

Poticajno okruženje za razvoj djece rane dobi

Završki, Ema

Undergraduate thesis / Završni rad

2021

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:147:335318>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-05-29**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

EMA ZAVRŠKI

ZAVRŠNI RAD

POTICAJNO OKRUŽENJE ZA RAZVOJ
DJECE RANE DOBI

Čakovec, rujan 2021.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
Čakovec

ZAVRŠNI RAD

Ime i prezime pristupnika: Ema Završki

TEMA ZAVRŠNOG RADA: Poticajno okruženje za razvoj djece rane dobi

MENTOR: Doc.dr.sc. Adrijana Višnjic-Jevtić

Čakovec, rujan 2021.

Sadržaj

Sažetak	1
Uvod	3
1. Razvoj djece rane dobi	4
1.1. Razvoj motorike	4
1.2. Razvoj spoznaje.....	5
1.3. Razvoj govora.....	6
1.4. Emocionalni i socijalni razvoj	7
2. Poticajno okruženje	9
2.1. Poticajno okruženje u odgojno obrazovnoj ustanovi.....	9
2.1.1. Socio-pedagoško okruženje.....	10
2.1.2. Prostorno okruženje.....	10
2.1.3. Vremensko okruženje.....	12
2.1.4. Vrtičko okruženje usmjereno na dijete.....	12
2.1.5. Stvaranje poticajnog okruženja kroz centre aktivnosti.....	14
2.1.6. Uloga vršnjaka.....	17
2.1.7. Uloga odgojitelja	19
2.2. Poticajno okruženje u obitelji.....	22
2.2.1. Stilovi roditeljstva	23
2.3. Suradnja odgojno obrazovne ustanove i obitelji.....	25
Zaključak	27
Literatura	28

Sažetak

Tema ovog rada je poticajno okruženje djece rane dobi u krugu obitelji i u odgojno obrazovnoj instituciji te važnost suradnje koja je u interesu djeteta. S obitelji dijete uspostavlja prvi socijalni kontakt. Socijalni uvjeti okruženja su poticajni kada između djeteta i obitelji postoji povjerenje, sigurna privrženost i poštovanje, afirmativna, otvorena i dvosmjerna komunikacija. Za poticajno okruženje u obitelji je nužna ljubav i pažnja, a kroz autoritarni stil roditeljstva djetetu je pružena toplina, ali i kontrola kako bi djeca odrasla u neovisne, sretne, društveno i osobno ispunjene i odgovorne osobe. Tu je i neizostavno prostorno-materijalno okruženje koje određuje kvalitetu življenja, odgoja i učenja. U suvremenom društvu velik broj djece predškolske dobi ne nalazi se samo u okruženju obitelji već i u odgojno obrazovnim ustanovama. Institucija za rani i predškolski odgoj sve više predstavlja djetetov životni prostor stoga je potrebno i vrtićko okruženje pretvoriti u poticajno okruženje za djecu. U sklopu vrtićkog okruženja spominje se socio-pedagoška koja obuhvaća interakciju s odgojiteljima, vršnjacima i ostalim djelatnicima vrtića, prostorna koja se odnosi na raspored, strukturu i organizaciju prostora, opreme i materijala i vremenska dimenzija u kojem se ističe sloboda, fleksibilnost i individualizacija vremena prema humanističkoj koncepciji.

Ključne riječi: poticajno okruženje, obitelj, odgojno obrazovna ustanova

Summary

The topic of this paper is the stimulating environment of young children in the family circle and in the educational institution as well as the importance of cooperation that is in the best interests of the child. The child establishes the first social contact with the family. The social conditions of the environment are stimulating when there is trust between the child and the family, secure attachment and respect, affirmative, open and two-way communication. Love and attention are necessary for a stimulating environment in the family, and through the authoritarian style of parenting the child is given warmth, but also control so that children grow into independent, happy, socially and personally fulfilled and responsible people. There is also the inevitable spatial-material environment that determines the quality of life, upbringing and learning. In modern society, a large number of preschool children are not only in the family environment but also in educational institutions. The institution for early and preschool education increasingly represents the child's living space, so it is necessary to turn the kindergarten

environment into a stimulating environment for children. Within the kindergarten environment, socio-pedagogical is mentioned, which includes interaction with educators, peers and other kindergarten staff, spatial, which refers to the layout, structure and organization of space, equipment and materials, and the time dimension, which emphasizes freedom, flexibility and individualization of time according to humanistic conception.

Keyword: stimulating environment, family, educational institution

Uvod

Pod razvojem djeteta podrazumijevamo slijed promjena u osobinama, sposobnostima i ponašanju djeteta usred kojih se ono mijenja te postaje veće, spretnije, sposobnije, društvenije i prilagodljivije (Starc i sur., 2014). Razdoblje od druge do šeste godine djeteta naziva se ranom dobi (Berk, 2008). Obilježena je velikim promjenama u svim razvojnim područjima koji su usko povezani. Neke od promjena su određene nasljednim faktorom dok na veliki dio možemo utjecati stvaranjem poticajnog okruženja kako bi stvorili uvjete za cjeloviti razvoj djeteta. Dok tradicionalni pristup odgoju i obrazovanju podrazumijeva poučavanje sve djece jednakim pristupom s ciljem doprinosa društvu, suvremeni se temelji na humanističkoj teoriji koja je usmjerena na dijete, njegove interese i mogućnosti prema kojima se stvaraju uvjeti. U suvremenom društvu velik broj djece predškolske dobi ne nalazi se samo u okruženju obitelji već i u odgojno obrazovnim ustanovama. U institucijama ranog i predškolskog odgoja navodi se socio-pedagoška u sklopu koje se ističe velika važnost odgojitelja, ali i vršnjaka, prostorna i materijalna i vremenska dimenzija i njihove karakteristike usmjerene na poticajno okruženje. U ovom radu pisat ću o važnosti poticajnog okruženja u obitelji, u odgojno obrazovnim ustanovama i suradnji u interesu dobrobiti djeteta.

1. Razvoj djece rane dobi

Rano djetinjstvo je osjetljivo razdoblje koje obilježavaju velike i važne promjene u svim područjima razvoja. Sve što se u ovim godinama dogodi, od sveobuhvatnog je učinka koji se može odraziti na cjelokupan život. Starc i suradnici (2014) aspekte razvoja dijele na: razvoj motorike, razvoj spoznaje, govora, emocionalni i socijalni razvoj i razvoj igre te likovnih i glazbenih sposobnosti. Faze razvoja su povezane, tako je npr. spoznajni razvoj usko povezan s razvojem fine motorike i govora i jedni bez drugih ne mogu se pratiti stoga se može reći da se dijete ne treba gledati isključivo kroz pojedine aspekte razvoja, ali poznavanje razvojnih faza može pomoći u planiranju utjecaja na razvoj djeteta, praćenje napretka razvoja djeteta i vrednovanje vlastitog utjecaja. Za samo poticanje razvoja djeteta potrebni su zadovoljavajući uvjeti (Starc i sur., 2014). Autorica navodi materijalnu i socijalnu okolinu kao optimalne uvjete razvoja o kojima ću više u sljedećim poglavljima.

1.1. Razvoj motorike

Pod razvojem motorike razumijevamo djetetovu sve veću sposobnost svrhovitog i skladnog korištenja vlastitog tijela za kretanje i baratanje predmeta (Starc i sur., 2004). Motorički razvoj dijelimo na razvoj grube i fine motorike. Gruba motorika odnosi se na kontrolu pokreta koji djetetu omogućava kretanje u okolini kao što je npr. trčanje, skakanje, penjanje po stepenicama. Razvoj fine motorike obuhvaća manje pokrete, poput dohvaćanja i hvatanja (Berk, 2008). Za normalan psihomotorni razvoj potrebna je poticajna okolina u kojoj dijete ima priliku za slobodnim kretanjem. Razvoj motoričke aktivnosti čine fundament za razvoj osnovnih pokreta i prirodnih oblika kretanja koji se pojavljuju u dobi između druge i sedme godine (Starc i sur., 2004). Osnovni pokreti se dijele na kretanje, održavanje ravnoteže, i baratanje predmetima (Vasta i sur., 1998, prema Starc i sur., 2004). Kretanje se odnosi na spomenutu grubu motoriku; hodanje, trčanje, skakanje, poskakivanje i penjanje. Održavanje ravnoteže na držanje glave, savijanje, istezanje, okretanje, njihanje, kotrljanje, izmicanje i hodanje po gredi. Bacanje, hvatanje, udaranje i šutiranje obuhvaća baratanje predmetima. Ono što određuje kakvi će biti pokreti i kretanje djeteta – spretni, brzi, precizni –jesu *motoričke sposobnosti* (Starc i sur., 2004). Kao i ostale sposobnosti, motoričke su određene nasljednim faktorom, ali imaju potencijal za razvoj ovisno o uvjetima življenja. Prema Starc i suradnicima (2004) sedam

osnovnih motoričkih sposobnosti su: ravnoteža, koordinacija, snaga, brzina, gipkost, preciznost i izdrživost. Sposobnosti na koje se u velikoj mjeri može utjecati su snaga, gipkost, preciznost i izdržljivost. Autori pojašnjavaju glavne prekretnice u razvoju motorike tijekom ranog djetinjstva. U drugoj godini većina djece održava ravnotežu, naizmjenično pokreću ruke i noge pri hodanju, trče uz teškoće zaustavljanja bez faze leta, bacaju i hvataju loptu, grade toranj, rabe male škarice. U trećoj godini usavršava ravnotežu tako da dijete sada može stajati na jednoj nozi, usavršava trčanje, skok u dalj. Od hvatanja i baratanja predmeta djeca usavršavaju bacanje i hvatanje i hvatanje prstima. Tijekom četvrte godine dijete uz usavršavanje trčanja, usavršava i skok u vis, u dalj, penjanje, silaženje i provlačenje. Ima teškoće s preskakanjem prepreka. Dijete može jednoručno nalijevati, otkopčavati i zakopčavati. U petoj godini ravnoteža je usavršena te dijete hoda poput odraslih, usavršava skakanje preko užeta te se penje poput odraslih osoba. Dijete počinje bacati u cilj. Kod likovnog stvaralaštva je preciznije; lijepi, modelira. U šestoj godini dijete povezuje hodanje, trčanje i bacanje. Usavršava skakanja i penjanja i bacanja i hvatanja. Baca jednom rukom uz koordinaciju cijelog tijela. Može zavezati vezice na cipelama i baratati priborom za jelo. U općem tempu motoričkog razvoja veliku ulogu igraju nasljedni faktori, ali i okolinski utjecaji te su kod djece primijećene velike individualne razlike.

1.2. Razvoj spoznaje

Spoznajni ili kognitivni razvoj se odnosi na mentalne procese pomoću kojih pokušavamo razumjeti i prilagoditi svijet koji nas okružuje. Glavni procesi koji su u osnovi spoznajnog razvoja su postupno razvijanje unutarnjih zamjena za osobe i predmete i postupno razvijanje misaonih operacija. Razvijanje unutarnjih zamjena za osobe i predmete odnosi se na reprezentaciju i uporabu simbola, a razvijanje misaonih operacija na analizu, sintezu, reverzibilnost, apstrahiranje i generalizaciju (Starc i sur., 2014). Dijete je u početku svjesno samo konkretne stvarnosti koja mu je u vidokrugu. Postupno razumijeva sve složenije sheme, pojmove i misaone operacije pomoću kojih pokušava razumjeti svijet koji ga okružuje. Za poticaj spoznajnog razvoja neophodna je djetetova aktivna interakcija s okolinom, tumačenje djetetova iskustva i osiguravanje uvjeta za razvoj pozornosti i misaonih strategija. Dijete istražuje okolinu svim osjetilima (Starc i sur., 2004).

Prema Piagetu, dijete u skladu sa svojom urođenom živčanom osjetljivošću asimilira promjene okoline i prema tome se akomodira na novostečeno iskustvo. Piaget je opisao četiri razvojna

razdoblja: senzomotorno, predoperacijsko, razdoblje konkretnih operacija i razdoblje logičnih i apstraktnih operacija. Predoperacijsko razdoblje je razdoblje od druge do šeste godine života. Dijete više ne spoznaje okolinu isključivo djelovanjem na nju već širi vidokrug. Sve složenije koristi simbole kako bi reprezentiralo svijet oko sebe. Dijete se izražava riječima i brojevima, a akcije nisu više popraćene pokretom. Karakteristično za predoperacijsko razdoblje je egocentrizam, centracija, nemogućnost konzervacije i ireverzibilno mišljenje (Vasta i sur., 1998, prema Starc i sur., 2004). Egocentrizam se očituje kao nemogućnost shvaćanja tuđih emocija i mišljenja. Kao posljedica, dijete teško shvaća zajednička pravila, sebe stavlja u središte zbivanja. Egocentrizam se gubi krajem ranog djetinjstva, moguće je i prije ako je dijete priviknuto na život u skupini određen zajedničkim pravilima kako bi i samo dijete bilo prihvaćeno. Centracija je nesposobnost djeteta da se istodobno usredotoči na nekoliko svojstva već je fokusirano samo na jedno svojstvo. Očituje se kod sortiranja predmeta pri čemu dijete može klasificirati prema samo jednom svojstvu. Nemogućnost konzervacije znači da dijete ne može shvatiti da predmet ne mijenja masu ako primijeni oblik. Primjer je tekućina prelivena iz niske u visoku čašu ili jednak broj bombona kojima se promijeni udaljenost. Ona je posljedica vezana za vizualne podatke centracije na samo jedno svojstvo i nerazvijenosti operacije reverzibilnosti. Ireverzibilnost označava nemogućnost vraćanja u mišljenju koracima unatrag na početno stanje. Primjer je balon koji se napuhavanjem povećava, ali dijete ne može zamisliti kako se ispuhivanjem smanjuje. Predoperacijsko razdoblje karakterizira zarobljenosti percepcije predmeta; ako se predmet mijenja, mijenja se kod djeteta i doživljaj veličine, broja i količine (Starc i sur., 2004).

1.3. Razvoj govora

Starc i suradnici (2014, str. 26) definiraju govor kao *višu psihičku aktivnost čovjeka koja mu omogućuje da pomoću sustava znakova i simbola priopćava svoja znanja, osjećaje, potrebe i mišljenje drugim ljudima*. Govor se sastoji od riječi, a najvažnija funkcija mu je komunikacija. Svako dijete rođenjem ima predispozicije za govor. Ako je dijete zdravo ima anatomske i glasovne mogućnosti da nauči glasove bilo kojeg jezika (Starc i sur., 2014). Uz sve predispozicije najvažnije je da je dijete u okruženju u kojem je govor prisutan. Osjetljivo razdoblje za je rano djetinjstvo. Prema Lennenberg (Spencer, 2001, prema Starc i sur., 2004), kritični period je od 18-24 mjeseci, a period od druge godine do puberteta se smatra osjetljivim. Starc i suradnici (2004) navode kako je osjetljivo razdoblje povezano s naglim rastom i

razvojem živčanog sustava te je od iznimne važnosti adekvatna socijalna stimulacija kako bi dijete došlo do urođenih mogućnosti i s time do verbalnog razdoblja. Verbalno razdoblje započinje prvom smislenom riječi ili rečenicom. Prethodi mu predverbalno razdoblje u kojem dijete ne koristi riječi, ali se tijekom tog razdoblja stvaraju važni preduvjeti za kasniji razvoj govora i jezika. U prva dva mjeseca dojenče se glasa krikom, spontano je i refleksno. Kao reakcija na ugodu ili neugodu. Iako u sebi nema komunikacijsku usmjerenost, majka ga često počinje razlikovati od plača male nelagode do izrazite. Time se uspostavlja rana emotivna komunikacija. Od drugog mjeseca dijete počinje gugutati. Gugutanje je povezano s osjećajem ugone. Urođeno je i prisutno kod sve djece. Osmijeh okoline potiče dijete na češće gugutanje. Uzvratanje gugutanjem započinje verbalni odnos s drugom osobom. Oko 6. mjeseca započinje faza slogovanja u kojoj dijete počinje oponašati glasove iz svoje okoline. Slogovi se ponavljaju u nizu, a što je dijete bliže prvoj godini pojavljuju se kombinacije glasova koji nalikuju artikuliranim riječima. Prve riječi nastaju između 12 i 18 mjeseci od rođenja s čime počinje verbalno razdoblje. Do kraja druge godine dijete oblikuje prvu rečenicu. Prema Starc i suradnicima (2004), dijete u tom razdoblju koristi *telegrafski govor*. Koristi samo ključne riječi kako bi poruka bila smisljena, a ostale riječi izostavlja, zato govor sliči telegrafskoj poruci. Već u trećoj godini dolazi do naglog širenja vokabulara. Autorice ističu kako dijete rabi sve vrste riječi, vlada govornim disanjem i primjenjuje glavninu gramatičkih pravila. S četvrtom i petom godinom dolazi do mnoštva pitanja i potpitanja. Karakteristično je za tu dob djeteta da prednost daje govorenju, a ne slušanju. Kroz razna pitanja kod djeteta dolazi do naglog napretka spoznajnog razvoja. Približavajući se šestoj i sedmoj godini, artikulacija glasova je čišća. Dijete rabi sve vrste riječi i gotovo sve vrste rečenica. Dijete je usvojilo gramatička pravila i iznimke. Počinje koristiti intonaciju pri davanju značenja poruci. Razvoj svijesti o jeziku se naglo razvija te je ovo razdoblje pogodno za razne jezične igre.

1.4. Emocionalni i socijalni razvoj

Osim što se razvija motorički, spoznajno, dijete postupno razvija odnose sa samim sobom i ljudima iz svoje okoline. Prvi djetetom odnos je emocionalni odnos koji se razvija iz naslijeđenih mehanizama reagiranja, a do kraja 6. mjeseca života diferencira se u šest temeljnih emocija: strah, srdžba, veselje, gađenje, tuga i iznenađenje. Dijete postupno uči izražavanje i razumijevanje emocija ljudi koji ga okružuju. Snaga tog međusobnog odnosa i razumijevanja ovisi o djetetovom temperamentu koji je određen djetetovim biološkim predispozicijama i

snažno oblikuje reakcije okoline na dijete (Berk, 2008). Osim velikog utjecaja nasljeđa, socijalizacija u obitelji i neposrednoj djetetovoj okolini razvijaju kod djeteta samoregulaciju emocija. Prema Starc i suradnicima (2004) također ističu djetetov temperament kao bitan faktor u interakcijama s okolinom. „*Temperament možemo definirati kao specifičnost svakog djeteta koja se očituje kao njegova reaktivnost na okolinu i sposobnost samoregulacije ponašanja.*“ (Rothbart i sur., 2000, prema Starc i sur., 2004). Pretpostavlja se da je temperament biološki, tj. nasljedno određen te da se prepoznaje već u dojenačkoj dobi. Rothbart i suradnici (2000, prema Starc i sur., 2004) u prvoj godini života navode sastavnice dječjeg temperamenta. Autori ističu pozitivnu i negativnu reaktivnost. Kao pozitivnu naglašavaju količinu djetetovih pokretanja ruku, nogu i tijela, čestinu izražavanja sreće i užitka i količina spontanog i reaktivnog glasanja, a kao negativnu količinu nemira, plakanja i iskazivanja nezadovoljstva kad mu potrebe nisu zadovoljene u reakcije nepovjerenja i straha na snažne ili nepoznate podražaje. Autori navode i sastavnice dječjeg temperamenta u rane dobi koji se u poistovjećuju s opisom djetetove ličnosti. Pozitivna emocionalnost se odnosi na smiješak i smijanje kao reakciju na ugodne i zanimljive podražaje. Negativna na nezadovoljstvo, depresivnost, neutješivost i slično. Spominju i svjesnu kontrolu ponašanja koju možemo procijeniti kroz susprezanje reakcije, planiranje ponašanja, usmjeravanje i održavanje pozornosti i slično. Dijete kod kojih je primijećeno više pozitivne reaktivnosti i pozitivne emocionalnosti je dijete lakog temperamenta. Roditelji takvog djeteta će se osjećati kompetentno u roditeljskoj ulozi i stvorit će s djetetom toplu emocionalnu vezu. Do djeteta teškog temperamenta teže je doprijeti s obzirom na to da nema puno pozitivnih povratnih reakcija i čestim neprihvatanjem i negodovanjem. Ono na što možemo utjecati je socijalizacija emocija koja se događa kroz promatranje socijalne okoline i oponašanje emocija kod djeteta, njezinog načina i intenziteta te kroz učenje kontroliranja emocija (Andrilović i Čudina-Obradović, 1994, prema Starc i sur, 2004).

2. Poticajno okruženje

Dijete je aktivno biće koje, vođeno svojom prirodnom znatiželjom, istražuje svijet oko sebe. Kroz istraživanje se odražavaju kod djece raznovrsni interesi, znanja i razumijevanja. Smisao vlastitih aktivnosti dijete pronalazi u samome procesu istraživanja, istražujući i sudjelujući u njemu na jedinstven i poseban način. Djetetovoj igri uvijek prethodi razdoblje istraživanja predmeta i okoline u kojoj se nalazi. Također, istraživanje i učenje o materijalima s kojima ono manipulira predstavlja njegovu igru temeljenu na znatiželji i prirodnoj potrebi za učenjem (Jurčević Lozančić, 2016). Zbog toga je u ranom djetinjstvu iznimno važno osigurati djetetu uvjete za radost otkrivanja i učenja koje se temelji na igri i drugim djetetu zanimljivim aktivnostima. Slunjski (2008) tvrdi da kvalitetno i obrazovno okruženje sadrži visok obrazovni potencijal, s obzirom na to da djeca uče aktivno, tj. istražujući i čineći te surađujući s drugom djecom i odraslima. Bogatstvo i promišljenost izbora materijala je vrlo bitna za rast i razvoj djeteta jer djecu potiču na otkrivanje i rješavanje problema s kojima se susreću. Takvo im istraživanje omogućuje postavljanje hipoteza, istraživanje, eksperimentiranje i konstruiranje znanja i razumijevanja. Raznolikost, raznovrsnost i stalna dostupnost materijala trebaju promovirati neovisnost i autonomiju kod djeteta, a sadržajno bogatstvo materijala stalnu djeci različitih interesa (Slunjski, 2008).

2.1. Poticajno okruženje u odgojno obrazovnoj ustanovi

Svjedoci smo činjenice da dijete u suvremenom društvu veći dio svoga dana provodi u odgojno obrazovnoj ustanovi. Institucionalizacija djetinjstva očitava se u zagovaranju dobrobiti tržišne ekonomije; odnosi se na zaposlenost oba roditelja i zagovaranju dobrobiti djece u stručnom i intencionalnom organiziranom odgojno-obrazovnom procesu. (Honig, 2008, prema Visković i Višnjić-Jevtić, 2019). Vrijeme koje dijete provodi u obitelji se smanjuje. Vrtić sve više predstavlja djetetov životni prostor stoga je potrebno i vrtićko okruženje koje se odnosi na prostor, opremu, sadržaj i način interakcije s odgojiteljima pretvoriti u poticajno okruženje za djecu. Petrović Sočo (2007) govori o dimenzijama koje čine strukturu institucijskog konteksta. U okviru njih detaljno se istražuje socio-pedagoška kao najvažnija dimenzija, prostorna i vremenska dimenziju konteksta.

2.1.1. Socio-pedagoško okruženje

Socio-pedagoška dimenzija se spominje kao najvažnija za razvoj djeteta i odgoj u institucijskom kontekstu jer dijete uči, razvija se i odgaja u interakciji sa svojim okruženjem. U svim suvremenim studijama prednost se daje socijalnoj dimenziji zbog svog utjecaja na spoznajni, emocionalni i komunikacijski razvoj djeteta. Dijete upisom u vrtić proširuje socijalno okruženje i postupno se prilagođava novim izazovima suživota s vršnjacima i odgojiteljima. Dijete postepeno počinje uspostavljati odnose, prvo s odgojiteljem, a onda s djecom i drugim odraslima u odgojno obrazovnoj ustanovi. Odgojitelj, uz roditelje, sve više postaje *posrednik koji djetetu omogućuje stjecanje novih doživljaja i iskustva i pomaže mu da ih protumači, razumije i organizira* (Petrović-Sočo, 2007, str. 83.). Kvaliteta socijalne interakcije prepoznata je kao jedna od najvažnijih sastavnica dobrog institucijskog konteksta. Odnosi se na interakciju djeteta s odgojiteljem, drugom djecom i odraslima. Tako su, osim odgojitelja, članovi stručnog tima, čistačice, domar, kuharice, roditelji druge djece i ostali, odgovorni za svoje djelovanje i komunikaciju s djecom u kojoj će prenijeti pozitivne poruke o sebi i drugima u svojoj socijalnoj sredini. Važno je da djecu primijete i odgovaraju na verbalne i neverbalne poruke. Djeca koja ne započinju interakciju s odraslima svejedno pomno promatraju i osluškuju izravne i neizravne poruke i u skladu s time se i ponašaju (Petrović Sočo, 2007). Dijete prije polaska u vrtić stječe socijalne sposobnosti za interakciju u dijadnom odnosu s majkom koje mu nisu više dovoljne ulaskom u grupu gdje treba uspostaviti interakciju s nekoliko ljudi simultano. Življenje u socijalnom kontekstu s drugom djecom mu daje priliku savladati tu složenu vještinu za dijete rane dobi. Sami boravak u vrtiću ga potiče na daljnji socijalni razvoj (Petrović Sočo, 2007).

2.1.2. Prostorno okruženje

Slunjski (2008) spominje jedan od važnih aspekata poticajnog okruženja koja bitno određuje socijalnu interakciju u skupini, djeteta s drugom djecom i odgojiteljem - prostornu organizaciju. Prostor treba biti usmjeren interakcijama i pružiti dovoljno mjesta za kretanje. Uz to treba biti ugodan i što više nalik obiteljskom okruženju. Jedan od prijedloga autorice je opremanje vrtića s dovoljno raznovrsnih mjesta za svako pojedino dijete gdje se može osjećati opuštenom ugodno i neometano i koje će mu zadovoljiti potrebu za privatnošću. To ukazuje na drugu dimenziju institucijskog konteksta, a to je fizičko okruženje djeteta (Petrović Sočo,

2007). Fizički kontekst se odnosi na raspored, strukturu, namjenu, organizaciju prostora, opreme, namještaja, materijala. Osim što *određuje učestalost i kvalitetu socijalne interakcije, djeluje na ukupno ozračje u kojem djeca žive i ukazuje na odgojno obrazovni potencijal ustanove ranog odgoja i obrazovanja* (Petrović Sočo, 2007, str. 97). Autorica opisuje prostor u odgojno obrazovnoj ustanovi kao ogledalo kulture i slike koju odrasli imaju o djetetu. To nam govori što odrasli misle o djetetu, o njegovim mogućnostima, sposobnostima i interesima. Na temelju procjene prilagođavaju prostor djetetu; od arhitektonskih rješenja, uređenja, rasporeda unutar zgrade do rasporeda sobe dječjeg boravka po centrima, pristupačnost poticaja, materijala. Dakle, ovisi o stavovima, vrijednostima, vjerovanjima i navikama odraslih. Pri izboru materijala i poticaja za djecu trebalo bi gledati kao na otvoreni poziv djeteta na istraživanje. Nužno je osmisliti materijalno okruženje s namjerom da potakne komunikaciju među djecom i interakciju s predmetima, ali i da je od obrazovne koristi. Kod interakcije djece s materijalima autorica Petrović Sočo (2007) navodi kriterije koje imaju vrtići Reggio Emillie koji su za izgradnju vrtića angažirali arhitekta, dizajnere, odgojitelje. Neki od tih kriterija su cjelokupna mekoća, multisenzoralnost, epigeneza prostora, poticanje društvenosti i zajedništva, harmoničnost. Okruženje bi trebalo biti raznoliko, stimulativno, trebalo bi izražavati dobrodošlicu, gdje svako dijete ima prostor za sebe, ali i mjesta za interakciju kroz igru s drugom djecom. Sve to obuhvaća kriterij mekoće (Ceppi i Zini, 1998 prema Petrović Sočo, 2007). Multisenzoralnost se odnosi na istraživanje putem više osjetila. Poticaje treba prilagoditi tako da zadovolje djetetovu potrebu za učenjem i otkrivanjem putem svih osjetila. Poticanje društvenosti i zajedništva je kriterij koji ima prvo mjesto u Reggio pedagogiji. Ona naglašava socijalno pedagošku dimenziju kroz dimenziju prostora. Kako bi se postigla što učestalija i kvalitetnija interakcija u instituciji ranog i predškolskog odgoja potrebno je osigurati mjesta za susrete kao što je centralni zajednički prostor, nehijerarhijski prostor za djelatnike. Takav prostor promovira razmjenu informacija, dijeljenje znanja i vrijednosti i potiče empatiju (Petrović Sočo, 2007). Slunjski (2008) ističe važnost dobre materijalne opremljenosti koja potiče na istraživanje otkrivanje brojnih načina rješavanja problema. Prostor treba pretvoriti u razne likovne ateljee, laboratorije, radionice, igraonice, maštaonice i slične kutke u kojima djeca kroz sve ponuđene resurse i materijale mogu razvijati svoje sposobnosti i potencijale. Ponuđeni materijali trebaju biti raznovrsni i stalno dostupni jer to daje djeci neovisnost i autonomiju učenja (Slunjski, 2008).

2.1.3. Vremensko okruženje

Vremenska dimenzija je neodvojiva od prostora i osoba u njemu jer potrebe i ritam dana djeteta oblikuju i prilagođavaju prostoru i obrnuto. Tradicionalno usvojena predškolska ustanova je prepoznatljiva po rigidnom strukturiranju vremenskih aktivnosti. Provodi se režim dana gdje se sve svodi k isplaniranom, od uzimanja obroka, vremena za odmor do odlaska na wc. Pouzdaju se u to da djeci rutina predstavlja izvor sigurnosti i povjerenja u okolinu jer svakodnevno ponavljanje određenih aktivnosti u približno istom vremenskom periodu i određenom prostoru kod djeteta izaziva ugodu i zadovoljstvo. Dijete zna što ga čeka i što se od njega očekuje. Režimom dana se striktno definira redosljed, raspored i duljina trajanja svih aktivnosti djece koji se određuju s obzirom na kronološku dob djece. Takvu strukturu treba uskladiti s potrebama i spontano započeti u aktivnostima. Vrijeme u odgojno obrazovnim ustanovama treba biti fleksibilno i usklađeno prirodnom režimu djeteta. Učenje je proces koji se ne može striktno isplanirati stoga treba posjedovati fleksibilne strategije (Slunjski, 2008). Autorica Petrović Sočo (2007) ističe važnost fleksibilnosti i individualizacije. Vremensko strukturiranje treba predstavljati okvir kojeg prilagođavamo potrebama i interesima djece. Dakle, bitno je da se rasporedom aktivnosti uspijeva održati ritam, ali u isto vrijeme uvažiti potrebe djece. Slunjski (2006) također ukazuje na važnost fleksibilnosti u kontekstu vremenske dimenzije. Fleksibilni bi trebali biti u aktivnostima koje se odnose na zadovoljavanje fizioloških potreba kao što je uzimanje obroka, vršenje nužde, vrijeme i duljina spavanja, kao i kod aktivnosti vezanim za njihovo učenje. „*Prečesto se događa da se djecu prekida upravo u trenutku kad se ona počnu stvarno angažirati u nekoj aktivnosti ili projektu.*“ (Bredenkamp i Rosegrant, 1992, prema Slunjski, 2008, str. 80). Organizacija vremena u organizaciji koja uči, trebala bi biti *u funkciji promicanja autonomnosti učenja te omogućavati učenje konstruiranjem i sukonstruiranjem znanja i razumijevanja kroz raspravu i razmjenu s drugima* (Slunjski, 2006, str. 83). Kako bi to bilo moguće, vrijeme aktivnosti bi trebalo biti fleksibilno.

2.1.4. Vrtičko okruženje usmjereno na dijete

Miljak i Vujičić (2002) ističu problem okruženja u odgojno obrazovnim institucijama koje nije u skladu s dječjom prirodom. Kao glavninu problema naglašavaju veliku razinu kontrole nad djecom, nepovjerenje u dijete i nepoštivanje njegove osobnosti. Zalažu se za to da se dječje ustanove uređuju, organiziraju, opremaju u skladu s dječjom prirodom i dječjim pravilima, a ne

suprotno njima. „Umjesto kontrole, nadgledanja i restriktivnih ponašanja općenito, valja se prema djetetu odnositi kao prema razboritoj osobi, uspostaviti s njim svakim ponašanjem, prisni odnos, odnos povjerenja, poštovanja i suradnje Takav će pristup i takva očekivanja prema djetetu imati veliko djelovanje na njegovo ponašanje prema drugim osobama i prema djeci, na odgoj slobodne i odgovorne ličnosti i općenito na cjelokupan njegov razvoj i odgoj.“ (Miljak i Vujičić, 2002, str. 22).

Humanističko-razvojna koncepcija predškolskog odgoja zagovara pristup koji osigurava zadovoljavanje djetetovih primarnih potreba, utječe na sve aspekte djetetova razvoja, poštuje djetetovu posebnost, osobni ritam razvoja te promovira humane vrijednosti. Dijete stavlja u prvi plan pojašnjavajući da je aktivni čimbenik svoga razvoja dok je odrasla osoba u njegovom razvoju pomagač koji potiče dijete i pri tome uvažava i poštuje posebnosti, osobni ritam razvoja i prava djeteta. Naglašava razvoj tolerancije, empatije i altruizma koje bi odgojno obrazovna institucija kod djeteta trebala odražavati (Mlinarević, 2004). Miljak (1996) kao značajke humanistički usmjerenog predškolskog kurikulumu navodi usmjerenost na dijete i interakciju s vršnjacima, razvoj dječje samostalnosti, dječjeg stvaralaštva, izbor i planiranje sadržaja, kompetenciju odgajatelja i suradnju odgojitelja i roditelja. Usmjerenost na dijete znači priznavanje postojanja individualnih razlika i određeni pristup svakome djetetu u skladu s njegovim sposobnostima i interesima. Poticajno okruženje stvara se praćenjem djeteta kojim se ustanovljuje aktualni stupanj njegova razvoja. Prema tome se određuje što je sljedeće u razvojnoj progresiji. Uz regulaciju okruženja i određenih napora djeteta dijete se približava sljedećem stupnju razvoja. Kako bi to bilo primjenjivo za odgojno obrazovnu instituciju, autorica predlaže grupne oblike rada u kojima odgojitelj nudi veći broj poticaja i aktivnosti djeci na izbor. Dijete pri izboru bira najčešće poticaje i aktivnosti koje se nalaze u zoni aktualnog razvoja ili potencijalnog razvoja. Uz okruženje i interakciju vršnjaka dijete lakše i brže prebrođuje distancu između trenutnog stupnja razvoja i potencijalnog. Pristup zadatku, način rješavanja problema kod svakog djeteta je drugačiji. Baš iz tog razloga djeca se surađivanjem nadopunjuju, raspravljaju, usklađuju te uz razne metode i strategije dolaze do rješenja u kraćem roku uz jačanje tolerancije, suradnje, razumijevanja i samostalnosti. Autorica navodi kako će sljedeći put do istog rješenja moći doći sami. Za razvoj dječje samostalnosti te autonomije potrebno je međusobno poštovanje, razumijevanje i tolerancija. U ustanovi za rani i predškolski odgoj važno je povjerenje u dijete i njegove sposobnosti, uvažavanje i poticanje ideja, prijedloga. Sve od poticanja djeteta na samostalno obuvanje i oblačenje do odlučivanja partnera u igri, izbora aktivnosti, načina rješavanja problemskih situacija. Dijete stanovitom slobodom i mogućnosti za pogreške razvija stvaralaštvo kroz kreativnost. Osoba se izražava

kreativno kada se suočava s problemom za koji nema naučen ni stečen odgovor. U predškolskoj ustanovi djeca rane dobi se s time stalno suočavaju zato kreativne sposobnosti učestalo koriste (Torrance, 1986, prema Miljak, 1996). Prevelikom razinom kontrole i restrikcijama kod djeteta se sputava kreativnost. Redovitim gušenjem takvih ponašanja ili kažnjavanjem ona nestaju, a razvijaju se ona naučena, prilagođena odrasloj osobi. Osim pružanja slobode i mogućnosti pogrešaka, za poticanje kreativnog ponašanja važno je prihvaćanje i vrednovanje od strane odgojitelja kako bi stvaralaštvo došlo do punog izražaja. Miljak (1996) jednom od značajki humanističkog pristupa navodi izbor i planiranje sadržaja koje odgojitelj podređuje potrebama i interesima djece. Odgojitelj *planira aktivnosti i vrši izbor sadržaja na osnovi pažljivog praćenja, promatranja i procjenjivanja interesa i aktivnosti djece* (Miljak, 1996, str. 38). U Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (MZOŠ, 2015) (u daljnjem tekstu NKRPOO) posebno se cijene samoinicirane i samoorganizirane aktivnosti djece prema kojima odgojitelj planira daljnje aktivnosti i izbor sadržaja. Prema Miljak (1996) odgojiteljeva uloga je više posrednička, a manje poučavateljska te je usmjerena na organizaciju sredine, izbor materijala i sredstava. Kod organizacije prostora, humanistički pristup kao primarni uvjet navodi poticanje socijalnih interakcija među odraslima i djecom. Autorica ističe kako je prednost institucijskog konteksta socijalna priroda u kojoj je dijete nalazi te koja je iznimno djelotvorna. *Učenje, odgoj i obrazovanje se u ovim okolnostima pojavljuje u složenim relacijama, relacijama subjekt, objekt, druga osoba i kontekst* (Miljak, 1996, str. 44). Iz tog razloga se pri strukturiranju i organizaciji dječje neposredne okoline određuju moguće reakcije i aktivnosti djece te njihovi utjecaji individualno na dijete i skupinu.

2.1.5. Stvaranje poticajnog okruženja kroz centre aktivnosti

Formiranjem raznovrsnih centara aktivnosti stvaramo strukturu sobe dnevnog boravka. Malaguzzi navodi tri osnovna zahtjeva koja trebamo uvažiti kod organiziranja prostora. To su kretanje, neovisnost i interakcija (Slunjski, 2006). Soba dnevnog boravka treba omogućavati lako kretanje, dakle, centri aktivnosti trebaju biti organizirani tako da dijete lako može prelaziti iz jednog u drugi i imati dovoljno mjesta za aktivnosti. Kako bi kod djece potaknuli razvoj autonomije, važno je dijete hrabriti na samostalno djelovanje. Na neovisnost djeteta možemo pozitivno utjecati tako da sobu prilagodimo djetetu. To znači da je djetetu sve na dohvat ruke i da se može poslužiti bez pomoći odraslih. Interakciju među djecom možemo pospješiti

raznovrsnim sadržajem koje potiče djecu na simboličku igru i povezanost centara. Bitno je osigurati mirni centar ako se dijete želi osamiti, ali i dio u sobi dnevnog boravka u kojem ima dovoljno prostora za okupljanje više djece. Kod formiranja centara vrlo je važna preglednost koja odgojitelju, ali i djetetu ulijeva sigurnost. Pri odabiru i uređivanju centara važno je da uvažimo djetetove razvojne i individualne potrebe i interes.

Najčešći centri aktivnosti su centar građenja, obiteljski centar, likovni centar, istraživački centar, matematički centar, glazbeni centar.

U centru građenja se nalaze materijali koje djeca mogu koristiti za konstruiranje i građenje. Plastične kocke postaju dvorac, tuljci od papira tunel, komad stiropora mobilitel. Sve ima svoju svrhu, razumljivo upravo djetetu. Centar koji je uvijek privlačan djeci obzirom da je aktivan, kreativan i zabavan. Osim što aktivnosti u centru građenja pridonose razvoju fine i grube motorike, igre konstruiranja često privlače više djece koja onda zajedno surađuju, izmjenjuju ideje i razvijaju kritičko mišljenje. Dijete pri konstruiranju dolazi do problemskih situacija koje raznim metodama pokušava riješiti. Uz konstruiranje djeca usvajaju princip dimenzija, visine, težine, oblika tako da je centar povoljan za kognitivan razvoj. Djeca prolaze razne faze u građenju tijekom odrastanja kao i u drugim aktivnostima učenja. Hansen i suradnici(2019) imenuje faze u, konkretno, gradnji kocaka. Prva faza je faza *nošenja* u kojoj djeca ne koriste kocke za gradnju već ih prenose s jednog mjesta na drugo. U drugoj fazi, pod imenom *redovi*, djeca slažu vodoravne ili okomite nizove od kocaka. Sljedeća faza je *premošćivanje* u kojoj djeca povezuju dvije kocke trećom, ostavljajući prolaz između njih. Faza *premošćivanja* i faza koju ću tek predstaviti; faza *zatvoreni oblici* dolaze ubrzo nakon što dijete počne kocke redovito koristiti. U fazi *zatvoreni oblici* djeca slažu kocke tako da one zatvaraju neki prostor. Kad djeca postanu vještija s kockama u igri počinju koristiti *ukrasne uzorke*. U toj fazi konstrukcije su simetrične i nerijetko posložene prema bojama kocaka. Ubrzo slijedi *imenovanje građevina* vezano uz njene funkcije. Dolazimo do zadnje faze građenja; *imenovanje građevina i njihovo korištenje za igru*. Djeca od građevina stvaraju stvarne strukture te ih uključuju u dramske igre. Kao što sam već spomenula, igre građenja i strukturiranja su povoljne za interakciju više djece tako da tijekom surađivanja vršnjaka i rješavanjima problema potiče razvoj društvenih vještina i govora.

Obiteljski centar svojom strukturom može podsjećati na obiteljski dom, sadržajima najčešće poznatima djetetu. Djeca imaju prilike upoznati se i izraziti svoje dojmove o okruženju oponašajući primjere odraslih u svakodnevnom životu. To može biti centar kuhinje, centar frizera, trgovina, cvjećarnica. Potiče kod djece simboličku igru ili igru uloga koja je

karakteristična za rano djetinjstvo koju možemo pospješiti vjerodostojnim materijalima. „*Igra uloga je aktivnost u kojoj dijete, motivirano željom – živjeti društveni život s odraslim članovima društva; prvo, uzima ulogu odraslog: drugo, stvara igrovnu situaciju putem prijenosa značenja s jednog predmeta na drugi; treće, uvjetno prikazuje djelatnost odraslih, modelirajući motive, ciljeve i norme od odraslih.*“ (Elkoinin, 1975, prema Duran, 2011, str. 19). Za vrijeme igre u obiteljskom centru djeca izražavaju emocije, unose nade, strahove, a ponekad i bolne uspomene. Igra se vrlo često prenosi u ostale centre. Kod formiranja centra prostor bi trebao biti dovoljno prilagodljiv zbog čestih potreba za promjenama temeljeno interesom djece, ali i omeđen kako bi bilo jasno tko sudjeluje u simboličkoj igri te vidljiv i dostupan ostaloj djeci kako bi se eventualno uključili u igru.

U likovnom centru djeci treba omogućiti slobodno likovno izražavanje. To možemo dostupnim potrošnim materijalima, upoznavanjem s novim likovnim tehnikama, slikarskim djelima i izlaganjem njihovih radova. Djeca kroz likovne aktivnosti izražavaju kreativnost i maštu, stvara se ljubav prema kulturi i umjetnosti. Centar za likovno stvaralaštvo se zbog praktičnosti smješta blizu sanitarnog čvora. Centar potiče emocionalni razvoj kroz izražavanje emocija i događaja putem likovnog stvaralaštva bez potrebe za uporabom riječi, osobito kroz slobodno izražavanje. Time služi kao ventil za izbacivanje negativnih emocija. Stvaranje vlastitog dijela kod djeteta stvara osjećaj ponosa, vlastite vrijednosti i daje osjećaj moći (Hansen i sur., 2006). Uz razne tehnike kod djeteta potičemo finu motoriku; hvat olovke/kista/tuša/spužvice. Likovno izražavanje potiče dijete na kretanje što obuhvaća i razvoj grube motorike. Socijalni razvoj je kroz likovno stvaralaštvo potaknut kroz radove u paru ili grupi, dijeljenje i izmjenjivanje materijala, potiče na poštivanje tuđih ideja. Uvelike utječe i na spoznajni razvoj i razvoj govora; opisivanjem dijela, novim pojmovima vezanim uz likovne tehnike, pribor. Djeca uz radove prepoznaju svoja imena te s vremenom to sama počinju činiti.

Djetetu rane dobi predodređeno je da istražuje, otkriva, eksperimentira. Unutarnja pokretačka snaga je intrinzična motivacija. Kod promatranja, poticanja i pozitivne potvrde pojavljuje se ekstrinzična motivacija (Došen Dobud, 2005). U samom centru istraživanja nude se materijali koji djeci omogućuju istraživanje različitih pojava, svojstava materijala, zakonitosti i slično. Za djetetovo istraživanje pogodni su unutrašnji i vanjski prostori. „*Bogatstvo i raznovrsnost dječjeg okruženja pretpostavka su za bogatstvo i raznovrsnost iskustava istraživanjem, otkrivanjem, predočavanjem, iskazivanjem, odnosno izražavanjem, zamišljanjem, kombiniranjem.*“ (Došen Dobud, 2005, str. 61). Temeljnim materijalima smatramo one elemente koji u kombinaciji s drugim dolazi do raznih međuodnosa. To su npr.

voda, pijesak, glina, tijesto, magneti. Kako bi mogli manipulirati danim materijalima potrebni su i pomoćni predmeti kao što su posudice, nožići, lijevci (Došen Dobud, 2005). S obzirom na dob i razvojne potrebe djece potrebno je kontinuirano nadograđivati centar uvođenjem novih materijala i sredstava u odgojno-obrazovni proces.

Pisanje i čitanje se uči upisom u školu. U ustanovi za rani i predškolski odgoj djeca savladavaju predvještine čitanja i pisanja. Centar za predčitalačke i predpisačke vještine može biti formiran u svim dobnim skupinama, ne samo u predškolskoj. Prema Hansen i suradnicima (2019), centar mora imati prostor za pisanje, knjižnicu, stol za izrađivanje knjiga i centar za slušanje. Prostor za pisanje treba biti obogaćen raznim papirima i priborom za pisanje te se treba redovito nadopunjavati. U knjižnici bi knjige trebale biti atraktivno izložene i na razini djeteta kako bi ih mogao dohvatiti. Raznovrsnost knjiga primjenjiva različitim razinama pismenosti je nužna; od slikopriča, slikovnica do informativnih knjiga, pjesništva, biografija. U dijelu gdje se izrađuju knjige potreban je materijal za samu izradu knjiga. Osim papira i pribora za pisanje i crtanje/slikanje, dobro bi došle spajalice, bušilica za papir i slično. Ovaj prostor djecu stavlja na mjesto autora, dijete se povezuje s pjesništvom uz zapisivanje dijaloga, priča i popratnim ilustracijama. Centar mora imati i udoban dio za slušanje. U tom dijelu osim mjesta za sjedenje mogu se nalaziti i audio snimke. Stalna izloženost različitim poticajima usmenog i pisanog jezika i stjecanje novih iskustava pomoći će djeci u socijalnoj integraciji u daljnjem razvoju.

2.1.6. Uloga vršnjaka

Čovjek je po svojoj prirodi društveno biće koje je u stalnoj interakciji s okolinom. Neki od nas održavamo socijalne kontakte iz najranijeg djetinjstva. Socijalna iskustva u ranom djetinjstvu temelj je na kojemu se zasnivaju sve buduće interakcije i odnosi (Katz i McClellan, 2005, prema Jurčević Lozančić 2016). U tom razdoblju ljudskoga života prijateljstva se sklapaju prirodno i spontano. Iskrenost i direktnost kod djeteta omogućava lako upoznavanje, građenje i održavanje daljnjih veza. Kao što sam već spomenula, djeca u institucionalnom kontekstu žive u multipersonalnom svijetu te mu nisu dovoljne stečene socijalne sposobnosti za interakciju u dijadnom odnosu (Petrović-Sočo, 2007). Za razliku od roditeljske ljubavi koja se podrazumijeva sama po sebi, bliskost među vršnjacima mora se zaslužiti. Kod djece se prvi socijalni odnosi uočavaju kod trogodišnjaka (Klarin, 2006). Tijekom cijelog ranog djetinjstva istaknut je interes za socijalnom interakcijom s vršnjacima. U tom razdoblju dijete prolazi kroz

dvije faze od pet socijalnih odnosa (Selman, 1981, prema Klarin, 2006). Nulta faza je faza egocentrizma u kojoj dijete ne razlikuje svoju perspektivu, osjeća od perspektive i osjeća drugog stoga u konfliktima ne može doći do razumijevanja drugoga. Prijateljstvo je povezano s igrom vremenskim trajanjem; dok traje igra traje i prijateljstvo. Prva faza se dostiže u predškolskoj dobi u kojoj se postiže razumijevanje drugoga. Prijatelj više nije suigrač već je osoba koja je djetetu spremna pomoći ili učiniti nešto dobro za njega (Klarin, 2006). Starc i suradnici (2004) razrađuju društvenu razinu igre. Dijete je prvo u fazi u kojoj promatraju igranje drugih bez uključivanja. Zatim slijedi igra u kojoj se dijete samostalno i nezavisno igra bez doživljavanja i približavanja drugoj djeci. S vremenom dolazi do usporedne igre – vrsta igre u kojoj se djeca igraju jedno pored drugog na sličan način i sa sličnim materijalima, ali bez suradnje. Pojavljuje se između prve i druge godine života, kod djece možemo primijetiti sve češće pojavljivanje usklađenog ponašanja. Kada dijete počinje prihvaćati prisutnost drugog djeteta uspostavljajući kontakt očima znači da je u usporedno-svjesnoj igri. Nakon prihvaćanja prisutnosti druge djece dolazi do porasta kontakta kao što je smješkanje, započinjanje razgovora. Spomenuti autori slično kao i Selman (1981, prema Klarin 2006) prijateljstvo u ranom djetinjstvu definiraju kao zajedničko igranje i razmjenu predmeta i igračka, zatim kao započinjanje i održavanje socijalnih odnosa te poboljšavanje razumijevanja tuđih i svojih emocija. Tek krajem ranog djetinjstva dolazi do uzajamnog povjerenja i pomoći koje je povezano s posljednjom razinom igre – suradničkom. (Starc i sur., 2004). Petrović Sočo (2007) ističe ulogu duljine zajedničkog življenja u kvaliteti prijateljstva koje opisuje kao formiranje emocionalnih spona među djecom. Naglašava kako je posebno vidljivo u preferenciji izbora vršnjaka. Dijete u suživotu s vršnjacima dobiva mogućnost za stjecanje i uvježbavanje socijalnog iskustva. Autorica ističe veliku važnost vršnjaka u poticanju socijalnog i intelektualnog razvoja djeteta. Uz vlastito djelovanje dijete očekuje odgovor na isto. Kreiranjem i koordiniranjem akcija i utjecaja na vršnjake dolazi do *sociokognitivnog konflikta zahvaljujući kojem djeca primjenjuju i variraju različite tipove ponašanja, restrukturiraju ranije usvojene akcije pod utjecajem vršnjaka, stavljaju se u nove i neobične kontekste u kojima koriste poznate obrasce, vrednuju ih i usvajaju* (Petrović-Sočo, 2007, str. 90). Prilagođavanjem već poznatih načina ponašanja pred vršnjakom kod djeteta dolazi do većih spoznaja veće pokretljivosti uma i šireg dijapazona izbora među usvojenim strategijama. Možemo reći da su djeca međusobno *izvor kognitivne stimulacije* odnosno spoznajnog napretka (Petrović-Sočo, 2007, str. 90). Autorica također spominje nezaobilaznu igru u odnosu djece rane dobi. Iako je u čovjekovoj prirodi da se igra čitav život, u djetinjstvu ima najveće značenje i moć. Kod djece igra ima veliki utjecaj na kognitivne i socijalne razvojne mehanizme pa igra postaje razvojna potreba.

Za simboličku igru djetetu su u početku potrebni vanjski utjecaji kako bi stvorilo fikciju, a kasnije dolazi do pojave simboličkog sustava. Pojavom kolektivne simboličke igre kritički je moment u razvoju sposobnost djeteta da se igra s drugim djetetom i drži se uloge u igri. Zbog toga kažemo da je mnogo kompleksniji i složenije forme od solitarne simboličke igre (Šagud, 2001, prema Petrović-Sočo, 2007). U igri uloga govor postaje eksplicitniji kroz komuniciranje uloga, planiranje aktivnosti, određivanju teme. Kakve kvalitete i u kakvoj mjeri će interakcija među vršnjacima biti, veliku ulogu imaju odgojitelji.

2.1.7. Uloga odgojitelja

Kako bi djetetu bili pruženi uvjeti za optimalan rast i razvoj neophodno je da se dijete u novom okruženju osjeća ugodno. Na prilagodbu i kvalitetu boravka u instituciju ranog i predškolskog odgoja najveću ulogu ima odgojitelj. Dijete dolaskom u instituciju za rani i predškolski odgoj i obrazovanje proširuje okruženje koje je djetetu nepoznato te se često može činiti zastrašujućim. Petrović Sočo (2007) navodi odgojiteljeve postupke i osobine koje pomaže djetetu u prilagodbi, a to su odgojiteljevi postupci interakciji s drugom djecom, boja i intenzitet glasa, strpljenje, nježnost, mirnoća, umjereno kretanje, otvorene posture tijela i slično. Djetetu je potrebno vrijeme tijekom kojeg će nesmetano promatrati, shvaćati i prilagođavati se novim uvjetima življenja u zajednici. Kada dijete prihvati novo okruženje i stvori pozitivan odnos s odgojiteljem, on postaje medijator koji ga podupire u stjecanju znanja, novih doživljaja i iskustva i doprinosi njihovom razumijevanju i tumačenju (Petrović Sočo, 2007).

Hansen i suradnice (2006) spominju kao važnu ulogu odgojitelja poticanje poštovanja u skupini. Jedan način kako navesti djecu da prihvaćaju i poštuju ljude oko sebe je biti im uzor. Kvaliteta poštovanja koju djeca osjete i spoznaju u ranoj dobi je ključan čimbenik njihovog rastućeg samopoštovanja. Autorice navode načine kojim će odgojitelj pokazati poštovanje djetetu u skupini. Neki od navoda su da se djetetu obraća što je češće moguće te mu se pri obraćanju koristi ime, da se spusti na razinu njihovih očiju. Ukoliko se djetetu nešto obeća to se treba i izvršiti. Svakodnevno je važno koristiti dječje ideje i prijedloge i pohvaliti ih za zasluge. Slušati djecu kada govore. Vitalnu važnost slušanja ističe i Smith (1998) prema Petrović-Sočo (2007). *Pozorno slušati dijete znači ne govoriti umjesto njega, već ga prihvaćati kao neponovljivo individualno ljudsko biće prema kojem se ophodimo kao prema vrijednosti i*

poštujemo ga; koje želimo što potpunije razumjeti i dati mu do znanja da je vrijedno ne samo naše pažnje, nego i dijeljenja s njim. (Petrović-Sočo, 2007, str. 85).

Došen Dobud (2005) ističe važnost kongruentnosti kao usklađenost s djetetom u djelovanju. Odgojitelj mora biti prilagodljiv, fleksibilan, snalažljiv, otvoren i kongruentan. Djeca se svakodnevno susreću s mnogim izazovima i koriste mnoge metode rješavanja problema. Odgojitelj može djelovati početnim iniciranjem, interveniranjem tijekom zbivanja ili uključivanjem u aktivnost djeteta (Došen Dobud, 2005). Autorica spominje da u tijeku rješavanja problemske situacije, odgojitelj može, prema procjeni dodatno opteretiti ili olakšati neku situaciju. Važno je da se dijete u velikom nizu neuspjeha ne obeshrabri, tada je uloga odgojitelja vratiti mu samopouzdanje. *Kvalitetna podrška dječjoj aktivnosti treba biti usklađena s trenutačnom razvojnom razinom djeteta kao i njegovom perspektivom, odnosno načinom na koji ono u određenom trenutku razumije neki problem* (Slunjski, 2008, str. 95). Preveliki izazovi na djecu djeluju obeshrabrujuće i desimulirajuće, dok premali s obzirom na djetetove vještine i sposobnosti nisu izazovni. *Ono bi djetetu trebala osigurati prijelaz na višu razinu znanja i razumijevanja, a temeljiti se na njegovu trenutačnom znanju i razumijevanju* (Slunjski, 2008, str. 95). Slunjski (2008) navodi jednu od kvaliteta odgojitelja uključivanje u aktivnosti djece upravo toliko kako bi potaknuo dijete na samostalnost. Ako odgojitelj tijekom promatranja uoči da je dijete došlo do prepreke, nije umjesto djeteta riješio problem već je uz poticanje na samostalno rješavanje dijete samo došlo do rješenja i potom do velikog užitka u osjećaju vlastite sposobnosti. U brojne aktivnosti djece direktno sudjelovanje odgojitelja nije potrebno (Slunjski, 2008). Dijete se može samostalno igrati, istraživati svijet oko sebe i surađivati s drugom djecom i bez sudjelovanja odgojitelja i tako dolaziti do vrijednih otkrića, iskustva i uvida. Dijete je već u vrlo ranoj dobi u stanju samoinicirati aktivnosti; planirati ih i organizirati u cijelosti. Hajdin (2009) pod pojmom samoorganizirajućih aktivnosti podrazumijeva aktivnosti koje nastaju djelovanjem djece i koje djeca samoinicijativno pokreću, organiziraju i provode. Prema autorici vrlo je bitno da te aktivnosti odgajatelj svojim prisustvom i razumijevanjem podržava, ali i dalje potiče i razvija. Slunjski (2008) tvrdi kako je bitna svrhovitost samoiniciranih te samoorganiziranih aktivnosti djece za njihovo učenje. Odgojno-obrazovni proces koji podržava samoinicirane i samoorganizirane aktivnosti djece omogućuje cjelovito učenje jer je jedino prirodno za dijete, razvoj sposobnosti i razvoj opće kreativnosti kao poželjne osobine u suvremenom društvu (MZOŠ, 2015). Kako bi odgojitelj mogao podržati aktivnost bitno je da ih prepozna i razumije kako bi stvorio uvjete za razvoj na materijalnoj razini te na neverbalnoj razini i pružanjem podrške i pomoći samo u slučaju ako su djeci potrebne. Djeca nas mogu iznenaditi na nepredvidljive načine pristupom ponuđenim materijalima.

Kako bi odgojitelj djetetu pružio kvalitetnu podršku u učenju, potrebno je poznavati dijete i njegove kompetencije. Kompetencije djece su razvojne, dakle, potiče se njihov razvoj i prati kontinuirano. Ne prate se i potiču prema kronološkoj dobi već u kontekstu razvojnih mogućnosti djeteta (MZOŠ, 2015). U poznavanju djetetovih razvojnih mogućnosti dokumentiranje postaje alat za unapređenje kvalitete odgojno-obrazovne prakse.

Odgojitelj promatranjem djece i dokumentiranjem dobiva informacije o njihovom razvoju. Prema dobivenim informacijama počinje djeci pružati materijale koji predstavljaju veći izazov, a kad i ako to bude potrebno, pomoći im da svladaju zahtjevniju vještinu. Prema NKRPOO oblici dokumentiranja su: individualni portfolio, uratci djece, samorefleksije djece, narativni oblici i opservacije postignuća djece. Dokumentiranje odgojno obrazovnog procesa obuhvaća cjelokupni kontekst življenja djece i odraslih u odgojno obrazovnoj instituciji. Oblici dokumentiranja postaju sredstvo mijenjanja i unapređivanja odgojno obrazovne prakse s ciljem razumijevanja individualnih i grupnih interesa, potreba i iskustva učenja (Slunjski, 2020). Ujedno, dokumentacija predstavlja podlogu za profesionalni razvoj odgajatelja.

U par generacija se struktura obitelji, način odgoja i obrazovanja i djelovanje na dijete uvelike promijenila. Kako bi odgojitelj mogao odgovarati izazovima i zahtjevima suvremenog društva potrebno je kontinuirano procjenjivanje i mijenjanje uz samorefleksije vlastite prakse te procjene njezine učinkovitosti (Šagud, 2006). Praksa omogućuje odgojiteljima refleksiju i usporedbu s prošlim iskustvima. *Refleksivni praktičar („na istraživanju utemeljen profesionalac“)* kontinuirano gradi sposobnost teorijske refleksije u praktične uvjete odnosno praksom i njezinim promišljanjem izgrađuje novu teoriju (Šagud, 2006, str. 216). Njega karakterizira „refleksivna otvorenost“, a ona se javlja kada smo voljni preispitati vlastito mišljenje (Šagud, 2006, str. 15). Autorica govori o mogućnosti dvije refleksije. Jedna je *refleksija u akciji* koja se spontano javlja kod svakog odgojitelja, njegovom reakcijom. Praktičar unosi promjene svojih postupaka ili ponašanja u tijeku same aktivnosti. Refleksija na akciju se događa kritičkom analizom nakon završetka akcije. Odgojitelj osvještava i analizira svoja i tuđa djelovanja prošlih akcija. Ona odgojitelja dovodi do znanja u akciji koje *omogućava učenje čije konačne posljedice nisu samo nova znanja, nego ponajprije promjena naših postupaka ili ponašanja* (Šagud, 2006, str. 15).

Odgojitelj u svojoj grupi oblikuje načine življenja, a njegovo ponašanje odražava se na djecu tako da kopiraju slične obrasce i primjenjuju u svojem djelovanju. Prema tome, odgojitelj je model koji svojim postupcima opravdava svoje riječi i ponaša se sukladno onom što očekuje od ponašanja djece (Miljak, 1996).

2.2. Poticajno okruženje u obitelji

U djetetovom životu je upravo obitelj najvažniji sustav podrške u njegovu razvoju. Prvo socijalno okruženje djeteta je obitelj. Roditeljstvo možemo tumačiti kao koncept preuzimanja odgovornosti i odlučivanja za djecu. Autorice Visković i Višnjić Jevtić (2019) tvrde kako je kvaliteta roditeljstva povezana s razumijevanjem dobrobiti djece, tumačenja svrhe odgoja i obrazovanja i prihvaćanja djece kao aktivnih dionika. Dijete u obitelji uči na svoj prirodni, znatiželjan način u stalnim interakcijama s okruženjem. Razumijevanje dječje prirode i fleksibilnost prostora dječje slobode je povezan sa *socijalnim kontekstom, pedagoškim paradigmama, javnom obrazovnom politikom i globalnim ekonomskim kontekstom i svjetonazorskim okruženjem* (Visković i Višnjić Jevtić, 2019, str. 10). Autorice uvjete koji doprinose kvaliteti djetinjstva dijele na socijalne i prostorno-materijalne uvjete odrastanja.

Odnosi djeteta i socijalne okoline u obitelji temeljni je odnos preko kojega se ostvaruje djetetova socijalizacija te je *esencijalni za opstanak, učenje i odrastanje svake ljudske jedinice*. (Petrović-Sočo, 2007, str. 81). Socijalni uvjeti okruženja su poticajni kada između djeteta i obitelji postoji povjerenje, sigurna privrženost i poštovanje, afirmativna, otvorena i dvosmjerna komunikacija. Uvjetovani su faktorima kao što je kultura zajednice i osobnost pojedinca koji sudjeluje u odgoju djeteta. *Kvaliteta okruženja povezana je s globalnim društvenim gospodarsko-ekonomskim trendovima i javnim politikama (obrazovnim, socijalnim i demografskim), ali i kompetencijama, angažiranosti i dostupnosti odraslih*. (Keown i Palmer, 2014, prema Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Na svakog člana obitelji utječu promjene unutar obitelji, procesi, događanja, mogući pritisci te će otvoreno ili latentno reagirati stoga možemo reći da je proces dvosmjernan – reakcija pojedinca odražava se na cijelu obitelj (Minuchin, 2008, prema Visković i Višnjić Jevtić 2019).

Prostorno-materijalno okruženje određuje kvalitetu življenja, odgoja i učenja. Ekonomska kriza u Hrvatskoj negativno utječe na prostorno-materijalne uvjete, ali i kvalitetu interakcija u obitelji. Kvaliteta roditeljstva korelira s egzistencijalnom i financijskom stabilnošću, a u oskudnim uvjetima negativno utječe na odgoj i obrazovanje djeteta (Visković i Višnjić Jevtić, 2019).

U istraživanjima u kojima se razmatra o utjecajima unutar obitelji na djetetov razvoj, najčešće se usmjerava na vezu između majčinog ponašanja i djetetovih kasnijih osobina i postignuća i na utjecaj roditeljskog stila te okolinskih stresatora na kasniji život djeteta (Milanović i sur.,

2019). Majčina prisutnost i ponašanje određuje hoće li dijete buduću prisnost doživljavati kroz ljubav i povjerenje. Privrženost je specifičan tip socijalne povezanosti dojenčeta i majke koja nastaje unutar prve godine života (Bowlby, 1969, prema Milanović i sur., 2019). Autorice naglašavaju utjecaj privrženosti na kasniji život djeteta koje razvija pozitivnu sliku o sebi i uvjereno je u vlastite sposobnosti, ima bolje socijalne vještine dok su djeca koja nisu razvila privrženost, u ranom djetinjstvu više ovisna o odraslima, nesigurno pristupaju novim okruženjima. Za zdravo poticajno okruženje nužno je obiteljsko ozračje na koje možemo utjecati i koje nije uzrokovano djetetovim ponašanjem, zdravljem, osobinama već je oblikovano od strane odraslih. Roditelji, a ne dijete odgovorni su za ono kako se osjećaju u svojoj roditeljskoj ulozi i za ono što osjećaju i rade s obzirom na pojedina djetetova ponašanja. Dijete odgovornost za roditelja može preuzeti samo u obliku krivnje (Juul, 2008, prema Milanović i sur., 2014). Prema autoricama obiteljsko ozračje je pod utjecajem partnerskih odnosa, tj. odnosa između roditelja te njihove osobnosti, njihove percepcije obiteljske stvarnosti i očekivanja od sebe samih, od partnera i od djeteta i njegovog ponašanja. Zanimanje roditelja, bračni odnosi i drugi stresovi reflektiraju se na kvalitetu roditeljstva kroz emocije koje roditelji doživljavaju s djecom. Berk (2008) ističe važnost emocija koje imaju važnu ulogu u socijalnim odnosima, istraživanju okoline i otkrivanju samog sebe. Roditeljeve će emocije, a ne ponašanje djeteta djelovati na *motivaciju za interakciju s djetetom* pri čemu preslabe ili intenzivne emocije zaokupe roditelje što dovodi do ponašanja roditelja koja nisu u izravnoj vezi s njihovom roditeljskom ulogom. Emocionalna klima koju roditelj oblikuje regulira i djetetovo i njihovo ponašanje. Tako roditeljeve emocije djeluju na *procjenu događaja i djetetova ponašanja*. Neugodne emocije odražavaju se na dijete koje se percipira negativno te pokreću neosjetljivo, prisiljavajuće i zlostavljajuće roditeljstvo. Autorice još navode djelovanje na *ekspresivno ponašanje roditelja* nužno za pozitivne podražaje i *tendencije u ponašanju roditelja* (Milanović i sur., 2014, str. 35).

2.1.1 Stilovi roditeljstva

Stilovi roditeljstva su kombinacija ponavljajućih roditeljskih ponašanja u više različitih situacija koji otkrivaju stav prema djetetu kao osobi, a ne prema njegovom ponašanju (Milanović i sur., 2014). Postoje dvije dimenzije prema kojima se određuje stil roditeljstva (Maccoby i Martin, 1983, Vasta, 1997, prema Milanović i sur., 2014). Roditeljska toplina kao prva dimenzija se proteže na kontinuumu od podrške i ljubavi pruženu od strane roditelja do neprijateljstva, postidivanja ili odbacivanja. Druga dimenzija je roditeljski nadzor ili kontrola

koja se proteže od discipline, nadzora i upravljanja djetetovim postupcima i osjećajima do neuključenosti i zanemarivanja.

Prisutnost dviju dimenzija ostvaruju autoritativni roditelji. Skrbni su i pažljivi prema svom djetetu, no postavljaju im jasne granice kroz zahtjeve primjerene njihovim sposobnostima i dobi ili malo iznad toga kao poticaj. Djeca koju odgajaju autoritativni roditelji *samopouzdanija su, sigurna u sebe, spremna su prihvatiti rizik, imaju potrebe za postignućem i imaju visoku samokontrolu* (Milanović i sur., 2014, str. 37).

Autoritarni roditeljski stil obilježava visoka razina nadzora i manjak topline. Roditelji takvog stila postavljaju brojne zahtjeve, često prisiljavaju na poslušnost naređivanjem, vikanjem, kritiziranjem i kaznama. Ne objašnjavaju svoje odluke, cijene poslušnost, poštovanje autoriteta i tradiciju. Ne uvažavaju mišljenje i osjećaje djeteta, hladni su i odbacujući uz često omalovažavanje djeteta. Djeca autoritarnih roditelja su nesigurna i povučena ili su agresivna. Nedovoljno su uspješna u rješavanju problema i pokazuju manjak autonomije jer im je glavna briga kako udovoljiti roditeljima (Miljković i Rijavec, 2002, prema Milanović i sur., 2014).

Popustljive ili permisivne roditelje možemo naći visoko na dimenziji topline, a nisko na dimenziji nadzora. Puni su ljubavi i emocionalne osjetljivosti prema djetetu, ali bez kontrole. Nedostaje postavljanje ograničenja i reda u strukturi dana koji djeci daju osjećaj sigurnosti i predvidivosti. Buljan Flander i Karlović (2004) spominju frustracije koje djeca proživljavaju na dnevnoj bazi, a koje ih uče kako savladati prepreke u životu, kako doći do cilja i kako se utješiti kada nije po njihovom. Permisivni roditelji zadovoljavaju trenutačno svaku potrebu djeteta, izbjegavaju svaku mogućnost da budu frustrirana i uznemirena te im na taj način oduzimaju vrlo dragocjene i vrijedne trenutke učenja. Kao posljedicu nedostatka nadzora djeca takvih roditelja su često neodgovorna, nesigurna, reagiraju nezrelo i nerijetko agresivno. Mnogi autori djecu popustljivih roditelja uspoređuju s djecom autoritarnih, razlika je u tome što su djeca popustljivih obično dobro raspoložena.

Ravnodušni ili nezainteresirani roditelji ne pružaju dovoljno pažnje, zanimanja i emocionalne podrške te postavljaju malo ograničenja svojoj djeci. Dakle, niska je razina topline i nadzora. Takvi roditelji su često zaokupljeni sobom te su djeca prepuštena sama sebi. Kao posljedica ravnodušnog stila roditeljstva djeca odrastaju u osobe niskog samopouzdanja jer ako nisu vrijedna i zanimljiva svojim roditeljima zašto bi bila drugima, promjenjiva su raspoloženja, nemaju kontrolu nad svojim ponašanjem, sklona su teškoćama u ponašanju (Milanović i sur., 2014).

Da bi djeca odrasla u neovisne, sretne, društveno i osobno odgovorne osobe punih potencijala čini se da je potrebno pružiti im okolinu u kojoj je prisutna toplina, ali i nadzor. Granice i pravila

bi djeci trebala biti dobro objašnjena kroz primjere i savjete. Djetetu je potrebno prepustiti da donosi odluke u skladu sa svojom spremnosti i poticati ga da izražava misli, osjećaje i želje kako bi kod djeteta potakli kritičko mišljenje i autonomiju.

2.3. Suradnja odgojno obrazovne ustanove i obitelji

Upisom djeteta u odgojno obrazovnu ustanovu dolaze do podjele odgovornosti. Zato je važno da roditelji i odgojitelji postanu suradnici u zajedničkoj zadaći skrbi, njege, odgoja i obrazovanja djeteta. I prije nego što dijete krene u vrtić, suradnja odgojitelja i roditelja je jedna od temeljnih programskih zadaća na kojoj treba raditi. Povjerenje se zadobiva uvažavanjem i prilagođavanjem potrebama djece u skladu s onim što se može za njih učiniti. Kvalitetna razmjena informacija moći će se ostvariti kroz uzajamnu otvorenost i objektivnost, a to se može ostvariti tako da odgojitelj roditelju bez ustručavanja prenosi podatke o djetetu kroz razne oblike suradnje, a roditelj odgojitelju, kao vrlo važnoj osobi u djetetovu životu, objektivne sadržaje svoje roditeljske uloge (Milanović i sur., 2014). Pravodobna i cjelovita izmjena informacija o djetetu olakšat će i odgojiteljevu i roditeljevu ulogu u djetetovom životu te doprinijeti zdravijem razvoju djeteta, a vrlo vjerojatno i prevenirati moguće štetne utjecaje koje mogu imati dugoročne posljedice za dijete (Visković, 2018). Autorica navode kao bitnu stavku u suradnji upoznavanje kulture obitelji i odgojno-obrazovne ustanove. U suvremenom društvu djeca rane i predškolske dobi izložena su dvojakoju kulturi, odgoju, obrazovanju i socijalizaciji. *Kulturu je moguće tumačiti kao način života pojedinca, zajednice i društva. Pretpostavlja vrijednosne orijentacije i norme prepoznatljive po ponašanjima, odnosima i načinima komuniciranja članova zajednice te artefaktima koje koriste i stvaraju* (Visković, 2018, str. 15/16). Poznavanje obiteljske kulture pojedinog djeteta je važno za razumijevanje djeteta i njegovog ponašanja. Dubljim razumijevanjem utječemo na djetetovu dobrobit, dobrobit ustanove i društva u cijelosti. Upoznati kulturu možemo razmjennom informacija. Informacije koje će odgojitelji i roditelji sustavno razmjenjivati glede svih aspekata djetetovog razvoja potaknut će i jedne i druge na promišljanje o mogućim promjenama vlastitoga djelovanja. Vrlo je vjerojatno da će izmjene pristupa i usklađenost kod odgojitelja i roditelja rezultirati zadovoljnijim djetetom koji se bolje snalazi i funkcionira u raznim okruženjima. U NKRPOO (MZOŠ, 2015) također se spominje reciprocitet u razmjeni informacija vezanim za dijete kao

bitna stavka suradničkih odnosa. Navode kako su za građenje i održavanje suradničkih ili partnerskih odnosa bitni poštovanje, prihvaćanje različitosti, ohrabrivanje, podržavanje, aktivno slušanje, a da su sva ta ponašanja važna upravo za kvalitetnu razmjenu informacija. Ističu nužnost usklađenosti u djelovanju obitelji i odgojno obrazovne ustanove prema djetetu, a sve s ciljem djetetove dugoročne dobrobiti. Slunjski (2006) uz dobrobiti djeteta naglašava i dobrobit cijelog društva.

Zaključak

Rano djetinjstvo je osjetljivo razdoblje u kojem je njezin tijek i ishod pod utjecajem socijalne i materijalne okoline. Okruženje u kojem se dijete rane dobi nalazi je od iznimne važnosti za njegov daljnji rast i razvoj. Upisom djeteta u instituciju za rani i predškolski odgoj dolazi do podjele odgovornosti između obitelji i djelatnika u ustanovi. U obrazovno odgojnoj instituciji dijete se nalazi u okruženju profesionalaca koji bi trebali olakšati prilagodbu te osigurati okruženje kako bi dijete imalo uvjete za prelazak na sljedeću zonu razvoja. U suvremeno doba ističe se humanistički pristup koji je usmjeren na dijete, njegove mogućnosti u motoričkom, spoznajnom, govornom i socio-emocionalnom razvoju te prilagodbi okruženja sukladno interesima. Prema djetetovim potrebama grade se uvjeti za življenje. Suživot djeteta s vršnjacima autori ističu kao veliku prednost institucijskog konteksta. Način na koji djeca u ranom djetinjstvu gledaju na prijateljstvo, na koji se igraju te pozitivan utjecaj koji vršnjaci imaju na dijete u svim područjima razvoja. Uloga odgojitelja je osim pomoći djetetu da se prilagodi novom okruženju i osjeća ugodno, stvoriti kvalitetno socijalno i prostorno okruženje. Spominjemo i vremensku dimenziju koja je u međuodnosu sa socijalnom i prostornom. Kod djelovanja odgojitelja je važno uključivanje u aktivnosti djece tako da se dijete potakne na samostalnost, ali i da se ne obeshrabri. Kako bi odgojitelji prepoznali potrebe djece i razumjeli razvoj potrebno je kombinirati teoriju i praksu te samoreflektirati i reflektirati. Za poticajno okruženje u obitelji je nužna ljubav i pažnja. Kroz autoritarni stil roditeljstva djetetu je pružena toplina, ali i kontrola kako bi djeca odrasla u neovisne, sretne, društveno i osobno ispunjene i odgovorne osobe.

Literatura

- Berk, L. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Zagreb: Naklada Slap
- Buljan Flander G., Karlović A. (2004). *Odgajam li dobro svoje dijete? Savjeti za roditelje*. Zagreb: Marko M. usluge d.o.o.
- Duran, M. (2011). *Dijete i igra*. Zagreb: Naklada Slap
- Došen Dobud, A. (2005). *Malo dijete veliki istraživač*. Zagreb: Alinea
- Hajdin, Lj. (2009). Od strogo vođenih do samoorganizirajućih aktivnosti djece u dječjim vrtićima (u kojima načelo integracije dolazi do punog izražaja). U L. Vujičić i M. Duh (ur.), *Interdisciplinarni pristup učenju – put ka kvalitetnijem obrazovanju djeteta* (pp. 111- 122). Rijeka: Učiteljski fakultet.
- Hansen, K. A., Kaufmann, R. K., Burke Walsh, K. (2006). *Kurikulum za vrtiće: Razvojno - primjereni program za djecu od 3 do 6 godina*. Zagreb: Korak po Korak
- Jurčević Lozančić A. (2016). *Socijalne kompetencije u ranom djetinjstvu*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu: roditelji, vršnjaci, učitelji: kontekst razvoja djeteta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Milanović, M. i suradnice, (2014). *Pomozimo im rasti; Priručnik za partnerstvo odgojitelja i roditelja*. Zagreb: Tehnička knjiga
- Miljak, A., Vujičić, L., (2002). *Vrtić u skladu s dječjom prirodom „Dječja kuća“*. Rovinj: Predškolska ustanova dječji vrtić i jaslice „Neven“ - Rovinj
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Petrović-Sočo B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor
- Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma; u vrtiću-organizaciji koja uči*. Zagreb: Mali profesor

- Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić, zajednica koja uči*. Mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja. Zagreb: Spektar Media
- Slunjski, E. (2020). *Izvan okvira 5: Pedagoška dokumentacija*. Zagreb: Element
- Starc, B., Obradović, Č., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing
- Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji
- Visković, I., Višnjić Jevtić, A. (2019). *Je li važnije putovati ili stići: Prijelaz djece rane i predškolske dobi iz obitelji u odgojno-obrazovne institucije*. Zagreb: Alfa
- Visković, I. (2018). Kultura zajednica u kojoj odrasta dijete rane i predškolske dobi. U: A. Višnjić Jevtić, I. Visković (Eds.) *Izazovi suradnje: Razvoj profesionalnih kompetencija odgajatelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima* (pp. 15 - 57). Zagreb: Alfa.

IZJAVA O SAMOSTALNOSTI ZAVRŠNOG RADA

Izjavljujem da je moj završni rad na temu *Poticajno okruženje za razvoj djece rane dobi*, izvorni rezultat mojeg rada pod vodstvom mentorice doc.dr.sc. Adrijane Višnjić-Jevtić te da sam u izradi istog koristila samo izvore koji su u radu i navedeni.

(Vlastoručni potpis)