

# Prilagodba djeteta na jaslice

---

Joščak, Mihaela

Undergraduate thesis / Završni rad

2023

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:147:513819>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-08**

Repository / Repozitorij:

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



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

**MIHAELA JOŠČAK**  
**ZAVRŠNI RAD**

**PRILAGODBA DJETETA NA JASLICE**

**Zagreb, srpanj 2023.**

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

**ZAVRŠNI RAD**

**Ime i prezime pristupnika: Mihaela Joščak**

**TEMA ZAVRŠNOG RADA: Prilagodba djeteta na jaslice**

**MENTORICA: Ivana Golik, mag. praesc. educ.**

**Zagreb, srpanj 2023.**

### **Izjava o izvornosti završnog rada**

Izjavljujem da je moj završni rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

Mhaela Jatah

## ZAHVALE

Veliko hvala mojoj mentorici, mag. praesc. educ. Ivani Golik, koja me *osvojila* na svojem prvom predavanju na prvoj godini studija i profesionalno me inspirirala. Već sam tada znala da će ona biti prvi izbor u odabiru mentora. Hvala joj na svom uloženom trudu i savjetima kroz cijeli studij, osobito kroz pisanje ovog završnog rada, ali i na toplini i ljudskosti. Zbog nje sam ovaj posao zavoljela prije nego što ću ga početi raditi.

Posebno hvala prof. ped. Sonji Marković, pedagoginji Dječjeg vrtića *Malešnica* koja me primila širokih ruku te svojim savjetima i dugogodišnjim iskustvom i znanjem usmjerila ovaj rad u pravome smjeru, ali me i vodila kroz cijelo njegovo pisanje. Nikada joj to neću zaboraviti.

Hvala mojoj dugogodišnjoj prijateljici Kristini, koja je izdvojila svoje slobodno vrijeme i pridonijela kvaliteti rada lekturom. Djeca i roditelji i ne slute kakva im divna nastavnica hrvatskog jezika i književnosti uskoro dolazi.

Hvala svim mojim prijateljima, mojoj drugoj obitelji, na svojoj podršci i vjeri u mene. Možda nismo uvijek bili blizu jedni drugih, ali sam uvijek znala kome se mogu obratiti.

Najveće hvala pripada mojoj obitelji, mojoj mami Violeti, tati Draženu, sestrama Matei i Niki i mom Ivanu. Hvala što ste mi sve ovo omogućili, bili uz mene, podržavali me i voljeli. Bez vas ne bih uspjela.

## SADRŽAJ

|  |    |
|--|----|
| <b>SAŽETAK</b> .....   | 1  |
| <b>SUMMARY</b> .....   | 2  |
| <b>UVOD</b> .....  | 3  |
| <b>1. ORGANIZACIJA ODGOJNO-OBRAZOVNOG KONTEKSTA S DJECOM U DRUGOJ I TREĆOJ GODINI ŽIVOTA</b> .....     | 5  |
| <b>2. RAZVOJNE KARAKTERISTIKE DJECE U DRUGOJ I TREĆOJ GODINI ŽIVOTA</b> .....                          | 8  |
| 2.1. <i>Razvoj mozga</i> .....   | 8  |
| 2.2. <i>Razvoj motorike</i> .....  | 9  |
| 2.3. <i>Razvoj govora</i> .....  | 10 |
| 2.4. <i>Socio-emocionalni razvoj</i> .....   | 10 |
| 2.5. <i>Spoznajni razvoj</i> .....   | 13 |
| <b>3. SENZORNA INTEGRACIJA – TEMELJ CJELOVITOG RAZVOJA DJECE U DRUGOJ I TREĆOJ GODINI ŽIVOTA</b> ..... | 16 |
| <b>4. DIMENZIJE KONTEKSTA USTANOVE RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA</b> .....                 | 19 |
| 4.1. <i>Socio-pedagoška dimenzija konteksta ustanove ranog odgoja i obrazovanja</i> .....              | 19 |
| 4.2. <i>Prostorno-materijalna dimenzija konteksta ustanove</i> .....                                   | 21 |
| 4.3. <i>Vremenska dimenzija konteksta ustanove</i> .....   | 24 |
| <b>5. PRILAGODBA DJETETA NA JASLICE</b> .....  | 26 |
| 5.1. <i>Dijete u vrijeme prilagodbe</i> .....  | 26 |
| 5.2. <i>Roditelj u vrijeme prilagodbe</i> .....  | 29 |
| 5.3. <i>Odgojitelj u vrijeme prilagodbe</i> .....  | 31 |
| <b>ZAKLJUČAK</b> .....   | 33 |
| <b>LITERATURA</b> .....  | 35 |

## SAŽETAK

Ustanove za rani odgoj i obrazovanje djece u drugoj i trećoj godini života, tradicionalno zvane jaslice, provode zadaće odgoja, obrazovanja i zdravstvene zaštite djece te je sve veća potraga za njima zbog zaposlenosti obaju roditelja. Uključivanje u jaslice započinje prilagodbom, postupnim privikavanjem djeteta na odgojno-obrazovnu ustanovu u kojoj stvara socio-emocionalnu vezu s odgojiteljem koji mu pruža osjećaj sigurnosti i zaštite.

Prilikom prilagodbe javljaju se razne dječje reakcije – plač, frustracija, strah, odbijanje interakcije, pasivnost te je taj period iznimno stresan za dijete, ali i za roditelje i odgojitelje koji mu mogu olakšati ili otežati cjelokupni proces.

No, osim što se upisom dijete prilagođava na odgojno-obrazovnu ustanovu, i ustanova je dužna prilagoditi se djetetu, stoga odgojitelj snosi veliku odgovornost prilikom prilagodbe. Treba imati određena teorijska znanja i kompetencije za rad s djecom u drugoj i trećoj godini života, osigurati im kvalitetno prostorno-materijalno okruženje, fleksibilan ritam dana i kvalitetne socijalne interakcije, a uza sve to i biti emocionalno osjetljiv na dječje potrebe i signale. U radu je prikazan proces prilagodbe djeteta na jaslice, ali i na koji se način ustanova i odgojitelj mogu prilagoditi kako bi djetetu olakšali boravak u odgojno-obrazovnoj ustanovi.

Ključne riječi: dijete, prilagodba, jaslice, odgojno-obrazovna ustanova, odgojitelj, roditelji.

## **SUMMARY**

Early childhood education institutions for two-year-olds and three-year-olds, commonly known as nurseries, are responsible for the upbringing, education, and healthcare of children. The demand for nurseries has been steadily increasing due to the employment of both parents. The integration process in a nursery begins with gradually adapting the child to the educational institution, fostering a socio-emotional connection between the child and the educator, who provides a sense of security and protection.

During the adaptation phase, children may exhibit various reactions, such as crying, frustration, fear, refusal to interact, or passivity. This period can be highly stressful for the child, as well as for the parents and educators who play a role in either facilitating or complicating the entire process.

However, it is important to note that while the child is adapting to the educational institution, the institution itself also has a responsibility to adapt to the child. The educators bear significant responsibility during that process, requiring specific theoretical knowledge and competences for working with two-year-old and three-year-old children. This includes providing a high-quality spatial environment, establishing a flexible daily routine, fostering quality social interactions, and being emotionally sensitive to the needs and signals of the children. The paper aims to illustrate the process of child adaptation to the nursery while also highlighting how institutions and educators can adapt to facilitate a positive experience for the children during their time in an educational setting.

Keywords: child, adaptation, nursery, educational institution, educator, parents.



## UVOD

Danas se često može čuti izraz kako su prve tri godine života djeteta najvažnije za njegov cjelovit rast i razvoj, ali i one na čijim se iskustvima temelje svi njihovi budući odnosi. Pod time se ponajprije misli na obitelj, ali i na odgojno-obrazovne ustanove u koje se djeca uključuju već od najranije dobi. Tradicionalna uloga žene počela se mijenjati već prošlog stoljeća te je danas tako uz očeve zaposlen i velik broj majki, a brigu o djetetu dijele s osobama koje su za to profesionalno osposobljene i plaćene (Petrović-Sočo, 2007, prema Clarke-Stewart, 1982, 1991, Phillips i Howes, 1993). Zakon omogućuje roditeljima mogućnost da se u dječje vrtiće prime djeca nakon navršenih šest mjeseci, ali u Hrvatskoj većina roditelja ne koristi zakonsku mogućnost polaska djece u vrtić prije navršene prve godine života djeteta (Došen-Dobud, 2004). Dakle, iz tog razloga sve veći broj djece od svoje prve godine života pohađa ustanove za rani odgoj i obrazovanje, koje se tradicionalno nazivaju *jaslicama*<sup>1</sup> (Petrović-Sočo, 2007).

Nakon formalnog dijela upisivanja djeteta u dječji vrtić i prikupljanja dokumentacije, dolazi vrijeme prilagodbe koje je izazovno svim sudionicima procesa navikavanja djeteta na odgojno-obrazovnu ustanovu. „Vrijeme prilagodbe potrebno je ponajprije djeci, ali i njihovim roditeljima, pa i odgojiteljicama“ (Došen-Dobud, 2004: 15). Za vrijeme prilagodbe, javljaju se razna dječja ponašanja – plač, frustracija, izrazitiji strah, regresija nedavno usvojenih vještina, probavne smetnje... (Došen-Dobud, 2004). Ipak, takva ponašanja opisuju se očekivanima i prolaznima.

Tijek prilagodbe ovisit će o nekoliko čimbenika. Jedan od njih je oblik privrženosti koje je dijete razvilo s roditeljem, tj. primarnim skrbnikom. Osim toga, dob djeteta, njegov temperament, kao i roditeljski odgojni stil, također su značajni faktori koji utječu na dječju prilagodbu, ali i spremnost svih sudionika na suradnju (Toma, 2020).

Osim što se za vrijeme prilagodbe dijete prilagođava na novo okruženje, okruženje je također dužno prilagoditi se djetetu i njegovim individualnim potrebama u drugoj i trećoj godini života te je stoga nužno gledati na prilagodbu i iz pravca konteksta ustanove ranog odgoja i obrazovanja djece koji utječe na kvalitetu socijalne interakcije, kvalitetu učenja te ukupno ozračje u vrtiću (Marković, 2008). Ako socio-pedagoška, prostorno-materijalna i vremenska dimenzija konteksta nisu u skladu, one direktno nepovoljno utječu na dječju prilagodbu. Ovdje je potrebno spomenuti i načine učenja djece rane dobi, kao i ulogu senzorne integracije i

---

<sup>1</sup> jaslice – tradicionalni naziv za odgojne skupine djece u drugoj i trećoj godini života

senzornih aktivnosti s djecom u drugoj i trećoj godini života koje potiču razvoj djeteta, ali ga i umiruju ulijevajući mu osjećaj sigurnosti, čime ponovno utječu na samu prilagodbu.

U prvom dijelu rada bit će objašnjena organizacija odgojno-obrazovnog konteksta s djecom u drugoj i trećoj godini života, karakteristike djece te dobi, načini i važnost učenja djece, kao i senzorna integracija i važnost senzornih aktivnosti u dječjem vrtiću te dimenzije konteksta ustanova ranog odgoja i obrazovanja djece. U drugom dijelu rada bit će opisan sami proces prilagodbe djeteta u drugoj i trećoj godini života. Cilj je ovoga rada objasniti i približiti proces prilagodbe djeteta na odgojno-obrazovnu ustanovu, ali i promotriti ga iz drugog kuta – kroz prilagodbu vrtića na dijete.

## 1. ORGANIZACIJA ODGOJNO-OBRAZOVNOG KONTEKSTA S DJECOM U DRUGOJ I TREĆOJ GODINI ŽIVOTA

Dugo su vremena djeca u drugoj i trećoj godini i njihov život u odgojno-obrazovnoj ustanovi bili predmet šutnje. Još u srednjem vijeku s radom su započele ustanove za zaštitu i sklanjanje siromašne djece s ulice, dok se početak institucijskog predškolskog odgoja počeo oblikovati i izdvajati tek u 19. stoljeću. Međutim, tadašnji zakoni u dječje su vrtiće uključivali samo djecu od navršene treće godine. Sedamdesetih godina prošloga stoljeća počeo je jačati pritisak da se jaslice počnu priznavati kao dio odgojno-obrazovnoga sustava, a prve *Programske osnove za njegu i odgoj djece u dječjim jaslicama* objavljene su 1977. godine (Došen-Dobud, 2019).

Ustanove za djecu te dobi do tad su se nazivale i *pjestovalištima*, *dadilištima*, *kolijevkama* i *hranilištima*, a poslije 1945. godine, naziv za ustanove djece do treće godine postaje *dječje jaslice* (Došen-Dobud, 2019). Ipak, tadašnje jaslice nisu bile poput današnjih. Ključna im je uloga bila zadovoljiti osnovne tjelesne potrebe, a odgojno-obrazovni rad bio je zapostavljen. Djeca su većinu dana provodila u bijelim rešetkastim krevetićima, imala bi tek pokoju igračku i bila su izolirana od kretanja i istraživanja svoje okoline. Većina odgojiteljeva posla svodila se na rutinsko obavljanje dnevnih aktivnosti poput uspavlivanja, hranjenja, previjanja i tješjenja prema potrebi. Sobe u kojima su djeca boravila izgledale su poput bolnica, bile su bijele i sterilne, a roditeljima se onemogućavao ulazak u sobe zbog zaštite zdravlja djece i sprječavanja širenja infekcija. Mnogi autori upravo to razdoblje nazivaju *medicinskim* razdobljem jaslica (Petrović-Sočo, 2007).

Osamdesetih godina prošlog stoljeća situacija je postala nešto bolja nakon objavljivanja *Programskih osnova njege i odgoja djece rane dobi* (1977) i *Zakona o odgoju i osnovnom obrazovanju* (1980), a potom i nastankom prvog priručnika za rad s djecom u drugoj i trećoj godini *Odgoj i njega djece u drugoj i trećoj godini života* (1986). Priručnik je bio namijenjen odgojiteljima, stavljao je naglasak na sve aspekte dječjeg razvoja, a čak se ukazalo i na važnost prilagodbe djeteta na novu, nepoznatu sredinu. Ipak, još uvijek se vjerovalo da je dijete malo, nemoćno biće koje je ovisno o odraslima koji mu mogu prenijeti znanja poučavanjem, zbog čega se ovo razdoblje često naziva *poučavateljskim* razdobljem jaslica (Petrović-Sočo, 2007).

1991. godine donesena je nova *Koncepcija razvoja predškolskog odgoja* i prijedlog *Programskog usmjerenja odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi*. Polazišta su mu

suvremena istraživanja i spoznaje o razvoju, odgoju i obrazovanju djece rane dobi te se može reći da tada započinje *novo doba* jaslica (Marković, 2008).

Danas je *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014/2015) temeljni dokument koji donosi smjernice o radu svih dječjih vrtića i jaslica, iako ta tradicionalna podjela na vrtić i jaslice i odvajanje jedno od drugoga više niti ne postoji. Danas dječje vrtiće u Republici Hrvatskoj mogu pohađati djeca već od napunjenih šest mjeseci života pa sve do polaska u školu, iako se mogućnost polaska prije napunjene godine dana djeteta rijetko koristi u Hrvatskoj (Došen-Dobud, 2004).

Suvremeni vrtićki programi za djecu u drugoj i trećoj godini života ostvaruju zadaće njege, odgoja, obrazovanja i zaštite. Osim toga, visoko su prilagođeni dječjim potrebama i interesima. Više ne postoji strogi *režim dana*, već je poseban naglasak na fleksibilnosti cijeloga odgojno-obrazovnog procesa, koja je i prvo načelo *Nacionalnog kurikuluma*. Čitav su prostor, njegova organizacija, namještaj i predmeti namijenjeni poticanju dječjeg razvoja (Petrović-Sočo, 2007).

Danas, u odnosu na ne tako davnu prošlost, u dječjim vrtićima rade stručno osposobljeni odgojitelji kojima nije jedina zadaća zadovoljiti dječje fiziološke potrebe. „Odgojitelj je stručno osposobljena osoba koja provodi odgojno-obrazovni program rada s djecom predškolske dobi i stručno promišlja odgojno-obrazovni proces u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini. On pravodobno planira, programira i vrednuje odgojno-obrazovni rad u dogovorenim razdobljima. Prikuplja, izrađuje i održava sredstva za rad s djecom te vodi brigu o estetskom i funkcionalnom uređenju prostora za izvođenje različitih aktivnosti. Radi na zadovoljenju svakidašnjih potreba djece i njihovih razvojnih zadaća te potiče razvoj svakoga djeteta prema njegovim sposobnostima. Vodi dokumentaciju o djeci i radu te zadovoljava stručne zahtjeve u organizaciji i unapređenju odgojno-obrazovnog procesa. Surađuje s roditeljima, stručnjacima i stručnim timom u dječjem vrtiću kao i s ostalim sudionicima u odgoju i naobrazbi djece predškolske dobi u lokalnoj zajednici. Odgovoran je za provedbu programa rada s djecom kao i za opremu i didaktička sredstva kojima se koristi u radu.“ (Državni pedagoški standard, NN 10/97, 107/07)

Kada se govori o odgojitelju koji radi s djecom u drugoj i trećoj godini života, stavljajući na stranu njegove dužnosti i vrline i sposobnosti koje bi trebao imati, važno je napomenuti da je u radu s djecom te dobi „...potpuno neprihvatljiva za njihov uspješan profesionalni rad emocionalna neosjetljivost“ (Došen-Dobud, 2004: 30).

Autorica Došen-Dobud (2004) navodi kako je u odgojnim skupinama djece u drugoj i trećoj godini života iznimno važna empatija odgojitelja koja se ne može odglumiti djeci, barem ne više puta. Djeca vrlo brzo nauče razlikovati istinsku empatiju od one odglumljene, stoga odazivi na dječje emocije moraju biti iskreni.

Kada je riječ o uvjetima u odgojnim skupinama djece u drugoj i trećoj godini života, prema *Državnom pedagoškom standardu* (2008), broj upisane djece u skupini ovisi o dobi djece, kao i o broju djece s teškoćama koje su uključene u tu skupinu. No, neke određene brojke ipak postoje. U odgojne skupine s djecom od navršenih šest mjeseci do navršenih 12 mjeseci može se uključiti najviše petero djece, od 13 do 18 mjeseci osmero djece, a od 19 do 24 najviše dvanaestero djece. Kada se govori o mješovitim odgojno-obrazovnim skupinama, tada je upisani broj djece od godinu do dvije najviše deset, a od godinu do tri dvanaest. No, kao što je već rečeno, broj djece je relativan jer ovisi i o teškoćama djece – ako je u skupinu upisano jedno dijete s lakšim teškoćama (koliko je i dozvoljeno), tada se broj ukupne djece u skupini smanjuje za dvoje, a ako se radi o većim ili kombiniranim teškoćama, i ako je broj djece nedovoljan za organizaciju odgojne skupine s posebnim programom, tada se broj djece u skupini smanjuje za četvero.

Kako bi se planirao i provodio kvalitetan odgojno-obrazovni rad s djecom u dječjem vrtiću, uvijek je nužno imati u vidu dječje razvojne karakteristike, ali voditi računa i o individualnim razlikama među djecom. U idućem poglavlju ukratko će biti prikazane razvojne karakteristike djece u drugoj i trećoj godini života, koje mogu poslužiti kao orijentacijska osnova za planiranje aktivnosti djece te dobi, ali je nužno napomenuti da se radi samo o statističkom prosjeku. To znači da su odstupanja od statističkog prosjeka normalna i da se navedeno ne koristi pri utvrđivanju *normalnosti* djeteta.

## 2. RAZVOJNE KARAKTERISTIKE DJECE U DRUGOJ I TREĆOJ GODINI ŽIVOTA

Pod pojmom *razvoj* podrazumijeva se niz promjena u sposobnostima, osobinama i ponašanjima djece zbog kojih ono postaje veće, sposobnije, spretnije i sl. U prošlosti se na dijete gledalo kao na *čovjeka u malom*, no danas se zna kako se čovjek mijenja cijeloga svog života. Suvremeni je stav da je dijete cjelovito biće, a njegov razvoj složena pojava (Starc, Čudina-Obradović, Pleša, Profaca i Letica, 2004).

### 2.1. Razvoj mozga

„Od rođenja djeteta do njegovih 9 mjeseci života stvara se 950 bilijuna novih veza, sinapsa, između 100 milijardi moždanih stanica ili neurona postojećih u trenutku rođenja“ (Stokes Szanton, 2005, prema Huttenlocher, 1994: 18).

Moždane stanice, potaknute vanjskim podražajima, stvaraju međusobne poveznice – sinapse, čime se omogućava njihova međusobna komunikacija. „Sinaptičke veze umrežuju moždane stanice i omogućuju međusobni prijenos signala. I same moždane stanice postupno sazrijevaju – mijenjaju svoj izgled i funkciju. Tipični neuron se sastoji od staničnog tijela, dendrita i aksona“ (Jovančević i Ježić, 2007: 2).

Tijelo neurona uključuje i jezgru u kojoj se nalazi DNK te tako omogućava ekspresiju gena uz čiju pomoć neuron ostvaruje svoju zadaću – procesiranje informacija. Dendriti i aksoni imaju funkciju prikupljanja (dendrit) i prijenos (akson) informacija te omogućavaju moždanim stanicama da se povežu u mrežu zvanu živčani sustav. Neuroni međusobnom komunikacijom odašilju elektro-kemijske signale pa tako izdanci kojima komuniciraju postaju sve razgranatiji, a akson kojim se impulsi jedne moždane stanice vode prema drugoj, dobiva ovojnicu koja ubrzava vrijeme prijenosa impulsa (Jovančević i Ježić, 2007).

U daljnjem procesu razvoja, neuroni odgovaraju na podražaj iz okoline međusobnim grananjem, tj. stvaranjem sinapsi. Ponavljanjem podražaja poveznice između sinapsi postaju deblje, a ako se ne ponavljaju, stanjuju se. Sinaptičke veze i putovi koje dječji mozak često koristi, ostat će očuvane i učvrstit će se, a one koje se ne koriste nestat će (Jovančević i Ježić, 2007).

Laički rečeno, dijete kretanjem i istraživanjem vlastite okoline, pobuđuje *putove* u svome mozgu koji se korištenjem podebljavaju te se tako osigurava i ubrzava prijenos impulsa tim putovima. Oni putovi kojima impulsi ne prolaze, postupno se gase (Golik, 2022).

Prof. dr. sc. Oskar P. Springer (2004) tvrdi kako geni daju mogućnost, ali intelektualno okruženje stimulira razvoj mozga kako bi dijete moglo urođenu mogućnost razviti i koristiti. Dijete, dakle, može imati idealnu strukturu nekog područja mozga, ali ako se taj dio mozga ne stimulira, neuroni se jednostavno neće umrežiti.

Nakon treće godine života djeteta, ovaj proces *sinaptogeneze* se usporava (Jovančević i Ježić, 2007).

## 2.2. Razvoj motorike

„Kao razvoj motorike razumijevamo djetetovu sve veću sposobnost svrhovitog i skladnog korištenja vlastitog tijela za kretanje i baratanje predmetima. Razvoj motorike može se pratiti kroz njegove faze, a koje su vidljive u usavršavanju držanja tijela (posturalne kontrole), kretanja (lokomocije) i baratanja predmetima (manipulacije)“ (Starc i sur., 2004: 15).

Najvažniji trenutak kojim se širi djetetovo istraživanje vlastite okoline jest početak hodanja. Najprije djeca koja su tek prohodala hodaju u širokom raskoraku te šire ruke kako bi održala ravnotežu, ali to nestaje kako dijete postaje spretnije i stabilnije. Za razliku od djeteta koje je tek prohodalo i hoda kruto i neusklađeno, dvogodišnjak hoda mekše, a uz to njiše i ruke. Kako se motorika dalje razvija, dijete usvaja druge oblike kretanja poput trčanja, skakanja, penjanja i bacanja. Djeca u drugoj i trećoj godini rado vuku i guraju stvari, provlače se, skrivaju, bacaju predmete, penju se posvuda (*nagonski penjači*) te skaču i ljuljaju se (Nenadić, 2002).

Dijete u dobi od 18 mjeseci već je uglavnom u mogućnosti penjati se na stolicu ili stubama, dok je s 24 mjeseca obično sposobno samostalno se penjati i silaziti niz stube, trčati, hodati unatraške. Između druge i treće godine dijete već održava ravnotežu, penje se, poskakuje, hoda stubama istom nogom prema naprijed te trči s teškoćom zaustavljanja (Nenadić, 2002).

Kada je riječ o finoj motorici, dijete između 12. i 14. mjeseca života uglavnom može prikladno držati olovku i graditi toranj od dvije kocke te energično šara olovkom. S 18 mjeseci baca loptu u kutiju i gradi toranj od tri ili više kocaka, dok s 24 mjeseca gradi toranj od čak šest kocaka. Osim u vis, u dobi od 24 mjeseca dijete slaže kockice u niz, a olovkom povlači vodoravne i okomite crte. Između 2. i 3. godine dijete će bacati i hvatati loptu, biti sposobno

samostalno obaviti jednostavno oblačenje i obuvanje, graditi toranj i do osam kocaka, koristiti male škare, a u trećoj će godini crtati i krug (Starčević i sur., 2004).

### 2.3. Razvoj govora

„Tijekom druge i treće godine odvija se zadivljujući govorni razvoj: jednogodišnje dijete koje zna samo nekoliko riječi dočekat će treći rođendan s mnoštvom poznatih riječi, sastavljat će kratke rečenice i vladati većinom gramatičkih struktura materinjeg jezika“ (Nenadić, 2002: 16).

Ipak, valja napomenuti kako je razvoj govora u drugoj i trećoj godini vrlo raznolik te kako postoji širok raspon individualnih razlika u brzini njegova razvoja. Svako dijete prolazi kroz iste faze govora, ali jedno će već u 10. mjesecu života koristiti riječi, dok će drugo iste izgovoriti tek u dobi od godinu i pol, pri čemu su i jedno i drugo dijete u okvirima normalnog govornog razvoja (Nenadić, 2002).

Dijete između 12 i 18 mjeseci razumije puno više riječi no što ih može izgovoriti, prati vlastite radnje uzvicima, oponaša zvukove iz svoje okoline, a ispunjava i verbalne upute („daj“, „donesi“ i sl.) (Nenadić, 2002).

Između 18. i 24. mjeseca dijete već uglavnom smisleno koristi jednostavne riječi, ispunjava upute koje sadrže dva koraka te počinje formulirati pitanja, a u dobi od 24 mjeseca ispravno izgovara sve samoglasnike i neke suglasnike, sluša i razumije jednostavnije priče poznatih situacija te postavlja pitanja („Što je to?“, „Gdje je?“ i sl.) (Nenadić, 2002).

Treća godina smatra se jednom od najvažnijih razdoblja za razvoj govora kada se naglo bogati rječnik, dijete je sposobno ispričati neku priču ili aktivnost te koristi izraze od tri do četiri riječi s pravilnim slaganjem u rodu, broju i padežu (Nenadić, 2002).

### 2.4. Socio-emocionalni razvoj

Već od otprilike šestog mjeseca života, djeca vladaju sa šest osnovnih emocija: radost, strah, ljutnja, tuga, gađenje i iznenađenje kojima daju do znanja okolini svoje potrebe i tako stupaju s njom u kontakt, a nakon druge godine javljaju se i emocije *višeg reda* kao što su sram, krivnja, zavist i ponos (Marković, 2008).



Dijete s vremenom osim što uči vlastito izražavanje emocija, ono počinje razumijevati emocije drugih koji ga okružuju. Međuodnos tih vještina uvelike ovisi o djetetovu urođenu temperamentu (Starc i sur., 2004).

„Međusobni odnos izražavanja vlastitih i razumijevanja tuđih emocija najjasnije se očituje u razvoju empatije. Empatija je emocionalni odgovor uživljavanjem u emocije koje dijete primjećuje u drugoga“ (Starc i sur., 2004: 36).

Najprije se razvoj empatije očituje u djetetovu reagiranju istom emocijom koju primjećuje kod nekog drugoga jer ono još nije svjesno svoje odvojenosti od okoline – smatra da su okolina i on jedno, što se naziva globalnom empatijom. Oko druge godine života javlja se egocentrična empatija ili empatička konfuzija. U tom periodu dijete se počinje izdvajati iz okoline, no razumijevanje se još razvija. Primjerice, na plač drugog djeteta, dvogodišnjak će reagirati tješanjem, ignoriranjem ili udaranjem. Tek se oko šeste godine egocentriizam gubi te dijete razvija kognitivnu empatiju i razumije da se tako treba ponašati. Velik utjecaj na razvoj djetetove empatije imaju roditelji i odgojitelji koji mu predstavljaju primjer za oponašanje (Starc. i sur., 2004, prema deCatanaro, 1999).

Razvoj privrženosti smatra se najvažnijim oblikom razvoja u kontekstu djetetova socio-emocionalnog razvoja. Definira se kao čvrsta emocionalna veza djeteta i primarnog skrbnika djeteta koja nastaje odgovaranjem skrbnika na dječje potrebe i pružanjem osjećaja sigurnosti, ljubavi i ugone (Starc i sur., 2004). Teoriju privrženosti prvi je opisao John Bowlby krajem pedesetih godina prošlog stoljeća, a tvrdio je kako su kvaliteta brige o djetetu u dojenačkoj dobi i stvaranje ranih veza temelj za kasnije funkcioniranje pojedinca te za oblikovanje poželjnog ponašanja. „Prema Bowlbyju (1973.) iskustvo sigurne privrženosti je temelj za održavanje osobne dobrobiti i djelotvorne emocionalne regulacije, razvoja pozitivnog modela percepcije sebe i drugih. Poticaj je za otvorenost osobe u istraživanju okoline, stvaranje bliskih odnosa, empatiju i sposobnost brige za druge. Iako se djetetova privrženost može jasno opaziti u dobi od 6 do 8 mjeseci, proces razvoja privrženosti počinje od najranijih interakcija djeteta i majke“ (Ajduković, Kregar i Laklija, 2007: 64). Ovisno o tome kako je primarni skrbnik odgovarao na dječje potrebe, dijete razvija sigurnu, anksiozno-izbjegavajuću, anksiozno-opiruću ili dezorganizirano-dezorijentiranu privrženost. Sigurna privrženost rezultat je dosljednog odgovaranja primarnog skrbnika na djetetove potrebe koji je svoje ponašanje prilagođavao ponašanju djeteta. Djeca koja su razvila sigurnu privrženost, razvila su tzv. *bazično povjerenje*, očekivanje da je svijet oko njih sigurno mjesto te da su odnosi s ljudima u njihovoj blizini izvor zadovoljstva. „Obilježja sigurne privrženosti su sljedeća: djeca koriste odraslu osobu kao bazu

iz koje istražuju svijet, sigurna su u majčinu ljubav, na odvajanje od majke reagiraju s manje straha, pokazuju više istraživačkih ponašanja, bolje rješavaju probleme, imaju bolje vršnjačke odnose, a kad odrastu, sretniji su u vezama, veze duže traju, imaju povjerljive prijatelje“ (Ajduković, Kregar i Laklija, 2007: 67). Anksiozno-izbjegavajuća privrženost razvija se kod djece kada roditelji ne odgovaraju ispravno na dječje potrebe i konstantno odbacuju dijete pa dijete izbjegava kontakt s njima, stvara *zid* između njih koji ga štiti bola od odbacivanja i odvajanja od roditelja. Obilježja anksiozno-izbjegavajuće privrženosti su: izbjegavanje kontakta koža-na-kožu, grljenje, maženje, pokazuju manjak suradnje, empatije i istraživačkog ponašanja, pokazuju malo ili ne pokazuju uopće oprez pred strancima, a postaju uznemirena tek kad su potpuno sami. Anksiozno-opiruća privrženost javlja se kada roditelji istovremeno i prihvaćaju i odbijaju djecu, nisu stalno pristupačni djeci pa potom djeca u želji za roditeljskim prihvaćanjem i pažnjom „...reagiraju istovremeno pružajući otpor i nastojeći ponovno pridobiti privrženost roditelja“ (Ajduković, Kregar i Laklija, 2007: 67). Idući tip privrženosti je dezorganizirano-dezorijentirani, koji je najkontradiktorniji i najkonfuzniji. Dijete istovremeno želi i pristupiti roditelju ili skrbniku i pobjeći od njega. Naprimjer, nakon odvojenosti s roditeljem, dijete će sjediti u krilu, ali odvrćati pogled od roditelja. Takva djeca često ne traže utjehu roditelja kada su uznemirena, radije odlaze s nepoznatima nego što ostaju s roditeljima ili čak znaju pokazivati uplašenost pri povratku roditelja. Djeca koja su razvila dezorganizirano-dezorijentirani tip privrženosti obično su doživjela puno trauma u odnosu s primarnim skrbnikom te su naučila kako ne postoji osoba kojoj bi se moglo vjerovati. Djeca koja nisu imala prilike razviti emocionalnu vezu s drugima nisu mogla razviti privrženost. Najčešće se to odnosi na djecu koja su smještena u institucije od najranije dobi ili su odrastala uz skrbnika koji je bio u potpunosti emocionalno nedostupan i uopće nije reagirao na djetetove potrebe pa dijete nije razvilo niti jedan oblik privrženosti. Djeca koja nisu razvila privrženost pokazuju niz razvojnih oštećenja, nemaju interesa za socijalne interakcije i imaju probleme s istima, teško kontroliraju impulse i agresiju, a pokazuju i kognitivne teškoće – no to se može javiti i kao posljedica odrastanja u nepoticajnoj sredini (Ajduković, Kregar i Laklija, 2007).

Što se tiče pojma o sebi, dijete najprije nije svjesno svog zasebnog postojanja od svoje okoline, ali već oko 15. mjeseca života dijete prepoznaje svoj odraz u ogledalu, oko 18. se ponaša drugačije gledajući videozapis svog i tuđeg ponašanja, a oko druge godine života prepoznaje fotografiju sebe te za sebe koristi zamjenicu *ja*. Slušajući komentare i pohvale iz svoje okoline, dijete počinje razvijati svijest o vlastitoj vrijednosti. U dobi od tri godine dijete

osjeća neku vrstu ponosa ili srama kao reakciju za samoprocjenu nekog svog postupka i osobine (Starc i sur., 2004).

Samoregulacija se definira upravljanjem vlastitim ponašanjem, a uspostavljanjem istoga, dijete postaje sposobno na prilagodbu s vanjskim svijetom (Starc i sur., 2004). Poznati test samoregulacije je *Marshmallow test* koji je prvotno započeo na Sveučilištu Stanford šezdesetih godina prošlog stoljeća. U eksperimentu su djetetu ponuđena dva izbora – hoće li sada pojesti jedan *marshmallow*, tj. sljezov kolačić ili će pričekati pa će dobiti dva. Potom osoba koja djetetu daje ovaj odabir odlazi iz sobe i dijete ne zna kada će se ta osoba vratiti i koliko će dugo čekati na slasticu. Marshmallowim testom želi se potaknuti djecu na odgodu trenutnog zadovoljstva i donošenje dugoročno boljih odluka. Znanstvenici sa Sveučilišta u Rochesteru htjeli su istražiti zašto se neka djeca mogu oduprijeti kolačiću, dok druga ližu, grickaju i na kraju pojedu kolačić prije vremena i došli su do zaključaka kako samoregulacija djeteta uvelike ovisi o djetetovim ranijim iskustvima s okolinom i s važnim ljudima u njegovoj okolini, što znači da će se dijete bolje samoregulirati ako je okolina bila dosljedna u izvršavanju onoga što je i obećala.

Prema Starc i sur. (2004), dijete koje je s primarnim skrbnikom uspostavilo sigurnu privrženost, stječe sigurnost koja je potrebna za udaljavanje od skrbnika i ulazak u odnose s vršnjacima. Dijete između prve i druge godine života počinje pokazivati interes za vršnjake, želi im se približiti, uživa u istraživanju predmeta s drugima te traži od drugih da čine nešto sa stvarima radi njihova vlastita zadovoljstva. Sukobi s drugom djecom vrlo su česti, posebno oko igračaka (Nenadić, 2002).

„Nakon druge godine života dijete sve češće uspostavlja kontakte s drugom djecom, a postupno kontakti i interakcije postaju sve dublji“ (Starc i sur., 2004).

### 2.5. Spoznajni razvoj

„Spoznajni (kognitivni) razvoj odnosi se na mentalne procese pomoću kojih dijete pokušava razumjeti i sebi prilagoditi svijet koji ga okružuje“ (Starc i sur., 2004).

Djeca između prve i druge godine usmjerena su na usvajanje tzv. fizičkog znanja o svijetu pomoću svih svojih osjetila. Djeca te dobi stalno istražuju i eksperimentiraju s predmetima – oni će predmet najvjerojatnije prvo staviti u usta jer je jezik jedini organ koji je u potpunosti razvijen već u trenutku rođenja kako bi se osigurao djetetov opstanak (sisanjem). Potom će dijete vjerojatno okretati predmet, protresti ga, baciti, lupati njime... Na taj način dijete stječe

ranije spomenuto fizičko znanje, ali i unutrašnje znanje o predmetima prije negoli nauči riječi koje označavaju te predmete. Upravo to istraživanje predmeta smatra se početkom pojmovnog razvoja djeteta (Nenadić, 2002).

Spoznajni razvoj obuhvaća i učenje odnosa među predmetima i učenje uzročnosti. Također, spoznajnim razvojem smatra se i stjecanje apstraktnog mišljenja, kao što su stalnost objekta i konzervacija (Starc i sur., 2004). Prema Bruneru i njegovoj teoriji učenja, dijete svijet razumije na temelju svog prethodnog znanja i iskustva, a usvajanje novih pojmova odvija se u tri faze: akcijska, ikonička i simbolička. U akcijskoj fazi koja se prva pojavljuje i uobičajena je za djecu od rođenja do prve godine života, dijete je fokusirano na manipulaciju predmetima i na taj način stječe znanje. Djeci je nužno omogućiti konkretno iskustvo. Iduća faza je ikonička u kojoj dijete viđeno prikazuje slikom, a nakon nje dolazi simbolička faza u kojoj dijete viđeno prikazuje simbolom. Za primjer se može uzeti jabuka. Pretpostavka je da je nemoguće razgovarati o jabukama ako se ona nikada nije držala u rukama, gotovo je nemoguće stvoriti njezinu sliku ako nikada nije manipulirano njome, a potom niti sami simboli nemaju smisla. Broj tri neće imati smisla ako prije toga nije držano u ruci tri jabuke i rađeno sa slikama jabuka koje su raspoređene u skupine od tri. Brunerova teorija učenja vrlo je slična sustavu razvoja apstraktnog mišljenja autorice Liebeck. Ona je navodila kako se novi pojmovi usvajaju redosljedom:

- I – iskustvo fizičkih predmeta,
- G – govorni jezik koji opisuje iskustvo,
- S – slike koje prikazuju iskustvo
- Z – znakovi koji generaliziraju iskustvo.

Bruner je u svojoj teoriji izostavio govorni jezik koji opisuje iskustvo, ali akcijska faza odgovara prvoj fazi iskustva fizičkih predmeta prema Liebeck, ikonička slikama koje prikazuju iskustvo, a simbolička znakovima koji generaliziraju iskustvo. Sukladno tome, nije dobro preskakati prvu fazu manipulacije konkretnim predmetima i odmah prelaziti na ikoničku fazu, već je potrebno najprije ponuditi djetetu mogućnost manipulacije predmetom, imenovati ga, zatim ga prikazati u slikama, a u posljednjoj fazi uslijedit će napisan pojam predmeta (Kolaković, 2020).

„Procesi koji su u osnovi spoznajnog razvoja jesu one sposobnosti djeteta koje mu omogućavaju učenje o stvarima i ljudima iz okoline: *osjeti* – zamjećivanje i razlikovanje osjetnih informacija, *percepcija* – tumačenje osjeta, prepoznavanje i interpretacija, *pažnja* –

selektivnost percepcije te viši procesi koji iz njih proizlaze: *mišljenje, rasuđivanje i rješavanje problema*“ (Starč i sur., 2004, prema Andrić i Čudina-Obradović, 1994: 21).

Prema Piagetu, koji je opisao razvoj mišljenja djeteta te isti podijelio u četiri faze, djeca u drugoj i trećoj godini života nalaze se u *senzomotoričkom razdoblju*. U idućem poglavlju bit će objašnjen pojam *senzorne integracije*, zašto je potrebno pridavati joj posebnu važnost u odgojno-obrazovnim ustanovama i kakva joj je poveznica s prilagodbom djeteta na iste.

### 3. SENZORNA INTEGRACIJA – TEMELJ CJELOVITOG RAZVOJA DJECE U DRUGOJ I TREĆOJ GODINI ŽIVOTA

Prema Zglavnik (2005), *senzorna integracija* definira se kao proces primanja, obrade i integracije osjeta te svrhovitog odgovora na podražaj. Svakog trenutka u mozak stiže mnoštvo senzornih informacija iz svakog dijela čovjekova tijela (Ayres, 2002).

„Mozak mora organizirati sve te osjete kako bi se čovjek normalno kretao, učio i ponašao. Mozak locira, svrstava i uređuje osjete – nešto slično kao što prometni policajac usmjerava automobile. Kada osjeti nastaju na dobro organiziran ili integriran način, mozak ih može upotrijebiti tako da formira percepciju, ponašanje i učenje“ (Ayres, 2002: 16).

Ayres (2002) tvrdi kako senzorna integracija započinje već intrauterino, kada mozak djeteta osjeti majčine pokrete tijela. Sve do otprilike sedme godine života djeteta, mozak je prvenstveno *uređaj za senzornu obradu* – on nešto osjeti i iz tog osjeta dobiva značenje.

„Malo dijete ne razmišlja puno o stvarima oko sebe; ono je uglavnom usmjereno da ih osjeti i da se kreće s obzirom na te osjete. Njegovi prilagođeni odgovori više su mišićni, ili motorički, nego mentalni“ (Ayres, 2002: 19).

Autorica Ayres (2002) navodi da nakon sedme godine djeteta, kako ono biva starije, mentalni i socijalni odgovori mijenjaju neke od senzomotoričkih aktivnosti, ali se to mentalno i socijalno funkcioniranje mozga još uvijek zasniva na senzomotoričkoj obradi te ako je ona dobro organizirana u prvih sedam godina života djeteta, dijete će lakše usvajati mentalne i socijalne vještine u budućnosti.

Senzorne informacije čovjek prima preko pet poznatih osjetila: vid, sluh, miris, okus, opip te putem dva neizostavna, a često nedovoljno prepoznata osjetila: vestibularno i proprioceptivno. Njih čovjek ne opaža izravno, ali upravo ta dva osjetila su temelji funkcioniranja osjetilnog sustava (Zglavnik, 2005).

Proprioceptivno osjetilo daje informacije o položaju i pokretima tijela, a osjetilne mu se stanice nalaze u mišićima, kostima i zglobovima. Daje informacije o tome gdje su i u kojem su položaju dijelovi čovjekova tijela, a da on pri tome ne mora gledati u njih (Biel i Peske, 2007).

Vestibularno osjetilo jest osjetilo za ravnotežu, utječe na pokrete, gravitaciju, tonus mišića i držanje, a osjetilne mu se stanice nalaze u unutarnjem uhu. Mnogi znanstvenici tvrde kako je vestibularno osjetilo najvažnije osjetilo i da uravnoteženost drugih osjetila ovisi o njemu.

Podražuje ga se aktivnostima skakanja, ljuljanja, okretanja, preskakivanja, penjanja i u svim drugima gdje se dijete nosi s vlastitim tijelom i silama gravitacije na Zemlji (Zglavnik, 2005). O istome piše i dr. Ranko Rajović, liječnik i autor NTC sustava učenja koji je usmjeren na razvoj kognitivnih i motoričkih sposobnosti djece predškolske i školske dobi.

Kako je već ranije rečeno, senzorna integracija od iznimne je važnosti za djetetov pravilan razvoj. Ono što je manje poznato jest utjecaj senzornih podražaja na umirivanje djeteta. Već u najranijem djetinjstvu majke su znale nositi i ljuljati bebu kako bi se umirila i utješila, pružajući joj tako vestibularne stimulacije. Djeca u drugoj i trećoj godini života, iako teže osamostaljivanju, i dalje trebaju puno podrške, utjehe i ohrabrenja. „Većina toga dolazi iz grljenja, sjedenja u nečijem krilu, zibanja, milovanja i ljubljenja. Osjeti tješnja su integrirajući i pomažu djetetu da se organizira kad je privremeno dezorganizirano“ (Ayres, 2002: 44).

Dr. Harry F. Harlow i njegovi suradnici sa Sveučilišta Wisconsin istraživali su povezanost taktilnog sustava s emocionalnim i socijalnim funkcioniranjem. Novorođenu su mladunčad majmuna odvojili od njihovih majki te ih odgajali umjetnim majkama napravljenim od žice i frotira. „Harlow je opazio da majmuni grle, privijaju se i penju na frotirom obloženu površinu kao da je prava majka i stvaraju emocionalnu privrženost prema svojim *majkama*. Dodirivanje frotiraste tkanine pruža im samopouzdanje da istražuju svoju okolinu i smiruje ih kada su uplašeni“ (Ayres, 2002: 68). No, mladunčad koja je bila uz majke napravljene samo od žice nije uspostavila nikakvu emocionalnu privrženost. Harlow je zaključio da su ugodni taktilni osjeti ključni za emotivnu privrženost mladunčeta majci i vjeruje da se to odnosi na sve sisavce, osobito na one koji duže vremena nakon rođenja ovise o majci (Ayres, 2002).

Kao što je u prethodnom poglavlju spomenuto, djeca se u drugoj i trećoj godini života, prema Piagetu, nalaze u senzomotoričkom razdoblju razvoja i koračaju svijetom oslanjajući se na osjetila. Upravo iz tog razloga, senzorne su aktivnosti u tim odgojnim skupinama često zastupljene. Najčešće su to taktilne aktivnosti jer taktilna stimulacija prožima i sve druge s obzirom na to da su joj osjetilni receptori po cijelom tijelu. Tijekom prilagodbe na odgojno-obrazovnu ustanovu, djeca prolaze neizmjerljivo teško razdoblje svog života i upravo im osjetilne stimulacije mogu pomoći pri umirivanju i kontroli emocija. „Međusobna povezanost svih osjetila pomaže u funkcioniranju, kretanju, obavljanju svakodnevnih zadataka, stjecanju samopouzdanja, učenju, izražavanju osjećaja stvaranjem interakcije sa svijetom koji nas okružuje. Redovitom i bogatom senzomotoričkom stimulacijom potiče se bolja samokontrola, stabilnost emocionalnih stanja, povećava se prag tolerancije na frustracije i jača senzomotorička inteligencija“ (Car-Kolombo i Miculinić, 2013: 17).

U ustanovama ranog odgoja i obrazovanja na razne se načine može poticati korištenje osjetila – centri aktivnosti u kojima su ponuđeni taktilni poticaji te djeca istražuju različite teksture, kao što su primjerice razne taktilne ploče, tepisi, glazbeni centar za auditivne podražaje u kojima istražuju različite vrste zvukova i glazbe, vizualni poticaji kroz gotovo sve centre, osobito u istraživačkom i likovnom, olfaktorno i gustativno osjetilo može se aktivirati poticajima u kojima dijete istražuje različite okuse i mirise, kao što je mirisni *memory*, a proprioceptivno i vestibularno osjetilo najbolje se razvijaju tijekom kinezioloških aktivnosti (Babić, 2017).

Kako bi se u odgojno-obrazovnim ustanovama djeci mogla osigurati osjetilna iskustva, nužno je osigurati poticajnu okolinu. Slunjski (2006), prema Kinsler i Gable (2001), tvrdi kako su kvalitetno fizičko okruženje i prostorna opremljenost ustanove (prostorno-materijalna dimenzija ustanove) najvažniji organizacijski preduvjeti učenja djece u ustanovi. Jednako bitnu ulogu imaju i vremenska i socio-pedagoška dimenzija, a međusoban sklad svih triju dimenzija jedan je od značajki koje djetetu olakšavaju boravak u ustanovi.



#### 4. DIMENZIJE KONTEKSTA USTANOVE RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Mnogi autori institucijski kontekst nazivaju *okolinom za učenje* koja je osmišljena tako da odgovara dječjim potrebama i interesima. Kako bi ustanove mogle ostvarivati zadaće odgoja, obrazovanja, njege i zaštite, djeca ondje „...trebaju naći stimulativno fizičko i socijalno okruženje s kojim će ostvarivati stalne interakcije, rješavati kognitivne konflikte, konstruirati individualno i sukonstruirati zajedničko znanje s vršnjacima i odraslima, doživljavati emocije i izražavati ih, isprobavati socijalna umijeća i razvijati tjelesne sposobnosti. Drugim riječima, ustanova za rani odgoj i obrazovanje mjesto je življenja, učenja i odgajanja, druženja i igre“ (Petrović-Sočo, 2006: 34).

U Reggio alternativnoj pedagoškoj koncepciji ustanove promišljaju i podređuju cjelokupnu organizaciju konteksta kvaliteti okoline, a ista „...postaje sve aktualnija jer odgojna praksa ne egzistira izvan prostora, vremena i ljudi i njihovih odnosa“ (Petrović-Sočo, 2006: 42).

„Djeca iz organizacije institucijskoga konteksta primaju snažne poruke o sebi i ponašaju se u skladu s njima, a te im poruke u većoj ili manjoj mjeri pokazuju (ne)povjerenje u njih i njihove sposobnosti“ (Petrović-Sočo, 2006: 38).

Institucijsko se okruženje ne odnosi samo na prostor u kojem dijete boravi i na odgojne metode nego i na sve odnose u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Odnosi i načini postupanja odraslih i djece, djece međusobno i odraslih međusobno čine socio-pedagošku dimenziju konteksta ustanove, a opremljenost, raspored, organizaciju i uređenost prostora, kao i komponiranje igračaka, materijala i opreme po istome te smjenjivanje i dimenzioniranje raznovrsnih aktivnosti u vremenu nazivaju se fizičkim dimenzijama konteksta. Iste se potom dijele na prostorno-materijalnu i vremensku dimenziju konteksta (Petrović-Sočo, 2006).

##### 4.1. Socio-pedagoška dimenzija konteksta ustanove ranog odgoja i obrazovanja

Socio-pedagoška dimenzija institucijskog konteksta smatra se najvažnijom jer fizičke dimenzije konteksta imaju smisla tek kada su djeca i odrasli u njemu. Ista je važna za dječji razvoj u institucijskome smislu jer se dijete razvija i uči u interakciji sa svojom okolinom. Mnogi autori navode kako kvalitetne socijalne interakcije u ranoj dobi, i s odraslima i s vršnjacima, igraju veliku ulogu u dječjem učenju, njegovoj socijalizaciji i cjelokupnom emocionalnom razvoju (Petrović-Sočo, 2006 i Slunjski, 2006).

S obzirom na to da je djetetovo prvo socijalno okruženje njegova obitelj, ono dolaskom u dječji vrtić širi svoje socijalno okruženje i uči se snalaziti u novim uvjetima življenja. Kako taj proces prijelaza u instituciju nije lak i jednostavan za dijete, ono će se iz straha od novog i nepoznatog prostora, osoba i druge djece te iz neznanja gdje se to našlo osjećati uplašeno, nesigurno i nelagodno. Upravo u tom periodu djetetu pomaže odgojitelj. „Odgojitelj, njegovi postupci u interakciji s drugom djecom, boja i intenzitet glasa, strpljenje, nježnost i mirnoća koje pokazuje izrazom lica, umjerenim (ne brzim i nervoznim) kretanjem, otvorenim posturama tijela i sl., kao i način na koji prihvaća dječju inicijativu, zadovoljava dječje potrebe, aranžira materijalno okruženje i organizira vrijeme, kako se ophodi s roditeljima i suradnicima i sl., sve to čini socio-pedagoški dio institucijskog konteksta koji novom djetetu pomaže u postupnom prihvaćanju nepoznate sredine“ (Petrović-Sočo, 2007: 83).

Kada dijete uvidi kako je ovo okruženje za njega sigurno i da mu odgojitelj želi dobro, ono će postupno uspostaviti socio-emocionalnu vezu s njime, a potom i s drugom djecom te odraslima u ustanovi. To zahtjeva određeno vrijeme, trud, ali i osjetljivost odgojitelja na dječje potrebe i signale te njegovu prilagodbu na to ponašanje (Nenadić, 2002).

No, odgojitelj djeluje na dijete kada toga ni sam nije svjestan, kao i onda kad nije fizički prisutan u dječjoj okolini. „Njegove se namjere, očekivanja, stavovi i uvjerenja ekspliciraju u aranžiranju prostorno-materijalnoga i vremenskoga konteksta, ozračju koje prevladava u odgojnoj skupini, načinima komunikacije s drugom djecom i odraslima, planiranju i evaluiranju odgojno-obrazovnih aktivnosti i dr.“ (Petrović-Sočo, 2007: 84).

Međutim, kvaliteta socijalne interakcije u institucijskom kontekstu ne odnosi se samo na odgojitelja i dijete i eventualno roditelje već i na sve druge odrasle u djetetovoj okolini. To bi u dječjim vrtićima bili: stručni tim, spremačice, domari, kuharice, tajnik, računovođa, roditelji druge djece i svi drugi u djetetovoj socijalnoj okolini (Petrović-Sočo, 2007).

Odgojitelj svojim ponašanjem u komunikaciji s djecom, roditeljima i drugim odraslima, ali i svojim neizravnim postupcima stvara ozračje koje ovisi o njegovoj *slici djeteta* – o njegovoj implicitnoj pedagogiji koja se nesvjesno očituje u njegovu svakodnevnom radu. Kako bi odgojitelj stvorio djeci ugodno ozračje, treba kreirati topao, miran i vedar ugođaj te iskazivati pozitivan stav prema djeci, roditeljima i u samoj ustanovi tijekom cijelog dana.

Osim odgojitelja, dio su socio-pedagoškog okruženja ustanove interakcije među djecom. Dijete dolaskom u ustanovu s njima također ostvaruje socijalne interakcije, što pozitivno utječe na njegov daljnji socijalni i intelektualni razvoj. U ustanovama ranog odgoja i obrazovanja djeci

je pruženo mnoštvo mogućnosti i prilika za uvježbavanje socijalnog iskustva (Petrović-Sočo, 2007).

Mnogi autori navode kako je ono što roditelji posebno cijene kod odgojno-obrazovnih ustanova mogućnost druženja njihova djeteta s drugom djecom, ali je to u skupinama djece u drugoj i trećoj godini života otežano zbog česte odsutnosti djece uslijed razbolijevanja. Kako bi se djeca povezala, potreban je redovit dolazak (Petrović-Sočo, 2007).

Ono što se pokazalo vrlo korisnim za djecu u institucijskom kontekstu su mješovite dobne skupine, iako još uvijek ne dominiraju u praksi hrvatskih vrtića. Na taj način mlađa djeca imaju priliku učiti od starijih, a stariji se u većoj mjeri senzibiliziraju za potrebe mlađe djece. Uočeno je i kako se novoupisana djeca u mješovitim skupinama lakše i brže prilagođavaju, mlađa djeca brže napreduju uz stariju, a čak se i djeca s posebnim potrebama lakše integriraju (Petrović-Sočo, 2007).

#### 4.2. Prostorno-materijalna dimenzija konteksta ustanove

„Mnoga suvremena istraživanja pokazuju da fizički kontekst, odnosno raspored, struktura, namjena i općenito organizacija prostora i opreme, namještaja, materijala i igračkaka koji su djeci na raspolaganju, u velikoj mjeri određuju učestalost i kvalitetu socijalne interakcije, djeluju na ukupno ozračje u kojem djeca žive i ukazuju na odgojno-obrazovni potencijal ustanove ranoga odgoja i obrazovanja“ (Petrović-Sočo, 2007: 97).

Već je i Maria Montessori naglašavala važnost prilagodbe prostora djetetu kako bi ono moglo samostalno učiti i što manje ovisiti o odraslome, a kasnije su i mnoga znanstvena istraživanja potvrdila tvrdnju da ponuđeni materijali, namještaj i oprema oblikuju djetetove aktivnosti. Tako je u Montessori vrtićima sav namještaj po mjeri djece, prostor ne bi smio biti pretrpan kako bi svi imali dovoljno prostora za kretanje, nepotreban kič i nestvarne slike koje dijete ne susreće u stvarnosti trebalo bi izostaviti, a prostor bi valjalo i dodatno oplemeniti biljkama. Maria Montessori tvrdi kako nije dobro stalno mijenjati okolinu, već bi trebala biti stalna kako bi u djece izazvala osjećaj sigurnosti (Katić, 2023). Rudolf Steiner smatra kako prostor treba što više ličiti obiteljskom domu, s realnim, prirodnim materijalima, a potrebno je i obilježavati blagdane i svetkovine. U waldorfskim vrtićima zidovi su ružičasti, žuti ili najčešće u boji breskve, a ukrašeni su dječjim radovima (Lažeta, 2021). Reggio pristup toliko naglašava važnost prostorno-materijalnog konteksta da ga naziva *trećim odgojiteljem* jer i on odgaja i

obrazuje dijete te mora biti fleksibilan kako bi se mogao mijenjati u skladu s dječjim potrebama i interesima (Petrović-Sočo, 2007).

Petrović-Sočo (2007) navodi kako bi prostor i njegova organizacija trebali poticati učenje konstrukcijom i sukonstrukcijom te širokom ponudom materijala s odgojno-obrazovnim potencijalom. Naime, kod odabira materijala u radu s djecom u drugoj i trećoj godini života, potrebno je voditi računa o sigurnosti, točnije o tome da se ne sastoje od sitnih dijelova koje bi dijete moglo progutati te da materijali nisu štetni za zdravlje. Prirodni materijali, uporabni predmeti te didaktičke igre napravljene od prirodnih i neoblikovanih materijala uvjet su dobre opremljenosti centara aktivnosti u takvim dobnim skupinama (Marković, 2008).

Osim toga, Nenadić (2002) ističe važnost higijene prostora u skupinama djece u drugoj i trećoj godini života koja se treba odlikovati besprijekornom čistoćom zbog dječjih potreba da stavljaju stvari u usta i borave većinu vremena na podu. Također, navodi kako je nužno da materijali budu dostupni djeci i da su stavljeni u razinu njihovih očiju, a mekani materijali doprinose udobnosti i miru prostora.

Dobar i usklađen prostorno-materijalni kontekst od posebne je važnosti za vrijeme prilagodbe djeteta na institucijski kontekst „...jer *poziva* dijete na aktivnost, stvara mu osjećaj ugone, pa se ono lakše i brže prilagođava na novo okruženje“ (Marković, 2008: 10).

„Odgajatelji su dužni okruženje pretvoriti u neku vrstu laboratorija u kojem će djeca eksperimentirati i doživljavati različita iskustva, pa će biti i istraživači i umjetnici i prijatelji i znanstvenici. Odgajatelji trebaju strukturirati prostor tako da potiče dječju kreativnost i želju za eksperimentiranjem, otkrivanjem i rješavanjem problema“ (Stokes Szanton, 2002: 4, prema Petrović-Sočo, 2007).

S obzirom na vrijeme boravka djeteta u dječjem vrtiću, o njemu se može govoriti kao o djetetovu *životnom prostoru* – ono ne samo da tamo uči i zadovoljava osnovne potrebe, ono se u njemu razvija kao čovjek. Na koji je način taj prostor opremljen, kako se koristi i kakve mogućnosti osigurava pokazatelj je slike odgojitelja o djetetu i što ono može, kako uči i što mu je važno, ali je i ogledalo kulture same ustanove (Petrović-Sočo, 2007).

Dr. Sandra Duncan i dr. Kathryn Murray (2021) navode kako odgojitelji najčešće organiziraju prostor sobe dnevnog boravka po centrima aktivnosti te se pritom vode funkcionalnošću prostora – likovni centar smješten je u blizini izvora vode, centar građenja u udaljenijem kutku sobe kako bi građevine ostale što duže sačuvane i sl. No, autorice smatraju

da je mnogo važnije stvoriti prostor koji potiče razvoj dječjeg mozga. U svom su pristupu izdvojile tri područja mozga koja su nužna za oblikovanje dječjih aktivnosti učenja: moždano deblo, limbički sustav i neokorteks. Ključna su uloga moždanog debla sigurnost i preživljavanje, zbog čega se još naziva i reptilski dio mozga, a upravlja nesvjesnim ljudskim radnjama kao što su disanje i otkucaji srca. Ako se čovjek ne osjeća sigurno, taj dio mozga zvonit će na uzbunu i reagirati na jedan od tri moguća načina: bijegom, borbom ili zamrzavanjem. Preduvjet razmišljanja i učenja jest upravo osjećaj sigurnosti i zato je važno oblikovati prostor tako da djeluje umirujuće. Tome pridonose jasno definirani prostori, visina prostora, zvukovi, zaobljeni kutovi te izvori prirodne svjetlosti. Iduće područje nužno za djetetovo učenje je limbički sustav u kojem se nalaze osjećaji, a oni igraju vrlo važnu ulogu u stvaranju dugotrajnih sjećanja. Osjećaji i sjećanja usko su povezani – što je osjećaj snažniji, sjećanje je trajnije i življe. Autorice smatraju da je iz tog razloga nužno prostor organizirati tako da je usmjeren na emocije, da se djeca u njemu osjećaju fizički i emocionalno ugodno. Navode kako se to može postići uključivanjem mekih materijala u prostor, kao što su jastuci, kauči i sl., toplim, prirodnim bojama, intimnim, udobnim prostorima, prirodnim izvorima svjetlosti te bi trebalo biti ponuđeno što više prirodnih, a manje plastičnih materijala. Prostori koji su toplo uređeni i daju osjećaj doma i dobrodošlice djeci pružaju emocionalnu sigurnost. Posljednje područje mozga je neokorteks, dio u kojem se odvijaju sve čovjekove sofisticirane funkcije – planiranje i organiziranje, pamćenje, pisanje, izražavanje, empatija te na kraju i samo učenje. Taj dio mozga povezan je s nižim dijelovima mozga, moždanim deblom i limbičkim sustavom, stoga najbolje i funkcionira kada su potrebe tih nižih područja zadovoljene. Kada se dijete osjeti sigurnim i kada su njegove emocionalne potrebe zadovoljene, dio mozga zadužen za mišljenje ima priliku zablistati. Kako bi ga se potaklo na učenje, potrebno je osigurati poticajan prostor koji je fleksibilan, gdje se djeca mogu izdvojiti iz grupe ako im je to potrebno, ali i da ima prostora u kojem se cijela grupa ili manja skupina djece mogu zajednički okupiti. Zaključuju kako umirujuće okruženje umiruje djecu i njihov mozak, a takav je mozak mozak koji razmišlja (Duncan i Murray, 2021).

„Prostor koji nas okružuje utječe na to kako se osjećamo, kako razmišljamo, kako se ponašamo i zapravo dramatično utječe na kvalitetu našega života. Dapače, sve što radimo prostorno okruženje može nam olakšati ili otežati“ (Petrović-Sočo, 2007: 101, prema Gandini, 1998).

### 4.3. Vremenska dimenzija konteksta ustanove

„Razmatranje vremenske dimenzije neodvojivo je od prostora i osoba u njemu jer dječje potrebe i ritmovi življenja oblikuju strukturiranje i aranžiranje fizičke okoline i povratno, vrijeme je kao i prostor, ono u kojem se odvija i protječe život“ (Petrović-Sočo, 2007: 107).

U tradicionalnim odgojno-obrazovnim ustanovama, aktivnosti djece prilagođavale su se unaprijed osmišljenim, rigidnim vremenskim okvirima. Slijed aktivnosti nazivao se *režim dana* te se njime strogo definirao raspored, redosljed i duljina trajanja aktivnosti djece – od fizioloških potreba do aktivnosti koje se tiču njihova učenja (Slunjski, 2006). Danas se, ipak, preferira koristiti naziv *dnevni ritam*. Stokes Szanton (2005) tvrdi kako je dnevni ritam alat za planiranje i organizaciju dnevnih aktivnosti, ali se on ne mora nužno provesti. Nenadić (2002) navodi isto – on predstavlja svojevrsnu orijentaciju, a ne nešto od čega se ne smije odstupati, a upravo je fleksibilnost jedna od odrednica kvalitete dnevnog ritma.

Mnogi autori već prošlog stoljeća navode kako je potrebno fleksibilno uskladiti vrijeme s individualnim ritmovima svakog djeteta. Maria Montessori naglašavala je važnost poštovanja prirodnih dječjih planova i zadovoljavanje njihovih potreba, ali i prirodan ritam razvijanja aktivnosti, bez prekidanja i požurivanja, a i Reggio pedagoška koncepcija sličnog je stava (Slunjski, 2006). U waldorfskoj se pedagogiji, također, velika važnost poklanja upravo ritmovima, ali i opuštenom dnevnom planu koji se vodi dječjim potrebama, nalik na obiteljsko okruženje. Abbott i Moylett navode kako je bebama potreban individualan raspored spavanja, hranjenja, odmora, mijenjanja pelena i vremena za igru. Djeci te dobi nužan je fleksibilan raspored kako bi se mogla voditi briga o njihovim individualnim potrebama (Petrović-Sočo, 2007).

Petrović-Sočo (2007) tvrdi kako fleksibilno realiziran, ali ustaljen ritam življenja u dječjem vrtiću djetetu daje osjećaj povjerenja u okolinu. „...svakodnevnim ponavljanjem određenih aktivnosti u približno istom vremenu i određenom prostoru dijete doživljava ugodu i postupno i samo shvaća što se s njim zbiva, pa može slijediti i predvidjeti daljnja događanja. To mu ulijeva sigurnost i pouzdanost uz uvjet da se sve aktivnosti u kojima s odraslim sudjeluje provode nježno, s ljubavlju i bez pritiska te da se u suradnji s roditeljima vremenski usklade sa životom djeteta u obitelji“ (Petrović-Sočo, 2007: 109).

U Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014/2015), prvo je načelo fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću koje je jedno od mjerila kvalitete

ustanove. Navedeno je kako postavljanje striktnih shema, bilo vremenskih, organizacijskih, prostornih ili drugih, nije primjereno u dječjem vrtiću jer one usporavaju ili čak onemogućavaju puninu razvoja djetetovih potencijala.

Nažalost, u odgojno-obrazovnoj ustanovi ne postoji tako dobar raspored koji će zadovoljiti sve dječje potrebe, osobito jer svako dijete ima svoj zaseban ritam življenja, ali ga je potrebno individualizirati u što većoj mjeri (Petrović-Sočo, 2007).

Petrović-Sočo (2007) tvrdi kako je u hrvatskim vrtićima nerijetka pojava da se dijete treba prilagođavati unaprijed osmišljenom rasporedu aktivnosti, bez obzira na njegove potrebe i interese. Za tu pojavu krivi rutinsko pristupanje odgojitelja koji ne promatra ili ne prepoznaje dječje signale ili često prekida dijete kada je ono udubljeno u neku aktivnost, a upravo tada je ono na vrhuncu učenja. Slunjski (2006), prema Fyfe (1994), tvrdi kako je umjesto strogog planiranja učenja, potrebno planirati moguće smjerove razvoja dječjeg učenja.

Da se zaključiti kako su sve dimenzije konteksta ustanove – socio-pedagoška, vremenska i prostorno-materijalna, međusobno povezane i neizmjereno važne za kvalitetu odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću. Njihova usklađenost jedan je od preduvjeta za dobar tijek djetetove prilagodbe na dječji vrtić te pozitivno utječe na njegov cjelokupni boravak u instituciji. U idućem poglavlju bit će predstavljen sami proces prilagodbe djeteta u drugoj i trećoj godini života na ustanovu.

## 5. PRILAGODBA DJETETA NA JASLICE

Prije samog polaska u odgojno-obrazovnu ustanovu, dijete i roditelj dolaze na inicijalni razgovor gdje roditelj daje podatke vezane uz trudnoću i porod, obiteljske bolesti, cijepljenje djeteta, informacije vezane uz prehranu, spavanje, umirivanje, navike, interese, dosadašnja odvajanja, svoja očekivanja od vrtića i sl. (Golik, 2022). Kada su roditelji djeteta obavili svu potrebnu papirologiju i formalnosti s odgojno-obrazovnom ustanovom koju će dijete pohađati, slijedi period prilagodbe. „To je prvi djetetov iskorak u svijet izvan prisne domaće, obiteljske sredine“ (Došen-Dobud, 2004: 14).

Prilagodba se može definirati kao „psihičko i socijalno, suživljavanje s okolinom, oblik ponašanja koji teži uspostavljanju ravnoteže između životnih – razvojnih težnji, potreba, zahtjeva pojedinca i uvjeta što ih nameće okolina“ (Mašković, Drožđan, Sokač, Josić, 2018: 26). To je razdoblje vrlo izazovno za sve sudionike: dijete, roditelje i odgojitelje jer su moguće promjene u ponašanju djeteta. „Vrijeme prilagodbe potrebno je ponajprije djeci, ali i njihovim roditeljima, pa i odgojiteljima“ (Došen-Dobud, 2004: 15).

„Proces prilagodbe traje dok dijete ne prihvati novonastalu situaciju:

- prije svega – odvajanje od roditelja
- ostajanje u novom prostoru i prihvaćanje odgojitelja
- usvajanje dnevnog ritma dana u jaslicama i novih pravila ponašanja
- uključivanje u aktivnosti
- prihvaćanje druge djece i jaslica kao mjesta gdje se sa svima dijele igračke i pažnja odraslih“ (Mašković i sur., 2018: 26).

Većina vrtića prije početka nove pedagoške godine i same prilagodbe organizira roditeljske sastanke na kojima roditelji dobivaju najvažnije informacije o vrtiću, odgojnoj skupini i odgojiteljima (Mašković i sur., 2018). Nenadić (2002) navodi kako je važno da se roditelji i odgojitelji upoznaju prije početka prilagodbe i razmijene bitne informacije jer će to olakšati komunikaciju u narednim tjednima.

### *5.1. Dijete u vrijeme prilagodbe*

U većini je vrtića uobičajeno da prvoga dana, a ovisno o praksi ustanove i narednih nekoliko, roditelj i dijete borave zajedno u prostoru odgojne skupine, a zatim postupno dijete



ostaje samo u skupini. Neovisno o tome koliko dana su dijete i roditelj zajedno u skupini i bez obzira na to kako se dijete ponaša u skupini uz roditelja, važno je napomenuti kako prilagodba djeteta započinje onoga trenutka kada dijete ostane samo u skupini (Golik, 2022).

Kada je došao trenutak da roditelj prvi puta ostavi dijete samo u ustanovi, važno je da rastanci budu unaprijed dogovoreni, najavljeni djetetu i kratki te je potrebno držati se dogovorenog vremena dolaska po dijete. Mnogim je roditeljima lakše otići kada to dijete ne vidi i kada se zaigra, no na taj se način ne gradi povjerenje između roditelja i odgojitelja. Dijete u drugoj i trećoj godini života ima izrazit strah od odvajanja od majke ili oca, tj. primarnog skrbnika, tzv. *separacijski strah*, a osim toga i strah od nepoznatog prostora i nepoznatih osoba (u ovom slučaju, odgojitelja). Također, strah ga je i jer ne razumije što se događa. Došlo je iz topline svog doma gdje je bio okružen roditeljima i užom obitelji, sve je bilo prilagođeno njegovim potrebama i interesima, a odjednom se našlo u novom svijetu gdje više nije u središtu, pažnja i igračke se dijele, vrijede drugačija pravila, a najteže im pada odvajanje od roditelja. Najprije djeca nisu svjesna činjenice da će se roditelj vratiti po njih te im treba određen period, od dva ili više tjedana, kako bi se umirilo. U idućim danima, kako dijete ostaje sve duže u vrtiću, javljaju se razna ponašanja djeteta (Mašković i sur., 2018).

Nenadić (2002) navodi kako će jednogodišnja djeca često reagirati plačem, nezainteresiranošću i odbijanjem kontakta s odgojiteljem, dok starije dijete može pokazivati i ljutnju, ne dopuštati odgojitelju da mu se približi, odgurivati ga od sebe, odbijati sjesti za stol kako bi jelo, neki čak potpuno odbijaju hranu određen period. Neka će se djeca orijentirati samo na odgojitelja pa će tako stalno biti uz njega, želeći biti u njegovu naručju. No, ima djece koja isprva samo promatraju druge, ali i onih koji će stalno ispitivati odgojitelja o roditeljima i stajati uz vrata odbijajući uključivanje u igru. Nađu se i djeca koja naizgled djeluju dobro tijekom cijelog boravka u skupini, no briznu u plač kada vide roditelja da je došao po njih. Autorica Došen-Dobud (2004) navodi kako se prilagodba ne odnosi samo na prve dane ili mjesec u ustanovi već da se kriza odvajanja kod neke djece može javiti i puno kasnije (tzv. *zakašnjela prilagodba*). Tvrdi kako se takva vrsta prilagodbe zna javiti nakon razdoblja izbivanja iz vrtića.

Mašković i sur. (2018) podijelile su reakcije tijekom prilagodbe na dvije skupine:

- a) Emocionalne: plač, ljutnja, razdražljivost, nezadovoljstvo, agresivnost
- b) Tjelesne: bolovi u trbuhu, povraćanje, glavobolja.

Došen-Dobud (2004) navodi kako je za vrijeme prilagodbe moguća i privremena regresija, tj. korak unatrag u razvoju. Primjerice, dijete koje je nedavno hodalo, može ponovno početi

isključivo puzati ili ako se nedavno odviknulo od pelena, moguće je da ponovno počne vršiti nuždu u gaćice.

Mnogi roditelji, kako navodi autorica Došen-Dobud (2004), s djecom u jaslice donose mnoge predmete koje su im davali kako bi spriječili njihov plač ili ih umirili i uz koje su djeca vezana. To su predmeti poput dude-varalice, gaze, deke, lutke, bočice i sl. „Takav *prijelazni objekt* trebao bi djetetu olakšavati prijelaz iz roditeljskog doma u jaslice, kao što i kod kuće olakšava stavljanje djeteta na spavanje. I to je situacija u kojoj dijete pokazuje strah od odvajanja. Dijete pokazuje veliku privrženost takvu predmetu, koji mu označava vezu s roditeljima i najbližima. Zlotovitz smatra da prijelazni predmet u rukama djeteta, koje se odvojilo od roditelja, ima „moć uspostavljanja prisutnosti u odsutnosti“ (Zlotovitz, 1982: 36), kontinuiteta s roditeljskim domom.“ (Došen-Dobud, 2004: 18). Ipak, Došen-Dobud (2004) upozorava kako je potrebno brinuti da djeca ne postanu ovisnicima o prijelaznom objektu koje djeca zbog umirivanja stavljaju u usta.

Samo trajanje prilagodbe ovisi o dobi djeteta, njegovu temperamentu, vrsti privrženosti koju je razvilo sa svojim roditeljem te ranijim iskustvima, o broju djece i odraslih u skupini, ali i o stavu samih roditelja prema vrtiću. Kod neke djece prilagodba traje tek nekoliko dana, dok kod nekih potraje duže. Neka djeca svakog ponedjeljka prolaze ponovnu prilagodbu.

Golik (2022) navodi kako se prilagodba može podijeliti u tri skupine:

- a) Prilagodba bez teškoća,
- b) Laka prilagodba – traje 2-4 tjedna, reakcije uobičajene za prilagodbu,
- c) Teška prilagodba – česta kod boležljive, nesamostalne djece koja nisu bila u socijalnim interakcijama. Ta djeca često izostaju iz vrtića zbog bolesti pa se prilikom povratka iznova prilagođavaju. Ova vrsta prilagodbe može potrajati i do dva mjeseca.

Ipak, Mašković i sur. (2018) naglašavaju kako su sve navedene reakcije prolazne, kako će se one s vremenom smiriti te kako se gotovo sva djeca uspješno prilagode na dječji vrtić.

Golik (2022) je opisala tijek prilagodbe u tri faze:

- 1) Dijete reagira loše zbog stresa i napetosti, javljaju se plač, ispadi bijesa, teško se odvajaju od roditelja, često se javlja boležljivost prilikom uključivanja u ustanovu, kao i regresija nedavno stečenih vještina.
- 2) Prilagođavanje – dijete počinje komunicirati, igra se, ali još nije uspjelo usvojiti sva pravila skupine.

3) Kompenzacijska faza – dijete je prihvatilo novu okolinu, lakše se odvaja od roditelja.

„Primarna zadaća procesa prilagodbe je uspostavljanje socio-emocionalne veze između djeteta i odgojitelja uz uspostavljanje osjećaja sigurnosti, prihvaćenosti i povjerenja. Znak da je prilagodba završila nije prestanak glasnog plakanja i prosvjedovanja, nego opušten i veseo ulazak vašeg djeteta u sobu dnevnog boravka, radost pri susretu s odgojiteljima i ostalom djecom. Moramo napomenuti da ima djece koja su puno suzdržanija i ne žele pokazati emocije na taj način. Kod njih ćete po pričanju o igri i aktivnostima shvatiti kad su se opustila i prihvatila novu situaciju“ (Mašković i sur., 2018: 37).

Rončević (2006) navodi kako se u vrijeme prilagodbe znaju često javiti i zdravstveni problemi. Djeca, osobito u drugoj i trećoj godini života, još uvijek nemaju izgrađen imunitet pa se tako u bliskom kontaktu s drugom djecom povećava mogućnost infekcije, a stres uzrokovan prilagodbom pridonosi tome. Najčešće bolesti koje se javljaju u odgojno-obrazovnim ustanovama su respiratorne infekcije, angine, streptokok, šarlah, vodene kozice, hripavac... Iz toga je razloga važno i da je dijete redovno cijepljeno, što je i preduvjet polaska u ustanovu (osim ako dijete ima određene zdravstvene razloge zbog kojih se nije moglo cijepiti, no za to je potrebna medicinska dokumentacija). Kod težih oblika prilagodbe može se javiti i opće pogoršanje zdravstvenog stanja djeteta te pojava kroničnih bolesti (celijakija, bronhitis i sl.). Djetetu u drugoj i trećoj godini života intenzivno rastu zubi, što može uzrokovati bolove, nervozu, povišenu tjelesnu temperaturu, rijetku stolicu te odbijanje hrane. „Sve su ove promjene i problemi na svu sreću prolazni, ali u slučaju da traju dulje, treba se posavjetovati s liječnikom ili stručnom službom vrtića“ (Rončević, 2006).

### *5.2. Roditelj u vrijeme prilagodbe*

Iako je neosporno kako je za vrijeme prilagodbe djetetu najteže, niti roditeljima nije jednostavno. Roditeljima je teško kada samo pomisle na odvajanje od djeteta, osobito kada se radi o djetetu koje je tek navršilo godinu dana. Prije samog polaska u odgojno-obrazovnu ustanovu, javlja se roditeljeva zabrinutost o tome kako će se dijete prilagoditi, tko će se brinuti o njemu, hoće li dijete prihvatiti odgojitelje i hoće li se oni dobro odnositi prema njemu (Mašković i sur., 2018). Osim toga, izložen je oprečnim informacijama s različitih strana što pogoduje njegovoj zabrinutosti. Prvi dani prilagodbe, kada dijete reagira plačem i protestom, roditeljima se čine beskrajni. Tada se bore s osjećajem grižnje savjesti jer ostavljaju dijete, uplašeni su, napeti, a još uvijek nisu stekli osjećaj povjerenja u odgojitelje (Golik, 2022).

Nenadić (2002) navodi kako se neki roditelji osjećaju loše i kada dijete dobro podnosi odlazak u vrtić jer se boje da će izgubiti privrženost svog djeteta. Kada je djetetova prilagodba teža i traje dulje, roditelji se znaju osjećati bespomoćnima, umornima, napetima i frustriranima.

Preporuka je da se prije samog početka prilagodbe roditelji s djetetom prošeću nekoliko puta do vrtića, razgledaju ga, upoznaju se s odgojiteljima, razgovaraju o aktivnostima i osobama koje će dijete tamo sretati. Roditeljev stav prema vrtiću također je od iznimne važnosti za vrijeme prilagodbe – on može olakšati, ali i otežati prilagodbu. Pozitivnim stavom o vrtiću i odgojiteljima uvelike se olakšava prilagodba. U vremenu kada je roditelj zajedno s djetetom u skupini, trebao bi se uključivati u aktivnosti s odgojiteljem i drugom djecom jer na taj način djeca od njih dobivaju informaciju da je ovdje sigurno i zanimljivo (Mašković i sur., 2018). Golik (2022) navodi kako bi roditelji trebali biti smireni i suradljivi, najavljivati djetetu da će ići u vrtić dok oni rade, pričati mu na putu do vrtića što će raditi, ne kritizirati odgojiteljice pred djetetom, a prilikom rastanka s djetetom mogu osmisliti kratak ritual opraštanja za sve prilike kojeg će se držati (zagrljaj, pjesma i sl.). Ono što roditelji ne bi trebali prilikom rastanka raditi su preduga opraštanja jer se na taj način povećava napetost koja se prenosi na dijete. Nije dobro otići bez pozdrava, kao ni lagati mu kada će doći po njega. Ucjenjivanje, nagrađivanje ili kažnjavanje djeteta za boravak u vrtiću također je nepoželjno.

Već prilikom potpisivanja ugovora s ustanovom roditelji se obvezuju da neće dovoditi bolesno dijete u ustanovu pa je vrlo važno da se istoga drže. Ponekad je roditeljima velik pritisak na poslu, a dijete često obolijeva, osobito za vrijeme prilagodbe, pa ga iz toga razloga dovode prije negoli se ono potpuno oporavilo. Osim što se na taj način ugrožava djetetova dobrobit, ugrožava se i zdravlje druge djece i odgojitelja. Po završetku oboljenja trebalo bi donijeti potvrdu pedijatra da je dijete spremno za ponovni boravak (Mašković i sur., 2018).

Često se za vrijeme prilagodbe i u obiteljskom okruženju događaju promjene. Djetetu je narušeno povjerenje u roditelje zbog odvajanja u vrtiću pa ih stoga kod kuće ne ispuštaju iz vida. Plačljiviji su, stalno traže pažnju i žele svaki djelić dana provesti s roditeljem. Posebno je važno da s djetetom provedu kvalitetno vrijeme nakon boravka u vrtiću koje je rezervirano samo za njih. U ovom periodu djetetu je iznimno važna roditeljeva strpljivost i razumijevanje (Mašković i sur., 2018).

### 5.3. Odgojitelj u vrijeme prilagodbe

„Neupitno je da je u jaslicama najvažnija odrasla osoba, izvan njihova roditeljskog doma: njihova *odgajateljica*, popularno zvana *teta*. Ona s njima ostvaruje bliske kontakte, zamjenjujući majku. Ona postaje središte svijeta svoje skupine malenih. Svaki je dječji problem i njezin, dječja tuga je i njezina; ona se na različite načine odaziva na dječje čuđenje i oduševljenje, na tuge i strahove“ (Došen-Dobud, 2004: 30).

Za vrijeme djetetove prilagodbe, i odgojitelj prolazi svojevrsnu prilagodbu. Prilagođava se na novu, drugačiju skupinu djece, s obzirom da je svaka skupina djece drugačija (Došen-Dobud, 2004). Mašković i sur. (2018) navode kako je odgojiteljima sami period prilagodbe neprirodan – treba mu vremena da upozna dijete, njegove specifičnosti i stupi s njime u interakciju.

Golik (2022) navodi kako su odgojiteljima otežavajući faktori uvjeti rada u skupinama djece u drugoj i trećoj godini života, osobito za vrijeme prilagodbe. Velik broj dječjih vrtića premašuje broj upisane djece koji je propisan Državnim pedagoškim standardom (2008). Kao što se već ranije navelo, u odgojne skupine djece od navršenih šest mjeseci do navršenih 12 mjeseci može se uključiti najviše petero djece, od 13 do 18 mjeseci najviše osmero djece, a od 19 do 24 najviše 12 djece. Kada je riječ o mješovitim odgojno-obrazovnim skupinama, tada je upisani broj djece od godinu do dvije najviše deset, a od godinu do tri dvanaest. No, danas te brojke nerijetko prelaze i brojku 20 na jednog odgojitelja te je gotovo nemoguće zadovoljiti potrebe svakog djeteta. Neki vrtići pokazuju primjere dobre prakse pa je odgojiteljima za vrijeme prilagodbe dovedena pomoć, a čak je bilo slučajeva da u prilagodbi pomažu stručni tim, računovodstvo i tehničko osoblje vrtića.

Svakako je najteži dio prilagodbe dječji plač i odbijanje. Odgojitelji se nerijetko teško nose s osjećajem nemoći, nesigurnosti, nekompetentnosti. Kako još uvijek ne poznaju dijete, ne mogu razumjeti njegove signale i potrebe. Potpuno se emocionalno ulažu djeci u narednim tjednima prilagodbe, no bez povrata, što izaziva i umor (Golik, 2022).

Kako je primarna zadaća prilagodbe stvaranje socio-emocionalne veze između djeteta i odgojitelja, vrlo je važno da je odgojitelj emocionalno osjetljiv te da su njegovi odazivi na dječje emocije iskreni. Dijete vrlo brzo nauči prepoznati iskrenu empatiju od one odglumljene (Došen-Dobud, 2004).

Kako bi pomogao djetetu u procesu prilagodbe, Golik (2022) navodi kako je vrlo važno da odgojitelj često nosi, mazi i umiruje djecu, razgovara, pjeva im i igra se s njima, neguje ih, potiče samostalnost, a uz to je smiren, promatra ih, uči o njima i fleksibilan je shodno njihovim potrebama. Također, svakom djetetu treba omogućiti individualizirani pristup jer je svjestan kako je svako dijete jedinstveno.

Nenadić (2002) navodi kako se djetetu u prvim danima u ustanovi ne treba postavljati osobite zahtjeve oko ponašanja i navika jer je važno da dijete najprije prihvati vrtić i stekne osjećaj sigurnosti u njemu. Uz to, tvrdi kako pokušaji uspostavljanja kontakta s djetetom trebaju biti oprezni i nenametljivi da ne izazovu strah kod djeteta, a ako dijete pokazuje otpor, ne treba inzistirati na tome. Kada se dijete počne osjećati sigurnije i opuštenije, treba mu dati priliku pridružiti se u igru. Treba prije svega biti nježan prema svoj djeci, a osobito treba paziti na povučenu djecu koja tuguju u sebi. Također, odgojitelj bi trebao pratiti dijete pa vidjeti nazire li se poboljšanje: plače li kraće i brže se umiri, promatra li drugu djecu u igri i sl. Pri svim nedoumicama i teškoćama odgojitelj treba biti svjestan da se može osloniti članove stručnog tima.

Naravno, nužno je da odgojitelj i roditelji međusobno surađuju, a za to je potrebno međusobno povjerenje, iskrenost i prihvaćanje. Odgojitelj u ovom periodu treba pokazati pozitivan stav prema roditeljima i pružiti im razumijevanje. Njihova međusobna suradnja temelj su kvalitetne prilagodbe djeteta na ustanovu (Golik, 2022). Temelji kvalitetne suradnje mogu se uspostaviti individualnim razgovorima, dolaskom roditelja u skupinu, roditeljskim sastancima, tematskim radionicama, kutkom za roditelje, raznim druženjima roditelja, odgojitelja i djece, grupama podrške i drugim alatima komunikacije (Mašković i sur., 2018).

Zaključno, vrijeme prilagodbe izazovan je period za sve sudionike – djecu, roditelje i odgojitelje, no otvorenosću za suradnjom, međusobnim razumijevanjem, iskrenom komunikacijom i ustrajnošću taj će period ubrzo završiti. Prilagodba je prvi korak ka nadolazećem lijepom periodu života djece i njihovih roditelja.

## ZAKLJUČAK

Jaslice su tradicionalni naziv za odgojno-obrazovne ustanove djece u drugoj i trećoj godini života u kojoj se ostvaruju zadaće odgoja, obrazovanja i njege. Prije samog polaska u jaslice, dijete treba proći proces prilagodbe. Kao što je ranije opisano, prilagodba je proces navikavanja djeteta na odgojno-obrazovnu ustanovu i izazovan je period ponajprije za dijete, a potom i za roditelja i odgojitelja. Sami tijek prilagodbe ovisi o raznim čimbenicima – o dobi djeteta, njegovim ranijim iskustvima, urođenom temperamentu, vrsti privrženosti koje je razvilo s primarnim skrbnikom, ali i o stavu roditelja prema vrtiću. Za vrijeme prilagodbe javljaju se razna dječja ponašanja, od plača, straha i ljutnje do pasivnosti i odbijanja interakcije te mogu potrajati od nekoliko dana do nekoliko tjedana. Primarni cilj prilagodbe je stvaranje socio-emocionalne veze djeteta i odgojitelja kojom dijete stječe osjećaj sigurnosti i povjerenja.

Odrasli u djetetovoj okolini od iznimne su važnosti za sami proces prilagodbe. Ponajprije su spomenuti roditelji i važnost njihova pozitivna stava prema ustanovi i odgojitelju, iskrenost i otvorenost za suradnju s odgojiteljem i spremnost na proces prilagodbe čime uvelike utječu na tijek prilagodbe.

Druga odrasla osoba na čijim je leđima velika odgovornost oko pitanja prilagodbe je odgojitelj. Ponajprije odgojitelj mora imati određena znanja o razvojnim karakteristikama djece u drugoj i trećoj godini života te će tako biti u mogućnosti provoditi kvalitetan odgojno-obrazovni rad vodeći računa o dječjoj dobi i njihovim mogućnostima, ali vodeći računa i o potrebama i interesima svakog djeteta zasebno. S obzirom da se djeca u drugoj i trećoj godini nalaze u senzomotoričkoj fazi razvoja, odgojitelj koji ima znanja i kompetencije za rad s djecom te dobi, znat će važnost senzorne integracije i uvrstit će senzorne aktivnosti u vrtić. One mogu djetetu pomoći u cjelokupnom funkcioniranju, svakodnevnim zadacima, učenju, stjecanju samopouzdanja, potiču bolju samokontrolu, stabilnost emocionalnih stanja i povećavaju prag tolerancije na frustracije.

Osim što je se za vrijeme prilagodbe dijete navikava na dječji vrtić, nužno je i da se dječji vrtić prilagođava djetetu i njegovim potrebama. Da bi se djeci osigurala osjetilna iskustva, odgojitelj treba osigurati poticajnu okolinu. Ponuđeni materijali, namještaj i oprema oblikuju djetetove aktivnosti te je stoga nužno dati široku ponudu materijala u skladu s interesima i potrebama djeteta, ali vodeći računa o njegovoj sigurnosti. Naime, djeca u drugoj i trećoj godini života nerijetko stavljaju predmete u usta pa je iz tog razloga potrebno izostaviti predmete koji

mogu narušiti njihovu sigurnost. Prostor treba biti dovoljno interesantan da potakne dječju kreativnost i želju za eksperimentiranjem, otkrivanjem i rješavanjem problema, a čak je prepoznata važnost prostorno-materijalnog konteksta za vrijeme prilagodbe. Prostor poziva dijete na aktivnost, stvara mu osjećaj ugone te se dijete tako lakše i brže prilagođava novom okruženju. Vremenska dimenzija konteksta naglašava potrebu fleksibilnog rasporeda u odgojnim skupinama kako bi se dječje potrebe zadovoljile u što većoj mjeri, a socio-pedagoška dimenzija konteksta istaknuta je kao najvažnija jer prostorno-materijalna i vremenska dimenzija imaju smisla tek kada su djeca i odrasli u njemu. Vjeruje se kako su kvalitetne socijalne interakcije u ranoj dječjoj dobi temelj dječjega učenja, socijalizacije i cjelokupnog emocionalnog razvoja. Sklad svih triju dimenzija konteksta ustanove od nemjerljive su važnosti na sami tijek prilagodbe djeteta i mogu mu olakšati boravak u ustanovi.

No, daleko najvažnije za vrijeme djetetove prilagodbe je odgojiteljeva podrška, suosjećanje, strpljenje i razumijevanje dječjeg ponašanja. Tako će odgojitelj za vrijeme prilagodbe olakšati djetetu boravak u ustanovi pokazivanjem interesa za njega, čestim nošenjem, maženjem, razgovorom, pjevanjem i igrom, njegovom te prilagodbom na njegove potrebe, a nužna je kvalitetna suradnja s roditeljima kako bi zajedno radili na djetetovoj dobrobiti. Napomenuto je kako su sva ponašanja djeteta za vrijeme prilagodbe prolazna te da je u tom procesu ipak djetetu najteže, zbog čega mu je potrebna podrška odraslih oko sebe. Svako je dijete jedinstveno i neće se sva djeca prilagoditi u isto vrijeme te je iz toga razloga svakom djetetu potreban individualizirani pristup i vrijeme da se privikne na novonastalu situaciju, nove ljude oko sebe i na odlazak roditelja.

Postoji usporedba prilagodbe djeteta na vrtić s učenjem plivanja – nikada se ne ide prvog dana u dubinu, već postupno iz plićaka prema dubljem sve dok se ne nauči plivati. Odgojitelji imaju veliku odgovornost prema djeci koja dolaze u njihova naručja jer kvaliteta prilagodbe jedna je od odrednica cijelog budućeg boravka u vrtiću. Smatram da znanjem i željom za učenjem, ali i nježnošću, iskrenošću i odgovornošću u radu znatno utječemo na djetetovu budućnost. Djeca su najveće blago u čijim rukama ostavljamo svijet, samo trebaju nekoga na koga će se moći osloniti na putu ka tome.



## LITERATURA

Ajduković, M., Kregar Orekšović, K. i Laklija, M. (2007). TEORIJA PRIVRŽENOSTI I SUVREMENI SOCIJALNI RAD. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (1), 59-91. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/11494>.

Ayres, A. Jean. (2002). *Dijete i senzorna integracija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Babić, S. (2017). *Obilježja senzornoga profila djece s teškoćama senzorne integracije* (Završni rad). Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci. Preuzeto s <https://repository.ufri.uniri.hr/islandora/object/ufri:139>.

Biel, L. i Peske, N. (2007). *Senzorna integracija iz dana u dan*. Buševac: Ostvarenje d.o.o.

Car-Kolombo, T. i Miculinić, S. (2013). Moje tijelo – senzomotorika u jaslicama. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19 (72), 14-17. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/145508>.

Došen-Dobud, A. (2004). *S djecom u jaslicama*. Zagreb: Alinea.

Došen-Dobud, A. (2019). *Nove slike iz povijesti predškolskog odgoja: prilozi povijesti institucijskoga predškolskog odgoja*. Zagreb: Novi redak.

Državni pedagoški standard, NN, 10/97, 107/07. Preuzeto s [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008\\_06\\_63\\_2128.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html).

Duncan, S. i Murray, K. (2021). A Calm Brain Is a Thinking Brain. *Exchange*, 43-49. Preuzeto s [https://www.academia.edu/61068768/A\\_Calm\\_Brain\\_is\\_a\\_Thinking\\_Brain\\_Brain\\_SET\\_Learning\\_Environments\\_for\\_Young\\_Children](https://www.academia.edu/61068768/A_Calm_Brain_is_a_Thinking_Brain_Brain_SET_Learning_Environments_for_Young_Children).

Golik, I. (2022). *Jaslice – adaptacija*. Multimedijски sustavi [Merlin]. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb.

Golik, I. (2022). *Učenje i istraživanje*. Multimedijски sustavi [Merlin]. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb.

Jovančević, M. i Ježić, C. (2007). Nasljeđe, ljubav i njega u ranom razvoju mozga – Utjecaj istraživanja razvoja mozga na novi pristup poticanja ranog rasta i razvoja djece. *Dijete, vrtić, obitelj*, 13 (48), 2-7. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/177562>.

Katić, M. (2023). *Matematika u Montessori pedagoškom pristupu* (Završni rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

Kolaković, M. (2020). *Matematika u dječjem vrtiću* (Završni rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Preuzeto s <https://dabar.srce.hr/islandora/object/ufzg:2132>.

Lažeta, M. (2021). *Prostorno-materijalno okruženje waldorfskog vrtića kao poticaj razvoju djeteta rane i predškolske dobi* (Završni rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:251972>.

Marković, S. (2008). *Unapređivanje konteksta jaslica – na putu prema viziji* (Stručna radnja). Zagreb: Dječji vrtić *Malešnica*, A. T. Mimare 34.

Mašković, T., Drožđan, D., Sokač, M. i Josić, M. (2018). *Od jaslica do škole*. Sveta Nedjelja: Printera grupa.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, NN, 05/15. Preuzeto s <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje/3478>.

Nenadić, S. (2002). *Odgoj u jaslicama: priručnik za odgojitelje i stručne suradnike*. Imotski: Naklada Potjeh.

Petrović-Sočo, B. (2006). *Kontekst jaslica – jedna od odrednica odgoja i razvoja djece rane dobi* (Doktorska disertacija). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.

Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.

Rončević, A. (2006). Najčešći problemi u vrijeme prilagodbe djece na jaslice i vrtić. *Dijete, vrtić, obitelj*, 12 (45), 27-28. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/177731>.

Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči*. Zagreb: Mali profesor.

Springer, P. Oskar (2000). Mozak se razvija korištenjem. *Priroda: popularno naučni prilog „Glasnika“ Hrvatskog prirodoslovnog društva*, God. 90 (2000), 11=880, 32-35.

Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B. i Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

Stokes Szanton, E. (2005). *Kurikulum za jaslice: razvojno-primjermi program za djecu od rođenja do 3 godine*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.

Toma, L. (2020). *Prilagodba djeteta na život u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (Završni rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:979454>.

Zglavnik, M. (2005). Osjetilno učenje – senzorna integracija. *Dijete, vrtić, obitelj*, 11 (41), 2-5. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/178005>.