glazbene svijesti djece, obogaćivanje meta-kognitivnih vještina i njihov transfer na druge domene. Radi se o prijenosu kompetencija stečenih u jednom području na drugo, pri čemu ujedno dolazi do razvoja kognitivnih vještina. Glazbeno obrazovanje tako pruža organizirani skup strukturiranih iskustava, koji bi mogao pružiti odgovarajuću doprinos, podršku, potporu (engl. scaffolding) za obogaćivanje meta-kognitivnih vještina, te za njegovu generalizaciju i prenosivost/transfer na više domena (Incognito, Scaccioni i Pinto, 2021). Stoga je s aspekta relevantnih istraživanja, upravo transfer na druga područja jedna od najvećih dobrobiti glazbenih aktivnosti.

Promatrajući općenito doprinos umjetničkog obrazovanja i njihov transfer na neumjetnička područja, autorice Hetland i Winner (2004) zaključile su da svaka novija studija samo nakratko može predstavljati odgovor na pitanje doprinosa umjetničkog obrazovanja postignućima u drugim, neumjetničkim područjima. Naime, njezina istinitost i vjerodostojnost slabi pojavom novih istraživanja te stoga samo nakratko može dati odgovor na navedeno pitanje. Winner, Goldstein i Vincent-Lancrin (2013) ističu da čak i u slučaju da od umjetničkog obrazovanja nema nekih dobrobiti, ono treba imati svoje mjesto u odgojno-obrazovnim ustanovama i školama s

obzirom na važnost umjetnosti kao ljudskog iskustva te na činjenicu da je teško zamisliti dobar i kvalitetan život bez umjetnosti i kulturne svijesti.

Sukladno navedenom, uz brojne dobrobiti, glazba sama po sebi predstavlja ugodnu aktivnost. Sudjelovanje u glazbenim aktivnostima kao izvođač ili konzument potencijal je za povećanje kvalitete čovjekova života. Tako primjerice, uz navedene dobrobiti, utvrđeno je da zajedničko pjevanje može utjecati na smanjenje kortizola (pokazatelja stresa), povećati razinu oxytocina u tijelu kao pokazatelja društvene povezanosti te isto tako može povećati razinu  $\beta$ -endorfina (biomarker vezan uz nagradu i prag boli) (Kreutz, 2014; Fancourt, Williamon, Carvalho, Steptoe, Dow i Lewis, 2016; Weinstein, Launay, Pearce, Dunbar i Stewart, 2016). Uz navedeno, brojna provedena istraživanja ukazuju da angažman u glazbi kako individualni tako i zajednički može uvelike povećati aktivaciju mozga, osjećaj dobrobiti te razinu fokusa i pažnje (Fasano, Cabral, Stevner, Vuust, Cantou, Brattico i sur., 2019; Klepzig, Horn, Holtz, König, Wendt, Hamm i sur., 2019); Martínez-Molina, Mas-Herrero, Rodríguez-Fornells, Zatorre, i Marco-Pallarés, 2019; Nemati, Akrami, Salehi, Esteky i Moghimi, 2019; Shany, Singer, Gold, Jacoby, Tarrasch, Hendler i sur., 2019; Greenberg, Decety, Gordon i sur., 2021).

S obzirom na situaciju glede pandemije COVID-19, rada od kuće te mentalnog zdravlja roditelja i djece, provedena istraživanja ukazuju na korištenje glazbe kao sredstva za regulaciju emocija te bolju povezanost roditelja s djecom (Russell, Hutchison, Tambling, Tomkunus, i Horton, 2020). Naime, utvrđeno je da je vrijeme koje su roditelji u vrijeme pandemije provodili sa svojom djecom, doprinijelo većoj razini stresa, tjeskobe i frustracije prema djeci (Calarco, Anderson, Meanwell i Knopf, 2020). Stoga su s obzirom na brojne dobrobiti glazbe, koje uz navedene dobrobiti doprinose i regulaciji emocija (Juslin i Västfjäll, 2008; Saarikallio, Alluri, Maksimainen i Toiviainen, 2020), smanjenju stresa (Yehuda, 2011) te depresije (Perkins, Yorke i Fancourt, 2018), glazba i glazbene aktivnosti predstavljale veliki doprinos u novonastaloj situaciji kako u vrijeme lockdown-a tako i pandemije općenito.

Dobrobiti glazbenih aktivnosti na djecu tijekom pandemije i lockdown-a najbolje opisuju iskustva i izjave roditelja temeljem provedenih istraživanja. Tako primjerice rezultati istraživanja provedenog u Americi i Kanadi navode da su roditelji često koristili glazbu za regulaciju svojih emocija te povezanost sa svojom djecom. Također navode da se povećala učestalost njihovih glazbenih aktivnosti i glazbenih aktivnosti s djecom te da je njihov zajednički glazbeni angažman značajno doprinijelo privrženost roditelj-dijete. To potvrđuju i izjave roditelja pa tako primjerice roditelj djeteta starog 67 mjeseci navodi: "u vrijeme tuge ili stresa slušamo omiljene pjesme, plešemo i to nas oslobađa od stresa i podiže raspoloženje". Nadalje, roditelj 33 -mjesečnog djeteta ističe „moj najmlađi sin živi kroz glazbu, a čini se da je to sada akutnije nego prije lockdown-a" (Steinberg, Liu i Lense, 2021, 1).

### **Provođenje glazbenih aktivnosti s djecom predškolske dobi na daljinu**

U dodatku izjavi o položaju glazbe u ranom djetinjstvu *Nacionalna udruga za glazbeno obrazovanje National Association for Music Education (NAfME)* ističe da "svatko ima pravo na

glazbeno djetinjstvo koje uključuje glazbeni angažman utemeljen na igri, razvojno primjeren, koji odgovara spolu, sposobnostima i kulturi, a osigurava, vodi ili nadopunjuje profesionalni glazbeni pedagog u ranom djetinjstvu” (Rutkowski, Salvador i Koops, 2020, str.1.) U svojim temeljnim postavkama NAFME ističe da su dječji glazbeni izrazi i ideje manje ili više vidljive u dječjoj svakodnevnoj igri i međusobnim odnosima te pridonose njihovom estetskom, izražajnom, emocionalnom, intelektualnom, društvenom, fizičkom, duhovnom i kreativnom razvoju. Pritom se ističe važnost interakcije s odraslima koji primjećuju, afirmiraju, postavljaju i proširuju dječje izvođenje i stvaranje glazbe što nadalje može potaknuti učenje male djece o sebi i drugima, kao i njihov cjelokupni razvoj (Rutkowski, Salvador i Koops, 2020).

Ističući brojne dobrobiti glazbenih aktivnosti za djetetov cjeloviti razvoj, NAFME nadalje provođenje glazbenih aktivnosti ističe kao imperativ bez obzira na probleme i ograničenja koja je postavila pandemija Covid-19. Pritom ukazuju na različite mogućnosti provođenja glazbenih aktivnosti s djecom uživo, virtualno te korištenjem hibridnih modela, a koji će prije svega biti primjereni njihovoj razvojnoj dobi i temeljeni na igri. Kao mogućnost navode nestrukturirane te strukturirane oblike i načine provođenja uz primjerenu fizičku distancu, a koji mogu uključivati integraciju s drugim područjima kurikuluma, grupno izvođenje i stvaranje te slušanje glazbe (Rutkowski, Salvador i Koops, 2020).

Prepoznajući osobitu važnost glazbe i pokreta u djetetovoj ranoj i predškolskoj dobi, glazbeni pedagozi, članovi NAFME, su u suradnji sa skupinom stručnjaka usmjerenih na glazbeni odgoj i obrazovanje u ranoj i predškolskoj dobi, članovima udruge *Early Childhood Music & Movement Association* (ECMMA), izradili posebne smjernice za odgojitelje. Temeljem ove zajedničke suradnje izdane su smjernice za provođenje glazbenih aktivnosti u radu s djecom u dobi od tri godine do polaska u školu. One uključuju opće smjernice za suočavanje s promjenama koje je donijela pandemija COVID-19 u smislu sigurnijeg korištenja glazbenih i pokretnih igara i drugih glazbenih aktivnosti u radu s djecom kako uživo tako u virtualnom obliku. Prema navedenim smjernicama odgojitelji i učitelji se potiču i na puštanje, odnosno slušanje snimki dječjih pjesmica (izvođenih od strane djece i odraslih) kao vokalnih primjera te modela temeljem kojih bi djeca i dalje imala doticaj s vokalnim oblikom glazbenih aktivnosti. Pritom se kao mogući način pjevanja navodi mogućnost korištenja barijere od plexiglasa, nošenjem maski ili eventualnog razmatranja o mogućnosti držanja razmaka, ventilacije i duljine trajanja pjevanja. Nadalje se također ističe da je u slučaju korištenja različitih instrumenata, poput samostalno izrađenih instrumenata te drugih elemenata dječjeg instrumentarija, isti mogu koristiti samo ukoliko se mogu dezinficirati nakon njihove upotrebe. Isto tako, primjerice pri korištenju šalova uz pokret ili ples, preporuča se da ih je potrebno oprati u vrućoj vodi.

Uz navedeni način, kao mogući način provođenja glazbenih aktivnosti u radu s djecom tijekom pandemije, navodi se virtualni model putem Zoom-a ili drugih platformi na koje odgojitelji i učitelji mogu stavljati, odnosno slati roditeljima primjere snimljenih glazbenih aktivnosti. Bez obzira na to što takav način provođenja glazbenih aktivnosti ne pruža direktnu, osobnu i živu interakciju u radu s djecom, takva vrsta glazbenih aktivnosti poticaj je roditeljima za njihovo provođenju u obiteljskom okruženju (Salvador, Koops, Sutton, Duncanson i Howard, 2020).



Uz korištenje tehnologije, ove smjernice se temelje na standardima, uključujući fokus na socijalno i emocionalno učenje. Ukazujući na važnost glazbe i pokreta kao važnih sastavnica dječjih života, odgojiteljima i učiteljima savjetuje se da navedene strategije podijele s roditeljima kako bi ublažili njihove strahove o zdravlju i sigurnosti njihove djece tijekom provođenja glazbenih aktivnosti (Rutkowski, Salvador i Koops, 2020). S obzirom na brojne navedene dobrobiti glazbenih aktivnosti i transfer na druga područja, glazbene aktivnosti uz pokret pomažu djeci da uče i rastu u drugim razvojnim domenama. Uz pjesmu i pokret dolazi do djetetove samoregulacije i emocionalne povezanosti, a veselje i igra koje im pružaju glazbene aktivnosti pomažu im u suočavanju s svakodnevnim životnim događajima. Stoga su vesele i zanimljive glazbene i pokretne aktivnosti izuzetan poticaj u pristupu odgoju i obrazovanju u radu s djecom rane i predškolske dobi (Salvador i Renzoni, 2021).

Opisujući primjer provođenja glazbene aktivnosti s djetetom predškolske dobi na daljinu, Salvador i Renzoni, Kerry (2021) navode da osim što dijete ima mogućnost virtualnog susreta i interakcije sa svojim vršnjacima i prijateljima te odgojiteljem ili glazbenim pedagogom, ono ujedno ima i mogućnost aktivnog stvaranja te izvođenja glazbe. Pritom se od roditelja uaprijed traži priprema određenih rekvizita za izvođenje glazbene aktivnosti kao primjerice određenih materijala za izradu zvečki, pripremu deke ili tkanine koje će se koristiti za izražajno kretanje tijekom aktivnosti i dr. Uz navedene pripremne aktivnosti, od roditelja se očekuje i da tijekom same glazbene aktivnosti, koja često uključuje i pokret, prilagode i kućno okruženje za nesmetano provođenje aktivnosti. Tako se virtualnim putem djeci pruža mogućnost uobičajenog načina sudjelovanja u glazbenim aktivnostima kao što su primjerice aktivnosti upoznavanja/usvajanja ponavljanja nove pjesmice ili brojalice, aktivnosti slušanja glazbe koje uz pokret mogu uključivati i kreativni izraz. Na taj način, glazbeno se stvaralaštvo nastavlja razvijati u kontekstu novih, online odgojno-obrazovnih načina provođenja (Calderón-Garrido i Gustems-Carnicer, 2021). Takav način provođenja neki autori opisuju kao sinkroni, odnosno ponekad i asinkroni online obrazovni kontekst nazivajući ga "nastavom na daljinu u hitnim slučajevima" (Hodges, Moore, Lockee, Trust i Bond, 2020).

### **Oblici i načini provođenja glazbenih aktivnosti tijekom pandemije Covid-19**

Iako su korišteni različiti oblici glazbenih aktivnosti, provedena istraživanja najviše ukazuju na provođenje aktivnosti slušanje glazbe u obiteljskom okruženju. To se može pripisati i njezinim brojnim dobrobitima kao primjerice doprinos nižoj subjektivnoj razini stresa (Linnemann i sur., 2015) te utvrđenoj nižoj razini kortizola tijekom slušanja glazbe (Kreutz, Murcia i Bongard, 2012). S druge strane, za razliku od pjevanja i sviranja, izvođenja brojalica i drugih oblika glazbenih aktivnosti primjerenih djeci predškolske dobi, veća usmjerenost na aktivnost slušanja glazbe s djecom rane i predškolske dobi može se isto tako pripisati i nižoj razini kompetencija roditelja za provođenje glazbenih aktivnosti. Provedeno istraživanje ukazuje da upravo učinak pjevanja majki dojenčadi, modulira razinu uzbuđenja, kako kod majki tako i kod dojenčadi (Cirelli, Jurewicz i Trehub, 2020).

Rezultati provedenog istraživanja vezanog uz aktivnost slušanja glazbe tijekom pandemije COVID-19 i socijalne distanciranosti ispitanika ukazuju da su ispitanici od 41 mogućeg razloga kojima su mogli pripisati novonastalu promjenu, potvrdili sve ponuđene razloge. Točnije, ispitanici su svojim stavovima ukazali da je tijekom pandemije došlo do promjene u odnosu na razdoblje prije pandemije. Uz to, većina ispitanika navodi da je slušala glazbu kako bi regulirala svoje raspoloženje dok je to osobito bilo izraženo kod ispitanika koji su imali teške simptome depresije tijekom pandemije i socijalne distance (Ribeiro, Lessa, Delmolin i Santos, 2021).

U istraživanju provedenom u SAD-u u kojem je istražen način na koji su roditelji koristili aktivnost slušanja glazbe s djecom u dobi od 18 mjeseci do 5 godina, majke su i male ulogu kućnog DJ-a. Korišteni su glazbeni primjeri koje su istraživači pripremili za potrebe istraživanja, a koji su upotrebljavani s obzirom na raspoloženje i stanje djece. Dobiveni rezultati ukazuju da su majke, uz korištenje glazbe za ispunjavanje različitih emocionalnih potreba djece, imale tendenciju koristiti glazbene primjere prije svega za održavanje ili jačanje pozitivnog raspoloženja djeteta, a ne za poboljšanje njegovog negativnog raspoloženja. Majke su isto tako ukazale na djetetove različite načine bavljenja glazbom što je u skladu s multimodalnom prirodom djetetovih glazbenih iskustava. Zaključile su kako je korištenje glazbenih primjera za slušanje glazbe doprinijelo manjoj uznemirenosti njihove djece, djeca su bila sretnija što u je konačnici pripomoglo i olakšalo njihovu roditeljsku ulogu (Cho i Ilari, 2021).

Provođenje glazbenih aktivnost s djecom predškolske dobi na daljinu postavilo je poseban izazov i pred odgojno-obrazovne djelatnike u Hrvatskoj. U provedenom istraživanju Bačlija Sušić i Sambol (2021, u tisku) tijekom lockdown-a, uslijed pandemije COVID-19 dovedena je u pitanje ostvarivost temeljnih ciljeva održivog razvoja, kao što je pravo djece na kvalitetan razvoj u ranom djetinjstvu te predškolskom obrazovanju (Agenda 2030). Istaknuto je da je pandemija postavila nove izazove i probleme u vezi s održivošću odgoja i obrazovanja (Pramling Samuelsson i sur., 2019) kao i s pravom djece na sudjelovanje u umjetničkim i kulturnim aktivnostima (COM, 2021). Prema rezultatima provedenog istraživanja na području sjeverozapadne Hrvatske ispitani odgojitelji su pri provođenju glazbenih aktivnosti na daljinu najviše koristili web stranicu dječjeg vrtića, e-mail te različite platforme i aplikacije (Viber), putem kojih su jedanput tjedno slali prijedloge aktivnosti roditeljima te ujedno od njih dobivali povratne informacije. Prema rezultatima (samo)procjene glazbenih kompetencija, većina se odgojitelja ne osjeća dovoljno kompetentnima za provođenje odgojno-obrazovne prakse na daljinu što ukazuje na potrebu za dodatnim razvojem digitalnih kompetencija kako u glazbenom tako i u drugim područjima.

## **Zaključak**

Provođenje glazbenih aktivnosti s djecom rane i predškolske dobi postavio je veliki izazov kako za odgojitelje, učitelje te glazbene pedagoge tako i za roditelje, odnosno skrbnike djece. S obzirom na brojne dobrobiti glazbenih aktivnosti u djetetovu cjelovitu razvoju, važno je prihvatiti novonastale promjene i prilagoditi se mogućem načinu provođenja glazbenih aktivnosti u radu s djecom.

Ukazujući na pravo djece na glazbeno djetinjstvo, NAFME ističe da provođenje glazbenih aktivnosti u radu s djecom rane i predškolske dobi treba biti imperativ bez obzira na način provođenja kako ne bi došlo do njihove marginalizacije i zapostavljanja. Online način provođenja glazbenih aktivnosti u radu s djecom vrijedna je odgojno-obrazovna te socijalizacijska alternativa u kriznim vremenima (Papatzikis, 2021) koju je moguće provoditi uz dobru pripremu odgojitelja, odnosno glazbenog pedagoga te dobru suradnju s roditeljima. Premda je moguće da je mlađoj djecu teže percipirati takve sadržaje na online način, takav način provođenja može doprinijeti boljoj interakciji roditelja/skrbnika i djeteta (Niedźwiecka, Ramotowska i Tomalski, 2018) (te pružiti priliku roditeljima da se više uključe u provođenje glazbenih aktivnosti sa svojom djecom (Papatzikis, 2021).

Prema provedenim istraživanjima tijekom pandemije, najviše se provodila aktivnost slušanja glazbe što se može pripisati slabije razvijenim kompetencijama roditelja za provođenje drugih oblika glazbenih aktivnosti. Budući da provedena istraživanja ukazuju na djetetovu potrebu za različitim, multimodalnim načinima glazbenog izraza (Cho i Ilari, 2021), uz aktivno sudjelovanje s djetetom u glazbenim aktivnostima pod vodstvom glazbenog pedagoga, učitelja ili odgojitelja, roditelji imaju priliku dodatno razviti svoje glazbene kompetencije. To nadalje može imati učinak na učestalije poticanje i provođenje glazbenih aktivnosti u kućnom okruženju od strane roditelja. Na taj će način djeca biti u prilici dulje vrijeme okružena glazbom što će ujedno doprinijeti boljoj realizaciji dobrobiti glazbenih aktivnosti u djetetovu cjelovitu razvoju te mentalnom zdravlju kako djece tako i njihovih roditelja.

Za stvaranje boljeg svijeta za cjelokupno čovječanstvo, a osobito za djecu, potrebno je promicati holističko i humanističko obrazovanje pri čemu država, obitelj i civilno društvo predstavljaju glavne subjekte u realizaciji tih ciljeva (OMEP Executive Committee, 2020). Glazbene aktivnosti, osobito u vrijeme pandemije, uvelike mogu doprinijeti realizaciji navedenih ciljeva. Razvoj djetetovih glazbenih vještina i znanja predstavlja doprinos odgoju i obrazovanju za održivi razvoj što nadalje predstavlja temeljno polazište za postizanje drugih ciljeva održivog razvoja (Bačlija Sušić i Sambol, 2021 u tisku) te stvaranje boljeg svijeta u kojem živimo.

## Literatura

- Bačlija Sušić, B. (2012). Akcijsko istraživanje improvizacije u individualnoj nastavi klavira. *Tonovi: časopis glazbenih i plesnih pedagoga*, 60(2), 25-58.
- Bačlija Sušić, B. (2013). Sinkretizam u kontekstu spontane improvizacije u klavirskoj poduci. U S. Vidulin-Orbanić (ur.) *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 3: interdisciplinarni pristup glazbi: istraživanje, praksa i obrazovanje*, zbornik radova (str.483-496), Pula: Sveučilište Jurja Dobrile.
- Bačlija Sušić, B. (2018). Dječje glazbeno stvaralaštvo: stvaralački i autotelični aspekt. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 25(1), 63-83.
- Benton, C. W. (2013). Promoting metacognition in music classes. *Music Educators Journal*, 100, 52–59. <https://doi.org/10.1177/0027432113500077>

- Benton, C. W. (2014). *Thinking about thinking: Metacognition for music learning*. Rowman & Littlefield Education.
- Calarco, J. M., Anderson, E., Meanwell, E. V., and Knopf, A. (2020). "Let's not Pretend it's Fun": How COVID-19-Related School and Childcare Closures are Damaging Mothers' Well-Being. <https://doi.org/10.31235/osf.io/jyvk4>.
- Calderón-Garrido, D., and Gustems-Carnicer, J. (2021). Adaptations of music education in primary and secondary school due to COVID-19: the experience in Spain. *Music Educ. Res.* 23, 139–150. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1902488>
- Cho, E., & Ilari, B. S. (2021). Mothers as Home DJs: Recorded music and young children's well-being during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Cirelli, L. K., Jurewicz, Z. B., and Trehub, S. E. (2020). Effects of maternal singing style on mother–infant arousal and behavior. *J. Cogn. Neurosci.* 32, 1213–1220. [https://doi.org/10.1162/jocn\\_a\\_01402](https://doi.org/10.1162/jocn_a_01402)
- Concina, E. (2019). The role of metacognitive skills in music learning and performing: theoretical features and educational implications. *Frontiers in Psychology*, 10, 1583. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01583>
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. (2019). Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems ST/9014/2019/INIT.
- Del Boca, D., Oggero, N., Profeta, P., and Rossi, M. (2020). *Women's Work, Housework and Childcare, Before and During COVID-19*. IZA Discussion Paper No. 13409. Institute of Labor Economics (IZA).
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2021). *Early childhood education and care and the Covid-19 pandemic : understanding and managing the impact of the crisis on the sector*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/60724>
- Fancourt D., Williamon A., Carvalho L. A., Steptoe A., Dow R., Lewis I. (2016). Singing modulates mood, stress, cortisol, cytokine and neuropeptide activity in cancer patients and carers. *Ecancermedicalscience* 10, 631. <https://doi.org/10.3332/ecancer.2016.631>
- Fancourt, D., and Perkins, R. (2018). The effects of mother–infant singing on emotional closeness, affect, anxiety, and stress hormones. *Music Sci.* 1, 1–10. <https://doi.org/10.1177/2059204317745746>
- Fasano, M. C., Cabral, J., Stevner, A., Vuust, P., Cantou, P., Brattico, E., et al. (2019). Music attracts orbitofrontal reward brain network in early adolescence: an fMRI study. *Neuroscience Day 2019*.
- Gassman-Pines, A., Ananat, E. O., & Fitz-Henley, J. (2020). COVID-19 and parent-child psychological well-being. *Pediatrics*, 146(4).
- Gordon, E. (2007). *Learning sequences in music: A contemporary learning theory*. GIA Publications, Inc.
- Greenberg, D. M., Decety, J., and Gordon, I. (2021). The social neuroscience of music: understanding the social brain through human song. *Am. Psychol.* <https://doi.org/10.1037/amp0000819>.
- Hetland, L., & Winner, E. (2004). Cognitive transfer from arts education to nonarts outcomes: Research evidence and policy implications. In *Handbook of research and policy in art education* (pp. 143–170). Routledge.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*, 3.
- Incognito, O., Scaccioni, L., & Pinto, G. (2021). The impact of a music education program on meta-musical awareness, logical-mathematical, and notational skills in preschoolers. *International Journal of Music Education*, 02557614211027247.
- Juslin, P. N., and Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: the need to consider underlying mechanisms. *Behav. Brain Sci.* 31, 559–575. <https://doi.org/10.1017/S0140525X08005293>
- Kaushik, M., & Guleria, N. (2020). The impact of pandemic COVID-19 in workplace. *European Journal of Business and Management*, 12(15), 1-10.

- Klepzig, K., Horn, U., Holtz, K., König, J., Wendt, J., Hamm, A. O., et al. (2019). FV 14 Brain imaging of chill reactions to pleasant and unpleasant sounds. *Clin. Neurophys.* 130, e128–e129. <https://doi.org/10.1016/j.clinph.2019.04.624>
- Kreutz, G., Murcia, C. Q., & Bongard, S. (2012). Psychoneuroendocrine research on music and health: an overview. *Music, health, and wellbeing*, 457-476.
- Kreutz, G. (2014). Does singing facilitate social bonding? *Music Med.* 6, 51–60.
- Leon-Guerrero, A. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, 10, 91–106. <https://doi.org/10.1080/14613800701871439>
- Linnemann, A., Ditzen, B., Strahler, J., Doerr, J. M., & Nater, U. M. (2015). Music listening as a means of stress reduction in daily life. *Psychoneuroendocrinology*, 60, 82-90.
- Martínez-Molina, N., Mas-Herrero, E., Rodríguez-Fornells, A., Zatorre, R. J., and Marco-Pallarés, J. (2019). White matter microstructure reflects individual differences in music reward sensitivity. *J. Neurosci.* 39, 5018–5027. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2020-18.2019>
- Muroga, A., Zaw, H. T., Mizunoya, S., Lin, H. C., Brossard, M., & Reuge, N. (2020). *COVID-19: A reason to double down on investments in pre-primary education*.
- Nemati, S., Akrami, H., Salehi, S., Esteky, H., and Moghimi, S. (2019). Lost in music: neural signature of pleasure and its role in modulating attentional resources. *Brain Res.* 1711, 7–15. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2019.01.011>
- Niedźwiecka, A., Ramotowska, S., & Tomalski, P. (2018). Mutual gaze during early mother–infant interactions promotes attention control development. *Child Development*, 89(6), 2230-2244.
- North, A. C., and Hargreaves, D. J. (2008). *The Social and Applied Psychology of Music*. Oxford University Press.
- OMEP Executive Committee, World Organisation for Early Childhood Education [worldpresidency@worldomep.org](http://worldpresidency@worldomep.org). (2020). OMEP Position paper: Early childhood education and care in the time of COVID-19. *International Journal of Early Childhood*, 52, 119-128.
- Papatzikis, E. (2021). An Infant's Question on COVID-19 and Music: Should i Attend My Online Classes? *Frontiers in psychology*, 4748.
- Perkins, R., Yorke, S., and Fancourt, D. (2018). How group singing facilitates recovery from the symptoms of postnatal depression: a comparative qualitative study. *BMC Psychol.* 6(41). <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0253-0>
- Reimers, F., Schleicher, A., Saavedra, J., & Tuominen, S. (2020). Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic. *Oecd*, 1(1), 1-38.
- Ribeiro, F. S., Lessa, J. P. A., Delmolin, G., & Santos, F. H. (2021). Music listening in times of COVID-19 outbreak: a Brazilian study. *Frontiers in psychology*, 12, 1471.
- Russell, B. S., Hutchison, M., Tambling, R., Tomkunas, A. J., and Horton, A. L. (2020). Initial challenges of caregiving during COVID-19: caregiver burden, mental health, and the parent–child relationship. *Child Psychiatry Hum. Dev.* 51, 671–682. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01037-x>
- Shany, O., Singer, N., Gold, B. P., Jacoby, N., Tarrasch, R., Hendler, T., et al. (2019). Surprise-related activation in the nucleus accumbens interacts with music-induced pleasantness. *Soc. Cogn. Affect. Neurosci.* 14, 459–470. <https://doi.org/10.1093/scan/nsz019>
- Sarrazin, N. (2016). *Music in Early Childhood Development*. Music and the Child.
- Secretary-General of the European Commission (2021). Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Eu Strategy on the Rights of the Child, 142 final.
- Rutkowski, J., Salvador, K., & Koops, L. H. (2020). Teaching Early Childhood Music in the Time of COVID-19: Addendum to the Early Childhood Music Position Statement. *National Association for Music*

- Education*. <https://nafme.org/wp-content/uploads/2020/09/Teaching-Early-Childhood-Music-in-the-Time-of-COVID-19-NAfMEPosition.pdf>.
- Saarikallio, S., Alluri, V., Maksimainen, J., and Toiviainen, P. (2020). Emotions of music listening in Finland and in India: comparison of an individualistic and a collectivistic culture. *Psychol. Music* 30, 307–340. <https://doi.org/10.1177/0305735620917730>
- Salvador, K. I. Renzoni, Kerry I B. (2021). Singing and Moving in the Time of COVID-19 *Teaching Young Children* 14(3).
- Salvador, K., Koops, L. H., Sutton, J., Duncanson, C., & Howard, K. (2020). *Teaching Early Childhood in the Time of COVID-19: Implementing Guidance and Suggestions for Birth-3rd Grade*. <https://nafme.org/wp-content/uploads/2020/09/Teaching-Early-Childhood-Music-in-the-Time-of-COVID-19-NAfME-ECMMA-Guidance.pdf>
- Soudien, C. (2020) Systemic shock: How Covid-19 exposes our learning challenges in education. *Southern African Review of Education*, 26(1), 6–19.
- Steinberg, S., Liu, T., & Lense, M. D. (2021). Musical engagement and parent-child attachment in families with young children during the Covid-19 pandemic. *Frontiers in psychology*, 12, 807.
- UNICEF. (2020). *Policy brief: the impact of COVID-19 on children*. United Nations Children's Fund.
- Van Laere, K., Sharmahd, N., Lazzari, A., Serapioni, M., Brajkovic, S., Engdahl, I., ... & Hulpia, H. (2021). *Governing Quality Early Childhood Education and Care in a Global Crisis: First Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic*. Analytical Report. European Commission.
- Vilacheva, M., Zadorina, M., & Meshcheryagina, V. (2021). Ecologization and digitalization of preschool education for sustainable development: problems and prospects. In E3S Web of Conferences (296, str. 08020). *EDP Sciences*.
- Weinstein D., Launay J., Pearce E., Dunbar R. I. M., Stewart L. (2016). Singing and social bonding: changes in connectivity and pain threshold as a function of group size. *Evol. Hum. Behav.* 37, 152–158. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2015.10.002>
- Welch, G.F., and McPherson, G. E. (eds.). (2018). Commentary: Music education and the role of music in people's lives, In *Music and Music Education in People's Lives: An Oxford Handbook of Music Education* (pp. 3–18. ) Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0002>
- Welch, G. F., Biasutti, M., MacRitchie, J., McPherson, G. E., & Himonides, E. (2020). The impact of music on human development and well-being. *Frontiers in Psychology*, 11, 1246.
- Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake?: The impact of arts education*. OECD publishing.

## Early Childhood and Preschool Music Education - Benefits and Implications for the New Normal

*Conducting musical activities with early and preschool children in the context of the Covid-19 pandemic is a new challenge posed to teachers. While teaching during the lockdown was possible only in virtual form in cooperation with parents / guardians (Vilacheva et al., 2021), the continuation of musical activities in direct educational practice required teachers to respect certain epidemiological measures.*

*Numerous benefits of music on the overall development of the child are presented, among which development of children's meta-musical awareness; enrichment of meta-cognitive skills and their transfer to other areas are particularly noteworthy.*

*The aim of this paper is to present relevant and recent research related to the conducting of musical activities with children of early and preschool age during the lockdown and Covid-19 pandemic. Emphasizing the right of children to music childhood, the National Association for Music Education (NAfME) points out that conducting musical activity with children should be imperative regardless of the way it is conducted.*

*It was concluded that despite the shortcomings of conducting musical activities online, such a way has some advantages. Active participation of parents in musical activities leads to the development of their musical competencies and better connection and cooperation with children. Furthermore, it results in a higher frequency of musical activities in the family environment, which also contributes to the regulation of emotions and mental health in both children and parents.*

**Keywords:** *Covid-19 pandemic; early and preschool children; lockdown; musical activities; teachers and music pedagogues*

# Promjene u odgojno-obrazovnom radu s djecom u dječjem vrtiću tijekom COVID pandemije

Sanja Hajdin i Goran Hajdin

## Sažetak

*Proteklo razdoblje nagnalo je ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na brze i kreativne poteze prilagođavanja na nove okolnosti koje su rezultirale organizacijskim promjenama, a time i promjenama u komunikaciji s obiteljima djece polaznika vrtića. Organizacijske promjene podrazumijevale su usvajanje novih znanja i vještina te njihovu gotovo istovremenu primjenu u praksi. U ovom radu kroz studiju slučaja prikazano je što je dječji vrtić primijenio u svom pristupu u odgojno-obrazovnom radu s djecom u novo-propisanim uvjetima, kako je funkcionirao odgojno-obrazovni rad s djecom u online okruženju, kako je vrtić implementirao nove načine i metode rada, kako i zašto su unaprijeđena i nadograđena znanja i vještine svih odgojitelja i stručnih suradnika, kakvi su novi alati implementirani u svakodnevan rad s djecom, čime se unaprijedila komunikacija s obiteljima djece te koja je prednost korištenja informacijsko komunikacijske tehnologije u redovnoj komunikaciji s obiteljima djece polaznika vrtića. U radu je stavljen naglasak na nove pristupe u odgojno-obrazovnom radu s djecom uživo i u online okruženju, te na primjenu, korisnost i način korištenja alata informacijsko komunikacijskih tehnologija u radu s djecom i komunikaciji s obiteljima djece. Rezultati opisanih pristupa u ovome radu upućuju na spremnost stručnjaka ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja da donose ispravne odluke u izazovnim vremenima, a sve na korist dječjeg razvoja, te time i na unaprijeđenje kvalitete života djece polaznika dječjeg vrtića. Opisani pristupi u ovome radu pokazali su se dobrim zbog prihvaćanja promjena u korist djece i dječjeg razvoja.*

**Ključne riječi:** dječji vrtić; IKT alati u odgojno-obrazovnom radu; novi pristupi; online okruženje

## Uvod

Pedagoško okruženje koje nudi dječji vrtić služi organiziranju učenja za djecu na način prilagođen njihovim potrebama. Zbog poučljivosti sve djece i razlika u njihovim sposobnostima, dječji vrtići potrebni su radi ostvarivanja njihove dobrobiti (Moyer, 2001). Russell (2011) smatra da dječji vrtić označava početak formalnog odgoja i obrazovanja. Vrtić je važna odgojno-obrazovna spona između obitelji i školskog odgojno-obrazovnog sustava (Curby, i sur., 2018.).

Kako bi mogli konceptualizirati i artikulirati potencijalne promjene kurikuluma ustanove odgojitelji i stručni suradnici u vrtićima primjenjuju učenje temeljeno na igri te prate razvoj svakog djeteta (DeLuca, i sur., 2020).

Odgojno-obrazovni pristupi koje nude dječji vrtići u ranom djetinjstvu imaju posebnu važnost među odgojno-obrazovnim procesima jer se dijete intenzivno razvija do 6. godine. Proces ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kratkoročno i dugoročno utječe i na djecu i društvo, budući



da rani razvoj djeteta utječe na njegovu daljnju mogućnost razvoja u društvu, pa time i na razvoj društva u cjelini (Sahin, Turkun Dostoglu, 2012).

Studija slučaja opisana u ovom radu temelji se na iskustvu Dječjeg vrtića „Dječji svijet“. U središtu odgojno-obrazovnog rada su dijete i odnosi (dijete-dijete, dijete-odgojitelj, dijete-materijal, dijete-prostor). U Vrtiću se i prije COVID pandemije stremilo aktivnostima i odnosima na korist svakog djeteta. Kako bi se osiguralo cjeloživotno učenje odgojitelja i stručnih suradnika, a na korist svakog djeteta, Vrtić aktivno sudjeluje u provedbi Comenius i Erasmus projekata od 2013. godine (Dječji vrtić „Dječji svijet“, 2021). Vrtić aktivno provodi projekte u sklopu eTwinning platforme te iza sebe ima više od 100 provedenih projekata. Vrtić već 4 godine zaredom nosi oznaku eTwinning škole. U svom svakodnevnom radu potiče se interes za istraživanje, znanost i darovitost. Od 2019. godine nosi titulu Europske točke izvrsnosti, kao prva takva točka na kontinentalnom području Republike Hrvatske.

Kako bi se što kvalitetnije nastavilo odgovarati na djetetove potrebe i interese i tijekom COVID pandemije, u Vrtiću su se organizacijske promjene provodile momentalno, imajući u vidu korist djece. Dok su se nadležna tijela primarno bavila zdravstvenom sigurnošću građana, Vrtić je poštivajući mjere (Hrvatski zavod za javno zdravstvo, 2020, Vlada Republike Hrvatske, 2020) fokus održao na djetetu, primjenjujući holistički pristup te imajući na umu utjecaj koji pandemija ima na cjelokupan život djeteta i obitelji (Park et al., 2020).

## **Kontekst studije slučaja**

Dolaskom pandemije i propisanim mjerama za sve odgojno-obrazovne ustanove prilagodbe pedagoškog okruženja bile su nužne. Nadležne institucije propisale su mjere temeljene na smjernicama za očuvanje fizičkog zdravlja (Hrvatski zavod za javno zdravstvo, 2020, Vlada Republike Hrvatske, 2020). Na odgojno-obrazovnim i drugim ustanovama bio je zadatak provoditi ih u najvećoj mogućoj mjeri. Suočeni s prilikama s kojima se odgojno-obrazovna ustanova ne susreće redovito niti povremeno, pedagoško okruženje djelovalo je kao živ organizam koji je pokazao je koliko je bitno graditi odnose i okolinu pogodnu za prirodno učenje i zajednički život djece, odgojitelja i obitelji djece (McKenna, 2005). Partnerski odnosi s obiteljima svakodnevno su izgrađivani i održavani temeljeno na obostranom povjerenju zbog dobrobiti svakog pojedinog djeteta. Stoga su se i za vrijeme pandemije kroz zajedničko zalaganje, razumijevanje i podršku, jačali odnosi obitelji djece i vrtića temeljeni na međusobnom povjerenju – odnosi koji su se prvotno temeljili na povjerenju u odgoj i obrazovanje djeteta, a kasnije na podršci uz suživot u pandemiji, i u pružanje pedagoškog okruženja koje je i zdravstveno adekvatno. Otvorenost vrtića prema zajednici u kojoj djeluje (Rinaldi, 2006), gdje su svi dionici od ključne važnosti i gdje svatko igra svoju ulogu na adekvatan način, bila je presudna za daljnji razvoj i prilagodbu pedagoškog okruženja.

Sveobuhvatna situacija koja je djelovala na sve osobe, institucije, organizacije i tako utjecala na način života u Republici Hrvatskoj i svijetu, poslužila je kao imperativ korijenitih promjena u organizaciji i načinu rada svih dionika unutar Vrtića.

## **Metodologija i istraživačka pitanja**

Istraživanje je provedeno kao studija slučaja u Dječjem vrtiću "Dječji svijet". Studija slučaja je kvalitativni oblik provođenja istraživanja u kojemu se naglasak stavlja na opisani slučaj čijom analizom se pokušava razumjeti stvarne situacije i njihove uzroke. Studijom slučaja situacija se istražuje u stvarnom okruženju, pod utjecajem okoline, obilježja vremena i kulture ustanove. (Cohen, Manion i Morrison, 2018) "Studija slučaja pruža jedinstven primjer stvarnih ljudi u stvarnim situacijama, omogućujući čitateljima razumijevanje ideje jasnije nego njihovo prezentiranje kao apstraktnih teorija ili principa." (Cohen, Manion i Morrison, 2018, str. 376).

U sklopu ovog istraživanja materijali su prikupljeni kroz razdoblje od ožujka 2020. do rujna 2021. Prikupljeni materijali temelje se na analizama rada odgajatelja, razgovorima s roditeljima i djecom i uvidu u pedagošku dokumentaciju.

Cilj rada je analizirati promjene u odgojno-obrazovnom radu s djecom u dječjem vrtiću tijekom COVID pandemije. Kako bi se jasnije odgovorilo na cilj, isti je dekomponiran na sljedeća istraživačka pitanja:

P1: Što je dječji vrtić primijenio u svom pristupu u odgojno-obrazovnom radu s djecom u novo-propisanim uvjetima?

P2: Kako je vrtić implementirao nove načine i metode rada?

P3: Kako i zašto su unaprijeđena i nadograđena znanja i vještine svih odgojitelja i stručnih suradnika?

P4: Kakvi su novi alati implementirani u svakodnevni rad s djecom?

P5: Čime se unaprijedila komunikacija s obiteljima djece te koja je prednost korištenja informacijsko komunikacijske tehnologije u redovnoj komunikaciji s obiteljima djece polaznika vrtića?

P6: Kako je funkcionirao odgojno-obrazovni rad s djecom u online okruženju?

### **Promjene u pristupu u odgojno-obrazovnom radu s djecom u novo-propisanim uvjetima**

Zbog protupandemijskih mjera (Hrvatski zavod za javno zdravstvo, 2020) koje su usmjeravale rad predškolskih ustanova u smjeru zaštite zdravlja svih uključenih dionika, ali bez prethodnih konzultacija sa stručnjacima iz ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, novonastali uvjeti za planiranje i odvijanje odgojno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama redovno su predstavljali izazove u svakodnevnom radu. U takvim uvjetima u Dječjem vrtiću „Dječji svijet“ oslanjalo se na one aktivnosti, metode i pristupe koji su dobro prihvaćeni od strane djece,

roditelja, odgojitelja i stručnih suradnika, te kao takvi osiguravaju dobru suradnju svih uključenih dionika.

Zahvaljujući projektu „C.L.O.T. -Common language of toys“ koji je trajao od 2013.-2016., u sklopu Comenius programa, kao jednu od trajnih vrijednosti implementiranih u redovni odgojno-obrazovni rad vrtića, u kurikulum vrtića uveden je Dan igračaka koji se provodio jedan dan mjesečno (Dječji vrtić “Dječji svijet”, 2016). To je dan kada dijete od kuće donese igračku koju je voljno u igri dijeliti s drugom djecom. Dan igračaka je bio dan kojeg su sva djeca s veseljem očekivala i veselila mu se, te su druge aktivnosti vrtića tada bile manje važne. U tom danu naglasak se stavlja na jačanje socijalnih odnosa, njegovanje komunikacije, te se zadovoljava potreba djeteta za moći i pripadanjem (McLeod, 2020). Obzirom na nemilost situacije prouzrokovane COVID pandemijom, odgojitelji i stručni suradnici osjećali su pojačanu odgovornost i krivnju (Park et al., 2020), te pritiske koje su osjećali svi – vrtić, obitelji djece, djeca – odlučeno je da će Dan igračaka biti svaki petak, tj. jednom tjedno. Djeca, roditelji i odgojitelji tu su odluku spremno prihvatili. Kraći intervali iščekivanja željenog dana te češća pojavnost podigli su razinu sreće i zadovoljstva unutar skupina djece. U radu s djecom uočeno je da je dio djece u dobi od 6 godina usvojilo dane u tjednu iščekujući Dan igračaka.

Zbog novonastalih uvjeta života proizašlih i propisanih mjera (Hrvatski zavod za javno zdravstvo, 2020, Vlada Republike Hrvatske, 2020), iz razgovora s djecom i članovima obitelji, saznalo se da su obitelji počele provoditi svoje vrijeme na drugačiji, “novi” način, te su mnoge obitelji povećale učestalost druženja i razmjene iskustava sa starijim ukućanima. Zahvaljujući tome, mnoga djeca počela su u vrtić dolaziti s idejama „novih“ igara, a koje su ih naučili njihove bake i djedovi. Ponovno vraćanje tradicijskim igrama i pjesmama, osmišljavanje materijala za provođenje istih, učenje prijatelja kako igrati ili pjevati nešto od jedne bake, pružalo je djeci osjećaj sigurnosti, a time i zadovoljavalo potrebu za prihvaćenošću i ljubavlju. U za sve zbunjujućim vremenima, a pogotovo za djecu, oslanjanje na tradicijsku kulturu, bilo je osnažujuće iskustvo za bake i djedove (osjećaj korisnosti i važnosti), roditelje (prisjećanje na djetinjstvo i sretne dane, osjećaj sigurnosti) i djecu (povezivanje sa starima i roditeljima na do sada neiskušen način), a za sve njih povezujuće iskustvo koje je ojačalo unutar obiteljske veze i neminovno dalo na značaju obitelji kao bitne zajednice.

U svakodnevnom radu povećana je učestalost dječjih igara za razvoj socijalnih vještina i za razvoj empatije (Plummer, 2010), te jačanje samopouzdanja i osjećaja pripadnosti (Bognar, Uzelac 1994). Kombiniranjem uobičajenih pristupa s obogaćenim i diferenciranim kurikulumom zbog novih mjera, postigla se zadovoljavajuća “zlatna” sredina u kojoj se balansiralo između obaveznog i nužnog s onime što je sve veselilo i povezivalo, te tako pružalo osjećaj zadovoljstva i sigurnosti.

### **Implementacija novih načina i metoda rada**

U svibnju 2020. godine, povratkom djece, odgojitelja i stručnih suradnika u vrtiće, još su uvijek na snazi bile mnoge smjernice (Hrvatski zavod za javno zdravstvo, 2020, Vlada Republike

Hrvatske, 2020) usmjerene na očuvanje zdravstvene sigurnosti te su kontakti i komunikacija s obiteljima djece bili vrlo ograničeni. Sa željom da se obiteljima pruži dio uvjeta rada i komunikacije na koji su navikli, odlučeno je da će se radionice za djecu i roditelje, kao i priredbe za Božić i kraj pedagoške godine, organizirati u online formatu.

Radionice su organizirane preko online platforme na sinkroni način. Odgojitelji i stručni suradnici kreirali su radionice obzirom na prigodu te ponudili zainteresiranim obiteljima da se prijave za sudjelovanje. Oni koji su iskazali interes dobili su poveznicu za uključivanje na mrežnu platformu u dogovoreno vrijeme. Sudjelovanje na online radionicama bio je novi svojevrsan izazov kako za vrtić, tako i za obitelji. Bilo je potrebno ostvariti i njegovati nešto o čemu nitko prije nije vodio računa – kulturu ponašanja u online okruženju i informatičku pismenost. U početku su se dešavale razne situacije koje su kasnije s ponavljanjem takvih susreta bile smanjene: buka i šumovi u razgovorima zbog neosvještenosti pojedinaca da svaki zvuk s njihove strane se emitira ostalim sudionicima u razgovoru, nerazumijevanje pravila povezivanja preko nekih aplikacija te koja sva dopuštenja moraju biti aktivna na pametnim telefonima, nemogućnost govora više sudionika istovremeno.

Uz pregršt informacija i materijala koji su se gotovo svakodnevno nudili online, postalo je uobičajeno dobivati informacije na taj način, a “stara” oglasna ploča počela je gubiti na važnosti. Djeca, obitelji i osoblje vrtića usavršili su se u online komunikaciji. Prije pandemije obitelji su se oslanjale na informacije koje su izvještene na oglasnoj ploči. Nakon nagle informatizacije društva u cijelosti, pa tako i informatizacije komunikacije unutar Vrtića i Vrtića s obiteljima, učestalim korištenjem novih alata, redovitim očekivanjem informacija pomoću informacijsko komunikacijske tehnologije, razvila se nova navika koja je zaživjela i održava se do danas.

### **Znanja i vještine odgojitelja i stručnih suradnika**

U svakodnevnom radu nastupile su restrikcije i pravila čiji cilj je bio povećati fizičku sigurnost svih uključenih u odgojno-obrazovni proces (Hrvatski zavod za javno zdravstvo, 2020, Vlada Republike Hrvatske, 2020). Implementacijom istih kod odgojitelja i stručnih suradnika stvorena je pojačana odgovornost koja se manifestirala kroz povećanu svjesnost i usmjerenost na više detalja u svakodnevnom odnošenju nego je do tada bilo uobičajeno, s fokusom na tjelesno odnošenje. Kao direktna posljedica istog stvorena je nesigurnost u odnošenju s djecom zbog mogućeg ostvarivanja tjelesnog kontakta, kojeg je trebalo izbjegavati i ne poticati.

Osim promjena u samom radu i pogledu na rad odgojitelja i stručnih suradnika, došlo je i do promjena u slobodi kretanja i slobodi izbora kod djece. Odlukom Uprave Vrtića kao odogor na propisane mjere za vrijeme COVID pandemije, djeci se ograničavalo kretanje na određene prostore i centre aktivnosti (samo na jedan dio od prethodno korištenih), te im se smanjila mogućnost odabira prijatelja i izbor igara.

Jedna od prednosti novonastale situacije je lakša dostupnost stručnog usavršavanja. Osjećaj nekompetentosti odgojitelja i stručnih suradnika u novonastalim uvjetima rada bio je prisutan u

prvim tjednima (Park et al., 2020). No, institucije i udruženja koja su prethodno organizirala stručna usavršavanja (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2021), vrlo brzo su se prilagodila uvjetima te su počeli nuditi mnoštvo edukacija za veći broj sudionika nego bi im se moglo prisustvovati uživo. Lakša dostupnost stručnog usavršavanja služila je kao svojevrsna stručna podrška odgojiteljima i stručnim suradnicima.

Kada su na snazi bile najstrože restrikcije sinkrono i asinkrono provođenje odgojno-obrazovnih aktivnosti uvršteno je u redovan rad. U tim situacijama nije postojala mogućnost druženja uživo te su implementirane nove metode rada s djecom predškolske dobi. Svakodnevnim korištenjem novih metoda, odgojitelji i stručni suradnici su se usavršili u njihovom korištenju. Podršku promjenama koje su zahvatile odgojitelje i stručne suradnike kontinuirano je pružala Uprava Vrtića, a prikupljanjem povratnih informacija od obitelji ustanovljeni su dominantno pozitivni stavovi. Kim (2020.) ističe sposobnosti kritičkog razmišljanja, kreativnosti, suradnje i komunikacije koje su nužne u odgojno obrazovnom radu, Implementacijom novih metoda sposobnosti su podignute na višu razinu, što je vidljivo iz bržeg snalaženja odgojitelja u novim situacijama, planiranja mnoštva kreativnih pristupa, predviđanja većeg broja potencijalnih situacija, te pojačane suradnje s obiteljima djece. Rezultati su proizašli iz razgovora s odgojiteljima i povratnim informacijama roditelja na roditeljskim sastancima.

Odgojitelji i stručni suradnici neprestano su promišljali o načinu provođenja odgojno-obrazovnog rada i odnosima s djecom, obiteljima i međusobno. U planiranju su pokušali predvidjeti mnoštvo koraka unaprijed, a nakon same provedbe vršene su redovne refleksije provedenih odluka, radnji i njihovog utjecaja na sve dionike. Nakon refleksija izvedeni su zajednički zaključci koji su služili za unapređenje idućih koraka i lakše promišljanje, te su time pozitivno utjecali na osobnu i profesionalnu sigurnost svakog pojedinca. Bygdeson-Larsson (2006) govori da je refleksija tog tipa nužna za profesionalni i osobni napredak, što potvrđuju i naša iskustva.

## **Novi alati u radu s djecom**

Prisilnom prilagodbom na rad u online okruženju, ne samo u vrtiću, već u gotovo svim profesijama (Hrvatski zavod za javno zdravstvo, 2020, Vlada Republike Hrvatske, 2020), došlo je do nepovratnog preobrata. Gotovo „preko noći“ ostvarila se informatizacija društva. Po prestanku tzv. „lockdown-a“ i povratku na način rada i života najbliži uobičajenom, roditelji su dolazili s pohvalama za način rada i ostvarivanja komunikacije u kriznom vremenu te su pozvali na neki vid održavanja sličnog načina i onda kada se povratio dio „starog“ načina rada i života.

Dobivanjem pozitivnih kritika na način rada i komuniciranja, vrtić je u redovan rad uveo online platformu ClassDojo namijenjenu odgojno-obrazovnim ustanovama i obiteljima (ClassDojo, 2021). Platformi je moguće pristupiti preko računala ili pametnog telefona instalacijom aplikacije. Preko platforme kreirane su datoteke po uzoru na odgojno-obrazovne skupine kao i u vrtiću, a unutar datoteka osobenici s avatarima za svako dijete unutar skupine i identiteti za svakog pripadajućeg odgojitelja i stručnog suradnika. Za svako dijete poslan je zahtjev da mu se

pridruže i roditelji. Na taj način, ostvaren je online kontakt između odgojitelja i stručnog suradnika s roditeljem djeteta. Sama platforma nudi mnoštvo usluga te je u vrtiću odlučeno koje će se usluge koristiti. Tako se od tog trena koristi usluga za pružanje obavijesti ispod koje je moguće komunicirati detalje sa svima zainteresiranima, usluga osobenika djeteta unutar kojeg se šalju fotografije djeteta roditeljima barem jednom mjesečno, te uslugu komuniciranja porukama za potrebe informiranja, bilo od strane vrtića, bilo od strane roditelja. Platforma je prihvaćena od strane roditelja vrlo brzo te je uskoro postala glavni instrument komunikacije u vremenima kada je ona bila ograničena. Danas platforma služi prvenstveno kao sredstvo brzog informiranja (online oglasna ploča).

Zoom platforma (Zoom, 2021) služila je kao alat susreta djece i obitelji s odgojiteljima i stručnim suradnicima: radionice za djecu i obitelji, redoviti roditeljski sastanci, individualni roditeljski sastanci.

Google Meet platforma (Google Meet, 2021) korištena je za sastanke odgojitelja i stručnih suradnika na Odgojiteljskim vijećima.

Viber platforma (Viber, 2021) korištena je kao alat za brzu komunikaciju unutar Vrtića. Preko platforme omogućeno je dijeljenje informacija koje su se prije svakodnevno komunicirale kroz osobne susrete i prisustvovanjem u određenim situacijama.

### **Komunikacija s obiteljima potpomognuta IKT-om**

Zbog imperativa nadležnih institucija na održavanje socijalne distance, Uprava Vrtića odlučila je da će se s djecom i obiteljima držati fizička distanca, dok će se socijalni odnosi i komunikacija i dalje održavati, a u nekim situacijama i poticati.

Kurikulumom Vrtića (Dječji vrtić "Dječji svijet", 2020) predviđeno je održavanje radionica za djecu i obitelji četiri puta godišnje, redovni i izvanredni roditeljski sastanci, te održavanje Odgojiteljskih vijeća jednom mjesečno. Zbog pandemije koronavirusa nije bilo sigurno održavati radionice, roditeljske sastanke i sastanke Odgojiteljskih vijeća uživo. Radionice s roditeljima i roditeljski sastanci su bili ostvareni preko aplikacije Zoom (Zoom, 2021). Roditelji i djeca rado su se prihvatili i tog izazova jer je djeci omogućeno korištenje tehnologije kako bi se povezali s prijateljima. Odgojiteljska vijeća održavana su preko platforme Google Meet (2021).

Unatoč nedostatku "žive" riječi sastanaka uživo, koji su nezamjenjivi u vidu verbalne i neverbalne komunikacije, te razmjene mišljenja, mrežno sastančenje pokazalo je novu dodanu vrijednost u danoj situaciji - informacije se brže prenose, lakše su dostupne i omogućuju sudjelovanje većeg broja sudionika jer nema propisa koji ograničavaju koliko osoba može prisustvovati niti kakvo je njihovo zdravstveno stanje.

Zaključujemo da je pandemija koronavirusa bila prisilna prilika koja je omogućila ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja da u jačoj mjeri postanu dio digitalne ere (Ionescu, Enescu 2021). Informacijsko komunikacijska tehnologija postala je značajno pedagoško sredstvo (Karavida, Tympa, 2021).

### **Funkcioniranje odgojno-obrazovnog rada s djecom u online okruženju**

U ožujku 2020. godine nastupio je takozvani „lockdown“ koji je za dječje vrtiće, a time i za obitelji djece polaznika vrtića označavao novu organizaciju svakodnevnog funkcioniranja. „Lockdown“ je zahtijevao od obitelji koje ne rade nužne poslove (medicina, policija, vatrogasci, odabrane trgovine) da iznađu načine zbrinjavanja djeteta na bilo koji način koji ne uključuje miješanje djeteta s osobama s kojima dijete inače nije u redovitom kontaktu. Za mnoge obitelji to je predstavljalo značajan izazov te su obitelji pronalazile različite kreativne načine kako smjernice ispoštovati. Samim time, nastale su promjene u organizaciji i provedbi rada unutar dječjih vrtića.

Sukladno smjernicama Hrvatskog zavoda za javno zdravstvo (HZJZ, 2020) unutar Vrtića organizirana su tzv. dežurstva odgojitelja na dvotjednoj bazi za manji broj djece koji je i dalje trebao polaziti Vrtić. Ostali odgojitelji i stručni suradnici koji nisu dolazili u objekt Vrtića, ponudili su da osmisle određene sadržaje za obitelji djece koja su kod kuće te time lišena svojeg do tada redovnog kontakta s prijateljima.

Kreirani sadržaji bili su prijedlozi izvođenja različitih aktivnosti koje obitelj može provoditi u kućnom okruženju sa svojim djetetom. Pri kreiranju sadržaja vodilo se računa o materijalima (laka dostupnost u svakom kućanstvu), o prostoru izvođenja (svaka obitelj ima mogućnost sudjelovanja, bez obzira žive li u stanu ili kući), o zanimljivosti (kako bi se održala motivacija djece i obitelji) i o zornosti (kako bi svakome bilo jasno što se, kako i zašto radi). Sadržaji su bili rađeni u video formatu sa zvučnim zapisom. Sadržaji su bili slani preko društvene mreže koju koristi većina obitelji tako da je svako dijete imalo prilike sudjelovati. Nakon poslanih sadržaja, često su se obitelji javljale s povratnim informacijama u pisanom obliku (pohvale, pozivi na još sličnih aktivnosti), slanjem fotografija djeteta i/ili obitelji kako izvode predloženu aktivnost, ili pak slanjem video zapisa. Komunikacija preko društvene mreže omogućila je djeci, njihovim obiteljima, odgojiteljima i stručnim suradnicima da se ostvari dio komunikacije na koju su svi navikli i koju željno iščekuju.

Odgojitelji koji su radili s djecom u Vrtiću željeli su podijeliti koje su aktivnosti radili te su na tjednoj bazi slali izvješća aktivnosti preko društvenih mreža. Izvješća su sadržavala fotografije i tekst, a ponekad i video sa zvučnim zapisom. Čitanje tih izvješća imalo je veliki odaziv iz nekoliko razloga. Djeca koja su bila kod kuće, rado su gledala svoje prijatelje u igri te su rado simulirala iste ili slične aktivnosti s obiteljima kod kuće. Roditelji čija djeca su polazila vrtić bili su iznimno zadovoljni vidjevši svoje dijete koje je sigurno, zadovoljno i sretno u interakciji s drugom djecom te su se u kriznim vremenima lakše fokusirali na posao bez brige hoće li njihovom djetetu biti dobro u „ludim“ uvjetima i vremenima (kako su često znali kazivati). Obzirom da djeca najbolje

uče čineći i igrajući se, u izazovnim vremenima od velike je važnosti misliti više koraka unaprijed nego što je predviđeno (Kim, 2020).

## Zaključak

Temeljem Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2015) koji ističe fleksibilnost odgojno obrazovnog procesa u vrtiću, partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom, osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju, otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unapređivanje prakse, a koje se ostvaruje razvojem vrijednosti (znanje, identitet, humanizam i tolerancija, odgovornost, autonomija i kreativnost), u ovome radu prikazan je sveobuhvatan pristup Vrtića kao odgovor na zahtjeve pandemije koronavirusa. Zbog toga postoje velike razlike u kurikulumima ustanova i pristupima u radu s djecom, te se svaka studija slučaja sagledava kao individualna, ali njezini rezultati mogu doprinijeti idejama i rješavanju problema s kojima se susreću drugi praktičari.

U radu je pružen odgovor na šest istraživačkih pitanja sagledanih kroz studiju slučaja Dječjeg vrtića "Dječji svijet". Pruženi su odgovori te prikazani primjeri funkcioniranja odgojno-obrazovnog rada s djecom u online okruženju, komunikacije s obiteljima koja je održavana uz pomoć IKT-a, novouvedenih alata u radu s djecom, usvajanja znanja i razvoja vještina odgojitelja te stručnih suradnika, uvođenja novih metoda rada te promjena u samom pristupu odgojno-obrazovnom radu s djecom u uvjetima pandemije. Među svim prikazanim novinama koje su zahvatile rad u vrtiću, zaključno izdvajamo važnost timskog rada i suradnje s obiteljima djece te spremnost djelatnika Vrtića na prihvaćanje promjena. Opisane promjene vezane su uz ljude, te su osobe (djeca, djelatnici, obitelji) njihovi primarni nositelji i provoditelji.

U budućim bi se istraživanjima mogla usporediti praksa u vrtićima koji imaju sličan pristup u odgojno-obrazovnom radu kao Dječji vrtić "Dječji svijet". Istraživanja bi bilo poželjno usmjeriti na nacionalnu razinu jer postoje veće razlike u krovnim nacionalnim dokumentima koji definiraju rad ustanova koje se bave područjem ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, uz također prisutne velike razlike u samim mjerama i smjernicama protiv COVID pandemije među pojedinim državama.

## Literatura

- Agencija za odgoj i obrazovanje. (2021) Katalog stručnih skupova. <https://www.azoo.hr/profesionalni-razvoj/katalog-strucnih-skupova/>
- Bygdeson-Larsson, K. (2006). *Educational process reflection (EPR) An evaluation of a model for professional development*.
- ClassDojo. (2021). *Bring every family into your classroom*. <https://www.classdojo.com/>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Curby, T., Berke, E., Blake, J., Demarie, D., DuPaul, G., Flores, R., Hess, R., Howard, K., Lepore, J., Subotnik, R. (2018). Kindergarten Teacher Perceptions of Kindergarten Readiness: The importance of Social-Emotional Skills. <https://hdl.handle.net/2144/37852>.



- DeLuca, C., Pyle, A., Valiquette, A., LaPointe-McEwan, D. (2020). New Directions for Kindergarten Education. *The Elementary School Journal*, 120(3). <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/707008?journalCode=esj>
- Dječji vrtić "Dječji svijet". (2016) Comenius: „CLOT – Common Language of Toys“. <https://vrticdjecjisvijet.hr/comenius2/>
- Dječji vrtić "Dječji svijet". (2020). Dokumenti. <https://vrticdjecjisvijet.hr/dokumenti/>
- Dječji vrtić "Dječji svijet. (2021). Projekti. <https://vrticdjecjisvijet.hr/projekti-2/>
- Google Meet. (2021). <https://meet.google.com/?hs=197&pli=1&authuser=0>
- Hrvatski zavod za javno zdravstvo. (2020) <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Vijesti/2020//Upute-vrtici-i-skole-29-4-2020-finalno.pdf>
- Ionescu, V. M., & Enescu, F. M. (2021.). Using information technology in Romanian preschool environment during the COVID-19 pandemic. *13th International Conference on Electronics, Computers and Artificial Intelligence (ECAI)* (pp. 1-6). <https://doi.org/10.1109/ECAI52376.2021.9515069>.
- Karavida, V., & Tympa, E. (2021). Parents' Beliefs and Attitudes on Their Children's Distance Education Performance during the COVID-19 Pandemic in Greek Preschool Settings. *Journal of education, society and behavioural science*, 34(6). <https://doi.org/10.9734/jesbs/2021/v34i630338>
- Kim J. (2020). Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. *International Journal Early Childhood*, 52, 145–158. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00272-6>
- Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy. An Interview with Leila Gandini. U: Edwards, C., P., Gandini, L., Forman, G. (ur.), *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections* (str.49-99). Ablex Publishing Corporation.
- McKenna, D. E. (2005). Documenting Development and Pedagogy in the Swedish Preschool: The Portfolio as a Vehicle for Reflection, Learning, and Democracy. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 12(1), 161-184.
- McLeod, S. (2020.). *SymplyPsychology: Maslow's Hierarchy of Needs*. Preuzeto sa: <https://www.simplypsychology.org/maslow.html>.
- Ministarstvo prosvjete i športa. (2001). *Pravilnik o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjem vrtiću*.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2015). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. *Narodne novine* 05/15.
- Moyer, J. (2001). The Child-Centered Kindergarten A Position Paper Association for Childhood Education International. *Childhood Education*, 77(3), 161-166.
- Park, E., Logan, H., Zhang, L., Kamigaichi, N., & Kulapichitr, U. (2020). Responses to coronavirus pandemic in early childhood services across five countries in the Asia-Pacific region: OMEP Policy Forum. *International Journal of Early Childhood*, 52(3), 249-266.
- Plummer, D. M. (2010). *Dječje igre za razvoj socijalnih vještina*. Naklada Kosinj.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia*. Routledge.
- Russell, J. L. (2011). From Child's Garden to Academic Press The Role of Shifting Institutional Logics in Redefining Kindergarten Education. *American Educational Research Journal*, 48(2), 236–267.
- Sahin, B. E. L. K. I. S., & Dostoglu, N. (2012). The importance of preschoolers'experience in kindergarten design. *METU Journal of the Faculty of Architecture*, 29.
- Uzelac, M., Bogнар, L., Bagić, A. (1994). Budimo prijatelji. Slon.
- Viber. (2021) <https://www.viber.com/en/>.
- Vlada Republike Hrvatske. (2020). *Odluka o mjerama ograničavanja društvenih okupljanja, rada u trgovini, uslužnih djelatnosti i održavanja sportskih i kulturnih događanja*.

- <https://www.koronavirus.hr/odluka-o-mjerama-ogranicavanja-drustvenih-okupljanja-rada-u-trgovini-usluznih-djelatnosti-i-odrzavanja-sportskih-i-kulturnih-dogadjanja/180>.
- Vlada Republike Hrvatske. (2020). *Odluka o mjeri strogog ograničavanja zadržavanja na ulicama i drugim javnim mjestima*. <https://www.koronavirus.hr/odluka-o-mjeri-strogog-ogranicavanja-zadrzavanja-na-ulicama-i-drugim-javnim-mjestima/260>.
- Vlada Republike Hrvatske. (2020). *Odluka o stavljanju dječjih i otvorenih sportskih igrališta izvan uporabe*. <https://www.koronavirus.hr/odluka-o-stavljanju-djecjih-i-otvorenih-sportskih-igralista-izvan-uporabe/249>.
- Vrkić Dimić, J. (2011). Učenje kroz prizmu socijalnog konstruktivizma. *Acta Ladertina*, 8, 77-90.
- Zoom. (2021). Preuzeto sa <https://zoom.us/>.

## **Changes in Educational Work with Children in Kindergarten During the COVID Pandemic**

*The past period has forced the institutions of early childhood education to make quick and creative moves to adapt to new circumstances that have resulted in organizational changes, and thus changes in communication with the families of children attending kindergarten. Organizational changes meant the acquisition of new knowledge and skills and their almost simultaneous application in practice. In this paper, through a case study, it is shown what the kindergarten applied in its approach to educational work with children in the newly-prescribed conditions, how educational work with children functioned in the online environment, how and why were the knowledge and the skills improved and upgraded for all educators and professional associates, what new tools have been implemented in everyday work with children, with what was the communication with children's families improved and what is the advantage of using information and communication technology in regular communication with families of children attending kindergarten. The paper emphasizes new approaches in educational work with children in live and in an online environment, as well as the usefulness and manner of using information and communication technology tools in working with children and communicating with children's families. The approaches described in this paper have proven to be good due to the acceptance of changes in favor of children and child development.*

**Keywords:** ICT tools in educational work; kindergarten; new approaches; online environment

# Igra djece rane i predškolske dobi u vrijeme virusa Covid-19

Katarina Šimić

## Sažetak

*Dječja igra predstavlja važan dio zdravog odrastanja djece. Za djecu rane i predškolske dobi igra predstavlja temeljnu aktivnost putem koje uče, istražuju svijet oko sebe, otkrivaju svoje sposobnosti, razvijaju emocije, potvrđuju svoj identitet, kreativnost i fleksibilnost. Djeca jednostavno uživaju u igri (oslobođeni kazni i prisile), zadovoljavajući pri tome osnove potrebe za pripadanjem, zabavom, slobodom i moći. Potreba za pripadanjem koja se ostvaruje u dječjoj igri kao i socijalni odnosi koje igra omogućuje i osnažuje onemogućeni su u vrijeme pandemije virusa Covid-19. Socijalna blizina, emocionalna povezanost i neposredni odnos s vršnjacima ukorijenjeni su u temeljima dječje igre, a nesigurno pandemijsko vrijeme zahtjeva socijalnu distancu i izolaciju kao jednu od preporučenih mjera u borbi protiv pandemije. Nove mjere protiv pandemije djelovale su na redefiniranje dječje igre. Nedostatak slobode, empatije, društvenosti, ograničene aktivnosti, fizička i socijalna udaljenost od vršnjaka mogu negativno djelovati na razvoj djeteta izazivajući različite psihološke i socioemocionalne poteškoće djece rane i predškolske dobi. S druge strane, pandemija Covid-19 otvara nove mogućnosti za djecu rane i predškolske dobi poput uključivanja različitih materijala u igru, eksperimentiranje s materijalima, mogućnosti korištenja osjetila i poticanja znatiželje. U radu će se dati pregled međunarodnih recentnih i relevantnih znanstvenih spoznaja o dječjoj igri s posebnim naglaskom na dječju igru u vrijeme pandemije virusa Covid-19 i izazove s kojima su bili suočeni roditelji, odgojitelji i djeca.*

**Ključne riječi:** Covid-19; djeca; igra; rana i predškolska dob.

## Uvod

Jedno od temeljnih obilježja ranog i predškolskog razdoblja je dječja igra. U Konvenciji o pravima djeteta (Članak 13.) igra je ustavno pravo svakog djeteta koja ističe pravo na odmor i slobodno vrijeme. Po prirodi, djeca žele sudjelovati u igri i rekreacijskim aktivnostima koje su primjerene njihovoj kronološkoj dobi pri čemu imaju slobodu sudjelovanja u kulturnim aktivnostima i umjetnosti. Igra predstavlja važnu aktivnost prilikom koje dijete uz funkcionalno okruženje dobiva mogućnost za zdrav psihički, emocionalni, socijalni i kognitivni razvoj. U igri djeca na jednostavan, prirodan i kreativan zadovoljavaju potrebe za zabavom, slobodom, moći i pripadanjem. U vrijeme pandemije COVID-19 igra se istaknula kao važna aktivnost. U mnogim zemljama tijekom pandemije COVID-19 zatvorene su ustanove ranog i predškolskog odgoja. Djeca su ostala u svojim domovima zatvorena s roditeljima ograničena na smanjene socijalne kontakte i ograničenim kretanjem. Izazovno pandemijsko razdoblje obilježeno je suočavanjem s iznenadnim promjenama, nesigurnošću i zabrinutošću za sebe i svijet oko sebe. Kroz igru, koja je prirodna aktivnost svakog djeteta, djeca se lakše suočavaju s promjenama i nesigurnošću koji su obilježili vrijeme pandemije. Različita istraživanja upravo govore o emocionalnim

posljedicama koje su se manifestirale kod djece zbog lockdowna, ograničenim boravkom na otvorenom prostoru i nemogućnosti odlaska u ustanove ranog i predškolskog odgoja.

Zatvaranjem ustanova radnog i predškolskog odgoja dolazi do provođenja online aktivnosti. Obrazovanje na daljinu nije u cijelosti primjenjivo na razdoblje ranog i predškolskog odgoja u kojem je naglasak na visokoj i aktivnoj razini interakcije odgojitelja i djece. Novi način rada djelovao je djecu i na njihove odgojitelje i roditelje. Negativne posljedice pandemije virusa COVID-19 odrazile su se na pojavu straha, nesigurnosti, zabrinutosti i tjeskobe kod djece. Pandemijsko razdoblje odrazilo se i na značajno više vremena koje su djeca provodila na internetu. Veća dostupnost mobitela, tableta i računala mogla je lako dovesti do dosade kod djece koja su navikla istraživati svijet oko sebe i biti na otvorenom prostoru. Uz negativne posljedice pandemije uočene su i pozitivne posljedice. Jedna od pozitivnih posljedica koju su i recentna istraživanja potvrdila je kako su roditelji razvili snažnije interakcije s djecom, provodili su više vremena s djecom i mogli su sudjelovati u zajedničkoj igri. Odgovornost roditelja tijekom pandemije povećala se zbog zatvaranja odgojno-obrazovnih ustanova. Ipak, odgojitelji su se potrudili sudjelovati u aktivnostima tako što su roditeljima uredno, brižno i odgovorno slali materijale za rad s djecom kroz igru. Igra u vrijeme pandemije nije prestala samo je došlo do reorganizacije igre. Rad donosi i nove igre za djecu koje su nastale u vrijeme pandemije.

### **Određenje pojma „igra“**

Tijekom prvih godina djetetova života igra predstavlja osnovu aktivnost putem koje na prirodan način zadovoljava svoje potrebe. Pojam igre predstavlja izazovan koncept za definiranje zbog svoje širine, neposrednog ljudskog iskustva, vremena i mjesta u kojem se igra događa, navodi Eberle (2014). Recentni strani i domaći autori (Lindon, 2001; Brown i Vaughan, 2009; Sandseter i Kennair, 2011; Rajič i Petrović – Sočo, 2015; Klarin, 2017) dali su svoj doprinos definiciji pojma *igra*.

Jedna je definicija igre koju navodi Lindon (2001) za kojega je igra svaka aktivnost koju dijete bira samo, a za posljedicu ima uživanje i satisfakciju koje dijete doživljava tijekom same igre. Za Browna i Vaughan (2009) igra predstavlja osnovni biološki nagon koji je urođen i dio je našeg zdravlja jednako kako prehrana i spavanje. Igra je najučinkovitije odgojno sredstvo koje formira i oblikuje osobine ličnosti, u kojoj djeca uče vještine potrebne i neophodne za djelotvorno funkcioniranje u odrasloj dobi, zaključuju Sandseter i Kennair (2011). Za autore Roggmana, Boycea, Cooka, Christiansena i Jonesa (2004) igra je korisnija aktivnost koja poboljšava komunikaciju, pregovaranje, kogniciju i socio-emocionalni razvoj djece. Igra se smatra univerzalnom, intrinzičnom aktivnosti koja je pristupna u svim civilizacijama bez obzira na kulturološke razlike među njima, navode Haight, Wang, Fung, Williams, Mintz (1999). Autorice Rajič i Petrović-Sočo (2015) igru vide kao fenomen djetinjstva koja obilježava dječju kulturu i čini djetetovu praksu uz mogućnost slobodnog djelovanja koje je iznad realnog života. Wang (2008) navodi kako djeca u igri imaju različita iskustva ovisno o kulturološkom i društvenom kontekstu iz kojeg potiču. Igra predstavlja ogledalo djetetovog razvoja putem koje djeca provode aktivnosti (vani i unutra), razvijaju socijalne interakcije umrežavajući se s vršnjacima, uživaju i zabavljaju se

te u kojoj imaju moć samostalnog biranja aktivnosti, ističe Klarin (2017). Jedina aktivnost koja je iskonska i temeljna te potpuno odgovara djetetovoj dobi je igra, navodi Lazar (2007).

Igra služi za poboljšanje socijalnih interakcija, jačanje i prepoznavanje različitih emocija i usvajanja akademskih vještina, angažirajući i motivirajući djecu na način koji nije moguć didaktičkim učenjem, ističu Hirsh Pasek, Golinkoff, Berk i Singer (2009). Autori Horzum, Ayas i Balta (2008) samu igru i igranje vide kao važan korak koji doprinosi cjelovitom razvoju djece rane i predškolske dobi. Kroz igru djeca uče, promatraju druge, preuzimaju različite uloge iz svakodnevnog života i socijaliziraju se. Igranje omogućuje promatranje ponašanja djece u njihovom prirodnom okruženju, smatraju Fromberg i Bergen (2006). Djeca razvijaju brojne sposobnosti poput prilagodbe, kreativnog razmišljanja, traže rješenja, suočavaju se sa strahovima i prilagođavaju se situaciji. Russ (2004) navodi kako se u igri aktiviraju kognitivni, afektivni i međuljudski procesi.

Kolb i Kolb (2010) navode kako putem igre dolazi do integracije intelektualnih, moralnih, fizičkih i duhovnih vrijednosti koje se usvajaju i jačaju što se istovremeno nalazi u pozitivnoj korelaciji s djetetovim brzim rastom, razvojem i učenjem. Autorica Visković (2016) igru vidi kako način učenja djeteta naglašavajući kako upravo igra daje djeci motivaciju za učenjem i pospješuje veću angažiranost u samom procesu učenja djece rane i predškolske dobi. Aypay (2016) govori o tome kako je igranje igara u pozitivnoj korelaciji s učenjem. Igra je često vezana za vanjski prostor i prirodu, ali igra u suvremenom društvu odvija se sve manje u otvorenom, vanjskom prostoru dajući tako prednost zatvorenom prostoru ističu Visković, Sunko i Mendeš (2019). Iz brojnih definicija igre uočavamo kako je igra prirodna aktivnost putem koje djeca ostavruju svoje potrebe istovremeno djelujući na cjelokupan razvoj djeteta. Svaka od navedenih definicija je točna, stoga je teško naći jednu univerzalnu definiciju igre.

## Vrste dječje igre

Recentna literatura (Marsh, Plowman, Yamada-Rice, Bishop, Lahmar i Scott (2016), Klarin, (2017); Horracc, 2021) obiluje različim kvalifikacijama dječje igre. Autorica Klarin (2017) ističe kako dijete tijekom igre može kombinirati dvije različite vrste igre (igra pretvaranja i konstruktivne igre) koje se međusobno nadopunjuju dajući igri pravi smisao imitirajući aktivnosti iz života. Jedna od najstarijih kvalifikacija dječje igre je od Partena (1932., prema Vasta, Haith, Miller, 1998) koja izdvaja 5 osnovnih vrsta igara, a to su: *promatranje* - dijete promatra druge u igri, ali se ne uključuje u igru; *samostalna igra* – dijete se igra za sebe, usmjereno je na aktivnost prilikom koje istražuje svijet oko sebe, koristi zvukove, tjelesne aktivnosti i sl.; *usporedna* – dijete se nalazi pokraj druge djece, ali nema interakcije s njima ne pokazujući želju za suradnjom s drugima; *povezujuća* – pokazuje interes za drugu djecu, igra se s njima i jednako doprinosi igri, ali nema zajedničkog cilja; *suradnička* – djeca su u stalnoj interakciji, drže se zajedno, prilagođavaju pravila i imaju zajednički cilj.

U novije vrijeme razvijaju se nove klasifikacije dječje igre koje su u skladu s novim spoznajama i razvojem digitalnih igara. Horracc (2021) naglašava važnost dječje mašte koja omogućuje kretanje kroz stvarnost putem digitalne i nedigitalne igre. Mnoge igračke danas imaju digitalnu komponentu koja je uspješno kombinirana s tradicionalnim igrama. Kombinirajući elemente tradicionalne igre s digitalnim oblicima igre pružamo djeci mogućnost za prostorno razmišljanje i inženjerske koncepte. Na temelju ovih spoznaja razvijaju se nove, drugačije klasifikacije dječje igre koje pomažu identificirati i objasniti prirodu dječje igre, ističu Marsh, Plowman, Yamada-Rice, Bishop, Lahmar i Scott (2016), koji su revidirali okvir Hughegsove (2006) taksonomije dječje igre, što je razvidno iz Tablice 1.

Tablica 1. Klasifikacija dječje igre (Marsh i sur., 2016)

<b>Vrste igre</b>	<b>Modificirana definicije pojedine vrste dječje igre (Marsh i sur., 2016).</b>
Simboličke igre	Simbolička igra koristi se kada djeci neki virtualni objekt služi kako stajalište za neki drugi objekt.
Rough and Tumble Play	Odvija se kad Avatari koji predstavljaju korisnike u digitalnom okruženju udaraju jedni druge.
Socio-dramske igre	U igri se koristi scenarij iz stvarnog života koji je sada predočen u digitalni svijet.
Društvene igre	Igre u digitalnom kontekstu tijekom kojeg se konstruiraju i primjenjuju pravila društvene interakcije.
Kreativna igra	Igra koja pruža priliku za istraživanje svijeta, razvoj ideja u digitalnom kontekstu.
Komunikacijska igra	Igra riječima, rimama, pjesmama i poezijom u digitalnom obliku.
Dramska predstava	Igra u digitalnom kontekstu koja opisuje događaje kojima djeca nisu izravno prisustvovala (Tv emisije).
Lokomotorna igra	Virtualna lokomotorna igra uključuje kretanje u digitalnom kontekstu.

Duboka igra	Igranje u digitalnim kontekstima u kojima se dijete susreće s rizičnim iskustvima ili se treba boriti za opstanak.
Istraživačka igra	Igrajte se u digitalnom kontekstu u kojemu djeca istražuju predmete, prostore putem osjetila.
Igre fantazije	Igra u digitalnom kontekstu u kojem djeca mogu preuzeti uloge koje se u stvarnosti nisu dogodile.
Igre mašte	Igrajte se u digitalnom svijetu u kojem se djeca pretvaraju da stvari imaju i drugačije oblike i značenje.
Majstorska igra	Igra u digitalnom svijetu u kojemu djeca pokušavaju preuzeti kontrolu nad okruženjem u kojem se nalaze.
Igra objekata	Igra u kojoj djeca istražuju virtualne objekte vidom i dodirnom preko ekrana ili miša.
Igranje uloga	Igrajte se u digitalnom kontekstu u kojem djeca mogu preuzeti na sebe različite uloge.
Rekapitulativna igra	Igrajte se u digitalnom kontekstu u kojem djeca u kojem djeca mogu istraživati povijest, rituale i mitove.

Iz navedenih kvalifikacija dječje igre razvidno je kako se klasifikacije međusobno isprepliću bez obzira na to što se u novim klasifikacijama igre naglasak na digitalizaciju. Kombinacijom tradicionalnih i suvremenih klasifikacija dječje igre djelujemo na razvoj djece koji je u skladu s vremenom u kojem dijete živi.

### **Igra u vrijeme virusa Covid- 19**

Pandemija COVID-19 zahvatila je cijeli svijet bez iznimke dotičući sve sfere života. Djeca rane i predškolske dobi, koja većinu vremena provode u igri preko noći su se trebala prilagoditi novim uvjetima koji su uključivali i redefiniranje dječje igre. Istraživanje (Kourti, Stavridou, Panagouli, Psaltopoulou, Tsolia, Sergeantanis, Tsinsika, 2021) o promjeni ponašanja tijekom dječje igre za vrijeme COVID-19 ukazuje na koji je način pandemija djelovala na dječju igru. Uz to, promijenilo se i vrijeme koje su djeca provodila u igri s osvrtom na promjenu kvalitativnih karakteristika igre. Iz rezultata istraživanja razvidno je kako se smanjila igra na otvorenom tijekom pandemije, došlo je do naglog porasta igre u zatvorenom prostoru što je bilo u pozitivnoj korelaciji s povećanjem igranja videoigrica. Russell i Stenning (2020) ističu zabrinutost djece i roditelja zbog zatvaranja odgojno-obrazovnih ustanova, manjeg broja aktivnosti i mogućnosti za igru, socijalnog distanciranja, nedostatka i ograničenog pristupa igrama na otvorenom prostoru. U vrijeme pandemije uočava se kako djeca tijekom igre pretvaranja često biraju igre uloga u kojima na sebe preuzimaju uloge liječnika, davajući informacije o virusu COVID -19 i lijekove, navode Kourti, Stavridou, Panagouli, Sergeantanis i Tsinsika (2021). Istraživanje provedeno u Kandi (Mitra, Moore i Trembley, 2020) u kojem su sudjelovala djeca i adolescenti u dobi od 5 do 11 godina upućuje kako su mladi smanjili vrijeme provedeno u šetnji ili vožnji biciklom, za razliku od ranije kada nije bilo virusa.

Nešto drugačiji rezultati razvidni su iz istraživanja koji su proveli Egan, Beatty i Hoyne (2021) u kojemu su sudionici također bila djeca koja potvrđuju kako su upravo u vrijeme



pandemije više vremena provodili vani, na otvorenom. Igrali su se u malim grupama bar jednom tjedno te su redovito odlazili u šetnje. Dutton, Do i Wang (2020) proveli su istraživanje o igri tijekom pandemije COVID-19 u koje su uključili djecu u dobi od 5 do 8 godina i djecu od 9 do 13 godina. Djeca koja su sudjelovala u istraživanju navode kako su se najčešće birali slobodnu igru kombinirajući je s tjelesnim aktivnostima. Osim toga, rezultati istraživanja ukazuju i na činjenicu kako su djeca boraveći u zatvorenom prostoru imala socijalne kontakte s prijateljima putem društvenih mreža. Različiti autori (Moore, Faulkner, Rhodes, Tremblay, 2020; Pombo, Luz, Rodrigues, Ferreira, Cordovil, 2020) potvrđuju kako su djeca starijih roditelja za vrijeme pandemije provodila manje vremena u igri. Dobiveni rezultati pozitivno su povezani s podrškom i sudjelovanjem roditelja u dječjoj igri, s tipom obitelji i s brojem djece u obitelji.

Cascio i Casey (2021) konstruirali su upitnik od 48 čestica kako bi istražili aktivnosti djece tijekom pandemije COVID-19. Upitnik su podijelili putem društvenih mreža u kojem je sudjelovalo 47 američkih država i 546 roditelja djece u dobi od 0 – 8 godina izvještavajući u dječjoj igri tijekom socijalne distance. Rezultati istraživanja pokazuju kako su roditelji ozbiljno shvatili preporuke socijalne distance i držali su djecu u malim zatvorenim grupama tijekom kojih djeca nisu imala mogućnost igre s vršnjacima na otvorenom. Autor Duran (2021) proveo je istraživanje u 14 različitih dijelova Turske (Ankara, Antalya, Aydın, Bursa, Diyarbakir, Eskişehir, İstanbul, İzmir, Malatya, Mersin, Şırnak, Trabzon, Van, Zonguldak) u kojem je sudjelovalo 140 odgojitelja koji rade u ustanovama ranog i predškolskog odgoja. Cilj istraživanja bio je utvrditi posljedice koje je virus COVID-19 izazvao kod samih odgojitelja, ali i djece rane i predškolske dobi.

Rezultati istraživanja potvrđuju kako su djeca tijekom pandemije pokazivala niz negativnih emocionalnih stanja poput straha, tjeskobe, nesigurnosti, dok su odgajatelji pokazivali zabrinutost za novonastalu situaciju. Odgojitelji su bili uključeni u različite online edukacije i izvješćuju kako je bilo izazovno raditi s djecom predškolske dobi na daljinu. Igre koje su odgojitelji najviše preferirali su likovne aktivnosti, aktivnosti s pandemijskom tematikom i igre učenja o higijeni. Igre kod kuće uključivale su i veću angažiranost roditelja što je rezultiralo izgradnji više razine partnerskih odnosa roditelja s odgojiteljima i osnažilo interakcije djece i roditelja. Roditelji su tijekom pandemije ostali bez posla ili se posao odvijao od kuće uz smanjenje financijskih sredstava. Rad od kuće uz malu djecu otežava kvalitetno obavljanje profesionalne uloge te se čak 13% roditelja iz studije koju je proveo Dugi (2020) odustalo od profesionalne uloge i posvetio se roditeljskoj. Važan podatak do kojega su došli Demirbaş and Koçak (2020) pokazuje kako su djeca bila iznimno vesela zbog uključivanja roditelja u igru.

U Izraelu su Shorer i Leibovich (2020) proveli istraživanje na 351 roditelja djece od 2 do 7 godina kako bi utvrdili načine igranja djece i reakcije roditelja koje su došle do izražaja tijekom pandemije. Iz rezultata istraživanja razvidno je kako su djeca osjećala strah zbog pandemije, a roditelji su osjećali nesigurnost i veću izloženost stresorima. Djeca čiji su roditelji sudjelovali u igri s njima očekivano su pokazivala manje razine straha od pandemije i opće neizvjesnosti. Da su djeca rane i predškolske dobi tijekom pandemije osjećala strah, tjeskobu i zabrinutost ističu Usta and Gökcan (2020) koji su intervjuirali majke o ponašanju djece tijekom pandemije i potvrdili ove rezultate. Slični rezultati istraživanja mogu se uočiti i kod drugih autora (Tarkoçin,

Alagoz i Boga, 2020; Cicek, Tanhan i Tanriverdi, 2020) u kojima su majke navele kako su njihova djeca tijekom pandemija bila tjeskobna, bijesna i agresivna, uz manju pokretljivost i nemogućnost igre na otvorenom.

Aktivnosti koje su odgojitelji djece rane i predškolske dobi sugerirali roditeljima koji su bili s djecom kući su likovne aktivnosti, pričanje priča i eksperimenti, ali i informacije o značaju usvajanja pravilnih higijenskih navika kako bi se spriječilo širenje COVID-a 19, ističe Duran (2021). Svaka od navedenih aktivnosti provodi se putem igre koja je za djecu jednostavna, prihvatljiva i prirodna. Za Inana (2020) najvažnija mjera u ranom i predškolskom odgoju koji treba poduzeti u vrijeme krize COVID-19 je usmjeravanje djece na igru jer djeca uče upravo kroz igru. Odgojiteljice su tijekom slanja aktivnosti roditeljima putem interneta uzimale u obzir koliko će vremena dijete provesti na računalu ili mobitelu, navode Akkas Baysal, Ocak i Ocak (2020). Ipak, iz Jonsonove studije (2020) da se uočiti kako roditelji upućuju svojevrsnu kritiku odgojiteljima jer misle kako djeca provode na internetu više vremena od dopuštenog i da su uglavnom sve aktivnosti vezane za računalo. Roditelji s ovakvim stavovima navode kako se smanjio interes djece za sudjelovanjem u ovakvim aktivnostima. Senzente (2020) je proveo studiju na Floridi kako bi ispitaio koliko vremena odgojitelji provode u radu s djecom online. Istraživanje potvrđuje postavku kako se povećanjem djece u skupini smanjio broj odgoiteljovog aktivnog sudjelovanja, modeliranja igrom i samoj učinkovitosti u provedbi online sadržaja. Predloženo je da skupina ima od 6 do 10 sudionika kako bi odgojitelj mogao djelotvorno i kompetentno obavljao svoju zadaću i gdje bi aktivnosti trajale 20-25 min.

### **Dječje igre nastale u vrijeme Covida-19**

U nastavku teksta prezentirat ćemo ukratko igre koje su kreirane za vrijeme pandemije COVID- 19. Jedan od njih je poznati program *Right To Play's* temelji se na dugogodišnjem iskustvu koje ukazuje na prednosti i mogućnosti učenja kroz igru putem kojeg se osigurava zdrav razvoj djece s ciljem njihove dobrobiti (UNESCO, 2021). Pristup je došao do izražaja u vrijeme pandemije virusa COVID-19 kada su ustanove ranog i predškolskog odgoja bile zatvorene, u uvjetima socijalne distance i ograničenog kretanja. Roditelji i odgojitelji su prolazili izazovno razdoblje nastojeći se prilagoditi novim uvjetima u kojima su se našli. Tako je i program *Right To Play's* brzo prilagodio sadržaje aktivnosti novim uvjetima rada od kuće kreirajući različite igre koje su inspirirane virusom COVID- 19. U izvornoj bazi nalazi se preko tisuću različitih igara usmjerenih na cjelovit razvoj djeteta (kognitivni, emocionalni, socijalni, tjelesni), što je i zadržano u redefiniranim igrama. Neke od novokreiranih igra su:

*"Igraj od kuće"* - igra za cilj ima razvoj različitih djetetovih sposobnosti koje neposredno djeluju na djetetov razvoj kao što je bilo i ranije, ali fokus igre je sada usmjeren i na dodatne sadržaje poput podizanja svijesti o zdravlju, sigurnosti i psihosocijalnoj dobrobiti.

*Kompleti za razigrano učenje od kuće* – kompleti sadrže različite materijale koji omogućuju roditeljima provođenje aktivnosti s djecom. Materijali za provođenje aktivnosti sadrže kartice i listove s naljepnicama na kojima se nalaze osnovne upute o mjerama sigurnosti tijekom

pandemije, edukativni materijal za igru i higijenski materijal koji je neizostavan zbog smanjenja širenja pandemije.

*Roditelji su podržali igru kod kuće* - kućne posjete su dozvoljene za malu grupu ljudi, ali naglasak je i tijekom provedbe određene igre stavljen na dostupne društvene mreže koje su omogućile lakše i jednostavnije povezivanje s drugim osobama bez fizičkog kontakta.

*Suradnja roditelja s ministarstvima obrazovanja* – cilj je integracija sadržaja usvojenih tijekom igre radi dobrobiti djece poboljšavajući kvalitetu obrazovanja na daljinu.

Studija koju su proveli Dayal i Tiko (2020) upućuju na organiziranje digitalnih igara u ranom i predškolskom odgoju koje sadrže edukativne sadržaje ciljano namijenjene razvoju pojedinih sposobnosti (motorika, govor, razvoj pismenosti, pjesmice i sl.). Različita istraživanja (Dias, Almodóvar, Atilas, Vargas i Zúñiga León, 2020) potvrđuju pozitivne učinke igranja djece s roditeljima koje su aktivnosti putem igre snimali i slali odgojiteljima. Iako je pandemija došla iznenada i nitko nije bio spreman na nju može se zaključiti kako su stručnjaci, zajedno s roditeljima uspješno odgovorili ovim izazovnim vremenima i kreirali nove igre za djecu kako bi nastavila nesmetano svoj razvoj.

## **Zaključak**

Rano i predškolsko razdoblje odavno je od strane različitih stručnjaka prepoznato kako razdoblje u kojem se događa i odvija najintenzivniji rast i razvoj djece. Kvalitetno ozračje s kompetentnim odgojiteljima i roditeljima, motiviranim za rad i učenje čini plodno tlo za razvoj djetetovih potencijala. Razvoj brojnih potencijala u ranom i predškolskom razdoblju najbolje je potaknuti kroz prirodnu aktivnost djece, a to je igra. U vrijeme pandemije virusa COVID-19 iznenada je došlo do zatvaranja odgojno-obrazovnih ustanova u kojima su se provodile različite vrste igre. Odgojitelji su bili primorani roditeljima slati aktivnosti za igru i učenje putem interneta. Igra se odvijala uglavnom u zatvorenom prostoru, dok su igre na otvorenom prostoru bili vezane za male grupe ljudi. Djeca su većinu vremena tijekom obavljanja aktivnosti boravila na računalima, mobitelima ili tabletima. Socijalna distanca omogućila je da djeca više borave na internetu nego što je to bio slučaj u uvjetima prije pandemije. Cjelokupna situacija vezana za pandemiju izazvala je strah, tjeskobu, zabrinutost i nesigurnost kod djece, ali i odraslih. Roditelj su imali mogućnost razvijati snažnije interakcije s djecom upravo putem igre, upoznavajući djecu i dajući odgojiteljima mogućnost za razvoj uspješnijeg partnerstva. Iako je pandemijsko razdoblje stresno, puno iščekivanja i nesigurnosti dovelo je do kreiranja novih igara za djecu rane i predškolske dobi koje će zasigurno ostati u upotrebi i dalje.

## **Literatura**

Akkas Baysal, E., Ocak, G. & Ocak, I. (2020). COVID-19 salgini surecinde okul oncesi cocuklarinin eba ve diger uzaktan egitim faaliyetlerine iliskin ebeveyn gorusleri [Parents' views on eba and other distance education activities of preschool children during the COVID-19 outbreak]. *International*

- Journal of Social Sciences Education/ Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 185-214. <https://doi.org/10.47615/issej.835211>
- Aypay, A. (2016). Investigating the role of traditional children's games in teaching ten universal values in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 62, 283- 300, <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.62.14>
- Brown, S., & Vaughan, C. (2009). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. Penguin, USA.
- Cascio, C., Casey, E.M. (2021). Young children's play during a time of social distancing. *Early Child Development and Care*. DOI: [10.1080/03004430.2021.1990907](https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1990907)
- Cicek, I , Tanhan, A, & Tanriverdi , S. (2020). COVID-19 ve eğitim [COVID-19 and education]. *Journal of National Education/ Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 1091-1104. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787736>
- Dayal, H. C., & Tiko, L. (2020). When are we going to have the real school? A case study of early childhood education and care teachers' experiences surrounding education during the COVID-19 pandemic. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(4), 336-347.
- Demirbas, N. K., & Kocak, S. S. (2020). 2-6 yaş arasında cocugu olan ebeveynlerin bakis acisiyla COVID-19 salgin surecinin degerlendirilmesi [Evaluation of the COVID-19 epidemic process from the perspective of parents with children between the ages of 2-6]. *Journal of Eurasian Social and Economic Studies/ Avrasya Sosyal ve Ekonomi Arastirmalari Dergisi*, 7(6), 328-349
- Dias, M. J. A., Almodóvar, M., Atilas, J. T., Vargas, A. C., & Zúñiga León, I. M. (2020). Rising to the Challenge: Innovative early childhood teachers adapt to the COVID19 era. *Childhood Education*, 96(6), 38-45. <https://doi.org/10.1080/00094056.2020.1846385>
- Dunton, G.; Do, B. & Wang, S. (2020). Early Effects of the COVID-19 Pandemic on Physical Activity and Sedentary Behavior in U.S. Children. *BMC Public Health*, 20, 1351.
- Duran, M. (2021). The Effects of COVID-19 Pandemic on Preschool Education. *International Journal of Educational Methodology*, 7(2), 249-260.
- Eberle, S.G. (2014). The elements of play: Toward a philosophy and a definition of play. *American Journal of Play*, 6(2), 214- 233.
- Egan, S.M., Beatty, C. & Hoyne, C. (2021). Missing Early Education and Care during the Pandemic: The Socio-Emotional Impact of the COVID-19 Crisis on Young Children. *Early Child Educ. J.* Epub ahead of print.
- Fromberg, D.P., & Bergen, D. (2006). Introduction. In D.P. Fromberg and D. Bergen (Eds) *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives and meanings*. Routledge.
- Haight, W.L., Wang, X.-L., Fung, H.H., Williams, K. & Mintz, J. (1999). Universal, Developmental, and Variable Aspects of Young Children's Play: A Cross-Cultural Comparison of Pretending at Home. *Child Dev.* 70, 1477-1488.
- Hirsh-Pasek, K. Golinkoff, R.M., Berk, L.E., & Singer. D.G. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. Oxford University Press.
- Horrace, R. (2021). STREAM into Online Play Groups How Children Adapt to Play in a Rapidly Digitized World. *International Journal of the Whole Child*, 6(1).
- Horzum, M. B., Ayas, T. & Balta, O.C. (2008). Çocuklar için bilgisayar oyun bagimliliği ölçeği. *Türk Psikolojik Danisma ve Rehberlik Dergisi*. 3(30), 76-88. [Computer Addiction Scale for Children. *Turkish Journal of Psychological Consultation and Guidance*, 3(30), 76-88.
- Hughes, B. (2006). *A playworker's taxonomy of play types*. Playlink.
- Inan, H. (2020). COVID-19 pandemi surecinde okul oncesi egitimin yeniden yapilandirilmesi [Restructuring pre-school education during the COVID-19 pandemic]. *Journal of National Education/ Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 831-849. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.754307>
- Jones, D. (2020). The impact of COVID-19 on young children, families, and teachers. Defending the Early Years. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609168.pdf>
- Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Sveučilište u Zadru.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2010). Learning to play, playing to learn: A case study of a ludic learning space. *Journal of Organizational Change Management*, 23(1), 26-50.
- Kourti, A., Stavridou, A., Panagouli, E., Psaltopoulou, T. & Sergeantanis, T. (2021). Play Behaviors in Children during the COVID-19 Pandemic: A Review of the Literature. *Children*, 8(8), 706; <https://doi.org/10.3390/children8080706>

- Lazar, M. (2007). *Moć igre i igračke*. Tempo.
- Lindon, J. (2001). *Understanding Children's Play*. Nelson Thorners.
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J., & Scott, F. (2016). Digital play: A new classification. *Early Years*, 36(3), 242-253.
- Mitra, R., Moore, S. & Trembley, M. (2020). Healthy movement behaviours in children and youth during the COVID-19 pandemic: Exploring the role of the neighbourhood environment. *Health Place*, 65, 102418
- Moore, S., Faulkner, G., Rhodes, R. & Tremblay, M. (2020) Impact of the COVID-19 virus outbreak on movement and play behaviours of Canadian children and youth: A national survey. *Int. J. Behav. Nutr. Phys. Act.*, 17, 85.
- Pombo, A., Luz, C., Rodrigues, L.P., Ferreira, C. & Cordovil, R. (2020). Correlates of children's physical activity during the COVID-19 confinement in Portugal. *Public Health*, 189, 14–19.
- Rajić, V., Petrović-Sočo, B. (2015). Dječji doživljaji igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. *Rasprave i članci*, 603 – 619.
- Roggman, L. A., Boyce, L. K., Cook, G. A., Christiansen, K., & Jones, D. (2004). Playing with Daddy: Social toy play, Early Head Start, and developmental outcomes. *International Conference on Infant Studies, Chicago*.
- Russ, S. W. (2004). *Play in child development and psychotherapy: Toward empirically supported practice*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Russell, W., Stenning, A. (2020). Beyond active travel: Children, play and community on streets during and after the coronavirus lockdown. *Cities Health. Special Issue: COVID-19*.
- Sengul, O., Zhang, X., & Leroux, A.J. (2019). A multi-level analysis of students' teacher and family relationships on academic achievement in schools. *International Journal of Educational Methodology*, 5(1), 117-133. <https://doi.org/10.12973/ijem.5.1.131>
- Shorer, M., Leibovich, L. (2020). Young children's emotional stress reactions during the COVID-19 outbreak and their associations with parental emotion regulation and parental playfulness. *Early Child Development and Care*, <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1806830>
- Szente, J. (2020). Live virtual sessions with toddlers and preschoolers amid COVID-19: Implications for early childhood teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 373-380.
- Tarkocin, S., Alagoz, N. & Boga, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının pandemi sürecinde (COVID19) davranış değişiklikleri ve farkındalık düzeylerinin anne görüşlerine başvurularak incelenmesi [Examining the behavioral changes and awareness levels of preschool children during the pandemic process (COVID19) by consulting the mother's opinions]. *Turkish Studies*, 15(6), 1017-1036. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44338>.
- Visković, I. (2016). Odgojno-obrazovni aspekti igre djece i roditelja u obitelji. In H. Ivon & B. Mendeš (eds.) *Dijete, igra, stvaralaštvo* (203–211). Filozofski fakultet Split i Savez društva Naša djeca. 22.
- Visković, I., Sunko, E., Mendeš, B. (2019). Children's Play—The Educator's Opinion. *Educational Sciences*, 9(4); 266. <https://doi.org/10.3390/educsci9040266>.
- UNESCO. (2020). *Launch of "Winning Indoors" to Help Children Stay Healthy During the Covid-19 Pandemic*. <https://en.unesco.org/news/launch-winning-indoors-help-children-stay-healthy-during-covid-19-pandemic>.
- Ujedinjeni narodi (1989). *Konvencija o pravima djeteta*.
- Usta, S. Y., & Gokcan, H. N. (2015). Çocukların ve annelerinin gözünden COVID-19 [COVID-19 through the eye of children and mothers]. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 187-206.
- Wang, Q. (2008). On the cultural constitution of collective memory. *Memory, Special issue* 16(3), 305-317

## Early and Preschool Childrens' Play During Covid-19

*Children's play is an important part of children's healthy growing up. For children of early and preschool age, play is a fundamental activity through which they learn, explore the world around them, discover their abilities, develop emotions, confirm their identity, creativity and flexibility. Children simply enjoy the game (free from punishment and coercion), while satisfying the basic needs of belonging, fun, freedom and power. The need for belonging that is realized in children's play as well as the social relationships that play enables and empowers are disabled at the time of the Covid-19 virus pandemic. Social closeness, emotional connection, and direct peer relationships are rooted in the foundations of children's play, and precarious pandemic times require social distance and isolation as one of the recommended measures in the fight against a pandemic. New measures against the pandemic have had the effect of redefining children's play. Lack of freedom, empathy, sociability, limited activities, physical and social distance from peers can negatively affect a child's development causing various psychological and socio-emotional difficulties of children of early and preschool age. On the other hand, the Covid-19 pandemic opens up new opportunities for early and preschool children such as incorporating different materials into play, experimenting with materials, opportunities to use the senses, and stimulate curiosity. The paper will provide an overview of international recent and relevant scientific knowledge on children's play with special emphasis on children's play during the Covid-19 virus pandemic and the challenges faced by parents, educators and children.*

**Keywords:** Covid-19, children, play, early and preschool age

# COVID-19 lessons according to the themes of distance education organisation: A case study from Croatian kindergarten

Goran Hajdin

*COVID-19 pandemic forced all levels of education to seek new ways of teaching practices. Kindergartens were in a particularly unenviable position. Several research papers focus on information and communication tools (ICT) in the kindergarten environment in the pre-COVID-19 settings, but most of them lack focus on the online aspects of collaboration and communication, as well as aspects of distance education. This paper focuses on fundamental issues and organization of work, readiness of relevant stakeholders, and the support of education system for the online education during the COVID-19 pandemic in the kindergarten through four research questions. 10 interviews were conducted with kindergarten management and educators. Main findings show that kindergarten provided support to educators and parents in developing of ICT skills, but also new ways of online activities for children. Educators perceived the pandemic as opportunity to develop new skills and seek new practices in distance education. Main disadvantage was lack of support from the education system. Kindergarten rapidly transitioned in the use of ICT tools, from basic communication tools to specialised services for education institutions which provide a wide set of functionalities.*

**Keywords:** external support system; fundamental issues; information-communication technology; online environment; readiness of participants

## Introduction

COVID-19 pandemic which struck the whole world forced all levels of education to shift from classical ways of teaching to the emergency distance teaching. Such sudden change placed strong pressure on the information-communication technology (ICT) resources, but more importantly for the education sector, to the pedagogical approaches which will be applied in such an unprecedented emergency state. Several authors indicated that COVID-19 pandemic will likely have a long-lasting effect on children who attended kindergartens during the pandemic. Despite many kindergartens switching to ICT tools which support distance education, research is still scarce in the field of technology acceptance models in the kindergartens. (Chor, 2020; Hong, Zhang & Liu, 2021; Ionescu & Enescu, 2021).

ICT in kindergarten level is not a novel topic. Many researchers explored different aspects of ICT use and pedagogical approaches in the pre-COVID time. Theories of e-learning which focused on the situative perspective where learner is interacting with social and cultural settings which is authentic for the learning process included examples from groups of kindergarten children (Beetham & Sharpe, 2007, p18-19). Some explored teacher attitudes, knowledge and skills, classroom practices, in-service trainings, and relationships among confidence, skills, and practices (Chen & Chang, 2006; Konca, Ozel, & Zelyurt, 2016). Others focused on pedagogical and curricular challenges between open and guided activities (Lindahl & Folkesson, 2012) or curricular topics which can be used to promote ICT tools and develop relevant skills (such as Logo, computational thinking, and teaching STEM subjects of science, technology, engineering, and mathematics) related to the computing education for kindergarten children. McPake, Plowman & Stephen (2013) focused on kindergarten children and their use of ICT tools in home environment. Although part of their research is focused on communication, that aspect is covered with offline ICT tools, focused on learning letters, pronunciations, gestures, and other communication elements, without ICT which focuses on human-to-human interaction and communication which was crucial during the COVID-19 pandemic, especially when lockdowns and isolations were in place.

Several studies focused on challenges faced when developing policies related to the access to ICT at home for kindergarten children. They considered which technologies are appropriate, frequency of its use, how parents should provide necessary support, and which learning approaches should be promoted. Since similar aspects can be approached from kindergarten's perspective, similar questions have been set for kindergarten curriculum development (Plowman & McPake, 2013; Plowman, Stevenson, McPake, Stephen & Adey, 2011).

Others concluded that ICT yield possible positive aspects for kindergarten children, such as contribution to better understanding of abstract concepts, reasoning and problem-solving activities, as well as interactive engagement in the digital learning environment (Clements & Sarama, 2003; Yelland, 2006).

Preradovic, Lesin, & Boras (2016) explored digital storytelling in kindergartens, based on a case study in Croatia. They concluded that digital storytelling contributed to the development of mathematical and computer literacy skills. The study focused on the creation of digital stories, compared to the stories created with picture cards.

Some studies focused on systematic mappings to identify open topics in the field of ICT use in kindergarten level (Gülsoy, Sezgin, Çırak, & Ulutaş, 2017).

Despite the variety of topics focusing on ICT and kindergarten children, none of them covered online communication among kindergarten children, a topic which was highly relevant during the COVID-19 pandemic. Railienė, Merfeldaitė & Prakapas (2021) explored organisation of distance education in kindergartens in Lithuania. They analysed challenges which kindergartens faced during the COVID-19 pandemic, such as lack of ICT solutions, problems with educators and their skills as well as issues related to the poor support from regulatory institutions. This paper



builds upon their research and further focuses on the distance education organisation and defined themes in one kindergarten in Croatia. Its case provides insights in lessons learned during the COVID-19 pandemic.

### **Case study context**

All kindergartens in Croatia were facing similar challenges. National Ministry of Science and Education in coordination with Croatian Institute of Public Health have prescribed measures for preservation of health. Kindergartens were required to follow the guidelines as close as possible, taking into consideration specific settings and working conditions of each institution. Such guidelines resulted in one period of full closure of kindergartens (with exception for the children of emergency workers), where they were forced to seek other ways for the realisation of curricular activities. Some kindergartens organised online activities and used variety of ICT tools to communicate with children and their families. (Croatian Institute of Public Health, 2020.; Government of the Republic of Croatia, 2020A; Government of the Republic of Croatia, 2020B; Government of the Republic of Croatia, 2020C).

This case study focuses on experiences gathered from one private kindergarten from the city of Varaždin which is active in several international projects and is European Talent Point. Its active participation in international projects provided a welcome preparation for the use ICT tools in different context.

### **Research methodology**

The research was conducted as a case study in one kindergarten in the city of Varaždin. According to the Creswell & Creswell (2018, p257-259) qualitative research is usually conducted in natural settings which considers context and face-to-face interaction and participant's meanings related to the researched issue. With such approach qualitative research usually presents holistic account which focuses on the complexity of researched issue from different perspectives.

Cohen, Manion, & Morrison, 2018, pp. 375-390 define case study as one of the qualitative research forms in which emphasis is placed on the single case which is described in detail. With such analysis researchers attempt to understand real-life situations and their causes. Case study is always related to the real-life setup which is influenced by different environmental variables. "A case study provides a unique example of real people in real-world situations, enabling readers to understand an idea more clearly than presenting it as abstract theories or principles."

Case study was analysed through semi-structured interviews which were carried out with all kindergarten management employees (n = 4) and 60% of educators (n = 6). The interview consisted of 11 semi-structured questions of which three had one sub question which was applied in case interviewee did not provide enough relevant information during the initial

question. 10 main questions followed the structure from the map of themes of distance education organisation based on the work of Railienė, Merfeldaitė & Prakapas (2021).

Interview analysis was conducted according to the thematic analysis proposed by Cruzes & Dybå (2011) who describe it as a method of identification, analysis, and identification of patterns (themes) withing the analysed data.

Research goal was to explore fundamental issues and organization of work, readiness of relevant stakeholders, and the support of education system for the online education during the COVID-19 pandemic in the kindergarten. To further explore research goal, four research questions were defined:

Research question 1 (RQ1): Which fundamental issues were identified in the case study?

Research question 2 (RQ2): Which were the main affordances and challenges in readiness of the relevant stakeholders?

Research question 3 (RQ3): How was the external support from the education system perceived?

Research question 4 (RQ4): Which ICT tools were used to facilitate distance learning and how were they used?

## **Results and discussion**

After conducting 10 interviews, four with kindergarten management and 6 with educators, thematic analysis was conducted as described in the previous chapter. Since both groups were pointing out positive and negative sides, it was the next logical step to organise those statements into thematic groups and sort them according to positive and negative perception of the interviewees. Table 1 presents the collected results of the strengths, weaknesses, opportunities, and threats analysis (SWOT) which sums the results of the conducted interviews. The table is followed by a legend which consists of two elements: [M] which relates to the ideas from the kindergarten management, and [E] which relates to ones from the educators.

It is interesting that the SWOT analysis is rather balanced. All quadrants have four or five elements.

When analysing just which group of interviewees contributed to which quadrant, strengths were mostly identified by the management, while over half of them were also identified by the educators. For weaknesses, this is the only quadrant where educators identified two elements which were not mentioned by the management, although W3 is related to the T1, but it was clearly identified by some of the educators. Opportunities and threats are dominantly identified by the management, while educators identified roughly half of the listed ideas. This is in-line with the role of the management who usually have broader view of the issue and is also focusing

on the external aspects which are related to the opportunities and threats part of the SWOT analysis.

To clearly present part of the listed ideas from the table, quotes have been extracted from the interviews. The quotes are marked with the same code as related idea in the SWOT analysis presented in the Table 1.

Table 1: SWOT thematic analysis based on the map of themes of distance education organisation

<b>Strengths</b>	<b>Weaknesses</b>
S1: Agile and fast response from the kindergarten to the new (online) way of work. [M]&[E]	W1: Approximately 1/3 of educators and parents had initial challenges, especially in the ICT area. [M]&[E]
S2: Majority of educators were familiar at least with the basic ICT tools. [M]	W2: Lack of tested ideas which can be successfully performed online (synchronous) and asynchronous in families. [M]
S3: Exploring new possibilities in online activities. [M]&[E]	W3: Each kindergarten had to seek their own practice for the online activities. [E]
S4: Development and sharing of new ICT tools and skills. [M]	W4: Lack of didactical skills in online environment. [E]
S5: Peer learning among educators and kindergarten staff. [M]&[E]	
<b>Opportunities</b>	<b>Threats</b>
O1: Most families had necessary ICT equipment to connect in the online environment. [M]	T1: General lack of support from education system. [M]&[E]
O2: Provide ICT support to families and children. [M]	T2: Long duration of the pandemic and online way of working. [M]
O3: Be creative in a new (online) environment. [M]&[E]	T3: Lack of communication rules in an online environment. [M]
O4: Learn with families. [M]&[E]	T4: Declining motivation among parents and children. [M]&[E]
	T5: (Too) late sharing of ideas and possible solutions on the education system level. [M]

Legend: [M] = kindergarten management, [E] = kindergarten educators

Quotes related to strengths:

S1: “[Educators’] Ability to quickly adapt to a new way of working, resourcefulness, creativity in choosing materials for the implementation of activities, flexibility in work...”

S1: “The goal of the online activity was to achieve daily communication with children and parents and to ensure continuity of work in an unpredictable situation.”

S3 & S4: “Educators were introduced to the use of social networks and applications for the purpose of developing and documenting numerous activities. In this way, they developed ICT competencies and at the same time creativity in designing activities in a completely different environment.”

S5: “Those who had some prior knowledge helped those who did not, and ultimately, we all developed new skills together. There was an atmosphere of constant mutual support and increased levels of understanding for diversity.”

As it can be seen from the listed ideas under strengths and presented quotes, management and educators identified positive elements related to the kindergarten, staff and working environment (especially collaboration and teamwork). Although COVID-19 pandemic was a big challenge for the kindergarten, majority of employees perceived new challenges as positive opportunity to learn and develop new skills.

Quote related to weaknesses:

W2: “Designing online activities for educators and the professional team of the kindergarten was a great challenge - the availability and skills of using information and communication technologies and the selection of materials for activities that are available to everyone at home.”

Weaknesses were mostly related to the initial challenges related to the lack of knowledge and skills in digital area, as well as familiarity with ICT tools. Further, some educators were insecure with the new environment and they had hard time connecting previous knowledge from traditional kindergarten environment to the new online setup.

Quotes related to opportunities:

O3: “Parents were given some new ideas of what they can do with their children at home during isolations and lockdowns, and educators became richer for the new experience and challenge of preparing and conducting online workshops.”

O4: “The importance was great when it comes to conveying information, but also a sense of support and togetherness [with families].”

O5: “...by providing instructions and information for the use of the mentioned networks and applications, as well as by using several different networks and applications, where parents could choose which one they prefer.”

Most of the opportunities were perceived as new possibilities to collaborate with families and children. Despite initial fear and lack of orientation among some educators, all of them perceived the pandemic situation as possibility to learn and develop something new, but also share that with others. This is in line with educators' spirit of helping others in their development and growth.

Quotes related to threats:

T3: "It was noticed that online communication was not mastered at the beginning of use - when one speaks and the other listens."

T5: "...seminars and professional trainings on virtual activities and online work (examples of good practice) began to be organized, but at that time such information was no longer relevant because most children returned to the kindergarten."

T1 was the most dominant threat which was identified in all interviews. Lack of support from the education system was strongly perceived by all participants. This was dominantly perceived as a negative element and none of the interviewees pointed out positive aspects (opportunities) related to the lack of the support. Other threats were mostly related to challenges which were identified in the communication and work with families in the new online environment.

SWOT analysis presented in the Table 1 is used to answer the first three research questions. Ideas which provide answer to the RQ1: "Which fundamental issues were identified in the case study?" are listed in the opportunities – O2 to O4, but also S1. Kindergarten provided support to families, including the ICT tools which was a necessity for the merit of the activity – new and creative practices in the online environment and distance education. This was perceived as positive opportunity to learn in collaboration with the families.

Answer to the RQ2: "Which were the main affordances and challenges in readiness of the relevant stakeholders?" is seen from most strengths (S1 to S5) and weaknesses (W1, W2 and W4). Kindergarten educators were perceived as positive collective with good teamwork and diverse set of skills, willing to share their knowledge and ideas as well as to learn from each other. They used the challenging pandemic situation as positive catalyst of changes. Main challenges relate to the identified weaknesses where part of the collective was facing greater challenges than others. Also, some educators were feeling insecure in the new online and remote environment.

Ideas from Table 1 which provide answer to the RQ3: "How was the external support from the education system perceived?" are in the threats quadrant, primarily T1 and T5. This question is short to answer – there was no support.

Finally, to provide the answer to the last RQ4: "Which ICT tools were used to facilitate distance learning and how were they used?" further analysis of the interviews was conducted. That part of the analysis is not covered in the Table 1. Management and educators provided similar

answers. Initially they used familiar tools they mostly also used privately (as did the parents), such as Facebook and Viber. Soon they moved to tools for online meetings such as Zoom and Google Meet which enabled educators to organise online workshops and higher quality synchronous activities. ClasDojo was introduced as replacement for the initial Facebook group, but was also quickly outgrown by the kindergarten and replaced with Storypark. Kindergarten had a rapid development of the acceptance of ICT tools, especially ones which provide broader set of functionalities for the management and educators, such as pedagogical documentation, connection of activities with kindergarten's curriculum, sharing activities with closed and defined list of parents, and other useful functionalities which contemporary ICT tools can provide.

## Conclusion

COVID-19 pandemic posed an unprecedented challenge to education system. Kindergartens were facing additional challenges because their children mostly lack standalone skills which can be used in online environment, especially for the collaboration and communication aspects. This research focused on the fundamental issues and organization of work, readiness of relevant stakeholders, and the support of education system for the online education during the COVID-19 pandemic in the kindergarten. 10 interviews were conducted which provided answers to the four research questions. Kindergarten simultaneously provided support to educators, primarily through peer support in seeking new good practices, but also to the families, starting with necessary pre-requirements such as how to use ICT tools to share and explore new practices in synchronous and asynchronous online environment. Another quote from the interview: "Focus was placed on the activities which every family can conduct at home, given the spatial and material requirements." Educators perceived the pandemic as positive opportunity to learn and develop new skills, while dealing with initial insecurities and lack of support from the education system. Kindergarten showed rapid development in the use of ICT tools, from Facebook and Viber, over Zoom and Meet, to ClasDojo and lastly Storypark which is still actively used in kindergarten and well accepted from educators and parents. Another quote provides argument for the point "We continued to inform parents through the website, and from the mentioned applications and networks, we continued to use the Storypark application, which proved to be the most suitable for our kindergarten." Future research could analyse different cases and their best practices, but also tackle with big issue of the lack of timely support from the education system.

## Bibliography

- Beetham, H., & Sharpe, R. (Eds.). (2007). *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing and delivering e-learning*. Routledge.
- Chen, J. Q., & Chang, C. (2006). Using computers in early childhood classrooms: Teachers' attitudes, skills and practices. *Journal of early childhood research*, 4(2), 169-188.
- Chor, E. (2020). *Unequal Impact: COVID-19 and Early Childhood Education*. Public Policy Lab.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2003). Young children and technology: What does the research say? *Young Children*, 56(6), 34-35.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Croatian Institute of Public Health. (2020) <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Vijesti/2020//Upute-vrtici-i-skole-29-4-2020-finalno.pdf>.
- Cruzes, D. S., & Dyba, T. (2011, September). Recommended steps for thematic synthesis in software engineering. In *2011 international symposium on empirical software engineering and measurement* (pp. 275-284). IEEE.
- Government of the Republic of Croatia. (2020A). *Odluka o mjerama ograničavanja društvenih okupljanja, rada u trgovini, uslužnih djelatnosti i održavanja sportskih i kulturnih događanja* <https://www.koronavirus.hr/odluka-o-mjerama-ogranicavanja-drustvenih-okupljanja-rada-u-trgovini-usluznih-djelatnosti-i-odrzavanja-sportskih-i-kulturnih-dogadjanja/180>.
- Government of the Republic of Croatia. (2020B). Odluka o mjeri strogog ograničavanja zadržavanja na ulicama i drugim javnim mjestima <https://www.koronavirus.hr/odluka-o-mjeri-strogog-ogranicavanja-zadrzavanja-na-ulicama-i-drugim-javnim-mjestima/260>.
- Government of the Republic of Croatia. (2020C). Odluka o stavljanju dječjih i otvorenih sportskih igrališta izvan uporabe <https://www.koronavirus.hr/odluka-o-stavljanju-djecjih-i-otvorenih-sportskih-igralista-izvan-uporabe/249>.
- Gülsoy, V. G. B., Sezgin, S., Çırak, N. S., & Ulutaş, A. (2017). Technology use in preschool education: a systematic mapping study. In *Proceedings of EDULEARN 17 Conference 3rd-5th July* (pp. 3405-3414).
- Hong, X., Zhang, M., & Liu, Q. (2021). Preschool teachers' technology acceptance During the COVID-19: An adapted technology acceptance model. *Frontiers in Psychology, 12*, 2113.
- House, R. (2012). *The inappropriateness of ICT in early childhood. Contemporary debates in childhood education and development*. Routledge.
- Ionescu, V. M., & Enescu, F. M. (2021, July). Using information technology in Romanian preschool environment during the COVID-19 pandemic. In *2021 13th International Conference on Electronics, Computers and Artificial Intelligence (ECAI)* (pp. 1-6). IEEE.
- Kim, J. (2020). Learning and teaching online during Covid-19: Experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood, 52*(2), 145-158.
- Konca, A. S., Ozel, E., & Zelyurt, H. (2016). Attitudes of preschool teachers towards using information and communication technologies (ICT). *International Journal of Research in Education and Science, 2*(1), 10-15.
- Lindahl, M. G., & Folkesson, A. M. (2012). ICT in preschool: Friend or foe? The significance of norms in a changing practice. *International Journal of Early Years Education, 20*(4), 422-436.
- Manches, A., & Plowman, L. (2017). Computing education in children's early years: A call for debate. *British Journal of Educational Technology, 48*(1), 191-201.
- McPake, J., Plowman, L., & Stephen, C. (2013). Pre-school children creating and communicating with digital technologies in the home. *British Journal of Educational Technology, 44*(3), 421-431.
- Plowman, L., & McPake, J. (2013). Seven myths about young children and technology. *Childhood Education, 89*(1), 27-33.
- Plowman, L., Stevenson, O., McPake, J., Stephen, C., & Adey, C. (2011). Parents, pre-schoolers and learning with technology at home: some implications for policy. *Journal of computer assisted learning, 27*(4), 361-371.
- Preradovic, N. M., Lesin, G., & Boras, D. (2016). Introduction of digital storytelling in preschool education: A case study from Croatia. *Digital Education Review, 94*-105.
- Railienė, A., Merfeldaitė, O., & Prakapas, R. (2021). COVID-19 lessons: experience in organization of distance pre-school education. *Digital Education Review, 40*, 141-153.
- Yelland, N. (2006). New technologies and young children: technology in early childhood education. *Teacher Learning Network, 13*(3), 10-13.
- Yurt, Ö., & Cevher-Kalburan, N. (2011). Early childhood teachers' thoughts and practices about the use of computers in early childhood education. *Procedia Computer Science, 3*, 1562-1570.

# Moguće prilike ili resursi za ublažavanje utjecaja socijalnog distanciranja u vrijeme covida-19 na razvoj socio-emocionalnih kompetencija djece rane i predškolske: Perspektiva RPOO

Andriana Marušić

## Sažetak

*Ovaj rad pruža pregled relevantnih znanstvenih istraživanja o mogućim povezanostima razvoja socio-emocionalnih kompetencija i dobrobiti djece (rane i predškolske dobi) u odnosu na socijalnu deprivaciju u uvjetima pandemije Covid-19.*

*Djetinjstvo je iznimno važno za razvoj socijalizacije. Promjene funkcioniranja i uvođenje posebnih mjera su dovele do značajnog učinka gubitka socijalizacije, istodobno potičući osjećaje neizvjesnosti i tjeskobe na roditeljsko i obiteljsko funkcioniranje. U uvjetima pandemije fizički kontakti su se naglo ograničili, a socijalne interakcije i igra djece rane i predškolske dobi minimalizirali i /ili redefinirali, te prenijeli u virtualno okruženje. U svjetlu istraženog, ne nalazi se značajniji broj radova koji izravno povezuju segmente važnosti razvoja socio-emocionalnih sposobnosti kao integriranih vještina u ranom djetinjstvu i potrebe za pronalaženjem odgovora kako umanjiti moguće loš utjecaj na propuštanje razvoja ovih vještina. Razvoj otpornosti pojedine djece je moguće gledati kao na vrijedan resurs u vremenima visokog stresa, dok igra i razvoj vještina socio-emocionalnog učenja konceptualno daju moguće odgovore i prilike za umanjene nastale štete.*

*Zaključuje se kako su praktičari relativno brzo zamijenili stara očekivanja novima, shvatili potrebu za svrhovitim odgovorima snalazeći se upotrebom virtualnih platformi, društvenih mreža i digitalnom tehnologijom, nastojeći prepoznati prilike na izazovnu društvenu pojavnost. Time su preuzeli suodgovornost za ishode i održivost odgojno-obrazovnog sustava. Odgovor javnih i obrazovnih politika i teoretičara bio je naknadno uočen, djelujući u smjeru monitoringa situacije, analize i pronalaženja trajnijih rješenja utemeljenih na razvojnim potrebama djece, staro/novim pedagojskim koncepcijama, novim perspektivama unutar kulturno-političko-ekonomski relevantnih konteksta.*

**Ključne riječi:** dječja dobrobit; emocionalni razvoj; igra; pandemija; predškolska djeca; rezilijentnost djece; socijalizacija; socijalna depriviranost.

## Uvod

Uslijed zatvaranja predškolskih ustanova i nametnute socijalne distance, kreiranje optimalnih uvjeta za razvoj socio-emocionalnih kompetencija pokazalo se posebno ugroženim. Djeca su bila izložena riziku socio-emocionalne deprivacije, zbog nedostatka igre i socijalizacije. Istraživanje Jafri i Ovali (2015) ide u prilog tvrdnji da djeca bez socijalnog stimulansa iz okoline u direktnom kontaktu s vršnjacima i odraslima gube interaktivne vještine i pokazuju neoptimalne razvojne značajke za odgovarajuću dob. Nedostatak slobodne igre i druženja, kao i redefiniranje igre po



epidemiološkim mjerama djelovalo je ograničavajuće i optruzivno na igrovno orijentirane kurikulume predškolskih institucija, te se velikim dijelom prenijelo u digitalni svijet. Istraživanje Moriguchi i suradnici (2020) pokazuje kako je takva praksa u Japanu utjecala na veću pojavnost problema u socijalnim odnosima s vršnjacima i bolje digitalne vještine. Malo je vjerojatno da su roditelji zadovoljni takvim rezultatima. Istraživanje Višnjić Jevtić (2021) govori kako su roditelji ocijenili socijalne kompetencije, pa zatim brigu o sebi, emocionalne i motoričke kompetencije najvažnijim ishodima dobiti pohađanja institucija RPOO, što je u skladu s istraživanjem Rimm-Kaufman i suradnika (2002). Tome u prilog ide Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (NRPOO, 2015) koji učenje utemeljeno na igri i socijalizaciji s vršnjacima dok im se događaju relevantne i smislene prilike kojima stječu životno iskustvo.

Odluke javne politike uvjetovale su prekid rada predškolskih ustanova na dva mjeseca. U Republici Hrvatskoj uslijedio je nastavak rada ustanova RPOO primarno kao javnih servisa za roditelje u posebnim epidemiološkim uvjetima (Hrvatski Sabor, Izvješće o radu pravobraniteljice za djecu 2020, 2021).

OECD (2021) se na socijalne i emocionalne vještine referira kao na integriranu sposobnost pojedinca da regulira svoje misli, emocije i ponašanje, utječući tako na široki spektar osobnih i društvenih ishoda kroz čitav život. Prema istoj organizaciji ono je kategorizirano u pet velikih područja: obavljanje zadataka, reguliranje emocija, suradnja, otvoren um, suradnja s drugima, uz područje složenih vještina, gdje spadaju samo-efikasnost, kritičko mišljenje/samostalnost, samo-refleksija i meta-kognicija. Abrahams i suradnici (2019) daju im naziv „vještine za 21. stoljeće. U NKRPOO (2015) se ističe važnost vještina za cjeloživotno učenje koje se pak temelji na razvoju naslijeđenih razvojnih potencijala, znanja i učenja kompetencija. Danner, Lechner i Spengler (2021) ističu kako upravo razvoj socio-emocionalnih kompetencija pruža jedinstvenu mogućnost naučiti djecu izgraditi stav o cjeloživotnom učenju i kako biti učinkovita, uporna, sposobna graditi odnose s povjerenjem, nositi se sa stresom i izazovima, voditi i motivirati druge, biti kreativna i istraživati nove ideje.

Emocija i kognicija tumače Cohen i suradnici (2015), zajednički i istodobno oblikuju dječje dojmove o raznim životnim situacijama, tako utječući na ponašanje djece tijekom socijalizacije, učeći djecu kako biti socijalno prilagodljivim osobnostima. Period ranog i predškolskog djetinjstva osjetljivo je vrijeme stvaranja samoregulacije koja se često definira kao prvenstveno voljna regulacija pažnje, emocija i izvršne funkcije u svrhu ciljano usmjerenih radnji. Doprinosi fleksibilnoj prilagodbi djece različitim kontekstima, čineći tako period rane socijalizacije možda najvažnijim periodom za dugoročnu dobit djeteta (Pakulak i Lipina, 2021).

Jones i suradnici (2015) navode kako razvoj socio-emocionalnih vještina nije važan samo za aktualnu i dugoročnu dobit djece, već i za širu zajednicu i društvo u cjelini. Ustanovivši važnost ovim kompetencija, upitno je kako će se reduciranje socijalnih kontakata i igre odraziti na aktualnu, ali i na dugoročnu dobit djece. U kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja dodatno se uočava doprinos važnosti očuvanja i osiguranja kvalitetnog institucionalnog odgoja i obrazovanja, njegovoj brznoj prilagodbi nastaloj situaciji, detaljnije,

prilagodbi pedagoške prakse za postizanje održivog obrazovanja (Pramling Samuelsson i sur., 2019).

U predškolskim se ustanovama djeci pruža možda jedinstvena prilika kako bi socio-emocionalne vještine učili i namjerno i spontano, u kontaktu sa svojim vršnjacima i odgajateljima u okruženju u kojem se istovremeno događaju i poučavanje i praksa korištenja vještina na djelu (Ferreira i sur., 2020). Predškolske ustanove uz obitelj predstavljaju temeljne zajednice odrastanja za većinu djece i snažno su povezane s dječjim razvojem i postignućima (Visković i Višnjić Jevtić, 2017). Višnjić Jevtić i Visković (2021) tvrde da djeca svoju dobrobit vide kroz subjektivnu reprezentaciju igre i socijalnih interakcija, čiji se intenzitet i modalitet u pandemijskim uvjetima naglo izmijenio i smanjio, što doprinosi zaključku da je ista nedostatna. Iste autorice kažu kako djeca predškolsku ustanovu percipiraju kao sigurno mjesto u kojem borave, no u uvjetima Covida-19 istraživanje Vasileve i suradnika (2021) pokazuje kako je taj osjećaj sigurnosti povezan s odgajateljima i mogućnošću da osjećaje tjeskobe i nesigurnosti kontroliraju tražeći od njih sigurnost i podršku pojačanim aktiviranjem ponašanja traženja privrženosti. Goldman je još 1995. području socijalno-emocionalnih kompetencija pripisao najznačajniju ulogu u holističkom razvoju djece, najviše kroz tvrdnju da se iste mogu naučiti, te prepoznao potencijal kojeg imaju u osnaživanju, samosvjesnosti i samopouzdanju djece, te mogućnosti za upravljanje teškim emocijama i impulsima. Takva je perspektiva u okolnostima pandemije Covid-19 moguće potencijalno korisna prvenstveno za djecu, pa zatim za odgojno-obrazovne dionike, znanstvenike i kreatore obrazovnih politika.

Kreiranje kontekstualno optimalnih uvjeta za razvoj socio-emocionalnih kompetencija djece ističe se kao glavni prediktor fleksibilnosti i prilagodljivosti pojedinca svom okruženju, i postizanja uspjeha (OECD, 2021). Iako kreiranje takvih uvjeta započinje u obitelji, institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja također se smatraju važnim mjestom za podršku socio-emocionalnom razvoju djece (Blewitt i sur., 2020). Organizacija odgojno-obrazovnog rada i sami odgajatelji kao nosioci odgojno-obrazovne prakse imaju ključnu ulogu u pomaganju djeci da ove vještine i razviju (Kostelnik i sur., 2015). Situacija pandemije tomu pridodaje još veću važnost uloge RPOO.

Većina istraživanja npr. Brooks i suradnici (2020) i Loades i suradnici (2020) o utjecaju pandemije na opću dobrobit djece, uključivala je djecu u osnovnim školama i stariju. Dok se dobrobit djece mlađe od 7 godina uglavnom istraživala kroz perspektivu odnosa s roditeljima (Prime i sur., 2020), pri čemu su na njihove odgovore dominantno utjecali zdravstveni, javno politički i ekonomski stresori (Alonzi i sur., 2020).

Temeljem dostupne literature analizirani su učinci gubitka socijalizacije zatvaranjem RPOO i utjecaj neizvjesnosti na živote predškolske djece tijekom pandemije; kako su pojedini sustavi RPOO odgovorili na socijalnu depriviranost u novonastaloj situaciji; i koje su prilike ili resursi u pojedinih pedagoškim praksama i teorijskim konceptima pronađeni kako bi se umanjio negativan utjecaj socijalne deprivacije na razvoj socio-emocionalnih kompetencija u djece predškolske dobi.

## Učinci gubitka socijalizacije u vremenu pandemije na djecu predškolske dobi

Širom svijeta, osnovni način zaštite od infekcije COVID-19 bile su strategije izolacije i socijalnog distanciranja (Shen i sur., 2020). Zatvaranje mjesta pro socijalnih iskustava koja uključuju jaslice, predškolske ustanove, škole i drugih mjesta za vršnjačko druženje i igru, negativno je utjecalo na preko 91% svjetske dječje populacije (Lee, 2020). Razumijevajući razvojne potrebe djece, koje se između ostalog vide i kroz potrebu razvijanja bliskih i jakih društvenih odnosa s drugom djecom, jasno je pretpostaviti neželjene ishode gubitka „socijaliziranja“ na socio-emocionalni, kognitivni i moralni razvoj. Industrijalizacijom društva i gubljenjem srodničkih zajednica, institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (RPOO) su preuzele ulogu mjesta s hipotezom „vršnjaci kao socijalizatori“, koja je posljednjeg desetljeća postala popularna (Rubin, Bukowski i Laursen, 2009, prema Ladd i Casey, 2012). U takvim okruženjima događa se intenzivno socijaliziranje djece i društveno uključivanje koje bitno utječe na sposobnost djeteta da ustraje u aktivnostima usmjerenim na ciljeve, da traži pomoć kada je potrebna, te da sudjeluje u odnosima, upoznaje sebe i uči (Barrett, 2007).

Wojciechowski, (2020) smatra da su tijekom pandemije djeci uskraćene prilike za normalan razvoj. Praktičari su u ustanovama RPOO primijetili kašnjenje u govoru i jeziku, kao i probleme s dijeljenjem i boravkom u grupama, što su vremenski periodi nepohađanja ustanova bili dulji (Amjadi, 2021). Linavalli i Kanall (2021) govore kako je vrijeme provedeno van predškolskog okruženja za mnogu djecu značio osjećaj usamljenosti i rezultiralo smanjenjem prosocijalnog ponašanja u odnosu na vrijeme prije pandemije, za razliku od one djece koja su ostala u predškolskom okruženju.

U izmijenjenim okolnostima i nedostatku optimalnih uvjeta razvoja u okruženju RPOO, zabilježena su od strane roditelja različita negativna psihička stanja djece, kao što su: povećana razdražljivost, nepažnja, ovisničko ponašanje, bez obzira na dobnu skupinu (Viner i sur., 2020).

Posljedice zatvaranja u mnogim zemljama su uglavnom bile negativne po djecu i roditelje (Brooks i sur.,2020). Zatvorenost djece u kućama manifestirala se kroz nesigurnost i tjeskobu koja se može povezati s poremećajima u njihovoj obrazovnoj rutini, smanjenim prilikama za tjelesnim aktivnostima, i mogućnostima za igru i socijalizaciju (Jiao i sur., 2020). Ovim istraživanjima ide u prilog i istraživanje Egan i suradnici (2020) koje je pokazalo da je većini djece nedostajalo prijatelja, igranja s drugom djecom, rutina i struktura predškolske ustanove. I dok nalazi ovog istraživanja govore o tome kako su roditelji propustili priliku u kojoj se djeci mogu pružiti uvjeti koji podržavaju socijalno-emocionalni razvoj, struktura i rutina, istraživanje Višnjić-Jevtić i Visković (2021) govori suprotno. U njihovom istraživanju dobar dio roditelja je krizu i zatvaranje prihvatio kao priliku za kvalitetno korištenje zajedničkog vremena. Moguće je da je istraživana zajednica pružala odgovarajuću podršku roditeljstvu ovih roditelja i tako utjecala na njihovo razumijevanje i spremnost prihvaćanja nove obrazovne uloge. S druge strane, diskutabilno je koliko se tumačenje roditelja i općenito odraslih o kvaliteti provedenog vremena može smatrati i perspektivom djece, kao i to kako mjeriti ishode razvojne dobrobiti kvalitetno provedenog vremena u uvjetima smanjene socijalizacije i socijalnog distanciranja u uvjetima Covid-a.

## **Perspektiva sustava RPOO-a na socijalnu depriviranost u okolnostima pandemije**

Zatvaranje predškolskih ustanova u 34 zemlje Europe, Amerike i Azije (UNICEF, 2020), djecu su ostavila bez socijalnih interakcija i podrške, i posljedično bez prilike razvijati socio-emocionalne vještine. Prema Tatalović Vorkapić (2019) socijalno-emocionalna dobrobit djece je sastavni dio opće dobrobiti djece, koju se definira kao „optimalno funkcioniranje i iskustvo djece u području njihovog emocionalnog doživljavanja i ponašanja, te socijalizacijskih procesa“ i kao takvo sastavni je dio očekivanih ishoda dobrobiti RPOO. Mnoga djeca ostvaruju optimalne emocionalne uvjete podrške s odgajateljima, te su tako pozitivni osobni ishodi u socio-emocionalnom, kognitivnom i moralnom području moguće izostali. Posljedice su nepobrojive i moguće trajne, što se poglavito odnosi na djecu u riziku od socijalne isključenosti, zlostavljanja i nefunkcionalnih obitelji u kojima izostaje emocionalna podrška (Pekarinen i sur., 2020).

U samo 60% zemalja diljem svijeta razvijena je pedagoška praksa na daljinu za ustanove RPOO, iako 69% djece predškolske dobi nije moglo sudjelovati u tome iz raznih razloga UNICEF (2020). U SAD-u gotovo 40% djece nije ostvarilo nikakvu virtualnu i mrežnu interakciju sa svojim dotadašnjim ustanovama (Bao, 2020). Na predškolskoj razini, uočene su poteškoće s korištenjem virtualnih pedagoških sadržaja uz neophodnu pomoć roditelja, te činjenicu da je isti ostvaren u uvjetima bez živog kontakta i interakcije među vršnjacima (Garbe, 2020). Dok su kreatori obrazovnih politika diljem svijeta bili fokusirani na to kako obnoviti ono što je bilo, nakon pandemije, odgojno-obrazovni sektor se bavio strategijama kako nadoknadi „izgubljeno“ učenje (Murray, 2021 prema Schleicher, 2021). To je, u slučaju RPOO koji je naslonjen na neformalno i informalno učenje (Rich-Orloff, 2002), deplasiran pokušaj budući da se učenje u ranim i predškolskim kurikulumima događa u vremenu, i kroz aktivno istraživanje dok djeca konstruiraju znanje iz osobnih iskustava.

Virtualnim platformama i društvenim mrežama djeci se pružila prilika za nekakav oblik socijalno distanciranih odnosa tijekom COVID-19. Uhls i suradnici (2014) ukazuju da takav oblik ne može zamijeniti interakciju licem u lice, potreban za izgradnju društvenih i emocionalnih vještina. Ovakva rješenja su zapravo bila jedan od najčešćih odgovora ili kombiniranih odgovora predškolskog odgojno-obrazovnog sustava, čiju praksu u transformiranom obliku imamo prilike i danas vidjeti. Roditelji i odgajatelji iz istraživanja Cano-Hila i Argemí-Baldich (2021) vide u ovakvom načinu organiziranja odgojno-obrazovnog prakse vrstu emocionalne i socijalne podrške i djeci i njima. Istodobno, odgajatelji iz istraživanja Misirli i Ergulec (2021) virtualnu praksu smatraju neodgovarajućom za cjeloviti razvoj predškolskog djeteta, a roditelji se žale na društvenu izolaciju, nedostatak interaktivnosti i produženo vrijeme ispred ekrana. Jedno od istraživanja Veraksa i suradnika (2021) ide u prilog afirmativnom stavu prema virtualnoj praksi, čiji su odgajatelji izjavili da su pozitivno iznenađeni svojim i dječjim uspjesima korištenja digitalne tehnologije. Aktualna dobrobit razvijanja digitalnih vještina na uštrb drugih vještina, nije u skladu s dugoročnom dobrobiti djeteta čiji je optimalan razvoj onaj holistički. Suprotnost pojedinih nalaza istraživanja, može dovesti do tumačenja istih u nedostatku boljeg poznavanja konteksta u kojem se događaju, stoga je uz nalaze potrebno govoriti o kulturno relevantnim pedagogijama i kontekstima pojedinačnih društava.

Nakon potpunog zatvaranja ustanova RPOO, odlučujuća uloga u fazi ponovnog pokretanja odgojno-obrazovnog rada s djecom u novim epidemiološkim uvjetima, bila je pomoći djeci shvatiti emocije generirane onim što se dogodilo i rekonstruirati svoju vlastitu socijalnu mrežu i ostvare razvojne potrebe unutar sustava (Capurso, 2020). Odgajatelji, uslijed praćenja epidemioloških mjera (dezinficiranja i fizičke udaljenosti), s manjim brojem djece u grupama i prijenosa pedagoškog procesa na otvoreni prostor ustanove, te problema s pronalaskom zamjene usred obolijevanja, dvoje može li tako stresan, nesiguran i redefiniran odgojno-obrazovni proces biti uopće optimalan za razvoj socio-emocionalnih i svih drugih vještina unutar cjelovitog razvoja djece (Pramling Samuelsson, 2020).

Cilj odgoja i obrazovanja u ranom djetinjstvu predstavlja nezamjenjivu priliku za rast, razvoj i učenje jer se iskustva djece rane i predškolske dobi formiraju u ranom djetinjstvu i utječu na pojedinca kroz cijeli životni vijek, a poduzimanje pozitivnih mjera tijekom ranih godina može spriječiti ozbiljnije probleme kasnije (Davidai i sur., 2020). Socio-emocionalne kompetencije, razvoj odnosa i iskustveno učenje su temelji stvaranja otpornosti, osjećaja sigurnosti i mentalnog zdravlja djece Noble (2020). Ove postavke su usko povezane s održivim razvojem društva imajući u vidu ranu razvijenost sposobnosti emocionalne i socijalne samoregulacije i odgovora na potrebe drugih osoba i okoliša (Guillén i sur., 2021).

Djeca imaju toliki kapacitet za prilagodbu na stresore (Masten i sur., 2018), djelomično zato što stvaranje otpornosti ovisi o mnogim interakcijskim sustavima koji su zajedno evoluirali kroz biološku i kulturnu evoluciju, pružajući zaštitu putem pričuvnih podsustava kroz različite odnose. Djeca stoga imaju pravo na RPOO kao posebno važan period ranog i predškolskog djetinjstva kako u pravim uvjetima različitih odnosa mogli steći zaštitni mehanizam otpornosti i dobrobiti, naročito u slučajevima djece u riziku od socijalne isključenosti (Visković, 2021). Pojedina istraživanja naglašavaju važnost odnosa i igre kao najvažnijih aspekata koje odgajatelji pridaju pedagoškoj praksi. Djeca koja nemaju mogućnost pohađanja RPOO su višestruko zaključena u optimalnom razvoju, stjecanju otpornosti kroz podršku i socijalizaciju. Autori Visković, Sunko i Mendeš (2019) ističu kako „učenje kroz slobodnu igru pridonosi razvoju kognitivnih i socio-emocionalnih kompetencija kroz procese samoreguliranog učenja i djelovanja, bez prisile i rigidnosti.“ Moguće je pretpostaviti da su takvi uvjeti aktualna i dugoročna dobrobit svakog djeteta rane i predškolske dobi, uključenog u kvalitetan RPOO.

### **Prilike ili resursi za mogućnosti smanjenja negativnog utjecaja socijalne deprivacije na razvoj socio-emocionalnih kompetencija u djece predškolske dobi-pogled unaprijed**

Djeca imaju prirodnu prednost brzog uočavanja onog što im smeta u postizanju harmoničnog okruženja za igru, rast i razvoj, što ih čini kompetentnima sudjelovati u pitanjima koja se tiču njihovih života i posredno kvalitete odgojno-obrazovnog procesa (Lansdown, 2005; Visković, 2021; Višnjčić Jevtić i Visković, 2021). Kvalitativna analiza dječjih igrokaza iz nekoliko zemalja istraženih u radu Pascal i Bertram (2021), daje uvid u dječju perspektivu o pandemiji. Nalazi pokazuju kako djeca od 2 do 4 godine starosti koristeći se Frobelovskim pristupom

pripovijedanja s osobnim osvrtom kroz dinamičnu igru, izražavaju želju za povratkom svojim svakodnevnim životnim rutinama, da budu s prijateljima, imaju više vremena za igru, budu na otvorenom i imaju točne informacije o onome što se događa. Praktičari i kreatori obrazovnih politika trebali bi uzeti u obzir ove izražene potrebe djece rane dobi kod razvijanja svojih odgovora na praksu u pandemiji. Spomenuti rad također dokumentira i kritički promišlja kako se Froebelovski pedagoški pristup pripovijedanja u igri, odražava pozitivno na cjelokupnu dječju dobrobit, može implementirati u različitim kontekstima.

Autori O’Keeffe i McNally (2021) kao kritičnu komponentu u procesu podrške i razvoja prirodnih resursa otpornosti djece rane i predškolske dobi vide igru koja se, iako redefinirana novim uvjetima, sve više prepoznaje kao vrijedna pedagoška strategija tijekom pandemije. Igra se vezuje za posebnost dječjih kognitivni, socio-emocionalnih vještina i karakternih osobina čak i onda kada je potaknuta i nadgledana od strane odraslih (Visković, 2016). Planove bi trebalo izraditi oko pedagoških strategija kroz koje će igrom podržati dječji socio-emocionalni razvoj i učenje, te potencijalno ublažiti štetni učinci socijalne depriviranosti (Graber i sur. 2020). Istraživanje O’Keeffe i McNally (2021) kojom je vidljiva multi-dimenzionalnost igre kao posebno važnog pedagoškog sredstva u podršci socijalno-emocionalnom razvoju djece i učenju, pokazuje kako je odgajatelji prepoznaju u svom radu, preporučavaju roditeljima u svakodnevnom životu s njihovom djecom, suočavajući se s negativnim emocijama i situacijama kao što je pandemija.

Socio-konstruktivistička teorija Vygotskog naglašava utjecaj okoline na dijete, bila ona negativna ili pozitivna. Vrijeme zatvaranja ustanova RPOO i života u nepoznatim i ograničenim okolnostima, izmijenjenih rutina i socijalnom distancom je moguće percipirati kao negativan utjecaj. Odgovaranjem na dječje potrebe pružanjem socio-emocionalne podrške moguće je generirati otpornost, pronaći strategije jačanja kojima bi se umanjio negativan utjecaj socijalne deprivacije i negativnih iskustava. Rutter (2013) je uspostavio nekoliko principa za teoriju otpornosti na temelju svojih opsežnih istraživanja, jasno određivši da su negativna iskustva neminovna, no podrška se nalazi u resursima. Tvrdio je da otpornost nije povezana s individualnim psihološkim osobinama ili superiornošću pojedinca, već kako je to uobičajena prilagodba s odgovarajućim resursima. Moguće je stoga zaključiti da institucije RPOO predstavljaju određene resurse, u kojima se djeca mogu suočiti sa stresom (Capurso i Ragnij, 2016), kroz igru razvijati socio-emocionalne kompetencije dobivajući podršku od svojih odgajatelja kroz promicanje povjerenja, autonomije, osobnog identiteta i agentnosti (Mary Dirks i Searcy, 2019). Koncepti suočavanja sa stresom i stvaranje otpornosti su posebno vrijedni alati za odgajatelje jer djeluju u specifičnom okruženju koje im daje mogućnost premještanja fokusa pozornosti sa stresora na individualne odgovore.

Prepoznavajući ljudske resurse, otpornost nije inherentna osobina, nego je rezultat interakcije između djeteta i podrške iz okoline (Masten, 2013). Sustav RPOO dio je okoline koja će onda više ili manje spremno odgovoriti na stjecanje, razvoj i jačanje otpornosti u djece. Tada se istovremeno može govoriti o pojedincu kroz njegove individualne razlike u osobnosti, kognitivnim vještinama i sposobnosti na prilagodbu, i spremnosti njegovog okruženja da kvalitetno odgovori na stjecanje otpornosti kao zaštitnog mehanizma (Ungar, 2005).

## Zaključak

Ladson-Billings (2021) izjavila je kako je pandemija COVID-19 razotkrila mnoge društvene ranjivosti - zdravstvenu skrb, ekonomsku, klimatsku i odgojno-obrazovnu nejednakost i nefunkcionalnost, stavivši sva društva u stanje pripravnosti. Uvjet preobrazbe je pogled "ne-prema starom normalnom" i "da-prema aktivnostima usmjerenima ka temeljnom promišljanju o novom kvalitetnijem odgoju i obrazovanju", gledajući na pandemiju kao na priliku za novi početak.

Kako bi se osigurala putanja ususret održivom društvu, važno je s aspekta pedagoških praksi i posljedično javnih i obrazovnih politika prepoznati kvalitetu RPOO u jačanju učinkovitih ljudskih resursa, izgradnju otpornosti cijelog sustava i njegovih dionika, tako pronalazeći odgovarajuće mehanizme dobrobiti predškolske djece. Kao prirodni odgovor već sadržan u velikoj većini svjetskih kurikulumu za RPOO UNICEF (2020) ističe igru. Ona se posebno promiče iz perspektive razvoja kritičkih socio-emocionalnih vještina i posljedično socio-emocionalnog učenja, koje djeci omogućavaju biti ljudima koji se uče stvarati veze s drugima, dijeliti, pregovarati i rješavati sukobe kroz aktivno konstruktivno ponašanje, te im pomaže graditi otpornost i vještine nošenja s izazovnim situacijama.

Društvo koje ima potrebu utjecati na ishode svojih politika kreirajući strategije kao odgovore na potencijalne izazove, društvo je kompetentne djece koja su svoje socio-emocionalne kompetencije stekla u ranom djetinjstvu. I uže, promicanje sposobnosti svih dionika odgojno-obrazovnog procesa u kojem kompetencija rađa kompetenciju (Masten, 2011), njegujuće je društvo suodgovornih i aktivnih građana.

## Literatura

- Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P., et al. (2019). Social-emotional skill assessment in children and adolescents: advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychol. Assess.* 31, 460–473. doi: 10.1037/pas0000591
- Alonzi, S., Park, J. eun, Pagán, A., Saulsman, C., & Silverstein, M. W. (2021). An Examination of COVID-19-Related Stressors among Parents. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 838–848. doi:10.3390/ejihpe11030061
- Amjadi, K. (2021). Exploring Factors That Influence Children's Growth and Development During a Pandemic. *Global Pediatric Health*. <https://doi.org/10.1177/2333794X211042464>
- Bao, X., Qu, H., Zhang, R., & Hogan, T.P. (2020). Modeling Reading Ability Gain in Kindergarten Children during COVID-19 School Closures. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17, 6371
- Barrett, L. F., Mesquita, B., Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2007). The experience of emotion. *Annual review of psychology*, 58, 373–403. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085709>
- Blewitt, C., Morris, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H., & Skouteris, H. (2020). Strengthening the quality of educator-child interactions in early childhood education and care settings: A conceptual model to improve mental health outcomes for preschoolers. *Early Child Development and Care*, 190(7), 1–14. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1507028>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet (London, England)*, 395(10227), 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)

- Cano-Hila, A. B., & Argemí-Baldich, R. (2021). Early Childhood and Lockdown: The Challenge of Building a Virtual Mutual Support Network between Children, Families and School for Sustainable Education and Increasing Their Well-Being. *Sustainability*, 13(7), 3654. <https://doi.org/10.3390/su13073654>
- Capurso, M., Dennis, J. L., Salmi, L. P., Parrino, C., & Mazzeschi, C. (2020). Empowering Children Through School Re-Entry Activities After the COVID-19 Pandemic. *Continuity in Education*, 1(1), 64–82. DOI: <http://doi.org/10.5334/cie.17>
- Cohen, J., Onunaku, N., Clothier, S., & Poppe, J. (2005). *Helping young children succeed: Strategies to promote early childhood social and emotional development* (Early Childhood Research and Policy Report). National Conference of State Legislatures. [http://www.zerotothree.org/site/DocServer/help\\_yng\\_child\\_succeed.pdf?docID=621](http://www.zerotothree.org/site/DocServer/help_yng_child_succeed.pdf?docID=621)
- Danner D, Lechner CM and Spengler M (2021) Editorial: Do We Need Socio-Emotional Skills? *Front. Psychol.* 12:723470. doi: 10.3389/fpsyg.2021.723470
- Davidai, S., Day, M. V., Goya-Tocchetto, D., Hauser, O. P., Jachimowicz, J., Mirza, M., & Tepper, S. J. (2020, April 27). COVID-19 Provides a rare opportunity to create a stronger, more equitable society. <https://doi.org/10.31234/osf.io/hz4c7>
- Egan, S. M., Pope, J., Moloney, M. et al. (2021). Missing Early Education and Care During the Pandemic: The Socio-Emotional Impact of the COVID-19 Crisis on Young Children. *Early Childhood Educ. J.* 49, 925–934. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01193-2>
- Ferreira, M., Martinsone, B. & Talić, S. (2020). Promoting Sustainable Social Emotional Learning at School through Relationship-Centered Learning Environment, Teaching Methods and Formative Assessment. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22(1) 21-36. <https://doi.org/10.2478/jtes-2020-0003>
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). Parents' Experiences with Remote Education during COVID-19 School Closures. *Am. J. Qual. Res.* 4, 45–65
- Graber, K. M., Byrne, E. M., Goodacre, E. J., Kirby, N., Kulkarni, K., O'Farrelly, C., & Ramchandani, P. G. (2021). A rapid review of the impact of quarantine and restricted environments on children's play and the role of play in children's health. *Child Care Health Dev.* 47: 143– 153. <https://doi.org/10.1111/cch.12832>
- Guillén, Marta & Monferrer, Diego & Rodríguez, Alma & Moliner, Miguel. (2021). Does Emotional Intelligence Influence Academic Performance? The Role of Compassion and Engagement in Education for Sustainable Development. *Sustainability*. 13. 1721. <https://doi.org/10.3390/su13041721>
- Jafri, Y., & Ovali, I. (2015). Correlation Of Socialisation Stimulation Intervention Toward The Pre School Children Age 36 – 47 Months Socialisation Development At Integrated Public Health Care, *Riau International Nursing Conference 2015*. Pintu Kabun Region, Bukittinggi City. <http://dx.doi.org/10.24990/injec.v2i2.32>
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19 Epidemic. *The Journal of pediatrics*, 221, 264–266.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>
- Jones, E. D., Greenberg, M. & Crowley, M. (2015) Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness, *American Journal of Public Health* 105, 2283-2290, <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., Whiren, A. P., Rupiper, M. L., & Gregory, K. M. (2015). *Guiding children's social development and learning: Theory and skills*. (8th ed.). Cengage.
- Ladd, Gary W. and Casey M. Sechler (2012). "Young Children's Peer Relations and Social Competence", in *Handbook of Research on the Education of Young Children* ed. Olivia N. Saracho and Bernard Spodek (Abingdon: Routledge, 09 Aug 2012 ), accessed 03 Nov 2021 , Routledge Handbooks Online.
- Ladson-Billings, G. (2021). I'm Here for the Hard Re-Set: Post Pandemic Pedagogy to Preserve Our Culture, Equity & Excellence in Education, 54:1, 68-78, DOI: [10.1080/10665684.2020.1863883](https://doi.org/10.1080/10665684.2020.1863883)
- Lansdown, G. (2005). Can You Hear Me? The Right of Young Children to Participate in Decisions Affecting Them. [http://lst-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=023480/\(100](http://lst-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=023480/(100)



- Linnavalli, T., & Kalland M. (2021). Impact of COVID-19 Restrictions on the Social-Emotional Wellbeing of Preschool Children and Their Families. *Education Sciences*, 11(8):435. <https://doi.org/10.3390/educsci11080435>
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M. N., Borwick, C., & Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 8567(20), 30337–30343
- Misirli, O., & Ergulec, F. (2021). Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives. *Educ Inf Technol* 26, 6699–6718. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10520-4>
- Moazami-Goodarzi, A., Zarra-Nezhad, M., Hytti, M., Heiskanen, N., & Sajaniemi, N. (2021). Training Early Childhood Teachers to Support Children’s Social and Emotional Learning: A Preliminary Evaluation of Roundies Program. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(20), 10679. <https://doi.org/10.3390/ijerph182010679>
- Murray, J. (2021) Informal early childhood education: the influences of parents and home on young children's learning, *International Journal of Early Years Education*, 29:2, 117-123, DOI: [10.1080/09669760.2021.1928966](https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1928966)
- Noble, K., Hurley, P. & Macklin, S. (2020). *COVID-19, employment stress and student vulnerability in Australia*. Victoria: Victoria University/Mitchell Institute for Education and Health Policy, Victoria University. <http://vuir.vu.edu.au/40603/1/COVID-19%20employment%20stress%20and%20child%20vulnerability.pdf>
- OECD (2021), *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- O’Keeffe, C., & McNally, S. (2021). ‘Uncharted territory’: teachers’ perspectives on play in early childhood classrooms in Ireland during the pandemic, *European Early Childhood Education Research Journal*, 29:1, 79-95, DOI: [10.1080/1350293X.2021.1872668](https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872668)
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.K., & von Suchodoletz, A. (2020). Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms, *International Journal of Research & Method in Education*, 43:4, 444-460, DOI: [10.1080/1743727X.2020.1791815](https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1791815)
- Pakulak, E., & Lipina, S. J. (2021) *Neuroscientific Approaches to Optimize Self-regulatory Skills in Children from Backgrounds of Poverty in Different Cultural Contexts*. In: Garvis S., Taguchi H.L. (eds) *Quality Improvement in Early Childhood Education*. Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-73182-3\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-030-73182-3_11)
- Pascal, C., & Bertram, T. (2021). What do young children have to say? Recognising their voices, wisdom, agency and need for companionship during the COVID pandemic, *European Early Childhood Education Research Journal*, 29:1, 21-34, DOI: [10.1080/1350293X.2021.1872676](https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872676)
- Pramling Samuelsson, I. P., Li, M., & Hu, A. (2019). Early Childhood Education for Sustainability: A Driver for Quality. *ECNU Review of Education*, 2(4), 369–373. <https://doi.org/10.1177/2096531119893478>
- Pramling Samuelsson, I., Wagner, J.T. & Eriksen Ødegaard, E. (2020). The Coronavirus Pandemic and Lessons Learned in Preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP Policy Forum. *IJEC* 52, 129–144. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00267-3>
- Prime, H., Wade, M., & Browne, D. T. (2020). Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *The American psychologist*, 75(5), 631–643. <https://doi.org/10.1037/amp0000660>
- Rich-Orloff, W. (2002). The Similarities Between Non-Formal Education and Early Childhood Education. *In Focus Journal*, 1. <https://escotet.org/in-focus/issues/premier-issue/the-similarities-between-non-formal-education-and-early-childhood-education/>
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers’ judgments of problems in the transition to kindergarten. *Psychology and Neuroscience*, 15(2), 147–166. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00049-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00049-1)

- Shen, K., Yang, Y., Wang, T., Zhao, D., Jiang, Y., Jin, R., Zheng, Y., Xu, B., Xie, Z., Lin, L., Shang, Y., Lu, X., Shu, S., Bai, Y., Deng, J., Lu, M., Ye, L., Wang, X., Wang, Y., Gao, L., ... Global Pediatric Pulmonology Alliance (2020). Diagnosis, treatment, and prevention of 2019 novel coronavirus infection in children: experts' consensus statement. *World journal of pediatrics : WJP*, 16(3), 223–231. <https://doi.org/10.1007/s12519-020-00343-7>
- Uhls, Y., Minas, M., & Morris, J., Garcia, D., Small, G., Zgourou, E., & Greenfield, P. (2014). Five days at outdoor education camp without screens improves preteen skills with nonverbal emotion cues. *Computers in Human Behavior*. 39. 387–392. 10.1016/j.chb.2014.05.036.
- UNICEF. COVID-19 (2020). Are Children Able to Continue Learning during School Closures. A Global Analysis of the Potential Reach of Remote Learning Policies Using Data from 100 Countries; United Nations Children's Fund: New York, NY, USA. <https://uni.cf/3vcxpeN>
- Vasileva, M., Alisic, E., & De Young, A. (2021). COVID-19 unmasked: preschool children's negative thoughts and worries during the COVID-19 pandemic in Australia. *European journal of psychotraumatology*, 12(1), 1924442. <https://doi.org/10.1080/20008198.2021.1924442>
- Veraksa, A., Chursina, A., & Gavrilova, M. (2021). The Effect of Distance Teaching Experiences on Educators' Attitudes toward Distance Education for Preschoolers. *Education Sciences*, 11(10), 650. doi:10.3390/educsci11100650
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C., & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet. Child & adolescent health*, 4(5), 397–404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
- Visković, I. (2016). Odgojno-obrazovni aspekti igre djece i roditelja u obitelji. U H., Ivon i B. Mendeš (ur.) *Dijete, igra, stvaralaštvo*, (str.203-211). Filozofski fakultet Split, Savez društva „Naša djeca“.
- Visković, I., Sunko, E., Mendeš, B. (2019). Children's Play—The Educator's Opinion. *Education Sciences*, 266, <https://doi.org/10.3390/educsci9040266>.
- Visković, I. (2021). Inclusive pedagogical practice as a predictor of quality early childhood education. *European Journal of Educational Research*, 10(4), 1711-1725. <https://doi.org/10.12973/eu-er.10.4.1711>
- Visković, I. (2021). The Right of the Child to Family, Identity and Culture. In A. Višnjić Jevtić, A. R. Sadownik, & I. Engdahl (Eds.), *Young Children in the World and Their Rights: Thirty Years with the United Nations Convention on the Rights of the Child* (pp. 131-147), Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-030-68241-5\_10
- Višnjić-Jevtić, A. (2021). Parents' perspective on a children's learning . *Journal of Childhood, Education & Society*, 2(2), 117–125. <https://doi.org/10.37291/2717638X.20212266>
- Višnjić Jevtić, A., & Visković, I. (2021). What about Us? – Children's Perspectives on their Wellbeing. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 57-78. <https://doi.org/10.26864/PCS.v11.n1.3>
- Višnjić-Jevtić, A. i Visković, I. (2021). Roditeljstvo u vrijeme pandemije COVID-19: Perspektiva roditelja djece rane i predškolske dobi. *Metodički ogledi*, 28 (1), 11-38. <https://doi.org/10.21464/mo.28.1.4>
- Vorkapić Tatalović, S. (2019). Podrška socijalno-emocionalnoj dobrobiti djece u Hrvatskoj: Prikaz tri znanstveno-stručna projekta. In S. Jurjevčič, & M. Orel (Eds.), *Modern Approaches to Teaching the Future Generations* (pp. 69-84). EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.
- Wojciechowski, J.(2020). How does limited socialization affect young kids?. *Sharp Health News*. <https://www.sharp.com/health-news/how-does-limited-socialization-affect-young-kids.cfm>

## **Possible opportunities or resources to mitigate the influence of social distance during covid-19 on the development of socio-emotional competences of early and preschool children: ECE perspective**

*This paper provides an overview of relevant scientific research on the possible links between the development of socio-emotional competencies and the wellbeing of children (early and preschool age) in relation to social deprivation in the context of the Covid-19 pandemic. Childhood is extremely important for the development of socialization. Changes in functioning and the introduction of special measures have led to a significant loss of socialization, while at the same time fostering feelings of uncertainty and anxiety about parents and family functioning. In the conditions of the pandemic, physical contacts were sharply limited, and social interactions and play of children of early and preschool age were minimized and / or redefined, and transferred to a virtual environment.*

*In light of the research, there is no significant number of papers that directly link the segments of importance of developing socio-emotional abilities as integrated skills in early childhood and the need to find answers to reduce the possible unfavourable impact on missing these skills.*

*The development of resilience of individual children can be seen as a valuable resource in times of high stress, while play and the development of socio-emotional learning skills conceptually provide possible answers and opportunities to reduce the damage.*

*It is concluded that practitioners relatively quickly replaced old expectations with new ones, realized the need for purposeful answers by using virtual platforms, social networks and digital technology, trying to identify opportunities for challenging social phenomena. Thus, they took co-responsibility for the outcomes and sustainability of the educational system. The response of public and educational policies and theorists was subsequently observed, working towards monitoring the situation, analyzing and finding more lasting solutions based on children's developmental needs, old / new pedagogical concepts, new perspectives within culturally, politically and economically relevant contexts.*

**Key words:** children wellbeing; children's resilience; emotional development; play; pandemic; preschool children; socialization.

# Pričaonica u digitalnom svijetu

## Eleonora Glavina i Berta Bacinger Klobučarić

### Sažetak

*Dječji vrtić Cipelica iz Čakovca i Zavod za javno zdravstvo Međimurske županije godinama aktivno promiču čitanje i pričanje priča djeci putem programa „Pričaonica“. Istraživanja su pokazala da je upravo čitanje djeci važan poticaj za cjelokupni njihov razvoj: socijalno – emocionalni, kognitivni, govorno – jezični, ali i motorički razvoj obzirom da se uz čitanje mogu povezati i brojne druge raznovrsne aktivnosti. „Pričaonica“ se tijekom godina provodila u različitim oblicima: aktivnosti su se provodile s djecom, ali i s roditeljima, odgajateljima i s cjelokupnom zajednicom s ciljem osvještavanja važnosti čitanja djeci od najranije dobi.*

*Obzirom na pandemiju virusa COVID-19 i poštivanje mjera za suzbijanje pandemije ograničavanjem fizičkih kontakata, pedagoške godine 2020/21 aktivnosti programa realizirale su se na online način nuđenjem mogućnost pristupa e-slikovnicama i za roditelje i za odgojitelje, te online predavanjima iz područja psihološkog osnaživanja djece vrtićke dobi i usmjeravanja roditelja ka korisnoj literaturi o roditeljstvu.*

*Roditelji su popunjavali online upitnike: jedan na početku provođenja aktivnosti kako bismo stekli uvid u obiteljske navike s naglaskom na navike čitanja priča djeci, i jedan po završetku svih aktivnosti u cilju evaluacije. Utvrđeno je da su roditelji više čitali e-slikovnice djeci, a poseban interes izazvala je slikovnica vezana za pandemiju. Predavanja su im bila korisna i potakla su ih na čitanje knjiga o roditeljstvu. Dok je kvalitativna analiza pokazala da su stavovi roditelja o upotrebi e-slikovnica podijeljeni.*

*Sve aktivnosti programa su provodile psihologinje Dječjeg vrtića Cipelica i Zavoda za javno zdravstvo.*

*Ključne riječi: čitanje i pričanje priča djeci; e-slikovnice; psihološko osnaživanje djece*

### Uvod

Dječji vrtić Cipelica iz Čakovca i Zavod za javno zdravstvo Međimurske županije su 2011. godine pokrenuli program „Pričaonica“, s ciljem populariziranja čitanja i pričanja priča i slikovnica djeci, obzirom su dobrobiti pričanja priča djeci brojne. Istraživanja su pokazala da interaktivni pristup čitanju i zajedničko čitanje odrasle osobe s djetetom potiču kod djece niz sposobnosti i vještina (Huebner, 2000).

Već u dojenačkoj dobi treba započeti čitanje s djetetom. Naime, mozak male bebe nije potpuno razvijen, nastaviti će se razvijati tijekom odrastanja, i to intenzivno u prvim godinama življenja. Tijekom slušanja priče, kod djeteta se intenziviraju aktivnosti u mozgu, potiče razvoj neuronskih veza i njihovo umrežavanje (Diamond, Hopson, 2006). Pa tako čitanje djetetu pomaže u stvaranju moždanih puteva, gdje leže temelji za njegov cjelokupni razvoj.

Čitanje potiče intelektualni, emocionalni i socijalni razvoj djeteta. U kognitivnom pogledu pospješuje sposobnosti rješavanja problema i shvaćanja uzročno-posljedične veze. Obogaćuje rječnik, pomaže u oblikovanju pojmova, potiče kreativnost. Prema Čudini-Obradović (2003) važno je čitati knjige djeci u ranoj i predškolskoj dobi jer djeca kroz jednostavnu aktivnost čitanja priče shvaćaju kako pisani tekst ima poruku.

Djeca, slušajući priče, sazrijevaju i u socijalnom aspektu, uče razumjeti različita ponašanja ljudi i otkrivaju njihove različitosti. Priče potiču kod djece stvaranje vlastitih unutrašnjih standarda i poučavaju pravilima ponašanja među ljudima. Čitanje djeci priča o emocijama i kako su one povezane s mislima i ponašanjem, snažno doprinosi razvoju socijalne kognicije kod djece (Kiepert, 2017). Priče mogu ubrzati dječje razumijevanje mentalnog stanja sebe i drugih uključujući želje, namjere, emocije i vjerovanja (Rodrigues i sur., 2012). Priče i bajke obogaćuju rana iskustva djeci i osiguravaju širenje vidika. Aktivnost čitanja pridonosi bliskosti djeteta s odraslom osobom koja mu čita, čime se postavljaju temelji sigurnosti i emocionalno stabilnog razvoja. Tijekom čitanja otvara se niz mogućnosti za razvojno-stimulacijske a djetetu zanimljive aktivnosti. O priči se može s djetetom razgovarati a saznanja iz priča dovesti u vezu sa životnom stvarnošću. Svaka priča može poslužiti kao temelj za provođenje interaktivnih, edukativnih, a ujedno i socio-emocionalno poticajnih aktivnosti.

U sklopu programa „Pričaonica“, u okviru lokalne zajednice ostvaren je niz aktivnosti populariziranja čitanja i osvješćivanja značaja čitanja priča djeci. Globalni cilj „Pričaonice“ je stvaranje doprinosa psihološkoj dobrobiti djece jačanjem njihove socijalne i emocionalne kompetentnosti. Naime, nova promišljanja o razvoju djece sve više ukazuju na važnost razvoja socijalnih kompetencija i sve više stručnjaka nastoji naći optimalan način razvoja socijalnih kompetencija (Glavina, Višnjić-Jevtić, 2008). Ujedno, istraživanja su pokazala da je kvaliteta okoline u smislu dostupnosti slikovnica, knjiga i ostalih literarnih sadržaja u ranoj dobi, kao i aktivnosti odraslih usmjerenih na djecu poput čitanja, najvažniji faktor za razvoj čitalačkih sposobnosti (Hood i sur., 2008). Dodatno, Evan i suradnici (2000) ističu da obitelji, roditelji/skrbnici, odgajatelji i djetetovi učitelji u ranoj dobi imaju najvažniju ulogu u cjeloživotnih stavova prema čitanju i knjizi općenito. Stoga se putem aktivnosti „Pričaonice“ nastojalo stvoriti upravo takvo okruženje za djecu rane i predškolske dobi, i potaknuti što češće čitalačke aktivnosti, kao oblik kvalitetno provedenog vremena s djecom.

Nadalje se kroz „Pričaonicu“ nastojalo:

→ odgajateljima u vrtićima naglasiti važnost čitanja djeci i senzibilizirati ih za pričanje priča i drugih literarnih sadržaja;

→ potaknuti obiteljsku sredinu na konstruktivno provođenje vremena s djecom poticanjem na aktivnosti vezane za stvaranje navike uzimanja čitalačkog štiva i pobuđivanjem interesa za čitanje, kao što su povećanje fonda knjiga za djecu kod kuće, uključanje u knjižnicu i slično;

→ stvarati ritual i razviti naviku čitanja kod djece, osobito u dobi prije polaska u školu kao pripremu za samostalno čitanje.

Započevši "Pričaonicu", djelatnici vrtića i roditelji djece educirani su o mentalnom zdravlju djece i o psihološkim značajkama važnosti čitanja priča djeci. Roditelji su popunjavali upitnik o načinima provođenja slobodnog vremena s djecom, s osvrtom na čitalačke navike u obitelji. Dobiveni podaci bili su oslonac za definiranje rada i aktivnosti.

Nadalje se program tijekom godina provodio u različitim oblicima. Odgajateljima je pružana permanentna podrška i edukacija glede čitanja priča djeci. Edukacija i radionice koje su se provodile s odgajateljima bazirale su se na nastojanju uživanja u dječji svijet mašte i emocija kroz izražavanje doživljaja slikama i pokretima, i drugo, a u edukacije je dva puta bila uključena i profesionalna pripovjedačica priča i bajki Jasna Held. Edukacije roditelja provodile su se na roditeljskim sastancima u vrtićima i na grupi Majke dojilje u suradnji s Knjižnicom „Nikola Zrinski“ Čakovec. S ciljem širenja spoznaje o dobrobiti čitanja i pričanja priča djeci, publicirani su popularno-stručni tekstovi na tu temu u raznim medijima i publikacijama: časopis za promociju zdravlja „Nove Staze“, „Hrvatski časopis javnog zdravstva“, lokalni tjednik „Varaždinske vijesti“ u sklopu kolumne „Psihošpansir“, a dostupnost informacija je pojačana tekstovima koji su izloženi na javnim mjestima: u vrtićima, knjižnicama, zavodima za javno zdravstvo. Ostvarena je suradnja s raznim udrugama i institucijama (drugi vrtići u županiji, Udruga odgajatelja „Krijesnice“, Knjižnica „Nikola Zrinski“ Čakovec...) koje su se također uključivale u aktivnosti programa „Pričaonica“. Nadalje, „Pričaonica“ se usmjerila u vrtić kojeg polaze djeca romske nacionalne manjine. Radi se o populaciji deprivirajućih i zahtjevnih uvjeta za odrastanje djece, te je izuzetno važno unaprjeđivati roditeljske vještine i u obiteljima poticati odgojno-pedagoško-socijalizacijski pristup djeci. Osobit naglasak bio je jačati psihološku otpornost navedene djece, što se poticalo specifično biranim slikovnicama i aktivnostima. Potom su u „Pričaonicu“ bila uključena i skupina darovite i potencijalno darovite djece "Zvezdice" Dječjeg vrtića Cipelica, s ciljem jačanja njihovih socio – emocionalnih kompetencija i maksimiziranja njihovih potencijala.

Pedagoške godine 2020/21 aktivnosti programa realizirale su se, obzirom na pandemiju virusa COVID-19 i poštivanje mjera za suzbijanje pandemije ograničavanjem fizičkih kontakata, na online način.

## **Opis aktivnosti**

U prvoj fazi provođenja programa aktivnosti su bile usmjerene na prikupljanje informacija o dostupnim e–slikovnicama i sastavljanje upitnika sa ciljem utvrđivanja znanja roditelja vezano uz dostupnost i mogućnosti korištenja e-slikovnica i utjecaju digitalnih medija na rani neurološki razvoj. Sljedeći korak bio je stvaranje digitalne baze kvalitetnih dostupnih e-slikovnica kao i primjena upitnika. Upitnik je ponuđen roditeljima djece polaznika „Dječjeg vrtića Cipelica“ Čakovec preko društvene mreže koja je postala uobičajeni način komuniciranja između roditelja i odgajatelja tijekom zdravstvene krize. Istovremeno, voditeljice programa pripremile su četiri predavanja u trajanju od 30 minuta vezanih uz sljedeće teme: „Zašto je važno djeci pričati priče?“, „Utjecaj digitalnih medija na rani razvoj“, „Podrška mentalnom zdravlju djece“ i „Roditeljstvo u literaturi“. Roditelji su informirani o bazi kvalitetnih e–slikovnica kao i o terminima online izlaganja (veljača, ožujak i travanj 2021. godine). Praćenje online izlaganja putem Zoom - platforme omogućeno je svim zainteresiranim roditeljima „Dječjeg vrtića

Cipelica“, ali i svim zainteresiranim osobama obzirom da su linkovi za prijavu bili su dostupni na web stranici vrtića i u digitalnim medijima te lokalnim tiskovinama.

Suvoditeljica programa, Berta Bacinger Klobučarić, prof. psihologije, održala je prvo izlaganje pod nazivom „Zašto je važno djeci pričati priče?“. Tijekom izlaganja o važnosti pričanja priča djeci, istaknute su dobrobiti čitanja na svim područjima djetetova razvoja: kognitivnog, emocionalnog, socijalnog, govorno-jezičnog i motoričkog. Ujedno je naglašeno da već u dojenačkoj dobi treba započeti čitanje s djetetom, jer djeca nisu nikad premala da bi slušala priče, kao i da čitanje djeci u ranoj dobi potiče stvaranje pozitivnog stava prema čitanju kao načinu usvajanja znanja i vještina te kao obliku provođenja slobodnog vremena (Mol, Bus, 2011). Istaknuto je da oblikovanje okoline tako da različiti tiskani materijali, slikovnice, enciklopedije i slično djeci budu stalno dostupne, omogućava djetetu već od najranije dobi da prihvati aktivnosti čitanja kao dio svakodnevnog rutine. Tijekom izlaganja savjetovano je neka čitanje u krugu obitelji postane dio obiteljskih rituala. Naime, rituali potiču ugodne emocije, pridonose međusobnom zbližavanju i produbljuju stabilnost u odnosima.

Mr.spec. Eleonora Glavina, suvoditeljica programa, održala je predavanje s temom „Utjecaj digitalnih medija na rani razvoj“. Izlaganje se baziralo na rezultatima istraživanja neurološkog razvoja u ranoj dobi. Naime dječji mozak zbog nezrelosti viših moždanih struktura kao što je frontalni korteks treba puno emocionalne povezanosti, vođenja i usmjeravanja da bi razvio svoj puni potencijal. Ukoliko su djetetova osjetila u ranoj dobi u budnom stanju ispunjena stimulacijom digitalnim medijima umjesto bliskim kontaktima s drugim ljudskim bićima, neurološki razvoj je upitan jer takvo okruženje nije prirodno i mozak njemu nije prilagođen (Greenfield, 2018). Cilj ovog izlaganja bio je potaknuti roditelje da što više vremena provode s djecom te da stimulaciju djece bilo kakvom vrstom ekrana smanje na što je moguće manju mjeru. Prevelika izloženost ne samo da smanjuje vrijeme za adekvatne poticaje, nego i povećava vrijeme izloženosti štetnom utjecaju digitalnih medija što također potvrđuju rezultati neuroloških istraživanja (Spitzer, 2018). Na kraju predavanja istaknute se preporuke o korištenju digitalnih medija za djecu rane dobi i naglašene su aktivnosti koje optimalno utječu na razvoj potencijala djeteta a u stvari obuhvaćaju sve aktivnosti od igre do uobičajenih obiteljskih rutina (u koje se ubraja i čitanje priča) u koje je dijete aktivno uključeno uz odraslu osobu koja je osjetljiva na njegove potrebe.

Putem predavanja o mentalnom zdravlju djece, Berta Bacinger Klobučarić, je upoznala roditelje s osnovnim konceptima vezanima za mentalno zdravlje, te su dane smjernice što roditelji mogu činiti kako bi ojačali mentalno zdravlje svoje djece. Tako su istaknute neke komponente emocionalnog zbližavanja i privrženost kao temelji na kojima dijete kasnije gradi svoje odnose s okolinom. Dane su preporuke o metodama jačanja socio-emocionalnih kompetencija djece. Naglašene su mogućnosti koje obitelj može poduzimati, poput stvaranja osjećaja pripadnosti, pružanja osjećaja sigurnosti i slično. Kao jedna od važnijih sastavnica pozitivnog mentalnog zdravlja svakako je jačanje djetetovog samopouzdanja (Lukić Cesarik, 2010) te je toj komponenti dan veliki naglasak tokom predavanja.

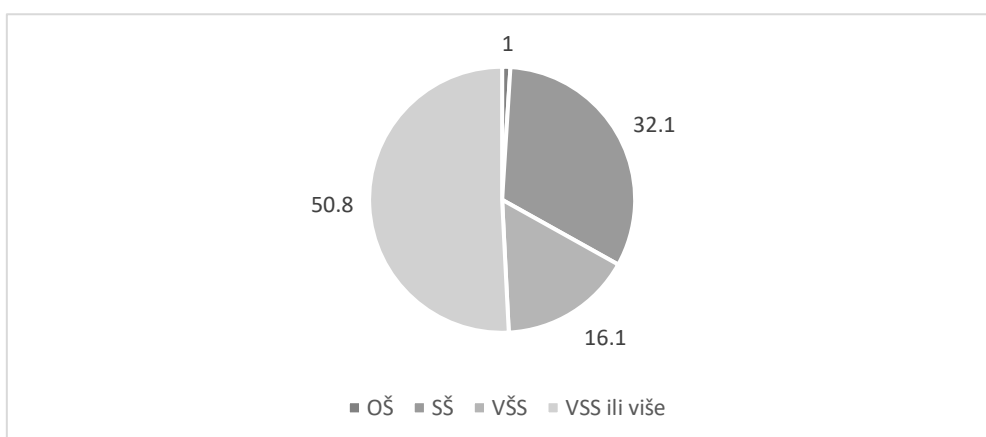
Posljednje u nizu predavanja koje je održala mr.spec. Eleonora Glavina, odnosilo se na predstavljanje literature o roditeljstvu koja prati suvremene smjernice pristupa ovoj važnoj ulozi. Tako su predstavljene sljedeće publikacije: D.J.Siegel, T.P.Bryson: „Razvoj dječjeg mozga“ (2015); R.Shaw, S. Wood: „Epidemija popustljivog odgoja“ (2009); ciklus knjiga J. Juula s različitim tematikom vezanom uz roditeljstvo, te publikacija C.Honore „Pod pritiskom: Spašavanje djece od kulture hiperroditeljstva“ (2009). Glavna poveznica svih navedenih publikacija je poticanje pristupa roditeljstvu koje uz dovoljno emocionalne topline ima i važnu značajku usmjeravanja i vođenja djeteta u skladu sa suvremenim saznanjima o neurološkom razvoju djece i njihovim biološkim i društvenim potrebama u ranom razvoju.

U svibnju je sastavljen upitnik sa ciljem utvrđivanja procjene roditelja o korisnosti ponuđene baze digitalnih slikovnica, o njenom korištenju, te znanju roditelja vezano uz korištenje digitalnih medija u ranoj dobi. Upitnik je primijenjen u lipnju u online obliku. Dobiveni rezultati prezentirani su u sljedećem poglavlju.

## Rezultati

Anketi, koja se primijenila na početku pedagoške godine 2020/21, odazvalo se 124 roditelja (pozvani su da anketu popuni jedan roditelj u obitelji, bez obzira na broj djece iz te obitelji koja polaze vrtić).

Stupanj obrazovanja roditelja koji su bili spremni ispuniti anketu: sa završenim fakultetom je 50,8 % ispitanika, 16,1% kao najviši stupanj obrazovanja navodi završenu višu školu ili Bakalaureat, dok je 32,1% roditelja sa završenom srednjom školom. 1% roditelja kao najviši stupanj obrazovanja navodi osnovnu školu. Struktura nivoa obrazovanja prikazana je u grafikonu 1.



Graf 1: Najviše razine obrazovanja roditelja, rezultati su iskazani u postocima

Osim 3% roditelja koji su nezaposleni, svi su u radnom odnosu i to većinom (84%) na neodređeno vrijeme.



Na upit o načinu provođenja slobodnog vremena s djetetom (djecom), roditelji su davali više odgovora. Najšće su iskazivali da odlaze u šetnje i izlete u prirodi (71 odgovor). Roditelji se puno igraju sa svojom djecom (32 odgovora), bilo na otvorenom (13), društvenim igrama (29), lutkama, autićima, kockama i druge igre. Crtanje, pjevanje i ples također su često zastupljeni.

Gotovo svi od anketiranih su izjavili da svojoj djeci (ili djetetu) čitaju slikovnice. Jedan roditelj je odgovorio da ne čita. Svakodnevno čitanje prakticira njih 58%, a 10% je odgovorilo da rijetko čita. U 97% obitelji djeca imaju vlastitu zbirku slikovnica i svojih knjiga.

Većina roditelja (42,2%) navodi da se jesu susreli s njima, dok ipak većina nije. Planirajući aktivnosti u programu „Pričaonica“, bilo je važno ispitati bi li roditeljima koristila dostupnost e-slikovnica, te se većina (više od dvije trećine ispitanih) izjasnila da bi im koristilo (donekle i puno bi im koristilo), manje od trećine je navelo da bi im to koristilo malo ili pak nimalo.

Većina ispitanih roditelja (80%) nastoji unaprijediti svoje roditeljske vještine čitajući literaturu o roditeljstvu, pri tome biraju uglavnom stručne knjige (64 roditelja), a manji dio popularne knjige (25-oro). Dio ispitanih prati tekstove o roditeljstvu u časopisima i novinama (57). Mnogi roditelji su navodili više opcija kao literature koju čitaju.

Kao još jednu planiranu aktivnost željeli smo uputiti roditelje o utjecaju digitalnih medija na neurološki razvoj djeteta pa smo nastojali saznati u kojoj su mjeri osviješteni o tome. 68,8% anketiranih izjasnilo se da su se informirali o navedenoj temi. No 93,3 % navelo je da bi voljeli još nešto saznati o tome.

Završni upitnik, primijenjen u lipnju, popunio je 21 roditelj.

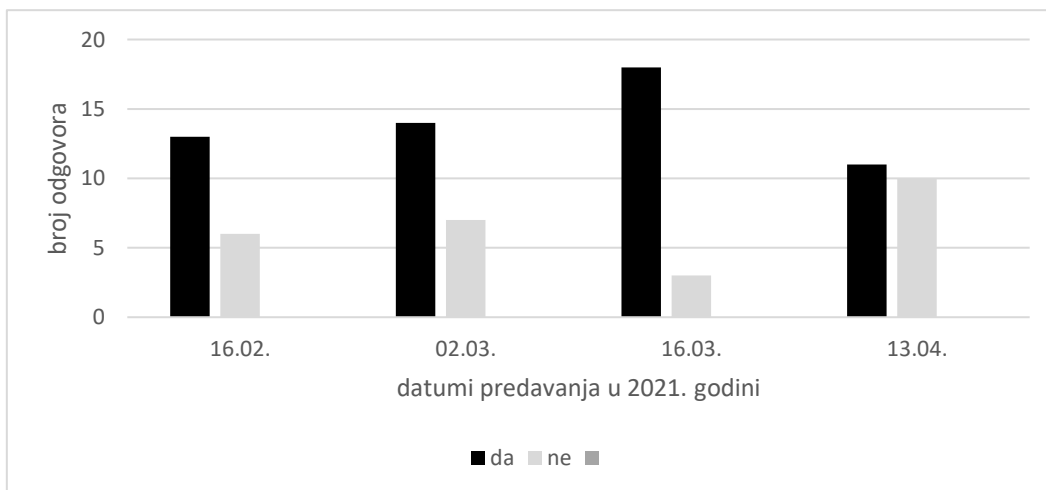
Otprilike tri četvrtine anketiranih čitalo je djeci e-slikovnice (76,2%). Najviše su se čitale slikovnice „Dora i naočale“ i „Pauk Oto“, a poseban interes izazvala je slikovnica vezana za pandemiju („Bok. Ovo je koronavirus“).

Roditelji su izražavali svoje dojmove o čitanju e-slikovnica. Većina (88,9%) smatra da se takvo čitanje razlikuje od čitanja tiskanih slikovnica. Kao prednost e-slikovnica navode laku dostupnost, raznovrsnost, dinamičnost jer sadrže animacije, interaktivnost. Nadalje, dodatne su prednosti što su ekološke i ne mogu se uništiti, te to što se putem čitanja e-slikovnica djeca upoznaju s dobrim stranama tehnologije.

Kao nedostatke ističu pretjerano gledanje djece u ekran - što može potpomoći razvoj ovisnosti o ekranu, i neopipljivost: nedostatak taktilnog doživljaja, listanja, i drugih doživljaja koje pruža držanje slikovnice (emotivno, olfaktorno).

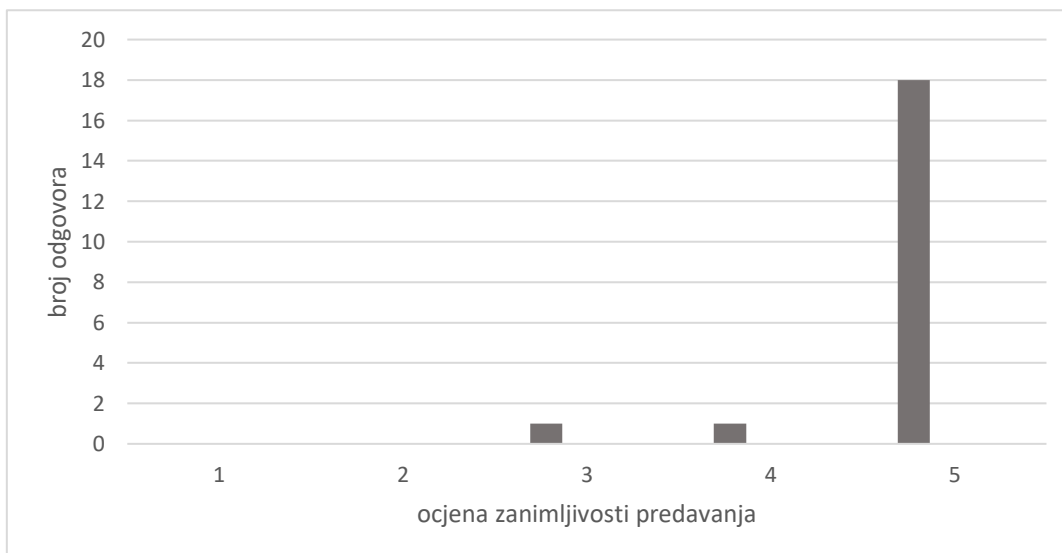
Globalno su dojmovi o čitanju e-slikovnica šaroliki: od vrlo pozitivnih („slikovnice su odlične, poučne, super je da imaju opciju bez i sa zvukom pa nekad čita mama, a nekad teta koja je nasnimana :-“), do negativnih („lako je poticaj od vaše strane bio hvalevrijedan, nismo čitali e-slikovnice pokušavajući manje vremena provesti ispred ekrana.“).

Većina roditelja koji su popunili završni upitnik pratila je online predavanja, kao što je prikazano crnim stupcem u grafikonu 2.



Graf 2: Grafički prikaz posjećenosti predavanja u sklopu programa „Pričaonica u digitalnom svijetu“ (N=21)

Predavanja su u cjelini procijenili uglavnom kao izuzetno zanimljiva, što je vidljivo na grafikonu 3.



Graf 3: Grafički prikaz procjene zanimljivosti predavanja, pri čemu 1 znači nimalo zanimljiva, 5 znači izuzetno zanimljiva (N=21).

Predavanje o knjigama o roditeljstvu potaknulo je otprilike četvrtinu roditelja koji su ispunili završni upitnik (73,7%) da pročitaju neku knjigu, i to su uglavnom čitali „Razvoj dječjeg mozga“ autora D. J. Siegela i T. P. Bryson.

Sveukupnu procjenu programa i svih aktivnosti roditelji su izražavali ocjenama od 1 do 5 - kao da se radi o školskim ocjenama. 20 odgovora ocjenjeno je najvišom ocjenom, a jedan odgovor četvorkom. 90% anketiranih izjasnilo se da bi voljeli da se „Pričaonica“ nastavi na isti način i iduće pedagoške godine.

## Rasprava

Program „Pričaonica u digitalnom svijetu“, inačica je programa „Pričaonica“ u skladu s vremenom u kojem živimo. Vrijeme pandemije uvelike je utjecalo na rutine obiteljskog života. Jedna od tih rutina za mnoge obitelji bio je i odlazak u knjižnicu i posuđivanje knjiga za velike i slikovnica za male članove obitelji. U okolnostima potpunog zatvaranja zbog strogih epidemioloških mjera, dolazak do vrijednog tiskanog materijala koji je važan element zajedničkog provođenja vremena djece i roditelja, bio je bitno otežan. Ideja o edukaciji i stvaranju baze kvalitetnih e – slikovnica pokazala se vrlo vrijednom za roditelje djece koja pohađaju „Dječji vrtić Cipelica“ u Čakovcu. Tome u prilog govori veliki broj roditelja koji su se uključili u ovaj program.

Zanimljivi su podaci o neinformiranosti roditelja o dostupnosti i mogućnostima korištenja e – slikovnica. Bilo bi interesantno usporediti ovaj podatak s njihovom informiranosti vezanom uz različite video igre i njihovu dostupnost. Ali to je tema nekog drugog istraživanja.

Roditelji uviđaju i prednosti (dostupnost, raznovrsnost, interaktivnost, upoznavanje s prednostima suvremenih tehnologija...) ali i nedostatke e-slikovnica (pretjerano gledanje u ekran, nedostatak taktilnog doživljaja...). Ovakav pristup govori o njihovom temeljitom promišljanju o pozitivnom i negativnom utjecaju korištenja e-slikovnica za djecu što je za svaku pohvalu. Stava smo da suvremene tehnologije upravo tako donose boljitak ali imaju i brojne nedostatke osobito ako se pretjerano koriste u tako ranoj dobi, stoga ova promišljanja roditelja smatramo dobrodošlima.

Roditelji su pokazali veliki interes za izlaganja koja su bila provedena u sklopu programa - što je bilo vidljivo iz broja sudionika tijekom online predavanja - te su neki od njih sudjelovali na svim predavanjima. Pretpostavljamo da su za ovakav interes zaslužne prednosti online oblika provođenja kao što su praćenje iz vlastitog doma i relativna anonimnost, ali i vrijeme trajanja na primjer (30 minuta) mada je za nas kao predavače bio izazov predstaviti navedene teme u tako kratkom vremenu.

Obzirom na način provođenja cijelog programa, nemamo uvid u to zbog čega tako veliki broj roditelja nije ispunio završni upitnik u odnosu na broj roditelja koji su ispunili početni upitnik. Možda taj pad možemo pripisati blažim epidemiološkim mjerama što je otvorilo veće mogućnosti i dostupnost slikovnica i drugog tiskanog materijala. Nadamo se da to možemo

prispisati i većim mogućnostima provođenja vremena na otvorenom u obiteljskim druženjima i aktivnostima.

## Zaključak

Utvrđeno je da su roditelji potaknuti sudjelovanjem u programu „Pričaonica u digitalnom svijetu“ više čitali e-slikovnice djeci. Smatramo važnim da e-slikovnice budu dobro dizajnirane i poučne te da je dobro iskoristiti prednosti e-slikovnica kao što je interaktivnost, stoga se velik značaj tijekom provedbe programa pridavao odabiru slikovnica. Predavanja osmišljena i provedena u sklopu programa su roditeljima bila korisna i potakla su ih na čitanje knjiga o roditeljstvu. Kvalitativna analiza je pokazala da su stavovi roditelja o upotrebi e-slikovnica podijeljeni od izrazito pozitivnih do izrazito negativnih. Kao i kod tiskanih slikovnica, najviše je dobiti čitanja e-slikovnica kad odrasla osoba (roditelj, odgajatelj u vrtiću...) čita s djetetom.

## Literatura

- Čudina-Obradović, M. (2003). *Igrom do čitanja: Igre i aktivnosti za razvijanje vještina čitanja*. Školska knjiga
- Diamond, M., Hopson, J. (2006). *Čarobno drveće uma: kako razvijati inteligenciju, kreativnost i zdrave emocije vašeg djeteta od rođenja do adolescencije*. Ostvarenje.
- Evan, M., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 65-75.
- Glavina, E., Višnjić-Jevtić, A. (2008). Prosocijalno i agresivno ponašanje kao prediktori stupnja prihvaćanja u skupini djece predškolske dobi. *Zbornik radova Nasilje nad djecom i među djecom* (pp. 132 – 138). Osijek.
- Greenfield S. (2018). *Promjene uma*. Školska knjiga.
- Honore, C. (2009). *Pod pritiskom: Spašavanje djece od kulture hiperroditeljstva*. Algoritam.
- Hood, M., Conlon, E., and Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 252-271.
- Huebner, C. E. (2000). Promoting toddlers language development through community based intervention. *Journal of applied Developmental Psychology*, 21(5), 513-535.
- Kiepert Truong, M. (2007). Encouraging Preschoolers Cognitive Development with Books and Shared Reading. <http://www.earlychildhoodteacher.org/blog/encouraging-preschoolerscognitive-development-with-books-and-shared-reading/>
- Lukić Cesarik, B. (2010). Osnajivanje učenika i škole za zaštitu i unaprjeđivanje mentalnog zdravlja, u: Brlas, S., Gulin, M. (ur.), *Psihologija u zaštiti mentalnog zdravlja* (str. 35-41). ZZJZ "Sveti Rok" Virovitičko-podravske županije.
- Mol, S.E., Bus, A.G. (2011). To Read or Not to Read: A Meta-Analysis of Print Exposure From Infancy to Early Adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296.
- Rodrigues, M. C., Ribeiro, N. N., & Cunha, P. C. (2012). Mediated reading with a social cognitive approach: Assessment of a research intervention. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(53), 393-402.
- Shaw, R., Wood, S. (2009). *Epidemija popustljivog odgoja*. V.B.Z.
- Siegel, D.J., T.P. Bryson (2015). *Razvoj dječjeg mozga*. Harfa
- Spitzer, M. (2018). *Digitalna demencija*. Ljevak

## STORYTELLING IN THE DIGITAL WORLD

Kindergarten Cipelica from Čakovec and the Public Health Institute of Međimurje County have been actively promoting reading and telling stories to children through the Storytelling program for years. Research has shown that reading to children is an important stimulus for their overall development: social - emotional, cognitive, speech - language, but also motor development, given that reading can be associated with many other diverse activities. The storytelling has been conducted in various forms over the years: activities have been carried out with children, but also with parents, educators and the whole community with the aim of raising awareness of the importance of reading to children from an early age.

Pandemic of the COVID-19 virus and compliance with measures to combat the pandemic by limiting physical contact, the pedagogical year 2020/21 program activities were realized online by offering access to e-picture books for both parents and educators, and online lectures in the field of psychological empowerment kindergarten-age children and parental guidance toward useful parenting literature.

Parents filled out online questionnaires: one at the beginning of the activities to gain insight into family habits with an emphasis on children's reading habits, and one at the end of all activities for evaluation purposes. It was found that parents read more e-picture books to their children, and a picture book related to the pandemic aroused special interest. The lectures were useful to them and encouraged them to read books on parenting. While a qualitative analysis showed that parents' views on the use of e-picture books were divided.

All activities of the program were carried out by psychologists from the Cipelica Kindergarten and the Institute of Public Health.

Keywords: e-picture books, psychological empowerment of children, reading to children

**RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE  
KAO PROMJENA  
– PROMJENE U RANOM I PREDŠKOLSKOM  
ODGOJU I OBRAZOVANJU**

# Zadovoljstvo roditelja provođenjem programa ranog usvajanja stranog jezika

Petra Gotal i Katarina Šeravić Lovrak

## Sažetak

*Komuniciranje na stranom jeziku jedna je od temeljnih kompetencija cjeloživotnog učenja i važan segment u strategiji razvoja društva temeljenog na znanju. Prema preporuci Europske komisije djeca bi od najranije dobi trebala usvajati barem dva jezika, jer izloženost jezicima doprinosi poboljšanju jezičnih vještina te pozitivnim stavovima prema drugim jezicima i kulturama (European commission, 2011). Formalno usvajanje stranih jezika u predškolskoj dobi odvija se kroz cjelodnevne, poludnevne i kraće programe. Cilj ovoga rada je ispitati zadovoljstvo roditelja provođenjem cjelodневnih i kraćih programa ranog usvajanja stranog jezika te dobiti detaljniji uvid u stavove o njihovoj korisnosti. Istraživanje je provedeno na uzorku od 101 roditelja s područja Republike Hrvatske. Rezultati pokazuju da nema razlike u sveukupnom zadovoljstvu roditelja s obzirom na vrstu programa koji djeca pohađaju. Očekivanja provođenja programa stranog jezika za većinu roditelja (88,1%) su ostvarena, a opisana su kroz perspektivu promjena kod djece u sljedećim područjima: govorno-jezični, socio-emocionalni i kognitivni razvoj, interes za usvajanje stranih jezika i situacijsko učenje. Sveukupni rezultati upućuju na zadovoljavajuću razinu usklađenosti očekivanja roditelja s uočenim pozitivnim promjenama koje su u većoj mjeri povezane s cjelodnevним programom usvajanja stranog jezika.*

**Ključne riječi:** cjelodnevni program; promjene; rano usvajanje stranog jezika; zadovoljstvo

## Uvod

U posljednjih 15 do 20 godina sve je veći interes roditelja za uključivanjem djece u programe stranog jezika od najranije dobi. To je svojevrsan pokazatelj svijesti roditelja o važnosti poticanja jezičnih kompetencija, te dobrobiti usvajanja stranog jezika za budućnost njihove djece, a što je u skladu s preporukama Europske komisije o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje ([2006/962/EZ](#)). Potreba za usvajanjem stranih jezika prepoznata je u Europi i svijetu, a preporuke Europskog parlamenta i Vijeća Europe sadržane su u ključnim strateškim dokumentima iz područja odgoja i obrazovanja. Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014, str. 27-28) (...) *dijete rane i predškolske dobi strani jezik uči u poticajnome jezičnom kontekstu, u igri i drugim za njega svrhovitim aktivnostima*. U procesu ranog usvajanja stranog jezika treba istaknuti nekoliko ključnih elemenata koji doprinose kvaliteti programa. Na prvom mjestu je igra, kao primarna aktivnost djeteta putem koje ono najaktivnije uči i usvaja različite sadržaje, a također doprinosi i usvajanju stranog jezika. Nadalje, tu je i iznimno važno poticajno okruženje te kvalitetan govorni model. Brojne studije pokazuju da rano usvajanje stranih jezika ima pozitivan utjecaj na stavove prema drugim jezicima i njihovim kulturama, što

je ujedno i glavna motivacija raznih inicijativa Europske komisije za promicanje ranog usvajanja stranih jezika i poticanje istraživanja na tim područjima (European commission, 2011). Podaci Elektroničkog upisnika MZO (2020) ukazuju na slabu zastupljenost programa ranog usvajanja stranog jezika u pojedinim županijama u Hrvatskoj, a u Ličko-senjskoj županiji zabilježeno da programa usvajanja stranog jezika uopće nema. Najveća zastupljenost očekivano je zabilježena na području Zagrebačke županije i Grada Zagreba gdje većina predškolskih ustanova uz desetosatne programe također nudi i kraće programe usvajanja stranog jezika (Isto, 2020). Prema istim podacima u Hrvatskoj je najveća potražnja upravo za engleskim jezikom, dok je najmanja za francuskim. Dostupnost programa, ali i njihova kvaliteta ključan su preduvjet razvoja kompetencija za usvajanje stranog jezika od najranije dobi. U ovome radu želi se prikazati važnost usvajanja stranog jezika od najranije dobi s naglaskom na kontekst cjelodnevnih programa te istaknuti doprinos kvalitete provođenja programa koji uključuju situacijski pristup, bogato materijalno okruženje i kvalitetan jezični model. U skladu s tim prikazat će se rezultati provedenog istraživanja, čiji je primarni interes usmjeren na aspekte zadovoljstva roditelja programima ranog usvajanja stranog jezika.

### **Rano usvajanje stranog jezika**

Usvajanje stranog jezika je proces koji se odvija u prirodnom okruženju, i pritom obuhvaća isključivo kontekstualno učenje (Medved Krajnović, 2010). Pod pojmom ranog usvajanja stranog jezika smatra se učenje u dobi od 3 godine do polaska u školu. U literaturi se mogu pronaći različiti podaci o kronološkoj dobi djece na koju se rano usvajanje stranog jezika odnosi. Prema Petrović (2004) rano usvajanje stranog jezika odnosi se na djecu u dobi od 3 do 10 godina, što obuhvaća i niže razrede osnovne škole. Montessori (2003) ističe razdoblje do 3 godine života, dok Apel i Masterson (2004) smatraju da je prvih šest godina optimalan period za razvoj djeteta, jezika, njegovih sposobnosti i spremnosti za učenje. Iako su oko ove teme mišljenja stručnjaka podijeljena, ono u čemu se svi slažu je (...) *što ranije to bolje nakon što dijete usvoji do određene mjere materinski jezik* (Prebeg-Vilke, 1991, str.185). U tom slučaju odgojitelj (učitelj) djeteta treba biti doista vrstan stručnjak, dobar poznavalac jezika i djetetovih sposobnosti, i osigurati kontinuitet usvajanja stranog jezika (Isto, 1991). Mozak djeteta u ranoj dobi izrazito je plastičan i puno lakše prihvaća nova znanja i spoznaje (Stančić i Ljubešić, 1994; Gopnik, 2003; Silić, 2007), a rana izloženost određenom jeziku mijenja mozak, pa tako dijete percipira glasove bliže izvornom govorniku (Gopnik, 2003). Rano usvajanje stranog jezika jednako doprinosi biološkom i psihološkom razvoju. Stimulativno okruženje potiče razvoj velikog broja neuronskih puteva, što je presudno za kasnije dostizanje urođenih potencijala, ako znamo da se do pete godine razvije 50 %, a do sedme godine 75% sinapsi (Rajović, 2009). Ranim učenjem djeca pokazuju veću prirodnost i spontanost u govornim reakcijama, što stručnjaci s područja lingvistike ističu kao najvažniji razlog za što ranije usvajanje stranog jezika (Prebeg-Vilke, 1991; Pavličević-Franić, 2001; Singleton i Ryan, 2004; Silić, 2007).



## Pristupi i metode usvajanja stranog jezika

Formalno usvajanje stranog jezika odvija se u ustanovama ranog i predškolskog odgoja u okviru cjelodnevnog (desetosatnog) integriranog, poludnevnog i kraćeg programa, dok se programi izvan vrtića uglavnom provode kao kraći u školama za strane jezike. U vrtićima te programe provode odgojiteljice koje imaju certifikat minimalno B2 razine poznavanja stranog jezika, dok kraće programi u sklopu škola za strane jezike najčešće provode profesori stranih jezika. Osim po trajanju, spomenuti programi znatno se razlikuju upravo po pristupu usvajanju stranog jezika. Kao najprimjereniji pristup učenju smatra se situacijski pristup učenju Jurgena Zimmera, koji djetetu omogućuje upoznavanje, razumijevanje i smisleno korištenje stranoga jezika u različitim aktivnostima i situacijama. Osnovna obilježja ovog pristupa obuhvaćaju učenje za životne situacije, povezivanje socijalnog i konkretnog učenja te učenje u grupama djece različite kronološke dobi, pri čemu se usvajanje stranog jezika ne provodi posebno oblikovanim metodičkim postupcima, već je ono utkano u svakodnevne odgojno-obrazovne aktivnosti vrtića (NKRPOO, 2015). Model kraćih programa najviše se primjenjuje u organizacijskom obliku igraonica, ali i unutar predškolske ustanove, a primarni cilj jest upoznavanje djece s novim jezikom i sama promotivna orijentiranost ustanove (Milanović, Stričević, Maleš i Sekulić-Majurec, 2000). Zbog manjeg jezičnog inputa izazvanog skraćenim vremenom provedenim u okruženju sa stranim komunikacijskim situacijama i izostajanja svakodnevnih komunikativnih situacija, kraći program je znatno više strukturiran i imitira model školskog učenja (Silić, 2007). Prema tome, kraći programi baziraju se uglavnom na transmisiji znanja i usvajanju sadržaja jezika izvan samog konteksta. Usvajanje stranog jezika u okviru cjelodnevnog programa integrirano je u redovni program, a strani jezik uvodi se postepeno uz kontinuirano korištenje materinskog jezika. Postepenim integriranjem stranog jezika nastoji se potaknuti dijete da spontano progovara strani jezik onda kada se ono osjeća spremno i sigurno za to. Djetetova komunikacija na stranom jeziku odvija se spontano u svakodnevnim životnim situacijama i dijelovima odgojno-obrazovnog procesa te u spontanoj komunikaciji s djecom i odraslima. Svako dijete nesvjesno upija iz okoline, a to je preduvjet i temelj za razvoj i unutrašnju gradnju (Šeravić Lovrak, 2020). Kada se dijete tek počinje upoznavati sa stranim jezikom komunikacijske situacije trebaju biti jednostavne i povezane s njihovim svakodnevnim iskustvima (Silić, 2007). U procesu usvajanja stranog jezika osobitu ulogu ima i individualni pristup, pri čemu je važno pratiti jezične i komunikacijske kompetencije djeteta s ciljem postizanja socio-emocionalne spremnosti (sigurnost i samopuzdanje) u korištenju stranog jezika. Dodatnu prednost cjelodnevnog programa usvajanja stranog jezika čini mješovitost skupina gdje starija djeca vrlo uspješno uče mlađu djecu, ne samo govoru nego i drugim znanjima (Gopnik, Meltzoff i Kuhl, 2003). Mješovite skupine omogućuju interakcije s djecom različite dobi koje sadrže vrlo vrijednu iskustvenu i emocionalnu razmjenu, mlađa djeca u igri i u komunikaciji uče od starije, a starija djeca preuzimaju ulogu modela i pomagača. Kvaliteta usvajanja stranog jezika u okviru cjelodnevnog programa u predškolskim ustanovama ogleda se i u didaktički opremljenom i poticajnom okruženju (Silić, 2007). Bogato materijalno i jezično okruženje u najranijem razdoblju razvoja djece omogućuje stjecanje različitih iskustava (Gopnik, Meltzopff i Kuhl, 2003; Montessori, 2003). U skladu s time uloga odgojitelja je da prati interes djece i kontinuirano stvara nove poticaje za razvoj govora i usvajanje stranog jezika. Ako se nalaze u poticajnom okruženju, djeca

do treće godine mogu naučiti sve temeljne konstrukcije materinjeg jezika, što znatno olakšava nadograđivanje stranog jezika. Kvalitetan integrirani program podrazumijeva kontinuitet, poticajno jezično i materijalno okruženje uz kontekstualni i individualni pristup te uvažavanje razvojnog stupnja i govorno-jezičnih kompetencija svakog djeteta. Kada je riječ o usvajanju stranog jezika u predškolskoj dobi, neverbalna sredstva poput glazbenog i umjetničkog stvaralaštva (ples i pokret) vrlo su učinkovita, jer djeci omogućavaju brže i lakše razumijevanje sadržaja na stranom jeziku. Jedna od najzastupljenijih metoda usvajanja stranog jezika je TPR (*eng. total physical response*), a temelji se na organizaciji aktivnosti koje povezuju govor i pokret tijela te omogućuje usvajanje stranog jezika putem motoričkih aktivnosti djeteta (Widodo, 2005).

### **Cilj, problemi i hipoteze istraživanja**

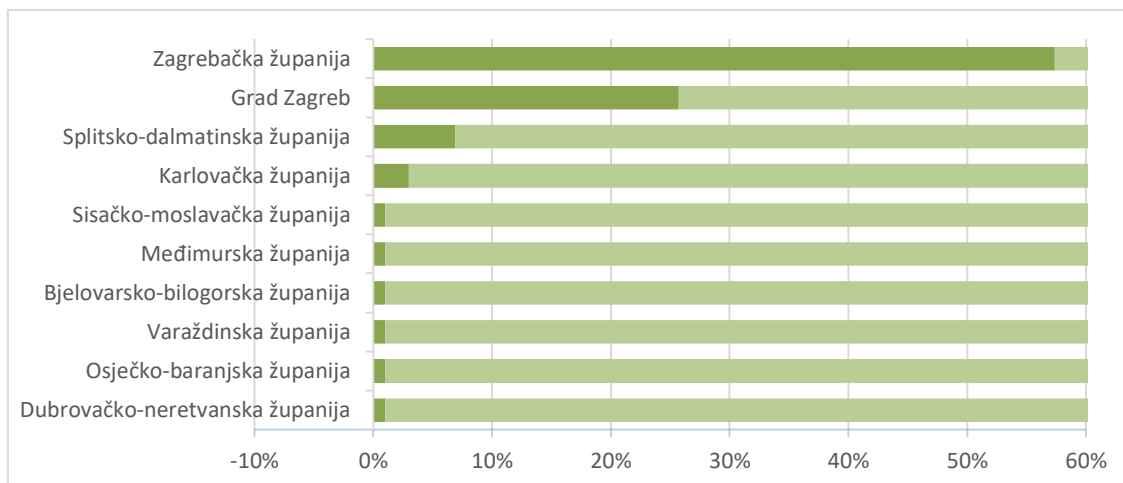
Cilj ovog istraživanja bio je ispitati zadovoljstvo roditelja provođenjem cjelodnevnog i kraćeg programa ranog usvajanja stranog jezika te dobiti uvid u njihova mišljenja o aspektima korisnosti pohađanja programa. Na temelju cilja definirani su istraživački problemi i hipoteze. Prvi problem bio je ispitati razliku između roditelja djece koja pohađaju cjelodnevni i kraći program ranog usvajanja stranog jezika s obzirom na sveukupno zadovoljstvo provođenjem programa. Hipotezom H1 pretpostavlja se da će roditelji, čija djeca pohađaju cjelodnevni program, pokazivati veće sveukupno zadovoljstvo od onih čija djeca pohađaju kraći program. Drugi istraživački problem bio je ispitati razliku između djece koja pohađaju cjelodnevni i kraći program ranog usvajanja stranog jezika s obzirom na učestalost korištenja stranog jezika. Hipotezom H2 pretpostavlja se da djeca koja pohađaju cjelodnevni program češće koriste strani jezik od djece koja pohađaju kraći program. Treći istraživački problem obuhvaća detaljniji uvid u mišljenja roditelja o nekim aspektima zadovoljstva provođenjem programa stranog jezika.

### **Metodologija istraživanja**

Istraživanje se sastoji od kvantitativnog i kvalitativnog dijela. Kvantitativni dio istraživanja usmjeren je na univerzalne zakonitosti (Opić, 2016), dok kvalitativni pristup omogućuje dublji i temeljitiji uvid u istraživanu problematiku, pri čemu je fokus na interpretacijama i perspektivama sudionika istraživanja (Creswell, 2012). Kombiniranje kvantitativne i kvalitativne metode omogućuje različite perspektive u analiziranju istog fenomena.

#### *Ispitanici*

U istraživanju je sudjelovao 101 roditelj iz sveukupno deset županija, i to većim dijelom iz urbanih naselja (72,3%). Struktura ispitanika po županijama (prikaz 1) odgovara podacima elektroničkog upisnika MZO (2020), prema kojima je najveći broj djece koja uče strane jezike s područja Zagrebačke županije i Grada Zagreba.



*Prikaz 1. Struktura ispitanika po županijama*

Deskriptivni podaci sociodemografskih varijabli prikazani su u tablici 1.

*Tablica 1. Deskriptivni podaci sociodemografskih varijabli*

		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Spol</b>	Žene	95	94.1
	Muškarci	6	5.9
<b>Dob</b>	26-30 godina	7	6.9
	31-35 godina	34	33.7
	36-40 godina	32	31.7
	41-45 godina	22	21.8
	46-50 godina	6	5.9
<b>Razina obrazovanja</b>	SSS	28	27.7
	VŠS	19	18.8
	VSS	51	50.5
	drugo	3	3.0

## *Instrument*

Upitnik kojim se ispitalo zadovoljstvo roditelja programom ranog usvajanja stranog jezika konstruirale su autorice za potrebe ovog istraživanja, a sastoji se od dva dijela. U prvom dijelu zastupljeni su sociodemografski podaci ispitanika (dob, spol, stupanj obrazovanja, županija i vrsta naselja). Drugi dio upitnika sadrži pitanja o stranom jeziku i vrsti programa koji dijete pohađa (cjelodnevni ili kraći), zatim pitanja o procjeni učestalosti korištenja stranog jezika kod kuće kao i sadržaja koji koristi. Nadalje, upitnik sadrži i pitanja otvorenog tipa koja se odnose na stavove roditelja o važnosti učenja stranog jezika od najranije dobi te prednostima i očekivanjima koja imaju (npr. *Je li učenje stranog jezika od najranije dobi važno?; Što dijete dobiva provođenjem programa?; Da li su Vaša očekivanja provođenja programa ispunjena?*). Sveukupno zadovoljstvo roditelja provođenjem programa procjenjivano je jednom česticom na Likertovoj skali od pet stupnjeva: od 1 - uopće nisam zadovoljan/na do 5 – u potpunosti sam zadovoljan/na.

## *Postupak*

Istraživanje je provedeno online metodom, za vrijeme pojačanih mjera zaštite od pandemije izazvane virusom COVID -19. Prije početka ispunjavanja upitnika sudionici su upoznati s ciljem istraživanja, pri čemu je istaknuto da će rezultati biti korišteni samo u znanstvene svrhe kao i da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno i anonimno, te da su u svakom trenutku slobodni odustati od popunjavanja upitnika.

## **Rezultati i rasprava**

Po pitanju *važnosti usvajanja stranog jezika od najranije dobi*, 82 (81,2%) roditelja smatra da je to iznimno važno, dok 19 (18,8%) njih to ne smatra ni važnim ni nevažnim. Značajan postotak roditelja koji rano usvajanje stranog jezika smatraju važnim je logičan, jer su u skladu sa svojim stavom odlučili uključiti djecu u programe ranog usvajanja stranog jezika. Većina roditelja 99 (98%) navodi da njihova djeca usvajaju engleski jezik, a 5 (5%) od njih navode da djeca uz engleski usvajaju i njemački jezik, dok je francuski jezik najslabije zastupljen sa svega 2%, a što je u skladu s podacima Elektroničkog upisnika MZO (2020), prema kojima najveći broj djece u Hrvatskoj uči engleski i njemački jezik. Većina 73 (75,2%) roditelja djecu je uključila u integrirani cjelodnevni, a svega 24 (24,7%) roditelja u kraći program ranog usvajanja stranog jezika. Učestalost korištenja stranog jezika izvan programa roditelji procjenjuju kako slijedi: 45 (44,6%) roditelja navodi da se dijete svakodnevno koristi stranim jezikom i isto toliko roditelja smatra da se njihovo dijete više puta tjedno koristi stranim jezikom. Nadalje, 9 (8,9%) roditelja navodi da njihovo dijete jednom

tjedno koristi strani jezik, a 2 (2%) tvrdi da njihovo dijete koristi strani jezik tek jednom mjesečno. Većina roditelja navodi visoku i vrlo visoku učestalost korištenja stranog jezika, što je dokaz kvalitete provođenja programa ranog usvajanja stranog jezika, a što je u skladu s kvalitativnim dijelom istraživanja. Prije provođenja statističkih analiza provjerena je normalnost distribucije s ciljem odabira najprikladnijih pristupa obradi podataka (parametrijski ili neparametrijski) (Opić, 2016). Za provjeru normalnosti distribucije, uz mjere spljoštenosti i asimetričnosti, korišten je i Kolmogorov-Smirnovljevi test. Pretpostavka o normalnosti distribucije nije potvrđena, pa je u skladu s time odabran neparametrijski pristup. Za utvrđivanje statistički značajne razlike u sveukupnom zadovoljstvu roditelja provođenjem programa i učestalosti korištenja stranog jezika s obzirom na vrstu programa (cjelodnevni i kraći) korišten je neparametrijski Mann-Whitney U test, koji se koristi za analizu razlika između medijana dvaju skupa podataka (Milenković, 2011). Spomenuti test koristi se umjesto parametrijskog t-testa za nezavisne uzorke kada vrijednosti unutar uzorka ne slijede normalnu raspodjelu i kada su vrijednosti zavisne varijable mjerene na ordinalnoj skali. Hipotezom H1 pretpostavljalo se da postoji statistički značajna razlika u zadovoljstvu provođenjem programa između roditelja čija djeca pohađaju cjelodnevni i kraći program ranog usvajanja stranog jezika. Test je za obje zavisne varijable proveden na uzorku od 97 roditelja. Rezultati Mann-Whitney U testa pokazuju da nema statistički značajne razlike u sveukupnom zadovoljstvu roditelja s obzirom na cjelodnevni i kraći program, i time je hipoteza H1 odbačena (tablica 2). Roditelji djece koja pohađaju cjelodnevni i kraći program jednako su zadovoljni s provođenjem programa.

Tablica 2. *Rezultati Mann-Whitney U testa (H1)*

	Zadovoljstvo provođenjem programa
Mann-Whitney U	853.000
Wilcoxon W	3554.000
Z	-.248
Asymp. Sig. (2-tailed)	.804

Hipotezom H2 pretpostavljalo se da postoji statistički značajna razlika u učestalosti korištenja stranog jezika između djece koja pohađaju cjelodnevni i kraći program, no rezultati i u ovom slučaju pokazuju da nema statistički značajne razlike (tablica 3). Učestalost korištenja stranog jezika djece koja pohađaju cjelodnevni i kraći program je jednaka.

Tablica 3. *Rezultati Mann Whitney U testa (H2)*

	Učestalost korištenja stranog jezika
Mann-Whitney U	856.000
Wilcoxon W	3557.000
Z	-.185
Asymp. Sig. (2-tailed)	.853

Ispitanicima su u upitniku ponuđena tri pitanja otvorenog tipa pomoću kojih se nastojao dobiti dublji uvid u mišljenja roditelja o nekim elementima zadovoljstva kao što su očekivanja i dobrobiti pohađanja programa (*Što dijete dobiva pohađanjem programa?; Kakve promjene uočavate u odnosu na period prije pohađanja programa?; Na koji način su ispunjena vaša očekivanja?*). Postupkom otvorenog ili inicijalnog kodiranja podaci su fragmentirani na manje cjeline, koje su uspoređivane kako bi se otkrile sličnosti i razlike među njima, a s ciljem povezivanja u kategorije (Halmi, 2005, str. 350). Zabilježene sličnosti i razlike sažete su, a potom su identificirane relevantne teme vezane uz istraživačka pitanja. Neki ilustrativni iskazi izdvojeni su i predstavljeni u ovome radu. Budući da je za mjerenje glavnih varijabli istraživanja korišteno više od jednog instrumenta, kao najprikladniji način odgovaranja na istraživačka pitanja primijenjena je metoda triangulacije. Metodološka triangulacija pruža opsežnije podatke, povećava njihovu valjanost i bolje razumijevanje proučavane pojave (Bekhet i Zauszniewski, 2012). Očekivanja provođenja programa stranog jezika za većinu roditelja 89 (88,1%) su ostvarena, a u nastavku rada opisana su kroz perspektivu uočenih ishoda.

#### *Govorno-jezični razvoj (aktivno korištenje stranog jezika)*

Ispunjena očekivanja roditelji opisuju kroz aktivno korištenje stranog jezika, što je ujedno i pokazatelj stupnja usvojenosti jezika, razumijevanja sadržaja i razvoja vokabulara na stranom jeziku. Aktivno korištenje stranog jezika se, prema navodima roditelja, uglavnom odnosi na imenovanje pojmova, korištenje fraza i pjevanje pjesmica. To nam pokazuje da su djeca tijekom provođenja programa izložena njima zanimljivim i ritmičnim sadržajima (pjesmicama, brojalicama i igrama) koji su izvrsna sredstva za poučavanje stranog jezika (Brewster i sur., 2003). Ritmične i slikovite stihove popraćene pokretom dijete uči spontano, bez naprezanja, zato što osjeća zadovoljstvo zbog procesa ponavljanja koji mu daje sigurnost (Velički, 2006.). Također, kao pozitivan ishod usvajanja stranog jezika ističu kontekstualnu upotrebu u situacijama svakodnevnog života. Situacijski pristup navodi se kao jedan od najprimjerenijih pristupa poučavanju, gdje je strani jezik utkan u svakodnevne odgojno-obrazovne aktivnosti što djetetu omogućava razumijevanje i smisljeno korištenje stranog jezika.

*„Očekivala sam da dijete bude u stanju razumjeti najjednostavnija pitanja na stranom jeziku, odgovoriti na njih na stranom jeziku, da nauči osnovne stvari: boje, brojeve do 10, neke životinje, moja očekivanja su ispunjena u potpunosti, čak i više.“*

*„Spontano i kontekstualno usvajanje rječnika i jednostavnih gramatičkih struktura.“*

Većina roditelja očekivano najveću važnost pridaje aspektima govorno-jezičnog razvoja kao osnovne dobrobiti pohađanja programa ranog usvajanja stranog jezika. Prednosti učenja stranog jeziku od najranije dobi koje roditelji najčešće navode su: bogaćenje rječnika, usvajanje i razumijevanje osnovnih pojmova, konverzacija na stranom jeziku i pravilan izgovor, što je u skladu s komunikacijskim pristupom učenju stranog jezika (Richard i Rogers, 1986; Brown, 2001; Sefa, 2017).

*„Dijete je naučilo fraze koje mu pomažu u svakodnevnoj komunikaciji - predstaviti se, pozdraviti, reci kako se osjeća, vremenske prilike, boje, životinje. Naučilo je čuti i razumijeti da li mu se govori ili mu se postavlja pitanje te na isto pitanje odgovoriti punom rečenicom tečnim naglaskom. Naučilo je da se riječi na engleskom jeziku drugačije čitaju od toga kako se pišu, te savladava englesku abecedu i spajanja iste u riječi.“*

#### *Socio-emocionalni razvoj*

U okviru socio-emocionalnog razvoja roditeljima je prvenstveno važno da dijete bude sretno i zadovoljno u skupini, da se socijalizira i stvara prijateljstva. Roditelji navode da kod djece primjećuju da su sretna i zadovoljna boravkom u skupini i da rado odlaze u vrtić, što je dokaz stimulativnog socijalnog okruženja, koje uz prostorno-materijalni kontekst čini važan faktor u poticanju razvoja kompetencija djece rane i predškolske dobi (NKRPOO, 2015).

*„Dijete zadovoljno ide u vrtić, čak ne želi zakasniti.“*

*„Sklapa prijateljstva...druži se.“; „Socijalizira se...komunikativniji je, stječe nova iskustva.“*

Roditelji također primjećuju da su djeca puno opuštenija i spontanija prilikom korištenja stranog jezika te da pokazuju veću samouvjerenost i samopouzdanje.

*„Slobodnije i opuštenije se koristi stranim jezikom.“*

*„S veseljem pokazuje kada nešto zna/razumije/prepoznaje.“*

*„Dijete je vrlo ponosno. Osjeća se važno.“*

Posebnu važnost pridaju socijalizaciji, suradnji, razvoju psihosocijalnih vještina i tolerancije te sigurnosti koju dijete dobiva boravkom u mješovitoj skupini u sklopu cjelodnevnog programa. Razvoj spomenutih kompetencija povezan je s boravkom djece u mješovitim odgojnim skupinama (Brown i Palinscar, 1986; Whaley i Kantor, 1992; Katz i McClellan, 2005). Uspostavljanje pozitivne emocionalne veze između odgojitelja i djece međusobno te stvaranje pozitivne atmosfere, dodatno utječe na uspješnost i kvalitetu usvajanja stranog jezika (Prebeg-Vilke, 1991). Pokazalo se da u takvim okruženjima djeca napreduju u znanju, savladavaju društvene vještine i jačaju samopoštovanje te imaju bolji odnos prema vrtiću, a kasnije i prema školi (Katz i McClellan, 2005).

*„Dijete razvija govorne i komunikacijske kompetencije, interkulturalizam te socioemocionalne vještine kroz usvajanje jezika.“*

*“Socijalizira se, uči nove stvari kroz igru, sklapa prijateljstva.”*

*“Podloga za daljnje učenje stranog jezika, razumjevanje rada i učenje u raznolikoj grupi, tolerancija i poštivanje različitosti...”*

*“Sigurnost u mješovitoj skupini te izražavanju.”*

#### *Kognitivni razvoj*

Za većinu roditelja znanje je iznimno važan čimbenik pohađanja programa usvajanja stranog jezika, a naglasak stavljaju na interkulturalizam. To zasigurno pokazuje koliko su roditelji svjesni važnosti razvoja ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje u sklopu kojih je između ostalog usvajanje stranog jezika, ali i razvoj socijalne i građanske kompetencije u otvorenom društvu 21. stoljeća.

*“(...) uči o raznolikostima u jeziku i kulturi i običajima.”*

*„(...) razumjevanje o drugim jezicima, kulturama.“*

*“Upoznaje se sa novim jezikom i kulturom.”*

Odgovori roditelja ukazuju na svijest o važnosti utjecaja ranih iskustava na razvoj djeteta, u ovom slučaju usvajanje jezika, što je u skladu sa spomenutim studijama (Stančić i Ljubešić, 1994; Gopnik, 2003; Silić, 2007). Također, rano učenje potiče veću prirodnost i spontanost u govoru djeteta, što stručnjaci ističu kao važnu prednost ranog usvajanja stranog jezika (Prebeg-Vilke, 1991; Pavličević-Franić, 2001; Singleton i Ryan, 2004; Silić, 2007).

#### *Situacijski pristup*



Roditelji prepoznaju prednost integriranog usvajanja stranog jezika kroz igru i situacijsko učenje u sklopu cjelodnevnog programa, što je u skladu s brojnim istraživanjima. Kvaliteta usvajanje stranog jezika u okviru cjelodnevnog programa u predškolskim ustanovama očituje se kroz interakcije s vršnjacima i drugim osobama u didaktički opremljenom i poticajnom okruženju (Silić, 2007). Ako se nalaze u poticajnom okruženju, djeca do treće godine nauče sve temeljne konstrukcije materinjeg jezika, gdje je onda puno lakše nadograđivati strani jezik (Pavličević-Franić, 2005). Koliko je bogat riječnik djece značajno ovisi o njihovoj okolini, a odgojno-obrazovne ustanove djeluju kao poticajno okruženje za pravovremeni razvoj govora i komunikacije (Starc i sur., 2004).

*“Dijete jezik uči kroz igru i samim tim ga usvajaju ga na brže i lakše nego li u odrasloj dobi učenje je spontano, nenametnuto i samim tim mnogo produktivnije lakše usvajanje akcenta stranog jezika.”*

*“Mogućnost kroz igru i svakodnevni život u vrtiću iskoristiti benefit i naučiti strani jezik.”*

*“(...) uči slušajući kroz pjesmice i priče baš kao što je i primjereno za njegovu dob.”*

*“Mlađa djeca lakše savladavaju jezike.”*

*Interes za jezik*

Velik broj roditelja prednost u učenju stranog jezika od najranije dobi vidi u stvaranju podloge i temelja za usvajanje stranog jezika u školi. Prema Silić (2007) kod djece predškolske dobi koja usvajaju strani jezik uočene su komunikacijske i spoznajne kompetencije te kulturna osviještenost.

*„Predznanje za daljnje školovanje, engleski jezik postaje sastavni dio djetetove svakodnevnice od najranije dobi.“*

*“...osnove engleskog jezika koje će mu koristiti u nastavku školovanja.”*

*„Dobiva dobre temelje za daljnji nastavak učenja engleskog.“*

Roditelji interes za jezik procjenjuju kao važan preduvjet usvajanja stranog jezika u budućnosti. Upravo zbog toga im je važno da dijete od najranije dobi zavoli strani jezik. I u ovom kontekstu roditelji uočavaju pozitivne ishode kod djece kao što je veća motivacija, znatiželja i veći interes za učenjem stranih jezika.

*“Veća zainteresiranost a slušanje i usvajanje njemu nepoznatog jezika.”*

*„Stalno kod kuće ispituje kako se nešto kaže i više ga interesira, s obzirom da ima samo 3,5 godine.“*

*„Samo pridaje pažnju drugom jeziku, pokazuje želju i interes za drugim stranim jezicima.“*

Na stavove roditelja o provođenju programa stranog jezika zasigurno je imala utjecaj i situacija povezana s pojačanim mjerama zaštite od pandemije izazvane virusom COVID-19. U tom kontekstu roditelji imaju oprečne stavove. Pojedini roditelji izražavaju nezadovoljstvo zbog neprovođenja programa, dok su drugi oduševljeni alternativnim online pristupom. Ovi stavovi pod utjecajem su aktualne situacije i zato ih ne možemo smatrati valjanim u kontekstu općenitog zadovoljstva provođenjem programa. Treba uzeti u obzir činjenicu da predškolske ustanove nisu dobile konkretne upute od Ministarstva znanosti i obrazovanja o načinu provođenja programa za vrijeme perioda izolacije, pa su sve aktivnosti provođenja programa ovisile o individualnom pristupu predškolskih ustanova i njihovoj organizaciji, a što se u konačnici ne može pripisivati sveukupnoj kvaliteti provođenja programa.

*„Nisam zadovoljna s obzirom da dijete aktivno ne sudjeluje u programu s obzirom na pandemiju.“*

*„Na zanimljiv način (putem pjesme, igre, hrane, plesa, umjetničkih djela, recitacija, brojalica) usvaja se strani jezi i njegova kultura. Sada za vrijeme COVID-a 19 nastava se održava putem Zooma i na web stranicama DV nalaze se izrađeni video materijali za igri i učenje. (Vođenje programa.“*

Nezadovoljena očekivanja roditelja o provođenju programa odnose se na provođenje programa predškole. Roditelji navode karakteristiku mješovite skupine kao nepovoljan faktor u tom kontekstu. Važno je istaknuti da znanstvena podloga ide u prilog mješovitim skupinama iz brojnih razloga, kao što je primjerice razvoj socijalnih, jezičnih i brojnih drugih drugih kompetencija (Gopnik, Meltzoff i Kuhl, 2003; Katz i McClellan, 2005).

*“(...) očekivala sam da će se raditi sa djecom dovoljno pred upis u školu. Prevelika je razlika u godinama između djece u grupi, i ne radi se sa svima jednako.“*

## **Zaključak**

Usvajanje stranog jezika temeljna je kompetencija cjeloživotnog učenja koju je potrebno razvijati od najranije dobi. Programi ranog usvajanja stranog jezika u trebaju zadovoljiti određene preduvjete, koji su svojevrsna garancija kvalitete: odgovajatelj (učitelj) koji je dobar poznavatelj stranog jezika, stimulativno socijalno i prostorno-materijalno okruženje te kontinuitet u usvajanju stranog jezika uz primjenu situacijskog pristupa. Visoka kvaliteta provođenja programa

ranog usvajanja stranog jezika utječe na stupanj usvojenosti, djetetovu sposobnost komunikacije na tom jeziku i stav prema usvajanju stranog jezika u budućnosti.

## Literatura

- Adžija, M. i Sindik, J. (2014). Learning of foreign language in pre-school children: evaluation methods in kindergarten's environment. *Metodički obzori*, 9(19), 48-65. <https://doi.org/10.32728/mo.09.1.2014.04>.
- Apel, K. i Masterson, J. (2004). *Jezik i govor od rođenja do šeste godine: Od glasanja i prvih riječi do potpune pismenosti - potpuni vodič za roditelje i odgojitelje*. Ostvarenje.
- Bekhet, A. K. i Zauszniewski, J. A. (2012). Methodological Triangulation: An Approach to Understanding Data. *Nurse Researcher*, 20 (2), str. 40-43. <https://doi.org/10.7748/nr2012.11.20.2.40.c9442>.
- Brown, D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Longman.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating qualitative research - 4th edition*. Pearson.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Research in Education*, 49(2), 222-251.
- Elektronički upisnik Ministarstva znanosti i obrazovanja (26. veljače 2020.). Stručni skup za odgojitelje i stručne suradnike na području Grada Zagreba i Krapinsko-zagorske županije u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje
- European Commission. (2011). *Language learning at pre-primary school level making it efficient and sustainable*. Brussels. [https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/early-language-learning-handbook\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/early-language-learning-handbook_en.pdf): European strategic framework for education and training.
- EUR-Lex. (2021, October 30). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=LEGISSUM:c11090>
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N. i Kuhl, P. K. (2003). *Znanstvenik u kolijevci: što nam rano učenje kazuje o umu*. Educa.
- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Naklada Slap.
- Matijević, M., Bilić, V., & Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Školska knjiga i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Medved Krajnović, M. (2010). Od jednojezičnosti do višejezičnosti. Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom. In M. Bergovec, *Prvi, drugi i ini jezici*. Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje, 37 (1), 261-264.
- Milanović, M., Stričević, I., Maleš, D. i Sekulić-Majurec, A. (2000). *Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja djeteta u Republici Hrvatskoj*. Targa.
- Milenković, Z. M. (2011). Application of Mann Whitney U test in Research of Professional Training of Primary School Teachers. *Metodički obzori*, 11(6), 73-79.
- Miljak, A. (2001). Odgojna praksa i okruženje u dječjim vrtićima Zagreba. *Napredak*, 142(1), 7-15.
- Montessori, M. (2003). *Dijete – tajna djetinjstva*. Naklada Slap.
- MZOS. (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb.
- Opić, S. (2016). Znanstveno proučavanje odgoja i obrazovanja. In M. Matijević, V. Bilić, & S. Opić, *Pedagogija za učitelje i nastavnike* (pp. 358-422). Školska knjiga.
- Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike : razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika*. Alfa.
- Pavličević-Franić, D. (2001). Interaktivna komunikacija roditelja i odgojitelja u programima ranoga učenja stranoga jezika. *Napredak*, 142(4), 446-455.
- Pavličević-Franić, D. (2001). Komunikacijska kompetencija u procesu ranojezičnoga razvoja. *Metodika*, 2(2-3), 127-136.
- Petrović, E. (2004). Kratka povijest ranog učenja stranih jezika, osječka iskustva. *Život i škola*, L (12), 24-32.

- Prebeg-Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik: materinski, drugi i strani jezik*. Školska knjiga.
- Rajović, R. (2009). *IQ deteta – briga roditelja*. Abeceda d.o.o.
- Richards, J. i Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sefa, B. (2017). The importance of Communicative method in English Language teaching. *Interdisciplinary Journal of Research and Development*, 4(4), 57-65.
- Šeravić Lovrak, K. (2020). Razvoj dječje inteligencije. *Didaktički izazovi III didaktička retrospektiva i perspektiva kamo i kako dalje?* (pp. 331-338). Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Silić, A. (2007a). *Prirodno učenje stranog (engleskog) jezika djece predškolske dobi: priručnik za profesore stranog jezika, odgajatelje i roditelje predškolske djece*. Mali profesor.
- Silić, A. (2007b). Stvaranje poticajnog okruženja u dječjem vrtiću za komunikaciju na stranome jeziku. *Odgojne znanosti*, 9(2), 67-84.
- Singleton, D. M. i Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor, 2nd Edition*. Cromwell Press.
- Stančić, V. i Ljubešić, M. (1994). *Jezik, govor, spoznaja*. Hrvatska sveučilišna naklada.
- Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., i Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.
- Velički, D. (2006). Ritam i pokret u ranom učenju njemačkoga jezika. *Metodika*, 7(13), 327-335.
- Whaley, K., & Kantor, R. (1992). Mixed-age grouping in infant/toddler child care: Enhancing developmental processes. *Child Youth Care Forum*, 21, 369–384.
- Widodo, P. H. (2005). Teaching Children Using a Total Physical Response (TPR) Method: Rethinking. *Bahas dan seni*, 235-248.

# Parents' Satisfaction with the Implementation of the Early Foreign Language Acquisition

*Communication in a foreign language is one of the basic competencies of lifelong learning, which is an important segment in developing a knowledge-based society. It is necessary to start learning a foreign language from the earliest age when the child's brain is highly plastic and much easier to accept new knowledge and insights (Stančić and Ljubešić, 1994; Gopnik, 2003; Silić, 2007). Formal acquisition of foreign languages in preschool occurs through full-day and short programs within preschool institutions and shorter programs of schools for foreign languages. This paper aims to examine parents' satisfaction with implementing a full-day and short early foreign language acquisition program. Additionally, some aspects of the usefulness of attending these programs will be shown. The research was conducted on a sample of 101 parents from the territory of the Republic of Croatia. A quantitative and qualitative approach was applied in data analysis. The results show no difference in overall parental satisfaction given the type of programs their children attend (full-time or short). Expectations of the implementation of a foreign language program for most parents 89 (88.1%) were met and described through the perspective of observed changes in children in the following areas: speech and language development (active use of a foreign language), socio-emotional development, cognitive development, foundation for further foreign language acquisition and situational learning. The overall results indicate a satisfactory level of compliance of parents' expectations with the observed positive changes that are related mainly to the integrated all-day foreign language acquisition program, which is in line with scientific studies (Cummins, 1979; Prebeg-Vilke, 1991; Stančić and Ljubešić, 1994; Pavličević-Franić, 2001; Gopnik, 2003; Silić, 2007; Voss, 2008).*

**Keywords:** *changes, early foreign language acquisition, expectations, full-day program, satisfaction*

# Vrijednosne orijentacije odgajatelja kao prediktor kvalitete odgojno obrazovnog procesa

Jelena Rnjak

## Sažetak

*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) zagovara odgojne vrijednosti javne obrazovne politike: znanje, identitet, humanizam i tolerancija, odgovornost, autonomija i kreativnost. Vrijednosti su korisni i važni ciljevi koji motiviraju pojedinca na djelovanje koje je osobno i socijalno poželjno. Ovaj rad daje pregled nalaza istraživanja mišljenja odgojitelja o značajnosti koju pridaju odgojnim vrijednostima kao prediktoru kvalitete odgojno-obrazovnog procesa i kulture ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Istraženo je mišljenje odgojitelja na području Splitsko-dalmatinske županije na uzorku od 162 ispitanika. Temeljem relevantne literature, konstruiran je mjerni instrument Upitnik mišljenja odgajatelja o odgojno-obrazovnim vrijednostima UP-OOV. Deskriptivnom analizom podataka utvrđeno je kako odgojitelji najmanje značajnim procjenjuju odvajanje igračaka posebno za djevojčice i dječake ( $M=2,13$ ;  $SD=1,267$ ), a najznačajnije procjenjuju njegovanje prijateljskih odnosa među djecom ( $M=4,82$ ;  $SD=0,401$ ). Faktorskom analizom izdvojeno je pet faktora koji se mogu tumačiti kao usmjerenost odgojitelja na poticanje razvoja djece, demokratsko donošenje odluka, individualan pristup djetetu, dokumentiranje i uloga odgojitelja.*

**Ključne riječi:** odgojne vrijednosti, kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa, kompetencije odgojitelja, nacionalni kurikulum

## Uvod

Vrijednosti treba promatrati multidisciplinarno. Vrijednosti su poželjni ciljevi, različite važnosti, koji nadilaze specifične situacije, a djeluju kao usmjeravajuća načela u čovjekovu životu (Schwartz, 1992). Vrijednosti nisu urođene, usvajaju se tijekom života, podložne su promjeni i nužne za život u društvu, dio su našeg svijeta kvalitete i vezane su za osobe, stvari i događaje (Blackwood, 1991, Seligman i Katz, 1996; prema Ferić i Kamenov, 2007). U sveobuhvatnoj društvenoj konstrukciji vrijednosti nisu konstantne, te se najsporije i najteže mijenjaju (Miliša, Dević, Perić 2015). Autorica Roah (2000, prema Ferić, 2009) zaključuje kako postoje univerzalne vrijednosti koje posjeduju svi ljudi. Razlike se očituju u hijerarhiji tih vrijednosti, svaki pojedinac pridaje drugačiju važnost pojedinoj vrijednosti. Osobe više razine obrazovanja preispituju postojeće društvene norme i manje pridaju važnosti vrijednostima konformizma i tradicije (Golebiowska, 1995, Prince Gibson i Schwartz, 1998; Schwartz i sur., 2001; Verkasalo i sur., 2009, prema Ferić, 2009). Istraživanja vrijednosti mladih u Hercegovini upućuju na ravnotežu u pogledu osnovne vrijednosne orijentacije: „samoaktualizacije (prijateljstvo, samostalnost u odlučivanju, sloboda) i tradicionalne (obiteljski sklad, poštenje, poštovanje drugih i življenje sukladno religijskim uvjerenjima)" (Visković i Škutor, 2019, str. 576). Nalazi pojedinih istraživanja

nedvojbeno upućuju kako starije osobe veći značaj daju vrijednostima „zadržavanja tradicionalnih odnosa“ te „vlastitog odricanja“, a manje su skloni i otvoreni prema promjenama (Rokeach, 1973, Feather, 1987, Knafo i Schwartz 2001, Verkasalo i sur., 2009; prema Ferić, 2009).

Kvaliteta institucionalnog ranog i predškolskog odgoja uvjetovana je mnogim vidljivim i latentnim čimbenicima. Europsko izvješće za kvalitetu (2019) razmatra kvalitetu kroz kvalitetu strukture, kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa i kvalitetu ishoda. Kvaliteta odgojno obrazovnog procesa i kvaliteta ishoda spada pod kulturu ustanove i temelji se na vrijednostima (Bouillet, 2018). Autori Vandell i Wolfe (2000) upućuju kako pojedina istraživanja ističu važnost značaja kvalitetne skrbi za djecu na svim razinama odgojno obrazovnog sustava. Merry i Rogers (2007, prema Slunjski, 2011) smatraju kako obogaćivanje djetetovog fizičkog i socijalnog okruženja uvelike izaziva promjenu djetetovih iskustava i doprinosi kvaliteti dječjeg djelovanja. Kvalitetno znanje je nužno za rješavanje nepredvidivih situacija u složenoj odgojno obrazovnoj praksi (Elliott, 1998; Dahlberg, Moss, Pence, 2003; Liessmann, 2008, prema Jurčević-Lozančić, 2015). Autorica Miljak (2005) navodi kako je cjeloživotno obrazovanje odgojitelja značajno za jačanje profesionalnih znanja, ali i za mijenjanje osobnih stavova, vrijednosti i uvjerenja. Kroz stalno propitivanje svoje implicitne pedagogije odgojitelj treba osvijestiti na koji način djeluje na svim razinama unutar vrtića (Bucković, Kolarić Piplica, Križanac, 2015). Kompetentan odgojitelj treba imati profesionalna znanja, pedagoške vještine, organizacijske sposobnosti, vještine stvaranja i razvijanja međuljudski odnosa, poštivanje etičkog kodeksa (Višnjić Jevtić, 2018). Ovome je opravdano dodati razvijanje samorefleksivnosti (Slunjski, 2006, prema Pintar, 2020), suradnju sa stručnjacima, rad sa tehnologijom, promišljanje i prijenos znanja, treba biti otvoren za promjene, suradnju sa društvenom okolinom (Pintar, 2020) i jačati istraživačke kompetencije (Šagud, 2011). Jedna naučena strategija ponašanja ne može se primijeniti na svaku situaciju u praksi, primjena širokog spektra znanja i profesionalnih sposobnosti ovisi o konkretnoj situaciji u određenom kontekstu i o razvojnim potrebama djece (Šagud, 2011). Autorica Slunjski (2008) ukazuje kako se kvalitetna rasprava može smatrati važnim čimbenikom suradničkog učenja odgojitelja i stručnih suradnika što uvelike utječe na razvoj vrtića u cjelini. Ekološki okvir Bronfenbrennera (1986 prema Sheridan, 2007) objašnjava kako se dijete razvija unutar mikro, mezo, egzo, makro i krono sustava. Kudek Mirošević, Tot, Lozančić (2020) upućuju kako odgojitelj treba osigurati djeci takve uvjeteu kojima će se razvijati njihove kompetencije. Uloga odgojitelja je biti fleksibilan i kreativan u planiranju individualnih sadržaja. Vidačić i Maraš (2015) upućuju kako se kurikulum izgrađuje kontinuiranim promatranjem, bilježenjem, prikupljanjem različite dokumentacije koja pomaže da odgojno-obrazovni proces postane vidljiv u očima djeteta, odgojitelja i roditelja.

Odgojne vrijednosti moguće je tumačiti kao duhovna dobra i ideale koji služe za kreiranje odgoja i za ostvarivanje njegovih nakana i svrhe. Glavni cilj odgoja i obrazovanja za vrijednosti je razvoj cjelokupne ličnosti (Rakić, Vukušić, 2010). Autori Maio i Oslo (1998, prema Visković, 2013) smatraju kako obrazovne politike zemlje određuju odgojne vrijednosti, a usvajaju se kroz socijalizaciju i odgojno obrazovni proces. Osobe koje osjećaju da pripadaju određenom društvu prihvaćaju i vrijednosti tog društva. Spajić Vrkaš (1996, prema Visković i Škutor, 2019) smatra kako se odgoj interpretira kao postupak prodiranja pojedinca u zajednicu i istovremeno preuzimanje vrijednosti iz te zajednice. Za bolje razumijevanje kompleksnosti dječjeg učenja i

uloge odgojitelja treba promišljati o temeljnim odgojnim vrijednostima. Ono što oblikuje odgojno-obrazovni proces nisu samo mogućnosti djelovanja djece, već količina odgojiteljevog povjerenja u djecu i pružanja autonomije. Merry i Rogers (2007, prema Slunjski, 2011) smatraju kako su najvažniji dionici odgojno obrazovnog procesa djeca i njihov pogled se treba uvažavati (Smith, 1996). Djetetu treba davati prilike u kojima će iskazati svoje mišljenje, koristiti raspravu i sudjelovati u odlučivanju. Na taj način djeci je vidljiv utjecaj demokracije i dio su vrednovanja pedagoške kvalitete (Slunjski, 2008). Nalazi istraživanja Sablić i Bažević (2015) upućuju kako učitelji visoko vrednuju sve vrijednosti: znanje, solidarnost, identitet i odgovornost što ukazuje kako učitelji imaju pozitivne stavove prema vrijednostima. Učitelji smatraju kako znanje nije najvažnije za uspjeh u životu, a najveću vrijednost daju odgovornosti.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (sada i dalje NKRPOO, 2015) navodi vrijednosti koje bi trebale osnažiti dijete na svim razvojnim područjima, a to su: znanje (učenje), identitet, humanizam i tolerancija, odgovornost, autonomija, kreativnost. Dijete stječe *znanja* kroz aktivno sudjelovanje, stvara svoj vlastiti svijet kroz igru, različite aktivnosti i doživljava. Njegujući kritičko promišljanje djetetu se omogućava otkrivanje kako se znanjem može mijenjati svijet oko nas i kako se mogu razvijati nove strategije učenja. Poštovanjem i prihvaćanjem svake osobe kao vrijedne, jednakopravne i dostojanstvene odražavaju se vrijednosti *humanizma i tolerancije*. *Identitet* se razvija i jača kod svakog djeteta na osobnoj, lokalnoj, nacionalnoj i globalnoj razini. „Mjesto odrastanja djeteta, njegove društvene i kulturne poveznice, mogu oblikovati živote djece, učvrsti osjećaj identiteta, socijalnih veza i produbiti njegovo razumijevanje o svijetu u kojem živi“ (Cohen, 2011, str. 5). *Odgovornost* je način kako ćemo odgovoriti na osobno djelovanje, ponašanje drugih prema nama i okolnosti koje nas okružuju. Preuzimanje odgovornosti za vlastito ponašanje je pravilan omjer između slobode i ograničenja, između prava i obveza, prema sebi, drugima, društvenom dobru i prirodi. *Autonomija* kao vrijednost u odgojno obrazovnom procesu se razvija demokratskim dijalogom, promidžbom da dijete samostalno organizira i oblikuje svoje aktivnosti. *Kreativnost* je prirodna osobina svakog djeteta koju treba poticati, razvijati i osnaživati. Na svoj originalan način dijete rješava različite izazove i tako razvija divergentno mišljenje (NKRPOO, 2015). Vrijednosti odgojitelja važno su polazište njihovog profesionalnog djelovanja te imaju efekt utjecaja na razvoj djece. „Uvjerenja filtriraju znanja i upravljaju ponašanjem odgojitelja pa se unaprjeđenje prakse neće dogoditi ako nije povezano s propitivanjem i mijenjanjem tih uvjerenja“ (NKRPOO, 2015 str. 57). Teorijska analiza relevantne literature ukazuje na važnost vrijednosti kao polazišta i poželjnih ishoda odgojno-obrazovnog procesa u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Istraženo je zato mišljenje odgojitelja kao nositelja razvoja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa.

## **Metodologija**

Cilj je bio utvrditi mišljenje odgojitelja o značajnosti koju pridaju odgojnim vrijednostima kao prediktoru kvalitete odgojno-obrazovnog procesa i kulture ustanove ranog i predškolskog



odgoja i obrazovanja. Težilo se prepoznavanju pojedinih odgojnih vrijednosti u praksi institucionalnog odgoja i obrazovnog procesa, uvid u pedagošku praksu institucionalnog odgoja i obrazovanja i razlikovanje vidljivih razina identiteta u odnosu na temeljne i manje vidljive odrednice. Pretpostavlja se postojanje statistički značajne povezanosti životne dobi, radnog iskustva i razine obrazovanja s važnošću koju odgojitelji pridaju pojedinim odgojnim vrijednostima prepoznatljivim u pedagoškoj praksi institucionalnog odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi.

Istraživanje je provedeno od veljače 2021. do travnja 2021. Zbog epidemioloških mjera uzrokovanih virusom COVID 19, istraživanje je provedeno online pomoću alata *Google Forms*. Obuhvaćeno je 162 ispitanika. Link se, uz suglasnost administratora grupa, postavio na zatvorene društvene grupe odgojitelja. Sudionici su imali mogućnost širenja linka istraživačkog instrumenta (tzv. uzorkovanje postupkom snježne grudve). Sudjelovanje u istraživanju je bilo dragovoljno. U uputama je jasno objašnjen cilj i svrha istraživanja. Postupkom istraživanja zajamčena je anonimnost sudjelovanja. Etičko povjerenstvo Filozofskog fakulteta u Splitu odobrilo je provedbu istraživanja.

Instrument istraživanja *Upitnik mišljenja odgojitelja o odgojno-obrazovnim vrijednostima/UP-OOV* konstruiran je za potrebe ovog istraživanja, sukladno recentnoj i relevantnoj znanstvenoj literaturi istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove i oblikovan prema metodološkim smjernicama. Istraživački instrument sastoji se od dva dijela. U prvom dijelu uz osnovne demografske podatke (dob, spol, radni staž, razina obrazovanja) zatraženi su podaci o osnivaču dječjeg vrtića u kojem sudionici istraživanja rade. U drugom dijelu istraživački instrument sastojao se od 84 čestice u kojima su odgojitelji procjenjivali svoje stavove o odgojno-obrazovnim vrijednostima i mišljenje su iskazivali na skali od jedan do pet pri čemu jedan označava nipošto se ne slažem, a pet sasvim se slažem. Pouzdanost instrumenta utvrđena je primjenom koeficijenta *Cronbach Alfa* i iznosi 0,74 za cijeli instrument (90 čestica). Skala procjene *Upitnik mišljenja odgajatelja o odgojno- obrazovnim vrijednostima/UP-OOV* je iznimno visoka ( $\alpha=,957$  za 84 čestice).

Uzorkom je obuhvaćeno 162 odgojitelja, od čega 151 sudionik istraživanja navodi da je žena. Uzorkom su obuhvaćeni odgojitelji Splitsko-dalmatinske županije. Prosječna dob istraživanja je 37,83 godine u rasponu od 22 do 64 godine. Prosječno imaju 12, 63 godine radnog staža u rasponu od pripravnika do 46 godine radnog staža. U odnosu na životnu dob i radni staž, uzorak ima pravilnu raspodjelu, ujednačen je. Većina odgojitelja u istraživanju radi u većim gradovima (više od 7000 stanovnika) njih 125, a ostali u manjim mjestima (naselja manja od 7000 stanovnika). S obzirom na obrazovanje većina odgojitelja je VŠS ili prvostupnik/ca 61,1%, zatim slijede VSS ili mag. struke sa podjednakih 19,1%, a ostali odgojitelji u istraživanju njih 0,6% imaju SSS.

Podaci sakupljeni instrumentom *UP-OOV* obrađeni su u okviru kvantitativne metodološke paradigme, primjenom statističkog programa *Statistical Program for Social Scientists 20* (SPSS 20). Za potrebe opće deskripcije izračunate su mjere centralne tendencije i mjere raspršenja. Pouzdanost istraživačkog instrumenta utvrdila se primjenom koeficijenta *Chronbach alfa*.

Napravljena je faktorska analiza. Istražena je povezanost demografskih varijabli i procjene koju ispitanici pridaju pojedinim vrijednostima.

## Rezultati i rasprava

Deskriptivnom analizom istraženo je mišljenje odgojitelja o pojedinim odgojnim vrijednostima kroz čestice koje opisuju pojedine vrijednosti u praksi RPOO. Procjena je bila moguća na 5-stupanjskoj skali Likertovog tipa s nultom točkom gdje jedan znači nipošto se ne slažem, a pet znači sasvim se slažem. U ovom istraživanju tvrdnje su sadržajno međusobno povezane sa vrijednostima iz NKRPOO (2015).

*Tablica 1. Deskriptivni parametri rezultata - vrijednosti*

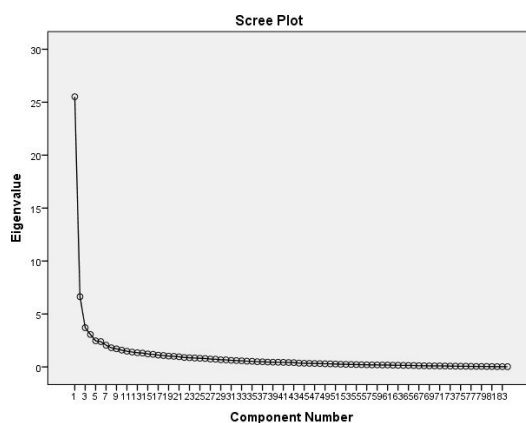
	M	SD
formirati igračke (centre aktivnosti) prema tipiziranim rodnim preferencijama (primjerice, centar gradnje za dječake)	2,130	1,267
materijali iz jednog centra ne bi se trebali miješati sa materijalima iz drugog centra	2,710	1,259
dogovorena pravila i norme u odgojnoj skupini rijetko se mijenjaju	3,090	1,097
odgajatelj ima pravilo za gotovo svaku situaciju u odgojnoj-skupini	3,330	1,068
odgajatelj pruža pomoć djetetu na svaki djetetov poziv	3,420	1,085
odgajatelj treba donositi odluke na osnovu znanja i iskustva te izravno voditi djecu ka željenom cilju	3,520	1,267
dijete traži pomoć odgajatelja povremeno po potrebi	4,200	0,688
stvarati prilike u kojima djeca vlastite aktivnosti razvijaju u pravcu koji je njima svrhovit	4,460	0,661
dijete je sukonstruktor osobnog odgojno-obrazovnog procesa	4,520	0,671
razvijati partnerstvo sa roditeljima	4,650	0,529
osigurati jednake prilike za svu djecu	4,720	0,551
odgojitelj pokazuje suosjećanje i pruža podršku djetetu	4,760	0,508
negovati empatiju djeteta prema drugom djetetu	4,770	0,463
uvažavati različitosti kod djece	4,790	0,424
poticati prijateljske odnose među djecom	4,820	0,401

Najmanje značajnim ispitanici procjenjuju (*Tablica 1.*) kako igračke ne bi trebale biti odvojene posebno za djevojčice i za dječake ( $M=2,13$ ;  $SD=1,267$ ) i materijali se po centrima aktivnosti međusobno ne mogu nadopunjavati ( $M=2,71$ ;  $SD=1,259$ ). Djecu se potiče na slobodan izbor materijala za igru, na način na koji dijete želi u određenom trenutku što je poželjno u suvremenoj pedagoškoj praksi. Merry i Rogers (2007, prema Slunjski, 2011) ukazuju kako dijete koje samo planira igru i poduzima radnje koje za njega imaju smisla podižu djetetovu misaonu

uključenost. Odgojitelji u istraživanju najvišim procjenjuju njegovanje prijateljskih odnosa među djecom ( $M=4,82$ ;  $SD=0,401$ ). „Interakcija i suradnja djece (različitih mogućnosti, sposobnosti, kao i različitih kronoloških dobi) sadrži visoki obrazovni potencijal.“ (NKRPOO, 2015, str. 40) Ekoliški okvir Bronfenbrennera (1986, prema Sheridan, 2007) ukazuje kako se dijete razvija unutar različitih interakcija.

Skala *Upitnik mišljenja odgajatelja o odgojno-obrazovnim vrijednostima/UP-OOV* je pogodna za faktorsku analizu Skala ( $KMO=,838$ ;  $\chi^2 = 11\ 049,658$ ;  $p \leq ,000$  uz  $df=3486$  stupnjeva

slobode). Metodom analize glavnih komponenti izdvojeno je 10 faktora koji zajedno objašnjavaju 60,62% zajedničke varijance. Prvi faktor, kojeg je moguće tumačiti kao usmjerenost odgojitelja na poticanje razvoja djeteta samostalno objašnjava 30% zajedničke varijance. Velik broj izdvojenih faktora ne odgovara jednostavnoj strukturi. Primjenom ScreePlota izdvojeno je 5 faktora (Slika 1.).



Slika 1. Scree Plot čestica Skale

Tablica 2. Faktorska struktura

	Faktori				
	1	2	3	4	5
osigurati jednake prilike za svu djecu	,858				
odgajatelj pokazuje suosjećanje i pruža podršku djetetu	,848				
poticati samoinicijativne aktivnosti djece	,826				
njegovati solidarnost među djecom - spremnost da pomognemo drugome i pružimo podršku	,822				
poticati dijete na preuzimanje odgovornosti za svoje izbore i odluke	,820				
uvažavati različita mišljenja i poštivati osjećaje drugih	,811				
podržavati slobodan izbor partnera u igri	,803				
odgajatelj prihvaća sebe onakvim kakav je i druge osobe različite od sebe	,790				
odgajatelj stvara prilike u kojima se djeca dogovaraju	,763				
stvarati prilike u kojima se djeca izražavaju na različite načine slikom, glazbom, pokretom, verbalnim izričajem, simbolom	,755				
kreirati aktivnosti u kojima je prisutan timski rad djece	,753				
njegovati empatiju djeteta prema drugom djetetu	,738				
njegovati znanstvenu kreativnost kod djece (primjerice, pokusi, istraživanja)	,729				
podržavati fleksibilan pristup u radu u odnosu na sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa	,729				
podržavati dječju originalnost - izvođenje nečeg na sasvim nov način	,720				
poticati maštovitost kod djece u pretvaranju i davanju simboličkog značenja stvarima oko sebe	,694				
stvarati prilike u kojima djeca vlastite aktivnosti razvijaju u pravcu koji je njima svrhovit	,681				
odgajatelj potiče djecu na promišljanje, postavljanje pitanja, istraživanje, bilježenje, uspoređivanje	,674				
njegovati kreativnost kod djece u kojoj nema točnih i netočnih odgovora nego brojne mogućnosti	,673				
odgajatelj potiče komunikaciju u kojoj djeca slušaju jedni druge, razmjenjuju mišljenja i postižu dogovor glasanjem	,669				
poticati djecu na kritičko promišljanje i snalaženje u novim situacijama	,646				
stvarati prilike u kojima djeca slobodno biraju između više različitih izvora (aktivnosti, sadržaja i izvora učenja)	,609				
dijete je sukonstruktor osobnog odgojno-obrazovnog procesa	,567				
djecu se potiče na samoprocjenu	,538				
djeci su dostupni materijali u svim centrima	,474				
poticati djecu na komunikaciju koristeći demokratski dijalog	,470				
dijete traži pomoć odgajatelja povremeno po potrebi	,463				
prilagoditi materijale za individualizirani rad sa djetetom	,455				

---

osigurati osobni prostor za svako dijete (primjerice, gdje dijete čuva svoje osobne stvari)	,452
neprimjereno ponašanje djeteta koristiti kao priliku za učenje	,436
odgajatelj vodi brigu o stilovima učenja djece prilikom planiranja aktivnosti	,358
usmjerenost na potrebe djece	,789
uvažavati različitosti kod djece	,786
poticati slobodu dječjeg izražavanja	,754
poticati jednakopravnost (primjerice, uvažavanje mišljenja svakog djeteta)]	,720
poticati prijateljske odnose među djecom	,687
poštivati, zaštititi i ostvariti dječja prava	,668
razvijati suradnju svih zaposlenika ustanove	,634
podržavati dječji izbor sadržaja učenja	,619
inkluzivna praksa - jednakopravno uključivati svu djecu]	,605
provoditi kontinuirano stručno usavršavanje odgajatelja	,602
odgojitelj koristi različite izvore učenja	,598
uključivati djecu s teškoćama u razvoju u redoviti odgojno-obrazovni proces	,583
zagovarati jednakost (primjerice, dostupnost usluga djeci i obiteljima u različitim dijelovima Hrvatske)	,583
razvijati partnerstvo sa roditeljima	,520
omogućiti fleksibilnost u strukturiranju odgojno-obrazovnog procesa	,511
vrednovati zajedno rad (odgajatelji međusobno) i razgovarati o tome jednom tjedno	,498
javnost rada (primjerice, jasno naznačena vizija i misija ustanove)	,485
uključivati roditelje jednakopravno u sukonstrukciju kurikuluma	,475
provoditi ranu identifikaciju darovite djece	,469
otvorena komunikacija na svim razinama	,456
definirati jasno radne obveze svih zaposlenika	,449
usmjeriti pažnju na dječja (mjerljiva/vidljiva) postignuća	,421
konstruktivno rješavanje problemskih situacija među djecom (bez odnosa pobjednik-poražen; bez traženja krivaca)	,418
predstavljati odgojno-obrazovna postignuća svakog djeteta	,414
koristiti jezik svakog djeteta u skupini (primjerice, izrazi djece drugih kultura i narodnosti)	,378
obilježavati (religijske i kulturološke) blagdane sve djece u skupini	,374
njegovati rituale (primjerice, postupci uključivanja djece u dječji vrtić ili prijelaza u osnovnu školu)	,751
njegovati lokalni verbalni izričaj i narodne običaje	,592
istaknuti naziv odgojne skupine (osjećaj povezanosti)	,566
sudjelovanje članova SRS u neposrednom procesu	,545
koristiti simbole (primjerice, logo dječjeg vrtića, himna)	,541

---

jasno dogovorene norme ponašanja na svim razinama	,510
jednakopravno sudjelovanje djece u odlučivanju	,507
kvaliteta odnosa odgajatelja međusobno	,457
obraćati se poimenično djetetu	,440
isticati identitet djece (primjerice, imena na ormarićima)	,417
prilagoditi specifično prostorno-materijalno uređenje pojedinoj djeci	,367
ravnomjerna raspodjela ovlasti između ravnatelja i odgajatelja	,363
kreativnost odgajatelja	,327
poticati djecu na dokumentiranje osobnog procesa učenja	,600
provoditi akcijska istraživanja osobne prakse	,579
odgojitelj dokumentira odgojno-obrazovni proces	,560
poticati svaku pojedinu obitelj da u odgojnoj skupini predstavi svoju kulturu (običaje, jezik)	,418
isticati različitosti djece u skupini u odgojno-obrazovnom procesu	,338
odgajatelj treba donositi odluke na osnovu znanja i iskustva te izravno voditi djecu ka željenom cilju	,633
odgajatelj ima pravilo za gotovo svaku situaciju u odgojnoj-skupini	,619
dogovorena pravila i norme u odgojnoj skupini rijetko se mijenjaju	,600
odgajatelj pruža pomoć djetetu na svaki djetetov poziv	,588
materijali iz jednog centra ne bi se trebali miješati sa materijalima iz drugog centra	,575
formirati igračke (centre aktivnosti) prema tipiziranim rodnim preferencijama (primjerice, centar gradnje za dječake)	,571
kritizirati dijete i nepoželjno ponašanje tako da svi jasno razumiju granice i poštuju pravila	,508
poticati djecu na prepoznavanje različitosti drugih (primjerice, osoba sa invaliditetom)	,453
naglašavati sličnosti djece u skupini u odgojno-obrazovnom procesu	,348

Pet faktora (*Tablica 2.*) moguće je tumačiti kao: usmjerenost odgojitelja na poticanje razvoja djece, demokratsko donošenje odluka, individualan pristup djetetu, dokumentiranje, uloga odgojitelja. Usmjerenost odgojitelja na poticanje razvoja djece pokazuje kako odgojno-obrazovni pristup odgojitelja prema djetetu čini više čimbenika koji utječu na razvoj djeteta poput okruženja, ozračja, vođenja, odnosa, komunikacije, uvjerenja, vrijednosti i ponašanja (NKRPOO, 2015). Autori Vandell i Wolfe (2000) obrazlažu kako postoji veza između kvalitetne brige o djeci u odgojnim ustanovama i dječjih kompetencija. Demokratsko donošenje odluka ukazuje kako djeca koja otvoreno iskazuju svoja mišljenja postaju dio vrednovanja pedagoške kvalitete (Sheridan, 2007, prema Slunjski, 2008). Nalazi istraživanja Sablić i Blažević (2015) upućuju kako znanje nije najvažnije za uspjeh u životu i smatraju kako je jako važno razvijati kritičko mišljenje kod učenika kako bi promišljali o vlastitom djelovanju i društvenom životu. Individualan pristup djetetu autori Kudek Mirošević, Tot, Lozančić (2020) upućuju kako u

odgojno-obrazovnim ustanovama borave djeca sa različitim potrebama i zato je nužno potreban individualiziran pristup svakom djetetu. Rezultati istraživanja upućuju kako odgojitelji s više godina radnoga iskustva procjenjuju sebe kompetentnim za planiranje i izradu individualiziranih programa za djecu s teškoćama. Dokumentiranje je važno polazište za refleksiju i za bolje shvaćanje aktivnosti djeteta (Vidačić Maraš, 2015). Bolje razumijevanje odgojno-obrazovnog procesa događa se tamo gdje postoji zajedničko refleksivno istraživanje i dokumentiranje odgojno-obrazovnog prakse (Slunjski, 2008). Uloga odgojitelja je ključna u neposrednom radu sa djecom (Antulić Majcen, Pribela-Hodap, 2017). Autori Gipps i MacGilchrist (1999, prema Slunjski, 2011) upućuju kako se vrijednosti zrcale kroz iskazano povjerenje dano djetetu.

Za daljnju obradu faktori su strukturirani kao kumulativne vrijednosti izdvojenih čestica.

*Tablica 3. Povezanost dobi i radnog staža ispitanika s faktorima skale UP-OOV*

	dob		radni staž	
	r	p	r	p
Usmjerenost odgojitelja na poticanje razvoja djece	-,122	,122	-,124	,118
Demokratsko donošenje odluka	-,225**	,001	-,228**	,001
Individualan pristup djetetu	-,141	,074	-,093	,241
Dokumentiranje	-,149	,058	-,137	,083
Uloga odgojitelja	-,073	,356	-,060	,448

Spermanovim koeficijentom korelacije ispitana je povezanost dobi i dužine radnog staža ispitanika s faktorima skale UP-OOV (Tablica 3.). Iz prikupljenih podataka vidljivo je kako postoji statistički značajna povezanost dobi i radnog iskustva sa procjenom demokratskog donošenja odluka. Rezultati pokazuju negativnu povezanost ( $r_{dob} = -,255$ ;  $r_{radni\ staž} = -,258$ ). Nalazi pojedinih istraživanja nedvojbeno ukazuju kako starije osobe veći značaj daju vrijednostima „zadržavanja tradicionalnih odnosa“ (Visković, 2013) te „vlastitog odricanja“, a manje su skloni i otvoreni prema promjenama (Rokeach, 1973, Feather, 1987, Knafo i Schwartz 2001, Verkasalo i sur., 2009; prema Ferić, 2009). Moguće je pretpostaviti kako stariji odgojitelji i odgojitelji sa dužim radnim iskustvom nemaju toliki interes za promjene i stručno usavršavanje koje bi ih osnažilo za bolje razumijevanje demokratskog dijaloga. Dobiveni rezultati idu u prilog rezultata (Slunjski 2008) koji naglašavaju kako kvaliteta rasprave doprinosi kvaliteti odgojno obrazovne prakse.

Tablica 4. Razina obrazovanja ANOVA

	df	F	p
F1	3	2,193	0,091
	157		
	160		
F2	3	3,740	0,012
	157		
	160		
F3	3	2,894	0,037
	157		
	160		
F4	3	2,988	0,033
	157		
	160		
F5	3	1,052	0,371
	158		
	161		

U ovom istraživanju (Tablica 4.) razina obrazovanja odgojitelja korelira sa procjenom demokratsko donošenje odluka ( $F=3,740$ ;  $df=157$ ;  $p=0,012$ ), individualan pristup djetetu ( $F=2,894$ ;  $df=157$ ;  $p=0,037$ ) i dokumentiranje ( $F=2,388$ ;  $df=157$ ;  $p=0,033$ ). Nalazi upućuju na zaključak kako ispitanici teže suvremenoj pedagoškoj praksi. Dobiveni rezultati idu u prilog rezultata koji naglašavaju važnost cjeloživotnog obrazovanja (Miljak, 2005; Ljubetić, 2014; NKRPOO, 2015; Bouillet, 2018; Pintar, 2020). Profesionalno usavršavanje treba biti prioritet na području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, to je jedan od načina kojima se postiže određena razina kvalitete rada sa djecom (Dahlberg, Moss, 2008). Jednom postignuta kvaliteta nije statična, nego se ona razvija i teži napretku. Znanje odgojitelja se nadograđuje, revidira, dopunjuje i izmjenjuje (Slunjski, 2011). Istraživanja Visković i Škutor (2019) upućuju na važnost vrijednosne orijentacije samoaktualizacije koja uključuje samostalnost u odlučivanju i slobodu. Upravo su te vrijednosti sastavni dio drugog faktora kojeg smo nazvali demokratsko donošenje odluka. Nije utvrđena statistički značajna povezanost između procjene odgojitelja prema središtu osnivača dječjeg vrtića i procjene odgojitelja o značajnosti pojedinih odgojnih vrijednosti. Slijedom obrađenih podataka generalna hipoteza djelomično se prihvaća.

## Zaključak

Vrijednosti usmjeravaju odabir ponašanja u određenoj situaciji, a cjelokupno ponašanje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa utječe na razinu kvalitete odgojno-obrazovne



ustanove. Na kvalitetu utječu kultura, kontekst i usmjerenje nacionalnog kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Nalazi ovog istraživanja upućuju na povezanost dobi i radnog staža odgojitelja s važnošću koju odgojitelj pridaje demokratskom donošenju odluka. Složena pedagoška praksa determinirana je osobnim vrijednostima odgojitelja. Ovo istraživanje je dalo uvid u mišljenja odgojitelja o odgojnim vrijednostima i postupcima pedagoške prakse. Nalazi istraživanja upućuju na važnost odgojnih vrijednosti. Sudionici istraživanja posebnu važnost su dali vrijednostima koje promiču humanizam i toleranciju, što je pozitivno jer su to suvremene vrijednosti.

Dobiveni rezultati mogu ukazati na potrebu sustavnog istraživanja odgojnih vrijednosti u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kako bi se potaknula samorefleksija dionika odgojno-obrazovnog procesa. Nedostaci ovog istraživanja prepoznati su u načinu prikupljanja podataka koje je bilo isključivo online. Odgojitelji starije životne dobi koji nemaju informatičke kompetencije nisu bili u tolikoj mjeri u mogućnosti odgovoriti na ponuđenu anketu putem društvenih mreža. Suvremeni odgojitelj bi trebao kontinuirano promišljati o svojim osobnim vrijednostima i usklađivati svoje djelovanje sa odgojnim vrijednostima i zajedničkim vrijednostima suvremenog društva.

## Literatura

- Antulić Majcen, S., Pribela-Hodap, S. (2017). *Prvi koraci na putu prema kvaliteti: Samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja
- Bouillet, D. (2018). *S onu stranu inkluzije*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku i Pučkootvoreno učilište „Korak po korak“.
- Bucković, I., Kolarić Piplica, S. i Križanac, V. (2015). Razvoj povjerenja u dijete i njegove mogućnosti. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21(79), 19-20.
- Cohen, B. (2011). Razumjeti sebe i druge: važnost mjesta odrastanja i vlastitog identiteta u multikulturalnom društvu. *Dijete, vrtić, obitelj*, 17(65), 2-5.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2008). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5(1), 3-12.
- Ferić, I. (2009). *Vrijednosti i vrijednosni sustavi psihološki pristup*. Alineja.
- Ferić, I. i Kamenov, Ž. (2007). Vrijednosti kao prediktori stavova i ponašanja: postoji li utjecaj redoslijeda mjerenja?. *Društvena istraživanja*, 16(1-2 (87-88)), 51-71.
- Jurčević-Lozančić, A. (2015). The Road to Quality in the Theory and Practice of Early Learning: Identity of the Preschool Teacher Profession. *Croatian Journal of Education*, 17(Sp. Ed. 1), 125-135.
- Kudek Mirošević, J., Tot, D. i Jurčević Lozančić, A. (2020). Osmišljavanje inkluzivnoga odgojno-obrazovnog procesa - Samoprocjena odgojitelja i učitelja. *Nova prisutnost*, XVIII(3), 547-559. <https://doi.org/10.31192/np.18.3.8>
- Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove iz zajednice*. ELEMENT, d.o.o.
- Miliša, Z., Dević, J. i Perić, I. (2015). Kriza vrijednosti kao kriza odgoja. *Mostariensia*, 19(2), 7-20.
- Miljak, A. (2005). Su-konstrukcija kurikuluma i teorije (ranog odgoja) obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 235-249.

- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Pintar, Ž. (2020). Suvremeni odgojitelj kao pedagoški praktičar. *Metodički obzori*, 15(1(28)), 93-109. <https://doi.org/10.32728/mo.15.1.2020.05>
- Preporuke Vijeća od 22. svibnja 2019. o visokokvalitetnim sustavima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (2019). Bruxelles: Službeni list Europske unije C189/4. Preuzeto s [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)
- Rakić, V. i Vukušić, S. (2010). Odgoj i obrazovanje za vrijednosti. *Društvena istraživanja*, 19(4-5(108-109)), 771-795.
- Sablić, M. i Blažević, I. (2015). Stavovi učitelja prema vrijednostima kao temeljnim sastavnicama nacionalnog okvirnog kurikuluma. *Školski vjesnik*, 64(2), 251-265.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical test sin 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Education*, 15(2), 197-217. <https://doi.org/10.1080/09669760701289151>
- Sheridan, S. (2009). Discerning Pedagogical Quality in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 245-261.
- Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić zajednica koja uči mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Spektar Medija.
- Slunjski, E. (2008). Rasprava kao temeljni modalitet suradničkog učenja odgajatelja i stručnih suradnika vrtića. *Pedagogijska istraživanja*, 5(1), 22-33.
- Slunjski, E. (2011). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja uvrtiću. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 217-228.
- Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 259-267.
- Vandell, D. L. & Wolfe, B. L. (2000). Child Care Quality: Does It Matter and Does It Need to Be Improved? *NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*.
- Vidačić Maraš, B. (2015). Kako koristiti dokumentaciju u funkciji razvojakurikuluma. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21(79), 9-11.
- Visković, I. (2013). Međugeneracijski prijenos vrijednosti s roditelja na djecu adolescente uopćini Tučepi. *Školski vjesnik*, 62(2-3), 253-268.
- Visković, I. i Škutor, M. (2019). Spol kao prediktor vrijednosti mladih u Hercegovini. *Novaprisutnost*, XVII (3), 565-577. <https://doi.org/10.31192/np.17.3.9>
- Višnjic Jevtić, A. (2018). Odgojiteljska samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.

## Value orientations of kindergarten teachers as a predictor of the quality of the educational process

In the modern pedagogy, educational values are advocated, which are determined by public education policies through the document National Curriculum for Early and Preschool Education (2015), which are: knowledge, identity, humanism and tolerance, responsibility, autonomy and creativity. This paper examines the opinion of teachers on the importance they attach to educational values as a predictor of the quality of the educational process and the culture of the institution of early childhood and preschool education. The opinion of the educators in the Split-Dalmatia County was surveyed on a sample of 162 respondents. The measuring instrument *Questionnaire of educators' opinion on the educational values* was constructed and based on the relevant literature. Descriptive data analysis found that kindergarten teachers put less significant on having toys separated for girls and boys ( $M=2,3$ ;  $SD=1,267$ ), and the highest in assessing the nurturing of friendly relations among children ( $M=4,82$ ;  $SD= 0,40$ ). Respondents also singled out the most important values: ensuring equal conditions for all children ( $M=4,72$ ;  $SD= 0,551$ ), nurturing empathy among children ( $M= 4,77$ ;  $SD= 0,463$ ), providing support to the child by kindergarten teachers ( $M=4,76$ ;  $SD= 0,508$ ), respect for diversity in children ( $M=4,76$ ;  $SD= 0,508$ ). Factor analysing led out five factors that can be interpreted as educators' focus on encouraging children's development, democratic decision-making, individual approach to the child, documentation and the role of kindergarten teachers. There search found a statistically significant negative correlation between age and work experience with the assessment of another factor. The level of education of kindergarten teachers correlates with the assessment to the second, third and fourth factors, which may indicate how kindergarten teachers strive for the values of the modern curriculum. The quality of institutional early childhood and preschool educations conditioned by many visible and latent factors.

**Key words:** educational values, quality of the educational process, competencies of kindergarten teachers, national curriculum

# Simbolička igra na otvorenom u procesu djetetova učenja

Valentina Drempetić i Edita Rogulj

## Sažetak

*Razdoblje djetinjstva obilježeno je najintenzivnijim rastom i razvojem djeteta, stoga je važno promišljati o vrstama aktivnosti koje se planiraju i nude djeci. Igra kao temeljna djetetova aktivnost ima značajnu ulogu u tom procesu. Provedeno akcijsko istraživanje za cilj je imalo utvrđivanje važnosti vanjskog prostora u razvoju simboličke igre djece te utjecaj na proces djetetovog učenja. Istraživanje je provedeno u privatnom vrtiću u Zagrebu, na uzorku od 22 djece u dobi od 3 do 5 godina. S obzirom na cilj i problem istraživanja, napravljen je poseban Protokol za promatranje simboličke igre na otvorenom. Istraživanje započinje analizom početnog stanja u trajanju od jednog tjedna te promatranjem simboličke igre u periodu od dva tjedana. Promatranje simboličke igre odvijalo se svakodnevno u periodu od 10 do 12 sati, a podijeljeno je u dvije faze. U prvoj fazi promatra se simbolička igra na otvorenom bez dodatnih poticaja. Druga faza prati tijek razvoja simboličke igre obogaćene novim poticajima. Rezultati praćenja igre ukazuju na međusobno nadopunjavanje prve i druge faze uz naglašavanje podjednakog korištenja prirodnih materijala dostupnih na otvorenom i ponuđenih poticaja. Podizanjem kvalitete prostorno-materijalnog okruženja dolazi do razvoja kompleksnije simboličke igre.*

**Ključne riječi:** cjelokupni razvoj; klimatski kontekst; prirodno-materijalni kontekst; socijalizacija; uloga odgojitelja

## Uvod

Svjedoci smo intenzivnih promjena koje se očituju kao globalne posljedice izazvane pandemijom COVID – 19. Novonastali uvjeti odrazili su se na sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, stoga je sada više no ikada važno promišljati o uvjetima unapređivanja prakse u skladu s trenutnom situacijom. Izazovi suvremenog života donose velike promjene u svim sferama života, pa tako i u samoj dječjoj igri. Aktualizacijom rada od kuće, promjenom dinamike radnog dana te smanjivanjem slobodnog vremena, roditelji sve češće pribjegavaju korištenju digitalne tehnologije u odgoju djece. Postavljanjem novih radnih zahtjeva pred roditelje, dolazi do revidiranja vremena koje roditelji provode s djetetom. Bašić (2018) navodi da vrijeme koje dijete provodi u slobodnoj igri postaje sve kraće, zbog sve veće opterećenosti roditelja radnim obvezama. Sve navedeno utječe na promjene u dječjoj igri, pri čemu dolazi do trendova koji se prepoznaju i definiraju kroz termine *skraćivanje djetinjstva* te *kriza djetinjstva*, a okarakterizirani su kao temeljne odrednice suvremenog djetinjstva (Bašić, 2018; Harper 2017; Little, 2010). Upravo opterećenost odraslih svakodnevnim poslovima rezultira gubitkom fokusa s važnosti pružanja mogućnosti djeci da budu djeca. Suvremeno djetinjstvo karakterizira promjena dječje igre, posebice igre na otvorenome koja je izložena izvjesnim rizicima uzrokovanim strahom odraslih od nepovoljnih klimatskih uvjeta, insekata koji prenose bolesti, mogućnosti ozljeda te

generalnim porastom kriminala. Sandseter (2011) ističe kako navedeni čimbenici osim izazivanja straha kod roditelja, strah prenose i na djecu. Tako se kod djece stvara osjećaj nesigurnosti, kao i razvijanje pogrešne percepcije prema igri na otvorenome te generalno negativne slike o svijetu kao opasnom mjestu. Posljednjih dvadesetak godina javlja se pojam *kulture straha* (Brow i Patte, 2013; prema Klarin, 2017), a vezan je za realne i irealne strahove roditelja, što dovodi do pretjerano zaštitničkog odnosa prema djeci. Takvo ponašanje roditelja utječe na izostanak spontanosti u dječjoj igri, kao i selekciju prostora u kojem se igra odvija. Na tragu toga Anđić (2018, str. 74) naglašava kako „Kultura djetinjstva na otvorenom nestaje i zamijenjena je s dječjom svakodnevicom u zatvorenom prostoru.“

U ovom radu poseban naglasak stavljen je na ulogu simboličke igre te utjecaj okruženja u kojem dijete odrasta, kao i njegovu ulogu u jačanju unutarnje motivacije, fleksibilnosti te utjecaj na sam proces igre. Cilj istraživanja bio je usmjeren na promatranje simboličke igre na otvorenome te uočavanje promjena uzrokovanih ponudom novih predmeta poput posuda, kuhinjskih pomagala i prirodnina iz neposredne okoline. Promjenom prostorno-materijalnog i socijalnog konteksta, odnosno ostvarivanjem interakcije među sudionicima, dolazi do značajnih promjena u simboličkoj igri, pri čemu valja uzeti u obzir vremenske uvjete kao elemente koji utječu na kvalitetu simboličke igre na otvorenome (Brock, Jarvis i Olusoga, 2019; Woods, 2017).

### **Uloga simboličke igre na otvorenom u razvoju djece**

Institucijsko organiziranje cjelodnevnog boravka djece na otvorenome u Hrvatskoj je tek u začetima te se naglašava važnost implementacije prilikom kreiranja kurikulumu svakog vrtića (Rogulj, 2018), za razliku od nekih europskih i svjetskih zemalja koje su odavno prepoznale prednosti ovog oblika provođenja odgojno-obrazovnog procesa. Analizom radova brojnih stručnjaka, Kiewra i Veselack (2016) navode kako najveća dobrobit simboličke igre na otvorenom proizlazi iz razvoja kreativnosti, fleksibilnosti te iskustvenog učenja izvan okvira uobičajenog, na svim razinama djetetova razvoja. Pritom naglašavaju da su upravo odrasli ključan faktor u poticanju dječje kreativne igre, što se može manifestirati doživljavanjem novih iskustva u prirodnom okruženju, uzevši pritom u obzir neograničeno vrijeme za istraživanje, propitivanje te zadovoljavanje vlastitih potreba. Upravo Bruner (1966) u svojoj teoriji konstruktivističkog učenja definira proces učenja kao učenje otkrićem koje potiče radoznalost.

Od izuzetne je važnosti pružiti mogućnost djeci da sudjeluju u aktivnosti prema vlastitom interesu, bez potrebe za natjecanjem s drugima (Brock, Jarvis i Olusoga, 2019; Woods, 2017). Pritom djeca imaju maksimalnu mogućnost spontanog uključivanja i napuštanja igre, mijenjanja igrovnog konteksta, korištenja fleksibilnosti prostora i raznovrsnih materijala te slobodu izbora u svakom segmentu igre. Navedeni elementi tek su neke od brojnih mogućnosti koje pruža simbolička igra na otvorenom. Martensson (2010) navodi kako je dječja igra raznovrsnija na otvorenom, prirodnom i neuređenom prostoru, upravo zbog toga što djeci pruža više različitih mogućnosti za razvoj tjelesnih sposobnosti te pronalaženje rješenja i odgovora na brojna pitanja. Pritom autor naglašava da bi djeca boravkom u zatvorenome prostoru bila zaključana za nova i drugačija iskustva koje može pružiti samo otvoreni prostor. Moore i Cooper (2014, str. 10) igru

na otvorenom nazivaju *znanstvenim laboratorijem* na otvorenom prostoru, referirajući se pritom na nepredvidljive segmente i dinamičnost konteksta igre. Potonje se manifestira u istraživačkim aktivnostima kao što su prikupljanje, razvrstavanje, mjerenje i uspoređivanje, što pogoduje razvoju znanstvenog mišljenja kod djece od najranije dobi. Igra na otvorenom omogućava djeci harmonično odrastanje u skladu s vlastitim potrebama, naglašavajući pritom kako u društvu u kojem je dijete sve manje u kontaktu s prirodom, uloga vrtića biva sve značajnija, osobito u vraćanju prirodnog okruženja u dječje živote (Brock, Jarvis i Olusoga, 2019; Woods, 2017; Valjan Vukić, 2012). Za djetetov holistički razvoj potrebno je osigurati raznolikost okruženja. Pritom se ne misli samo na bogate prostorno-materijalne uvjete, već na osiguravanje iskustva boravka na otvorenome u kontekstu dječjih ustanova. Senzorna iskustva koja djeca stječu igrom na otvorenom od iznimne su važnosti za njihov cjeloviti rast i razvoj. Stjecanje takvih iskustava izvan zatvorenog prostora podrazumijeva boravak na otvorenome u vrtićkom i obiteljskom okruženju.

Kako bi djeca došla do višeg nivoa razumijevanja, igra na otvorenom postaje imperativ koji potiče kod djece bolje razumijevanje svijeta i prirode koja ih okružuje (Tuuling, Ugaste i Őun, 2015). Mogućnost istraživanja medija poput pijeska, vode, različitih prirodnina te strujanja zraka čini igru na otvorenom posebno vrijednom za djecu, osobito kada je riječ o stjecanju novih senzornih iskustava. Jurčević Lozančić (2016) ističe kako prirodni stimulansi u okruženju kao što su boje, zvukovi i mirisi, pogoduju cjelovitom dječjem razvoju. Najveća prednost otvorenog prostora u usporedbi sa zatvorenim očituje se upravo u prirodnom okruženju koje djeci pruža širok spektar istraživačkih mogućnosti te bogatstvo u stjecanju novih iskustava u igri na otvorenom (Pompermaier, 2010 prema Horvat i Jukić Lušić, 2012).

## **Metodologija istraživanja**

Akcijsko istraživanje provedeno je u dječjem vrtiću Košnica u Zagrebu, u odgojnoj skupini s 22 djece u dobi od 3 do 5 godina. Istraživanje je temeljeno na promatranju dječje igre na otvorenom prostoru, s ciljem utvrđivanja promjena u simboličkoj igri potaknutih ponudom novih poticaja. Djeci su ponuđena različita kuhinjska pomagala poput tanjura, pribora za jelo, tava, lončića, posudica, šalice, čaša, vrčeva te pribor za okretanje i usitnjavanje hrane. Istraživački problem bio je usmjeren na praćenje promjena u simboličkoj igri te uvjetovan vanjskim prostorom, ponudom materijala, socijalnim kontekstom i vremenskim prilikama.

Temeljem postavljenog cilja i problema istraživanja, izrađen je *Protokol za promatranje simboličke igre na otvorenom* (Drempetić, 2021) pri čemu je naglasak stavljen na četiri elementa:

**Vanjski prostor:** Kako vanjski prostor utječe na simboličku igru djece; na koji način je simbolička igra obogaćena; jesu li djeca slobodnija u korištenju vanjskog prostora?

**Poticajni materijali:** Hoće li nedostatak poticajnih materijala rezultirati izostajanjem simboličke igre; na koji način unošenje novih poticaja obogaćuje dječju igru; koji materijali su korišteni u simboličkoj igri?

**Socijalni kontekst:** Može li se uočiti razlika u interesu djece za simboličku igru na otvorenom s obzirom na spol i dob; koja tematika pobuđuje najveći interes djece; kako djeca reagiraju na ponuđene poticaje?

**Vremenske prilike:** Utječu li klimatski uvjeti na razvoj simboličke igre na otvorenom; hoće li primjerice kiša utjecati na intenzitet igre; mogu li se različite vremenske prilike iskoristiti kao situacijski poticaj u simboličkoj igri na otvorenom?

## **Tijek istraživanja**

Istraživanje je provedeno u skladu s *Etičkim kodeksom istraživanja s djecom*. Ujedno su provedene određene pripreme koje su uključivale informiranje ravnatelja, djelatnika vrtića te roditelja o provođenju planiranih aktivnosti. Istraživanje se provodilo u periodu od tri tjedna, a započelo je razradom teme te prikupljanjem materijala. U fazi prikupljanja poticaja uključeni su roditelji kao segment razvoja suradnje i partnerstva s krajnjim ciljem usmjerenim na ostvarivanje dobrobiti za djecu. Dodatan izazov u istraživanju predstavljale su vremenske prilike, odnosno njihova nepredvidljivost, što se pokazalo kao segment koji može imati značajnu ulogu u razvoju simboličke igre.

Opservacija igre provodila se svakodnevno u razdoblju od dva tjedna za vrijeme prijedodnevnog boravka djece na otvorenome, u periodu od 10 do 12 sati. Nakon analize početnog stanja, uslijedila je prva faza akcije u kojoj se promatrala simbolička igra na otvorenom. U ovoj fazi djeci su na raspolaganju bile sprave koje se nalaze u vrtićkom dvorištu: 4 ljuljačke, 2 klackalice, 2 tobogana s kućicama, 2 penjalice, poligon nacrtan na betonu te prirodni materijali poput zemlje, pijesaka, cvijeća, trave i drveća. Druga faza akcije bila je usmjerena na obogaćivanje prostorno-materijalnog okruženja te praćenje simboličke igre u novom kontekstu. Ponuđeni materijali utjecali su na dječju kreativnost i maštu, što dovodi do transformacije dječje igre. Navedene promjene dio su istraživanja, a temelje se na praćenju raznolikosti simboličke igre na otvorenom.

## **Analiza početnog stanja**

Djeca iz odgojne skupine samostalno su organizirala simboličku igru s različitim igrovnim situacijama. U prostoru kućice na toboganu organizirali su prodaju sladoleda, na vrtuljku su organizirali čajanku, dok je pješćanik predstavljao pozornicu, a obližnji bor lift. Međutim, uočeno je kako spomenute igre često izgube smisao jer djeca ubrzo izgube interes te pribjegavaju stereotipnim igrama kao što su nogomet, ljuljanje, trčanje, utrkivanje ili spuštanje na toboganu. Kontinuiranim promatranjem dječje igre s ciljem utvrđivanja postojećeg stanja, igra kuhanja istaknula se kao najčešći izbor simboličke igre, a sastojala se od pripremanja i posluživanja hrane. Djeca su igru organizirala u potpunosti samostalno, vođeni maštom, prethodnim iskustvima i interesima, što je rezultiralo različitim igrovnim kontekstima.

## **Faze akcije**

Nakon analize početnog stanja, uslijedila je prva faza akcije, odnosno promatranje simboličke igre bez intervencije odgojitelja. Prva faza akcije trajala je tjedan dana te su se u ovoj fazi aktivnosti izrade pizze i torte izdvojile kao najčešće. Djeca su postepeno nadograđivala aktivnosti, što je rezultiralo simboličkom igrom kuhanja i izrade slastica. U ovoj fazi istraživanja, djeca su koristila isključivo prirodne materijale koji su se pokazali dostatnima za preuzimanje simboličke funkcije realnih predmeta. Primjerice, dugačka travka i tanke grančice simbolizirale su kuhače, borove iglice postale su sir, pijesak je bio šunka, a zelene trešnje simbolizirale su masline za pizzu. Tijekom izrade i ukrašavanja torte djeca su koristila crvene trešnje i cvijeće koje su prethodno ubrali na dvorištu. Dodatni pokretač bio je situacijski poticaj košnje trave pri čemu se pokošena trava koristila za konstruiranje pećnice, a kasnije i roštilja. Također, bitno je naglasiti kako su ostvareni uvjeti za boravak djece na otvorenom i za vrijeme kiše. Naime, prema *Protokolu promatranja simboličke igre na otvorenom*, vremenske prilike bile su jedan od četiri elementa akcijskog istraživanja. Vođeni činjenicom kako ne postoje dobri ili loši vremenski uvjeti, već samo prikladna ili neprikladna odjeća i obuća, djeca su imala prilike boraviti na otvorenom i za vrijeme kiše (Brock, Jarvis i Olusoga, 2019; Woods, 2017). Prethodno dogovorenim pravilima boravka na otvorenome za vrijeme kišnog vremena, omogućeno je novo iskustvo za svu djecu. Oni koji nisu imali gumene čizme morali su izbjegavati lokve prilikom kretanja po prostoru dvorišta. Zanimljiva je činjenica da je iz te situacije proizašla samostalna podjela igrovnih uloga među djecom, koju su svi poštivali. Djeca koja su imala gumene čizmice stajala su u lokvi i prikupljala vodu koju su koristili za pranje lišća koje je simboliziralo salatu, dok su ostala djeca prikupljala trešnje, pijesak i cvijeće.

Rezultati promatranja simboličke igre u prvoj fazi, odnosno prije intervencije odgojitelja, usmjereni su na analizu simboličke igre kuhanja i izrade slastica, s ciljem odgovaranja na postavljena istraživačka pitanja. Prikupljeni podaci uvršteni su u tablicu koja opisuje vanjski prostor, poticajne materijale, socijalni kontekst te vremenske prilike (Tablica 1).

**Tablica 1: Obilježja promatranja simboličke igre na otvorenom prije intervencije odgojitelja**  
(prema Drempeć, 2021)

	SIMBOLIČKA IGRA KUHANJA	SIMBOLIČKA IGRA IZRADE SLASTICA
VANJSKI PROSTOR	Sve prednosti koje otvoreni prostor pruža iskorištene su u cijelosti: - u usporedbi sa simboličkom igrom u zatvorenom prostoru, djeca su u igri na otvorenom puno glasnija - u prikupljanju prirodnih materijala koriste cjelokupni prostor - nisu ograničeni kao u zatvorenom prostoru, stoga igru organiziraju u svim predjelima dvorišta	Sve prednosti koje otvoreni prostor pruža iskorištene su u cijelosti: - glasniji su u usporedbi sa simboličkom igrom koja se odvija u zatvorenom prostoru - koriste cjelokupni prostor, osobito kada je riječ o prikupljanju prirodnih materijala - igru organiziraju na pješćaniku koji je preuzeo funkciju stola za potrebe igre



	- djeci je dostupan veći prostor za kretanje	- imaju više prostora za kretanje, što koriste u značajnoj mjeri za prikupljanje prirodnina
POTICAJNI MATERIJALI	U igri koriste isključivo prirodne materijale kao što su: pijesak, zemlja, cvijeće, grančice, iglice bora, trava, lišće, zelene trešnje	Korišteni su isključivo prirodni materijali: - pijesak je simbolizirao šećer u prahu, a koristili su ga i u izradi torte - cvijeće, grančice, borove iglice, trava, lišće, crvene trešnje
SOCIJALNI KONTEKST	Vidljiva je interakcija unutar grupe: - djeca međusobno više komuniciraju nego u zatvorenom prostoru - surađuju, organiziraju se - dogovaraju pravila - mijenjaju pravila po potrebi - u igri je prisutan veći broj dječaka, no sudjeluju i djevojčice - zajednički sudjeluju u izradi jedne pizze - samostalno se grupiraju prema aktivnostima sakupljanja materijala potrebnih za pizzu	Naglasak na socijalnoj dimenziji: - djeca međusobno komuniciraju više nego u zatvorenome prostoru - organiziranje manje grupe - uspješno pregovaraju te surađuju u podjeli uloga - problemske situacije kao što je raspodjela prostora uspješno i samostalno rješavaju - u svrhu izrade većeg broja slastica, organiziraju se u manje skupine - igrom dominiraju djevojčice, uz sudjelovanje dječaka
VREMENSKE PRILIKE	Klimatski uvjeti nisu u značajnoj mjeri utjecali na razvojni tijek simboličke igre; naprotiv jedan dječak je iskoristio kišnicu za varivo, čime je potaknuo drugu djecu na traženje kišnice u dvorištu. Vodu su sakupljali dlanovima, a potom koristili u pripremi različitih jela.	Klimatski uvjeti nisu značajno utjecali na tijek simboličke igre. Kako bi lakše oblikovali pijesak, djeca koriste vodu u izradi slastica. Ometajući faktor kiše uočen je kod uništavanja napravljenih kolača koji su se deformirali zbog prevelike količine vode. Rješenje su pronašli u korištenju lišća kao zaštite kolača, dajući mu funkciju poklopca.

Simbolička igra koja se odvijala u prvoj fazi akcijskog istraživanja rezultirala je produktima kao što su pizza, torte i kolači. U drugoj fazi djeci su ponuđeni dodatni upotrebni materijali poput; tanjura, pribora za jelo, tava, lončića, raznih posudica, šalica, čaša, vrčeva i pribor za okretanje hrane. Uz ponuđene predmete djeca su imala mogućnost korištenja pravog pribora za usitnjavanje hrane, kao što su ribež i drobilica.

U ovoj fazi najviše se istaknula podjela novih igrovnih uloga. Kao posebnu zanimljivost potrebno je istaknuti kako su djeca, bez obzira na ponuđene poticajne materijale i dalje nastavila s prikupljanjem prirodnih materijala. U ovoj fazi istraživanja vidljivo je nadopunjavanje te međusobna povezanost prve i druge faze akcije. Primjerice, djeca su imala na raspolaganju

prave, metalne lončiče za kuhanje koje su iskoristili za kuhanje kave. Njihovo prethodno iskustvo vezano za boju kave potaknulo ih je na traženje rješenja kako vodi promijeniti boju, da pritom bude što sličnija kavi. Jedan dječak se dosjetio da bi u vodu mogli ubaciti zemlju te tako dobiti tekućinu poput kave. Ideja dječaka poslužila je drugoj djeci te su svi kuhali kavu dodavanjem zemlje u vodu. Za razliku od pripreme kave, u simboličkoj igri čajanke jedna djevojčica predlaže kako bi trebali napraviti nekoliko različitih vrsta čaja. Razgovarajući o svojim omiljenim okusima čajeva, djeca zaključuju kako će skuhati čaj od kamilice, mente i šipka. Pritom su podijelili uloge tako da je svatko morao osigurati određeni sastojak za čaj. Kao i u prethodnom primjeru, vidljivo je ispreplitanje prve i druge faze akcije jer djeca koriste ponuđene poticaje kao što šalice, metalni lončići, žlice i tanjure karakteristične za drugu fazu akcije. Uz to, sudjeluju i iniciraju samostalno istraživanje i pribavljanje prirodnih materijala o kojima prethodno promišljaju i diskutiraju. Promišljanjem o odabiru prirodnih materijala zaključuju kako će tratinčice koristiti za čaj od kamilice, crvene trešnje za čaj od šipka te lišće u pripremi čaja od mente. Uočen je veliki interes za ovu simboličku igru te su djeca u njoj sudjelovala i duže od dva sata, čime se pomaknuo odlazak u odgojnu skupinu. Interes za ovu simboličku igru se u periodu od nekoliko dana produbljuje te je uočeno uvođenje novih elementa poput dodavanja šećera i limuna u čaj.

### **Faza promatranja**

Unošenje poticajnih sredstava u igru utjecalo je na kvalitetu igre, što je rezultiralo novim igrovnim scenarijima, uključivanjem novih zanimanja i preuzimanjem novih uloga. Primjerice, djeca više nisu bila usredotočena isključivo na simboličku igru kuhanja i izrade slastica, već su svoju igru obogatili uvođenjem novih igrovnih scenarija. Pritom se najviše istaknula simbolička igra oponašanja uloge konobara i prodavača. Preuzimanje novih uloga rezultiralo je proigravanjem situacija poput organiziranja posluživanja čaja i prodaje sladoleda. Značajno je napomenuti i kako unošenjem novih poticajnih sredstava u drugoj fazi akcije djeca produbljuju interes za igrom.

U prvoj fazi akcije, djeca su nakon četiri dana izgubila interes za igru, a uzrok tomu bio je nedostatak novih poticajnih sredstava. Iako im je u početku proces istraživanja i pronalaska prirodnih materijala bio izuzetno zanimljiv, primijećeno je kako je interes za iste pao nakon četiri dana. Petnaestero djece od ukupno dvadeset i dvoje, koja su sudjelovala u praćenju, interes za simboličku igru na otvorenom zamijenio je upravo stereotipnim načinom igranja, koristeći sprave kao što su ljuljačke, penjalice i tobogan. S druge strane, unošenjem novih poticajnih sredstava u drugoj fazi akcije su gotova sva djeca sudjelovala u simboličkoj igri na otvorenom, tako da su samostalno, vođeni vlastitim interesom, organizirali igru prema ponuđenim poticajima.

## Rezultati istraživanja - Faza refleksije

Rezultati istraživanja ukazuju na međusobno nadopunjavanje prve i druge faze akcije. Djeca su u prvoj fazi akcije koristila isključivo prirodne materijala dostupne na dvorištu. U drugoj fazi akcije, djeca uz ranije spomenute poticaje obogaćuju igru materijalima ponuđenim od strane odgojitelja. Premda su u drugoj fazi akcije djeca imala puno više gotovih poticaja, zanimljivo je kako su i dalje usmjeravali podjelu igrovnih uloga upravo na pronalaženje i osiguravanje prirodnih materijala. Primjerice, u međusobnoj podjeli uloga nekolicina djece bila je zadužena za branje cvijeća koje im je u igri poslužilo za čaj od kamilice, borove iglice koristili su kao začine te kao sastojke za pizzu. Ponekad su iglice preuzele simboliku sira i salame, a ponekad origana. Koštice od trešanja sakupljali su i koristili u izradi čaja od šipka, dok su ubranoj trešnji dali simboličko značenje voća i povrća. Temeljem uočenih reakcija djece, može se zaključiti kako naknadno uvedeni poticaji obogaćuju i proširuju simboličku igru. Djeca istinski uživaju u procesu pronalaženja predmeta kojima samostalno pridaju određenu simboličku funkciju, stoga ih je potrebno poticati na korištenje urođenih potreba za samostalnim istraživanjem. Temeljem postavljenih istraživačkih pitanja zaključuje se sljedeće:

1. Vanjski prostor – u usporedbi sa simboličkom igrom u zatvorenom, vanjski prostor sam po sebi obogaćuje dječju igru, djeca su slobodnija jer imaju na raspolaganju puno više prostora. Nisu ograničeni centrima koji su specifični za zatvoreni prostor. Uočeno je da su djeca na otvorenom prostoru bila puno glasnija u međusobnoj komunikaciji, kao i u izražavanju vlastitih glasovnih sposobnosti. Djeca su za potrebe igre koristili svaki dio dvorišta, stoga je zaključak da je vanjski prostor bio u potpunosti iskorišten.

2. Poticajni materijali – najveći odmak u promatranju simboličke igre na otvorenom bilo je upravo bogatstvo prirodnog materijala koji vanjski prostor nudi, ali i činjenica da su ga djeca samostalno pronalazila. Prikupljenim prirodninama djeca su davala određenu funkciju koja je bila povezana s prethodnim vlastitim iskustvima. Upravo je taj osjećaj samostalnosti pri odabiru određenih materijala najviše utjecao na tijek same igre, ali i na samopouzdanje djece te osjećaj postignuća koji je rezultirao stvaranjem pozitivne slike o sebi. Djeca su često imala potrebu pohvaliti se odgojiteljima, čime su na neki način tražili priznanje za svoj uspjeh. Primjerice, često bi tražili od odgojitelja da se uključi u igru i to u situacijama kada je trebalo kušati ono što su napravili. Nerijetko su ispitivali; „Kakva ti je torta? Sviđa li ti se kako smo ukrasili kolač? Je li čaj dovoljno sladak? Što kažeš na današnji ručak koji smo skuhalo?“. S druge strane, veliki napredak u intenzitetu simboličke igre na otvorenom vidljiv je nakon dodavanja novih poticajnih sredstava u igru. Djeca su dodavanjem novih materijala obogatila simboličku igru, produžila trajanje igre te su osmišljavali nove igrovne uloge. Uz to, djeca su isticala potrebu za zadovoljavanjem svoje urođene potrebe za istraživanjem, što se najviše istaknulo u prvoj fazi istraživanja te se nastavilo u drugoj fazi. Pritom se može zaključiti kako dodatni materijali nisu nužni za razvoj simboličke igre na otvorenom, jer su se djeca u nedostatku istih, snašla tako da su sami pribavili materijale iz neposrednog okruženja, upravo u vidu prirodnina kojima su dali određeno funkciju. Bez obzira na to što naknadno dodani materijali nisu nužni za razvoj simboličke igre na otvorenom, uvelike

su utjecali na podizanje kvalitete i raznolikosti igre kao i na sam interes djece. Naknadnim dodavanjem materijala simbolička igra podignuta je na višu razinu.

3. Socijalni kontekst – razlika u interesu djece za simboličku igru na otvorenom s obzirom na spol nije uočena. Međutim, već u prvoj fazi istraživanja uočena je razlika sudjelovanja u simboličkoj igri u odnosu na dob djece. Naime, pokazalo se kako je interes za simboličku igru na otvorenom najviše stagnira kod mlađe djece u skupini. Iako su u početku svi ispitanici intenzivno sudjelovali u igri, nakon četiri dana je upravo nedostatak poticajnih sredstava rezultirao smanjenim interesom za simboličku igru kod trogodišnjaka. Kako navodi Badurina (2018), u simboličkoj igri dijete kroz igranje uloga i različitih situacija preuzima ulogu prezentiranja tuđih misli, akcija ili emocija. Sposobnost proigravanja i preuzimanja uloga ovisi o razvojnim karakteristikama svakog djeteta. Nastavno na to, prirodno je zaključiti kako su starija djeca razvojno sposobnija u kreiranju različitih uloga, upravo zbog proživljenih iskustava i mašte. Unošenjem novih sredstava u simboličku igru na otvorenom uočeno je obogaćivanje vokabulara, bolja i kvalitetnija komunikacija te razvijanje kvalitetnijih odnosa među djecom.

4. Vremenske prilike – S obzirom na to da su klimatski uvjeti za vrijeme provođenja istraživanja bili izuzetno promjenjivi, poslužili su kao dodatni segment koji se pratio. Ispostavilo se kako vremenske prilike nemaju negativnih posljedica na dječju igru, već su iskorištene kao situacijski poticaj. Lokve vode u dvorištu nakon intenzivnog kišnog razdoblja poslužile su djeci u igri pripreme jela. Osim što su obogatile simboličku igru, lokve su bile izvrstan situacijski poticaj koji je djeci omogućio razvijanje preciznosti, koordinacije, fine motorike i okulomotorike u sklopu različitih aktivnosti. Djeca su prvotno prebacivala vodu iz lokve u posudice iz kojih su potom vodu ulijevala u druge posudice te su vodu koristili u igri za pripremu jela. S druge strane, koristili su lokve i za pranje lišće koje je predstavljalo salatu. Igra je promatrana svakodnevno u trajanju od dva sata te su u tom periodu sva djeca aktivno sudjelovala u zajedničkoj simboličkoj igri. Uočen je gubitak interesa za ljuljačke, klackalice, penjalice i tobogane. Nastavno na to, može se zaključiti kako se malim intervencijama odgojitelja dječja pažnja može usmjeriti na kreativnije aktivnosti, kao što je simbolička igra.

## **Zaključak**

Igra je djeci prirodna i urođena aktivnost te se često naglašava kako djeca uče čineći te čine učeći. Dječja igra kao neiscrpan predmet istraživanja, posebice u segmentu simboličke igre, doprinosi emocionalnom, socijalnom, fizičkom i kognitivnom razvoju djece. Iako je igra za djecu prirodno stanje, važno je napomenuti kako brojni segmenti mogu utjecati na njezin razvoj i kvalitetu. U tom smislu, organiziranje i kreiranje prostorno-materijalnog i socijalnog okruženja za igru, kao i uloga odgojitelja u dječjoj igri mogu uvelike utjecati na razvoj simboličke igre te na razvoj djeteta. Polazeći od prostorno-materijalnog okruženja, nastoji se naglasiti važnost otvorenog prostora u osmišljavanju i realizaciji simboličke igre djece. Ova vrste dječje igre neopravdano je zanemarena, a tome svjedoči i vrlo mali broj dostupnih istraživanja provedenih na ovu temu. Uz dobro strukturirani vanjski prostor te ponudom kvalitetnih poticajnih sredstava, simbolička igra na otvorenom može djeci ponuditi puno više od igre u zatvorenom prostoru.

Provedeno akcijsko istraživanje ukazuje na činjenicu da ne postoje dobri ili loši vremenski uvjeti za igru na otvorenome. Djeca posjeduju izuzetnu sposobnost prilagodbe, kao i spontanost u iskorištavanju trenutnih situacijskih poticaja. Uz to, promatranjem simboličke igre na otvorenom zaključuje se kako djeca u svakom trenutku simboličke igre koriste najbolje od onoga što im je ponuđeno. Drugim riječima, simbolička igra na otvorenome bila je prisutna i prije obogaćivanja poticajnim materijalima. S druge strane, istraživanje ukazuje da se dodavanjem poticajnih sredstava igra unapređuje socijalno, iskustveno i sadržajno. Kvalitetno organizirana simbolička igra na otvorenom djeci nudi ono što zatvoreni prostor nije u mogućnosti, mnoštvo prirodnih materijala, spontano i neiscrpno istraživanje prirode, slobodu i opuštenost. Sve navedeno uvelike utječe na istraživačku prirodu djece te potiče njihove potencijale. Mnoga djetinjstva su od davnina obilježena te obogaćena sinergijom prirode i igre na otvorenom. Upravo brojna istraživanja potvrđuju kako bi to trebao postati imperativ i današnjeg suvremenog odgoja.

Stoga je odgojitelje, kao stručnjake za odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi, potrebno educirati za što kvalitetnije organiziranje boravka na otvorenome. Takvim pristupom osigurava se stručnost i kvaliteta odgojitelja te korištenje igre kao alata u kontinuiranom odgoju i obrazovanju, kojim se može odgovoriti na sve izazove suvremenog djetinjstva.

## Literatura

- Andić, D. (2018). *Djeca, okoliš i održivi razvoj*. Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Bašić, S. (2012). Kriza djetinjstva. *Dijete, vrtić, obitelj*, 67(18), 10-12.
- Brock, A., Jarvis, P. i Olusoga, Y. (2019). *Perspectives on Play: Learning for life*. Routledge.
- Bruner, J. S. (1966). *Prema teoriji poduke*. Belkapp Press.
- Drempetić, V. (2021). *Simbolička igra na otvorenom u procesu djetetova učenja*. Učiteljski fakultet
- Harper, N. J. (2017). Outdoor risky play and healthy child development in the shadow of the „risk society“: A forest and nature school perspective. *Child & Youth Services*, 4(38), 318-334.
- Horvat, V., Jukić Lušić, I. (2012). Pravo djece s cerebralnom paralizom na igru na otvorenom. *Dijete, vrtić, obitelj*, 68(18), 26-29.
- Jurčević Lozančić, A. (2016). *Socijalne kompetencije u ranom djetinjstvu*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Kiewra, C., Veselack, E. (2016). Playing with nature: Supporting preschoolers' creativity in natural outdoor classrooms. *The International journal of early environmental education*, 4(1), 70-95.
- Klarin M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Sveučilište u Zadru.
- Little, H. (2010). Finding the balance: Early Childhood practitioners' views on risk, challenge. *Macquarie University Research Online*, 1-12.
- Martensson, F. (2010). Igra na otvorenome u središtu zdravstvene kampanje. *Djeca u Europi*, 2(4), 11-12.
- Moore, R. C. i Cooper, A. (2014). *Natural play and Learning Places: Creating and Managing Places Where Children Engage with Nature*. Natural Learning Initiative and National Wildlife Federation.
- Rogulj, E. (2018). Natural Environment in the Development of a Contemporary Curriculum. U: E. Rogulj, A. Višnjić Jevtić, A. Jurčević Lozančić (ur.), *Early Childhood Relationships: The Foundation for a Sustainable Future* (str. 147-157). OMEP Hrvatska.
- Sandseter, E. B. H. (2011). Children's risky play in Early childhood Education and Care. *ChildLinks. Children's Risky Play*, 3(1-16).
- Tuuling, L., Ugaste, A., Ōun, T. (2015). The Use of Outdoor Learning from the Perspective of Preschool Teachers and Principals Tuuling, L., Ugaste, A., Ōun, T. (2015). The Use of Outdoor Learning from the Perspective of . *Tradition and Inovation in Education*, 29, 11-33.
- Woods, A. (2017). *Elemental Play and Outdoor Learning: Young children's playful connectiond with people, places and things*. London: Routledge.

## Symbolic play in outdoor

Childhood is a period noticeable for intense growth and development, therefore it's important to ponder what kind of activities are being planned and offered to the children. Play, as a fundamental children's activity has a significant role in that process. This thesis emphasizes the importance of symbolic play, the influence of childhood surroundings and its role towards reinforcing internal motivation and flexibility in preschool children, as well as its influence on the process of play. In this thesis, the data was collected within the action research, which was conducted with specific goals to determine the importance of outdoor space in development of symbolic play in children, along with the impact on the children learning process.

The research was carried out in a private nursing school in the city of Zagreb on a sample of N=22 preschool children from 3 to 5 years old). The research's aim was directed at observing symbolic play in outdoor space while recognizing variations caused by incorporating new objects such as pots and kitchen utensils along with essentials from their immediate surroundings. By altering special, material and social context through establishing interaction between participants symbolic play is altered significantly and its quality is affected by outdoor weather elements as well. The research began with a preparatory analysis that lasted for a week, followed by an observation of symbolic game for two-week period.

The observation was divided into two phases and administered on a daily basis for a two-hour period (from 10 a.m. until noon), during which the children usually resided on the nursery school's playground. In the first phase symbolic play was observed in outdoor space without additional incentives. In the second phase the development of symbolic play is monitored and new incentives are added in three intervals. The results of observation indicate that the first and the second phase complement each other; in each phase both natural materials found in outdoor space and added incentives were used equally. Symbolic play in outdoor space is enriched and expanded by implementing new assets. By raising the quality of spatial and material surroundings there is visible progression, a shift in approach in symbolic play and a shift in the attitude upon coming out to the playground, regardless of the weather conditions.

**Key words:** natural-material context, climate context, preschool teacher role, socializing, overall development

# Profesionalni razvoj odgojitelja u procesu promjene

Antonija Vukašinić i Marija Karačić

## Sažetak

*Reforma obrazovanja donosi učiteljima/ odgojiteljima izazove na koje moraju pravovaljano odgovoriti. Profesionalne kompetencije učitelja direktno utječu na postignuća učenika, te se stoga dovodi u pitanje profesionalna odgovornost učitelja. Kako bi učitelji/odgojitelji postigli kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa, nužno je osigurati im sustavnu podršku koja se očituje u profesionalnom razvoju koji je u skladu s potrebama djece i potrebama kulture dječjeg vrtića. Koliko su učitelji/odgojitelji motivirani za profesionalni razvoj, utječe prije svega njihova implicitna pedagogija, vođenje ustanove te sustavna podrška u profesionalnom razvoju. Analiza i rezultati transkripcije strukturiranog intervjua provedenog na uzorku od 7 odgojitelja u Brodsko Posavskoj županiji, upućuju na nužnost definiranja čimbenika koji rezultiraju sinergijom sudionika odgojno- obrazovnog procesa. Sagledavanjem šire perspektive sustava podrške profesionalnog razvoja odgojitelja te aksijalnim kodiranjem, definirani su vodeći čimbenici; oblici profesionalnog usavršavanja, autonomija u profesionalnom razvoju, podrška ustanove u profesionalnom razvoju te motivacija za profesionalni razvoj. Rezultati istraživanja upućuju na nužnost postizanja kvalitetnog odnosa čimbenika profesionalnog razvoja, međusobne sinergije koja bi dovela do motivacije i profesionalne samoaktualizacije odgojitelja.*

**Ključne riječi;** autonomija; čimbenici kvalitete; motivacija; sustav podrške; vođenje

## Uvod

Promjene u obrazovanju događaju se upravo zbog vremenskog odmaka koji rezultira inovacije u gospodarskom i globalnom smislu te nužnost odgovora na iste. Za razliku od uniformiranog opskrbljivanja djeteta znanjem, uloga odgojno obrazovnih djelatnika postaje daleko opsežnija i zahtjevnija. Kvalitetnim procesom poučavanja, proces učenja se temelji na razvoju ključnih kompetencija koje će osigurati djetetu aktivnu ulogu u demokratskom društvu te mogućnost autonomnog djelovanja u smislu donošenja odluka kritičkim pristupom problemu s kojim se susreće. Razvoj navedenih kompetencija usko je povezan s inicijalnim obrazovanjem učenika tj. s kompetencijama odgojno-obrazovnih djelatnika, učitelja, nastavnika ili profesora. Iako je 2015.god. u Republici Hrvatskoj stupio na snagu Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015), praksa dječjih vrtića je i nadalje vrlo šarolika. Miljak (1996) ističe da postoji nesklad između onoga što odgojitelj radi i onoga što misli te smatra da implicitne pedagogije odgojitelja uvelike utječu na individualni pristup djetetu, razvoj autonomije djece i u konačnici na razvoj učenja djece. Senge (1990) dovodi u vezu identitet pojedinca s lojalnošću prema poslu koji obavlja. Često ne postoji jasna distinkcija između osobnosti i profesionalnosti radnog učinka pojedinca. Slunjski (2016) smatra da je odgojno-obrazovna ustanova proizvod razmišljanja i interakcije pojedinca te je sukladno tomu promjena moguća ukoliko se promijene vrijednosti,

stavovi i temeljna uvjerenja učitelja/ odgojitelja. Tijekom prethodnog desetljeća, kvaliteta sustava ranog i predškolskog odgoja podvrgnuta je sustavnim istraživanjima s ciljem utvrđivanja odrednica kvalitete odgojno-obrazovnog procesa te definiranja terminologije i primjene koncepta. Majcen Antulić i Pribela- Hodap( 2017) prema Moss (1994) navode dva značenja u određivanju kvalitete: analitičko i deskriptivno te evaluacijsko značenje. Analitičko i deskriptivno određivanje kvalitete konteksta ustanove obuhvaća definiranje, interpretiranje dinamike i akcije koje su prisutne u kulturi ustanove dok evaluacija obuhvaća praćenje i vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa. Sukladno navedenom a u okviru vrednovanja ustanove, postavlja se pitanje jesu li dovoljno razvijene profesionalne kompetencije odgojitelja kako bi se moglo ostvariti navedeno određenje kvalitete bez opservacije vanjskih čimbenika? Autorice, nadalje utvrđuju dva pristupa u načinu vrednovanja kvalitete ustanove; unutarnje i vanjsko vrednovanje. Vanjsko vrednovanje provode subjekti koji su izravno ili neizravno uključeni u odgojno-obrazovni proces dok se unutarnje vrednovanje bazira isključivo na refleksiji odgojno-obrazovnog procesa tj. na samovrednovanje uglavnom pojedinca. Ovakvo vrednovanje zahtijeva sagledavanje odgojitelja kao refleksivnog praktičara koji sustavnim praćenjem djeteta i usmjerenošću na dijete, odgovara na individualne potrebe i individualni razvoj djeteta te na taj način razvija vlastitu praksu u interakciji s drugim odgojiteljima kao kritičkim prijateljima. Smatraju da je za unapređenje vlastite prakse važna profesionalna odgovornost svih ključnih dionika odgojno-obrazovnog procesa. U procesu samovrednovanja predlažu timove za kvalitetu te kompetencije i vještine koje bi članovi tima (odgojitelji, ravnatelji, stručni suradnici i roditelji) trebali imati; refleksivne vještine, praćenje suvremenih spoznaja, stručna elaboracija pokazatelja kvalitete, profesionalnost, komunikacijske vještine, poduzetničke vještine, motiviranost te otvorenost za nova znanja. Miljak (1996) smatra da je za otkrivanje implicitne pedagogije potrebna izravna povratna informacija iz prakse putem zajedničkog djelovanja praktičara te pomoć istraživača ili pedagoga, što ujedno predstavlja i prvi korak prema razvoju refleksivne prakse. Slunjski(2016) ističe da praktičari nisu u mogućnosti implementirati novi kurikulum u svoju praksu ukoliko im se ne osigura sustavna podrška u razvoju učenja vještina koje su potrebne za kvalitetnu i inovativnu praksu. Darling- Hammond, Hylar, Gardner(2017) definiraju efektivni profesionalni razvoj kao strukturirano profesionalno učenje koje rezultira pozitivnim promjenama u kurikulumu i cjelokupnom kontekstu ustanove. Bitne značajke u profesionalnom razvoju učitelja/ odgojitelja, fokusirane su na strategije učenja kurikulumskih odrednica unutar konteksta ustanove. Inkorporativno aktivno učenje udaljava se od tradicionalnog načina poučavanja te poučavanje usmjerava na strategije učenja koje omogućavaju aktivniju uključenost učenika/djece u sam proces učenja. Za takvu bi vrstu poučavanja odgojitelj/učitelj trebao imati autonomiju u radu. Važnost kreiranja zajednica učenja, očituje se u stvaranju pozitivnog ozračja te implementiranju pozitivnih promjena u kulturu ustanove. Kurikularni model te autonomno modeliranje nastave ili odgojno-obrazovnog procesa, daje mogućnost učiteljima/ odgojiteljima bolji uvid u razvoj vlastite prakse, korištenjem video snimaka nastave, pisanih bilježaka, pedagoške dokumentacije. Vođenje i podrška stručnjaka iznimno je važna u profesionalnom razvoju. Prema Fink( 2005) uloga vođenja je svojevrsna uključenost ravnatelja u kontekst ustanove te poznavanje umijeća i kompetencija zaposlenika kako bi ravnatelj uspješnije omogućio podršku učitelju/ odgojitelju u učinkovitijem poučavanju djece. Slunjski (2018) smatra da je vođenje umijeće koje se steže učenjem. U suvremenim oblicima učenja za



vođenje, ističe učenje ravnatelja i stručnih suradnika s praktičarima i u suradnji s članovima akademske zajednice te učenje koje je utkano u svakodnevni rad u odgojno- obrazovnoj skupini, individualno učenje; mentoriranje uz podršku kolega te učenje putem webinarima i društvenih mreža. Heika, Pitkaniemi i Kettunagas (2019) smatraju da je međuovisnost ravnatelja, odgojno-obrazovnih djelatnika i čimbenika obrazovne politike važna u zajedničkom postizanju ciljeva tj. kvalitete odgojno-obrazovne ustanove. Stvaranje zajedničke vizije i vođenje manjeg broja djelatnika, osigurava pravilno pedagoško vođenje i pruža bolju podršku djelatnicima u odgojno-obrazovnom radu i profesionalnom razvoju. Darling- Hammond (2017) smatra da takva vrsta podrške treba biti usmjerena prema individualnim potrebama pojedinca i individualnom profesionalnom usavršavanju. Povratnom informacijom kao elementom sustavne podrške, razvija se mogućnost razvoja prakse i uvida u individualni tijek profesionalnog razvoja.

Proučavajući profesionalno učenje, Greshilova, Kimova, Dambaeva (2020) utvrđuju aksiološke imperitive koji obuhvaćaju kontinuirano obrazovanje pojedinca, vlastitu strategiju profesionalnog razvoja, cjeloživotno obrazovanje te razvoj kulture ustanove u kojoj subjekt djeluje. Na osnovu aksioloških, pedagoških i organizacijskih komponenti i istraživanja koje je provedeno u školama na teritoriju Trans-Baikala u periodu od 2016.- 2020.god., autorice zaključuju da su cjeloživotno obrazovanje, kontinuirano obrazovanje, nacionalni standardi za profesionalni razvoj, važne komponente u odnosu na sustav vrijednosti. S pedagoške strane promatrano, profesionalni bi razvoj trebao uključivati obvezno znanje informacijsko komunikacijske tehnologije, kreativan pristup nastavi te razvoj refleksivne prakse. Organizacijske se komponente odnose na podršku sustava u profesionalnom razvoju učitelja/ odgojitelja. Koliko su učitelji/ odgojitelji motivirani za profesionalno učenje i razvoj i što potiče motivaciju u radu? Prema Javorčíková, Vanderková, Ližbetinová, Lorincová i Hitka (2021), financijski status i suradnički odnosi među djelatnicima, osnovni su pokretač profesionalnog razvoja. U istraživanju, koje je provedeno u periodu 2015.-2020., uključeno je 1189 slovačkih učitelja osnovnih škola. Cilj je istraživanja identifikacija čimbenika koji utječu na motivaciju slovačkih učitelja. Prikupljenim upitnicima i kvantitativnom obradom podataka, utvrdili su da je osim entuzijazma i ljubavi prema poslu, glavni čimbenik financijska dobit dok je mogućnost ili motiviranost za profesionalni razvoj na zadnjem mjestu. Diaz- Maggioli(2004) ističe važnost ometajućih faktora motiviranosti profesionalnog razvoja učitelja/ odgojitelja. Odluke koje dolaze odozgo tj. kreiranje profesionalnog razvoja učitelja/ odgojitelja bez njihovog utjecaja, hijerarhijski stav stručne službe i mišljenje da se odgojno-obrazovne djelatnike treba «popraviti», nedostatak autonomije u mišljenju i odgojno-obrazovnom procesu, tehnokratska priroda konteksta profesionalnog razvoja koja je teško primjenjiva u praksi, univerzalnost u oblikovanju plana profesionalnog razvoja, nemogućnost sudjelovanja u različitim oblicima edukacija, nedostatna podrška sustava i vodstva ustanove u profesionalnom razvoju kompetencija, dovodi do demotiviranosti za profesionalni razvoj i učenje.

Brajković (2013) smatra da se profesionalni razvoj učitelja/ odgojitelja treba bazirati na kontinuiranom usvajanju znanja i vještina, koje su sastavni dio stručnog usavršavanja. Prema navedenoj autorici, učitelji bi trebali biti aktivno uključeni u donošenje plana stručnog usavršavanja koje se planira prema refleksivnoj praksi, organizacijskim uvjetima, evaluaciji te adekvatnoj podršci u realizaciji navedenog. Slunjski (2016) navodi najčešće oblike

profesionalnog usavršavanja u Republici Hrvatskoj od kojih su pojedini manje ili više efikasni. Kao važan oblik stručnog usavršavanja, ističe razvoj ustanova lučonoša kvalitete u kojima je prisutna sustavna podrška odgajateljima i sinergija svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa te samoanalitičko ponašanje kao pokretač u procesu promjene. Darling- Hammond (2017) ističu da implementacija profesionalnog razvoja zahtijeva odgovor na potrebe učitelja/ odgojitelja i konteksta u kojemu djeluju. Predlažu da sustav obrazovne politike odredi standarde profesionalnog razvoja koji uključuju vođenje, dizajniranje, evaluaciju i implementaciju, omoguće podršku razvoju zajednica učenja, učitelja mentora te omoguće fleksibilne edukacije koje uključuju seminare i radionice prema potrebama učitelja/odgojitelja. Navedene bi smjernice dovele do profesionalnog razvoja odgojno- obrazovnih djelatnika, motiviranost za kontinuirano učenje i razvoj kvalitete odgojno- obrazovnog procesa koji je u korelaciji s holističkim pristupom razvoja djeteta/ učenika.

## Cilj i metodologija istraživanja

Cilj je istraživanja, na osnovu mišljenja sudionika utvrditi učinkovit profesionalni razvoj odgojitelja. U odnosu na cilj, postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

Koji su čimbenici koji utječu na profesionalni razvoj odgojitelj?

Koji su odgovarajući sustavi podrške u profesionalnom razvoju odgojitelja?

Budući da se istraživanje temelji na kvalitativnoj metodi tj. metodi intervjua, za ciljani je uzorak odabrano 7 odgojiteljica koje zajedno rade u jednom objektu gradskih dječjih vrtića u Brodsko-posavskoj županiji. Magisterij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja imaju dvije odgojiteljice s godinom radnoga staža u ustanovi, višu stručnu spremu imaju tri odgojiteljice s 30-35god. staža te dvije odgojiteljice s 40god. staža i srednjom stručnom spremom. Ciljanim uzorkom koji ima različite stupnjeve inicijalnog obrazovanja, nastojala se postići što veća objektivnost u istraživanju. Struktura uzorka prikazana je u tablici 1.

Tablica 1. Struktura uzorka

Obrazovanje		Radni staž (godine)		Radno mjesto	
	N		N		N
Srednja stručna sprema	2	40-45	2	Odgojiteljica O4 Medicinska sestra O1	1 1
Viša stručna sprema	3	30-35	3	Odgojiteljica O6,O5,O3	3
Mag.praesc.educ	2	0-5	2	Odgojiteljica O2, O7	2

Instrumentarij za provođenje intervjua uključuje suglasnost o sudjelovanju u istraživanju, jamstvo o povjerljivosti podataka te pisane bilješke o izjavama na postavljena pitanja. Pripremnj stupanj izrade intervjua, obuhvaća definiranje otvorenih pitanja u odnosu na cilj istraživanja. Tri sociodemografska pitanja odnose se na stupanj inicijalnog obrazovanja, godine radnog staža u

dječjem vrtiću i radnom mjestu. Otvorena pitanja obuhvaćaju više dimenzija profesionalnog razvoja odgojitelja. Dva pitanja obuhvaćaju učestalost i vrste stručnog usavršavanja koje ustanova organizira, tri pitanja odgovaraju na uvažavanje potreba usavršavanja, dva se pitanja odnose na elemente koji utječu na motivaciju u profesionalnom razvoju odgojitelja i jedno otvoreno pitanje daje mogućnost prijedloga za uspješniji individualni profesionalni razvoj. Realizacija intervjua uključuje individualan pristup a postupak prikupljanja podataka sastoji se u pisanom bilježenju odgovora.

## Rezultati

Cohen, Manion i Morrison (2007) prema Kerlinger (1970) definiraju kodiranje kao postupak prevođenja odgovora na pitanja u posebne kategorije. Charmaz (2006) aksijalno kodiranje opisuje kao konvertiranje teksta u kodove tj. potkategorije glavnih kategorija. Cilj aksijalnog kodiranja je stvaranje poveznica između kategorija i potkategorija te analiza njihovog međuočnosa. Analiziranjem, aksijalnim kodiranjem rečenica i grupiranjem podataka, razrađene su sljedeće vodeće kategorije:

Oblici profesionalnog usavršavanja

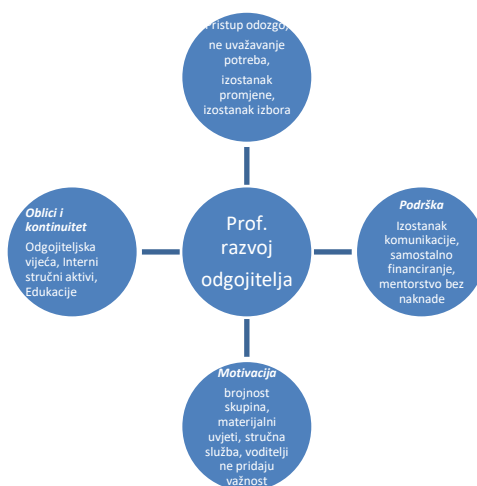
Autonomija u profesionalnom razvoju

Podrška ustanove u profesionalnom razvoju

Motivacija za profesionalni razvoj

Kategorije i kodovi, prikazani su dijagramom:

Dijagram čimbenika rizika profesionalnog razvoja odgojitelja



Sudionici istraživanja, profesionalni razvoj sagledavaju kroz nekoliko čimbenika; oblike stručnog usavršavanja, motivaciju, autonomiju i podršku koju im ustanova pruža. Aksijalnim kodiranjem, navedene se kategorije dovode u sljedeće odnose s podkategorijama;

Sudionici navode sljedeće **oblike stručnog usavršavanja** koje im ustanova pruža: (...edukacije tematske u obliku predavanja, odgajateljska vijeća i stručne aktive koje zapravo tako nazivaju, ali su formalnog oblika te nemaju edukacijski karakter O1...prema godišnjem planu i programu imamo interne stručne aktive, vijeća, timske sastanke, seminare, radionice i online predavanja O2...rijetko se organiziraju edukacije u obliku radionica što je vrlo efikasan vid usavršavanja a na godišnjoj razini odgojiteljska vijeća i interni stručni aktivni tri do četiri puta O3...seminari i radionice, interni stručni aktivni, timsko planiranje O4...interni stručni aktivni, odgojiteljska vijeća obično jedan puta mjesečno O5...Interni stručni aktivni i odgajateljska vijeća jedan put mjesečno O6...do sada koliko znam predavanja raznih stručnjaka, online edukacije i to vrlo često O7)

Odgojitelji su svjesni važnosti individualnog profesionalnog razvoja **i autonomije** u istom (... teme stručnih usavršavanja odgovaraju mojim potrebama ali nemam mogućnost birati teme O1...u vrijeme pandemije pokazuju više obzira ali najčešće nisu u potpunosti u skladu s potrebama što izostaje dobra i kvalitetna komunikacija s odgojiteljima. Bez toga, teško je odgovoriti na potrebe istih. Vjerujem da svatko ima mogućnost predložiti temu ali nisam upoznata s informacijom koliko njih to čini. Odgojitelji su generalno slabo motivirani za stručna usavršavanja O2...Mišljenja sam da bi trebalo ostvariti kvalitetnu suradnju, saznati potrebe odgojitelja, nedovoljna komunikacija stručno-razvojna služba-odgojitelj, nema mogućnosti predlaganja teme O3...niti slučajno teme ne odgovaraju, sve što naučim ne mogu primijeniti u praksu i ništa se u mojoj praksi ne mijenja, prilagođavam si načine i strategije svog profesionalnog učenja O4...ponekad teme odgovaraju ali nisam upoznata s tom mogućnosti mogu li predlagati teme O5...većina je edukacija korisna za naš posao ali se teme ponavljaju i nemam mogućnost birati teme O6...većina je edukacija korisna za naš posao i na kraju možemo temu predložiti predavaču O7)

Važnost **primjerene podrške** stručne službe i ravnatelja u svom profesionalnom razvoju, sudionici istraživanja objašnjavaju na način da ( ustanova financijski ne podržava individualno stručno usavršavanje i samoinicijativno sudjelovanje na skupu prema vlastitom izboru O1... iako je propisano službenim dokumentom i svaki odgojitelj koji ispunjava kriterije(staž i bodovi) na isto ima pravo, dolazi u situaciju da mora vršiti pritisak kako bi ostvario zaslužen... individualno usavršavanje se ne potiče O2...ne podržava ni financijski, ni slobodan dan, sami snosimo putni trošak i kotizaciju i dan od godišnjeg odmora, nema zainteresiranih kolegica za napredovanje a mentorstvo nije nagrađeno O3...ustanova nikad nije podržavala individualno stručno usavršavanje i niti u jednom segmentu imamo mogućnost napredovanja u ustanovi O4...nisam sudjelovala samoinicijativno u individualnom stručnom usavršavanju a odgojitelji mogu napredovati u odgojitelja-mentora O5...nisam sudjelovala u takvim vrstama stručnog usavršavanja a odgojitelji mogu napredovati u odgojitelja mentora O6...do sada nisam

sudjelovala na takvim vrstama usavršavanja tako da ne znam, ali edukacije unutar ustanove su besplatne O7)

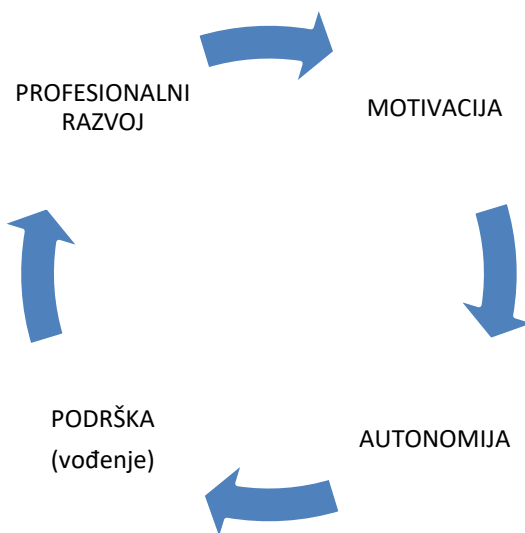
Sudionici ističu da je **motivacija** bitna za profesionalni razvoj i naglašavaju potrebe i prijedloge za unapređenje ( potrebno je više literature, više stručnih predavanja, individualno stručno usavršavanje vezano za rad npr. dijete s potrebama O1...pomoglo bi mi kad bi ustanova spoznala važnost, vrijednost, kvalitetu i potrebu kontinuiranog profesionalnog usavršavanja, poticali odgojitelja na razvoj kompetencija, uključili se u proces s ciljem podizanja kvalitete ustanove na višu razinu, individualno stručno usavršavanje je vrijednost za cijelu ustanovu i kolektiv, barem bi tako trebalo biti, na žalost stručni tim i voditelji ne pridaju dovoljno veliku važnost i samim time ne nude mogućnost O2...sada više nisam motivirana zbog staža i godina života, mišljenja sam da nismo motivirani od stručne službe, prije su bila studijska putovanja, tečaj za digitalne kompetencije, ustanova bi trebala konačno spoznati važnost i potrebu kontinuiranog stručnog usavršavanja a to može da potiče odgojitelja za individualno stručno usavršavanja, kolektiv tako dobiva stručne djelatnike s visoko razvijenim kompetencijama, stručna služba se malo bavi ovom tematikom O3...nemam više motivacije zbog velikog broja djece i malog prostora, po mom mišljenju, odgojno-obrazovni proces zahtjeva kontinuirano mijenjanje i usavršavanje svakog pojedinca bez obzira na dob, radni staž i stručnu spremu O4...potrebna je kvalitetna suradnja odgojitelj- stručno razvojna služba što je zaista jako rijetko, sada više nisam motivirana za profesionalni napredak O5...nisam zainteresirana za napredovanje, potrebna je kvalitetnija suradnja sa stručno razvojnom službom i kvalitetnije edukacije O6...zainteresirana sam za napredovanje jer je sve više novih i nepoznatih stvari koje nisam imala priliku učiti na fakultetu, pomogle bi mi kvalitetnije edukacije, radionice, stručni skupovi O7)

## Rasprava

Charmaz (2006) smatra da potencijalna snaga utemeljene teorije leži upravo u analitičkoj snazi i teoriji o konstruiranju socijalnih odnosa i međusobnih akcija. Analitičkom sintezom navedenih kategorija možemo zaključiti da su odgojitelji svjesni važnosti profesionalnog usavršavanja i razvoja što je važan i prvi iskorak u procesu promjene. Smatraju da je profesionalan razvoj bitan kako za pojedinca tako i za ustanovu u kojoj se odvija odgojno- obrazovni proces. Kulturu ustanove možemo razmatrati kao uključenost kompetentnog pojedinca u sam proces i međudjelovanje ostalih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Nadalje, postoje oblici stručnog usavršavanja koji su propisani službenim dokumentima ali ne odgovaraju u potpunosti potrebama odgojitelja. Može li vođenje biti ključni uzrok neskladu u potrebama individualnog profesionalnog razvoja ili su u pitanju materijalno organizacijski uvjeti? S obzirom na izjave sudionika, možemo zaključiti da je odgojiteljima nužna podrška u profesionalnom razvoju jer nemaju niti profesionalnu, ni emocionalnu sigurnost u implementiranju novog dokumenta. Navode da su prepušteni sami sebi i da često pronalaze vlastite strategije implementiranja službenog dokumenta. Nadalje, navode oblike stručnih usavršavanja bez mogućnost biranja ili predlaganja tema, što ima utjecaj na autonomiju u radu odgojitelja. Sukladno tomu, formalna podrška je prisutna ali ne utječe na motiviranost odgajatelja ka profesionalnom razvoju. Odgojitelji ističu nisku ili gotovo nikakvu razinu motiviranosti za profesionalni razvoj iako su

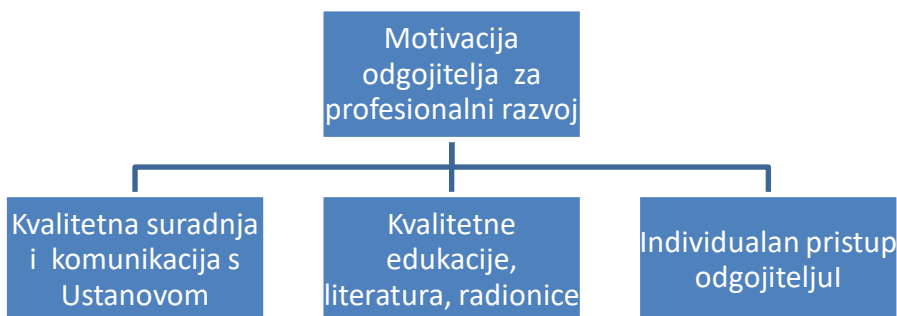
svjesni važnosti istog. Na temelju analize, možemo zaključiti da su navedeni čimbenici u međusobnom cikličkom odnosu.

Ciklički dijagram odnosa čimbenika profesionalnog razvoja



Prema Brajković (2013) profesionalni se razvoj treba odvijati kontinuirano. S obzirom na kontinuitet, profesionalni će razvoj biti moguć ukoliko je postignut kontinuitet u akcijama navedenih čimbenika (3. ciklički dijagram.) U planu unaprjeđenja kulture ustanove, sudionici istraživanja stavljaju u hijerarhijski odnos navedene čimbenike. Smatraju da bi podrška stručne službe i Ustanove imala utjecaj na motiviranost odgojitelja za profesionalni razvoj. Navode oblike stručnog usavršavanja koji bi im pomogli u odgojno-obrazovnom procesu te ističu važnost individualnog pristupa u profesionalnom razvoju.

Hijerarhijski odnos čimbenika motiviranosti za profesionalni razvoj odgojitelja



## Zaključak

Iz navedenog istraživanja, možemo zaključiti da je motivacija ključni pokretač profesionalnog razvoja odgojitelja. Maslow (1943) ističe da se samoaktualizacija ličnosti postiže isključivo zadovoljavanjem potreba. Jedna od njih je želja za znanjem i razumijevanjem. Kada razmatra motivaciju ličnosti i psihopatogenezu, autor zaključuje da frustracija i nezadovoljstvo narušavaju zadovoljavanje osnovnih i parcijalnih potreba i samim tim djeluju na razinu motivacije. Odgojitelji su svjesni važnosti profesionalnog razvoja, imaju spoznaju da je profesionalni razvoj bitna prekretnica u razvoju kvalitete ustanove, međutim nedostatak profesionalnih kompetencija i profesionalne odgovornosti možemo povezati s nedostatkom motivacije i suodnosom čimbenika koji djeluju na motivaciju. Istraživanje ukazuje na nužnost postizanja kvalitetnog odnosa čimbenika profesionalnog razvoja, međusobne sinergije koja bi dovela do motivacije i profesionalne samoaktualizacije odgojitelja.

## Literatura

- Antulić Majcen, S. i Pribela H.S. (2017). *Prvi koraci na putu prema kvaliteti :Samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Brajković, S. (2013). *Zajednice učenja odgojno- obrazovnih djelatnika*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto Learning Policy Institute.
- Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-Centered Professional Development*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fink, R., Thompson, C.J. and Bonnes, D. (2005) Overcoming Barriers and Promoting the Use of Research in Practice. *Journal of Nursing Administration*, 35, 121-129. <http://dx.doi.org/10.1097/00005110-200503000-00005>
- Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Corwin Press,
- Greshilova, I., Sesegma Z. K., Balzhit B. D. (2020). Designing the Model of Professional Development of Teachers Taking into Account Axiological Imperatives of Continuing Education. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3), 769 - 778. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2020.080306>.
- Javorčíková, J., Vanderková, K., Ližbetinová, L., Lorincová, S., Hitka, M. (2021). Teaching Performance of Slovak Primary School Teachers: Top Motivation Factors. *Educational sciences*, 11, 313. <https://doi.org/10.3390/educsci11070313>
- Heikka, J., Pitkaniemi, H., Kettukangas, T., & Hyttinen, T. (2021). Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 24(3), 333-348.
- Maslow, A.H., (1943). *A Theory of Human Motivation*. Nalanda Digital Library Regional Engineering College.
- Miljak, A. (1996). Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja. *Persona*
- Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta. (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*.
- Reeves, D.B. (2004). *Accountability for learning: How Teachers and School Leaders Can Take Charge*. Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday/Currency.

Slunjski, E. (2016). *Izvan okvira 2: Promjena od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja*. Element

Slunjski, E.(2018). *Izvan okvira 3: Vođenje: prema kulturi promjene*. Element.



## Professional development of educators in the process of change

*Education reform brings challenges to teachers / educators that they must respond to in a valid way. Teachers' professional competencies directly affect students' achievements, and therefore the professional responsibility of teachers is called into question. In order for teachers / educators to achieve the quality of the educational process, it is necessary to provide them with systematic support that is reflected in professional development that is in line with the needs of children and the needs of the culture of kindergarten. The extent to which teachers / educators are motivated for professional development is primarily influenced by their implicit pedagogy, institution management and systematic support in professional development. The analysis and transcription results of a structured interview conducted on a sample of 7 educators in Brod-Posavina County, indicate the need to define the factors that result in the synergy of participants in the educational process. By considering a broader perspective of the system of support for the professional development of educators and axial coding, the leading factors are defined; forms of professional development, autonomy in professional development, support of the institution in professional development and motivation for professional development. The results of the research points to the necessity of achieving a quality relationship of professional development factors, mutual synergy that would lead to motivation and professional self-actualization of educators.*

**Key words;** *autonomy; leadership; motivation; support system,; quality factors*

# Održivi razvoj kao odgojna vrijednost

Jelena Topić

## Sažetak

*Suvremeni način života, potrošačko i industrijski usmjereno društvo, urbanizacija te gospodarske i klimatske promjene, reflektiraju se na cjelokupno okruženje. Nerijetko se pojam održiva razvoja definira kao briga za okoliš, no ono podrazumijeva mnogo kompleksnije područje koje objedinjuje cjelokupno društvo, gospodarstvo i prirodni okoliš. Sagledavajući aktualnu i dugoročnu dobrobit djece, odgoj i obrazovanje za održivi razvoj trebao bi biti jedna od temeljnih polazišta ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (dalje RPOO). Zalaganje za očuvanje prirodnog okruženja temelji se na vrijednostima života, jednakopravnosti, solidarnosti te razumijevanja i uvažavanja sadašnjih i budućih generacija. Cilj ovog rada je prikazati koncept održivog razvoja kao odgojne vrijednosti u ustanovama RPOO usmjerenog ka promicanju poštovanja života, uvažavanja potreba drugih i njihovih različitosti, očuvanju kvalitete okoliša te racionalnog korištenja prirodnih resursa. Djeca rane i predškolske dobi mogu razumjeti, prepoznati i prihvatiti temeljne ekološke vrijednosti što može potaknuti razvoj odgovornih ponašanja i afirmativnih stavova u budućnosti. Kroz igru, raznovrsne istraživačko-spoznajne, životno-praktične i radne aktivnosti, održivi razvoj moguće je promicati kao dobrobit, vrijednost i način življenja. Uloga odgojitelja ogleda se u pružanju primjera odgovornog ponašanja te stvaranja stimulirajućeg prostorno-materijalnog i socijalnog okruženja za učenje i odgovorno djelovanje.*

**Ključne riječi:** djeca rane i predškolske dobi; odgoj i obrazovanje za održivi razvoj; poticanje razvoja odgovornosti; stimulirajuće okruženje; uloga odgojitelja

## Uvod

Suvremeno društvo susreće se s brojnim izazovima današnjice koje se očituju prirodnim, klimatskim i gospodarskim promjenama, narušenosti prirodne ravnoteže, povećanoj materijalnoj deprivaciji stanovništva, što se neupitno odražavaju na cjelokupno prirodno i društveno okruženje (Garašić, 2011; Grgurić, 2020). Život današnjih generacija uvjetovan je globalizacijom, industrijalizacijom, modernizacijom društva, razvojem i napretkom masovnih medija, promjenom sustava društvenih vrijednosti (Dulčić, 2014). Posljedično tome, tema održivog razvoja postaje sve prisutnija, aktualnija i značajnija u mnogim sferama društva. Održivi razvoj značajan je segment života današnjih, ali i budućih generacija koji doprinosi ostvarivanju aktualne i dugoročne dobrobiti svih članova društvene zajednice te poboljšanju kvalitete njihova življenja. Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj temelji se na vrijednostima poštivanja života, ljudskih prava, solidarnosti, demokracije, jednakosti među vrstama, biorazličitosti i slično (Uzelac, Lepičnik-Vodopivec i Anđić, 2014). Shodno navedenom, održivi razvoj neosporno je promatrati, analizirati i doživljavati kao odgojnu vrijednost koju je potrebno implementirati u svakodnevni odgojno-obrazovni proces s ciljem razvoja afirmativnih stavova, znanja, vještina i

sposobnosti koji će doprinijeti razvoju održiva društva. Pramling Samuelsson, Kaga i Anđić (2013), odgoj i obrazovanje za održivi razvoj ističu kao još uvijek nedovoljno prepoznato, istraženo te nerijetko marginalizirano područje u sustavu RPOO.

### **Koncept održiva razvoja**

Zbog kompleksnosti svoje strukture koncept održiva razvoja teško je jednoznačno definirati te se nerijetko smatra sinonimom pojma održivosti te ekološkog odgoja i obrazovanja. Dok ekološki odgoj i obrazovanje podrazumijeva „stvaranje pravilnog odnosa čovjeka spram okoline koja ga okružuje“ (Jukić, 2011, str. 271), a održivost „sposobnost održavanja ravnoteže procesa ili stanja u nekom sustavu“ (Pramling Samuelsson i sur., 2013, str. 2), održivi razvoj predstavlja princip koji podrazumijeva „integrirani pogled na razvoj ljudskog društva“ (Gudelj, 2019, str. 245). Koncept održiva razvoja nerijetko se razumijeva kao briga za okoliš, no ono svojim sadržajem obuhvaća cjelokupno okruženje – prirodne, socijalne, kulturno-tradicijske te gospodarske aspekte okoliša (Uzelac i sur., 2014). Više od tri desetljeća, aktualna je definicija održivog razvoja donesena od strane *Svjetske komisije za okoliš i razvoj* (1987) koja ga definira kao „razvoj koji omogućuje zadovoljavanje potreba u sadašnjosti bez ugrožavanja mogućnosti budućih generacija da i one zadovoljavaju svoje potrebe“ (Garašić, 2011, str. 14).

Održivi razvoj čini kompleksnu strukturu, sastoji se od tri konstitutivne te neodvojive komponentne – društva, gospodarstva i prirodnog okoliša. Navedene komponente moguće je razmatrati kroz poštivanje slobode, individualnosti, sigurnosti, jednakopravnosti, solidarnosti, prihvaćanja i poštivanja kulturnih različitosti, učinkovite upotreba resursa, očuvanja prirodnih resursa, biološke različitosti i slično (Garašić, 2011; Lujić, 2020). Održivi razvoj usmjeren je na „vrijednosti koje ljudi njeguju i načine na koje percipiramo svoj odnos s drugima i s prirodnim svijetom“ (UNESCO, 2002, str. 7). Ono ističe potrebu čovjeka prema promjeni i modifikaciji suvremenog načina života, stavova, vrijednosti, ponašanja (Pramling Samuelsson i sur., 2013) razmišljanja i djelovanja koje bi se trebalo temeljiti na vrijednostima i značajkama demokratskog društva – jednakosti, ravnopravnosti, uvažavanja i poštivanja (Vrbičić, 2012).

### **Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj**

Održivi razvoj nije moguće postići političkim, zakonskim regulativama niti tehnološkim rješenjima nego ga je nužno implementirati u odgojno-obrazovni sustav (UNESCO, 2002). Odgoj i obrazovanje moguće je smatrati ključnim „alatom“ za postizanje etičkih načela, vrijednosti, vjerovanja, stavova, vještina i ponašanja u skladu s održivim razvojem (Jukić, 2011; Anđić i Tatalović Vorkapić, 2015). Koncept obrazovanja za održivi razvoj moguće je nazvati „obrazovanjem za život“ (Garašić, 2011, str. 19) koje je usmjereno ka integriranju načela, vrijednosti i djelovanja održiva razvoja u sve vidove obrazovanja s posebnim naglaskom na formalno obrazovanje. Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj predstavlja dinamičan koncept s vizijom osposobljavanja svih uzrasta za preuzimanje odgovornosti usmjerene ka stvaranju održive budućnosti (UNESCO, 2002). Ono treba „osnažiti djecu i društvo, dajući im vrijednosti i osnovne vještine koje su u osnovi održivosti“ (Rabušićova i Engdahl, 2012, str. 7). Odgoj i

obrazovanje za održivi razvoj obuhvaća okolišnu, ekonomsku, socijalnu i vrijednosnu dimenziju te predstavlja sredstvo i izazov za istraživanje socijalnih i kulturnih promjena suvremenog društva (Hägglund i Pramling Samuelsson, 2009 prema Rabušićova i Engdahl, 2012).

Uočavajući značajnu ulogu obrazovanja za ostvarivanje održivosti, UN 2004. godine pokreće projekt *Desetljeće obrazovanja za održivi razvoj* (2005-2014). Svrha projekta usmjerena je ka osposobljavanju ljudi za prepoznavanje i procjenu postojećih problema, adekvatnog reagiranja i sudjelovanja u procesima razvoja (Garašić, 2011), oblikovanju ponašanja i stilova života te usvajanja vrijednosti potrebnih za „održivu budućnost i pozitivnu društvenu preobrazbu“ (Vrbičić, 2012, str. 6). Prema rezultatima izvješća Ministarstva gospodarstva i održiva razvoja (2014) obrazovanje za održivi razvoj je u Republici Hrvatskoj implementirano u nacionalne kurikulume na svim razinama s posebnom usmjerenošću na ishode učenja (vještine, stavova i vrijednosti) usko vezanih za stvaranje održiva društva. Za provođenje aktivnosti i promicanje održiva razvoj neophodne su kompetencije stručnjaka. Prema izvješću, obrazovanje za održivi razvoj nije u potpunosti uključeno niti istaknuto u zasebnim kolegijima tijekom visokoškolskog obrazovanja budućih odgojno-obrazovnih stručnjaka već su segmenti održiva razvoja integrirani kroz pojedine kolegije. Uočavajući neostvarivanje propisanih ciljeva predviđenih u navedenom desetljeću, UN, 2015. godine donosi novi program - *Globalni ciljevi održiva razvoja do 2030. godine*. Iskorijenje siromaštva i gladi, osiguravanje dobrobiti, zdravlja, rodne ravnopravnosti, mira, etičnosti, kvalitetnog obrazovanja, odgovornog djelovanja, pitke vode te pristupačne energije, očuvanje kulturne baštine te smanjenje nejednakosti među članovima društva (Kostović-Vranješ, 2015; Raditya-Ležaić, Boromisa i Tišma, 2018; Grgurić, 2020) ističu se kao značajni ciljevi.

Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj usmjeren je ka promicanju vrijednosti identiteta, jednakopravnosti, uvažavanja različitosti, multikulturalnog dijaloga, očuvanja kvalitete okoliša te racionalnog korištenja prirodnih resursa (UNESCO, 2002). Moguće je primijeti kako odgoj i obrazovanje za održivi razvoj integrira različita odgojno-obrazovna područja: okolišno, zdravstveno, ekonomsko te obrazovanje za budućnost, građanski odgoj, odgoj za multikulturalnost, demokraciju i ravnopravnost spolova (Lujić, 2020) čineći time kompleksnu strukturu. Usmjeren je ka poticanju promjena u ponašanju s ciljem što pripremnijeg i adekvatnijeg suočavanja sa različitim, suvremenim okolišnim, gospodarskim, socijalnim i kulturnim izazovima (Ministarstvo gospodarstva i održiva razvoja, 2014). Svrha implementiranja održiva razvoja u odgojno-obrazovne sustave usmjereno je ka stjecanju znanja, razvijanju vještina, poticanju razvoja afirmativnih stavova pojedinca o odgovornom ponašanju prema sebi, drugima i okolini koja ga okružuje (UNESCO, 2002) te razvijanju vještina u korist „zdravog i produktivnog života u skladu s prirodom te uz brigu za socijalne vrijednosti, jednakost spolova i kulturnu raznolikost“ (UN, 2005, str. 2).

### **Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju**

*Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi* (2008) održivi razvoj ističe kao sastavni dio kurikuluma na svim razinama

obrazovanja dok UNESCO (2008) posebnu pozornost usmjerava na značajnost i doprinos RPOO održivom društvu (Uzelac i sur., 2014). Prilikom osmišljavanja i provođenja odgojno-obrazovnog procesa u ustanovama RPOO potrebno je promisliti na koji način je moguće djeci prenijeti načela održivosti, kako sadržaje održiva razvoja implementirati u odgojno-obrazovne sadržaje s ciljem senzibiliziranja djece za „problematiku održiva razvoja u neodrživome okruženju“ (Lujić, 2020, str. 35). Već u ranom razdoblju, djeca trebaju imati priliku proučavanja i istraživanja neposrednog okruženja, uočavanja međuzavisnosti djelovanja čovjeka i okoliša te spoznavanja odgovorne uloge svakog člana društvene zajednice (Kostović-Vranješ, 2015; Lujić, 2020). Pri razumijevanju odgoja i obrazovanja za održivi razvoj nužno je imati na umu njegovu značajnost usmjerenu ka budućnosti, odnosno na razvoj znanja i vještina „za suživot i snalaženje u današnjem svijetu promjena“ (Vrbičić, 2012, str. 6). Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj treba započeti već od najranijeg razdoblja jer vrijednosti, stavovi, ponašanja i vještine koje dijete usvoji i razvije tijekom djetinjstva, mogu imati dugotrajan utjecaj u kasnijem životu (UNESCO, 2008 prema Pramling Samuelsson i sur., 2013). Holistički pristup usmjeren ka promicanju i implementiranju integrativnog načina mišljenja i djelovanja, osmišljavanje promjena, uočavanje uzročno-posljedičnih veza prirodnog i ljudskog djelovanja te usmjerenost ka razvoju u budućnosti, osnovne su kompetencije u obrazovanju za održivi razvoj (UN, 2011). Kompetencijski okvir obrazovanja za održivi razvoj uključuje skup četiri kategorije: učiti znati, učiti činiti, učiti živjeti te učiti biti koje je moguće promatrati kroz razumijevanje, sposobnosti, djelovanje te bivanje. Za adekvatno i primjereno autonomno djelovanje i prosuđivanje nužno je razumijevanje postojećeg stanja, uzročno-posljedičnih veza te razvijenost prikladnih praktičnih vještina.

Rezultati istraživanja Raditya-Ležaić i sur. (2018) pokazuju kako obrazovanje za održivi razvoj u Republici Hrvatskoj nije sustavno integriran u postojeće odgojno-obrazovne programe pa ni u RPOO. Učestalost, sadržajnost i adekvatnost njegova implementiranja ovisi o kompetencijama, stavovima i mišljenjima obrazovnih stručnjaka. Kvaliteta odgojno-obrazovne prakse uvelike ovisi o razvijenim kompetencijama odgojitelja i sposobnostima usklađivanja profesionalnog djelovanja sa izazovima, promjenama i zahtjevima suvremenog društva (Kostović-Vranješ, 2016). Lujić (2020) ističe kako odgojiteljima uvelike nedostaje formalno obrazovanje usmjereno ka kvalitetnom osmišljavanju i adekvatnom provođenju aktivnosti za održivi razvoj u odgojno-obrazovnom procesu. Rezultati istraživanja Salopek (2021) pokazuju kako studenti, budući odgojitelji, procjenjuju osrednje razumijevanje i znanje o održivom razvoju ističući kako im je potrebno dodatno usavršavanje u navedenom području. Odgojitelji bi trebali težiti razvoju osobnih i profesionalnih kompetencija te stvaranju stimulirajućeg prostorno-materijalnog i socijalnog okruženja s ciljem poticanja dječjeg aktivnog sudjelovanja, istraživanja i (su)konstruiranja znanja (Lujić, 2020). Razumijevanje prirodnih procesa, otvorenost za nova iskustva i izazove, multikulturalna orijentiranost, sposobnost umrežavanja, empatičnost te odgovorno ponašanje, značajne su primijenjene kompetencije za održivost (Eilks, 2015; Skopljak 2015).

Koncept održiva razvoja dio je skrivenog kurikulumu koji se temelji na socio-emocionalnom aspektu pojedinca (Lepičnik-Vodopivec, 2013). Odgojitelji su „primarni nositelji skrivenog kurikulumu“ o kojima ovisi promoviranje i poticanje skrivenih namjera, djelovanja i vrijednosti (Lujić, 2020, str. 36). Lepičnik-Vodopivec (2013, str. 17) tvrdi kako se temeljna uloga odgojitelja

ogleda u „kompleksnom razvijanju osjetljivosti i svijesti za održiv razvoj“. Odgojitelji koji su usvojili načela održiva razvoja kao istinska načela vlastita života, održivi razvoj promiču kao vrijednost u svakodnevnoj praksi (Lujić, 2020) stvarajući ozračje prihvaćanja, poštivanja i uvažavanja (Skopljak, 2015). Najučestaliji načini učenja djece rane i predškolske dobi su iskustveno učenje te učenje po modelu. Primjer ponašanja i djelovanja koji se nudi djeci, nerijetko utječe na razvoj njihova razmišljanja i djelovanja.

Salopek (2021) je istražila stavove te praksu budućih odgojitelja prema održivom razvoju. Rezultati istraživanja pokazuju kako studenti češće prakticiraju kupnju ekoloških i lokalnih proizvoda dok sadnju drveća, recikliranje otpada i štednju električne energije kao značajnih segmenata racionalnog korištenja i čuvanja prirodnih resursa, manje prakticiraju. Rezultati istraživanja Borić, Jindra i Škugor (2008) pokazuju kako su odgojitelji u odnosu na sveučilišne profesore i učitelje razredne nastave najupućeniji u sadržaje cjeloživotnog učenja za održivi razvoj te pokazuju najučestalija stručna usavršavanja u navedenom području. Oprečno tome, za razliku od 94% učitelja te 75% sveučilišnih profesora, samo 41% odgojitelj promiče sadržaje cjeloživotnog učenja za održivi razvoj putem neposrednih oblika odgojno-obrazovnog rada. Nedostatnu razvijenost svijesti društva o značajnosti održiva razvoja, ispitanici ističu kao najveću zapreku promicanja cjeloživotnog učenja za održivi razvoj.

### **Promjena sustava vrijednosti**

Suvremeni način života uvjetovan je promjenama vrijednosti te vrijednosnih orijentacija društva (Miliša i Spasenovski, 2017). Vrijednosti je moguće definirati kao „vrstu vjerovanja, koje kada je jednom internalizirano – postaje standard ili kriterij za usmjeravanje ponašanja“ (Rokeachev prema Rakić i Vukušić, 2010, str. 773). Sustav vrijednosti pojedinca reflektira se na djelovanje i oblikovanje afektivnih i ponašajnih obilježja (Rakić i Vukušić, 2010). Johansson (2009 prema Rabušićova i Engdahl, 2012) ističu razlike u hijerarhijskom poretku vrijednosti kod djece i odraslih što je, primjerice, primjetno kod vrijednosti solidarnosti u odnosu na individualnost. Babić (2008, str. 120 prema Jukić, 2011, str. 275) tvrdi kako se u zemljama zapadne kulture „samopotvrđujuće vrijednosti“ kao što su dominacija, kompetencije i kvantiteta nadomješčuju „integracijskim vrijednostima“ - kvalitetom, partnerstvom, očuvanjem i suradnjom. Oprečno navedenom, prema Miliši i Spasenovskom (2017), u suvremenom društvu, umjesto isticanja vrijednosti empatije, altruizma, međusobnog pomaganja, uvažavanja, humanizma i tolerancije, učestalo se naznačava važnost konzumerizma. Rezultati istraživanja Ilišin (2011) pokazuju kako vrijednosti svojstvenosti, profesionalnog uspjeha, materijalnog položaja u društvu i dokoličarenja postaju okosnica vrijednosnog sustava mladih. Vrijednosti materijalizma, individualizma i samorealizacije sve učestalije prednjače pred vrijednošću kolektivism (Ilišin i Gvozdanić, 2016).

Paralelno s konceptom održiva razvoja, razvija se i etika održivosti zasnovana na potrebi za stvaranjem, usvajanjem i prihvaćanjem novih vrijednosnih sustava kojima će se promicati holistički pristup u procesima vezanim za održivi razvoj (Rakić i Vukušić, 2010:71). Prema Huckle (2006 prema Anđić i Tatalović Vorkapić, 2015:70) koncept odgoja i obrazovanja za održivi razvoj

odnosi se na „vrijednosti poštovanja, preuzimanja odgovornosti za sebe i za druge, za Zemlju, za (ne)učinjeno, za prošlost, za sadašnjost i za održiviju budućnost“. Anđić i Tatalović-Vorkapić (2015) istraživali su povezanost vrijednosnog sustava studenata i održiva ponašanja. Rezultati istraživanja pokazuju kako studenti Učiteljskog studija (studij RPOO te učiteljski studij) koji su pohađali kolegije o održivom razvoju značajnije procjenjuju osobnu odgovornost i ambicioznost u potrebi za održivim razvojem i za stvaranjem održiva društva u odnosu na studente Tehničkog fakulteta. Pohađanje kolegija o održivom razvoju značajnim se pokazalo u odnosu na razinu intrapersonalne i interpersonalne inteligencije za održivost. Moguće je uočiti povezanost formalnog obrazovanja o održivom razvoju u odnosu na osjećaj vlastite odgovornosti, ponašanja i djelovanja.

### **Promicanje održiva razvoja kao odgojne vrijednosti u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju**

Prema suvremenim shvaćanjima, djeca rane i predškolske dobi prirodni su istraživači, aktivni stvaratelji znanja i ravnopravni građani svijeta. Putem vlastitog angažmana upoznaju okolinu, istražuju je, eksperimentiraju s materijalima, postavljaju hipoteze, ispituju ih, odbacuju ili prihvaćaju te na taj način stječu iskustvo i (su)konstruiraju znanje (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015) (dalje NKRPOO, 2015). Djeca rane i predškolske dobi uče promatrajući, čineći i imitirajući stoga im treba omogućiti podržavajuće, izazovno te stimulirajuće prostorno-materijalno i socijalno okruženje koje će ih poticati na istraživanje i spoznavanje prirodnog i društvenog okoliša (Lujić, 2020). Upravo takav način istraživanja omogućava djeci razumijevanje (ne)poželjnih promjena u prirodi uvjetovanih utjecajem čovjeka (Kostović-Vranješ, 2015). Održivi razvoj zahtijeva stalno kritičko razmišljanje, traženje kreativnih rješenja i novih načina rješavanja problema (Pramling Samuelsson, 2013). Usmjeren je ka učenju, stjecanju znanja o prirodnim procesima te stvaranju održive budućnosti, razvijanju kompetencija za održivo djelovanje, prihvaćanju, poštovanju i ravnopravnosti svih pripadnika društva, razvoju senzibilnosti za cjelokupno okruženje, uvažanju multikulturalnosti, poticanju razvoja odgovornog djelovanja prema sebi, drugima i okruženju (Garašić, 2011; Uzelac i sur., 2014; Lujić, 2020).

Cifrić (1996 prema Jukić, 2011, str. 270) izdvaja dvije skupine vrijednosti: ljudske koje „proizlaze iz „kulture“ i iz nje učimo da postoje i „drugi“ kao naši sugrađani i kako se odnositi prema njima“ te vrijednosti koje „proizlaze iz „prirode“ i iz nje moramo naučiti da osim nas postoji i živa priroda i kako se prema njoj trebamo odnositi“. Prve godine djetetova života najpogodnije su za razvoj stavova i vrijednosti koje čine temelje daljnjeg djelovanja u budućnosti. UNESCO (2008 prema Pramling Samuelsson i sur., 2013, str. 3) ističe kako vrijednosti koje dijete razvije i usvoji u svom ranom djetinjstvu u budućnosti koristi kao „reference za glavne odluke koje će ih voditi u njihovom djelovanju“. NKRPOO (2015, str. 13) vrijednosti definira kao „stalni orijentir za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva i potku odgojno-obrazovnog sustava od rane i predškolske dobi djeteta do završetka njegovog školovanja“. Usmjerene su ka poticanju cjelovitog dječjeg razvoja, ostvarivanja individualne i društvene dobrobiti. Kao značajne

vrijednosti ističu se: znanje, identitet, humanizam, tolerancija, odgovornost, autonomija i kreativnost. Moguće je uočiti kako su kroz vrijednosti implementirana i istaknuta značajna načela održiva razvoja - važnost očuvanja prirodne, materijalne, duhovne baštine i nacionalnog identiteta (Miočić, 2017). Shodno navedenom, održivi razvoj moguće je percipirati i razumijevati kao odgojnu vrijednost.

Odgovornost prema prirodnom i društvenom okruženju postaje ključnom vrijednošću s aspekta održivosti (Jukić, 2011). Dječje rasuđivanje o održivosti postupno se razvija i mijenja sa životnom dobi. Primjerice, djeca rane dobi, razmišljajući o okolišu, oslanjaju se na njegove vanjske značajke, dok djeca predškolske i školske dobi postupno uzimaju u obzir i apstraktnije vidove okoliša. Kako će se dječja osjetljivost za održivi razvoj razvijati ovisi o institucionalnom okruženju te emocionalno-socijalnim odnosima i vezama između djeteta i odgojitelja (Uzelac i sur., 2014; Miočić, 2017). Kostović-Vranješ (2015) ističe kako djeca rane i predškolske dobi nisu dostatno zrela za cjelovito razumijevanje svih zbivanja u svojoj okolini, ali su dostatno senzibilizirana za spoznavanje neposrednog okruženja. Oprečno navedenom, Somerville i Williams (2015, str. 103) navode kako su djeca rane dobi sposobna za „sofisticirano razmišljanje u vezi sa društveno-ekološkim pitanjima“.

Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire (OMEP), svjetska međunarodna organizacija koja se bavi svim aspektima odgoja i obrazovanja u ranom djetinjstvu, provela je istraživanje na velikom uzorku obuhvaćajući više zemalja o dječjoj percepciji i razumijevanju pojma održiva razvoja i njenih komponenti. Rezultati istraživanja pokazuju kako djeca imaju elementarna znanja o planeti Zemlji te međuovisnosti ljudi i prirode. Ističu važnost promicanja života, uvažavanja i prihvaćanja različitosti, očuvanja kvalitete okoliša, nezagađivanja, racionalnog korištenja prirodnih resursa (Rabušićova i Engdahl, 2012). Rezultati istraživanja Palmer i Suggate (2004 prema Rabušićova i Engdahl, 2012) pokazuju kako djeca već u dobi od četiri godine iskazuju razumijevanje međuodnosa ljudskog djelovanja, promjena u okolišu i prisutnosti različitih staništa. Pružanjem mogućnosti istraživanja, proučavanja, iskustvenog učenja, praktičnog djelovanja, kritičkog dijaloga i konstruktivnog rješavanja problema potiče se razvoj dječjeg senzibiliteta i odgovornosti prema sebi, drugima i okolini te stvaranju pozitivnog sustava vrijednosti prema održivoj budućnosti (Pramling Samuelsson, 2013; Uzelac i sur., 2014; Kostović-Vranješ, 2015; Somerville i Williams, 2015).

### **Poticanje razvoja dječje senzibilnosti i odgovornosti za održivi razvoj**

Djeca rane i predškolske dobi uče i cjelovito se razvijaju kroz igru, raznolike životno-praktične, radne te istraživačko-spoznajne aktivnosti koje potiču razvoj autonomije, emancipacije, inicijativnosti, poduzetnosti, upoznavanje svijeta koji ih okružuje (NKRPOO, 2015). Najbolji način poticanja senzibilnosti i razvoja odgovornosti kod djece rane i predškolske dobi za održivi razvoj je putem aktivnog angažmana. Odgojno-obrazovni proces treba biti usklađen s razvojnim mogućnostima, potrebama i interesima djece (Uzelac i sur., 2014). U sklopu odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, zadaća odgojitelja ogleda se u osmišljavanju odgojno-obrazovnog procesa, stvaranju poticajnog okruženja te ostvarivanju partnerstva sa širom lokalnom zajednicom koje



će im omogućiti istraživanje i učenje o osnovnim pojmovima novih ekoloških, gospodarstvenih i ekonomskih pojava te njihova međudnosa (Uzelac i sur., 2014; Eilks, 2015; Kostović-Vranješ, 2015; Grgurić, 2020; Lujčić, 2020).

Dječja igra intrinzično je motivirana aktivnost koja čini osnovu njihova razvoja, stjecanja novih znanja, razvoja kompetencija i oblikovanja osobnosti. Moguće je reći kako je igra, uz stimulirajući prostorno-materijalni i socijalni kontekst te vremensku dimenziju osnovni preduvjet za razvoj senzibilnosti djece rane i predškolske dobi za održivi razvoj (Uzelac, 2013; Anđić i Radošević, 2016). Uzelac i sur. (2014) ističe kako su osim igre, različite perceptivne, misaone, praktično-konstruktivske te izražajne aktivnosti usmjerene ka razvoju dječje osjetljivosti za održivi razvoj, a posljedično tome i u poticanju razvoja odgovornosti prema cjelokupnom okruženju. Perceptivne aktivnosti ponajviše su orijentirane na spontano ili organizirano promatranje događaja u okolišu dok misaone aktivnosti podrazumijevaju aktivno uključivanje djece u više misaone procese: klasificiranja, uspoređivanja, povezivanja, opisivanja, analiziranja, zaključivanja pa sve do metakognicije. Time se nastoji povećati djetetova osjetljivost za bolje razumijevanje cjelokupnog okruženja – sebe, drugih i trenutnog stanja u okolišu. Praktično-konstruktivske aktivnosti zahtijevaju aktivni djetetov angažman potičući time razvoj njihovih kompetencija dok putem izražajnih aktivnosti (pisani, likovni, glazbeni, scenski, govorni izražaj) odgojitelj ima priliku spoznati djetetov osjećaj doživljenog.

Razvoj dječje osjetljivosti i odgovornosti moguće je poticati svakodnevno zastupljenim aktivnostima koje se provode u odgojno-obrazovnom procesu, kao što su, primjerice, poticanje djece na zatvaranje slavina i korištenje prirodnog svjetla. U Dječjem vrtiću „Ciciban“ u Makarskoj aktivne su i eko patrole koje integriraju misaone i praktične aktivnosti djece. Svaki dan dvoje djece postaju „eko detektivi“ koji u posebnim odorama obilaze prostorije vrtića i dvorište te provjeravaju očuvanje vode (npr. zatvorena slavina), štednju energije (npr. koristi li se danje svjetlo kada je to u mogućnosti) te razvrstanost smeća. Shodno situaciji na koju nailaze u sobi dnevnog boravka, svakoj odgojno-obrazovnoj skupini „dodijeljuju“ palicu određene boje (zelena, žuta, crvena). Svoja zapažanja bilježe u „Dnevnik eko patrole“ (Slika 1.) na način da smajlic (za svako zasebno područje) obojaju bojom palice koju su dodijelili u obilasku. Ilustrativno, zelena boja predstavlja odgovorno djelovanje dok žuta i crvena boja služe kao poticaj za konstruktivno djelovanje. Moguće je primijetiti kako navedena aktivnosti potiče razvoj dječjeg senzibiliteta i odgovornog ponašanja prema racionalnom korištenju prirodnih resursa.



Slika 1. Dnevnik eko patrole

Katalinić (2008 prema Grgurić, 2020, str. 28) okoliš naziva „originalnom prirodnom učionicom“ koja nudi mnoštvo mogućnosti za učenjem, istraživanjem i (su)konstrukcijom znanja. Primjerice, boravak i aktivni angažman (kopanje, sadnja, zalijevanje, održavanje, branje) u vrtu potiče kod djece usvajanje radnih navika, razvoj motoričkih i socijalnih vještina, samopouzdanja i pozitivne slike o sebi, ljubav prema prirodi, razvoj odgovornosti te očuvanje prirodne baštine (Anđić i Radošević, 2016). Istraživanje te aktivno participiranje djece u okolišu integrira vrijednosti znanja, autonomije i odgovornosti.

Održivi razvoj ističe značajnost očuvanja tradicije, prirodne i kulturne materijalne te nematerijalne baštine kao značajnog segmenta nacionalnog identiteta. „Ukoliko djeca osvijeste važnost baštine, važnost njenog negovanja i čuvanja postat će i oni aktivni čuvari našeg nacionalnog baštinskog blaga, ali će i sami postati stvaratelji nove baštine, stvaratelji novih vrijednosti.“ (Kostović-Vranješ, 2015, str. 448). Stvaranjem prilika za istraživanjem vlastite kulturne baštine, poticanjem razumijevanja značajnosti njenog očuvanja, promiču se vrijednosti učenja i identiteta. Vrijednosti kulturne baštine apstraktni su pojam. Shodno navedenom, aktivnosti usmjerene ka poticanju očuvanja nacionalnog identiteta trebale bi biti zasnovane na upoznavanju i istraživanju lako uočljivih vanjskih značajki materijalnih segmenata kulturne baštine (spomenici, crkve, građevine) te implementiranju tradicijskih plesova i igara u odgojno-obrazovne procese (Uzelac, 2013).

Učestale društvene migracije nerijetko rezultiraju stvaranjem multikulturalnog društva. Multikulturalizam kao odgojno-obrazovna vrijednost podrazumijeva razumijevanje, prihvaćanje i uvažavanje kultura te kulturne raznolikosti. Integracijom sadržaja različitih kulturnih aspekata u odgojno-obrazovni proces, omogućavanjem susreta različitih kultura, odgojitelji potiču razvijanje interkulturalnih vrijednosti (Višnjić-Jevtić i sur., 2021) što posljedično promiče vrijednosti učenja, identiteta, humanizma, i tolerancije. Osim nacionalnog identiteta, jedno od značajnih ciljeva održiva razvoja je uvažavanje potreba drugih te prihvaćanje i poštivanje njihovih različitosti. Poticanje senzibilnosti djece za poštivanje različitosti iziskuje oblikovanje odgojno-

obrazovnog pristupa temeljenog na slobodi za iskazivanjem vlastita identiteta, razumijevanja i zadovoljavanja prava, ali i poticanja razvoja osobne odgovornosti prema potrebama i pravima drugih (Bouillet i Miškeljin, 2017).

## Zaključak

Odgoj i obrazovanje moguće je smatrati temeljnim alatom u stvaranju održiva društva temeljenog na vrijednostima života, ravnopravnosti, odgovornog djelovanja te prihvaćanja i poštivanja različitosti. Implementiranje sadržaja održiva razvoja u odgojno-obrazovni proces potiče usvajanje vrijednosnih sustava, promjenu obrazaca ponašanja, razvoj afirmativnih stavova, stjecanja znanja te razvoja vještina koje su u osnovi održivosti. Značajnu ulogu u poticanju razvoja dječje senzibilnosti i odgovornog ponašanja prema cjelokupnoj okolini ima odgojitelj. Stvaranjem stimulirajućeg prostorno-materijalnog i socijalnog okruženja odgojitelj može potaknuti različite oblike iskustvenog, aktivnog i kreativnog učenja potaknutog dječjom prirodnom znatiželjom za istraživanjem. Istraživanjem prirodnog okruženja, recikliranjem otpada, uzgojem bilja, voća i povrća potiče se razvoj motoričkih vještina, osjetljivosti i odgovornosti za prirodni okoliš. Njegovanjem osobnog kulturnog nasljeđa (upoznavanje sa znamenitostima, običajima, tradicijskim plesovima, igrama i igračkama) te prihvaćanjem i poštivanjem multikulturalnosti, potiče se razvoj dječjeg identiteta, znanja, humanizma i tolerancije. Shodno navedenom, održivi razvoj neosporno je sagledavati kao vrijednost koju je potrebno poticati od najranijeg razdoblja.

## Literatura

- Anđić, D., i Tatalović Vorkapić, S. (2015). Kako mjeriti održivo ponašanje? Adaptacija i validacija Upitnika o održivom ponašanju. *Revija za sociologiju*, 45(1), 69-97. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=283901>
- Anđić, D., i Radošević, M. (2016). Školski okoliš u funkciji odgojno-obrazovne prakse rada učitelja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65(2), 287-299. <https://hrcak.srce.hr/177994>
- Borić, E., Jindra, R., i Škugor, A. (2008). Razumijevanje i primjena sadržaja cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. *Odgojne znanosti*, 10(2 (16)), 315-327.
- Bouillet, D., i Miškeljin, L. (2017). Model for Developing Respect for Diversity at Early and Preschool Age. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 19(4), 1265-1295.
- Dulčić, D. (2014). Masovni mediji i postmoderno društvo. *Media, culture and public relations*, 5(1), 87-97.
- Eilks, I. (2015). Science Education and Education for Sustainable Development – Justifications, Models, Practices and Perspectives. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 11(1), 349-358.
- Garašić, D. (2011). Polazišta obrazovanja za održivi razvoj. U: M. Mićanović (Ur.), *Obrazovanje za održivi razvoj* (str. 13-53). Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Grgurić, D. (2020). *Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj: primjeri dobrih praksi odgajatelja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju*. (Diplomski rad). Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
- Gudelj, I. (2019). Stručni prikaz: Ciljevi održivog razvoja-provedba na globalnoj razini i provedbeni status u Republici Hrvatskoj. *Hrvatske vode*, 27(109), 245-251.
- Ilišin, V. (2011). Vrijednosti mladih u Hrvatskoj. *Politička misao*, 48(03), 82-122.

- Ilišin, V. i Gvozdanović, A. (2016). Struktura i dinamika vrijednosti mladih u Hrvatskoj. U: D. Sekulić (ur.) *Vrijednosti u hrvatskom društvu*, (str.169-197). Centar za demokraciju i pravo Miko Tripalo: Sveučilišna tiskara d.o.o.
- Jukić, R. (2011). Ekološko pitanje kao odgojno-obrazovna potreba. *Socijalna ekologija: časopis za ekološku misao i sociologijska istraživanja okoline*, 20(3), 267-286.
- Kostović-Vranješ, V. (2015). Baština-polazište za promicanje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 64(3), 439-452.
- Kostović-Vranješ, V. (2016). Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje učitelja usmjereno prema osposobljavanju za promicanje obrazovanja za održivi razvoj. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, (6-7), 105-118.
- Lepičnik Vodopivec, J. (2013). Vidljivi i skriveni kurikulum odgoja i obrazovanja za održiv razvoj. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19(74), 16-17.
- Lujić, M. (2020). Odgoj za okoliš, odgoj u okolišu ili prirodni odgoj?. *Acta Iadertina*, 17(1), 33-48
- Miliša, Z. i Spasenovski, N. (2017). Konzumerizam i pedagoške implikacije. *Mostariensia: časopis za društvene i humanističke znanosti*, 21(2), 69-93.
- Ministarstvo gospodarstva i održiva razvoja (2014). *Nacionalno izvješće za obrazovanje za održivi razvoj*. Vlada Republika Hrvatska: Republika Hrvatska.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: MZOS.
- Miočić, M. (2017). Implementacija održivog razvoja u kurikulum ranog i predškolskog odgoja. U: I. Radeka, R. Petrani i M. Miočić (Ur.), *Održivi razvoj i odgojno-obrazovni sustav Hrvatske* (str. 123-131). Sveučilište u Zadru.
- Pramling Samuelsson, I., Kaga, Y., i Anđić, D. (2013). O konceptu održivog razvoja. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19(74), 2-5
- Rabušićová, M., i Engdahl, I. (2012). Obrazovanje za održiv razvoj. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18(67), 6-9.
- Raditya-Ležaić, A., Boromisa, A. M., i Tišma, S. (2018). Komparativni pregled obrazovanja za održivi razvoj i istraživanje potreba za stručnjacima u Hrvatskoj. *Socijalna ekologija: časopis za ekološku misao i sociologijska istraživanja okoline*, 27(2), 165-180.
- Rakić, V., i Vukušić, S. (2010). Odgoj i obrazovanje za vrijednosti. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 19(4-5 (108-109)), 771-795.
- Salopek, M. (2021). *Stavovi budućih odgajatelja o održivom razvoju* (Završni rad). Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
- Skopljak, E. (2015). Kompetencije odgajatelja za odgoj i obrazovanje za održiv razvoj. *Dijete, vrtić, obitelj*, 20(77/78), 39-40.
- Somerville, M. i Williams, C. (2015). Sustainability Education in Early Childhood: An Updated Review of Research in the Field. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(2), 102-117.
- UN (2005). *Strategija gospodarske komisije Ujedinjenih naroda za Europu za obrazovanje za održivi razvoj*.
- UN (2011). *Učenje za budućnost: Kompetencije u obrazovanju za održivi razvitak*.
- UNESCO (2002). *Education for Sustainability. From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment*. UNESCO.
- Uzelac, V. (2013). Poticaj za razvoj osjetljivosti prema održivom razvoju. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19(74), 6-9.
- Uzelac, V., Lepičnik-Vodopivec, J. i Anđić, D. (2014). *Djeca - odgoj i obrazovanje - održivi razvoj*. Golden marketing-Tehnička knjiga.
- Višnjčić-Jevtić, A., Visković, I., i Bouillet, D. (2021). Koncept multikulturalnosti u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 19(2), 331-342.
- Vrbčić, A. (2012). *Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj („zelena pedagogija“)*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.

## Sustainable development as an educational value

*The modern way of life, consumer society, as well as industry-oriented society, urbanization, economic and environmental changes, has affected every sphere of life. Sustainable development is often characterized as the protection of the environment but it can be said that it is more complex than that. It includes overall society, economic and natural environment. By taking into consideration both the recent and long-term welfare of children, sustainable development should be one of the foundations of the early childhood and preschool educational system. An effort to maintain and preserve the natural environment is based on different life values such as equality, solidarity, understanding, and appreciation of current, as well as future generations. This paper aims to portray the concept of sustainable development as educational value in early childhood and preschool educational institutions, which is focused on the promotion of life appreciation, respect for other people as well as diversity among them, preservation of the environment, and rational usage of natural resources. Children included in early childhood and preschool education can easily identify, interpret and accept basic environmental values which can stimulate responsible and affirmative behaviour. Through playful activities, a variety of science, practical, real-life activities, sustainable development can be taught as a value and moreover, a way of life. The role of an educator is to set an example of responsible behaviour as well as creating a stimulative material and social surrounding.*

**Keywords:** early childhood and preschool children; sustainable development; stimulation of responsible behaviour; stimulating surrounding; educator's role.

# Education for sustainable development in three early childhood education contexts: Perspectives of educators from Bosnia and Herzegovina, Croatia and Slovenia

Aleksandra Šindić, Adrijana Višnjić-Jevtić, Tamara Pribišev  
Beleslin, Jurka Lepičnik-Vodopivec

## Abstract

*The study was created within the scientific project »Education for Sustainable Development (ESD) at Early Age and Intergenerational Learning«, with the aim of opening a dialogue between different preschool contexts and further strengthening the pedagogical conception of an ESD three-dimensional model of OMEP's Education in early childhood for sustainability and Global Citizen Education world project. In the research, 91 educators participated (34 from Slovenia, 29 from Croatia, and 28 from BiH). The mixed design study aimed to compare: (a) educators' understanding of the ESD dimensions in early childhood (social and cultural, environmental and economic sustainability), and (b) the extent to which the pedagogical concept is applied in three different preschool contexts. An online questionnaire (ESD\_3\_countries) was constructed, contained two sections with multiple-choice questions, items with an assessment of the intensity of educator agreement, and open-ended questions. The general hypothesis assumed that differences between educators did not exist in terms of knowledge of OMEP's ESD Assessment Scale, training in the application of the ESD conception, and the possibility of promoting all three dimensions of ESD in their preschool context. The results partially confirmed the hypothesis, bearing in mind that educators do not differ in the level of knowledge of the ESD Scale, while in other elements differ. The implications point to the importance of a systematic approach to the pedagogical conception of ESD, greater networking and professional exchange, applying in national documents and curricula, systematized professional training, and greater support for projects and activities promoting the ESD in preschool and the community as a whole.*

*Key words: dimensions of education for sustainable development, early childhood, pedagogical conception, three preschool contexts, comparison*

## Introduction

Although the concept of sustainable development (SD) is one of the most inconsistent concepts today (Rončević & Rafajac, 2012), its global actualisation is becoming increasingly important. Despite the differences in definition of this term, there is a common understanding that it refers to development that meets the needs of today's society without compromising the needs of future generations (WCED, 1987). At the same time, it includes meeting basic human needs, achieving and maintaining justice and fairness, and respecting social and cultural diversity while preserving the integrity of the environment (UNESCO, 2016). Over time, this concept transcends ecological frameworks as its only significant dimension, and expands towards social, cultural and

economic dimensions, and as a model, in many definitions, it is maintained today (Ärlemalm-Hagsér, Berg, & Sandberg, 2018; Breßler, & Kappler, 2017; Enghdal, 2015; Siraj-Blatchford, & Pramling Samuelsson, 2016). At the end of the last century, there was a need for education for SD, and the importance of integrating SD content into early childhood education (ECE) (UN, 1993) and creating educational programs for preschool children (UNESCO, 2005). This concept supports the idea that children are committed to SD as part of personal and collective rights (Višnjić-Jevtić et al., 2021), and could become people who show responsibility and care for others (Lepičnik Vodopivec, 2006; Lindberg, 2007; Pearson, & Degotardi, 2009; Siraj-Blatchford, & Pramling Samuelsson, 2016). In order to achieve this, it is necessary for teachers to recognize their role in education for sustainable development (ESD) at an early age of children (Bahtić, & Višnjić Jevtić, 2020). In addition, it is necessary to understand and apply the content of SD in everyday life (Borić, Jindra, & Škugor, 2008), which can be achieved by shaping the values, behaviours and lifestyles of people (UNESCO, 2002) through integrative thinking and acting (UNESCO, 2012). The aim of this study was to explore and shed light on some of the factors that indicate the understanding and application of ESD at an early age through the perspective of teachers.

## Method

Quantitative and qualitative data were combined in a study of mixed parallel design (Teddlie, & Tashakkori, 2009). The applied instrument Questionnaire ESD\_3\_countries were created with regard to the OMEP ESD Scale (OMEP, 2019), and is set up in an online environment. It consists of two sections with multiple choice questions: items with an assessment of the intensity of teacher agreement and open-ended questions. In parallel, data were collected for both quantitative and qualitative analysis via email. By using information and communication technology due to the COVID pandemic, unquestionable anonymity was enabled, while participants who were bothered by face-to-face stimuli were able to answer questions without discomfort (Moris, 2015).

In line with the dual nature of the research, the research objective had two dimensions: to investigate and compare (a) teachers' understanding of the three dimensions of children's ESD in the ECE setting (social and cultural, environmental and economic sustainability), and (b) the pedagogical concept is measured through three different preschool contexts. To investigate teachers' understanding of the SD concept, we used a qualitative approach, while we used a quantitative approach when processing data relevant to research into the application of sustainability in the ECE setting.

Given the interest in understanding the concept of ESD from a teacher's perspective, the research question sought an answer to *whether, and at what level, teachers understand the concept of ESD.*

In the quantitative approach of the research, the main hypothesis was that *there are no differences between teachers from Croatia, Slovenia and Bosnia and Herzegovina, given the knowledge of OMEP's Assessment Scale, training in the ESD concept, and the ability to promote all three dimensions of ESD in different preschool contexts.*

The qualitative approach used the *analysis of essay content* (answers to open-ended questions) using the *SOLO taxonomy of knowledge* (Biggs, & Collis, 1982), and the quantitative approach the *descriptive method*, while the statistical data were processed in the *SPSS program*.

The study involved N = 91 teachers' participants: 34 teachers from Slovenia (37.4%), 29 teachers from Croatia (31.9%), and 28 teachers from BiH (30.8%). The research was conducted in the pedagogical year 2020/2021.

## Results and Discussion

In order to gain insight into the level at which participants understand the SD concept, their responses were analysed using the SOLO taxonomy of knowledge (Biggs & Collis, 1982). Qualitative data analysis suggests that almost all teachers understand this concept at a multi-structural level, suggesting that the quality of teacher knowledge is mediocre. Namely, most of them know the relevant facts, but they are less connected and often refer to "isolated relevant data" (Biggs & Collis, 1982, pp. 24-5). At this level, the authors believe, those who have knowledge of the SD concept are not able to fully generalize it. This can be explained by the fact that in addition to numerous definitions, there is no global consensus on the definition of SD (Rončević, & Rafajac, 2012). Teachers usually explain sustainability only with some of the aspects, primarily the environmental aspect, while the economic aspect is almost neglected. Thus, teachers' responses were primarily focused on interpreting SD as a two-dimensional ecological-social model. Example of answers typical for this level:

- *SD implies general care for the environment, biological diversity, positive human development (teacher No. 16, Slovenia).*
- *Nurturing natural and cultural heritage is a priority (teacher No. 9, BiH).*
- *Adopting healthy lifestyle habits, marking ecological dates, preserving cultural heritage and nurturing the traditions of the region (teacher No.3, Croatia).*

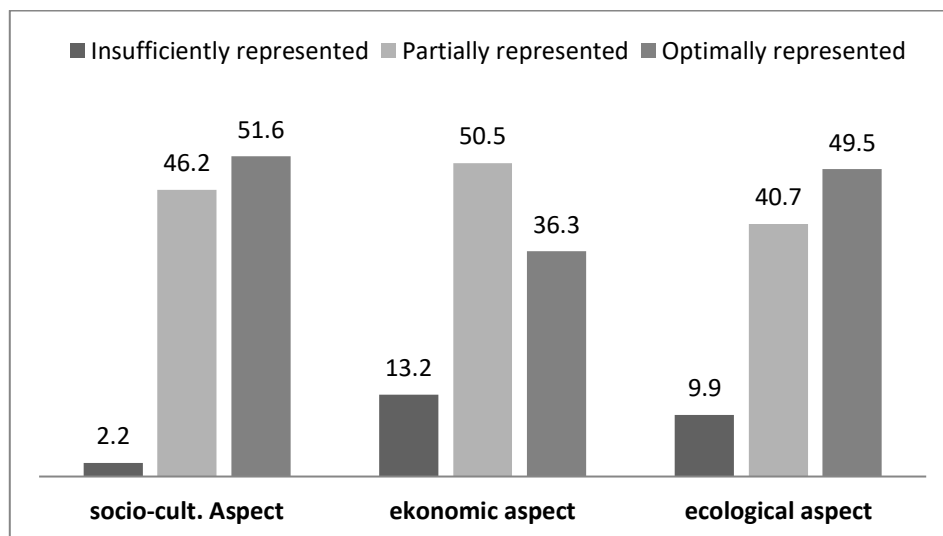


Figure 1 Percentage of representation of certain aspects of sustainability in kindergarten setting according to the insights of teachers from the sample (all three countries together)



Data on the representation of certain aspects of sustainability, based on the insights of all participants in the sample, are presented in percentages (Figure 1). In the context of optimal support of SD, slightly more than half of the participants (51.6%) said that in the kindergarten setting in which they work, optimally promote the socio-cultural aspect of sustainability, slightly less than half (49.5%) said that optimally promote environmental aspects sustainability, while 36% of teacher participants stated that they optimally promote the economic aspect of sustainability. The lowest number of participants stated that SD support is not adequate for the socio-cultural aspect (2.2%), then for the ecological aspect (9.9%), while 13% of teachers point to inadequate promotion of the economic aspect of sustainability in their work environment.

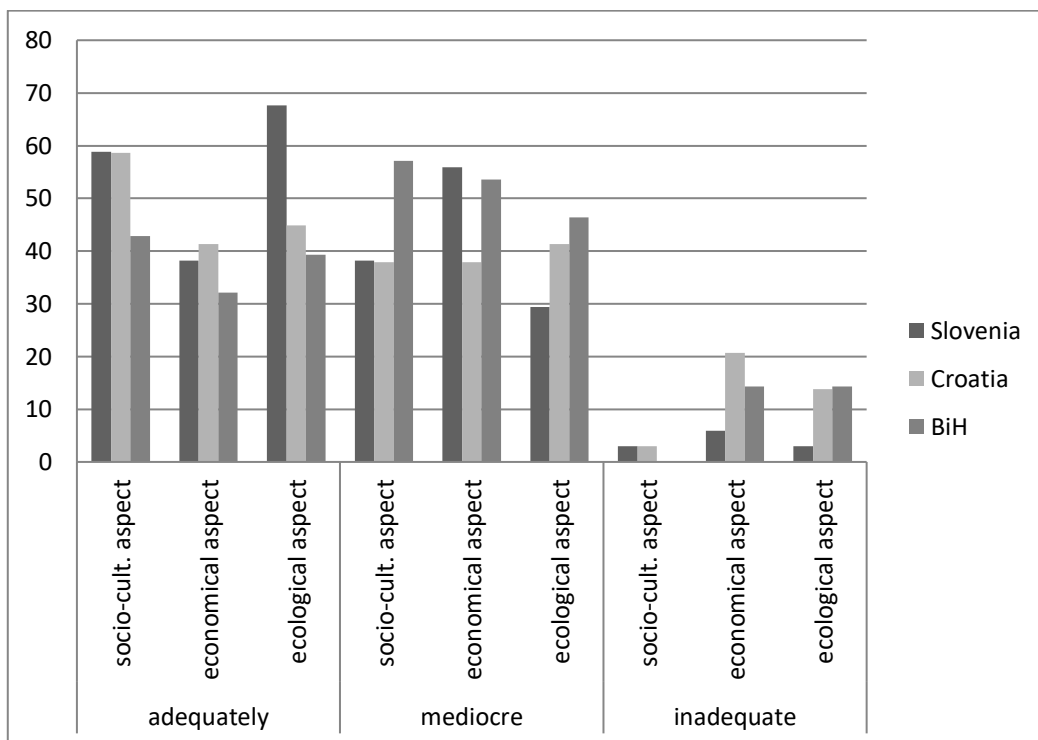


Figure 2 Percentage of representation of certain aspects of sustainability in kindergarten setting according to the answers of teachers from the sample (all three countries separately)

Figure 2 shows the results based on the responses of teachers from each country separately, and for all three aspects of development. It is evident that teachers from Slovenia mostly see their environment as the most adequate for promoting aspects of SD, then teachers from Croatia, and then teachers from BiH. To test whether these differences were also statistically significant, we applied the Kruskal Wallis Test (Table 1). (Non - parametric test was chosen, because it was found that the spread of the SD promotion variable deviates statistically significantly from the Gaussian curve using the Shapiro Wilk test.

The Shapiro Wilk coefficient of 0.907 ( $p = 0.00$ ) indicates the existence of a statistically significant difference in the examined variable with respect to the spread of the Gaussian curve.)

Table 1 *The difference between the responses of teachers from different countries in relation to the promotion of SD aspects (Kruskal Wallis Test)*

Dependent variable	Country	N	Mean Rank	$\chi^2$	df	P
Promotion of socio-cult. aspects	Slovenia	34	47.72	1.947	2	0.378
	Croatia	29	48.83			
	BiH	28	40.98			
Promotion of economic aspects	Slovenia	34	47.74	0.365	2	0.833
	Croatia	29	45.84			
	BiH	28	44.05			
Promotion of ecological aspects	Slovenia	34	53.85	6.289	2	0.043
	Croatia	29	43.21			
	BiH	28	39.36			
Promotion of sustainability	Slovenia	34	51.41	2.826	2	0.243
	Croatia	29	45.00			
	BiH	28	40.46			

Based on the data shown in Figure 2 and Table 1, for these three countries, it can be seen that there are differences in the appropriate promotion of different aspects of sustainability, as well as the promotion of sustainability in general, but that these differences, except for environmental sustainability, are not statistically significant (socio-cultural aspect of sustainability  $\chi^2 = 1.947$ ;  $p = 0.378$ ; economical aspect of sustainability  $\chi^2 = 0.365$ ;  $p = 0.833$ ; aspect of sustainability in whole  $\chi^2 = 2.826$ ;  $p = 0.243$ ). For the ecological aspect of sustainability, we obtained results that indicate the existence of statistically significant differences for its promotion in kindergartens in these three countries ( $\chi^2 = 6.289$ ;  $p = 0.042$ ). Based on the average ranks of 51.41, 45.00 and 40.46 for the countries of Slovenia, Croatia and Bosnia and Herzegovina, it can be concluded that the environmental aspect of sustainability is mostly promoted in kindergartens in Slovenia, and least in BiH. Namely, the eco-school program (Slovenian: ekošola / ekovrtec) is popular in Slovenia (more at <https://ekosola.si/>), which includes 717 kindergartens, with over 8600 teachers, and promote environmental education for both children and adults (professional seminars). Kulti et al (2016) state that in Sweden, given the large number of institutions that have a green flag, the ecological aspect of sustainability is more prevalent. At the same time, Bascope et al (2019) point out that research shows that the ecological aspect of sustainability is most often represented in the ECE setting. The research of Višnjjić-Jevtić and Županić-Benić (2021) showed that in the practice of Croatian teachers, activities that promote the ecological aspect of sustainability are most often carried out. Priority is to ensure the interconnectedness of all aspects and turn (positive) attitudes into real actions (Kulti, et al., 2016).

In order to determine whether there is a correlation in the representation of the promotion of different aspects of sustainability in the kindergarten setting, correlations of the given variables were calculated. The Spearman correlation rank coefficient was used with respect to the absence of distribution requirements, while the stated variables of representation of different aspects of sustainability are not distributed normally (explained earlier).

Table 2 *Relationship between the representation of the promotion of different aspects of sustainability (Spearman correlation coefficient)*

Promotion of sustainability aspects	Socio-cultural	Economic	Ecological	Total
Socio-cultural	1	0.541**	0.460**	0.784**
Economic	0.541**	1	0.495**	0.852**
Ecological	0.460**	0.495**	1	0.798**
Total	0.784**	0.852**	0.798**	1

\*\* The correlation is statistically significant at the level 0,01 (99%)

\* The correlation is statistically significant at the level 0,05 (95%)

High and positive values Spearman's correlation rank coefficients for all aspects of sustainability (Table 2) indicate a pronounced connection and interdependence of all aspects of sustainability, regardless of the fact that the representation of the promotion of individual aspects is different. More specifically, based on teacher statements, it can be seen that the representation of other aspects of sustainability is growing if the growth of the representation of one aspect has already been noticed and vice versa. Holistic promotion of sustainability points to the importance of each SD aspect, and their correlation and intertwining, which supports the definition of SD as a multidimensional model (Ärlemaln-Hagsér, Berg & Sandberg, 2018; Breßler & Kappler, 2017; Enghdal, 2015; Siraj-Blatchford & Pramling Samuelsson, 2016). Similar results on the connection and interdependence of the aspect of sustainable behaviour were found in a study involving students of future teachers from Bosnia and Herzegovina, Northern Macedonia and Slovenia (Šindić, Barbareev, Gavrilovski & Lepičnik Vodopivec, 2021).

Table 3 *The difference between the responses of teachers from three different countries in relation to the researched variables: knowledge of the ESD Scale, the frequency of sustainability training and teachers' self-initiative for sustainability training (Kruskal Wallis Test)*

Dependent variable	Country	N	Mean Rank	$\chi^2$	Df	P
ESD knowledge Scale	Slovenia	34	52.13	5.852	2	0.054
	Croatia	29	45.81			
	BiH	28	38.75			
Sustainability training	Slovenia	34	44.57	13.164	2	0.001
	Croatia	29	58.69			
	BiH	28	34.66			
Self-initiative for sustainability training	Slovenia	34	36.56	9.583	2	0.008
	Croatia	29	50.31			
	BiH	28	53.00			

For the variable ESD scale knowledge, although differences in positions were observed for different countries (Table 3), it can be concluded that the difference is statistically insignificant  $\chi^2 = 5,852$ ;  $p = 0.054$ . In other words, there is no statistically significant difference in the knowledge of the ESD scale by teachers from these three countries.

Based on positions on sustainability training in the last five years (Croatia 58.69, Slovenia 44.57, and BiH 34.66) and based on calculated values  $\chi^2 = 13,164$ ;  $p = 0.001$  it can be concluded that there are statistically significant differences between countries in the representation of sustainability training, and that it is conducted mostly in Croatia and least in BiH. The UNECE Expert Group (UNECE Strategy for Education for Sustainable Development, 2013) advocates for the empowerment of educational workers in the field of SD. Consequently, it is possible that due to such actions, training in this area is carried out more in the countries of the European Union (Croatia and Slovenia) than in BiH. The Anđić (2020) research, contrary to these results, shows that continuous professional development in the field of SD in Croatia is insufficient i.e., it is carried out very rarely. Mc Keown (2014) established much earlier that the first change should be in the initial education of education professionals, but according to Anđić (2020) there is no change in Croatia. One of the ideas of establishing SWEDES (2008) was to provide support in ESD through cooperation and education of all involved. Park et al. (2016) emphasize that it is the professional development of teachers at all levels in the Republic of Korea that leads to the improvement of knowledge and understanding of ESD. Consequently, it is necessary to design a range of activities that would lead to not only one-time training, but to continuous professional development for ESD in early childhood.

The self-initiative of teachers for sustainability training is also different in these three countries, as indicated by the calculated statistically significant *chi-square* ( $\chi^2 = 9.583$ ;  $p = 0.008$ ). The values indicate that the self-initiative of teachers for sustainability training is the highest for BiH 53.00, then Croatia 50.31, and the lowest for Slovenia 36.56. This finding can be explained by the previous result which indicates that professional training on sustainability is least realized in BiH, so teachers get the desired knowledge and skills on SD through personal efforts and initiatives, and less as an initiative of ECE institutions. Anđić (2020) states that there is a positive connection between the self-initiative of experts in the field of ESD and their competencies. Therefore, it is reasonable to assume that the absence of opportunities for professional training does not mean lower competencies at the same time. Also, in order to better investigate the studied phenomena, it was necessary to determine whether there is a difference between teachers: in the context of understanding the ESD Scale and participation in professional training on SD, self-initiative in SD training, and promotion of certain aspects of sustainability in kindergarten setting. The obtained data are presented in Table 4.

Table 4 *The difference between teachers on the knowledge of the ESD Scale in relation to the frequency and manner of initiating SD professional training, and the promotion of aspects of SD in kindergarten (Mann-Whitney U-test)*

	ESD Scale	Mean Rank	Mann-Whitney U	Z	P
Frequency of professional training on SD	Unknown	43.38	773.000	1.384	0.166
	Known	51.06			
Self-initiative professional training	Unknown	42.49	719.500	2.05	0.040
	Known	52.79			

Promotion of socio-cultural Aspects of SD	Unknown	45.02	871.000	0.565	0.572
	Known	47.90			
Promotion of economic Aspects of SD	Unknown	43.83	800.000	1.202	0.230
	Known	50.19			
Promotion of ecological Aspects of SD	Unknown	45.13	878.000	0.484	0.629
	Known	47.68			
Promotion of SD as a whole	Unknown	44.15	819.000	0.951	0.342
	Known	49.58			

Since the quantitative data and variables of this study are categorical and nominal, the Mann-Whitney U-test was used to calculate the differences between the two desired variables. With the help of the relation of the dichotomous variable knowledge of the ESD scale with the second variable, the average position of the second variable in relation to the first, Z, Mann-Whitney U indicator and its significance was obtained. Also, it was investigated whether there is a difference between teachers in the context of familiarity with the ESD Scale and participation in professional training on SD. Significance for Mann-Whitney U statistics is  $p = 0.166$  and greater than 0.05 and 0.01, indicating that there is no statistically significant difference between the number of teachers participating in this study in the context of familiarity with the survey and attending professional SD training. Thus, no positive correlation was observed between teachers who more often attend professional training and knowledge of the ESD Scale. Also, there are no statistically significant differences in terms of ESD scale knowledge and teachers' insights into whether the setting in which they work promotes all aspects of SD (socio-cultural, economic, ecological/environmental and overall). This is indicated by the significance for Mann-Whitney U statistics, respectively, 0.572, 0.230, 0.629 and 0.342 (Table 2) (which are greater than 0.05 and 0.01). It can be concluded that teachers do not differ in their perceptions of whether the setting promotes SD compared to knowledge of the ESD Scale. Since there are no studies on ESD Scale knowledge in the countries from which the study participants come, it was not possible to triangulate the results. The application of the ESD Scale as a research instrument has been conducted in 10 countries (Siraj-Blatchford, 2016) and has proven to be an instrument that can improve the competencies of practitioners and stimulate interest in ESD. However, the availability of the Scale itself has not proved to be sufficient, but it is necessary to organize education for its use. Folque and Oliveira (2016) conducted a pilot application of the Scale in initial education in collaboration with teachers. This has resulted in the development of a professional development program for the application and use of the Scale.

It is possible that knowledge of the Scale, results in a better understanding of the SD environment itself, but it is likely that only systematic application can lead to a shift from understanding to actual changes in the environment. However, for two variables: knowledge of the ESD Scale, and the way the training was initiated, the significance for the Mann-Whitney U statistic was found to be  $p = 0.04$ , and greater than 0.05. This indicates that there is a statistically significant difference in the number of teacher participants who know this Scale in relation to the manner of initiating professional training. Also, it was noticed that the participants who

initiated the training on their own were more familiar with the ESD Scale than their colleagues who went to such trainings because they were organized by the ECE institution where they work. In other words, teachers who have a greater interest in ESD are at the same time more informed about it, which suggests that sustainability programs should be promoted more through OMEP in all these countries.

Based on the data presented through figures and tables, and their interpretation, it can be concluded that the research hypothesis has been partially proven.

## Conclusion

The findings of this research indicate that teachers are familiar with the concept of sustainability, but on a multi-structural (medium) level, and that they often interpret it as an ecological-social two-dimensional model. Regarding the promotion of all three aspects of sustainability, it was noticed that teachers are better at practical application than defining the concept itself, and that the promotion correlates all three aspects of sustainability. Teachers from Bosnia and Herzegovina, Croatia and Slovenia do not differ in the level of knowledge of the ESD scale, and the promotion of economic and social aspects of SD in their settings. Despite some differences between teachers from these three countries in the context of professional development and promotion of the ecological aspect of SD, which can be interpreted by unequal professional development organizations for SD in different countries, the study suggests the importance of a systematic approach to this pedagogical concept of sustainable development. countries. The need for greater networking and professional exchange is emphasized, including the incorporation of the concept of sustainable development into national documents and curricula, a systematic approach to teacher training, and greater support for projects and activities promoting ESD in the preschool context and the community as a whole.

## Literature

- Andić, D. (2020). Continuing professional development of teachers in Education for Sustainable Development—case study of the Republic of Croatia. *Teacher Development*, 24(2), 143-164.
- Ärlemalm-Hagsér, E., Berg, B., & Sandberg, A. (2018). Economic sustainability in Swedish preschools. Preschool teachers and preschools as political economic actors. *Utbildning & Demokrati*, 27(2), 15–36.
- Bahtić, K., & Višnjić Jevtić, A. (2020). Young children's conceptions of sustainability in Croatia. *International Journal of Early Childhood*, 52, 195-211. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00266-4>
- Bascope, M., Perasso, P., & Reiss, K. (2019). Systematic review of education for sustainable development at an early stage: Cornerstones and pedagogical approaches for teacher professional development. *Sustainability*, 11(3), 719.
- Breßler, J. & Kappler, S. (2017). *A systematic review of education for sustainable development. Working paper. Chemnitz Economic Papers, No. 007*. Chemnitz: Chemnitz University of Technology, Faculty of Economics and Business Administration.
- Borić, E., Jindra, R. i Škugor, A. (2008). Razumijevanje i primjena sadržaja cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. *Odgovorne znanosti*, 10 (2), 315–327.
- Enghdal, I. (2015). Early childhood education for sustainability: The OMEP world project. *International Journal of Early Childhood*, 47(3), 347-366.
- Folque, A., & Oliveira, V. (2016). Education for sustainable development in Portugal. In *International research on education for sustainable development in early childhood* (pp. 103-122). Springer.

- Lepičnik Vodopivec, J., (2006). *Okoljska vzgoja v vrtcu*. AWTS.
- Lindberg, C. (2007) Introduction into conference. In Bjornelo, I. & Nyberg, E. (eds.) *Drivers and Barriers for Implementing Learning for Sustainable Development in Pre-School through Upper Secondary and Teacher Education* (pp. 1–3). UNESCO.
- Kultti, A., Larsson, J., Ärlemalm-Hagsér, E., & Pramling-Samuelsson, I. (2016). Early childhood education for sustainable development in Sweden. In *International research on education for sustainable development in early childhood* (pp. 123-137). Springer.
- McKeown, R. (2014). The leading edge of teacher education and ESD. *Journal of Education for Sustainable Development*, 8(2), 127-131.
- Morris, A. (2015). *A practical introduction to in-depth interviewing*. SAGE.
- Park, E., Shin, E., & Park, S. (2016). Early childhood education for sustainable development in Korea. In *International research on education for sustainable development in early childhood* (pp. 77-89). Springer.
- Pearson, E., & Degotardi, S. (2009). Education for sustainable development in early childhood education: A global solution to local concerns? *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 98-111.
- Peklaj, C. in Pečjak, S. (2015). *Psihosocialni odnosi v šoli*. Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Pramling-Samuelsson, I. & Kaga, Y. (Eds.) (2008). *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001593/159355e.pdf>
- Rončević, N., Rafajac, B. (2012). Održivi razvoj – izazov za sveučilište?. Filozofski fakultet.
- Siraj-Blatchford, J., & Pramling Samuelsson, I. (2016). Education for sustainable development in early childhood care and education: An introduction. U J. Siraj-Blatchford, C. Mojharreban, & E. Park, (Eds.), *International Perspectives on Early Childhood Education and Development* (1-16). Switzerland: Springer.
- SWEDES. (2008). The Gothenburg recommendations on education for sustainable development. Retrieved from <http://www.unesco.se/Bazment/Unesco/sv/Education-for-SustainableDevelopment.aspx>
- Šindić, A., Barbareev, K., M. Gavrilovski, Lepičnik Vodopivec, J. (2021). Predispositions of sustainable behavior of students of initial study for educators. *Journal of Elementary Education*. Vol. 14. No3. pp353-368.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research (Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences)*. Los Angeles: SAGE Publications.
- United Nations [UN]. (1993). *Agenda 21: The United Nations Programme of Action from Rio (A/CONF.151/26/Rev.1)*. United Nations publication.
- United Nations Economic Commission for Europe [UNECE]. (2013). *Empowering Educators for a Sustainable Future – Tools For Policy and Practice Workshops on Competences In Education For Sustainable Development*. United Nations.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2002). *Education for Sustainability. From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127100e.pdf>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2005). *United Nations' decade of education for sustainable development*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141629>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2012). *Learning for the Future: Competences in Education for Sustainable Development*. Nations Economic Commission for Europe.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2016). *Global education monitoring report summary 2016: education for people and planet: creating sustainable futures for all*. UNESCO.
- Višnjić-Jevtić, A., Sadownik, A. R., & Engdahl, I. (2021). Broadening the rights of children in the Anthropocene. In a. Višnjić-Jevtić. A. R. Sadownik & I. Engdahl (Eds.), *Young children in the world and their rights: Thirty years with the United Nations Convention on the rights of the child* (pp. 237-273). Springer.
- Višnjić Jevtić, A., & Županić Benić, M. (2021). Artistic Activities as a part of Education for Sustainable Development in Early Childhood Education. In V. Chiou, L. Geunis, O. Holz, N. Oruç Ertürk, F. Shelton (Eds.), *Voices from the Classroom* (pp. 444-455). Waxmann.

- World Commission on Environment and Development [WCED]. 1987. *Our Common Future*. Oxford University Press.
- World Organization for Early Childhood [OMEPE]. (2019). *Environmental Rating Scale for Sustainable Development in Early Childhood*.  
[https://worldomep.org/index.php?page=view&pg=1&idx=289&hCode=BOARD&bo\\_idx=16&sfl=&stx=&cat](https://worldomep.org/index.php?page=view&pg=1&idx=289&hCode=BOARD&bo_idx=16&sfl=&stx=&cat)



# Razlike u stanju uhranjenosti između djevojčica i dječaka s područja Zadarske županije

Tina Aračić i Marijana Hraski

## Sažetak

*Cilj ovog rada bio je utvrditi razlike u stanju uhranjenosti između djevojčica i dječaka s područja Zadarske županije. Uzorak sudionika u istraživanju činilo je 30 djece u dobi od 5 i 6 godina. Uzorak varijabli činilo je 5 antropometrijskih karakteristika: opseg struka, opseg bokova te tjelesna težina i tjelesna visina pomoću kojih je izračunat ITMperc. Izračunati su osnovni deskriptivni parametri i t-test analiza za nezavisne uzorke. Rezultati istraživanja pokazali su da je od ukupnog broja dječaka 60% normalno uhranjenih, 13% prekomjerno teških, 20% pretilih te 7% pothranjenih. Kod djevojčica rezultati su pokazali 54% normalno uhranjenih, 20% prekomjerno teških, 13% pretilih te 13% pothranjenih. Prilikom utvrđivanja razlika između navedenih antropometrijskih karakteristika valja konstatirati da postoji statistički značajna razlika u aritmetičkim sredinama izmjerenih grupa samo u slučaju tjelesne visine. Na osnovu dobivenih rezultata može se zaključiti da nema statistički značajnih razlika u stanja uhranjenosti između djevojčica i dječaka. Međutim, iz dobivenih rezultata važno je uočiti alarmantan udio prekomjerno teške i pretile djece od čak 33% kod oba spola. Kako bi se u što većoj mjeri smanjili negativni učinci ovakvog stanja uhranjenosti djece važna je intervencija zajednice, posebice odgojno-obrazovnih ustanova u vidu povećanja tjelesnog vježbanja to jest promjene sedentarnog načina života djece.*

**Ključne riječi:** antropometrijske karakteristike; djeca predškolske dobi; indeks tjelesne mase; tjelesno vježbanje

## Uvod

Antropološka obilježja obuhvaćaju organizirane sustave svih osobina, sposobnosti i motoričkih informacija te njihove međusobne veze (Prskalo i Sporiš, 2016). Findak (1995) u antropološka obilježja svrstava: antropometrijske karakteristike (morfološke značajke), motoričke, funkcionalne i spoznajne sposobnosti, osobine ličnosti i socijalni status. Unutar svakog navedenog obilježja postoje daljnje podjele.

Nadalje, antropometrijske karakteristike, to jest morfološke značajke, su odgovorne za dinamiku rasta i razvoja morfoloških obilježja te za njihove značajke građe. Naime, pod morfološka obilježja spadaju: rast kostiju, mišićna masa te masno tkivo (Findak, 1995). Mišigoj-Duraković (1995) kaže kako morfološke značajke govore o aktualnom morfološkom statusu čovjeka s tim da su one rezultat naslijeđa te adaptacije na utjecaj raznih faktora, s naglaskom na faktore vježbanja i prehrane. Međutim, valja istaknuti kako je na neke morfološke značajke praktički

nemoguće utjecati. Prskalo i Sporiš (2016) ukazuju na činjenicu da je patološka slika današnjice ponajviše posljedica sedentarnog načina života. Prema tome, ističu kako je od izuzetne važnosti da briga o zdravlju uvijek bude prioritet cjelokupnom društvu. To se posebice odnosi na zdravlje mladih čije je osposobljavanje za budućnost u rukama odgojnih sustava. Dakako, ono što igra ključnu ulogu u sprečavanju bolesti današnjice jest tjelesno vježbanje. Tako su Warburton, Nicol i Bredin (2006) dokazali povezanost između bavljena tjelesnom aktivnošću i zdravstvenog statusa, u smislu da će povećanje tjelesne aktivnosti pridonijeti poboljšanju zdravstvenog statusa. Današnju kulturu karakteriziraju: nekretanje, prekomjerna tjelesna težina te stres. Pri tome je motorička igra zamijenjena konzolnim igrama, prekomjerna tjelesna težina izazvana nekretanjem i prekomjernim unosom hrane, a stres prisutan u svim dobnim skupinama ljudi (Prskalo i Sporiš, 2016). Musić Milanović i Bukal (2018) ističu debljinu djece kao ozbiljan javnozdravstveni problem, kako u svijetu, tako i u Hrvatskoj. Nadalje, Prskalo i Sporiš (2016; prema Barsh, Farooqi i O'Rahilly, 2000) dolaze do spoznaje da je pretilost u odrasloj dobi izravno povezana s pretilosti u djetinjstvu i to tako da je pretilost u odrasloj dobi čak dva do tri puta veća i znatnija kod pretile djece nego kod djece s normalnom tjelesnom težinom. Isto tako, Canning, Courage i Frizzell (2004) dolaze do rezultata da je oko 25% predškolske djece prekomjerno teško ili pretilo s tim da nema značajnih razlika u stanju uhranjenosti između djevojčica i dječaka.

Rezultati ovog istraživanja će, ukoliko se spomenuti rezultati ponove, služiti kao smjernica zajednici za povećanje razine tjelesne aktivnosti djece to jest za promjenu sedentarnog načina života. Isto tako se stavlja naglasak na usporedbu stanja uhranjenosti između spolova kako bi se došlo do jasnije slike te kako bi se stekao uvid u preferencije kod djevojčica i dječaka.

### **Indeks tjelesne mase (ITM)**

Indeks tjelesne mase (eng. Body mass indeks, BMI) je najpoznatiji primjer korištenja antropometrijskih mjera (Mišigoj-Duraković, 1995). Lauš (2010) ga opisuje kao pouzdan pokazatelj stanja tjelesne mase za većinu djece i mladeži te kao alternativu za direktno mjerenje tjelesne masti. Ipak, Gavin i suradnici (2007) napominju kako on u konačnici nije izravni pokazatelj sadržaja masnog tkiva u tijelu. Lauš (2010) zaključuje kako je to metoda koja se jednostavno izvodi te je uz to i jeftina. Isto tako, važno je znati da se za djecu i mlade ITM računa prema dobi i spolu te da je vrlo specifičan zbog njihovog rasta i razvoja. Kosinac (2011) određuje visinu, koja je rezultat rasta kostiju glave, trupa te udova i težinu, koja je rezultat ukupne mase svih organa i tkiva, kao dva važna polazna pokazatelja za procjenu tjelesnog razvoja s tim da je težina, dakako, manje siguran pokazatelj rasta. Indeks tjelesne mase je zapravo omjer vrijednosti tjelesne mase, koja je izražena u kilogramima, te kvadrata vrijednosti tjelesne visine koja je izražena u metrima. Iz toga slijedi formula:  $tjelesna\ masa / tjelesna\ visina^2$

Kada se uz pomoć navedene formule izračuna indeks tjelesne mase, dobivenu brojčanu vrijednost valja iskoristiti za procjenu kategorije u kojoj se dijete nalazi s obzirom na svoje stanje uhranjenosti. Lauš (2010) predlaže percentile za procjenu težine i visine djece, a percentilni rang

se određuje uz pomoć ITM grafikona (WHO, 2021) rasta za dob i to posebno za djevojčice te posebno za dječake. Tako indeks tjelesne mase u percentilima zapravo pokazuje relativni položaj djeteta među djecom istog spola i dobi. U Tablici 1 su sadržani nazivi kategorija uhranjenosti - pothranjenost, normalna težina, prekomjerna težina i pretilost te raspon percentila koji odgovaraju svakoj od njih.

Tablica 1 Kategorije uhranjenosti prema percentilima<sup>1</sup>

STANJE	RASPON PERCENTILA
<b>pothranjenost</b>	manje od 5. percentila
<b>normalna težina</b>	5. percentila do 85. percentila
<b>prekomjerna težina</b>	85. do 95. percentila
<b>pretilost</b>	jednak ili veći od 95. percentila

### Važnost i učinci tjelesnog vježbanja

Iako se pojmovi *tjelesna aktivnost* i *tjelesno vježbanje* koriste kao sinonimi, oni to nisu. Dakako, oba pojma obuhvaćaju kretanje koje iziskuje mišićni rad i energijski utrošak iznad onog u mirovanju. No, *tjelesna aktivnost* uključuje svako tjelesno kretanje koje zahtijeva bilo koji oblik mišićne kontrakcije, primjerice obavljanje kućanskih poslova. *Tjelesno vježbanje* je pak sustavno provođenje tjelovježbe, stoga zahtijeva redovitost, ustrojeni plan i program te definirani cilj prema kojem se određuje oblik, učestalost, intenzitet i trajanje vježbanja.

Cilj tjelesnog vježbanja može biti rehabilitacija kronične bolesti, podizanje sportske sposobnosti ili pak oblikovanje tijela. Nadalje, moguće je da se izvodi individualno ili u skupinama te na otvorenom ili u zatvorenim prostorima. Naime, vrlo je važno da tjelesno vježbanje zadovoljava individualne potrebe osobe jer onda omogućuje poboljšanje tjelesne sposobnosti koja je pozitivan kriterij stupnja zdravlja. U protivnom se povećava mogućnost nastanka kroničnih bolesti (Mišigoj-Duraković i sur., 2018). Tako Mišigoj-Duraković (2000) u svom istraživanju potvrđuje preventivni učinak tjelovježbe u slučaju brojnih kroničnih bolesti. Mišigoj-Duraković i suradnici (2018; prema Blair i sur., 1989) također navode poveznice između tjelesne aktivnosti tijekom djetinjstva i mladosti te zdravlja u odrasloj dobi. Prskalo i Sporiš (2016) upućuju na činjenicu da je dječji organizam plastičan što znači da se lako mijenja pod utjecajem okoline. To treba iskoristiti, pogotovo s obzirom na to da je debljina današnje djece ozbiljan javnozdravstveni problem (Musić Milanović i Bukal, 2018). Naime, Štimec (2012) navodi kako je The National Association for Sport and Physical Education to jest Nacionalna udruga za sport i

<sup>1</sup> Preuzeto s : <http://indekstjelesnemase.blogspot.hr/>

tjelesni odgoj objavila vodič za tjelesnu aktivnost predškolske djece u kojem se preporučuje 60 minuta tjelesne aktivnosti srednje do jakog intenziteta te nekoliko sati igre dnevno.

Stoga, primarni cilj ovog rada bio je utvrditi razlike u stanju uhranjenosti između djevojčica i dječaka s područja Zadarske županije. Odnosno, cilj je bio utvrditi postoje li statistički značajne razlike u spolu između izmjerenih antropometrijskih karakteristika kod djece predškolske dobi.

## Metode

Uzorak sudionika u istraživanju činilo je 30 djece iz Dječjeg vrtića Bubamara u Benkovcu. Radilo se o 15 djevojčica i 15 dječaka u dobi od 5 i 6 godina. Uzorak varijabli činilo je 5 antropometrijskih karakteristika: opseg struka (OS), opseg bokova (OB) te tjelesna težina (TT) i tjelesna visina (TV) pomoću kojih je izračunat indeks tjelesne mase (ITM) te indeks tjelesne mase u percentilima (ITMperc). Mjerenje antropometrijskih karakteristika je provedeno u ožujku 2021. godine u suradnji sa zdravstvenom djelatnicom dječjeg vrtića, nakon čega je bilo moguće izvršiti klasifikaciju stanja uhranjenosti za djevojčice i dječake. Sva mjerenja provedena su u skladu s Etičkim kodeksom i prikupljene su suglasnosti svih roditelja. Svi prikupljeni podaci obrađeni su pomoću statističkog programa Statistica 13. Izračunati su osnovni deskriptivni parametri (aritmetička sredina, standardna devijacija, minimalna vrijednost, maksimalna vrijednost, raspon rezultata) te je provedena t-test analiza za nezavisne uzorke na razini značajnosti od  $p \leq 0,05$ .

## Rezultati

Na osnovu prikupljenih podataka u istraživanju izračunati su osnovni deskriptivni parametri antropometrijskih karakteristika za dječake i djevojčice (Tablica 2 i 3). Iz prikazanih tablica, uspoređujući deskriptivne pokazatelje izmjerenih grupa ispitanika, vidljivo je da su dječaci nešto viši i teži od djevojčica, imaju veće vrijednosti opsega struka i opsega bokova, a time i viši indeks tjelesne mase te indeks tjelesne mase u percentilima.

Tablica 2 Osnovni deskriptivni parametri antropometrijskih karakteristika dječaka

	BS	AS	MIN	MAX	RR	SD
OS	15	65,13	55,00	99,00	44,00	13,18
OB	15	70,00	63,00	79,00	16,00	4,60
TT	15	26,39	21,90	37,70	15,80	5,00
TV	15	126,07	119,00	134,00	15,00	4,43
ITM	15	16,57	13,60	23,00	9,40	2,72
ITMPER	15	57,13	3,00	99,00	96,00	33,80

Legenda: OS – opseg struka, OB – opseg bokova, TT – tjelesna težina, TV – tjelesna visina, ITM – indeks tjelesne mase, ITMperc – indeks tjelesne mase u percentilima, BS-broj sudionika, AS-aritmetička sredina, MIN-minimalni rezultat, MAX-maksimalni rezultat, RR- raspon rezultata, SD – standardna devijacija

Tablica 3 Osnovni deskriptivni parametri antropometrijskih karakteristika djevojčica

	BS	AS	MIN	MAX	RR	SD
OS	15	58,53	49,00	67,00	18,00	4,79
OB	15	67,07	56,00	76,00	20,00	5,43
TT	15	23,64	17,10	30,30	13,20	4,06
TV	15	121,80	115,00	132,00	17,00	4,80
ITM	15	15,87	12,50	20,10	7,60	2,18
ITMper	15	55,40	1,00	98,00	97,00	34,63

Legenda: OS – opseg struka, OB – opseg bokova, TT – tjelesna težina, TV – tjelesna visina, ITM – indeks tjelesne mase, ITMper – indeks tjelesne mase u percentilima, BS-broj sudionika, AS-aritmetička sredina, MIN-minimalni rezultat, MAX-maksimalni rezultat, RR- raspon rezultata, SD – standardna devijacija

Na Slici 1 grafički je prikazano stanje uhranjenosti dječaka nakon razvrstavanja u kategorije prema percentilnim vrijednostima. Iz grafičkog prikaza vidljivo je da je 60% dječaka normalno uhranjeno. 7% dječaka pripada kategoriji pothranjenih što nije zanemariv broj. 13% ih je prekomjerno teških i 20% pretelih. Na osnovu prikupljenih podataka za dječake može se konstatirati da ih 40% nema povoljno stanje uhranjenosti.



Slika 1 Grafički prikaz stanja uhranjenosti dječaka

Na Slici 2 prikazan je grafikon stanja uhranjenosti djevojčica obzirom na vrijednosti indeksa tjelesne mase u percentilima. Iz grafičkog prikaza moguće je očitati da je 54% djevojčica normalno uhranjeno, dok ih je 20% prekomjerno teško. U kategorijama pretilosti i pothranjenosti, odnos je jednak i iznosi čak 13%. Na osnovu prikupljenih podataka za djevojčice moguće je konstatirati da ih 46% nema povoljno stanje uhranjenosti.



Slika 2 Grafički prikaz stanja uhranjenosti djevojčica

U nastavku slijedi Tablica 4 u kojoj su prikazani rezultati t-testa. T-test analiza provedena je kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika u prikupljenim podacima antropometrijskih karakteristika između dječaka i djevojčica predškolske dobi. Iz dobivenih rezultata t-test analize vidljivo je da postoji statistički značajna razlika u aritmetičkim sredinama tjelesne visine dječaka i djevojčica, dok kod ostalih varijabli nisu dobivene statistički značajne razlike.

Tablica 4 t-test analiza između antropometrijskih karakteristika djevojčica i dječaka

	AS1	AS2	t	df	p	BS1	BS2
OS	65,13	58,53	1,82	28,00	0,08	15	15
OB	70,00	67,07	1,60	28,00	0,12	15	15
TT	26,39	23,64	1,65	28,00	0,11	15	15
TV	126,07	121,80	2,53	28,00	0,02*	15	15
ITM	16,57	15,87	0,77	28,00	0,45	15	15
ITMper	57,13	55,40	0,14	28,00	0,89	15	15

Legenda: AS1 – aritmetička sredina dječaka, AS2-aritmetička sredina djevojčica, t - t vrijednost, df – broj stupnjeva slobode, p – razina značajnosti, \* - statistički značajna razlika  $p \leq 0,05$ , BS – broj sudionika, OS – opseg struka, OB – opseg bokova, TT – tjelesna težina, TV – tjelesna visina, ITM – indeks tjelesne mase, ITMper – indeks tjelesne mase u percentilima

## Rasprava

S obzirom na dobivene rezultate u ovom istraživanju može se konstatirati sljedeće o stanju uhranjenosti djevojčica i dječaka. Najviše je normalno uhranjene djece u oba slučaja, radi se nešto više od 50 % s time da su dječaci u maloj prednosti (54% djevojčica i 60% dječaka). Međutim, svi ostali sudionici u istraživanju spadaju u kategorije nepovoljne uhranjenosti. Oko 10% ih je pothranjenih (7% dječaka i 13% djevojčica), što nije zanemarivo, ali u oba slučaja je 33% djece prekomjerno teško ili pretilo što je izuzetno nepovoljno obzirom da je prekomjerna težina u ranoj i predškolskoj dobi dokazano veliki rizik za kardiovaskularnim oboljenjima u odrasloj dobi. Tematikom stanja uhranjenosti djece predškolske dobi bavili su se mnogi drugi autori koji su u svojim studijama došli do vrlo sličnih spoznaja i zaključaka. Kundih (2019) je u svojem istraživanju provedenom u Čakovcu također imala za cilj utvrditi stanje uhranjenosti djevojčica i dječaka u dobi od 5 do 7 godina. Na osnovu dobivenih rezultata i klasifikacijom djece prema percentilnim vrijednostima indeksa tjelesne mase, autorica je zaključila da svako peto dijete odstupa od normalnog stanja uhranjenosti i da je visoki postotak prekomjerno teške i pretile djece. Šertović, Alibabić i Mujić (2016) proveli su istraživanje na 356 djece u dobi od 2 do 6 godina. Također su za cilj imali procijeniti stupanj uhranjenosti djece obzirom na percentile indeksa tjelesne mase. Rezultati istraživanja rezultirali su visokim udjelom djece u kategorijama pothranjenosti (21,5%), zabrinjavajuće niskim udjelom normalno uhranjene djece (45,7%), te visoki udio prekomjerno teške i pretile djece (32,6%). Autori su zaključili da rezultati njihove studije obvezuju na potrebu stalnog praćenja stanja uhranjenosti djece i uvođenju preventivnih programa edukacije u sustav predškolskog obrazovanja. Do vrlo alarmantnih rezultata došli su u svom radu Jakšić, Štefčić, Bošnjak i Hraski (2019). Istraživanje je provedeno u jednom zagrebačkom vrtiću na 57 djece u dobi od 4 do 6 godina. U svrhu procjene stanja uhranjenosti mjereni su kožni nabori leđa i nadlaktice pomoću kojih je izračunat postotak tjelesne masti (%TM). Rezultati istraživanja su pokazali kako 34% dječaka spada u skupinu prekomjerno teške djece i 49% u skupinu pretilih, dok 32% djevojčica pripada skupini prekomjerno teških i 27% pretilih. Zaključak je da sveprisutniji sjedilački način života kod djece dovodi do povećanja %TM i time je povećan rizik za razvoj raznih kardiovaskularnih bolesti i dijabetesa u kasnijim fazama života. Stoga je bitno uključivati djecu u razne sportske aktivnosti od najmanjih nogu kako bi se što više kretala i na taj način pravilno i skladno rasla i razvijala se.

## Zaključak

Temeljem dobivenih rezultata provedenog istraživanja moguće je zaključiti da nema značajnih razlika između stanja uhranjenosti djevojčica i dječaka s područja Zadarske županije. Ipak, među dobivenim rezultatima je od izuzetne važnosti uočiti da je čak 33% dječaka i 33% djevojčica prekomjerno teško ili pretilo. Ovo saznanje služi zajednici kao hitan poziv na promjenu sedentarnog načina života djece i to ne samo zato da bi se pobrinuli za njihovo trenutno zdravstveno stanje, već da bi prevenirali kronične bolesti i daljnju pretilost u njihovoj odrasloj dobi. Nadalje, važno je imati na umu pozitivnu činjenicu da je dječji organizam plastičan to jest vrlo podložan okolinskim utjecajima. Tako bi se adekvatnim tjelesnim vježbanjem trebala

poboljšati tjelesna sposobnost djece što bi onda vodilo k njihovom zdravijem i kvalitetnijem životu. Ovo istraživanje u konačnici poziva na praćenje stanja uhranjenosti, pa tako i cjelokupnog zdravstvenog statusa djece. Tu ključnu ulogu igraju odgojno-obrazovne ustanove čiji prioritet, kao i cjelokupnom društvu, uvijek treba biti očuvanje zdravlja djece i mladih.

## Literatura

Canning, P. M., Courage, M. L., & Frizzell, L. M. (2004). Prevalence of overweight and obesity in a provincial population of Canadian preschool children. *Canadian Medical Association Journal*, 171(3) 240-242. <https://doi.org/10.1503/cmaj.1040075>

Findak, V. (1995). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture u predškolskom odgoju*. Školska knjiga.

Gavin, M. L., Dowshen, S. A., & Izenberg, N. (2007). *Dijete u formi: praktičan vodič za odgoj zdrave i aktivne djece – od novorođenčeta do tinejdžera*. Mozaik knjiga.

Jakšić, A., Štefčić, J., Einspiegel Bošnjak, M., & Hraski, M. (2019). Povezanost tjelesne aktivnosti i stanja uhranjenosti djece predškolske dobi. U V. Babić (ur.), *zbornik radova 28. ljetne škole kineziologa „Odgovor kineziologije na suvremeni način života“*, 26-29. lipnja, Zadar, (str. 496-500). Hrvatski kineziološki savez.

Kosinac, Z. (2011) *Morfološko-motorički i funkcionalni razvoj djece uzrasne dobi od 5. do 11. godine*. Savez školskih športskih društava grada Splita.

Kundih, V. (2021). *Stanje uhranjenosti djece predškolske dobi*. Završni rad. Čakovec: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Lauš, D. (2010). Indeks tjelesne mase djece i mladih. <http://indekstjelesnemase.blogspot.hr/2010/07/sto-je-indeks-tjelesne-mase-bmi-indeks.html>

Mišigoj Duraković, M. (1995). *Morfološka antropometrija u sportu*. Fakultet za fizičku kulturu.

Mišigoj-Duraković, M. (2000). Uloga tjelovježbe u prevenciji kroničnih nezaraznih bolesti. *Medicus*, 9(1), 99-104.

Mišigoj-Duraković, M. i suradnici (2018). *Tjelesno vježbanje i zdravlje*. Znanje.

Musić Milanović, S., & Bukal, D. (2018). Epidemiologija debljine – javnozdravstveni problem. *Medicus*, 27(1), 7-13.

Prskalo, I., & Sporiš, G. (2016). *Kineziologija*. Školska knjiga.

Šertović, E., Alibabić, V., & Mujić, I. (2016). Stanje uhranjenosti djece predškolskog uzrasta na unsko sanskom kantonu. *Food in Health and Disease, scientific-professional journal of nutrition and dietetics*, 5(2) 97-104.

Štimec, Ž. (2012). *Utjecaj kinezioloških aktivnosti na antropološki status predškolske djece*. Diplomski rad.

Warburton, D. E., Nicol, C. W., & Brendin, S. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *Canadian Medical Association Journal*, 174(6), 801-809. <https://doi.org/10.1503/cmaj.051351>

World Health Organization (2021). <https://www.who.int/tools/growth-reference-data-for-5to19-years/indicators/bmi-for-age>



## Differences in Nutritional Status Between Girls and Boys from Zadar County

The aim of this study was to determine the differences in nutritional status between girls and boys from the Zadar County. Therefore, the main goal was to determine whether there were statistically significant differences in gender between the measured anthropometric characteristics of preschool children. A suitable sample of participants in the study consisted of 30 children from the Kindergarten Bubamara in Benkovac. There were 15 girls and 15 boys aged 5 and 6 years. The sample of variables consisted of 5 anthropometric characteristics: waist circumference, hip circumference, body weight and body height, which were used to calculate the body mass index and body mass index in percentiles. The measurement was conducted in March 2021. All collected data were processed using the statistical program Statistica 13. Basic descriptive parameters (arithmetic mean, minimum value, maximum value, range and standard deviation) and t- test analysis for independent samples at the significance level of  $p \leq 0.05$  were calculated, after which it was possible to classify the nutritional status for girls and boys. The results of the research showed that out of the total number of boys, 60% were normally fed, 13% were overweight, 20% were obese and 7% were malnourished. On the other hand, out of the total number of girls, the results showed 54% normally fed, 20% overweight, 13% obese and 13% malnourished. When determining the differences between the anthropometric characteristics, it should be noted that there is a statistically significant difference in the arithmetic means only in the case of the body height of boys and girls. Based on the results, it can be concluded that there are no statistically significant differences in nutritional status between girls and boys from the Zadar County. However, from the obtained results, it is extremely important to notice an alarming proportion of overweight and obese children of as much as 33% in both genders. As with many other scientific studies, such data point to the fact that childhood obesity is a serious public health problem today, not only in Croatia but throughout the world. In order to minimize the negative effects of this nutritional status of children, community intervention is important, especially in educational institutions in the form of increasing physical exercise, i.e. changes in the sedentary lifestyle of children.

# Suradnja kao prevencija rizika socijalne isključenosti djece rane i predškolske dobi

Esmeralda Sunko i Iva Prlić

## Sažetak:

*Djeca s posebnim odgojno obrazovnim potrebama po pravilu pripadaju skupini socijalno isključenih. Metodom sustavnog pregleda znanstvene literature u bazi Scopus (Social Sciences Citation Index) omogućen je uvid u znanstvene radove s temama suradnje kao prevencije socijalne isključenosti djece rane i predškolske dobi i istraživane u vremenu od 2016. godine do 2021. godine. Definiranje istraživačkog pitanja i utvrđivanje objektivne metode kako bi se identificirali, pregledali i sažela najbolja dostupna istraživanja o karakteristikama inkluzivnog odgoja i obrazovanja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Primjenom metode sustavnog pregleda literature u Scopus bazi podataka, što garantira pouzdanost i valjanost prikazanih istraživanja. U ovom se radu proučava pojam koda rizika socijalne isključenosti. Pretraženi su relevantni podatci prema sažetcima i ključnim riječima iz 120 publiciranih istraživačkih radova koji zadovoljavaju odabrane kriterije, a prema njima izdvojene su studije koje su od interesa za ovaj rad. Analizom i kombinacijom prezentiranih podataka dobiveni su odgovori na istraživačka pitanja. Rezultati pokazuju da je najmanje objavljenih znanstvenih radova prema kriterijima bilo 2016. godine i 2019. godine, a najviše 2018. godine. Većina radova bila je objavljena u obliku znanstvenih članaka. Zastupljeni su autori prema kriterijima iz 17 svjetskih država, a najviše ih je iz Švedske i USA. Dob uzorka djece spominje samo jedan članak (5%) od 20 znanstvenih radova koji zadovoljavaju kriterije, a samo 3 članka (33,3%) navode djecu u uzorku. Djeca imaju pravo na slobodno izražavanje mišljenja i aktivno sudjelovati, surađivati i suodlučivati u rješavanju svih pitanja koja utječu na njihov život. Sudjelovanje djece i suradnja s njima u svrhu prevencije rizika socijalne isključenosti u donošenju odluka u ustanovama RiPOO nisu prisutni ni u jednom istraživačkom radu u bazi istraživanih podataka u najrecentnijem razdoblju koje je obuhvaćeno ovim pregledom.*

**Ključne riječi:** inkluzivni odgoj i obrazovanje, posebne odgojno obrazovne potrebe; pravo na sudjelovanje

## Uvod

Inkluzivno društvo rado prihvaća sve ljude i svu djecu, bez ograničenja, u kojem je različitost bogatstvo i u kojem svatko ima pravo na učenje. Naglašava se socijalno učenje i omogućavanje ostvarivanja maksimalnih uvjeta za zadovoljavanje djetetovih potreba i razvijanje svih djetetovih sposobnosti. Suradnja među dionicima odgojno obrazovnih procesa djece uvjet je uspješnosti u ostvarivanju odgojno obrazovnih ciljeva i ishoda. Terminom djeca s posebnim odgojno obrazovnim potrebama uglavnom su obuhvaćena djecu u rizicima socijalne isključenosti. Rizike socijalne isključenosti, osim teškoća u razvoju i problema u učenju ponašanju i emocionalnim problemima bolesti, čine napuštanje hranitelja obitelji, nezaposlenost roditelja, socijalne

teškoće izazvane prirodnim katastrofama (potresi, poplave, požari, odroni, oluje i slično), siromaštvo, smrt bliskih osoba, nasilje u obitelji. Novije shvaćanje rizika socijalne isključenosti obuhvaća različite oblike teškoća u adaptabilnosti kao što su migracije i izbjeglištvo, djecu koja zbog zakonskih odredbi, ne polaze ustanove ranog i predškolskog odgoja zbog nemogućnosti cijepljenja ali i devijantna ponašanja. Miković, 2019 (prema Sunko 2021) u rizike socijalne isključenosti uključuje smanjenje postignutog životnog standarda ili mogućnosti nastanka negativnih posljedica izazvane nekim događajem. Ublažavanje ili otklanjanje ovakvih stanja moguće je poduzimanjem odgovarajućih mjera zaštite koje, osim pružanja pomoći, imaju za cilj i sprječavanje, odnosno prevenciju rizika socijalne isključenosti. Iako se u većini definicija navodi da socijalna isključenost pojedinca ili društvenih grupa podrazumijeva nemogućnost ostvarivanja različitih prava, na primjer, socijalnih, ekonomskih, političkih, obrazovnih i drugih koja su dostupna većini članova društva te je izgledno da precizna definicija ovog pojma ipak ovisi o konceptu u kojem se upotrebljava (Šučur, 2004 prema Sunko 2021).

Donedavno se relativno malo govorilo i pisalo o socijalnoj isključenosti djece (Copeland, Daly, 2012), osobito kada je riječ o djeci rane i predškolske dobi (RiPOO). Prepoznajući ovisnost djece o svojim obiteljima, studije socijalne isključenosti djece najčešće se temelje na pokazateljima isključenosti njihovih obitelji, dok su karakteristike i rizici socijalne isključenosti djece nedovoljno istraženi (Bynner, 2001). U odgoju i obrazovanju djece svakodnevno sudjeluju mnogi dionici počevši od sve djece, koja imaju pravo na suradnju s odgojiteljima, roditeljima, članovima različitih organizacijskih sustava i donositeljima javnih politika. Od njih se očekuje koordinirano djelovanje i suradnja kako bi se kapitaliziralo najnovije znanje i mobilizirali zajednički resursi za osiguravanje boljih razvojnih ishoda sve djece, a to znači i prevencija rizika socijalne isključenosti djece, aludirajući na inkluzivnu odgojno obrazovnu sintagmu da svako dijete može učiti- (Bouillet, 2019, Bouillet, 2020, Sunko, 2021.) Različite vrijednosti i stavovi koji se njeguju u obiteljima i u dječjim vrtićima mogu ozbiljno ugroziti razvoj dječjeg identiteta, (Rocas i Sagiv, 2010 prema Višnjić Jevtić, Visković i Bouillet, 2021).

Suradnja dionika koji sudjeluju u odgoju i obrazovanju djece primjer su i poučavanje vještina djece za suradničke odnose u njihovom odrastanju. Ona je zadatak i odgovornost svih roditelja, profesionalaca, zajednice. Interes ovoga rada bio je utvrditi koliko i kako najrecentniji radovi u bazi podataka Scopus istražuju temu inkluzivnog odgoja i obrazovanja suradnje dionika u svrhu prevencije rizika djece s posebno-odgojno obrazovnim potrebama u ustanovama RiPOO. Prevencija rizika socijalne isključenosti izjednačava se s inkluzivnim odgojem i obrazovanjem

## **Metode**

Podaci koji su se prikupljali su: imena autora, godina, nazivi radova, nazivi publikacija, države autora, ključne riječi, sažeci, vrste radova, ciljevi istraživanja u radovima, uzorci u radovima te dob uzoraka. Prema kriterijima kodovi su se odnosili na vrijeme u kojem su objavljeni radovi, u kojim časopisima su objavljeni radovi, tko su sudionici istraživanja, veličina uzoraka, dob sudionika, ključne riječi i koji su najčešće bili ciljevi istraživanja. Rad je obuhvatio znanstvene radove koje promoviraju, informiraju i istražuju suradnju kao proces inkluzivnog odgoja i obrazovanja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja. Pretražena je Scopus baza podataka,

metodom sustavnog pregleda literature i to pretragom ključnih riječi: cooperation, children with special education needs (djeca sa posebnim odgojno-obrazovnim potrebama), preschool (predškolska ustanova) ili ustanova (e) RIPO. U Scopus bazi podataka izlistano je 120 radova prema navedenim ključnim riječima. Od tih 120 radova 60 radova, odnosno 50%, je objavljeno u zadnjih 5 godina, preciznije od siječnja 2016 do lipnja 2021. Pregledom sažetaka svih 60 radova 20 radova (33%) isključeni su radovi koji nisu odgovarali temeljnom kriteriju, a to je da tema radova iz baze podataka Scopus odgovara temi suradnja u inkluzivnom odgoju i obrazovanju djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Zbog tog kriterija rad je npr. rad Vrednovanje oralnog zdravlja i utjecajni čimbenici u djece s autizmom (2018), autora Onol i., Kirzioğlu, nije izabran za ovo istraživanje. Naime, cilj toga rada uključuje djecu s posebno-odgojnim potrebama no ne uključuje inkluzivni odgoj i obrazovanje ni suradnju u ustanovi ranog i predškolskog odgoja ili nedostatak ključne riječi kao u radu autora Dimitrova-Radojichikj „Chichevska-Jovanova,i Rashikj-Canevska. (2016) naslova „Stavovi makedonskih predškolskih odgojitelja prema učenicima s teškoćama u razvoj“ Radovi koji nisu naveli ključnu riječ inkluzija, obrazovna inkluzija ili inkluzivni odgoji i obrazovanje i suradnja su također izostavljeni. Primjer takvoga rada je autora Lee i Recchia, „Povećavanje i smanjivanje: Istraživanje kompetencija učitelja u inkluzivnim učionicama ranog djetinjstva“ (2016). Na osnovi ova tri kriterija radovi su selektirani.

## Rezultati

Za ekstrahiranje podataka važnih za odgovor na istraživačka pitanja kreirane su dvije tablice u. Tablica 1 sastojala se od sljedećih kodova: redni broj, autor, godina izdanja, naziv rada. U Tablici 2 uvršteni su nazivi publikacija, država prvog autora i drugih autora prema redosljedu autorstva navedenih u radu, ključne riječi prema redu navođenja, sažetak, vrsta rada, cilj istraživanja, uzorak i dob uzorka.

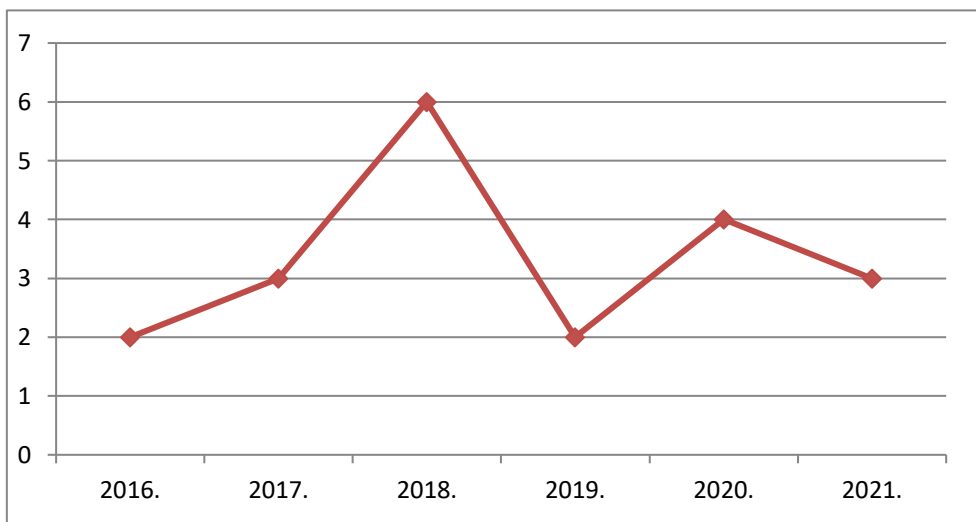
Tablica 1 *Radovi prema autorima, godinama publikacije i nazivima rada*

Autor	god	Naziv rada u prijevodu
Sanchez-Mojica J.F	2021	Migracija djece i obrazovna inkluzija, tema o kojoj će se govoriti za razvoj pristupa i politika sveobuhvatne skrbi u Latinskoj Americi
Diatlenko N., Goncharenko A., Smolnykova H., Sabol D., Kocherga O.		Spremnost učitelja predškolskog odgoja za rad s djecom u inkluzivnim skupinama
Bartolo P.A., Kyriazopoulou M.,		Prilagođeni model ekosustava za inkluzivno obrazovanje u ranom djetinjstvu: kvalitativna međueuropska studija

Bjorck-Akesson E., Gine C.		
Palla L.	2020.	Sličnosti i varijacije u predškolskom specijalnom obrazovanju: pregled glavnih tema sadržaja u nordijskim istraživanjima
Mutabbakani R., Callinan C.		Majčine perspektive o uključivanju mlade autistične djece u Kuvajtu
Zabeli N., Gjelaj M.		Svijest, stavovi i izazovi predškolskog odgojitelja prema inkluzivnom odgoju i obrazovanju u ranom djetinjstvu: kvalitativna studija
Ginner Hau H., Selenius H., Bjorck Akesson E.		Predškola za svu djecu? - Švedski odgojitelji gledaju na inkluziju
Vig A.	2019.	Sveobuhvatni pristup uključivanju: teorijske i kliničke implikacije korištenjem DIR® modela
Frumos L.		Percepcije učitelja o njihovim odnosima s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama uključenim u predškolske učionice
Samadi S.A., McConkey R.	2018.	Perspektive inkluzivnog obrazovanja predškolske djece s poremećajima iz spektra autizma i drugim razvojnim teškoćama u Iranu
Mihic S.S., Vlah N., Sokic M.		Stavovi odgajatelja i učitelja prema inkluziji djece s oštećenjem sluha
Sira N., Maine E., McNeil S.		Izgradnja saveza za predškolsku inkluziju: Roditelji djece u razvoju, stavovi i percepcije
Ozokcu O.		Istraživanje vršnjačkih odnosa djece sa i bez posebnih potreba u predškolskom razdoblju
Bryant J.P.		Fenomenološka studija o iskustvima i perspektivama odgojnih odgajatelja o inkluzijskim praksama
Azevedo Dias P.C., Dias Cadime I.M.		Percepcije odgajatelja o uključivanju u predškolski odgoj: uloga iskustva i kvalifikacija
Hu B.Y., Wu H.P., Su X.Y., Roberts S.K.		2017.
Afonso N., Tadeu P., Batanero J.M.F.	2017.	Prilagodba kurikularnih aktivnosti kao oblik uključivanja - Izvješće o iskustvu
Rakap S., Cig O., Parlak-Rakap A.		Priprema kandidata za predškolske odgajatelje za uključivanje: utjecaj dva tečaja posebnog obrazovanja na njihovu perspektivu
Vlachou A., Fyssa A.	2016.	„Uključivanje u praksu”: programske prakse u redovnim predškolskim učionicama i udrugama s kontekstom i učiteljskim obilježjima

Lundqvist J., Allodi Westling M., Siljehag E.	Karakteristike švedskih predškolskih ustanova koje pružaju obrazovanje i skrb djeci s posebnim obrazovnim potrebama
---	---

U Tablici 1 prikazani su podaci autora, godine publikacije te prijevodi naslova. Od istraženih radova najviše ih je iz 2018. godine njih 6, dakle 30%.



Graf 1 Zastupljenost radova prema godinama publikacije

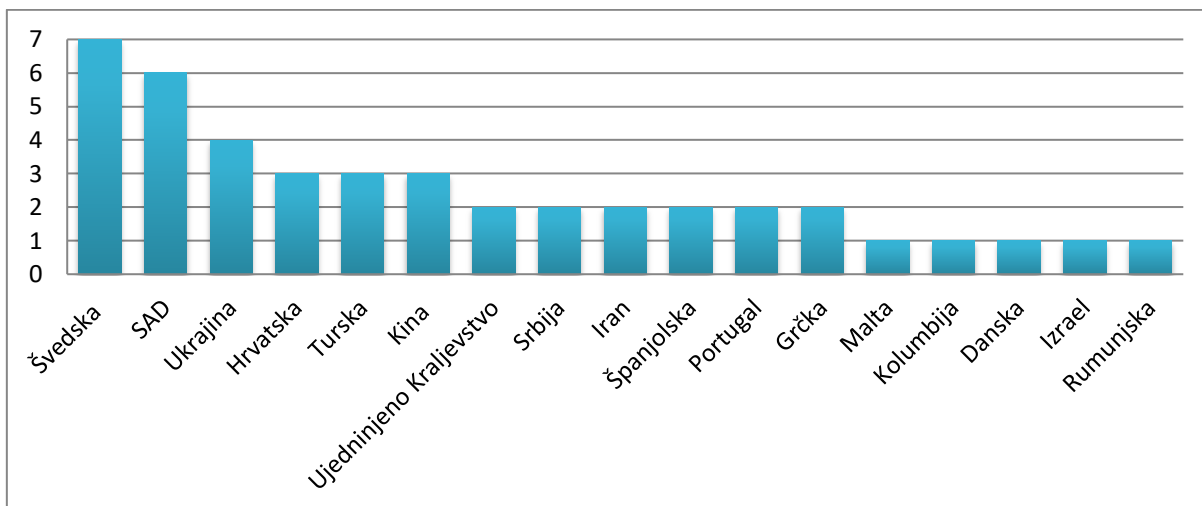
Graf 1. pokazuje neujednačenu dinamiku objavljivanja količine radova o općoj temi inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Broj radova je u intervalu od 2 do 6 radova godišnje, i to po 2 rada su objavljena 2016 i 2019. godine, a 6 radova u 2018. godini.

Tablica 2 Naziv publikacija

Naziv publikacije
Revista Electronica Educare Open Access Volume 25, Issue 2 August 2021
International Journal of Criminology and Sociology Open Access Volume 10, Pages 139 - 148 18 January 2021
International Journal of School and Educational Psychology Open Access Volume 9, Issue 1, Pages 3 – 15 2021
Early Child Development and Care Open Access Volume 190, Issue 5, Pages 698 - 7113 April 2020
Journal of Autism and Developmental Disorders Volume 50, Issue 4, Pages 1198 - 1209 1 April 2020
Cogent Education Open Access Volume 7, Issue 11 January 2020
International Journal of Inclusive Education Open Access 2020

Autism 360°Pages 389 - 42630 October 2019
Astra Salvensis Volume 7, Issue 14, Pages 45 - 58, 2019
International Journal of Environmental Research and Public Health Open Access Volume 15, Issue 1020 October 2018 Article number 2307
Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istrazivanja Open Access Volume 54, Issue 1, Pages 69 - 82 July 2018
Journal of Early Childhood Teacher Education Volume 39, Issue 1, Pages 32 - 492 January 2018
International Journal of Early Childhood Special Education Open Access Volume 10, Issue 2, Pages 92 - 1052018 Article number 6875
Cogent Education Open Access Volume 5, Issue 1, Pages 1 - 121 Januray 2018
Ensaio Open AccessVolume 26, Issue 98, Pages 91 - 111 January 2018
International Journal of Inclusive Education Volume 21, Issue 2, Pages 187 - 2041 February 2017
Turkish Online Journal of Educational Technology Volume 2017, Issue October Special Issue INTE, Pages 192 – 198 October 2017
Journal of Research in Special Educational Needs Volume 17, Issue 2, Pages 98 - 1091 April 2017
International Journal of Disability, Development and Education Volume 63, Issue 5, Pages 529 - 5442 September 2016
European Journal of Special Needs Education Volume 31, Issue 1, Pages 124 - 1392 January 2016

Kao što je bilo očekivano najviše radova je objavljeno u časopisima koji se bave temom obrazovanja, 12 od 20 (60%), a od tih 12, 7 radova (58%) svrstani su u kategoriju časopisa inkluzivnog odgoja i obrazovanja: *International Journal of Inclusive Education*, *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istrazivanja*, *International Journal of Early Childhood Special Education*, *International Journal of Inclusive Education*, *Journal of Research in Special Educational*, *International Journal of Disability, Development and Education*, *European Journal of Special Needs Education*. (Tablica 2). Većina radova, njih 17 (85%) objavljuvani su u obliku znanstvenih članaka članci, dva članka (15%) su osvrti i 1 poglavlje iz knjige.



Graf 2 Broj autora prema državama

Analizirani su članci autora iz SAD, Švedske, Hrvatske, Ujedinjenog kraljevstva, Ukrajine, Španjolske, Turske, Kine, Grčke, Malte, Danske, Srbije, Irana, Portugala, Kolumbije, Izraela, Rumunjske koji su istraživali ovu temu. Graf 2, pokazuje broj autora iz 17 država diljem svijeta koji su objavljivali sadržaje od interesa za ovaj rad. Od 17 autora, 6 autora su izvan Europe, 11 iz Europe (64.7%). Najviše autora, njih 7 (41.2) je iz Švedske, dok iz SAD-a je 6 (35.3%). Ključne riječi suradnja i inkluzija spominju se u 12 radova (60%), dok se inkluzivno obrazovanje spominje u 9 radova, dakle 45%. U radu Diatlenko, Goncharenko., Smolnykova., Sabol. i Kocherga. (2021), Spremnost učitelja predškolskog odgoja za rad s djecom u inkluzivnim skupinama prisutne su obje ključne riječi i inkluzija i inkluzivno obrazovanje. Odgajatelj, dijete i predškolska ustanova su također ključne riječi koje se javljaju u istraženim radovima. Sveukupan zbroj ključnih riječi je 108 u 20 istraženih radova. Prema oblicima rada, najzastupljeniji su članci, njih 17 (85%), dok su preostalih 15% osvrta i poglavlje iz knjige. Broj radova koji su članci je, osvrta ima 2 dok poglavlja iz knjige samo 1 rad. Najveći udio 9 od 20, (45%) istraženih radova ima za cilj ispitati odgajatelje odnosno njihove stavove, spremnost, perspektivu, razumijevanje inkluzije djece s odgojno-obrazovnim potrebama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja. Iz cilja istraživanja dvaju radova pronalazimo glavnu inkluzivnu poruku, a to je omogućiti zadovoljavanje potreba djece djeci sve i dokazati da sva djeca imaju pravo učiti zajedno prema autorima Vig (2018) i Alfonso Tadeu i Batanero (2017) (vidi Tablica 1.R.br. 8 i 17). Istraživački interes prema zastupljenim radovima su većinom stavovi odgajatelja (48%) tj odgajatelj je glavni uzorak.. Pregledni radovi su drugi po zastupljenosti u istraženom uzorku. Nakon njih su roditelji i djeca s jednakim udjelom uzorka u istraživanjima od 13%, te rane i predškolske ustanove i učitelji u osnovnim školama 4%.

Manji dio radova (tri rada) istražuju perspektivu, iskustva, mišljenja te stavove roditelja djece koja su uključena u inkluzivnu praksu. *Cilj ovog istraživanja bio je istražiti perspektive i iskustva među majkama male autistične djece u pogledu uključivanja njihove djece u općeobrazovne vrtiće i istražiti mišljenja roditelja djece o autističnom spektru i djece s intelektualnim teškoćama o njihovom uključivanju u redovne vrtiće te mišljenje odgajatelja o uključivanju ovo su dva cilja istraživanja iz istraženih radova kojima se ispituju roditelji djece na autističkom spektru. Ova je*



*studija istraživala percepcije, razmišljanja i stavove roditelja djece koja se tipično razvijaju i koja su upisana u inkluzivne trogodišnje i četverogodišnje predškolske učionice, dok treće istraživanje uključuje roditelje djece tipičnog razvoja.*

Dva rada (Tablica 1: R.br 9 i 13).se fokusiraju na odnose te njihov utjecaj na inkluzivni odgoj i obrazovanje djece u RIPOO. Cilj im je bio otkriti kako odnos djeteta – odgajatelj utječe na inkluzivni odgoj i obrazovanje te istražiti razlike između odnosa tipično razvijene djece i djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (Frumos, 2019 i Ozokcu, 2018).

Ciljevi istraživanja ostalih radova su: *reflektiranje vlade o načinima pomoći inkluzivnoj praksi; istražiti što čini kvalitetniju inkluzivnu praksu; pregledi sadržaja Nordijskih istraživanja od 2006. do 2014.; ispitati značajke niza predškolskih jedinica u Švedskoj koje pružaju obrazovanje i skrb djeci s posebnim obrazovnim potrebama s obzirom na organizaciju, resurse i kvalitetu također je svrha bila osvrnuti se na korisnost različitih strukturiranih skala ocjenjivanja promatranja osmišljenih za procjenu kvalitete predškolske ustanove (vidi Tablica 1, R.br 1, 3, 4, 20).*

## **Rasprava**

Za očekivati je da se radovi na odabranu temu najviše objavljuju u časopisima koji pripadaju kategoriji inkluzivnog odgoja i obrazovanja jer tema suradnja djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja pripada znanstvenoj disciplini odgoja i obrazovanja, posebno inkluzivnog odgoja i obrazovanja. No nije neobično ni da se ova tema objavljuje u časopisima koji pripadaju kategoriji sociologije jer je inkluzivni odgoj i obrazovanje čvrsto povezan s društvenim, humanističkim, umjetničkim informatičkim i mnogim drugim znanstvenim područjima koji ne bi mogli funkcionirati bez suradničke koordinacije. eći je broj radova u kojima je suradnja kao prevencija rizika socijalne isključenosti objavljuje u časopisima koji su usmjereni samo na uže područje kao u kategorijama rane intervencije, poremećaji iz spektra autizma, razvojni poremećaji, zdravlje. Prema očekivanju dosadašnjeg praćenja literature iz područja inkluzivnog odgoja i obrazovanja djece izložene riziku socijalne isključenosti, Švedska i SAD predvode prema broj autora. U Švedskoj kao i u ostalim skandinavskim zemljama odgojno-obrazovna inkluzija je izrazito zastupljena. Kako autorica Bouillet (2018) ističe da u svim državama osim, Danske, Islanda i Švedske, djeca koja potječu iz obitelji nižeg socioekonomskog statusa nemaju mogućnost pohađanja odgojno-obrazovnih ustanova. U SAD-u mnoge gospodarski i politički moćne obitelji s djecom s teškoćama u razvoju utječu na promjene i razvoj demokracije društva. Okupljaju se i udružuju obitelji s djecom s teškoćama u razvoju i pokreću brojne aktivnosti u svrhu deinstitucionalizacije djece s teškoćama (Anderson, 2001; prema Sunko 2021). Trend u kojima se obitelji i roditelji zauzimaju za svoju djecu raste iz godine u godinu. Danas su udruge roditelja važan dionik utjecaja na javne politike (Sunko, 2021), međutim rezultati ovog istraživanja pokazuju manju prisutnost suradničkih elemenata. Članci su najkraći pisani oblici trenutno prisutnih znanstvenih istraživanja, a sadrže temeljne informacije te su trenutno autorima popularniji oblik nego osvrta i knjige. Prednost članka je mogućnost pružanja najnovijih rezultata istraživanja te su zbog toga još više popularni. Najveći udio istraženih radova 45% (9 od 20) ima za cilj ispitati stavove odgajatelja, spremnost, perspektivu, razumijevanje inkluzivnog odgoja i obrazovanja djece s odgojno-obrazovnim

potrebama u ustanovama RIPOO. Iz prikazanih rezultata istraživanja vidljivo je da se ciljevi radova najviše fokusiraju na stavove odgajatelja, a metode i tehnike rada s djecom izostaju. Time je doduše moguće postići da spremnost i razumijevanje odgojitelja na potrebnu primjenu tehnika i metode prema svoj djeci bez iznimke što potiče veću primjenu univerzalno dizajniranih sadržaja. Ciljevi istraživanja manjeg broja radova naglašavaju inkluzivnu poruku, a to je pružiti svoj djeci mogućnost učenja i dokazati da sva djeca imaju pravo i mogu učiti zajedno. Radovi istražuju što odgajateljima predstavlja problem i s kojim teškoćama se susreću u inkluzivnim odgojno-obrazovnim ustanovama ranog i predškolskog odgoja, te na osnovi odgovora nude strategije za bolji i lakši rad.

## Zaključak

Tema inkluzivnog odgoja i obrazovanja se istražuje diljem svijeta, a najviše u Švedskoj. Autori pristupaju temi na različite načine, ali većinom u obliku znanstvenih istraživačkih članaka. Obuhvaćajući vremenski period od 2016 do polovine 2021, uočljiva je količinska neujednačenost u objavljivanju radova inkluzivnog odgoja i obrazovanja djece RIPOO u prevenciji rizika socijalne isključenosti u časopisima koji su indeksirani u Scopus bazi podataka, koja garantira pouzdanost iznesenih sadržaja. Najviše su istraživani stavovi odgojitelja, manje su prisutni radovi kojima je cilj prakticiranje određenih sadržaja. Istraživanja stavova roditelja kada je riječ o rizicima socijalne isključenosti je znatno manje u odnosu na istraživanja stavova odgojitelja, moguće zbog neugode i nedovoljne suradnje koja se pokazala „teškom „temom u znanstvenim istraživanjima . Nisu pronađena istraživanja suradnih odnosa s djecom u kojima se dječje ideje i misli ozbiljno prihvaćaju i prema njima se odnosi s poštovanjem što je obaveza svih država potpisnica Konvencije o pravima djeteta. Može se pretpostaviti da većina takvih sadržaja je prisutna u stručnim časopisima i člancima koji se ne referiraju u Scopus bazi podataka. Ovaj rad otvara nova pitanja vezana uz suradnju i iskrene odnose unutar odgojno obrazovnih skupina, jer sudjelovanje roditelja, djece, medija, članova lokalne zajednice i suradnja s njima u svrhu prevencije rizika socijalne isključenosti u donošenju odluka u ustanovama RiPOO nisu prisutni ni u jednom istraživačkom radu u bazi istraživanih podataka u najrecentnijem razdoblju koje je obuhvaćeno ovim pregledom. Iz ovoga proizlaze i nedostaci ovoga istraživanja koje je zbog čvrstog i malog okvira prezentiranih kodova ograničio mogućnost širih podatkovnih parametara

## Literatura

- Alfonso, N., Tadeu, P. & Fernández Batanero, J.M. (2017). Adaptation of Curricular Activities as a form of Inclusion - An Experience Report. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 192-198.
- Azevedo Dias, P.C., & Dias Cadime, I.M. (2018). [Preschool teachers' perceptions about inclusion in preschool education: The role of experience and qualifications] [Percepções dos educadores sobre a inclusão na educação pré-escolar: O papel da experiência e das habilitações]. *Ensaio* 26 (98), 91 – 111. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002600962>
- Bartolo P.A., Kyriazopoulou M., Bjorck-Akesson E., & Gine C. (2021). An adapted ecosystem model for inclusive early childhood education: a qualitative cross European study. *International Journal of*

- School and Educational Psychology* 9 (1), Pages 3 – 15.  
<https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1637311>
- Bryant, J.P. (2018). A phenomenological study of preschool teachers' experiences and perspectives on inclusion practices, *Cogent Education*, 5 (1), <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1549005>
- Bouillet, D. (2018). *S one strane inkluzije djece rane i predškolske dobi S one strane inkluzije djece rane i predškolske dobi*. Ured UNICEF-a za Hrvatsku.  
[https://www.unicef.hr/wpcontent/uploads/2018/12/S\\_one\\_strane\\_inkluzije\\_FINAL.pf](https://www.unicef.hr/wpcontent/uploads/2018/12/S_one_strane_inkluzije_FINAL.pf)
- Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme, učiteljski fakultet*, Sveučilište u Zgrebu, Zagreb
- Diatlenko, N., Goncharenko, A., Smolnykova, H., Sabol D., & Kocherga O. (2020). The Alacrity of Preschool Education Teachers to Work with Children in Inclusive Groups. *International Journal of Criminology and Sociology* 10, 139 – 148. January 2021,  
<https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082558>
- Dimitrova-Radojichikj D., Chichevska-Jovanova N. & Rashikj-Canevska O. (2016). Attitudes of the macedonian preschool teachers toward students with disabilities. *Alberta Journal of Educational Research*, 62 (2), 184 – 198.
- Frumos, L. (2019). Teachers' perceptions of their relationships with students with special educational needs included in preschool classrooms. *Astra Salvensis* 7 (14), 45 – 58.
- ner Hau H., Selenius H., & Bjorck Akesson E. (2020). A preschool for all children? – Swedish preschool teachers' perspective on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*,  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1758805>
- Hu B.Y., Wu H.P., Su X.Y. & Roberts S.K. (2017). An examination of Chinese preservice and inservice early childhood teachers' perspectives on the importance and feasibility of the implementation of key characteristics of quality inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, 21 (2), 187-204,  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1193563>
- Konvencija UN-a o pravima djeteta (1989). 20. Studenog 1989., 1577. U.N.T.S.
- Lee Y.-J. & Recchia S.L. (2016). Zooming In and Out: Exploring Teacher Competencies in Inclusive Early Childhood Classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(1), 1 – 14.  
<https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1105330>
- Lundqvist J., Allodi Westling M. & Siljehag E. (2016). Characteristics of Swedish preschools that provide education and care to children with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 124 – 139. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.110804>
- Mutabbakani R. & Callinan C. (2020). Mothers' Perspectives on the Inclusion of Young Autistic Children in Kuwait. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(4), 1198 – 1209.  
<https://doi.org/10.1007/s10803-019-04351-z>
- Onol S., & Kirzioğlu Z. (2018). Evaluation of oral health status and influential factors in children with autism. *Nigerian Journal of Clinical Practice*, 21(4), 429 – 435.  
[https://doi.org/10.4103/njcp.njcp\\_41\\_17](https://doi.org/10.4103/njcp.njcp_41_17)
- Ozokcu, O. (2018). Investigation of Peer Relationships of Children with and without Special Needs in the Preschool Period. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 10(2), 92-105.  
<https://doi.org/10.20489/intjecse.506875>
- Palla, L. (2020). Similarities and variation in preschool special education studies: an overview of main content themes in Nordic research, *Early Child Development and Care*, 190(5), 698-711.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2018.148817>
- Sanchez-Mojica, J.F. (2021). Child migration and educational inclusion, a topic to be addressed for the development of comprehensive care approaches and policies in Latin America. *Revista Electronica Educare*, 25(2), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.15>
- Samadi, S., & McConkey, R. (2018). Perspectives on Inclusive Education of Preschool Children with Autism Spectrum Disorders and Other Developmental Disabilities in Iran. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(10), 2307.  
<http://dx.doi.org/10.3390/ijerph15102307>
- Sira N., Maine E., & McNeil S. (2018) Building alliance for preschool inclusion: Parents of typically developing children, attitudes and perceptions, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39 (1), 32-49. <https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1415238>

- Skočić Mihić, S., Vlah, N. i Šokić, M. (2018). Stavovi odgajatelja i učitelja prema inkluziji djece s oštećenjem sluha. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 54(1), 69-82. <https://doi.org/10.31299/hrri.54.1.6>
- Sunko, E. (2021). *Aporije djece s teškoćama u razvoju*. Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet.
- The Salamanca statement and framework for action on special needs education world conference on special needs education: access and quality Salamanca, Spain, 7-10 June 1994 UNESCO
- Višnjic Jevtić, A, Visković, I., & Bouillet, D. (2021). Koncept multikulturalnosti u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 19(2), 331-343.
- Vig, A. (2019). A comprehensive approach to inclusion: Theoretical and clinical implications using the DIR® model. U U. Das, N. Papaneophytou, T. El-Kour, (Ur.) *Autism 360°* (389 – 426), Academic Press
- Vlachou, A., & Fyssa, A. (2016). 'Inclusion in Practice': Programme Practices in Mainstream Preschool Classrooms and Associations with Context and Teacher Characteristics. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(5), 529 - 544. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1145629>
- Zabeli, N., & Gjelaj M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study, *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1791560>

## Cooperation as Prevention the Social Exclusion Risk of Early and Preschool Children

*In the upbringing and education of children, many stakeholders participate on a daily basis, starting with all children, who have the right to cooperate, participate and co-decide with adults, educators and parents, members of different organizational systems and policy makers. They are expected to act in a coordinated manner and cooperate in order to capitalize on the latest knowledge and mobilize common resources to ensure better development outcomes for all children, including children at risk of social exclusion. Inclusive education is a dynamic, changeable, non-linear and unpredictable phenomenon dependent on a number of internal and external stakeholders. The method of systematic review of the scientific literature in the Scopus database (Social Sciences Citation Index ) provides insight into the topics researched in the period from 2016 to 2021 to determine how many papers on inclusive education and their characteristics have been published in early and Using the method of systematic review of literature in the Scopus database, 120 papers were reviewed according to criteria and keywords and provided answers to several research questions. Authors from 17 countries, mostly from Sweden and the USA, are represented in the form of scientific articles. Children have the right to freedom of expression and to take an active part in resolving any issues that affect them. It is the obligation of all States parties to the Convention on the Rights of the Child that children's opinions and views must be taken seriously. The most published articles were examining the attitudes of educators towards the inclusion of children with special educational needs in ECEC institutions. The participation of children and cooperation with them in order to prevent the risk of social exclusion in decision-making in ECEC institutions are not present in any research work in the database of researched data in the most recent period covered by this review.*

Key words: inclusive education; special educational needs ; the rights to participate

# Uključivanje djece u dječji vrtić – perspektiva odgojitelja

Helena Biškup

## Sažetak

*Suvremeni način života te aktualne globalne, gospodarske, društvene i zdravstvene promjene uvelike se održavaju i utječu na suvremeno dijete i djetinjstvo. Djeca u suvremenom svijetu sve ranije ulaze u sustav institucionalnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Visković i Višnjić Jevtić, 2019) te su djeca danas više nego ikad usmjerena odrastanju u institucijskom kontekstu (Rogulj, 2018).*

*U prvom dijelu rada teorijski se promišlja o uključivanju djeteta u odgojno-obrazovnu instituciju. Uključivanje se smatra velikom prekretnicom i značajnom promjenom u životu djeteta pri čemu se dijete mora priviknuti na novo socijalno, prostorno i materijalno okruženje. U tom se razdoblju stvaraju novi odnosi između djeteta, roditelja i odgojitelja, dogovaraju se nova pravila te se promišlja o dijeljenju cjelokupne odgovornosti za dijete*

*U nastavku rada opisano je istraživanje čije je cilj otkriti kako odgojitelji doživljavaju proces uključivanja djeteta u instituciju te utvrditi kojim se mehanizama služe u procesu prilagodbe. Ujedno, nastoji se utvrditi u kojoj mjeri i na koje načine odgojitelji surađuju s roditeljima u cilju što uspješnijeg uključivanja djeteta u odgojno-obrazovnu instituciju. Isto tako, raspravlja se je li došlo do značajnijih promjena u razdoblju prilagodbe uslijed novonastale situacije izazvane globalnom epidemijom. Ispunjavanjem online upitnika u istraživanju sudjeluje 150 odgojitelja djece rane i predškolske dobi. Rezultati otkrivaju različite mehanizme kojima se odgojitelji služe u procesu uključivanja djeteta u odgojno – obrazovnu instituciju, a 100% sudionika naglašava nužnost kvalitetne suradnje odgojitelja i roditelja u tom razdoblju.*

**Ključne riječi:** prilagodba; istraživanje mišljenja odgojitelja; samoprocjena pedagoške prakse; suradnja odgojitelja i roditelja; suvremeno djetinjstvo

## Uvod

Suvremeno se dijete smatra ravnopravnim članom obitelji i društva. Dostupna mu je sve bolja zdravstvena njega i skrb, omogućene su mu sve bolje odgojno-obrazovne prilike, povećana je zaštita njegovih prava te je općenito prisutna sve veća politička i društvena zaštita djece, kao i podrška njegovoj fizičkoj i psihičkoj dobrobiti. Istovremeno je dijete danas izloženo velikom broju negativnih pritisaka okoline. Sa svih ga se strana pritišće da radi brže, više i jače, da brzo kognitivno napreduju i sazrijeva te da bude najbolje u svemu što radi. U suvremenom djetinjstvu moguće je uočiti određene trendove razvoja koji ukazuju na tzv. skraćivanje djetinjstva, a vidljivi su kroz sve manju količinu vremena koju dijete provodi u slobodnoj igri (Bašić, 2011).

Suvremeni način života te aktualne globalne, gospodarske, društvene i zdravstvene promjene uvelike se održavaju i utječu na suvremeno dijete i djetinjstvo. Poznato je da obitelj predstavlja primarnu djetetovu odgojnu zajednicu te je, sagledano u prošlost, obitelj bila jedina zajednica

uslijed koje se odvijao dječji rast, razvoj, odgoj i obrazovanje. U suvremenom djetinjstvu to više nije slučaj. Bitnu prekretnicu u obiteljskom odgoju djece predstavlja zapošljavanje žena (Ljubetić, 2011). Otac pritom doživljava značajnu promjenu u roditeljskoj ulozi te se u većoj mjeri uključuje u odgoj djeteta. U suvremenoj obitelji oba roditelja rade te istovremeno vode zajedničku brigu o djetetu, što rezultira potrebom za izvan obiteljskom odgojno-obrazovnom zajednicom. Jurčević - Lozančić (2005) naglašava kako život u suvremenom svijetu iziskuje primjeren odgoj koji se danas teško može pružiti samo u obitelji te navodi da se danas odgojni napori upotpunjuju odgojem u široj zajednici - primarno u dječjem vrtiću.

Mišljenja znanstvenika oko ranog uključivanja djece u institucionalni rani i predškolski odgoj i obrazovanje su podijeljena. Neki znanstvenici naglašavaju iznimni doprinos dječjeg odrastanja, rasta i razvoja u institucionalnom kontekstu. Miljak (1996), primjerice, smatra kako je djetetu u institucijama osigurana razvojno primjerena sredina, poticajno okruženje te individualni pristup svakom djetetu od strane profesionalaca. Nasuprot tome, Moss (2013) smatra da nije nužno potrebno uključiti svu djecu u odgojno-obrazovnu instituciju od najranije dobi, iako ne osporava iznimnu vrijednost ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja djece.

Uključivanje djeteta u sustav formalnog odgoja i obrazovanja predstavlja veliku prekretnicu u njegovom životu. Smatra se značajnom promjenom pri čemu se dijete mora priviknuti na novo socijalno, prostorno i materijalno okruženje. Svako takvo iskustvo je individualno i razlikuje se od djeteta do djeteta, a obilježeno je prilagodbom djeteta na nove izazove u odnosu na stare, dobro poznate, obrasce ponašanja, te podrazumijeva napetosti i nesuglasje između naučene stabilnosti i novonastalih promjena. Dahlberg, Moss, i Pence (1999) tumače djetinjstvo kao socijalnu kategoriju, a institucionalizaciju djetinjstva smatraju važnim okvirom za razumijevanje dječjeg rasta, razvoja i napretka. Pritom se nameće velika uloga podrška djetetu od strane njegove cjelokupne socijalne okoline, a posebice od odgojitelja koji prihvaća dijete u svojoj odgojno-obrazovnu skupinu.

Polaskom u vrtić odgojitelj dobiva važno mjesto u životu djeteta. Odgojitelj u tom trenutku, kao jedan od glavnih čimbenika u djetetovom životu i okruženju, čini „stup“ - okosnicu svega što dijete proživljava. Petrović-Sočo (2007) tumači kako je odgojitelj osoba koja svojom interakcijom s djecom omogućuje prilike u kojima djeca razvijaju shvaćanje sebe i drugih. Stoga je od iznimne važnosti prvi kontakt koji odgojitelj ostvaruje s djetetom te se upravo prvi kontakt smatra kao najbitniji čimbenik za daljnju suradnju između odgojitelja i djeteta. Odgojitelj ponajprije sam treba ostvariti kvalitetnu interakciju s djetetom, kako bi se stvorilo pozitivno okruženje u kojem se dijete kasnije osjeća sigurno. Isto tako, ističu Katz i McClellan (1999), odgojitelj treba biti svjestan svoje kompetencije te ju treba biti u mogućnosti sam ocijeniti, kako bi dalje mogao rasti i razvijati se s djetetom. Odgojitelj treba biti sam emocionalno stabilan i angažiran da bi isto mogao postići kod djeteta. Kako navode Brajša i suradnici (1999) emocionalno inteligentni odgojitelji znaju prepoznati i izraziti svoje odgojiteljske emocije, kao i procijeniti emocije djeteta, a zatim sve to upotrijebiti za planiranje i postizanje odgojnih ciljeva. Nadalje, prilikom prilagodbe, dijete počinje pokazivati određenu razinu privrženosti prema odgojitelju koja s vremenom postaje sve organiziranija. Howes (2004), prema Klarin (2006) ističe da su oblici ostvarene privrženosti koja se razvija u interakciji s odgojiteljem slični oblicima privrženosti koje

je dijete razvilo s majkom. Ukoliko je dijete raslo i razvijalo se u okruženju koje pogoduje njegovom razvoju, biti će u mogućnosti to nastaviti i dalje nadograđivati u novonastalom okruženju, uključujući i nove interakcije.

Nadalje, predškolsko je doba period kada dijete najviše uči, te stvara podlogu za daljnji rast i razvoj. U tome je razdoblju vrlo važno djetetu pružiti potporu te okruženje u kojemu će se ono moći cjelovito razvijati. Kod stvaranja takvog okruženja, odgojitelj se vodi individualnim potrebama svakog djeteta te informacijama koje dobiva od roditelja. Milanović (2014) ističe kako je uz rad s djecom važna uloga odgojitelja surađivati s roditeljima. Roditelji najbolje poznaju svoje dijete te mogu odgojitelju biti od velike pomoći, posebice u samom procesu uključivanja djeteta u dječji vrtić. Osim što suradnjom pomažu odgojitelju u radu, doprinose boljoj odgojno-obrazovnoj kvaliteti. Roditelji će svoje strahove od odvajanja od djeteta prihvatiti lakše ako odgojitelj s njima uspostavi dobru komunikaciju. Kako bi prilagodba bila uspješnija, najprije roditelj mora biti spreman ostaviti dijete nekome na povjerenje, da bi se, sukladno tome i dijete osjećalo spremno ili barem pokušalo biti spremno na to. Ukoliko roditelji oklijevaju, pokazuju nesigurnost i strah, isto će djelovati i na dijete. Brajša (2003) tumači kako djeca slušaju s „četiri uha“, osim što imaju uho da čuju sadržaj govora, djeca imaju „uho“ za osobu roditelja, njegove misli, osjećaje i namjere, te za prepoznavanje stavova i mišljenja roditelja, a osim toga i „uho“ za dekodiranje poruka roditelja. Dijete sve to koristi kako bi prihvatilo i dešifriralo poruku roditelja, a onda odlučuje na koji način će je primijeniti. Prema tome može se zaključiti kako spremnost roditelja na promjenu i prilagodbu na novu sredinu, odnosno na to da dijete ostavi u novoj sredini uvelike utječe na sam proces prilagodbe.

Visković i Višnjić Jevtić (2019) naglašavaju kako je kvaliteta suradnje roditelja i odgojno – obrazovnih ustanova, dječjih vrtića, neupitno značajna u procesu prijelaz djece iz obitelji u dječje vrtiće. Podrobno osmišljen i kvalitetno organiziran prijelaz, prilagođen individualnim karakteristikama i potrebama djeteta može uvelike olakšati prijelaz, smanjiti tjeskobu i olakšati socijalizaciju. Ključnu ulogu pritom imaju upravo odgojitelji od kojih se očekuje da budu kompetentni, da posjeduju stručna znanja, pedagoške i organizacijske vještine te vještine uspostavljanja partnerskih odnosa.

S obzirom da je odgojitelj ključan čimbenik u procesu uključivanja djeteta u dječji vrtić, u nastavku rada opisano je istraživanje viđenja odgojitelja o procesu prijelaz djece iz obitelji u dječji vrtić.

## **Metode rada**

### **Cilj rada**

Cilj rada je utvrditi kako odgojitelji doživljavaju proces uključivanja djeteta u instituciju te utvrditi kojim se mehanizama služe u procesu prilagodbe. Ujedno, nastoji se utvrditi u kolikoj mjeri i na koje načine odgojitelji surađuju s roditeljima u cilju što uspješnijeg uključivanja djeteta u odgojno-obrazovnu instituciju.



## **Mjerni instrument**

Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je poseban upitnik koji sadrži tri skupine varijabli. Pitanja su uglavnom zatvorenog tipa, a odgovori jednostruki. Nekoliko je pitanja otvorenog tipa gdje sudionici istraživanja mogu izraziti svoja viđenja, stavove ili iskustva. Prvu skupinu čine varijable za ispitivanje sociodemografskih obilježja (životna dob odgojitelja, mjesto stanovanja, vlastita djeca i sl.) Drugu skupinu čine varijable vezane uz radno iskustvo odgojitelja (razina formalnog obrazovanja odgojitelja, godine radnog iskustva, podaci o odgojno – obrazovanoj skupini (dob djece, veličina skupine), obrazovanje odgojitelja u predmetima sa sadržajima vezanim uz procese tranzicije, stručno usavršavanje vezano uz tranzicije). Treću skupinu čine varijable koje se odnose na uobičajene postupke odgojitelja u procesu tranzicije, nadalje, na njegova iskustva i stavove te se ostavlja prostor za pitanja otvorenog tipa o mogućnostima poboljšanja tranzicije djece iz obitelji u instituciju iz perspektive odgojitelja. Sudjelovanje u ovom istraživanju bilo je posve anonimno i dobrovoljno, a istraživanje je provedeno putem online upitnika.

## **Uzorak ispitanika**

Ispunjavajući online upitnik u ovom istraživanju sudjeluje 150 odgojitelja djece rane i predškolske dobi.

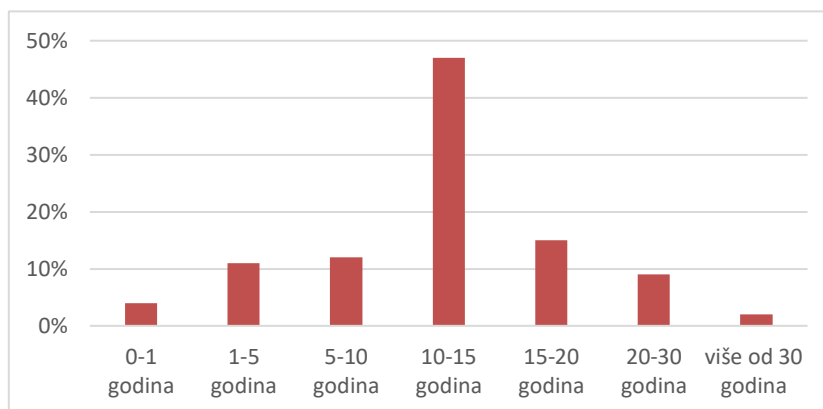
## **Rezultati i rasprava**

Analizirajući rezultate istraživanja vidljivo je da su sudionici istraživanja različite starosne dobi, imaju različite godine radnog iskustva i dolaze iz različitih dječjih vrtića, odnosno različitih krajeva Hrvatske.

Nadalje, iz rezultata istraživanja mogu se utvrditi raznoliki mehanizmi kojima se odgojitelji služe prilikom ulaska djeteta u dječji vrtić. Ti se mehanizmi razlikuju ovisno o kulturi dječjeg vrtića iz kojeg odgojitelj dolazi, ali ovisno i o radnom iskustvu odgojitelja. Dio odgojitelja (56%) navodi kako u njihovim vrtićima u prvim danima boravka djeteta roditelj boravi zajedno s djetetom u skupini što djetetu olakšava prijelazni period. Ostatak se odgojitelja (44%) koji sudjeluju u istraživanju izjašnjava da roditelji ne borave u skupini zajedno s djecom u prvim danima boravka u dječjem vrtiću, no djeca postepeno u dječjem vrtiću ostaju sve duži period, a odgojitelji pritom osmišljavaju i prilagođavaju aktivnosti individualnim karakteristikama pojedinog djeteta. U pitanjima otvorenog tipa odgojitelji sudionici istraživanja navode aktivnosti s dječjim igračkama od kuće, čitanje priča i glazbene aktivnosti kao veoma vrijedno sredstvo olakšavanja prijelaznih poteškoća. Manji dio odgojitelja (17%) objašnjava kako u njihovim vrtićima djeca i roditelji borave u odgojno-obrazovnoj skupini prije samog početka procesa uključivanja djeteta u skupinu. Takav pristup smatraju vrijedim sredstvom u olakšavanju prijaznih poteškoća. Slunjski (2012) također naglašava kako roditeljima i djeci treba omogućiti boravak u dječjem vrtiću prije upisa te organizirati upoznavanje djece međusobno i prije samog polaska u dječji vrtić.

Godine radnog iskustva odgojitelja (Tablica 1) variraju između nekoliko mjeseci do 30 godine, a najviše je odgojitelja s 10-15 godina radnog iskustva (47%).

Tablica 1 – Godine radnog iskustva sudionika istraživanja



Analizom podataka utvrđeno je kako godine radnog iskustva utječu na stavove odgojitelja prema prilagodbi djece na vrtić. Odgojitelji s više radnog iskustva ističu veliku potrebu osmišljavanja raznovrsnih aktivnosti kojima će se djetetu omogućiti što lakši i kvalitetniji prijelaz iz obitelji u ustanovu. Jednako kao što sudionici ovog istraživanja naglašavaju veliku važnost osmišljavanja kvalitetnih i raznovrsnih aktivnosti, materijala i poticaja u svrhu ostvarivanja što uspješnije tranzicije djeteta iz obitelji u dječji vrtić, autori Love i sur. (1992) u svojem istraživanju zaključuju da ključ uspješne tranzicije leži upravo u osmišljavanju aktivnosti koje će zaokupiti dječju pažnju u slučaju prijelaznih poteškoća. Stoga se kao iznimno vrijedno i neupitno važno sredstvo u olakšavanju uključivanja djeteta iz obitelji u dječji vrtić nameće kvalitetno planiranje i osmišljavanje materijala i aktivnosti ovisno o dobi, potrebama i interesima pojedinog djeteta.

Svi sudionici istraživanja (100% odgojitelja) naglašavaju nužnost postojanja suradnje odgojitelja i roditelja tijekom uključivanja djeteta u dječji vrtić (Tablica 2).

Tablica 2 – Nužnost suradnje roditelja i odgojitelja u procesu tranzicije



Odgojitelji s manje godina radnog iskustva dodano ističu suradnju s roditeljima kao iznimno važan mehanizam u razdoblju tranzicije djeteta iz obitelji u ustanovu. Navode kako je nužno provesti inicijalne razgovore s roditeljima prije polaska djeteta u vrtić te svakodnevno razgovarati i zajednički promišljati tijekom prvih dana boravka djeteta u ustanovi. Isti sudionici istraživanja naglašavaju vrijednost savjeta, dijeljena iskustva i zajedničkog promišljanja ove problematika s kolegama odgojiteljima s više radnog iskustva.

Nadalje, uočena je statistički značajna povezanost između pozitivnog stava odgojitelja spram prilagodbe s pozitivnijim i lakšim prijelazom djeteta iz obitelji u dječji vrtić. Odgojitelji koji imaju pozitivniji stav prema prilagodbi djece na vrtić imaju veću sposobnost razumijevanja emocija, ponašanja i empatije općenito te se lakše nose sa prijelaznim poteškoćama kod djece. Emocije su „doživljaji izazvani nekom vanjskom ili unutarnjom situacijom, a karakteristične su prvenstveno po tome što su većinom ugodne ili neugodne“ (Brajša i sur., 1999, str. 108). Dakle, može se zaključiti kako svaki odgojitelj treba sam znati prepoznati i razumjeti svoje emocije kako bi bio pozitivan model djetetu. Nadalje, odgojitelji trebaju biti u mogućnosti opaziti i najniži intenzitet emocija koje se javljaju kod djece kako bi mogli pristupi djetetu i pomoći mu razumjeti te ga naučiti kako se nositi s emocijom, a zatim kako prepoznati tuđe emocije. Iz svega proizlazi da je empatija važna komponenta u profesionalnom djelovanju odgojitelja, Prema Dudenovom rječniku stranih riječi, navode Brajša i suradnici (1999), empatija je spremnost uživjeti se u stavove drugih. Empatija je sposobnost zamisliti sebe na mjestu nekog drugog te razumjeti njegove osjećaje, ideje, želje i ponašanje, a sve to proizlazi iz već spomenute regulacije i prepoznavanje emocija. Američki psiholog L.Shapiro, prema Brajša i suradnici (1999), opisuju odgojiteljsku empatiju kao sposobnost roditelja i odgojitelja prepoznati i vidjeti problem iz perspektive drugoga, odnosno djeteta te prema tome reagirati. Empatija je osnovna vještina emocionalne inteligencije odgojitelja. Kao takvi odgojitelji čine poticajnu i poželjnu okolinu u kojoj se dijete razvija, raste, stvara nove odnose i osjeća se sigurno i voljeno.

Osim svega navedenog, u završnom se dijelu raspravlja je li došlo do značajnijih promjena u razdoblje prilagodbe uslijed novonastale situacije izazvane globalnom epidemijom izazvanom pojavom virusa Covid-19. Velike promjene koje su zahvatile svaki segment življenja odrazile su se i na proces prijelaza i prilagodbe u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Dječji vrtići, sukladno mjerama i uputama za sprječavanje i suzbijanje epidemije virusa Covid-19, prilagođavaju i organiziraju svoj rad. Iz rezultata je vidljivo da je kod 92% sudionika istraživanja prisutna promjena kod uključivanja djece u dječji vrtić uslijed epidemije u odnosu na razdoblje prije epidemije. Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević (2021) ističu kako je proces prijelaza i prilagodbe izazovan period u životu djeteta, roditelja i odgojitelja i u normalnim okolnostima, a uslijed epidemije postaje još stresniji i naporniji. Djeca već od prvog dana pohađanja jaslica ili vrtića borave sami u skupini bez prisustva roditelja. Odvajanje od roditelja zbiva se na ulaznim vratima vrtića gdje roditelj odgojitelju predaje dijete i nakon toga odlazi. Odgojitelj obuva djetetu papuče i priprema ga za boravak u skupini što je inače činio roditelj. Na ulaznim vratima roditelj i dijete imaju malo vremena da se pozdrave na miran i staložen način. Roditelji i odgojitelji dužni su nositi zaštitne maske za lice u trenucima primopredaje djeteta što dodatno otežava prijelazni period. Djeca ne mogu vidjeti lice roditelja i odgojitelja, ne vide izraze lica i gestikulaciju te teže razumije što je roditelj i odgojitelj rekao. Neka djeca imaju strah od zaštitnih maski za lice što

dodatno povećava stres u kojem se nalaze zbog odvajanja. Također, odgojitelji problematiziraju suradnju i partnerstvo s roditeljima te se većina odgojitelja sudionika istraživanja slaže da je partnerstvo otežano jer se odvija u online obliku (Zoom, Viber).

## Zaključak

Sudionici istraživanja karakteriziraju razdoblje prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić kao veoma stresan i zahtjevan period. Odgojitelji koji tek ulaze u profesiju dodatno naglašavaju zahtjevnost tog razdoblja te se smatraju nedovoljno pripremljenima. Sudionici istraživanja suglasni su da svako dijete zahtjeva individualna pristup te da nema univerzalnih pravila i mehanizama ovisno o dobi djeteta.

Osim za odgojitelje, to je stresan i zahtjevan period prvenstveno za djecu, a zatim i za njihove roditelje. Stoga je od iznimne važnosti potaknuti povezanosti djece, njihovih roditelja i odgojitelja u prvim danima boravka djece u dječjem vrtiću. U budućim bi se istraživanja dodana pažnja trebala usmjeriti ka viđenju prvih dana boravka djeteta u dječjem vrtiću iz dječje perspektive. Tek nakon što odrasle osobe, primarni skrbnici i profesionalci, uspiju uvidjeti i razumjeti što dijete proživljava u prvim danima boravka u vrtiću mogu mu pružiti potrebnu pomoć i podršku.

## Literatura

- Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: Maleš, D. (ur.) *Nove paradigme ranog odgoja* (str. 19-37). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Brajša - Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Naklada Slap.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Jurčević-Lozančić, A. (2005). *Izazovi odrastanja – predškolsko dijete u okruženju suvremene obitelji i vrtića*. Visoka Učiteljska škola u Petrinji.
- Jurčević Lozančić, A., Kudek Mirošević, J. (2021). Izazovi partnerstva u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u vrijeme pandemije Koronavirusa. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 57(1), 128-144.
- Katz, L., McClellan D. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Educa.
- Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu: roditelji, vršnjaci, učitelji – kontekst razvoja djeteta*. Sveučilište u Zadru: Naklada Slap.
- Love, J. M. i sur. (1992). *Tran - tices. Thus, teacher training, earlier class list generation, sitions to Kindergarten in American schools*. U.S. Department of Education.
- Ljubetić, M. (2011). *Partnerstvo obitelji, vrtića i škole : vježbe, zadatci, primjeri*. Školska knjiga.
- Milanović M. i suradnice (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. Persona.
- Moss, P. (2013.). The relationship between early childhood education and compulsory education: A properly political question. U: P. Moss (ur.) *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship* (pp. 2-49). Routledge.
- Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje- holistički pristup*. Mali profesor.
- Rogulj, E. (2018). Child and Institutions: Institutional Childhood. *Croatian Journal of Education*, 20 (1), 131-147.
- Visković, I. i Višnjić Jevtić, A. (2019). *Je li važnije putovati ili stići*. Alfa d.d.

## Children's inclusion in kindergarten - teacher's perspective

*Growing up in the modern world is under the influence of different social, technological, political, economic and cultural changes. Such changes reflect differently on family, especially on children and childhood. Modern children are increasingly entering the system of institutional preschool education (Visković and Višnjić Jevtić, 2019) and today's children are more than ever focused on growing up in an institutional context (Rogulj, 2018).*

*The first part of the paper theoretically considers children in a preschool institution. Inclusion is a significant change in the children's life, where the children must get used to the new social, spatial and material environment. During this period, new relationships are created between the child, parents and teachers, new rules are agreed and the sharing of overall responsibility for the children is considered.*

*In the second part, focus is on research of teachers' view and experience of the process of including children in a preschool institution. It sought to determine what mechanisms are used in the process of inclusion and how preschool teachers cooperate with parents in order to more successfully include the children in the preschool. By completing the online questionnaire, 150 preschool teachers participate in the research. The results reveal different mechanisms that preschool teachers use in the process of including a children in a preschool institution, and 100% of participants emphasize the need for quality cooperation between preschool teachers and parents in this period.*

**Keywords:** *adaptation; research of preschool teachers opinions; self-assessment of pedagogical practice; cooperation between teachers and parents; modern childhood*

# Digitalne kompetencije - prediktor suvremenog profesionalnog razvoja odgojitelja

Višnja Vekić-Kljaić i Zrinka Šimunović

## Sažetak

*Profesionalni razvoj odgojitelja podrazumijeva cjeloživotno ulaganje i nastojanje usmjereno prema promjenama pedagoške prakse i unaprjeđenju odgojno-obrazovnog procesa. Promijenjeni oblici profesionalnog razvoja pojavljuju se kao nužnost, a usklađenost s potrebama vremena zahtijeva od odgojitelja kontinuirani razvoj digitalnih kompetencija jer se učenje sve više odvija na online resursima. Digitalne kompetencije podrazumijevaju sposobnost kritičkog korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije i osnove informacijsko-komunikacijskih vještina.*

*Kvantitativno istraživanje pomoću online anketnog upitnika kao instrumenta istraživanja, primijenjeno u ovom radu, podržava socio-konstruktivistička načela učenja kao što su socijalna interakcija, aktivnost odgojitelja i stalna podrška koju trebaju imati kako bi učili i profesionalno se razvijali. Cilj istraživanja bio je utvrditi uvjete i razinu podrške online profesionalnog razvoja odgojitelja. Sudionici istraživanja bili su odgojitelji različitih dobnih skupina i radnog iskustva koji su zaposleni u dječjim vrtićima Republike Hrvatske.*

*Rezultati istraživanja ukazuju da se odgojitelji uključuju u online oblike profesionalnog razvoja koji ih potiču na razvoj digitalnih kompetencija, ali i na nove načine cjeloživotnog učenja i obogaćivanja kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. No, kod većine odgojitelja izostala je podrška u razvoju digitalnih kompetencija koju oni očekuju od ustanove i vodstva dječjeg vrtića kako bi se kontinuirano profesionalno razvijali u ovom području.*

**Ključne riječi:** digitalna tehnologija; konstruktivizam; kurikulum ranoga odgoja; online učenje; podrška

## Uvod

Odgojitelji<sup>2</sup> djece rane i predškolske dobi u Republici Hrvatskoj imaju obvezu trajnoga profesionalnog usavršavanja sukladno planu i programu koji donosi ministar nadležan za obrazovanje (Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi, 2013). Pod stručnim usavršavanjem, odnosno trajnim profesionalnim napredovanjem odgojitelja podrazumijeva se učenje radi unapređenja odgojno-obrazovnog rada (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, 2008).

---

<sup>2</sup> U radu će se rabiti imenica muškoga roda – odgojitelji, istodobno podrazumijevajući, bez namjere rodne diskriminacije i odgojiteljice.

Profesionalni razvoj odgojitelja nužan je dio oblikovanja i unaprjeđivanja kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja te utječe na cjelokupan kontekst u kojemu se kurikulum konstruira i provodi. On je, uključujući razinu obrazovanja, jedan od ključnih čimbenika koji doprinosi razini kvalitete kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Vujičić, 2011; Slunjski, 2016).

Pod suvremenim oblicima profesionalnog razvoja u radu se podrazumijevaju ona koja uključuju digitalne kompetencije odgojitelja i imaju obilježja konstruktivističke paradigme učenja. Prema Nacionalnom kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2015) profesionalni razvoj zahtijeva od odgojitelja kontinuirani razvoj različitih kompetencija. U radu su istaknute digitalne kompetencije koje su se pokazale neophodne za snalaženje u novim uvjetima profesionalnog učenja, a podrazumijevaju sposobnost kritičkog korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije i osnovne informacijsko-komunikacijske vještine. Digitalne tehnologije s jedne strane pridonose inovacijama u profesionalnom učenju, a s druge strane zahtijevaju stalno usavršavanje u njihovoj uporabi, ukazujući na potrebu cjeloživotnog učenja (Cardoso i Lamy, 2011). U kontekstu cjeloživotnog učenja, digitalna tehnologija vidljiva je s jedne strane kao čimbenik koji zahtijeva kontinuirano usavršavanje odgojitelja, bilo zbog stalne evolucije tehnologije ili zbog vještina koje su odgojiteljima potrebne za nove *digitalne poslove*. Digitalna tehnologija percipira se i kao pokretač promjena, tj. kao sredstvo koje omogućuje inovacijske procese i podržava učenje u bilo kojem trenutku i bilo gdje. Informacije su danas dostupnije nego ikada prije, a novi načini prenošenja znanja, suradnje i komunikacije putem alata za kreiranje i dijeljenje sadržaja snažno su utjecali na načine učenja te stjecanja novih znanja i kompetencija (CARNET, 2018). Uz pomoć digitalnih tehnologija mogući su pristupi različitim platformama za učenje u obliku aplikacija (Skype, Zoom, Merlin, Microsoft Teams, Microsoft Meet i dr.) Izazov tog novog načina usavršavanja predstavlja sama brzina promjena koja prethodna znanja čini zastarjelima te se kao rješenje nameće cjeloživotno učenje i stalna nadogradnja znanja.

McLoughlin i Lee (2010) navode kako je za kontinuirano cjeloživotno profesionalno usavršavanje odgojitelja važno uključivanje u učenje putem digitalnih tehnologija kako bi iskoristili sredstva koja postoje izvan službene ustanove. Tako se stvaraju mogućnosti za autentično učenje koje je smisleno, relevantno i temeljeno na interesima i kompetencijama koje odgojitelji imaju. Prema Slunjski (2016) učinkovita su ona profesionalna usavršavanja koja potiču od osobnog interesa odgojitelja.

U online okruženju sve je više prilika za učenje i suradnju sa sustručnjacima na Europskoj i svjetskoj razini. Erasmus i eTwinning platforme objavljuje projekte u koje se mogu uključiti i odgojitelji djece rane i predškolske dobi te se na taj način profesionalno razvijati. Osim ovih platformi, na društvenim mrežama (Facebook) postoje različite grupe sustručnjaka koji razmjenjuju i dijele iskustva iz pedagoške prakse, a sve češće se organiziraju i online izlaganja sustručnjaka od strane Agencije za odgoj i obrazovanje i različitih udruga i organizacija.

O profesionalnoj uporabi digitalnih tehnologija u učenju malo je empirijskih istraživanja. U relevantnoj znanstvenoj literaturi (McLoughlin i Lee, 2010; Cardoso i Lamy, 2011; Ranieri, Manca i Fini, 2012; Bognar, 2016) moguće je izdvojiti osobitost komunikacije, suradnje i učenja kao

područja koja se odnose na razumijevanje profesionalnoga razvoja odgojitelja pomoću digitalnih tehnologija. Komunikacija preko digitalne tehnologije omogućuje neslužbene razgovore, reflektivne dijaloge, suradnju sustručnjaka te pristup širokom rasponu ideja i prikaza (McLoughlin i Lee, 2010). Komunikacijska kompetencija ima pozitivan učinak na ishod zajedničkog učenja (Kang i Yoon, 2014). Razvojem digitalne tehnologije dogodile su se vidljive i znatne promjene u načinu komuniciranja (Luehmann i Tinelli, 2008). Komunikacijom na društvenoj mreži razmjenjuju se informacije, ideje i osjećaji, verbalnim, ali i neverbalnim sredstvima (emotikoni, gifovi i dr.). Uspješna komunikacija uvijek sadrži univerzalna pravila kojih se treba pridržavati, bilo da je u stvarnom ili virtualnom svijetu. Kako bi komunikacija bila uspješna, Tomaš (2014) izdvaja nekoliko načina ponašanja: otvorene odnose, empatiju, uvjeravanje, suradnju i stvaranje konsenzusa. Otvoreni su odnosi važni jer se često sudionici ne poznaju u stvarnome životu, a međusobno trebaju uspostaviti dobar i iskren odnos. Empatične osobe koje znaju i hoće suosjećati s drugima, prikladne su za suradnju i timski rad jer uspostavljajući prijateljski odnos sa svojim suradnicima, učvršćuju mreže uspješne suradnje koja donosi dobre rezultate. Uvjeravanje kao strategija u uspjehu timskoga komuniciranja ovisi o sposobnostima svakoga člana kako bi bio uvjerljiv i oduševio drugoga za ideju koja inspirira. Osim navedenih osobitosti, komunikacija u timu treba biti uljudna, razumljiva, jednostavna, sustavna, kratka i zanimljiva (Kang i Yoon, 2014). Prema Jones i Ryan (2017) internetski prostor nudi brojne mogućnosti raznovrsne suradnje. Za uspješno funkcioniranje tima važno je ozračje suradnje i spremnosti kako bi se zajedničkim trudom ostvario cilj ili zadatak. Profesionalni razvoj dolazi individualnim naporom, ali još učinkovitije raspravom s kolegama i sustručnjacima. Sudjelovanjem odgojitelja u zajednicama učenja na mreži, promiče se suradnja za unaprjeđenje kvalitete procesa u ustanovi. U novije vrijeme naglašava se pojam personaliziranog učenja te se sustavno obrađuje u okviru revidiranoga pedagoškog razmišljanja koje kombinira personalizirano učenje sa samo-reguliranim učenjem, osnažujući one koji uče da aktivno definiraju, stvaraju i oblikuju svoje učenje (McLoughlin i Lee, 2010). Personalizirano i samoorganizirano učenje osnažuje sudionike za aktivno definiranje, stvaranje i oblikovanje osobnih sadržaja učenja. U budućnosti će se sve više razvijati personalizirani prostori, resursi i okruženja, kao i komunikacijske vještine koje se smatraju bitnim vještinama u 21. stoljeću.

Nadalje, suvremeni pristup stručnom usavršavanju odgojitelja trebao bi težiti konstruktivističkoj paradigmi učenja (Vygotsky, 1987), koja pretpostavlja aktivnost sudionika, poticajno okruženje, odnosno stalnu podršku koju trebaju imati kako bi učili i profesionalno se razvijali. Socijalni konstruktivizam naglašava kontekstualni značaj socijalne interakcije koja može poboljšati praksu profesionalnog razvoja. U ovom istraživanju nastoji se ispitati i u kojoj je mjeri profesionalno učenje pomoću digitalnih tehnologija obuhvaćeno konstruktivističkim obilježjima (aktivnost pojedinca koji uči, suradnja sa sustručnjacima, podrška iskusnijih i kompetentnijih, pozitivno okruženje za učenje). Stoga se ovim istraživanjem želi utvrditi kako na profesionalni razvoj potpomognut tehnologijom gledaju današnji odgojitelji te koliku podršku u tome očekuju od vodstva odgojne ustanove u kojoj rade.



## **Metodologija istraživanja**

### ***Cilj, problem i hipoteze istraživanja***

Rad istražuje uvjete suvremenog profesionalnog razvoja odgojitelja Republike Hrvatske u online okruženju. Cilj istraživanja bio je utvrditi stavove odgojitelja o digitalnim kompetencijama i tehnološkim uvjetima profesionalnog razvoja kao i razinu podrške koju su dobivali od strane vodstva odgojne ustanove u kojoj su radili u razdoblju pedagoške 2020./2021. godine. Problem istraživanja uključuje procjenu odgojitelja o vlastitim digitalnim kompetencijama i razini kvalitete postojećih tehnoloških uvjeta u online okruženju suvremenih oblika profesionalnog učenja.

Nezavisne varijable u istraživanju su sociodemografska obilježja ispitanika (dob i radni staž odgojitelja), dok zavisne varijable uključuju stavove odgojitelja o tehnološkim uvjetima profesionalnog razvoja i razini osobnih digitalnih kompetencija u online okruženju.

Iz cilja i problema istraživanja slijede dvije hipoteze:

H1 Odgojitelji mlađe dobi i s manje godina radnog staža iskazat će značajnije zadovoljstvo razinom osobnih digitalnih kompetencija i tehnološkim uvjetima profesionalnog razvoja.

H2 Značajnu razinu podrške od ustanove, stručno-razvojnog tima i vodstva dječjeg vrtića u razvoju digitalnih kompetencija i ostvarivanju tehnoloških uvjeta profesionalnog razvoja iskazati će odgojitelji starije dobi s više godina radnog staža.

### ***Postupak i instrument istraživanja***

Ovo istraživanje je dio većeg istraživanja o profesionalnom razvoju odgojitelja za vrijeme Covid-19 pandemije. Istraživanje je provedeno tijekom travnja 2021. godine putem online anketnog upitnika. Za potrebe istraživanja izdvojena su pitanja o demografskim obilježjima sudionika istraživanja (dob, radni staž) i pitanja kojima se utvrđuju stavovi odgojitelja o razini digitalnih kompetencija i tehnološkim uvjetima profesionalnog razvoja u online okruženju. Korištena je Likertova skala procjene od pet stupnjeva (1-vrlo nezadovoljna do 5-vrlo zadovoljna) gdje svaka tvrdnja sadrži od tri do pet pitanja. Podaci dobiveni istraživanjem obrađeni su uz primjenu statističkog programa za računalnu obradu podataka (SPSS) postupcima deskriptivne i inferencijalne statistike uz primjenu Kruskal Wallis testa za nezavisne uzorke.

### ***Sudionici istraživanja***

Sudionici istraživanja su 213 odgojitelja djece rane i predškolske dobi zaposlenih u dječjim vrtićima u Republici Hrvatskoj. Uzorak je bio prigodni i prema dobrovoljnosti odgojitelja.

## **Rezultati istraživanja**

### ***Sociodemografski podaci***

Istraživanje je provedeno s ukupno 213 odgojitelja djece rane i predškolske dobi u Republici Hrvatskoj, a Tablica 1. pokazuje da je najviše sudionika istraživanja 64 (30,2%) odgojitelja između 41 i 50 godina.

Tablica 1. *Broj odgojitelja prema dobi*

Dob	N	%
20-30 g.	44	22,6%
31-40 g.	54	13,6%
41-50 g.	64	34,0%
51-60 g.	40	17,9%
61g. i više	11	12,3%
Σ	213	100%

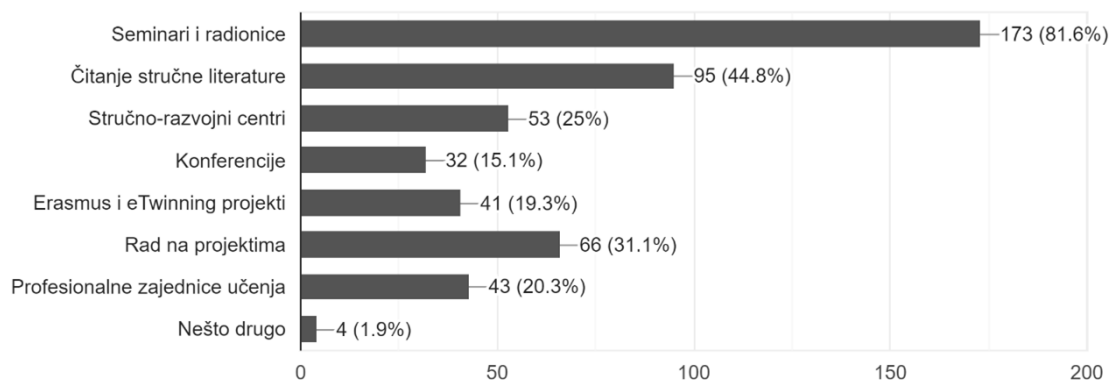
Najveći broj odgojitelja sudionika istraživanja 72 (34,0%) imaju 11-20 godina radnog staža, a najmanje je sudjelovalo odgojitelja sa 30 i više godina staža 27 (12,4%) što prikazuje Tablica 2.

Tablica 2. *Broj odgojitelja prema godinama radnog staža*

Godine radnog staža	N	%
do 5g.	48	22,6%
6-10g.	28	13,6%
11-20g.	72	34,0%
21-30g.	38	17,9%
30g. i više	27	12,4%
Σ	213	100%

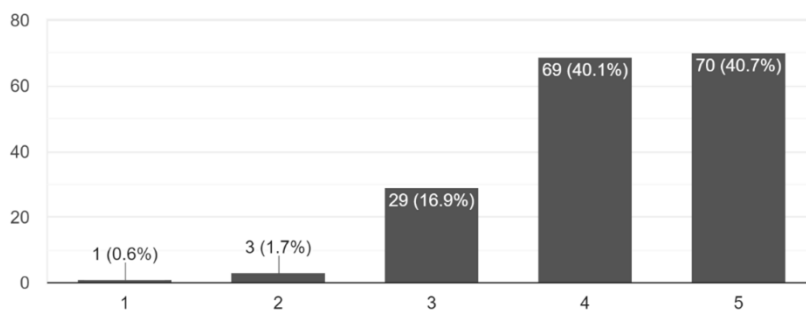
### ***Deskriptivna statistika odabranih dimenzija ispitivanih varijabli***

Online okruženje za profesionalni razvoj koristilo je 81,1% odgojitelja. Od modaliteta profesionalnog razvoja u online okruženju odgojitelji najviše biraju seminare i radionice (81,6%), a najmanje konferencije (15,1%) što je vidljivo u Grafikonu 1.



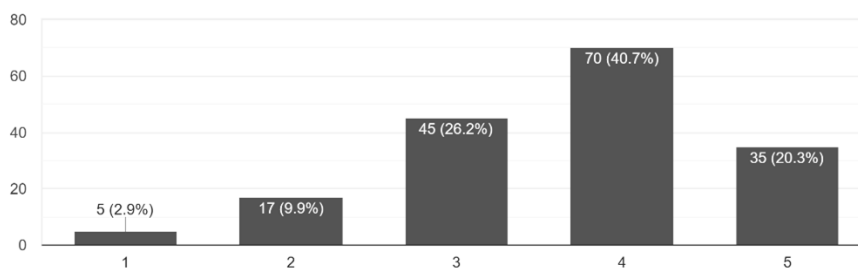
Grafikon 1. Modaliteti profesionalnog razvoja

Na pitanje o zadovoljstvu pristupu internetu većina odgojitelja (56,4%) vrlo je zadovoljna kao i pristupom platformama za komunikaciju i učenje (54,1%). Razinu osobnih digitalnih kompetencija odgojitelji su ocijenili u najvećoj mjeri vrlo zadovoljavajućom (40,7%) i zadovoljavajućom (40,1%) (Grafikon 2).



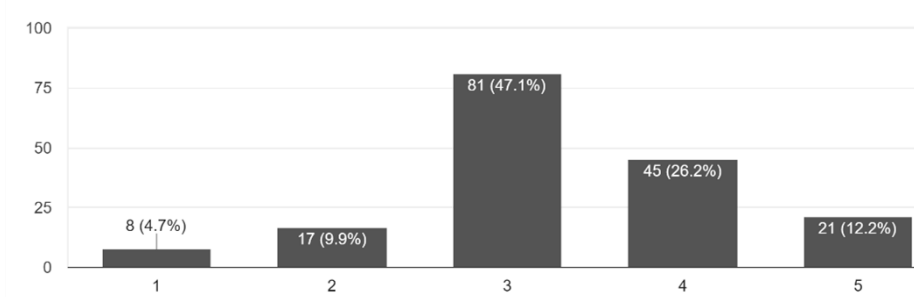
Grafikon 2. Zadovoljstvo odgojitelja razinom digitalnih kompetencija

Mogućnost interakcije s predavačima u online okruženju ocijenjena je u najvećoj mjeri vrlo dobrom (40,7%) (Grafikon 3).



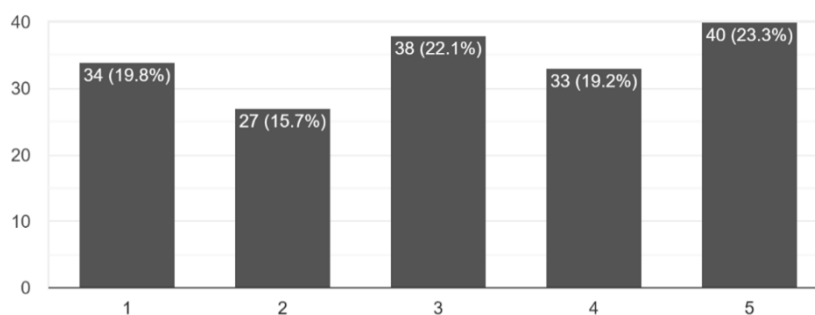
Grafikon 3. *Mogućnost interakcije s predavačima u online okruženju*

Odgjitelji izražavaju srednju opterećenost (47,1%) profesionalnim učenjem u online okruženju što je vidljivo u Grafikonu 4.

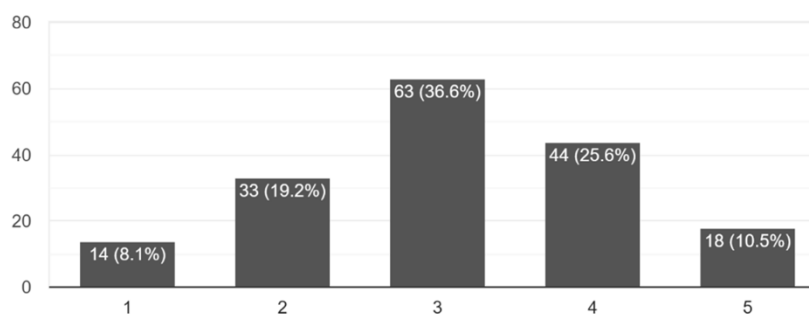


Grafikon 4. *Opterećenost odgojitelja online profesionalnim učenjem*

Tehnološka podrška od strane dječjeg vrtića ocijenjena je skalom od vrlo nezadovoljavajuće podrške (19,8%) do vrlo zadovoljavajuće (23,3%) (Grafikon 5). Grafikon 6. prikazuje zadovoljstvo odgojitelja kvalitetom pružene podrške profesionalnom razvoju u online okruženju gdje je vidljivo da je najveći broj odgojitelja osrednje zadovoljan (36,6%) ovom podrškom.



Grafikon 5. *Zadovoljstvo odgojitelja tehnološkom podrškom dječjeg vrtića*

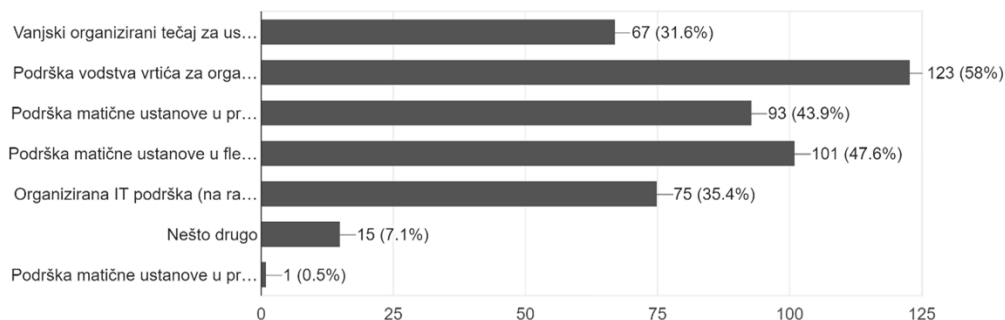


Grafikon 6. *Zadovoljstvo odgojitelja kvalitetom pružene podrške profesionalnom razvoju u online okruženju*

Prednosti profesionalnog razvoja u online okruženju, odnosno prostornu i vremensku dostupnost odgojitelji ocjenjuju vrlo zadovoljavajućom (30,8%), zadovoljavajućom (24,4%) i osrednjom (31,4%). Udobnost rada od kuće je vrlo zadovoljavajuća (49,4%) kao i rad vlastitim tempom (41,3%). Odgojitelji su osrednje zadovoljni (29,1%), zadovoljni (35,5%) i vrlo zadovoljni (28,5%) sa dostupnošću sadržaja te navode veliko zadovoljstvo (46,5%) podizanjem osobnih digitalnih kompetencija tijekom sudjelovanja u online učenju. Fleksibilnošću u online učenju također su značajno zadovoljni (46,5%).

Odgojitelje bi u budućnosti najviše osnažila i motivirala podrška vodstva dječjeg vrtića u organiziranju i provođenju online učenja (58,0%), podrška matične ustanove u fleksibilnosti

organiziranja vremena i prostora za online učenje (47,6%), te podrška matične ustanove u pristupu digitalnim platformama za učenje (43,9%). Od ostalih podrški odgojitelji navode organiziranu IT podršku (na raspolaganju stručna IT osoba za pomoć u nevolji), (35,4%) i vanjski organizirani tečaj za usavršavanje digitalnih kompetencija (31,6%) što je vidljivo u Grafikonu 7.



Grafikon 7. *Opcije koje bi odgojitelje motivirale za korištenje online okruženja za profesionalni razvoj*

### **Rezultati Kruskal Wallis testa za nezavisne uzorke**

Prije provedbe analize Kruskal Wallis testa, vrijednosti nezavisne varijable dob i radni staž odgojitelja rekodirane su u svrhu dobivanja novih varijabli. Koeficijent pouzdanosti Cronbach alpha utvrđen je za sve skale ( $\alpha=0,765$ ). S ciljem analize značajnosti razlika između ispitanika s obzirom na dob i radni staž provedena je analiza Kruskal Wallis testom za nezavisne uzorke na odabranim varijablama. Statistički značajna razlika prema radnom stažu odgojitelja pronađena je u prosudbi razine digitalnih kompetencija odgojitelja što je vidljivo u Tablici 3. Izdvojila se statistički značajna razlika između odgojitelja do 10 godina radnog staža koji imaju značajnu razinu digitalnih kompetencija i odgojitelja sa 16 i više godina radnog staža koji iskazuju nižu razinu digitalnih kompetencija ( $\chi^2=9,865$ ,  $P=,007$ ).

Statistički značajna razlika prema dobi odgojitelja pronađena je u prosudbi podrške vodstva dječjeg vrtića u organiziranju i provođenju online učenja (Tablica 4). U varijabli podrška vodstva dječjeg vrtića u organiziranju i provođenju online učenja unutar ustanove, može se vidjeti da svoje zadovoljstvo podrškom najviše iskazuju odgojitelji od 51 do 65 godina života, a podrškom nisu zadovoljni odgojitelji između 20 i 40 godine života ( $\chi^2=7,892$ ,  $P=,019$ ).

Tablica 3. *Prosudba razine tehnoloških uvjeta profesionalnog razvoja u odnosu na radni staž odgojitelja*

Tehnološki uvjeti	Radni staž odgojitelja	N	M <sub>Rank</sub>	$\chi^2$	P*
	do 10 g	69	119,42		
Razina digitalnih kompetencija	11-15 g	73	112,41	9,865	,007
	16 i više	71	89,37		

\*Kruskal Wallis test

Tablica 4. *Prosudba razine podrške profesionalnom razvoju u odnosu na dob odgojitelja*

Podrška profesionalnom razvoju odg.	Dob odgojitelja	N	M <sub>Rank</sub>	$\chi^2$	p*
Podrška vodstva dječjeg vrtića u organiziranju i provođenju online učenja	20-40g	89	95,11		
	41-50g	71	115,00	7,892	,019
	51-65g	53	116,25		

\*Kruskal Wallis test

## Rasprava

Cilj je istraživanja bio utvrditi stavove odgojitelja o digitalnim kompetencijama i tehnološkim uvjetima profesionalnog razvoja kao i razinu podrške koju su dobivali od ustanove i vodstva dječjeg vrtića tijekom pedagoške 2020/2021. godine. Brojna istraživanja (Luehmann i Tinelli, 2008; McLoughlin i Lee, 2010; Cardoso i Lamy, 2011; Ranieri i dr. 2012, Kang i Yoon, 2014; Bognar, 2016) potvrđuju da su digitalne vještine prediktor uspješnog stručnog i profesionalnog razvoja u online okruženju, ali i da vodstvo dječjeg vrtića i stručno-razvojni tim mogu doprinijeti poticajnom okružju za profesionalni razvoj odgojitelja. Istraživanje zadovoljstva odgojitelja osobnim digitalnim kompetencijama za sudjelovanje u stručnom i profesionalnom učenju u online okružju relevantno je za suvremeni profesionalni razvoj odgojitelja i razvoj kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Istraživanje je potvrdilo da se suvremeni odgojitelji u većoj mjeri koriste tehnološkim mogućnostima u svom profesionalnom razvoju. Promijenjeni oblici profesionalnog razvoja pojavljuju se kao nužnost i dovode do osnaživanja digitalnih kompetencija odgojitelja. Ispitanici su iskazali veće zadovoljstvo razinom svojih digitalnih kompetencija koje su im potrebne za snalaženje u online okružju. Statistički značajna razlika vidljiva je u razini snalaženja u online okruženju odgojitelja koji imaju do 10 godina radnog staža i onih koji imaju preko 16 godina radnog staža. Rezultat možemo opravdati činjenicom da su mlađi odgojitelji više izloženi digitalnim sadržajima te od djetinjstva uvježbavaju svoje digitalne kompetencije, imaju naviku te se bolje snalaze u online okruženju. Zbog rasprostranjenosti tehnologije u svakodnevnom životu, važno je da odgojitelji djece rane i predškolske dobi budu tehnološki osposobljeni, da znaju kako komunicirati na internetu, kako se koristi digitalnim alatima i kako učiti i ostvariti suradnju na mreži. Pojedina istraživanja ne nalaze razlike u rezultatima prema starosnoj dobi. Scott (2010) navodi kako u njegovom istraživanju nije postojala veza između starosti i radnog staža odgojno-obrazovnih djelatnika i razine njihovog zanimanja i bavljenja digitalnom tehnologijom. U stvari, mnogi stariji, iskusniji odgojitelji bili su potpuno angažirani u istraživanju

tehnologije, doživljavajući ju kao a put do obnove njihove prakse, razvoja resursa i usmjeravanja njihovih vještina vođenja.

Modaliteti profesionalnog razvoja utječu na afinitete uključivanja odgojitelja, a varijabla izvedbe online stručnog usavršavanja kroz seminare i radionice značajno je ocijenjena najkvalitetnijim modalitetom profesionalnog učenja u online okruženju. Međutim, modalitet usavršavanja kroz seminare i radionice najčešći je i u kontaktnim edukacijama za odgojitelje, a istraživanja su pokazala kako ovakav oblik stručnog usavršavanja nije dovoljan. Vrasidas i Glass (2007) ističu kako je nekoliko istraživanja pokazalo da kombinirani pristup načinu stručnog usavršavanja odgojitelja, kombinacije kontaktnih radionica i internetska interakcija mogu osigurati održivost modela za trajni razvoj odgojitelja. Odgojiteljima je važna mogućnost interakcije s predavačima te ju u najvećoj mjeri ocjenjuju zadovoljavajućom. Scott (2010) u svom istraživanju profesionalnog razvoja pomoću Interneta i digitalne tehnologije kao jednu od glavnih kritika programa stručnog usavršavanja navodi oblik jednosmjernih radionica bez drugih pratećih aktivnosti. Autor uz radionice predlaže i podršku te mogućnosti dijeljenja različitih sadržaja, razgovor o aktivnostima sa sustručnjacima i razmjenjivanje resursa s ostalim odgojiteljima. Takvi kombinirani modeli profesionalnog razvoja mogu bolje služiti potrebama današnjih odgojitelja.

Ispitanici su pokazali nezadovoljstvo tehnološkom podrškom za ostvarivanje online suradnje od strane dječjeg vrtića i kvalitetom podrške profesionalnom razvoju. Statistički značajna razlika između ispitanika s obzirom na radni staž utvrđena u varijabli podrška matične ustanove u pristupu digitalnim platformama za učenje (Zoom, Teams, Meet i dr.) gdje svoje zadovoljstvo podrškom najviše iskazuju odgojitelji od 51 do 65 godina života, a nisu zadovoljni podrškom odgojitelji između 20 i 40 godine života. Ovaj rezultat moguće je protumačiti na više načina. Jedan od njih su različita očekivanja koja od vodstva ustanove imaju mlađi i stariji odgojitelji. Stariji odgojitelji su već upoznati s mogućom podrškom te se pri radu i profesionalnom razvoju uglavnom oslanjaju na vlastite snage i ne očekuju previše. Dok, mlađi odgojitelji očekuju visoku razinu podrške i ne odustaju od zahtijevanja iste. Drugi mogući razlog je način korištenja navedenih platformi. Za pretpostaviti je da je većina mlađih korisnika putem društvenih mreža upoznata s većim brojem mogućnosti kao i većim brojem samih platformi za online učenje od starijih korisnika te za sve njih očekuju i podršku.

Također, odgojitelji izražavaju srednju opterećenost profesionalnim učenjem u online okruženju te im uz sve njihove obaveze treba podrška i pomoć. Zygoris-Coe i Swan (2010) navode da je uz znanje o digitalnoj tehnologiji, odgojiteljima potrebna i stručna podrška. Odgojitelju se na internetu pruža drugačija paradigma suradnje. Pristup internetu, softver, održavanje, ažuriranje sadržaja, obuka ključnog osoblja, trajna podrška mrežnih voditelja i evaluacija, važni su čimbenici suradnje uz pomoć digitalne tehnologije i interneta. Za učinkovitu suradnju potrebna su i financijska sredstva, stručna podrška, interna podrška, kvaliteta sadržaja, tehnologija, sredstva, vrijeme te kontinuirano ažuriranje sadržaja suradnje i tehnologije.

Kao prednost profesionalnog razvoja u online okruženju, ispitanici su najviše naveli udobnost rada od kuće kao i rad vlastitim tempom i dostupnost sadržaja. Online profesionalna usavršavanja odgojitelja udovoljavaju profesionalnim potrebama odgojitelja zbog njihove



fleksibilnosti, dostupnosti i pristupačnosti. Fleksibilnost stručnog usavršavanja odgojitelja na mreži može omogućiti odgojno-obrazovnim ustanovama kreirati profesionalna usavršavanja prema njihovim individualnim potrebama. Zygouris-Coe i Swan (2010) opisuju model profesionalnog razvoja kao strukturu koja ima četiri ključna elementa: kontekst, osobni rast, vrijeme i zajednicu. Rad vlastitim tempom koji podržavaju sudionici istraživanja u ovom modelu odnosi se na vrijeme koje je svakom sudioniku profesionalnog razvoja potrebno za planirane aktivnosti. Vrijeme je često ozbiljna prepreka svim aktivnostima a korištenje digitalne tehnologije i interneta predstavlja inovativne načine za prevladavanje ovog ograničenja. Profesionalni razvoj koji može udovoljiti današnjem zahtjevnom rasporedu odgojitelja, koji koristi kvalitetan sadržaj i resurse koji su dostupni odgojiteljima iz bilo kojeg mjesta i u bilo koje vrijeme te trajna podrška može potaknuti interes odgojitelja za stručnim usavršavanjem.

Rezultati istraživanja pokazuju da bi u budućnosti odgojitelje najviše osnažila i motivirala podrška vodstva dječjeg vrtića u organiziranju i provođenju online učenja . Profesionalni razvoj odgojitelja dio je kulture ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Prema Vujičić (2011) u ustanovama s pozitivnom profesionalnom kulturom postiže se značajan profesionalni razvoj, uspješan kurikulum, pozitivna postignuća polaznika koja su u progresivnom i linearnom rastu. Zadaća vodstva ustanove jest pružiti odgojiteljima pomoć, odnosno podršku u kriznim situacijama, dobru komunikaciju, poticati individualni i profesionalni razvoj te osnažiti odgojitelje za preuzimanje inicijative i usmjeriti ih na rješavanje problema (Slunjski, 2018). Stručni djelatnici potiču se na osobni i profesionalni razvoj, a individualni bi se napredak trebao prepoznati i pozitivno vrednovati. Vodstvo dječjeg vrtića može pomoći uspostaviti uvjete i podršku odgojiteljima koju trebaju za profesionalni uspjeh. Vodstvo bi trebalo poticati cjeloživotno učenje i usmjeriti transformaciju dječjeg vrtića prema organizaciji koja uči i u kojoj su svi članovi angažirani u učenju i vođenju. Zdravo vodstvo utječe na stvaranje pozitivnih kultura i podrška su odgojiteljima u radu s djecom (Senge, 2003; Fullan, 2008; Hargreaves, 2014). U svojoj viziji za poboljšanje učenja, voditelji (ravnatelji) dječjeg vrtića moraju smatrati učinkovitim procesima profesionalnog razvoja one koji uključuju rješavanje problema, kolegijalne rasprave i razmišljanja, zajedničko planiranje i razvoj resursa, promatranje i povratne informacije; vještine i strategije istraživanja. Uvođenje sustavnijeg profesionalnog razvoja zahtijeva značajnu predanost, promišljeno planiranje i zdrave organizacijske vještine voditelja (ravnatelja) dječjeg vrtića.

Dobiveni rezultati istraživanja su značajni s obzirom na to u kojoj mjeri stavovi odgojitelja o online profesionalnom razvoju imaju potencijal utjecaja na praksu odgojitelja i buduća istraživanja. Rezultati su ponovili tvrdnju koju zastupaju mnoga istraživanja, da socijalni elementi služe kao obvezujuća snaga stručnog usavršavanja (socio-konstruktivizam). Rezultati ovog istraživanja stvorili su nekoliko implikacija i oblikovali preporuke za buduće organiziranje profesionalnog razvoja odgojitelja. Te implikacije i preporuke mogu utjecati na brojne odgojno-obrazovne dionike, uključujući sadašnje odgojitelje, stručno-razvojni tim, stručnjake za kurikulum, kreatore politike i buduće odgojitelje - studente. Možda je najznačajnija implikacija ovog istraživanja o online profesionalnom razvoju odgojitelja, mogućnost budućeg kombiniranja online i kontaktnog profesionalnog učenja i razvoja uz stalnu podršku vodstva dječjeg vrtića.

## Zaključak

Rezultati istraživanja mogli bi poslužiti za unaprjeđivanje profesionalnog razvoja odgojitelja empirijskim dokazima koji doprinose dizajnu i provedbi online profesionalnog razvoja odgojitelja zasnovanog na percepciji odgojitelja o digitalnim kompetencijama i tehnološkim uvjetima profesionalnog razvoja kao i razini podrške, odnosno interakciji i suradnji koju očekuju od dječjeg vrtića i vodstva ustanove. Ovaj doprinos pomaže proširiti teorijsko znanje profesionalnog razvoja odgojitelja i potaknuti buduća istraživanja te oblikovati praktična iskustva za izgradnju kapaciteta koja poboljšavaju praksu odgojitelja i kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Iako su u istraživanju identificirana ograničenja koja utječu na uspješnost online profesionalnog razvoja potrebno je više istraživanja kako bi se razumjela složenost odgojiteljske prakse i percepcije kako digitalne kompetencije mogu potaknuti profesionalni razvoj odgojitelja i pomoći im da bolje razumiju potrebe djece 21. stoljeća.

Odgajatelji su suočeni s promjenama u društvu, tehnologiji, novim uvjetima života te istražuju svoj profesionalni rast putem Interneta i digitalne tehnologije ali i povećavaju svoju tehnološku stručnost. Tehnološki olakšan profesionalni razvoj generira dva pozitivna ishoda, profesionalno učenje i ublažava razlike između generacija odgojitelja i generacija tehnološki sofisticirane djece.

Bez obzira na nesustavnu podršku Ministarstva znanosti, odgoja i obrazovanja, Agencije za odgoj i obrazovanje i vodstva odgojno-obrazovnih ustanova u organiziranju i provođenju online stručnog usavršavanja, veliki postotak odgojitelja, sudionika istraživanja (81,1%) osnažilo je svoje digitalne kompetencije pomoću različitih alata, što je unaprijedilo njihov profesionalni razvoj i podiglo razinu e-učenja. U budućnosti bi se profesionalni razvoj odgojitelja trebao organizirati kombinirano, online i kontaktno, uz sustavnu podršku, planiranje, nadzor i osiguravanje dovoljne količine vremena od strane vodstva dječjeg vrtića.

Odgojno-obrazovne ustanove moraju biti inovativnije, kreativnije i učinkovitije, što podrazumijeva brojne promjene, uključujući promjene u razvojnim procesima. Društvo koje se mijenja zahtijeva ustanove koji prilagođavaju i revidiraju svoju koherentnost, djelujući prema potrebama okoline. Inovacija, osobina kreativnih i uspješnih ustanova, postala je široko rasprostranjena potreba i problem koji se neprestano ispituje na različitim razinama (na razini društva, ustanove i pojedinaca) i s različitim strategijama. Profesionalni razvoj u ustanovama stoga mora promijeniti svoju retroaktivnu prirodu i umjesto toga forsirati proaktivne radnje koje su korak ispred društvenih promjena i pojava novih tehnologija.

## Literatura

- Bognar, B. (2016). Teorijska polazišta e-učenja. *Croatian Journal of Education*, 18 (1), 225-256.
- Cardoso G. i Lamy C. (2011). Social networks: communication and change, *JANUS.NET, e-journal of International Relations*, 2 (1), 70-9.
- Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta. (2008). *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*.

- Fullan, M. (2008). *What's Worth Fighting For in the Principalship?* Teachers College Press, Columbia University.
- Hargreaves, D. H. (2014). A self-improving school system and its potential for reducing inequality. *Oxford Review of Education*, 40, 696-714.
- CARNET - Hrvatska akademska i istraživačka mreža. (2018). *Projekt: „e-Škole: Uspostava sustava razvoja digitalno zrelih škola (pilot-projekt)“*.
- Jones, M. i Ryan, J. (2017) The Online Space: Developing Strong Pedagogy for Online Reflective Practice. U: Brandenburg, K. Glasswell, M. Jones i J. Ryan (Ur.), *Reflective Theory and Practice in Teacher Education* (str. 205-222). Springer.
- Kang, J. I. i Yoon, M. (2014). Effects of Communication Competence and Social Network Centralities on Learner Performance. *Educational Technology & Society*, 17 (3), 108–120.
- Lindberg, J. O. i Olofsson, A. D. (2010). *Online Learning Communities and Teacher Professional Development: Methods for Improved Education Delivery*. Information science reference.
- Luehmann, A. L. i Tinelli, L. (2008). Teacher professional identity development with social networking technologies: learning reform through blogging. *Educational Media International*, 45 (4), 323-333.
- McLoughlin, C. i Lee, M. J. W. (2010). Personalised and self regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26 (1), 28-43.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015). Narodne novine 5/2015.
- Ranieri, M., Manca S. i Fini A. (2012). Why (and how) do teachers engage in social networks? An exploratory study of professional use of Facebook and its implications for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 43 (5), 754-769.
- Scott, S. (2010). The Theory and Practice Divide in Relation to Teacher Professional Development. U: J. O. Lindberg i A. D. Olofsson (Ur.), *Online Learning Communities and Teacher Professional Development: Methods for Improved Education Delivery* (str. 20-40). Information science reference.
- Senge, P. (2003). *Peta disciplina – principi i praksa učeće organizacije*. Mozaik knjiga.
- Slunjski, E. (2016). *Izvan okvira 2: Promjena*. Element.
- Slunjski, E. (2018). *Izvan okvira 3: Vođenje prema kulturi promjene*. Element.
- Tomaš, S. (2014). Oblikovanje nastavnih sadržaja na društvenim mrežama u visokoškolskom obrazovanju, *Školski vjesnik, časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 63 (3), 309-326.
- Vrasidas, C. i Glass, G. (2007). Teacher Professional Development and ICT: Strategies and Models. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2007.00116.x>
- Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Sveučilište u Rijeci, Mali profesor.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi* (2013). Zagreb: Narodne novine 01-97-118/1.
- Zygairis-Coe, V. I. i Swan, B. (2010). Challenges of Online Teacher Professional Development Communities A Statewide Case Study in the United States U: J. O. Lindberg i A. D. Olofsson (Ur.), *Online Learning Communities and Teacher Professional Development: Methods for Improved Education Delivery* (str. 114-133). Information science reference.

## Digital competences - a predictor of modern professional development of educators

*The professional development of educators implies a lifelong investment and effort aimed at changing pedagogical practice and improving the educational process. Changed forms of professional development appear as a necessity, and compliance with the needs of the time requires educators to continuously develop digital competencies as learning increasingly takes place on online platforms. Digital competencies imply the ability to critically use information and communication technology, information and communication skills.*

*Quantitative research using an online survey questionnaire as a research instrument, applied in this paper, supports socio-constructivist learning principles such as social interaction, educator activity and the ongoing support they need to have in order to learn and develop professionally. The aim of the research was to determine the conditions and level of support for online professional development of educators. The participants in the research were educators of different age groups and work experience who are employed in kindergartens in the Republic of Croatia.*

*The results of the research indicate that educators are involved in online forms of professional development that encourage them to develop digital competencies, but also in new ways of lifelong learning and enriching the curriculum of early and preschool education. However, most educators lacked support in developing digital competencies that they expect from the institution and the management of the kindergarten in order to continuously develop professionally in this area.*

**Keywords:** constructivism; digital technology; early childhood curriculum; online learning; support

# Analiza studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja s fokusom na formiranje socio-komunikacijskih kompetencija studenata<sup>3</sup>

Naira Jusufović

## Sažetak

Socio-komunikacijske kompetencije odgajatelja, temeljene na Rosenbergovoj nenasilnoj i Gordonovoj kvalitetnoj komunikaciji, te Glasserovoj teoriji izbora direktno utiču na kvalitetu mikropedagoške klime, tj. na optimiziranje uvjeta za rast i razvoj svakog djeteta ponaosob. Na dodiplomskom studiju navedene kompetencije bi se trebale formirati i djelimično razviti, a njihov dalji razvoj trebao bi biti zastupljen u ostalim fazama profesionalnog razvoja odgajatelja.

Kako bi se utvrdilo da li je formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija zastupljeno u obrazovnim ciljevima studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja rađena je sadržajna analiza šest studijskih programa pri javnim univerzitetima u Bosni i Hercegovini što uključuje i sadržajnu analizu 338 silabusa nastavnih predmeta.

Analizom je utvrđeno da samo neki studijski programi sadrže vidljive elemente socio-komunikacijskih kompetencija, ali bez jasne teorijske osnove, pa se može pretpostaviti da se navedene kompetencije razvijaju na općeprihvaćenoj paradigmi tj. teoriji kontrole i uvjetovanja kako i funkcionira školski sistem. Od 61 silabusa koji sadržava elemente socio-komunikacijskih kompetencija skoro polovinu ne prati ni obavezna, ni preporučena literatura vezana za pojašnjenje teorijskih postavki nenasilne/kvalitetne komunikacije i teorije izbora. Iz svega navedenog može se zaključiti da je formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija studenata nesistematično i nedovoljno prisutno u nastavnom procesu, ali i obrazovnim ciljevima studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja.

**Ključne riječi:** mikropedagoška klima; nenasilna/kvalitetna komunikacija; studijski program; silabus nastavnih predmeta; teorija izbora.

---

<sup>3</sup> Rad predstavlja prikaz dijela rezultata koji su nastali u istraživanju tokom izrade moje doktorske disertacije pod nazivom *Socio-komunikacijske kompetencije u profesionalnom razvoju vaspitača djece predškolskog uzrasta*. Doktorska disertacija je odbranjena na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Banjoj Luci dana 08.07.2021. godine.

## Uvod

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje Bosne i Hercegovine, 2011. godine, razvila je standarde kvalitete rada odgajatelja, koji se bave procesnom dimenzijom kvalitete (interakcijom, strategijama podučavanja, psihološkom i društvenom sredinom za učenje itd.), a koji su temeljeni na sljedećim profesionalnim kompetencija odgajatelja: pedagoške, metodičko-akcijske, organizacijske, socio-komunikacijske kompetencije, te stalno profesionalno usavršavanje, odgovornost i etičnost.

Navedene kompetencije se međusobno prepliću i svaka na svoj način pridonosi kvaliteti rada. Međutim, bez razvijenih socio-komunikacijskim kompetencija nema kvalitetne i podsticajne klime, nema kvalitetnog procesa koji pridonosi razvoju povjerenja, razvoju kreativnosti, inicijative, odgovornosti odgajnika, ali i odgajatelja. Ljubetič (2009) ističe da ni u jednom području ljudskog djelovanja visoka kvaliteta komunikacije nije toliko važna kao u prosvjetnoj djelatnosti.

## Socio-komunikacijske kompetencije

Socio-komunikacijske kompetencije (Jusufović, 2011) odnose se na primjenu vještina kvalitetne komunikacije i skrbnih ponašanja u svakodnevnom radu s djecom, kako bi kreirali klimu povjerenja i suradnje i pridonijeli unapređenju kvalitete odnosa s djecom i djece međusobno, jačanju pozitivne slike kod djece, razumijevanju i uvažavanju drugih i drugačijih, te razvoju odgovornosti i demokratičnosti. One pokrivaju sve oblike ponašanja odgajatelja za učinkovit i konstruktivan način sudjelovanja u interakciji sa odgajanicima, ali i roditeljima, kolegama i direktorom. Odnose se na primjenu filozofije i vještina kvalitetne komunikacije i skrbnih ponašanja. Komponente socio-komunikacijskih kompetencija su: kvalitetna/čista/nenasilna komunikaciju, svijest o sebi i drugima, upravljanje sobom, samopoštovanje i konstruktivno/nenasilno rješavanje konflikta (Jusufović, 2021).

Kako su tri bitna konstrukta kompetencija znanje, vještine, stavovi i uvjerenja (Branković i Partalo, 2012), za razvoj i unapređenje socio-komunikacijskih kompetencija potrebno je:

Znanje iz oblasti Rosenbergove nenasilne komunikacije, Glasserove teorije izbora i Gordonovog model uspješnih odnosa.

Razvoj vještina vezanih za empatsko i precizno slušanje; jasnoću govorenja i zastupanju sebe; opažanje bez etiketiranja, kritiziranja i sl.; identificiranje potreba, bez miješanja sa željama i strategijama za njihovo zadovoljenje; osjetljivost na potrebe i interese drugih; razumijevanje negativnih poruka i ponašanja drugih kao izraz njihovih nezadovoljenih/ugroženih potreba; primjenu skrbnih navika/ponašanja (podržavanje, ohrabrivanje, slušanje, prihvatanje, vjerovanje, poštovanje, pregovaranje o razlikama); razumijevanje ljutnje kao produkta nezadovoljenih potreba; konstruktivno rješavanje

problema (fokus na problem, ne na osobu); procjenu osobnih potencijala i ograničenja (samorefleksija).

Redefiniranje postojeći stavova i uvjerenja u skladu sa nenasilnom komunikacijom i teorijom izbora (Jusufović, 2011).

Formiranje bazičnog nivoa socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja trebalo bi biti zastupljeno u obrazovnim ciljevima studija predškolskog odgoja i obrazovanja, a njihov dalji razvoj trebao bi se nastaviti kroz ostale faze profesionalnog razvoja odgajatelja.

### **Da li je formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija zastupljeno u obrazovnim ciljevima studijskih programima predškolskog odgoja i obrazovanja?**

Sadržajana analiza, šest od sedam studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja pri javnim univerzitetima u Bosni i Hercegovini i 338 silabusa nastavnih predmeta, je rađena kako bi se utvrdilo da li je formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija (komponente i svrha socio-komunikacijskih kompetencija, teorijske postavke) zastupljeno u opisu studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja (ciljevi i svrha studijskog programa, kompetencije koje studenti stiču tokom studija i ishodi studijskog programa) i silabusima nastavnih predmeta studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja (ciljevi, ishodi učenja, sadržaj i literatura).

Analizom su obuhvaćeni studijski programi predškolskog odgoja i obrazovanja na sljedećim fakultetima:

Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci

Pedagoški fakultet Bijeljina, Univerzitet u Istočnom Sarajevu

Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću

Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru

Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu

Islamski pedagoški fakultet u Zenici, Univerzitet u Zenici.

Definirane su jedinice analize za socio-komunikacijske kompetencije, jedinice analize za studijske programe i jedinice analize za silabuse nastavnih predmeta.

*Jedinice analize za socio-komunikacijske kompetencije su sljedeće: teorijske postavke socio-komunikacijskih kompetencija, komponente socio-komunikacijskih kompetencija i svrha socio-komunikacijskih kompetencija.*

Teorijske postavke socio-komunikacijskih kompetencija su: Rosenbergova nenasilna komunikacija (T1), Glasserova teorija izbora (T2), Gordonov model uspješnih odnosa (T3).

Komponente socio-komunikacijskih kompetencija su: nenasilna komunikacija (SK1), svijest o sebi (SK2), svijest o drugima (SK3), upravljanje emocijama (SK4), samopoštovanje (SK5)

konstruktivno/nenasilno rješavanje konflikta (SK6).

Svrha socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja (S): Kreiranje klime povjerenja i suradnje, kroz primjenu vještina nenasilne/kvalitetne komunikacije i skrbih ponašanja u svakodnevnom radu s djecom; unapređenje kvalitete odnosa s djecom i djece međusobno, jačanje pozitivne slike kod djece, razumijevanje i uvažavanje drugih i drugačijih, razvoj odgovornosti i demokratičnosti; razvoj saradničkih odnosa u timu, jasno definirani i raspodijeljeni zadaci, fokus na proces rada.

*Jedinice analize za studijske programe su sljedeće: svrha i ciljevi studijskog programa, kompetencije koje studenti stiču tokom studija i ishodi učenja.*

*Jedinice analize za silabuse nastavnih predmeta su: cilj, ishodi učenja, sadržaji i literatura.*

## **Rezultati sadržajne analize studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja**

Analiza je rađena kako bi se utvrdilo da li su teorijske postavke socio-komunikacijskih kompetencija, komponente i svrha socio-komunikacijskih kompetencija zastupljeni u ciljevima i svrsi studijskog programa, kompetencijama koje studenti stiču tokom studija i ishodima studijskog programa.

U Tabeli 1 su prikazani rezultati analize sadržaja šest studijskih programa iz koje se vidi da niti u jednom opisu studijskog programa, u dijelu cilj ili svrha, nisu prepoznati elementi socio-komunikacijskih kompetencija.



Tabela 1.

Pregled elemenata socio-komunikacijskih kompetencija u opisu studijskih programa za predškolski odgoj i obrazovanje

Cilj-svrha studijskog		Kompetencije koje studenti												Ishodi studija							
Programa		stižu tokom studija																			
N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
P		K	K	K	K	K	K		K	K	K	K	K	K		K	K	K	K	K	K
P		1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
1								1	1	2	1	1	1	2							
									3	1	2	1		2							
2								2	1	1	1	1	1	1							
3								6	2	1	2	1	1	1	3		1				1
4								2			1				4		1				1
									2	2	1	2	1	1							
5																					

6	4							3	1		5
	15	6	5	6	5	4	5	10	1	2	7
		3	1	2	1		2				
<hr/>											
Ukupno	15	9	6	8	6	4	7	10	1	2	7
<hr/>											

*Podaci pisani Italic odnose se na elemente socio-komunikacijskih kompetencija bez jasne teorijske osnove, pa se može pretpostaviti da je njihovo formiranje i razvoj vezan za općeprihvaćenu paradigmu odgoja i obrazovanja, koja je temeljena na teoriji kontrole i uvjetovanja (stimulus-reakcija), a ne na nenasilnoj/kvalitetnoj komunikaciji i teoriji izbora*

U dijelu kompetencije koje stižu studenti tokom studija i ishodi studija najprepoznatljiviji su elementi svrhe socio-komunikacijskih kompetencija koja se odnosi na kreiranje klime povjerenja i suradnje i unapređenje kvalitete odnosa. U pet programa su vidljivi elementi svrhe socio-komunikacijskih kompetencija, a samo u jednom studijskom programu je eksplicitno navedeno da se to postiže kroz primjenu vještina nenasilne/kvalitetne komunikacije i skrbnih ponašanja.

Komponente socio-komunikacijskih kompetencija vidljive su u pet studijskih programa, a najzastupljenija komponenta je SK1 nenasilna komunikacija, zatim SK3 svijest o drugima, te SK6 konstruktivno/nenasilno rješavanje konflikta, dok je SK5 samopoštovanje najslabije zastupljena. U dva, od četiri studijska programa, uočeni su elementi komponenti socio-komunikacijskih kompetencija, koji su postavljeni uopćeno i bez jasne teorijske osnove, što upućuje na mogućnost da je njihovo formiranje i razvoj vezan za općeprihvaćenu paradigmu odgoja i obrazovanja, koja je temeljena na teoriji kontrole i uvjetovanje (stimulus-reakcija), a ne na nenasilnoj/kvalitetnoj komunikaciji i teoriji izbora. Budući da je u ishodima studija tri studijska programa najzastupljenija komponenta SK5 samopoštovanje (7), dok su ostale komponente veoma slabo ili nikako zastupljene SK1 nenasilna komunikacija (1) i SK2 svijest od sebi (2) moglo bi se reći da su ishodi studija postavljeni formalno na temelju trebologije, kako to Suzić (2005) naziva.

### **Rezultati sadržajne analize silabusa nastavnih predmeta studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja**

Analiza je rađena kako bi se utvrdilo da li su teorijske postavke socio-komunikacijskih kompetencija, komponente i svrha socio-komunikacijskih kompetencija zastupljeni u silabusima nastavnih predmeta preciznije u ciljevima, ishodima učenja, sadržajima i literaturi.

U Tabeli 2 su prikazani rezultati analize sadržaja 338 silabusa nastavnih predmeta iz koje se vidi da su samo u 61 silabusu (18.05%) uočeni elementi socio-komunikacijskih kompetencija od čega skoro polovina silabusa nastavnih predmeta (30) nema vidljivu svrhu socio-komunikacijskih kompetencija. U 20 silabusa nastavnih predmeta svrha socio-komunikacijskih kompetencija se prepoznaje u ciljevima i ishodima učenja, a u 10 silabusa nastavnih predmeta u sadržajima. Ovo bi mogao biti indikator zanemarivanja bitnosti mikropedagoške klime i kvalitete odnosa u odgojno-obrazovnom procesu. Svrha socio-komunikacijskih kompetencija trebala bi biti navedena u silabusima skoro svih nastavnih predmeta, jer se bez podsticajne mikropedagoške klime i kvalitetnih odnosa ne može očekivati ni kvalitetan odgojno-obrazovni rad, niti kvalitetna primjena stečenog znanja iz određenog nastavnog predmeta u odgojno-obrazovnom radu sa djecom.

Tabela 2. Pregled elemenata socio-komunikacijskih kompetencija u nastavnim predmetima studijskih programa za predškolski odgoj i obrazovanje

Nastavni predmeti				Semestar								Cilj-ishodi nastavnog predmeta						Sadržaji nastavnog predmete						Literatura				
N	P	P	%	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	T	T	T		
P	1	2											1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	
1	44	13	29,55		2	3	4	3	1			2							1	4	2	2	2	1	2	4	2	1
																				1	2	2	2	1	2			
2	44	6	13,64		2	2	1		1			1							1	4	1	1				1		1
3	57	7	12,28	1	2	2	1		1			7	2	1	1	1				1						4	4	5
4	66	8	12,12		2		3	1	2		1	3	1		1	1	1	3	1						4	4	4	
													1	1	2			2		2								

5	81	16	19,75	1	4		2	4	2	3	2					3	2	1	1	1	1	1	8	8	9			
												2					3	2	2	2	1	3						
6	46	11	23,91	1	2	1	4	1	2			5	3	3	3	3	2	2	2				5	5	5			
																	1	3	-	-	-	-	-					
U	338	61	18,05	2	11	12	13	7	11	2	4	20	6	4	4	5	3	1	10	14	4	4	3	2	3	26	23	25
k																												
u													3	1	3		2	1	10	4	4	4	2	5				
p																												
n												20	9	5	7	5	3	3	11	24	8		7	4	8	26	23	25
o																												

NPP nastavni plan i program pojedinih studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja (navedeno u uvodnom dijelu ovog poglavlja); P1 – broj pregledanih silabusa predmeta studijskog programa bez pedagoške, metodičke i profesionalne prakse, praktikuma i završnog rada; P2 – broj silabusa predmeta koji sadržavaju neke od elemenata socio-komunikacijskih kompetencija (teorijske postavke, komponente, svrhu); Podaci pisani *Italic* govore da se u silabusima pojedinih predmeta prepoznaju komponente socio-komunikacijskih kompetencija u ciljevima, ishodima i sadržajima predmeta, ali obavezna i šira literatura za taj predmet nije vezana za teorijske postavke socio-komunikacijskih kompetencija. U pojedinim silabusima u široj literaturi se nalaze samo naznake teorijskih postavki socio-komunikacijskih kompetencija.

Kada su u pitanju komponente socio-komunikacijskih kompetencija evidentno je da je najzastupljenija komponenta SK1 nenasilna komunikacija (33), koja je temelj za formiranje ostalih komponenti socio-komunikacijskih kompetencija budući da se odnosi na teorijski okvir koji daje razumijevanje filozofije nenasilne/kvalitetne komunikacije i teorije izbora. Komponenta SK1 nenasilna komunikacija u 9 silabusa nastavnih predmeta vidljiva je u ciljevima i ishodima učenja, dok je u sadržajima vidljiva u 24 silabusa. Jasno je da je komponenta SK1 nenasilna komunikacija nedovoljno zastupljena, što je zabrinjavajući podatak tim prije što u tih 24 silabusa nastavnih predmeta, u kojima su prepoznati elementi SK1 nenasilna komunikacija u sadržajima, čak 39.34% elemenata nisu potkrijepljeni ni širom ni užom literaturom baziranom na nenasilnoj/kvalitetnoj komunikaciji i teoriji izbora (T1, T2, T3), pa se dovodi u pitanje teorijska osnova na kojoj se temelji formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija. Tome ide u prilog i broj obavezne i preporučene literature koja sadrži pojašnjenje teorijskih postavki Rosenberga (T1), Glassera (T2) i Gordona (T3). Ukupan broj naslova koji sadržavaju neke dijelove navedenih teorijskih učenja je 73.

Najveći broj silabusa nastavnih predmeta (13) u kojima su prepoznati elementi socio-komunikacijskih kompetencija su na četvrtom semestru, dok je najmanji broj silabusa nastavnih predmeta (2) na prvom i sedmom semestru. Samo na jednom fakultetu vidljiva je njihova zastupljenost od drugog do šestog semestra. Jasno je da nastavni predmeti, koji podržavaju formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija nisu u kontinuitetu raspoređeni po semestrima, što nije u skladu sa specifičnostima njihovog formiranja i razvoja. Kada se govori o specifičnostima formiranja i razvoja socio-komunikacijskih kompetencija prije svega se misli na promjenu filozofije života i odgoja, na osobno putovanje od teorije izvanjske kontrole i uvjetovanja do teorije izbora i nenasilne komunikacije, pri čemu se pod nenasilnom komunikacijom podrazumijeva filozofija života, dok su komunikacijske vještine samo njen sastavni dio.

## **Završna razmatranja**

Prisjetimo li se uloge predškolskog perioda u formiranju nukleusa kompletne ličnosti djeteta, prisjetimo li se da ono što je propušteno u ovom periodu teško nadoknadivo u narednim fazama razvoja, a ono što je urađeno krivo da može imati dugoročne posljedice po dijete, obitelj i društvo, onda je jasno koliko je bitno voditi računa o razvoju socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja u svim fazama njihovog profesionalnog razvoja, jer one pokrivaju sve oblike učinkovitog ponašanja za konstruktivan način sudjelovanja odgajatelja u interakciji ne samo sa djecom, nego i sa njihovim roditeljima i radnim kolegama, pa samim tim i optimiziranju uvjeta za rast i razvoj svakog djeteta ponaosob (Jusufović, 2021).

Rezultati sadržajne analize studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja silabusa nastavnih predmeta upućuju na to da formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija studenata, temeljenih na nenasilnoj/kvalitetnoj komunikaciji i teoriji izbora, nesistematično i nedovoljno prisutno u nastavnom procesu, ali i obrazovnim ciljevima studijskih programa, što

može biti indikator nedovoljne svijesti o njihovoj bitnosti kod onih koji kreiraju studijske programe za predškolski odgoj i obrazovanje, ali i onih koji kreiraju silabuse nastavnih predmeta (Jusufović, 2021).

Ukoliko imamo na umu da se bez kvalitetne, podsticajne mikropedagoške klime i kvalitetnih odnosa ne može očekivati ni kvalitetan odgojno-obrazovni rad, pa samim tim ni optimiziranje uvjeta za cjeloviti rast i razvoj svakog djeteta ponaosob, onda je jasno da bi se formiranju i razvoju socio-komunikacijskih kompetencija studenata predškolskog odgoja i obrazovanja trebala posvetiti posebna pažnja.

## Literatura

- Jusufović, N. (2011). Socio-komunikacijske kompetencije odgajatelja. *Zbornik radova Kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanju u Bosni i Hercegovini* (str. 99-112). APOSO.
- Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta. Priručnik za odgojitelje i roditelje: Kako procjenjivati kvalitetu u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Školske novine
- Rangleov-Jusović, R. (2013). *Komparativna analiza i vrednovanje uloge nevladinih organizacija u stručnom usavršavanju nastavnika osnovnih škola u Bosni i Hercegovini*. Doktorski rad, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje BiH (2011). *Standardi kvaliteta rada odgajateljica, pedagogica i direktorica u predškolskom odgoju i obrazovanju*.
- Бранковић, Д., Партало, Д. (2012). Методолошки приступи истраживању компетенција наставника. *Часопис за хуманистичке и друштвене науке*, 15, 23-42.
- Rosenberg, M. (2006). *Nenasilna komunikacija - jezik suosjećanja*. Centar za mir, nenasilje i ljudska prava.
- Glasser, W. (2000). *Teorija izbora*. Alinea
- Bašić i suradnici (1994). *Integralna metoda u radu s predškolskom djecom i njihovom roditeljima*. Alinea.
- Nastavni plan i program Odsjeka za predškolsko vaspitanje*, Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci (NPP1)
- Studijski program Predškolsko vaspitanje i obrazovanje* (2016). Pedagoški fakultet Bijeljina, Univerzitet u Istočnom Sarajevu (NPP2)
- Studijski program prvog ciklusa studija Odsjeka za predškolski odgoj* (2018). Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću (NPP3)
- Nastavni plan i program sveučilišnog preddiplomskog Studija predškolski odgoj* (2018). Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru (NPP4)
- Nastavni plan i program dodiplomskih i diplomskih studija Odsjeka za predškolski odgoj* (2011). Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu (NPP5)
- Nastavni plan i program dodiplomskog studija (I ciklus) Odsjeka za predškolski odgoj i obrazovanje* (2018). Islamski pedagoški fakultet u Zenici Univerzitet u Zenici (NPP6).

# **Analysis of study programs of preschool education with focusing on the formation of socio-communicative competencies of students**

Socio-communication competencies of preschool teachers, based on Rosenberg's nonviolent and Gordon's quality communication, and Glasser's theory of choice directly affect the quality of the micro-pedagogical climate, ie. to optimize the conditions for the growth and development of each child individually. In the undergraduate study, these competencies should be formed and partially developed, and their further development should be represented in other stages of professional development of preschool teachers.

In order to determine whether the formation and development of socio-communication competencies is represented in the educational goals of study programs of preschool education, a content analysis of six study programs at public universities in Bosnia and Herzegovina was performed, which includes a content analysis of 338 syllabi subjects.

The analysis found that only some study programs contain visible elements of socio-communication competencies, but without a clear theoretical basis, so it can be assumed that these competencies are developed on a generally accepted paradigm, ie. the theory of control and conditioning of how the school system works. Of the 61 syllabi that contain elements of socio-communication competencies, almost half are not accompanied by either mandatory or recommended literature related to the explanation of the theoretical assumptions of nonviolent/quality communication and choice theory. From all the above, it can be concluded that the formation and development of socio-communicative competencies of students is unsystematic and insufficiently present in the teaching process, but also in the educational goals of study programs of preschool education.

**Keywords:** micro-pedagogical climate; nonviolent/quality communication; study program; syllabi of subjects; choice theory.



# **Educator's picture of the child in relation to the values pointed out in the curriculum documents**

**Marijana Miočić I Bernarda Palić**

## **Abstract**

The role of educators is to influence the development of the child's personality in all its values through daily activities during the educational process.

The national curriculum for early and preschool education is based on flexibility, openness. It is a guide to the educator on which principles and values the educational process in kindergarten should be based, with an emphasis on the need to be guided by the developmental abilities, interests and abilities of each child when planning activities.

The aim of this research is to examine the educator's image of a child aged 3-7 in relation to the values highlighted in the National Curriculum for Early and Preschool Education (NKRPOO, 2014) and the National Framework for Preschool and General Compulsory and Secondary Education (NOK, 2011) and to establish the implicit pedagogy of educators in encouraging the holistic development of the child.

## **Introduction**

The educational policy of the early and preschool education system is based on respect for and application of children's rights. The importance of the child's active role in his / her own educational process is emphasized. During kindergarten activities, the child applies different roles and behaviors that he has taken on by gaining different experiences throughout his life. By actively participating in the educational process, children think, present and apply their own ideas, make decisions related to participatory activities. This form of educational process responds to the needs of the child and accepts their views (NRPOO, 2014; Theobald et al., 2011). It can be concluded that the educational process requires pedagogical action of educators based on encouraging the autonomy and independence of the child as important stakeholders in modern society. In contrast, Bašić (2009) points out that such a pedagogical approach can contribute to the "transfer of responsibility to the child", believing that the child has the ability to make quality judgments. In addition, Bašić asks the question, what kind of relations dominate during this approach in the educational process?

## Picture of a child

According to the modern paradigm, a child is a complete, curious, competent being with different interests, abilities, knowledge and understanding. It is very important to point out that the child has an innate curiosity to get to know the world around him. Therefore, the child should be encouraged and enabled to actively participate in their own education. Also, according to the new paradigm, it should be noted that the period of early and preschool age is not just one period in a child's life, but it is a period during which the child prepares for the future. How and in what way a child will develop during early and preschool age depends on various environmental factors such as the relationship he develops with peers and adults in his immediate environment, the culture, time and space where it takes place. Namely, it is necessary to point out that the social status of a child in society and his overall development depends on the quality of the relationship he has with adults from his immediate and wider environment (Jurčević Lozančić, 2011). By developing relationships during early and preschool age, the child adopts a model of behavior to develop future relationships and understand the world around him. However, it should be emphasized that the child is a competent being who as an individual is involved in the context around him, so the role of educators is to create conditions that will enable its optimal growth and development, respecting his individuality, encourage him to build a positive relationship with himself and others ( Petrović-Sočo, 2007).

The "new" image of the child is based on the image of the child as Frobel, Pestalozzi, Rousseau, Montessori, Steiner, Korczak. The humanistic approach on which the system of early and preschool education in the Republic of Croatia is based sees the child as a subject of his own knowledge. In the first years of life, the child adopts cognitive models from his environment (Bašić, 2011).

In the modern conception of early and preschool education, the child is considered a co-creator of knowledge, which means that the educational process is based on reciprocal relationships of the child, family, teachers, society and culture. Fröbel Rousseau, Pestalozzi views the child as a constructor and co-creator of their own knowledge based on understanding the world around them and the cooperation and mutual communication of all involved participants in the educational process.

Various alternative concepts such as Waldorf pedagogy, Reggio pedagogy and Marie Montessori pedagogy are based on the child's freedom in choosing materials and activities defining the intrinsic aspect of autonomy and freely selected material reliably maintains children's voluntary attention (Frierson, 2016). Based on this, free, self-initiated and self-directed activity of children's play is encouraged, whereby the educator creates an environment that enables a process of self-discipline that ultimately leads to self-regulation of behavior (Edwards, 2002; Gordon, Browne, 2010). Thus, by participating in various activities during the educational process, the child adapts to the structures set by adults and develops and upgrades them through personal action. According to Bruner (2000), the common position of theorists is that the child is in constant interaction with the environment within which he builds and develops his potential, knowledge that is generated as a result of the child's interaction with his natural

environment within a particular social context. Bruner also emphasizes that previously acquired knowledge plays an important role in building new knowledge and developing interaction with the environment.

Sociocultural processes determine the patterns of how a child will come into contact with the world and how they will understand it. The child is an active and competent being, which as an individual is included in the social context. The educator should create conditions that will enable the child's optimal development, enable him to establish an active and positive relationship with himself and the world around him.

### **The role of educators**

The educator, after the parents, has a very important role in the life of the child. The educator is a model according to which the child adopts certain behaviors and knowledge. Different roles of educators meet in the literature: educational and partner. Various scientific studies have pointed out that early and preschool education is very important for a child's later development and status in society. According to Bronfenbrenner (1979), a child's personality development is influenced by various intertwined environmental factors: family, kindergarten, school, environment.

In accordance with the humanistic concept, educational work in kindergarten starts from the child, his individual abilities and needs, encouraging his creative and creative achievements in order to prepare for lifelong learning. Based on these components, a curriculum and educational strategies are built with the aim of further development and involvement of other stakeholders in the educational process (Stevanović, 2001).

The focus of work in the educational process in kindergarten is in methods, procedures, forms of work that encourage independence, competence, autonomy, creativity, entrepreneurship, initiative of the child to encourage and meet the need for research, creation and cognition. Therefore, the goal of educational work in kindergarten is to focus on the child, and not on the content and area of work with special emphasis on the fact that the child is an active participant in its educational process. Accordingly, during the planning and conduct of the educational process, it is necessary to have confidence in the child and his psychophysical abilities. As Miljak (1996) states, activities in kindergarten should be planned, in accordance with the overall development of the child, as a coherent whole.

Montessori pedagogy is based on the spontaneous learning of the child, respect for his independence and personality. So at the heart of Montessori pedagogy is the child, in his entirety. Namely, the basic principle of Montessori pedagogy is to encourage the development of the child's independence and autonomy. Therefore, the goal is to provide the child with freedom of choice (games, materials, activities, friends) in accordance with his interests and abilities. The role of the educator is to set boundaries and impart knowledge, but not by challenging the child's initiative, freedom, interests, and opportunities. During the upbringing

and education of a child, it is important to teach the child to take responsibility for himself, the people around him, living and non-living nature (environment).

According to Slunjski (2012), the role of educators is educational work based on encouraging the child's development, raising the level of the child's opportunities towards the "next development zone" of the child, which leads to the development and acquisition of the child's independence. In order to achieve this, it is necessary for the child to know the individual child in the group, his individual abilities and different developmental needs. It should be noted that in order to understand the needs of an individual child, the educator needs to understand and know his own needs, because otherwise insufficient knowledge of their own needs can affect the quality of educational activities on the child (Slunjski, 2012). Namely, the educator may have more affinity for certain activities and prefer to do them more often. In addition, the educator may have certain expectations in relation to the children in the group and carry out activities accordingly. These components can affect the quality of the educational process and pedagogical activities on the child (Slunjski, 2003). Thus, the quality of the educational process is influenced by the quality of the child-educator relationship (Glasser, 2002). The role of educators is to create a rich, safe and stimulating environment that will encourage the child to explore, explore their capabilities, set their own boundaries, learn, reason, where they will be able to meet their own needs and interests. Thus, the role of educators during the educational process is to observe the child, encourage and support his curiosity, encourage him to be independent in facing and solving problems, not to solve problems for him by offering him ready-made solutions. In particular, it is necessary to avoid and not criticize when trying to solve problems and possible failures. According to Montessori (2006), the role of adults in a child's life is to understand the child and support him or her in acquiring new knowledge, skills and abilities.

The educator's role in the educational process and attitude towards the child is based on his implicit pedagogy, his attitudes, interests, knowledge and abilities (Slunjski, 2001). Implicit educator pedagogy is important in understanding and evaluating children's spontaneous, interactive activities. According to Slunjski (2015), the role of educators is to encourage the acquisition of new insights in order to make new discoveries, instead of transmitting ready-made information, accompanying the child during various interactions with the environment. During this attitude towards the child, his activity and interaction with the environment, his learning loses the dominant role of the educator in the rigid design and implementation of activities with insufficient respect for the child's interests and needs.

In addition, educators' activities also proved important in encouraging children's self-regulatory skills, emphasizing the process of children's metacognitive thinking in activities that work in pairs or small peer groups, depending on the educator's defined style and categories of children's behavior (Whitebread, 2010).

## Methodology

The aim of this research is to examine the educator's image of a child aged 3-7 in relation to the values highlighted in the National Curriculum for Early and Preschool Education (NKRPOO, 2014) and the National Framework for Preschool and General Compulsory and Secondary Education (NOK, 2011) and what are the most common educational procedures of educators in everyday educational practice.

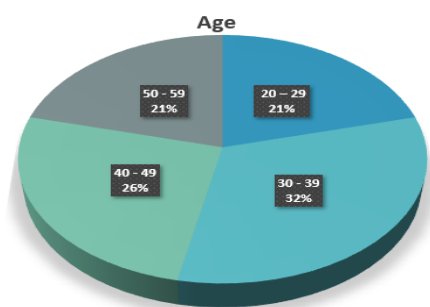
The research was conducted during March and April 2020 online, <https://www.1ka.si/d/en> 1KA: One Click Survey tool with educators of early and preschool children in the wider area of the Republic of Croatia. A survey questionnaire was used for the purposes of the research. A total of N = 62 educators participated in the study

The method of basic descriptive statistics (frequencies, percentages and ranks) and the methods of correlation analysis (correlation coefficient, factor analysis) were used to process the data obtained by the research.

The method of basic descriptive statistics (frequencies, percentages and ranks) and the methods of correlation analysis (correlation coefficient, factor analysis) were used to process the data obtained by the research.

### Research results:

In relation to socio-demographic variables:

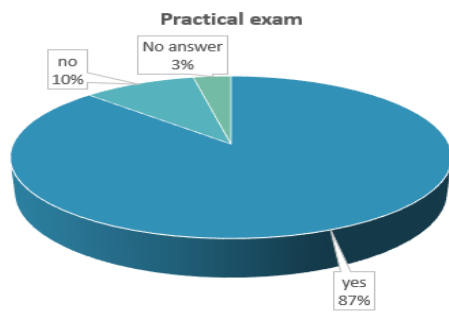


Graf 1.

age	N (62)
20 – 29	13
30 - 39	20
40 - 49	16
50 - 59	13

Table 1.

Graph 1. shows that the largest number of educators  $f = 32\%$  who participated in the survey  $N = 20$  (Table 1) at the age of 30 - 39 years, while the same number of educators  $f = 21\%$   $N = 13$  (Table 2) at the age of 20-29 and at the age of 50-59 he joined the research.

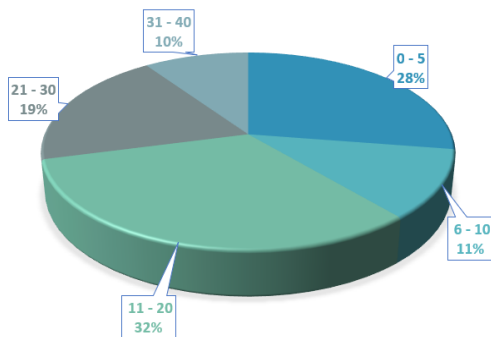


Graf 2.

Practical exam	N (62)
yes	54
no	6
no answer	2

Table 2.

Graph 2. shows that the majority of educators  $f = 87\%$  of research participants have passed the professional exam  $N = 54$  (Table 2),  $f = 10\%$  of educators or 6 of them did not pass the professional exam while two respondents did not pass the professional exam.



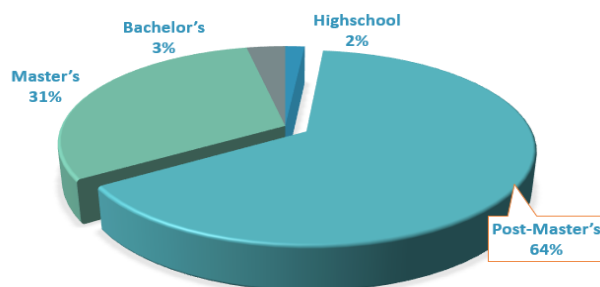
Graf 3.

Work experience (years)	N (62)
0 - 5	17
6 - 10	7
11 - 20	20
21 - 30	12
31 - 40	6

Table 3.

According to Graph 3. it can be concluded that the majority of educators participating in  $f = 64\%$  of the research have completed undergraduate studies ( $N = 40$ ). It is positive that a larger number of educators  $N = 19$  (Table 3.) have completed graduate studies makes  $f = 31\%$  of surveyed research participants.

The educator's activities are observed through his education and the institutional requirements of educational institutions. Educators apply the educational principles to which education and the social environment refer them, and which are based on certain scientific assumptions and current social values (Pintar 2020).

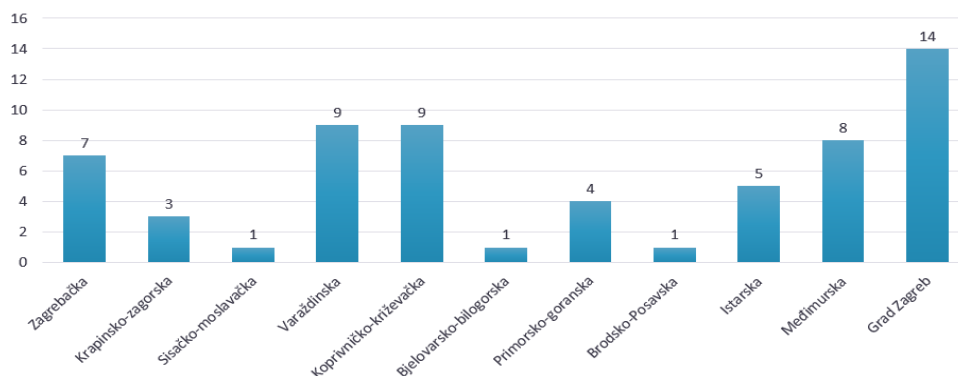


degree	N
High school	1
Bachelor's degree	40
Master's degree	19
Post-Master's degree	2

Graf 4.

Table 4.

Graph 4. shows the years of work experience of educators participating in the research in the system of early and preschool education. From the graph it can be concluded that the approximate number of educators (F = 17%, N = 17) with work experience of up to 5 years of work experience in kindergarten and educators with 11-20 (Table 4) years of work experience (f = 32 %, N = 20) participated in this study. The smallest number of educators who participated in the research has 31-40 years of work experience (f = 10%, N = 6) and approximately the same with 6-10 years of work experience (f = 11%, N = 7).



Graf 5. County of your kindergarten

Graph 5. shows that the largest number of educators who participated in the research was from the City of Zagreb (N = 14). An equal number of educators who participated in the research belong to Varaždin and Koprivnica-Križevci counties (N = 9), while a slightly smaller number is from Međimurje County (N = 8) and Zagreb County (N = 7). The smallest number of educators who participated in the research belong to Bjelovar-Bilogora, Brod-Posavina and Sisak-Moslavina counties (N = 1).

Comparing the values indicated in the National Curriculum for Early and Preschool Education (NKRPOO, 2014) and the National Framework Curriculum for Preschool and General Compulsory

and Secondary Education (NQF, 2011), similar values are observed (Figure 1.) for which expects them to be adopted by a child aged 5-7.

Slika 1. Values in the National Curriculum for Early and Preschool Education and the National Framework Curriculum for Preschool and General Compulsory and Secondary Education.

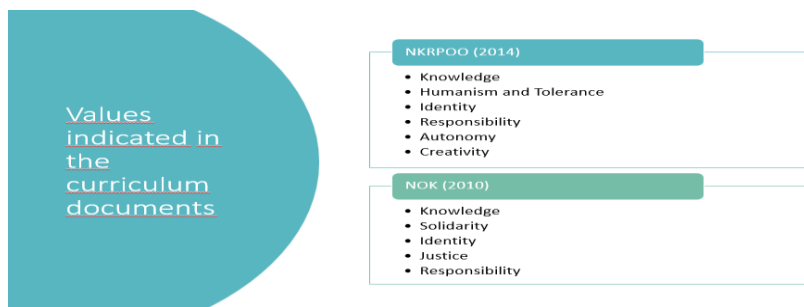


Figure 1. shows the values in the National Curriculum for Early and Preschool Education: knowledge, humanism and tolerance, identity, responsibility, autonomy. In the National Framework Curriculum for Preschool and General Compulsory and Secondary Education: knowledge, solidarity, identity, justice, responsibility

*Rank values according to the importance they attach to them in everyday educational work.*

The educators who participated in the research had to choose the numbers from 1 to 9 to rank the values according to the importance they attach to them in their daily educational work. The number 1 indicated the value to which they attached the greatest importance, and the number 9 indicated the value to which they attached the least importance. The participants in the survey were instructed in the instructions in the survey that the numbers they choose to circle should not be repeated. Summarizing the values of both curricula, they were offered the following values to rank: autonomy, humanism and tolerance, identity, creativity, responsibility, justice, freedom, solidarity and knowledge (Figure 2).

Slika 2. Values

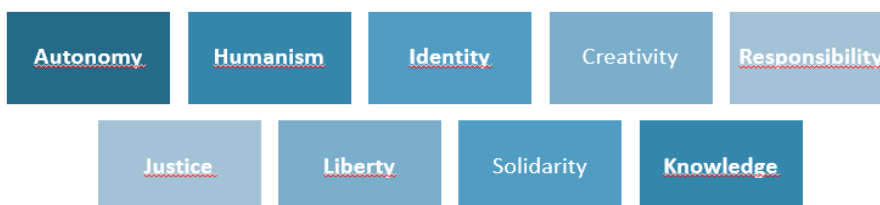


Table 5. shows the results of the ranking of educators in relation to the values offered.

Table 5. Ranking result



	1 rang	1 najveći značaj	2	3	4	5	6	7	8	9 najmanji značaj
<u>Autonomy</u>		11	5	12	5	6	3	5	4	11
<u>Humanism and Tolerance</u>		17	10	7	5	3	3	8	5	4
<u>Identity</u>		6	6	8	9	9	6	8	7	2
<u>Creativity</u>		2	9	5	3	6	15	5	11	6
<u>Responsibility</u>		10	8	4	14	6	10	5	2	3
<u>Justice</u>		4	6	9	7	9	6	8	8	4
<u>Liberty</u>		8	7	5	7	8	9	7	5	6
<u>Solidarity</u>		0	4	9	6	8	6	8	12	8
<u>Knowledge</u>		4	7	3	6	7	3	7	7	17

Table 5. shows that the largest number of educators (N = 17) attach the greatest importance to humanism and tolerance in educational work, a smaller number of educators attach less importance to autonomy (N = 11) and responsibility (N = 10). This is followed by the freedom to which N = 8 educators give the greatest importance and the identity to which N = 6 educators attach the greatest importance in educational work. However, it should be noted that an equal number of educators N = 11 attach the greatest but also the least importance in educational work to autonomy (Table 5). educators have a very important role to play in creating the curriculum (Frede, Ackerman, 2007).

Figure 3. comparison of educator rankings

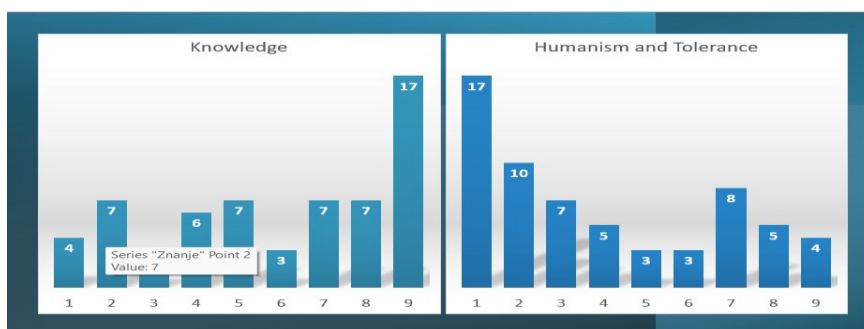


Figure 3. shows a comparison of educators' rankings of the importance they attach to the values of knowledge and humanism and tolerance in their educational work.

Figure 3 shows that educators attach the greatest importance to the values of humanism and tolerance in educational work, the least importance is given to the values of knowledge. Also, from the picture it can be seen how even the dispersion in the opinion of educators is in relation to the value of knowledge.

Figure 4. shows the ranking of educators' values in relation to the values of autonomy and creativity.

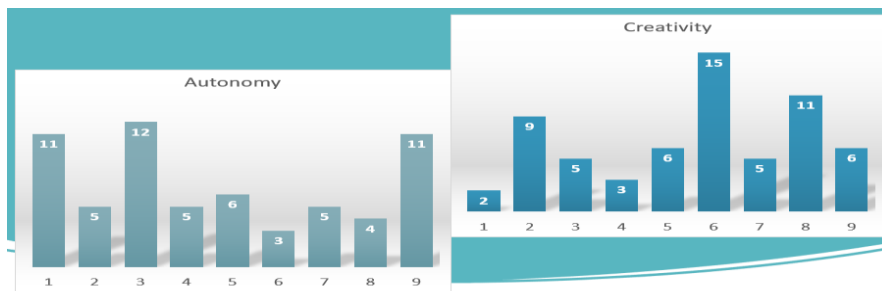
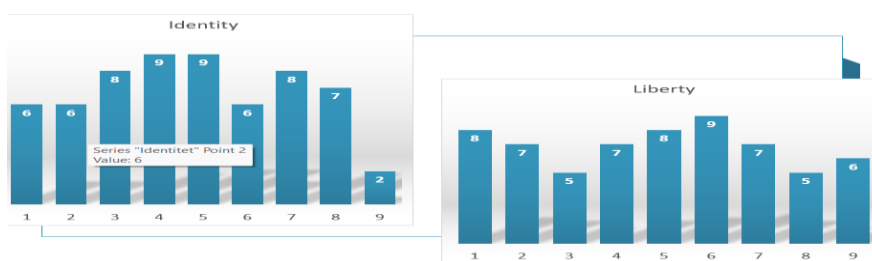


Figure 4. shows the dispersion of educators' rankings in relation to the value of creativity and autonomy. It is interesting that most educators (N = 17) give creativity very little importance in their educational process. Comparing the ranking of educators in relation to the values of autonomy and creativity, it can be seen that approximately equal number of educators give the least importance in their educational work to creativity and autonomy, although from the columns shown in relation to the direction of rank in relation to creativity.

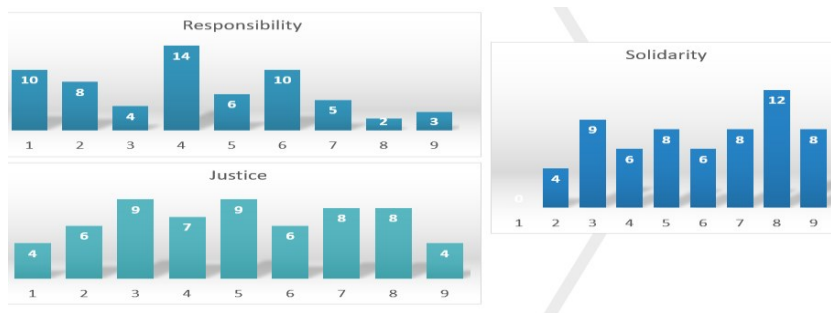
According to Koivula et al. (2017) from the educator's perspective, autonomy includes agency and competencies in skills needed for learning, daily activities, and social relationships, with differences in perceptions of autonomy as important to child well-being and personal development or just as independent learning and daily routines. According to the same author, conflict resolution and autonomy are important aspects of both a child's social and moral development. Constructive models of conflict resolution enable the child to acquire social skills and moral judgment, such as negotiation, compromise, a sense of justice.

Figure 5. shows the ranking of educators on the importance of the value of identity and freedom in their educational work.



From Figure 5, one can see the great dispersion of educators in ranking the values of freedom and identity. According to the presented columns, it can be concluded that they mostly assess the importance of encouraging the development of identity and freedom of the child in their educational work.

Figure 6. shows the ranking of educators in relation to the importance they attach to the values of responsibility, solidarity and fairness in their educational work.



From Figure 6 it can be seen that educators attach more importance to the value of responsibility than the value of justice and solidarity. Also, it can be seen that they equally value the values of justice and solidarity. According to the columns shown in Figure 5, it can be concluded that educators use their rankings to assess the average value of fairness and solidarity in their educational work.

Analyzing the results obtained by ranking educators in relation to the importance in the implementation of educational work, it can be concluded that the approach of educators in working with children aged 5-7 years is not fully consistent with the new paradigm and holistic approach in the educational process (Petrovic -Socho, 2017). It is also necessary to emphasize that the values of the NKRPOO (2014) are based on encouraging the holistic development of the child, encouraging and developing identity, improving intellectual, social, moral, spiritual and motor development of the child. Namely, its core values encourage the development of: knowledge, identity, humanism and tolerance, responsibility, autonomy and creativity (NKRPOO, 2014, 8). The core values highlighted in the NOK (2011, 22) are: knowledge, solidarity, identity and responsibility.

In addition to the possibility of ranking the importance they give to individual values in educational work, research participants had the opportunity to give a personal overview of whether all these values are consistent with their thinking or they would add more values that in their opinion should have an adopted child aged 3- 7 years. Qualitative processing of the results showed that 5 respondents stated the following 3 values: which they believe are missing in the proposed scale of assessment of this study,

Two respondents mentioned one value: After the suggestions of the respondents in relation to the values that in their opinion should be encouraged in a child aged 3-7 years and the values in the documents, there are a total of 17 values that differ from each other. Educators state the following values: positive environment, self-reflection, critical thinking, inclusion, information, consistency, holism, respect, healthy habits, security, diversity, tolerance, interculturality, self-initiative, decency, empathy, collaborative learning, social competence.

In addition to examining the ranking of educators in relation to the importance they attach to individual values in educational work, the research sought to examine the opinions of educators about his image of a child aged 3-7 years. When assessing the image of the child, educators within the Likert scale had the opportunity to express themselves in the range from strongly disagree (1) to completely agree (5) with the stated statements within each table.

Table 6. Table 6 shows the results of the educator's opinion in relation to the child's image

	N	MIN	MAX	Average	Mean	Std. Deviation
A child is a personality from birth.	59	2	5	5	4,51	,728
A child is an explorer and active creator of knowledge.	58	4	5	5	4,86	,348
A child is a social subject with his/her specific needs, rights and culture.	59	3	5	5	4,85	,448
A child actively participates in forming educational process.	59	3	5	5	4,54	,567
A child is creative being.	59	3	5	5	4,83	,422
A child is capable of proactively and constructively participating in the community life.	59	2	5	5	4,66	,605
A child is capable of contributing to the wellbeing of the community he/she is growing up in.	59	2	5	5	4,64	,713
A child is capable of carrying out and representing his/her own opinion.	59	2	5	4	4,37	,667
A child is capable of taking responsibility for his/her own actions.	59	2	5	4	3,85	,827
A child is capable of understanding and critically thinking about things that surround him.	58	2	5	4	4,14	,826
A child learns from his/her mistakes.	59	2	5	4	4,20	,826

The presented results show that N = 58 (Table 6) and f = 86.2% (Table 7) of educators mostly estimate that the child is an active researcher of their knowledge (M = 4.86; SD = 0.348) and that the child is social subject with specific needs, rights and culture (M = 4.85; SD = 0.488) is estimated by f = 88.1% of educators (Table 7) and that a child is a creative being (M = 4.83; SD = 0.422) is estimated by f = 84.7% of educators (Table 7).

Comparing the results obtained in Table 6. and the results obtained by ranking (Table 5), it can be concluded that educators differently assess the importance of the values of autonomy, creativity, freedom, identity in their educational work in relation to their image of the child. how much their image of the child affects their educational work. Namely, the obtained results lead to thinking about how much the educator's implicit pedagogy affects his educational work and attitude towards an individual child.

Table 6. also shows that educators underestimate the child's ability to take responsibility for their own choices (M = 3.85; SD = 0.827). The results obtained by the Likert scale of assessment (Table 6) are consistent with the results obtained by the educator's ranking of the importance of the value of freedom (Table 5).

Table 7. Table 7 shows how many educators agree that a child is an independent and autonomous person

	2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%
A child is a personality from birth.	2	3,4	2	3,4	19	32,2	36	61
A child is an explorer and active creator of knowledge.					8	13,8	50	86,2
A child is a social subject with his/her specific needs, rights and culture.			2	3,4	5	8,5	52	88,1
A child actively participates in the forming of educational process.			2	3,4	23	39	34	57,6
A child is creative being.			1	1,7	8	13,6	50	84,7
A child is capable of proactively and constructively participating in the community life.	1	1,7	1	1,7	15	25,4	42	71,2

Table 7. shows that N = 42 educators or high f = 71.2% estimate that the child is able to participate proactively and constructively in community life. The results shown in Table 7 do not match the results shown in Table 5. Namely, in Table 5, most educators assess the importance of the value of responsibility on average (Figure 5) in their daily educational work.

Table 8 shows the educator's assessment of the child's competencies

	2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%
A child is capable of contributing to the wellbeing of the community he/she is growing up in.	1	1,7	5	8,5	8	13,6	45	76,3
A child is capable of carrying out and representing his/her own opinion.	1	1,7	3	5,1	28	47,5	27	45,8
A child is capable of taking responsibility for his/her own actions.	4	6,8	13	22	30	50,8	12	20,3
A child is capable of understanding and critically thinking about things that surround him.	3	5,2	7	12,1	27	46,6	21	36,2
A child learns from his/her mistakes.	2	3,4	9	15,3	23	39	25	42,4

From Table 8. it can be seen that educators have confidence in the child's competencies and believe that the child is able to contribute to the well-being of the community in which he grows up N = 45; f = 76.3% and that the child is able to express and represent his / her own opinion N = 27; f = 45.8%. Comparing the results in Table 8 with the results in Table 5, it can be concluded that educators differently assess the importance of autonomy and responsibility in their daily work in relation to the image of the child and his ability to contribute to community welfare and ability to represent their own opinions.

Figure 7. Child involvement levels (Pavlović and Breneselović, 2015, Kefelja, 2019)

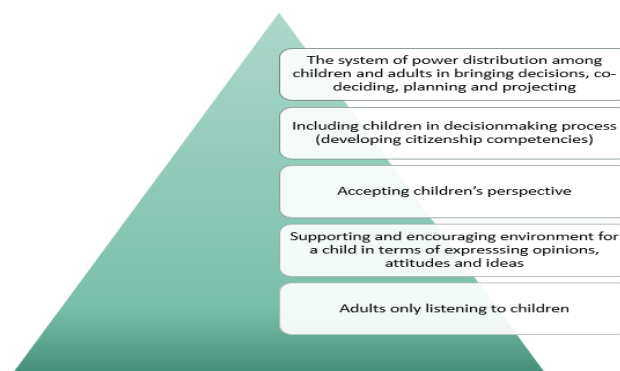


Figure 7. shows the pyramid of the importance of the child's level of involvement in their own educational process. From the above it can be concluded that the greatest attention should be paid to the involvement of children can be observed through five levels. The mentioned levels

show the model of children's involvement from the lowest level (listening to children) to higher levels, with the division of power between adults and children shown as the highest level (Pavlović and Breneselović, 2015; Kefelja, M. 2019).

## Concluding remarks

The results indicate that educators do not think about their daily educational practice in accordance with the values of the National Curriculum of Early and Preschool Education, but their image of the child is based on the new image of the child as an active and competent participant and creator of the educational process. with contemporary theories of early and preschool education. education. The results of the research are the basis for future reflections on the research of educational practice in order to determine the extent to which the results show the development of the educational process in accordance with the values, goals and objectives of the ICTR. Also, it is necessary to determine how much the educator's image of the child is consistent with the modern paradigm and how much it is present in the creation of the daily educational process and the modern role of educators.

## References

- Bašić, S. (2009). Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*, 11(2 (18)), 27-44.
- Bašić, S. (2011). (Nova) slika o djetetu u pedagogiji djetinjstva. U D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja* (str. 19-37). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zavod za pedagogiju.
- Edwards, C. P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early childhood research & practice*, 4(1), n1.
- Frede, E., & Ackerman, D. J. (2007). Preschool Curriculum decision-making: Dimensions to Consider. *Preschool Policy Brief* 12, 1 – 16.
- Frierson, P. R. (2016). Making Room for Children's Autonomy: Maria Montessori's Case for Seeing Children's Incapacity for Autonomy as an External Failing. *Journal of Philosophy of Education*, 50(3), 332–350.
- Glasser, W. (2002). *Kvalitetna škola*. Educa
- Gordon, A. M., & Browne, K. W. (2010). *Beginnings & Beyond: Foundations in Early Childhood Education*. Cengage Learning
- Jurčević Lozančić, A. (2011). Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagoška istraživanja*, 8(2), 271-279.
- Kefelja, M. (2019) Participacija djece u svakodnevnim aktivnostima u dječjem vrtiću. Diplomski rad. Sveučilište u Rijeci.
- Koivula, M., Gregoriadis A., Rautamies E., Grammatikopoulos, V. (2017). Finnish and Greek early childhood teachers' perspectives and practices in supporting children's autonomy. *Early Child Development and Care*, 189(6), 990-1003
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja: model* Izvor. Persona
- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet. Knjiga 2. Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića*.
- Petrović Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje - holistički pristup*. Mali profesor
- Pintar, Ž. (2020). Slika suvremenog odgojitelja u paradigmi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 27(2), 75-103.

- Philipps, S. (1999). *Montessori pripreme za život: odgoj neovisnosti i odgovornosti*. Slap.
- Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum - rad djece na projektima*. Mali profesor
- Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira, kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma*. Element
- Stevanović, M. (2001). *Predškolsko dijete za budućnost*. Tonimir.
- Theobald, M., Danby, S., & Ailwood, J. (2011). Child participation in the early years: Challenges for education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(3), 19–26.
- Whitebread, D. (2010). Play, metacognition and self-regulation. U: Broadhead, P., Howard, J., Wood, E. (ur.), *Play and Learning in the Early Years: From Research to Practice* (pp. 161–176). Sage.

**ODGOJ I OBRAZOVANJE KAO PRETPOSTAVKA  
DOBROBITI**



# Reading to dogs in English as a foreign language: project description

Kristina Cergol

## Abstract

*In this paper the aim, research design and methodology development of the project Reading to dogs in English as a foreign language will be portrayed. Preparations for the project are currently (2021) underway. They are being carried out by a team of experts on early English language acquisition mainly affiliated with the Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb and service dogs led by experts affiliated with the Rehabilitation Centre Silver from Zagreb. The project strives to provide insight into the possibilities that reading to dogs in English as a foreign language can offer for the development of the reading skill in young (grade 3) Croatian learners of English as well as to offer insight into the child's perception of the experience on reading to a dog. Thus, the project's primary aim is research methodology development and it branches into three main strands: 1) research design focusing on the necessary session protocols, 2) development of the methodology for the evaluation of the development of the early L2 reading skill in the reading to a dog setting, and 3) development of instruments to study the emotional component of the child-dog interaction. This paper has been envisaged as a preliminary communication, a portrayal of the steps undertaken to lay grounds for the project in terms of the mentioned foci.*

**Keywords:** affective factor; reading skill; research methodology development; service dogs

## Introduction

Human-animal interaction is known to be beneficial to human mental and physical health and animal assisted interventions (AAI) are today common in helping humans overcome various challenges. However, most scientific evidence on reading to dogs is either of low quality, research results are unclear and research methodology poorly reported (Hall, Gee & Mills, 2016). In their review paper, Hall et al. cite studies which show that reading to dogs might have a positive effect on the top-down processes involved in reading comprehension and children's motivation to complete tasks with high accuracy. Further, they report that the company of an animal may improve a child's confidence and self-esteem, reduce their anxiety levels<sup>4</sup>, provide them with social support, both in terms of dogs being naturally supportive themselves and facilitating interaction with other humans, and help increase children's engagement in a task they are presented with. The authors use the Preferred Reporting Items for Systematic Review

---

<sup>4</sup> Having a classroom dog, for instance, is believed to have the potential to reduce anxiety levels in pupils.

and Meta-Analyses (PRISMA) and stress the methodological shortfalls or failure to report on the details of research designs in the studies on reading to dogs they overviewed due to which their results may be considered less valid and cannot be generalized. Thus, further work in the area is bound to address and thoroughly describe the issues of research methodology in dealing with this topic.

When discussing reading to dogs as a method, one must refer to the Reading Education Assistance Dogs (R.E.A.D.) programme that was started in 1999 as the first “programme that utilizes therapy animals to help kids improve their reading and communication skills”<sup>5</sup>. A dog can act as non-judgmental companion to a shy or self-conscious child for whom it may be hard to read out loud, even more so in front of peers. A number of various reading to dogs events are being organized today as the benefits of this approach have been recognized worldwide. Some examples of associations that take part in reading to dogs events are Reading with Rover, the activity of D.R.E.A.M. teams (Dogs for Reading, Education, Assistance and More), King County, U.S.A., The Bark and Read Foundation of the Kennel Club, Scotland, UK, Caring Canines Visiting Therapy Dogs, USA, the Delta Classroom Canines Program of the Delta Therapy Dogs, Delta Society, Australia, Tail Waggin’ Tutors Therapy Dogs International, to mention only a few. Reading to dogs has been known in Croatia as well. Initiatives in Croatia include (but are not limited to) Priče uz psiće (Stories with Doggies) of the Urban Pet Center, activities of the association Psi Pomagači (Assistance Dogs), Čitaj (o) psu (Read (about/to) a dog) programme of the pet therapy Indeficienter association (part of the R.E.A.D. team), which also performed Zoom events during the COVID-19 lockdown.

Overview of the events shows that they are often, but not exclusively, aimed at helping children with certain challenges that affect their reading performance and, consequently their motivation to read. To the best of the knowledge of this paper’s author, these events have been exclusively done in the children’s mother tongues and there do not seem to have been systematic attempts to reading to dogs in a foreign language. This is the next step to take in the reading to dogs efforts. Other animals may also be involved to assist children in reading such as cats or rabbits.

It is worth noting that one encounters reading to dogs events whose primary aim is the benefit of dogs. An example is the Shelter Buddies Reading Program<sup>6</sup> of the Humane Society of Missouri, the USA, where children read to shelter dogs in order to reduce these dogs’ anxiety and fear of people. Those shelter dogs who get accustomed to trusting and interacting with humans are more likely to come to the front of their kennel when potential adopters visit the centre. These dogs are more likely to get adopted.

---

<sup>5</sup> <https://therapyanimals.org/read-team-steps/>

<sup>6</sup> <https://www.hsmo.org/shelterbuddies/>

## **The method**

In terms of the reading to dogs as a method, there seem to be two rather distinct approaches - the individual approach and the group approach.

The individual approach means that a dog and her or his handler is brought into a quiet corner of the library and seated onto a blanket on the floor together with one child (a few more children may be sitting around, but this is never a large group and only one child performs the reading activity at a time). The dog handler acts as a facilitator and offers the child books to choose from. The child may be told that the dog likes when she or he is being read to. The dog may be invited to also look at the book so that the dog's interest become obvious to the child. The child then reads in a safe environment while the dog and the handler listen attentively.

A rather different approach is the one that is here referred to as the group approach. This involves having a group of children who perform different types of reading activities together followed by the dog carrying out a trick that comes as a reward for the children's efforts. This is usually a physically more active, "louder" approach. Different variations of the two main approaches are applied in different reading events.

In this project a hybrid approach is suggested that will be referred to as the motivationally enriched individual (MEI) approach<sup>7</sup>. While the child will be seated in a quiet corner of the library together with a dog and a handler and will be invited to read to the dog, the reading activity will be interrupted by occasional tricks carried out by the dog, or small reading comprehension tasks the child will be invited to carry out with the dog's assistance. This approach was envisaged in order to keep the child motivated and eager to read as well as to check reading comprehension.

## **Reading to dogs in English as a foreign language**

Research in the early foreign language learning has confirmed two positive effects of an early start – the benefits it has on the motivational aspect of learning and the development of the native-like pronunciation in the learner (Nikolov & Mihaljević Djigunović, 2006). Both of these elements are also comprised in the Reading to dogs in the English language project. Its first main focus is on the affective component of the child-dog interaction and the motivation and positive attitude towards the reading in English activity. The second main focus of the project is on the pronunciation development that may take place in the course of the reading to a dog (out loud) in the English language. Moreover, motivation and reading are expected to intertwine as children may decide to take up a picturebook in English in their spare time and practice reading in English due to the positive attitude towards reading in this language developed in the reading to a dog process or so that they may perform better the next time they read to a dog. It is worth

---

<sup>7</sup> Many thanks to Blanka Gilja, mag. prim. rehab., for her help in designing the described hybrid approach and to professor Marijan Palmović for his help in designing new and appropriated terminology.

noting that picturebooks are an appropriate material type for early reading development as they help stimulate picture comprehension skills (Pressley, Allington, Wharton-McDonald, Collins Block & Mandel Morrow, 2001: 6) that are connected to the target lexis and story comprehension.

In terms of the development of the native-like capacity in the pronunciation of the English language there are certain features of pronunciation that require particular consideration in the Croatian learners of English. These specificities have been described by Josipović Smojver (2010) as forming Croglish, the Croatian based English as a Lingua Franca variety and have been reported to be the source of interference in the Croatian learners' efforts to produce native-like English. They may be divided into phonemic and phonetic interferences. There are four phonemes of the English language that do not exist in the Croatian language and may be produced as the most similar Croatian phonemes. According to Josipović Smojver phonemic interferences may occur in the production of the English consonants /θ/, /ð/, /w/, and /ŋ/ which in Croglish may be produced as dental /t/, dental /d/, /v/ and /n+g/ sequence respectively. Phonetic interferences are expected in the pronunciation of the English labiodental fricative /v/ that may be substituted by its Croatian labiodental approximant correlate. Furthermore, the phoneme /r/ is a glide in English and is in Croglish realized as a flap or a thrill, the voiceless stops /p/, /t/ and /k/ that are in English aspirated at the beginning of a word or within a word, at the beginning of a stressed syllable, while there is no such aspiration present in Croglish. Moreover, the English phonemes /t/ and /d/ are realized as alveolar plosives, while they are dental in Croglish. The dark allophone [ɫ] may fail to be realized before a consonant and a pause, and be substituted by its light counterpart. The affricates /tʃ/ and /dʒ/ which in English are palato-alveolar, may be realized with a prepalatal or alveolar release. Finally, the English /h/, which is glottal in English may be realized as a velar in Croglish. The difference in the vocalic systems between the two languages are even more striking as Croats know five vowels in their mother tongue /a, e, i, o, u/ (the standard variety), while in English there are both monophthongs /i:, ɪ, e, æ, ɜ:, ə, ʌ, ɑ:, ɒ, ɔ:, ʊ, u:/ and diphthongs /eɪ, aɪ, ɔɪ, αʊ, əʊ, ʊə, eə, ɪə/, altogether 20 of them in the RP<sup>8</sup> and up to 16 in the American variety. In certain positions vowels are lengthened in English. Research has confirmed the challenges Croatian speakers have with the negative transfer of the mentioned pronunciation features in the English language. Negative transfer of the incongruent phonetic and phonological features has been found to occur in Croatian freshmen students of English (Cergol & Carević, 2012) as well as in Croatian primary school children (grade 4) learning English (Brekalo, 2015).

One may also expect some vocabulary awareness development in the course of the reading process. Croatian and English differ in that the English language has deep orthography while Croatian has shallow orthography. In other words, while Croatian words can be spelled out letter by letter without understanding their meaning due to its shallow orthography and letter-to-

---

<sup>8</sup> RP or Received Pronunciation refers to the pronunciation of the English language that has traditionally been considered to pertain to the standard variety of British English. Today this view is challenged; however, in phonetic description one still encounters RP as the accepted standard in the pronunciation of the British English variety.

sound mapping, in the English language a reader mostly needs to be acquainted with a word and its meaning to be able to read it; in other words, they need to develop the so-called sight-word vocabulary (Heilman, Blair, Rupley, 1986: 407). In terms of lexical retrieval Handke (1995: 69) discusses whether the form of the word can be separated from its semantics in the processing. In other words, can one retrieve information on the form of a word, or how it is pronounced, without accessing its meaning. If this is possible in languages with shallow orthography, as is Croatian, one must recognize that such retrieval may become difficult in languages with deep orthography, as is English. This is why it is expected that this project's participants' awareness of some new vocabulary will be in place and may be followed by learning as they are expected to ask the human companion of the reading to a dog process what certain words mean or how they are produced.

*Nota bene* is in order here as it seems that for the (Croatian) audience unacquainted with the idea of the reading to dogs programme it seems more appropriate to use the phrase *reading with dogs*, or *reading in the company of a dog* to denote a process whereby a child and a dog are brought together and the child reads to a dog for the purpose of benefitting the child's reading skill development. *Reading to dogs* seems to give an impression that the activity is primarily performed to benefit the dogs. This is a wonderful notion and has been put to use on some occasions as has been shown on the example of reading to dogs in dog shelters, yet this is not the primary purpose of the original reading-to-dogs idea or this project.

### **Project aim**

This project's primary aim is research methodology development focusing on three strands:

- overall research design laying out the necessary session protocols, child-dog interaction protocols as well as the partaker training
- development of the methodology for the evaluation of the development of the early L2 reading skill in the reading to a dog setting
- development of instruments to study the emotional component of the child-dog interaction

### **Research design**

Six third-graders, three boys and three girls, with unimpaired language development will be chosen for participation. All the necessary consents will be collected from the gatekeepers and children's parents, as well as the children's assents at the beginning of every reading session. Ethics of working with children will be paid careful attention to at every stage of the research process and result dissemination (Ajduković & Keresteš, 2020; Cergol, 2021). Should any

discomfort be noticed at any point in children or dogs, that particular session will be aborted. One should stress that the project has been approved by the Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb and will undergo the ethical Faculty ethical procedure. All children will have been learning English since grade 1 so in grade 3 they are expected to be able to read simple texts (picturebooks) in English. Nine authentic picturebooks have been chosen by an expert in the field so as to match the cognitive and foreign language development of the children. They all topicalize animals, focusing on dogs and carry a deeper message. The children will be offered a first, carefully chosen picturebook. After this they will be invited to choose other picturebooks on their own. In the course of the six reading sessions they are expected to go back to some of the picturebooks they have already familiarized themselves with in the early sessions. This is a point of interest in terms of the contents of the picturebooks they choose to read again and their progress in terms of the reading skill.

Erol, Irma and Pepa, three service dogs led by experts affiliated with the *Rehabilitation Centre Silver* from Zagreb will be involved in the project. The motivationally enriched individual (MEI) approach to the reading activity will be applied incorporating the protocol of a calm reading time with the dog which will be interrupted by some motivating activities carried out by the dogs and related to the reading activities in order to check reading comprehension.

Each child will be invited to individually come to the library of the Faculty of Teacher Education, University of Zagreb on six consecutive Saturdays chosen as the quiet days at the faculty building and more convenient for the parents and the children. Each child will be interviewed four times; first before the beginning of the first session, the second time after the first reading session, the third time after the third session and finally after the sixth session. The semi-structured interviews will focus on the child's experience of reading to a dog and will be audio-recorded. After the first (pre-)interview, the child will meet their reading dog companion and establish a relationship with the dog. This is considered a crucial moment in the process as the affective component of the process will depend on this meeting. The child will learn the dog's name, feed it a biscuit and the dog will perform a trick. Each child will be accompanied by the same dog on each one of the six reading sessions. After the introductory phase, the child will be seated in a quiet corner of the library, on the floor covered with pillows and in the company of their reading dog partner and an adult human facilitator. The child will be offered a selected picturebook, told that the dog likes to be read in English and invited to read to the dog. A calm reading phase will now begin. The child is not to be corrected while reading. After the child has completed the first picturebook, the dog will bring a small capsule with a question related to the text that the child will be asked to answer. The purpose of this intermezzo exercise is to check reading comprehension, but more importantly, to build up positive rapport and motivation for further reading and create a break from the reading activity that is rather calm and static. The child will then be invited to choose another picturebook and read it to the dog. After the completion of the second picturebook, text comprehension will be checked and the dog will carry out a trick. Finally, the child will be asked if they would like to choose one more picturebook and read it to the dog. Should they decide not to continue reading, the session will be ended with the child petting the dog and being escorted by their reading companion to the interview room where they will be inquired about their impressions after the first session. Should the child decide to

read one more picturebook, this will be followed by a dog carrying out a trick, or bringing a question on the story to the child after which the session will end and the child will be escorted to the interview room. The whole process will be video-recorded.

### **Reading skill evaluation methodology development**

An instrument to evaluate the development of the children's English language reading skill will be created and piloted in the course of the project. Two experts in the phonetics of the English language will rate the audio recordings of the children's performance (Josipović Smojver, 2015), focusing on any potential progress in the course of the six weeks. One needs to note here that no great improvement is expected in such a short period of time. This is not considered to be a limitation of the study as this is a preliminary short project mainly focused on exploring the possibilities of reading to dogs in English as a foreign language and on methodology development. Moreover, this study has been envisaged as a case study rather than an experimental or a quasi-experimental study. So, no control group of children reading on their own has been planned, nor will the reading practice of the children outside of the library be controlled for. In fact, preventing or constraining reading practice outside of the library is considered to be potentially detrimental for the child and thus unethical. However, it is expected that the reading sessions with a dog will motivate children to practice reading in their own free time and this will be checked in the interviews.

Fluency (words per minute), correctness (% of correctly read words), stress and intonation will be looked into. The number of times a child enquires about the pronunciation and meaning of a word will be noted, with a particular emphasis on which word class those words belong to. Complexity of consonant clusters in the words that present reading problems as well as the frequency of these words will be looked into. Text comprehension will be checked by means of comprehension questions; however, vocabulary comprehension will not be checked separately but will be inferred on the basis of the clarification requests children will have. Vocabulary comprehension will not be checked in detail as the affective component of the process is considered to be of primary importance in the project. Too many test-like tasks may run the danger of reducing the positive experience of reading to a dog. This is to be avoided. Correct reading of the words is considered such that comprehension is not hindered while the phonetics will be evaluated separately. Namely, the raters will focus on the production of the consonants and vowels of the English language, a special focus being on the phonemic and phonetic interferences, i.e., the pronunciation of those phonemes that do not make part of the Croatian language inventory and thus need to be learned by a foreign language learner as well as the English phonemes that comprise somewhat different phonetic features in the Croatian language that may be carried over to the pronunciation of the English language. Interferences are expected to occur in the production of the English phonemes that do not exist in the Croatian language and may be categorized as falling into the existing most similar Croatian phonemic categories (/θ/, /ð/, /w/, and /ŋ/). Most problematic phonetic interferences are expected to be

found in the aspiration of the English plosives /p, t and k/ in the appropriate positions or lack thereof. English affricates /tʃ/ and /dʒ/ are expected to be pronounced at the alveolar or prepalatal place of articulation, English alveolar plosives /t/ and /d/ are expected to be pronounced as dentals. Velarization of the dark allophone [ɹ] may not occur in the appropriate positions. Pronunciation of vowels is expected to be reduced to the five vowels of the Croatian vowel system. All of the provided elements will be rated on a three-point scale to mark if the child has acquired them completely, without producing any variant that does not belong to the native-like variety of English (any variety: British or American) (3 points), partially, if the child does not produce the native-like variant consistently (2 points), or not at all if the non native-like variety is produced throughout (1 point).

The audio-recordings of the sessions will be marked and randomized in terms of the order in which the phoneticians will rate them so that they would not be influenced in their judgments on any potential progress made.

### **Affective component evaluation methodology development**

The affective component will be looked into by means of interviews and observation.

The pre-interview will be built around three main concepts: 1) enquiring about the child's expectations from the reading sessions with a dog, e.g. whether they feel they need help with their reading in English and how they think the dog may help them read in English, 2) prompting the child to take the dog's point of view and connect with the animal, but also inquiring about any concerns they may have about reading to a dog in English, and 3) focusing on the child's experience with reading in English, most of all on any discomfort they may have experienced when reading out loud in front of their peers.

After the third reading session, the child will be invited to a semi-structured interview with a project member. The interview will be structured around three topics: 1) the child's impressions on reading to a dog, primarily focusing on where they believe the dog has helped them and how (Canelo, 2020), as well as the experienced anxiety levels or lack thereof, 2) the motivation to practice reading in their free time, without the dog, and 3) whether the child shares about the reading to the dog sessions with their environment and how their peers and family react.

After the final session, each child will take part in the final interview in which they will be asked about 1) their confidence in reading out loud in English, whether they feel their English has improved, and whether they now feel more ready to read out loud in front of their peers, 2) if they intend to continue reading in English, 3) if they would like the reading to dogs program to be further available to them and their peers and how often, 4) which picturebooks they liked most and why and 5) any suggestions they may have to improve the reading to dogs in English method.



Observation will be performed by three project members who will be provided by observation sheets focusing on the desired points in the video-recordings of children reading to dogs. The observation elements will be: the number of times a child has caressed the dog, the number of times a child has focused their attention on the dog (looked at the dog), the posture of the dog and the child, the number of times a child smiled or laughed, description of the dog's behaviour, how relaxed a child seems (on a scale 1-5 where 1 stands for not relaxed at all and 5 stands for very relaxed).

## **Conclusion and suggestions for further research**

Reading to dogs is an activity that can benefit children as they connect with another conscious being over an important life skill, namely foreign language mastery. The project *Reading to dogs in the English language* is, to the best of the author's knowledge, the first attempt to bring together reading to dogs and reading in a foreign language and may be considered a scaffolding effort in the process of forming a new method in second language acquisition of English or any other foreign language. A future vision may be to introduce reading to dogs in English into the higher education programmes of future primary school English language teachers and educate them to perform reading to dogs in educational settings. They are also future generalist teachers as well as future English language teachers in the early settings, so they may perform reading to dogs in both Croatian (mother tongue) and English. An additional step would be to have them perform such activities with their own pet dogs. It goes without saying that those dogs would need to possess calmness and patience and be socialized. A visionary approach may also encompass reading to dogs in minority languages in the effort to preserve the languages of such groups.

The year 2021 has been declared the Year of Reading<sup>9</sup> by the Croatian Government and some of the goals of the *National Strategy to Promote Reading 2017-2022* (RH, 2017) are to design and carry out programmes to promote reading at school age (2.2), and to help teachers stimulate reading and positive affect towards this activity in children (2.2.1), carry out scientific research to yield insights crucial to incite reading (1.2), introduce reading activities into institutions of pre-school education aimed at developing various elements of the reading skill (2.1.3). These goals are primarily aimed at reading in Croatian, yet may be applied to a minority language, and to a foreign language. Such goals may be considered timeless, and not only pertaining to the 2017-2022 period and they are incorporated into the efforts of the here presented project.

Future research should introduce interviews with little readers' parents and teachers (Canelo, 2020) for result triangulation purposes and more numerous reading sessions should be carried out. Moreover, the companionship of non-therapy dogs may be considered in the reading process allowing the possibility of having more children (and non-therapy dogs) work at the same time in separate areas/rooms. Finally, in light of the COVID-19 pandemic, relevant aspects

---

<sup>9</sup> <https://min-kulture.gov.hr/the-year-of-reading-in-croatia/20875>

of online sessions with dogs as reading companions could be studied. All these efforts should be undertaken to achieve one purpose: *Improving literacy one tail at a time...*<sup>10</sup>

## References

- Ajduković, M. & Keresteš, G. (2020). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. (2nd ed.) Retrieved from [https://mrosp.gov.hr/UserDocImages/dokumenti/Socijalna%20politika/NEPID/Eti%C4%8Dki%20kodeks%20istra%C5%BEivanja%20s%20djecom\\_%20revidirana%20verzija%202020.pdf](https://mrosp.gov.hr/UserDocImages/dokumenti/Socijalna%20politika/NEPID/Eti%C4%8Dki%20kodeks%20istra%C5%BEivanja%20s%20djecom_%20revidirana%20verzija%202020.pdf)
- Brekalo, I. (2016). *Perception of English Language Phonology in Early FL Learners*. (Master's thesis). Faculty of Teacher Education, University of Zagreb.
- Canelo, E. (2020). Perceptions of Animal Assisted Reading and its Results Reported by Involved Children, Parents and Teachers of a Portuguese Elementary School. *Human-Animal Interaction Bulletin*, 8(3), 92-110.
- Cergol, K. (2021). *Etika istraživanja u primijenjenoj lingvistici*. Srednja Europa.
- Cergol Kovačević, K. & Carević, I. (2012). Pronunciation Error Analysis in Future English Language Teachers in Croatia. In Akbarov, A. & V. Cook (Eds.), *Approaches and Methods in Second and Foreign Language Teaching* (pp. 337-346). International Burch University.
- Hall, S. S., Gee, N. R. & Mills, D. S. (2016). Children Reading to Dogs: A Systematic Review of the Literature. *PLoS ONE* 11(2): e0149759. doi: 10.1371/journal.pone.0148758
- Handke, J. (1995). *The Structure of the Lexicon: Human versus Machine*. Mouton de Gruyter.
- Heilman, A. W., Blair, T. R. & Rupley, W. H. (1986). *Principles and Practices of Teaching Reading* (6<sup>th</sup> ed.). Charles E. Merrill Publishing Company.
- Josipović Smojver, V. (2015). Croatian primary school pupils and English pronunciation on light of the emergence of English as a lingua franca. In Mihaljević Djigunović, J. & M. Medved Krajnović (Eds.) *Early Learning and Teaching of English: New Dynamics of Primary English*. Multilingual Matters.
- Josipović Smojver, V. (2010). Foreign Accent and Levels of Analysis: Interference between English and Croatian. In E. Waniek-Klimczak (Ed.), *Issues in Accents of English 2* (pp. 23-25). Cambridge Scholars Publishers.
- Nikolov, M. & Mihaljević Djigunović, J. (2006). Recent Research on Age, Second Language Acquisition, and Early Foreign Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 234-260.
- Pressley, M., Allington, R. L., Wharton-McDonald, R., Collins Block, C & Mandel Morrow, L. (2001). *Learning to Read: Lessons from Exemplary First-Grade Classrooms*. The Guilford Press.
- Republika Hrvatska, Ministarstvo kulture & Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (listopad, 2017). *Čitajmo da ne ostanemo bez riječi! Nacionalna strategija poticanja čitanja za razdoblje od 2017. do 2022. godine*. Zagreb

---

<sup>10</sup> R.E.A.D. Dogs Minnesota, <http://www.readdogsmn.org/>

# Izazovi vođenja škola u pandemijskom i postpandemijskom vremenu: percepcija ravnatelja, učitelja i eksperata

Vesna Bilić, Nevenka Maras i Marijana Dragoslavić

## Sažetak

*Tijekom pandemije izazvane koronavirusom, ravnatelji škola su se suočili s ranije neviđenim problemima, očekivanjima, pritiscima i odgovornostima. Cilj ovog kvalitativnog istraživanja je analizirati iskustva i izazove u vođenju škola tijekom pandemije te ukazati na moguće poticaje za promjene u radu ravnatelja u postpandemijskom vremenu. Kako bi se ovaj problem sagledao cjelovito u istraživanju su sudjelovali ravnatelji škola (N=6), učitelji (N=6) i eksperti (N=3), a za prikupljanje podataka korišten je polustrukturirani intervju.*

*Rezultati pokazuju da su se administrativno-tehnički poslovi ravnatelja tijekom pandemije dodatno povećali. Bilo je potrebno uskladiti zahtjeve i upute MZO s organizacijom rada, osmisliti učinkovita rješenja za nabavku opreme koja nedostaje, održavanje higijene i zaštite zdravlja i sl. Ravnatelji su se pokušali prilagoditi novonastaloj situaciji kako bi zadovoljili potrebe učenika, učitelja i roditelja (situacijski pristup). Prakticirali su usmjeravajuća (pomaganje i motiviranje) i podržavajuća ponašanja (usmjerenost na odnose, izgradnju zajedništva, međusobno poštovanje i sl.). Realnost pandemijskih izazova stvorila je prilike za promjene u radu ravnatelja s mogućim implikacijama za vođenje škola u budućnost i težištem na suosjećajnom, autentičnom, participativnom i distributivnom vođenju. Zaključno se može reći da su se ravnatelji osnovnih škola uspješno nosili s različitim pandemijskim izazovima.*

Ključne riječi: COVID-19; ravnatelji; stil vođenja; škola

## Uvod

Ravnatelji odgojno-obrazovnih ustanova u uobičajenim okolnostima obavljaju vrlo složen i zahtjevan posao. Uz upravljanje i administrativno-tehničke poslove, njihov drugi, važan, a možda i znatno teži zadatak, je vođenje, odnosno motiviranje ljudi i komuniciranje s njima, kreiranja vizije škole i sl., (Kovač, Staničić i Buchberger, 2014; Varela i Fedynich, 2020). U vremenu prije pandemije ravnatelji su ove poslove obavljali u stabilnim, mirnim uvjetima, odluke su donosili u okviru poznatih parametara, s jasnim prioritetima.

Koronavirus je sve to promijenio i donio nepredvidivost, neizvjesnost, paniku, teško zamislive promjene. Ravnatelji su se suočili s ranije neviđenim izazovima, očekivanjima, pritiscima, ali i odgovornostima. Sve je to utjecalo na prirodu njihovog posla. Budući da se 2020. godine obrazovanje, gotovo preko noći, u potpunosti promijenilo, iz temelja se promijenio i rad

ravnatelja. Te godine je UNESCO izvijestio da je više od 90% učenika diljem svijeta prestalo fizički dolaziti u školu, dok se obrazovanje nastavljalo (prama Stone-Johnson i Weiner, 2020). Sukladno tome javlja se „digitalno vođenje“ i upravljanje školama (Pollock, 2020). S popuštanjem mjera potpunog zatvaranja, ovisno o epidemiološkoj situaciji, prakticiraju se različiti modeli nastave (licem u lice, online, hibridni), koji zahtijevaju različite pristupe, a od ravnatelja se očekuje žurno i adekvatno reagiranje na nestalne i nepredvidive uvjete rada. Prelazeći iz jedne u drugu fazu neizvjesnosti, posao ravnatelja se intenzivira, a odgovornosti proširuju (Weiner, Francois, Stone-Johnson, i Childs, 2021; Hauseman, Darazsi i Kent, 2020). Paralelno s tim, mijenjaju se i prioriteti, pa su u fokusu ravnatelja zaštita zdravlja i sigurnost te podrška učiteljima, učenicima i njihovim roditeljima, potom organizacija nastave i učenja. Visoki stupanj nejasnoće oko širenja i posljedica koronavirusa prisilio je ravnatelje da dnevno odgovaraju na teška pitanja i donose žurne, krucijalne odluke (Marshall, Roache i Moody-Marshall, 2020).

No, svijet koji je stvorio COVID-19, kako to kažu Varela i Fedynich (2020), posve je neistražen. U ovom trenutku nema ni dovoljno podataka o tome kako su se ravnatelji osnovnih škola u RH nosili s pandemijskim izazovima. Stoga je cilj ovoga rada sistematizirati teorijske spoznaje o ulozi ravnatelja u nesigurnim pandemijskim okolnostima, a potom na osnovu provedenog kvalitativnog istraživanja analizirati probleme i izazove u radu ravnatelja osnovnih škola te zaključno ukazati na moguće smjernice za promjene u vođenju škola u postpandemijskom vremenu.

### **Izazovi i problemi u radu s kojim su se suočavali ravnatelji tijekom koronakrize**

Suočeni s posve novim i nepoznatim problemom koji je zbunjivao cijeli svijet, ravnatelji škola bili su opterećeni strahom od zaraze, pa su morali sagledati i prikupiti informacije o simptomima, protokolima i prevenciji. U istraživanju koje su proveli Hayes, Flowers i Williams (2021) ravnatelji se žale na nedostatak smjernica, problematično donošenje odluka na višim razinama što im je otežavalo rad te donošenje i provedbu odluka na razini škole. Uz to su ravnatelji morali sortirati zbunjujuće medijske informacije, kako bi mogli na odgovarajući način procijeniti kriznu situaciju i na nju reagirati. Iako su ravnatelji ranije pripremani i educirani da u kriznim situacijama, pri donošenju odluka i poduzimanju odgovarajućih mjera, moraju razumjeti situaciju i predvidjeti kako će se ona razvijati, u slučaju koronavirusa to je bilo posve nemoguće. Gotovo iz sata u sat situacija se mijenjala, a neizvjesnost se eksponencijalno povećava, pristizale su razne, često kontradiktorne informacije, a oni su bili bombardirani i primorani odgovarati na niz pitanja i kritika o zdravlju, organizaciji rada, metodama poučavanja i sl. Njihovo upravljanje i vođenje škole bilo je kontinuirano testirano, a spontano su razvijali sustav za kreativno i brzo rješavanje problema.

COVID-19 je postavio i druga sigurnosna pitanja s kojima su se ravnatelji morali suočiti, a odnosila su se na sprječavanje širenja bolesti, odnosno zaštitu zdravlja i dobrobiti učenika i učitelja (Pollock, 2020). Oni su u svrhu prevencije morali osigurati ili prenamijeniti sredstva za ugradnju pleksiglasa, nabavku dezinficijensa, zapošljavanje dodatnog osoblja za čišćenje, posvetiti pozornost higijeni i organizaciji prostora, smjena, odmora. Stone-Johnson i Weiner

(2020) navode da su ravnatelji radili pod ogromnim pritiskom i enormnim radnim opterećenjem, a s ograničenim resursima, te su preuzimali odgovornost za sve što se u školama događa ili ne događa.

U uobičajenim okolnostima važan je zadatak ravnatelja da osiguraju optimalne, sigurne uvjete u kojima učenici mogu učiti, a učitelji uspješno poučavati. Realizacija ovog zadatka za ravnatelje u pandemijskom vremenu bila je iznimno veliki izazov. Ravnatelji su bili primorani usmjeriti pozornost na unapređivanje procesa učenja i poučavanja te osiguravanje resursa za provedbu tih procesa u netipičnim uvjetima. Tradicionalno pedagoško, instrukcijsko vođenje tijekom pandemije transformiralo se u „digitalno instrukcijsko vođenje“ (Pollock, 2020).

Iako su učitelji imali osnovne informacije i skromna iskustva s nastavom na daljinu, ipak se može reći da je veliki broj njih u ovaj oblik rada uključen bez prethodne ozbiljne pripreme, a nije bilo ni kontrole nad tim novim tipom obrazovanja. Kao nikad ranije bila je izražena potreba da ravnatelji rade s učiteljima, pružaju im podršku i potiču ih na nove načine razmišljanja i djelovanja u teškim uvjetima (Weiner i sur., 2021). Iako nisu mogli ukloniti vanjske pritiske, ravnatelji su ih nastojali ublažiti i olakšati rad učiteljima. Nametnula se potreba organiziranja međusobne podrške i instrumentalne pomoći među kolegama, a ravnatelji su nastojali poticati transparentnu razmjenu informacija između pojedinaca i skupina, kako bi svi mogli učiti u kriznim vremenima i odgovoriti na potrebe učenika (Weiner i sur., 2021).

Pandemija je nametnula potrebu izgradnje odnosa međusobnog poštovanja, podrške i kolegijalnosti među učiteljima, što im je omogućavalo i olakšavalo suočavanje s pandemijskim izazovima u poučavanju (Weiner i sur., 2021). Iako je pandemija pozitivno utjecala na neke aspekte profesionalne prakse učitelja (novih pristupa i metoda) i razvijanja kolegijalnih odnosa, negativno je utjecala na dobrobit, osobito na socijalno i emocionalno zdravlje učitelja (Flack, Walker, Bickerstaff, Earle i Johnson, 2021). U kvalitativnom istraživanju koje su proveli Hayes i sur. (2021) u SAD, ravnatelji su naveli da su učitelji doživljavali stres zbog tehnologije, radili su bez prestanka i osjećali su se iscrpljeno, pa su se brinuli za njihovo mentalno zdravlje, a osjećali su odgovornost za njihovu dobrobit. Stoga su ravnatelji na različite načine nastojali otvoreno iskazati učiteljima podršku, zahvalnost i brigu za njih (nazivali su ih, razgovarali s njima). Prema iskustvu ravnatelja, osobito su se učinkovitim pokazali online forumi i drugi oblici za druženje u virtualnom prostoru u kojima su učitelji mogli otvoreno govoriti o onome što proživljavaju, iskazati svoje osjećaje, podijeliti iskustva i osloboditi se stresa. U istraživanju koje su proveli Flack i sur. (2021) većina ravnatelja je prijavila poboljšanje odnosa u školi i ukazala na „ujedinjujući“ učinak pandemije. I drugi autori navode da ovakve krize mogu predstavljati i priliku da timovi postanu bolji i uspješniji, da uvide svoje snage i slabosti, te da iz ovakvog iskustva iziđu jači (Koehn, 2020). I ravnatelji su imali priliku shvatiti kakva je snaga i važnost zajedničkog rada ili jedinstvenih napora u rješavanju novih, do tada nepoznatih problema (Marcus, 2006 prema Hayes, Flowers i Williams, 2021). Sami su spoznali da je važan dio njihovog posla osnaživanje učitelja i iskazivanje suosjećane skrbi prema njima, a važnost aspekta vođenja došla je do punog izražaja. U spomenutom istraživanju koje su proveli Hayes i sur. (2021) ravnatelji su naveli da se u situacijama pandemije teško brinuti o bilo čemu osim o ljudima, a oni su nastojali ljude (učitelje i učenike) održati povezanim.

U osobito osjetljivoj situaciji bili su učenici. Oni su bili zabrinuti zbog zaraze, zbog ekonomskih teškoća i problema u obitelji, strahovali su zbog moguće bolesti ili gubitka članova obitelji. Sve je to moglo imati utjecaj na volju za učenje, pa su ravnatelji bili usmjereni i na organizaciju stručne pomoći (Pollock, 2020) jer smatraju da je učenicima bila potrebna individualna podrška, motivacija i ohrabrenje (Flack i sur., 2021; Hayes i sur., 2021). A osobito je bilo teško učenicima kojima je i ranije bila neophodna pomoć u učenju.

Uz pružanje socijalno-emocionalne podrške učenicima, kao važan zadatak u radu ravnatelja nametnula se i potreba pružanja pomoći njihovim obiteljima (Hauseman i sur., 2020; Hayes i sur., 2021), a ravnatelji su nastojali pokazati suosjećanje i brigu za njih (Flack i sur., 2021). Roditelji učenika bili su pod velikim stresom, umorni, opterećeni, emocionalno iscrpljeni. Ravnatelji navode da su tjedno kontaktirali roditelje učenika, i nastojali im pružiti socijalnu, a po potrebi i materijalnu podršku. No na takva ponašanja ravnatelja, roditelji su različito reagirali. Dok je jednima to puno značilo, drugi su molili da ih ne zovu i ne gnjave (Flack i sur., 2021; Hayes i sur., 2021). Neki ravnatelji su uočili povećan angažman obitelji, uvjereni su da je partnerstvo između škole i obitelji u vrijeme pandemije bilo jače nego ikad ranije (Flack i sur., 2021).

### **Vođenje škole i uloga ravnatelja**

Marshall i sur. (2020) navode da je u radu ravnatelja tijekom pandemije bilo važno davanje jasnog smjera, učinkovita komunikacija i suradnja. U uobičajenim, a osobito neizvjesnim vremenima, učenicima i učiteljima funkcioniranje znatno olakšava postojanje jasnog plana i strategije za rad i obrazovanje. Sama priroda kriznih situacija od ravnatelja traži da istupe naprijed i jasno određuju (koliko je to moguće) smjer djelovanja škole (Varela i Fedynich, 2020). Ovaj zadatak je iznimno težak s obzirom na nepredvidivost i neizvjesnost koje donosi koronavirus. On je dodatno naglasio potrebu transparentnosti, pravovremenosti i dosljednosti u komunikaciji (Hauseman i sur., 2020). Održavanje redovitih, online tjednih sastanaka pokazalo se kao učinkovita praksa koja je značajno doprinijela jasnoći i osjećaju sigurnosti (Hauseman i sur., 2020). Sami ravnatelji su procijenili da je komunikacija bila najkorisnija vještina koju posjeduju (Flack i sur., 2021). Kao treći važan element istaknuta je suradnja, a kao i u svim situacijama odnosi među ljudima u školi neobično su važni (Bilić, 2016). Ravnatelji su počeli odgovornost prenositi na timove i učitelje, te koristiti stručnost učitelja u donošenju odluka. Neka istraživanja sugeriraju da je to rezultiralo inovativnim načinima suradnje na daljinu i kvalitetnijim rješavanjem problema u školi (Hauseman i sur., 2020).

Pokazalo se kako je od iznimne važnosti u radu ravnatelja upravo usmjerenost na ljude, te stvaranje povjerenje i održavanje zdravih, pozitivnih odnosa (Hayes i sur., 2021).

## **Učinci pandemije na dobrobit ravnatelja i implikacije za vođenju škole u budućnosti**

U opisanim turbulentnim tzv. novonormalnim vremenima, ravnatelji su se morali prilagođavati promjenama i biti spremni na brze korekcije svojih planova i dogovorenih postupaka, prihvatiti veliku odgovornost i preduhitriti probleme, iskazati brigu, pružiti pomoć učenicima i učiteljima. Sve je to rezultiralo velikim količinama stresa. Sorić, Burić i Penezić (2021) navode da je novonastala situacija osobito tijekom „lockdowna“, rezultirala velikim količinama stresa i emocionalnom iscrpljenosti ravnatelja. Iako je bilo važno da ravnatelji ostanu sabrani, pokušaju biti „glas razuma“, te smire i ohrabre ljude oko sebe, prema njihovom samoiskazu bili su često preplavljeni krizom (Hayes i sur., 2021).

Usprkos tome neki ravnatelji navode da su uvidjeli da su otporne i izdržljive osobe, oslanjali su se na sebe, svoju stručnost i znanje, ali i na kolege (Hayes i sur., 2021). Drugi autori navode da odgojno-obrazovne ustanove u zahtjevnim vremenima traže odlučno i hrabro vođenje, odnosno snažne, oštromne, fleksibilne, inovativne ravnatelje (Marshall i sur., 2020). Koehn (2020) smatra da su više nego ikada ranije potrebne prave, stvarne vođe koje pomažu ljudima prevladati ograničenja i strah, motivirati ih i nadahnuti da nadvladaju nedaće, te potaknuti kod njih odlučnost. Međutim, oni ne mogu pomoći samo pričanjem nego moraju djelovati, pružiti im jasan uvid i raditi zajedno kako bi prebrodili oluju.

Neki ravnatelji navode i da su iz ovog teškog iskustva naučili i neke stvari za koje smatraju da bi ih bilo poželjno primijeniti i u buduću kad pandemija bude daleka, neugodna prošlost. Čini se kako je realnost pandemijskih izazova stvorila prilike ili poticaje za promjene, a u prethodno citiranoj literaturi se izdvaja da bi u budućnosti trebalo njegovati suosjećajno vođenje škola i osnažujući stil ravnatelja.

Zanimalo nas je što su ravnatelji osnovnih škola iz RH mogli naučiti tijekom koronakrize i što bi od toga željeli primijeniti u svom radu u budućnost, pa smo u tu svrhu proveli kvalitativno istraživanje, o kojem se raspravlja u nastavku.

## **Metoda**

Ovo istraživanje dio je šireg projekta kojemu je cilj ispitati odnose u školi i profesionalnu dobrobit ravnatelja i učitelja. Za potrebe ovoga rada provedeno je kvalitativno istraživanje, kojim se željelo steći što bolji uvid u upravljanje i vođenje škole u razdoblju pandemije, a na temelju deskriptivnih (narativnih) podataka, odnosno iskustava i percepcije više osoba o ovom fenomenu (Mejovšek, 2013). Drugim riječima problem se nastojao sagledati iz tri perspektive i protumačiti sukladno značenju koje mu pridaju ravnatelji, učitelji i profesionalac koji su zaduženi za praćenje rada ravnatelja, a za potrebe ovoga rada nazvani su ekspertima. Pozornost je ponajprije usmjerena na značenje doživljaja i svakodnevnih iskustava ravnatelja u socijalnom kontekstu koronakrize.

## **Sudionici**

U istraživanju su sudjelovali ravnatelji (N=6) i učitelji (N=6) osnovnih škola lociranih u ruralnim i urbanim sredinama, različite dobi i spola, iz različitih makroregija (Zagrebačke, Osječke, Splitske i Riječke) RH, te eksperti (N=3) koji zbog posla koji obavljaju imaju širi uvid u rad ravnatelja. Uzorak je namjerno odabran, a pri odabiru sudionika korištena je metoda snježne grude.

## **Prikupljanje i analiza podataka**

Ispitivanje je provedeno tijekom rujna i listopada 2021. godine. Podaci su prikupljeni polustrukturiranim intervjuima koji su zbog epidemioloških razloga vođeni preko Zooma, trajali su 45 - 60 minuta. Razgovori su uglavnom snimani, a samo dvoje sudionika je tražilo da se razgovor ne snima, nego zapisuje. Razgovore su vodile same autorice.

Sudionici su sudjelovali anonimno i dragovoljno, uz prethodni informirani pristanak te mogućnost odustajanja od daljnjeg sudjelovanja u svakom trenutku. Kako bi osigurali anonimnost, korišteni su pseudonimi sudionika, a imena škola nisu navođena.

Nakon razgovora napravljeni su transkripti, a potom su kodirani podaci, na osnovu kojih su identificirane sveobuhvatne teme i međusobno povezane podteme. Vjerodostojnost se nastojala postići triangulacijom, odnosno podaci su prikupljeni korištenjem istih istraživačkih pitanja od ravnatelja, učitelja i eksperata, a kako bi iz različitih perspektiva mogli sagledati i razumjeti analizirani fenomen. Isto tako su tri autora pojedinačno analizirala transkripte, identificirali su teme i podteme, analizirali razlike, usporedili rezultate.

## **Istraživačka pitanja**

Koa što je prethodno rečeno, svi ispitanici su odgovarali na ista pitanja, ali iz svoje perspektive, odnosno ravnatelji o svom radu, a učitelji i eksperti o radu ravnatelja. Budući da smo odabrali polustrukturirani intervju naznačili smo samo osnovne teme razgovora. Po potrebi istraživači su diskretno usmjeravali razgovor i ostavljali sudionicima dovoljno slobode za iznošenje njihovih iskustava, misli i sl. Navodimo osnovna istraživačka pitanja:

1. Problemi i izazovi vezani za upravljanje, odnosno administrativno-tehničke poslove ravnatelja tijekom pandemije;
2. Unapređivanje procesa učenja i poučavanja te osiguravanje resursa za provedbu tih procesa u netipičnim uvjetima;
3. Na koji način su ravnatelji u novonastaloj situaciji zadovoljavali potrebe učenika, učitelja i roditelja i vodili brigu o njihovoj dobrobiti;
4. Koliko su im koristila postojeća znanja i vještine u vođenju škole tijekom koronakrize;
5. Briga o zdravlju i dobrobit ravnatelja



6. Koja bi znanja i iskustava, koja su stekli u pandemijskom vremenu, ravnateljima mogla biti korisna za unapređivanje rada u vremenu nakon pandemije.

## Rezultati

Nakon provedene tematske analize izdvojene su osnovne teme: izazovi i problemi u organizaciji rada škola u vremenu pandemije; podrška i pomoć ravnatelja učenicima, roditeljima i učiteljima u radu; percepcija o radu i dobrobiti ravnatelja u pandemijskom vremenu te implikacije za rad u postpandemijskom vremenu.

Kad su 16. ožujka 2020. godine zbog pandemije zatvorene škole u RH, ravnatelji se sjećaju „šoka i nevjerice“ i ulaska u razdoblje neizvjesnosti, kako sami kažu „u kojemu nismo znali što nas sutra čeka“. U tim trenucima osobito su im bile važne informacije epidemiološke službe, Ministarstva znanosti i obrazovanja (u daljnjem tekstu MZO), lokalnih prosvjetnih vlasti, o kojima je ovisila organizacija rada u školi.

### ***Izazovi i problemi: Informacije o organizaciji rada u školama tijekom pandemije***

Ravnatelji škola su se u tom vremenu susreli s novim situacijama i problemima u organizaciji rad na koje su morali brzo reagirati, a u nastavku analiziramo davanje informacija i preduvjete za organizaciju nastave.

Ravnatelji koji su sudjelovali u ovom istraživanju suglasni su da su informacije početkom epidemije dolazile relativno kasno. No oni su u tom početnom razdoblju imali razumijevanja za poziciju MZO jer su i njihove odluke ovisile o epidemiološkoj situaciji. Međutim, i danas, kako kaže jedan ravnatelj, kad „radimo u poludefiniranim uvjetima“, informacije opet ne stižu pravodobno. To često izaziva negativne reakcije roditelja kojima je teško objasniti da ni škole nisu na vrijeme obavještene. Rad škole je prema riječima ispitanih ravnatelja, uglavnom organiziran „na osnovu nekakvih preporuka i uputa“, a kasnije i „uredbi koje je donijela Vlada RH“. Jedna ravnateljica je to opisala ovako „Upute koje smo mi dobivali možda jesu bile jasne, ali su dolazile kasno i bile su preopširne. Događalo se da dođe uputa HZJZ-a na 30 i nešto stranica na primjer u 13 sati, u 16 ili 17 sati dođe uputa MZO-a na 60 stranica, a onda to sve treba iščitati, izanalizirati da bi napisala svoje upute na jednoj stranici.“

Veliki izazov za ravnatelje je bio, prema riječima druge sudionice, „transkripcija onih stvari koje je davalo Ministarstvo i HZJZ, a bile su na vrlo općenitom nivou i to pretvoriti u pravila koja vrijede za školu“. Na osnovu toga su ravnatelji priređivali „protokole organizacije nastave, protokole ulaska u školu, dezinfekcije. Sve se to napravilo, stavilo na web stranicu škole da bude vidljivo roditeljima“.

Učitelji koji su sudjelovali u ovom istraživanju također navode da su najčešće bile nejasne upute Stožera, a to se odražavalo i na informacije koje su oni dobivali od ravnatelja, koji su se zbog toga „pomalo gubili“, iako su željeli „ostaviti dojam da je sve pod kontrolom“.

I eksperti, koji su sudjelovali u istraživanju, potvrđuju da su „odluke s vrha poprilično zakomplicirale rad ravnateljima budući da su često bile nejasne, ponekad kontradiktorne. Ako ćemo kompromis smatrati uspjehom onda su ravnatelju uspjeli uskladiti zahtjeve njima nadređenih i trenutnu izvanrednu situaciju“.

### **Preduvjeti za organizaciju nastave u vremenu pandemije**

U analizi izazova i problema u radu ravnatelja tijekom pandemije, izdvojene su pretpostavke za organizaciju nastave (zaštita zdravlja, osiguravanje računala, osposobljavanje učitelja, organizacija i kvaliteta nastave), koje se u nastavku analiziraju.

### **Materijalno-tehnički preduvjeti za zaštitu zdravlja učenika i djelatnika škole**

Jedan od glavnih poslova ravnatelja u vremenu pandemije, prema njihovim samoiskazima, bila je sigurnost i zaštita zdravlja učenika i djelatnika škole. Ravnatelji su morali osigurati novac i nabaviti „dezinfekcijska sredstva, maske i u prvo vrijeme barijere za dezinfekciju obuće, da smo tu sigurni“. Bilo je teško dobiti djelatnike koji bi pomogli u održavanju higijene prostora, budući su neki od njih bili u izolaciji ili su oboljeli od COVIDA-19. U svrhu zaštite zdravlja promijenili su se „uvjeti ulaska u školu (različita vremena ulaska učenika u školu i razdvajanje djece)“.

### **Osiguravanje računala i digitalnih uređaja kao pretpostavka za organizaciju nastave**

Pandemija je prisilila prosvjetne djelatnike da u kratkom roku, gotovo od 24 sata, počnu izvoditi nastavu na daljinu. Iako je prema samoiskazima ravnatelja većina škola imala zadovoljavajuću računalnu opremu, a „bile su osigurane i SIM kartice“, platforme koje su odabirali ravnatelji uz pomoć informatičara padale su „u roku pola dana“. Počeli su se javljati i problemi u radu učitelja, dio njih nije bio dovoljno osposobljen ni pripremljen za izvođenje *online* nastave. Uz to, iako su imali ili ih je škola opskrbila osnovnom opremom, ukoliko su radili od kuće, često nisu imali „dovoljno brzi internet za video prijenos“, a za takav oblik nastave bila im je potrebna i dodatna oprema. Probleme su imali i učitelji koji imaju svoju djecu školske dobi koja su pratila nastavu u vremenu kad su im roditelji morali poučavati svoje učenike, a zbog neadekvatnog prostora i opreme javljali su se različiti problemi i neugodnost. Jedna od ravnateljica ilustrira ovaj problem riječima da tijekom nastave „čujete lupanje tanjura, vrisku djece i slično. Ministarstvo je to sve dobro zamislilo, ali u jednom stanu od 50 kvadrata ako vam živi profesorica, odnosno profesor s troje djece, rijetko tko ima taj takozvani mirni kutak“, a tako neophodan za poučavanje.

Slične probleme imali su i učenici, a onima kojima roditelj nisu „mogli osigurati opremu pomogla je škola“. Problemi su se javljali „u obiteljima s više djece kada bi koristili više uređaja u isto vrijeme ili kada su imali nastavu u isto vrijeme“. U nekim ruralnim sredinama bilo je problema s internetom, odnosno signalom, a prema izvješću jednog ravnatelja, učenici su se morali „popeti na vrh brda da bi uhvatili Internet.“ Ravnatelji ističu i pohvaljuju nastojanja MZO-a da pomognu

osiguravanjem potrebne opreme kako bi bilo omogućeno svim učenicima pratiti nastavu na daljinu.

Učitelji potvrđuju „na početku su učenicima podijeljeni tableti, tako da su kod kuće mogli pratiti online nastavu“. Neki ističu da je njihov „ravnatelj i u ovoj situaciji uložio sve svoje snage da učenicima bude osigurano sve što je potrebno“. Jedna učiteljica navodi da je njezin ravnatelj čak odlazio u domove učenike „tamo instruirao roditelje“ i vodio računa imaju li sva siromašna djeca mogućnost pristupa internetu.

I eksperti koji su sudjelovali u ovom istraživanju ukazali su na materijalne nejednakosti, učenika i učitelja, koje su došle do izražaja tijekom pandemije.

### **Osposobljavanje i pomoć učiteljima u organizaciji i izvođenju nastave**

Kao što je prethodno rečeno, dio učitelja nije bio dovoljno educiran za rad u online okružju, pa im je bilo potrebno „hitno osigurati dodatnu edukaciju i IKT potporu“, a školski informatičari su bili zbog toga ekstremno opterećeni „mnogim nepredvidivim zadacima“. Kolegijalna pomoć je bila na visokoj razini, pa su najčešće, kako navode ravnatelji „unutar škole organizirane su aktivnosti i pomoć učiteljima u radu“. Tijekom samog rada u nekim školama su stručni suradnici (pedagozi i psiholozi) bili na raspolaganju učiteljima, pomagali im i pružali potrebnu potporu te pratili rad virtualnih razreda.

Učitelji koji su sudjelovali u ovom istraživanju imaju podijeljena mišljenja. Dok jedni imaju razumijevanja za ravnatelje i ističu njihov angažman i pomoć učiteljima, drugi misle suprotno i navode „može li on nešto pomoći to ga nije puno zanimalo, važno mu je bilo da sve štima, da ga nitko ne zove i ne žali se i to je sve“.

### **Organizacija i kvaliteta nastave**

Ravnatelji su imali ozbiljnih teškoća u organizaciji nastave i drugih aktivnost, kako sami navode zbog „učestalih, nepredvidivih bolovanja učitelja i nedostatka kadrova za stručne zamjene, te organizaciji rada kada je dio učenika bio u na bolovanju“. Kad su učenici odlazili u izolaciju bilo je neophodno uspostaviti komunikaciju sa školskim liječnicima te epidemiološkom službom kojoj su dostavljani podaci o tome „tko s kime s sjedi kako bi oni mogli odrediti tko će ići u samoizolaciju“.

Kad su bili osigurani materijalni preduvjeti za izvođenje nastavnog procesa, bilo je potrebno usmjeriti pozornost i na kvalitetu izvedbe. To potvrđuje i jedan od sudionika istraživanja „Kada smo bili sigurni da smo riješili resurse počeli smo se više baviti poučavanjem“. Međutim, na osnovu njihovih iskaza stječe se dojam da su ravnatelji više bili zaokupljeni organizacijskim pitanjima, a manje kvalitetom nastave. Samo jedna ravnateljica navodi „Drugi korak je bio kvaliteta nastave gdje sam ja sa stručnim suradnicima na tjednoj bazi imala sastanke pa bismo raspravljali o problemima koje smo uočili“, ukazivalo se i rješavalo uočene dileme i teškoće. Druga ravnateljica navodi „imala sam tada više vremena kontrolirati nastavni proces, više biti u virtualnim učionicama i pratiti što ljudi rade, što šalju, na koji način oblikuju nastavne sate u tim

čudnim okolnostima.“ Jedan od sudionika ističe „*Željeli smo da kvaliteta nastave bude što bolja, ali koliko je ona stvarno bila dobra to bi trebalo dodatno istraživati iz razloga što nisu svi učitelji jednako digitalno osposobljeni, nisu možda bili pripremljeni za takav oblik rada i nisu svi htjeli u ranijim edukacijama sudjelovati onoliko koliko im je bilo omogućeno*“. Dakle, prioritet je bio organizirati nastavu, a donekle se posvećivala briga i njezinoj kvaliteti.

Učitelji koji su sudjelovali u ovom istraživanju ističu „*da se uopće nije radilo na unapređenju procesa poučavanja, sve je bilo prepušteno nama učiteljima i našoj kreativnosti*“. Neki od njih navode da im ravnatelji nisu ni mogli pomoći zbog toga što nisu dovoljno kompetentni, zamjeraju im što su poslove delegirali drugima, najčešće stručnim suradnicima i informatičarima. Oni smatraju da su najviše koristi imali od kolega koji su se „*međusobno pomagali i učili jedni od drugih*“.

Zanimljivo je mišljenje jednog od eksperata koji kaže da je „*implementacija novih metoda poučavanja uspjela zahvaljujući okolnostima koje su bile neumljive i nisu pružale prostora za otpor*“.

#### ***Podrška i pomoć ravnatelja učenicima, roditeljima i učiteljima u radu***

Tijekom analize kao važna tema izdvojila se podrška i pomoć učenicima, njihovim roditeljima i učiteljima.

#### ***Podrška i pomoć učenicima***

Prema samoiskazu ravnatelja, uz brigu za zdravlje učenika i osiguravanje pretpostavki za praćenje nastave, ravnatelji su nastojali pomoć učenicima i u drugim aspektima, a jedna od ispitanih ravnateljica kaže „*na prvome mjestu su bili učenici*“. Ravnatelji navode da im je bilo poznato da je bilo učenika koji su se „*strahovito bojali, čiji roditelji su nas kontaktirali da dijete ima napadaje panike i sl. jer su imali oboljelih u obitelji. Nastojali smo pomoći i intervenirati u svim takvim situacijama*“. Zbog zabrinutosti za učenike i potrebe da im se pruži adekvatna podrška ravnatelji su organizirali online sastanke na kojima su učitelji „*dobivali smjernice na koji način pomoći učenicima*“. Stručni suradnici su organizirali „*virtualne radionice*“, bili dostupni „*na chatu ili na bilo koji drugi način*“ kako bi pružali pomoć učenicima.

To u svojim iskazima potvrđuju i učitelji, i navode da su kod učenika primjećivali probleme u ponašanju (anksioznost i sl.) i potrebu za razgovorom „*o COVIDU i o potresu, njihovim osjećajima, onome što su doživjeli*“.

I dok dio učitelja ističe da su njihovi ravnatelji vodili računa o učenicima i pomagali im ili organizirali pomoć i bili „*stalno na raspolaganju*“, drugi navode da ravnateljima „*interes djece uopće nije bio važan, već da se poštuju dane preporuke*“, zamjeraju im što kao ravnatelji nisu uputili učenicima poruke podrške u virtualnim razredima.

### **Podrška i pomoć učiteljima**

Neki od ispitanih ravnatelja iskazivali su brigu zbog prevelikog opterećenja i iscrpljenosti učitelja „pa smo pokušavali davati savjete da rade ili unutar radnog vremena ili nakon što djeca odgledaju nastavu na HRTu. Cilj je bio da taj rad smanjimo u neko razumno vrijeme jer ne može se cijeli dan raditi samo nastava“. Učiteljima je pružana pomoć s obzirom i na zahtjeve prema učenicima jer je „bilo čak i učitelja koji nisu shvaćali da je njihova količina zadaća prevelika, a dijete koje ne zna, nema sposobnosti ili nema roditelja kod kuće koji će pomoći, nije moglo to pratiti“.

Neki učitelji hvale ravnatelja i kažu „bio je 24 sata na raspolaganju. Zbilja je bio susretljiv“, a drugi dodaje da su učitelji „znali u svakom trenutku kome se mogu obratiti za pomoć i kome se moraju javiti u slučaju potrebe“. Jedan ravnatelj je „svaku osobu nazvao i pitao kako je“, ali ta učiteljica misli da je to jedino što je učinio za dobrobit učitelja, a iz njenog iskaza se moglo zaključiti kako misli da to nije dovoljno. Druga sudionica navodi da je njezin ravnatelj nakon smrti kolege, a i u slučajevima smrti u obiteljima učitelja i učenika organizirao psihološku pomoć svim pogođenima i vodio o njima brigu.

### **Podrška i pomoć roditeljima učenika**

Nakon početnih problema s roditeljima koji su se uključivali u nastavu, ali i kako kaže jedan od ispitanih ravnatelja „počeli biti učenici umjesto učenika“, nametnula se potreba suradnje s roditeljima. Ravnatelji navode da su u svrhu suradnje i međusobnog boljeg razumijevanja s roditeljima, razrednici „napravili viber grupe i redovito su bili u kontaktu svim raspoloživim online sredstvima (ZOOM i sl.). Jedna od ravnateljica je bila online povezana s članovima „Vijeća roditelja te su joj bili od velike pomoći. Oni su bili prvi koji su obavještavali roditelje svojih odjela ukoliko bi došlo do samoizolacije ili potrebe da učenici napuste školu“.

Zanimljivo je da su učitelji pitanja o podršci ravnatelja roditeljima učenika izbjegavali, a jedan sudionik iz ekspertne skupine ističe: „Ne mislim da su ravnatelji bili pretjerano uspješni u zadovoljavanju potreba svih sudionika u odgojno-obrazovnom procesu. Ne zato što nisu htjeli, nego primarno zato što nisu mogli jer okolnosti nisu bile takve“, a zamjera im što su „Najmanje od svega su bili usmjereni na mentalno zdravlja“.

### **Percepcija o radu i dobrobiti ravnatelja u pandemijskom vremenu**

Kao četvrta tema u analizi je izdvojena percepcija svih sudionika o radu i dobrobiti ravnatelja u vremenu koronakrize.

### **Reakcije ravnatelja na novonastalu situaciju**

Svi ispitani ravnatelji su naglasili da je to razdoblje za njih bilo „stresno i šokantno“, a bilo je i „poprilično napeto i svi su bili više zabrinuti zbog takvog oblika školovanja, nego i zbog zdravstvene situacije“. Ravnatelji su kontinuirano strahovali što će se dogoditi, a kako navode „u prvoj fazi bilo je najteže, ove godine je lakše, iskustvo čini razliku“. Ravnatelji ovo razdoblje

opisuju kao „teško“, a neki su se osjećali i „izgubljeno“, svjesni odgovornosti, kako kaže jedan od sudionika „da mora biti tu i da mora biti za sve“.

Prema riječima jedne ravnateljice „odluke je trebalo donositi jako brzo i rekla bih hladne glave u vrućem trenutku“. I drugi navode da je „bilo izuzetno važno sagledati širu sliku, utvrditi prioritete i prema njima donositi brze, jasne odluke s kratkim uputama kako bi se posao mogao nesmetano odvijati“. Te odluke su morale biti „konkretne i nadasve primjenjive“. U školama su se ljudi u prkos svemu „dohvatili posla i snalazili onako kako su mogli i umjeli“.

Govoreći o opterećenju poslom u pandemijskom vremenu, ravnatelji su suglasni da je dominirala neizvjesnost „zaista ne znaš što te čeka. Naučila sam da ništa što je normalno nije normalno i da ne mogu planirati svoj radni dan“. Drugi dodaju da „svakodnevni popodnevnici pozivi mijenjaju cijelu koncepciju rada“ uz to „moraš biti spreman da te netko u nedjelju u 10 sati navečer nazove i da moraš rješavati samoizolacije učenika, učitelja i nešto što je nužno da se večeras poduzme, a ne sutra ujutro.“ Ukratko prema navodima ravnatelja situacija je od njih zahtijevala „veliki angažman i izvan radnog vremena“.

Zanimljivo je da ravnatelji smatraju da im je donošenje odluka i upravljanje olakšavalo i to što su se pozivali na preporuke i upute MZO ili Stožera, i nisu morali previše objašnjavati. Jedan od ravnatelja navodi „Sada se kaže tu su epidemiološke mjere i moramo tako postupati pa tu svaka priča najčešće prestaje“. Smatraju da je njihov posao bio lakši i zbog manje uobičajenih birokratskih zahtjeva. Jedan od sudionika istraživanja kaže „Bilo je papirologije, suglasnosti, propusnice i sl., ali količina papirologije kojom smo inače opterećeni u normalnom radu nemjerljivo je već.“ Ravnatelji zaključuju da se „drastično se promijenio model upravljanja“.

### **Postojeća znanja i vještine koje su ravnateljima olakšavale vođenje škole u novim uvjetima**

U novim uvjetima ravnatelji smatraju da su im bile osobito potrebne digitalne kompetencije, a oni koji ih nisu imali očito su imali i više poteškoća. Podjednako važne su bile kompetencije vođenja, osobito motiviranja ljudi. Jedan od ravnatelja navodi „koristila su mi znanja koja sam imao od prije, ali sam morao steći neka nova. Primjerice, jednu banalnu stvar održati sjednicu online.“

Dio učitelja navodi da su njihovi ravnatelji imali bolju službenu komunikaciju, a to pripisuju edukaciji, dok drugi smatraju da njihovi ravnatelji nisu unaprijedili svoja znanja komunikacije i informatičke pismenosti, jedino su postali vrlo vješti u „prebacivanju odgovornosti na druge“.

Jedan od sudionik iz tzv. ekspertne skupine kritizira skupove za ravnatelje koji su redovito usmjereni na formalno vođenje škole i što moraju formalno odraditi, a „ne razvijanju upravljačke kompetencije“ pa su ranije stečena znanja ravnatelja u ovoj „situaciji bila krajnje neupotrebljiva. Sve se svelo isključivo na kreativnost i sposobnost prilagođavanja trenutku“.

### ***Mogući pozitivni aspekti u radu ravnatelja koje je donijela pandemija***

Nakon isticanja niza teškoća s kojima su se suočili ravnatelji, pitanje je li pandemija donijela i nešto pozitivno, zvučalo je pomalo nepristojno. Međutim, ravnatelji su među pozitivnim stranama istaknuli suradnju i timski rad koji su tijekom pandemije došli do izražaja. U tim kriznim i novim situacijama, kako navode ravnatelji „*kolektivi su postali povezaniji*“, „*brinuli su se jedni za druge*“, „*postali smo nekako bolji jedni prema drugima*“ kao da nas je ova situacija „*ponovo dovela u to da dišemo kao jedno i da smo dosta, dosta složni. Mislim da je to jako bitno u cijeloj ovoj priči.*“

S druge strane ravnatelji misle kako se nakon pandemijskog razdoblja percepcija javnosti i roditelja o važnosti škole promijenila. Jedan od ravnatelja navodi da su „*čak i oni roditelji koji su mislili da učitelji ne rade dobro svoj posao nakon ovoga shvatili što i kako oni rade*“.

Poboljšala se i suradnja izvan škole, tako ravnatelji navode da su se „*Sve odluke važne za dobrobit djece donosile timski uključujući školske liječnike, predstavnike vijeća roditelja i školskog odbora uz poštovanje uputa Stožera civilne zaštite i HZJZ*“, a potporu im je pružio Carnet i MZO i sl.

Učitelji među pozitivnim aspektima izdvajaju da su u ovom vremenu ravnatelji mogli „*vidjeti koliko su ljudi spremni raditi i za to ih treba pohvaliti, olakšati im posao*“ te koliko je „*papirologija nepotrebna*“, „*koliko je važno roditeljima dati pravu informaciju na pravi način i u pravo vrijeme pa tako spriječiti njihovo uplitanje u rad učitelja*“.

### ***Dobrobit ravnatelja***

Sami ravnatelji navode da tijekom pandemije nisu vodili previše računa o sebi. Jedan od ravnatelja ističe kako njemu, ali i njegovim kolegama „*škola i ljudi postaju bitniji od tebe. Meni su najvažnija djeca pa učitelji i cijeli kolektiv, a ja sam onda tamo negdje u zapečku, ali zato moja obitelj strada*“. Nastojali su biti na raspolaganju i radnim i neradnim danima bez ograničenja. A jedan od njih kaže „*nisam na sebe mislio ili vrlo malo*“. Prema njihovim riječima nisu skloni pokazivati u školi „*kako se osjećam već se trudim da oni vide na meni da je sve u redu i da je sve pod kontrolom*“. Neki ravnatelji su vodili brigu o sebi tako da su nastojali „*šetati i srediti misli*“.

Bez obzira na težinu situacije, ravnatelji smatraju da su o sebi naučili puno toga i da su iz „*ovog razdoblja izašli relativno uspješno*“. I druga ravnateljica navodi da je „*zadovoljna svojim angažmanom jer su rezultati rada vidljivi*“. Nezadovoljni su što nisu mogli nagraditi one djelatnike „*koji se maksimalno trude i ulažu napor da sve funkcionira kako treba*“.

Neki učitelji su tijekom koronakrize primijetili da „*ravnatelj nije dovoljno brinuo o svojoj dobrobiti, iscrpljivao se. On je i inače osoba koja vlastitu dobrobit stavlja iza dobrobiti ljudi kojima je nadređen. Mislim da je zapustio sebe i svoje zdravlje*“. Drugi dodaju da su kod ravnatelja uočavali „*paniku i strah od te nepoznate bolesti*“ i „*vidjelo se da se ne osjeća dobro, što je ljudski. Svima nam je tako bilo. No, nakon početnog šoka mislim da se poprilično brinuo za sebe*“. Jedna od učiteljica zaključuje „*Tko je mogao misliti u toj situaciji na vlastito zdravlje*“, a druga navodi

da su primijetili da je „*ravnatelj imao puno briga, problema*“ zamjera mu što „*to nikada nije s nama podijelio*“ i misli „*da je trebao više s učiteljima razgovarati i na taj način si pomoći.*“

Slična je percepcija i jednog od ispitanika iz tzv. ekspertne skupine koji kaže da su ravnatelji „*u tom djelu zaista najmanje orijentirali prema sebi. Morali su polagati račune Ministarstvu, osnivaču, stožerima civilne zaštite tako da nisu imali kada brinuti o sebi.*“

### ***Analiza osobina ravnatelja potrebnih za vođenje škole u neočekivanim i promjenjivim okolnostima***

Na osnovu iskustava stečenih u pandemijskom vremenu, ravnatelji navode da im je bila potrebna „*hrabrost, odlučnost, brzina, efikasnost, djelovanje u odgovarajućem trenutku*“. Oni smatraju da ravnatelj sada, a i u budućnosti mora biti „*fleksibilan, prilagodljiv, operativan, organiziran i sistematičan, informatički pismen, suradljiv, komunikativan, timski igrač*“. Uz to mora imati i ljudske kvalitete, „*tolerantnost, razumijevanje i spremnost da pomogne kolegama te da prihvati promjene.*“

Ravnatelji vrijeme koronakrize percipiraju kao jedan proces u kojemu „*smo svi učili i vjerujem kako će dovesti do nekih promjena na bolje u budućnosti*“. Od onoga što su naučili u ovom teškom razdoblju, ravnatelji smatraju da bi u buduću u svom radu željeli „*dijeliti poslove, zaduženja i dio odgovornosti prebaciti i na druge stručne suradnike, tražiti njihov veći angažman, ali i odgovornost za preuzete poslove*“, „*raditi dan za dan i bolje se međusobno povezati*“.

Slične osobine izdvajaju i učitelji, a smatraju da bi ravnatelji u budućnosti morali biti kompetentni u korištenju tehnologije, potrebe su im vještine komunikacije te „*da sa sobom budu dobro*“. Od drugih osobina i učitelji su izdvojili fleksibilnost, upornost u traženju onoga što je potrebno za rad i za učenike. Ravnatelj „*Ne smije ljude ukalupljivati i očekivati od svih isto, već pružiti ljudima slobodu i kreativno izražavanje.*“ Od ostalih osobina učitelji smatraju da ravnatelji trebaju imati jako dobro razvijenu emocionalnu i socijalnu inteligenciju, a prije svega ravnatelj mora biti otvoren, pravedan, strpljiv, prema svima jednak, spreman na kompromise, prije svega čovjek koji razumije, pomaže i kritizira, ali na primjeren način. Nadalje da se prema svima odnositi s poštovanjem i uvažavanjem, više sluša i želi čuti potrebe ljudi. Jedna od učiteljica sugerira da ravnatelj „*Treba biti fleksibilan prema kolegama koji svoj posao znaju, a odlučniji prema onima koji ga izbjegavaju korektno raditi.*“

Zanimljivo je i razmišljanje jednog od sudionika iz ekspertne skupine, a on smatra da „*ovo nisu novonormalne okolnosti jer nipošto nisu normalne. Ovo su izvanredne okolnosti u kojima ravnatelj mora biti vrlo, vrlo prilagodljiv. Mišljenja sam da bi se u tom smislu trebalo dosta raditi na jačanju njegovih upravljačkih kompetencija i na učvršćivanju integriteta, i nije moguće očekivati uspješnog ravnatelja bez snažne podrške bilo od strane osnivača, bilo od strane resornog Ministarstva. Taj novi ravnatelj definitivno bi trebao imati jednu vrstu usavršavanja kroz module koji bi ga upućivali ka razvijanju kompetencija upravljanja u krizama.*“



## Rasprava

Svi sudionici ovog istraživanja slažu se da ravnateljima nije bilo lako napraviti upute o organizaciji nastave u izvanrednim i nepredvidivim pandemijskim okolnostima, budući da su dobivali kasno, opširne, često kontradiktorne upute i odluke MZO i Stožera. I u drugim istraživanjima ravnatelji se žale na nedostatak smjernica, problematično donošenje odluka na višim razinama što im je otežavalo rad te donošenje i provedbu odluka na razini škole (Hayes, Flowers i Williams, 2021).

Rezultati ovog istraživanja sugeriraju da su se administrativno-tehnički poslovi ravnatelja tijekom pandemije dodatno povećali. Uz to što je bilo potrebno uskladiti zahtjeve i upute nadređenih s organizacijom rada, još veći problem je bio osmisлити učinkovita rješenja za nabavku opreme koja je nedostajala (npr. prijenosna računala za učitelje i učenike) kako bi mogli raditi na daljinu, prenamijeniti sredstva za održavanje higijene prostora, pronaći zamjene za učitelje i djelatnike koji su oboljeli ili su morali u izolaciju.

U ovom, kao i u drugim istraživanjima (Flack i sur., 2021) moglo se zaključiti kako su nejednakosti, koje su bile evidentne i ranije, tijekom pandemije isplivale na površinu, a ponajprije su se uočavale u nedostatku računalne opreme kod siromašnijih učenika, lošim tehničkim mogućnostima za internet, osobito u ruralnim sredinama. Mnogi učenici, a i učitelji nisu imali zadovoljavajuće, ponekad ni minimalne, uvjete u svojim domovima za izvođenje nastave na daljinu, što ih je dovelo u neugodan položaj. Oko ovog problema suglasni su svi sudionici ovog istraživanja.

Važan preduvjet za izvođenje nastave na daljinu bila je edukacija učitelja. U Hrvatskoj kao i u drugim zemljama, svi učitelji nisu imali zadovoljavajuću razinu digitalne pismenosti (Weiner i sur., 2021). Ravnatelji su nastojali ublažiti ove probleme tako da su poticali međusobnu podršku i instrumentalnu pomoć među kolegama, kako bi svi mogli odgovoriti na potrebe učenika i sami učiti u kriznim, teškim vremenima. Međusobna suradnja, prema mišljenju velikog broja ispitanika ovog istraživanja, važan je pozitivan ishod koronakrize.

Usprkos svim teškoćama, ravnatelji su prema rezultatima ovog istraživanja, uspijevali osigurati materijalne preduvjete za izvođenje nastavnog procesa, ali se čini da nisu uspjeli dovoljno pozornosti posvetiti kvaliteti izvedbe nastave.

Rezultati ovog istraživanja sugeriraju da su ravnatelji vodili računa o dobrobiti i nastojali su, tijekom potpunog zatvaranja, ali i u novonormalnim uvjetima, pružiti socijalno-emocionalnu podršku, učenicima i učiteljima. Može se zaključiti da su oni svoj stil vođenja nastojali prilagoditi novonastaloj situaciji (situacijski pristup). Prakticirali su usmjeravajuća (pomaganje i motiviranje učenika te učitelja da ostvare ciljeve poučavanja i sl.) i podržavajuća ponašanja (usmjerenost na ljude i odnose, izgradnju zajedništva, međusobno poštovanje i sl.). I u drugim istraživanjima se navodi da su ravnatelji uvrstili u svoje prioritete i posvetili pozornost dobrobiti ljudi (Varela i Fedynich, 2020). Kad je riječ o roditeljima, rezultati ovog istraživanja pokazuju da su se ravnatelji više bili orijentirani na pomoć roditelja u organizaciji rada, a manje su oni pružali podršku i pomoć roditeljima.

Iako poneki učitelji misle suprotno, većina sudionika se slaže da su u vremenu koronakrize ravnatelji radili pod ogromnim pritiskom, izloženi visokim razinama stresa i nisu vodili dovoljno računa o sobnoj dobrobiti. Slični rezultati utvrđeni su i u drugim istraživanjima (Stone-Johnson i Weiner, 2020). Stres s kojim su se suočavali ravnatelji u vođenju škole tijekom pandemije itekako je mogao ostaviti traga na njihovo zdravlje i dobrobit.

Prema mišljenju sudionika ovog istraživanja ravnatelji moraju dodatno posvetiti pozornost poboljšanju digitalne kompetencije te kompetencijama vođenja i motiviranja ljudi. Na osnovu rezultata ovog istraživanja izdvojene su osobine ravnatelja koje su im neophodne u kriznim, ali i u uobičajenim okolnostima, u sadašnjem i budućem vremenu, a donosimo ih u pregledu u tablici 1.

Tablica 1. *Osobine ravnatelja*

POŽELJNE OSOBINE RAVNATELJA ZA RAD	LJUDSKE KVALITETE RAVNATELJA ŠKOLA
fleksibilnost	hrabrost
inovativnost	odlučnost
brzina	tolerantnost
operativnost	upornost
sistematičnost	spremnost da pomaže
oštroumnost	otvorenost
komunikativnost	pravednost
da bude „timski igrač“	strpljivost
	susretljivost

Nakon provedenog istraživanja nameće se zaključak kako je realnost pandemijskih izazova stvorila prilike za promjene u stilu rada ravnatelja. Iz ove analize je razvidno da su se neki isticani, a nedovoljno prakticirani, teorijski koncepti tijekom koronakrize nametnuli u praksi, čini se da će imati i važnu ulogu u budućnosti, a zasnivaju se na načelima suosjećajnog, autentičnog, participativnog i distributivnog vođenja. Sudionici ovog istraživanja, kao važne aspekte u radu ravnatelja ističu kolegijalni, osnažujući i vrijednosno usmjereni, relacijski pristup. Ravnatelji trebaju posvećivati više pozornosti vrijednosti međusobnog poštovanja i odanosti, kolektivne mudrost, zajedničkog stvaranja smisla, suradnje, empatije i sl.

Važna doprinos ovog rada je u sagledavanju problema i izazova u radu ravnatelja tijekom koronakrize te proširivanju spoznaja o važnim osobinama ravnatelja i mogućim promjena u vođenju škola u budućnosti. Rezultati ovog istraživanja poslužit će kao podloga za izradu mjernog instrumenta koji će se koristiti u kvantitativnom istraživanju.

Uz navedene prednosti, ovo istraživanje ima razumljiva ograničenja, ponajprije podaci su skupljeni iz virtualnih razgovora, a nalazi se ne mogu generalizirati. Uz to, problem je istraživati iz perspektive ravnatelja, učitelja i ljudi koji se profesionalno bave statusom ravnatelja, ali nedostaje percepcija roditelja i učenika, pa se sugerira budućim istraživačima da im posvete posebnu pozornost.

## Zaključak

Usprkos neizvjesnosti i teškim uvjetima u kojima su tijekom pandemije radili ravnatelji osnovnih škola, prema mišljenju većine sudionika ovoga istraživanja oni su napravili važan posao i dobro se snašli te naučili puno o sebi i vođenju škole u kriznim situacijama. Kao da ih je taj neugodni kontekst prisilio na učenje i snalaženje, ali i nove uvide. To se ponajprije odnosi na važnost zajedništva i međusobne suradnje u samoj školi, a takvi odnosi su pogodno okruženje za učenje i poučavanje. Ovo iskustvo je ravnatelje usmjerilo na konstruktivniji tip vođenja koji se zasniva na suosjećajnom, autentičnom, participativnom i distributivnom vođenju.

Kako bi ravnatelji mogli biti uspješni i njima je potrebno razumijevanje učitelja i roditelja učenika, ali i snažna podrška osnivača, resornog Ministarstva i sl. Svakako bi ravnateljima bilo potrebno i daljnje usavršavanje o korištenju moderne obrazovne tehnologije, komunikaciji i motiviranju ljudi.

## Literatura

- Bilić, V. (2016). Pedagogija odnosa. U V. Bilić i S. Bašić (ur.) Odnosi u školi – prilozi za pedagogiju odnosa, str. 6-19. Učiteljski fakultet.
- Flack, C. B., Walker, L., Bickerstaff, A., Earle, H., & Johnson, C. L. (2021). Principal perspectives on the impact of COVID-19: Pathways toward equity in Australian schools. *Pivot Professional Learning*.
- Hauseman, C., Darazsi, S., & Kent, S. (2020). Collaboration, Communication and Wellness: Response to the COVID-19 Pandemic in Manitoba Schools. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 48(2), 70-77.
- Hayes, S. D., Flowers, J., & Williams, S. M. (2021). "Constant Communication": Rural Principals' Leadership Practices During a Global Pandemic. *Frontiers in Education*, 5, 1–11.
- Koehn, N. (2020). Real leaders are forged in crisis. *Harvard Business Review*, 3, 1-6.
- Kovač, V., Staničić, S. i Buchberger, I. (2014). Obilježja i izazovi distributivnog školskog vođenja. *Školski vjesnik*, 63(3), 395-412.
- Marshall, J., Roache, D. i Moody-Marshall, R. (2020). Crisis leadership: A critical examination of educational leadership in higher education in the midst of the COVID-19 Pandemic. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management)*, 48(3), 30-37.
- Mejovšek, M. (2013). Metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima. Naklada Slap.
- Pollock, K. (2020). School Leaders' Work During the COVID-19 Pandemic: A Two-Pronged Approach. *International Studies in Educational Administration*, 48(3), 38-44.

- Sorić, I., Burić, I., & Penezić, Z. (2021). Osobni i kontekstualni čimbenici emocionalne iscrpljenosti školskih ravnatelja tijekom pandemije COVID-19. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 30(2), 203-225.
- Stone-Johnson, C. i Weiner, M. J. (2020). Principal professionalism in the time of COVID-19. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3-4), 367-374.
- Varela, D. G., & Fedynich, L. (2020). Leading schools from a social distance: Surveying south texas school district leadership during the COVID-19 pandemic. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 38 (4), 1-10.
- Weiner, J., Francois, C., Stone-Johnson, C. i Childs, J. (2021) Keep safe, keep learning: principals' role in creating psychological safety and organizational learning during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Education*, 5, 1-17.

## **Challenges of school management in pandemic and post-pandemic times: perceptions of principals, teachers and experts**

During the coronavirus-induced pandemic, school principals faced previously unseen problems, expectations, pressures, and responsibilities. The aim of this qualitative research is to analyse the experiences and challenges in running schools during a pandemic and to point out possible incentives for changes in the work of principals in the post-pandemic period. In order to look at this problem holistically, school principals (N = 6), teachers (N = 6) and experts (N = 3) participated in the research, and a semi-structured interview was used to collect the data.

The results show that the administrative and technical work of principals increased further during the pandemic. It was necessary to harmonize the requirements and instructions of the Ministry of Science and Education with the organization of work, devise effective solutions for the procurement of missing equipment, hygiene and health care, etc. Principals tried to adapt to the new situation to meet the needs of students, teachers and parents (situational approach). They practiced guiding (helping and motivating) and supportive behaviour (relationship orientation, community building, mutual respect, etc.). The reality of pandemic challenges has created opportunities for change in the work of principals with possible implications for running schools in the future and focusing on compassionate, authentic, participatory and distributive leadership. In conclusion, primary school principals have successfully dealt with a variety of pandemic challenges.

# Obrazovanje, profesionalni razvoj i podrška učiteljima - temeljne pretpostavke suzbijanja vršnjačkog nasilja

Vesna Bilić i Marijana Dragoslavić

## Sažetak

*Zdrav razvoj i školski uspjeh djece mogući su jedino u sigurnom školskom okruženju stoga se očekuje da škole budu zone bez nasilja. U osiguravanju takvih uvjeta učitelji zasigurno imaju izrazito važnu ulogu pa bi trebali znati prepoznati i razumjeti različite oblike nasilja te pravovremeno, kompetentno i učinkovito na njih reagirati, a za to im je potrebna inicijalna priprema i kontinuirano usavršavanje.*

*Cilj je ovoga rada ispitati zadovoljstvo učitelja njihovim obrazovanjem i stručnim usavršavanjem te suradnjom s kolegama, institucijama i roditeljima u radu na problemima vršnjačkoga nasilja. U istraživanju su sudjelovala 639 osnovnoškolska učitelja (Ž=569 i M=70) iz različitih makroregija Republike Hrvatske. Za prikupljanje podataka korištene su Skala edukacije i profesionalnog razvoja učitelja te Skala suradnje s kolegama, institucijama te roditeljima. Nakon provedenih analiza utvrđeno je kako su ispitani učitelji umjereno zadovoljni pripremom i stručnim usavršavanjima za rad na slučajevima vršnjačkoga nasilja u školi. Pri tome su mlađi učitelji zadovoljniji primarnom edukacijom, dok su stariji kolege zadovoljniji stručnim usavršavanjima organiziranim izvan škole. Kada je riječ o suradnji s kolegama, institucijama te roditeljima učitelji su najzadovoljniji suradnjom s ravnateljima i stručnim suradnicima, a suradnjom s različitim institucijama te roditeljima su uglavnom ili izrazito nezadovoljni.*

*Dobiveni rezultati ukazuju na prijeku potrebu za kontinuiranom obukom te pripremom učitelja za rad na slučajevima vršnjačkoga nasilja jer se na taj način najučinkovitije može doprinijeti smanjivanju te negativne pojave u školama.*

*Ključne riječi: edukacija; stručno usavršavanje; suradnja; učitelji; vršnjačko nasilje*

## Uvod

Dobro je poznato da su potrebe za sigurnošću i zaštitom temeljne djetetove potrebe, ali i njegovo pravo. Sigurno okruženje u literaturi se ističe kao jedan od važnih preduvjeta za zdrav razvoj i školski uspjeh djece, a kako bi se djeca osjećala sigurno i zaštićeno, škole ponajprije moraju biti zone bez nasilja (Mahon, Packman i Liles, 2020). Budući da su škole danas izrazito orijentirane na uspjeh, potrebno je podsjetiti da se učenici neće moći fokusirati ni na učenje, ako se ne osjećaju sigurno. Među UN-ovim globalnim ciljevima održivog razvoja do 2030, također se ističe da je sigurno, nenasilno okruženje neophodno za obrazovni uspjeh djece (Okumu, Kim, Sanders, Makubuya, Small, i Hong, 2020).

U kreiranju sigurnog okruženja za učenike, učitelji imaju možda i najvažniju ulogu. Drugim riječima, kako bi omogućili učenicima da odrastaju u protektivnim sredinama te da imaju osnovne preduvjete za zdrav razvoj i postizanje uspjeha, učitelji moraju ulagati napore da se u školi osjećaju fizički i emocionalno sigurnima. Kako bi mogli udovoljiti navedenim zahtjevima, učitelji moraju razumjeti i zanati prepoznati različite oblike nasilja te učinkovito, kompetentno i adekvatno na njega reagirati, a za to im je potrebno obrazovanje, odnosno priprema i kontinuirano usavršavanje.

Svakako treba reći da *Okvir nacionalnoga standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama* (2016), kao krovni dokument, neizravno sugerira da se i ovoj zahtjevnoj domeni u radu učitelja posveti veća pozornost. Međutim, u inicijalnom obrazovanju učitelja u Hrvatskoj, priprema za suočavanje s problemima vršnjačkog nasilja čini se da nije dovoljno zastupljena. Neke teme se spominju u sklopu temeljnih pedagoških kolegija ili se organiziraju izborni kolegija koje ne slušaju svi studenti. S druge strane, u praksi se učitelji svakodnevno i neminovno susreću s nasiljem, a Protokoli o postupanju u takvim situacijama čak propisuju sankcije ako ne postupe kako se od njih očekuje. Dakle, iako je sprječavanje vršnjačkog nasilja važan dio rada učitelja to područje je u njihovom inicijalnom obrazovanju podzastupljeno ili čak prilično zanemareno, a s druge strane od njih se očekuju da budu odgovorni i kompetentni. U pedagoškoj recentnoj literaturi se ističe da to mora biti prioritet i važna sastavnica primarne obuke učitelja (Bjereld i sur., 2019; De Luca i sur., 2019), a ukazuju se i na potrebu njihovog stručnog usavršavanja u tom području (Yoon i Bauman, 2014).

Svrha je ovog rada analizirati kako učitelji osnovnih škola procjenjuju svoju edukaciju i stručno usavršavanje za rad na problemima vršnjačkog nasilja i koliko ih u tome podržavaju obrazovne institucije kao i one za zaštitu djece. Budući da ovoj problematici nema dovoljno radova, nadamo se da bi rezultati ovoga istraživanja mogli ukazati na potrebu usmjeravanja pozornosti na obrazovanje i profesionalni razvoj učitelja za ovaj važni aspekt njihovog posla.

Kako se u literaturi sugerira da u pripremanju učitelja za ovaj dio posla, treba početi od jasne definicije nasilja i njegovog razlikovanja od ostalih negativnih socijalnih interakcija poput zadirkivanja, sukoba i sl., te analize manifestnih oblika i strategija za prepoznavanje, preveniranje i sprječavanje nasilja (Bauman i Del Rio, 2006; Oldenburg, Bosman i Veenstra, 2016), u nastavku ćemo posvetiti pozornost upravo navedenim elementima.

### **Ugrožava li vršnjačko nasilje sigurnost, razvoj i dobrobit djece?**

Uobičajeno se nasilje među učenicima određuje kao oblik agresivnog, namjernog, ponavljajućeg ponašanja koje se zasniva na disbalansu moći, a cilj mu je nanijeti boli ili štetu (fizičku, emocionalnu, socijalnu) nekome od vršnjaka koji se ne mogu sami obraniti ili zaštititi (Bilić, 2018; Bjereld, Daneback i Mishna, 2019; Olweus, 1998).

U suvremenim klasifikacijama izdvajaju se dvije osnovne vrste, klasično i elektroničko nasilje, a pri tome se razlikuju oblici koji se iskazuju izravno ili otvoreno, od onih koji su neizravni ili prikriveni.

Učitelji najlakše prepoznaju i najčešća reagiraju zbog vidljivih posljedica na izravne oblike klasičnog nasilja, ponajprije fizičko. Mnogi upravo fizičko nasilje, odnosno ponavljano i izravno, nanošenja tjelesne boli ili ozljede vršnjacima guranjem, potezanjem, udaranjem (rukama, nogama, predmetima i sl.) i percipiraju kao najozbiljnije oblik nasilja (Olweus, 1998; Bilić, 2018). Dok verbalno nasilje, odnosno zlonamjernu upotrebu neprimjerenih riječi koja izazivaju emocionalnu bol, tretiraju kao uobičajeno i prilično benigno ponašanje. Čini se da od svih oblika klasičnog nasilja, učitelji najmanje uočavaju i slabo poznaju relacijsko nasilje, odnosno sofisticirano manipuliranje odnosima s ciljem narušavanja bliskih odnosa s vršnjacima (prijateljskih, romantičnih) te nanošenja štete ugledu, socijalnom statusu i dobrobiti žrtve (Bilić, 2018). Djelujući prikriveno počinitelji ogovaranjem, širenjem neistina, izoliranjem iz skupine i sl., nastoje potaknuti i druge učenike da promijene svoje osjećaje i ponašanje prema žrtvi, (Bilić, 2018; Yoon i Kerber, 2003). Bauman i Del Rio, (2006) potvrđuju da odnosu na fizičko i verbalno, relacijsko nasilje se shvaća manje ozbiljno, često se i ne prepoznaje kao nasilje, a tome doprinosi neizravno, prikriveno i perfidnog djelovanja počinitelja i neprimjetne posljedice takvog ponašanja za žrtve.

Budući da učenici sve više koriste digitalne uređaja za komunikaciju s vršnjacima, sve češće ih namjerno i ponavljano, zlorabljavaju i za nanošenje boli svojim vršnjacima, a taj novi oblik nasilja naziva se elektroničkim (Bilić, 2020). Tako se nasilje iz školskih prostora sve više seli u virtualna prostranstva pa su učitelji suočeni sa sasvim novim izazovima i brojnim novim oblicima. U ovu skupinu nasilnih, nefizičkih i najčešće prikriivenih ponašanja svrstava se slanje malicioznih poruka, objavljivanje neistinitih podataka o žrtvi ili njenoj obitelji na internetu ili društvenim mrežama, krađa digitalnog identiteta, isključivanje iz vršnjačkih skupina, videosnimanje nasilja, sekstiranje i sl. Iako se radi o širokom spektru neprimjerenih i nasilnih ponašanja, neki učitelji misle da to i nije školski problem jer se ne događa u prostorima škole (Olenik-Shemesh, Heiman i Boigienman, 2019). DeSmet i sur., (2015) upozoravaju da i u situacijama kad se nasilje događa izvan škole, počinitelji i žrtve se najčešće poznaju iz škole, a sve što doživljavaju snažno utječe na njihov život u školi i školski uspjeh. Na njihovo pitanje smiju li učitelji intervenirati izvan škole, ovi autori odgovaraju da su oni dužni brinuti se u svim situacijama o dobrobiti svojih učenika. No u odnosu na klasične oblike, mnogi učitelji elektroničko nasilje percipiraju kao manje ozbiljno, a neki smatraju da je riječ o zabavi bez velikih posljedica. Međutim, učitelji nisu sigurni da mogu prepoznati i utjecati na ovaj oblik nasilja među učenicima (Olenik-Shemesh, Heiman i Boigienman, 2019).

Sudjelovanje velikog broja djece u vršnjačkom nasilju, ozbiljno zabrinjavaju učitelje, roditelje, znanstvenike i sve one koji su zainteresirani za dobrobit djece. U istraživanju koje su proveli Husky i sur. (2020), sudjelovali su učenici iz osnovnih škola u EU, a njih 14,3% je identificirano kao počinitelji nasilja, 18,2% kao žrtve i 19% kao počinitelji-žrtve. U Hrvatskoj su Sušac i sur. (2016) na reprezentativnom uzorku ispitanika (N = 3 470) utvrdili da je 14,8 % ispitanih učenika doživjelo, a 6,3 % počinilo nasilje nad drugima, dok je 14,8 % svrstano u skupinu počinitelja-žrtva. U najnovijem istraživanju o izloženosti klasičnom i elektroničkom nasilju koje su proveli Chudal i sur. (2021) sudjelovalo je 21 688 učenika iz Europskih i azijskih zemalja, u dobi od 13-15 godina. Prosječno je viktimizirano 28,9% djece, od toga njih 17,7% su žrtve klasičnih oblika nasilja, a 5,1% žrtve su elektroničkog nasilja. Najveći je broj (45,1%) dualnih žrtava, onih koji su bili izloženi i



jednom i drugom obliku nasilja. U SAD-u, kako navode Okumu i sur. (2020) 21% učenika u dobi od 12-18 godina izloženo je nasilju u školi, a 7% ih doživljava elektroničko nasilje barem jedan puta tjedno. Iako su ponekad stope elektroničkog nasilja niže nego u slučajevima klasičnog nasilja, mnogi smatraju da psihosocijalni utjecaj je veći i izuzetno snažniji (DeSmet i sur., 2015).

Ovi podaci zabrinjavaju ponajviše stoga što rezultati recentnih empirijskih istraživanja dosljedno ukazuju na povezanost sudjelovanja učenika u vršnjačkom nasilju i to u različitim ulogama (počinitelji, žrtve, počinitelji-žrtve, promatrač) s problemima mentalnog zdravlja. Značajan broj novijih istraživanja i meta-analiza dosljedno pokazuje povezanost vršnjačke viktimizacije i internaliziranih problema (prema Bilić, 2018). Žrtve imaju izražene simptome anksioznosti i depresije u djetinjstvu i mladosti, ali i tijekom odrasle dobi (Bilić, 2018; Okumu i sur., 2020). Snažniji učinci očekuju se kod onih učenika koje su bile kronično viktimizirane te kod onih koje su doživljavali teško ili višestruko nasilje. Drugi autori upozoravaju na povezanost doživljenog vršnjačkog nasilja i suicidalnih ideja (Hinduja i Patchin, 2018), a oni koji su doživjeli viktimizaciju imali su dva puta veće šanse za samoubojstvo (Baiden i Tadeo, 2020). Vršnjačko nasilje je i prepreka postizanju školskog uspjehu, osobito žrtve više izostaju i postižu lošije školske rezultate (Kowalski i Limber, 2013; Okumu i sur., 2020). Iz ovog pregleda je razvidno da vršnjačko nasilje ima vrlo ozbiljne negativne posljedice i utječe na različite aspekte djetetova života, pa se zbog toga se i ukazuje na važnost prevencije i kvalitetnih intervencija u slučajevima nasilja (Mahon, Packman i Liles, 2020).

Budući da učitelji najviše vremena provode s učenicima, često svjedoče ili prvi saznaju i o nasilju, oni bi morali i prvi učinkovito reagirati. U recentnoj literaturi se ističe da učitelji imaju ključnu ulogu u sprječavanju i zaštiti djece od toksičnih učinaka vršnjačkog nasilja na njihovo zdravlje (Ihnat i Smith, 2013), pa im je zbog toga i neophodna priprema za obavljanje tog posla.

### **Inicijalno obrazovanje i profesionalni razvoj te podrška učiteljima u cilju suprotstavljanja vršnjačkom nasilju**

Iako učitelji imaju važnu ulogu u suzbijanju nasilja, čini se da oni nisu u potpunosti pripremljeni za ovaj zadatak (Oldenburg, Bosman i Veenstra, 2016). Na slabosti pripreme već upozoravaju i budući učitelji koji smatraju da se na osjećaju dovoljno spremni za rad na zaštiti djece, nemaju dovoljno znanja i ne razumiju dovoljno ovaj vrlo kompleksni problem (Walsh i sur., 2011). U istraživanju koje su proveli Mahon, Packman i Liles (2020) studenti učiteljskog fakulteta pokazali su nedostatak razumijevanja ključnih aspekata nasilja. Iako im je jasno da je nasilje štetno ne razlikuju ga od nenamjernih postupaka ili neprihvatljivog ponašanja, nešto bolje uočavaju probleme žrtava i posljedice nasilja, a čak njih 41,7% nisu upoznati sa zakonskom obvezom prijavljivanja nasilja.

Moguće da su zbog toga mladi učitelji nesigurni kako postupiti s učenicima u situacijama vršnjačkog nasilja (Ihnat i Smith, 2013). Oni češće ignoriraju nasilje pokazuju manje zabrinutosti i brižnosti, a njihova samoučinkovitost u ovoj domeni je niska. Zbog nepreciznog razlikovanja,

oni na probleme elektroničkog nasilja reagiraju na sličan način kao i u slučajevima klasičnog nasilja (DeSmet i sur., 2015).

Dio učitelja koji imaju više radnog iskustva smatra također da nisu tijekom svog obrazovanja dobili osnovnu obuku (Beran, 2006), da nisu dovoljno pripremljeni za izazove u radu na problemima vršnjačkog nasilja (Craig, Bell i Leschied, 2011; Ihnat i Smith, 2013; Kennedy, Russom i Kevorkian, 2012). Kad je riječ o elektroničkom nasilju, unatoč savjesti o problemu, učitelji uglavnom nisu sigurni što treba učiniti, smatraju da se ovom vrstom nasilja ne bave na odgovarajući način (DeSmet i sur., 2015), samo njih 22% smatra da su dobro pripremljeni za rad na problemima elektroničkog nasilja (DeSmet i sur., 2015). Na žalost veliki broj učitelja osjeća se nemoćnima u situacijama nasilja među vršnjacima (DeSmet i sur., 2015). Istraživanja pokazuju da učitelji slabije prepoznaju neizravne oblike nasilja. Kad se usporede izvješća učenika i njihovih učitelja o sudjelovanju u nasilju, razvidno je da se ona međusobno znatno razlikuju. Od učenika koji su se sami prijavili svojim učiteljima da su viktimizirani, učitelji su prepoznali samo ¼ (Oldenburg, Bosman i Veenstra, 2016). Kad je riječ o učinkovitim intervencijama učiteljima nedostaje obuka, ali i samopouzdanje (Ihnat i Smith, 2013). Oni koji su bili dobro pripremljeni, odnosno upućeni u načine borbe protiv vršnjačkog nasilja, bilo je i vjerojatnije da će pomagati učenicima (Novick i Isaacs, 2010).

Sve prethodno navedeno ukazuje i na potrebu profesionalnog razvoja, odnosno kontinuiranog stjecanja kompetencija (znanja, vještina), upoznavanje pravila i propisa (DeSmet i sur., 2015), koje su relevantni i potrebni učiteljima u profesionalnom djelovanju u slučajevima vršnjačkog nasilja.

Sami učitelji ističu potrebu za dodatnom obukom (Bauman i Del Rio, 2006; Craig, Bell i Leschied, 2011; Glasner, 2010; Mahon, Packman i Liles, 2020). U istraživanju koje su proveli Kennedy, Russom i Kevorkian (2012), čak 93% učitelja je iskazalo interes za dodatnu edukacijom u ovoj domeni. Slaba kompetencija učitelja u rješavanju elektroničkog nasilja također ukazuje na potrebu njihove edukacije i kreiranju smjernica o postupanju u slučajevima ove vrste nasilja, a obuka bi ipak trebala povećati svijest o štetnim učincima (DeSmet i sur., 2015). Budući se učitelji osjećaju nesigurnima u radu, oni žele dobiti konkretnu, specifičnu pouku ponajprije kako bi poboljšali sposobnosti prepoznavanja, ali i intervencije (Mahon, Packman i Liles, 2020).

Međutim, potrebno je upozoriti na kvalitetu stručnog usavršavanja. Tako Oldenburg, Bosman i Veenstra, (2016) navode da učitelji koji su godinu dana prije istraživanja bili uključeni u edukaciju u sklopu programa KiVa, i nakon toga nisu mogli precizno definirati nasilje i navesti sve njegove oblike, osobito se zanemarivali relacijsko nasilje, a nisu prepoznali ni žrtve nasilja. Drugi autori (Ihnat i Smith, 2013) navode da su kompetencije i samoučinkovitost učitelja nakon edukacije bile poboljšane. Na žalost zbog ograničenih financijskih sredstava često je onemogućeno i kontinuirano usavršavanje učitelja. Zbog svega navedenog neophodno je osnažiti učitelje, a oni sami se žale na nedostatak podrške drugih kako bi se aktivno mogli suprotstaviti vršnjačkom nasilju (Bauman i Hurley, 2005).

## Metoda

### Cilj istraživanja

Cilj je ovoga istraživanja ispitati zadovoljstvo učitelja njihovim obrazovanjem i stručnim usavršavanjem te suradnjom s kolegama, institucijama i roditeljima u radu na problemima vršnjačkoga nasilja u školi.

### Zadaci istraživanja

1. Utvrditi razlike među učiteljima (spol, dob, škola u kojoj radi te radno mjesto - razredna ili predmetna nastava) u njihovom zadovoljstvu obrazovanjem i stručnim usavršavanjem za rad na problemima vršnjačkoga nasilja u školi.
2. Utvrditi razlike među učiteljima (spol, dob, škola u kojoj radi te radno mjesto - razredna ili predmetna nastava) u zadovoljstvu suradnjom, razumijevanjem te pomoći kolega, različitih institucija te roditelja u slučajevima vršnjačkoga nasilja.

### Sudionici

U ovome istraživanju sudjelovalo je ukupno 639 osnovnoškolskih učitelja iz različitih makroregija Republike Hrvatske, odnosno središnje, istočne, sjevernojadranske i dalmatinske makroregije. Spolna struktura ispitanika nije uravnotežena (89% žena i 11% muškaraca), ali je u skladu s podacima Državnoga zavoda za statistiku prema kojima je tijekom šk. godine 2019./2020. u osnovnim školama Republike Hrvatske ukupno bilo zaposleno 29 422 učitelja od čega je 24 673 žena. Na temelju tih podataka uz pomoć internetskog servisa *Sample Size Calculator* (razina pouzdanosti 95%; interval 4) izračunato je da veličina reprezentativnog uzorka iznosi 590 učitelja. Prosječna dob ispitanih učitelja je 43 godine (SD = 10,599) i oni prosječno imaju oko 17 godina radnog staža (M = 16,84; SD = 10,858). U razrednoj nastavi zaposleno je 47% (N = 299) učitelja, dok ih je u predmetnoj nastavi zaposleno 53% (N = 334). Najveći broj ispitanih učitelja ima visoku stručnu spremu, odnosno završen fakultet (74%), a najmanji broj učitelja (njih 8 ili 1%) ima stečeno zvanje doktora znanosti.

### Postupak

Istraživanje je provedeno tijekom 2020. godine nakon što je u slučajno odabranim školama iz različitih regija Republike Hrvatske dobiven informirani pristanak ravnatelja škola i ispitanika. Samo jedna škola odbila je sudjelovanje u ovome istraživanju. Na početku upitnika ispitanicima je objašnjenja svrha istraživanja, zagarantirana im je anonimnost te pružena mogućnost da su svakom trenutku odustanu od daljnjeg sudjelovanja. Uz to, poštovane su i sve odredbe Etičkog kodeksa o istraživanju s ljudima. Istraživanje je provedeno u dva dijela, odnosno podaci su najprije prikupljeni metodom olovka-papir (N = 328), a zatim su prikupljeni online (N = 311) jer je došlo do zatvaranja škola zbog pandemije COVID-19. Naknadnim testiranjem nisu utvrđene razlike među ovim skupinama pa je sukladno tome zaključeno da se mogu razmatrati kao jedan uzorak.

## Instrumenti

1. **Upitnik sociodemografskih varijabla** sadržava pitanja o spolu, dobi, radnom stažu, radnom mjestu na kojemu je učitelj zaposlen (razredna ili predmetna nastava) te lokaciji na kojoj se škola nalazi (selo ili grad).

2. **Skala edukacije i profesionalnog razvoja učitelja** konstruirana je za potrebe ovoga istraživanja te se sastoji od 6 čestica, a koristi se za procjenu zadovoljstva učitelja stečenim teorijskim i praktičnim znanjima o problemima vršnjačkoga nasilja u školi usvojenima tijekom studija te na različitim stručnim usavršavanjima organiziranim unutar i izvan škole (primjerice: U kojoj ste mjeri zadovoljni teorijskim znanjima o vršnjačkome nasilju (oblicima, posljedicama, čimbenicima rizika) koje ste usvojili tijekom studija?). Ispitanici su na skali od četiri stupnja (1 = izrazito zadovoljan/a, do 4 = izrazito nezadovoljan/a) procjenjivali koliko su zadovoljni različitim edukacijama i stručnim usavršavanjima za rad na problemima vršnjačkoga nasilja u školi. Provjerena je i pouzdanost te skale te Cronbach  $\alpha$  iznosi 0,835. Konačni je rezultat te skale zbroj procjena na pojedinima česticama pri čemu niži rezultat upućuje na više zadovoljstvo edukacijom i profesionalnim razvojem učitelja.

3. **Skala suradnje s kolegama, institucijama te roditeljima** konstruirana je za potrebe ovoga istraživanja te se sastoji od 10 čestica. Skala se koristi za procjenu zadovoljstva učitelja suradnjom, razumijevanjem, pomoći i poduzetim adekvatnim mjerama u slučajevima vršnjačkoga nasilja od strane različitih stručnjaka, institucija te roditelja uključenih u rad škole (primjerice: U kojoj ste mjeri zadovoljni radom, aktivnostima i konkretnom pomoći stručnih suradnika vaše škole u slučajevima vršnjačkoga nasilja?). Ispitanici su na skali od četiri stupnja (1 = izrazito zadovoljan/a, do 4 = izrazito nezadovoljan/a) procjenjivali koliko su zadovoljni pojedinim suradničkim odnosom. Provjerena je i pouzdanost te skale te Cronbach  $\alpha$  iznosi 0,900. Konačni je rezultat te skale zbroj procjena na pojedinima česticama pri čemu niži rezultat upućuje na više zadovoljstvo suradnjom s kolegama, institucijama te roditeljima.

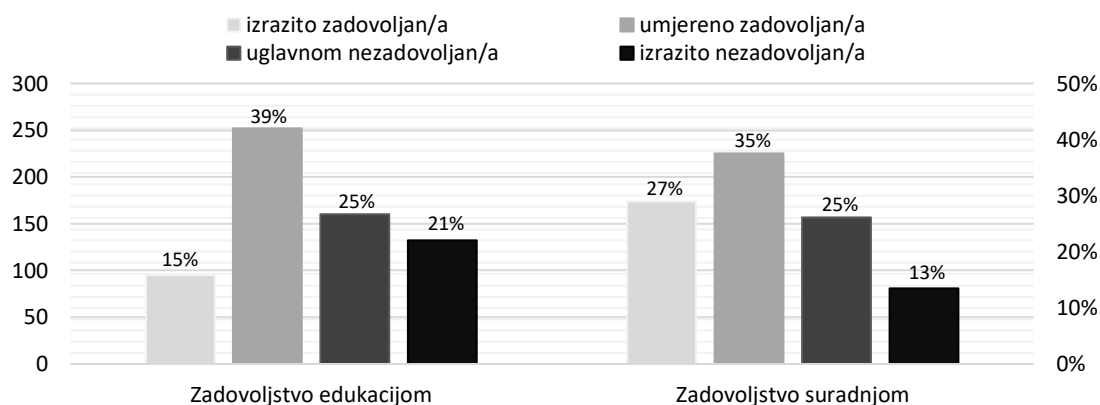
## Rezultati

U skladu s postavljenim ciljem i zadacima ovoga istraživanja najprije predstavljamo osnovne deskriptivne pokazatelje korištenih skala, koji su prikazani u tablici 1.

Tablica 1 *Deskriptivna statistika korištenih skala*

	N	M	SD	Skewness	Kurtosis	Min	Maks
<b>Edukacija i profesionalni razvoj učitelja</b>							
Ukupno	639	2,42	0,59	.335	-.199	1.00	4.00
Tijekom studija	639	2,64	0,74	.172	-.600	1.00	4.00
U školi	637	2,25	0.75	.479	.117	1.00	4.00
Izvan škole	639	2,36	0.72	-.367	-.110	1.00	4.00
<b>Suradnja s kolegama, institucijama te roditeljima</b>							
Ukupno	637	2,28	0,57	.218	-.057	1.00	3.90
Unutar škole	637	1,82	0,64	.892	1.178	1.00	4.00
Kolege	633	1,90	0,67	.667	1.229	1.00	4.00
Stručna služba	637	1,81	0,76	.807	.550	1.00	4.00
Ravnatelji	635	1,76	0,79	.963	.650	1.00	4.00
Institucije	636	2,47	0,65	.119	-.305	1.00	4.00
MZO	631	2,45	0,76	.358	-.266	1.00	4.00
Pravobraniteljica za djecu	629	2,54	0,84	.193	-.621	1.00	4.00
AZOO	629	2,51	0,79	.175	-.458	1.00	4.00
CZSS	630	2,62	0,83	.153	-.687	1.00	4.00
Liječnik	629	2,40	0,79	.360	-.271	1.00	4.00
Lokalna i regionalna zajednica	629	2,60	0,83	.116	-.643	1.00	4.00
Roditelji	635	2,27	0,73	.411	.102	1.00	4.00

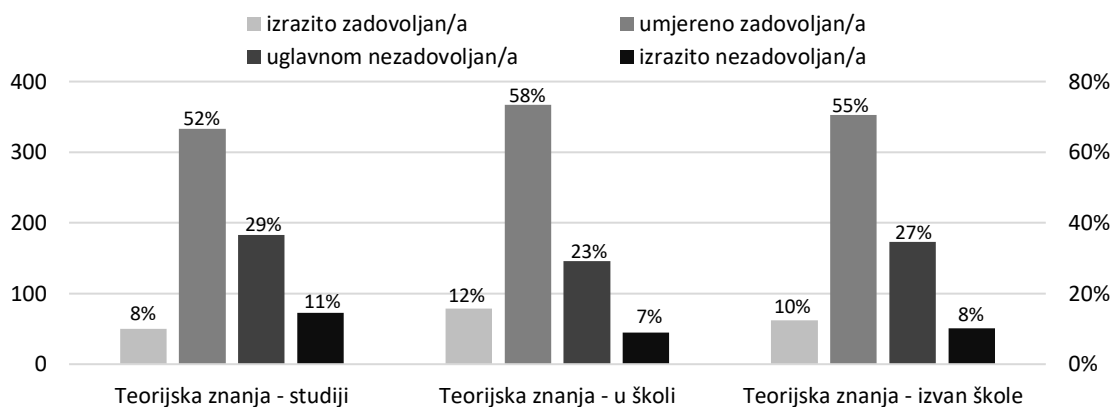
Kao što je vidljivo iz ukupnih prosječnih vrijednosti učitelji su u njihovom radu na problemima vršnjačkoga nasilja umjereno zadovoljniji pripremom stečenom tijekom studija i na različitim edukacijama unutar i izvan škole ( $M = 2,42$ ;  $SD = 0,59$ ) te suradnjom s kolegama, institucijama i roditeljima ( $M = 2,28$ ;  $SD = 0,57$ ). No, postoje i učitelji čije su procjene niže ili više od prosječnog rezultata svih učitelja, zbog čega smo odlučili svrstati ispitanike u četiri skupine, odnosno one koji su izrazito ili umjereno zadovoljni te one koji su uglavnom ili izrazito nezadovoljni tim područjima njihovog profesionalnog rada. U okviru tih četiriju kategorija najveći broj ispitanika ( $N = 252$ ), odnosno 39%, umjereno je zadovoljno, 25% ( $N = 160$ ) uglavnom je nezadovoljno, 21% ( $N = 131$ ) izrazito je nezadovoljno, a njih 15% ( $N = 95$ ) izrazito je zadovoljno usvojenim teorijskim i praktičnim znanjima stečenima tijekom studija i na različitim edukacijama organiziranim u školi (učiteljska vijeća, aktivni predmetnih učitelja) ili od strane različitih institucija kao što su Ministarstvo znanosti i obrazovanja te Agencija za odgoj i obrazovanje (Graf 1). Suradnjom s kolegama, institucijama i roditeljima najveći broj učitelja, odnosno njih 35% ( $N = 225$ ), uglavnom je zadovoljan, 27% ( $N = 174$ ) izuzetno je zadovoljno, 25% ( $N = 157$ ) uglavnom je nezadovoljno, a 13% ( $N = 81$ ) učitelja izuzetno je nezadovoljno tim područjem njihovoga rada.



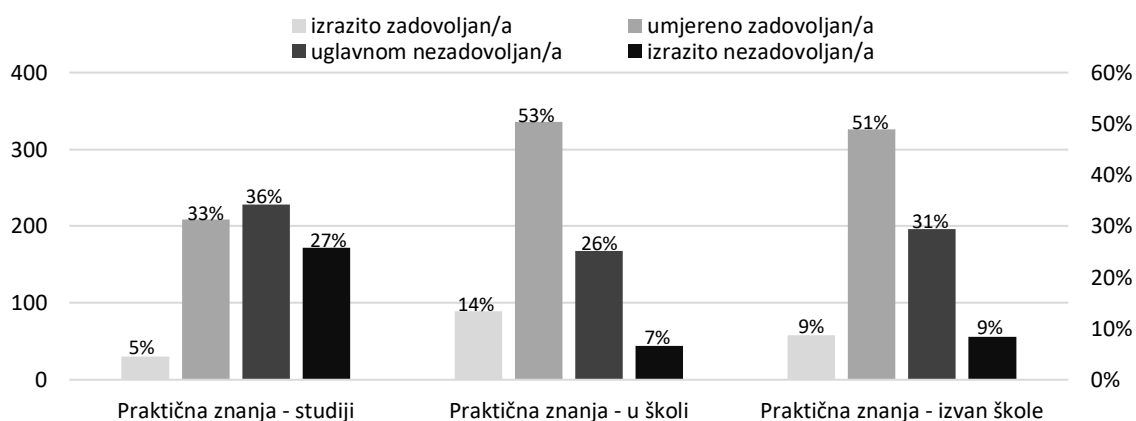
Grafikon 1 *Zadovoljstvo učitelja edukacijom i suradnjom s kolegama, institucijama te roditeljima u radu na slučajevima vršnjačkoga nasilja*

Detaljniji pregled zadovoljstva učitelja edukacijom i profesionalnim usavršavanjem u području rada na slučajevima vršnjačkoga nasilja, prikazan na grafovima 2 i 3, otkriva kako je najveći broj ispitanika umjereno zadovoljno teorijskim znanjima (58%) i praktičnim vještinama (53%) stečenima u školi ili na različitim stručnim usavršavanjima izvan škole (55% - teorijska znanja, 51% - praktične vještine). Međutim, oko trećine, a u slučaju praktičnih znanja stečenih tijekom studija i dvije trećine učitelja je uglavnom ili izrazito nezadovoljno pripremom za prepoznavanje, prevenciju i intervencije u slučajevima vršnjačkoga nasilja. Relativno mali broj učitelja izražava izrazito zadovoljstvo teorijskim znanjima stečenima tijekom studija (8%), unutar (12%) ili izvan škole (10%), a gotovo podjednaki broj je izrazito zadovoljno praktičnim vještinama usvojenim tijekom studija (5%) te na stručnim usavršavanjima organiziranim unutar (14%) ili izvan škole (9%).

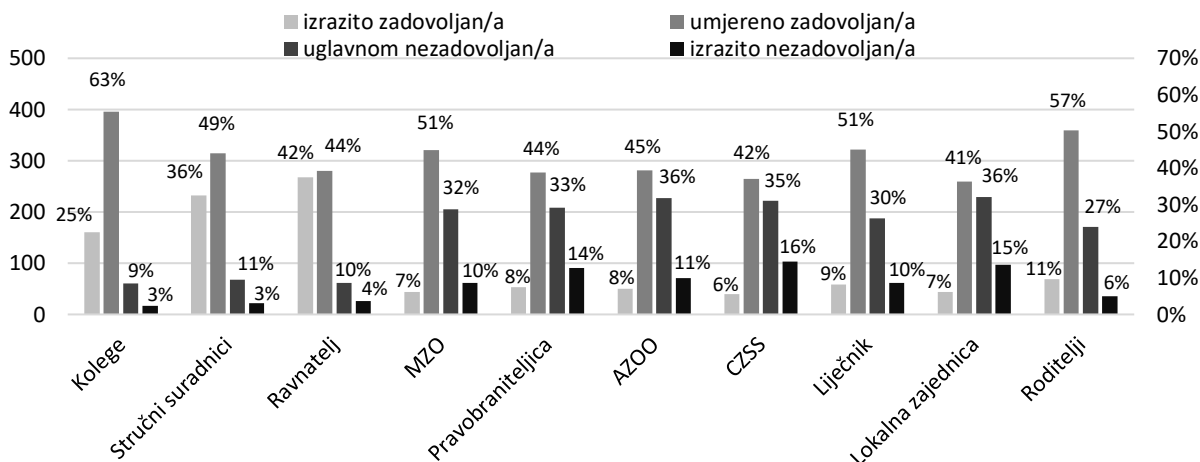
Rješavanje problema vršnjačkoga nasilja vrlo je zahtjevno, stoga je u takvim slučajevima iznimno važna suradnja, podrška i pomoć okoline. Rezultati prikazani na grafikonu 4 otkrivaju kako je najveći broj učitelja (42%) u njihovome radu na tim problemima izuzetno zadovoljan podrškom i pomoći ravnatelja, zatim stručnih suradnika (36%) te kolega (25%), dok su suradnjom s različitim institucijama (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Agencija za odgoj i obrazovanje, Centar za socijalnu skrb, liječnici i lokalna te regionalna zajednica) te roditeljima uglavnom ili izrazito nezadovoljni.



Grafikon 2 Zadovoljstvo učitelja usvojenim teorijskim znanjima tijekom studija i na različitim edukacijama unutar i izvan škole za rad na problemima vršnjačkoga nasilja



Grafikon 3 Zadovoljstvo učitelja usvojenim praktičnim znanjima tijekom studija i na različitim edukacijama unutar i izvan škole za rad na problemima vršnjačkoga nasilja



Grafikon 4 Zadovoljstvo učitelja suradnjom, podrškom i pomoći kolega, različitih institucija te roditelja u radu na problemima vršnjačkoga nasilja

Nadalje je prikazano razlikuju li se učitelji u zadovoljstvu edukacijom i suradnjom s kolegama, institucijama te roditeljima u radu na problemima vršnjačkoga nasilja ovisno o spolu, dobi, mjestu gdje se nalazi škola u kojoj rade te radnom mjestu.

#### Razlike u zadovoljstvu edukacijom i profesionalnim razvojem

Kako bismo provjerili razlikuju li se učitelji u zadovoljstvu pripremom tijekom studija i na različitim edukacijama organiziranim unutar i izvan škole ovisno o spolu, mjestu gdje se nalazi škola te radnome mjestu proveden je T-test, dok je za utvrđivanje razlika ovisno o dobi učitelja provedena jednosmjerna analiza varijance (ANOVA). Prema rezultatima prikazanim u tablici 2 vidimo da se učitelji ovisno o spolu te mjestu gdje se nalazi škola u kojoj rade međusobno ne razlikuju u zadovoljstvu pripremom i edukacijama za prepoznavanje, prevenciju i intervencije u slučajevima vršnjačkoga nasilja, dok je statistički značajna razlika utvrđena među učiteljima ovisno o njihovom radnom mjestu, odnosno tome rade li u predmetnoj ili razrednoj nastavi i to samo za zadovoljstvo edukacijom stečenom tijekom studija. Učitelji predmetne nastave pri tome su manje zadovoljniji njihovom edukacijom tijekom studija za rad u slučajevima vršnjačkoga nasilja, nego učitelji razredne nastave (MPN = 2,71, SD = 0,768; MRN = 2,57, SD = 0,705;  $t(631) = -2,480, p = .013$ ).



Tablica 2 Razlike po spolu, mjestu gdje se nalazi škola te radnome mjestu u zadovoljstvu učitelja edukacijom i profesionalnim razvojem

Zadovoljstvo edukacijom...	N	M	SD
<b>...na studiju</b>			
muški	67	2,627	0,714
ženski	571	2,645	0,748
$t(636) = -,183, p = .855$			
<b>...izvan škole</b>			
muški	67	2,388	0,695
ženski	571	2,359	0,723
$t(636) = ,303, p = .762$			
<b>...u školi</b>			
muški	67	2,187	0,689
ženski	569	2,263	0,752
$t(634) = -,790, p = .430$			
<b>...na studiju</b>			
grad	358	2,59	0,759
selo	159	2,65	0,719
$t(515) = -,805, p = .421$			
<b>...izvan škole</b>			
grad	358	2,35	0,737
selo	159	2,37	0,693
$t(515) = -,267, p = .790$			
<b>...u školi</b>			
grad	357	2,23	0,744
selo	158	2,28	0,734
$t(513) = -,758, p = .449$			
<b>...na studiju</b>			
RN*	299	2,57	0,705
PN*	334	2,71	0,768
$t(631) = -2,480, p = .013$			
<b>...izvan škole</b>			
RN	299	2,33	0,714
PN	334	2,41	0,720
$t(636) = ,303, p = .762$			
<b>...u školi</b>			
RN	298	2,24	0,751
PN	333	2,27	0,742
$t(629) = -,428, p = .669$			

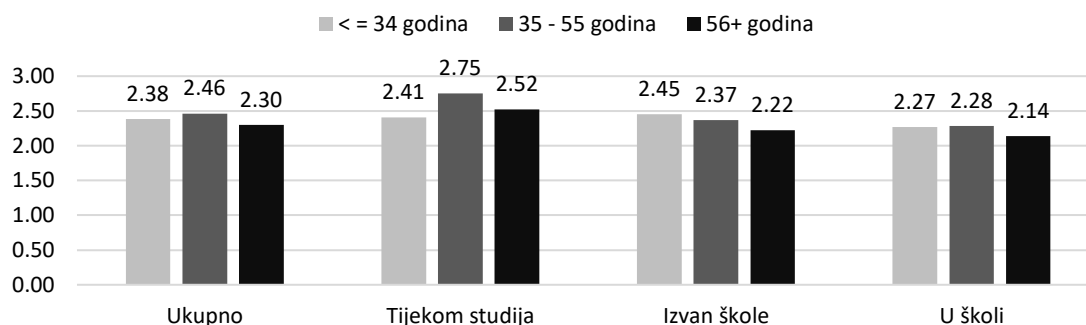
\*RN - razredna nastava; PN - predmetna nastava

Kako bismo ispitali razlike među učiteljima ovisno o dobi, najprije smo ih svrstali u tri skupine, odnosno one koji imaju do 34 godine života (1 skupina), zatim one koji imaju od 35 do 55 godina (2 skupna) te učitelje u dobi od 56 i više godina (3 skupina). Nakon što je Levene testom potvrđena homogenost testiranih skupina, jednosmjernom analizom varijance (ANOVA) utvrđeno je da se učitelji, ovisno o dobi, međusobno razlikuju u ukupnom zadovoljstvu edukacijom i profesionalnim razvojem za rad s učenicima u slučajevima vršnjačkoga nasilja ( $F(2, 628) = 3.930, p = .020$ ), zatim u zadovoljstvu primarnom edukacijom ( $F(2, 628) = 12,164, p = .000$ ) te zadovoljstvu stručnim usavršavanjima organiziranim izvan škole ( $F(2, 628) = 3,425, p = .033$ ) (Tablica 3).

Tablica 3 *Usporedba zadovoljstva edukacijom i profesionalnim razvojem za rad u slučajevima vršnjačkoga nasilja ovisno o dobi učitelja*

	<i>df</i>	MS	<i>F</i>	<i>p</i>
Ukupno	2, 628	1,354	3,930	<b>.020</b>
Tijekom studija	2, 628	6,501	12,164	<b>.000</b>
Izvan škole	2, 628	1,771	3,425	<b>.033</b>
U školi	2, 626	.851	1.522	.219

Prikaz aritmetičkih sredina zadovoljstva učitelja edukacijom i profesionalnim usavršavanjem za rad na slučajevima vršnjačkoga nasilja ovisno o dobi ispitanika vidimo na grafikonu 5. Kada je riječ o ukupnom zadovoljstvu edukacijom i profesionalnim razvojem post-hoc analizom (provedena LSD testom) specifične razlike utvrđene su između učitelja srednje životne dobi ( $M = 2,46$ ) te učitelja mlađe ( $M = 2,38$ ), ali i starije životne dobi ( $M = 2,30$ ). Učitelji srednje životne dobi, pri tome su najnezadovoljniji edukacijom i profesionalnim razvojem za rad u slučajevima vršnjačkoga nasilja. Statistički značajne razlike utvrđene su i u zadovoljstvu učitelja primarnom edukacijom pri čemu su specifične razlike utvrđene, također, između učitelja srednje životne dobi ( $M = 2,75$ ) i mlađih ( $M = 2,41$ ) te starijih kolega ( $M = 2,52$ ). Unutar ovako određenih skupina, učitelji srednje životne dobi najmanje su zadovoljni usvojenim znanjima tijekom studija, dok se učitelji u dobi do 34. godine života smatraju najzadovoljnijima primarom edukacijom za rad na slučajevima vršnjačkoga nasilja.

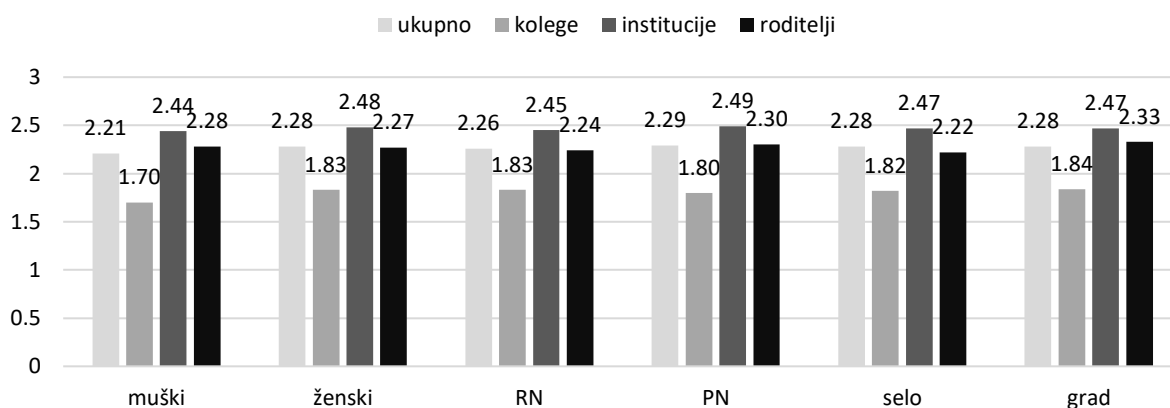


Grafikon 5 *Razlika u zadovoljstvu edukacijom i profesionalnim usavršavanjem za rad u slučajevima vršnjačkoga nasilja ovisno o dobi učitelja*

Kada je riječ o zadovoljstvu profesionalnim usavršavanjem organiziranim izvan škole specifične razlike utvrđene su između učitelja starije životne dobi ( $M = 2,22$ ) te učitelja mlađe ( $M = 2,44$ ), ali i srednje životne dobi ( $M = 2,37$ ). Stariji su učitelji pri tome najviše zadovoljniji stručnim usavršavanjima organiziranim izvan škole, dok su mlađi kolege najmanje zadovoljni ovim oblicima profesionalnog razvoja.

#### **Razlike u zadovoljstvu suradnjom s kolegama, institucijama te roditeljima**

Kako bismo provjerili razlikuju li se učitelji u zadovoljstvu suradnjom s kolegama, institucijama te roditeljima tijekom rješavanja problema međuvršnjačkoga nasilja ovisno o spolu, radnome mjestu te mjestu gdje se nalazi škola proveden je T-test, dok je za utvrđivanje razlika ovisno o dobi provedena jednosmjerna analiza varijance (ANOVA). Provedenim analizama statistički značajne razlike nisu utvrđene među učiteljima ovisno o spolu, radnome mjestu (razredna ili predmetna nastava) i mjestu gdje se nalazi škola (selo, grad), ali jesu ovisno o dobi. Prikaz aritmetičkih sredina zadovoljstva suradnjom s kolegama, institucijama te roditeljima ovisno o spolu, radnome mjestu i mjestu gdje se nalazi škola vidimo na grafikonu 6.

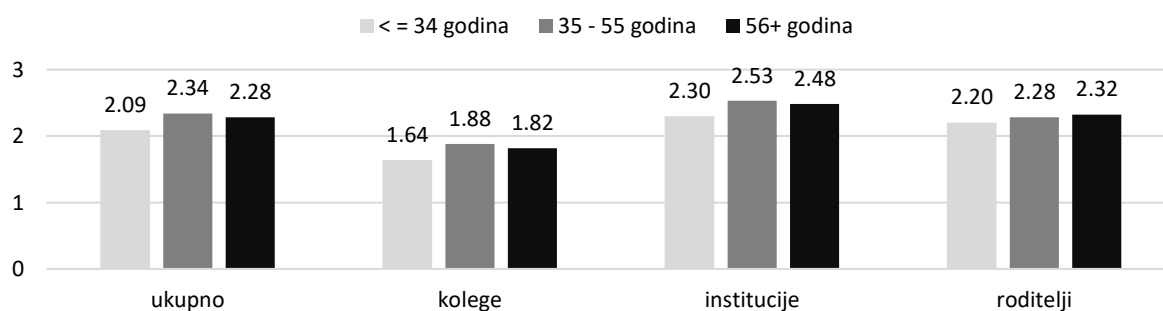


Grafikon 6 Razlika u zadovoljstvu suradnjom s kolegama, institucijama te roditeljima u slučajevima vršnjačkoga nasilja ovisno o spolu, radnom mjestu i mjestu gdje se nalazi škola

Kada je riječ o razlikama ovisno o dobi učitelja iz priložene tablice 4 vidimo da među njima postoji statistički značajna razlika u ukupnom zadovoljstvu suradnjom ( $F(2, 626)=9,326, p=.000$ ), zatim u zadovoljstvu suradnjom s kolegama ( $F(2, 626)=6,728, p=.001$ ) te institucijama ( $F(2, 626)=6,488, p=.002$ ), dok razlike u zadovoljstvu suradnjom s roditeljima nisu utvrđene. Post-hoc test specifične razlike pronalazi između mlađih učitelja te učitelja srednje i starije životne dobi, pri čemu su oni u odnosu na starije kolege statistički značajno zadovoljniji tim područjem njihovoga rada. Prikaz aritmetičkih sredina zadovoljstva učitelja suradnjom s kolegama, institucijama te roditeljima ovisno o dobi u vidimo na grafikonu 7.

Tablica 4 Usporedba zadovoljstva suradnjom s kolegama, institucijama te roditeljima ovisno o dobi i godinama staža učitelja

Dob	df	MS	F	p
ukupno	2,626	2,986	9,326	<b>.000</b>
kolege	2,626	2,703	6,728	<b>.001</b>
institucije	2,626	2,731	6,488	<b>.002</b>
roditelji	1,624	.481	.905	.405



Grafikon 7 Razlike u zadovoljstvu suradnjom s kolegama, institucijama te roditeljima u slučajevima vršnjačkoga nasilja ovisno o dobi učitelja

## Rasprava

### Edukacija i profesionalni razvoj

Rezultati ovoga istraživanja pokazuju da je nešto više od trećine ispitanika umjereno zadovoljno, dok je gotovo polovina ispitanika uglavnom ili izrazito nezadovoljna, a samo 15% ih je izrazito zadovoljno pripremom za rad u slučajevima vršnjačkoga nasilja stečenog tijekom studija i na različitim edukacijama organiziranim unutar ili izvan škole. Detaljnija analiza pokazuje kako su učitelji zadovoljniji stručnim usavršavanjima organiziranim u školi ili na različitim seminarima izvan škole, nego teorijskim i praktičnim znanjima stečenim tijekom studija. Ovakvi nalazi zapravo ne iznenađuju jer se tijekom studija učitelji tek upoznaju s ovom temom i često nemaju priliku u stvarnom školskom okružju promatrati ponašanja učenika, posebna ona neprihvatljiva. Stoga je razumljivo da rad u nastavi omogućuje učiteljima stjecanje konkretnih iskustava, a sudjelovanje na različitim stručnim usavršavanjima pruža priliku za raspravu o učinkovitosti različitih strategija suzbijanja nasilja među učenicima kroz što se njihove spoznaje o toj temi dodatno proširuju pa su zadovoljniji, a u budućim sličnim situacijama mogu biti i učinkovitiji. Dobiveni rezultati sugeriraju da edukaciji učitelja u ovom području treba posvetiti više pozornosti, a to je utvrđeno i u drugim istraživanjima prema kojima sami učitelji ističu potrebu za dodatnom obukom (Bauman i Del Rio, 2006; Craig, Bell i Leschied, 2011; Glasner, 2010; Mahon, Packman i Liles, 2020).

Kada je riječ o razlikama među učiteljima u zadovoljstvu pripremom za prepoznavanje, prevenciju i intervencije u slučajevima vršnjačkoga nasilja stečenom tijekom studija provedenim analizama one nisu utvrđene s obzirom na spol i mjesto gdje se nalazi škola u kojoj učitelji rade, ali jesu ovisno o tome rade li učitelji u razrednoj ili predmetnoj nastavi. Utvrđeno je da su učitelji razredne nastave zadovoljniji njihovom edukacijom tijekom studija, nego učitelji predmetne nastave. Ovaj rezultat je i očekivan jer se na Učiteljskim fakultetima više pozornosti posvećuje

različitim aspektima rada učitelja koji se odnose na rješavanje odgojnih problemima. Iako se može reći da u odnosu na vršnjačko nasilje nema sustavne edukacije ipak postoje neki izborni kolegiji i veći broj temeljnih pedagoških kolegija u kojima se govori o kvalitetnim pristupima različitim problemima djece, osnovama prevencije i sl. Za razliku od učitelja koji rade u razrednoj nastavi, njihove kolege koje rade u predmetnoj nastavi tijekom studija imaju samo 60 ECTS bodova posvećenih pedagoško-psihološkom obrazovanju, malo izbornih kolegija, pa je očekivano da se osjećaju nedovoljno pripremljenim za različite odgojne izazove pa tako i za rješavanje problema vršnjačkog nasilja.

Provedene analize pokazale su nadalje kako, ovisno o dobi ispitanika, postoje značajne razlike među učiteljima u ukupnom zadovoljstvu edukacijom i profesionalnim razvojem, zatim zadovoljstvu primarnom edukacijom te stručnim usavršavanjima organiziranim izvan škole. Vezano za ukupno zadovoljstvo učitelja primarnom edukacijom i profesionalnim usavršavanjem za rad na slučajevima nasilja među učenicima utvrđeno je kako su, u odnosu na mlađe i starije, učitelji srednje životne dobi tim područjem njihovoga profesionalnoga rada najmanje zadovoljni. Jedan od mogućih razloga je taj što ti učitelji tijekom studija nisu zaista pripremljeni za suočavanje s ovakvim problemima među učenicima, još uvijek nemaju dovoljno iskustva, a u godinama su kada objektivnije procjenjuju svoj uspjeh, traže najučinkovitija rješenja jer im je stalo da budu uspješni u svom poslu (napredovanja i sl.). Ovaj rezultat u skladu je s nalazima drugih istraživanja (Beran, 2006; Craig, Bell i Leschied, 2011; Ihnat i Smith, 2013; Kennedy, Russom i Kevorkian, 2012). Kada je riječ o primarnoj edukaciji provedenim analizama utvrđeno je da su mlađi učitelji zadovoljniji od učitelja srednje životne dobi, a oni su, s druge strane, manje zadovoljni od učitelja starije životne dobi. Jedno od mogućih objašnjenja moglo bi biti to da mlađi učitelji zbog njihovog neiskustva i uopće popularnog te raširenog arogantnog stava da su kompetentni za sve i po svaku cijenu moraju svima to dati do znanja mogu sebe percipirati kao zadovoljnije pripremom. Također, mlađe generacije su se i tijekom praktične nastave zasigurno susretale s problemima vršnjačkog nasilja pa su nužno postavljali pitanja svojim mentorima o intervencijama, a sve je to moglo doprinijeti njihovim većim zadovoljstvom primarnom edukacijom. Međutim, mlađi učitelji, kako se navodi u literaturi, češće ignoriraju nasilje, pokazuju manje zabrinutosti, a njihova samoučinkovitost u ovoj domeni je niska. (DeSmet i sur., 2015). Za razliku od mlađih, učitelji srednje i starije životne dobi tijekom svoje primarne edukacije nisu najvjerojatnije pripremani za suočavanje s problemima vršnjačkog nasilja jer u to vrijeme taj problem i nije bio toliko izražen. S druge strane, iako je problem vršnjačkog nasilja prilično raširen sve više raste svijest o tome koliko su takva iskustava štetna za

primjereni razvoj djece pa se teoretičari i praktičari, u cilju suzbijanja i prevencije te negativne pojave, dodatno angažiraju u traženju odgovora na različitim predavanjima. Učitelji starije životne dobi imaju u radu s djecom zasigurno najviše iskustva te su tijekom godina sudjelovali u većem broju različitih stručnih usavršavanja što je moglo utjecati na njihovo veće zadovoljstvo tim područjem profesionalnog razvoja.

#### **Suradnja s kolegama, institucijama te roditeljima**

Dobiveni rezultati pokazuju da su učitelji na rješavanju problema vršnjačkog nasilja zadovoljni podrškom i suradnjom u školi, ponajprije suradnjom ravnatelja, zatim stručnih suradnika, a najmanje kolega. Ovakav rezultat je i očekivan jer su ravnatelji, a potom i stručni suradnici i zaduženi za poduzimanje mjera i prijave vršnjačkog nasilja. No, treba napomenuti da je manje od polovine ispitanika zadovoljno ovom suradnjom, a to sugerira da ostaje još puno prostora za poboljšanja u ovom djelu njihovog zajedničkog posla. Kolege mogu pružiti podršku, pomoći u nekim konkretnim situacijama, ali nije u njihovoj ingerenciji prijavljivanje nasilja i suradnja s institucijama, razgovori s roditeljima i sl., što je svakako moglo utjecati na rezultate. Međutim socijalna podrška i razumijevanje kolega iznimno je važna u različitim aspektima rada u školi, pa bi trebalo raditi i na njezinom poboljšanju u ovoj domeni.

U praksi je opaženo nezadovoljstvo učitelja s različitim institucijama, a to potvrđuju i rezultati ovog istraživanja, koji pokazuju da su učitelji suradnjom s njima (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Agencija za odgoj i obrazovanje, Centar za socijalnu skrb, liječnici i lokalna te regionalna zajednica) te roditeljima uglavnom ili izrazito nezadovoljni. Taj rezultat jeste zabrinjavajući jer su neke od tih institucija zadužene za rad, organiziranje edukacija učitelja, pružanje podrške, a druge su profesionalne institucije zadužene za brigu i dobrobit djece, a uključene su u rješavanje problema vršnjačkog nasilja. Učitelji u praksi često ističu da od njih ne dobivaju pomoć, ali im moraju podnositi izvješće što ih dodatno opterećuje. Sugerira se budućim istraživačima da iz različitih perspektiva ispituju učinkovitost rada ovih institucija. Učitelji su na neke od tih institucija orijentirani (CZSR ili liječnici) kad se nasilje već dogodi i na neki način taj problem bez njihove pomoći sami ne mogu ni riješiti.

Kada je riječ o razlikama među učiteljima u zadovoljstvu suradnjom prilikom rješavanja problema međuvršnjačkoga nasilja utvrđeno je da su mlađi učitelji tim područjem njihovoga rada statistički značajno zadovoljniji od kolega srednje i starije životne dobi. Budući da nemaju dovoljno iskustva mlađi učitelji usmjereni su na traženje pomoći i podrške starijih kolega koji u takvim slučajevima preuzimaju ulogu mentora te nastoje njihova iskustva prenijeti mlađim generacijama. Također, mlađe učitelje često u njihovom radu motivira snažnija potreba za postizanjem uspjeha pa se više trude i prihvaćaju savjete, ali ujedno očekuju priznanje za svoj rad, dok stariji kolege imaju izraženiju potrebu pokazivanja utjecaja i moći stečenih tijekom godina rada u školi te nisu toliko usmjereni na suradnju s drugima (Hildebrandt i Eom, 2011). Yucel i Baktas (2012) izvještavaju o tome kako su mlađi učitelji češće međusobno snažnije emocionalno povezani i skloni probleme institucije identificirati kao njihove osobne pa postoji mogućnost da oni kroz zajedničko rješavanje tih problema ostvaruju bolju međusobnu povezanost, a samim time i veće zadovoljstvo suradnjom. Budući da u ovome istraživanju nije ispitano s kojim dobnim skupinama kolega učitelji ostvaruju najbolju suradnju preporuka je to ispitati u budućim istraživanjima.

## Zaključak i implikacije za odgojno-obrazovnu praksu

Rezultati i ovog istraživanja ukazuju na prijeku potrebu za opsežnim, kvalitetnim formalnim obrazovanjem učitelja prije ulaska u razred. Obuka učitelja moćna je sila koja najučinkovitije može doprinijeti smanjivanju nasilja (Crownover i Jones, 2018; Ihnat i Smith, 2013). Budući da međuvršnjačko nasilje vrlo brzo eskalira, razumljivo je da učitelji o tome moraju učiti prije ulaska u razred (Mahon, Packman i Liles, 2020).

Bilić (2021) nakon provedenog empirijskog istraživanja o kompetentnosti učitelja izdvaja temeljne odrednice kompetentnosti koje bi svaki učitelj trebao imati za rad na problemu vršnjačkog nasilja, a one mogu poslužiti i kao relevantne smjernice za edukaciju učitelja. Da bi mogli djelovati učitelji moraju imati:

- znanje o fenomenu nasilja (oblicima i obilježjima različitih vrsta nasilja, ulogama djece u nasilja, čimbenicima rizika i zaštite, posljedicama, prevenciji, načinima postupanja, radu s učenicima i uključivanju roditelja);
- profesionalne vještine za djelovanja (rješavanja konflikata, vođenja razgovora, savjetovanja i individualnog rad, prepoznavanja problema i procjena čimbenika rizika, organiziranja različitih preventivnih aktivnosti);
- kompetentnost za rad s učenicima u razredu (kreiranje sigurnog i poticajnog razrednog ozračja, potpora viktimiziranim učenicima, mijenjanje stavova o nasilju, uspostava kvalitetnih odnosa, rad u malim skupinama, rad na prevenciji nasilja, sprječavanje nasilja u konkretnim situacijama);
- kompetentnost za prepoznavanje problema vršnjačkog nasilja (identificiranje počinitelja i njihovih asistenta te žrtva i branitelja različitih oblika nasilja, pravovremeno uočavanje čimbenika rizika i objektivna procjena nasilja u razredu).
- kompetentnosti za rad s roditeljima, suradnju s različitim institucijama, provedbu preventivnih programa i intervencija, pisanje izvješća o nasilju i evaluacija rada.

Učitelji mogu samo učinkovito intervenirati ako razumiju prirodu nasilja (Glasner, 2010). Prepoznavanje vrsta i oblika nasilja, uloga djece u nasilju (počinitelji, žrtve, promatrači, branitelji), uočavanje incidenata nasilja i njihova pravodobna reakcija te korištenje odgovarajućih strategija, ključni su čimbenici za smanjivanje nasilja.

Uz obvezno inicijalno obrazovanje, učitelji se moraju i kontinuirano usavršavati kako bi se uspješno mogli suočiti s problemom vršnjačkog nasilja. To stručno usavršavanje trebalo bi biti prilagođeno i usredotočeno na specifične poteškoće koje učitelji imaju i određivanje smjernica koje im mogu omogućiti napredak (DeSmet i sur., 2015).

Škole bi se trebale aktivno suprotstaviti nasilju (a ne samo deklarativno), a to ponajprije uključuje osposobljavanje učitelja za razumijevanje, prepoznavanje nasilja te prevenciju i intervencije.



Parafrazirajući Avivu Glasner (2010, str. 538) možemo zaključiti da škole koje ignoriraju problem vršnjačkog nasilja, zapravo taj problem njeguju.

## Literatura

- Baiden, P. i Tadeo, S. K. (2020). Investigating the association between bullying victimization and suicidal ideation among adolescents: Evidence from the 2017 Youth Risk Behavior Survey. *Child abuse & neglect*, 102, 104417
- Bauman, S. i Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of educational psychology*, 98(1), 219.
- Bauman, S. i Hurley, C. (2005). Teachers' attitudes and beliefs about bullying: Two exploratory studies. *Journal of School Violence*, 4(3), 49-61.
- Bilić, V. (2021) Odnos kompetentnosti, percipirane ozbiljnosti nasilne situacije i intervencija učitelja u slučajevima vršnjačkoga nasilja (u tisku).
- Crownover, A. i Jones, J. R. (2018). A relational pedagogy: A call for teacher educators to rethink how teacher candidates are trained to combat bullying. *Journal of Thought*, 52(1-2), 17-28.
- Craig, K., Bell, D. i Leschied, A. (2011). Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 21-33.
- Chudal, R., Tiiri, E., Klomek, A. B., Ong, S. H., Fossum, S., Kaneko, H., ... i Sourander, A. (2021). Victimization by traditional bullying and cyberbullying and the combination of these among adolescents in 13 European and Asian countries. *European child & adolescent psychiatry*, 1-14.
- Dedousis-Wallace, A., Shute, R., Varlow, M., Murrihy, R. i Kidman, T. (2014). Predictors of teacher intervention in indirect bullying at school and outcome of a professional development presentation for teachers. *Educational Psychology*, 34(7), 862-875.
- DeSmet, A., Aelterman, N., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Handebosch, H., ...i De Bourdeahdhuij, I. (2015). Secondary school educators' perceptions and practices in handling cyberbullying among adolescents: A cluster analysis. *Computers & Education*, 88, 192-201.
- Glasner, A. (2010). On the front lines: Educating teachers about bullying and prevention methods. *Journal of Social Sciences*, 6(4), 535-539.
- Hildebrandt, S. A. i Eom, M. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 416-423.
- Hinduja, S. i Patchin, J. W. (2018). Cyberbullying research summary: Cyberbullying and suicide. Online: [http://www.cyberbullying.us/myspace\\_youth\\_research.pdf](http://www.cyberbullying.us/myspace_youth_research.pdf).
- Husky, M. M., Delbasty, E., Bitfoi, A., Carta, M. G., Goelitz, D., Koç, C., ...i Kovess-Masféty, V. (2020). Bullying involvement and self-reported mental health in elementary school children across Europe. *Child abuse & neglect*, 107, 104601.
- Ihnat, L. i Smith, D. (2013). Solutions for bullying: Intervention training for pre-service teachers. *Journal of Teaching and Learning*, 9(1).
- Kennedy, T. D., Russom, A. G. i Kevorkian, M. M. (2012). Teacher and administrator perceptions of bullying in schools. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 7(5), 1-12.
- Kowalski, R. M. i Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of adolescent health*, 53(1), S13-S20.
- Mahon, J., Packman, J. i Liles, E. (2020). Preservice teachers' knowledge about bullying: implications for teacher education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1-13.
- Novick, R. M. i Isaacs, J. (2010). Telling is compelling: The impact of student reports of bullying on teacher intervention. *Educational Psychology*, 30(3), 283-296.
- Okumu, M., Kim, Y. K., Sanders, J. E., Makubuya, T., Small, E. i Hong, J. S. (2020). Gender-Specific Pathways between Face-to-Face and Cyber Bullying Victimization, Depressive Symptoms, and Academic Performance among US Adolescents. *Child Indicators Research*, 13, 2205-2223.
- Oldenburg, B., Bosman, R. i Veenstra, R. (2016). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School Psychology International*, 37(1), 64-72.

- Parson, D. S. (2015). *School bullying and teacher professional development* (Doctoral dissertation, Walden University).
- Walsh, K., Laskey, L., McInnes, E., Farrell, A., Mathews, B., i Briggs, F. (2011). Locating child protection in preservice teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 31-58.
- Yucel, I., i Bektas, C. (2012). Job satisfaction, organizational commitment and demographic characteristics among teachers in Turkey: Younger is better?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1598-1608.

## **Education, professional development and support for teachers - basic preconditions for combating peer violence**

*Healthy development and school success of children are possible only in a safe school environment, so schools are expected to be zones without violence. Teachers certainly have an extremely important role in providing such conditions, so they should be able to recognize and understand various forms of violence and respond to them in a timely, competent and effective manner, for which they need initial preparation and continuous training.*

*Therefore, the aim of this paper is to examine the satisfaction of teachers with their education and professional development and cooperation with colleagues, institutions and parents in working on the problems of peer violence. Participants in this study were primary school teachers from different macro-regions of the Republic of Croatia, 639 of them (F=569 and M=70). The Scale of Teacher Education and Professional Development and the Scale of Cooperation with Colleagues, Institutions and Parents were used to collect data.*

*After the analyzes, it was determined that the surveyed teachers are moderately satisfied with the preparation and professional development for working on cases of peer violence at school. At the same time, younger teachers are satisfied with primary education, while senior colleagues are more satisfied with professional trainings organized outside schools. When it comes to cooperation with colleagues, teachers are most satisfied with the cooperation with principals and professional associates, but they are mostly or extremely dissatisfied with cooperation with various institutions, parents.*

*The obtained results indicate the urgent need for continuous training and preparation of teachers to work on cases of peer violence, because in this way it can most effectively contribute to reducing this negative phenomenon in schools.*

**Key words:** *cooperation; education; peer violence; professional development; teachers*

# Treba li zaključivati ocjene na polugodištu u nižim razredima osnovne škole?

**Sandra Kadum, Maja Ružić-Baf, Nora Tarlač**

## Sažetak

*Zaključivanje ocjena na polugodištu dugo je bilo prisutno u hrvatskom školstvu. Godine 2012. ukidaju se zaključne ocjene na polugodištu. Ocjene su važan čimbenik u životu pojedinca jer o njima ovisi učenikovo daljnje školovanje, mogućnost upisa u željenu srednju školu ali i mogućnost kasnijeg zaposlenja. Ocjena je povratna informacija učeniku o njegovu radu, stoga je važno koja će ocjena biti dodijeljena učeniku. Zato su učenici pod pritiskom za postizanjem što boljih ocjena koje postaju glavna motivacija za učenje. Razumijevanje i primjena naučenih nastavnih sadržaja stavlja se u drugi plan.*

*U radu su prikazani rezultati istraživanja kojega je cilj bio ispitati stavove učitelja razredne nastave glede ukidanja zaključne ocjene na polugodištu. Primjenom anketnog upitnika istraživanje je provedeno tijekom siječnja 2021. godine na uzorku od 542 učitelja primarnog obrazovanja. Ispitanici su se složili da je ukidanje ocjena bio dobar reformski zahvat jer je od početka školske godine do kraja polugodišta prekratak period da bi se zaključila ocjena i smatraju da dodatno opterećuje i učenika i učitelja.*

**Ključne riječi:** roditelji, stres, učenici, učitelji

## Uvod

Ocjena i sam čin ocjenjivanja uvijek izaziva stres kod učenika, ali kako navode Brdar i Rijavec (1997) i kod učitelja ali i roditelja. Ocjene su važne učeniku ali i roditelju jer o njima ovisi učenikovo daljnje školovanje, mogućnost upisa u željenu srednju školu, fakultet i mogućnost kasnijeg boljeg zaposlenja. Učenici su zato pod pritiskom (u većini slučajeva zbog roditelja) za postizanjem što boljih ocjena koje postaju glavna motivacija za usvajanje novih nastavnih sadržaja. Nažalost, razumijevanje i primjena naučenih nastavnih sadržaja stavlja se u drugi plan.

Osipova, Nikishov i Rakitskaya (2018) ističu da je profesionalno zdravlje učitelja osnova učinkovitog rada suvremene škole i njezin strateški izazov. Pritom, učenici i njihovi roditelji znaju biti nerealni u procjeni razine postignuća i usvojenosti vještina i znanja djeteta te smatraju da učenik zaslužuje višu ocjenu. "Rezultati vrednovanja ostvarenosti i razine učeničkih postignuća u školskom sustavu najčešće se iskazuje ocjenom." (Rajić, 2017, str. 270). Zna se dogoditi i da učitelji ponekad budu neobjektivni pri ocjenjivanju, pa tako Biasiol-Babić (2009) navodi kako su različiti ispitivači dali različite ocjene za isto pokazano znanje, ali i to da isti ispitivači daju različite

ocjene za isti pisani test. Time je pokazano da su poneki ispitivači neobjektivni te da ocjene nisu uvijek pokazatelj znanja nego i osobina ispitivača. Objektivnost je stoga vrlo važna i to iz više razloga. Neki od razloga su to što ocjena utječe na učenikovo samopoštovanje i samopouzdanje. Također loše ocjene mogu biti uzrok straha i stresa. Isto tako kao što je ranije navedeno ocjene nam omogućuju daljnji nastavak školovanja te ukoliko imamo loš uspjeh u osnovnoj ili srednjoj školi ograničen nam je nastavak daljnjeg školovanja. Ukoliko trud i rad nisu nagrađeni učenik gubi motivaciju za daljnjim radom. (Biasiol-Babić, 2009).

Nekako u skladu s time Singer (1984; 1985) se zalaže za ukidanje ocjena, jer tvrdi da se ocjene suprotstavljaju osnovnim pedagoškim načelima i pritom navodi kako ocjene učenike obeshrabruju, neobjektivne su te malo govore o učenikovim sposobnostima i vještinama te volji za radom. Margetić (2016) navodi da su ocjene sastavni dio obrazovanja i da bi trebale biti pokazatelj uspjeha i napretka učenika kao i učenikov krajnji ukupni rezultat (na kraju polugodišta). Stoga se, kako navodi San (2016) ocjenjivanje učenika može promatrati kao mogućnost poboljšanja učenja tj. poboljšava motivaciju učenika i akademski uspjeh. Međutim, odredbom u članku 14. Zakona o izmjenama i dopunama Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Narodne novine, br. 86/2012) odlučeno je da se učenike više neće ocjenjivati na polugodištu.

Školska ocjena ima temeljne funkcije i kako navodi Matijević (2011, 2017) riječ je o dijagnostičkoj, prognostičkoj i motivacijskoj funkciji. Zamišljene su kao pokazatelj uspješnosti ili neuspješnosti u odnosu na planirane ishode, tj. očekivanja, za kvalitetu ukupnih postignuća svakog učenika, ali i kao podsjećanje učenika i/ili roditelja da mogu ili trebaju raditi više, tj. jesu li zadovoljni ili nezadovoljni njihovim zalaganjem i postignućima.

Ocjena je povratna informacija učeniku o njegovom postignuću i napretku. „Ocjene označavaju stupanj učenikovih postignuća izražen kvalitativno (opisno) i kvantitativno (brojčano)“ (Bublubašić Kuzmanović, Kavur i Perak, 2010, str. 184). Ocjena se smatra sastavnim dijelom odgojno-obrazovnog procesa. Pokazatelj je učenikova uspjeha usvajanja znanja iz određenog nasatvnog predmeta, ali isto tako i učenikova uspjeha na polugodištu i na kraju školske godine. Ovisno o ocjenama, učenika kasnije nastavlja svoje obrazovanje upisujući srednju školu (Kolar Billege, 2012). Učeniku ocjena može poslužiti i kao nagrada za uloženi trud i zalaganje, te ga motivira da nastavi tako. Zbog toga se ocjene na kraju školske godine zaključuju uzimajući u obzir sve elemente vrednovanja te cjelokupni rad učenika. Procjenjuje se učenikova razina samostalnosti, odgovornosti prema radu tijekom nastavne godine tj. ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda, kompetencija, znanja, vještina, sposobnosti,. (Kadum, Ružić-Baf, Farkaš, 2021)

## Metode

### Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja bio je ispitati stavove učitelja razredne nastave o ukidanju zaključne ocjene na polugodištu, tj. zanimalo nas je slažu li se sudionici istraživanja s odlukom o ukidanju zaključne polugodišnje ocjene.

Na osnovu postavljenog cilja, definirani su sljedeći zadaci istraživanja:

- utvrditi je li ukidanje polugodišnjih ocjena dobro reformski zahvat;
- ispitati imaju li učenici lošije ocjene na kraju školske godine od kada nema zaključnih polugodišnjih ocjena;
- ispitati jesu li polugodišnje ocjene motivirajuće za učenike;
- utvrditi je li polugodišnja ocjena pokazatelj znanja na kraju školske godine;
- ispitati da li roditelji ukidanjem polugodišnje ocjene imaju dobar uvid u školski uspjeh svog djeteta.

### Hipoteze

Iz postavljenog cilja i iz cilja proizašlih zadataka postavljene su sljedeće hipoteze istraživanja:

- H<sub>1</sub> Ukidanje polugodišnjih ocjena dobar je reformski zahvat.
- H<sub>2</sub> Učenici na kraju školske godine nemaju lošije ocjene od kada nema zaključnih polugodišnjih ocjena.
- H<sub>3</sub> Polugodišnje ocjene nisu motivirajući činitelj za učenike.
- H<sub>4</sub> Polugodišnja ocjena nije pokazatelj znanja na kraju školske godine.
- H<sub>5</sub> Ukidanjem polugodišnjih ocjena roditelji nemaju više dobar uvid u školski uspjeh svog djeteta.

### Mjerni instrument

U istraživanju je korišten mjerni instrument sastavljen za potrebe ovoga istraživanja. Sastojao se od tri nezavisne varijable (spol, životna dob, godine radnog iskustva), te deset zavisnih varijabli od kojih je osam temeljenih na skali procjene Likertova tipa, prilagođena potrebama ovog istraživanja. Uz svaku je česticu ponuđena skala odgovora, a sudionici istraživanja odlučivali su se za jedan od ponuđenih odgovora: 1 = uopće se ne slažem, 2 = ne slažem se, 3 = niti slaže niti ne slaže, 4 = slažem se i 5 = potpunosti se slažem. Preostale dvije zavisne varijable bile otvorenog

tipa gdje se sudionicima istraživanja, ukoliko su to željeli, dala mogućnost davanja svog osobnog mišljenje.

### Organizacija i tijek istraživanja

Istraživanje je provedeno tijekom siječnja 2021. godine na području Republike Hrvatske. Sudionici istraživanja su upoznati s ciljem i svrhom istraživanja.

Pravila postupanja prilikom istraživanja definirana su na samom početku: ispitanicima su dane pisane upute o načinu popunjavanja mjernog instrumenta, zajamčila im se anonimnost, mogućnost odustanka od daljnjeg davanja odgovora te im se objasnilo da će podaci dobiveni ovim istraživanjem biti korišteni isključivo u znanstvene svrhe.

Želimo istaknuti da pojmovi koji se koriste u ovome radu, a koji imaju rodni značaj, bez obzira na to koriste li se u ženskom ili muškom rodu, na jednak način obuhvaćaju ženski i muški rod.

Za potrebe ovog istraživanja i u svrhu prikupljanja podataka, korišten je Google obrazac. Dobiveni podaci obrađeni su primjenom IBM SPSS Statistics 24.

Iz područja deskriptivne statistike izračunali smo postotne vrijednosti, aritmetičke sredine ( $M$ ) i standardne devijacije ( $SD$ ), a iz inferencijalne statistike  $t$ -vrijednosti i eta kvadrat.

Izračunali smo, također, i korelacijske koeficijente ( $r$ ).

### Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno na uzorku od 542 učitelja primarnog obrazovanja zaposlenih u osnovnim školama Republike Hrvatske. U uzorku je bilo 517 (95.4%) ispitanika ženskog spola i 25, odnosno 4.6% muškoga spola.

Osobitosti uzorka s obzirom na životnu dob prikazan je u tablici 1.

Tablica 1. Životna dob sudionika istraživanja

Životna dob	$f$	%
manje od 25 godina	14	2.6
25 ili više godina ali manje od 33 godine	86	15.9
33 ili više godina ali manje od 40 godina	143	26.4
40 ili više godina ali manje od 48 godina	144	26.5
48 ili više godina ali manje od 54 godine	102	18.8
54 godine života ili više	53	9.8
Ukupno:	542	100.0

Iz tablice 1 je vidljivo da je broj sudionika istraživanja podjednak za životnu dob 33 ili više ali manje od 40 godina (26.4%) i životnu dob 40 ili više ali manje od 48 godina (26.5%). To znači da

je tim dvama rasponima obuhvaćeno čak 52.9% ispitanika. Onih životne dobi manje od 33 godine bilo je 18.5%, dok je onih životne dobi s 48 ili više godina 28.6%.

Osobitosti uzorka s obzirom na godine radnog iskustva prikazan je u tablici 2. Vidljivo je da je najveći broj sudionika istraživanja sa 5 ili više ali manje od 15 godina radnog iskustva – njih je 37.3%, dok je najmanje onih koji imaju 35 ili više godina radnog iskustva: takvih je tek 1.8%.

Tablica 2. Godine radnog iskustva u osnovnoj školi

Godine radnog iskustva	<i>f</i>	%
1. manje od 5 godina	84	15.5
2. 5 ili više, ali manje od 15 godina	202	37.3
3. 15 ili više, ali manje od 25 godina	142	26.2
4. 25 ili više ali manje od 35 godina	104	19.2
5. 35 ili više godina radnog iskustva	10	1.8
Ukupno	542	100.0

Da bismo utvrdili postoje li statistički značajne razlike u distribuciji sudionika istraživanja s obzirom na nezavisne varijable životna dob i godine radnog iskustva, primjenili smo Kolmogorov-Smirnov test. Dobiveni rezultati prikazani su u tablici 3.

Tablica 3. Kolmogorov-Smirnov test normalnosti distribucije s obzirom na životnu dob i godine radnog iskustva

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
životna dob	.163	542	.000	.933	542	.000
godine radnog iskustva	.230	542	.000	.894	542	.000

a. Lilliefors Significance Correction

U tablici 3 prikazani su rezultati ispitivanja normalnosti distribucije. Normalnost se pokazuje statistički neznačajnim, tj. slučajnim odstupanjem od normalnosti, ako je veličina signifikacije (Sig.) veća od .05. Kako dobivene vrijednosti signifikacije, za obje nezavisne varijable (životna dob i godine radnog iskustva), iznose .000, to kazuje da postoje statistički značajne razlike u normalnosti / pravilnosti distribucije.

Za navedene nezavisne varijable dobivene su sljedeće vrijednosti deskriptivne statistike:



- za životnu dob:  $M = 3.73$ ,  $SD = 1.280$ .
- za godine radnog iskustva:  $M = 2.55$ ,  $SD = 1.027$ .

## Rezultati

Hipoteza  $H_1$  *Ukidanje polugodišnjih ocjena dobar je reformski zahvat*, vezana je uz istraživački zadatak *utvrditi je li ukidanje polugodišnjih ocjena dobro reformski zahvat* a ovo uz česticu *je li dobro da su ukinute zaključne ocjene na polugodištu*. Dobiveni podaci kazuju da se s postavljenom česticom (tvrđnjom) 33.5% sudionika istraživanja uopće ne slaže (23.2%), odnosno ne skalže (10.3%); njih 13.5% se sa tvrđnjom niti slaže niti ne slaže.

Sa tvrđnjom *je li dobro da su ukinute zaključne ocjene na polugodištu* 9.2% ispitanika se slaže, dok se u *potpunosti slaže* njih 43.7%. Dakle, gotovo 53% sudionika istraživanja pozitivno gleda na ukidanje zaključnih polugodišnjih ocjena.

Deskriptivni statistički pokazatelji prikazani su u tablici 4.

Tablica 4. Statistički pokazatelji za česticu *je li dobro da su ukinute zaključne ocjene na polugodištu*

N	Valid	542
	Missing	0
Mean		3.40
Std. Deviation		1.649
Skewness		-.377
Std. Error of Skewness		.105
Kurtosis		-1.514
Std. Error of Kurtosis		.209

Temeljem prikazanih podataka zaključuje se da je postavljena hipoteza  $H_1$  *Ukidanje polugodišnjih ocjena dobar je reformski zahvat* potvrđena.

Sljedeća čestica o kojoj su se sudionici istraživanja izjašnjavala glasila je: *od početka školske godine do kraja polugodišta je prekratak period da bi se zaključila ocjena*. Podaci uz ovu česticu kazuju da nešto više od  $\frac{1}{3}$  ispitanika (njih 34.8%) iskazuje negativan stav glede postavljene čestice, dok je 15.7% njih neodlučno, tj. niti se slaže niti se ne slaže s postavljenom česticom. Gotovo polovina sudionika istraživanja (49.5%) pozitivno gleda na postavljenu česticu.

Uz ovu česticu dobivene su sljedeće statističke vrijednosti:  $M = 3.30$ ,  $SD = 1.570$ .

Sljedeći istraživački zadatak *ispitati imaju li učenici lošije ocjene na kraju školske godine od kada nema zaključnih polugodišnjih ocjena* vezan je uz česticu *rezultat (uspjeh) učenika je lošiji od kada su ukinute polugodišnje ocjene*.

Hipoteza uz navedeni istraživački zadatak i navedenu česticu postavljena je u negaciji i glasila je:

H<sub>2</sub> *Učenici na kraju školske godine nemaju lošije ocjene od kada nema zaključnih polugodišnjih ocjena*.

Dobiveni rezultati prikazani su u tablici 5.

Tablica 5. Podaci dobivni uz česticu *rezultat (uspjeh) učenika je lošiji od kada su ukinute polugodišnje ocjene*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1.	uopće se ne slažem	141	26.0	26.0	26.0
2.	ne slažem se	80	14.8	14.8	40.8
3.	niti se slažem niti se ne slažem	103	19.0	19.0	59.8
4.	slažem se	87	16.2	16.1	75.8
5.	u potpunosti se slažem	131	24.2	24.2	100.0
Ukupno:		542	100.0	100.0	

Iz tablice 5 uočava se da se gotovo jedna petina (19.0%) sudionika istraživanja s postavljenom česticom *niti slaže niti se ne slaže*. Preostali ispitanici opredijelili su se ovako:

- njih 40.8% za opcije *uopće se ne slažem* (26.0%) i *ne slažem se* (14.8%) i
- 40.3% za opciju *slažem se* (16.1%) i *u potpunosti se slažem* (24.2%).

Dobive se su sljedeće vrijednosti deskriptivne statistike: M= 2.98, SD = 1.523.

S obzirom na dobiven rezultate zaključuje se da postavljena hipoteza H<sub>2</sub> *učenici na kraju školske godine nemaju lošije ocjene od kada nema zaključnih polugodišnjih ocjena* nije ni potvrđena ali se niti odbacuje.

Sljedeća hipoteza, hipoteza H<sub>3</sub>, koja je postavljena u obliku *polugodišnje ocjene nisu motivirajući činitelj za učenike* vezana je uz istraživački zadatak *jesu li polugodišnje ocjene motivirajuće za učenike* i česticu *zaključne ocjene na polugodištu su motivirajuće za učenike*.

Rezultati uz poslavljenju česticu prikazani su u tablici 6.

Tablica 6. Podaci dobiveni uz česticu zaključne ocjene na polugodištu su motivirajuće za učenike

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1.	uopće se ne slažem	118	21.8	21.8	21.8
2.	ne slažem se	54	10.0	10.0	31.7
3.	niti se slažem niti se ne slažem	117	21.6	21.6	53.3
4.	slažem se	107	19.7	19.7	73.1
5.	u potpunosti se slažem	146	26.9	26.9	100.0
Ukupno:		542	100.0	100.0	

Najveći broj sudionika istraživanja – njih 46.6% – *slaže se* (19.7%) odnosno *u potpunosti se slaže* (26.9%) s postavljenom česticom. Neodlučnih, tj. onih koji se s česticom *niti slažu niti se ne slažu* je 21.6%.

Onih koji se s postavljenom česticom *uopće ne slažu* je 21.8%, a onih koji se s česticom *ne slažu* je 10.0%.

Aritmetička sredina uz česticu *zaključne ocjene na polugodištu su motivirajuće za učenike* je vrijednosti:  $M = 3.20$ , dok standardna devijacija iznosi:  $SD = 1.486$ .

S obzirom na dobiven rezultate zaključuje se da postavljena hipoteza  $H_3$  *polugodišnje ocjene nisu motivirajući činitelj za učenike* nije potvrđena pa se kao takva odbacuje.

Za dosad razmatrane čestice (1) *je li dobro da se ukinu zaključne ocjene na polugodištu*, (2) *od početka školske godine do kraja polugodišta je prekratak period da bi se zaključila ocjena*, (3) *rezultat (uspjeh) učenika je lošiji od kada su ukinute polugodišnje ocjene* te česticu (4) *zaključne ocjene na polugodištu su motivirajuće za učenika* odredili smo koeficijente korelacije. Dobivene vrijednosti prikazane su u obliku (donje) korelacione matrice – vidijeti tablicu 7.

Iz tablice 7 je vidljivo da su svi koeficijenti korelacije statistički značajni na razini od 1%.

Četiri (4) koeficijenta korelacije su negativna, što znači da između svak dva para tih čestica postoji negativna povezanost, tj. velike vrijednosti u jednoj čestici praćene su malim vrijednostima u drugoj čestici.

Kako su svi koeficijenti korelacije, po apsolutnoj vrijednosti (modulu), veći od .50, tj.  $r > .50$ , to u skladu s Cohen-ovim smjernicama (1988, 79-81) slijedi da između svaka dva para čestica postoji jaka korelacija.

Sljedeće dvije tvrdnje koje smo sudionicima istraživanja dali na izjašnjavanje bile su: *Zaključna ocjena dodatno je opterećenje za učenike?* i *Zaključna ocjena dodatno je opterećenje za učitelje?* Dobivene vrijednosti prikazali smo grafički – vidjeti sliku 1.

		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>1</b>	Pearson Correlation	1			
	Sig. (2-tailed)				
	N	542			
<b>2</b>	Pearson Correlation	.817**	1		
	Sig. (2-tailed)	.000			
	N	542	542		
<b>3</b>	Pearson Correlation	-.723**	-.600**	1	
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		
	N	542	542	542	
<b>4</b>	Pearson Correlation	-.767**	-.655**	.764**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	
	N	542	542	542	542

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Opis: **1** je li dobro da se ukinu zaključne ocjene na polugodištu  
**2** od početka školske godine do kraja polugodišta je prekratak period da bi se zaključila ocjena  
**3** rezultat (uspjeh) učenika je lošiji od kada su ukinute polugodišnje ocjene  
**4** zaključne ocjene na polugodištu su motivirajuće za učenika

Tablica 7. Korelaciona matrica



Slika 1. Zaključna ocjena dodatno je opterećenje za učenika i učitelja

Sa česticom *zaključna ocjena je dodatno opterećenje za učenike*, ispitanici njih 33.6% se sa postavljenom česticom *u potpunosti ne slaže* (20.3%), dok se s postavljenom česticom *ne slaže* njih 13.3%. Neodlučnih, dakle onih koji se s česticom niti ne slažu niti slažu, je 21.8%. Onih sudionika istraživanja koji se s postavljenom česticom *slažu* (18.1%) odnosno *u potpunosti slažu* (26.5%) je ukupno 44.6% (slika 1).

Aritmetička sredina za ovu česticu je vrijednosti  $M= 3.17$ , dok standardna devijacija ima vrijednost  $SD= 1.470$ .

Glede čestice *zaključna ocjena je dodatno opterećenje za učitelje* rezultati kazuju (vidijeti sliku 1): s postavljenom se česticom *u potpunosti ne slaže* 18.5% sudionika istraživanja, odnosno *ne slaže se* njih 9.8%. Onih koji se *u potpunosti slažu* (41.1%) i onih koji se s postavljenom česticom *slažu* (17.9%) je ukupno 59.0%; neodlučnih ispitanika je 12.7%.

Aritmetička sredina za ovu česticu iznosi  $M= 3.54$ , a vrijednost standardne devijacije je  $SD= 1.542$ .

S namjerom da utvrdimo postoji li statistički značajna razlika između nađenih veličina (vrijednosti) aritmetičkih sredina, razmatrane smo čestice podvrgli *t*-testu. Rezultat ovoga postupka prikazan je u tablici 8.

Tablica 8. Test uparenih uzoraka

	Paired Differences					df	Sig. (2-tailed)	
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Upareni uzorci: dodatno opterećenje učenik-učitelj	-.362	1.302	.056	-.471	-.252	-6.466	541	.000

U posljednjem stupcu tablice 8, sa zaglavljem Sig. (2-tailed), uočavamo da signifikacija iznosi .000. Kako je ta vrijednost manja od .05, zaključujemo da postoji statistički značajna razlika između aritmetičkih sredina. Vrijednost *t*-omjera iznosi  $t = -6.466$ , uz broj stupnjeva slobode  $df = 541$ . Prosječna razlika aritmetičkih sredina iznosi  $-.362$ . Pritom se interval 95-postotne pouzdanosti proteže od donjih (Lower)  $-.471$  do gornjih (Upper)  $-.252$ .

Da bismo utvrdili veličinu utjecaja *t*-testa izračunali smo *eta kvadrat* primjenom formule:

$$Eta\ kvadrat = \frac{t^2}{t^2 + (N - 1)}$$

Supstitucijom odgovarajućih vrijednosti u navedenu formulu, dobivamo

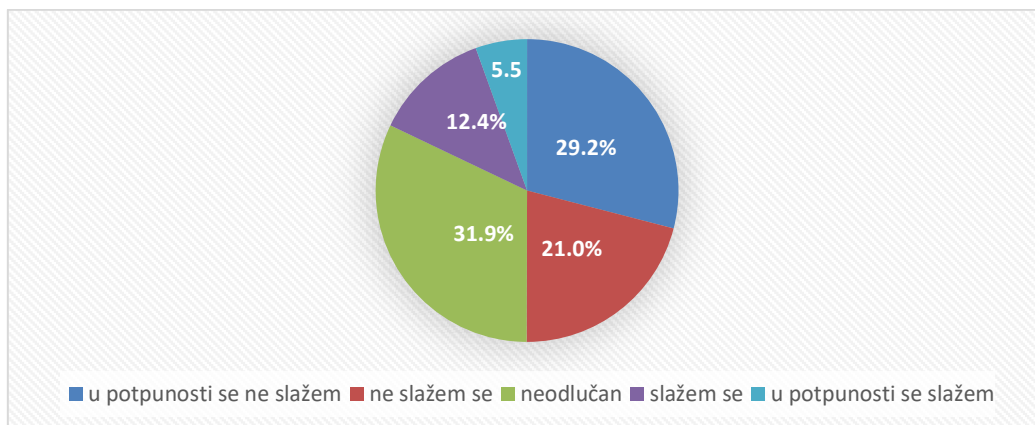
$$Eta\ kvadrat = \frac{t^2}{t^2 + (N - 1)} = \frac{(-6.466)^2}{(-6.466)^2 + (542 - 1)} = \frac{41.809}{41.809 + 541} = \frac{41.809}{582.809}$$

$$Eta\ kvadrat = .072$$

Kako dobivena vrijednost *eta kvadrata* iznosi .072, u skladu sa smjernicama koje je definirao Cohen (1988), utjecaj je veliki, tj. veoma je velika razlika između uparenih uzorka: dodatno opterećenje učenik-učitelj.

Pretposljednja čestica definirana je na sljedeći način: *ocjena na polugodištu pokazatelj budućeg znanja na kraju školske godine*. Rezultati su prikazani na slici 2.

Na slici 2 uočava se kako 29.2% sudionika istraživanja *u potpunosti ne slaže* s tvrdnjom da je zaključna ocjena na polugodištu pokazatelj budućeg znanja na kraju godine. 21.0% ispitanika se *ne slaže*, dok je čak njih 31.9% neodlučno. 12.4% ispitanika se s postavljenom česticom *slaže*, a njih 5.5% se *u potpunosti slaže*.

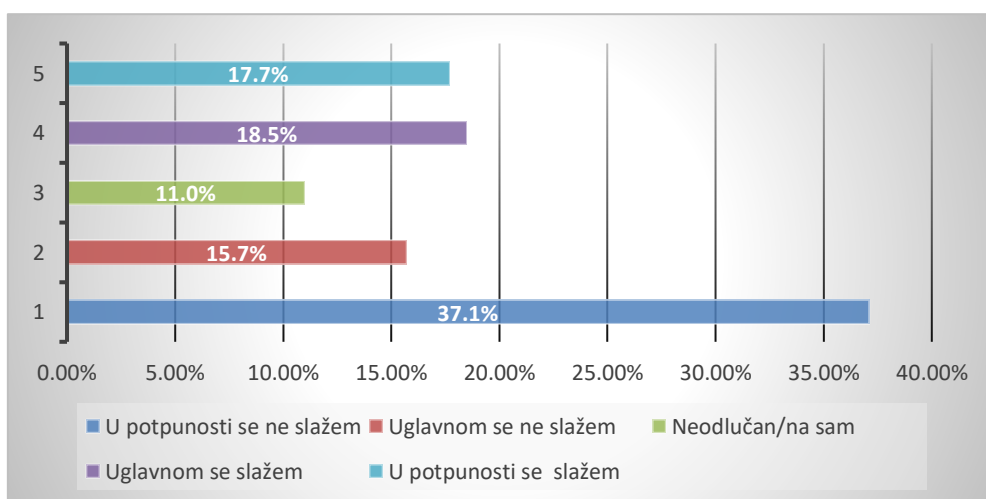


Slika 2. Zaključna ocjena pokazatelj je budućeg znanja na kraju školske godine

Da bismo utvrdili jesu li odgovori sudionika istraživanja po ovoj čestici statistički značajni ili ne, primjenili smo neparametrijski hi-kvadrat test i dobili:  $\chi^2 = 133.996$ ,  $df = 4$ , Asymp. Sig. = .000. To znači da su odgovori sudionika istraživanja statistički značajni.

Posljednja čestica glasila je: *Ukidanjem zaključne ocjene na polugodištu roditelji nemaju dobar uvid u školski uspjeh djeteta*. Rezultati su prikazani na slici 3.

Sa slike 3 je vidljivo da se 37.1% ispitanika *u potpunosti ne slaže* s tvrdnjom da roditelji nemaju dobar uvid u školski uspjeh djeteta, ako je ukinuta zaključna ocjena na polugodištu. Njih 15.7% se s postavljenom česticom *ne slaže*, dok je najmanji broj ispitanika, njih 11.0% neodlučno. 18.5% sudionika istraživanja se sa česticom *slaže*, a njih 17.7% se *u potpunosti slaže*.



Slika 3. Ukidanjem zaključne ocjena na polugodištu, roditelji nemaju dobar uvid u školski uspjeh svoje djece

Jesu li odgovori ispitanika po čestici *ukidanjem zaključne ocjene na polugodištu roditelji nemaju dobar uvid u školski uspjeh djeteta* statistički značajni ili ne, primjenili smo neparametrijski hi-kvadrat test. Dobili smo sljedeće vrijednosti:  $\chi^2 = 107.834$ ,  $df = 4$ , Asymp. Sig. = .000. Znači da su odgovori sudionika istraživanja statistički značajni.

Posljednje dvije čestice koje smo sudionicima istraživanja dali na izjašnjavanje bile su otvorenog tipa; molili smo ispitanike da navedu *pozitivne* i *negativne posljedice* zaključivanja ocjena na polugodištu. Nakon što su svi ponuđeni odgovori analizirani, grupirali smo ih po srodnosti i prikazali u tablici 9.

Tablica 9. *Pozitivne i negativne posljedice zaključivanja ocjena na polugodištu*

<b>Pozitivne posljedice</b>	<b>Negativne posljedice</b>
<b>Jasan rezultat uloženog truda.</b>	Opterećenje učenika i učitelja.
<b>Učenici redovito uče.</b>	Manjak motivacije.
<b>Veća motivacija učenika.</b>	Stres učenika i učitelja.
<b>Učenici se više trude ispraviti ocjene.</b>	Gubitak vremena na ispravljanju, odgovaranju...
<b>Povratna informacija roditeljima.</b>	Kratak period za donošenje zaključne ocjene.
<b>Dobar orijentir znanja.</b>	Administrativno opterećenje učitelja.
<b>Ne vidim ih. U RN bi trebalo ukinuti zaključivanju barem u prva dva razreda.</b>	Ljutnja roditelja koji nisu zadovoljni zaključnom ocjenom.
<b>Učenje</b>	Pritisak na učitelje da gomilaju ocjene.
<b>Ponekim učenicima to je pokazatelj usvojenosti nastavnih sadržaja.</b>	Učenici slabijeg znanja i slabijih sposobnosti možda se osjećaju manje vrijednim od učenika koji na polugodištu postižu bolje rezultate.
<b>Pravovremena reakcija učenika i roditelja u slučaju lošijih rezultata.</b>	

Kao interesantne, izdvojili smo pet komentara:

*Ocjena nije svrha učenja.*

*Ocjena bi trebala biti rezultat usvojenih vještina i znanja.*

*Ocjena ne bi trebala biti cilj zbog kojeg se uči.*

*Vrlo često u životu ocjene ne znače ništa.*

*Ocjena ne smije biti svrha učenja, ali je važna prilikom upisa u srednju školu i kasnije na fakultet.*



## Rasprava/Zaključak

Ocjenjivanje je postupak kojim vrednujemo i brojčanom ocjenom procjenjujemo učenikova postignuća. Ocjenjivanje je sustavan proces u kojem učitelj prikuplja podatke, analizira ih i tumači kako bi odredio razinu postignuća učenika nakon određenog razdoblja učenja i poučavanja. Danas se ocjenjivanje učenika definira kao postupak vrednovanja svih važnih činjenica o učenikovim postignućima tijekom praćenja, provjeravanja i ispitivanja, a izražava se ocjenom u skladu sa zakonom. (Kadum-Bošnjak, 2013).

Ocjenjivanje se prvotno odnosilo na znanje učenika. Danas pak ocjenjivanje sagledavamo u širem kontekstu i to je posljednji akt nastavnog procesa. U suvremenoj teoriji i praksi ono se shvaća mnogo kompleksnije, pa se njime izražava razina usvojenih znanja, razvijenih sposobnosti, vještina i navika, tj. vrednovanje cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa (Mrkonjić i Vlahović, 2008). Pa možemo zaključiti da "ocjenjivanje podrazumijeva svaki proces kojim se dobiva informacija o učenju učenika" (Vujčić, 2013, str. 467). To je sigurna jedna od stresnijih situacija na nastavi i za učitelja i za učenika. Zaključna ocjena na polugodištu bila je jedan vid motivacije za učenje i za učenikov napredak u drugom polugodištu. Ukidanjem zaključne ocjene možda je izostala ta motivacija, ali su učenici i učitelji pod manjim stresom.

Učenici su kao i učitelji osjećali veliki pritisak i stres u razdoblju zaključivanja ocjena. Velik broj učitelja smatra kako je period od početka školske godine do kraja prvog polugodišta ipak prekratak kako bi se u cijelosti obradilo gradivo i vrednovalo naučeno. Neki učitelji čak smatraju kako se gubi sam smisao nastave, jer se učenici fokusiraju više na ocjenu nego na znanje. Uzimajući u obzir i mišljenje pojedinih roditelja koji smatraju da njihove dijete zaslužuje bolju ocjenu dovodi do mogućih pitanja je li to čine iz subjektivnih ili objektivnih razloga, iz želje da njihovo dijete zna, može i zaslužuje više, je li se radi o strahu da dijete neće biti u mogućnosti upisati srednju školu (ove školske godine mnogi učenici sa općim uspjehom 5.0 nisu mogli upisati željenu srednju školu zbog „poplave super odlikaša“) za koju smatraju da bi bila kvalitetna za daljnje obrazovanje djeteta, je li ispunjavaju svoja očekivanja u najboljoj namjeri i sl. Prema podatcima Ministarstva znanosti i obrazovanja (ŠeR, 2021) za 2020/2021 godinu za osnovne škole prosjek općeg uspjeha iznosi je 4,49, dok je opći uspjeh odličan ostvarilo ukupno 59,74% odlikaša te opći uspjeh 5.0 ukupno 25,54% učenika. Jedan od mogućih prijedloga je da se u nižim razredima do trećeg razreda osnovne škole ocjene budu opisne, kasnije da se postupno uvode ocjene gdje bi se prije svega učenike i roditelje dodatno educiralo o načinima ocjenjivanja imajući na umu da se učenik nalazi u središtu odgojno-obrazovnog procesa te da je jedna od važnih (primarnih) uloga učitelja da učenika vodi kroz odgojno-obrazovni proces, motivira ga na način da ga usmjerava, pomažu mu u pronalaženju najboljih načina usvajanja gradiva, pronalaženju stila koji učeniku najviše odgovara.

U konačnici čini li sve učenike ocjena odličan uistinu sretnima ili se radi o usvojenom obrascu: „moram biti najbolji“, „ocjena je mjerilo znanja“, „ocjena mi omogućuje upis u željenu srednju školu“, koji u pozadini može kod učenika rezultirati određenom količinom stresa, straha, nezadovoljstva i drugog.

## Literatura

- Biasiol-Babić, R. (2009). Vrednovanje i ocjenjivanje s posebnim osvrtom na učenike s teškoćama u razvoju integrirane u redovni sustav odgoja i obrazovanja. *Metodički obzori*, 4(1-2), 207- 219.
- Brdar, I. & Rijavec, M. (1997). Suočavanje sa stresom zbog loše ocjene – konstrukcija upitnika. *Društvena istraživanja*, 4-5(30-31), 599-617.
- Buljbašić Kuzmanović, V., Kavur, M. & Perak, M. (2010). Stavovi učitelja o ocjenjivanju. *Život i škola*, 24(2), 183-199.
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kadum, S., Ružić-Baf, M. & Farkaš, A. (2021). Online teaching and evaluation in primary education. In Gómez Chova, L.; López Martínez, A.; Candel Torres, I. (Eds.), EDULEARN21 (pp. 10500-10506). IATED Academy,
- Kadum-Bošnjak, S. (2013). *Dokimologija u primarnom obrazovanju*. Odjel za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Kolar Billege, M. (2012). Neusklađenost u ocjenjivanju – ista postignuća učenika, a različite ocjene. *Napredak*, 153(3-4), 399-418.
- Margetić, N. (2016). Problem zaključivanja školskih ocjena na kraju prvog polugodišta. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(2), 447-464.
- Matijević, M. (2017). Izazovi vrednovanja škole i u školi. U *Banjalučki novembarški susreti 2016: Zbornik radova sa naučnog skupa*, 2, (pp. 93-118). Filozofski fakultet.
- Matijević, M. (2011). Pedagoški vid vrednovanja i ocjenjivanja učenika. U Drandić, B. (Ur.), *Pravno-pedagoški priručnik za osnovne i srednje škole* (pp. 241-251). Zagreb: Znamen.
- Mrkonjić, A i Vlahović, J. (2008). Vrednovanje u školi. *Acta Iadertina*, 5(1), 27-37.
- Osipova, I.S., Nikishov, S. N., & Rakitskaya, H.V. (2018). Psychological support of teachers with burnout syndrome. *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*, 10, 3257- 3260.
- Rajić, V. (2017). Pristupi vrednovanju u obrazovanju. U Matijević, M. (Ur.), *Nastava i škola za net-generacije*. (256-276). Učiteljski fakultet , Sveučilišta u Zagrebu.
- San, I. (2016). Assessment for Learning: Turkey Case. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 137-143.
- Singer, K. (1984). Bez ocjena se uči s više volje i postižu se bolji rezultati. *Život i škola*, 33(5), 419-433.
- Singer, K. (1985). Da li u svakom odjeljenju mora biti slabih ocjena. *Život i škola*, 34(5), 411-417.
- ŠeR, školski e-rudnik Vol.2 (2021). *Učenici, opći uspjeh i izostanci u školskoj godini 2020./2021. za osnovne škole*.
- Vujčić, V. (2013). *Opća pedagogija*. Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. (2012). *Narodne novine*, br. 86/2012.

## Should semester grades be inferred in the lower grades of primary school?

The paper presents the results of a study aimed at examining the attitudes of classroom teachers regarding the abolition of the final grade at half-term (semester). The survey was conducted on a sample of 542 primary education teachers in Croatia. The following results were obtained:

The hypothesis "abolishing grades at the end of the first semester is a good reform process" has been confirmed. In addition to the particle "from the beginning of the school year to the end of the semester, it is too short a period to conclude the grade", the following statistical values were obtained:  $M = 3.30$ ,  $SD = 1.570$ .

The hypothesis "students at the end of the school year do not have worse grades since there are no concluding grades per semester" has neither been confirmed nor rejected. In fact, 40.8% of respondents were negative, while almost as many were: 40.3% were positive. The following values were obtained:  $M = 2.98$ ,  $SD = 1.523$ .

The hypothesis that semester grades are not a motivating factor for students has not been confirmed. These values were obtained:  $M = 3.20$ ,  $SD = 1.486$ . The following particles; (1) whether it is good to abolish the final grades in the semester, (2) from the beginning of the school year to the end of the semester is too short a period to conclude the grade, (3) the result (success) of the students is worse than when the semester grades were abolished and the particle (4) of the concluding grades at the semester are motivating for the student, show that correlation coefficients are statistically significant at the .01 level, and since they are all greater than .050, there is a strong correlation between each two pairs of particles. For particles "the final grade is an additional burden for students" ( $M = 3.17$ ,  $SD = 1.470$ ) and "the final grade is an additional burden for teachers" ( $M = 3.54$ ,  $SD = 1.542$ ), the t-value is -6,466,  $df = 541$ , so there is a statistically significant difference between arithmetic environments. The eta square is .072, so the difference between the arithmetic mean paired patterns is the additional burdensome of the student-teacher is very large.

The responses of respondents regarding the particulate "grade at semester is an indicator of future knowledge at the end of the school year" proved are statistically significant: ( $\chi^2 = 133,996$ ,  $df = 4$ , Asymp. Sig. = .000). Responses of study participants per particle "abolishing the concluding grade at semester parents do not have a good insight into the school performance of the child" are statistically significant: ( $\chi^2 = 107,834$ ,  $df = 4$ , Asymp. Sig. = .000).

**Key words:** teachers, grade, semester, students, school

## **TEORIJA U PRAKSI KAO PREDIKTOR PROMJENE**

# Istraživanje kvalitete vrtića kroz uvođenje procesa samo(vrednovanja) odgojitelja

Tamara Vrdoljak, Matej Čuljak

## Sažetak:

*Procesi koji se odvijaju u dječjem vrtiću promjenjivi su i uključuju interakciju dionika, kulturu ustanove, organizacijsko vođenje, kurikulum i odgojno-obrazovni proces. Samovrednovanjem odgojitelja kao suorganizatora vrtićkog kurikuluma, raste i kvaliteta ustanove. Ispitivanje kvalitete samovrednovanja odgojitelja u vrtiću provedeno je u okviru akcijskog istraživanja koje pruža pogodan okvir i metodologiju za promišljanje vlastitog rada. Samovrednovanje odgojitelja provedeno je s ciljem poboljšanja kvalitete rada i partnerskih odnosa svih dionika. Poseban naglasak je bio na pitanju kako pomoći odgojiteljima da promijene negativan stav prema evaluaciji. Svrha istraživanja bila je potaknuti samorefleksiju, suradnju, poboljšanja odgojno obrazovnog rada i unapređenje kvalitete vrtića. Kroz faze istraživanja postupno su informirani odgojitelji i stručni suradnici te roditelji o načinima poboljšanja odgojno obrazovne prakse. Uvođenjem razvojnih mapa i njihovim praćenjem, poboljšala se kvaliteta na svim relacijama te je uočen napredak djece i osnaživanje partnerstva s roditeljima. Samovrednovanje je osobito pomoglo odgojiteljima da razviju kritičko mišljenje o svom radu, pronalaženjem područja koja trebaju poboljšanje. Metode koje su korištene u istraživanju su: forma upitnika, fokus grupe, bilježenje zapažanja o vlastitom radu, radionice, video zapisi i istraživački dnevnik uz korištenje suvremenih digitalnih alata i Seesaw Class aplikacije. Kroz radionice i fokus grupe postignuto je osvještavanje nužnosti timskog rada te poboljšanje kvalitete komunikacije među odraslima u planiranju i izvedbi aktivnosti s djecom.*

**Ključne riječi:** akcijsko istraživanje; kvaliteta; razvojne mape; samovrednovanje; Seesaw

## Uvod

Kvaliteta vrtića je razvojna te na njoj treba konstantno i intenzivno raditi a obuhvaća način zajedničkog rada i razmišljanja o njemu, sve ono što vrednujemo, kao i način na koji mjerimo uspjehe. Osnovno polazište za akcijsko istraživanje je unapređenje kvalitete vrtića preko odgojitelja kao pokretača promjena iznutra jer stvarno poboljšanje kvalitete dolazi iznutra, a ne nameće se izvana (Stoll i Fink, 2000, str.70). Samovrednovanje je sustavan i transparentan proces u kojem svi zainteresirani dionici prate i procjenjuju kvalitetu svog rada. S ozirom na to da se radi o obliku procjene rada, vrednovanje se često smatra prijetećim i ometajućim sredstvom provjere i kontrole (Frechtling, 2002). Stoga većina istraživača koja se bavila ovom problematikom očekuje negativan stav odgojitelja prema samoj ideji samovrednovanja. Dosadašnja istraživanja dokazuju da samovrednovanja utječu na karakteristike školske učinkovitosti (Domović i Drvodelić, 2015; Vanhoof, Van Petegem i De Maeyer, 2009) i stavove dionika prema procesu samovrednovanja (MacBeath, 1999). Vanhoof i sur. (2009) su proveli istraživanje čiji su rezultati pokazali kako je osnovni preduvjet za kvalitetno samovrednovanje

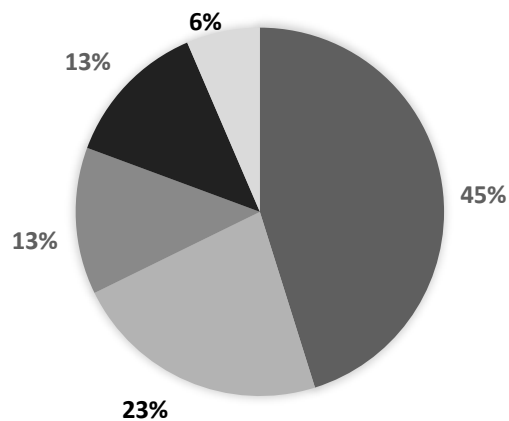
znanje uključenih osoba o samovrednovanju te uključivanje vanjskog suradnika educiranog za provedbu procesa samovrednovanja. S obzirom na to da su procesi unutarnjeg vrednovanja u našem sustavu ranog i predškolskog odgoja novina, osjećaj spremnosti za sudjelovanje u samovrednovanju temeljen je na informiranosti i znanju te značajno smanjuje otpor prema promjenama, navode Domović i Drvodelić (2015). Potreba za ovakvim akcijskim istraživanjem nastala je kao pretpostavka osiguranja kvalitete rada odgojitelja a slijedom toga i ustanove, nastavnom suradnjom uključenih ispitanika sa ostalim zaposlenicima vrtića. Cilj je bio tijekom jedne pedagoške godine ispitati i zabilježiti samovrednovanje odgojitelja i utjecaj uvedenih promjena na kvalitetu vrtića. Uvođenjem razvojnih mapa i *Seesaw Class* aplikacije te njihovim praćenjem došlo je do poboljšanja odgojno obrazovne prakse i uočeno je osnaživanje partnerstva s roditeljima. Korištenje novih digitalnih medija u uvjetima epidemije bolesti COVID-19 pokazalo se izrazito učinkovitim. Istraživanje je potaknulo interes za suvremene oblike praćenja i bilježenja vlastitog rada i rada vrtićkih skupina te motiviralo druge odgojitelje i sustručnjake na suradnju .

### **Metode i kontekst istaživanja**

Akcijsko istraživanje se provodilo tijekom pedagoške godine 2020./2021. u centralnom objektu vrtića „Vrapče“, od ukupno pet područnih jedinica. Vrtić je smješten u mirnom predjelu grada, unutar blokova manjih stambenih zgrada i privatnih kuća. Objekt ima prostrane sobe, dvije dvorane za tjelesni odgoj, knjižnicu i natkrivenu terasu fleksibilnog sadržaja, ovisno o projektima i godišnjem dobu. Od ukupno dvanaest grupa djece, četiri su jasličke, dvije grupe mlađe dobi, dvije grupe srednje, jedna starija grupa i tri mješovite. Sve tri mješovite skupine su posebni cjelodnevni programi; program vjerskog odgoja, engleskog jezika i Montessori pedagogije. U akcijskom istraživanju je sudjelovalo ukupno sedam dionika, tri odgojiteljice Montessori programa te odgojitelj i odgojiteljica engleske grupe u suradnji s psihologom. Uključena je i odgojiteljica iz drugog objekta u vidu kritičkog prijatelja. Funkcija nezavisnog suradnika je vanjsko promatranje s kritičkim odmakom i nepristrana povratna informacija. Anketni upitnik za utvrđivanje mišljenja i stavova o samovrednovanju ispunilo je dvadeset i sedam odgojitelja centralnog objekta, psiholog i kritički prijatelj. Prije samog početka istraživanja dionici su se usuglasili s istraživanjem te su upoznati s načinom i trajanjem istraživanja i ulogama. Upitnikom samoprocjene utvrđene su nezavisne varijable: dob i spol ispitanika, razina formalnog obrazovanja i godine radnog staža u struci. Zavisne varijable su mišljenje odgojitelja o samovrednovanju te samoprocjena osobne osposobljenosti, znanja i informiranosti za provedbu samovrednovanja. Ispitanici su različite životne dobi, spola, stupnja obrazovanja i dodatnih edukacija te godina staža. Odgojitelj i odgojiteljice uključeni u akcijsko istraživanje su u svom su dosadašnjem radu primjenjivali različite oblike bilježenja i imaju iskustva sa metodologijom razvojnih mapa te korištenjem suvremenih odgojno obrazovnih aplikacija. U istraživanju je primijenjen interpretativni pristup kvalitativnoj analizi.



Slika 1. Dječji vrtić Vrapče, centralna jedinica, mjesto održavanja istraživanja



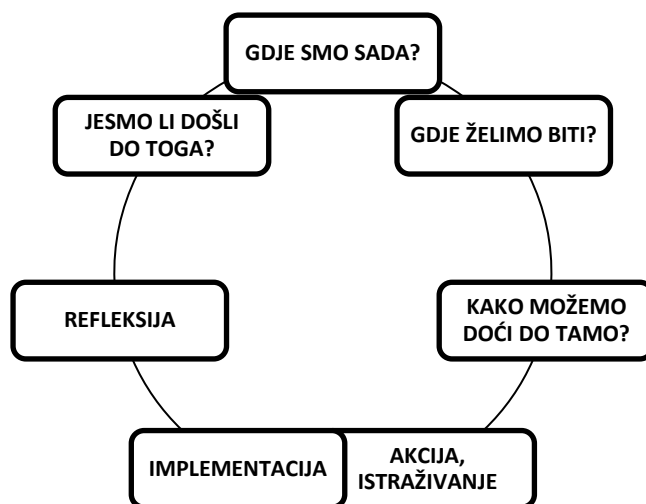
Slika 2. Mišljenje i stavovi o samovrednovanju

Jedan od ciljeva istraživanja bio je ispitati odnos odgojitelja prema procesu samovrednovanja. Naime, samo motivirani odgojitelji koji su spremni kritički sagledati sebe i svoj rad, mogu biti pokretači promjena koje vode do poboljšanja odgojno-obrazovne prakse. Primjenom Lickertove skale u anketnom upitniku došli smo do rezultata da 45% ispitanika smatra samovrednovanje u potpunosti pozitivnim i važnim. 23% smatra samovrednovanje uglavnom pozitivnim, 13% ni pozitivnim ni negativnim, 13% uglavnom negativnim te 6% u potpunosti negativnim i nepotrebnim.

### Istraživačka pitanja

McNiff i Whitehead (2002) naglašavaju kako svako akcijsko istraživanje treba započeti pitanjima s ciljem unapređivanja prakse, razumijevanja prakse i šire edukacijske situacije (Bognar, 2006). Stoga su na samom početku jasno definirana pitanja:

1. Koje čimbenike samovrednovanja odgojitelji smatraju vidom kontrole i zašto ?
2. Koje vještine trebaju odgojiteljima kako bi uspješno proveli proces samovrednovanja? (literatura, digitalni mediji, primjer razvojne mape odgojitelja, grupe, djeteta...)
3. Kako unaprijediti kvalitetu koristeći razvojne mape?
4. Kako unaprijediti stručno usavršavanje odgojitelja na području samovrednovanja?



Slika 3. Istraživačka pitanja

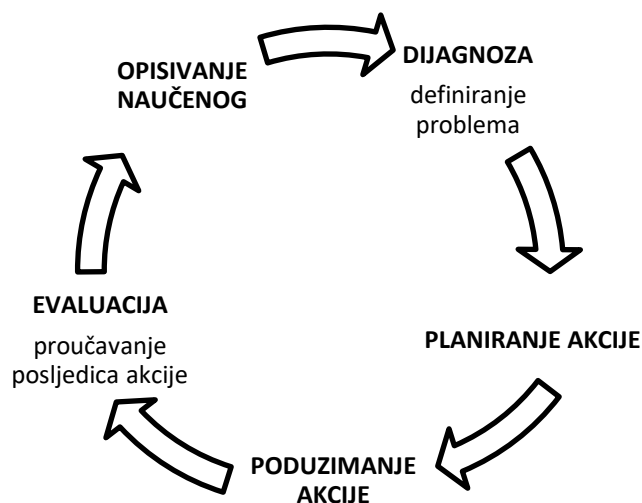
Upravo zbog toga što samovrednovanje jest oblik procjene rada, često se smatra sredstvom provjere i kontrole. Takva percepcija može se promijeniti dubljim razumijevanjem osobnih mišljenja i razloga te podizanjem razine suvremenih teorijskoga znanja o različitim oblicima vrednovanja. Odgojitelji uključeni u istraživanje smatraju da je takav stav vjerojatno rezultat loše komunikacije na svim razinama i nedostatne suradnje sa stručnjacima i roditeljima. Međutim, razumiju da se samovrednovanje ne nameće izvana već mu je cilj osvijestiti postojeće stanje, otkriti eventualne probleme te predložiti načine njihova rješavanja. Također, smatraju kako bi trebali unaprijediti svoje znanje na području samovrednovanja putem unutarnjih ili vanjskih oblika stručnog usavršavanja. Kontinuiranim susretima i razmjenom ideja postavljene su smjernice kako uvođenjem razvojnih mapa poboljšati kvalitetu rada. Svi su dionici izrazili zabrinutost u pogledu financijskih troškova izrade osobnih, grupnih i dječjih individualnih mapa. Stoga smo se od samog početka usmjerili na upotrebu suvremene informacijsko komunikacijske tehnologije, kako bi uvođenje portfolia učinili što ekonomičnijim. Slijedom navedenog, klasični portfolio vrtićkih grupa zamišljen je kao mapa dječjih uradaka, zabilježenih izjava djece te zajedničkih fotografija izrađenih u suradnji s djecom i roditeljima. Sve ostale aktivnosti grupe, odlučili smo bilježiti putem *Seesaw* aplikacije. Uvođenje razvojnih mapa u skladu je sa



demokratskim načelima, poštivanjem privatnosti, zaštitom podataka djece i obitelji te suvremenim paradigmama djetinjstva i odgoja.

### Tijek istraživanja

Akcija uvođenja procesa samovrednovanja predstavlja smišljenu promjenu postojeće prakse. Implementacija vođenja mape osobnog razvoja odgojitelja, grupe i svakog djeteta okosnica je samog istraživanja. Za razliku od ostalih istraživačkih pristupa akcijsko istraživanje ima svojstvo elastičnosti što znači da se nacrt istraživanja može mijenjati tijekom same akcije kad god to zahtjevaju okolnosti istraživanja (Mužić, 2004). Faze istraživanja pratili smo prema Kemmis i McTaggart (1992) i prilagoditi ih našem akcijskom planu kroz slijedeće korake: dijagnoza, planiranje akcije, poduzimanje akcije uz promatranje i suradnički osvrt, evaluacija, uočavanje naučenog i planiranje novog ciklusa.



Slika 4. Prilagođene faze akcijskog istraživanja (Kemmis, McTaggart, 1992).

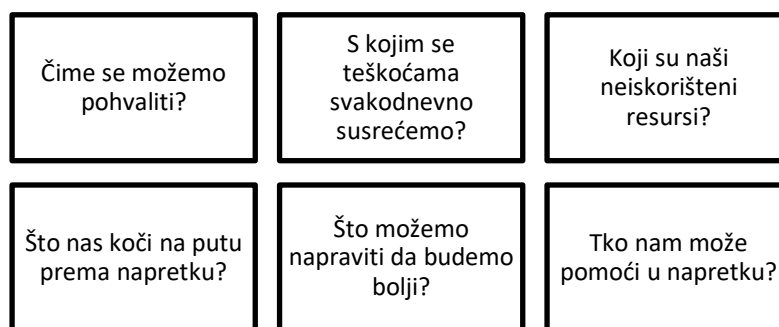
#### Faza 1. Dijagnoza - uvid u stanje, definiranje problema i rasprava o prioritetima

Kao predkorak, odgojitelji su samoprocjenom utvrdili stav, znanja i vještine koje imaju na području samovrednovanja. Prva faza provođenja akcijskog istraživanja usmjerena je analizi postojećeg stanja te su utvrđeni prioriteti. Dakle, odgojitelji su se tijekom ove faze fokusirali na domene koje traže poboljšanje. Uvid u trenutno stanje i podaci o radu odgojitelja i vrtića na području kvalitete prikupljeni su provođenjem upitnika. Za svako područje kvalitete razrađeni su kriteriji i indikatori prema Priručniku za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (Muraja, 2012). Za prikupljanje podataka korištene su fokus grupe, tehnike promatranja i intervjua, uvid u dokumentaciju i bilješke, neposredni uvid u rad, ankete,

fotografije i video zapisi. Na osnovu prikupljenih podataka, ali i proučavanja stručne literature te dosadašnjih istraživanja, pristupili smo planiranju akcije.

## Faza 2. Planiranje akcije

Uvidom u trenutno stanje i KREDA analizom područja kvalitete prikupljene su sve relevantne informacije i uvažene perspektive različitih dionika. KREDA analiza je SWOT analiza prilagođena odgojno-obrazovnim ustanovama i pomaže u odabiru područja koja treba unaprijediti. Namijenjena je prvenstveno odgojno-obrazovnim ustanovama koje provode proces samovrednovanja (Drvodelić, Vranković, 2013). Fokus akcije bio je na uvođenju razvojnih mapa na svim razinama; osobna mapa razvoja odgojitelja, grupe i svakog djeteta. Također su se suradnički analizirali dosadašnji oblici samovrednovanja i obavezna pedagoška dokumentacija .



Slika 5. Šest ključnih pitanja KREDA analize (Drvodelić, Vranković, 2012)

## Faza 3. Poduzimanje akcije - Provođenje intervencijskih aktivnosti

Predstavljeni su razvojna mapa ili portfolio kao alati za vrednovanje. Mapa osobnog razvoja je poseban oblik dokumentacije iskustva na teorijskoj i praktičnoj razini koji se temelji na refleksiji i analizi iskustava. Razvojna mapa grupe i individualna mapa djeteta zahtjevaju suglasnost roditelja te su u ovoj fazi obavješteni i anketirani roditelji. S obzirom na to da je nužno sustavno prikupljanje podataka o svemu bitnom što se događa tijekom istraživanja, bilo da je vezano za planirane aktivnosti ili neplanirane situacije nastale tijekom, prije ili poslije aktivnosti, korištena je metodologija istraživačkog dnevnika za praćenje vremenskog slijeda događaja. Uz svaki događaj bilježili smo datum, vrijeme i kontekst uz dokumentiranje promišljanja dionika, kritičkog prijatelja, reakcija djece i roditelja. Također je predstavljena *Seesaw* aplikacija, suvremena platforma za odgojno obrazovne ustanove, koja objedinjuje alate za odgojitelje, djecu i roditelje. Zamišljena je kao digitalno sučelje za stvaranje, promišljanje i demonstraciju učenja. Omogućuje dijeljenje slika, videozapisa, audiozapisa i individualnih bilješki. Osnovne postavke aplikacije su besplatne i rade na bilo kojem suvremenom uređaju. Odgojitelji kontroliraju vidljivi sadržaj te mogu li obitelji započeti raspravu, dodavati oznake ili komentare. *Seesaw* aplikacija je usklađena sa GDPR uredbom o zaštiti osobnih podataka.

## Faza 4. Evaluacija - vrednovanje procesa i proučavanje posljedica akcije

S obzirom na to da je vrtić zajednica djece, odgojitelja, roditelja i ostalih djelatnika, bitno je što su se do ove faze u istraživanje uključili roditelji i članovi stručnog tima jer su na taj način iskazali podršku i priznanje voditeljima istraživanja i novim načinima poboljšanja odgojno obrazovne prakse. U fazi evaluacije, a na osnovi prikupljenih podataka i vlastitih iskustava zabilježeni su zaključci u odnosu na problem uočen na početku istraživanja. Nakon vrednovanja a na osnovu novih spoznaja, iskustava i uočenih problema započeli smo s planiranjem ideja za nastavak i proširivanje akcijskog istraživanja te uključivanje novih članova u slijedećem ciklusu.

#### Faza 5. - Opisivanje naučenog

U obliku radnog sastanka, izložena je problematika negativnog stava odgojitelja prema samovrednovanju. Suradnički smo pokušali iznaći ideje i prijedloge za promjenu i prevladavanje otpora. Također smo se osvrnuli na uspješnost provođenja procesa samovrednovanja te glavne prednosti ali i prepreke. Razgovarali smo o tome kako su odgojitelji prihvatili ideju razvojnih mapa na svim razinama te uvođenje *Seesaw Class* aplikacije.

Tablica 1. Tijek akcijskog istraživanja

Vrijednosti	Kriteriji	Postupci	Nositelji	Resursi
Autonomija	Procjenjivanje zadovoljstva dionika sa razinom uključenosti u rad na razvoju kvalitete vrtića	Upitnik Anketa	odgojitelji	Upitnik, korištenje računala printera i interneta
Humanizam i tolerancija	Procjenjivanje zadovoljstva dionika postojećim vidom suradnje s drugim odgojiteljima i sustručnjacima	Upitnik Pisana komunikacija, transkripti usmene komunikacije	Odgojitelji Psiholog	Upitnik, korištenje računala printera i interneta
Identitet	Procjena osobnog stava i predrasuda o procesu samovrednovanja Razvijanje osobnog identiteta uz poštivanje različitosti	Anketa	Odgojitelji, Stručni suradnici, Kritički prijatelj	Anketa, korištenje računala printera i interneta
Odgovornost	Odgovorno djelovanje i ponašanje uz zadovoljavajuću participaciju svih dionika akcijskog istraživanja i poštivanje etičkog kodeksa vrtića	Sustavno promatranje, video i audio snimke, uvid u dokumentaciju, pregledavanje razvojnih mapa, istraživački dnevnik	Odgojitelji, psiholog, kritički prijatelj	Kamera, diktafon, računalo, materijali za rad

Znanje	Prepoznavanje potrebnih znanja za provođenje samovrednovanja Razumijevanje i kritičko promišljanje rada	Radionica, fokus grupa, snimke, istraživački dnevnik	Odgojitelji, psiholog, kritički prijatelj	Projektor, plakati, kamera, flomasteri, korištenje računala printera i interneta
--------	--	--	---	--



Slika 6. izrada individualnih razvojnih mapa djece

## Rezultati i rasprava

Područja kvalitete rada vrtića odnose se na različite razine djelovanja ustanove a to su: strategija, organizacijsko vođenje, prostorno materijalni resursi, kultura ustanove, zdravstveno-higijenski uvjeti rada i sigurnost, kurikulum i odgojno-obrazovni proces, ljudski resursi, suradnja s društvenom zajednicom te proces praćenja i vrednovanja (Muraja, 2012, str.34). KREDA analizom područja kvalitete, a u skladu s ciljevima istraživanja, utvrđeno je da treba unaprijediti proces praćenja i vrednovanja i područje ljudskih resursa. Kao okosnica za vođenje rasprava i dijaloga odabrano je praćenje i vrednovanje jer je to bila dimenzija koja je zahtijevala poboljšanje.

Tablica 2. Proces praćenja i vrednovanja (Muraja, 2012, str.105)

Ključna pitanja	Izvori podataka
Razumijem li svrhu dokumentiranja? Pomaže li mi propisana pedagoška dokumentacija u radu? Promišljam li svakodnevno svoj rad u ustanovi? Jesam li spreman/-na prihvatiti dobronamjerne primjedbe o radu? Jesam li spreman/-na iznijeti dobronamjerne primjedbe o radu? Možemo li u našoj ustanovi otvoreno raspravljati o kvaliteti rada? Razmjenjujemo li međusobno ideje o tome kako našu ustanovu učiniti boljom? Smatram li samovrednovanje I vanjsko vrednovanje korisnim?	rezultati upitnika za ravnatelje, odgojitelje, stručni tim, roditelje godišnje izvješće o ostvarivanju plana i programa godišnji plan i program zapisnici dokumentacija ustanove drugi izvori

Tijekom prve i druge faze istraživanja, uvidom u rezultate upitnika i liste samoprocjene, došli smo do spoznaje da je negativan stav prema samovrednovanju djelomično posljedica dobnostarijeg kolektiva te da zaposlenici na samom kraju profesionalnog razvoja nisu skloni promjenama. Također, ne pokazuju entuzijazam za iznalaženje novih ideja, načina komuniciranja i dokumentiranja. Štoviše, pojedini odgojitelji još nisu prepoznali važnost korištenja suvremenih digitalnih medija, unatoč činjenici da epidemija COVID-19 zahtijeva takav oblik suradnje. Nakon uvida u trenutno stanje, otkrili smo potencijalne probleme te predložili načine njihova rješavanja. Poticajnim radnim dogovorima na kojima je postignuto pozitivno ozračje i uspostavljena ravnopravnost svih dionika rasprave, a kroz analizu prikupljene dokumentacije, uspjeli smo donekle promijeniti odgojiteljima pogled na samovrednovanje. Poticanjem timskog rada uspješno je postignuto kritičko promišljanje, a slijedom toga i samokritičnost. Osim toga, rasprave su potaknule mogućnost promjena u stavovima i uvjerenjima odgojitelja što je povratno utjecalo na kvalitetu razgovora i daljnji tijek istraživanja.

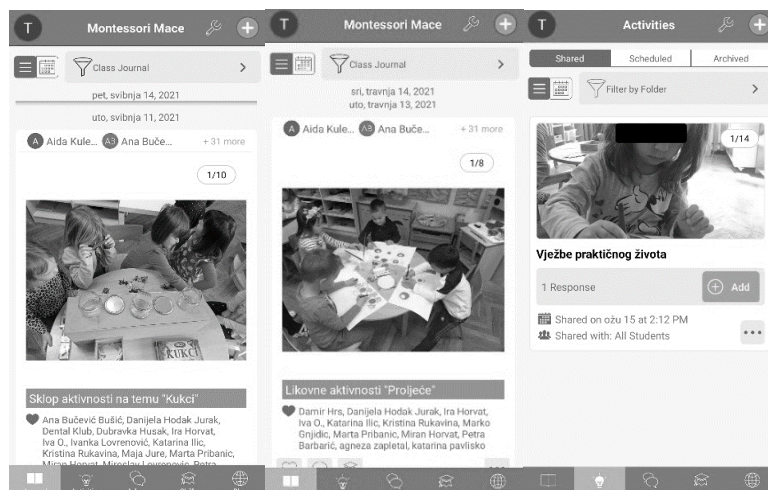


Slika 6. Radni dogovor uz prezentaciju psihologa

Među provedenim intervencijskim aktivnostima ključno je bilo uvođenje *Seesaw* aplikacije.

*Seesaw Class* je relativno nova internetska aplikacija u području obrazovanja. Služi kao

platforma za digitalne portfolie i komunikaciju s roditeljima. Odgojitelji mogu objavljivati slike, videozapise, bilješke, datoteke ili poveznice. Kako bi održali najvišu razinu sigurnosti unutar aplikacije, odgojitelji trebaju odobriti sve što roditelji pokušavaju učiniti ili komentirati unutar aplikacije. *Seesaw* posjeduje i druge važne sigurnosne značajke, štiti privatnost djece i podatke roditelja. Putem aplikacije je moguće slati privatne poruke te objaviti poziv, obavijest ili najavu (Ryan, 2018., str 8).



Slika 7. Seesaw Class aplikacija

Na početku istraživanja nitko od sudionika nije imao iskustva sa spomenutom aplikacijom i mogućnostima njezinog korištenja u odgojno-obrazovnom procesu. Očekivani su pozitivni pomaci na području praćenja i dokumentiranja putem novog informacijsko-komunikacijskog alata ali je Seesaw aplikacija nadmašila sva očekivanja. Vrlo brzo smo primijetili kako je korištenje ovog medija prihvatljive suvremenom roditelju od dosadašnjih digitalnih oblika suradnje. Naime, dijeljenje sadržaja putem aplikacije poboljšalo je informiranost svih dionika te bilo presudno za stvaranje pozitivnih odnosa. Najveći uspjeh platforme je što je dopustila roditeljima da steknu predodžbu o tome što njihova djeca rade u vrtiću tijekom dana, otvorila je linije komunikacije između roditelja, odgojitelja i djece te pomogla u komunikaciji s tradicionalno teško dostupnim roditeljima (Ryan, 2018).

Tijekom faze vrednovanja, proučavanjem posljedica akcije, uvidjeli smo kako smo na dobrom putu poboljšanja kvalitete vrtića. Zahvaljujući novim spoznajama i iskustvima, započeli smo s planiranjem ideja za nastavak i proširivanje akcijskog istraživanja. Zabilježen je velik interes za uključivanjem novih članova. Tijekom samog istraživanja, a u kontekstu epidemije COVID-19, nekoliko grupa u centralnom i drugim objektima vrtića počelo je koristiti Seesaw aplikaciju. U završnoj fazi akcijskog istraživanja osvrnuli smo se na uspješnost provođenja procesa samovrednovanja te glavne prednosti ali i prepreke. Rezultati i zaključci o tome kako su odgojitelji prihvatili ideju razvojnih mapa te uvođenje Seesaw classrom aplikacije, izloženi su u ovom radu a biti će predstavljeni, ovisno o interesu, odgojiteljima, stručnjacima i roditeljima na razini vrtića i šire zajednice.

## Zaključak

Suvremeni kurikulum predškolskog odgoja navodi akcijska istraživanja kao pogodan modalitet mijenjanja prakse. U tom procesu usmjerenom na promjene, odgojitelji bi trebali preuzeti

aktivnu ulogu (Hariss, 2002, str.33). Podaci prikupljeni istraživanjem služe kao vrijedna povratna informacija na temelju koje je moguće mijenjati sastavnice odgojno-obrazovnog procesa i detektirati one koje treba unaprijediti. Suradničko akcijsko istraživanje uvođenja procesa samovrednovanja odgojitelja provedeno je s ciljem razvijanja pozitivnog pogleda na nužnost vrednovanja te poboljšanje kvalitete rada i partnerskih odnosa svih dionika. Svrha je bila promijeniti odgojiteljima pogled na samovrednovanje, međusobnu suradnju sa ostalim dionicima procesa te ih uputiti u poboljšanja kvalitete vlastitog odgojno obrazovnog rada i unapređenje kvalitete vrtića. Kroz faze istraživanja postupno smo informirali druge odgojitelje i stručne suradnike te roditelje o svim načinima poboljšanja odgojno obrazovne prakse. Uvođenjem razvojnih mapa u klasičnom i digitalnom obliku i njihovim praćenjem, poboljšali smo suradnju na svim relacijama i dobili bolji uvid u interese, učenje i napredak djece. U dogovoru s roditeljima i djecom, razvojne mape ćemo ubuduće koristiti kao oblik podrške prilikom tranzicije iz vrtića u školu, a prema dosadašnjim uspješnim primjerima takve prakse (Skopljak, Burić, 2012).. Suvremeni internetski alati pomogli su nam da se što bolje nosimo sa izazovima epidemije COVID-19 koji su nepovoljno djelovali na suradnju zaposlenika vrtića i partnerstvo s roditeljima. Zahvaljujući uvođenju digitalnih portfolia, kada odgojitelji u *Seesaw* sučelju podijele materijale, obitelji stječu vrijedan uvid u ono što djeca rade u vrtiću, što znaju i mogu te što se planira u budućnosti. Na taj način je došlo do poboljšanja kvalitete partnerstva s roditeljima. Temeljito prikupljanje podataka i praćenje razvojnih mapa dovelo je do željenih promjena i unapređivanja prakse u skladu s postavljenim ciljevima. Pravedno raspodijeljena moć i odgovornost u kreiranju vrtićke svakodnevnosti te otvorenost i angažiranost odgojitelja, sustručnjaka i roditelja, omogućila je rast i razvoj kroz suradničko djelovanje i razmišljanje. Refleksija cijelog procesa i nastavak istraživanja, i nakon jedne predviđene pedagoške godine, ključni su za poboljšanje kvalitete cijele ustanove. Naime, u skladu s paradigmom akcijskog istraživanja, postupci unutarnje evaluacije i samovrednovanja nemaju jasno definiranu polaznu točku niti unaprijed određeni kraj. Formativni karakter procesa samovrednovanja u kombinaciji s predanošću promjenama može dovesti do reprezentativne razine kvalitete vrtića.

## Literatura

- Bognar, B. (2006). Akcijska istraživanja u školi. *Odgojne znanosti*, 8(1), 177-190
- Drvodelić, M. Vranković, B. (2013). KREDA-analiza - Korak do spoznaje koliko je dobra naša škola. *Zrno: časopis za obitelj, vrtić i školu*, 107-108, 36-38
- Frechtling, J. (2002). *User Friendly Handbook for Project Evaluation*. National Science Foundation.
- Halmi, A. (2013). Kvalitativna istraživanja učitelja u obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 203-217.
- Harris, A. (2002). *School Improvement: What's in it for schools?*. Routledge.
- Kemmis, S. (1997). Action Research, In Keeves, J.P. (Ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: an International Handbook* (pp. 173–179). Elsevier Science.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (1992). *The Action Research Planner*. Deakin University Press.
- 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.
- McNiff, J. i Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. Sage
- Muraja, J. (Ed.) (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Educa.

- Petrović- Sočo, B. (2009). *Mijenjanje konteksta i odgojne prakse dječjih vrtića: Akcijsko istraživanje s elementima etnografskog pristupa*. Mali profesor.
- Ryan, A. (2018). What Happens When the Seesaw App is Used in a Kindergarten Classroom? *Masters of Education in Teaching and Learning*. 1. <https://digitalcommons.acu.edu/metl/1>
- Skopljak, E. i Burić, H. (2012). Razvojna mapa djeteta kao podrška prijelazu. *Djeca u Europi*, 4 (7), 27-28
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja: Istraživanje i konstrukcija*. Školska knjiga.
- Vanhoof, J., Van Petergem, P., De Maeyer, S. (2009). Attitudes toward school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 21-28.
- Vanhoof, J., Van Petergem, P., Verhoeven, J.C., Buvens, I. (2009). Linking the Policymaking Capacities of Schools and the Quality of School Self-evaluations: The View of School Leaders. *Educational Management Administration Leadership*, 37(5), 667-686.



## Research of kindergaten quality through the self-evaluation process of preschool teachers

*Kindergarten processes are changeable and include an interaction of participants, institution culture, organizational leadership, curriculum, and the educational process. With the self-evaluation of educators as co-organizers of the kindergarten curriculum, the quality of the institution also grows. The examination of the quality of kindergarten teachers' self-evaluation was conducted as part of action research that provides a suitable framework and methodology for thinking about their work. The educator's self-evaluation was conducted to improve the quality of work and partnerships of all participants. Special emphasis was placed on how to help educators change their negative attitudes towards evaluation. The purpose of the research was to encourage teachers' self-reflection, cooperation, improvements in educational work and in the quality of kindergarten. Through the phases of the research, educators, professional associates, and parents were gradually informed about ways how to improve educational practice. With the introduction of portfolios and their monitoring, the quality has improved on all levels and the development of children and the strengthening of partnership with parents has been noticed. Self-assessment in particular helped educators to develop critical thinking about their work, by finding areas that needed improvement. The methods used in the research are: questionnaires, focus groups, recording observations, workshops, videos and research diary with the use of modern digital tools and Seesaw Class application. Through workshops and focus groups was achieved awareness of the necessity of teamwork and improvement of the quality of communication among adults in the planning and implementation of activities with children.*

**Keywords:** action research; quality; portfolio; self-evaluation; Seesaw

# Prostor za igru na otvorenome iz dječje perspective

Silvija Zlatar, Nina Novosel

## Sažetak

*U fokusu ovog istraživanja je dječja perspektiva vanjskog prostora kao važnog čimbenika dječjeg razvoja. Aktivna participacija djeteta u vrtićkom okruženju dovodi do razvoja autonomije, socijalnih i građanskih kompetencija djeteta, osnaživanja slike o sebi te svjesnosti o važnosti vlastitog sudjelovanja. Cilj je ovoga rada prikazati kako djeca vide vanjski prostor igrališta aktivnom participacijom, tj. sudjelujući jednakopravno u svim fazama istraživanja, te ukazati na čimbenike koji utječu na igru i učenje djece na otvorenome.*

*Ovo istraživanje dio je međunarodnog Erasmus+ projekta MLO- Moving and learning outdoors (2017-1-PTO1KA201-035784) u kojemu su se koristile tehnike mozaik pristupa (tehnike mapiranja prostora za igru, tablice za promatranje djece u slobodnoj igri, polustrukturirani intervju i dječji crteži). Sudjelovala su djeca iz dva objekta Dječjeg vrtića Matije Gupca (N = 10) u dobi od 5- 6 godina.*

*Rezultati su pokazali da naša djeca vole mjesta za igru ovisno o postojanju višedimenzionalnih mogućnosti unutar određenog mjesta i o njihovoj osobnoj sklonosti određenim elementima – mjesta za rizičnu igru, nestrukturirani dijelovi i pokretne igračke.*

**Ključne riječi:** dijete; mozaik pristup; participacija; slobodna igra na otvorenome

## Uvod

Ovo istraživanje prikazuje dječju perspektivu vanjskog prostora kao važnog čimbenika dječjeg razvoja, jer uz aktivnu participaciju djeteta u vanjskom prostoru ono razvija autonomiju, socijalne i građanske kompetencije te osnažuje sliku o sebi i svjesnost o važnosti vlastitog sudjelovanja.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) temelji se na vrijednostima, a jedna od njih je i autonomija. Govoreći o autonomiji mislimo na poticanje inicijativnosti i samoorganiziranosti djeteta kroz koje ono oblikuje sebe i svoje osobne aktivnosti. Potičemo ga na samostalno donošenje odluka te na osobni izbor kroz koji zastupa sebe i svoje mišljenje. Za kvalitetnu realizaciju autonomije potrebno nam je okruženje koje će poticati, podržavati i razvijati nezavisnost te kritičke sposobnosti i samopouzdanje. Odgajatelj svojim vrijednostima oblikuje odgojno-obrazovnu sredinu koja će biti poticajna u smjeru razvoja autonomije djeteta rane i predškolske dobi.

Autonomnu regulaciju pojedinca karakterizira intrinzična motivacija koja se često očituje kroz spontanost, znatiželju, istraživanje te ponašanja koja nisu određena ograničenjima i zahtjevima koji dolaze izvana (Deci i Ryan, 1995).

Sukladno članku 12. UN-ove Konvencije o pravima djeteta (1989), djeca su jednako tako nositelji prava, kao i potreba. Ova prava uključuju pravo na izražavanje njihovih stavova o pitanjima koja utječu na njihov život. To znači da se djecu promatra kao aktivne, a ne pasivne sudionike u procesu odlučivanja.

Slika djeteta više se ne temelji na transmisijskom modelu odnosno jednosmjernom prenošenju znanja i umijeća, već se oslanja na stvaranje uvjeta za učenje i istraživanje u socijalnom i prirodnom okruženju individualnih mogućnosti. Tako usmjerenost s aktivnosti odgajatelja prelazi na usmjerenost na aktivnost djeteta (Bašić, 2011).

## **Igra na otvorenome**

Boravak na otvorenome djeci može pružiti široke mogućnosti za pozitivan cjelovit rast i razvoj demokratskih vrijednosti kroz sudjelovanje odraslih i djece u odabranim aktivnostima. Koristeći primjere iz prakse ilustrirati ćemo temu rada i povećati svijest odgojitelja o vlastitim demokratskim stavovima i njihovom utjecaju na društvene i osobne sposobnosti djece.

Razvojna neuroznanost veliku pažnju posvećuje interakciji djeteta s neposrednim okruženjem, u ovom slučaju to je vanjsko okruženje, govoreći nam o načinima promjena neuronskih veza u mozgu uzrokovanih stimulirajućom okolinom (Jensen, 2005)

Okolina u kojoj živimo omogućava nam različite akcije i ponašanja te stoga Gibsonova (1977) teorija „dostupnosti“ (affordances) predstavlja važan okvir za razmatranje upotrebljivosti i fleksibilnosti fizičke okoline jer se odnosi na percepciju individue o okolini koja ju okružuje. Dostupnost uključuje okruženje i osobu, što znači da su dostupnosti jedinstvene za svaku osobu (dok jedno dijete drvo vidi kao mjesto za penjanje, drugo će ga vidjeti kao naslon za čitanje). Dakle ovaj odnos između osobe i okoline je trenutačan i temelji se na praktičnoj aktivnosti. Iako su karakteristike okruženja one koje omogućavaju djetetu da izvrši određenu radnju, dijete se treba uključiti u istraživanje kojime će se upoznati s mnogim „dostupnostima“ u svojoj okolini. Tako se u tom kontekstu dijete treba potruditi da bi došlo do neke mogućnosti, a istraživanjem se te mogućnosti otvaraju. Izvjesno je da otvoreni prostor pruža velike mogućnosti za istraživanje i da su te mogućnosti komplementarne onima koje se pružaju u zatvorenom prostoru.

Polazeći od shvaćanja djeteta kao ravnopravnog partnera u donošenju odluka, planiranju i projiciranju faza istraživanja (Clark, 2005; Clark i Moss, 2001) koristimo se mozaik pristupom koji opisuje povezivanje različitih tehnika istraživanja i prikupljanja dokumentacije. Mozaik pristup je istraživanje s djecom koji teorijska utemeljenja ima u osiguravanju uvjeta za različitost učenja, vlastite (su)konstrukcije znanja te prijenosa vlastitih misli u socijalnom kontekstu ustanove za

rani i predškolski odgoj i obrazovanje, imajući u središtu dijete kao aktivnog sudionika. Navedeni pristup prema Clark i Moss (2001) opisuje se participativnim istraživanjem koje polazi od različitih tehnika uključivanja djece u istraživački proces naglašavajući time i primjerenost različitih tehnika za uvažavanja dječje perspektive.

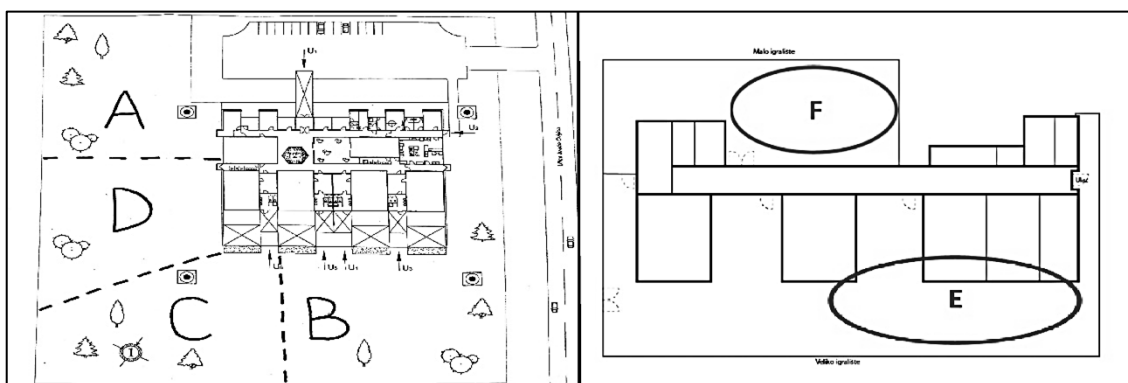
Participacija djece je proces koji uključuje djecu i odrasle i to kroz dijeljenje informacija i dijaloga uz obostrano povjerenje tj. djeca izražavaju svoje mišljenje i zaključke koje odrasli uvažavaju sukladno dobi i zrelosti djece. Stoga ovo naše istraživanje participacije djece na otvorenom ima temelje u promatranju djece i njihovih potreba, aktivnom sudjelovanju i praćenju u okruženju u kojem svakodnevno borave te slušanju dječjeg glasa u procesu rješavanja problema i kreativnog razmišljanja (Clark, Kjørholt i Moss, 2005).

## Metodologija

Za potrebe istraživanja korištena je tehnika mozaik pristupa u kojoj smo koristili metodu mapiranja prostora za igru, tablice za opservaciju djece u slobodnoj igri, polustrukturirani intervju s djecom te dječji crtež. Temeljem mozaik pristupa utvrdili smo odnos između djece i materijalno-društvenog okruženja (igrališta) kako bismo bolje razumjeli vanjski prostor kao jedan od važnih čimbenika u dječjem razvoju.

Sudjelovala su djeca iz dva objekta Dječjeg vrtića Matije Gupca (N = 10) u dobi od 5- 6 godina u vremenskom periodu od početka ožujka do sredine travnja 2018. godine. Provođenje istraživanja odvijalo se u četiri faze.

U prvoj fazi odgojitelji su mapirali prostor za igru na način da su samo igralište podijelili na četiri zone: A, B, C, D radi bolje preglednosti igrališta u prvom objektu te na dvije zone: E i F na drugom objektu, a razlikovale su se po drugačijim obilježjima prostora što je prikazano u Tablici 1.



Slika 1. Zone igrališta

Nakon podjele igrališta na zone, uslijedilo je foto dokumentiranje istih zona. Prvotno su se bilježile kao prazni prostori bez djece, a onda s djecom u igri.

U promatranju djece u igri koristili smo tablice opservacije za praćenje djece u slobodnoj igri (preuzeto s <http://www.playwales.org.uk/eng/schoolstoolkit>) koje čine drugu fazu istraživanja. Tablica je sadržavala: dan i datum opservacije; vremenske prilike, podatke o ispitanicima (spol, približna dob djece) te uočene aktivnosti u tri intervala od po pet minuta (hodanje i kretanje kroz prostor, vožnja bicikla; romobila i rola, korištenje prirodnina, igra s vodom; zemljom; pijeskom, fizički izazovna igra, simbolička igra i dr. (primjer u prilogu – slika 4.) Cilj takvog promatranja bio je utvrditi najučestalije korištenje prostora i materijala za igru od strane djece.

U trećoj fazi djeca su imala zadatak nacrtati najdraže mjesto za igru na vrtićkom igralištu. Djeci je ponuđena tehnika crtanja grafitnom olovkom, a tko je želio mogao je oslikati rad vodenim bojama. Neka djeca su koristila samo crni flomaster za crtanje. Slijedio je polustrukturirani intervju s djecom koji se sastojao od pet pitanja:

*„Koje je tvoje najdraže mjesto za igru?“*

*„Zašto je to tvoje najdraže mjesto za igru?“*

*„Na kojim se mjestima ne voliš igrati i zašto?“*

*„Kad bi mogao nešto dodati na igralište što bi to bilo i zašto?“ te*

*„Koje ti je najuzbudljivije mjesto za igru na igralištu i zašto? (Neko mjesto na kojem možete raditi uzbudljive i zastrašujuće stvari u isto vrijeme)“.*

Svi razgovori bili su snimani u svrhu kasnije izrade transkripta.

## **Rezultati i rasprava**

Zajedničkom analizom fotografija praznog igrališta dobili smo uvid u obilježja pojedinih zona igrališta i njihovih mogućnosti, što nam je omogućilo konkretnije praćenje djece u slobodnoj igri. Fotografije istih zona, ali snimljene s djecom u slobodnoj igri dale su nam uvid u to što i kako djeca koriste određene zone igrališta, koje igre su preferirali te koje sprave koristili.

Tablica 1. *Obilježja prostora podijeljenih i opisanih po zonama*

ZONA	OBILJEŽJA
A	betonski prostor, livada s drvenom konstrukcijom u obliku kućice, klupe, šuma i prirodni prostor za skrivanje (visoko grmlje)
B	metalna konstrukcija za penjanje u obliku vlaka, vrtuljak i klackalica
C	pješčanik, klupe, ljuljačke i livada
D	prostor betonske podloge s toboganom i klackalicom, drveni trupci za igru i veliko stablo lipe sa zemljanom podlogom
E	prostor s betonskom podlogom, drvena kućica s toboganom, klupe, drveni trupci za igru, klackalica i vrtuljak
F	kućicu s toboganom, jedan zaseban tobogan, klackalice, didaktička društvena igra, pješčanik, livada i prostor s antistresnom podlogom



Slika 2. *Zona B bez i s djecom u igri*



Slika 3. *Zona F bez i s djecom u igri*

Kroz tablice opservacije za praćenje djece u slobodnoj igri utvrdili smo najučestalije dječje korištenje prostora i materijala po zonama:

<b>Ime zemlje: CROATIA</b>				
<b>Prostor igre: Zona igre A (Upiši odgovarajuće slovo):</b>				
<b>Prvih 5 minuta</b>				
<b>Opservacija:</b>	<b>Dan i datum opservacije:</b> 09.04.2018. (9:30 h)		<b>Vremenske prilike:</b> Sunčano s oblacima	
<b>Broj djece koja koriste prostor</b>	<b>Dječaci:</b> 7	<b>Djevojčice:</b> 5	<b>Prosjek godina (npr. 3-4; 4-5):</b> 4-6	<b>Ukupan broj djece:</b> 12
<b>Drugih 5 minuta</b>				
<b>Opservacija:</b>	<b>Dan i datum opservacije:</b> 10.04.2018. (11:00 h)		<b>Vremenske prilike:</b> Sunčano s oblacima	
<b>Broj djece koja koriste prostor</b>	<b>Dječaci:</b> 8	<b>Djevojčice:</b> 6	<b>Prosjek godina (npr. 3-4; 4-5):</b> 4-6	<b>Ukupan broj djece:</b> 14
<b>Trećih 5 minuta</b>				
<b>Opservacija:</b>	<b>Dan i datum opservacije:</b> 10.04.2018. (11:30)		<b>Vremenske prilike:</b> Sunčano s oblacima	
<b>Broj djece koja koriste prostor</b>	<b>Dječaci:</b> 5	<b>Djevojčice:</b> 2	<b>Prosjek godina (npr. 3-4; 4-5):</b> 5-6	<b>Ukupan broj djece:</b> 7
<b>Uočene aktivnosti kod djece:</b>				
	<b>Prvih 5 minuta</b>	<b>Drugih 5 minuta</b>	<b>Trećih 5 minuta</b>	
Hodanje i kretanje kroz prostor:	X	X	X	
Sjedenje i okupljanje			X	
Vožnja bicikala, romobila, rola...				
Korištenje prirodnina (npr.drveća, grmlja, brežuljaka...):	X	X	X	
Igra vodom, zemljom, pijeskom...:				
Upotreba osjetila (okus, miris, vid, sluh, opip):	X		X	
Kretanje (npr.trčanje, skakanje, penjanje, balansiranje, kotrljanje):	X	X		
Gruba igra (borba, hrvanje..):				
Fizički izazovna igra:				
Igra s materijalima koje mogu prilagođavati potrebama:		X	X	
Simbolička igra:	X	X		
Samostalna igra:	X	X	X	
Igra u skupinama:	X	X	X	
<small>Adapted from "Use of school grounds for playing out of teaching hours – Tools to assist", Play Wales, retrieved from <a href="http://www.playwales.org.uk/eng/schoolstoolkit">http://www.playwales.org.uk/eng/schoolstoolkit</a></small>				

Slika 4. Tablica opservacije za praćenje djece u slobodnoj igri

Obrada prikupljenih podataka nakon opservacije djece putem liste za praćenje na tablici 3x tijekom dana po pet minuta dala je sljedeće rezultate:

Tablica 2. Rezultati tablica opservacije za praćenje djece u igri

ZONA	UOČENE AKTIVNOSTI KOD DJECE
<b>A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- najzastupljenija je bila igra korištenja prirodnina (drveće, grmlje, humci, brežuljci) u obliku samostalne i zajedničke igri u podjednakoj mjeri koristeći osnovne oblike kretanja po prostoru (hodanje, trčanje)</li> <li>- nešto slabije bile su uočene igre s jačim kretanjem (skakanje, penjanje, balansiranje, kotrljanje), igre korištenja osjetila (okus, miris, vid, sluh, dodir), igre s materijalima koji se mogu prilagođavati potrebama, simbolička igra te igra sjedenja i okupljanja</li> <li>- aktivnosti koje se nisu uočile bile su igre vožnje bicikla i romobila, igre s elementima (voda, zemlja, blato, pijesak), gruba igra te fizički izazovna igra</li> </ul>
<b>B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- djeca su se najviše zadržala u fizički izazovnim igrama kroz osnovne oblike kretanja (trčanje, penjanje, skakanje, kotrljanje) te u igrama sjedenja i okupljanja</li> <li>- zastupljenija je bila skupna igra od samostalne</li> <li>- najslabije uočene aktivnosti bile su igre vožnje bicikla i romobila, igre korištenja prirodnina (drveće, grmlje), igre s elementima (voda, zemlja, blato, pijesak), igre s materijalima koji se mogu prilagođavati potrebama te simbolička igra</li> <li>- aktivnosti koje nisu bile zastupljene u dječjoj igri su igre korištenja osjetila (okus, miris, vid, sluh, dodir) i gruba igra</li> </ul>
<b>C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- najučestalije su bile samostalne i skupne igre s elementima (voda, zemlja, blato, pijesak) te slobodno kretanje po prostoru kroz osnovne oblike kretanja (trčanje, skakanje, penjanje)</li> <li>- nešto manje uočene su bile igre s korištenjem osjetila (okus, miris, vid, zvuk, dodir), a najmanje uočene bile su igre korištenja prirodnina (drveće, grmlje, brežuljak), igre s materijalima koji se mogu prilagođavati potrebama te simbolička igra</li> <li>- aktivnosti koje nisu bile zastupljene u dječjoj igri su igre sjedenja i okupljanja, igre vožnje bicikla i romobila, gruba igra i fizički izazovna igra</li> </ul>
<b>D</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- djeca su se najviše igrala samostalno ili u skupinama kroz osnovne oblike kretanja (hodanje, trčanje) u igri s elementima (voda, zemlja, blato, pijesak) koje su prilagođavali potrebama kroz osjetila (okus, miris, vid, zvuk, dodir), igri hodanja i kretanja po prostoru koristeći pritom prirodnine (drveća, grmlje, brežuljak)</li> <li>- nešto manje je izražena bila igra vožnje bicikla i romobila te simbolička igra</li> <li>- djeca su se najmanje igrala u mirnim aktivnostima sjedenja i okupljanja</li> <li>- aktivnosti koje nisu bile zastupljene u dječjoj igri su gruba igra i fizički izazovna igra</li> </ul>
<b>E</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- djeca su se najviše igrala u fizički izazovnim igrama koristeći prirodnine (drveće, grmlje) kroz osnovne oblike kretanja (hodanje, trčanje, skakanje, penjanje, balansiranje, kotrljanje) u obliku samostalnih i skupnih igara podjednako</li> <li>- slabije uočene bile su igre vožnje bicikla i romobila, a najslabije zastupljene bile su igre sjedenja i okupljanja, gruba te simbolička igra</li> <li>- aktivnosti koje nisu bile zastupljene u dječjoj igri su igre s elementima (voda, zemlja, blato, pijesak), igre korištenja osjetila (okus, miris, vid, sluh, dodir) te igra s materijalima koje mogu prilagođavati</li> </ul>



<b>F</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- najzastupljenija je bila igra s elementima (voda, zemlja, blato, pijesak) uz sakupljanje PNM (kamenčići, granje, lišće) kroz hodanje i kretanje po prostoru.</li> <li>- jednako su bile zastupljene samostalne igre i igre u skupinama</li> <li>- nešto manje uočene su igre s materijalima koje mogu prilagođavati potrebama i fizički izazovne igre</li> <li>- aktivnosti koje nisu bile zastupljene u dječjoj igri su igre vožnje bicikala i romobila, igre korištenja prirodnina (drveće, grmlje), gruba igra te simbolička igra</li> </ul>
----------	--

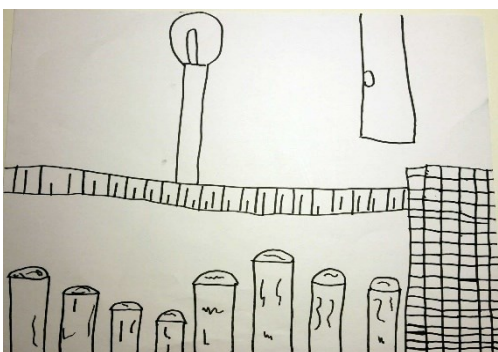
Promatrajući djecu i sagledavajući rezultate saznali smo kako prostor i njegova obilježja uvelike utječu na oblikovanje dječje igre. Veliki prostori potiču djecu na igre s trčanjem i širokim kretanjem po prostoru, dok su se na manjem mjestu djeca okupljala u mirnijim igrama. Interes za istraživanje prirodnih elemenata bio je zastupljen u gotovo svim zonama što pokazuje koliko je istraživanje osjetilima u vlastitoj okolini važno djeci u procesu učenja i razvoja. Takva ponašanja potvrđuju i istraživanja igrovnog konteksta gdje Matensson (2010, prema Visković, Sunko i Mendeš, 2019) navodi da je dječja igra raznovrsnija na otvorenome, u prirodi i nestrukturiranom prostoru, a ponašanja djece slobodnija i usmjerenija na istraživanje vlastitih mogućnosti. Mjesta koja su sadržavala sprave koje omogućuju tjelesno istraživanje svojih mogućnosti djecu su prirodno poticala na rizične kretanje, odnosno igre što potvrđuje da su djeca željna uzbudljivih vrsta kretanja kroz koje se uče nositi s potencijalnom opasnošću i ozljedama što su i potvrdila dječja evolucijska istraživanja u kojima djeca uče procjenjivati rizik kroz iskustvo u rizičnim situacijama (Kvalnes, 2017).



Slika 6. Dječji crtež penjalice vlaka šume



Slika 7. Dječji crtež betonskog prostora i šume



Slika 8. Dječji crtež drvenih trupaca



Slika 9. Dječji crtež penjalice kućice

Dječji crteži najdražeg mjesta za igru na igralištu bili su prilično različiti čak i u istom objektu, a omiljeno mjesto jednog djeteta često je bilo najmanje omiljeno drugom djetetu: „Meni je najdraži tobogan. Kad se spuštamo, zamišljamo da je to veliki vremenoplov.“/ „Ne volim tobogan. Ne volim se spuštati, jednostavno se volim penjati.“. Iz toga je vidljivo da djeca traže sprave i prostor na kojem mogu testirati svoje tjelesne sposobnosti kroz slobodno kretanje i istraživanje prostora s višestrukim mogućnostima, i to najčešće kroz fizički izazovne i rizične igre. Slušanje djece dok govore o crtežima koje su nacrtali na određenu temu i razgovor s njima o tim crtežima može omogućiti širi uvid u njihova razumijevanja.

Tablica 3. Dječji intervjui

<p>„Koje je tvoje najdraže mjesto za igru?“</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. „Ljuljačka mi je najdraža.“</li> <li>2. „Vlak.“ (penjalica)</li> <li>3. „Tamo gdje možemo igrati nogomet.“ (betonski prostor)</li> <li>4. „Volim klackalicu.“</li> <li>5. „Vlak na kojem se penjemo.“</li> <li>6. „Najdraže mjesto mi je pješčanik.“</li> <li>7. „Ja volim ljuljačke.“</li> <li>8. „Volim drvene stupce.“</li> <li>9. „Kućica.“ (drvena konstrukcija)</li> <li>10. „Gume.“ (automobilske)</li> </ol>
<p>„Zašto je to tvoje najdraže mjesto za igru?“</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. „Zato što se volim jako jako brzo ljuljati. Osjećam se sretno i dobro kad se ljuljam.“</li> <li>2. „Zato što mogu raditi puno čudnih i neobičnih stvari i možeš naučiti akrobacije, i još možeš hodati visoko preko prečke vlaka.“</li> <li>3. „Zato što ovdje imamo dovoljno mjesta za nogomet i možemo trčati i igrati se.“</li> <li>4. „Zato što se tamo volim igrati s Ninom, i onda nekad se stanemo i skačemo s nje.“</li> <li>5. „Zato što mi je najdraža i zato jer ima klupe na sebi i ima za penjanje.“</li> <li>6. „Zato što se tamo mogu igrati s pijeskom i volim pijesak, a kad napunim kanticu punu onda mogu napraviti crve sa svojim sitom.“</li> <li>7. „Zato što je fora kad se brzo ljuljam.“</li> <li>8. „Zato što mogu hodati po njima i vježbati.“</li> <li>9. „Zato jer se mogu dugo skrivati unutra.“</li> <li>10. „Zato jer se možemo sakriti, igrati igre i vrlo je zabavno.“</li> </ol>
<p>„Na kojim se mjestima ne voliš igrati i zašto?“</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. „Volim se igrati svugdje na igralištu.“</li> <li>2. „Ne volim tobogan i ne volim klackalicu. Ne može se puno toga na njima raditi. Dosadni su.“</li> <li>3. „Ne volim livadu izu vlaka. Ne znam zašto ju ne volim. Možda zato što je blizu ograde.“</li> <li>4. „Ne volim tobogan jer je mali i dosadan.“</li> <li>5. „Ne volim ljuljačke jer se moram ljuljati sam.“</li> <li>6. „Ne volim vrtuljak jer se ne vrti.“</li> <li>7. „Ne volim vrt jer se ne volim zamazati sa blatom.“</li> <li>8. „Ne volim se igrati oko klackalice jer radi ružnu buku, škripi.“</li> </ol>

	<p>9. „Ne volim se igrati sa zemljom jer se zaprljam, a moja mama kaže da nemam puno odjeće.“</p> <p>10. „Mali tobogan. Jer je mali.“</p>
<p>„Kad bi mogao nešto dodati na igralište što bi to bilo i zašto?“;</p>	<p>1. „Dodala bih trampolin. Zato da mogu skinuti čarape i skakati po njemu.“</p> <p>2. „Trampolin da mogu skakati visoko.“</p> <p>3. „Dodao bih golove za nogomet i označio bih pravo igralište za nogomet da znam kad je lopta vani.“</p> <p>4. „Voljela bih dodati vrtuljak, naš ne radi.“</p> <p>5. „Dodao bih bazen da se mogu kupati u njemu po ljeti i roniti.“</p> <p>6. „Drvo jabuke za penjanje. Penjao bi se po jabukama da dođem do vrha drva i baš bi bilo zabavno.“</p> <p>7. „Dodala bih penjalicu, onu koju smo imali prije. Jer mi se sviđelo biti tamo i skakati po njoj.“</p> <p>8. „Dodala bih još ljuljačke.“</p> <p>9. „Ljuljačke.“</p> <p>10. „Ljuljačku, klizalište, drveće za penjanje i kućicu na drvetu za sakrivanje i igranje.“</p>
<p>„Koje ti je najuzbudljivije mjesto za igru na igralištu i zašto? (Neko mjesto na kojem možete raditi uzbudljive i zastrašujuće stvari u isto vrijeme)“</p>	<p>1. „Vlak. Zato što se mogu penjati jako visoko i volim se penjati od gore.“</p> <p>2. „Vlak. Danas sam učinio nešto što sam mislio da ne mogu, uplašio sam se, ali sam ipak to učinio.“</p> <p>3. „Sve mi je uzbudljivo.“</p> <p>4. „Vlak. Mogu se vrtjeti na njemu i penjati se visoko.“</p> <p>5. „Penjalica jer se tamo mogu ludo igrati s prijateljima.“</p> <p>6. „Vlak. Svaki put kada gledam dole mislim da ću pasti, ali ne padnem i to mi je baš fora.“</p> <p>7. „Vlak jer se mogu jako visoko penjati.“</p> <p>8. „To bi bila terasa jer se sa Lukom mogu igrati nogomet i vrtuljak jer se volim vrtjeti.“</p> <p>9. „Tobogan jer se tamo jako zabavljam.“</p> <p>10. „Igranje s gumama.“</p>

Rezultati intervjua dali su nam šarolika dječja mišljenja o prostorima na kojima se odvija dječja slobodna igra. Većinski djeca govore o prostorima na kojima provode najveći dio vremena tj. prostorima koji daju više mogućnosti za istraživanje, manipuliranje ili rizičnu igru te tako daju značenje određenim prostorima i aktivnostima.

Rezultati analize dječjih crteža i intervjua naglašavaju važnost savjetovanja s djecom prilikom izrade smislenih mogućnosti za igru na otvorenome koje su u skladu s dječjim razvojem, potrebama i perspektivom. Djeca su nam pokazala da vole ili ne vole mjesta za igru ovisno o postojanju višedimenzionalnih mogućnosti koje postoje unutar određenog mjesta i ovisno o njihovoj osobnoj sklonosti određenim elementima i opremi. U tom smislu, vrste igranja jesu različite, a uvelike ih oblikuje okruženje i njegove značajke.

Karakteristike okruženja su one koje omogućavaju djetetu da izvrši određenu radnju i zato se dijete treba uključiti u istraživanje kojime će se upoznati s mnogim „dostupnostima“ u svojoj okolini. U takvom okruženju dijete će se potruditi da bi došlo do neke mogućnosti, a istraživanjem će se te mogućnosti otvoriti. Izgledno je da vanjski otvoreni prostor pruža djeci velike mogućnosti za istraživanje i da su te mogućnosti inverzne onima koje se pružaju u zatvorenom prostoru (Gibson, 1977).

## Zaključak

Prema dobivenim rezultatima zaključili smo da su djeca naglasila potrebu za raznolikim igralištima s višestrukim mogućnostima koja bi trebala sadržavati pet najvažnijih značajki: travu, pijesak, penjanje, ljuljanje i spuštanje. Dobra igrališta izazovna su za djecu različitih dobnih skupina, izgledaju opasno, ali su istovremeno i potpuno sigurna, te nude različite mogućnosti za igru. Djecu smatramo kompetentnim socijalnim akterima (James, 2007) koja mogu pružiti relevantna mišljenja o svojim socijalnim i materijalnim svjetovima (Corsaro, 2018). Stoga, na temelju dječje osobne sklonosti i kritičkog promišljanja jasno nam je kako je za odliku dobrog igrališta potrebno unijeti novitete u pogledu sprava, prostora i materijala koji omogućuju izazovnu i rizičnu igru.

Slušajući djecu i njihovo viđenje prostora upotpunili smo znanja o dječjoj perspektivi vanjskoj okruženja. Što se tiče elemenata koje bi djeca dodala igralištu, naši rezultati pokazuju da su djeca kritična prema svom trenutnom igralištu te bi željela u svoje okruženje za igru unijeti novosti, rizik, neoblikovani materijal i pokretne elemente. Važno je nadodati da su za djecu najzбудljivija mjesta za igru mjesta u kojima se upuštaju u rizičnu igru i gdje je moguće igrati se neoblikovanim materijalima. Podizanje svijesti o važnosti slušanja i aktivne participacije djece kroz jačanje kapaciteta odraslih dalo nam je uvid u nove elemente za unapređenje znanja o igri i učenju na otvorenom.

## Literatura

- Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U Maleš D. (ur.) *Nove paradigme ranog odgoja* (str. 19-37). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: Using the mosaic approach to listen to young children's perspectives. U: Clark, A., Kjørholt, A. T., Moss, P. (ur.) *Beyond Listening: Children's perspectives on early childhood services*. (str. 29-49). Policy Press.
- Clark, A., Moss, P. (2001). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. National Children's Bureau.
- Corsaro, W. A. (2018). *The sociology of childhood*. SAGE Publications.
- Deci, E., Ryan, R. (1995). Human Autonomy - the basis for true self-esteem. U Kernis, M. (ur.) *Efficiency, Agency, and Self-Esteem*. Plenum Press.
- Gibson J. J. (1977). The theory of affordances. U Shaw R. E., Bransford J. (ur.), *Perceiving, acting and knowing*. Lawrence Erlbaum Associates.

- James, A. (2007). *Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials*. 109(2), 261-272.
- Jensen, E. (2005). *Poučavanje s mozgom na umu*. Educa.
- Kvalnes, Ø. (2017). Risky Play. U *Fallibility at Work*. Palgrave Macmillan.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH
- Opća skupština Ujedinjenih naroda (1989). *Konvencija o pravima djeteta* (rezolucija broj 44/25).
- Visković, I., Sunko, E., Mendeš, B. (2019). Children's Play - The Educator's Opinion. *Education Sciences*, 9(4), 266.

## Outdoor play area from childrens' perspective

*The focus of this research is the children's perspective of outdoor space as an important factor in child development. Namely, the active participation of the child in the kindergarten environment leads to the development of autonomy, social and civic competencies of the child, strengthening the self-image and awareness of the importance of their own participation. The aim of this paper is to show how children see the outdoor space of the playground through active participation, ie participating equally in all phases of research, and to point out the factors that affect children's play and learning outdoors.*

*This research is part of the international Erasmus + project MLO- Moving and learning outdoor (2017-1-PTO1KA201-035784) which used mosaic approach techniques (play space mapping techniques, tables for observing children in free play; semi-structured interviews and children's drawings). Children from two facilities of the Kindergarten Matije Gupca (N = 10) at the age of 5 participated.*

*The results showed that our children equally like all places for play depending on the existence of multidimensional possibilities within a particular place and their personal preference for certain elements - places for risky play, unstructured parts and moving toys.*

**Keywords:** child, children's perspective, participation; free outdoor play

# ULOGE ODGAJATELJA U POTICANJU SIMBOLIČKE IGRE KOD DJECE RANE DOBI

Tajana Lerman

## Sažetak

*Odgojatelji danas podliježu globalnom pritisku učenja djece rane dobi akademskim vještinama, na račun tradicionalnog pristupa predškolskim aktivnostima (Zigler, Bishop-Josef, 2006). Nespremnost za školu, kao i zaostajanje u kasnijem akademskom učenju, postaju česte preokupacije društva generalno, zbog čega se predškolsku ustanovu nastoji školificirati. Moguće rješenje ovog problema, prema Bernsteinu, je kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja usmjeren na kompetencije, tj. onaj u kojem učenici imaju kontrolu nad uspjehom, bez unaprijed postavljenih predviđanja. Otvoreni kurikulum njeguje igru kao najvažniju aktivnost djeteta kroz koju ono uči o svijetu što ga okružuje. U dječjem vrtiću „Dječja igra“ živimo viziju Vygotskog koji tvrdi da je igra „mehanizam što pokreće djetetov razvoj naprijed“. Riječ je o kulturno-povijesnom fenomenu ovisnom o posredovanju odraslog (Karpov, 2005). Bolje razumijevanje učenja djeteta kroz igru zahtijeva i pomnije istraživanje igre te njezinih funkcija u razvoju djece. Goruća je potreba za akcijskim istraživanjima simboličke igre djece. Taj spoj akcije i refleksije mogao bi pridonijeti razumijevanju postupaka odgojatelja pri unaprjeđivanju razvoja djece općenito. Postoje dvije oprečne struje koje trenutno egzistiraju u odgojno-obrazovnoj praksi, a vezane su uz „kraljicu igara“. Obje odgovaraju na važno pitanje: treba li se (i koliko) miješati u ovu dječju aktivnost? Ne postoji jednostavan odgovor, kao niti odgojno-obrazovni djelatnik koji o ovome nije promišljao. Akcijsko istraživanje prakse kao odgojatelju mi je omogućilo da otkrijem različite nenametljive oblike intervencija u simboličku igru. Uz pomoć njih djetetu mogu osigurati ugodnu zonu proksimalnog razvoja u kojoj zajedno gradimo 'skele' učenja, a pri tome uspijevam izbjeći instruktivnu pedagogiju. Akcijsko istraživanje koje je započelo prošle pedagoške godine otvorilo je vrata drugačijem načinu promišljanja i užem bavljenju ovom temom te novim istraživačkim pitanjima.*

**Ključne riječi:** *simbolička igra, učenje, uloga odgojatelja, akcijsko istraživanje.*

## Kontroverzije i izazovi novih istraživanja simboličke igre

Simbolička igra, igra pretvaranja, socio-dramska igra ili imaginativna igra različiti su nazivi jednog dinamičnog multidimenzionalnog konstrukta koji nipošto ne predstavlja jednostavnost. Njezina važnost se očituje u tome da je sama po sebi puna mogućnosti i nužnosti za održavanje pažnje, inhibicije impulsa, slijeđenja socijalnih pravila, planiranja u službi postizanja ciljeva koje djeca odabiru, kooperacije i pregovora te suradnje s vršnjacima, fleksibilnog preusmjeravanja mišljenja i ponašanja, što govori o tome da je samoregulirajuća. Pretvaranje je specifično za ljudsku vrstu, prosocijalno je po naravi, s vremenom postaje sve razrađenije (Harris, 2000).

Značajna karakteristika ove igre je njezina kontinuiranost kroz život. Odrasli kao i djeca veći dio vremena provode promišljajući o fiktivnim svjetovima, dok ih djeca svakodnevno i proigravaju. Revolucionarna ideja Vygotskog o simboličkoj igri, kao izvoru zdravog razvoja djeteta, tek je instinktivni temelj koji je pokrenuo znanstvenike, odgojno- obrazovne djelatnike u pomalo intrigantna i još uvijek nedovoljno objašnjiva područja.

Dva su motrišta bitno promijenila sliku o igri, a još uvijek su minimalno testirana. Prvo, koje kaže da je igra pretvaranja zona proksimalnog razvoja te drugo, koje tvrdi da je ona potencijalni izvor ranog samoregulirajućeg ponašanja. Novija istraživanja povezuju igru pretvaranja s *protučinjeničnim mišljenjem* (Gopnik, Walker, 2013), *razvojem jezika* (Weisberg, 2013), *kreativnosti* (Russ, Wallace, 2013) *izvršnim funkcijama* (Berk, Meyers, 2009), *teorijom uma* (Bodrova, Leong, 2018), *subjektivnom dobrobiti i sposobnostima snalaženja* (Goldstein, Russ, 2000).

Odgajatelji danas podliježu globalnom pritisku učenja djece rane dobi akademskim vještinama, na račun tradicionalnog pristupa predškolskim aktivnostima (Zigler, Bishop-Josef, 2006). Nespremnost za školu, kao i zaostajanje u kasnijem akademskom učenju, postaju česte preokupacije društva generalno, zbog čega se predškolsku ustanovu nastoji školificirati. Ipak, istraživanje akademski orijentiranih predškolskih programa pokazuje da budući akademski uspjeh nije nužno rezultat takvih programa, osobito na dugoročno. U takvim sustavima djeca često imaju probleme u socio-emocionalnom području razvoja (Hirsh-Pasek, Michnick Golinkoff, Berk, Singer, 2009). Učitelji izjavljuju da nedostatak prilika za igru rezultira negativno na socijalne vještine djece i razvoj govora (Constantino- Lane, 2019). Moguće rješenje ovog problema, prema Bernsteinu, je kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja usmjeren na kompetencije, tj. onaj u kojem učenici imaju kontrolu nad uspjehom, bez unaprijed postavljenih predviđanja. Otvoreni kurikulum njeguje igru kao najvažniju aktivnost djeteta kroz koju ono uči o svijetu što ga okružuje. Prije četrdesetak godina brojni uvažavani znanstvenici i autori grade temelje ovakvog promišljanja te iznose revolucionarne zaključke o učenju djeteta. Tizard igru u kojoj sudjeluju odrasli, radi njenog suptilnog vođenja, smatra „*osnovom alternativnog pristupa tradicionalnom kurikulumu*“ (Johnson, Ershler 1982). Vygotsky također promovira temeljne kompetencije vezane za ranu dob djece kroz igru. Ona je mnogo više od djetetove trenutne razine razvoja. Vygotski ju vidi kao 'mehanizam koji pokreće djetetov razvoj naprijed'. Riječ je o kulturno-povijesnom fenomenu, ovisnom o posredovanju odraslog (Karpov, 2005). Elkonim (1978) kaže da je igra vodeća aktivnost u kojoj djeca usavršavaju različite mentalne alate nužne za funkcioniranje u modernom društvu. Autor Siraj-Blatchford (2004) govori o „*održivom zajedničkom učenju*“ u kojem odgajatelji podržavaju učenje kroz igru i proširuju dječje odgovore. Ipak, novo oblikovanje djetinjstva postaje sve više vidljivo.

Drugi problem je deficit intergeneracijske igre kao efekt „*djetinjstva daljinskog upravljača*“ kojem svjedočimo danas (Levin, 1998). Djeca se više ne znaju igrati kao nekad. Druga djeca - rođaci, prijatelji, susjedi, bili su osebujan izvor učenja za dijete, a sada tu odgovornost preuzimaju odrasli. Također, djeca se igraju manje nego prije te je rijetko riječ o zreloj razini (Gudareva 2005; Levin 2008). Petogodišnjaci i šestogodišnjaci više nisu na vrhuncu izvedbe u simboličkoj igri. Koriste realistične rekvizite, stereotipne scenarije, pomalo primitivne i limitirane



teme i uloge te ne pokazuju superiornu samoregulaciju (Smirnova, Gudareva, 2004). Moguće da je ustanova za rani predškolski odgoj i obrazovanje zadnje mjesto na svijetu gdje simbolička igra, ili kako ju Vygotski naziva socio-dramska igra, preživljava.

Ovi problemi iziskuju mnogo truda, posvećenosti i vremena, a nažalost ne postoje brza rješenja, na koja je „tehnološko društvo“ naviklo. Bolje razumijevanje učenja djeteta kroz igru zahtijeva i pomnije istraživanje igre te njezinih funkcija u ravoju djece rane i predškolske dobi. Akcijska istraživanja mogu pomoći odgajateljima u kritičkom promišljanju svojih postupaka, uloga i kompetencija potrebnih za poticanje simboličke igre djece rane dobi.

### **Simbolička igra kao vodeća aktivnost i participacija odgajatelja**

Postoje dvije oprečne struje koje trenutno egzistiraju u odgojno-obrazovnoj praksi, a vezane su uz „kraljicu igara“. Obje odgovaraju na važno pitanje: treba li se i koliko miješati u ovu dječju aktivnost? Ne postoji jednostavan odgovor, kao ni odgojno-obrazovni djelatnik koji nije o ovome promišljao. Bennett, Wood, Rogers (1997) potiču odgajatelje da izbjegavaju intervenciju u igru djece, smatraju da neovisna igra donosi najviše dobrobiti. Mnogi odgajatelji smatraju da su određni oblici uplitanja ometajući (Korat, Bahar, Snapir, 2003). Frost, Wortham i Reifel (2005) kažu da pretjerana participacija odgajatelja predstavlja ometajući faktor za djecu jer se smanjuje interes djece za aktivnost i stvara nepotreban stres intelektualnom razumijevanju igre.

Drugi smatraju da odgajatelji trebaju znati primijeniti *scaffolding* u dječjoj igri te uključiti djecu u kompleksniju aktivnost. Smatraju da je participacija pozitivna, ako je odgajatelj dovoljno osjetljiv za situaciju u igri (Bodrova, Leong, 2006). Bodrova i Leong (2007) ističu efektivno sudjelovanje, koje se sastoji u osiguravanju sugestija radi razrade tema, rješavanju sukoba, poticanju kooperacije djece, dodavanju novih članova, prihvaćanju novih stajališta. Svrha je u bogaćenju dječje igre. Ono što brojni autori nazivaju kvalitetnim pristupom ovoj najvažnijoj dječjoj aktivnosti jest vođenje, dijalog, ohrabrenje, nasuprot direktivi i lekciji. Trawic-Smith (1994) govori o djeci preovisnoj o odgajatelju, koja učestalo traže igru s njime. Smatra da je uloga odgajatelja preusmjeriti ih na druge igrače, što je također *scaffolding*. Autor Siraj-Blatchford (2004) koristi izraz „*održivo zajedničko učenje*“ pod kojom razumije podršku odgajatelja u procesu učenja djece kroz igru te proširivanje dječjih odgovora. Bruce (2008) smatra da se aktivnijom ulogom odgajatelja tijekom igre povećava zadovoljstvo djeteta i odgajatelja te da dijete participaciju odgajatelja iznimno cijeni. Rinaldi (2006) ističe sliku o kompetentnom djetetu koja egzistira u kooperaciji s odgajateljem što podržava, potiče te usmjerava dječja fizička i socijalna istraživanja.

Autorica Šagud (2002) u kontekstu participacije odgajatelja govori o odnosu kojeg gradi s djetetom u simboličkoj igri. Odnos je definiran kroz tri komponente: pogled na dijete, kultura ustanove, implicitna pedagogija. Igra u kojoj postoji sukonstrukcija pedagogije odraslog i djece tj. razumijevanje djeteta kao kreatora, a ne konzumenta, je ona koja rađa kvalitetan odnos. Ista autorica tvrdi i da uloga odgajatelja u samom tijeku igre može biti direktivna i nedirektivna.

Prema ovoj podijeli odgajatelj koji primjenjuje direktivan pristup može biti u ulozi „*paralelnog suigrača*“ koji se igra radi modeliranja mogućnosti uporabe sredstava za igru, u ulozi „*suigrača*“ koji je s djetetom u interakciji i sugerira pravac igranja uz zajedničku provjeru tijeka igre te u ulozi „*tutora*“ tj. onoga koji podučava u dominantnoj ulozi.

Nedirektivna igra je pristup koji uključuje suptilnu prisutnost odgajatelja te njegovu reaktivnost temeljenu na interesu djece što obuhvaća: verbalne i neverbalne reakcije odraslog, neizravno sugeriranje, stvaranje novih igrovnih situacija, bogaćenje okruženja, uključivanje druge djece (Miller, Almon, 2009). Autor Wood (2011, prema Slunjski 2013) također razlikuje „direktivan pedagoški pristup“ igri i „podržavajući pristup“. Ističe važnost zapažanja i podržavanja interesa djeteta koje je autor, protagonist i kreator. Wood (2011) tvrdi da se „podržavajući pristup“ sastoji u poticanju igrovnog ponašanja, nuđenju materijala, participiranju, upućivanju u nove situacije, omogućavanju raznolikih aktivnosti, u tome da odgajatelj zauzima ulogu medijatora koji usmjerava djecu na samostalno rješavanje problema. Šagud (2015) navodi dvije ekstremne teorijske perspektive: instruktivnu pedagogiju i usmjerenost na igru. Obje ukazuju na odgajateljev pogled na igru i učenje koji su istovjetni. Hirsh-Pasek (2009) ističe zaigrano učenje ili aktivno vođenje koje podrazumijeva uključivanje djece u ugodne i naizgled spontane aktivnosti što potiču istraživački duh djeteta i pri čemu odgajatelj nema obrazovni cilj. Dakle, promišljanja ovih autora svode se na izbor u kojem će odgajatelj zauzeti stav ili 'vođe' ili 'kontrolora'.

### **Neizravne intervencije odgajatelja u bogaćenju simboličke igre djece rane dobi**

U dječjem vrtiću „Dječja igra“ posebno se njeguje viziju Vygotskog koji tvrdi da je igra „mehanizam što pokreće djetetov razvoj naprijed“. Ona je poput vozila za učenje, ali vozilo treba biti dobro izgrađeno. Za provedbu dijagnoze postojećeg stanja u ustanovi okrenuli smo se kvalitativnoj metodologiji i akcijskim istraživanjima te propitivanju uloga odgajatelja u poticanju simboličke igre kod djece rane dobi. Pritom se, akcijsko istraživanje smatra izravnim, participacijskim, suradničkim promatranjem, interpretiranjem i mijenjanjem odgojne prakse s namjerom stvaranja uvjeta, ozračja, okruženja (socijalnog i fizičkog) koje će voditi emancipaciji, a ne manipulaciji djece i odgajatelja (Miljak, 2001).

### **Priprema prostorno-materijalnog okruženja**

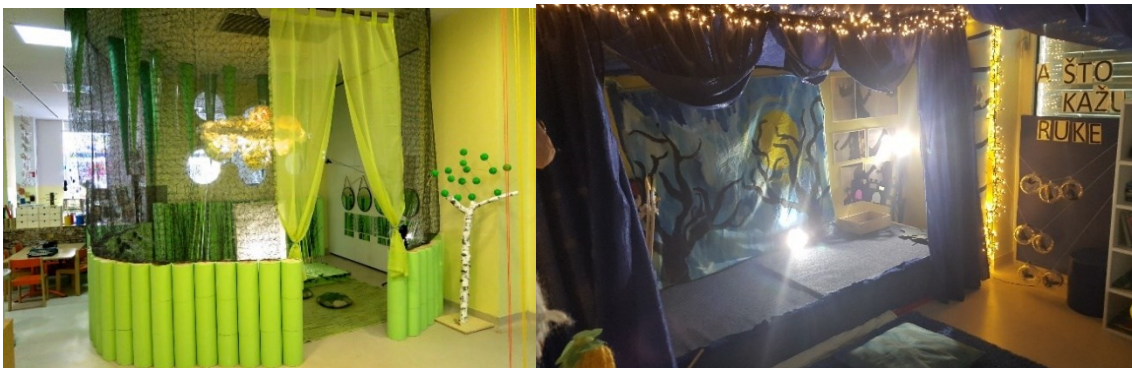
Preispitivanje vlastitog profesionalnog razvoja ključnim pitanjima poput: „*Što se trenutno, događa i što bi trebalo promijeniti?*“ dovelo je do prve stepenice promišljanja prostorno-materijalnog konteksta u kojem djeca našeg vrtića aktivno uče, igrajući se. Fizičko okruženje predstavlja svojevrsnu materijalizaciju odgojne filozofije dječjeg vrtića „Dječja igra“. Ona obuhvaća i važnu činjenicu da dijete treba um drugoga da bi učilo (Bodrova, Leong, 2019).

Kontekst življenja odraslih i djece mora biti takav da potiče komunikaciju i interakciju svih članova, omogućava aktivno sukonstruiranje znanja te učenje činjenjem. Prostor treba biti poticajan i davati djetetu mogućnost stvaranja različitih hipoteza ili teorija koje mogu provjeravati. Učenje koje se u prostoru ostvaruje, kako kaže, nije samo proces u kojem sudjeluju djeca, nego i odgajatelji koji bilježe dječje ideje, teorije i hipoteze s poštovanjem, uvažavanjem i zanimanjem (Vujičić, Miketek, 2014). Okruženjem odgajatelj poručuje djetetu što misli o njemu i njegovom učenju, što očekuje od njega. Maštoviti i fantastični izgled prostorno-materijalnog konteksta u kojem se odvijaju igre uloga i dramatizacija pridonose bujnijoj imaginaciji djece.



Stvaranje fizičkog okruženja u kojem će se pobliže promatrati igra uloga podrazumijeva vođenje računa o stupnju razvoja igre kod djece individualno. Zrelija igra traži manje realistične igračke jer su one limitirane u uporabi. Starija djeca su neovisna, mogu sama izraditi scenu za igru ili igračke. Djeca su tada već orijentirana na odnose karaktera, a ne toliko na akcije koje izvršavaju i objekte. Podizanje prostora, kako to volimo zvati, u dobno mješovitoj skupini djece od tri do sedam godina oduvijek je bio izazov. Tim više što ova skupina ima specifičan oblik rada jer su tri skupine udružene u jednu, na zajedničkom prostoru. To znači i aktivno djelovanje šest odgajatelja u kreiranju odgojno- obrazovnog procesa. Ovakav pristup radu donosi brojne dobrobiti procesu učenja i sukonstruktiji znanja, no zahtijeva cijeli opus profesionalnih kompetencija i kreira dinamičan profesionalni razvoj svakog pojedinog odgajatelja. Promišljanje *ateliera* za socio-dramske igre uključuje individualni pristup svakom djetetu te razumijevanje

razvojnih karakteristika simboličke igre koju dijete projicira. Pri tome dob nije ključni faktor, već zrelost djeteta, njegova izloženost brojnim iskustvima koje stječe učenjem. Odgajatelj postavlja jasna očekivanja svakom pojedinom djetetu te su ona sažeta u izgledu prostora, a osmišljena su za jednu ljestvicu više od njegova trenutna razumijevanja i mogućnosti. Na taj način materijalni kontekst potiče kontinuirano učenje djeteta, a u skladu s time se i prostor kontinuirano mijenja.



Akcijska istraživanja su u početku bila usmjerena na jednu komponentu socio-dramskih igara, što se godinama očitovalo u prostorno-materijalnom kontekstu. Tako bi nastao zasebno dramski centar u kojem su se praćenja do detalja analizirala, zasebno centar obiteljskih igara, zasebno centar početnog pisanja i čitanja, a zasebno centar za dizajn. Svaki od spomenutih je egzistirao kroz jednu pedagošku godinu te donosio zanimljive spoznaje o mogućnostima djece, u okviru specifičnog područja. Višegodišnjim istraživanjem, nadogradnjom profesionalnih kompetencija, samim time i zauzimanjem novih uloga koje se otvaraju te teorijskim istraživanjem, odgajatelj prestaje fragmentalno sagledavati razvoj djece u pogledu socio-dramskih igara. Stečena znanja i razumijevanja proizašla iz brojnih refleksija i rasprava unutar „učee zajednice“ omogućuju otvaranje vrata socio-dramskom *atelieru* te se prethodno spomenuti centri objedinjuju u jedan.



Teoriju koju odgajatelj nastoji implementirati u svoju praksu prostor čini vidljivom. Prostorno-materijalno okruženje je jednim dijelom ogledalo razvoja profesionalnih kompetencija odgajatelja u procesu zajedničkog konstruiranja razumijevanja djece i odraslih. Centri koji čine atelje su također rezultat zauzimanja novih uloga odgajatelja u bogaćenju simboličke igre djece. Dramatizacija, likovno izražavanje, poticanje razvoja narativnih kompetencija i istraživanje interesnih tema su 'alati' i medijatori u učenju djece, a odgajatelju služe da nedirektivnim pristupom vodi i pruža podršku djeci u stjecanju novih iskustava, koja potom mogu ispitivati, testirati i integrirano primjenjivati u sigurnom okruženju što ga daje 'kraljica svih igara'.

### Likovnim izražavanjem do zrelijeg oblika igre

Kako ističe Malaguzzi (1998), sva su djeca po prirodi kreativna i tu njihovu urođenu kreativnost treba podržati stvaranjem primjerenih uvjeta u kojima će moći razvijati svoje kreativne vještine i kreativno izražavanje. Dizajn kao likovno područje je omogućilo djeci da uporabom različitih likovnih medija, na način koji optimalno omogućuje višu razinu izražavanja - „*jezikom umjetnosti*“ (Pelo, 2007), kreiraju brojne zamišljene likove, njihovu odjeću i obuću i dr. Kao rezultat toga zrelije karakteristike simboličke igre postaju vidljivima. Simbolička igra i likovno izražavanje imaju mnoge dodirne točke. Oboje predstavljaju kreativni akt. Dizajniranje scene za igru i kostima za zamišljene uloge utječe na razvoj kognitivnih sposobnosti važnih za kreativnost, poput divergentnog mišljenja, kognitivne fleksibilnosti, zauzimanje perspektiva, uvida, vještine asocijacije, a slično se događa i u samom tijeku simboličke igre (Russ, Wallace, 2013). Kreativna imaginacija koja započinje prilikom osmišljavanja lika iz scenarija se razvija kroz igru do sve viših mentalnih funkcija. Crtež djeteta igra važnu ulogu u kreativnom procesu promišljanja likova i njihovih života. Promiče mišljenje i sjećanje više nego samo pisanje. Predstavlja svijest o vlastitim mislima i preduvjet je pisanju. Također, kasnije u simboličkoj igri, baš kao i izrađeni kostim, služi za reprocessuiranje ideja na temelju zabilježenog. Koristi se u obliku prostorne dokumentacije i kao takav potiče zreliju igru uloga.



Izgled protagonista iz priče proizlazi iz dijaloga kojeg odgajatelj s djetetom vodi. Postavljajući pitanja otvorenog tipa, dijete dolazi do novih uvida u svojoj kreativnoj produkciji te ih bilježi u brojnim detaljima - na ovaj način crteži postaju osebniji. Važno je omogućiti djetetu vlastito viđenje, usmjeravati njegova opažanja onih aspekata koji su mu bitni. Doživljaje i iskustva dijete interpretira vodeći se vlastitom logikom (Slunjski, 2012). Ponekad, manja skupina djece radi na jednom crtežu, čime dolazi do eksplozije ideja, spajanja različitih iskustava i sukonstrukcije znanja. Najčešće ista skupina djece koja je surađivala u stvaranju likova, zajednički proigrava i vodi igru uloga. Crtež za njih postaje poput plana akcije koji se pregovara i provodi u djelo.

U centru za dizajn odgajatelj djeci nudi, na temelju izrađene skice, slikanje na tkanini koju izrezuju i pričvršćuju na specifičan, svoj način. Važna stavka dizajniranja kostima je i rješavanje problema. Poznati istraživač dječjeg stvaralaštva S. Torrance (1986, prema Šagud, 2006) smatra da je kreativnost proces koji se javlja kad god je osoba suočena s problemom za koji nema naučen niti iskustvom stečen odgovor. Djeca promišljaju način na koji mogu ostvariti zamisao te prikupljaju potrebne materijale. Zajedničko učenje u ovim situacijama je nezaobilazno. Naglasak je na slobodnom izražavanju ideja, autentičnosti, propitivanju i nadogradnji zamišljenog.



Stvaralačko korištenje boja svojstveno je urođenoj istraživačkoj prirodi svake individue. Otkrivanje načina na koji se boje mogu spajati, miješati i mijenjati pogoduje stjecanju novih iskustava, što razvija estetski senzibilitet (Slunjski, 2012). Otkrivanje komplementarnosti boja, kontrasta i dr. doprinosi izražavanju vlastitih unutarnjih stanja, vezanih uz izvornu ideju proizašlu iz imaginacije.



Djeca prilikom dizajniranja kostima potrebnih za simboličku igru s vremenom sve uspješnije i raznovrsnije kombiniraju i spajaju materijale, vode računa o mjerama svog tijela, a produkt truda omogućuje pojavu fantazije u promišljanju igre. Kasnije u produkciji igrovnog scenarija djeca koja koriste fantastične elemente pokazuju bolje razumijevanje u teoriji uma odnosno razumijevanju tuđeg mentalnog stanja i u samoregulaciji.







Eksplozivni rast kreativnosti, poprima najvišu amplitudu u korištenju nastalih produkata. Zašto? Jer kostim nije samo proizvod zamišljenog izgleda protagonista. On nosi naraciju veznu uz njegov život, osjećanje, iskustva, karakteristike, umijeća, vještine, čak životne situacije poput sjećanja koje posjeduje. On je apsolutni “alter ego” djeteta te mu omogućuje satisfakciju u glumi i prirodno uživljavanje u ulogu.



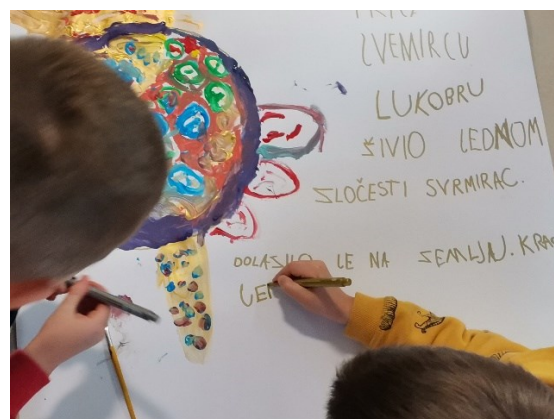
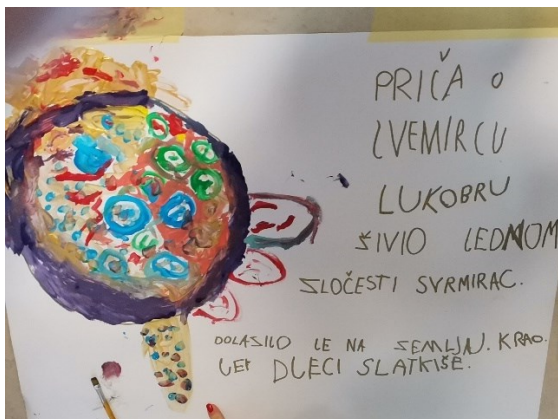
Ovakvim aktivnostima potiče se i bolje uživljavanje u perspektivu drugoga. U igri pretvaranja dijete će utjeloviti karakter lika, njegove doživljaje, emocije i osobnost, a to je preduvjet za bolje razumijevanje drugoga. Poput vježbe u areni interakcija. Autorice Bodrova i Leong (2019) donose kurikulum “Teorija uma” koji se bazira na socio-kognitivnom konceptu. Riječ je o učenju tuđeg mentalnog stanja u funkciji predviđanja njegovog ponašanja, što je važno za uspostavu socijalnih interakcija i interpretiranje drugoga. Pod pojmom mentalno stanje autorice razumiju želje, emocije, vjerovanja i intencije. Upravo kreiranje karaktera kroz njegov izgled, te rasprave o tome tko je novonastali lik, vode ka uživljavanju u ulogu te pokušaju razumijevanja drugoga. Slično se događa uz korištenje lutaka u dramskoj igri djece, o čemu će biti govora u sljedećem poglavlju.

## Poticanje razvoja narativnih kompetencija djece kao podloga zrelijoj simboličkoj igri

Narativne kompetencije su sposobnosti pričanja priče te razumijevanja da su akcije tj. sekvence u priči vremenski i kauzalno motivirane. Također, to su sposobnosti da se razumije dekontekstualizirani jezik općenito (Pellegrini, 1985). U centru početnog pisanja i čitanja djecu se potiče na zajedničko kreiranje priče. Mlađa djeca u skupini bilježe ju kroz crtež, u kojem prikazuju svoje dojmove i novostečena iskustva, a starija djeca su u mogućnosti i grafički zabilježiti osmišljeno. Kolaborativno iznošenje priče ima puno prednosti. Djeca unaprijed djeluju na mentalnom planu, promišljaju likove i odnose karaktera te pregovaraju moguće početne scenarije i njihovo ispreplitanje. Upravo su ovo karakteristike zrelije simboličke igre koje odgajatelj treba nastojati postići. Ponekada se djeca čvrsto drže unaprijed dogovorenog, no to se pokazalo češće kod starije djece. Mlađi još uvijek u samom proigravanju igre imaju potrebu za odstupanjima. Početna priča za njih predstavlja samo niz mogućnosti koje svojim aktivnim djelovanjem mogu isprobati.



Još jedna mogućnost je s djecom u malim fokus grupama, kroz malostrukturirani intervju, dobiti odgovore o dječjim interesima. Prva stanica je pronaći temu koja ih motivira na daljnju razradu. Videozapisom i fotodokumentacijom odgajatelj uspeva održati pažnju djece na interesu, dovoljno dugo da bi se izrodio projekt. Prostorna praćenja su za djecu izrazito važna. Fotografije i snimke ih prisjećaju na rasprave i dijaloge koje su vodili u skupini, pomažu djeci da se kritički osvrnu na vlastita promišljanja, koja ponekada i reorganiziraju, pa ih namjerno drugačije proigravaju u centru za obiteljske igre. Zapleti u priči imaju veliku ulogu. Pokazalo se u praksi da upravo oni omogućuju održivost naracije danima, ponekad tjednima i mjesecima. Nadogradnju scenarija kao i svaku izmjenu odgajatelj bilježi jer time djeca otvaraju vrata potpuno novom poglavlju priče koje se iznova konstruira, pregovara, raspravlja, mijenja.



Iako bajke, basne, izmišljene fantastične priče najčešće zauzimaju mjesto u projiciranju simboličke igre, životne priče, stvarna iskustva, realistični odnosi nisu djeci ništa manje privlačni, štoviše djeca u proigravanju priča kreću od najbližih iskustava koje imaju. Iz tog razloga odgajatelj im daje mogućnost međusobnog intervjuiranja. Cilj je zapisivanje priče - ponekad o samima sebi, ponekad o prijateljima u skupini, u malom 'centru redakcija'.



Nakon toga djeca bi često promišljala 'televizijske emisije' u kojima su gosti (prijatelji iz grupe ili djelatnici vrtića) pozvani na intervju. Te realne priče i likove premiještali bi u fantastične scenarije koristeći rekvizite "zamišljenog svijeta u malom" i lutke načinjene od njihovih fotografija.





Dramatizacija je također odličan način vježbanja narativnih kompetencija. Lutke poput posrednika olakšavaju djeci identifikaciju s drugima. One su aktivni partner jer dijete glumi više uloga koje se nadopunjavaju. U dramatizaciji, veliku ulogu igra zaplet priče koji stvara napetost. Kada se ispriča zapanjujući događaj u naraciji, održivost i trajanje izvedbe su neupitni. U dramskoj izvedbi lutka ili vlastito tijelo glavni su mediji izražavanja, a samim time oskudnost rekvizita zahtijeva od djece više mentalne funkcije te angažiranije djelovanje prema unutarnjim idejama. Iako, na prvi pogled ovaj način 'treniranja' kompetencija više odgovara djeci koja pokazuju zrelije karakteristike simboličke igre, mlađoj djeci je jednako privlačan. Ona započinju igru pretvaranja upravo kroz akcije lutkama. Također u dramskom procesu važnu ulogu igra "treća osoba" (publika). Indirektnim sudjelovanjem tj. promatranjem, osobito mlađa djeca, stječu nova iskustva, prilagođavaju ih postojećim, poistovjećuju se s već poznatim doživljajima.

Akcijsko istraživanje dramatizacije djece započelo je hipotezom da je kreativna drama forma umjetnosti koja uključuje improvizaciju i imaginaciju djece, samoizražavanje kroz „*stotinu jezika*“, kako je rekao Loris Malaguzzi (Reggio Emilia pristup) te kroz razne medije izražavanja i socijalizacijske aktivnosti. 'Centar kazališta' sastojao se od pozornice koja se nalazila u samom središtu prostora i time je dobiveno kružno gledalište. Važnost toga ležala je u većoj suradnji i sudjelovanju djece u teatralnoj ili intimnoj igri uloga. Djeca najčešće započinju s izvedbom iza paravana jer im to daje veću privatnost, ne eksponiraju se toliko u ulogama, osobito kada su svjesni postojanja publike, što u simboličkoj igri nije slučaj. Također, kroz lutke u kazalištu lakše izražavaju svoja unutarnja stanja.





Scenariji se s vremenom i kroz vježbu oplemenjuju, a sposobnost imaginacije od stereotipnih priča polako stasa prema fantastici, djeca konstruiraju izmišljene scenarije o mogućim svjetovima (Gopnik, Walker, 2013). Kako tvrde Bekoff i Byers (1998), djeca isprobavaju ponašanja pod niskim rizikom. Istraživači poput Freuda i Piageta smatrali su da djeca ne razlikuju fantaziju od realnosti, no desetljeća istraživanja govore suprotno. Ono što se previdjelo jest da je pretvaranje rezultat kognitivne kompetencije, a ne ograničenja u mišljenju. Djeca provode mnogo vremena u izmišljenim scenarijima baš u vrijeme kada znaju malo o stvarnom svijetu. Igre pretvaranja najintragantniji su aspekt ljudske kognicije (Hefstadter, 1979).

### **Izravne intervencije odgajatelja u poticanju simboličke igre djece rane dobi**

Izravna uloga odgajatelja u samom tijeku igre proizlazi iz tvrdnje Vygotskog da je igra sama po sebi zona proksimalnog razvoja djece. To znači da dijete prije ulaska u simboličku igru nosi određeni opus iskustava, znanja i pretpostavki koje u igri propituje, a uz pomoć druge djece i odgajatelja može doći do više ljestvice znanja, unutar same igre. Elkonim (1978) kaže da djeca u igri usavršavaju različite mentalne alate, nužne za funkcioniranje u modernom društvu. Autorice Bodrova i Leong (2018) tvrde da *“alati uma”* potiču djecu na razumijevanje i upoznavanje svojih suigrača te kontrolu vlastitog ponašanja. Djeca su privučena u igru potrebom da potisnu neposredne impulse, u njoj se onda podređuju pravilima bez obzira na vlastitu želju, a sve to vodi maksimalnom zadovoljstvu, igri (Bodrova, Leong, 2019). U igri djeca lakše reguliraju svoja ponašanja, nego u stvarnosti jer je ona ‘sigurni kontekst’. U nastavku će biti riječ o isprobanim

metodama “teorije uma” u praksi te određenim “alatima” koji su učinili igru djece u vrtiću “Dječja igra” smislenijom, kompleksnijom, zrelijom i ljubaznijom.

Jedna od prvih metoda je pravovremeno postavljanje pitanja za promišljanje djeci koja su inicirala scenarij i to koristeći lutku ili kostim, jer takav pristup manje uzurpira samu aktivnost. Ova metoda se, razvojno gledajući, ne smije koristiti prerano jer bi tada bila zabavna samo odgajatelju. Također, važno je da odrasla osoba razumije odnos igre i učenja kako ne bi postala ‘varalica u igri’. Što to znači? Nije potrebno djetetu dati upute ili gotovo znanje nego isprovocirati skupinu djece da počnu zajednički promišljati.

Zaplet, problem koji treba riješiti, vrlo je povoljan poticaj zrelije igre. Zaplet je model stvarnosti tj. nešto što zahtijeva simboličku generalizaciju, a to je viši stupanj misaonih operacija koje dijete izvodi. Ako dijete još uvijek primjetno izvodi objektom orijentirane akcije, ne izgovara mišljenje na glas, ova tehnika je za njega preuranjena, ono neće moći izvoditi mentalne akcije. Ipak, ne treba ovu tehniku preskakati kada je riječ o mlađoj djeci u skupini, ali treba ju znati upotrijebiti. Očekivanja odgajatelja su ljestvice koje on djetetu postavlja u učenju. Ukoliko je ova stepenica previsoka za dijete, zašto mu ne izgraditi niže? Ako ga, primjerice, udružimo sa starijom, kompetentnijom djecom imat će priliku promatrati, naizmjenično sudjelovati i okušati se u ponuđenim rješenjima starije djece, kroz fizičke, materijalne akcije. Čestim izlaganjem ovakvom iskustvu, dijete vježba i usavršava svoje kompetencije te s vremenom može provoditi i mentalne akcije onoga što je puno puta učinilo na materijalnom planu. Ovo je klasičan primjer *scaffoldinga* koji se često primjenjuje u vrtiću ‘Dječja igra’, a pogoduju mu skupine djece različite dobi.





Iako je odgajatelj taj koji 'donosi problem' djeci u priču, u njoj se ne zadržava predugo. Razlog tome je što u igri postoji svojevrsna hijerarhija, a odgajatelj lako može dobiti viši status, od kojeg se onda s vremenom očekuje tutorstvo i vodstvo. Da bi se to izbjeglo odgajatelj treba nastojati zauzeti najmanje dominirajuću ulogu te kada primjeti ovisnost djece o njemu izaći iz uloge ili svoju ulogu u igri prepustiti djetetu.





Još jedna od metoda jest pružiti djeci dovoljno iskustava koja mogu proigravati. Primjerice, da bi se djeca igrala 'bolnice' trebaju znati kako ona izgleda, tko tamo radi, koje titule ima, što ta osoba točno radi i sl. Djeci možemo ponuditi izlete, goste govornike, knjige, video i dr. Veliki problem današnjice, čije posljedice se vide u dječjoj igri, jest taj da djeca kada i idu nekamo s roditeljima, ne opažaju svjesno i u komunikaciji s odraslima svoju okolinu. Najčešće prime igračku ili mobitel u ruke kako ne bi ometali odrasle. Iz tog razloga teško im je proigravati uloge, nemaju potrebne informacije i iskustva o njma, ne uočavaju detaljno ili uopće svoju okolinu.



Treća metoda je važnost ispravnog projiciranja emocije odraslog u uloji te grupna dramatizacija. Pričanje priče i dodavanje zapleta prerasta u zajedničku glumu, uz pravilnu ekspresiju osjećaja.



Četvrta metoda koja se u vrtiću koristi odnosi na crtanje plana igre - poput umne mape. Ona pomaže djeci da postanu svjesniji uloga, događaja, odnosno cjelokupnog scenarija. Pritom se, u procesu izrade mape, u priču 'ubacuju' socijalne dileme, problem kao inspiracija za igru i sl.

## Zaključak

Odgajatelj može postepeno, individualnim pristupom graditi stepenice učenja koje djeci priskrbljuju „mentalne alate“, a djeca ih onda koriste samostalno i kreativno. Ovakvi alati pomažu u rješavanju problema, pospješuju postojeće kompetencije i izdižu nas stepenicu iznad razvojnih kapaciteta. Odgajatelj u ulozi može ponuditi djetetu izazov koji nadilazi njegove trenutne kompetencije. Takvi alati/metode mijenjaju način na koji prisustvujemo, sjećamo se i razmišljamo. Uz njih, učenje je samousmjeravajuće. Istraživačka pitanja postavljena na početku projekta i akcijskog istraživanja „Svemir“ dobivaju odgovore i donose nove spoznaje za sve odgajatelje u vrtiću.

Igra je zona proksimalnog razvoja te je odgajatelj, ili dijete viših kompetencija, u poziciji da omogući dizanje ljestvice učenja grupi djece. Pritom, važno je voditi računa da odrasla osoba ne olakšava zadatak, nego da količina pomoći varira. Odgovornost za izvedbu se prenosi, odnosno predaje djetetu tijekom učenja. Podrška je privremena, prati dijete kako ono postaje samostalnije u izvedbi. Odgajatelj u procesu učenja treba biti aktivan kao i dijete jer za njega izvedba dolazi prije kompetencija, baš kao i za dijete. On ima generalni cilj koji je pun podciljeva što se stalno mijenjaju, redefiniiraju, pregovaraju, raspravljaju. Zato koristi vidljive medijatore da bi djeci olakšao učenje, poput malih tajnih znakova uz pomoću kojih dijete rješava zagonetku. Vygotskijev pristup uspoređuje igru sa prometom. Djeca voze, odlučuju o smjeru i kretanju, ali odgajatelj postavlja znakove i regulira promet.

Planiranje igre unaprijed postaje sljedeće područje istraživanja kojim se u vrtiću bavimo. Djeca su sposobna redefiniirati uzročno-posljedična mišljenja tijekom planiranja igre. Mijenjanjem uzroka, mijenjaju posljedice u priči i to vrlo vješto i aktivno. Učiniti mentalne mape djece vidljivima u prostornoj dokumentaciji pritom je vrlo važno i predstavlja ono čime se nastavljamo baviti. Kognitivni aspekt simboličke igre rađa novo istraživačko pitanje. Mogu li djeca rasuđivati u igri prilikom rješavanja problema?

## Literatura

- Berk, L.E. & Meyers, A.B. (2013). The role of make-believe play in the development of executive function: status of research and future directions. *American Journal of Play*, 6(1), 98-110.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (2006). Developing self-regulation: The Vygotskian view. *Academic Exchange Quarterly*, 10(4), 33-37.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (2017). Play and early literacy: A Vygotskian approach. U Roskos, K.A. & Christie, J.F. (ur.) *Play and Literacy in Early Childhood Research From Multiple Perspectives* (str. 185-200). Routledge.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (2019). Making Play Smarter, Stronger, and Kinder: Lessons from Tools of the Mind. *American Journal of Play*, 12(1), 37-53.
- Costantino-Lane, T. (2019). Kindergarten then and now: Perceptions of ten long term teachers. *Early Childhood Education Journal*, 47(5), 585-595.

- Elkonim, D.B. (1978). *Psychologija igry*. Pedagogika.
- Frost, J.L. (2005). Lessons from disasters: Play, work, and the creative arts. *Childhood Education*, 82(1), 2-8.
- Goldstein, A.B. & Russ, S.W. (2000). Understanding children's literature and its relationship to fantasy ability and coping. *Imagination, Cognition and Personality*, 20(2), 105-126.
- Gopnik, A. & Walker, C.M. (2013). Considering Counterfactuals: The Relationship between Causal Learning and Pretend Play. *American Journal of Play*, 6(1), 15-28.
- Gudareva, O.V. (2005). Psikhologicheskie osobennosti suzhetno-rolevoy igry sovremennykh doshkol'nikov [Psychological features of make-believe play in today's preschoolers]. *Unpublished doctoral dissertation. Moscow City University for Psychology and Education, Moscow.*
- Harris, P. L. (2000). *The work of the imagination*. Blackwell Publishing.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Berk, L.E. & Singer, D. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Applying the scientific evidence*. Oxford university press
- Johnson, J.E., & Ershler, J. (1982). Curricular effects on the play of preschoolers. In *The play of children: Current theory and research* (Vol. 6, pp. 130-143). Karger Publishers.
- Karpov, J.V. & Karpov, Y.V. (2005). *The neo-Vygotskian approach to child development*. Cambridge University Press.
- Korat, O., Bahar, E. & Snapir, M. (2002). Sociodramatic play as opportunity for literacy development: The teacher's role. *The Reading Teacher*, 56(4), 386-393.
- Levin, D.E. (1998). *Remote control childhood? Combating the hazards of media culture*.
- Malaguzzi, L. (1998). Part I: History. *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—Advanced reflections*, 49.
- Miljak, A. (2001). Akcijsko istraživanje i tvorba gradbene teorije. *Teorijsko–metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja*, 17, 100-105.
- Miller, E. & Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. *Alliance for Childhood (NJ3a)*.
- Pellegrini, A.D. (1985). Identifying causal elements in the thematic-fantasy play paradigm. *American Educational Research Journal*, 21(3), 691-701.
- Pelo, A. (2007). *The Language of Art, Inquiry-Based Studio Practice in Early Childhood Settings*. Redleafpress
- Rinaldi, C. (2004). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
- Russ, S.W. & Wallace, C.E. (2013). Pretend play and creative processes. *American Journal of Play*, 6(1), 136-148.
- Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Profil
- Slunjski, E. & Ljubetić, M. (2014). Play and its pedagogical potential in a preschool institution. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16, 127-141.
- Smirnova, E.O. & Gudareva, O.V. (2004). Igra i proizvol'nost u sovremennykh doshkol'nikov [Play and intentionality in modern preschoolers]. *Voprosy Psichologii*, 1, 91-103.
- Šagud, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Školske novine
- Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Visoka učiteljska škola
- Šagud, M. (2015). Komunikacija odgajatelja i djece u igri i strukturiranim aktivnostima. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 64(1), 91-111.
- Trawick-Smith, J.W. (1994). *Interactions in the classroom: Facilitating play in the early years*. Macmillan.
- Tsai, C.Y. (2015). Am I Interfering? Preschool Teacher Participation in Children Play. *Universal Journal of Educational Research*, 3(12), 1028-1033.
- Vujičić, L. & Miketek, M. (2014). Dječja perspektiva u igri: dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16(1), 143-159.
- Weisberg, D.S., Zosh, J.M., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R.M. (2013). Talking it up: play, language development, and the role of adult support. *American Journal of Play*, 6(1), 39-54.
- Zigler, E.F. & Bishop-Josef, S.J. (2006). The cognitive child versus the whole child: Lessons from 40 years of Head Start. U Singer, D.G., Golinkoff, R.M. & Hirsh-Pasek K.A. (ur.) *Play= learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, (str. 15-35). Oxford University Press

## The educator's role in the development of symbolic play in children of early and preschool age

*Educators today are under global pressure to teach young children academic skills, at the expense of the traditional approach to preschool activities (Zigler, Bishop-Josef, 2006). Unpreparedness for school, as well as lagging in later academic knowledge, are becoming preoccupations of society in general, which is why the preschool is being schooled. A possible solution to this problem, according to Bernstein, is a competency-oriented curriculum for early and preschool education, for example, one in which students have control over their learning process, without pre-set predictions. The open curriculum nurtures play as the most important activity of a child, through which he learns about the world around him. In the "Child's Play" kindergarten we live Vygotsky's vision, according to which he claims that play is "a mechanism that drives a child's development forward". It is a cultural-historical phenomenon, which depends on the mediation of an adult (Karpov, 2005). A better understanding of a child's learning through play also requires closer research into play and its role in the development of early and preschool children. There is a burning need for action research into children's symbolic play. This combination of action and reflection could contribute to an understanding of educators' actions in improving children's development in general. Two opposing currents currently exist in educational practice, and they are related to the "queen of games". Both answer an important question: should an adult interfere (and how much to interfere) in this children's activity? There is no simple answer, nor is there an educator who has not thought about this. Action research of my practice allowed me, as an educator, to discover various unobtrusive forms of intervention in symbolic play. In this way, I can provide the child with a pleasant proximal development zone in which we build scaffolding together while managing to avoid instructive pedagogy. The "Space" project allowed me to test the conclusions of various new research on symbolic play in practice and to review my role and professional competencies that I have at my disposal, but also those that I have yet to acquire to be successful in this area of my educational practice. The action research I started last year opened the door to a different way of thinking and a narrower approach to this topic, as well as new research questions.*

**Keywords:** *symbolic play, learning, educator's role, action research*

# Zoom kao novi oblik komunikacije u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju

Ana Malnar i Nastasja Pejić

## Sažetak

*Novonastala situacija uzrokovana pandemijom COVID-19 potaknula nas je na promišljanje o novim načinima kreiranja odgojno-obrazovnog procesa te je zahtijevala brze, efikasne promjene i aktivan timski rad kako bi se osmislila i provela nova organizacija rada od kuće.*

*Prije svega valjalo je premostiti barijeru koju je postavilo zatvaranje, pri čemu su potrebe i interesi djece i roditelja bili prioritet. Nametnulo se pitanje na koji način svakodnevno ostvariti kvalitetnu komunikaciju s djecom te zadržati kontinuitet u odgojno-obrazovnom radu. Putem različitih digitalnih medija, uključujući javljanja uživo putem Zoom platforme, svakodnevno smo komunicirali s djecom i roditeljima te nudili različite sadržaje i aktivnosti, vodeći pritom računa o korištenju materijala dostupnih u njihovim domovima. Online rad nije i ne bi trebao biti zamjena neposrednom odgojno-obrazovnom radu, no ipak je rezultirao pozitivnim ishodima kako za djecu tako i za odrasle. Iskoristili smo sve prednosti korištenja digitalnih alata i nakon zatvaranja te uvelike olakšali i unaprijedili pojedine segmente odgojno obrazovnog procesa u „novom normalnom“.*

*Ključne riječi: komunikacija, kontinuitet, online, pandemija, timski rad*

## Uvod

Novonastala situacija uzrokovana pandemijom COVID-19 potaknula nas je na promišljanje o novim načinima kreiranja odgojno-obrazovnog procesa. Zatvaranje ustanova za rani i predškolski odgoj stvorilo je veliku barijeru između odgojno-obrazovnih djelatnika, djece i njihovih roditelja što je zahtijevalo brze i efikasne promjene. Najveći izazov bio je kako osigurati kontinuitet u odgojno-obrazovnom radu, ostvariti kvalitetnu komunikaciju s djecom, ali i roditeljima te pri tome zadovoljiti njihove potrebe i interese.

S obzirom na to da su izostale mogućnosti provođenja neposrednog rada, morali smo se okrenuti u potpunosti novim tehnologijama, kako onima koje smo prije koristili (službena mrežna stranica, Facebook, Wix) tako i novim koje prije nismo koristili u radu (Zoom, YouTube). Kontekst ustanove za rani i predškolski odgoj sastavni je dio učenja i znanja kako djece tako i odraslih, a socijalni kontekst, koji je fina mreža socijalnih utjecaja koji djeluju i utječu na to što djeca rade u vrtiću, podržava suradnju ili kooperativno učenje djece i odraslih (Chaille i Britain, 2003). Svjesni smo da to ne može zamijeniti niti jedan novi, virtualni oblik odgojno-obrazovnog rada. Naš cilj

bio je, prije svega, pružiti djeci i roditeljima socioemocionalnu podršku, mogućnost da se vide i čuju, kako bi dobili barem privid onoga što imamo u svakodnevnom radu te kako bi barem jedan dio dana, nakratko, zaboravili na ozbiljnu novonastalu situaciju (Majcen, 2020).

## Razrada

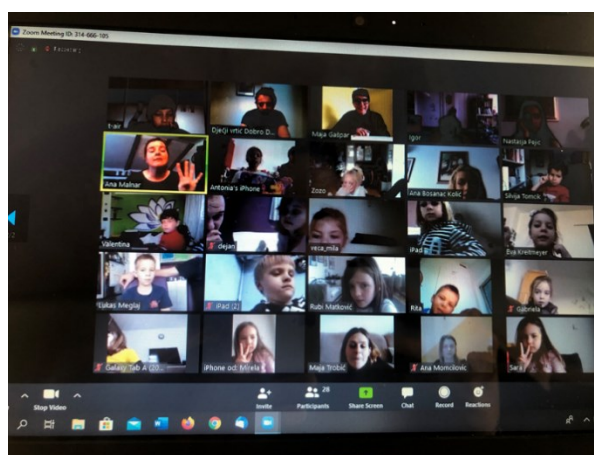
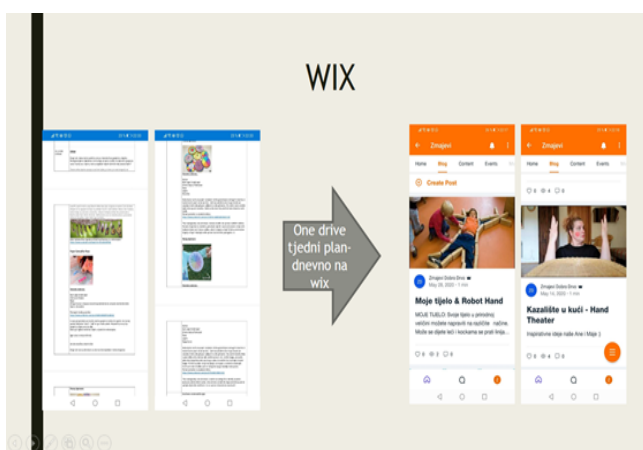
Prva dva tjedna nakon zatvaranja ustanova za rani i predškolski odgoj svakodnevno su svi odgojno-obrazovni djelatnici komunicirali putem mrežnih konferencijskih platformi. Timski smo planirali koje ćemo sadržaje prenositi na već postojeće platforme putem kojih smo i ranije komunicirali s roditeljima kako bi dobili uvid u odgojno-obrazovni rad u vrtiću. S obzirom na to da su tada u vrtiću bile četiri odgojne skupine, preko četiri zaštićene platforme stavljali smo materijale primjerene dobi i interesima djece određene odgojne skupine, a koje su mogli pregledavati i djeca i odrasli. Planirani sadržaji pokrivali su različita područja te bili usmjereni na promišljanje o dobrobiti i načinima na koje se ona mogla ostvariti ovim putem. Uz dnevno planiranje putem konferencijske platforme, svaka je skupina dodatno učitala sve materijale na postojeći vrtićki servis u oblaku koji nas povezuje sa svim datotekama, omogućuje pohranu i zaštitu istih i, najvažnije od svega, zajedničko korištenje svih djelatnika te uvid u sve planirano. Novi moment u korištenju postojećeg oblaka bilo je uključivanje roditelja. Na ovaj način omogućeno im je spremanje digitalnih sadržaja (različite igre, zadatke ili slikovnice te sadržaje koje su radili s djecom) koje su dijelili s ostalim roditeljima te zajednički stvarali veliku bazu materijala i dokumentacije dječjih radova (Majcen, 2020).



*Slika 1. Aktivnosti roditelja i djece objavljujane na zajedničkoj platformi*

Ovakav način rada i komunikacije jednosmjernan je, ograničavajući te ne daje konkretnu socioemocionalnu podršku djetetu koja nam je od početka bila cilj u tom teškom razdoblju, za koje je bilo evidentno da će potrajati. Odlučeno je da ćemo u daljnjem radu koristiti video komunikaciju putem Zoom platforme koja je podržavala veći broj sudionika. To nam je omogućavalo da se djeca i odgojitelji svake skupine vide i čuju, no ubrzo shvaćamo da na ovaj

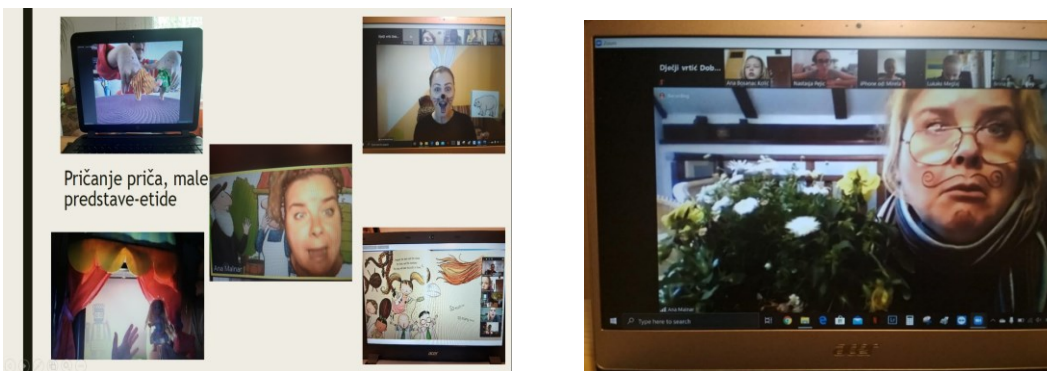
način možemo puno više od razgovora. Odmah smo počeli planirati interaktivne sadržaje koje ovakva platforma omogućava s ciljem da susrete učinimo zanimljivima djeci kako bismo ih maksimalno uključili. Trudili smo se pokriti što više različitih područja kako bi cijeli proces bio što sličniji radu uživo. Susrete smo nazvali „Vrtić kod kuće“ te je svako javljanje na Zoom platformi pratio sadržaj na starim platformama. Za djecu i roditelje koji taj dan nisu bili u mogućnosti prisustvovati susretu pripremljeni su popratni materijali, primjerice, priča koju je pripovijedao odgojitelj bila je snimljena na YouTube kanalu i stavljena na platformu Wix, a s roditeljima su se dijelile i poveznice na igre s pjevanjem i kvizove koje smo kreirali putem Wordwall alata, popis materijala potrebnih za pokuse i slično.



*Slika 2. Prikaz planova na platformama OneDrive i Wix*

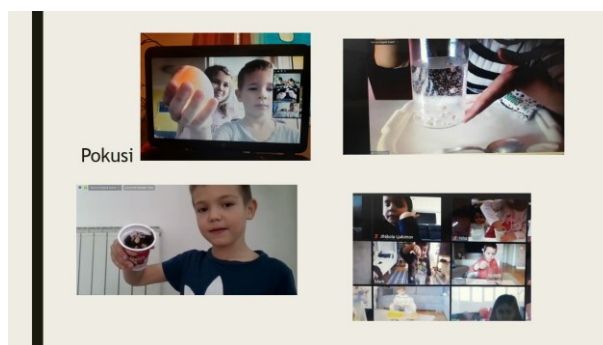
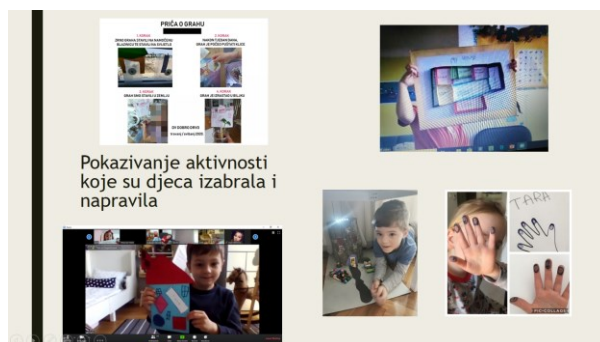
*Slika 3. Zoom susret starije vrtičke skupine*

Sve priče koje smo pripovijedali ili čitali snimljene su na vrtičkom YouTube kanalu i pripremljene u PowerPoint prezentaciji kako bi i u javljanju na Zoom-u bila uz priču prisutna i slika. Priča nam je bila okosnica svega, jer „priče unose red u kaos suvremenog života, daruju nam predvidljivost umjesto neizvjesnosti, ritam i strukturu. (...) Priče nam pomažu u teškim trenucima svojom jasnoćom, ali i prenesenim značenjem, metaforama i prispodobama prodiru do zaključanih dijelova naše duše i osvjetljavaju ih novim razumijevanjem” (Velički, 2013:11). Za djecu vrtičke dobi susreti na Zoom platformi odvijali su se svaki dan u isto vrijeme, dok su se susreti za jaslčku dob odvijali dva do tri puta tjedno. Susrete na Zoom-u pratila je velika uključenost; oko 95% djece je bilo prisutno svaki dan te smo dobili vrlo pozitivnu povratnu informaciju od djece i roditelja o sadržajima koji su se nudili i radili (priče, pjesme, pokretne igre, pokusi, Wordwall kvizovi, PowerPoint prezentacije, kratke dramske predstave i slično).



*Slika 4. i 5. Zoom susreti: Korištenje dramskih tehnika za rano učenje jezika, matematičkih pojmova; pričanje priče*

Planove na Wix aplikaciji svi su redovno pratili te su djeca u javljanjima pokazivala za što su se odlučili i što sve rade kod kuće, što nam je bila smjernica za daljnja planiranja i ponudu materijala.

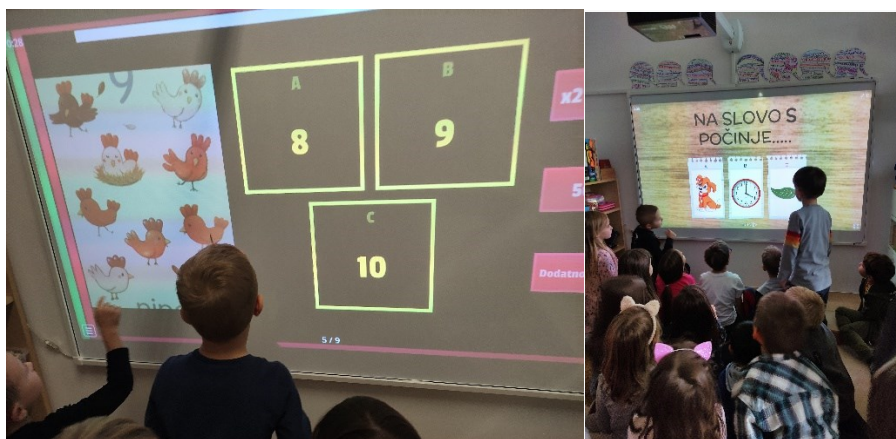


*Slika 6. i 7. Snimke dječjih radova i aktivnosti koje su birali s aplikacije Wix, a prikazivali na Zoom susretima*



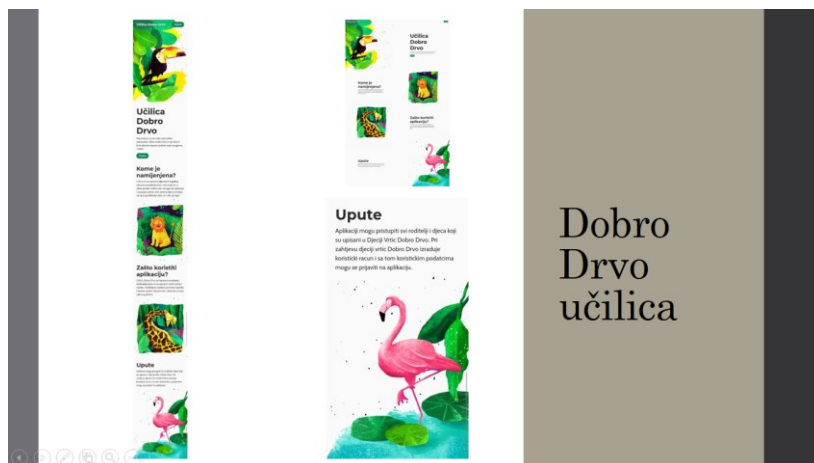
Sve ovo bilo bi nemoguće bez timskog rada na svim razinama, velike predanosti, spremnosti za učenjem te volje i upornosti za svladavanjem nove tehnologije. Mijenjali smo se svi na osobnim i profesionalnim razinama. Prelazak na online način rada zahtijevao je promjene u strukturi i planiranju te prilagodbu svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. U razmjenama iskustava s odgojiteljima koji su radili putem Zoom platforme primjećujemo da kao prednosti ovakvog načina rada navode održavanje kontakta s djecom i roditeljima na dnevnoj razini, svakodnevne refleksije i valorizacije s pozitivnim odrazom na vlastiti razvoj te kvalitetnu komunikaciju s roditeljima, suradnicima i kolegama prilikom planiranja aktivnosti. Prilagoditi se na novonastale uvjete i način rada bilo je izazovno te se u početku javljao strah od izloženosti i procjene. Kao nedostatak također ističu spontano i aktivno istraživanje djece unutar skupine, što smo pokušali nadomjestiti ponudom aktivnosti na zaštićenoj web platformi. Djecu je veselilo što mogu vidjeti svoje prijatelje i odgojiteljice, razgovarati s njima te prezentirati svoje aktivnosti. Napominju kako im je draži svakodnevni vrtić od vrtića kod kuće jer više vremena mogu provesti u igri s prijateljima. Roditelji su podržali ovakav način rada. Navode kako su dobili bolji uvid u odgoj i obrazovanje svoje djece te uvidjeli koliko se truda ulaže. Smatraju kako su djeca tijekom vrtića kod kuće usvojila nova znanja i vještine, dobila raznovrsni sadržaj te imala adekvatnu podršku u specifičnim okolnostima u kojima smo se našli (Trobić, 2021).

Određene segmente online načina rada nastavili smo koristiti i nakon „otvaranja“ te povratka u svakodnevnicu. Tijekom online radionica stvorila se velika baza podataka s mnoštvom raznovrsnih materijala i ideja za aktivnosti koje koristimo u daljnjem odgojno-obrazovnom radu. Igre i kvizove koje smo kreirali pomoću aplikacije Wordwall koristimo u programu predškole. Riječ je o interaktivnim aktivnostima i zadacima koje djeca zajednički rješavaju na pametnoj ploči, a sudjeluju i u planiranju, kreiranju i realizaciji novih igara. Na ovaj način potičemo razvoj digitalne kompetencije koja je „važan resurs učenja djeteta, alatka dokumentiranja odgojno-obrazovnih aktivnosti i pomoć u osposobljavanju djeteta za samoevaluaciju vlastitih aktivnosti i procesa učenja“ (Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2014, str. 28).



*Slike 8. i 9. Korištenje Wordwall aplikacije u vrtiću na pametnoj ploči*

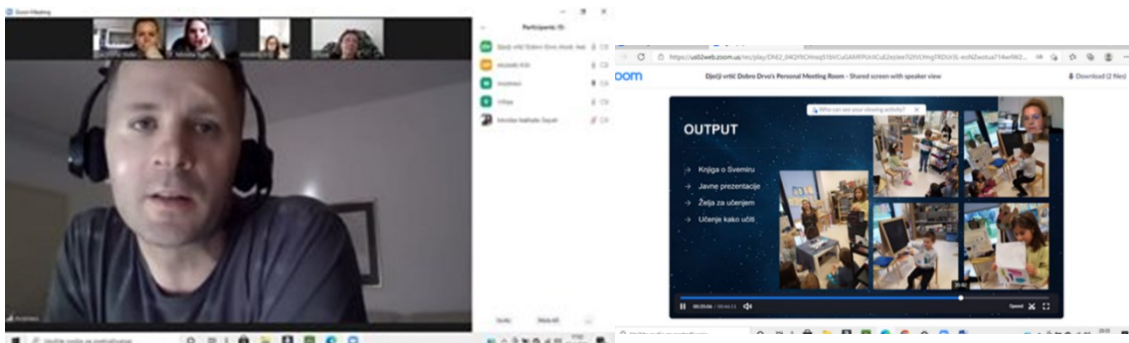
Jedan od noviteta koji je također nastao kao rezultat online načina rada te korištenja novih tehnologija je naša vlastita „Učilica“. Djeca „Učilicu“ koriste pomoću tableta ili na pametnoj ploči prilikom provođenja programa predškole, no obzirom na različite kompetencije djece nudi se i mlađoj djeci.



Slika 10. Učilica Dobro Drvo

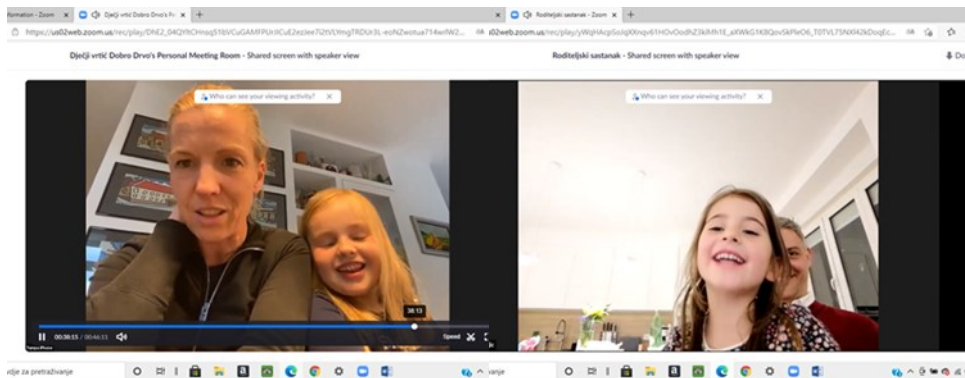
S obzirom na to da su unazad skoro dvije godine na snazi epidemiološke mjere s vrlo malim popuštanjima, odlučili smo neke segmente suradnje s roditeljima nastaviti putem Zoom platforme. Ponajprije kada je riječ o roditeljskim sastancima. Povratne informacije roditelja bile su vrlo pozitivne, komentirali su kako im je olakšano sudjelovanje na sastanku jer mogu prisustvovati gdje god se nalazili. Ono što smo primijetili kao nedostatak je smanjen angažman roditelja prilikom samog sastanka i nemogućnost aktivnog sudjelovanja, no sama prisutnost puno je veća nego na sastancima uživo. Nadalje zato planiramo komunikacijske roditeljske sastanke s manjim brojem sudionika, na kojima će roditelj moći pokazati veći angažman te

ostvariti kvalitetniji dijalog na određenu temu. Individualne razgovore s roditeljima također provodimo putem Zoom aplikacije što se do sad pokazalo vrlo uspješnim. Primjećujemo da češće prisustvuju oba roditelja, lakše se dogovaraju termini, a samim time odaziv je veći.



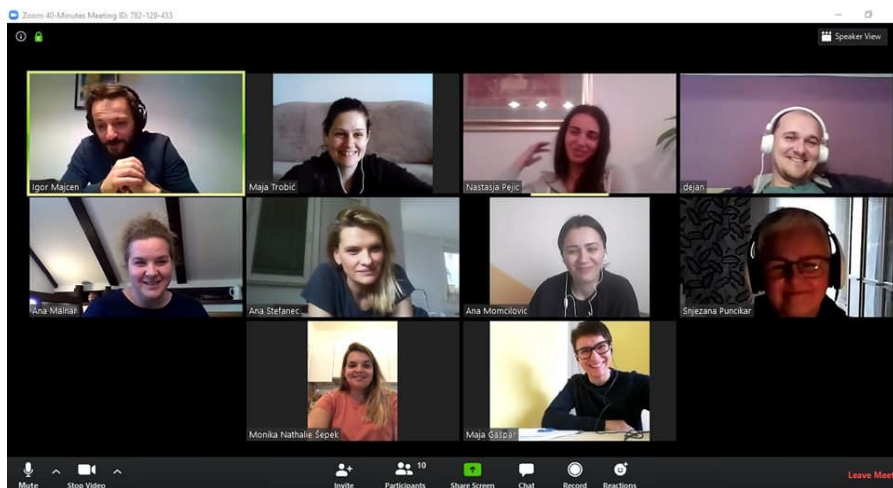
Slika 11. Individualne konzultacije

Slika 12. Roditeljski sastanak - dijeljenje PowerPoint prezentacije



*Slike 13. i 14. Roditeljski sastanak - komentari djece i roditelja (prikaz projekta)*

Naše svakodnevne refleksije i valorizacije te kvalitetna komunikacija sa suradnicima i kolegama tijekom rada od kuće pretvorila se u praksu tjednih „Zoom planiranja“ na razini cijele ustanove. Sudjelovanje putem Zoom platforme omogućilo nam je jednostavniju organizaciju te češće susrete.



*Slika 15. Timsko planiranje na Zoom platformi*

Nemogućnost dolaska roditelja u skupinu uskratila nam je vrlo važan segment suradnje i njihovog uključivanja u odgojno- obrazovni proces. Stoga je jedino rješenje uključiti ih online. Tijekom sklopa aktivnosti „Roboti“, dolazimo na ideju da oca dječaka iz skupine, sveučilišnog profesora fizike, uključimo u proces putem Zoom aplikacije kako bi pokazao djeci svoje radno mjesto i zajedno s djecom i odgojiteljicama sudjelovao u izradi robota. Djeca će ovim putem na nov i nesvakidašnji način sudjelovati u istraživanju, prateći upute na ekranu. U planu je uključivanje i ostalih roditelja koji bi djeci voljeli ispričati nešto o svom zanimanju, pročitati priču ili sudjelovati u nekoj od aktivnosti koja prati trenutne interese djece. Na ovaj način djeca će imati priliku vidjeti svoje roditelje i roditelje svojih prijatelja, u kontekstu drugačijem od

obiteljskoga, na njihovom radnom mjestu. S druge strane roditelji ostaju aktivno uključeni u kreiranje odgojno-obrazovnog procesa te se stvara pozitivna atmosfera u skupini i osjećaj zajedništva. Ovakav oblik nove suradnje otvara mnoge mogućnosti i ideje, koje ćemo sažeti nakon realizacije te podijeliti pozitivna iskustva.

## Zaključak

Naglim tehnološkim razvojem rastu očekivanja suvremenog društva koja podrazumijevaju nove kompetencije i vještine usklađene s trenutnim zahtjevima modernizacije, globalizacije te društva znanja. Iz tog razloga nameće se nužnost informacijske i medijske pismenosti, kontinuiranog profesionalnog usavršavanja odgojitelja te kreativnost u korištenju digitalnih tehnologija. Online rad nije i ne bi trebao biti zamjena neposrednom odgojno-obrazovnom radu, no ipak je rezultirao pozitivnim ishodima kako za djecu tako i za odrasle. Iskoristili smo sve prednosti korištenja digitalnih alata i nakon zatvaranja te uvelike olakšali i unaprijedili pojedine segmente odgojno obrazovnog procesa u „novom normalnom“. Ono najvažnije od svega, svojim primjerom pokazali smo djeci i roditeljima da smo tu za njih u nesigurnim vremenima. Možda ne znamo što nam donosi budućnost, no ovo nam je svakako potvrda da upornost i entuzijizam mogu nadjačati strah i nesigurnosti. To su vrijednosti koje želimo prenijeti u svom odgojno-obrazovnom radu.

## Literatura

- Chaille, C.M., Britain, L. (2003). *The Young Child as Scientist: A Constructivist Approach to Early Childhood Science Education*. PearsonEducation.
- Majcen, I. (2020). Vrtić u „oblaku“ - za djecu i odrasle. *Zrno*, 142-143, 11-12.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014). Republika Hrvatska. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Trobić, M. (2021). Kako smo radili pomoću Zooma. *Zrno*, 144-145, 28-30.
- Velički, V. (2013). *Pričanje priča - stvaranje priča. Povratak izgubljenomu govoru*. Alfa.

## **Zooming as a new form of communication in preschool education**

*The new situation caused by the COVID-19 pandemic prompted us to think about new means of creating the educational process and required fast, efficient changes and active teamwork in order to design and implement a new organization of work from home.*

*First and foremost, the barrier posed by lockdown had to be bridged, with the needs and interests of children and parents being a priority. The question arose on how exactly to achieve quality communication with children on a daily basis and maintain continuity in educational work. Through a variety of digital media, including live reporting via the Zoom platform, we interacted with children and parents on a daily basis and offered a variety of content and activities, taking into account the use of materials available in their homes.*

*Online work is not and should not be a substitute for direct educational work, but it still resulted in positive outcomes for both children and adults. By understanding all of the advantages of digital tools and using them even after the lockdown, we greatly facilitated and improved certain segments of the educational process in the "new normal".*

*Keywords: communication, continuity, online, pandemic, teamwork*

OMEP 2022.