

# ULOGA ODGAJATELJA U POTICANJU VRŠNJAČKE POTPORE

---

Tutek, Magdalena

Undergraduate thesis / Završni rad

2024

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:172:269991>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2025-01-03**

*Repository / Repozitorij:*

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



UNIVERSITY OF SPLIT



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

**SVEUČILIŠTE U SPLITU  
FILOZOFSKI FAKULTET**

**ZAVRŠNI RAD**

**ULOGA ODGAJATELJA U POTICANJU  
VRŠNJAČKE POTPORE**

**Magdalena Tutek**

**Split, 2024.**

**Odsjek:** Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

**Studij:** Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

**Predmet:** Pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja 2

# **ULOGA ODGAJATELJA U POTICANJU VRŠNJAČKE POTPORE**

**Studentica:**

Magdalena Tutek

**Mentorica:**

Izv. prof. dr. sc. Ivana Visković

**Split, srpanj 2024**

## *Zahvala*

*Ovaj rad posvećujem svojoj majci Jelki, ocu Branku, sestri Klaudiji i bratu Robertu. Hvala im na nesebičnoj podršci i vjeri u moje sposobnosti tijekom posljednje tri godine. Hvala im na toplini i ljubavi uz koju rastem čitavoga života koju prenosim u svoje obrazovanje i odgajateljsku karijeru.*

*Posebno se zahvaljujem svome dragome Manuelu, mojoj istinskoj ljubavi. Hvala mu što me svakodnevno potiče na kreativno izražavanje i podupire moje interese i strasti. Hvala mu što me podsjeća koliko sam snažna i koliko vrijednim i što budućnost s njim postaje moj najsnažniji motivator za uspjeh.*

*Magdalena Tutek*

## **SADRŽAJ**

<b>1. UVOD.....</b>	<b>1</b>
<b>2. SOCIJALNA INKLUZIJA.....</b>	<b>2</b>
<b>3. INKLUZIVAN ODGOJ I OBRAZOVANJE.....</b>	<b>4</b>
<b>4. VRŠNJAČKA POTPORA KAO TEMELJ INKLUZIJE U RANOJ I PREDŠKOLSKOJ DOBI.....</b>	<b>9</b>
<b>5. ULOGA ODGAJATELJA U POTICANJU RAZVOJA VRŠNJAČKE POTPORE 13</b>	
<b>6. ZAKLJUČAK.....</b>	<b>19</b>
<b>7. LITERATURA.....</b>	<b>20</b>
<b>8. SAŽETAK.....</b>	<b>24</b>
<b>9. ABSTRACT.....</b>	<b>25</b>

# 1. UVOD

Vršnjačka potpora i vršnjački odnosi u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja imaju važnu ulogu u socio-emocionalnom razvoju djece te u izgradnji inkluzivne zajednice (Starc, Čudina-Obradović, Pleša, Profaca i Letica, 2004). U suvremenome odgoju i obrazovanju svako se dijete promatra kao jedinstvena osoba s vlastitom kulturom. Uzima se u obzir značajna uloga zajedničkog djelovanja djece pri čemu grade posebnu kulturu koja doprinosi osjećaju pripadnosti i izgradnji identiteta (NKRPOO, 2015). Djeca u vrtiću uče prepoznavati i prihvaćati potrebe drugih, poštivati različitosti i graditi odnose temelje na brizi i međusobnoj potpori. Vršnjačka potpora važna je za socijalnu inkluziju svih članova grupe, što je osnova za inkluzivan odgoj i obrazovanje. Kroz poticanje pozitivnih vršnjačkih interakcija, djeca razvijaju osjećaj odgovornosti za sebe i druge (Rauch, 2020).

Uloga odgajatelja u poticanju i podržavanju vršnjačke potpore je značajna (Hamre i Pianta, 2001, prema Demirkaya i Bakkaloglu, 2015). Odgajatelji trebaju osigurati uvjete za razvoj bliskih odnosa među djecom kroz oblikovanje prostorno-materijalnog konteksta u kojemu djeca slobodno biraju aktivnosti i ulaze u interakcije te osiguranje socijalnoga konteksta kroz fleksibilnost, dostupnost, uvažavanje dječjeg mišljenja i sl. Kroz kvalitetnu i inkluzivnu pedagošku praksu, odgajatelji prepoznaju individualne potrebe djece i osiguravaju da svako dijete ima priliku za jednakopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu. (Bouillet, 2011) Trebaju pravodobno prepoznati i djecu koja su izložena nepovoljnim uvjetima života i riziku socijalne isključenosti te pružiti adekvatnu podršku. (Visković, Bouillet i Višnjčić-Jevtić, 2024) Provođenjem inkluzivne prakse odgajatelji potiču razvoj afirmativnog identiteta, prosocijalnog ponašanja i nude priliku djeci da kroz svakodnevne interakcije preuzimaju odgovornost i grade djelotvorna ponašanja.

Ovaj rad analizira značajke socijalne inkluzije koje osiguravaju zaštitu ljudskih i prava djece, te podržava različitosti i demokratske odnose u društvu što predstavlja temeljan koncept i u inkluzivnom odgoju i obrazovanju. Drugo poglavlje analizira inkluzivan odgoj i obrazovanje iz perspektive pravne osnove, suvremene odgojno-obrazovne paradigme te teorije kulture. Rad analizira i temu vršnjačke potpore kao temelja inkluzivnog odgoja i obrazovanja gdje se navode značajke djetetovog socio-emocionalnoga razvoja, igre, osobitosti vršnjačkih odnosa i rizici socijalne isključenosti. U zadnjemu poglavlju analiziraju se uloge odgajatelja u poticanju vršnjačke potpore, kompetencije odgajatelja za provođenje inkluzivne prakse i prevenciju socijalne isključenosti te strategije odgajatelja u poticanju vršnjačke potpore.

## 2. SOCIJALNA INKLUZIJA

Borkett (2018, prema Visković i sur., 2024) navodi kako je socijalna inkluzija pravac koji u osnovi nastoji štititi ljudska prava, prihvaćati i podržavati različitosti, a uz socijalnu pravdu nosi mnoge druge značajke demokratskog društva. Socijalna inkluzija omogućuje pripadnost svih članova društva pri čemu pojedinac samovoljno bira načine uključivanja u društvene procese. Inkluzija podrazumijeva jednakopravno sudjelovanje svih, promiče društvenu uključenost i aktivno građanstvo te potiče osjetljivost za nepravdu i kritičko mišljenje građana (Visković i sur., 2024). Igrić (2015) navodi kako je inkluzija pristup koji podrazumijeva spremnost društva na prilagodbu potrebama svakoga člana, u takvim okolnostima naglasak je na suradničkim odnosima i dvosmjernoj komunikaciji. Članovi inkluzivnoga društva su spremni mijenjati postojeće stanje kako bi svatko osjetio pripadnost te postoji značajna razna tolerancije (Igrić, 2015).

Sunko (2021) određuje inkluziju kao stanje uma kojega oblikuju svi uključeni, pri čemu se javni diskurs s obilježavanjem pojedinca prebacuje na socijalne resurse razmatrajući potrebu za promjenom vrijednosti i uvjerenja. Inkluzija je dvosmjernan proces u kojemu i pojedinac i društvo imaju važnu ulogu i doprinos, a ne privilegija ili pravo pojedinca (Sunko, 2021). Kobešćak (2000) navodi kako inkluzija predstavlja proces umrežavanja pojedinaca tj. djece uz međusobno prihvaćanje njihovih individualnih razlika. Cvetko, Gudelj i Hrgovan (2000) naglašavaju kako je temeljna vrijednost inkluzije tolerancija jer se afirmacijom inkluzivnih vrijednosti nastoje uvažiti različitosti svih ljudi, a ne ih izjednačiti. Pojedinac u tome slučaju preuzima odgovornost za sebe i druge, ima mogućnost koristiti svoja prava i odlučiti o svome životu, širi vlastitu spoznaju i daje svoj doprinos u napretku kulture (Cvetko i sur., 2000).

Uz temu inkluzije usko je vezana i tema pristupa temeljenog na ljudskim pravima (eng. Human rights-based approach, kr. HRBA) koji nalaže kako svaka javna politika ili socijalni pristup moraju za cilj imati zaštitu ljudskih prava i očuvanje ljudskog dostojanstva. Internacionalni instrumenti na kojima počiva su: *Opća deklaracija o ljudskim pravima* (1948), *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom* (2006), *Međunarodni pakt o gospodarskim, socijalnim i kulturnim pravima* (1976), *Konvencija o pravima djeteta* (1989), *UNESCO-va Konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju* (1960), *Konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda* (1997) i dr. Pristup temeljen na ljudskim pravima nastoji integrirati vrijednosti, načela, norme i standarde međunarodnih ljudskih prava u cjelokupni proces razvoja apelirajući na vlade i ostale relevantne institucije kako bi svojim odlukama i politikama

ispunjavale, poštivale i štatile ljudska prava i slobode te promicale humanost i toleranciju u društvu (Craissati, Devi Banerjee, King, Lansdown i Smith, 2007).

Europska unija provodi niz socijalnih politika koje za cilj imaju promoviranje inkluzivnih vrijednosti. Provodi inicijative i planira strategije te podržava i sufinancira razne projekte organizacija za promicanje inkluzije diljem europskog kontinenta. Jedna od takvih organizacija jest i Inclusion Europe koja je 2019. postala i dijelom inicijative Europske komisije *Strategija EU-a za mlade za razdoblje 2016.-2027.* Osnovni ciljevi ove strategije su poticati mlade na sudjelovanje u demokratskom životu, podupirati društveni i građanski angažman te osigurati da svi mladi imaju resurse koji su im potrebni za aktivno sudjelovanje u društvu (2018 O.J. (C 456) 1).

Svojim radom i zalaganjem Inclusion Europe bori se protiv diskriminacije, segregacije i socijalne ekskluzije, bori se za pravo svih osoba na samostalno donošenje i/ili maksimalno sudjelovanje u odlukama koje se odnose na njihov život i blagostanje, za besplatno i jednakopravno sudjelovanje u odgoju i obrazovanju te za besplatnu zdravstvenu zaštitu i dostupnost zdravstvenih usluga ljudima s teškoćama (Inclusion Europe, 2024). Organizacija danas okuplja mnoštvo udruga za promicanje inkluzije, a neke od njih su i udruge s hrvatskom adresom poput Udruge za promicanje inkluzije, Udruge za inkluziju *Lastavice Split*, Centra za socijalnu inkluziju Šibenik, Udruge za samozastupanje, Udruge za psihosocijalnu pomoć *Susret Zagreb* i dr. (Udruga za promicanje inkluzije, 2023).

Socijalna inkluzija kakvom je predstavlja Sunko (2021) temeljna je u izgradnji inkluzivnog odgoja i obrazovanja u kojemu je svoj djeci osiguran jednakopravni status te ga zajednica prihvaća i cijeni njegovo dostojanstvo. U ozračju socijalne inkluzije društvo štiti prava djece, uvažava njihov doprinos, a inkluzivan odgoj i obrazovanje svoj djeci nudi priliku za uspjeh i izgradnju značajnih odnosa u zajednici te razvoj osobnog i grupnog identiteta. Vođen vrijednostima socijalne inkluzije odgajatelj će podupirati svako dijete u cjelovitome razvoju i promicati u grupi djece toleranciju, humanost i prihvaćanje različitosti čime će poticati razvoj vršnjačke potpore.



### 3. INKLUZIVAN ODGOJ I OBRAZOVANJE

Inkluzivan odgoj i obrazovanje se odnosi na odgojno-obrazovni sustav kojemu su temeljna polazišta, vrijednosti i načela inkluzivnog karaktera, a koja se afirmiraju i realiziraju u inkluzivnom odgojno-obrazovnome procesu. Kao što socijalna inkluzija podrazumijeva pristup temeljen na ljudskim pravima, jednakopravno uključivanje svih u društvene procese te toleranciju i uvažavanje različitosti tako i inkluzivan odgoj i obrazovanje nastoji jednakopravno uključiti svu djecu štiteći njihova prava i poštujući individualne razlike među njima. Odgoj i obrazovanje u inkluzivnom društvu ostvaruje se kao ljudsko pravo koje je svakome čovjeku potvrđeno još 1948. objavom *Opće deklaracije o ljudskim pravima* što je potaklo oblikovanje brojnih međunarodnih dokumenata čime je osigurana afirmacija inkluzivnog oblika odgoja i obrazovanja za svu djecu bez diskriminacije na rasnoj, vjerskoj, rodnoj, jezičnoj ili bilo kojoj drugoj osnovi.

Temelji inkluzivnog odgoja i obrazovanja formirani su u objavom UN-ove *Međunarodne godine osoba s invaliditetom* 1981., kada je UN naglasio potrebu za potpunom socijalnom inkluzijom svih osoba s invaliditetom, a UNESCO-vo *Izjavom u Salamci* i *Okvirom za akciju* (1994.) postavljen je zahtjev međunarodnoj zajednici za uključivanjem sve djece s invaliditetom u redovne odgojno-obrazovne programe. Dokumenti koji također osiguravaju inkluzivan odgoj i obrazovanje za svu djecu na međunarodnoj razini su i *Konvencija o pravima djeteta* (1989.) te UNESCO-va *Konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju* (1960.).

Bouillet (2019) navodi kako inkluzivan odgoj i obrazovanje nudi mogućnost uključivanja i kontinuitet obrazovanja svoj djeci, osigurava jednakopravno aktivno, smisleno i besplatno sudjelovanje u odgojno-obrazovnome procesu te visoku dozu ravnopravnosti među činiteljima odgojno-obrazovnoga procesa. Promovira se suradnja i partnerstvo odgojno-obrazovnih institucija s roditeljima i lokalnom zajednicom što odražava osjećaj pripadnosti svih. Sustav se usmjerava na pružanje podrške i osnaživanje specifičnih mogućnosti i interesa pojedinog djeteta (Bouillet, 2019). Odgojno- obrazovne institucije se pri oblikovanju prostorno-materijalnoga konteksta i okruženja za učenje vode načelima univerzalnog dizajna (kr. UD) i univerzalnog dizajna za učenje (kr. UDZU) (Sunko, 2021). Usmjerene su na stvaranje brojnih resursa koja djeci i ostalim činiteljima odgojno-obrazovnog procesa omogućuju uživanje ljudskih prava i prava djece. Djeci i ostalim činiteljima procesa ponuđeni su višestruki alati uključivanja u odgojno-obrazovni proces. U odgojno-obrazovnome procesu djeca se potiču na asertivnosti i proaktivnu komunikaciju, imaju priliku slobodno birati aktivnosti, uključiti se u

raznovrsne igre u kojima imaju priliku pokazati svoje *jake strane* i ostvarivati bliske odnose s vršnjacima.

Rauch (2020) navodi kako inkluzivan pristup odgoju i obrazovanju njeguje različitosti istodobno uvažavajući dostojanstvo svih ljudi/ djece, razlike među pojedincima jesu prirodna nužnost suvremenog društva, a osobe ostaju jednake u dostojanstvu čime dijele ista temeljna prava i slobode. Ostvarivanje sloboda uvjetuje i preuzimanje odgovornosti kako za svoja djela tako i za odnose s drugima te poštivanje vladavine prava. (Rauch, 2020) Jedna od glavnih zahtjeva socijalne inkluzije jest nužnost za promjenom sustava vrijednosti i stavova te oblika uključivanja i podrške kako bi se pojedinac jednakopravno uključio u sustav (Bouillet, 2019). S obzirom na nehumane postupke društva prema djeci i pojedinim društvenim skupinama, ratove, izbjeglištvo, vjerske separacije, rasne segregacije i brojne druge štetne politike i ideologije u društvu i dalje ostaju prisutna mnoga nepovoljna i štetna uvjerenja, stavovi i vrijednosti, a nespremnost društva za promjenom tih stavova i vrijednosti onemogućuje potpuno oživotvorenje inkluzije u srcima svih ljudi.

Inkluzivno obrazovanje nastoji doskočiti tim nejednakostima uključivanjem i stvaranjem uvjeta primjerenih svakome djetetu i njihovim individualnim potrebama, pri tome odgojno obrazovne ustanove uključuju načela UD-a i UDZ-a (Sunko, 2021). *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom* (2006), u članku 2, definira UD kao oblikovanje proizvoda, okruženja, programa i usluga tako da ih mogu koristiti svi ljudi u najvećoj mogućoj mjeri, bez potrebe prilagođavanja ili posebnog oblikovanja. Uz UD u odgoju i obrazovanju važno mjesto zauzima i ideja UDZU-a, koji se odnosi na planiranje odgojno-obrazovnoga procesa koji ciljano i proaktivno putem refleksivne prakse pravodobno uočava i adekvatno odgovara na specifične potrebe sve djece u odgojno-obrazovnome procesu (CAST, 2018). UDZU promovira oblikovanje kurikuluma koji je prilagođen potrebama sve djece, a ostvaruje se na temelju tri osnovna načela:

1. višestruki načini reprezentacije - prepoznavanje specifičnih potreba svakoga djeteta i oblikovanje brojnih izvora istraživanja i učenja;
2. višestruki načini izražavanja - strategije vrednovanja koje omogućuju svakome djetetu uspjeh putem različitih oblika izražavanja;
3. višestruki načini uključivanja- mogućnost izbora načina uključivanja djece u aktivnosti odgojno-obrazovnog procesa bez prisile na temelju njihove intrinzične motivacije kao i oblikovanje poticaja koja su djeci zanimljiva i uzbudljiva te bude želju za istraživanjem

i uključivanjem (Glass, Meyer i Rose, 2013; Rose i Strangman, 2007; Hitchcock, Meyer, Rose i Jackson, 2002; Rose, Gravel i Domings, 2010).

U ustanovama ranog i predškolskoga odgoja i obrazovanja u RH ovi su principi inkorporirani u oblikovanje prostorno-materijalnih uvjeta i poticaja te u planiranje i realizaciju odgojno-obrazovnog procesa. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (NKRPOO, 2015) propisuje načela među kojima jedno načelo posebno reflektira navedene principe UD-a i UDZU-a. Prema načelu fleksibilnosti odgojno-obrazovnog procesa *vrtić osigurava uvjete za ostvarivanje visoke razine fleksibilnosti odgojno-obrazovnoga procesa koja omogućuje prilagodljivost konkretnim mogućnostima, potrebama i interesima djece i odraslih u ustanovi, kao i uvjetima i kulturi sredine u kojoj ustanova djeluje* (NKRPOO, 2015).

Fleksibilnost se u ovome smislu odnosi na mogućnost svakoga djeteta da bira oblik i trajanje vlastitih aktivnosti. Omogućeni su brojni načini uključivanja kroz partnerstvo svih činitelja odgojno-obrazovnog procesa bez rigidnosti ili prisile. Prostori za aktivnosti oblikovani su tako da djeci sve igračke i materijali budu dostupni i vidljivi, da se mogu nesmetano kretati, te tako da mogu koristiti sve u svome okruženju bez opasnosti i pretjeranog fizičkoga napora. Osigurani su potrebni uvjeti za ostvarenje prava i zadovoljenje specifičnih potreba svih uključenih u proces, omogućeno je pravo na pogrešku i uvažavaju se individualne razlike u ritmovima, interesima i sposobnostima svih sudionika odgojno-obrazovnoga procesa. (NKRPOO, 2015)

*Općenito se smatra da inkluzivno obrazovanje odgovara potrebama sve djece, što znači da uvažava specifičnosti njihovog razvojnog statusa, kulture i drugih relevantnih obilježja* (Bouillet, 2019, str. 11). Inkluzivno obrazovanje uspijeva stvoriti uvjete za zadovoljenje potreba svakoga djeteta upravo jer je sustav spreman na nužne promjene i izgradnju adekvatne potpore svakome djetetu i njegovoj obitelji. U tome smislu sustav je taj koji preuzima odgovornost za djetetov napredak u odgojno-obrazovnome kontekstu, nastoji razvijati kulturu ustanove i kvalitetu procesa. Usmjerava se na oblikovanje poticajnog kako prostorno-materijalnog tako i socijalnog okruženja u kojemu svako dijete ima priliku za uspjeh i doprinos zajednici. Afirmira ideje poput toga da svako dijete ima specifične urođene potencijale, individualan razvojni put te da je u nečemu izrazito uspješno ili ima svoju *jaku stranu*. (Bouillet, 2019).

Salend (2011) navodi kako inkluzivan odgoj i obrazovanje prihvaća i priznaje, afirmira i vrednuje uspjehe svakoga djeteta uključujući ih u dobno primjerene programe u kojima zajedno uče, rastu i razvijaju svoje potencijale. Odražava filozofiju koja povezuje djecu,

roditelje, odgojno-obrazovne djelatnike i lokalnu zajednicu koji u suradnji oblikuju kvalitetan odgojno-obrazovni proces u kojemu se osjeća prihvaćenost i pripadnost zajednici. Salend (2011) navodi kako tako oblikovan odgojno-obrazovni proces potiče partnerstvo svih činitelja. U procesu se prihvaćaju različitosti i razlike u interesima i sposobnostima. Nastoji se razvijati kultura ustanove i zajednice kao i kvaliteta samoga procesa. Pritom se vrednuju, kako akademski uspjesi, tako i doprinosi djece grupi vršnjaka i široj zajednici (Salend, 2011).

Salend i Whittaker (2012) dodaju kako je za istinsku inkluziju sve djece potrebno i usvojiti pristup temeljen na Gardnerovoj teoriji multiplih inteligencija. Teorija naglašava da djeca posjeduju različite vrste inteligencija, poput lingvističke, logičko-matematičke, prostorne, tjelesno-kinestetičke, glazbene, interpersonalne, intrapersonalne i prirodoslovne, a svako dijete može biti *jako* u jednoj ili više njih. Važno je da odgajatelj uvažava te *jake strane* svakoga djeteta s fokusom na razvoj kompetencija. U tome smislu uloga odgojno- obrazovnoga sustava leži u ranome prepoznavanju djetetovih snaga ali i izazova s kojima se suočava te u adekvatnom odgovaranju, planiranju i organiziranju intervencija ako su potrebne s ciljem pružanja podrške djetetu i obitelji. Važno je pritom implementirati načela i principe univerzalnog dizajna za učenje, koristiti niz alata za praćenje i vrednovanje procesa te po potrebi uključiti asistivne tehnologije za pomoć u učenju. Odgajatelji trebaju poticati djecu na razvoj primjerenih i učinkovitih strategija komunikacije i učenja, planirati i provoditi kulturno relevantnu i dobno primjerenu praksu te razvijati partnerske odnose s roditeljima i stručnim suradnicima (Salend i Whittaker, 2012).

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) promovira ove ideje afirmirajući suvremena shvaćanja djeteta i odgojno-obrazovnoga procesa. Dijete je cjelovito biće koje se razvija specifičnim tempom, istodobno doživljavajući promjene u svim aspektima svoga razvoja te cjelovito uči ako se *odgojno-obrazovni proces oblikuje tako da svaka aktivnost istodobno podupire različite aspekte cjelovitoga razvoja djeteta te ujedinjuje različita područja njegova učenja* (NKRPOO, 2015). Dijete je socijalni subjekt sa specifičnim potrebama, pravima i kulturom, a vrtić je mjesto kvalitetnih odnosa, suradnje i tolerancije. Svako dijete aktivno je uključeno u sve segmente odgojno-obrazovnoga procesa te se smatra ravnopravnim i jednako dostojnim neovisno o njegovoj kronološkoj dobi, razvojnim karakteristikama, mogućim posebnim potrebama ili drugim obilježjima dok ustanova osigurava jednakost prilika i uživanja jednakih prava za sve te prihvaća subjektivitet svakoga djeteta (NKRPOO, 2015).

Inkluzija je ostvariva ako zajednica živi inkluzivnu kulturu, koja se temelji na vrijednostima i uvjerenjima zajednice, oblikujući norme ponašanja i utječući na iskustvo pojedinca (Visković, 2018). Kultura je dinamičan i interaktivan proces s vidljivim artefaktima poput kulturne baštine ili običaja te odražava odnos paradigme pojedinca i društvenih normi (Visković, 2018). U odgojno-obrazovnom kontekstu, prijenos kulture odgajatelja u praksu može dovesti do stigmatizacije djece ili obitelji ako odgajatelj ima osuđujuće stavove (Tankersley, Brajković, Handžar, Rimkiene, Sabaliauskiene, Trikić, i Vonta, 2012, prema Bouillet, 2019). Osobna kultura odgajatelja, kultura djeteta i obitelji te kultura organizacije ključni su činitelji inkluzivne kulture, koja svim sudionicima omogućuje participaciju bez obzira na njihovo podrijetlo ili uvjerenja (Bouillet, 2019). Kultura organizacije, koju Visković (2018) vidi kao specifičan i autentičan način života i rada, također igra ključnu ulogu u inkluzivnom okruženju. Žugaj, Bojanić-Glavica i Brčić (2014, prema Bouillet, 2019) ističu da obilježja organizacije mogu ukazivati na njenu rigidnost ili otvorenost. Kultura kvalitete, značajan je dio kulture organizacije, a prepoznaje se kroz ravnotežu rukovođenja, participaciju, samovrednovanje i fokus na stalnom stručnom usavršavanju (Bezinović, 2010, prema Bouillet, 2019).

Belak (2014, prema Bouillet, 2019) navodi kako je promjena u organizacijskom kontekstu moguća jedino ako je pojedinac spreman mijenjati vlastito ponašanje, stavove i vrijednosti. U tome smislu za provođenje inkluzivne odgojno-obrazovne prakse nužno je da i sam odgajatelj preispituje osobna uvjerenja, reflektira praksu te samovrednuje i prihvaća vanjsko vrednovanje postignuća kako bi istu i unapređivao. Važno je da u radu s djecom i obiteljima njeguje inkluzivne vrijednosti te da poštuje dostojanstvo svakoga djeteta. Odgajatelj treba s empatijom pristupiti svakome činitelju procesa i ustrajati u ostvarenju partnerstva s obitelji i lokalnom zajednicom te u svome timu predlagati učinkovite strategije razvoja kvalitete i osobno se kontinuirano stručno usavršavati.

Kroz afirmaciju inkluzivnih vrijednosti odgajatelj će poticati uvažavajuće interakcije među djecom, svojim će primjerom i dostupnošću ukazivati na poželjne oblike ponašanja i nuditi model kvalitetnih odnosa s drugima. Svojim će interesom za suradnju s obitelji i djetetu i roditeljima omogućiti jednakopravnu participaciju u odgojno-obrazovnom procesu što će biti dobar poticaj djetetovom socio-emocionalnome razvoju. Dijete u inkluzivnom vrtiću osjeća pripadnost i prihvaćenost te u takvoj atmosferi spontano ulazi u odnose s vršnjacima i ostvaruje prijateljstva.

## 4. VRŠNJAČKA POTPORA KAO TEMELJ INKLUZIJE U RANOJ I PREDŠKOLSKOJ DOBI

Uz znanstveno prepoznat utjecaj odnosa djeteta sa značajnim odraslima u stručnome diskursu javlja se i pitanje uloge vršnjačkih odnosa na djetetov cjeloviti razvoj. Djeca procjenjuju vršnjačke odnose kao izuzetno važne te je prepoznata uloga tih odnosa u socio-emocionalnom razvoju djeteta (Berk, 2015; Starc i sur., 2004; Brajša-Žganec, 2003; Maleš i Stričević, 2005). Starc i suradnici (2004) navode kako se socio-emocionalni razvoj djeteta može pratiti promatrajući procese i osobine djetetovog razvoja poput: temperamenta, privrženosti, izražavanja i razumijevanja tuđih emocija, razvoja društvenosti, empatije, samoregulacije, razvoja pojma o sebi ili razvoja *selfa* kao i razvoja razumijevanja svoje uloge u odnosu s drugima.

Bowlby (1973) u svojoj teoriji privrženosti navodi kako dijete već nakon par mjeseci života formira interpersonalne odnose koji su prvotno rezervirani za primarne skrbnike ili značajne odrasle osobe koja polazi od potrebe za zaštitom od nepovoljnosti i podrškom u ovladavanju osnovnim životnim vještinama i upoznavanju sebe i svijeta oko sebe. Razina privrženosti djeteta sa značajnim odraslima u ranoj dobi odražava se i na načine stupanja u odnose u kasnijim razvojnim fazama (Feldman, 2008). *Uspostavljanjem sigurne privrženosti sa skrbnikom dijete stječe sigurnost koja mu je potrebna za udaljavanje od skrbnika i stupanje u odnose s vršnjacima* (Starc i sur. 2004, str. 39).

Ainsworth (1978, prema Feldman, 2008) na temelju Bowlbijeve teorije provodi eksperiment kojim dokazuje postojanje četiri osnovna tipa privrženosti:

1. sigurno privrženo dijete - u prisustvu skrbnika dijete bez straha istražuje okolinu znajući da mu se uvijek može vratiti, a pri napuštanju skrbnika pokazuje tugu i strah. Veća je vjerojatnost da će ovakvo dijete biti odvažnije prilikom stupanja u interakcije, te će lakše održavati i produbljivati odnose s vršnjacima i započinjati igru s nepoznatom djecom. Dijete će u vremenu prilagodbe prilikom prijelaza iz obiteljskog doma u vrtić pokazivati znakove separacijske anksioznosti no taj će period kraće trajati.
2. anksiozno-izbjegavajuće privrženo dijete - dijete je anksiozno i izbjegava skrbnika kada su zajedno te se ne rastužuje pri odlasku istog. Moguće da će ovako privrženo dijete teže ulaziti u interakcije s nepoznatim vršnjacima te da će više vremena provoditi

u samostalnoj igri. Prilikom adaptacije na vrtić neće pokazivati znakove separacijske anksioznosti te neće rado dočekivati roditelja;

3. ambivalentno-opiruće privrženo dijete - dijete je anksiozno ili ambivalentno u prisustvu skrbnika no pri odlasku istog pokazuje tjeskobu i tugu. Postoji mogućnost da će ovakvo dijete i u odnosu s vršnjacima pokazivati ambivalentna ponašanja, a moguća je i češća frustriranost u suradničkim igrama. Prilikom faze adaptacije u novu okolinu dijete će osjećati iznimnu separacijsku anksioznost te će moguće biti potišteno i trebati će mu duže vrijeme za razrješenje ove situacije;
4. dezorganizirano-kontrolirajuće privrženo dijete- dijete pokazuje nekonzistentna i kontradiktorna ponašanja u odnosu sa skrbnikom. Postoji vjerojatnost da će ovakvo dijete lako stupati u odnose s vršnjacima, ali će ih teže produbljivati i održavati upravo radi nekonzistentnih ponašanja koja se kreću od brižnih do agresivnih ili kontrolirajućih. U periodu prilagodbe na novu sredinu dijete će isto tako pokazivati kontradiktorna ponašanja, moguće je da će neko vrijeme biti agresivno prilikom odlaska roditelja i anksiozno kada ostane u vrtiću, a pri povratku će istodobno pokazivati radost radi dolaska roditelja i opiranje odlasku kući (Feldman, 2008).

Dolaskom u vrtić dijete po prvi put ulazi u dugotrajne interakcije s vršnjacima. Starc i suradnici (2004) navode kako dijete s četiri godine po prvi put u životu percipira razinu prihvaćenosti u vršnjačkim skupinama što postaje značajna odrednica razvoja djetetovog samopoštovanja. Ono što značajno određuje djetetov socijalni život jest igra. Rajjić i Petrović-Sočo (2015) igru definiraju kao intrinzično motiviranu, spontanu, složenu i višefunkcionalnu aktivnost koja je samoj sebi svrha, a koju dijete samo organizira i u kojoj uživa.

Vasta, Haith i Miller (2005) predlažu dvije razine dječje igre: spoznajnu i društvenu. U okviru ovoga rada promatra se samo društvena razina igre. Društvena razina igre dalje se dijeli na:

1. promatranje- igra u kojoj dijete ne uključujući se u aktivnost promatra tuđu igru;
2. samostalna igra u kojoj dijete uživa samostalno bez uključivanja druge djece na bilo koji način;
3. usporedna igra u kojoj se više djece samostalno igra bez stvarnog druženja;
4. usporedno-svjesna igra u kojoj djeca dodatno stupaju u kontakt očima;
5. jednostavno socijalna ili povezujuća igra tijekom koje dolazi do značajnije razine komunikacije, a u tijeku koje djeca izmjenjuju igračke i razgovaraju;
6. komplementarna i uzajamna igra u kojoj dijete stupa u aktivan socijalan odnos dobivajući ulogu davatelja ili primatelja;

7. suradnička igra u kojoj sudjeluje više djece koja preuzimaju uloge te usklađeno djeluju radi postizanja cilja, a koja ponekad postaje igra pretvaranja u kojoj prema zamišljenome scenariju odigravaju emocije koje zamišljaju (Starc i sur. 2004).

U vrtiću dijete ulazi u novo socijalno okruženje, novu kulturu i sustav vrednovanja, ulazi u novi okoliš. Bronfenbrenner (1994, 2005, prema Bouillet, 2019) uočava ulogu okoliša u razvoju pojedinca. Svojom teorijom ekoloških sustava predstavio je šest razina ekološkog utjecaja na pojedinca gdje pojedinac zauzima centralno mjesto. Pojedinac u najvećoj mjeri određuje vlastiti život i razvoj zbog čega se ova teorija još naziva i bioekološkom sustavskom teorijom naglašavajući tako primarnu ulogu pojedinca i njegovih bioloških karakteristika. Šest razina ekološke teorije su: ontogenetska razina sustava, mikrosustav, mezosustav, makrosustav, egzosustav i kronosustav. Svaki od navedenih sustava odgovara brojnim okolinama u kojima se pojedinac nalazi. Sustavi sa sobom donose niz zaštitnih čimbenika, poput zdravih obiteljskih odnosa, prijateljstva s vršnjacima i kvalitetnog odgojno-obrazovnog okruženja i/ili rizičnih čimbenika, poput lošeg socioekonomskog statusa, razvoda roditelja i isključivanja iz grupe vršnjaka. Ti čimbenici u velikoj mjeri utječu na život pojedinca i njegovu inkluziju u zajednicu. (Bronfenbrenner, 1994, 2005, prema Bouillet, 2019)

Broj rizičnih i zaštitnih čimbenika utječe na razinu povoljnosti ishoda razvoja djeteta (Bouillet, 2019). Rizični faktori su *razni ekonomski, socijalni, kulturni, zdravstveni i drugi aspekti nepovoljnosti i deprivacije koji pojedinačno ili u kombinaciji mogu imati utjecaj na trenutni život i razvoj djeteta, ali i na njegov razvoj i nepovoljne životne mogućnosti u odrasloj dobi* (Bouillet i Domović, 2021, str. 87). Djeca koja su izložena takvim nepovoljnim uvjetima života susreću se s problemom ranjivosti i socijalne isključenosti, a nerijetko ostaju neobuhvaćena procesima socijalne inkluzije čime ulaze i u skupinu *nevidljive djece*. Ranjiva djeca su ona *koja su iznadprosječno izložena riziku povrede njihova socijalnog, emocionalnog, fizičkog ili psihičkog integriteta, pa su znatno češće od svojih vršnjaka suočena s različitim nepovoljnim razvojnim ishodima* (Bouillet, 2019., str. 34). Bouillet (2014) navodi kako su najranjivija djeca, djeca s teškoćama u razvoju odnosno ona djeca koja ne bi mogla postići potpunu socijalnu inkluziju bez dodatne podrške i usluga u području edukacijsko-rehabilitacijske, socijalne i zdravstvene skrbi.

Svakodnevnim ulaskom u interakcije u inkluzivnom odgojno-obrazovnom okruženju dijete uči preuzimati odgovornost u odnosima s drugima, a *uz potporu, razumijevanje povezanosti ponašanja i ishoda te prepoznavanje osobne dobrobiti djeca rane i predškolske dobi mogu učiti odgovorna i djelotvorna ponašanja* (Visković i sur., 2024, str. 22). U vrtiću



djeca imaju priliku učiti prepoznati i prihvatiti svoje i tuđe potrebe, poštovati različitosti i graditi skrbne odnose s drugima te zajedno organizirati aktivnosti koje mogu moralno, materijalno i duhovno podizati kvalitetu života cjelokupne grupe tj. zajednice (NKRPOO, 2015). Vršnjačka potpora temelj je osiguranja socijalne uključenosti čime je omogućena jednakopravnost djece, a time i inkluzija sve djece u taj proces (Visković i sur., 2024).

U ozračju jednakopravnosti u vršnjačkim odnosima otvara se prilika za razvoj prijateljstva kojega Schofield (1981) opisuje kao društveni odnos temeljen na uzajamnom sviđanju i bliskosti. Jednakopravnost je stoga preduvjet razvoja prijateljstva koje u ranoj i predškolskoj dobi prema Suttles (1970, prema Fine, 1981) ima tri osnovne funkcije:

1. informiranje i razmjena znanja o pitanjima rasta i razvoja te specifičnim problemima kojima se djeca susreću tijekom odrastanja, što je moguće samo ako među djecom postoji osjećaj slobode izričaja i prihvaćenosti;
2. mjesto za iznošenje ideja, komunikaciju o djeci bitnim stvarima, predstavljanje uspjeha i dostignuća i sl., što će dijete slobodnije učiniti ako u odnosu ne postoji potreba za dominacijom;
3. razvijanje djetetovog *selfa*, koji se zdravo oblikuje u podržavajućoj i prihvaćajućoj okolini. Navedene karakteristike takvoga odnosa od jednakopravnosti do prihvaćanja i slobode izražavanja temeljne su inkluzivne vrijednosti.

Skinner (1964, prema Feldman, 2008) navodi kako će dobiveno odgojem čovjeku poslužiti kada zaboravi naučeno. Dijete se tako u vrtiću odgaja u grupi vršnjaka s kojima mnogo toga uči, ali i gradi odnose, usvaja vještine te oblikuje ponašanja kojima se služi i izvan vrtića. Bandura (1986, prema Feldman, 2008) navodi kako dijete vlastita ponašanja oblikuje prema modelu vršnjaka u procesu učenja po modelu. Dijete pritom iz stajališta Vyotskog (1977, prema Feldman, 2008) vršnjačke odnose promatra kao modele za usvajanje novih socijalnih vještina koje potom internalizira i kojima ovladava.

Djetetu je uz potporu značajnih odraslih za cjeloviti razvoj potrebna i vršnjačka potpora. U vrtiću u kojemu dijete osjeća pripadnost, jednakopravnost i toleranciju, dijete slobodno ulazi u igru i interakcije s vršnjacima te gradi prijateljstva. U takvim uvjetima dijete razvija svoje socijalne vještine i oblikuje ponašanja koja prenosi i izvan vrtića, a na temelju njih ulazi i u nove interakcije s okolinom te gradi značajne odnose.

## 5. ULOGA ODGAJATELJA U POTICANJU RAZVOJA VRŠNJAČKE POTPORE

Promatrajući dijete kao socijalan subjekt, djetinjstvo kao proces socijalne konstrukcije, a time i grupu djece u ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja kao socijalnu zajednicu, odgajatelj može uočiti prisustvo jedinstvene kulture koju zajednički oblikuju djeca u toj zajednici. Iako je svako dijete jedinstvena osoba koja ima individualan put razvoja te u velikoj mjeri određuje svoj život i odgoj valja prepoznati kolektivno, zajedničko djelovanje djece, uočiti važnost dogovaranja i pregovaranja djece, njihovog stvaranja i dijeljenja kulture unutar zajednica kao što su vrtićke grupe (Corsaro, 1992, 2011; James, Jenks i Prout, 1998).

Odgajatelji imaju uvid upravo u takve trenutke djetetovog života u kojima dijete s vršnjacima *stvara kulturu*. Prema Poliću (2015) kultura je jedino moguća u uvjetima u kojima je osigurana sloboda i omogućeno stvaralaštvo, kulturu stvaraju pojedinci i gradi ju zajednica, a da bi se nastavila razvijati potreban je odgoj. Djeca tu slobodu izražavanja i stvaralaštvo dobivaju uz odgajatelja koji neumorno traga za prikladnim načinima poticanja djetetovog slobodnog izraza i stvaralaštva, koji neprestano razvija svoju praksu reflektirajući i surađujući sa stručnim timom, roditeljima i lokalnom zajednicom.

Kako bi odgajatelj uistinu podržao slobodan dječji izraz i stvaranje kulture grupe mora i sam sudjelovati u toj kulturi, mora biti spreman uvijek iznova preispitati značajke vlastite kulture te poticati razvoj inkluzivne kulture u samoj ustanovi. Ustanova usmjerena na inkluzivnu kulturu brinut će o dječjim pravima i ostvarenju jednakih obrazovnih mogućnosti za svu djecu, a preduvjeti za to su:

- učinkovito vođenje odgojne grupe pri čemu odgajatelj ustraje u jasnoj, dvosmjernoj i konzistentnoj komunikaciji, u suradnji s djecom i roditeljima dogovara afirmativan sustav pravila, uključuje djecu i roditelje u aktivnosti i vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa kao i oblikovanje kurikulumu grupe (Durrant, 2014, prema Bouillet, 2019).
- proaktivno, participativno i suradničko učenje koje poštuje individualne razlike djece te teži djetetovom cjelovitom razvoju kroz osiguravanje brojnih strategija i oblika učenja kao što je individualno, suradničko, projektno učenje, učenje putem iskustva, rješavanjem problema i sl. (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017, prema Bouillet, 2019)

- poticanje suradničkih odnosa unutar odgojne skupine kao i ostvarivanje partnerstva s članovima obitelji, lokalnom zajednicom i stručnim timom (Bilić i Bašić, 2016, prema Bouillet, 2019)

Pozitivan odnos djece i odgajatelja doprinosi razvoju socijalne kompetencije djece i njihovoj uključenosti u grupu (Hamre i Pianta, 2001, prema Demirkaya i Bakkaloglu, 2015). Bliski i topli odnosi djece i odgajatelja predstavljaju osnovni mehanizam poticanja razvoja i učenja djece u vrtiću (Brophy-Herb et al., 2007, prema Kirk i MacCallum, 2017). Takve interakcije služe kao model za razvoj socijalnih kompetencija kod djece pri čemu je važna razina odgajateljeve socijalne kompetencije. Odgajatelj koji nije u potpunosti ovladao vlastitim socijalnim vještinama teško može poticati razvoj istih kod djece (Ivon i Sindik, 2008). U tome smislu jedan od zahtjeva odgajateljske profesije jest i visoka razina empatije odgajatelja. Empatični odgajatelj poštuje i uvažava dječje osjećaje, potiče izražavanje emocija, pruža prilike za razvoj prijateljstva i altruizma te pomaže djeci u razumijevanju posljedica neučinkovitih ponašanja (Ivon i Sindik, 2008).

Odgajatelj će provođenjem inkluzivne prakse podržavati stvaranje prijateljstava, poticati vršnjačku suradnju i međugeneracijsku pomoć te poticati izgradnju zajednice i identiteta. Iako odgajateljeve stručne kompetencije igraju značajnu ulogu u razini uključenosti sve djece u proces, upravo su kvalitetni vršnjački odnosi i prijateljstva među vršnjacima temeljni preduvjet, ali i indikator inkluzivnosti unutar vrtića. Kako bi vrtić uistinu bio inkluzivan, potrebno je da u skupini vršnjaka postoji dvosmjerna komunikacija temeljena na uzajamnom poštovanju i jednakopravnosti, da kako i od odgajatelja tako i od svojih vršnjaka dijete dobiva modele prosocijalnog ponašanja kojega Staub (1978) definira kao voljno ponašanje koje za cilj ima prosperitet drugih te da kroz takve modele internalizira prosocijalne vještine, da ostvari bliskost, da se osjeća prihvaćeno i uvaženo te da ima priliku iskazati svoje *jake strane* i afirmacijom istih dati doprinos zajednici.

Različitost, pluralizam i multikulturalizam nužne su pretpostavke suvremenoga društva, a time i svih društvenih procesa pa tako i odgoja i obrazovanja (Rauch, 2020) U tijeku tih procesa nužno je osigurati prilike za sudjelovanje svima, prepoznavati druge na temelju njihovih zasluga i uočavati tuđi doprinos zajednici i cijeniti njihovo dostojanstvo te postupati s drugima nepristrano (Rauch, 2020). U kontekstu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja cjeloviti razvoj djeteta nastoji se poticati postupcima koji reflektiraju vrijednosti znanja, identiteta, humanizma i tolerancije, odgovornosti, autonomije i kreativnosti. Te vrijednosti navedene su u *Nacionalnome kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015), a

vrijednost humanizma i tolerancije podrazumijeva između ostaloga razvoj visoke razine osjetljivosti djece za vršnjake i cjelokupno životno okruženje, dok se afirmacijom humanizma i tolerancije u odgojno-obrazovnome procesu potiče suosjećanje, prihvaćanje i međusobno pružanje potpore kod djece što u toj dobi predstavlja sustav vršnjačke potpore (NKRPOO, 2015).

Odgajatelj treba težiti stalnom unapređenju kvalitete odgojno-obrazovnoga procesa kako bi omogućio svakome djetetu uspjeh i napredak u vrtićkom okruženju. Darragh (2007, prema Bouillet, 2011) navodi kako u tome smislu odgajatelju afirmacija inkluzivne filozofije osigurava podržavanje jednakopravnosti sve djece. Prilikom poticanja vršnjačke potpore djece u riziku socijalne isključenosti najvažnije je da odgajatelji ne procjenjuju djecu na temelju rizičnih čimbenika s kojima se suočavaju, nego na osnovi individualnih sposobnosti i interesa. Važno je da edukacijom, refleksijom i profesionalnim usavršavanjem jačaju kompetencije za provođenje inkluzivne prakse. Odgajatelji u tome procesu preuzimaju i dijele odgovornost s ostalim stručnjacima odgojno-obrazovnoga tima u cilju zadovoljavanja potreba sve djece (Darragh, 2007, prema Bouillet 2011).

Kao ključne kompetencije odgajatelja u provođenju inkluzivne prakse Bouillet (2011) navodi:

1. razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece;
2. razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja;
3. poznavanje tehnika kvalitetnog vođenja odgojne skupine;
4. komunikacijske vještine u odnosima s djecom, roditeljima i drugim stručnjacima;
5. poznavanje brojnih pristupa, tehnika i strategija dječjeg učenja;
6. poznavanje razvojnih specifičnosti svakoga djeteta kao i životnih okolnosti u kojima se nalaze;
7. sposobnost identifikacije teškoća u razvoju i drugih posebnih potreba ili rizičnih čimbenika te rizika socijalne isključenosti;
8. poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja individualiziranoga kurikuluma;
9. poznavanje dostupnih didaktičko-metodičkih metoda, sredstava i pomagala, uključujući informatičku tehnologiju;
10. poznavanje savjetodavnih tehnika rada;
11. praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece u riziku socijalne isključenosti;
12. spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje.

Odgajatelji već u prvim danima djetetovog boravka u vrtiću potiču razvoj razumijevanja društvenih i osobnih vrijednosti, dogovor oko pravila ponašanja, te slobodno izražavanje osjećaja i mišljenja uz prihvaćanje i toleriranje različitosti. Prema Dovidio, Love, Schellhaas i Hewstone (2017), tolerancija se može definirati kao prepoznavanje i prihvaćanje različitosti uz aktivno nastojanje da se uspostave odnosi koji se temelje na poštovanju i jednakopravnosti. Iako cilj svakog suvremenog odgajatelja jest uspostava jednakopravnih odnosa često i odgajatelji i djeca i obitelji u odgojno-obrazovni proces ulaze s određenim stereotipima i predrasudama. Kako bi odgajatelji adekvatno suzbijali diskriminaciju i promovirali pozitivne stavove prema različitostima sami moraju uočiti vlastita štetna uvjerenja te ih mijenjati. Uvažavanje različitosti jedan je od standarda kvalitetnih odgojno-obrazovnih programa, gdje se djecu senzibilizira za potrebe drugih stoga je nužno da ih uvažavaju i sami odgajatelji (Bouillet i Miškeljin, 2017). Odgajatelji imaju odgovornost stvoriti inkluzivno okruženje koje prepoznaje i poštuje sve oblike različitosti, tretirajući svako dijete kao jedinstveno i ravnopravno.

Djeca će jednim djelom modelirati ponašanja odgajatelja stoga njegova ponašanja trebaju promovirati prihvaćanje, empatiju i altruizam. Okruženje oslobođeno pristranosti stvara osjećaj zajedništva i pripadnosti, a u vrtiću je nužno napustiti unificirane standarde u korist prihvaćanja potreba sve djece (NKRPOO, 2015). Odgajatelji koji stvaraju sigurno i inkluzivno okruženje osiguravaju djeci zaštitne čimbenike kako se ne bi susrela s problemima društvene isključenosti. Kurikulum utemeljen na uvažavanju različitosti doprinosi dobrobiti djece, potičući jednakopravnost i razumijevanje vlastitih i tuđih prava i odgovornosti (Bouillet i Miškeljin, 2017). Djeca koja uče prihvaćati različitosti, izražavati osjećaje i rješavati sukobe na konstruktivan način imaju potencijal izrasti u odgovorne članove društva koji znaju surađivati s drugima i rješavati probleme.

Djeca grade vršnjačke odnose i sustav vršnjačke potpore u okruženju u kojem se osjećaju sigurno i dostojanstveno. Zbog toga odgajatelji provode pedagošku praksu koja podržava razvoj socijalnih kompetencija. Katz i McClellan (1999) ističu devet temeljnih uvjerenja koja odgajatelji trebaju imati na umu pri poticanju vršnjačke potpore i socijalnih kompetencija djece rane i predškolske dobi:

1. osjećaji djece su važni;
2. socijalna kompetencija je kulturološki uvjetovana;
3. teškoće u socijalizaciji predstavljaju priliku za učenje;
4. socijalno ponašanje se razvija unutar zatvorenog kruga;

5. izravna i dvosmjerna komunikacija povećava djelotvornost odraslih;
6. značajni odnosi zahtijevaju suzdržanost;
7. optimalna intervencija odgajatelja može potaknuti razvoj djetetovih socijalnih kompetencija;
8. očekivanja odraslih oblikuju dječje karaktere;
9. interakcija odgajatelja s djecom služi kao model za razvoj socijalne kompetencije.

Katz i McClellan (1999) kreirali su i popis učinkovitih strategija kojima odgajatelji potiču jačanje socijalnih kompetencija djece i stvaraju pozitivno okruženje u vrtiću. Ove strategije uključuju otvorenu i dvosmjernu komunikaciju te poštivanje dječjih osjećaja. Uključuju i uspostavljanje jasnih granica i povjerenja, prepoznavanje dječjih *jakih strana* te poticanje adekvatnog ovladavanja impulsima. Strategije podrazumijevaju i uvažavanje individualnih razlika, naglašavanje dogovaranja i pregovaranja, jačanje prosocijalnih vještina te pružanje podrške djeci u prevladavanju teškoća. Katz i McClellan (1999) predstavljaju strategije i metode koje odgajatelji mogu koristiti u poticanju vršnjačke potpore:

1. Potaknuti dijete na preuzimanje perspektive drugih. Fokusiranjem djece na osjećaje i interese drugih potiče se njihova sposobnost predviđanja reakcija, razvoj empatije i razumijevanja tuđih emocija te boljeg upoznavanja vršnjaka kao i razvoj altruističnog ponašanja;
2. Podsjećati dijete na dogovore i pravila ponašanja pritom odgajatelj treba jasno definirati svoja očekivanja i biti model poželjnih ponašanja;
3. Dogovarati s djecom pravila koja vrijede za sve;
4. Naglasiti poželjna ponašanja čime se promovira prosocijalno ozračje u grupi;
5. Ne kažnjavati dijete nego dvosmjernom komunikacijom i pregovaranjem rješavati konfliktne situacije. Tako odgajatelj potiče djecu na usvajanje konstruktivnih obrazaca ponašanja u sukobima;
6. Predlagati, a ne naređivati čime odgajatelj pokazuje povjerenje u dječju prosudbu, omogućujući im pravo na izbor te aktivnu participaciju u donošenju odluka koje se odnose na njihov razvoj i učenje;
7. Postavljati otvorena pitanja s interesom za dječje mišljenje uz priznavanje njihovih ideja. Važno je i poticati djecu na slobodno izražavanje čime odgajatelj pokazuje djetetu kako može dati doprinos zajednici te kako njegovo mišljenje vrijedi;
8. Poticati djecu na suradnju kroz naglašavanje prednosti i koristi suradnje što ohrabruje djecu da se uključe u igru s drugima;

9. Poticati isprike za neprimjerena ponašanja osiguravanjem alternativnih rješenja umjesto tužakanja, pritom uzeti u obzir djetetovo mišljenje i ne tjerati dijete da se ispriča nego ga potaknuti na refleksiju svoga ponašanja;
10. Poticati djecu da jedni druge podsjetite na dogovore i pravila ponašanja te osobne granice;
11. Poticati strpljenje i čekanje na red u aktivnostima koje zahtijevaju naizmjenično uključivanje što koristi djeci i kod odabira učinkovitih ponašanja u konfliktnim situacijama;
12. Poticati djecu na otkrivanje i razgovor o zajedničkim interesima i iskustvima, na predlaganje tema za razgovor i postavljanje pitanja te korištenje uljudnih fraza u komunikaciji, čime će odgajatelj jasno pokazati djeci koliko su cijenjena i važna.

Uloga odgajatelja u poticanju vršnjačke potpore očituje se u oblikovanju toplog, prihvaćajućeg i uvažavajućeg ozračja što nije vidljivo samo u ponudi materijala i oblikovanju prostora za jednakopravnu participaciju svih nego i u pažljivom biranju socijalnih poticaja. Pri planiranju socijalnih poticaja odgajatelj neprestano reflektira i revidira vlastiti vrijednosni sustav kako bi bio siguran da svojim ponašanjem odašilje poruke uvažavanja dostojanstva i jedinstvenosti svakoga djeteta. Odgajatelj koji svoj djeci osigurava uspjeh i slobodnu igru s vršnjacima, poticat će među djecom dogovore i suradnju te izgradnju bliskih odnosa u kojima jačaju vlastito samopouzdanje i grade identitet. U takvome odgojno-obrazovnome procesu odgajatelj se vodi učinkovitim strategijama poticanja vršnjačke potpore koje za cilj imaju poticati razvoj prosocijalnih i altruističnih oblika ponašanja te empatiju, toleranciju i brigu za prava drugih što dodatno osigurava izgradnju vršnjačke potpore djece rane i predškolske dobi.

## 6. ZAKLJUČAK

Vršnjački odnosi u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja važni su u socijalizaciji i emocionalnome razvoju djece (Starc i sur., 2004). Bliski odnosi i prijateljstva unutar vrtićkih grupa stvaraju poseban osjećaj pripadnosti i zajedničkog identiteta (NKRPOO, 2015). Kroz igru, koja je temeljni oblik socijalizacije, djeca neprestano ulaze u interakcije i produbljuju vršnjačke odnose, što može doprinijeti njihovom cjelovitom razvoju. Uloga odgajatelja u poticanju i podržavanju ovih odnosa je značajna, jer izgradnjom podržavajućeg okruženja djeci nude slobodu u razvoju odnosa, uz istovremeno poštivanje prava i sloboda drugih (Hamre i Pianta, 2001, prema Demirkaya i Bakkaloglu, 2015). Kroz pažljivo osmišljenu pedagošku praksu, odgajatelji prepoznaju individualne potrebe djece i osiguravaju ravnopravno sudjelovanje svakog djeteta u vrtićkoj zajednici (Bouillet, 2011). Razvoj vršnjačkih odnosa i vršnjačke potpore treba biti u središtu odgajateljevog planiranja procesa koji treba poticati suradnju, razumijevanje, toleranciju i izgradnju identiteta i zajedništva (Visković i sur., 2024). Djeca u vrtiću uče prepoznavati i prihvaćati potrebe drugih, poštovati različitosti i graditi odnose temeljene na brizi i međusobnoj potpori. Vršnjačka potpora važna je za socijalnu uključenost svih članova grupe, čime se osigurava inkluzivno obrazovanje (Rauch, 2020). Stupanjem u pozitivne vršnjačke interakcije i igru djeca razvijaju osjećaj odgovornosti i razumijevanje povezanosti svojih postupaka s ishodima, što je važno za njihov daljnji razvoj (Starc i sur., 2004).

Smatram da svaki čovjek pa tako i odgajatelj posjeduje određenu razinu predrasuda te u određenoj mjeri gaji osuđujuće stavove. Ti stavovi svjesno ili nesvjesno utječu na njegova ponašanja prema djeci i roditeljima. Odgajatelj je stoga dužan neprestano preispitivati svoje vrijednosti i uvjerenja, reflektirati svoje odluke i iskaze djeci i roditeljima, te samovrednovati i prihvaćati tuđe vrednovanje u svrhu revidiranja štetnih uvjerenja. Bez toga nije moguće oblikovati okruženje u kojemu će sva djeca rado i slobodno stupati u interakcije s vršnjacima. Inkluzija u ranome i predškolskom odgoju i obrazovanju zahtjeva istinsku vjeru odgajatelja u potencijal svakoga djeteta i njegov doprinos zajednici te otvorenost za djetetovu perspektivu bez diskriminacije i umanjivanja. Zahtjeva i potpunu empatiju odgajatelja i brigu za nedaće i užitke s kojima se dijete susreće na svome razvojnem putu. Takav odgajatelj odiše toplinom i pristupačnošću, a djeca uz njega rado ulaze u interakcije s vršnjacima te grade sustav vršnjačke potpore.



## 7. LITERATURA

1. Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, Vol. 2: Separation*. Basic Books
2. Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 323-338.  
<https://hrcak.srce.hr/116665>
3. Bouillet, D. (2014). *Nevidljiva djeca-od prepoznavanja do inkluzije*. UNICEF.
4. Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: Odabrane teme*. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
5. Bouillet, D. i Miškeljin, L. (2017). Inkluzija u predškolskom odgoju. *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 158(3), 257-274.
6. Bouillet, D. i Domović, V. (2021). Socijalna isključenost djece rane i predškolske dobi: konceptualizacija, rizici i model intervencija. *Ljetopis socijalnog rada*, 28(1), 71-96. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v28i1.388>
7. Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj - Emocionalni i socijalni razvoj*. Naklada Slap.
8. Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education* (Vol. 3, 2nd ed., pp. 37-43). Elsevier.
9. Centre for Excellence in Universal Design; CEUD. (2024). Kooba.  
<https://universaldesign.ie/>
10. Corsaro, W. A. (1992). Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), 160-177. American Sociological Association.
11. Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood* (3rd ed.). Sage Publications.
12. Craissati, D., Devi Banerjee, U., King, L., Lansdown, G., i Smith, A. (Eds.). (2007). *A human rights based approach to education for all*. UNICEF.
13. Cvetko, J., Gudelj, M. i Hrgovan, L. (2000). Inkluzija. *Diskrepancija*, 1(1), 24-28.  
<https://hrcak.srce.hr/20562>
14. Demirkaya, P. N. i Bakkaloglu, H. (2015). Examining the student-teacher relationships of children both with and without special needs in preschool classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 159-175.
15. Dovidio, J. F., Love, A., Schellhaas, F. M. H. i Hewstone, M. (2017). Reducing intergroup bias through intergroup contact: Twenty years of progress and future

- directions. *Group Processes & Intergroup Relations*, 20(5), 606-620.  
<https://doi.org/10.1177/1368430217712052>
16. Feldman, R. (2008). *Understanding psychology* (8th ed.). McGraw-Hill.
  17. Fine, G. (1981). Friends, impression management, and preadolescent behavior. In S. R. Asher i J. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 29–52). Cambridge University Press.
  18. Glass, D., Meyer, A. i Rose, D. H. (2013). Universal design for learning and the arts. *Harvard Educational Review*, 83(1), 98-119, 266, 270, 272.
  19. Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D. i Jackson, R. (2002). Providing new access to the general curriculum. *Teaching Exceptional Children*, 35(2), 8-17.
  20. Igrić, Lj. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja: Škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Školska knjiga.
  21. Inclusion Europe. (2024). *Inclusion Europe history – Introduction*.  
<https://www.inclusion.eu/history>
  22. Ivon, H. i Sindik, J. (2008). Povezanost empatije i mašte odgojitelja s nekim karakteristikama ponašanja i igre predškolskog djeteta. *Magistra Iadertina*, 3(3), 21-38.
  23. James, A., Jenks, C. i Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Polity Press.
  24. Katz, L. G. i McClellan, D. E. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Educa.
  25. Kirk, G. i MacCallum, J. (2017). Strategies that support kindergarten children's social and emotional development: One teacher's approach. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(1), 85-93.
  26. Kobešćak, S. (2000). Što je inkluzija?. *Dijete, vrtić, obitelj*, 6(21), 23-25.  
<https://hrcak.srce.hr/18341>
  27. Maleš, D. i Stričević, I. (2005). *Odgoj za demokraciju u ranom djetinjstvu*. Udruženje Djeca prva.
  28. Ministrastvo znanosti, obrazovanja i mladih RH. (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. NN, 05/15.
  29. Official Journal of the European Union. (2018). *The European Union Youth Strategy 2019-2027* (2018/C 456/01).
  30. Polić, M. (2015). Razložnost odgoja. *Metodički ogledi*, 22(2), 165–188.  
<https://hrcak.srce.hr/file/233840>

31. Rajić, V. i Petrović-Sočo, B. (2015). Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. *Školski vjesnik*, 64(4), 603-620. <https://hrcak.srce.hr/153131ž>
32. Rauch, V. (ur.) (2020). *Vrtići koji su usmjereni na dijete i promoviraju demokraciju*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
33. Rose, D. H., Gravel, J. W. i Domings, Y. M. (2010). UDL unplugged: The role of technology in UDL. In Hall, T.E., Meyer, A. i Rose, D.H., Eds. (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. (pp. 78-91) Guilford Press.
34. Rose, D. H. i Strangman, N. (2007). Universal design for learning: Meeting the challenge of individual learning differences through a neurocognitive perspective. *Universal Access in the Information Society*, 5(4), 381-391.
35. Salend, S. J. (2011). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (7th ed.). Pearson.
36. Salend, S. i Whittaker, C. (2012). Inclusive education: Best practices in the United States. In C. Boyle i K. Topping (Eds.), *What works in inclusion?* (pp. 66–80). Open University Press.
37. Schofield, J. (1981). Complementary and conflicting identities: Images and interaction in an interracial school. In S. R. Asher i J. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 53–90). Cambridge University Press.
38. Staub, E. (1978). Predicting prosocial behavior: A model for specifying the nature of personality-situation interaction. In L. A. Pervin i M. Lewis (Eds.), *Perspectives in interactional psychology* (pp. 237-243). Springer.
39. Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., i Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Golden marketing, Tehnička knjiga.
40. Sunko, E. (2021). *Aporije djece s teškoćama u razvoju*. Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet.
41. Službeni list Europske unije. (2010). *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom* (11/Sv. 66, L 23/37).
42. Udruga za promicanje Inkluzije. (2023). *Inkluzija – O nama*. <https://inkluzija.hr/o-nama/>
43. Vasta, R., Haith, M. M., i Miller, S. A. (2005). *Dječija psihologija*. Naklada Slap.

44. Visković, I. (2018). Kultura zajednica u kojoj odrasta dijete rane i predškolske dobi. U A. Višnjić-Jevtić i I. Visković (Ur.), *Izazovi suradnje: Razvoj profesionalnih kompetencija odgajatelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima* (str. 15-65). Alfa.
45. Visković, I., Bouillet, D. i Višnjić-Jevtić, A. (2024). *Model kvalitetnog inkluzivnog preventivnog pedagoškog osnaživanja djece u riziku socijalne isključenosti: KIPPO*. Alfa.

## 8. SAŽETAK

U ovom radu analizira se uloga odgajatelja u poticanju vršnjačke potpore i vršnjačkih odnosa u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Poseban se naglasak stavlja na utjecaj vršnjačkih odnosa na socio-emocionalni razvoj djece i izgradnju inkluzivne zajednice. Suvremeni i inkluzivan pristup odgoju i obrazovanju prepoznaje svako dijete kao jedinstvenu osobu unutar vlastite kulture, dok istovremeno naglašava važnost zajedničkog djelovanja djece u stvaranju kulture pripadnosti i identiteta. Rad analizira kako djeca u vrtiću uče prepoznavati i prihvaćati potrebe drugih, poštivati različitosti te graditi odnose na temelju brige i međusobne potpore, pri čemu vršnjačka potpora ima važnu ulogu u socijalnoj uključenosti i inkluzivnom odgoju i obrazovanju. Uloga odgajatelja je značajna u stvaranju uvjeta za razvoj bliskih odnosa među djecom kroz oblikovanje prostorno-materijalnog i socijalnog konteksta. Rad također razmatra pravne temelje inkluzivnog odgoja i obrazovanja, suvremene paradigme te teorije kulture, kao i značajke vršnjačke potpore, socio-emocionalnog razvoja, igre, vršnjačkih odnosa i rizike socijalne isključenosti. U završnom dijelu, fokus je na kompetencijama odgajatelja i strategijama za poticanje vršnjačke potpore i prevenciju socijalne isključenosti.

Ključne riječi: vršnjački odnosi, vršnjačka potpora, inkluzija, uloga odgajatelja

## **9. ABSTRACT**

This paper analyzes the role of educators in fostering peer support and peer relationships in early childhood education settings. Particular focus is placed on the impact of peer relationships on children's socio-emotional development and the creation of inclusive communities. Contemporary and inclusive approaches to education recognize each child as a unique individual within their own culture, while simultaneously emphasizing the importance of children's collective interactions in building a culture of belonging and identity. The paper analyzes how children in preschool learn to recognize and accept others' needs, respect differences, and build relationships based on care and mutual support, with peer support playing a key role in social inclusion and inclusive education. The role of educators is significant in creating conditions for the development of close relationships among children by shaping both spatial-material and social contexts. The paper also examines the legal foundations of inclusive education, modern paradigms, and cultural theories, as well as the characteristics of peer support, socio-emotional development, play, peer relationships, and risks of social exclusion. The final section focuses on educators' competencies and strategies for promoting peer support and preventing social exclusion.

Keywords: peer relationships, peer support, inclusion, educators role

**SVEUČILIŠTE U SPLITU**  
**FILOZOFSKI FAKULTET**

**IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI**

kojom ja Magdalena Tutek, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja sveučilišne prvostupnice Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja., izjavljujem da je ovaj završni rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio završnog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, \_\_\_\_\_

Potpis

**Izjava o pohrani i objavi ocjenskog rada**  
**(završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - podcrtajte odgovarajuće)**

Student/ica: Magdalena Tutek

Naslov rada: Djeca rane i predškolske dobi u ratnom okruženju

Znanstveno područje i polje: Pedagogija

Vrsta rada: završni rad

Mentor rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje): Ivana Visković Izv. prof. dr. sc.

Komentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje): /

Članovi povjerenstva (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje): Branimir Mendeš, doc. dr. sc.,  
Iskra Tomić Kaselj, assist.

Ovom izjavom potvrđujem da sam autorica predanog ocjenskog rada (završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada.

Kao autor izjavljujem da se slažem da se moj ocjenski rad, bez naknade, trajno javno objavi u otvorenom pristupu u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama *Zakona o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti* (NN br. 119/22)).

Split, \_\_\_\_\_

Potpis studenta/studentice: \_\_\_\_\_

Napomena:

U slučaju potrebe ograničavanja pristupa ocjenskom radu sukladno odredbama Zakona o autorskom pravu i srodnim pravima (111/21), podnosi se obrazloženi zahtjev dekanici Filozofskog fakulteta u Splitu.