

# Socijalno isključivanje vršnjaka u predškolskoj dobi

---

**Panić, Marina**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2019**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:341894>

*Rights / Prava:* [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-07-13**

*Repository / Repozitorij:*

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
UČITELJSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ**

**MARINA PANIĆ  
DIPLOMSKI RAD**

**SOCIJALNO ISKLJUČIVANJE  
VRŠNJAKA U PREDŠKOLSKOJ  
DOBI**

**Zagreb, ožujak 2019.**

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU**  
**UČITELJSKI FAKULTET**  
**ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ**  
**(Zagreb)**

**DIPLOMSKI RAD**

**Ime i prezime pristupnika: Marina Panić**

**TEMA DIPLOMSKOG RADA: Socijalno isključivanje vršnjaka  
u predškolskoj dobi**

**MENTOR: prof. dr. sc. Dejana Bouillet**

**Zagreb, ožujak 2019.**

# Sadržaj

UVOD.....	3
Teorijska razmatranja .....	4
Socijalna kompetencija u ranom djetinjstvu.....	4
Vršnjaci i njihova uloga u socioemocionalnom razvoju djeteta rane i predškolske dobi ..	13
Rizici socijalnog isključivanja .....	18
Stavovi.....	18
Stereotipi.....	19
Predrasude .....	20
Diskriminacija.....	22
Društvena isključenost.....	23
Uloga odgojno obrazovne ustanove i odgajatelja u stvaranju prihvaćajuće zajednice .....	25
Istraživanje .....	31
Cilj, zadaci i hipoteze istraživanja.....	31
Metode istraživanja .....	31
Uzorak .....	31
Način prikupljanja podataka .....	32
Obrada podataka .....	34
Rezultati i rasprava.....	36
ZAKLJUČAK .....	42
PRILOZI .....	44
POPIS TABLICA .....	47
POPIS GRAFIKONA.....	47
POPIS SLIKA .....	47
LITERATURA .....	48
IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA.....	52
IZJAVA ZA JAVNU OBJAVU RADA .....	53

## Socijalno isključivanje vršnjaka u predškolskoj dobi

### SAŽETAK

Rana i predškolska dob izrazito je važno razdoblje u razvoju djeteta. U toj dobi dijete usvaja mnoga znanja, vještine i sposobnosti koje su ključne za daljnji rast i razvoj. Dječji vrtić, kao odgojno-obrazovna ustanova, mjesto je gdje se poštuju sva ljudska prava, prihvaćaju sve djetetove pojedinosti i razvija uvažavajuća zajednica koja prihvaća sve različitosti. U dječjem vrtiću dijete stvara prve prave socijalne odnose s vršnjacima, razvija socioemocionalne vještine i znanja i stupa u interakciju s vršnjacima. U dječjem vrtiću se događa i vršnjačko socijalno isključivanje, a stavovi, predrasude i diskriminacija neki su od razloga zbog kojih do isključivanja dolazi. Diskriminacija i predrasude nisu urođene kod djece, već ih dijete tijekom socijalizacije uči. Odgajatelj je osoba koja će biti primjer djeci, pokazivati djeci poštivanje svakoga ističući njegove jake strane i osoba koja će ih usmjeravati da pomognu drugoj djeci kada im je pomoć potrebna. Cilj istraživanja koje je predstavljeno ovim radom je istražiti iskustva djece rane i predškolske dobi s vršnjačkim socijalnim isključivanjem. Rezultati istraživanja pokazali su da 93% ispitane djece prepoznaje socijalnu isključenost i da 54% djece ima barem malo osobnog iskustva sa vršnjačkim socijalnim isključivanjem (n = 100). Također, dokazano je da nema razlike u isključivanju i prepoznavanju socijalne isključenosti s obzirom na razne ispitivane čimbenike poput spola, dobi ili mjesta stanovanja djeteta. Glavni je zaključak ovog istraživanja da je vršnjačko socijalno isključivanje današnja svakodnevica koja ne ovisi o dobi, spolu ili mjestu stanovanja djeteta. Kako bi se vršnjačko socijalno isključivanje preveniralo odgojitelji, kao i ostali odgojno-obrazovni djelatnici, djecu trebaju na vrijeme educirati i u dječjem vrtiću stvoriti kulturu uvažavanja i prihvaćanja svih različitosti.

**Ključne riječi:** predškolska dob, socijalno isključivanje, uvažavanje različitosti

## **Social exclusion of peers in preschool age**

### **Abstract**

Early and preschool age is the crucial period for child development. During that age, child adopts much knowledge, many skills and abilities that are essential for further growth and development. Kindergarten, as upbringing and educational institution, is a place where all human rights are respected, child's every characteristic is accepted, and supporting community that accepts every diversity is being developed. In kindergarten child creates first real social relationships with peers, develops social-emotional skills and knowledge, and also interacts with peers. Peer social exclusion happens in kindergarten, and attitudes, prejudice, and discrimination represent some of the reasons why the exclusion occurs. Discrimination and prejudice are not inherent among children, rather a child learns them during socialization. Kindergarten teacher is a person that will serve as an example to children, demonstrate respect of everybody by emphasizing one's strong attributes, and a person that will direct them into helping other children when they need help. The aim of the research presented in this paper is to explore experiences of early and preschool aged children with social exclusion. Results of the study showed that 93% of examined children recognize social exclusion and that 54% of children have at least some experience with peer social exclusion (n = 100). Moreover, it has been proved that there are no differences in exclusion and recognition of social exclusion when considering various examined factors such as sex, age, or location of child's residence. The main conclusion of this research is that peer social exclusion is a part of everyday life that does not depend on age, sex, or location of child residence. In order to prevent peer social exclusions, kindergarten teachers, as well as other upbringing and educational employees, should timely educate children and create a culture of respecting and accepting every diversity in kindergarten.

**Key words:** preschool age, social exclusion, respect of diversity

## UVOD

Promatrajući život i ljude oko sebe, zgrozila me činjenica da danas svi težimo istome. Sada nije vrijedan onaj koji posjeduje nešto drugačije, onaj koji se ohrabrio krenuti putevima koji nisu utabani otprije. Od malena djecu učimo kako trebaju poštivati pravila i norme zajednice, odnosno okruženja kojem pripadaju ukoliko se žele u njega uklopiti. A zašto? Zašto onaj drugačiji ne bi bio više cijenjen od ostatka? Zašto njegovu jedinstvenost ne bismo isticali i hvalili kao posebnost? Primjećuju li djeca različitosti i isključenost, isključuju li namjerno vršnjake i zašto neka su od mnogih pitanja o kojima sam razmišljala prije pisanja rada. Tražeći odgovore na navedena pitanja i sa željom stvaranja promjena, odabrala sam temu diplomskog rada.

Cilj je ovog rada istražiti, upoznati i utvrditi iskustva djece rane i predškolske dobi s vršnjačkim socijalnim isključivanjem, odnosno analizirati na koji način čimbenici poput dobi, spola i mjesta stanovanja na to utječu. Da bismo to utvrdili, napravili smo teorijski pregled literature koja se bavi socioemocionalnim razvojem djece predškolske dobi, utjecajem vršnjaka na socioemocionalni razvoj te rizicima socijalnog, odnosno društvenog isključivanja. Istraživanje koje smo proveli usmjereno je iskazima djece i njihovom osobnom iskustvu. Prije samog prikaza istraživanja, objašnjeni su pojmovi poput stavova, predrasuda i diskriminacije vezani uz socijalno isključivanje. Veliku važnost u suzbijanju isključivanja pridajemo ulozi odgojno-obrazovne institucije, najviše odgajateljima u podučavanju prihvaćajuće i uvažavajuće kulture u vrtiću te dajemo kratak pregled mogućnosti u stvaranju iste.

## **Teorijska razmatranja**

### **Socijalna kompetencija u ranom djetinjstvu**

Današnje društvo pred pojedinca stavlja teške zahtjeve i prisiljava ih da se suoče s kompleksnošću situacija koje život donosi. Globalizacijom su stavljeni novi izazovi pred ljude i kako bi razumjeli svijet te dobro funkcionirali u njemu, svim će građanima biti potreban širok spektar kompetencija koje će im omogućiti fleksibilno prilagođavanje zahtjevima svijeta koji se brzo mijenja. Polazimo od pitanja što je potrebno pojedincima da bi dobro funkcionirali u društvu? U Strategiji znanosti, obrazovanja i tehnologije (2014) stoji da je osnova cjeloživotnog učenja usvajanje ključnih kompetencija koje predstavljaju prijenosni i višefunkcionalni skup znanja, vještina i stavova koji su potrebni svim pojedincima za njihovo osobno ispunjenje i razvoj, društvenu uključenost i zapošljavanje te da ih je poželjno stjecati u mlađoj dobi. Iz toga možemo zaključiti da odgoj i obrazovanje imaju ključnu ulogu u omogućavanju uvjeta i stvaranju mogućnosti za stjecanje kompetencija koje su potrebne kako bi se kvalitetno prilagodili promjenama, ali i društvu u kojem se nalazimo. Polazi se od usvajanja određenog skupa ključnih kompetencija koje će olakšati napore kretanja prema određenim ciljevima.

Prema Europskom referentnom okviru (2010), Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015), Strategiji znanosti, obrazovanja i tehnologije (2014) i mnogim drugim dokumentima kompetencije se definiraju kao kombinacija znanja, vještina i stavova koji su prilagođeni kontekstu. Osam je ključnih kompetencija navedenih prema tim dokumentima: komunikacija na materinskome jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju, digitalna kompetencija, kompetencija učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost i kulturna svijest i izražavanje. Sve su navedene kompetencije jednako važne jer sve pridonose ostvarivanju zajedničkog cilja. Često dolazi do preklapanja kompetencija jer aspekti nužni na jednom području podupiru i zahtijevaju kompetenciju na nekom drugom području. Navedene su ključne kompetencije u odgoju i obrazovanju djece, a i odraslih, no što su zapravo kompetencije?



Pojam kompetencije teško je jednoznačno odrediti. U gotovo svim zemljama i gotovo svi autori određuju ih kao znanja, primjenu tih znanja u određenim situacijama i na posljetku njihova konkretna, postignuta primjena. Prema Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (2013) kompetencije označavaju skup znanja, vještina i pripadajuću samostalnost i odgovornost. Znanja označavaju skup stečenih informacija, vještine primjenu znanja pri rješavanju problema, a samostalnost i odgovornost označavaju postignutu primjenu znanja i vještina u skladu s određenim standardima. Drugim riječima, samostalnost i odgovornost označavaju pravilima određen način na koji je osoba implementirala određena znanja i vještine. Bouillet (2011) kompetencije definira kao sposobnosti primjene znanja i vještina u stvarnom svijetu. Valja naglasiti razliku između kompetencije i kompetentnosti. Kompetencija bi bila sposobnost da se nešto odradi, odnosno ono što osoba može napraviti, a kompetentnost označava način na koji osoba određeni posao radi. Navedene definicije dovode nas do zaključka da je kompetentan pojedinac osoba koja zna iskoristiti poticaje iz okruženja i svoje osobne te njima postići rezultate koji mu omogućavaju zadovoljavajuće sudjelovanje u zajednicama i društvu koje ga okružuje i kojem pripada.

Dijete je cjelovito biće te se njegov razvoj gleda holistički. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) usmjeren je ka osiguravanju cjelokupne dobrobiti djeteta. Ključne kompetencije provlače se kroz cijeli kurikulum, a mi ćemo se dodatno osvrnuti na socioemocionalni razvoj djeteta. Mjesto socioemocionalne kompetencije vidi se u ciljevima kurikuluma, gdje piše da „Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje uključuje: osobnu, emocionalnu i tjelesnu, obrazovnu i socijalnu dobrobit djeteta“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015: 8). Osobna, emocionalna i tjelesna dobrobit odnosi se na subjektivan osjećaj u kojem je dijete zadovoljno, osjeća se dobro i zdravo. Ona uključuje mnoge vještine, razvojne zadaće i sposobnosti od kojih ćemo nabrojati nekoliko ključnih vezanih za djetetov emocionalni i socijalni razvoj: samoprihvatanje djeteta prema kojem dijete prihvaća sve emocije i sebe samog, samopoštovanje i samosvijest djeteta, razvoj djetetovog identiteta, uživanje u različitim interakcijama i aktivnostima, otvorenost prema svijetu i novim iskustvima. Više o djetetovom socijalnom razvoju možemo vidjeti u socijalnoj dobrobiti koja uključuje uspješno interpersonalno, odnosno socijalno funkcioniranje i razvijanje

socijalnih kompetencija od kojih su neke vještine: razumijevanje i prihvaćanje drugih i njihovih različitosti, uspostavljanje i održavanje odnosa djeteta s drugima, aktivno sudjelovanje, pregovaranje i konstruktivno rješavanje sukoba, solidarnost i toleranciju, fleksibilnost kao mogućnost prilagodbe djeteta novim situacijama i promjenama u okolini, percepciju sebe kao važnog člana zajednice koji se osjeća prihvaćeno i ima mogućnost dati doprinos zajednici (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015). Navedene vještine, znanja i sposobnosti možemo nazvati komponentama socioemocionalnog razvoja o kojima ćemo nešto više pisati kasnije, a sada dolazimo do pitanja rađamo li se svi s potrebnim znanjima, sposobnostima i vještinama koje su nam potrebne kako bismo ostvarili socijalne i emocionalne odnose s drugima?

O socijalnoj se kompetenciji često neizravno govori kada je riječ o razumijevanju drugih i njihovim problemima. No, što bi bila socijalna kompetencija, a što emocionalna i jesu li to nerazdvojni pojmovi? Postoje razna određenja pojma socijalna kompetencija, no najčešće se govori o sposobnosti pojedinca da inicira i održava zadovoljavajuće i recipročne odnose s vršnjacima. Značenje kompetencije definirali smo u prijašnjim odlomcima, a biti socijalan znači biti druželjubiv, pripadati nekom društvu, odnosno biti društven (Petz, 2005). Brdar (1993) smatra da je socijalna kompetencija djelotvorno funkcioniranje u socijalnom kontekstu i da se sastoji od sposobnosti koje olakšavaju sve faze razvoja odnosa među ljudima - početak, razvijanje i održavanje kvalitetnog odnosa. Raver i Zigler (1997, prema Zečević i sur., 2018) navode da se socijalna kompetentnost djece odnosi na uspostavljanje pozitivnih socijalnih odnosa s vršnjacima, obitelji i učiteljima/odgajateljima. Ona je temelj na kojima se grade svi socijalni odnosi i uz pomoć koje pojedinac stvara percepciju vlastite osobnosti u socijalnom kontekstu (Hargie i Dickson, 2004, prema Milovanović, 2012). Božin i sur. (2011) navode da socijalna kompetencija obuhvaća socijalnu odgovornost, komunikaciju i suradnju s drugima, sposobnost rješavanja konflikta i ponašanje primjereno situaciji. Goleman (1995) smatra da je socijalna kompetentnost dio emocionalne inteligencije. Po njemu se emocionalna inteligencija ne sastoji više samo od skupa mentalnih sposobnosti, već uključuje i niz socijalnih umijeća. Socijalna umijeća o kojima Goleman piše su poznavanje vlastitih emocija i prepoznavanje tuđih, znanje upravljanja i reguliranja emocijama, sposobnosti kvalitetnog rješavanja sukoba i slično. Socijalna

kompetentnost često se poistovjećuje sa socijalnim vještinama, no treba ih razlikovati. Vještine uključuju specifična ponašanja pojedinca, a kompetencija označava način na koji pojedinac primjenjuje vještine (Jurčević-Lozančić, 2011).

Povezanost socijalnih i emocionalnih kompetencija prikazuje i Jurić (2010) koji njihov značaj prepoznaje u razumijevanju i izražavanju socioemocionalnog aspekta u životnim zahtjevima poput učenja, uspostavljanja odnosa i rješavanja problema. U procesu učenja odvijaju se nerazdvojni koraci sazrijevanja pa se govori o socioemocionalnim kompetencijama. Mlinarević i Tomas (2010, prema Brust Nemet, 2014) navode da socioemocionalna kompetencija obuhvaća empatiju, toleranciju, kooperativnost, pozitivnu sliku o sebi, komunikacijske vještine i kontroliranje nasilnog ponašanja. Prema Zins (2007) socioemocionalna kompetencija sposobnost je razumijevanja, upravljanja i prikazivanja socioemocionalnih aspekta života na način da omogući upravljanje životnim zadacima poput učenja, uspostavljanja odnosa, rješavanja svakodnevnih problema i prilagođavanja kompleksnim zahtjevima u razdoblju rasta i razvoja. S obzirom na to gledaju li autori socijalne i emocionalne kompetencije zasebno kao odvojene ili skupno kao jednu kompetenciju, daju pregled njihovih sastavnica.

Tablica 1. Ključne socioemocionalne kompetencije usmjerene na osobu (prilagođeno prema Zins, 2007)

KOMPETENCIJE	ZNANJA, VJEŠTINE I SPOSOBNOSTI
SAMOSVIJEST	<ul style="list-style-type: none"> <li>-identifikacija i prepoznavanje emocija</li> <li>-točnost u percipiranju sebe</li> <li>-prepoznavanje vlastitih vrijednosti, potreba i prednosti</li> <li>-samoučinkovitost</li> <li>-duhovnost</li> </ul>
DRUŠTVENA SVIJEST	<ul style="list-style-type: none"> <li>-perspektivno razmišljanje</li> <li>-empatija</li> <li>-uvažavanje raznolikosti</li> <li>-poštovanje drugih</li> </ul>
ODGOVORNO DONOŠENJE ODLUKA	<ul style="list-style-type: none"> <li>-identifikacija problema i analiziranje situacije</li> <li>-rješavanje problema</li> <li>-refleksija i evaluacija</li> <li>-osobna, moralna i etička odgovornost</li> </ul>
SAMOUPRAVLJANJE	<ul style="list-style-type: none"> <li>-kontrola impulsa i upravljanje stresom</li> <li>-samomotivacija i disciplina</li> <li>-postavljanje cilja i organizacijske vještine</li> </ul>
USPOSTAVLJANJE ODNOSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>-komunikacija, društveni angažman i građenje odnosa</li> <li>-kooperativnost</li> <li>-pregovaranje, odbijanje i upravljanje sukobima</li> <li>-traženje i pružanje pomoći</li> </ul>

Katz i McClellan (1997) socijalne kompetencije odvajaju od emocionalnih i navode četiri glavne sastavnice istih: regulaciju emocija, socijalna znanja i socijalno razumijevanje, socijalna umijeća i socijalne dispozicije. No, ne uključuje li regulacija emocija emocionalnu kompetenciju u zajedništvo ka socijalnoj? Objašnjenjem određenih komponenti i prikazom jedinstva dviju kompetencija dolazimo do shvaćanja važnosti i zastupljenosti socioemocionalne kompetencije u životu djeteta.

„Regulacija emocija definira se kao sposobnost da se reagira na zahtjeve situacije s rasponom emocija i na način na koji je socijalno prihvatljiv i dovoljno fleksibilan da bi ostavio prostora i za spontane reakcije, ali i za sposobnost odgode spontanih reakcija prema potrebi“ (Katz i McClellan, 1997, str. 17). Sposobnost regulacije emocija odvija se u ranom djetinjstvu kroz interakciju s roditeljima i drugim djetetu bližnjim osobama.

Socioemocionalna znanja podrazumijevaju poznavanje pravila i socijalnih normi grupa kojima pojedinac pripada. Kako bi djeca stvorila prijateljstva, potrebno im je nekoliko vrsta znanja. Neka od tih znanja su poznavanje vokabulara, običaja i socijalnih normi vršnjačke kulture, identifikacija i prepoznavanje vlastitih i tuđih emocija, prosocijalno ponašanje, analiziranje situacije i slično. Socijalno razumijevanje podrazumijeva sposobnosti predviđanja tuđih reakcija u uobičajenim vršnjačkim situacijama kao i razumijevanje tuđih osjećaja. Prema Katz i McClellan (1997) velik dio socijalnih interakcija predškolske djece sastoji se od pokušaja pristupanja grupi djece koja se igra (socijalno umijeće) te od odupiranja grupe da im se druga djeca priključe. Najvažnija socijalna umijeća koja djeca nauče u predškolskom razdoblju čine obrasci socijalnog pristupa. Osim pristupanja grupi djece, tu su i posvećivanje pozornosti drugima, traženje informacija o njihovim aktivnostima, prepoznavanje sličnosti i razlika te konstruktivna rasprava. Promatranjem okoline koja ga okružuje, dijete usvaja načine izražavanja emocija. U dobi od godinu dana kognitivni i bihevioralni sustavi omogućuju da majka ili samo dijete reguliraju njegove emocije (Brajša-Žganec, 2003). Nešto kasnije, počinje proces samoregulacije gdje dijete počinje interpretirati događaje koji ga okružuju i odabirati načine reagiranja na njih. Postepeno uviđa koje su emocije otvorenije, a koje su one čije se iskazivanje treba odgoditi i na taj način stupa u interakciju s drugima. Pokazatelji dobrog emocionalnog stanja djeteta dječja je sposobnost kontroliranja širokog spektra emocija i ovladavanje njima. Eisenberg i Mussen (1989, prema Brajša Žganec, 2003) smatraju da se prosocijalno ponašanje odnosi na

dobrovoljna djela s ciljem pomaganja drugome. Motivacija za takvo ponašanje može biti iz sebičnih razloga ili iz brige i suosjećanja s drugima. Altruizam su dobrovoljni činovi u korist drugima potaknuti unutarnjom motivacijom, a ne željom za osobnom dobiti. Aronson, Wilson i Akert (2005) altruizam opisuju kao želju za pomaganjem drugoj osobi, čak i ako podrazumijeva gubitak za osobu koja pomaže. Empatija je sposobnost identifikacije s drugom osobom i gledanje situacije s njenog gledišta (Markuš, 2009). Petz (2005) empatiju definira kao uživljavanje u emocionalna stanja osobe i razumijevanje njenog položaja.

Možemo zaključiti da je emocionalna kompetencija pojam koji je neodvojiv od socijalne kompetencije. Autori koji pokušavaju odvojiti emocionalnu kompetenciju od socijalne, pokazuju da to nije jednostavno. Dijete od početka boravka u zajednici usvaja razna znanja, iskustva, stavove, socijalne i emocionalne vještine i postaje osjetljivo za druge što su znakovi socijalizacije. U vrtićima, a naročito školama, velika se pozornost stavlja na usvajanje znanja, što je za djecu veliki zahtjev. Uz veliko ulaganje truda u savladavanje zahtjeva koji su stavljeni pred dijete, često se zapostavlja njegov socijalni i emocionalni razvoj, odnosno razvoj socioemocionalnih kompetencija. Predškolsko je doba primarno razdoblje dječje socijalizacije i razvoja ključnih kompetencija i pravo je vrijeme kada roditelji i odgojitelji trebaju raditi na tome.

U tablici 2. prikazana su socijalna i emocionalna razvojna očekivanja djeteta rane i predškolske dobi od treće pa do sedme godine. Odstupanja u razvoju ne treba tretirati striktno jer svako dijete je individualno i razvija se prema vlastitim sposobnostima i mogućnostima.

Tablica 2. Socioemocionalni razvoj djece prema razdobljima (prilagođeno prema Čudina-Obradović i sur., 2004; Brajša-Žganec, 2003; Berk, 2015; Maleš i Stričević, 2005)

GODINE	SOCIJALNA RAZVOJNA OČEKIVANJA	EMOCIONALNA RAZVOJNA OČEKIVANJA
<b>3-4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-slučajni kontakti s drugom djecom uz česte sukobe</li> <li>-12% djece s 3 godine spontano se obraća drugoj djeci, dok 40% djece čini isto s 4 godine</li> <li>-odraslu osobu djeca smatraju vršnjakom i traže informacije i pomoć od njega</li> <li>-iz fizičkog odnosa prema okolini djeca prelaze u verbalni</li> <li>-pokazuju simpatiju prema drugom djetetu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-pokazuju empatiju prema drugima</li> <li>-često pričaju o svojim osjećajima i pokušavaju ih kontrolirati</li> <li>-promatraju odrasle i preuzimaju strategije u reguliranju emocija</li> <li>-pokazuju brigu za drugu djecu</li> </ul>
<b>4-5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-započinju suradnju</li> <li>-više su u društvu s djecom nego s odraslima</li> <li>-stvaraju prijateljstva</li> <li>-pojava natjecanja u kojem su česti sukobi</li> <li>-slijede upute koje su zadane grupi</li> <li>-vole zapovijedati djeci i voditi ih (česti sukobi)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-razumijevaju emocije</li> <li>-točno prosuđuju uzroke pojedinih emocija</li> <li>-predviđaju buduću radnju prijatelja koji izražava određenu emociju</li> </ul>

<p><b>5-6</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-surađuju s drugom djecom</li> <li>-velikodušna su prema drugima</li> <li>-poštuju prava drugih</li> <li>-manje se družu sa suprotnim spolom nego što je bilo do tada.</li> <li>-navode samo 20% prijatelja suprotnog spola</li> <li>-dobro se slažu s vršnjacima</li> <li>-točno tumače socijalne znakove</li> <li>-djeca se oslanjaju na kompromis i prijateljsko uvjeravanja</li> <li>-razmišljaju o drugim rješenjima problema bez intervencije odraslih</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-razumiju da su mišljenje i osjećaji povezani</li> <li>-pronalaze načine kako da smanje tugu drugog</li> <li>-negiraju pojavljivanje dviju emocija istovremeno</li> </ul>
<p><b>6-7</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-velik interes za kooperativni rad s vršnjacima</li> <li>-krug prijatelja stvara se po kriteriju istog vrtića ili blizine stanovanja</li> <li>-česti, ali kratkotrajni konflikti među vršnjacima</li> <li>-oko 7. godine gotovo nitko neće reći da ima najboljeg prijatelja suprotnog spola</li> <li>-predlažu druga rješenja i stvaranje novih zajedničkih ciljeva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-kontroliraju svoje osjećaje i izražavaju ih na društveno prihvatljiv način</li> <li>-oko sedme godine razumiju da se dvije emocije mogu pojavljivati istovremeno</li> <li>-razumiju tuđe osjećaje i potrebe i mogu uvidjeti situaciju sa različitih stajališta</li> </ul>

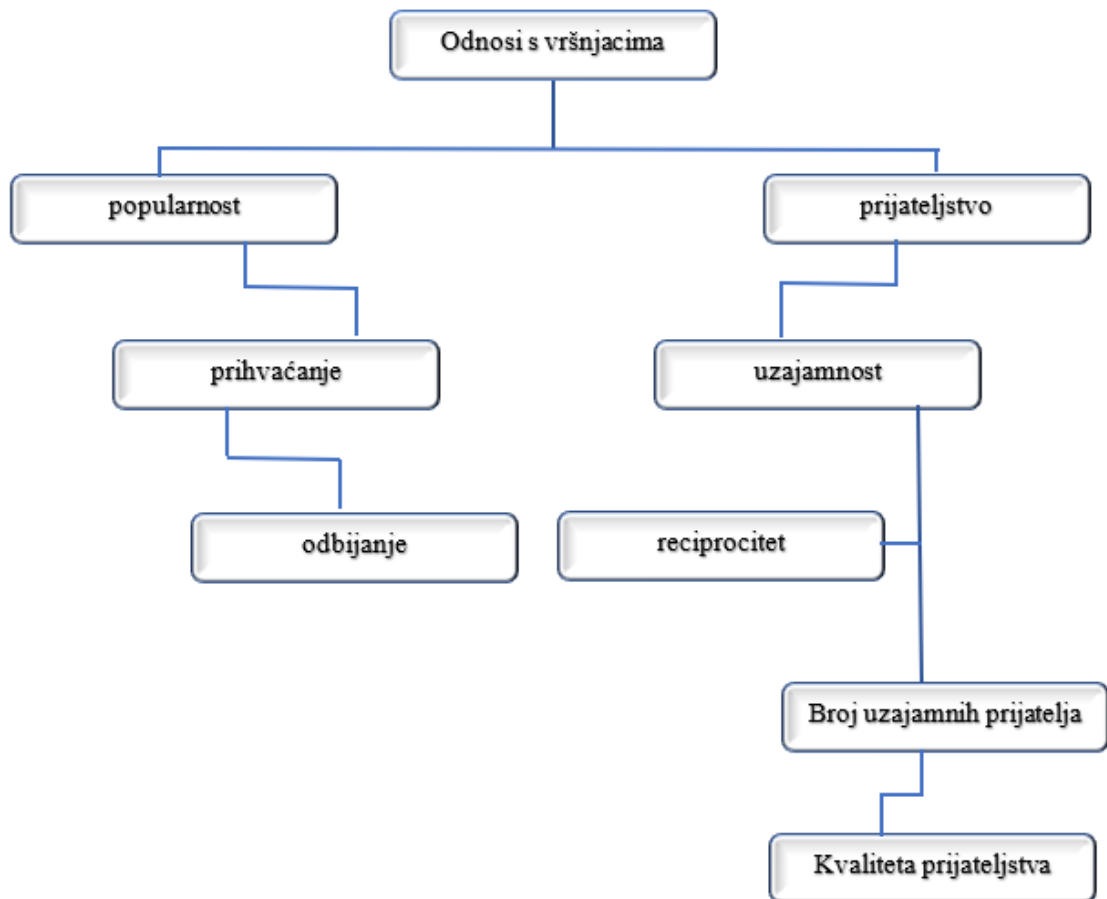


## **Vršnjaci i njihova uloga u socioemocionalnom razvoju djeteta rane i predškolske dobi**

U socijalizaciji pojedinca u svim razdobljima njegovog života velik utjecaj imaju drugi ljudi. Iako je obitelj jedan od najvažnijih segmenata u djetetovom socijalnom razvoju, veliku ulogu igraju i vršnjaci. U djetinjstvu je potreba za pripadanjem skupini vršnjaka vrlo izražena, kontakti i druženja s vršnjacima postaju intenzivniji, počinje se isticati solidarnost među članovima i samim time utjecaj vršnjaka jača.

Rano djetinjstvo obilježeno je dominantnom dječjom aktivnošću – igrom. Kategorije igara razlikuju se od onih jednostavnijih poput funkcionalne igre do onih složenijih poput igre s pravilima koje se pojavljuju netom prije odlaska u školu. Osim organizacije igara prema njihovoj spoznajnoj razini, igre možemo svrstati i prema društvenoj organizaciji. Pretpostavlja se da se vrste igara razvijaju ovim redom, no uvijek postoje iznimke. Dvogodišnjaci se najčešće igraju samostalno ili promatraju druge u igri, tro i četverogodišnjaci se mogu vidjeti kako se igraju pokraj druge djece sa sličnim materijalima, ali bez pravog druženja ili suradnje dok se tek peto i šestogodišnjaci mogu vidjeti u suradničkoj i povezujućoj igri (Vasta, Haith i Miller, 1998). Prvi djetetovi kontakti s vršnjacima započinju upravo igrom, a socijalni odnosi stvaraju se postepeno kroz igru i interakciju. Dolaskom u vrtić, djeca počinju uspostavljati intenzivnije socijalne kontakte i odnose izvan obitelji. Utjecaj vršnjaka na njihovo ponašanje počinje snažnije djelovati, a time i na njihov socijalni, emocionalni i kognitivni razvoj.

Vršnjački odnos ili popularnost odnosi se na razinu u kojoj djecu prihvaćaju ili odbacuju njihovi vršnjaci dok je prijateljstvo uzajaman odabir dvoje djece. „Popularnost bismo mogli definirati kao generalni, grupno orijentirani i jednosmjerni konstrukt koji je odraz odnosa vršnjaka prema pojedinom djetetu. Prijateljstvo je specifičan, uzajaman, pa prema tome i dvosmjernan odnos koji je odraz iskustva između dva pojedinca“ (Klarin, 2006, str. 57). Berk, (2015) navodi da se stupanj svidanja, odnosno opseg kojim vršnjaci vide dijete kao vrijednog socijalnog partnera naziva vršnjačko prihvaćanje, te navodi da je uzajamnost odnosa ono što razlikuje prijateljstvo i vršnjačko prihvaćanje (vršnjačko prihvaćanje pogled je grupe na pojedinca). Na slici 1. prikazane su razine vršnjačkih odnosa.



Slika 1. Razine vršnjačkih odnosa (Klarin, 2006:57)

Kako bi odnos djece s vršnjacima bio jasniji, поближе ćemo objasniti pojmove navedene u modelu. Popularnost, kao dimenzija vršnjačkog odnosa, temelji se na sociometrijskom mjerenju. Najčešće se koristi tehnika koju je razvio Moreno 1934. godine (prema Simel, Špoljarić i Buljubašić Kuzmanović, 2010) i naziva se tehnika nominacije ili biranja te je njome moguće odabrati dva kriterija – pozitivan ili negativan. Pozitivan kriterij od djece traži odabir vršnjaka s kojima bi proveli najviše slobodnog vremena ili su im najbolji prijatelji, dok negativan kriterij traži da odaberu dijete koje im je najmanje drago, odnosno s kojim nikada ne bi provodili vrijeme. Pomoću ovih kriterija možemo dobiti indeks prihvatanja ili odbijanja. Odnos grupe prema djetetu određuje mjeru popularnosti i može se opisati pomoću dvije dimenzije: prihvatanje i odbijanje. Prihvatanje se određuje stupnjem atraktivnosti i sviđanja dok se odbijanje određuje stupnjem nesimpatije i nesviđanja. Autori Newcomb i Bukowski (1983) razlikuju sljedeće:

- Odbačeno dijete (ono koje ima puno negativnih nominacija)
- Izolirano dijete (ono koje ima malo negativnih, ali malo i pozitivnih nominacija)
- Kontroverzno dijete (ono koje ima puno pozitivnih, ali puno i negativnih nominacija)
- Dijete „zvijezda“ (ono koje ima puno pozitivnih nominacija)

Razlike između popularne i nepopularne djece temelje se na bihevioralnim karakteristikama poput agresivnosti, pomaganja, dijeljenja i nebihevioralnih karakteristika poput dobi, spola, vanjskog izgleda, statusa i sl. Pozitivno povezane s atraktivnošću djeteta su se pokazale sljedeće karakteristike: socijalni status, red rođenja (prvorodena djeca su popularnija), fizička atraktivnost, školski, sportski ili bilo kakav drugi uspjeh i inteligencija, pomaganje, druželjubivost, dok su nepopularna djeca ona koja su pokazivala agresivno i devijantno ponašanje te oni koji se često sukobljavaju (Klarin, 2006).

Suvremena istraživanja socioemocionalnih kompetencija usmjerena su prema pronalaženju načina na koje će od nepopularnog djeteta, odnosno djeteta kojeg okolina ne prihvaća, stići do popularnog djeteta, odnosno pomoći djeci da budu fleksibilnija u raznim socijalnim interakcijama i kulturološkim kontekstima (Jurčević-Lozančić, 2011). Prezentiranje tog pristupa pokazuje pomak od razmatranja socioemocionalne kompetencije kao individualnih sposobnosti prema kompleksnom i dinamičnom pristupu. No, neka istraživanja pokazuju da su se istraživači ipak previše usmjeravali na pojedine, manje socijalne formacije, poput obitelji, a manje na povezanost djeteta u širem društvenom kontekstu. Etnografski usmjerena istraživanja reagirala su na ta ograničenja i s tim u vezi uključivala su analize na makrorazini s onima provedenim u mikrokontekstu (Jurčević-Lozančić, 2016). Na taj je način poboljšano razumijevanje povezanosti između djetetovih socijalnih kompetencija i društvenog konteksta u kojemu se te kompetencije definiraju i razvijaju. Istraživanje Jurčević-Lozančić (1996) provedeno godinu prije polaska djece u školu pokazalo je da su djeca koja su uključena u vrtić socijalno i emocionalno stabilnija, pokazuju manje problema u ponašanju i doživljavaju manje konflikata od djece koja su uključena samo u program predškole.

U dobi od dvije do šest godina dijete stvara prva prijateljstva i odabire za prijatelje onu djecu s kojima najviše vremena provodi u igri. Klarin (2000) prijateljstvo definira kao recipročan odnos između pojedinaca koji im omogućava prisnost i intimnost te zadovoljava potrebe za druženjem. Prema Berk (2015) prijateljstvo se odnosi na bliski odnos koji uključuje druženje i obostranu želju za provođenjem vremena s onim drugim. Simetrični reciprocitet prijateljstva se odrastanjem djeteta pretvara u iskren odnos u kojem se počinju prepoznavati potrebe i želje i stvara se bliskost što u prijateljskom odnosu čini ravnotežu odgovornosti i nezavisnosti (Berndt, 1985, prema Simel, Špoljarić i Buljubašić Kuzmanović, 2010). Prijateljstvo može biti odnos koji nas može naučiti kako prihvatiti negativne emocije i kraj toga otvoriti se za drugu osobu. Bukowski i Hoza (1989, prema Simel, Špoljarić i Buljubašić Kuzmanović, 2010) u svom hijerarhijskom modelu prijateljstva navode tri dimenzije odnosa – kvalitetu prijateljstva, uzajamnost i količinu uzajamnih prijatelja. U dječjem vrtiću često možemo vidjeti da se pojedinac prilagođava grupi vršnjaka i njihovim zahtjevima radi želje da izbjegne sukobe i negativne emocije (do te situacije najčešće dolazi kada u prijateljskim odnosima dođe do neslaganja pojedinca i grupe). Intimnost, bliskost, potpora, zadovoljstvo, druženje i rješavanje problema neke su od osobina prijateljstva. Svoju socijalnu kompetentnost i sigurnost djeca jačaju uz pomoć i potporu koju dobivaju od prijatelja. Prijateljstva na kojima se radi od malena određena su razinom privrženosti između pojedinaca i količinom zajednički provedenog vremena, a kroz zajedničke aktivnosti prijatelji igraju važnu ulogu u učenju i razvijanju socijalnih ponašanja, vještina i kompetencija koje su im ključne za socijalno prihvaćanje tijekom odrastanja i u starijoj dobi.

Mlađa djeca o prijateljstvu razmišljaju vrlo konkretno, gledajući vanjske značajke prijateljstva, pa tako smatraju da je prijatelj onaj s kim se igraš i s kim dijeliš ono što imaš. Starija djeca vide dublju svrhu prijateljstva, poput brige za drugog. Dok mlađa djeca gledaju na prijateljstvo kao nešto što je trenutno i vezano uz sadašnje aktivnosti, starija djeca drže da je prijateljstvo trajan odnos koji ponekad treba trpjeti sukobe (Vasta, Haith i Miller, 1998). Socijalne kompetencije i sigurnost u sebe i svijet oko sebe djeca stječu i jačaju uz pomoć i potporu koju dobivaju od prijatelja (Simel, Špoljarić i Buljubašić Kuzmanović, 2010). Bliska prijateljstva djeci pružaju priliku za dublje razumijevanje druge osobe, pružaju osnovu za stvaranje i održavanje intimnih odnosa u budućnosti i pomažu u nošenju sa stresom

svakodnevnog života (Berk, 2015). Kako djeca biraju prijatelje i postoje li svojstva po kojima ih odabiru? Djeca su sklona birati prijatelje koji su im slični. Razna istraživanja pokazuju da djeca prvenstveno biraju prijatelje koji su im slični po dobi, a sljedeća sličnost je po spolu. Sklonost prijateljima istog spola započinje u ranom djetinjstvu i vrlo je jaka tijekom srednjeg djetinjstva. Osim dobi i spola, neka istraživanja su pokazala da djeca biraju prijatelje po obrazovnim sličnostima i zanimanjima koje vole izvan škole (Vasta, Haith i Miller, 1998).

Postoje razna mišljenja i teorije o odnosu između popularnosti i prijateljstva. Neki autori smatraju da je taj odnos neovisan ili samo malo povezan što znači da slaba prihvaćenost vršnjaka ne mora značiti isto i u prijateljskim odnosima i obrnuto. Kolak (2010) navodi da iako neki autori smatraju da su ti odnosi neovisni, čini se da popularna djeca češće imaju bliskog prijatelja nego oni koji nisu popularni. Klarin (2006) smatra da je sviđanje kao pokazatelj privlačnosti pretpostavka i za dobar status u grupi i odnos s najboljim prijateljem, jer da bi vršnjaci dijete prihvatili, mora im se sviđjeti, a sviđanje uvjetuje prijateljstvo. Jedno je ispitivanje pokazalo da se korelacija između popularnosti i prijateljstva mijenja ovisno o dobi djeteta.

Lebedina-Manzoni i Ricijaš (2013) elaboriraju da osobe s kojima se djeca druže imaju velik utjecaj na znanja koja imaju i kojim informacijama vjeruju. Snaga njihovog odnosa nije samo u dijeljenju mišljenja i shvaćanja, već i u njihovu oblikovanju i stvaranju. Interakcije djece s vršnjacima omogućuju im da prošire svoje socijalne vještine (Berk, 2015). Djeca velik dio svog vremena provedu u okruženju svojih vršnjaka u kojem kroz interakciju i igru obogaćuju svoje socioemocionalne sposobnosti što prikazuju i odnosi u kojima vršnjaci odbace neko dijete pa ono izgubi bitan izvor socijalnih informacija. Lotar (2011) smatra da vršnjaci često vrše pritisak na pojedinca i prijete negativnim emocijama koje uzrokuju odbacivanja, izrugivanja i neprihvatanja. Vršnjaci su bitan izvor podrške u prijetećim situacijama i uvelike doprinose razvoju (Berk, 2015). Iz toga možemo zaključiti da djeca osjećaju manji stres i veću sigurnost u nepoznatim situacijama ukoliko se uz njih nalazi neko drugo dijete, makar njima nepoznato. Iskustva koja dijete nosi o odnosima iz djetinjstva mogu ga obilježiti u budućnosti, iz njih mogu crpiti snagu, ali donosi i sramežljivost, depresiju, očaj, odnosno pripremu za krajnji uspjeh ili neuspjeh u životu. Prema Lebedina-Manzoni i Ricijaš (2013) nedostatak prijateljskih odnosa s vršnjacima u predškolskom i školskom dobu vrlo često

povezujemo s internaliziranim problemima kao što su anksioznost, depresija i usamljenost.

Osnovni ljudski motiv koji se nalazi u pozadini niza ponašanja potreba je za pripadanjem i upravo zbog straha od nepripadanja i nedostatka zadovoljavajućih odnosa s vršnjacima kod djece se može javiti potreba za usklađivanjem vlastitog ponašanja s očekivanjima vršnjaka. Osnova za razvoj i socijalizaciju djeteta upravo su socijalne interakcije s vršnjacima jer odnosi s vršnjacima imaju snažan utjecaj na razvoj socijalnih vještina i stavova, kontrolu emocija, razvoj samosvijesti, samopouzdanja i tolerancije (Simel, Špoljarić i Buljubašić Kuzmanović, 2010). Istraživanje Parker i Asher (1993) potvrdilo je pozitivan doprinos uspostavljanja čvrstih veza s vršnjacima na psihosocijalni razvoj djece. Lebedina-Manzoni i Lotar (2011) svojim su istraživanjem o važnosti pozitivnih vršnjačkih odnosa zaključile da je za razvoj pozitivne slike o sebi najvažnija socijalna prihvaćenost među vršnjacima i kvalitetna bliska prijateljstva. Možemo zaključiti da vršnjaci i odnos djece s vršnjacima u ranom djetinjstvu znatno utječe na socijalni, emocionalni i kognitivni razvoj djeteta. Također, socijalno i emocionalno kompetentna ponašanja dovode do prihvaćenosti od strane vršnjaka, sklapanja prijateljstva i pozitivnih odnosa općenito što se vidi već u školskoj, ali i starijoj dobi.

### **Rizici socijalnog isključivanja**

Rano i predškolsko razdoblje je razdoblje u kojem se stvaraju temelji za sva buduća učenja. Najveći utjecaj na dijete u tom periodu ima obitelj i odgojno-obrazovna institucija koju dijete pohađa. Djeca se ne rađaju sa stereotipima i predrasudama, već ih oni uče, a njihovo se usvajanje temelji na sposobnosti vrlo ranog prepoznavanja sličnosti i razlika. Bouillet i Miškeljin (2017) navode da se aktivno i ciljano djelovanje u odgoju i obrazovanju usmjereno ka uvažavanju različitosti pokazalo kao važno sredstvo prevencije razvoja predrasuda.

### **Stavovi**

Stavovi su relativno trajne mentalne dispozicije koje se stječu putem socijalizacije na način da se prema nekom objektu misli, osjeća ili postupa na određeni način, najčešće za ili protiv (Živković, 2015). Socijalni psiholozi stav definiraju kao vrednovanje ljudi, objekata ili ideja (Aronson, Wilson i Akert, 2005). Pri određivanju komponenti stava, istraživači se slažu da postoje tri komponente koje čine stav:

spoznajna, osjećajna i akcijska. Spoznajna se odnosi na misli i vjerovanja o objektu, predmetu, događaju ili osobi, u osjećajnoj iskazujemo pozitivne ili negativne osjećaje prema nekome ili nečemu, dok je akcijska ponašajna dimenzija koju čine vidljiva ponašanja prema objektu. Stavovi nisu izolirani, već su povezani u sustavu stavova koje pojedinac posjeduje. Razlikuju se po jakosti, trajanju i stupnju uvjerenosti u nešto. Prema Živković (2015) stavove stječemo na temelju vlastitog iskustva, pod utjecajem grupe, kulture, nacionalnosti ili vjere te mogu poticati ljubav i mržnju. Socijalni psiholozi govore o formiranju stavova na temelju spoznajnih, emocionalnih i ponašajnih iskustava, no ne odbacuju ni vezanost stavova uz gene. Prema njima, spoznajno zasnovan stav je onaj čije se vrednovanje prvenstveno zasniva na obilježjima objekta, emocionalno zasnovan stav je onaj koji se više zasniva na emocijama i vrijednostima nego na objektivnom sagledavanju prednosti i nedostataka, a stav zasnovan na ponašanju je onaj koji je proizašao iz opažanja vlastitog ponašanja prema objektu (Aronson, Wilson i Akert, 2005).

### **Stereotipi**

Socijalni psiholozi objašnjavaju stereotip kao generalizaciju o grupi ljudi u kojoj se osobine pripisuju svim članovima jednako, neovisno o njihovim stvarnim varijacijama (Aronson, Wilson i Akert, 2005). Živković (2015) daje definiciju stereotipa u kojoj govori da su oni pojednostavljene generalizacije prema određenom spolu, rasi ili grupi. Pennington (2008) definira stereotipe kao generalizirane apstrakcije, uglavnom netočne, usmjerene prema grupama ljudi. Oni nastaju na temelju stavova. Istinite informacije se generaliziraju, iskrivljavaju i prilagođavaju određenim stavovima te se interpretiraju u skladu s njima i tako dolazi do nastanka stereotipa. Aronson, Wilson i Akert (2005) smatraju da stereotipi koji su jednom formirani postaju otporni na sve promjene koje se zbivaju dolaskom novih informacija. Prema Živković (2015) stereotipi nastaju u tri misaona koraka:

- Stvaranje „upadljivih“ kategorija – upoznavajući ljude usmjeravamo se na najupadljivije karakteristike i zanemarujemo ostale
- Spajanje upadljive kategorije sa stavom – na temelju karakteristike donosimo određene prosudbe koje nisu usko povezane s karakteristikom
- Stvaranje netočnih generalizacija o grupi – na temelju karakteristika donosimo zaključke o osobi i generaliziramo grupu u kojoj se ona nalazi.

Postoje četiri posljedice stereotipa na predrasude i diskriminaciju. Stereotipi dovode do precjenjivanja razlika među grupama, uzrokuju podcjenjivanje razlika unutar određene grupe, dovode do velikog izobličavanja stvarnosti i obično su negativni te ih ljudi koriste kako bi opravdali diskriminaciju (Campbell, 1967, prema Pennington, 2008). Mnoga su istraživanja pokazala da su muškarci više skloni stereotipima nego žene koje su sklonije društveno prihvatljivijim ponašanjima i u većoj količini usmjerene na dobrobit drugih (Aronson, Wilson i Akert, 2005).

'Too Young to Notice?' istraživanje je koje su proveli Connolly, Smith i Kelly (2002) u Sjevernoj Irskoj na reprezentativnom uzorku od 352 djece u dobi od 3 do 6 godina. Djeci su prikazivani simboli i događaji povezani s protestantskom ili katoličkom vjerom. Svi su podaci kodirani i statistički obrađeni. 51% djece s tri godine pokazivalo je preferencije za određene boje, imena ili zastave, no pokazalo se da njihove preferencije nisu svjesno odabrane. 5%-7% tro i četverogodišnjaka, 13% petogodišnjaka i čak 34% šestogodišnjaka identificiralo se kao pripadnici katoličke ili protestantske vjere. Dokazano je da obitelj, lokalna zajednica i odgojno-obrazovne ustanove najviše utječu na razvoj stavova i svijesti o tome. Ukoliko bismo željeli izbjeći stereotipe i predrasude, djeca s tri godine trebaju biti upoznata s drugačijim kulturama, djeca s pet godina trebaju znati negativne efekte stereotipa i predrasuda i vrtići trebaju surađivati s lokalnom zajednicom i roditeljima djece.

Istraživanjem je pokazano da djeca u ranoj dobi počinju registrirati razne simbole i događaje, a da od početne svijesti o simbolima grade daljnje razumijevanje i prepoznavanje. To vodi ka povezivanju i identifikaciji s određenom grupom, a u dobi od pet godina nadalje dolazi do stvaranja stavova i predrasuda prema grupama koje su drugačije od njihove. Također, istraživanje je pokazalo da su dječaci u većem postotku pokazali pripadnost određenoj zajednici i da su više negativnih komentara pridavali onoj drugoj skupini (Connolly, Smith i Kelly, 2002). Djecu bi od samog početka u sklopu inkluzivnog kurikulumu trebalo učiti prosocijalnom ponašanju i razumijevanju tuđih osjećaja jer nije upitno treba li što raditi kada su stereotipi i predrasude u pitanju već kako treba.

### **Predrasude**

Predrasude su unaprijed doneseni sudovi o nekoj osobi na temelju otprije razvijenih stavova o čitavoj grupi ljudi kojoj ta osoba pripada, odnosno na temelju stereotipa.



Predrasuda je uvjerenje koje je vrlo rijetko temeljeno na stvarnom iskustvu iz života ili na realnim istinitim informacijama. Predrasude mogu biti negativne i pozitivne (Brajković i Milinović, 2015). Aronson, Wilson i Akert (2005) definiraju predrasude kao negativne i neprijateljske stavove prema pripadnicima grupe ljudi. Najčešći objekti predrasuda su rasa, religija, nacionalnost, spol, tjelesna i mentalna oštećenja, politička orijentacija, etničke manjine i slično (Živković, 2015). Predrasude su vrlo rasprostranjene, a osim toga su i jako opasne. Aboud (1988, prema Tomašić, 2011) definira predrasude kao predispozicije da se na nepovoljan način odgovara ljudima radi njihove etničke pripadnosti. Autorica predrasude definira izričito kao negativne i temeljene isključivo na etničkoj pripadnosti. Odrasli predrasude iskazuju ljutnjom, neprijateljstvom, zadirkivanjem i ruganjem, dok djeca iskazuju strah, nepovjerenje, izbjegavanje pripadnika grupe prema kojoj su predrasude usmjerene. Predrasude se mogu definirati i kao stavovi koji osobu navode da misli, osjeća i djeluje na povoljne ili nepovoljne načine prema nekoj grupi ili njenim članovima (Pennington, 2008). Negativan odnos prema nekoj grupi može biti nemilosrdan i prerasti u ekstremnu mržnju, zlostavljanja, ubojstva pa čak i genocid (Aronson, Wilson i Akert, 2005). Postoji mnogo teorija koje objašnjavaju predrasude, no najcitiranije su sociokognitivna teorija koja na predrasude gleda uz pomoć kognitivnog razvoja djeteta i razvojna teorija socijalnog identiteta koja motivaciju za nastanak predrasuda kod djece pronalazi u socijalnom okruženju djeteta, odnosno u poistovjećivanju djeteta sa socijalnom grupom (Tomašić, 2011).

Predškolska djeca tijekom svog razvoja prolaze kroz razne faze razvoja predrasuda. Prva je faza egocentrizma i predsocijalna faza. Otprilike u trećoj godini djeca kategoriziraju sličnosti i razlike, što spada u razvijanje svijesti o različitostima, odnosno to je prvi korak u razvoju predrasuda (Maleš i Stričević, 2005). Potreba za samostalnošću koja se pokazivala kao negativizam u dobi od tri do četiri godine sada opada. U dobi od druge do pete godine djeca često zapitkuju o razlikama u sposobnostima, spolu, fizičkim razlikama, stilu i uvjetima života i dolazi do zauzimanja stava o navedenom. Istraživanja pokazuju da do usvajanja stereotipa i predrasuda o sebi i drugima kod djece dolazi zato što pokušavaju razumjeti svijet oko sebe i upravo je ovo razdoblje ono pravo u kojem se najviše može i treba utjecati kod djece. U ovoj dobi se može i treba inzistirati na tome da predrasude i diskriminacija nisu „fer“ (York, 2003, Brajković i Milinović, 2015). Oko šeste godine dolazi do

češćih stereotipnih ponašanja i mogućnosti da djeca odbace neko dijete koje se od njih razlikuje po nečemu (Maleš i Stričević, 2005). Dijete najčešće daje prednost onima koji su mu najviše slični, odnosno onome što je naučilo kao normalno i uobičajeno u njegovom okruženju. U dobi od sedam godina djeca shvaćaju da spol i boju kože ne mogu mijenjati i uviđaju mnoge stvari koje su naslijedili od svojih predaka (York, 2003, Brajković i Milinović, 2015).

Kako bi istražili dječje predrasude Horvat, Kamenov i Maričić (2012) su proveli istraživanje na uzorku od 311 učenika i učenica petih razreda iz šest zagrebačkih osnovnih škola. Koristile su dvije skale socijalne distance za djecu. Jedna skala mjerila je spremnost na bliske i udaljenije oblike kontakta (od života u istom gradu do bliskog prijateljstva) s djecom koja imaju neko specifično obilježje, a druga skala mjerila je spremnost na bliske kontakte s tom djecom, odnosno spremnost na zajedničke aktivnosti u slobodno vrijeme. Ciljane skupine ovog istraživanja bila su pretiła djeca, slijepa djeca, djeca koja se kreću prema invalidskim kolicima i djeca romske nacionalnosti. Istraživanje je pokazalo da djeca najveću socijalnu distancu iskazuju prema Romima, dok značajno manju distancu iskazuju prema slijepoj, pretiłoj i djeci u invalidskim kolicima. Zanimljivo je da tu djecu 90% više ispitanika odabire da žive u istom gradu ili ulici, no postotak se značajno smanjuje kada je pitanje sjedenja u istoj klupi. Iako je odbacivanje ostalih triju skupina puno manje nego Roma, ono je i dalje vrlo visoko i zabrinjavajuće. Pri ispitivanju spolne razlike na socijalnoj distanci pokazalo se da dječaci u prosjeku u značajno većem broju pokazuju neprihvatanje pripadnika svih četiriju skupina od djevojčica. Najizraženije je neprihvatanje djece iz navedenih skupina kao najboljeg prijatelja. Više od pola djece ne bi prihvatilo dijete romske nacionalnosti kao najboljeg prijatelja, dok djecu iz ostale tri skupine ne bi prihvatila gotovo trećina djece ispitanika.

### **Diskriminacija**

Diskriminacija je oblik ponašanja koji proizlazi iz predrasuda, odnosno to je neravnopravan tretman prema ljudima koji pripadaju određenoj društvenoj kategoriji za koju imamo razvijene predrasude (Brajković i Milinović, 2015; Aboud i Amato, 2001, prema Tomašić, 2011; Pennington, 2008). Autori Aronson, Wilson i Akert (2005) definiraju diskriminaciju kao negativno ili štetno ponašanje prema članovima neke grupe, nastalo neopravdano i samo zbog pripadnosti određenoj grupi. Može biti na temelju rase, dobi, spola, vjere, tjelesnih sposobnosti, seksualnog opredijeljena,

nacionalnosti kao i bogatstva te može biti usmjerena protiv čitave grupe ili pojedinca (Živković, 2015). Diskriminacija može biti agresivna (isključivanje, prijetnje, agresija, vrijeđanje, izazivanje, uništavanje imovine) i pasivna (tišina, udaljavanje, izbjegavanje i ignoriranje) (York, 2003, prema Brajković i Milinović, 2015). Ona dovodi do isključivanja pojedinca ili grupe iz sudjelovanja u aktivnostima društva u kojem on/oni žive.

### **Društvena isključenost**

Kada govorimo o isključivanju djece iz društvene zajednice mislimo na isključivanje djeteta iz vrtića, s društvenih aktivnosti koje pohađa u zajednici, iz druženja i slično. Što prije je dijete isključeno, to su mogućnosti za kvalitetno i potpuno obrazovanje i participaciju u društvu manje. Roditelji, kao najbliže osobe djeci predškolske dobi smatraju da njihova djeca rijetko ili ponekad isključuju ili neprimjereno reaguju na drugu djecu zbog njihove različitosti. Istraživanje koje su provele Bouillet i Miškeljin (2017) pokazuje da 73,8% roditelja smatra važnim da djeca mlađa od 6 godina uče o različitostima, dok 26,2% roditelja smatra da su djeca još premala za takve teme te da ih je nepotrebno time opterećivati. Postoje razni izvori isključenosti, a prvi među njima je čitav niz nejednakosti koje postoje u društvima, pri čemu neke pogađa veća isključenost od onih drugih. Nejednakost se može zasnivati na rasnim, nacionalnim, jezičnim, spolnim, etničkim karakteristikama i raznim drugim karakteristikama. Drugi izvor može biti život u slabije razvijenim područjima (Šporer, 2004; Brajković i Milinović, 2015; Bouillet i Miškeljin, 2017). Pojedince u deprivilegiranim područjima (najčešće siromašne) ograničavaju razni čimbenici poput visoka razina nezaposlenosti, niski prihodi, primanja socijalne pomoći, nemogućnost dolaska do mjesta održavanja određene aktivnosti i slično. Osim navedenih čimbenika socijalne isključenosti tu su i razne životne okolnosti koje ljude dovode do ranjivosti i veće izloženosti socijalnom isključivanju poput invaliditeta, bolesti, razvojnih teškoća, samohranog roditeljstva itd. (Šporer, 2004).

Važan aspekt isključivanja je i pristupačnost ranog i predškolskog odgoja djeci u ranjivim situacijama, odnosno djeci koja odrastaju u uvjetima siromaštva ili im je institucionalizirani rani i predškolski odgoj nedostupan iz drugih razloga. S time u vezi, Bouillet (2018) temeljem analize hrvatskog sustava ranog i predškolskog odgoja je utvrdila da postoje veliki nerazmjeri u broju djece rane i predškolske dobi u pojedinim lokalnim zajednicama i broju djece koja pohađaju programe predškolskog

odgoja, a posebno su podzastupljena djeca romske nacionalne manjine i djeca koja žive u ruralnim, udaljenim naseljima. Nadalje, pokazalo se da se različite lokalne zajednice međusobno znatno razlikuju u proračunskim sredstvima koja izdvajaju za potrebe predškolskog odgoja, u ekonomskoj cijeni, kriterijima i iznosima participacije roditelja u ekonomskoj cijeni predškolskog odgoja te uvjetima koje predškolskim ustanovama osiguravaju (stručni suradnici, asistenti, poštivanje pedagoških standarda i dr.). Sljedeći važan zaključak je da su kriteriji za upis djece u programe predškolskog odgoja tek djelomično usklađeni s potrebama djece, pri čemu se najviše ističe nesklad kriterija koji se odnosi na zaposlenost roditelja i potreba djece iz siromašnih obitelji za sudjelovanjem u programima predškolskog odgoja. Na to se nadovezuju složene procedure kojima je popraćeno dokazivanje statusa ranjivosti (posebno kad su u pitanju djeca s teškoćama u razvoju) i ograničenja vezana uz upis djece koja žive u udaljenim, ruralnim naseljima. Uz to, među dionicima predškolskog odgoja postoje velike razlike u svijesti o raznolikosti djece u ranjivim situacijama i njihovim potrebama, kako na razini donositelja odluka na lokalnim razinama, tako i u samim predškolskim ustanovama. Te su razlike popraćene nesustavnim pristupom cjeloživotnom obrazovanju odgojno-obrazovnih djelatnika, iako je utvrđeno da je upravo obrazovanje važan i vrijedan resurs prevladavanja brojnih prepreka pristupačnosti kvalitetnog predškolskog odgoja svoj djeci.

## **Uloga odgojno obrazovne ustanove i odgajatelja u stvaranju prihvaćajuće zajednice**

U našoj zemlji, kao i u svim razvijenim zemljama svijeta, teži se razviti društvo u kojem će se poštivati sva ljudska prava, priznati vrijednost svakog pojedinca, u kojem će svaki pojedinac težiti ispunjavanju svojih dužnosti što pridonosi zajedničkom interesu cijele zajednice i u kojoj će se prihvaćati sve različitosti. Velika je uloga u ostvarenju tog cilja na odgojno-obrazovnim ustanovama i djelatnicima te ustanove čiji je zadatak pružiti djeci sva potrebna znanja i vještine te osigurati kontinuiran i temeljit razvoj kako bi sebe vidjeli kao aktivne sudionike spremne na poticanje promjena kod sebe samih, ali i društva u cjelini.

Republika Hrvatska kao stranka Konvencije o pravima djeteta, preuzela je obvezu osiguranja i zaštite svih ljudskih prava, uživanju tih prava i temeljnih sloboda te jačanja demokratskog društva (Konvencija o pravima djeteta). Odgoj za demokraciju jedan je aspekt odgoja i obrazovanja za ljudska prava. Demokracija je ideal društvenih odnosa kojeg obilježavaju jednakost, sloboda, aktivno sudjelovanje, poštivanje različitosti i vladavina prava (Maleš i Stričević, 2005). Maleš (2003) navodi da riječ demokracija označava pravo naroda, odnosno društvo kojem je temeljno obilježje sloboda. Integraciju pravde i pravednosti u srž svake aktivnosti nazivamo i obrazovanjem za društvenu pravdu (Brajković i Milinković, 2015). Takav odgoj građanima daje prava i slobodu iznošenja vlastitog mišljenja i sudjelovanja u procesu zajedničkog odlučivanja. Odgoj za demokraciju usko je povezan s odgojem za nenasilno rješavanje sukoba, interkulturalnim odgojem i mirovnim odgojem čiji je zajednički cilj unaprjeđivanje kvalitete međuljudskih odnosa. Iako seže u sva područja razvoja, odgoj za demokraciju primarno je usmjeren na područje socioemocionalnog razvoja djeteta koji uključuje stavove, vještine, ponašanja i sustave vrijednosti (Maleš i Stričević, 2005). Usvajanjem socioemocionalnih kompetencija i socijalnih vještina u odgojno-obrazovnoj instituciji (u ovom slučaju u vrtiću), dijete uči razne humane vrijednosti, stvara svijest o osobnoj odgovornosti, razvija kritično mišljenje, uviđa i shvaća važnost postojanja i uvažavanja različitosti.

Demokratsko društvo ne nastaje samo po sebi. Odgojem i obrazovanjem mladih pripremamo ih za život u demokratskom društvu. Djeca, po modelu odraslih, često stvaraju predrasude prema onima koji su drugačiji, odnosno različiti od njih samih i

time prema njima postaju netolerantni. Netolerancija je često razlog nastanka sukoba, svađa, pa čak i mržnje i progona. Krizmanić i Kolesarić (2003) navode da riječ tolerancija dolazi iz latinskog jezika od riječi *tolerare* što znači „podnositi“. UNESCO definira toleranciju kao prihvaćanje, poštovanje i uvažavanje bogatstva različitosti svjetskih kultura. U našem jeziku za riječ tolerancija imamo drugi naziv „snošljivost“, koji se najčešće koristi uz imenicu odgovornost. Iz toga možemo izvući značenje riječi tolerancija kao snošenje odgovornosti za nekog drugog (Krizmanić i Kolesarić, 2003; Slunjski, 2013). No, bitno je naglasiti da se za osobu može reći da je tolerantna samo ako se ponaša odgovorno prema nekoj različitosti koja ju na neki način pogađa ili ju smeta, odnosno za onu različitost koja može imati štetne posljedice po nju. Isto možemo protumačiti i za ljude. Tolerantna je ona osoba koja se ponaša snošljivo prema ljudima koji ne dijele njegove stavove i mišljenja. Kako djecu podučiti toleranciji? Djeci ne trebamo pričati o toleranciji, već ju s njima živjeti. U našim ophođenjima djeca mogu iščitati prihvaćanje ili neprihvaćanje, odobravanje ili neodobravanje osoba i svega što nas okružuje, a da je različito od nas samih (Slunjski, 2013). Tolerancija se uči, a za učenje i življenje tolerancije, bitno je da su ispunjeni određeni preduvjeti. Preduvjeti o kojima govorimo vrijednosti su koje dijete usvaja tijekom odgoja i obrazovanja, a odgajatelj ih posjeduje zajedno s načinima na koje ih prenosi.

Vrijednosti koje dijete usvaja u ranom djetinjstvu trebaju biti univerzalne i usmjerene svima. 'Okvir za akciju u području odgoja za vrijednosti u ranom djetinjstvu', UNESCO-a (2002) navodi vrijednosti koje djeca trebaju usvojiti u svojim najranijim godinama kao temelje za sve odnose u budućnosti. Vrijednosti su koncentrirane oko sljedećih tema: poštovanje sebe i drugih te poticanje suradnje i konstruktivnog rješavanja sukoba, uvažavanje različitosti i multikulturalnog obrazovanja, provedba Konvencije o pravima djeteta, uloga kulturnog nasilja i televizije, poštovanje prirode, poticanje mašte i kreativnosti, osnivanje multikulturalnih programa koji pomažu djeci da se u potpunosti integriraju (Framework for Action on Values Education in Early Childhood, 2000). Vrijednosti su relativno trajne karakteristike pojedinaca i skupina. Trajnije su od stavova, no isto kao i stavovi pod određenim utjecajem mogu se mijenjati (Miliša, Dević i Perić, 2015). Usmjerenost ka humanim vrijednostima i razvijanje ponašanja u skladu s njima započinje u ranom djetinjstvu te one predstavljaju orijentir za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva. Humane

vrijednosti gotovo se u potpunosti preklapaju s koristima demokratskog odgoja. Miliša, Dević i Perić (2015) smatraju da poznavanje vrijednosti pojedinca ili grupe igra veliku ulogu u razumijevanju i objašnjavanju njihovog ponašanja i pretpostavljanja njihovog budućeg ponašanja. Temeljne vrijednosti Nacionalnoga kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje su znanje, identitet, humanizam i tolerancija, odgovornost, autonomija i kreativnost. Zapitamo li se koje od navedenih vrijednosti uključuju odgoj u kojem neće dolaziti do socijalnog isključivanja, shvatit ćemo da sve one sadrže kompetencije kojima odgajatelj teži prilikom odgoja djece u dječjem vrtiću.

U odgojno-obrazovnoj instituciji postoje razne uloge odgajatelja. Kada govorimo o odgajatelju koji stvara zajednicu koja ne isključuje već prihvaća i uvažava sve različitosti, možemo ju sagledati u više faza. U Konvenciji UN-a o pravima djeteta (1989) u članku 30. stoji kako svako dijete ima pravo uživati svoju kulturu, koristiti svoj jezik i ispovijedati svoju vjeru. Od početka ulaska djece u zajednicu, odgajatelj im pomaže u razumijevanju poželjnih vrijednosti, pravila i načina ponašanja. Takav odgajatelj zanima se za osjećaje i potrebe drugih, izražava svoje osjećaje i stavove, prihvaća i tolerira različitosti. Krizmanić i Kolesarić (2003) navode da tolerancija prema različitostima znači prihvaćanje onih „drugih“ takvima kakvi jesu, zajedno s njihovim razlikama. Djeca u vrtić dolaze s usađenim stereotipima i predrasudama. Odgojitelj je osoba koja treba izbjegavati stereotipe i sprječavati predrasude te osoba koja ima presudnu ulogu u razvijanju pozitivnih stavova prema razlikama kod djece. Kao što smo već rekli, predrasude se najčešće stvaraju za nekoga tko je različit od nas samih. No, zašto bi različitost uvijek bila loša? Uvažavanje različitosti jedan je od standarda kvalitetnih odgojno-obrazovnih programa, gdje se djecu senzibilizira za potrebe drugih, njihovo prihvaćanje i shvaćanje važnosti njihove povezanosti (Bouillet i Miškeljin, 2017). Djeci, na njima razumljiv način, treba prikazati različitost kao bogatstvo. Npr. možemo ih odvesti u šetnju livadom punom različitog cvijeća i postaviti im pitanja za promišljanje bi li ta livada bila ljepša da se na njoj nalazi samo jedna vrsta cvijeća, npr. tratinčice? Djecu treba podučiti da izrugivanja i diskriminacija nekoga radi određene osobine nisu u redu jer nisu ravnopravna te da nisu opravdana jer nekome nanose bol (Krizmanić i Kolesarić, 2003). Uvažavanje različitosti podrazumijeva prihvaćanje i poštovanje svakog bića te ostvarivanje pravednosti kao životnog načela (Bouillet, Miškeljin, 2017). Djeca često žive unutar

više kultura, te se od njih često zahtjeva da se ponašaju u skladu s okruženjem u kojem se trenutno nalazi. Odgojitelj treba stvoriti okruženje u kojem će dijete osjećati da je kultura koju nosi od kuće cijenjena i važna (Hansen, Kaufmann i Saifer, 1999). On se treba informirati o djetetovim običajima, navikama i obitelji iz koje potječe te pružiti djetetu sigurno utočište i razumijevanje njegovog ponašanja (Brajković i Milinović, 2015). Promatrajući odgojitelje i njihov odnos prema djeci drugačijih obilježja, djeca najbolje usvajaju i uče ponašanja. Kako bi taj odnos dodatno približio, odgajatelj pokazuje djeci da poštuje svako dijete ističući njegove jake strane i interese, usmjerava ih da pomognu djeci kojoj je ta pomoć potrebna, potiče ih na komunikaciju bez izrugivanja i vrijeđanja (Bouillet i sur., 2016). Također, djetetovi običaji mogu postati i običaji skupine kako bi se cijela skupina upoznala s određenom kulturom. Odgajatelj treba stvoriti inkluzivno okruženje vrtića koje prepoznaje i uvažava sve oblike različitosti djece i njihovih obitelji. U takvom okruženju svako dijete se tretira kao jedinstveno, ravnopravno i jednako vrijedno sa svim njegovim potrebama i mogućnostima.

Djeca često idealiziraju svoje odgajatelje, u njima vide osobe koje ne griješe i oponašaju ih. Osim vlastitim modelom ponašanja u svakodnevnim situacijama, odgajatelji pridonose oblikovanju i razvoju odgojno-obrazovnog pristupa koji se temelji na prihvaćanju, suosjećanju, pružanju potpore, ali i osposobljavanju djece da razumiju svoja prava i odgovornosti, kao i prava i odgovornosti drugih (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015). Kroz unaprijed osmišljene i planirane aktivnosti odgajatelji se mogu usmjeriti na usvajanje točno određenih vrijednosti koje će moralno i duhovno podizati kvalitetu odnosa u zajednici. Brajković i Milinović (2015) navode da odgojno-obrazovni djelatnici trebaju isticati važnost ostvarivanja jednakih šansi za svu djecu, promovirati pozitivnu sliku o sebi i reagirati na nejednakosti odmah kada ih uoče. Također, navode iznimno važnim i prevenciju daljnjih pristranosti i nejednakosti kako bi djeca dugoročno imala jednake šanse te kreirati i održavati okruženje koje je oslobođeno pristranosti. Okruženje oslobođeno pristranosti je zajednica u kojoj se razvija osjećaj zajedništva i pripadnosti. U vrtiću je nužno napustiti unificirane standarde za svu djecu u korist prihvaćanja potreba sve djece i građenja skrbnih odnosa s drugima (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015). Hansen, Kaufmann i Saifer (1999) smatraju da ukoliko odgojitelj od djece očekuje da sve dijele (stvari, prostor, ali i pažnju), da u krugu naprave mjesta za svakoga (te time ne



sjediti uvijek kraj najboljeg prijatelja), da sudjeluju u aktivnostima sa svojim doprinosom, da pozovu i drugu djecu da im se pridruže u aktivnostima, da surađuju i budu kolegijalni i da rješavaju djelotvorno sukobe uz pomoć razgovora i izražavanjem vlastitih stavova i osjećaja stvara zajednicu u kojoj sva djeca razvijaju socijalne kompetencije i samostalnost te dobivaju uvid u značenje vlastite odgovornosti kao člana grupe. Ukoliko dijete ima mogućnost iznošenja osobnog mišljenja, aktivnog sudjelovanja u usvajanju znanja te sudjelovanja u donošenju odluka vezanih za njegov i rad ostalih članova grupe, ono će imati priliku upoznati sebe, svoje talente, tjelesne i kognitivne sposobnosti te se pripremiti za slobodan i odgovoran život u zajednici (Maleš, 2003). Prema Baran (2013) socijalno su kompetentnija ona djeca koja su u vrtiću u kojem postoje kvalitetne interakcije, pozitivne verbalne poruke i u kojem je odgajatelj senzitivan, pozitivan i blizak u odnosima s njima. Stoga odgajatelji s djecom trebaju zajednički planirati, donositi odluke, razvijati načine priključivanja skupini, prihvaćanja drugog koji se skupini želi pridružiti te s djecom graditi suradničke odnose i razvijati kooperacijske vještine (Maleš i Stričević, 2015). Na taj način djeca usavršavaju vještine dogovaranja i pregovaranja te iskušavaju razne strategije rješavanja sukoba čime postaju kompetentniji pojedinci od djece koja za to nemaju prilike. Koliko će djeca razviti socijalne vještine planiranja, dogovaranja i interaktivnog učenja u vršnjačkom okruženju uvelike ovisi o odgajateljima i njihovim ponašanjima kojima potiču djecu na interakciju i suradnju.

Odgajatelji koji pridonose stvaranju sigurne i uvažavajuće okoline su ključni sudionici u stvaranju zajednice u kojoj ne dolazi do socijalnog isključivanja djeteta. Kurikulum utemeljen na uvažavanju različitosti predstavlja inkluzivan odgoj i obrazovanje djece te doprinosi njihovoj dobrobiti. Takav se kurikulum temelji na prihvaćanju prava djece da izraze vlastiti identitet, da ostvaruju ravnopravnost bez obzira na različitosti te usmjerava dijete na razumijevanje vlastitih prava, odgovornosti, ali i prava i odgovornosti drugih (Bouillet i Miškeljin, 2017). Samo odgajatelji koji znaju kreirati prijateljski naklonjenu okolinu i pružiti djetetu poželjan model ponašanja u kontekstu komunikacije, suradnje, tolerancije i poštivanja različitosti je odgajatelj koji može stvoriti socioemocionalno kompetentne pojedince koji, u svojem okruženju, neće dopustiti isključivanje nijedne vrste. Djeca koja uče kako suosjećati s drugima, kako prihvatiti sebe i druge, kako razlike gledati kao

bogatstvo i prednost, kako izražavati svoje osjećaje te kako sukobe rješavati na konstruktivan način imaju mogućnosti i mogu izrasti u odgovorne i pravedne članove društva koji će u potpunosti moći razumjeti i surađivati s drugima. Takva djeca postaju socijalno i emocionalno kompetentni pojedinci u zajednici koji vide probleme i znaju kako ih mogu riješiti i ukloniti.

## **Istraživanje**

### **Cilj, zadaci i hipoteze istraživanja**

Cilj ovog istraživanja je istražiti iskustva djece rane i predškolske dobi s vršnjačkim socijalnim isključivanjem. Iz definiranog cilja, proizlaze sljedeće istraživački zadaci:

1. Ispitati uočavaju li djeca situaciju vršnjačkog socijalnog isključivanja.
2. Ustanoviti osobna iskustva djece s vršnjačkim socijalnim isključivanjem.
3. Utvrditi razlike u nastanku vršnjačkog socijalnog isključivanja prema spolu, dobi i veličini mjesta stanovanja djeteta.

U skladu s navedenim zadacima, postavljene su sljedeće hipoteze:

1. Djeca rane i predškolske dobi uočavaju socijalno isključivanje vršnjaka.
2. Nema razlike s obzirom na spol, dob i veličinu mjesta stanovanja djeteta.

Navedene hipoteze temelje se na postojećoj stručnoj literaturi i istraživanjima koja su se bavila socijalnim isključivanjem djece predškolske dobi (Connolly, Kelly, Smith, 2002; Brajković i Milinović, 2015; Bouillet i Miškeljin, 2017).

### **Metode istraživanja**

#### **Uzorak**

Istraživanje je provedeno u veljači 2019. godine u četiri dječja vrtića u Republici Hrvatskoj. To su:

1. Dječji vrtić „Mrvica“ – Supetar, otok Brač
2. Dječji vrtić „Cvrčak“ – Mravinci, grad Solin
3. Dječji vrtić „Potočnica“ – Trešnjevka, grad Zagreb
4. Dječji vrtić „Trnsko“ – Kajzerica, grad Zagreb

Podaci su prikupljeni na uzorku od 100 ispitanika u dobi od četiri i pol do osam godina. Broj muških ispitanika je 52, dok je ženskih 48.

Djecu smo svrstali u dvije kategorije kada je u pitanju dob. To su mlađa dob (od 4,5 godina do 5,5 godina) i starija dob (od 5,6 do 8 godina). U navedenom uzorku nalazi se 55 ispitanika mlađe dobi (5 djece u dobi od četiri i pol godine, 34 u dobi od pet godina, 16 u dobi od pet i pol godina) i 45 ispitanika starije dobi (33 u dobi od 5,6

godina, 8 u dobi od šest i pol godina, 2 u dobi od sedam i 2 djece u dobi od osam godina).

Pri odabiru dječjih vrtića velika je pozornost pridana veličini sredine, odnosno veličini mjesta stanovanja djeteta. Ispitali smo podjednak broj djece koja odrastaju u manjim sredinama (poput Supetra na otoku Braču i naselja Mravinci) kao i djece koja odrasta u gradu Zagrebu. Prema tom kriteriju, u uzorku je 52 djece iz velikog grada i 48 djece iz manjeg mjesta.

U navedenom uzorku nalazi se 77 ispitanika koji imaju brata ili sestru, a samo 23 ispitanika nema braće i sestara, stoga taj podatak nije korišten u daljnjem istraživanju jer nije reprezentativan.

### **Način prikupljanja podataka**

Istraživanje je provedeno u obliku polustrukturiranog intervjua gdje je istraživač imao unaprijed pripremljena okvirna pitanja (većinom otvorenog tipa), no uz njih je postavljao i određena pitanja koja su se nametala iz samog konteksta razgovora čime je istraživaču omogućeno dublje ulaznje u tematiku. Prije samog intervjua s ispitanicima (djecom), istraživač je tražio dopuštenje i suglasnost ravnatelja dječjeg vrtića, odgojitelja skupina, roditelja ispitanika kao i same djece.

Ispitanicima i svima navedenima ukazalo se na snimanje razgovora. Sa svim podacima u ovom istraživanju istraživač je postupao u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom (2003). Istraživač je pripremio prostor i sve uvjete za kvalitetno provođenje intervjua. Radi izbjegavanja buke, skretanja pažnje ispitanika i izbjegavanja ponavljanja odgovora svako je dijete bilo pojedinačno ispitano u odvojenom prostoru. Svakom su djetetu dane osnovne informacije o istraživanju i važnosti njegovog sudjelovanja u istom.

Djeca su prvo razmotrila u svrhu istraživanja posebno snimljenu fotografiju (Slika 2.) i potom su odgovarala na sljedeća pitanja:

1. Što vidiš na fotografiji?
2. Igraju li se sva djeca?
3. Što misliš, zašto ova djevojčica stoji sama?
4. Jesi li se ti ikada osjećao/la kao ona? / Jesu li tebi ikada prijatelji zabranili da se igraš s njima?

## 5. Što si onda učinio?



*Slika 2. Fotografija prikazivana djeci*

Fotografija je snimljena u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom (2003) te su se roditeljima djece dale potrebne informacije za što će fotografija biti korištena i zamolilo ih se za pristanak, što su oni i odobrili.

U znak zahvalnosti na sudjelovanju u istraživanju, istraživačica je u odgojnim skupinama provela sljedeće aktivnosti: sjela s djecom u krug i pročitala problemsku slikovnicu „Žabac i stranac“ nakon koje je s djecom iznijela osnovne misli i pouku povezujući ju sa pitanjima i istraživanjem koje je s njima obavila. Nakon čitanja slikovnice i razgovora s djecom je odigrala igru „Puše, puše vjetar za sve one koji...“ iz koje je na kraju također proizašla pouka različitosti i zajedništva. Opis istraživanja koji je studentica pripremila za svaku odgojnu skupinu nalazi se među prilogima (Prilog 1.).

## **Obrada podataka**

Odgovori djece su prvo grupirani u četiri teme, sukladno svakom pitanju i potom kodirani. Nakon svake kategorije u zagradi su navedeni primjeri odgovora djece koji su uvršteni u pojedinu kategoriju, odnosno kod. Imena napisana u primjerima su izmišljena i ne podudaraju se sa stvarnošću. Prva je tema „Uočavanje vršnjačkog socijalnog isključivanja“. Odgovori djece na tu temu sortirani su u sljedeće kategorije:

1. Uočava bez dodatnog poticaja („Tri djevojčice i jednog dečka, ova tu je tužna jer se ne može s njima igrati s kockicama.“, „Djeca se igraju s autićima, a ova curica se ovako ljuti.“, „Vidim, vidim da se troje ne želi igrati s tom curom.“)
2. Uočava uz dodatni poticaj („Kauč i stol i kocke i neku djecu kako slažu te kocke“ ispitivačica: „Slažu li sva djeca kocke?“ ispitanik: „Ne, jedna ne slaže.“, „Djeca se igraju“ ispitivačica: „Igraju li se sva djeca?“ ispitanik „Ne, ova se ljuti pošto s njima ne slaže.“ )
3. Ne uočava ni uz dodatan poticaj („Igraju se.“ ispitivačica: „Igraju li se sva djeca?“ ispitanik: „Da.“).

Druga je tema „Razumijevanje vršnjačkog socijalnog isključivanja“. Odgovori djece na tu temu sortirani su u sljedeće kategorije:

1. Usmjerenost na socijalno isključeno dijete („Zato što je nešto uradila što njima smeta.“, „Zato što ti legići nisu za nju, nije dovoljno stara da se igra s njima.“, „Zato što se ljuti na njih.“)
2. Usmjerenost na drugu djecu („Zato što joj oni ne daju da se s njima igra.“, „Zato jer se njih troje igraju, a nju nisu primili“, „Jer su je izbacili iz igre i ne daju njoj da se igra.“)
3. Usmjerenost na vanjske okolnosti („Jer ih ima troje i nema više kockica za nju.“, „Ne daju joj jer misle da ima previše igrača.“, „Zato jer nema ni sjest, vidiš da nema mjesta za nju.“)
4. Usmjerenost na više činitelja („Oni njoj ne daju zato što ona njima jednom nije dala da se igraju s njom.“, „Ona je ljuta, a i oni joj ne daju da se igra.“, „Jer se ne igra s njima, oni joj ne daju jer nema dovoljno igračaka.“)
5. Neodlučnost („Ne znam.“, „Hmmm, stvarno ne znam.“).

Treća je tema „Osobno iskustvo vršnjačkog socijalnog isključivanja“. Odgovori djece na tu temu sortirani su u sljedeće kategorije:

1. Uopće nema iskustva vršnjačkog socijalnog isključivanja („Ne. Meni svi daju da se igram.“, „Ne, mi se skupa igramo.“, „To se nikad nije dogodilo.“)
2. Ima malo iskustva vršnjačkog socijalnog isključivanja („Pa da, možda jednom, skrivali su od mene neke tajne i igrali se bez mene.“, „Jednom me netko nije primio u igru pa sam se naljutila pa su me kasnije primili u igru.“, „Jednom mi seka nije dala da se igram pa me tukla.“)
3. Ima više iskustva vršnjačkog socijalnog isključivanja („Da, vani se nitko ne želi igrati sa mnom, mrze moje igre.“, „Da, često, kad igramo skrivača one mi ne daju pa me samo gledaju.“, „Da. Ja Marku ne dam jer izgleda čudno i laže i ima glupe igre.“).

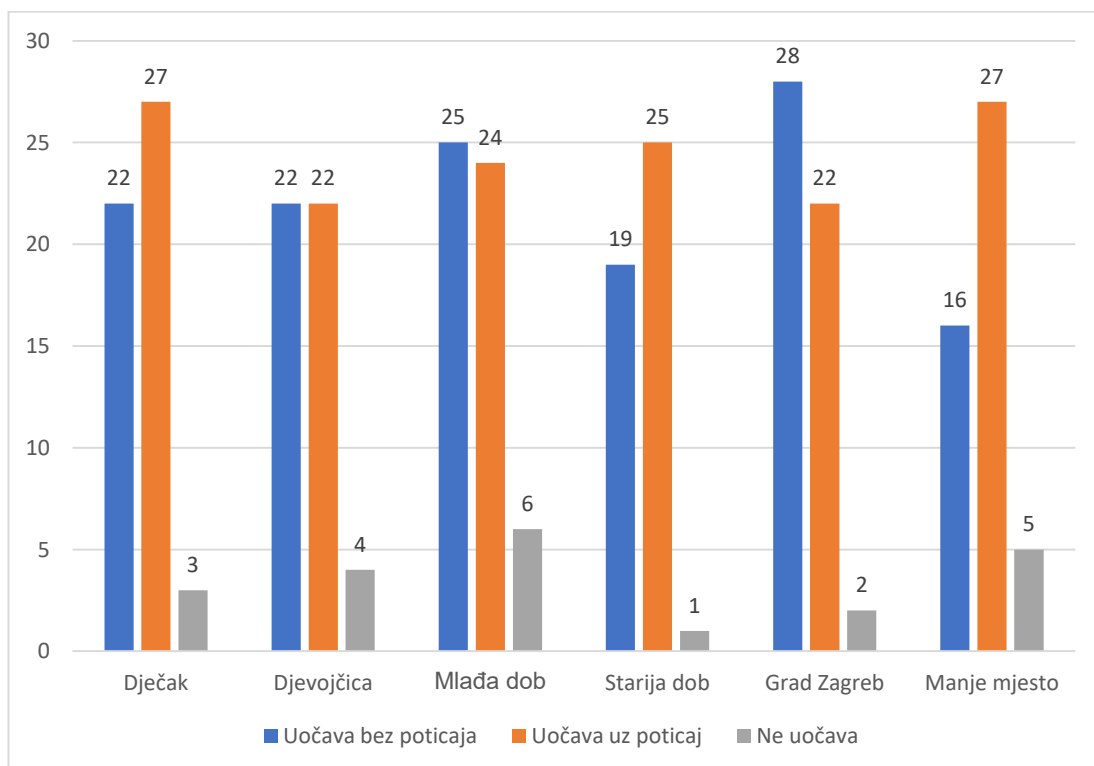
Četvrta je tema „Odgovor djece na vršnjačko socijalno isključivanje“. Ukoliko je dijete na prethodno pitanje odgovorilo negativno, ovo pitanje mu nije bilo postavljeno. Odgovori djece na ovu temu sortirani su u sljedeće kategorije:

0. Nema odgovora
1. Traženje potpore drugih („Rekao sam teti i ona im je rekla da je to ružno.“, „Otišla sam i pitala Maju hoće li se ona igrati sa mnom.“, „Rekla sam i stričeku i teti.“)
2. Samozastupanje („Pitala sam ih mogu li s njima i da je to ružno da mi ne daju.“, „Rekla sam im da im više nisam prijateljica.“, „Malo smo se razgovarali pa su mi ipak dali.“)
3. Odustajanje od interakcije („Onda ja sjednem na kauč i gledam dok me ne pozovu.“, „Odem i igram se nečeg drugog, odem od onih koji me gnjave ili ne daju.“, „Bila sam tužna k'o ova cura pa sam otišla od njih.“).

Nulom su označeni oni ispitanici koji su na prethodnu temu gdje se ispitalo osobno iskustvo odgovorili da uopće nemaju osobnog iskustva, stoga nisu mogli odgovoriti na ovu temu u kojoj se ispituje kako su reagirali u toj situaciji, kada se u takvoj situaciji nikada nisu našli.

## Rezultati i rasprava

Rezultati istraživanja dobiveni su uz pomoć kombinacije metodološki kvalitativnih podataka i deskriptivnih pokazatelja (frekvencija). Rezultati daju odgovore hipoteze navedene na početku istraživanja gdje se ispituje uočavaju li djeca vršnjačku socijalnu isključenost i postoje li čimbenici koji utječu na uočavanje istog. Rezultati su prikazani u četiri grafikona prema četiri teme obuhvaćene istraživanjem.

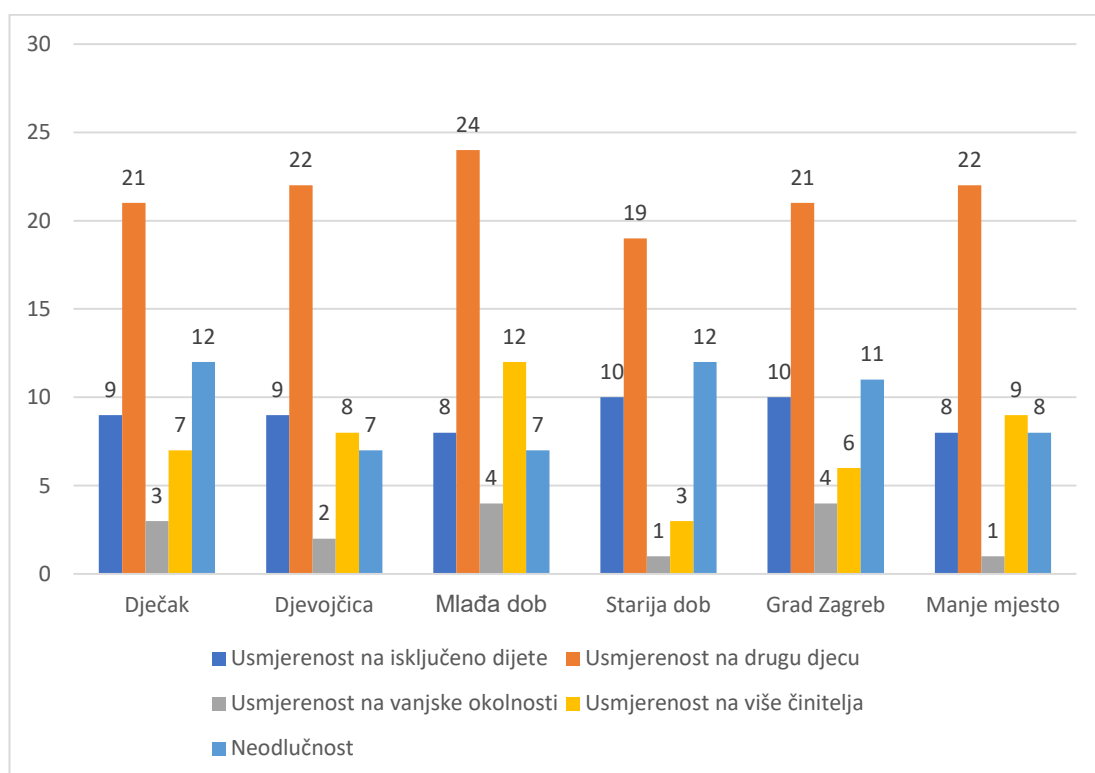


*Grafikon 1. Frekvencije kodova odgovora djece na temu „Uočavanje vršnjačkog socijalnog isključivanja“, prema odabranim obilježjima djece*

Istraživanje prve teme pokazalo je da nema značajne razlike ni po kojem kriteriju u uočavanju vršnjačkog socijalnog isključivanja. Rezultati ove teme pokazali su da je postotak dječaka i djevojčica koji uočavaju vršnjačko socijalno isključivanje bez poticaja jednak i iznosi 22 djece svakog spola. Uspoređujemo li dječake i djevojčice, broj djece koja uočavaju isključivanje uz dodatan poticaj i koji uopće ne uočavaju je podjednak. Zanimljivo je da su djeca mlađe dobi više uočavala isključenost bez poticaja od djece starije dobi, dok samo jedno dijete starije dobi nije uočilo socijalno isključivanje ni nakon dodatnog poticaja (radi se o djetetu s teškoćama u razvoju s kojim istraživačica nije uspjela ostvariti kvalitetnu komunikaciju). U istraživanju razlike uočavanja vršnjačkog socijalno isključivanja između djece koja stanuju i



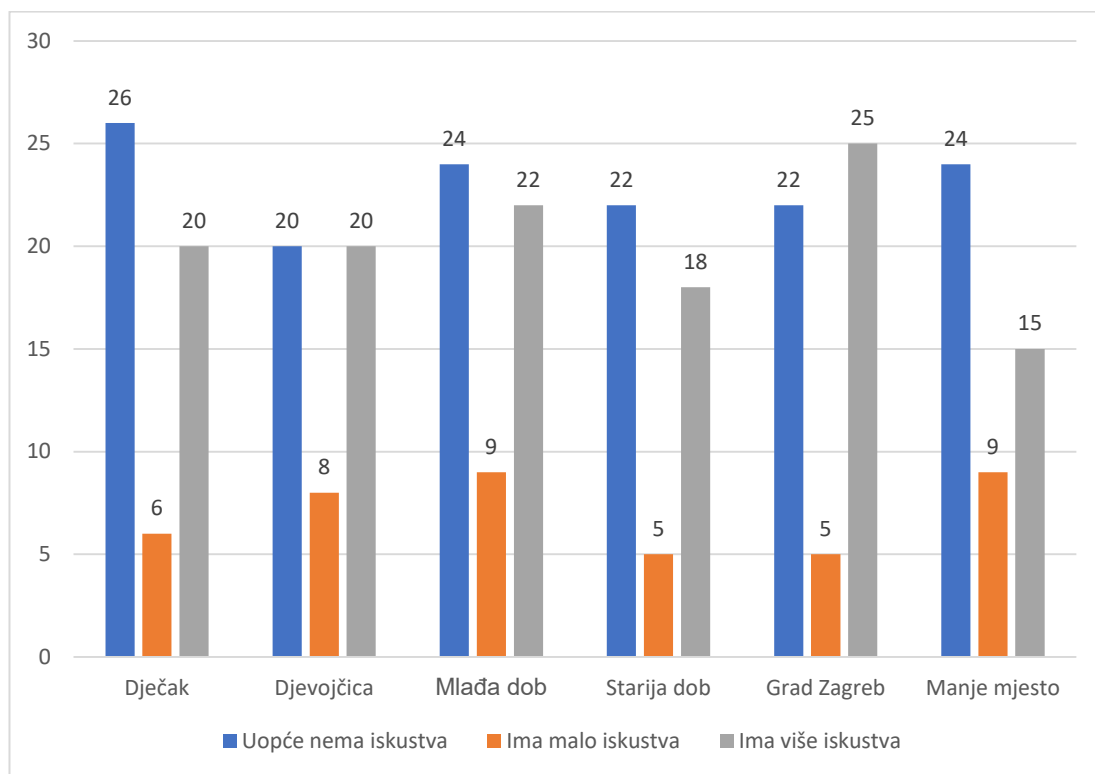
pohađaju predškolsku ustanovu u gradu Zagrebu i manjem mjestu u Republici Hrvatskoj pokazalo se da je 12% više ispitanika uočilo isključivanje u gradu Zagrebu nego ispitanika u manjem mjestu. Ipak, razlika nije statistički značajna (provjereno  $hi^2$  testom). Zaključno, utvrđeno je da ukupno 44% djece uočava socijalno isključivanje bez poticaja, 49% djece socijalno isključivanje uočava uz dodatni poticaj, a 7% djece ne uočava socijalno isključivanje vršnjaka.



*Grafikon 2. Frekvencije kodova odgovora djece na temu „Razumijevanje vršnjačkog socijalnog isključivanja“, prema odabranim obilježjima djece*

Istraživanje druge teme pokazalo je da nema razlike ni po kojem obilježju u razumijevanju vršnjačkog socijalnog istraživanja. Prema svim obilježjima, najviše je djece (43%) iskazalo da se isključenost dogodila zbog djece koja se igraju zajedno, te da su oni „krivci“ u navedenoj situaciji. Najmanje djece (5%) odlučilo se za vanjske okolnosti, odnosno čimbenike što puno govori o osviještenosti socijalnih situacija i problema koji se među djecom događaju. U ispitivanju razlike u odgovorima dječaka i djevojčica na drugu temu, najveća razlika (samo 5% više u korist dječacima) pokazala se u odabiranju neodlučnosti kao odgovora. Djeca mlađe dobi nešto su više usmjerena na drugu djecu i više činitelja negoli starija djeca, ali razlike su i dalje jako male. Gotovo nikakvih razlika nema u ispitivanju razumijevanja vršnjačkog

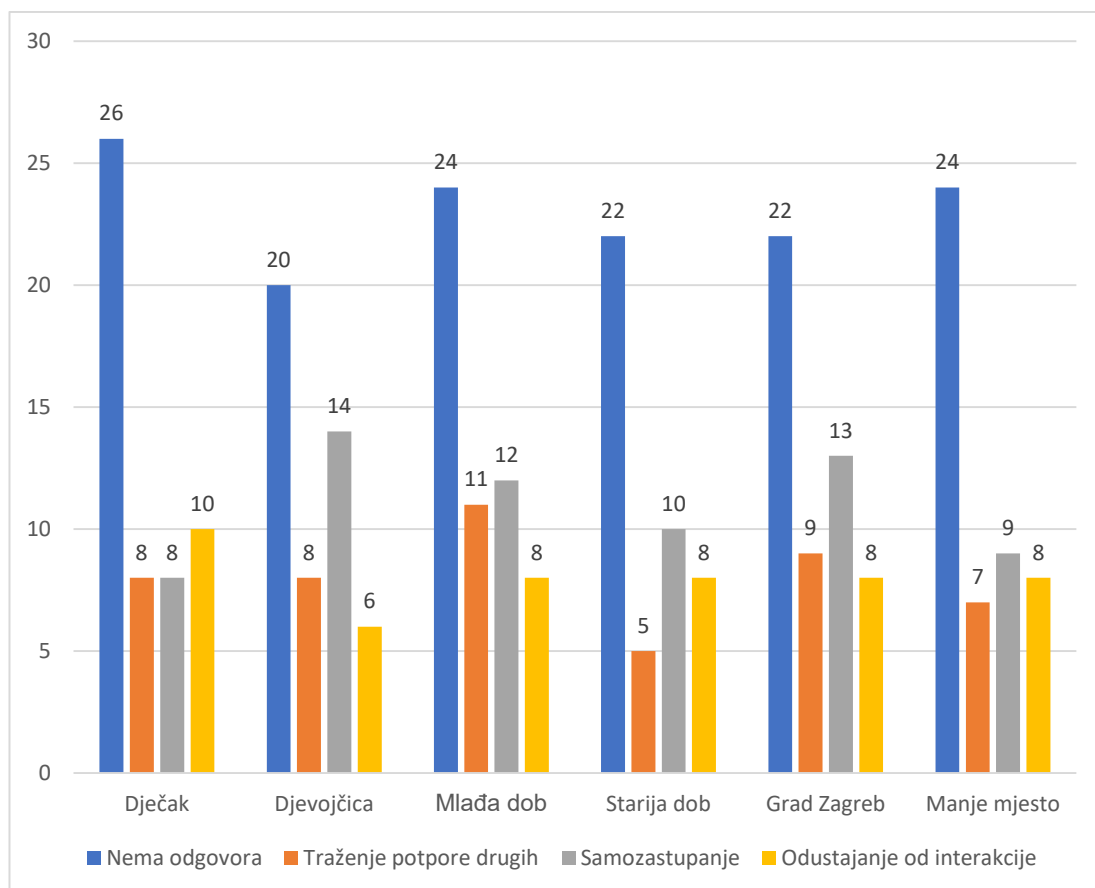
socijalnog isključivanja između djece koja žive u gradu Zagrebu i djece koja žive i vrtić pohađaju u manjem mjestu. Zaključno, utvrđeno je da je ukupno 18% djece usmjereno na isključeno djete, 43% djece usmjereno je na drugu djecu koja se igraju, 5% djece usmjereno je na vanjske čimbenike, 15% djece usmjereno je na više činitelja dok je 19% djece neodlučno.



*Grafikon 3. Frekvencije kodova odgovora djece na temu „Osobno iskustva vršnjačkog socijalnog isključivanja“, prema odabranim obilježjima djece*

Istraživanje treće teme pokazalo je da nema značajne razlike ni po kojem obilježju u osobnom iskustvu djece sa socijalnim isključivanjem. Nažalost, puno djece (40%) izjasnilo se kako imaju više iskustva sa socijalnim isključivanjem, njih 14% sa socijalnim isključivanjem susrelo se samo jedanput, a 46% djece nikada nije doživjelo vršnjačku socijalnu isključenost. Gotovo nikakvih razlika u osobnom iskustvu socijalnog vršnjačkog isključivanja nema između dječaka i djevojčica niti između djece mlađe i starije dobi, a sitne razlike pokazale su se kod mjesta stanovanja djeteta, pa tako djeca koja pohađaju odgojno-obrazovnu ustanovu (vrtić) u gradu Zagrebu imaju 10% više osobnog iskustva socijalne isključenosti od djece koja pohađaju vrtić u manjem mjestu. Zaključno, 46% djece uopće nema iskustva s

vršnjačkim socijalnim isključivanjem, 14% djece ima malo iskustva, dok 40% djece ima više iskustva s vršnjačkim socijalnim isključivanjem.



*Grafikon 4. Frekvencije kodova odgovora djece na temu "Odgovor djece na vršnjačko socijalno isključivanje", prema odabranim obilježjima djece*

Istraživanje četvrte teme pokazalo je da nema značajne razlike ni po kojem obilježju u odgovoru djece na vršnjačko socijalno isključivanje. Najviše je djece (46%) koja odabiru kategoriju „Nema odgovora“ i to iz razloga što se radi o djeci koja su na prijašnju temu odgovorila da nemaju nikakvog iskustva s vršnjačkim socijalnim isključivanjem, stoga ne mogu dati odgovor kako su riješili tu situaciju kada se u njoj nikada nisu ni nalazila. Ostali odgovori su podjednako raspoređeni. Kada uspoređujemo dječake i djevojčice možemo zamijetiti da se više djevojčica odlučuje za samozastupanje odnosno samostalno rješavanje situacije, dok nešto više dječaka odustaje od same interakcije. U usporedbi mlađe i starije dobi možemo zamijetiti da djeca mlađe dobi više traže potporu drugih ljudi oko sebe (najčešće odgojitelja), dok djeca starije dobi te situacije rješavaju samostalno ili od njih odustaju. Djeca koja

vrtić pohađaju u gradu Zagrebu više se odlučuju za samozastupanje nego djeca iz manje sredine, no te razlike nisu značajne. Ukratko, pokazalo se da potporu drugih osoba traži 16% djece, samozastupanje bira 22% djece, a od interakcije s vršnjacima u situaciji socijalnog isključivanja odustaje 16% djece.

Rezultati istraživanja pokazuju da 93% djece uočava situaciju vršnjačkog socijalnog isključivanja. Najviše djece (43%) razloge socijalnog isključivanja nalazi u djeci koja ne primaju dijete u svoju igru, a najmanje djece smatra da su za to odgovorni različiti vanjski čimbenici. 46% djece uopće nema iskustva sa situacijom vršnjačkog socijalnog isključivanja, dok 54% ima barem jedno, a najčešće i više osobnog iskustva s navedenom situacijom. Kada proučavamo djecu koja su se barem jednom nalazila u situaciji vršnjačkog socijalnog isključivanja, vidimo da se najviše njih (40%) odlučuje za samozastupanje, dok se ostalih 60% podjednako opredjeljuje za odustajanje od interakcije i traženje potpore drugih ljudi.

Prema tome, ovo je istraživanje pokazalo da je vršnjačko socijalno isključivanje znatno zastupljeno u dječjim vrtićima, odnosno među djecom rane i predškolske dobi. Iako svi oblici vršnjačkog socijalnog isključivanja sami po sebi nemaju karakter dugoročno nepovoljnih socijalnih odnosa djece (pogotovo ako se to iskustvo u životu djeteta događa vrlo rijetko), važno je uočiti da potporu odraslih u rješavanju takvih situacija traži razmjerno mali broj djece. Navedeni rezultat svakako treba imati u vidu u razmatranju mogućnosti odgojitelja i drugih odraslih osoba iz neposrednog djetetovog okruženja da ih u najranijoj dobi usmjeravaju na nepovoljne i neželjene posljedice isključivanja vršnjaka iz igre i zajedničkih interakcija, kao i u kontekstu aktivnog sudjelovanja odgojitelja u razvoju prihvaćajućih (inkluzivnih) stavova djece rane i predškolske dobi.

Sljedeći važan rezultat je da samo 44-oro djece uočava situaciju socijalnog isključivanja bez poticaja. Moguće je da je to uočavanje povezano s njihovim osobnim iskustvom (40-oro djece ima više iskustva s vršnjačkim socijalnim isključivanjem). Prema tome, moguće je zaključiti da više od trećine djece češće doživljava vršnjačko socijalno isključivanje, što svakako iziskuje dodatnu usmjerenost odgojitelja na razvoj socijalnih vještina djece, ali i na ciljano odgojno-obrazovno djelovanje usmjereno prema socijalno-emocionalnom učenju, kako bi

prihvaćajući i inkluzivni stavovi u svakoj odgojno-obrazovnoj ustanovi postali prepoznatljiviji.

## ZAKLJUČAK

Cilj ovog rada bio je istražiti iskustva djece rane i predškolske dobi s vršnjačkim socijalnim isključivanjem. Postavljene su hipoteze da djeca rane i predškolske dobi uočavaju vršnjačko socijalno isključivanje i da nema razlika u uočavanju i osobnom iskustvu vršnjačkog socijalnog isključivanja s obzirom na dob, spol i veličinu mjesta stanovanja djeteta. Rezultati koje smo dobili ovim istraživanjem potvrđuju navedene hipoteze. U zadanom uzorku od 100 ispitanika, 93%, odnosno 93 djece uočilo je vršnjačku socijalnu isključenost, dok samo 7% djece nije uočilo socijalno isključivanje. U navedenih 7% djece koja nisu uočila socijalnu isključenost većinom se nalaze četverogodišnja djeca koja još nisu stupila u razvojnu fazu u kojoj se događa razumijevanje tuđih emocija i prosuđivanje uzroka određenih emocija i situacija (Čudina-Obradović i sur., 2004; Brajša-Žganec, 2003; Berk, 2015). Kao što je u teoriji prikazano, djeca te dobi na prijateljstva gledaju vrlo konkretno, kao na osobu s kojom se igraš, dok starija djeca shvaćaju dublju svrhu prijateljstva, poput brige za drugog (Vasta, Haith i Miller, 1998). Ta prekretnica događa se upravo na prijelazu s četiri na pet godina, što je i ovo istraživanje pokazalo. Kada je istraživao razlog vršnjačke socijalne isključenosti, odnosno razlozi na koje su djeca usmjerila pozornost, pokazalo se da je 43% djece problem vidjelo u djeci koja se igraju, dok je 19% djece bilo neodlučno, odnosno nije moglo razaznati zašto je došlo do isključivanja. Rezultati istraživanja ukazali su da 46% djece uopće nema osobnog iskustva sa socijalnim isključivanjem, što je dobro jer gotovo 50% djece nije iskusilo tu situaciju, no isto tako je i loše jer ostalih 50% ima više iskustva s tom situacijom. Djeca koja su iskusila socijalno isključivanje, reagiraju u toj situaciji na razne načine. Prijašnja istraživanja (Čudina-Obradović i sur., 2004; Brajša-Žganec, 2003; Berk, 2015; Maleš i Stričević, 2005) pokazala su da djeca mlađe dobi češće traže potporu odraslih osoba, a u ovom istraživanju se to nije pokazalo tako. Naravno, moramo uzeti u obzir da smo u mlađu dob svrstali djecu od 4,5 do 5,5 godina, dok u starijoj dobi spadaju djeca od 5,6 godina, što nije podatak koji možemo uzeti sa 100% sigurnošću u prikazivanju razlike jer je razlika između djece od 5,5 i 5,6 godina vrlo malena. Da su se istraživanjem ispitivala djeca od 3 godine i napravila usporedba s djecom od 5, rezultati bi bili konkretniji. Prema Konvenciji o pravima djeteta (2001), Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014), Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) dječji vrtić, kao odgojno-obrazovna

ustanova je mjesto gdje se poštuju prava svakog pojedinca, gdje se teži stvaranju demokratskog društva kojeg obilježavaju jednakost, prihvaćanje svih različitosti, jedinstvenosti i stvaranje okruženja u kojem je svaki član slobodan i ima mogućnosti za aktivno sudjelovanje i pridonosjenje svojom aktivnošću zajednici. Odgajatelji bi trebali poraditi na tome da stvore zajednicu koju obilježavaju navedena svojstva i u kojoj se svako dijete osjeća prihvaćeno te u kojoj se situacije vršnjačkog socijalnog isključivanja rješavaju na način koji će djeci ulijevati povjerenje i sigurnost, kako u skupini, tako i u daljnjem životu.

## PRILOZI

### Prilog 1. Opis istraživanja i aktivnosti s djecom

Istraživanje bih započela sa svakim djetetom pojedinačno u prostoriji odvojenoj od druge djece (može biti garderoba ili bilo koja slična prostorija jer mi je bitno da ne čuju međusobno jedni od drugih odgovore i da se spriječi moguća buka koja će ometati snimku intervjua ili prostor u kojem će se djeci odvlačiti pažnja). Djeci pokazujem jednu od slika u privitku i ispitujem ih što vide na slici. Ukoliko djeca odmah uoče da je jedno dijete odvojeno, nastavljam s razgovorom i postavljam sljedeća pitanja ovisno o njihovim odgovorima i samom tijeku razgovora.

Pitanja koja ću još djeci postaviti su:

1. Što vidiš na slici?
2. Igraju li se sva djeca na slici?
3. Što misliš zašto je ova djevojčica odvojena od ostalih i zašto se ne igra s njima?
4. Kako se ona osjeća?
5. Kako se ostali (koji se igraju) osjećaju?
6. Jesu li i tebe nekad u grupi druga djeca tako isključila?
7. Zašto?
8. Jesi li rekao odgajatelju (teti) za to?
9. Kako ste to riješili?
10. Postoji li u grupi netko s kim se nitko ne druži?
11. Zašto ste ga isključili?

Razgovor s djecom snimat ću snimačem zvuka (audio zapis) kako bih lakše i točnije kasnije ispisala odgovore djece. Od ravnatelja, odgajatelja skupina, roditelja djece i same djece tražit ću dopuštenje za provođenje istraživanja te ću s podacima koje dobijem u istraživanju postupiti u skladu s Etičkim kodeksom, strogo povjerljivo. U radu ću se koristiti spolom djeteta (muško/žensko), godinama djeteta (koje ću zamoliti odgajateljicu skupine da mi ih ispiše na papir), regije u kojem dijete pohađa vrtić (rad će ispitivati isključuju li djeca manjih (ruralnih) sredina više, manje ili



jednako djecu nego djeca koja pohađaju vrtić u većoj (urbanoj) sredini). Imena djece nigdje neću spominjati, odnosno koristit ću se drugim imenima.

Nakon ispitivanja djece, sjest ću s djecom u krug i pročitati s njima jednu od problemskih slikovnica na temu različitosti i prihvaćanja nakon koje ću iznijeti osnovne misli i pouku priče koju ću povezati s pitanjima koja sam ih ispitivala. Također, s djecom ću razgovarati o različitostima koje nas okružuju i bogatstvu koje nam pružaju, te da svi zaslužujemo poštovanje, bez obzira na naše različitosti. Uputit ću djecu da cijene druge na temelju njihovih jakih strana, sposobnosti i interesa, a ne njihovih teškoća i slabih strana (naglašavajući da svi imamo jednaka prava).

S djecom ću odigrati igru „Puše, puše vjetar“ koja se igra na sljedeći način:

Posložimo stolce u krug na koje djeca sjednu. Odgajateljica, koja nema stolac, stane u krug i započinje igru i kaže „Puše, puše vjetar za sve one koji...“ i odabere neko obilježje (npr. peru ujutro zube, imaju plave čarape, imaju zavezanu kosu...). Djeca koja se prepoznaju prema iskazanom obilježju trebaju se ustati sa stolca i zamijeniti mjesto s nekim drugim. Odgajatelj nastoji „uloviti“ neki prazan stolac i sjesti na njega. Dijete koje ostaje bez stolca sljedeće zadaje obilježje po kojem se djeca trebaju prepoznati te se igra nastavlja.

Sudjelovanje djece u navedenim aktivnostima pridonosi sljedećim i mnogim drugim (koje sada neću nabrojati) razvojnim ciljevima:

- Učinkovito sudjelovanje u razvoju demokratskih odnosa u skupini
- Sposobnost stvaranja pozitivnih odnosa s drugima i kvalitetnih prijateljstava
- Odgovorno ponašanje za sebe, ali i za druge, tolerantan odnos prema drugima, uzajamno pomaganje i uvažavanje različitosti
- Poštivanje različitosti uz prikazivanje empatije
- Zanimanje za druge i drugačije u svojem okruženju
- Razumijevanje vlastitih prava, ali i prava drugih

Ukoliko navedenu aktivnost-igru iz nekog razloga neće biti moguće provesti, imam u rezervi druge dvije igre koje ćemo provesti (zadržavanje lopte, Po čemu ne pripadam grupi (outsider)).



## **POPIS TABLICA**

Tablica 1. Ključne socioemocionalne kompetencije usmjerene na osobu (prilagođeno prema Zins, 2007) .....	8
Tablica 2. Socioemocionalni razvoj djece prema razdobljima (prilagođeno prema Čudina-Obradović i sur., 2004; Brajša-Žganec, 2003; Berk, 2015; Maleš i Stričević, 2005) .....	11

## **POPIS GRAFIKONA**

Grafikon 1. Frekvencije kodova odgovora djece na temu „Uočavanje vršnjačkog socijalnog isključivanja“, prema odabranim obilježjima djece.....	36
Grafikon 2. Frekvencije kodova odgovora djece na temu „Razumijevanje vršnjačkog socijalnog isključivanja“, prema odabranim obilježjima djece.....	37
Grafikon 3. Frekvencije kodova odgovora djece na temu „Osobno iskustva vršnjačkog socijalnog isključivanja“, prema odabranim obilježjima djece .....	38
Grafikon 4. Frekvencije kodova odgovora djece na temu "Odgovor djece na vršnjačko socijalno isključivanje“, prema odabranim obilježjima djece .....	39

## **POPIS SLIKA**

Slika 1. Razine vršnjačkih odnosa (Klarin, 2006:57) .....	14
Slika 2. Fotografija prikazivana djeci .....	33

## LITERATURA

1. Aronson, E., Wilson, T.D. i Akert, R.M. (2005). *Socijalna psihologija*. Zagreb: MATE d.o.o.
2. Baran, J. (2013). Predškolski odgoj i obrazovanje kao socijalna investicija. *Revija za socijalnu politiku*, 20 (1), 43-62.
3. Berk, L. E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naknada Slap.
4. Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 323-338.
5. Bouillet, D. (2018). *S one strane inkluzije djece rane i predškolske dobi; izvješće o provedenoj analizi pristupačnosti kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja djeci u ranjivim situacijama u Hrvatskoj*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku i Pučko otvoreno učilište „Korak po korak”. Preuzeto s [https://www.unicef.hr/wpcontent/uploads/2018/12/S\\_one\\_strane\\_inkluzije\\_FINAL.pdf](https://www.unicef.hr/wpcontent/uploads/2018/12/S_one_strane_inkluzije_FINAL.pdf) (17.ožujka 2019.)
6. Bouillet, D. i Miškeljin, L. (2017). Model razvoja uvažavanja različitosti u ranoj i predškolskoj dobi. *Croatian Journal of Education*, 19 (4), 1265-1295.
7. Bouillet, D. i sur. (2016). *Uvažavanjem različitosti do kulture mira*. Zagreb: Centar za civilne inicijative.
8. Božin, S., Milović, S., Pašalić, A., Schröder, B. (2011). *Svatko uči na svoj način*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
9. Brajković, S., Milinović, N. (2015). *Obrazovanje za društvenu pravdu*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
10. Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naknada Slap.
11. Brdar, I. (1993). Što je socijalna kompetencija? *Godišnjak Zavoda za psihologiju*, 2, 13-22.
12. Brust Nemet, M. (2014). Socijalna kompetencija polaznika pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke izobrazbe. *Magistra Iadertina*, 9 (1), 99-109.
13. Connolly, P., Kelly, B., Smith, A. (2002). Too young to notice?. *Community Relations Council*. Preuzeto s [http://www.paulconnolly.net/publications/too\\_young\\_to\\_notice.pdf](http://www.paulconnolly.net/publications/too_young_to_notice.pdf) (5. veljače 2019.)
14. Čudina-Obradović, M. i sur. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.
15. Dulčić, A. (2003). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Zagreb: Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži
16. Goleman, D. (1997). *Emocionalna inteligencija*. Zagreb: Mozaik knjiga.

17. Hansen, K.A., Kaufmann, R.K. i Saifer, S. (1999). *Odgoj za demokratsko društvo*. Zagreb: Mali professor d.o.o.
18. Jurčević-Lozančić, A. (1996). *Izazovi odrastanja - predškolsko dijete u okružju suvremene obitelji vrtića*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
19. Jurčević-Lozančić, A. (2011). Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 271-279.
20. Jurčević-Lozančić, A. (2016). *Socijalne kompetencije u ranom djetinjstvu*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
21. Jurić, V. (2010). Kurikulumski registar socijalnih kompetencija u društvenim i školskim okvirima. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 177-187.
22. Katz, L. G. i McClellan, D.E. (1997). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
23. Klarin, M. (2000). *Odnosi u obitelji i s vršnjacima kao prediktori različitih aspekata prilagodbe u školi*. Zagreb: Doktorska disertacija Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
24. Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu – roditelji, vršnjaci, učitelji*. Jastrebarsko: Naknada Slap.
25. Kolak, A. (2010). Sociometrijski status učenika u razrednom odjelu i školskoj hijerarhiji. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 243-252.
26. Kolesarić, V., Krizmanić, M. (2003). *Tolerancija u svakodnevnom životu*. Zagreb: Naklada Slap.
27. Konvencija o pravima djeteta (2001). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladež.
28. Lebedina-Manzoni, M. i Lotar, M. (2011). Percepcija sebe kod adolescenata u hrvatskoj. *Kriminologija & socijalna integracija*, 19 (1), 39-50.
29. Lebedina-Manzoni, M. i Ricijaš, N. (2013). Obilježja mladih s obzirom na podložnost vršnjačkom pritisku. *Kriminologija & socijalna integracija*, 21 (1), 29-38.
30. Lotar, M. (2011). Peer pressure and psychological well-being. U M. Lebedina-Manzoni, M. Lotar i N. Ricijaš (Ur.), *Peer Pressure in Adolescence: Boundaries and Possibilities* (str.34-45). Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
31. Lučić, B., Buntić Rogić, A., Dubravac Šigir, M. i sur. (2009). *Hrvatski kvalifikacijski okvir; Uvod u kvalifikacije*. Zagreb: Vlada Republike Hrvatske i Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
32. Maleš D., Milanović M., Stričević I. (2003). *Živjeti i učiti prava*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.
33. Maleš, D. i Stričević, I. (2005). *Odgoj za demokraciju u ranom djetinjstvu*. Zagreb: Udruženje Djeca Prva.

34. Maleš, S. (2003). Redefiniranje učenikove uloge u svjetlu Konvencije o pravima djeteta. H. Vrgoč (Ur.), *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva* (str. 209-216). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
35. Maričić, J., Kamenov, Ž. i Horvat, K. (2012). Predrasude u dječjoj dobi: provjera dviju skala socijalne distance. *Društvena istraživanja*, 21 (1 (115)), 137-158.
36. Markuš, M. (2010). Socijalna kompetentnost – jedna od ključnih kompetencija. *Napredak*, 151 (3-4), 432-444.
37. Milovanović, R. (2012). Socijalne kompetencije kandidata za pedagoški fakultet. *Nastava i vaspitanje*, 61 (4), 662-679.
38. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Narodne novine 5/2015.
39. Newcomb, A. F. i Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, 19 (6), 856-867.
40. Parker, J.G. i Asher, S.R. (1993). Friendship and Friendship Quality in Middle Childhood: Links With Peer Group Acceptance and Feelings of Loneliness and Social Dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29 (4), 611-621.
41. Pennington, D. (2008). *Osnove socijalne psihologije*. Zagreb: Naklada Slap.
42. Petz, B. (2005). *Psihologijski rječnik*. Jastrebarsko: Naknada Slap.
43. Preporuka europskog parlamenta i savjeta; ključne kompetencije za cjeloživotno učenje – europski referentni okvir (2010) *Metodika*, 11 (20), 169-182.
44. Simel, S., Špoljarić, I. i Buljubašić Kuzmanović, V. (2010). Odnos između popularnosti i prijateljstva. *Život i škola*, LVI (23), 91-108.
45. Slunjski, E. (2013). *Kako djetetu pomoći da (p)ostane tolerantno (razumije i prihvaća različitosti)*. Zagreb: Element.
46. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. Narodne novine 124/14.
47. Šporer, Ž. (2004). Koncept društvene isključenosti. *Društvena istraživanja*, 13 (1-2 (69-70)), 171-193.
48. Tomašić, J. (2011). Teorijska pitanja i metodološki izazovi u istraživanjima razvoja dječjih etničkih predrasuda. *Ljetopis socijalnog rada*, 18 (3), 601-633.
49. UNESCO (2000). *Framework for Action on Values Education in Early Childhood*. Paris: UNESCO.
50. Vasta, R., Haith, M.M. i Miller, S.A. (1998). *Dječja psihologija: Moderna znanost*. Jastrebarsko: Naknada Slap.
51. Zečević, I. i sur. (2018). Socijalna kompetencija i antisocijalno ponašanje slijepih učenika i učenika tipičnog razvoja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 54 (1), 24-36.
52. Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P. i Walberg, H.J. (2007) The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17 (2-3), 191-210.

53. Živković, I. (2015). *Temeljni koncepti socijalne psihologije*. Zaprrešić:  
Veleučilište Baltazar Zaprrešić.

# **IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA**

## **IZJAVA**

kojom ja, Marina Panić, pod materijalnom i krivičnom odgovornošću izjavljujem da sam ovaj diplomski rad sama napisala.

---

Marina Panić

U Zagrebu, ožujak, 2019.



# IZJAVA ZA JAVNU OBJAVU RADA

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
UČITELJSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

## IZJAVA

kojom izjavljujem da sam suglasna da se trajno pohrani i javno objavi moj rad

*naslov*

SOCIJALNO ISKLJUČIVANJE VRŠNJAKA U PREDŠKOLSKOJ DOBI

*vrsta rada*

DIPLOMSKI RAD

*u javno dostupnom institucijskom repozitoriju*

UČITELJSKOG FAKULTETA SVEUČILIŠTA U ZAGREBU

i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15).

U Zagrebu, ožujak 2019. godine

Marina Panić

Potpis

---