

Izazovi i mogućnosti profesionalnog oblikovanja pozitivnih odnosa s djecom rane i predškolske dobi

Petrić, Terezija

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:999977>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-27**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

TEREZIJA PETRIĆ

**Izazovi i mogućnosti profesionalnog oblikovanja pozitivnih odnosa s
djecom rane i predškolske dobi**

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2023.

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

**Izazovi i mogućnosti profesionalnog oblikovanja pozitivnih odnosa s
djecom rane i predškolske dobi**

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Profesionalne kompetencije odgajatelja

Mentorica: prof. dr. sc. Renata Čepić

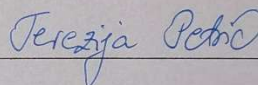
Studentica: univ. bacc. praesc. educ. Terezija Petrić

Matični broj/JMBAG: 0299012602

**U Rijeci,
rujan, 2023.**

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

„Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentorom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu završnog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.“



Terezija Petrić

ZAHVALA

Hvala mojim sposobnostima i mojoj vjeri u sebe koji su me doveli do spoznaje važnosti cjeloživotnoga obrazovanja. Hvala mojoj profesiji koja mi je pokazala da rad s malom djecom znači visoku razinu odgovornosti, ali i visoku razinu ljubavi prema životu i promjeni. Hvala odgajateljskom pozivu koji mi je pokazao da samo samosvjesna i jaka osoba može mijenjati urođene bihevioralne obrasce, kako za svoju dobrobit, tako i za dobrobit djece koju odgajam.

Hvala obitelji koja stoji kraj mene u svim mojim pobjedama, hvala mentorici koja sa strpljenjem i entuzijazmom sudjeluje u izradi ovoga rada, hvala prijateljima koji nikada nisu sumnjali u moj karakter.

Ovim radom doprinosim svom osobnom i profesionalnom identitetu i, nadam se, znanstvenoj zajednici, a u mojim je očima temelj mog daljnjeg rasta i razvoja.

SAŽETAK

Odgajatelj i dijete čine mikroklimu ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, a pozitivni profesionalni pedagoški odnosi su temelj izgradnje kvalitetnog sustava odgoja i obrazovanja. Cilj ovog rada je pregled recentnih spoznaja te primjena kvalitativnog istraživačkog pristupa kako bi se dobio dublji uvid u izazove i mogućnosti oblikovanja pozitivnih odnosa s djecom rane i predškolske dobi iz perspektive odgajatelja. Rezultati empirijskog istraživanja ukazali su na potrebu za profesionalnim usavršavanjem odgajatelja u području kreiranja prostorno-materijalnog okruženja, osiguravanja bolje opskrbe materijalima za odgojno-obrazovni rad te veće podrške odgajateljima u ostvarivanju pozitivnih promjena u vrtiću. Odgajatelji ističu značaj osobnih i profesionalnih karakteristika poput samospoznaje, senzibiliteta, tolerancije, poštovanja, te poboljšanja vještina komunikacije, refleksije i timskog rada. Pronalaženje zajedničkog jezika u suočavanju s izazovima, asertivna komunikacija i prosocijalno djelovanje također se ističu kao važni čimbenici unaprjeđenja pozitivnog ozračja za učenje i kvalitetne međuljudske odnose. Dobiveni rezultati mogu poslužiti kao polazište za daljnja istraživanja postojećih odgojno-obrazovnih praksi razvoja kvalitete odnosa u svrhu ostvarivanja dječje dobrobiti u dječjim vrtićima.

Ključne riječi: rani i predškolski odgoj i obrazovanje, odnos odgajatelj – dijete, pozitivna pedagogija, dječja autonomija, dječja dobrobit

ABSTRACT

The preschool teacher and the child form the microclimate of the early childhood and preschool educational institution, and positive professional pedagogical relationships are the basis for building a quality educational system. The aim of this paper is to review the current state of knowledge and apply a qualitative research approach to gain deeper insight into the challenges and opportunities of building positive relationships with children in early childhood and preschool education from the perspective of the educator. The results of the empirical research point to the need for professional development of preschool teachers in the area of creating a spatial and material environment, ensuring a better supply of materials for pedagogical work and providing more support for preschool teachers in order to achieve positive changes in the kindergarten. Preschool teachers emphasise the importance of personal and professional qualities such as self-awareness, sensitivity, tolerance, respect and improving communication, reflection and teamwork skills. Finding a common language in the face of challenges, assertive communication and prosocial behaviour are also highlighted as important factors in improving a positive learning atmosphere and the quality of interpersonal relationships. The results obtained can serve as a starting point for further exploration of existing pedagogical practises to develop quality relationships in order to promote children's well-being in kindergartens.

Keywords: Early childhood and preschool education, teacher-child relationship, positive pedagogy, child autonomy, child well-being

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
1.1. Relacijska pedagogija – ostvarivanje pozitivnih odnosa	3
1.1.1 Odnos odgajatelj – dijete	3
1.1.2 Odnosi među vršnjacima	10
1.1.3 Odnosi među odraslima	10
1.2. Profesionalne kompetencije odgajatelja i dobrobit djece.....	11
1.2.1 Profesionalnost u odnosima	14
1.2.2 Od pozitivne psihologije do pozitivne pedagogije	18
1.2.3 Profesionalne kompetencije odgajatelja u oblikovanju pozitivnih odnosa	23
1.3. Pregled recentnih radova o pozitivnim odnosima s djecom rane i predškolske dobi (2018. – 2023.).....	25
2. PROBLEM, CILJ I ISTRAŽIVAČKA PITANJA	41
3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	42
3.1. Uzorak ispitanika	42
3.2. Metode i tehnike prikupljanja podataka.....	45
3.3. Metode analize podataka.....	46
4. REZULTATI I RASPRAVA	48
4.1. Motivacija djece za učenje.....	49

4.2.	Djetetova pozitivna percepcija o sebi u procesu učenja.....	52
4.3.	Pozitivno ozračje za učenje i društvene odnose.....	55
4.4.	Implementacija sadržaja na razini vrtića.....	59
4.5.	Refleksija na provedeno istraživanje	63
5.	ZAKLJUČCI	64
6.	LITERATURA.....	67

1. UVOD

Iako je danas znatna pozornost usmjerena na rani i predškolski odgoj i obrazovanje, odgajatelje kao nositelje odgojno-obrazovnog procesa, te djecu i roditelje kao korisnike vrtića, ostvarivanje pozitivnih odnosa zasigurno je područje koje zahtijeva znatno veću pozornost znanstvene i stručne javnosti. Odnosi čine dio svakodnevnoga života ljudi kao socijalnih jedinki te su zbog toga neizostavan dio svih životnih sfera – osobne, obiteljske, poslovne, prijateljske, pa i hobija.

Poznato je da djeca najbolje uče kada imaju sigurne odnose s odraslim odnosima. Kada djeca od vrlo rane dobi razvijaju odnose povjerenja osjećaju se samopouzdanijima i sposobnijima istraživati i učiti. Uz osjećaj emocionalne sigurnosti djeca kroz igru uče razvijati vještine i razumijevati važnost pozitivnog komuniciranja s drugima. Može se reći da su odnosi ključni.

Odgojno-obrazovni djelatnici na izazove pred sobom nerijetko gledaju kao na priliku za osobni i profesionalni rast i razvoj. Kritičkim promišljanjem, refleksijom na rad, osvješćivanjem implicitne pedagogije korak su bliže efikasnijem rješavanju izazova s kojima se suočavaju u svojem radu. Svaki izazov je ujedno i prilika za učenje, a osobni i profesionalni rast i razvoj može se pozitivno reflektirati na nove načine promišljanja i nove alate za izravni odgojno-obrazovni rad s djecom.

Vrlo dobro je poznat konstrukt mikroklima koju čine djeca, odgajatelji i roditelji koji svojom sinergijom doprinose kvalitetnom provođenju odgoja i obrazovanja. U vrtiću se odvija vrlo važna sekundarna socijalizacija djece putem interakcije s vršnjacima, drugom djecom i odraslim osobama, a „interakcijama s drugima utječe se i na društvo oko sebe“ (Bašić, 2015). Socijalizacijom i učenjem djece u vrtiću, odvijaju se procesi usvajanja kulturalnih normi i svih onih nepisanih pravila ponašanja u određenim situacijama. Na taj način, uz poštivanje dječjih prava, individualizma i želja, obogaćivanjem programa edukativnim sadržajima i odgojnim djelovanjem, odgajatelji sudjeluju u procesu izgradnje samosvjesne individue spremne za funkcioniranje i rast i razvoj u društvu. Odgajatelj svojim profesionalnim kompetencijama djeci omogućuje prelazak na sljedeću stepenicu razvoja ili kako je to Vygotski nazvao – omogućuje im zonu proksimalnoga razvoja.

U tom posebnom pedagoškom odnosu koji se temelji na profesionalnoj odgovornosti te poticanju samorazvoja i samoostvarenja djeteta, odgajatelji su odgovorni za kvalitetu odnosa. Uz to, kako ističe Bilić (2016: 104) na dijete se gleda i kao na "...sustvaratelja svojega razvoja koji aktivno pridonosi svojoj socijalizaciji", a ne samo kao na osobu na koju se djeluje izvana. Pozitivni profesionalni pedagoški odnosi temelj su izgradnje kvalitetnog sustava odgoja i obrazovanja, a odgajatelj i dijete čine mikroklimu ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Cilj ovog rada je pregled recentnih spoznaja te primjena kvalitativnog istraživačkog pristupa kako bi se dobio dublji uvid u izazove i mogućnosti oblikovanja pozitivnih odnosa s djecom rane i predškolske dobi iz perspektive odgajatelja.

1.1. Relacijska pedagogija – ostvarivanje pozitivnih odnosa

1.1.1 Odnos odgajatelj – dijete

Življenje u današnjem društvu može značiti rast i razvoj na granici koja razdjeljuje individualnu inicijativu i društveno-kulturalne norme te je kao takva posebna i drugačija za svakoga od nas. Implementacija nove paradigme odgoja i obrazovanja u naš svakodnevni rad kao i osvješćivanje naše implicitne pedagogije mogu nam pomoći u poboljšanju kvalitete naših odnosa s djecom. Takvi bi se odnosi trebali temeljiti na suvremenom gledištu, promatrajući dijete kao posebnu individuu, *malog čovjeka* koji od rođenja ima svoje sposobnosti, vrline i afinitete te u interakciji s djetetom slušati i uvažavati njegovu perspektivu.

Odgajatelji imaju ključnu ulogu u izgradnji pozitivnih odnosa s djecom rane i predškolske dobi (Castle i sur., 2016, prema Ardeleanu, 2022), što kasnije poboljšava dječje sposobnosti i ishode (O'Connor i sur., 2011, prema Ardeleanu, 2022). Analizirajući kako se pozitivne pedagoške prakse provode u Finskom sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, Ranta i sur. (2014) naglašavaju važnost pozitivne pedagoške prakse vezane uz odnos odgajatelj – dijete, pozitivna iskustva učenja, podršku autonomiji djece, odnose među djecom i odnose među odraslima u RPOO-u. Odnos između odgajatelja i djeteta uvelike utječe na kvalitetu učenja: dobar i siguran odnos sadrži češće interakcije te jača motivaciju za učenjem. Također ima i pozitivan utjecaj na dječju dobrobit i angažiranost u aktivnostima kao i pozitivne i dugotrajne učinke na razvoj djeteta. Način na koji odgajatelj ostvaruje interakciju s djetetom ima veliki utjecaj na to kako dijete vidi sebe kao učenika. Primjerice, Furrer i Skinner (2003, prema Ranta i sur., 2020: 3) odnos odgajatelja i djeteta smatraju glavnim faktorom procesa i ishoda učenja. U takvom pristupu kojemu je dijete centar, gradi se zajedništvo, razvijaju se društvene i akademske vještine te se podržava inicijativa. Odgajateljeva pozitivna i prijateljska pojava te iskren interes za djecu grade pozitivno okruženje za učenje, motiviraju djecu da se više trude u težim situacijama te ih osnažuju na aktivnu participaciju u aktivnostima (Bethere, Pavitola i Ulmane-Ozolina, 2014; Määttä i Uusiautti, 2012a; Lerkkanen i sur., 2012; Leskisenoja i Uusiautti, 2017. i dr., prema Ranta i sur., 2020: 2-3). Ranta i sur (str.3) zaključuju kako „odnos između

odgajatelja i djece ima dugoročan utjecaj ne samo na individu nego i na društveno gledište“.

Blewitt i sur. (2018) predlažu konceptualni model za poticanje socio-emocionalnog učenja u ranoj i predškolskoj dobi usmjeravanjem fokusa prema kvaliteti i svrsi odnosa odgajatelj-dijete. Princip koji se prepoznao u više zemalja zagovara da se socio-emocionalni razvoj djece događa u kontekstu reagiranja (responzivnosti) i kognitivno-stimulirajućih interakcija, toplih i podržavajućih odnosa, angažiranja s vršnjacima i namjernih strategija koje se provode tijekom igre i strukturiranog grupnog vremena. Emocionalna podrška povezuje se s dosljednim, pozitivnim i osjetljivim odnosima koji potiču dječje prosocijalne i samoregulirajuće vještine, te mogu ublažiti utjecaj problema u ponašanju na učenje (Blewitt i sur., 2018).

Ishimine i sur. (2009) istražuju kvalitetu odgoja i obrazovanja u australskim vrtićima te sukladno tome radu, Blewitt i sur. (2018) spominju strukturalnu kvalitetu (omjer odgajatelja i djece, prostor, resursi, kvalifikacije osoblja, programi i kurikulum), koja bi trebala podržavati kvalitetu procesa. Socio-emocionalno učenje (engl. social and emotional learning – SEL) je pristup koji se u velikoj mjeri oslanja na procese pomoću kojih djeca stječu znanje i vještine povezane sa samosvijesti, svijesti o društvu, upravljanju sobom, odnosima i odgovornim donošenjem odluka (Blewitt i sur., 2018). Nalazi metaanalize programa za socio-emocionalno učenje govore u prilog važnosti istoga. SEL ispitanici demonstrirali su značajno poboljšane socio-emocionalne vještine, stavove i akademska postignuća koja su se očitovala za čak 11% prednosti nad kontrolnom skupinom (Weissberg i sur., 2015). Dokumenti u Velikoj Britaniji (engl. The Early Years Foundation Stage, Department for Education, 2017) identificiraju osobni, socijalni i emocionalni razvoj vještina te pritom spominju sljedeće: razvoj pozitivne slike o sebi i drugima, pozitivni odnosi i poštovanje drugih, socijalne vještine, samoregulacija emocija, razumijevanje prikladnog ponašanja u društvu te samopouzdanje u vlastite sposobnosti. Slično, Nacionalni okvir za osiguranje kvalitete u pružanju programa u ranom djetinjstvu (The Early Years Learning Framework (EYLF) u Australiji ima poseban naglasak na učenju temeljenom na igri i prepoznaje važnost komunikacije i jezika (uključujući rano opismenjavanje i računanje), te društvenog i emocionalnog razvoja. U nacionalnom okviru EYLF

opisuje djetinjstvo kao vrijeme pripadanja, bivanja i postajanja (eng. Belonging, Being i Becoming). Navedeni 3B elementi se ukratko opisuju na sljedeći način:

Pripadanje – Podupiranje djece da pripadaju, pružanje im prilike da budu dio zajednice.

Bivanje– Dati djeci priliku da budu ono što jesu. Dopuštanje djeci vremena da rastu vlastitim tempom, uživaju u čudu djetinjstva, uče o sebi, razviju duboke odnose i u potpunosti se uključe u nove ideje i interese.

Postajanje – podrška djeci da ostvare svoj potencijal i također im pomoći da izrastu u aktivne članove zajednice.

Pripadnost je osnova za ispunjen život. Djeca osjećaju da pripadaju zbog odnosa koje imaju sa svojom obitelji, zajednicom, kulturom i mjestom. Djetinjstvo je posebno razdoblje u životu i djeci je potrebno vrijeme za samo "biti" - vrijeme za igru, isprobavanje novih stvari i zabavu. Postajanje se odnosi na učenje i razvoj te stjecanje iskustva. Djeca počinju formirati svoje osjećaj identiteta od rane dobi.

U spomenutom dokumentu (Department of Education, Employment and Workplace Relations & Council of Australian Governments, 2009) navode se sljedeći ishodi učenja: ohrabrivanje djeteta za snažan osjećaj identiteta, povezanost sa svijetom i doprinos istome, snažan osjećaj za vlastitu dobrobit, samopouzdanje, angažirano učenje te efektivna komunikacija (prema Blewitt i sur., 2018: 3).

Istaknimo i ciljeve okvira učenja u ranoj dobi (<https://campuskindergarten.org.au/early-learning-framework>):

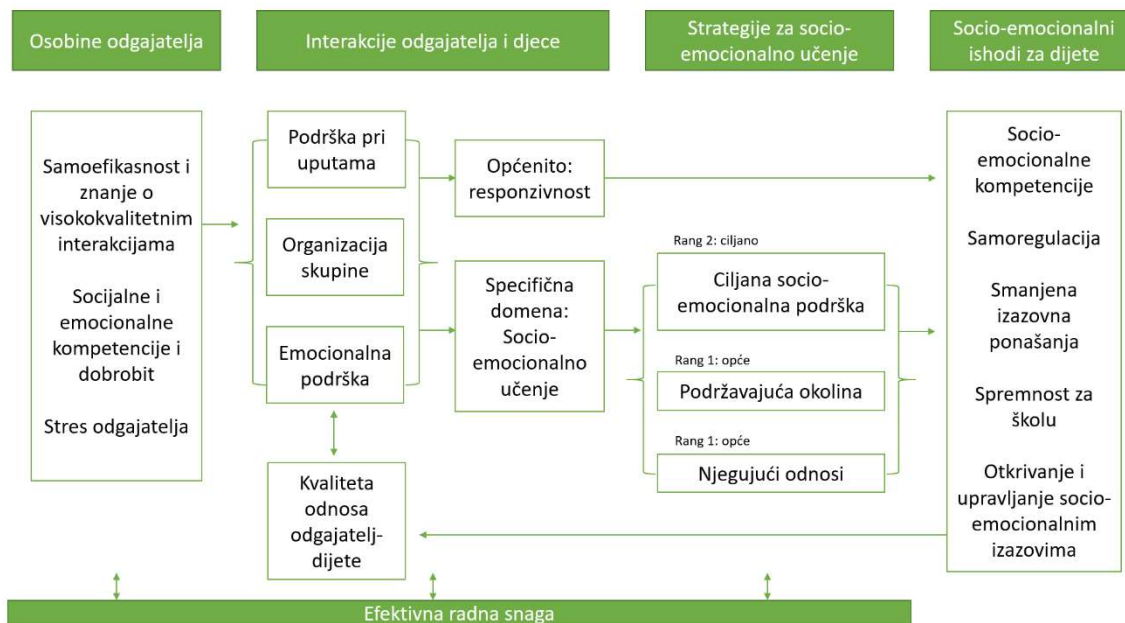
- Učinite svaki dan najzabavnijim što djeca uče.
- Kao odgajateljima, naš posao je da zajedno učimo, zajedno promatramo i proširujemo stvari koje djeca već znaju.
- Naš prvi i najvažniji cilj s Okvirom za učenje u ranim godinama je potaknuti zadovoljstvo, znatiželju i istraživanje u učionici. Ovo su najveći darovi koje naši odgajatelji mogu dati djetetu.
- Odgajatelji će podržati učenje i proširiti ga što je više moguće upravo tamo i tada kako se djetetovo otkriće razvija.

Kao rezultat toga, djeca će razviti ljubav prema učenju što će im pomoći da uspiju u budućem obrazovanju. Njihovo oduševljenje i spontano čuđenje trebaju uvijek biti na prvom mjestu.

Konceptualni model prikazan u radu Blewitt i sur. (2018) raščlanjuje se na faze i te iste faze proučava, a u svrhu osvješćivanja kvalitete i svrhe odnosa odgajatelj-dijete u oblikovanju pozitivnih socio-emocionalnih ishoda tih odnosa. Faze (stadiji) ovoga modela su sljedeće (Prikaz 1):

- (1) *osobine odgajatelja* koje utječu na kvalitetu interakcije odgajatelj-dijete;
- (2) *vrste interakcije odgajatelj-dijete* koje su povezani s pozitivnim socijalnim, emocionalnim i kognitivnim ishodima (engl. The Teaching Through Interactions Framework)
- (3) *višerazinski, sistematski pristup* za kvalitetnu interakciju odgajatelj-dijete i za strategije koje jačaju dječje socio-emocionalno funkcioniranje temeljeno na Piramidalnom modelu za podržavanje socijalno-emocionalne kompetencije dojenčadi i male djece (engl. The Pyramid Model for Supporting Social-Emotional Competence in Infants and Young Children).

Prikaz 1: Konceptualni model za poticanje socio-emocionalnog učenja u djece usmjeravanjem pažnje na kvalitetu i svrhu odnosa odgajatelj-dijete



Izvor: (Blewitt i sur., 2018: 3)

Prikazani model počinje s osobinama odgajatelja koje utječu na kvalitetu i količinu interakcija odgajatelj-dijete. Učinkovitost tih interakcija djelomično ovisi o sposobnosti odgajatelja da razumije socijalne i emocionalne znakove te da na iste primjereno odgovori (Pianta, Hamre i Stuhlman, 2003, prema Blewitt i sur., 2018: 4). Stoga postoji određeni interes za karakteristike, znanje i vještine odgajatelja koje se mogu modificirati s ciljem povećanja kvalitete odnosa odgajatelj-dijete. Dok Sabol i Pianta (2012) istražuju usklađenost odnosa djece s odgajateljima i roditeljima, značaj odgajatelja u ulozi moderatora za djecu s lošijom socio-ekonomskom pozadinom te obrazovanje odgajatelja iz perspektive relacijske pedagogije, model Blewitta i sur. se usmjerava na tri karakteristike odgajatelja u kvaliteti odnosa odgajatelj-dijete: samoeфикаsnost i znanje o visokokvalitetnim interakcijama, socio-emocionalna kompetencija i dobrobit te stres odgajatelja.

Okvirni pravilnik koji zagovara poučavanje putem interakcija (*engl. The Teaching Through Interactions (TTI) Framework*) identificira tri glavne domene interakcije koje mogu biti najefektivnije za dječji razvoj: emocionalna podrška, organizacija skupine / sobe dnevnoga boravka te podrška pri uputama / obrazovnom radu. Emocionalna podrška povezuje se s konzistentnim, pozitivnim i osjetljivim odnosom koji podržava dječje prosocijalne i samoregulativne vještine, te može ublažiti probleme u ponašanju pri učenju.

Blewitt i sur. (2018: 6) ističu kako se domena emocionalne podrške procjenjuje konzistentnošću, pozitivnošću i osjetljivošću odnosa koji potiču dječje prosocijalne i samoregulativne vještine te mogu olakšati utjecaj problema u ponašanju ili učenju (Pianta i sur. (2008, prema Blewitt i sur., str. 6) te navode kako je za takvu procjenu potrebno promatrati pozitivnu klimu, povezanost djece i odgajatelja, sveukupnost ekspresije negativnosti, odgajateljevu osjetljivost i razinu slušanja i odgovaranja na dječje potrebe, razinu strukturiranosti i organizacije prostora te odgajateljevo pozdravljanje i uvažavanje dječjih ideja. Pozitivni odnosi odgajatelj-dijete primarni su čimbenik kvalitetnih odgojno-obrazovnih iskustava djece rane dobi, a koji čine temelj budućih školskih uspjeha.

Rad „Classroom Assessment Scoring System: Manual K-3“ autora Pianta, La Paro i Hamre (2008) citiran je gotovo 4000 puta. U tom radu autori prezentiraju Classroom Assessment Scoring System (CLASS) sistem kao opservacijski alat za procjenu kvalitete rada od ranog i predškolskog odgoja do 3. razreda koji se temelji na interakciji odgajatelja i djeteta, a ne na fizičkom okruženju ili specifičnom kurikulumu. CLASS je istraživan više od 10 godina u više od 3000 učionica. Implementacija navedenog alata za promatranje kvalitete pokazala je njegovu korisnost u nastojanjima povezanima sa odgovornosti, planiranjem programa, profesionalnim razvojem i istraživanjima. Sistem obuhvaća tri ključne domene odnosa odgajatelj-dijete: emocionalnu podršku, organizaciju skupine te podršku u procesu. Primjenom Likertove skale od 7 stupnjeva, mjeri se osjetljivost učitelja kao reakcija na dječje potrebe, upravljanje ponašanjem kao sposobnost učitelja da strukturira odgojno-obrazovni proces, pozitivnu klimu u procesu i izravnom kontaktu s djecom, a negativna klima (obrnuto bodovanje) kao način na koji učitelji pokazuju

nezadovoljstvo ili frustraciju (npr. Ljutnju; Raver i sur. 2008). Što je viši rezultat CLASS u svakoj domeni, učitelji se ocjenjuju učinkovitijima. Prema Pianta i sur., odgajatelji koji uspješno upravljaju ponašanjima i pažnjom unutar skupine ohrabruju djecu na razvoj samoregulacije, samokontrole i kognicije. Podržavanje odgajatelja u procesu izgradnje interakcija s djecom od krucijalne je važnosti ukoliko želimo ojačati dječje socio-emocionalno funkcioniranje unutar ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Za socio-emocionalni razvoj djece važne su kompetencije odgajatelja za profesionalno oblikovanje pozitivnih odnosa s djecom tijekom svakodnevnih interakcija s djecom, te jačanje kompetencija u praksi.

Uvidom u radove o SEL-u te pregledom navedenoga koncepta, može se istaknuti važnost uloge odgajatelja za održavanje pozitivnog odnosa odgajatelj-dijete i pozitivne klime. Tako, referirajući se na autore Merritt i sur. (2012), Wiltshire (2022: 4) navodimo kako se učitelji koji pružaju emocionalnu podršku mogu promatrati kao topli, ljubazni i osjetljivi na socio-emocionalne potrebe svakog djeteta i pažljivo brinu o tome kako reagiraju na djecu. Pozitivna komunikacija, pokazivanje poštovanja neverbalnom i verbalnom komunikacijom neke su od odlika takvog odgajatelja. Nadalje, Wiltshire navodi kako su karakteristike odgoja i obrazovanja nijansirani, kompleksniji i odnosno utemeljeni, što je puno više od samog prenošenja znanja. Pianta i sur. (2003: 204, prema Wiltshire, str. 4) navode kako se čini da su ključne kvalitete za takav odnos odgajatelj-dijete povezane sa sposobnostima ili vještinama odrasle osobe da ispravno pročita dječje emocionalne i socijalne signale, odgovori na signale (primjerice praćenje djetetove inicijative), pokažu prihvaćanje i emocionalnu toplinu, ponude pomoć prema potrebi, modeliraju regulirano ponašanje te odrede prikladne strukture i granice dječjem ponašanju. Wiltshire (str. 10) u Zaključku svojega rada ističe kako uporaba CLASS kao alata za mjerenje interakcije između učitelja i djeteta i topline u razredu, može koristiti ali i doprinijeti dodatnom stresu učitelja ako se učitelji previše orijentiraju na rezultate koje će postići na ovom instrumentu te autori ističu važnost iskrenih razgovora i interakcija u instituciji u kojoj se cijeni različitost, surađuje s učiteljima i štiti izvorna priroda odnosa između učitelja i djece. Uz kvantitativne, potrebne su kvalitativne i mješovite metode istraživanja da bi se dobila šira slika pri razmatranju odnosa odgajatelja i djece.

1.1.2 Odnosi među vršnjacima

Odnosi s vršnjacima i potreba za socijalnim kontaktima imaju važno mjesto u djetetovom životu, već u ranom djetinjstvu. Socijalna okolina i emocionalne vještine utječu na dobrobit svakog pojedinog djeteta u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, kako je pokazalo istraživanje značaja socijalne podrške i emocionalne inteligencije za subjektivnu dobrobit (Gallagher i Vella-Brodrick, 2008). Durlak i sur. (2011), provevši istraživanje socio-emocionalnoga učenja od vrtića do srednje škole, tako zaključuju da pozitivna pedagoška pažnja koja se pridaje dječjim socio-emocionalnim vještinama znači podržavanje njihova učenja, socio-emocionalnih sposobnosti i pozitivnih stavova koje djeca imaju prema samima sebi i drugima. Slavin (2014) u svom istraživanju kooperativnog učenja proučava četiri teorijske perspektive uspjeha takvog učenja: motivacija, društvena povezanost, razvojna i kognitivna elaboracija. Iz perspektive pozitivne pedagogije, zajedništvo dobiva na svom značenju jer se zajedništvom širi pogled na svijet, jača uvažavanje i poštivanje drugih, vježbaju učenje i participacija te fleksibilnost u novim i drugačijim zadacima, a sve se to odvija suptilno putem bivanja dijelom zajednice (Slavin, 2014). Roseth i sur. (2008) istražuju vršnjačke odnose i načine na koje se isti promoviraju. Prema njima, u zajednici vrtića djeca uče socijalne sposobnosti i stavove, empatiju, socijalne uloge i načine izražavanja, dijeljenje, pregovaranje i komunikacijske vještine. Prijateljstva, općenito, potiču pozitivni holistički razvoj jer djeca uče jedna od drugih stvari kojima ih odrasli ne mogu poučiti (Ranta i sur., 2020). Prijateljstva tako mogu podržavati razvoj zdravog samopoštovanja i ojačati kompetencije objektiviziranja negativnih utjecaja (Bolger i sur., 1998 prema Ranta i sur., 2020:4). Kako ističu Ranta i sur., 2020: 4), prema finskom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, djecu bi se trebalo ohrabrivati da se upoznaju s drugim ljudima i kulturama, da usvoje stilove prijateljske i tople interakcije i dobre manire, da preuzimaju odgovornost i brigu za sebe i druge te da prakticiraju participaciju u aktivnostima.

1.1.3 Odnosi među odraslima

Zadovoljstvo i sreća koju odgajatelji osjećaju na svom radnom mjestu neizbježno se reflektira na djecu. Radno okruženje odgajatelja/učitelja takvo je da se njihov i dječji

svijet miješaju i preklapaju. Ako odrasli mogu stvoriti pouzdanu, otvorenu atmosferu u kojoj se osjećaju prihvaćenima, cijenjenima i shvaćenima, takva će atmosfera podržavati njihovu dobrobit na radnom mjestu, dok će neprijateljska ili agresivna atmosfera negativno utjecati na odgajateljevu socijalnu i emocionalnu dobrobit (Ylitapio-Mäntylä i sur., 2012; Collie i sur., 2012, prema Ranta i sur., 2020:4). Odgajatelji koji emocionalno podupiru potrebe svakog pojedinog djeteta mogu se smatrati srdačnima, pristojnima, osjetljivima i brižljivima u odnosu na to kako brinu o djetetu. Suprotno tome, odgajatelji koji osjećaju određeni pritisak i stres, pružat će manju emocionalnu potporu djetetu, što je dokazano i istraživanjem (Wiltshire, 2022). Iznimno je važno osvijestiti implicitne vrijednosti i moći se posvetiti ovome pozivu sa sposobnošću da se odupremo stresu i negativnosti koja nam se nameće u svakodnevnom privatnom ili profesionalnom životu.

Osim navedenoga, odgajatelji su također odgovorni za komunikaciju s roditeljima djece te kreiranje pozitivnih odnosa s njima. Melhuish i sur. (2015) pokazuju kako je interakcija s roditeljima značajan čimbenik podržavanja djetetova razvoja i učenja. Kvalitativna suradnja s roditeljima korelira s uspješnošću u učenju i aktivnom participacijom djece u vrtiću i školi (Galindo i Sheldon, 2012) što je odličan pokazatelj vrijednosti odnosa i uključenosti roditelja u sustav, ali i važnosti kvalitetne komunikacije odgajatelja/učitelja i roditelja.

1.2. Profesionalne kompetencije odgajatelja i dobrobit djece

Sušanj Šulentić (2014) tvrdi kako je za uspješnost potrebno imati kvalitetne odnose koji doprinose zadovoljstvu djelatnika, koji u ugodnoj klimi, lakše i bolje obavljaju svoje radne zadatke. Drugim riječima, poštujući autonomiju i identitet svakoga pojedinca stvara se zajednica koja promiče pozitivne vrijednosti – poštovanje, otvorenost, iskrenost i želju za napretkom. Tako će, vrlo vjerojatno, i odgajatelj koji je zadovoljan svojom okolinom i koji se osjeća podržano od svoje zajednice, te iste vrijednosti prenositi na djecu umijećem odgoja.

Nedovoljna podrška ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju (povećanje plaća, beneficije, podrška okoline) može pridonijeti odlasku odgajatelja iz struke. Stres, izgaranje i cirkulacija odgajatelja temelje se na percipiranim resursima (npr. podrška

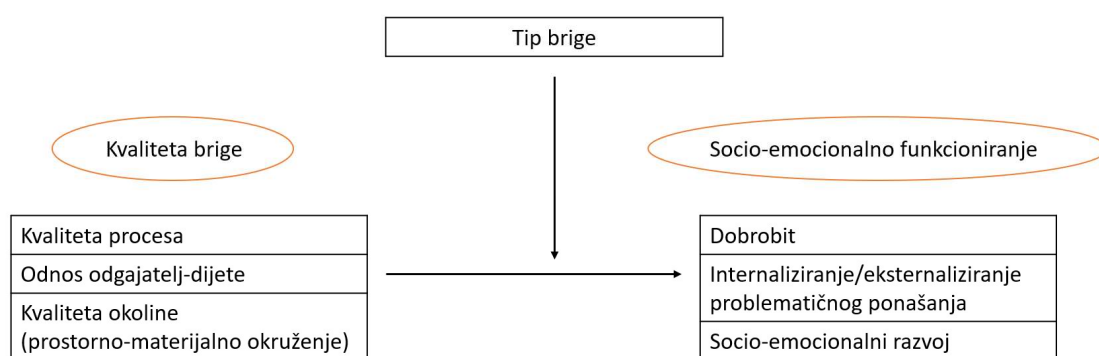
voditelja, ravnatelja i kolega, kontrola radnih mjesta) i zahtjevima (npr. radno opterećenje i emocionalni zahtjevi). Studije također ukazuju na uzroke odlaska odgajatelja iz struke uslijed nepovoljnih uvjeta rada, organizacijske klime i kulture, kvalitete odgojno-obrazovnog programa) kao i čimbenika na osobnoj razini (npr. obiteljske obaveze, opcije za alternativni posao). Odluka odgajatelja da napusti svoju profesiju može ovisiti i o vrijednostima koje taj odgajatelj vidi i vrjednuje u toj specifičnoj ustanovi (Deci i Ryan, 2000 prema Ardeleanu i sur., 2022). Odgajatelji se tako nerijetko razmještaju po drugim skupinama unutar vrtića, po drugim vrtićima ili se čak prekvalificiraju i odlaze iz vrtića jer uvjeti rada, podrška okoline i vrijednosti nisu na zadovoljavajućoj razini ili u skladu s vrijednostima i očekivanjima tog odgajatelja. U takvim situacijama česte izmjene odgajatelja, česte zamjene ili odlasci odgajatelja iz ustanove mogu imati veliki utjecaj na dijete. Dijete koje je stvorilo zdravu privrženost i imalo povjerenja u jednog odgajatelja, sada se mora privikavati na drugog. Takvo što može itekako utjecati na klimu i kulturu vrtića.

Studije konstantno pokazuju da odgajatelji ulaze u odgajateljsku profesiju sa snažnom intrinzičnom motivacijom i vrijednostima (npr. uživanje u radu s djecom) i s altruističnim i uslužnim ciljevima, primjerice, pomoć i podrška djeci i obiteljima, doprinos društvu. Recentna istraživanja također poručuju da odgajatelji ostaju u svojoj profesiji zbog želje i strasti za rad s djecom. Odgajatelji pripravnici jednako uživaju u svojoj profesiji zbog ekstrinzičnih nagrada (plaća i beneficije) i uslijed intrinzičnih nagrada (pronalaženje smisla u pozivu, vrjednovanje misije služenja djeci, osiguravanje visokokvalitetnoga obrazovanja) te iz jednakih razloga doprinose kvaliteti svog radnog mjesta (Grant i sur., 2019; Kwon i sur., 2020; Jacoby i Corwin-Renner, 2021; prema Ardeleanu i sur., 2022).

Važno je napomenuti da pozitivnu klimu čini odnos odgajatelj-dijete, podrška za prijelaze / tranzicije / adaptacije, interakcija s kolegama te poučavanje djece vještinama za suočavanje sa stresom. Za djecu nije dobro da se nalaze u gruboj, strogoj okolini ili okolini koja pretjerano stimulira njihova osjetila (Davis i sur., 2020). Odnos između odgajatelja i djeteta ima veliku važnost u jaslicama jer pruža djeci sigurnost, a to posebno podržava razvoj djece s mogućim problemima u ponašanju (Davis i sur., 2020).

U Nizozemskoj, postoji razlika između centra koji pruža uslugu odgoja i obrazovanja za djecu i kućnog odgoja i obrazovanja (koji je također vrsta institucije). Većina djece obitava u centrima za odgoj i obrazovanje – vrtićima / briga za djecu u centru (engl. center-based child care), no nekolicina ih boravi i u kućnoj brizi za djecu (engl. home-based child care). Razlike u navedenim centrima su u omjeru odgajatelja i djece te roditelji, sukladno tome, biraju ono što žele za svoje dijete. U vrtićima je omjer djece i odgajatelja 8:1, ovisno o dobi djece, a u kućnim vrtićima je omjer djece i odgajatelja 5:1. Roditelji koji žele da je njihovo dijete pod većim i brojnijim utjecajem vršnjaka i vršnjačkoga učenja svoje dijete upisuju u vrtiće, dok oni kojima je važniji odnos odgajatelj-dijete, dijete upisuju u kućne vrtiće. Odnos odgajatelj-dijete nije zanemaren ni u ovim prvima, ali može se reći da je naglašeniji u drugim ustanovama. Istraživanje Sluitera i suradnika (2023) (Prikaz 2.) pokazalo je da je kvaliteta procesa veća u kućnim vrtićima nego u vrtićima, a uključene su karakteristike poput emocionalne podrške odgajatelja te bliskosti odgajatelja i individualnog djeteta.

Prikaz 2.: Okvirni koncept: efekti oblikovanja kvalitete i tipa usluge na socio-emocionalno funkcioniranje djeteta (lijevo: kućni vrtić; desno: vrtić)



Izvor: (Sluiter i sur., 2023: str. 4).

Međutim, kvaliteta fizičkog prostora bila je bolja u vrtićima. Djeca koja pohađaju kućne vrtiće pokazivala su bolje socio-emocionalne vještine. Dobrobit djece uvelike je ovisila o bliskosti djeteta s odgajateljem.

Važno je za napomenuti da u hrvatskim vrtićima omjer djece i odgajatelja iznosi 13:1 (u jaslicama) i 25:1 (u predškolskim skupinama) što se zasigurno odražava na kvaliteti procesa, odnosu odgajatelj dijete i klimi skupine, ali i ustanove u cjelini. Uvjeti rada u europskim državama uvelike se razlikuju te je stoga možda nerealno očekivati jednake ishode za djecu.

1.2.1 Profesionalnost u odnosima

Pri pojašnjavanju profesionalnosti kao konstrukta koji se pojavljuje u odnosima, treba najprije definirati pojam profesionalnosti. Profesionalnost se opisuje dvojako, pa tako može razumijevati osobu koja obavlja svoju struku te je u istoj profesionalna jer se za nju visoko obrazovala ili može značiti stav koji osoba zauzme u odnosu na ravnopravnu odraslu osobu s kojom je u poslovnom odnosu. U prvom slučaju profesionalnost znači stečene kompetencije za rad; dok u drugom slučaju profesionalnost znači odnos koji obuhvaća kvalitete poput uzajamnosti, poštovanja, iskrenosti i izravnosti.

Kako bismo se smatrali kompetentnim djelatnicima za rad s djecom, pored znanja i sposobnosti stečenih obrazovanjem, potrebno je proučiti i vlastite vrijednosti, stavove i uvjerenja. Skup takvih vrijednosti i stavova može biti naša implicitna pedagogija ili se može, primjerice, odnositi na skriveni kurikulum. Kada je riječ o skrivenom kurikulumu, među nebrojenim pojavnostima koje obuhvaća, Jančec (2016, prema Čamber Tambolaš i sur., 2022: 2) izdvaja tri: empatiju, osobine ličnosti i stavove o značajkama prostora. U istome se radu navodi kako se nerijetko skriveni kurikulum proučava jer je nedorečen, nepoznat, teško ga je razlikovati i razumjeti i kao takav predstavlja izazov brojim teoretičarima. Skriveni kurikulum može se opisati kao dio odgojno-obrazovne stvarnosti koji nije obuhvaćen službenim programom ili drugim javnim dokumentima, a važan je jer utječe na obrazovne ishode ili se pak pojavljuje kao skup afektivnih izlaza obrazovanja, tj. kao naučene vrijednosti, norme, stavovi i

socijalne vještine nužne za uspješnu socijalnu integraciju (Gordon, 1982, prema Čamber Tambolaš i sur., 2022: 3).

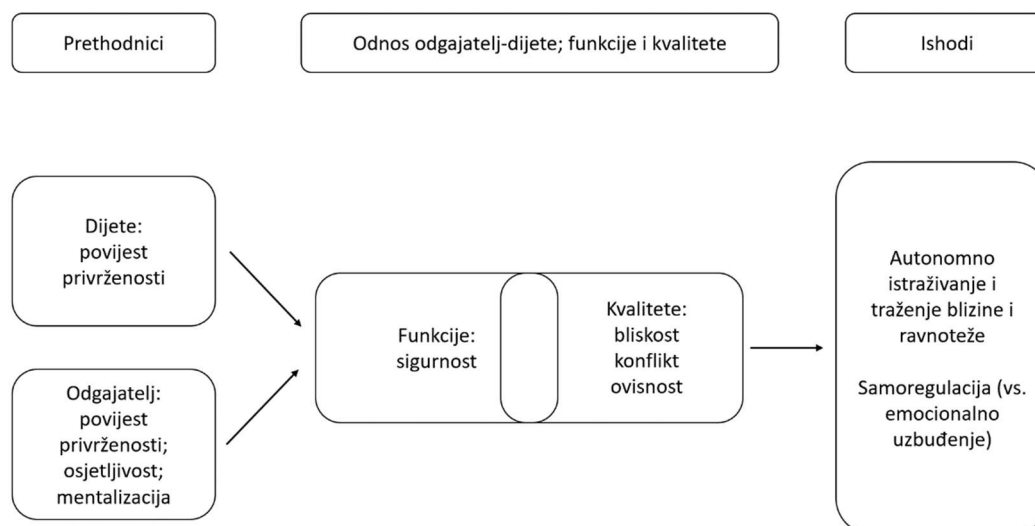
Profesionalnost u odnosima povezana je s kulturom vrtića. S obzirom da je kultura vrtića određena kroz zajednička vjerovanja i vrijednosti koje usko povezuju članove neke zajednice i drže ih na okupu; definira se kao leća kroz koju sudionici vide sami sebe i svijet koji ih okružuje; ili kao *živa tvar* kojoj najveći pečat daju međuodnosi učitelja i djece u ustanovi te međuodnosi učitelja i djece sa zajednicom (Fullan, 2007). Kultura vrtića obuhvaća nepisana pravila i tradiciju, norme i očekivanja koja prožimaju sve – kako se ljudi ponašaju, kako se oblače, o čemu razgovaraju, traže li od svojih kolega pomoć ili ne i kako se učitelji osjećaju u odnosu na svoj posao i svoje učenike (Čamber Tambolaš i sur., 2022: 4). Drugim riječima, kultura ustanove se manifestira odgovarajućim obrascima ponašanja, socijalnim normama i mentalnim modelima (Senge, 2003).

Profesionalnost može značiti razinu emocionalne inteligencije potrebnu za rad u odgojnoj ustanovi; a s druge strane može značiti predanost pozivu koji radimo i sustavno ulaganje i unaprjeđivanje vlastitoga ja u odgojno-obrazovnoj ustanovi kojoj pripadamo. Vrtić je laboratorij kulture i kao takav čini mjesto gdje se osobna i kolektivna kultura razvija pod utjecajem politike, društva i vrijednosti konteksta te se na taj kontekst odražava u recipročnom odnosu (Rinaldi, 2006 prema Čamber Tambolaš i sur., 2022: 4).

Vrlo je važno za odgajatelje osvijestiti vlastitu implicitnu pedagogiju i svoje ponašanje prema djeci. Gregoriadis i sur. (2022) u svome istraživanju pokazuju kako odgajatelji nerijetko sude prema rodu djece, primjerice da su dječaci agresivniji od djevojčica. Kako bismo u svome radu implementirali ideju o jednakosti za svu djecu, morali bismo se ostaviti predrasuda. U istom je istraživanju također navedeno kako je percepcija odnosa odgajatelj-dijete iz perspektive odgajatelja i djeteta drugačija, što rađa mnoga druga pitanja (Gregoriadis i sur. 2022). Je li odgajatelj promatrao sebe u odnosu na svu djecu ili na jedno individualno dijete? Djeca u pogledu na odnose gledaju najvjerojatnije samoga sebe.

Interpersonalna teorija glavni fokus stavlja na stil komunikacije odgajatelja s djecom, a koji ovisi o balansu topline (engl. warmth) i kontrole (engl. control, directivity), a u svrhu povećanja dječjeg angažmana u aktivnostima te povećanja kvalitete dječjeg učenja (Wubbels i Brekelmans, 2005 prema Split i sur., 2022). Istraživanja mozga pokazala su da djeca imaju neurološku osnovu za razvoj potrebitosti, a ta potreba je za izgradnjom sigurne privrženosti (Saeme Lee, 2023). Ono što djeci omogućava da stvore sigurnu povezanost s odgajateljima jest odgajateljska pristupačnost i osjetljivost na dječje potrebe, a iste utječu i na kvalitetu odnosa odgajatelj-dijete. Provedeno je istraživanje u trajanju od tri desetljeća koje proučava mogu li djeca razviti sigurnu privrženost s odgajateljima, kao što ju imaju s roditeljima. Istraživanje provode znanstvenice Split, J. L. i Koomen, H. M. Y. u razdoblju od 1992. do 2022. godine. Navedena su određena kontekstualna ograničenja koja utječu na navedeno poput: ograničeno vrijeme koje djeca i odgajatelji provode zajedno, omjer odgajatelja i djece, odgajateljeve percepcije o djeci i implicitne vrijednosti, naglasak na didaktičnim interakcijama te promjena odgajatelja jednom godišnje. Navedene pojave ograničavaju razvoj afektivne, intenzivne, trajne i isključive sigurne privrženosti koju djeca dijele sa svojim roditeljima (Split i sur., 2022).. Krajem prvoga desetljeća ustanovljena je sličnost u privrženosti djece i odgajatelja i djece i roditelja. Sudeći po opservacijama i izvješćima, pokazana je jasna povezanost odnosa odgajatelj-dijete i roditelj-dijete po pitanju sljedećih osobina: bliskost, konflikt i ovisnost (Pianta, 2001 prema Split i sur., 2022). Djeca se u vrtiću ponašaju slično kao i među najmilijima (obitelji), a to je utvrđeno sljedećim ponašanjima: praćenje odgajatelja, traženje utjehe i uvjeravanja, briga za razne izraze lica i emocije te korištenje odgajatelja kao sigurno polazište za istraživanje (Koomen i sur., 1999). U Prikazu 3. je predloženi model od autora Split i sur. (2022.) za studiju odnosa odgajatelj-dijete (engl. Teacher-child relationships; TCR) iz perspektive privrženosti.

Prikaz 3.: Predloženi model za studiju odnosa odgajatelj-dijete (engl. Teacher-child relationships; TCR) iz perspektive privrženosti



Izvor: (Split i sur., 2022: str. 8)

Kulturalne razlike u istraživanju navedene su na sljedeći način: dok se u zapadnim (individualiziranim) zemljama osobina ovisnosti smatra negativnom, u istočnim (kolektivnim) zemljama, ovisnost se ne povezuje s bliskošću, ali nije nužno ni negativna osobina (Vahidi i sur., 2022 prema Split i sur., 2022). Vahidi i suradnici (2022) istražuju upravo konstrukte bliskosti, konflikta i ovisnosti te u tom svjetlu, uz istraživanje STRS-a (engl. The Student-Teacher Relationship Scale), promatraju ovu temu. U zapadnim zemljama tako imamo relativnu ovisnost djece o odgajatelju s naglaskom na autonomno istraživanje i razvoj neovisnosti. U istočnim zemljama relativna ovisnost može biti posljedica etike međuovisnosti (ovisnosti o društvu, kolektivu) te stoga cijenjena kao takva (Vahidi i sur., 2022). Može se zaključiti da se razvojem sigurne privrženosti unutar odnosa odgajatelj-dijete povećavaju izgledi za dječju dobrobit i sretno življenje u vrtiću. Također je važno osvijestiti da djeca od najranije dobi osjete i imitiraju emocije, ali i raspoznaju razliku između sretnog i tužnog/ljutog lica te je stoga važno biti primjer osobe koja na zdrav način regulira i pokazuje emocije (Saeme Lee, 2023). Svjesnost o samome sebi, važnosti kvalitetne,

otvorene i prosocijalne komunikacije te sigurne privrženosti mogu biti određeni pojmom odgajatelj – psihološki roditelj prema Split i sur. (2022).

1.2.2 Od pozitivne psihologije do pozitivne pedagogije

Današnji se sustav odgoja i obrazovanja rane i predškolske dobi fokusira na dobrobit, pozitivne interakcije i participaciju djece te se na taj način ističu dječje jake strane i sposobnosti, ali se i stvara temelj za efikasno učenje (Kumpulainen i sur., 2014; Seligman i sur., 2009). Izgradnja zajedništva i omogućivanje pozitivnih iskustava u učenju mogu doprinijeti dječjoj dobrobiti. Psiholozi Deci i Ryan (2008) iznose kako okruženje za učenje koje ostavlja prostora greškama i podržava rješavanje problema također podržava dječju spremnost da pred sebe stave izazov i postanu znatizeljni za nove stvari (Ranta i sur., 2020). Ciljevi učenja imaju utjecaja na emocije i ponašanja (Pekrun i Linnenbrink Garcia, 2012 prema Ranta i sur., 2020). Dok uspjesi donose radost i sreću, zadatci koji su suviše izazovni mogu dovesti do negativnih emocija poput mržnje i srama (Pekrun i sur., 2009 prema Ranta i sur., 2020). Izuzetno je važno posjedovati vještine suočavanja s frustracijom i stresom; a znanstvenici vjeruju kako se iste mogu i naučiti. Znanstvenici Veijalainen i sur. (2019) proučavali su samoregulaciju i vještine suočavanja u kontroliranim simuliranim situacijama frustracije u vrtiću. Zaključuju kako, u najboljem slučaju, situacije za učenje u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja promoviraju samoregulaciju u djece i korištenje povoljnih strategija suočavanja. Pozitivno pedagoško djelovanje može izazvati pozitivne emocije te podržati osjećaj dobrobiti (Dawood, 2014). Ideja jest da odgajatelj aktivno podržava, osnažuje i pomaže djeci da prepoznaju i koriste vlastite i tuđe jake strane. Slijedom toga, pozitivna pedagogija ima i društvenu dimenziju obzirom da se pažnja obraća na konstrukciju značenja u društvenim situacijama te kako društveni odnosi utječu na dječju dobrobit (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö i Lipponen, 2014 prema Ranta i sur., 2020). Istraživanja korištenja pozitivne pedagogije pokazuju da postoji uzlazna putanja u dječjem zadovoljstvu, angažiranosti u učenju te da se njihove socijalne i suradničke (timske) vještine bolje razvijaju (Seligman i sur., 2009). Stoga se može reći da su okolina, kultura i klima ustanove, osjećaj priznavanja, uvažavanja i zajedništva, uz kvalitetan odgojno-obrazovni program, čimbenici sreće i zadovoljstva u djece. U pozitivnoj pedagogiji, dječja se

pažnja preusmjerava s negativnog prema pozitivnome razmišljanju koje djeci pomaže da osvijeste svoje sposobnosti. Takva vrsta djelovanja u djece potiče pozitivnu predodžbu o sebi kao učenicima, što povećava samopouzdanje, upornost i kvalitetu učenja. Još jedna od posljedica takvog pedagoškog djelovanja je i povećanje dječje motivacije (Kumpulainen i sur., 2014 prema Ranta i sur., 2020). Pozitivna iskustva u učenju mogu se omogućiti metodama koje potiču autonomiju, rješavanje problema, kreativno i divergentno mišljenje, angažiranje u iskustva društvene povezanosti te osiguravanjem pozitivne povratne informacije koja se temelji na dječjim jakim stranama (Simmons i sur., 2015).

U islandskom istraživanju na pitanje *Zašto osjećaš pripadnost zajednici vrtića?* djeca su odgovarala sljedećim riječima: prijateljstvo, zabava, osjećaji, grupa, inkluzija, igra, privatnost (Einarsdottir i sur., 2021). Iz navedenoga se može zaključiti da, neovisno o migracijama koje dovode do multikulturalnosti i sve većoj različitosti u pozadinama i identitetima djece, djeca i dalje osjećaju veliku pripadnost zajednici ukoliko se dobro osjećaju, mogu se zabaviti i mogu sklapati prijateljstva. Dobrobit djece izgleda da rijetko ovisi o konstruktima kojima se zamaraju odrasli, a često ovisi o čistim iskonskim osjećajima kojima djeca pridaju važnost. Koliko je važno pedagoškom konstruktima odgoja pristupiti iz multikulturološke perspektive govori i broj djece koji migrira po cijelome svijetu, a koji je veći od 33 milijuna djece (Bouillet i sur., 2021).

Okruženje za učenje koje podržava autonomiju i intrinzičnu motivaciju djece također razvija i jača dječje samopoštovanje, psihološku dobrobit i cjelokupno zdravlje (Dupont i sur., 2017). Odgajatelji bi mogli podržavati autonomiju djece na način da omoguće vremenske uvjete – daju dovoljno vremena djeci za obavljanje zadatka, budu spremni voditi djecu i pomoći im ukoliko ona to zatraže, dopuštaju slobodno izražavanje i objašnjavanje misli i ponašanja, budu dostupni te da slušaju (Reeve i Jang, 2006). Autonomiji djeteta može se naštetiti sljedećom praksom: pričanjem dok dijete priča / upadanjem u riječ, odlučivanjem umjesto djeteta bez interesa za njegovo stajalište, zapovijedanjem i kontroliranjem, ostvarivanjem samo onih aktivnosti koje su u potpunosti osmišljene i razrađene od strane odgajatelja. Veliki izazov za odgajatelja može biti razumjeti što znači usmjeriti pažnju djece prema objektima učenja, istovremeno uzimajući u obzir dječje perspektive u interakciji i komunikaciji

(Pramling Samuelsson i sur., 2008). Finski kurikulum naglašava važnost dječje autonomije kroz koncepte dječje participacije i gledišta da je dijete centar svog odgoja i obrazovanja, pa tako djeca planiraju, implementiraju i evaluiraju aktivnosti s odgajateljima. Međutim, kako bi se kvalitetna pažnja posvetila dječjoj participaciji i njihovim prirodnim interesima, odgajatelj mora biti osjetljiv i dobar promatrač te moći sagledati situaciju iz dječje perspektive, slušati djecu i duboko razumijevati dobrobit, uključujući svijest o povezanosti dobrobiti djece s igrom i učenjem (Karlsson Lohmander i Pramling Samuelsson, 2015).

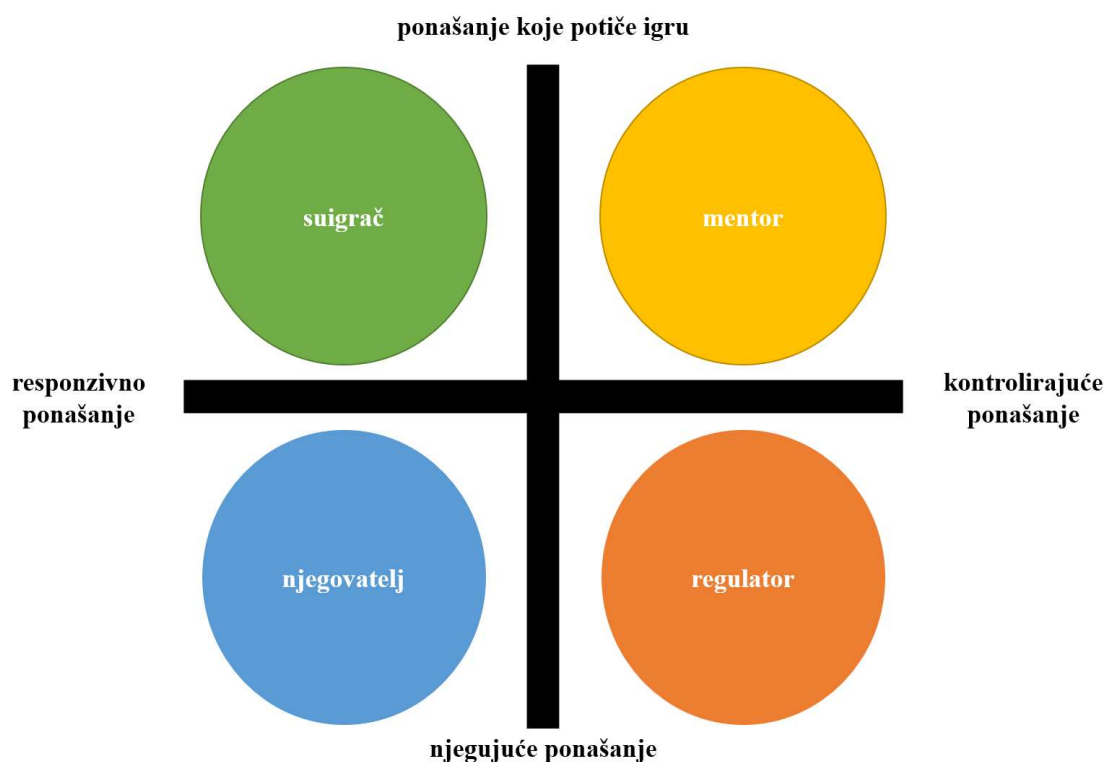
Dječja se aktivnost može promatrati kao proces koji se razvija u interakciji individue i okoline (Vygotsky, 1978 prema Sairanen i sur., 2020). Socio-kulturalni pristup djetetu gleda na dijete kao na društveno biće koje ne djeluje izolirano, već su njegove akcije i inicijacije izgrađene na ljudima koji ga okružuju. Stoga, dječja aktivnost može se definirati putem interakcije djeteta i konteksta i može se povezati s okolinom koja ga okružuje (Vygotsky, 1978; Wertsch i sur., 1995 prema Sairanen i sur., 2020). Tako gledajući, aktivnost djeteta konstantno evoluirala i razvija se budući da prošle, sadašnje i buduće situacije i iskustva utječu na dječju sposobnost da djeluje. U istraživanju Sairanen i sur. (2020) proučava se dječja inicijativnost i odgajateljevo odgovaranje na potrebe djeteta te se u tu svrhu propituju sljedeći konstrukti: postavljanje pitanja, predlaganje, izazivanje, odbijanje i stvaranje ideja (od strane djeteta) te prihvaćanje, prihvaćanje odbijanja, prilagodba, odbijanje i ignoriranje (od strane odgajatelja). Rezultati istraživanja pokazuju kako dinamična igra inicijativnosti i odgovora u kontekstu vrtića može podržavati dječju aktivnost te da je to pitanje interakcije i dijaloga. Interakcija koja se fokusira na prihvaćanje (u bilo kojem kontekstu) od iznimne je važnosti u podržavanju dječje aktivnosti. Iako dječje ideje i inicijative često nisu bile prema očekivanjima odgajatelja, odgajatelji bi to objeručke prihvatili te bi se aktivnost nastavila s istim ciljem. Važnost leži u tome da odgajatelj vidi važnost u dječjoj inicijativnosti te ju implementira u dnevnu praksu. Takva pedagoška praksa daje djeci potvrdu da su važna i vrijedna te potiče dječju slobodu i autonomiju u igri. Umjesto da dječju intervenciju unutar igre koju vodi odgajatelj vidimo kao nepoželjno ponašanje, na to bismo trebali gledati drugačije. Odgajatelj započinje voditi igru, a kasnije njen tijek prepušta djeci kako bi im pružio mogućnosti za nastanak ideja,

inicijativnost, kritičko promišljanje, timski rad i razvoj brojnih drugih vještina (Sairanen i sur., 2020). Suvremeno društvo teži ostvarivanju *društva znanja* (Pintar, 2019: 7), stoga se čini jasno da je cilj odgoja i obrazovanja razvoj kompetencija što se može uočiti i iz važne kompetencije *učiti kako učiti* (NKRPOO, 2015).

Nerijetko se zanemaruje važnost pripovijedanja u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Flynn (2018) ističe kako se pričanjem i pripovijedanjem, osim jezično-govorno-glasovnog razvoja, razvijaju i mašta, znanje o književnim žanrovima te komunikacijske vještine. Djeca konstruktivno i kritički promišljaju, pregovaraju i stvaraju novo zajedničko značenje nekoj priči. Prodor u pismenost od djece zahtjeva ne samo pasivno slušanje, već aktivno igranje uloga u oblikovanju diskurzivnih zahtjeva zajednice/kulture kojoj pripadaju. Na taj način grade i učvršćuju vlastiti identitet i autonomiju, te usavršavaju prijeko potrebne društvene vještine komunikacije, razumijevanja i pregovaranja koje će im služiti tijekom cijeloga života, ističe spomenuti autor.

Razmatranje participacije djeteta u smislu da je dijete centar istraživanja tema je koja se uvelike oslanja na ljudska prava (Boye Koch, 2019). Proučavanje dječjega svijeta iz perspektive djeteta postalo je popularno s nicanjem paradigme dječje sociologije, te sada djeca sudjeluju u istraživanjima, evaluaciji i donošenju odluka tijekom procesa istraživanja (Sommer i sur., 2013). Važan je odnos i između dječjeg iskustva u obitelji i u vrtiću te takav odnos zahtijeva osjetljivost i visoku kulturu dijaloga s djecom, a kako bi odgajatelji mogli empatično i kognitivno napraviti smisla od dječjeg svijeta (Sommer i sur., 2013). Problemsko pitanje jest ono koje su postavili znanstvenici Christensen i James (2017), a koje zadire u sukob interesa obzirom da djeca ne dijele jednake teoretske interese kao odrasli te stoga mogu lako promijeniti smjer istraživanja (Boye Koch, 2019). Prava djeteta koja se uzimaju u obzir pri istraživanju prvenstveno su ona iz Konvencije o pravima djeteta (1991), a jedno od prava nalaže da sva djeca imaju pravo na vlastito mišljenje te da odrasli moraju to mišljenje shvatiti ozbiljno (Boye Koch, 2019). U nastavku se prikazuje prethodno ukratko prikazani model četiriju različitih profesionalnih uloga odgajatelja u predškolskoj ustanovi (Prikaz 4.)

Prikaz 4.: Model četiriju različitih profesionalnih uloga odgajatelja u predškolskoj ustanovi (Koch 2016, prema Boye Koch, 2019).



Izvor: (Koch 2016, prema Boye Koch, 2019).

Vrlo je izazovno za odraslu osobu razmotriti svijet iz perspektive djeteta, obzirom da mi percipiramo, interpretiramo i doživljavamo svijet na jedinstven i nedjeljiv način (Spinelli, 2005 prema Boye Koch, 2019). Stoga, odraslima je zabranjeno direktno ulaženje u dječji doživljaj, ali smo opetovano ohrabreni biti orijentirani djecom u praksi. Sommer i sur. (2013) sugeriraju kako orijentiranost prema djetetu znači pažljivo promatranje dječjih obrazaca ponašanja, odgovora i reakcija što je popraćeno interpretacijom na poseban empatijski-maštovit način (Boye Koch, 2019: 5). Predlažu pristup dijaloga kako bi odrasle osobe barem donekle mogle shvatiti specifična iskustva i razumijevanje svijeta iz dječjih očiju. Svinth (2013) opisuje kako profesionalci moraju biti fleksibilni u promjeni perspektive sa svoje na dječju, s dvostrukom i simultanom pozornošću na vlastite i dječje namjere (Boye Koch, 2019). Nadalje, aktivnosti koje uključuju djecu kao sudionike trebaju biti dizajnirane na način

da djeci omoguće odabir najviše razine sudjelovanja. Važno je kod ovakvih istraživanja shvatiti da s djecom dijelimo moć nad kontrolom – ona se izmjenjuje, da treba ostati pozitivnog duha i nasmijan, vedar, da je važno zauzeti ulogu i biti zaigran te prihvatiti da nerijetko očekivanja i strukturiranost intervjua nemaju veze s ishodima te se treba prepustiti improvizaciji (Boye Koch, 2019).

1.2.3 Profesionalne kompetencije odgajatelja u oblikovanju pozitivnih odnosa

Odgajateljeva kompetentnost da ojača dječje socio-emocionalne vještine određena je osobinom samoeфикаsnosti samoga odgajatelja (Bandura, 2001). Sposobnost provođenja kontrole nad prirodom i kvalitetom vlastitog života bit je ljudskosti (Bandura, 2001). Dakle, odgajatelj najprije mora biti svjestan sebe, svojih mogućnosti i razine vladanja vlastitim životom, kako bi mogao te životne vještine prenijeti na djecu. Samoeфикаsnost je uvjerenje usmjereno na budućnost o razini kompetencije koju osoba očekuje da će pokazati u zadanoj situaciji (Bandura, 1997). Postoji također i pojam emocionalne samoeфикаsnosti koji predviđa razinu empatije i kvalitetu poučavanja samoeфикаsnosti kod odgajatelja (Goroshit i Hen, 2014). Visoke razine samoeфикаsnosti odgajatelja povezuju se s pozitivnijim ishodima za djecu, povećanim razumijevanjem i učestalijim korištenjem visokokvalitetnih praksi u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja te češćim poučavanjem socio-emocionalnih i kognitivnih vještina i surađivanjem s roditeljima (Tournaki i Podell, 2005; McMullen, 1999; Fantuzzo i sur., 2012 prema Blewitt i sur., 2018). Emocionalna samoeфикаsnost opisuje samoprocjenu pojedinca o njegovoj sposobnosti da upravlja emocionalnim informacijama. Dvije osobine koje proizlaze iz emocionalne samoeфикаsnosti jesu empatija i poučavanje samoeфикаsnosti, obje ključne za pozitivno poučavanje i uspješno učenje u djece, a pronađene su u visokim razinama u odgajatelja (Goroshit i Hen, 2014). Osobina povezana sa spomenutom jest „obična“ samoeфикаsnost, a koja znači povjerenje (pouzdanje) u vlastito znanje i razumijevanje specifičnoga sadržaja (Gerde i sur., 2018). Istraživanja pokazuju da je veće znanje o sadržaju povezano s poboljšanom pedagoškom samoeфикаsnošću (Gerde i sur., 2018).

Odgajatelji koji imaju visoku socijalnu (SQ) i emocionalnu (EQ) inteligenciju imaju visoku svijest o sebi i drugima, razumiju i reguliraju vlastite emocije te prepoznaju i razumiju emocije drugih, pomažući u izgradnji čvrstih odnosa te olakšavanju pozitivnih ishoda za djecu (Jennings i Greenberg, 2009). Podržavajući odnos odgajatelj-dijete i učinkovito upravljanje skupinom čimbenici su zdrave klime (Jennings i Greenberg, 2009). Prosocijalni model (engl. The Prosocial Classroom Model) pretpostavlja da odgajatelji koji pokazuju visoke razine socijalnih i emocionalnih vještina i dobrobiti, osjećaju snažniju povezanost s djecom te efektivnije upravljaju aktivnostima i implementacijom SEL-a, što nadalje vodi do zdrave klime i pozitivnih socijalnih, emocionalnih i kognitivnih ishoda u djece (Jennings i Greenberg, 2009). Prosudbe odgajatelja o relacijskom sukobu jedinstveni su pokazatelji akademske i socijalne prilagodbe djece (Hamre i sur., 2008). Slijedom toga, visoke razine depresije nude manju emocionalnu podršku djeci i povećavaju vjerojatnost konflikta s djecom (Hamre i sur., 2008). Zaposlenici vrtića izvještavaju kako visoke razine stresa mogu utjecati na pružanje konzistentne emocionalne podrške i upravljanja pozitivnim ponašanjem (McGinty i sur., 2008; The Social Research Centre, 2014 prema Blewitt i sur., 2018). Stres odgajatelja se u institucijama ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja povezuje s nižim razinama i manje konzistentnom emocionalnom podrškom za djecu, manje kvalitetnom praksom te manje kvalitetnom komunikacijom s roditeljima (Zinsser i sur., 2013; Fantuzzo i sur., 2012 prema Blewitt i sur., 2018). Akumulacija osobnoga stresa povezana je s lošim upravljanjem ponašanjem, visokim razinama stresa na radnom mjestu, povezanih s niskim samopouzdanjem što može rezultirati lošim reakcijama (Li Grining i sur., 2010 prema Blewitt i sur., 2018). Otkriveno je da odgajateljeva percepcija o djeci s problemima u ponašanju korelira s razinom odgajateljeva stresa te da su vještine viših izvršnih funkcija odgajatelja povezane s nižom razinom stresa na radnom mjestu (Friedman-Krauss i sur., 2014). Odgajateljeva percepcija problema u ponašanju u djece je povezana s visokim stresom na radnom mjestu, što sugerira potrebu za emocionalnim i kognitivnim resursima u radu s djecom koja proživljavaju izazovna ponašanja (Friedman-Krauss i sur., 2014).

Svrha profesionalnog djelovanja je zasigurno podržavanje dječje autonomije i emancipacije uzimajući u obzir njihove socijalne, kulturalne i osobne raznolikosti, osvješćujući holističku prirodu odgojno-obrazovnoga procesa te kompetencijski pristup odgoju (Šagud i Hajdin, 2018).

1.3. Pregled recentnih radova o pozitivnim odnosima s djecom rane i predškolske dobi (2018. – 2023.)

Teorijski dio ovoga rada temelji se na sustavnom pregledu radova o odnosu djece i odgajatelja, dječjoj dobrobiti u instituciji te profesionalnim kompetencijama odgajatelja za rad s djecom rane i predškolske dobi. Pretraživani su radovi u razdoblju od 2018. do 2023. godine, a pregled radova odvijao se putem sljedećih koraka: 1) identifikacija kriterija za odabir članka; 2) strategija pretraživanja i identifikacija potencijalnih članaka za pregled; 3) izdvajanje relevantnih podataka i 4) sažetak, sinteza i interpretacija nalaza (Nasheeda, Abdullah, Krauss, i Ahmed, 2019).

Kriteriji izbora radova

U znanstvenim bazama Scopus i Hrčak pretraživani su znanstveni radovi koji su relevantni za ovu temu i koji su objavljeni u razdoblju od 2018. do 2023. godine. Određene su ključne riječi na hrvatskom i engleskom jeziku za pretraživanje:

- rani i predškolski odgoj i obrazovanje, odnos odgajatelj – dijete, pozitivna pedagogija, dječja autonomija, dječja dobrobit
- early childhood education and care, educator – child relationship, positive pedagogy, child's autonomy, child's wellbeing

Ključne riječi su pri određivanju parametara pretraživanja povezivane rječicom „AND“, a sinonimi za pojam odgajatelja rječicom „OR“.

U bazi Scopus odabrano je 54 članka iz ciljanog razdoblja koji su se odnosili na ključne riječi. Pregledom sažetaka te uvidom u dijelove rada ili proučavanjem cjelokupnog rada izbor se sveo na njih 14, dok su ostali odbačeni jer je procijenjeno da ne mogu doprinijeti traženju i davanju odgovora na istraživačka pitanja.

Nakon unošenja ključnih riječi u pretraživač baze podataka Hrčak te zadavanja parametara kao što su godina publikacije i područje istraživanja odabrano je 48 znanstvenih radova. Nakon čitanja sažetaka izdvojenih radova te proučavanjem cjelovitog rada, odabrana su 4 rada što daje ukupan broj od 18 radova koji su svojim sadržajem doprinijeli ovome radu.

Pri pretraživanju i odabiru relevantnih istraživanja korišteni su kriteriji uključivanja i isključivanja prikazani u Tablici 1.

Tablica 1: Kriteriji za uključivanje i isključivanje

Kriteriji uključivanja	Kriteriji isključivanja
Relevantne teme za odnos odgajatelj-dijete u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja.	Teme koje nisu relevantne za odnos odgajatelj-dijete u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja.
Koncepti odnosa u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja te pojmovi dječje dobrobiti i autonomije.	Koncepti i definicije pojmova koji nisu relevantni za odnos, dječju dobrobit i autonomiju u području odgoja i obrazovanja.
Istraživanja vezana uz odnose odgajatelja i djece u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, pozitivnu pedagogiju i relacijsku pedagogiju.	Istraživanja koja nisu vezana uz odnose odgajatelja i djece u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, pozitivnu pedagogiju i relacijsku pedagogiju.
Relevantna istraživanja u razdoblju (2018. – 2023.)	

Izvor: Modificirano, prema Nasheeda i sur. (2018). A narrative systematic review of life skills education: effectiveness, research gaps and priorities. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24:3, 362-379. Preuzeto 28.04.2021. s <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02673843.2018.1479278>.

Svi su identificirani radovi pomno pročitani i uključeni u prikaz istraživanja ovisno o zadovoljenju kriterija uključenosti, odnosno isključenosti iz Tablice 1. Slijedom toga, odabrano je (N=18) radova za daljnju analizu.

Strategija pretraživanja i identifikacije radova za pregled

Pretraživanje znanstvenih i stručnih radova provedeno je u dvije online baze podataka: Hrčak i Scopus. Identificirani su članci objavljeni u posljednjih 5 godina (2018. – 2023.), a ključne riječi koje su korištene za njihovo pretraživanje jesu: rani i predškolski odgoj i obrazovanje AND pozitivna pedagogija AND odnos odgajatelj-

dijete OR pozitivna iskustva u učenju OR podrška dječjoj autonomiji OR odnosi među djecom OR odnosi među odraslima.

Detaljniji prikaz identificiranih radova te pripadajućih baza podataka nalaze se u Tablici 2.

Tablica 2: Korištene strategije pretraživanja

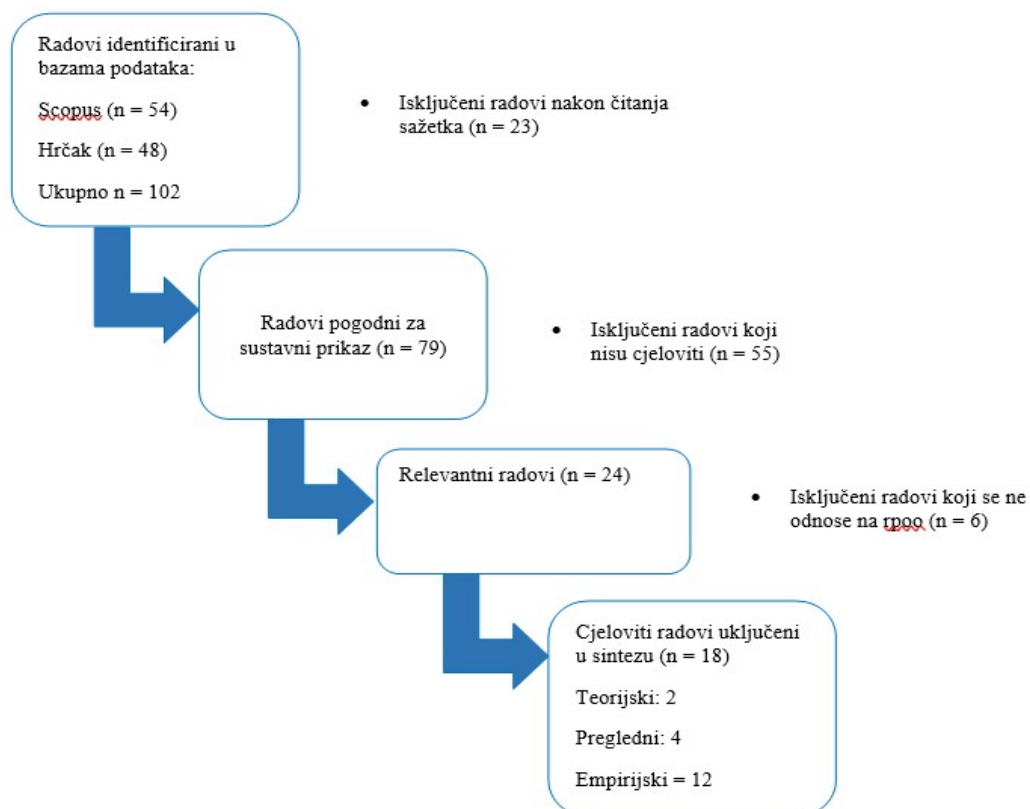
Baza podataka	Ključne riječi	Pronađenih članaka	Identificiranih članaka
Hrčak: portal hrvatskih znanstvenih i stručnih časopisa	rani i predškolski odgoj i obrazovanje	22	1
	pozitivna pedagogija		
	odnos odgajatelj-dijete	2	1
	pozitivna iskustva u učenju	10	1
	podrška dječjoj autonomiji	3	
	odnosi među djecom	2	
Scopus	odnosi među odraslima	8	1
		1	
	early childhood education and care	4	2
	positive pedagogy		
	teacher-child relationship / educator-child relationship	15	5
		18	3
	positive learning experiences		
	support for children's autonomy	2	1
children's relationships	3	1	
adult's relationships	4	1	
	8	1	

Izvor: Modificirano, prema Nasheeda i sur. (2018). A narrative systematic review of life skills education: effectiveness, research gaps and priorities. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24:3, 362-379. Preuzeto 28.04.2021. s

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02673843.2018.1479278>

U PRISMA dijagramu 1 prikazan je postupak odabira radova.

Dijagram 1: - PRISMA Flow Diagram



Izvor: Dijagram: Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD(2020). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. Preuzeto 9.4.2023. s <http://prisma-statement.org/PRISMAStatement/FlowDiagram>

Svi su identificirani radovi pomno pročitani te uključeni u prikaz istraživanja ovisno o zadovoljenju kriterija uključenosti, odnosno isključenosti iz Tablice 3. Slijedom toga, odabrano je 18 radova za daljnju analizu.

Ekstrakcija podataka

Prema Nasheeda i sur. (2018) izdvajanje podataka temelji se na analizi i sintezi relevantnih podataka vezano uz teorijska polazišta rada, primjenu pristupa istraživanja, uzorak istraživanja, metode prikupljanja podataka te rezultate istraživanja. U Tablici 1. prikazani su odabrani relevantni radovi s naznačenom podacima o konceptima koji su razmatrani u radu, svrhom/ciljem rada i glavnim rezultatima.

Tablica 1: Prikaz relevantnih radova u periodu od 2018. do 2023.

Naziv rada	Autor/i	Godina objave	Koncepti koji se obrađuju	Svrha/cilj rada	Rezultati
Comparing center-based with home-based child care: Type of care moderates the association between process quality and child functioning	Sluiter, R. M. V., Fekkes, M., Fukkink, R. G.	2023.	kvaliteta, odnos odgajatelj-dijete	Komparativna analiza: Usporediti kvalitetu procesa i dječje funkcioniranje u klasičnim vrtićima i "kućnim vrtićima" i istražiti ulogu odnosa odgajatelj-dijete.	Kvaliteta procesa veća je u kućnim vrtićima (emocionalna potpora odgajatelja i bliskost između odgajatelja i djece). Kvaliteta fizičkog okruženja bolja je u klasičnim vrtićima. Djeca u kućnim vrtićima pokazala su povoljnije ishode u socio-emocionalnom funkcioniranju od djece u vrtićima.
Emotional Sensibility Observation Scale: Measuring Quality Relationships and Early Childhood Educators' Emotional Perceptibility in Responding to Children's Cues	Saeme Lee, W.	2023.	rani i predškolski odgoj i obrazovanje, emocionalni razvoj, odnosi, emocionalni znakovi, odnos odgajatelj/učitelj-dijete	U radu je predloženo da ESOS može poslužiti kao koristan alat istraživačima i praktičarima za procjenu sposobnosti odgajatelja da točno čitaju i reagiraju na dječje znakove i mjere kvalitetu odnosa izgrađenih tijekom vremena.	Analizirajući dvosmjerni odnos odgajatelj-dijete (pomoću ESOS-a) ovo je istraživanje otkrilo dinamične obrasce svakog odnosa odgajatelj-dijete izgrađenog tijekom razdoblja od osam tjedana.
Early Childhood Education Teacher Well-Being: Performativity as a Means of Coping	Wiltshire, C. A.	2022.	stres odgajatelja, toplina odgajatelja, CLASS program, performativnost, COVID-19	Otkrivanje priča, prošlosti (povijesti) i proživljenih iskustava odgajatelja uzimajući u obzir stres i toplinu u vrijeme krize te shvaćanje razumijevanje i pristupanja odgajatelja CLASS programu i njegovim mjeranjima odgajateljske topline prema djeci.	Rezultati ukazuju na to da se odgajatelji angažiraju u performativnost kako bi 1) zamaskirali svoj stres, potencijalno ga pogoršavajući, a u svrhu održavanja topline prema svojoj djeci te 2) nadmudrili program CLASS i njegova promatranja.
Examining the Reciprocity in Dyadic Teacher-Child	Gregoriadis, A., Vatou, A., Tsigilis, N. i	2022.	dvostruka analiza, recipročnost modela jedan-s-više,	Koristeći model Jedan-s-više (O-W-M) dvostruki pristup analizi, cilj je ove studije ispitati stupanj	Rezultati O-W-M analize pokazali su da su odgajatelji i djeca evaluirali kvalitetu vlastitog

Relationships: One-With-Many Multilevel Design	Grammatikopoulou, V.		kvaliteta dvosmjernog odnosa odgajatelj-dijete, percepcije djece, rani odgoj i obrazovanje, odnos odgajatelj-dijete	slaganja između percepcija odgajatelja i djece o njihovim dvosmjernim odnosima.	dvosmjernog odnosa na različite načine te da nema recipročnosti u njihovim pogledima.
Why are they leaving? Understanding Associations between early childhood program policies and teacher turnover rates	Ardeleanu, K., Hye Hur, E., Jeon, L. i Satchell, T.	2022.	izmjene odgajatelja, pravilnici za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, plaća i beneficije, podrška odgajateljima	Ova studija istražuje postoji li povezanost između dostupnosti pravilnika za RPOO i razine programa za vođenje te stope izmjene odgajatelja asistentata. Postavljamo hipotezu da su stope izmjene više ukoliko je riječ o programima koji nemaju pravilnika.	Rezultati pokazuju da su izmjene odgajatelja generalno više u programima gdje pravilnici nisu dostupni. Omogućavanje pravilnika o plaći, beneficijama i podršci za odgajatelje u RPOO može pomoći programima (institucijama) da zadrže odgajatelje.
Three Decades of Research on Individual Teacher-Child Relationships: A Chronological Review of Prominent Attachment-Based Themes	Split, J. L., Koomen, H. M. Y.	2022.	odnos odgajatelj-dijete, teorija privrženosti, procjenjivanje, sigurna baza, utočište, odgajateljska senzibilnost / osjetljivost, kontinuitet odnosa, kronološki prikaz	Ova recenzija sintetizira tri desetljeća istraživanja odnosa učitelja i djeteta temeljenoga na privrženosti otprilike u razdoblju između 1992. i 2022. godine.	Sada, 30 godina kasnije, više ne postoji samo maglovita predodžba o tome što su odnosi između učitelja i djeteta i što bi oni mogli značiti za djecu. Umjesto toga, dobro je proučen teorijski okvir nastavnika kao " psiholoških roditelja " te je od ključne važnosti odnos učitelj-dijete koja predstavlja sigurnu bazu i sigurno utočište u školskom životu djece.
Adultizirano dijete rane i predškolske dobi u suvremenom konceptu odgoja i obrazovanja	Pintar, Ž.	2022.	adultizirano dijete, rani i predškolski odgoj i obrazovanje, suvremena pedagoška paradigma	Ovim se radom razmatra specifičan utjecaj suvremenih pedagoških polazišta, poput primjerice onog o ravnopravnom partnerstvu djeteta i odgojitelja, djetetu kao autonomnom subjektu ili prostoru kao trećem odgajatelju, na pojedine aspekte	Suvremeni pedagoški model uočava potrebu tematiziranja odgoja i obrazovanja za vrijednosti. Razmatranje odgoja, koji je vrijednostan po sebi, u sferi za vrijednosti upućuje na izostanak definiranja osnovnog pedagoškog predmeta izučavanja – odgoja.

				razvoja adultizirano shvaćenog djeteta rane i predškolske dobi. Upućuje se na važnost pojmovnog redefriranja, umjesto odbacivanja, koncepta odgoja kao središnjeg predmeta pedagojske znanosti.	Kako bi adekvatno doprinio sveobuhvatnom razvoju djeteta, suvremeni pedagoški koncept je potrebno kontinuirano preispitivati, potičući njegovo usmjeravanje autentičnom djetetu i pedagojskom predmetu na autentičan način.
Who belongs in preschool? Perspectives of children and educators.	Einarsdottir, J., Ólafsdóttir, S. M.	2021.	pripadanje, rani i predškolski odgoj i obrazovanje, dječji glas, nordijsko	Studija ispituje stavove djece i odgajatelja s obzirom na pripadnosti jednom raznolikom predškolskom okruženju na Islandu.	Ova studija nudi određeni uvid u položaj djece različitih kulturalnih i jezičnih sredina, a koja rano kreću u islandske vrtiće te čija se iskustva razlikuju od refleksija njihovih odgajatelja. Studija sugerira da djeca koja participiraju u istraživanju, a koja su neislandskoga podrijetla, imaju krhko društveno mjesto u svojoj predškolskoj ustanovi.
„It's Embedded in What We Do for Every Child“: A Qualitative Exploration of Early Childhood Educators' Perspectives on Supporting Children's Social and Emotional Learning	Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Nolan, A., Mousa, A., Green, R., Ifanti, A., Jackson, K., Skouteris, H.	2021.	rano djetinjstvo, vrtić, predškola, socijalno i emocionalno učenje, interakcija odgajatelja i djece, kvalitativna studija	U ovome se radu istražuju perspektive australskih odgajatelja o dječjem društvenom i emocionalnom razvoju, perspektive o pristupima koji odgajatelji koriste kako bi osnažili dječje socio-emocionalne vještine, te o pokretačima i preprekama SEL-a unutar predškolskog okruženja i o potrebnoj dodatnoj podršci.	Nalazi sugeriraju da je socijalni i emocionalni razvoj djece u prvome planu odgajateljskog planiranja, prakse i refleksije podupirući nalaze iz sličnih istraživanja s odgajateljima u Ujedinjenom Kraljevstvu, Sjedinjenim državama i Singapuru. Trenutna studija ukazuje da odgajatelji prepoznaju širinu i složenost/kompleksnost socio-emocionalnih vještina i njihovih veza koje postoje (veza između društvenih i emocionalnih kompetencija).
Koncept multikulturalnosti u	Bouillet, D., Visković, I.,	2021.	kulturno primjerena pedagogija,	Cilj ovoga rada je prikazati i obrazložiti sastavnice znanstveno	Koncept podrazumijeva jednakopravni suživot različitih

sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	Višnjić-Jevtić, A.		multikulturalnost, rani i predškolski odgoj i obrazovanje	utemeljenog koncepta multikulturalnog odgoja i obrazovanja u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (RPOO), na temelju analize postojećih istraživanja i relevantne literature. Riječ je o polazištu, sadržaju i ishodima RPOO koji obuhvaćaju sve sastavnice kurikulumu.	kultura, a utemeljen je na kulturno primjerenoj pedagogiji i kurikulumima koji promiču inkluzivne vrijednosti. Kulturna raznolikost može se tumačiti kao multidimenzionalni koncept koji obuhvaća subjektivne i objektivne aspekte kulturalnog porijekla djece, a proizlazi iz kulturalnog identiteta osoba koje participiraju u RPOO.
An investigation into children's agency: children's initiatives and practitioners' responses in Finnish early childhood education	Sairanen, H., Kumpulainen, K. i Kajamaa, A.	2020.	dječje ponašanje, inicijative i reakcije, finski RPOO, djetecentar pedagogija, aktivnosti inicirane od strane odgajatelja	Ovaj rad istražuje interakciju odrasle osobe i djeteta u ranim godinama obrazovanja. Namjera je razumjeti kako dječje inicijative i odgovori praktičara podržavaju i/ili ometaju djelovanje djece.	Studija pokazuje da pedagoške aktivnosti osmišljene i pokrenute od strane odraslih mogu podržati dječju djelatnost ako interakcija odgajatelj-dijete omogućuje djeci da preuzmu inicijativu i da je odrasla osoba prihvatljiva u odgoaranju na iste.
The implementation of positive pedagogy in Finnish early childhood education and care: a quantitative survey of its practical elements	Ranta, S., Uusiautti, S. i Hyvärinen	2020.	rani i predškolski odgoj i obrazovanje, Finska, pozitivna pedagogija, istraživanje	Svrha ovoga rada jest analizirati na koje načine odgajatelji provode pozitivne pedagoške prakse u Finskoj.	Neke od pozitivnih pedagoških praksi događaju se prirodno: Neki su odgajatelji skloniji obratiti pozornost na jake strane djece i stvarati pozitivna okruženja za učenje bez ikakve obuke, ali neki nisu.
The role of consultative alliance in infant and early childhood mental health consultation: Child, teacher, and classroom outcomes	Davis, A. E., Barrueco, S., Perry, D. F.	2020.	savjetovanje o mentalnome zdravlju dojenčadi i djece rane dobi, savjetodavni savez, odnos odgajatelj-dijete, dobrobit odgajatelja	Svrha ove studije jest evaluacija teoretiziranih mehanizama u IECMHC (engl.: Infant and Early Childhood Mental Health Consultation; hrv.: Savjetovanje o mentalnome zdravlju dojenčadi i djece rane dobi). Specifično, kvaliteta radnih odnosa između IECMH savjetnika i odgajatelja -	Ovaj je rad pridonio proširenom razumijevanju mehanizma promjene u IECMHC-u. Sve u svemu, rezultati su pokazali da je jak savjetodavni savez (CA) predvidio veće poboljšanje odnosa odgajatelj-dijete nakon šest mjeseci. Ovaj rad ističe središnju ulogu odnosa i paralelnog procesa

				savjetodavnoga saveza (engl.: CA - Consultative Alliance) bila je procijenjena te se istraživalo je li ispunila pretpostavljenu ulogu, a koja bi bila katalizacija promjene u ishodima odgajatelja, djece i vrtičkih skupina prikazanih u IECM-u.	savjetovanja u olakšavanju pozitivnih relacijskih (odnosnih) ishoda za malu djecu s izazovnim ponašanjem. Nadalje, CA je bio pozitivno povezan s poboljšanjem odgajateljske samoučinkovitosti (samoeфикаsnosti), percepcije o pozivu i klime unutar vrtičke skupine.
Children as participants in research. Playful interactions and negotiation of researcher-child relationship	Boye Koch, A.	2019.	dječja participacija, dječje perspektive, zaigrane interakcije, odnos odrasla osoba-dijete, uloga istraživača	Rad istražuje pitanja uloga odraslih osoba i djece s namjerom uključivanja male djece u istraživanje što je više moguće s referencom na HARTovu ljestvicu sudjelovanja.	Studija naglašava ono što Bae (2009) tvrdi: Da igra treba uvijek biti uključena kada se pokušavaju ostvariti prava djece na sudjelovanje. Igra je način na koji djeca slobodno izražavaju namjere i doživljaje, a ako želite doživjeti svijet iz djetetove perspektive, trebate obratiti pozornost na njihovu igru i susresti ih u ulozi suigrača.
Društvene transformacije i pedagoške interpretacije poželjnog odgoja	Pintar, Ž.	2019.	tradicionalna odgojno-obrazovna paradigma, suvremena odgojno-obrazovna paradigma, ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje	U radu se tematiziraju promjene pedagoških paradigmi ovisno o društveno-povijesnom kontekstu u kojemu nastaju.	Smatrati kako je tradicionalna odgojna paradigma bila manipulativna prema djetetu u odnosu na suvremenu, nije sasvim točno. Svaki odgojni pristup na neki način oblikuje, manipulira djetetovim kapacitetima kako bi dijete razumjelo principe svoga društvenog okruženja i oblikovalo sposobnosti potrebne svojoj zajednici.
Ideas in dialogue: Leveraging the power of child-led storytelling in the	Flynn, E. E.	2018.	ideje dijaloga, pripovijedanje, dječja participacija i	Ovaj rad istražuje interaktivne značajke pripovijedanja u malim grupama koje vode djeca (pripovijedanje inicirano od	Potrebno je stvarati prostor za djecu da preuzmu moć u svojoj vrtičkoj skupini, jer to daje priliku djeci na dugi razgovor i ulogu u

multicultural preschool classroom			inicijativnost, multikulturalnost	strane djece) u vrtičkim skupinama koje okupljaju djecu nižeg socio-emocionalnog statusa (engl.: Socio-economic Status - SES), a višejezična djeca pokazuju i mogućnosti i ograničenja kod pozicioniranja vlastitih iskustava.	određivanju načina na koji se određene mogućnosti ispunjavaju. Takav način rada otkriva koliko složena i sveprisutna moć može biti čak i kad djeca rane dobi raspolažu resursima jezika.
Strengthening the quality of educator-child interactions in early childhood education and care settings: a conceptual model to improve mental health outcomes for preschoolers	Blewitt, C., Morris, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett H., Skouteris, H.	2018.	socijalna kompetencija, emocionalna kompetencija, odnos odgajatelj-dijete, interakcija između odgajatelja i djece, predškola, vrtić	Predložimo konceptualni model za poticanje društvenog i emocionalnog učenja u predškolskoj dobi s ciljem podizanja kvalitete i smislenosti interakcije odgajatelj-dijete. Oslanjamo se na dva relevantna okvira okruženja u ranom djetinjstvu: okvir poučavanja kroz interakcije opisujući vrstu interakcije povezane s pozitivnim ishodom djetetova učenja te Model piramide za podršku socio-emocionalnim kompetencijama u dojenačkoj i ranoj dobi (engl.: The Pyramid Model For Supporting Social Emotional Competence in Infants and Young Children) - stupnjeviti sustavni pristup provedbi strategija koje poboljšavaju socio-emocionalno zdravlje.	Empirijski dokazi sugeriraju jačanje sposobnosti odgajatelja za prepoznavanje i korištenje prilika za poticanje socio-emocionalnog funkcioniranja djece kroz interakciju odgajatelj-dijete, što će djecu izložiti većim mogućnostima učenja, poboljšati socio-emocionalno funkcioniranje i spremnost za vrtić/školu, smanjiti izazovna ponašanja i povećati ranu intervenciju i menadžment socio-emocionalnih i bihevioralnih/ponašajnih problema.
Position of the Modern Teacher in Educational Theory and Practice	Šagud, M., Hajdin, Lj.	2018.	rani i predškolski odgoj i obrazovanje, predškolski kurikulum, odgajatelj/učitelj	U radu će se ispitati neke kontradikcije i neprihvatljive tendencije koje se javljaju u tumačenju i provedbi moderne paradigme ranog i predškolskog	Tradicionalni naglasak na držanju dječjih aktivnosti podalje od odraslih podrazumijeva da su djeca otuđena od svojih neposrednih interesa, dok se prednost daje

odgoja i obrazovanja u području odgojno-obrazovne prakse. Konkretno, analiza će se odnositi na položaj odgajatelja u procesu dječje aktivnosti iz perspektive njihova poučavanja i razvoja. Vrednovanje specifičnoga pozicioniranja odgajatelja u dinamičnim praktičnim područjima odraz je njihovih trenutnih osobnih i profesionalnih kompetencija, kao i njihovog cjelokupnog profesionalnog socijalnog kapitala (mreže odnosa).

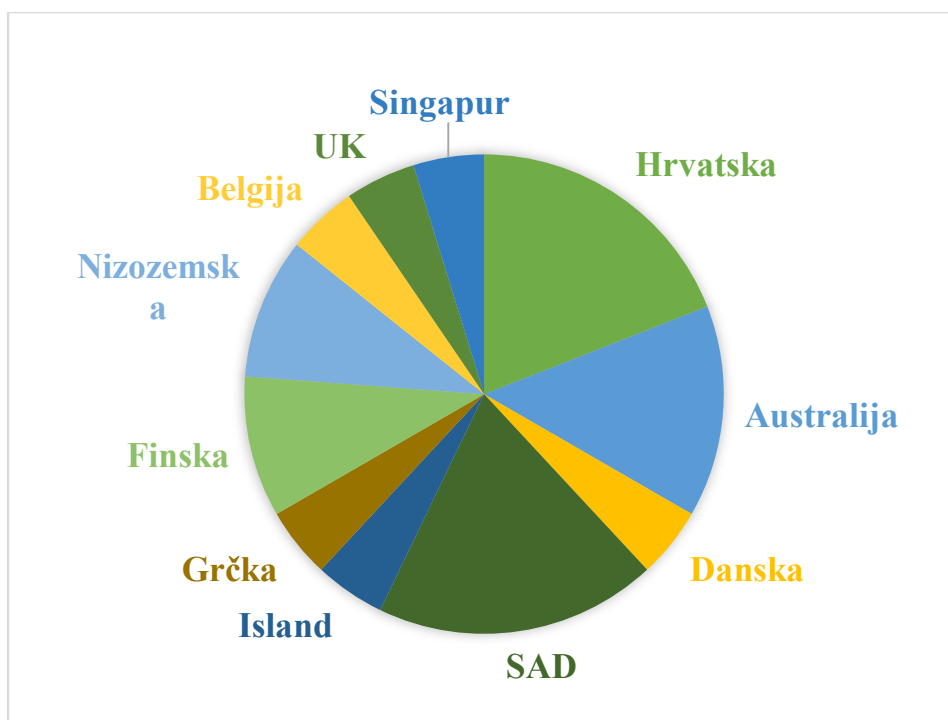
ishodima učenja. U takvom tradicionalno shvaćenom odnosu između djece i odraslih, značenje dječjih aktivnosti nalazi se izvan djece, u odvojenim i dekontekstualiziranim sesijama učenja i poučavanja.

Analiza recentnih radova

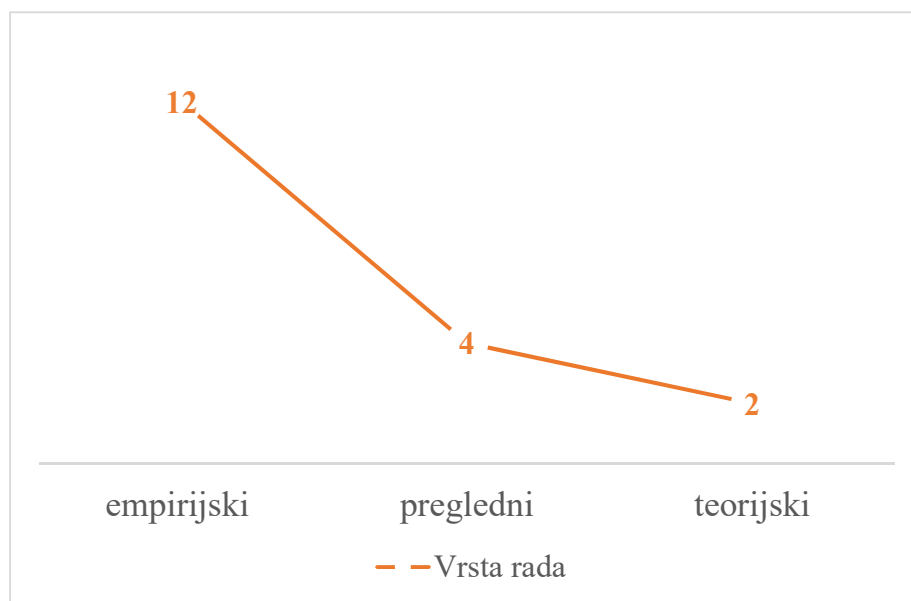
Recentna istraživanja fenomena odnosa odgajatelj-dijete na hrvatskom i europskom prostoru pokazuju sve veći interes istraživača za ovu temu. Pretraživanjem baza podataka Scopus i Portal Hrčak, došlo se do pregleda recentnih spoznaja o odnosima koje će biti ukratko iznesene u nastavku rada. U posljednjih pet godina na europskom odgojno-obrazovnom istraživačkom prostoru, izdvojeno je 18 relevantnih istraživanja razmatrane tematike.

U nastavku su grafički prikazi zastupljenosti radova koji su analizirani po državama i prema vrsti rada

Grafikon 1.: Zastupljenost radova po državama



Grafikon 2.: Zastupljenost vrste rada u sistemskom pregledu literature



Kao što je vidljivo iz grafičkih prikaza, najzastupljeniji su radovi autora iz SAD i Australije, te iz Hrvatske što možemo pojasniti pregledom baze Portal Hrčak- portal znanstvenih časopisa Republike Hrvatske, a s obzirom na vrstu radova najzastupljeniji su empirijski radovi.

Pregledom analize istraživanja iz Tablice 1., dolazi se do zaključka da je najviše radova bilo empirijske prirode ($n = 12$), a tek nekoliko preglednih ($n = 4$) i teorijskih ($n = 2$). Pristup istraživanju najčešće je bio kvalitativni ($n = 6$); te je bila nekolicina kvantitativnih ($n = 5$) i jedan mix method pristup ($n = 1$). U svim se istraživanjima naglašava krucijalna važnost odnosa odgajatelj-dijete za socio-emocionalni razvoj djeteta.

Dječja dobrobit pozitivno korelira s bliskošću s odgajateljem. Odnos odgajatelj-dijete čini se važnim čimbenikom socio-emocionalnog funkcioniranja u vrtiću (Sluiter i sur., 2023). Gregoriadis i sur. (2022) otkrivaju razlike u dvosmjernom odnosu odgajatelj-dijete obzirom na spol djece. Naime, čini se da odgajatelji koji su sudjelovali u istraživanju izjavljuju da češće doživljavaju sukobe s dječacima nego s djevojčicama. Važan čimbenik može biti to što je većina odgajatelja ženskoga spola (93,7 %). Nadalje, nalazi dječje percepcije pokazuju da kada odgajatelj nastoji procijeniti odnos s djetetom kao pozitivan, to se nužno ne reflektira na percepciju djeteta o tom odnosu.

U tri desetljeća istraživanja raspravljalo se o pet ključnih tema: 1) konceptualizacija i procjena; 2) sigurna baza i autonomno istraživanje; 3) sigurno utočište i samoregulacija; 4) povijest privrženosti i (dis)kontinuitet veze; 5) učiteljeva osjetljivost i mentalizacija. Primjerice, Pianta je napisao da je za vrijeme dok je bio srednjoškolski učitelj u specijalnom (posebnom) obrazovanju, "bio savjetnik, instruktor, uzor, mentor i psihološki roditelj" na što je dodao da je to "postalo očito da je učinak učenika bio povezan s mojim osjećajem bliskosti s njima i njihovim osjećajem sigurnosti sa mnom" (Pianta, 1992 prema Split i sur., 2022).

Odgajateljima je važno pomoći dječjoj prilagodbi trenutnoj kontekstualnoj situaciji i jeziku društva. Naglasak je nordijskih predškolskih ustanova na igri koja poziva na daljnja istraživanja o uključivanju i sudjelovanju djece iz različitih sredina (Einarsdóttir, Ólafsdóttir, 2021).

Socio-emocionalna kompetencija višestruki je koncept koji se temelji na emocionalnom, kognitivnom te bihevioralnom znanju i vještinama. Sudionici su opisali korištenje širokog raspona pristupa za podršku dječjem socio-emocionalnom razvoju, koji bi se mogao grupirati u četiri kategorije: 1) njegujući i responzivni odnosi između odgajatelja i djeteta; 2) podržavanje SEL-a kroz svakodnevne interakcije i praksu; 3) korištenje fizičkog okruženja za poticanje SEL-A; 4) partnerstvo s odgajateljima. Čini se kako odgajatelji iz ove studije cijene i koriste programe i intervencije za podržavanje SEL pristupa na razini vrtićke skupine, te percipiraju uključivanje SEL-a u svakodnevne interakcije kao najefektivniji način njegovanja dječjih jakih strana i susreću jedinstvene potrebe svakoga djeteta u danom trenutku. Nalazi ove studije sugeriraju nesrazmjer u odgajatelja kod različitih tipova strategija koje koriste za podržavanje socio-emocionalnog razvoja i vještina. Međutim, nalazi ukazuju da se širina strategija i tehnika za podupiranje ovoga razvoja razlikuje od organizacije do organizacije jer su pod utjecajem i nizom čimbenika uključujući strukturnu kvalitetu, znanje, vještine i samopouzdanje odgajatelja/učitelja te njegove kvalifikacije i iskustva. Odgajatelji/učitelji priznaju da su pokušaji i pogreške neophodni u vrtiću, a pristup koji funkcionira za jedno dijete, ne mora funkcionirati za drugo (Blewitt i sur., 2021).

Nalazi istraživanja u Finskoj pokazuju da je kvaliteta pedagoškog djelovanja u RPOO-u varirala kada je riječ o pozitivnoj pedagogiji. Prve godine na poslu igraju važnu ulogu u tome kako odgajatelji izgrađuju svoje profesionalne identitete i kakav će odnos uspostaviti prema svojem poslu/zanimanju. Na primjer, bilo bi važno razgovarati o tome kako podržati odgajatelje u ranoj fazi njihove obrazovne karijere. Druga važna tvrdnja jest da se pozitivne pedagoške prakse bolje provode u skupinama djece od tri i više godina te mješovitim skupinama. Među djecom mlađom od tri godine odgajatelji su podržavali dječju autonomiju i odnose na znatno drugačijoj razini nego u drugim/starijim skupinama djece. Iz toga se može zaključiti da smisao pedagoške djelatnosti s malom djecom nije u potpunosti shvaćen. Emmons i McCullougha zaključuju da su pozitivne misli povezane s razvojem aktivnosti i rjeđom pojavom problema mentalnoga zdravlja te sa zadovoljstvom s vlastitim životom u budućnosti. Obraćanje pozornosti na pozitivno u životu i pokazivanje zahvalnosti povećava pozitivne emocije i sposobnosti rješavanja životnih poteškoća. Promicanje vještina dobiti kao što su optimizam i otpornost kroz pozitivno okruženje za učenje ima značajan učinak na sreću u kasnijem životu. Ovo je ključno shvaćanje i iz društvene perspektive: bolje terene za život ljudi počinju graditi u djetinjstvu i što su djeca zdravija i sretnija, postat će aktivniji i produktivniji građani. Pozitivan pedagoški pristup moguće je ostvariti u RPOO-u podržavanjem dječjih društvenih i emocionalnih kompetencija, pozitivnim emocionalnim iskustvima te odnosima s vršnjacima i odraslima i povećanjem dječje uključenosti u aktivnosti poticanjem dječjih jačih strana i pružanjem osjećaja smislenosti u aktivnostima. Pozitivna pedagogija naglašava aktivnosti usmjerene na dijete i podršku aktivnom sudjelovanju djece (Ranta i sur., 2020). Možda su složene situacije upravo ono što polje ranog djetinjstva treba jer je složenost puno bolji odraz onoga što znači biti kompetentan.

2. PROBLEM, CILJ I ISTRAŽIVAČKA PITANJA

Predmet empirijskog istraživanja ovog diplomskog rada jest fenomen odnosa između djece i odgajatelja. Navedeno se proučavalo u dimenzijama profesionalnosti i pozitivnosti. Svrha istraživanja jest istraživanje fenomena odnosa u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te načina na koji odgajatelji te odnose pospješuju.

Sukladno proučenim relevantnim i recentnim istraživanjima odgajateljeva je uloga ključna za ostvarivanje kvalitetnih odnosa s djecom, a takve odnose najčešće definira razina odgajateljeve senzibilnosti, respozivnosti, prosocijalnih i asertivnih vještina komunikacije. Iz navedene svrhe proizlazi i temeljni cilj empirijskog istraživanja – istražiti različite modalitete oblikovanja pozitivnih odnosa s djecom dobivajući dublji uvid u dimenzije odnosa iz odgajateljeve perspektive. Iz postavljenog cilja istraživanja proizlaze sljedeća istraživačka pitanja, a koja su po dobivenom odobrenju finskog istraživača Samuli Ranta te prevedena na hrvatski jezik:

1. Kako podržavate motivaciju djece za učenje?
2. Kako podržavate djetetovu pozitivnu percepciju o sebi u procesu učenja?
3. Kako podržavate pozitivno ozračje za učenje i društvene odnose u vrtiću?
4. Kako se sadržaji koje ste naveli implementiraju u vašem vrtiću?

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje *Izazovi i mogućnosti profesionalnog oblikovanja pozitivnih odnosa s djecom rane i predškolske dobi* sastojalo se od prikupljanja kvalitativnih podataka. Podatci su se prikupljali metodom refleksivnih eseja u kojima je sudjelovalo 23 odgajatelja. U daljnjem tekstu opisana je metodologija rada koja obuhvaća svrhu, cilj i istraživačka pitanja, uzorak te metode prikupljanja i analize podataka.

3.1. Uzorak ispitanika

Istraživanje je provedeno na namjernom uzorku koji čini 23 odgajatelja iz Dječjeg vrtića Opatija i Dječjeg vrtića Vladimir Nazor Kastav. S ciljem prikupljanja općih podataka, sudionici istraživanja su na početku upitnika ispunili spol, dob i stupanj obrazovanja. Tablica 4. prikazuje osnovne socio-demografske podatke sudionika.

Tablica 4. Socio-demografski podaci sudionika

Šifra: odgajatelj br.	Spol	Dob	Godine staža	Uzrast djece s kojom odgajatelj/ica radi	Razina obrazovanja	God. u kojoj je završeno obrazovanje
1	2	36	1	3 – 7 godina starosti	4, 4 *	2019.
2	1	24	1,9	3 godine starosti	4	2023.
3	1	27	4	1 – 3 godine starosti	4	2020.
4	1	35	4	1 – 3 godine starosti	3	2021.
5	1	28	4.5	1 – 2 godine starosti	4	2023.
6	1	28	5	2 – 3 godine starosti	3	2018.
7	1	31	6	3 – 7 godina starosti	3	2017.
8	1	30	8	3 – 7 godina starosti	4	2020.
9	1	33	10	4 – 6 godina starosti	2	2010.
10	1	33	10	1 – 3 godine starosti	3	2012.
11	1	34	12	4 godine starosti	3	2012.
12	1	38	13	4 – 6 godina starosti	2	2008.
13	1	38	13	3 – 7 godina starosti	2	2009.

14	1	40	13	1 – 3 godine starosti	3	2009.
15	1	40	14	3 – 7 godina starosti	2	2009.
16	1	36	15	3 – 4 godine starosti	3	2008.
17	1	41	15	3 – 6 godina starosti	4	2009.
18	1	41	17	3 – 7 godina starosti	3	2012.
19	1	43	15	3 – 4 godine starosti	3	2007.
20	1	58	20	3 – 4,5 godina starosti	2	2005.
21	1	58	30	4 – 7 godina starosti	4	1990.
22	1	54	31	3 – 7 godina starosti	2	1991.
23	1	56	33	4 – 7 godina starosti	3	1999.

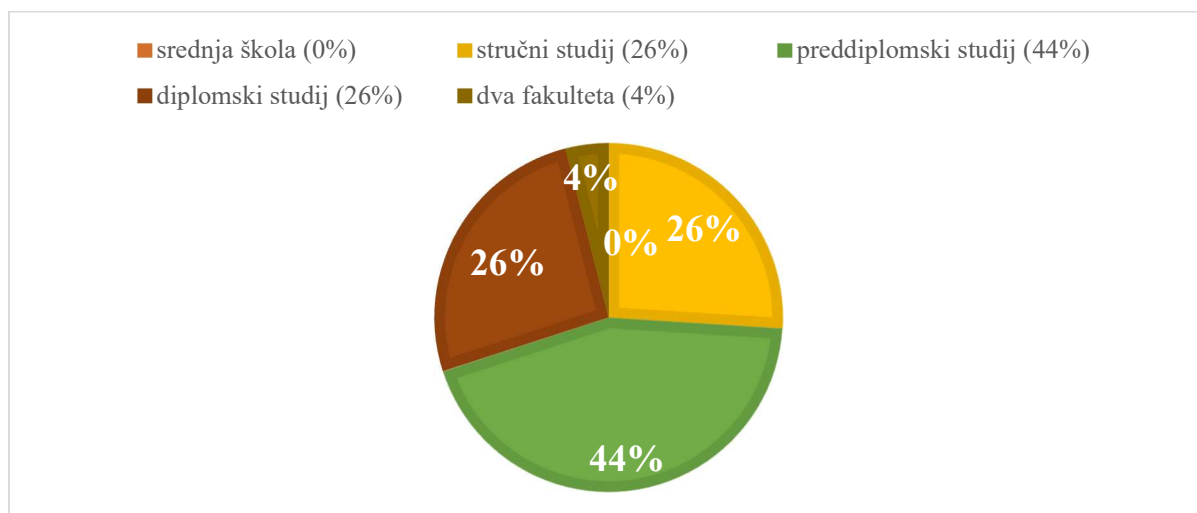
Spol: 1 – ženski; 2 – muški

Razina obrazovanja: 1 – srednjoškolsko obrazovanje; 2 – stručni studij – odgajatelj predškolske djece; 3 – preddiplomski studij – prvostupnik (bacc. praesc. educ.); 4 – diplomski studij – magistar (mag. praesc. educ. / mag. paed.); 5 – znanstveni magisterij; 6 – doktorat

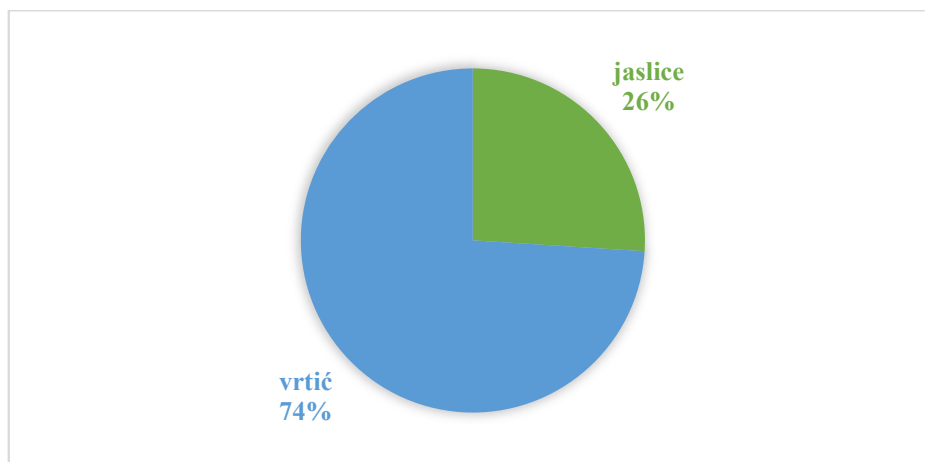
* mag. paed. i mag. praesc. educ.

U nastavku su grafički prikazani Razina obrazovanja ispitanika koji rade u jaslicama naspram vrtića (Grafikon 3.), Omjer ispitanika (Grafikon 4.) i Omjer godina starosti i radnog staža ispitanika (Grafikon 5.)

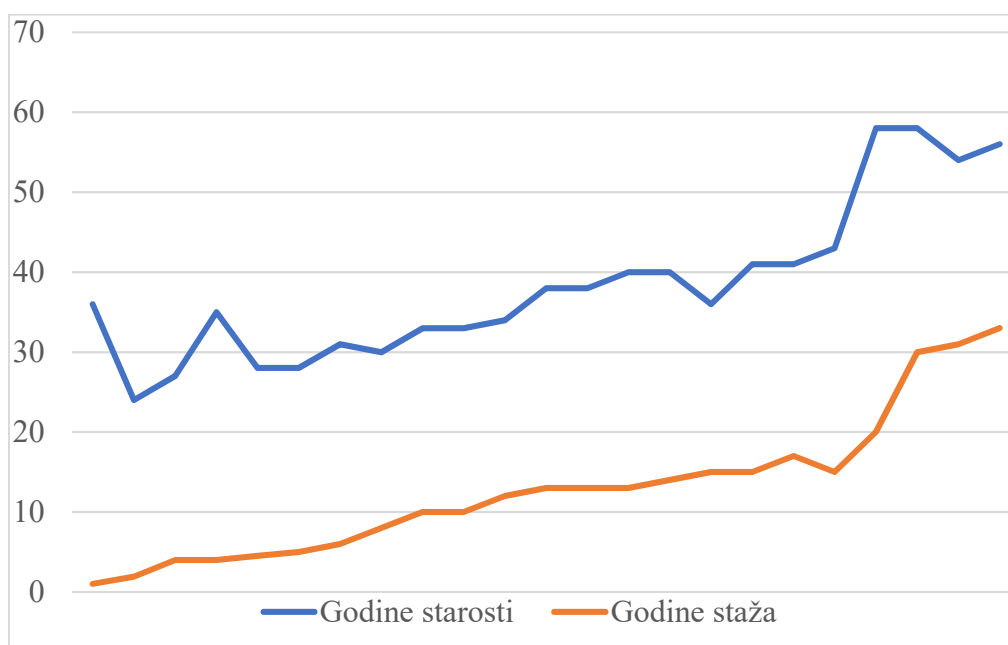
Grafikon 3.: Razina obrazovanja ispitanika



Grafikon 4.: Omjer ispitanika koji rade u jaslicama naspram vrtića



Grafikon 5.: Omjer godina starosti i radnog staža ispitanika



Iz grafikona je vidljiva najveća zastupljenost sudionica sa završenim preddiplomskim i diplomskim studijem (ukupno 14 (67%) sudionica, Znatno manji broj sudionica istraživanja radi u jaslicama, a očekivano mlađe odgajateljice imaju i manje radnog staža. Odgajateljice u dobi od 31-40 godine imaju radni staž u rasponu od 6-15 godina. Mlađe odgajateljice od 30 godina imaju do 5 godina radnog staža.

3.2. Metode i tehnike prikupljanja podataka

Dobiveno je odobrenje ravnateljice za provedbu istraživanja u prostorijama vrtića u kojemu je zaposlena istraživačica, a potencijalni sudionici istraživanja zamoljeni su za sudjelovanje u istraživanju. Nakon iskazane želju za sudjelovanjem, dogovoren je susret / refleksivni sastanak na kojemu su sudionici uz moje prisustvo u ulozi istraživačice pisale refleksivni esej. Sudionici su upoznati s time da kvalitativna metodologija koja će se koristiti u istraživanju osigurava da se korišteni podaci i/ili eventualno objavljeni dijelovi refleksivnih eseja ne mogu ni na koji način povezati uz njihovi ime te kako preko njih neće biti moguće rekonstruirati njihov identitet. Svakom sudioniku dodijeljen je pseudonim i istaknuto je kako je sudjelovanje dobrovoljno. Za odgovore na tri otvorena pitanja imale su otprilike 30 minuta. Izneseno je da će rezultati istraživanja biti dostupni po završetku diplomskog rada na upit zainteresiranih.

U ovom radu primijenjena je metoda refleksivnih eseja kao jedna od metoda kvalitativnog pristupa istraživanju. Obzirom da su se eseji ispunjavali uživo i uz prisutnost ispitivačice, na taj je način ispitanicima omogućeno dodatno pojašnjenje i dublje razumijevanje predmeta proučavanja. Odabrana područja fenomena odnosa značajna su za kontekst odnosa unutar odgojno-obrazovnih ustanova koji vode k unaprjeđenju kvalitete odgojno-obrazovnoga rada. S obzirom da metoda refleksivnih eseja važnost pridaje pitanjima koja moraju osigurati i nuditi detaljniju percepciju istraživačkog fenomena, vrlo je važna zadaća bila postaviti pitanja koja će, sukladno interpretativno-kritičkoj paradigmi istraživanja, holistički obuhvatiti fenomen odnosa. Pitanja otvorenog tipa koja postavljaju minimalna ograničenja, a pritom omogućuju prikupljanje odgovora detaljnog i širokog područja djelovanja korištena su u protokolu refleksivnih eseja. Takva pitanja potiču nesvjesno iznošenje vlastitih stavova i implicitnih vrijednosti – proklamirane teorije, koja je često u sukobu s teorijom u praksi, odnosno teorijom u akciji. Finalni protokol intervjua (u prilogu) sastojao se od pitanja istraživačkih problema povezanih s dječjom motivacijom za učenje, djetetovom pozitivnom percepcijom o sebi u procesu učenja, pozitivnim ozračjem i društvenim odnosima u vrtiću te načinu implementacije navedenih sadržaja u vrtiću.

U svrhu uspostavljanja recipročnog odnosa između zahtjeva istraživačice kao znanstvenice te prava sudionika istraživanja, istraživanje se provelo u skladu s etičkim i moralnim principima. Prije samog početka istraživanja vodila se briga o potpunoj informiranosti sudionika o važnim informacijama vezanima uz samo istraživanje, dobrovoljnom i svjesnom pristanku na sudjelovanje u kvalitativnom istraživanju te kompetentnosti sudionika za davanje suglasnosti, odnosno privole. Načelo svjesnog pristanka izvire iz sudionikova prava na slobodu i samoopredjeljenje (Mac Naughton i Hughes, 2008). Tijekom provedbe istraživanja, posebna pozornost usmjerila se na postizanje autonomije sudionika, poštovanja, dobrobiti i ne nanošenja štete te na načelu pravednosti kada je riječ o odnosu prema sudionicima, dok je istraživačica snosila zadatak etičke brige. Drugim riječima, istraživačica je reagirala s empatijom i brigom za dobrobit sudionika, ali u određenim granicama kako bi se kontrolirala narativnost.

Istraživanje je provedeno u lipnju i srpnju 2023. godine. Istraživanje je provedeno na susretima i refleksivnim sastancima uživo, a trajali su između 23 i 60 minuta (u prosjeku 41,5 minuta). Istraživačica je potom samostalno transkribirala sve eseje.

3.3. Metode analize podataka

Analiza podataka u kvalitativnim istraživanjima uključuje pomno, detaljno i sistematično ispitivanje i interpretaciju pojedinih dijelova materijala s namjerom identificiranja obrasca, tema, mišljenja i uvjerenja. Ona se odnosi na operaciju kodiranja i proces interpretiranja podataka (Koller-Trbović i Žižak, 2008: 166):

„1. korak: podcrtavanje značajnih izjava, rečenica, dijelova teksta (jedinice kodiranja – izvorni tekst)

2. korak: kodovi prvog reda (otvoreno kodiranje) (ključne riječi - sažimanje)

3. korak: kodovi drugog reda (relevantni pojmovi) (dimenzije - apstrahiranje)

4. korak: grupiranje kodova drugog reda (kategorije - klasificiranje)

5. korak: teme, odnosno područja (područja – tematiziranje)“.

Analizi podataka dobivenih kvalitativnom metodom refleksivnih eseja prethodi prepisivanje/transkribiranje istih. Transkripti eseja najprije su se pomno nekoliko puta

čitali kako bi se istraživačica upoznala s tekstem. Nakon upoznavanja s tekstem istraživačica je u više navrata čitala tekst i tada podcrtavala značajne riječi, izjave, rečenice, dijelove teksta, odnosno određivala je jedinice kodiranja. Uslijedilo je kodiranje parafraziranih jedinica pri čemu se one sažimaju, odnosno sumiraju. Kodiranje predstavlja interpretaciju podataka pri čemu je riječ o kratkoj frazi ili riječi koja simbolički pripisuje sumativnu bit podataka. Nakon stvaranja kodova prvog reda, slijede kodovi drugog reda, odnosno apstrahiranje što posljedično dovodi do njihova grupiranja, odnosno klasificiranja. Navedene se kategorije formiraju u teme, odnosno područja što se naziva tematiziranje (Koller-Trbović i Žižak, 2008). Drugim riječima, analiza podataka prikupljenih kvalitativnim istraživanjem uključuje organizaciju podataka za analizu, kodiranje prikupljenih podataka te potonje traženje obrazaca u podacima uz analizu podataka i prikaz rezultata (Mac Naughton i Hughes, 2008). Rezultati su se analizirali prema unaprijed definiranim tematskim kategorijama koje ujedno proizlaze iz istraživačkih pitanja.

4. REZULTATI I RASPRAVA

Rezultati istraživanja podijelit će se u četiri poglavlja shodno istraživačkim pitanjima:

1. Kako podržavate motivaciju djece za učenje?
2. Kako podržavate djetetovu pozitivnu percepciju o sebi u procesu učenja?
3. Kako podržavate pozitivno ozračje za učenje i društvene odnose u vrtiću?
4. Kako se sadržaji koje ste naveli implementiraju u vašem vrtiću?

U svakom će se poglavlju predstaviti rezultati dobiveni pregledom tematske analize prikupljenih podataka (Koller-Trbović i Žižak, 2008). Kodirane tematske cjeline i pod teme prikazane su u Tablici broj 5.

Tablica 5.: Profesionalno oblikovanje pozitivnih odnosa s djecom rane i predškolske dobi – tematske cjeline i pod teme

	~ poznavanje razvojnih sposobnosti i interesa djece
<i>Motivacija djece za učenje</i>	~ poticanje samostalnosti u životno-praktičnim i radnim aktivnostima, kritičkom promišljanju te odabiru partnera i igre
	~ poticanje zajedništva, zabavne aktivnosti
	~ prikladno uređenje prostorno-materijalnog okruženja
	~ naglašavanje pozitivnih vrlina i vještina, pohvale
	~ slušanje, promatranje, ohrabivanje i poštivanje djece
<i>Pozitivna percepcija djece o sebi u procesu učenja</i>	~ aktivnosti koje omogućuju samospoznaju u djece
	~ asistencija u izazovnim zadacima, poticanje ustrajnosti
	~ preuzimanje odgovornosti i spoznaja uzročno-posljedičnih veza
	~ otvorena i dvosmjerna komunikacija
	~ pravila ponašanja (određena s djecom, inzistiranje na poštivanju)
	~ „ja“ poruke

<i>Pozitivno ozračje za učenje i društvene odnose</i>	~ izmjena aktivnih i mirnih aktivnosti
	~ dječja participacija
	~ pozitivne afirmacije, refleksija
	~ poticanje empatije i osjetljivosti za druge
	~ ples, pjesma, glazba i veselje
<i>Implementacija metoda / sadržaja na razini vrtića</i>	~ suradnja s kolegama, upravom i lokalnom zajednicom

4.1. Motivacija djece za učenje

Sudionici istraživanja izdvojili su prije svega važnost poznavanja djece i njihovih interesa te su opisali kako, na temelju dječjih interesa, uređuju prostor, rotiraju igračke i nude razvojno primjerene poticaje. Vjeruju kako pravilnim poticajima i uređenjem sobe dnevnog boravka mogu potaknuti motivaciju u djece za učenje.

Motivaciju djece za učenje podržavam ...

... prateći njihove trenutne interese i ponašanja u određenim aktivnostima. Dokumentirajući na koji način djeca istražuju i manipuliraju određenim materijalima pokušavam im ponuditi poticaje i aktivnosti kojima mogu usavršiti ili nadograditi svoja dosadašnja znanja i vještine, a obzirom na njihove mogućnosti. Pritom pazim da svi materijali i poticaji ne budu prejednostavni, nego da uvijek od djece traže „stepenicu više“ (ali pazeći da djeca ne ulaze u frustracije). (Sudionik 5)

... na način da promatram djecu, razgovaram s njima te pokušavam saznati što ih zanima. Tako im i kreiram i podastirem poticaje. (Sudionik 7)

m

Neka su djeca sklonija vizualnim poticajima pa njima nudim slikopriče i plakate koje izrađuju timskim radom. Djeci koja više vole kocke i gradnju nudim različite prikupljene materijale za konstruiranje (npr. tema: seoske životinje – djeca grade farmu). Teme koje

obrađujemo prožimaju se kroz sve centre aktivnosti. Djeca postavljaju pitanja te zajedno tražimo odgovore putem interneta, a teme biramo prema interesu djece u skupini. (Sudionik 12)

Motiviram djecu za učenje koristeći njihove interese. Na primjer, matematičke vještine potičem na različite načine jer nisu sva djeca jednaka i ne uče svi na jednak način; djeci koja najviše vole crtati ili slikati nudim boje, razne bojice i likovne materijale; djeci koja vole sportske igre nudim lopte i sportske rekvizite; a djeci koja se vole igrati u kuhinji nudim voće i povrće... Sva će ta djeca naučiti računati, samo na drugačije načine. Vrlo je važno da odgajatelj osluškuj djecu i da ih razumije. Primijetila sam da tako djeca rado učestvuju u aktivnostima koje inače odbijaju. (Sudionik 20)

... trudim se usmjeravati dijete, a ne ga kontrolirati, učenje se trudim ne ograničiti samo na prostor SDB-a (sobe dnevnog boravka) već djecu izvesti van na vanjski prostor / u prirodu / na plažu te im zorno predočiti željeni/planirani sadržaj i uključiti zajednicu koja okružuje dijete/vrtić u proces učenja (npr. knjižnica, policija, škola, tržnica...); nastojim stvoriti atmosferu da djeca imaju osjećaj da su u pravu i da su važni; nastojim im probuditi interese i učiniti učenje zabavnim; nastojim ih podržati, pohvaliti i nagraditi; nastojim im nuditi razne eksperimente (ostvariti suradnju i s roditeljima ili učiteljima iz obližnje škole!); nastojim osmisliti igru (temelj igre neka bude na igri koju djeca vole igrati, a zatim ih upoznati s pravilima igre); nastojim omogućiti raznolike materijale i sredstva kroz različite kutiće/centre aktivnosti u SDB-u. U vrtiću Volosko specifičan je način odgojno-obrazovnog rada. Naime, dijete uvijek samo bira gdje želi boraviti, u kojoj aktivnosti, kod kojeg odgajatelja ili se možda želi osamiti u mirnom kutiću. (Sudionik 17)

Iz navedenih je primjera jasno vidljivo kako sudionici smatraju da prostor ima zaista moć biti treći odgajatelj. Sudionici osluškuj djecu te ih dokumentiraju foto i videozapisima, a kako bi se mogli reflektirati na vlastiti rad i poboljšati ga. Od velike je važnosti znati razgovarati s djecom – svakome prići na individualnoj razini i pokušati do njega doprijeti. Na taj način moguće je otkriti interes djece prema kojemu će se planirati daljnje aktivnosti i uređenje prostora, a sve u cilju omogućavanja sretnog življenja djece u vrtiću. Responzivnost odgajatelja pokazuje koliko su investirani u ono što rade – dvosmjerna

komunikacija i odgovaranje na svako dječje pitanje djetetu šalju poruku da ih se čuje i vidi te da se njihovo mišljenje poštuje i uvažava. Ponavljanje radnji također je vrlo bitna u odgoju djece u vrtiću – ne možemo očekivati da je djeci dovoljno jednom reći – djeci je potreban primjer koji mogu imitirati te prostor i vrijeme kako bi učili čineći. Poznavanje svakog djeteta ponaosob i njegovih interesa može izgledati i kao posljednja tri primjera. Ne učimo svi na jednak način i to se kod djece može vrlo jasno primijetiti. Nuđenje različitih načina za učenje jednakog fenomena u djece razvija motivaciju i pozitivnu sliku o sebi.

Tablica 6.: Isječak iz tematske analize prikupljenih podataka

Izjava	Ključne riječi	Dimenzije	Kategorije	Područje
<i>Djeci ne treba puno motivacije, ona su prirodno znatiželjna i istraživački nastrojena. Važno je znati kada i kako uvoditi nove poticaje i aktivnosti, a da se pritom vodimo njihovim trenutnim interesima i razvojnim sposobnostima. (Sudionik 2)</i>	prirodna znatiželja / intrinzična motivacija dječji interes razvojne sposobnosti	poznavanje razvojnih sposobnosti i interesa djece znanje o uređivanju prostora i izradi razvojno prikladnih poticaja	Profesionalne kompetencije odgajatelja	Motivacija djece za učenje
<i>Verbalno iskazujem djetetov napredak na način da usporedim njegove sadašnje sposobnosti u odnosu na njegove prijašnje sposobnosti. ... Vjerujem kako taj konkretan način više doprinosi djeci od uvriježenoga bravo i super jer im je lakše shvatiti što i zašto su nešto dobro napravili. Također uočavam čudan fenomen koji se mijenja kroz godine moga rada – dječja motivacija. Vjerujem da pretjerana konzumacija tehnologije zatupljuje djecu te ona imaju sve manje interesa. Rijetka su djeca danas koja su željna znanja. (Sudionik 12)</i>	konkretna pohvale usporedba djetetovih sadašnjih sposobnosti s onima od prije izostanak dječje intrinzične motivacije	uočavanje dječjeg napretka i isticanje istog poticanje dječje intrinzične motivacije		
<i>Usmjeravanjem djece na način da pratim njihove afinitete te promatranjem i podržavanjem u započetom. U svom radu s djecom</i>	poticanje ustrajnosti	uočavanje dječjeg napretka i isticanje istog		

<i>primjećujem da djeca danas imaju sve manje intrinzične motivacije. Primijetila sam da pozitivno potkrjepljenje utječe na djecu na način da im usađuje ekstrinzičnu motivaciju za rad i učenje. (Sudionik 21)</i>	izostanak intrinzične motivacije konkretne pohvale	poticanje dječje intrinzične motivacije poticanje dječje ekstrinzične motivacije	Profesionalne kompetencije odgajatelja
<i>Također, ono što smatram vrlo važnim je to da djeca zajedno s odgajateljima izrađuju poticaje za učenje. (Sudionik 3)</i>	zajedničko izrađivanje poticaja i igračaka	zajedništvo dječja participacija poticanje intrinzične motivacije	

Zanimljivo je koliko se mišljenje odgajatelja o dječjoj motivaciji diferencira. Dok neki odgajatelji smatraju da djeca imaju urođenu prirodnu znatiželju i intrinzičnu motivaciju, drugi zagovaraju da je toga sve manje te da je djecu danas teško motivirati na učenje. Mnogi se služe ekstrinzičnom motivacijom – svakojakim vrstama pohvala, a kako bi zainteresirali i motivirali djecu na učenje. U isto vrijeme, drugi odgajatelji nalaze alternativne načine pobuđivanja dječje intrinzične motivacije za učenje – poticanjem zajedništva i davanjem slobode i odgovornosti djeci da participiraju u izradi vlastitih poticaja i igračaka.

4.2. Djetetova pozitivna percepcija o sebi u procesu učenja

Prvo i drugo istraživačko pitanje se prema odgovorima ispitanika dosta isprepliću. No, naglasak odgovora na ovo pitanje bio je na razvoju zdrave privrženosti, ohrabrirvanju i usmjeravanju djece, poticanju empatije i razvoju dječje samospoznaje.

Prateći dječji rad na materijalima i posvećujući se pojedincu nastojim istaknuti pozitivne vrline i vještine kod djeteta. Istaknuti trud djeteta, pojedini talent koji dijete posjeduje, vještinu u radu, ukazati na pozitivnu promjenu do koje je došlo djetetovim trudom i slično. (Sudionik 1)

Djetetovu pozitivnu percepciju o sebi u procesu učenja podržavam na način da pohvaljujem dječje uspjehe, hrabrim ih te im govorim kako oni to mogu i da vjerujem u njih. Odnosno, djecu potičem da sama učine za sebe ono što je u njihovim razvojnim mogućnostima, a pritom njihov trud i uspjeh ne ostavljam sa strane već ga pohvalim,

najčešće riječima i „velikom peticom“ (pet rukama), a za velike uspjehe (poput uspješnog odvikavanja od pelene) djeci izradim personaliziranu pohvalnicu. (Sudionik 3)

Djetetovu pozitivnu percepciju o sebi u procesu učenja podržavam stvarajući pozitivno ozračje u grupi. Motiviram ih da ne odustaju nakon neuspjeha već da se potrudе i ponovno pokušaju. Trudim se biti dostupna djeci i biti im na raspolaganju. (Sudionik 4)

Djetetovu pozitivnu percepciju podržavam nudeći im poticaje i aktivnosti koji su djeci izazovni, ali koje mogu svladati i dati im osjećaj uživanja u istraživanju, zbog kojeg će tu aktivnost htjeti ponavljati (time i usavršavati) i isprobavati u drugim situacijama. Obavezno barem verbalno pohvalim dijete za uspješnost, ali i za sam trud i pokušaj. (Sudionik 5)

Djetetovu pozitivnu sliku o sebi u procesu učenja potičem prvenstveno stvaranjem emocionalne veze te jednostavnim aktivnostima grljenja, pružanjem osmijeha i potpore pri osnovnim aktivnostima. (Sudionik 10)

Trudim se pozitivno djelovati na dječje misli, tako da dijete razvija „najviši“ stupanj vlastitih sposobnosti. Razvijam koheziju grupe te potičem djecu na „JA“ poruke. (Sudionik 13)

Djetetovu pozitivnu percepciju o sebi u procesu učenja podržavam tako što mu dajem na znanje da vidim što radi, koliko se trudi, kako se odnosi prema vršnjacima... Nastojim potaknuti pozitivne emocije kod djeteta, stvoriti toplo ozračje, zadobiti njegovo povjerenje, pohvalim ga kada vidim njegov trud i prednost uvijek dajem pohvalama nad kritikama. (Sudionik 14)

Pozitivnu percepciju o sebi u djece podržavam na način da djecu upoznajem s njihovim vlastitim osobinama, vještinama, prednostima i manama. Trudim se djeci davati pozitivne povratne informacije te ih potičem na ustrajnost. (Sudionik 15)

Iz navedenih je primjera vidljivo kako odgajatelji veliku važnost pridaju emocionalnom razvoju djeteta te se trude razviti s djecom zdravu privrženost i odnos povjerenja. Razvoj dječje samospoznaje, otkrivanje djetetovih vrlina i vještina ali i mana, uočavanje truda, pohvale, dostupnost odgajatelja, djela bliskosti i privrženosti (zagrljaji, osmijeh), poticanje na asertivno izražavanje potreba i emocija te poticanje prijateljskog odnosa s

vršnjacima neke su od vidljivih metoda kojima se odgajatelji služe pri razvoju dječje emocionalne inteligencije.

Tablica 7.: Isječak iz tematske analize prikupljenih podataka

Izjava	Ključne riječi	Dimenzije	Kategorije	Područje
<i>Dijete mora imati osjećaj povjerenja i razumijevanja na relacijama dijete-odgajatelj i dijete-ostala djeca u grupi. Također, važna karika je i to da se dijete osjeća poželjno, uvaženo, da osjeća pripadanje grupi i prihvaćanje bez obzira što je možda drugačije od ostalih. U radu znam koristiti igre „Mreže prijateljstva“ i „Reci mi...“ (što ti se na meni sviđa / što dobro radim i slično). (Sudionik 17)</i>	povjerenje odnos odgajatelj- dijete odnos dijete- vršnjaci pripadnost tolerancija igre	kvalitetna komunikacija vrjednovanje odnosa u ustanovi zajedništvo tolerancija		
<i>Takve igre pospješuju razvoj pozitivne slike o sebi. (Sudionik 17)</i>			Emocionalne kompetencije odgajatelja	
<i>Važno je djetetu dopustiti i da griješi kako bi naučilo na vlastitim pogreškama. (Sudionik 18)</i>	greška kao prostor za učenje	tolerancija učenje		
<i>Djetetovu pozitivnu percepciju o sebi u procesu učenja podržavam filozofijom da ne postoje kriva (neadekvatna) pitanja, prihvaćanjem situacije ukoliko dječje pitanje/interesi ne slijede planirane aktivnosti/sadržaje, poticanjem na samostalno istraživanje i donošenje zaključaka. (Sudionik 19)</i>	podržavanje postavljanja pitanja prihvaćanje / prilagodba na novonastale situacije / razvoj rezilijentnosti kritičko mišljenje	učenje mentalna otpornost / rezilijentnost / emocionalna inteligencija		
<i>Provodimo projekt „Tko sam ja?“ od jasličkih dana i na taj način djeca upoznaju sebe. U početku fizička obilježja, a kasnije reakcije na određene poticaje i okolinu. Upoznavanjem sebe jačamo potencijale i njima se koristimo u manje jakim stranama. Također, upoznavanjem sebe lakše</i>	samospoznaja razumijevanje drugih tolerancija	emocionalna inteligencija		

Djetetova pozitivna percepcija o sebi u procesu učenja

<i>razumijemo potrebe drugih.</i> (Sudionik 20)			Emocionalne kompetencije odgajatelja
<i>Pozitivna percepcija je vrlo važna. Razgovorom i nagradama (prepuštanje odgovornosti djetetu: npr. sudjelovanje u planiranju pravila nove igre, ističući/napominjući da je pomoćnik teti u rješavanju ili obavljanju nekih zadataka, pomoć prijateljima u rješavanju sukoba – pregovarač), pohvalama za izražavanje stavova.</i> (Sudionik 21)	razgovor nagrada razvoj misaonih procesa i govora - pregovaranje	vrjednovanje odnosa u ustanovi razvoj mišljenja	

Odgajateljska moć razvoja dječje emocionalne inteligencije najvjerojatnije leži u samospoznaji odgajatelja. Svijest o samome sebi, svojim mogućnostima i sposobnostima, te manama i manje jakim stranama, omogućuje odgajateljima da tome istom poučavaju druge. Način odnošenja prema drugima u našoj okolini, „JA“ poruke, asertivnost i prosocijalnost, komunikacijske vještine i vještine pregovaranja neke su od karakteristika visoke emocionalne inteligencije koju se razvija u djece u dječjim vrtićima.

4.3. Pozitivno ozračje za učenje i društvene odnose

Pozitivno ozračje za učenje i društvene odnose odgajatelji su opisali kroz pripremljenost odgajatelja za rad, uređenje pravila skupine i prostorno-materijalnog okruženja te kroz opis odnosa s djecom. Specifične igre i projekti provedeni su u svrhu razvoja zajedništva, tolerancije, empatije i zajedničkog odgojno-obrazovnog cilja.

Pozitivno ozračje za učenje ne može postojati bez da se u djece prije svega ne razvija empatija. Empatiju i osjetljivost za druge potrebno je razvijati sa i među djecom. Kada se isto usvoji, pozitivno ozračje za učenje nastaje međusobnim razumijevanjem djece za tuđe sposobnosti, poticanjem na pomaganje vršnjacima (stariji pomažu mlađima) te provođenjem različitih zajedničkih aktivnosti, a kako bi se razvilo zajedništvo među djecom. Štoviše, djeci valja čitati slikovnice o društvenim odnosima koje su od velike koristi za razvoj pozitivnog ozračja u skupini. (Sudionik 2)

Pozitivno ozračje za učenje i društvene odnose u vrtiću podržavam mijenjajući igračke i poticaje u sobi dnevnog boravka s onima prema kojima djeca pokazuju interes, ili nadograđujući postojeće. Djeca svakodnevno imaju mogućnost biranja mjesta i sadržaja aktivnosti kojom se žele baviti, a ako naiđu na problem potičem ih da probaju pitati prijatelje za pomoć kako bi ga zajedno pokušali riješiti. Verbalno pohvalim ili nagradim (više vremena na ljuljački ili vozilu) sve oblike prosocijalnog ponašanja i empatije djece i svima jasno dajem do znanja kako i zašto je do toga došlo (uzrok i posljedica). (Sudionik 5)

Potičem pozitivno, sigurno i mirno okruženje puno empatije i tolerancije te poštivanje različitosti. Igrama, aktivnostima, zajedničkim pravilima te poticanjem na dijeljenje i pomaganje. (Sudionik 6)

Pozitivno ozračje za učenje i društvene odnose u vrtiću potičem tako da na početku svake pedagoške godine zajedno s djecom izradim plakat o pravilima ponašanja u skupini. Djeca crtaju i pišu (predškolarci) primjere poželjnog ponašanja (npr. ujutro reci dobro jutro, pomoz prijatelju...). Plakat stavljamo na svima vidljivo mjesto u skupini. Također, reagiram kada dođe do nekog sukoba te novonastale situacije iskoristim za zajedničko učenje i promišljanje djece i odgajatelja u krugu. (Sudionik 7)

Čestim osmišljavanjem novih centara za igru i nadopunjavanjem postojećih centara novim, raznovrsnim poticajima kojima se djeca mogu služiti te poticanjem socijalne interakcije. Pozitivno ozračje jest jako bitan čimbenik u razvoju djeteta, te ga stoga treba naglašavati. Dijete veliki dio vremena provede u odgojno-obrazovnoj ustanovi, stoga je veoma bitno da to okruženje bude pozitivno i motivirajuće za razvoj djeteta. Veliku ulogu u tome ima odgajatelj koji stvara atmosferu, vodi skupinu, bavi se organizacijom prostora. Zadovoljstvo kolektiva također se odražava na samu atmosferu unutar ustanove. (Sudionik 9)

Pozitivno ozračje podržavam dobrom i unaprijed pripremljenom pripremom, poticajima, samopripremljenošću (zadovoljene osnovne potrebe odgajatelja: hrana, voda, odmor odgajatelja + zadovoljavajući uvjeti na radnom mjestu, plaća, dovoljno materijala za rad) i unutaršnjim mirom. Smatram da djeca osjete naše unutarnje stanje te je dokazano

da imitiraju odrasle – važno je biti svjestan sebe i raditi na sebi – tada će i djeca biti kooperativnija. (Sudionik 12)

Pozitivno ozračje za učenje i društvene odnose u vrtiću podržavam na način da promatram i pratim dijete, zatim zajedno s djecom stvaram promjene prema njihovim interesima, a kako bi dijete dobilo odgovor na sve svoje potrebe. Potičem lijepo ponašanje i komunikaciju kod djece. Pazim na svoje ponašanje i komunikaciju s djecom i kolegama i nastojim djeci biti pozitivan primjer. Nastojim potaknuti pozitivne emocije kod djece, učim ih prihvaćanju različitosti i toleranciji. (Sudionik 14)

Pozitivno ozračje za učenje i društvene odnose u vrtiću podržavam na sljedeće načine: postavljanjem jasnih pravila; prilikom kršenja pravila svi zajedno razgovaramo o učinjenome; u vokabularu koristimo riječi HVALA, MOLIM, IZVOLI i OPROSTI; učimo pomagati u nevolji; ne dozvoljavamo izrugivanje, omalovažavanje, verbalne i fizičke kontakte. (Sudionik 17)

Svijet je pun prilika za učenje, a ako ih koristimo zajedno s djecom te im omogućimo da su u tome aktivni, da zajedno sukonstruiramo znanja, njihova znanja i sposobnosti zaključivanja ostat će „budni“ te osigurati zajednički rast svih dionika ustanove. (Sudionik 18)

Kada dijete donekle upozna sebe potičem ga da upozna i svoje kolege u skupini te da ih podržava. To stvara pozitivno ozračje u skupini i dobar temelj za zajedničko učenje. Osim projekta „Tko sam ja“, znala sam s djecom provoditi zajedničko slikanje na jednom a3 papiru. Četvero djece oslikava i svatko dobije svoj kutić za slikanje. Dok su manji, u jaslicama, često crtaju po cijelom papiru i upadaju u „tuđi prostor“. Kad malo narastu ponovim tu aktivnost s istom četvorkom i uvidim da su se počeli poštovati i pitati „hej, mogu li ja malo u tvoj prostor?“. (Sudionik 20)

U radu uvijek postoje neke stavke koje se moraju obaviti (poput uređenja vrtića, određenih aktivnosti koje se možda ne sviđaju svima...) te u tim slučajevima prakticiram rečenice poput „Sad ćemo ovo na brzinu obaviti, a zatim idemo na vanjski prostor igrati igru koju vi jako volite! (npr. gađanje vodenim balonima, pucanje iz vodenih pištolja,...)“. Kada nismo u mogućnosti s djecom izići na vanjski prostor, a primijetimo da su djeca visoko energična („živa“), na unutarnjem prostoru obavimo neku igru

(„Dan-noć“, „Pogađanje životinje“; „Nabrajanje riječi na određeno slovo“, „Traženje skrivenih predmeta – toplo/hladno“ ...) kako bi se djeca smirila i pripremila na unutarnje aktivnosti. (Sudionik 21)

Pozitivno se ozračje ponovno može korelirati s uređenjem sobe dnevnog boravka. Mnogi odgajatelji smatraju kako će ozračje u skupini i odnosi među djecom i odgajateljima biti bolji ukoliko su potrebe djece za istraživanjem i igrom zadovoljene na pravi način. Jednako tako, prenošenje osjećaja sigurnosti i mirnog raspoloženja može se prenijeti na djecu načinom na koji se s njima komunicira. Ukoliko je odgajatelj miran i „posložen“, takvo će poželjno i sigurno ponašanje prenijeti i na djecu. Potrebno je uvijek imati na umu da djeca gledaju što odgajatelji rade i imitiraju ih. Dr. Bryson i Siegel (2017) govore kako se odgajatelji/roditelji ne trebaju brinuti što ih djeca ne slušaju, već se trebaju brinuti što ih djeca uvijek gledaju. Nadalje, zajedničko određivanje pravila ponašanja ne samo da potiče zajedništvo i koheziju djece unutar skupine, već je veća vjerojatnost da će djeca ista pravila poštivati obzirom da su ih sama osmislila i dogovorila. Neki odgajatelji napominju i važnost zadovoljenja potreba odgajatelja – kako osnovnih tako i radnih i materijalnih uvjeta rada.

Dosad se u svim istraživačkim pitanjima pojavljuje odgovor vezan uz prostorno-materijalno okruženje te se stoga može zaključiti da je ta tema odgajateljima vrlo važna te da se pitanja isprepliću.

Tablica 8.: Isječak iz tematske analize prikupljenih podataka

Izjava	Ključne riječi	Dimenzije	Kategorije	Područje
<i>Pozitivno ozračje za učenje i društvene odnose može se postići isticanjem pozitivnih promjena do kojih se došlo trudom i radom. (Sudionik 1)</i>	pozitivne promjene refleksija	isticanje onoga što je bolje poticanje na promišljanje i poboljšanje		Pozitivno ozračje za učenje i društvene odnose
<i>Pozitivno ozračje za učenje i društvene odnose u vrtiću podržavam puštajući vesele pjesme, plesom, veseljem te osmijehom od dolaska do odlaska djeteta – osmijeh za dobro jutro – osmijeh za doviđenja. (Sudionik 3)</i>	veselje mediji: glazba, ples, pjesma osmijeh	vesele aktivnosti fizičke / kineziološke aktivnosti umjetnost u radu s djecom rane i predškolske dobi	Emocionalne kompetencije odgajatelja	

4.4. Implementacija sadržaja na razini vrtića

Kod implementacije sadržaja odgovori naglašavaju važnost i kvalitetu suradnje s kolegama, roditeljima, stručnim suradnicima i Upravom vrtića te lokalnom zajednicom.

Svi odgajatelji se trude stvoriti pozitivno ozračje u projektima koje provode, a kako bi djeca stvorila motivaciju i s entuzijazmom sudjelovala u aktivnostima. Motivacija je izuzetno važan faktor i svakom je djetetu potrebno prići drugim pristupom, pa je tako teško generalizirati određeni pristup na više skupina djece. Ono što iz svog iskustva mogu generalizirati jest da djeca imaju sve manju motivaciju; a ja mislim da je to zato što se djeca danas ne moraju truditi za jako puno stvari nego im je jako puno toga dano samim time što postoje. Također – osvijestila bih važnost koncepta zahvalnosti svim djelatnicima koji se bave s djecom te smatram kako bismo djecu trebali tome učiti (nepisane norme ponašanja se možda gube). (Sudionik 21)

U našem se vrtiću ovakvi sadržaji implementiraju raznoliko i različito. Svaki odgajatelj i skupina imaju svoj pristup. U našoj se skupini motivacija, pozitivna percepcija o sebi, zajedništvo i osjetljivost za druge razvijaju i potiču svakodnevno. Osim što se isto potiče svakodnevno kroz aktivnosti, u svakom centru aktivnosti postavljene su fotografije djece u svojim prethodnim aktivnostima u tom centru. Time djeca čine svojevrsnu refleksiju na vlastite aktivnosti, promišljaju o njima, sljedeće aktivnosti počnu provoditi na izazovnij način jer im fotografije služe kao motivacija te nakon novih provedenih aktivnosti stvaraju pozitivnu sliku o sebi. (Sudionik 2)

Vrlo često u suradnji s kolegicama kritički promišljam i smišljam nove aktivnosti, poticaje i materijale koje bih mogla ponuditi djeci. Tražim i uvažavam njihovo mišljenje vezano uz izgled i sadržaj sobe dnevnog boravka, uvođenja novih aktivnosti ili pravila na razini skupine i/ili jaslica i odnosa među djecom. Trudimo se i zajedničke prostore za boravak djece (poput balkona ili dvorišta) obogatiti poticajima koji će ih prvo vizualno, a potom sadržajno privući i motivirati na istraživanje i svladavanje. (Sudionik 5)

U mojoj skupini djeca svakodnevno mogu birati centar aktivnosti u kojem će se igrati, soba je pregledna, otvorena i u svakom trenutku dostupna za komunikaciju sa svima. U predsoblju imamo centar za mirne aktivnosti u obliku čitaonice. Ovakav raspored sobe

pokazao se odličan za ovaj uzrast djece. Manje je dostupno vrijeme koje imaju na raspolaganju za samostalan odabir igre zbog čestih prekida (doručak, užina, ručak, popodnevni odmor). (Sudionik 9)

Svjetski dan kućnih ljubimaca obilježili smo izradom plakata koji je sadržavao fotografije životinja i izjave djece o tome kako se brinu o životinjama. Spomenuli smo životinje koje nemaju hranu i dom te se uključili u akciju prikupljanja potrepština za životinjski azil u Rijeci. Plakat s obavijestima stavili smo u hol vrtića kako bi svi mogli vidjeti. U projektu su sudjelovale sve vrtićke skupine. (Sudionik 12)

Trudim se djeci svakodnevno nuditi poticajne aktivnosti putem kojih su djeca u mogućnosti usvajati razne nove spoznaje i vjerujem da samim time djelujem na djetetov cjeloviti razvoj. U svom izravnom radu s djecom trudim se podjednako koristiti vanjski i unutarnji prostor vrtića. Neki od projekata koje sam, u suradnji s kolegicom, provodila u skupini ove pedagoške godine jesu:

- *Projekt „Majstori“: svakodnevno nuđenje alata i različitih materijala (od mekanog do tvrdog) za manipuliranje: čekić, mala ručna pila, čavlići, vide, francuski ključevi, iglice, stiropor, gumice i slično; mjerenje udaljenosti pomoću tijela (ruka, noga).*
- *Projekt „Šuma – dio nas, Mi dio nje“: dva puta planinarenje do Slavića, šetnje obližnjom šumom, organizirana akcija čišćenja šume, izrada hranilice za ptice – odlazak i nadopunjavanje sjemenjem, posjet američkim vrtovima.*
- *Projekt „Il Mondo“: korištenje karte svijeta i globusa, traženje glavnih gradova i imenovanje država; izrađena društvena igra: postavljanje/zabijanje čačkalica sa zastavicama na osvojenu državu; igranje pokretnih igara „Zemlje Europe“ s posebnim naglaskom na Italiju i Hrvatsku.*
- *Projekt „Zemlje sjevera – polarni svijet“: nuđenje raznih pokusa s ledom, mjerenje različitih agregatnih stanja, pokus sa svinjskom masti, ledom i rukavicama – koža polarnog medvjeda, gledanje dokumentarca o otapanju ledenjaka, aktivnosti s plutom – tone, čišćenje mora raznim mrežicama i posudicama, filtriranje vode pomoću papirnatih salveta.*

- *Aktivnosti vezane uz Sunčev sustav: posjet zvjezdarnici, izrada Sunčevog sustava kaširanjem balona, oslikavanje, imenovanje, izrada kruga s izmišljenim planetom pod nazivom „i ja sam Zvijezda“.* (Sudionik 13)

Sadržaji koje sam navela implementiraju se u vrtiću tako što zajedno nastojimo stvoriti jedno pozitivno i poticajno okruženje. Dobrom komunikacijom, čestim evaluacijama tražimo zajednička rješenja i dolazimo do različitih ideja. Dobra suradnja s roditeljima i stručnim timom pomaže nam u radu. Pratimo djecu, prikupljamo podatke, prerađujemo podatke, unosimo promjene kroz svakodnevne aktivnosti, materijale, izgled sobe dnevnog boravka, provodimo evaluacije... (Sudionik 14)

Navedene metode koje promiču dječju motivaciju, samopouzdanje i dobru atmosferu implementiram tijekom dana kroz različite aktivnosti. (Sudionik 15)

Navedeni sadržaji implementiraju se u svakodnevnom radu i u korelaciji s drugim kolegama. (Sudionik 16)

Podržavanjem partnerskih odnosa djece i odraslih, ravnopravnošću u postavljanju pitanja i pronalaženju rješenja, poticanjem propitivanja te učestalom razmjenom mišljenja, stavova i iskustava svih dionika odgojno-obrazovnoga procesa podržava se razvoj „zajednice koja uči“. (Sudionik 18)

U konkretnom radu zadatci iz prethodnih pitanja realizirali su se putem:

- *Poticanja samostalnosti kroz samoposluživanje, održavanje osobne higijene, pospremanje sobe dnevnog boravka i brigu za vlastite stvari.* “
- *Donošenja knjiga, edukativnih snimki, eksperimentiranja s raznim materijalima na vanjskom i unutarnjem prostoru, izlaganja novim i nepoznatim situacijama i materijalima.*
- *Suradnje s drugim odgojnim skupinama* (Sudionik 19)

Kroz zajedničke projekte, istraživanja, izradu plakata. Prema interesima djeca izrađuju dijelove plakata koje kasnije spajaju u cjelinu. (Sudionik 20)

Sadržaji koje sam navela implementiraju se u mojoj skupini svakodnevno. Jedino se ustrajnošću i kontinuitetom postižu dobri rezultati, a djeca iz vrtića izlaze sretna i zadovoljna, a takva se svaki dan i vraćaju u skupinu. (Sudionik 10)

Sudionici navode kako organizacija rada uvelike ovisi o dostupnim materijalima i uvjetima rada kao okolinskim čimbenicima koji utječu na odgojno-obrazovni rad. Navode se i konkretni provedeni projekti kao primjeri dobre prakse te specifični primjeri refleksije na odgojno-obrazovni rad, kako odgajatelja, tako i djece.

Tablica 9.: Isječak iz tematske analize prikupljenih podataka

Izjava	Ključne riječi	Dimenzije	Kategorije	Područje
<i>Ovisnost o materijalnim i okolinskim uvjetima dominantna je komponenta kod implementacije zamisli koje su navedene. (Sudionik 1)</i>	materijalni uvjeti uvjeti rada	indirektni čimbenici odnosa		
<i>Sadržaj implementiram putem poticaja, aktivnosti i igara. Poticaje najčešće izrađujem u suradnji s djecom. No, tu su važni i roditelji te im, taj sadržaj koji provodimo u odgojno-obrazovnome radu, prenosim i predstavljam putem radionica, Padleta i Viber grupe. (Sudionik 3)</i>	poticaji, aktivnosti, igre dječja participacija suradnja s roditeljima	profesionalne kompetencije odgajatelja nova paradigma djetinjstva	Profesionalne i	Implementacija sadržaja na razini vrtića
<i>Individualni pristupi i pozitivno okruženje omogućuju uspješno sazrijevanje i odrastanje u našoj ustanovi. Stvaramo okruženje u kojemu se postižu osobni i grupni ciljevi. Ljudima je potrebna podrška i usmjeravanje od najranije dobi kako bi odrasli u samostalnu i sigurnu osobu. (Sudionik 11)</i>	podrška usmjeravanje	emocionalna inteligencija	emocionalne kompetencije odgajatelja te vanjski utjecaji na odgoj djeteta u ustanovi	
<i>Sadržaji koje sam navela uvelike ovise o odgajatelju te se razlikuju od odgajatelja do odgajatelja. Svatko od nas se trudi dati sebe na najbolji mogući način na koji može i zna. (Sudionik 6)</i>	razlike u odgojnim stilovima odgajatelja razumijevanje i tolerancija	profesionalne kompetencije emocionalna inteligencija		

4.5. Refleksija na provedeno istraživanje

Obzirom na dinamičnost i kulturu odgojno-obrazovnih ustanova, svaki je vrtić specifična zajednica zaposlenika, djece i roditelja koji djeluju na određenom području. Stoga je za ovo istraživanje izabran upravo kvalitativni pristup istraživanju, a koji omogućuje opsežan i duboki uvid u odnose odgajatelja i djece kao jedan od brojnih konstrukata unutar jednog vrtića. Uloga odgajatelja puno je šira od samog odnosa s djecom, no brojna istraživanja zagovaraju kako je upravo odnos odgajatelj-dijete polazišna točka i temelj kvalitetnog odgoja i obrazovanja. Stvaranje zajednice koja uči nije nimalo jednostavan zadatak, no odgajatelji koji ulažu trud i energiju u svoj poziv, u suradnju s kolegama, djecom i roditeljima, te kontinuirani profesionalni razvoj imaju jako dobru šansu u stvaranju jedne.

Nastojanje istraživačice bilo je na što jednostavniji način pristupiti ispitanicima, kako bi ishod bio kvalitetan i zadovoljavajući. Svi su sudionici rado izdvojili vrijeme za sudjelovanje u istraživanju te su svojim kompetencijama i stručnošću doprinijeli istome. Istraživanje je bilo provedeno na dvama refleksivnim sastancima tijekom mjeseca srpnja 2023. godine. Analiza prikupljenih podataka s refleksivnih sastanaka provedena je sukladno dogovoru s mentoricom, preporukama i savjetima za provedbu iste, te uz proučavanje relevantne literature. Empirijski dio rada – provedba istraživanja i analiza istraživanja – trajao je najdulje i bio je najzahtjevniji dio ovoga istraživanja.

Unatoč tome, opseg usvojenoga znanja, poznanstava i iskustava u korelaciji s uloženim vremenom u istraživanje ne može se mjeriti. Konstrukt odnosa proučavan u ovome istraživanju može biti ključ razumijevanja kvalitete odnosa odgajatelj-dijete te kao takav može služiti ostvarivanju dubljeg razumijevanja kvalitete izravne odgojno-obrazovne prakse u vrtićima. Osobni i profesionalni rast i razvoj, intrinzična motivacija i psihološka otpornost samo su neki od karakteristika koje je istraživačica svladala tijekom pisanja ovog diplomskog rada, a ekstrinzična motivacija i neprocjenjivo vrijedni savjeti doprinos su mentorice koji su ju usmjeravali cijelo vrijeme istraživanja. Tako započinje put magistre ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, refleksivne odgajateljice te znanstvenice u usponu karijere.

5. ZAKLJUČCI

Cilj je ovoga rada bio istražiti različite modalitete oblikovanja pozitivnih odnosa s djecom dobivajući dublji uvid u dimenzije odnosa iz odgajateljeve perspektive. Rezultati pregleda recentnih i relevantnih radova upućuju na vrijednost odnosa odgajatelj-dijete i socio-emocionalnog razvoja djeteta, stvaranje sigurnog i poticajnog okruženja za učenje uzimajući u obzir elemente pozitivne pedagogije i značaj razvoja profesionalnih kompetencija odgajatelja.

S obzirom na istraživani konstrukt odnosa i njegovih dimenzija u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, primjenom kvalitativnog istraživanja odnosno metode refleksivnih eseja omogućen je dublji uvid u tematiku. Protokol istraživanja sastojao se od četiri pitanja esejskog tipa, a istraživanje je provedeno na namjernom uzorku ispitanika od 23 odgajatelja djece rane i predškolske dobi. U uzorku se nastojalo uključiti odgajatelje u različitim razdobljima karijere s obzirom na godine radnog staža, pri čemu su pretpostavljene faze karijernog razvoja prema Hubermanovom modelu.

Analiza rezultata ukazuje na svijest odgajatelja o važnosti kvalitetnih odnosa s djecom te o čimbenicima koji utječu na taj odnos. Ističe se potreba za profesionalnim usavršavanjima na temu prostorno-materijalnog okruženja, bolje opskrbe materijalima za rad te većom podrškom odgajateljima. Vrlo vrijednim pokazale su se karakteristike odgajatelja poput samospoznaje, senzibiliteta, tolerancije, poštovanja, komunikacijskih vještina, refleksije i timskog rada te je istaknuta važnost radionica za odgajatelje i roditelje kojima bi se moglo unaprijediti kvalitetu ustanove.

U pogledu ostvarivanja suradnje i partnerstva s kolegama i roditeljima naglašava se važnost pronalaženja zajedničkog jezika, asertivne komunikacije i prosocijalnog djelovanja. Odgajatelji nerijetko napominju kako se naše unutarnje stanje i odnosi s odraslima preslikavaju na djecu.

Odnos odgajatelj-dijete čini temelj na koji će način djeca učiti, rasti i ulaziti u interakcije sa svijetom oko sebe. Za rani i predškolski odgoj i obrazovanje može biti ključna upravo relacijska pedagogija u kojoj je naglasak na kvaliteti odnosa između odgajatelja i djece, pozitivnim iskustvima u učenju i podršci dječjoj autonomiji.

Relacijska pedagogija naglašava važnost izgradnje značajnih odnosa između odgajatelja i djece, uz prepoznavanje jedinstvene perspektive svakoga djeteta. Odnos povjerenja između odgajatelja i djeteta može biti od ključne važnosti pri omogućavanju uvjeta za stvaranje pozitivnih iskustava vezanih uz učenje. Osjećaj sigurnosti i podržavanje okoline važan je za dijete jer će se na taj način vrlo vjerojatno opustiti i angažirati u istraživanju, učenju i raznim drugim aktivnostima koje podupiru razvoj njegovih individualnih i socijalnih vještina.

Odnos odgajatelj – dijete važan je kako bi djeca osjetila pripadanje i angažiranost. Ulaganje u takav odnos znači angažiranost u aktivnom slušanju, empatiji i stalnom demonstriranju poštovanja prema dječjoj perspektivi. Pozitivni odnosi između odgajatelja i djece omogućuju djetetu da se osjeća cijenjeno, poštovano i osnaženo za učenje i iskušavanje novih stvari. Pozitivna iskustva u učenju nude brojne prilike djetetu za razvojem svojih vještina i razumijevanjem svijeta oko sebe. Aktivnosti poput kreativne igre, pričanja priča ili prepričavanja događaja, likovna ekspresija, glazba ili ples zasigurno doprinose tome. Takva iskustva mogu olakšati razvoj govora i komunikacijskih i socijalnih vještina kao i kognitivnog razvoja i osjećaja neovisnosti.

Podržavanje dječje autonomije važno je jer bi djeca trebala razviti osjećaj neovisnosti i oslanjanja na same sebe kako bi bila sposobna bolje se snalaziti u novim situacijama. Osvješćivanjem dječje individualnosti i omogućavanjem prilika za donošenje odluka pomažemo djeci da se osjećaju samouvjereno i spremno na samostalno donošenje odluka.

Stvaranje snažne povezanosti između odgajatelja i djece doprinosi boljoj komunikaciji s drugom djecom i ljudima. Pozitivnim odnosima, djeca usvajaju vrijedne socijalne i emocionalne vještine poput rješavanja problema, empatije te učinkovite komunikacije. Uvjeti rada su jedan od važnih čimbenika kulture i klime ustanove, a time i kvalitetnih odnosa unutar iste. Međutim, unatoč tome što organizacija prostora i bogatstvo poticaja za igru ovisi o dostupnim materijalima koje omogućuju resursi Grada, Općine ili Osnivača, važno je istaknuti značaj kontinuiranog profesionalnog razvoja i osobne profesionalne odgovornosti odgajatelja kako bi što kvalitetnije ostvarivali svoje uloge i zadaće, pa i u uvjetima koji nisu najbolji. Temelj odgoja je odnos, jer je osnovno obilježje

odgoja ponajprije odnos osoba. Ishodi odgojnog djelovanja ovise o odnosima, a kvalitetni, pozitivni odnosi pridonose zdravom rastu i razvoju djeteta.

Naglaskom na kvaliteti uspostavljanja i održavanja pozitivnih odnosa i pozitivnih iskustva u učenju te dječjoj autonomiji, potiče se kognitivni, socijalni i emocionalni rast i razvoj te djetetova sposobnost prilagodbe i napredak u učenju i razvoju. Zaključno, ovim se radom želi istaknuti važnost daljnjih istraživanja ove iznimno važne tematike, osobito istraživanja koja bi uključivala uz odgajatelje, djecu, stručne suradnike i roditelje kako bi se dobile višestruke perspektive istraživane tematike odnosa u dječjim vrtićima. Uz kvantitativna, potrebna su kvalitativna i kombinirana istraživanja kako bi se dobila šira slika profesionalnog oblikovanja odnosa odgajatelja i djece u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju.

6. LITERATURA

1. Acar, I. H., Torquati, J. C., Garcia, A., & Ren, L. (2018). Examining the roles of parent–child and teacher–child relationships on behavior regulation of children at risk. *Merrill-Palmer Quarterly*, 64(2), 248–274. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.64.2.0248>
2. Ardeleanu, K., Hye Hur, E., Jeon, L. i Satchell, T. (2022). Why are they leaving? Understanding Associations between early childhood program policies and teacher turnover rates. *Child & Youth Care Forum*. DOI: 10.1007/s10566-022-09693-x
3. Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations for the Council of Australian Governments (2009). *Being, Belonging and Becoming-The Early Years Learning Framework of Australia*.
4. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman & Company.
5. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26.
6. Bašić, S. (2015). Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa. U Opić, S., Bilić, V. i Jurčić, M. (Ur.). *Odgoj u školi*. Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.
7. Bilić, V. (2016). Socijalizacija. U: Matijević, M., Bilić, V., Opić, S. (Ur.) *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
8. Blewitt, C., Morris, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett H., Skouteris, H. (2018). Strengthening the quality of educator-child interactions in early childhood education and care settings: a conceptual model to improve mental health outcomes for preschoolers. *Early Child Development and Care*, 190 (7), . 991 – 1004. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1507028>
9. Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Nolan, A., Mousa, A., Green, R., Ifanti, A., Jackson, K., Skouteris, H. (2021). „It's Embedded in What We Do for Every

- Child“: A Qualitative Exploration of Early Childhood Educators' Perspectives on Supporting Children's Social and Emotional Learning. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18 (1530). 1 – 16.
10. Bouillet, D., Visković, I., Višnjić-Jevtić, A. (2021). Koncept multikulturalnosti u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Nova prisutnost* 19 (2). 331 – 343.
 11. Boye Koch, A. (2019). Children as participants in research. Playful interactions and negotiation of researcher-child relationship. *Early Years – An International Research Journal* 41 (4). 1 – 16.
 12. Čamber Tambolaš, A., Jančec, L., Vujičić, L. (2022). Skriveni kurikulum i kultura odgojno-obrazovne ustanove. *Konferencija: Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO 2, In memoriam prof. emer. dr. sc. Milan Matijević.*
 13. Davis, A. E., Barrueco, S., Perry, D. F. (2020). The role of consultative alliance in infant and early childhood mental health consultation: Child, teacher, and classroom outcomes. *Infant Mental Health Journal*, 53 (80). 1 – 17.
 14. Dawood, R. (2014). Positive psychology and child mental health; a premature application in school-based psychological intervention. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 113, 44-53. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.009
 15. Dr. Payne Bryson, T. i Dr. Siegel, D. J. (2017). *Disciplina bez drame: integrirani pristup za smirivanje kaosa i poticanje razvoja dječjeg uma*. Zagreb: Planetopija
 16. Dupont, S., Galand, B., Nils, F., & Hospel, V. (2017). Social context, self-perceptions and student engagement: A SEM investigation of the self-system model of motivational development (SSMMD). *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 12(1), 5–32
 17. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405– 432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

18. Einarsdottir, J., Ólafsdóttir, S. M. (2021). Who belongs in preschool? Perspectives of children and educators. *Early Years – An International Research Journal*, 43 (1). 151 – 165.
19. Emmons, R. A. i McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377–389.
20. Flynn, E. E. (2018). Ideas in dialogue: Leveraging the power of child-led storytelling in the multicultural preschool classroom. *Language in Society* 47 (4). 1 – 33.
21. Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Neuspiel, J. M. i Kinsel, J. (2014). Child behavior problems, teacher executive functions, and teacher stress in head start classrooms. *Early Education and Development*, 25(5), 681–702. doi:10.1080/10409289.2013.825190
22. Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change, 4th edition*. New York and London: Teachers College Columbia University.
23. Galindo, C., & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 90–103. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.004>
24. Gallagher, E. N., & Vella-Brodrick, D. A. (2008). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 44, 1551–1561.
25. Gerde, H. K., Pierce, S. J., Lee, K. i Van Egeren, L. A. (2018). Early childhood educators' self-efficacy in science, math, and literacy instruction and science practice in the classroom. *Early Education and Development*, 29(1), 70–90. doi:10.1080/10409289.2017.1360127
26. Goroshit, M. i Hen, M. (2014). Does emotional self-efficacy predict teachers' self-efficacy and empathy? *Journal of Education and Training Studies*, 2(3), 26–32.

27. Gregoriadis, A., Vatou, A., Tsigilis, N. i Grammatikopoulos, V. (2022). Examining the Reciprocity in Dyadic Teacher-Child Relationships: One-With-Many Multilevel Design. *Frontiers in Education* 6 (811934). DOI: 10.3389/educ.2021.811934
28. Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. i Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115–136.
29. Ishimine, K., Tayler, C., & Thorpe, K. (2009). Accounting for quality in Australian childcare: A dilemma for policymakers. *Journal of Education Policy*, 24(6), 717–732. doi:10.1080/02680930903207695
30. Jennings, P. A. i Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. doi:10.3102/0034654308325693
31. Karlsson Lohmander, M., & Pramling Samuelsson, I. (2015). Play and learning in early childhood education in Sweden. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(2), 18–26. doi:10.11621/pir.2015.0202
32. Keeley, B. (2009). *Ljudski kapital: od predškolskog odgoja do cjeloživotnog učenja*. Educa.
33. Koller-Trbović, N. i Žižak, A. (2008). *Kvalitativni pristup u društvenim znanostima*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb.
34. Koomen, H. M. Y., Hoeksma, J. B., Keller, H. F. C. M., Jong, P. F., and de. (1999). Scales for teachers' assessment of inhibition and security seeking in kindergarten children. *Psycholog. Rep.* 84, 767–772. doi: 10.2466/pr0.1999.84. 3.767
35. Mac Naughton, G., i Hughes, P. (2008). *Doing Action Research In Early Childhood Studies: A Step-By-Step Guide*: McGraw-Hill Education (UK).
36. Milat, J. (2007). Epistemologija pedagogije – dileme, pitanja, moguća rješenja. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 189–201.

37. Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike (1991). *Konvencija o pravima djeteta*. Republika Hrvatska
38. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Republika Hrvatska: Narodne novine: 05/2015.
39. Nasheeda i sur. (2018). A narrative systematic review of life skills education: effectiveness, research gaps and priorities. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(3), 362-379. Preuzeto 23.3.2023. s <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02673843.2018.1479278>.
40. Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu (2006). *Smjernice za umjetnički odgoj: Oblikovanje stvaralačkih mogućnosti za 21. stoljeće*. Lisabon: UNESCO.
41. Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD(2020). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. Preuzeto 9.4.2023. s <http://prisma-statement.org/PRISMAStatement/FlowDiagram>
42. Pianta, R. C. (2001). *STRS: Student-teacher Relationship Scale: professional manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
43. Pianta, R. C. (2003). *Standardized classroom observations from pre-K to third grade: A mechanism for improving quality classroom experiences during the P-3 years*. University of Virginia: Curry School of Education.
44. Pianta, R. C., Hamre, B. i Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. U W. M . Reynolds i G. E. Miller (ur.), *Handbook of Child Psychology: Educational Psychology* (Vol. 7, pp. 199-234). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0710> *Comprehensive handbook of psychology* (7 vol., str. 199 – 234). Wiley.
45. Pianta, R. C., La Paro, K. M. i Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system™: manual K-3*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing.

46. Pintar, Ž. (2019). Društvene transformacije i pedagoške interpretacije poželjnog odgoja. *Metodički ogledi*, 26 (1). 61 – 80.
47. Pintar, Ž. (2022). Adultizirano dijete rane i predškolske dobi u suvremenom konceptu odgoja i obrazovanja. *Školski vjesnik*, 71 (1). 186 – 198.
48. Pramling Samuëllson, I. i Asplund Carlsson, M. (2008). The playing learning child: towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52(6). 623 – 641.
49. PRISMA (2020). *Transparent Reporting of Systematic Reviews and Meta-Analyses*. University of Oxford.
50. Ranta, S., Uusiautti, S. i Hyvärinen (2020). The implementation of positive pedagogy in Finnish early childhood education and care: a quantitative survey of its practical elements. *Early Child Development and Care*, 192 (3). 425 – 441.
51. Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Metzger, M., Smallwood, K., & Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 10–26. doi:10/1016/j.ecresq.2007.09.001
52. Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218. doi:10.1037/0022-0663.98.1.209
53. Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223–246. doi:10.1037/0033-2909.134.2.223
54. Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment and Human Development*, 14(3), 213–231. doi:10.1080/14616734.2012.672262

55. Saeme Lee, W. (2023). Emotional Sensibility Observation Scale: Measuring Quality Relationships and Early Childhood Educators' Emotional Perceptibility in Responding to Children's Cues. *Education sciences*, 13 (9). 1 – 14.
56. Sairanen, H., Kumpulainen, K. i Kajamaa, A. (2020). An investigation into children's agency: children's initiatives and practitioners' responses in Finnish early childhood education. *Early Child Development and Care*. 1-12. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1739030>
57. Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., i Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 293–311. doi:10.1080/03054980902934563
58. Senge, P. M. (2003). *Peta disciplina – principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
59. Simmons, C. A., Graham, A., & Thomas, N. (2015). Imagining an ideal school for wellbeing: Locating student voice. *Journal of Educational Change*, 16(2), 129–144. doi:10.1007/s10833-014-9239-8
60. Slavin, R. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Annals of Psychology*, 30 (3), 785–791.
61. Sluiter, R. M. V., Fekkes, M., Fukkink, R. G. (2023). Comparing center-based with home-based child care: Type of care moderates the association between process quality and child functioning. *Early Childhood Research Quarterly*, 62 (1). 102 – 114.
62. Sommer, D., I. Pramling Samuelsson i K. Hundeide. (2013). Early Childhood Care and Education: A Child Perspective Paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal* 21 (4): 459–475. doi:10.1080/1350293X.2013.845436.
63. Split, J. L., Koomen, H. M. Y. (2022). Three Decades of Research on Individual Teacher-Child Relationships: A Chronological Review of Prominent Attachment-Based Themes. *Frontiers in Education*, 7 (920985). 1 – 19.

64. Sušanĳ Šulentić, T. (2014). Istraĳivanje povezanosti interne komunikacijske klime sa zadovoljstvom poslom i lojalnošću zaposlenika. *Trĳište: časopis za trĳišnu teoriju i praksu* 26 (1). 59 – 76.
65. Šagud, M., Hajdin, Lj. (2018). Position of the Modern Teacher in Educational Theory and Practice. *Croatian Journal of Education* 20 (1). 149 – 160.
66. Vahidi, E., Ghanbari, S., Koomen, H. M. Y., and Zee, M. (2022). Examining factorial validity of the Student–Teacher Relationship Scale in the Iranian Educational Setting. *Stud. Educ. Eval.* 72 (101125). doi: 10.1016/j.stueduc.2022.101125
67. Veijalainen, J., Reunamo, J., Sajaniemi, N., & Suhonen, E. (2019). Children’s self-regulation and coping strategies in a frustrated context in early education. *South African Journal of Childhood Education*, 9(1), 724. doi:10.4102/sajce.v9i1.724
68. Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. U J. A. Durlak (ur.), *Handbook of social and emotional learning* (str. 3 – 19). New York, NY: The Guilford Press
69. Wiltshire, C. A. (2022). Early Childhood Education Teacher Well-Being: Performativity as a Means of Coping. *Early Childhood Education Journal*. DOI: 10.1007/s10643-022-01387-2