

Pozitivni aspekti dobno mješovitih vrtićkih skupina

Šreter, Antonela

Undergraduate thesis / Završni rad

2017

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:142:285085>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2022-08-19**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Preddiplomski studij psihologije

Antonela Šreter

Pozitivni aspekti dobno mješovitih vrtićkih skupina

Završni rad

Mentor: doc. dr. sc. Daniela Šincek
Sumentor: Ivana Duvnjak

Osijek, 2017.

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

Preddiplomski studij psihologije

Antonela Šreter

Pozitivni aspekti dobno mješovitih vrćičkih skupina

Završni rad

Društvene znanosti, polje psihologija, grana razvojna psihologija

Mentor: doc. dr. sc. Daniela Šincek

Sumentor: Ivana Duvnjak

Osijek, 2017.

SAŽETAK

Kroz povijest se stav o ustanovama za rani odgoj i obrazovanje uvelike mijenjao. Da bi ove ustanove ostvarivale zadaće zaštite, njege, odgoja i obrazovanja, djeca u njima trebaju naći poticajno fizičko i socijalno okruženje s kojima će biti u interakciji, rješavati kognitivne konflikte, konstruirati svoje, ali i zajedničko znanje s vršnjacima. Uvriježeno je da se djeca iste kronološke dobi organiziraju u jednu odgojnu skupinu, no danas se sve više naglašavaju pozitivne strane grupiranja djece različite kronološke dobi. Dobno mješovite skupine nude puno veći opseg razvoja vještina, kompetencija i sposobnosti, kako mlađe tako i starije djece. Učenje, rješavanje problema te cjelokupni kognitivni razvoj sagledava se iz perspektive koja ponovno ima dobrobiti i za mlađu i za stariju djecu unutar skupine. Velike se promjene događaju na polju emocionalnog razvoja te razvoja socijalnih kompetencija. Mješovite skupine imaju u cilju razviti emocionalne i društvene vještine naročito kada se pojavljuje sve više problema u ponašanju i socijalnim vještinama djece i regulaciji ponašanja. Velike razvojne pogodnosti pruža i igra koja je nešto drugačija u dobno heterogenim, nego u homogenim skupinama djece. Veliku ulogu u ovakvom načinu organizacije rada u skupini imaju odgojitelji, roditelji, ali i stručni tim (psiholozi, pedagozi i drugi stručni suradnici) koji mora pružiti određenu vrstu podrške, edukacije i savjetovanja svih onih koji sudjeluju u procesu odgajanja djeteta.

Ključne riječi: dobno mješovite skupine, vrtić, razvoj vještina, odgojitelji

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. RAZVOJ VJEŠTINA DJECE U DOBNO MJEŠOVITIM VRTIČKIM SKUPINAMA.....	3
2.1. Kognitivni razvoj, učenje i rješavanje problema.....	5
2.2. Emocionalni razvoj	8
2.3. Razvoj socijalne kompetencije.....	9
2.4. Igra u heterogenim skupinama	11
3. RODITELJI I ODGOJITELJI.....	13
4. IMPLIKACIJE ZA RAD PSIHOLOGA I STRUČNIH SURADNIKA.....	15
5. ZAKLJUČAK	16
6. LITERATURA	18

1. UVOD

U današnjem suvremenom društvu, obitelji su ponešto drugačije. Uloge u obitelji se mijenjaju, promjene su brze i potrebna je brza prilagodba na njih. Tradicionalna uloga majke također se mijenja te žene sve više preuzimaju nove uloge što im otežava brigu o djeci već u njihovoj ranoj dobi koju onda dijele s drugim stručnim osobama – odgojiteljima. Rinaldi (2006) govori o suvremenom roditeljstvu kao o procesu, nešto što se konstantno mijenja te je u interakciji s cjelokupnim društvenim okruženjem. U današnje doba roditeljstvo je zahtjevno zbog toga što su roditelji upućeniji u kompleksnost odgoja i djetetova prava i potrebe, a istodobno su i opterećeni egzistencijalnim problemima i intenzivnim promjenama u društvu (Jurčević – Lozančić, 2011b). Trend zapošljavanja majki je u velikom porastu, kako u svijetu, tako i u Hrvatskoj, stoga dio djece danas boravi u ustanovama za rani odgoj i obrazovanje – jaslicama i vrtićima. Ono nije zamjena, nego dopuna obiteljskom odgoju. Petrović – Sočo (2007) također navodi kako je dijete danas izloženo dvostrukoj socijalizaciji i odgoju, točnije mora se prilagoditi obitelji i instituciji, a koji se razlikuju po strukturi, organizaciji i funkciji. Zbog postojećih razlika smatra se kako je za dobrobit djeteta potrebno da obitelj i ustanova za rani odgoj i obrazovanje budu što uzajamnije povezani, da se prožimaju, surađuju i da djeluju jedna na drugu. Kroz povijest se mijenjao stav o ustanovama za rani odgoj i obrazovanje. Da bi ove ustanove ostvarivale zadaće zaštite, njege, odgoja i obrazovanja, djeca u njima trebaju naći poticajno fizičko i socijalno okruženje s kojima će biti u interakciji, rješavati kognitivne konflikte, konstruirati svoje, ali i zajedničko znanje s vršnjacima i odraslim osobama, doživljavati emocije i izražavati ih, isprobavati socijalna umijeća i razvijati tjelesne sposobnosti (Petrović-Sočo, 2007). U ustanovama u Hrvatskoj, kao i u svijetu, uvriježeno je da se djeca iste kronološke dobi organiziraju u jednu odgojnu skupinu koja zajednički dijeli odgojitelja, prostor, opremu i materijale u unutrašnjem, a ponegdje čak i u vanjskom prostoru ustanove. Takva skupina djece zbog ujednačenosti po dobi, čiji se raspon proteže unutar šest mjeseci do jedne godine, ima istu organizaciju vremena tijekom dana zbog kojih takvo homogeno grupiranje djece ima svoje prednosti i nedostatke (Petrović-Sočo, 2007).

Dobno mješovite skupine ne predstavljaju novu ideju, jer je već u 19. stoljeću poznata pedagoginja Maria Montessori uvodila taj oblik organizacije u vrtiće. Dobno mješovite skupine definiramo kao skupine u kojima je dobna razlika među djecom veća od jedne godine te one u kojima borave djeca različite kronološke dobi. Pri formiranju mješovitih skupina, polazi se od stajališta da se djeca razlikuju (i unutar kronološke dobi) po sposobnostima, znanju, iskustvu i interesima, a naročito je to izraženo u mješovitim skupinama. Dobno mješovite skupine još uvijek se češće javljaju u privatnim dječjim vrtićima i manjim ili ruralnim sredinama, uglavnom zbog toga što je broj djece manji pa organizacijski nije moguće oformiti skupinu djece homogene dobi.

Primijećeno je kako u Republici Hrvatskoj, unatoč mnogobrojnim dokazima, spoznajama i raznim istraživanjima, još uvijek ne postoje pedagoški kriteriji prema kojima bi se djecu rasporedilo u skupine takvog tipa, niti se u obzir uzima koliko je odgoj i obrazovanje djece u tako osjetljivom periodu razvoja važno za njihov daljnji život. Ono što ipak postoji u 22. članku Državnog pedagoškog standarda (2008) jest propisani broj djece s obzirom na njihovu kronološku dob koji može pohađati dobno mješovite odgojno-obrazovne vrtićke skupine: u mješovitoj odgojno-obrazovnoj skupini u redovitom programu u odgojno-obrazovnu skupinu djece u dobi:

- od 1 do 2 godine može se uključiti najviše 10 djece,
- od 1 do 3 godine može se uključiti najviše 12 djece,
- od 3 godine do polaska u školu može se uključiti najviše 20 djece,
- od 4 godine do polaska u školu može se uključiti najviše 22 djece.

Cilj ovakvih skupina je postići najprikladniji oblik življenja i učenja djece u ustanovama na način da funkcioniraju kao uobičajena obiteljska skupina, gdje postoje oni višeg i nižeg statusa te različite dobi. U takvoj zajednici u kojoj se svatko brine o svakom na prirodan način, u kojoj nema ni previše ni premalo brige o svakom pojedincu, djeca mogu steći cijeli niz specifičnih vještina potrebnih za socijalno funkcioniranje u budućnosti. Iako se u suvremenoj pedagogiji, psihologiji i drugim srodnim područjima ističu dobrobiti dobno mješovitih odgojnih skupina, počevši od emocionalnog razvoja, razvoja socijalnih vještina, kompetencija, promjena u igri djece koje podupiru sve te promjene te naposljetku i kognitivnih vještina i učenja, u praksi još uvijek prevladava organiziranje prema kriteriju dobne homogenosti. Moguće je kako je takav način organiziranja didaktičko-metodički jednostavniji za odgojitelje, no upravo zbog izbjegavanja takvog oblika rada na pitanje zašto još uvijek prevladavaju homogene skupine teško je odgovoriti (Borovac, 2014). Zbog velikih kontradikcija oko toga jesu li mješovite, odnosno heterogene skupine povoljne ili nepovoljne za razvoj djece ovaj rad prikazat će glavne nalaze istraživanja u različitim područjima dječjeg razvoja, a na koje heterogene skupine imaju pozitivan utjecaj.

Najprije se smatralo kako dijete uči pod utjecajem izravnog proučavanja odraslih, stoga se tome prilagođavala i organizacija djece u skupine. Smatra se kako manji raspon dobi u skupini olakšava usvajanje odgojno obrazovnih sadržaja koje odgojitelj planira u radu s djecom, zbog približnih sposobnosti djece u takvoj homogenoj skupini. Nasuprot tome, alternativne pedagoške koncepcije naglašavaju prednosti dobno mješovitih dječjih skupina. U odnosu na grupiranje djece u predškolskim ustanovama, veći raspon kronološke dobi djece može značiti obogaćeniju zajednicu u vrtiću (Katz i McClellan, 2005). Smatra se da takva zajednica daje djetetu mogućnost za suradnju s većim brojem djece različitog iskustva i kompetencija. Interakcija s djecom mješovite dobi ne isključuje interakcije djece iste kronološke dobi. Odnosno, u dobno mješovitim

skupinama djeca mogu odabrati i djecu svoje kronološke dobi, ovisno o djetetovim preferencijama, razvojnom statusu te aktivnosti u koju se uključuju (Borovac, 2014).

Također, govori se o tome kako se u skupinama mješovite dobi djeci pruža veći broj prilika za pružanje i primanje pomoći. Na taj način dolaze u prilike uvježbavati različita socijalna ponašanja i vještine, koja sve većim prakticiranjem dovode do razvoja socijalnih kompetencija. Nadalje se govori kako dijete u socijalnoj interakciji postupno uči regulirati svoje emocije, primjerice prevladati strah, ljutnju, tjeskobu ili uživati kako bi postiglo uspješno funkcioniranje u zajednici s drugima. Tako i u mješovitim vrtićkim skupinama dolaskom djeteta u okruženje s drugom djecom različite i iste dobi, ono uči kako se nositi s različitim emocijama, poput straha, tuge ili ljutnje, što ima utjecaja na njegov emocionalni razvoj.

Vrlo važan aspekt djetinjstva je i igra. Ona je zona aktualnog razvoja u kojoj dijete demonstrira već postojeće kompetencije i znanja, pa će biti prikazane i beneficije koje donosi heterogena skupina u području igre i razvijanja kompetencija vezanih uz nju. Razvoj djece smatra se holističkim, razvojna područja međusobno se integriraju te se ne razvijaju odvojeno jedan od drugoga. Tako dolazi i do promjena u kogniciji i učenju, koje se mogu primijetiti u dobno mješovitim skupinama, a usko vezano uz to je i način rješavanja problema među vršnjacima.

Naposljetku, govorit će se o tome koje su prednosti, ali i poteškoće s kojima se u dobno mješovitim skupinama susreću odgojitelji te s kakvim se problemima, ali i prednostima mogu susresti roditelji te koje su implikacije za rad stručnog tima u vrtićkom okruženju.

2. RAZVOJ VJEŠTINA DJECE U DOBNO MJEŠOVITIM VRTIČKIM SKUPINAMA

Za razliku od dobno ujednačenih skupina, unutar dobno mješovitih skupina ne postoji striktno određeni program rada prilagođen tzv. prosječnom djetetu. Naime, u homogenim skupinama smatra se kako su sva djeca podjednaka, pa se propisuje program rada prilagođen većini, a ne usmjeren na dijete kao individuu. Prosječno dijete zapravo ne postoji i takav program rada djeluje učinkovito samo na papiru, dok se u stvarnosti teško realizira. Program u mješovitim skupinama kao takav ne postoji te se rad prilagođava svakom djetetu, individualno, a tek onda i cijeloj skupini. Mješovite skupine prilagođene su svoj djeci, razvija se motivirajuća klima, djeca su željna učenja novih spoznaja te rado dolaze u vrtić.

Neki autori smatraju kako je upravo struktura ustanova, bilo školskog ili predškolskog odgoja glavni krivac problema u obrazovanju te kako je potreba za dobno mješovitim skupinama u tom slučaju ključna. Smatraju kako takve skupine potiču djecu da brinu jedni o drugima, da uče jedni od drugih te da jačaju svoje samopoimanje. Pokazano je da u takvim okruženjima djeca uistinu napreduju u znanju, savladavanju društvenih vještina, jačaju svoje samopoštovanje te imaju

bolji odnos prema vrtiću, a kasnije i prema školi (Katz i McClellan, 2005). Svako dijete u skupini ima svoju ulogu, ono istovremeno ima priliku učiti od drugih, ali i podučavati druge, slušati ili obavljati neki praktični posao. Uloga svakog djeteta jednako je vrijedna, a razvoj djeteta se ne procjenjuje u usporedbi s drugima, nego se na njega gleda kao na individuu.

Mješovite skupine imaju u cilju razviti emocionalne i društvene vještine koje su danas važne, naročito kada se pojavljuje sve više problema u ponašanju i socijalnim vještinama djece, kontroli agresije, tj. regulaciji ponašanja i slično. Ovakve skupine najbližnje su prirodnoj zajednici, odnosno velikoj obitelji u kojoj se svi brinu jedni za druge na prirodan način. Stoga se može reći da djeca uče na prirodan način sve ono što takav oblik življenja pruža, od socio-emocionalnih vještina pa sve do spoznajnih.

Kada se spomene ovakav način rada u vrtićima, obično postoji predrasuda kako će starija djeca biti dominantnija, zasjeniti i kako neće poštivati mlađu djecu. Usprkos tome mlađa djeca u skupini lakše i brže prihvaćaju nove aktivnosti, češće se odlučuju za korištenje prostora cijelog vrtića te bolje prihvaćaju nove odgojitelje (Whaley i Kantor, 1992). Starija djeca uistinu više dolaze do izražaja, iznose svoje stavove, ali su brižni prema mlađima, pomažu im i podučavaju ih, čime učvršćuju svoje samopouzdanje. U mješovitim skupinama više je socijalnih kontakata, pozitivnih izražavanja emocija, a manje kompetitivnosti i agresivnosti. Starija djeca nauče preuzimati odgovornost za svoje postupke kroz podučavanje mladih.

Osim razvoja svih do sad navedenih aspekata, uočene su i promjene na kognitivnoj razini. Istraživanja (Brown i Palinscar, 1986) sugeriraju da učinak mješovite dobne skupine na kogniciju vjerojatno proizlazi iz kognitivnog sukoba, odnosno interakcije djece s vršnjacima različitih stupnjeva kognitivne zrelosti. Naime, doprinos takvog kognitivnog sukoba u učenju nije samo da manje informirano dijete oponaša znanje starijih ili bolje informiranih, nego da interakcija između djece vodi manje informiranog člana internalizaciji novih shvaćanja (Brown i Palinscar, 1986).

Interakcija u mješovitoj skupini među mlađom djecom može ponuditi razne razvojne pogodnosti. Međutim, to ne znači da će svaka ovako organizirana struktura vrtićke skupine pridonijeti razvoju svi navedenih vještina. Važno je da stručni tim prije grupiranja razmotri optimalni dobni raspon, omjer mlađe i starije djece, raspodjelu vremena u skupini te nastavni plan i strategije poučavanja koji će maksimalizirati dobitke za svakog člana skupine. Empirijski podaci o odgojno-obrazovnim načelima kojima bi se takav stručni tim trebao voditi u organizaciji i radu s dobno mješovitim skupinama još uvijek su u manjini ili uopće nisu dostupni. Kada podaci postanu dostupni, oni bi trebali podržati stav da interakcija unutar mješovite skupine može imati prilagodljive, olakšavajuće i obogaćujuće učinke na razvoj djeteta. Važnost već spomenute interakcije u skupinama s djecom različite dobi ne opovrgava važnost interakcije djece iste dobi.

Katz i McClellan (2005) navode da ono što se nauči o odnosima s drugim ljudima u skupinama s djecom različite dobi se razlikuje od onoga što se uči u skupinama iste dobi i da i jedno i drugo na svoj način pridonosi djetetovom razvoju. Mješovite skupine uključuju i djecu iste dobi s kojom djeca mogu uvježbavati tipične vještine interakcije, ali skupine djece iste dobi ne uključuju stariju ili mlađu djecu što je u ovom slučaju njihov nedostatak.

Igra mlađe djece postaje sofisticiranija nego u vršnjačkim skupinama, a uloga starijih u kontekstu igre jest osmišljavanje pravila i igara za mlađe, čime poboljšavaju svoje socijalne vještine. Osim na igru, ovakav način organizacije skupine pozitivno utječe i na razvoj govora, uspjeh u rješavanju problemskih zadataka suradnjom mlađih i starijih, bez da starija osoba (odgojitelj) mora intervenirati, djeca su motiviranija i voljnija učenju novih stvari. Nalazi istraživanja (Katz, Evangelou i Hartman, 1990) pokazali su kako su djeca različite dobi često svjesna razlika među sobom te ih atribuiraju povezano s dobi. Posljedično i starija i mlađa djeca u dobno mješovitim skupinama prilagođavaju svoja očekivanja na osnovi dobi. Interakcije u takvim skupinama potiču i razvijaju prosocijalnog ponašanja, koja su bitna u socijalnom razvoju djeteta. Nadalje, ono o čemu se vezano za agresiju danas još uvijek raspravlja jest nedostaju li agresivnoj djeci socijalne vještine ili ona posjeduju specifične socijalne vještine koje koriste kako bi bila nasilna prema drugima. Ako definiramo socijalne kompetencije kao vještine koje vode pozitivnoj socijalnoj prilagodbi, onda nasilnoj djeci nedostaju takve vještine, što znači da bi ovakve heterogene skupine mogle imati utjecaja na takvo ponašanje (Glavina i Višnjić-Jevtić, 2010). Naime, utvrđeno je kako djeca iskazuju više prosocijalnog ponašanja (Whiting, 1983; prema Katz, 1989) i nude više savjeta mlađima, nego djeci iste dobi (Ludeke i Hartup, 1983). Dostupnost mlađih i stoga manje prijetećih vršnjaka u mješovitim skupinama nudi mogućnost korektivnih učinaka za djecu koja mogu i pokazuju rizične čimbenike za socijalni i društveni razvoj.

2.1. Kognitivni razvoj, učenje i rješavanje problema

Razvoj djece smatra se holistički, odnosno razvojni procesi te razvojna područja međusobno se integriraju i ne razvijaju se odvojeno jedan od drugoga. Drugim riječima, kognitivni, fizički, društveni i jezični razvoj isprepliću se te je razvoj jednog područja usko vezan uz razvoj drugih područja. Kao što je već spomenuto, promjene u kogniciji i učenju također se mogu opažati u dobno mješovitim skupinama. Navedeni kognitivni sukob među vršnjacima različitih stupnjeva kognitivne zrelosti te doprinos interakcije između djece koji vodi manje informiranog člana internalizaciji novih shvaćanja (Brown i Palinscar, 1986) samo je jedan od pristupa objašnjenju kognitivnog razvoja. Nadalje, Lev S. Vygotsky (1978) tvrdi da se internalizacija novih spoznaja ili "kognitivno restrukturiranje" događa kada se koncepti mijenjaju,

a ne samo repliciraju. Prema Vygotskom, internalizacija se događa kada djeca stupaju u interakciju unutar "zone proksimalnog razvoja". Vygotsky (1978) definira ovu zonu kao udaljenost između razine stvarnoga razvoja djeteta, određene neovisnim rješavanjem problema i razine potencijalnoga razvoja određene rješavanjem problema pod vodstvom odraslih ili u suradnji sa sposobnijim vršnjacima. Slavin (1987) sugerira da razlika između onoga što je pojedinac u mogućnosti učiniti sa i bez pomoći, može biti osnova za kooperativne napore koji rezultiraju kognitivnim dobicima. Prema mišljenju Slavina (1987), suradnička aktivnost među djecom različite dobi potiče razvoj jer će djeca slične dobi vjerojatno djelovati unutar jednakih zona proksimalnog razvoja. Modeliranje je u takvoj skupini naprednije od onoga koje mogu izvoditi kao pojedinci. Vygotsky (1978) je također tvrdio da mentalni procesi pojedinca dijele svojstva zajednička s društvenim situacijama iz kojih su izvedeni. Iz toga slijedi da bi varijacije društvenih interakcija kojima bi dijete bilo izloženo imale važne posljedice za razvoj određenih oblika razmišljanja, stoga se i ovdje uočava važnost interakcija između pojedinca i vršnjaka, braće i sestara, roditelja i djeteta te odgojitelja i djeteta koji imaju ulogu primarnog socijalizacijskog agenta (Rogoff i Wertsch, 1984). Gmitrova i Gmitrov (2004) su promatrajući povezanost igre i kognitivnih kompetencija uočili kako su djeca u dobno mješovitim skupinama više razmišljala, više učila te se više dosjećala. Rezultati su pokazali da također provode više vremena usmjereni na zadatak, da su produktivniji u suradničkim grupama, nego u direktivnim i kompetitivnim načinima organizacije igre kakvi se mogu naći u homogenim skupinama, gdje program rada usmjeren na cijelu skupinu određuje aktivnosti. Mlađa djeca također pokazuju manje oslanjanja na odgojitelja, a više se oslanjaju na svoje vršnjake u problemskim situacijama ili situacijama koje zahtijevaju brigu. Katz i suradnici (1990) navode kako kod rješavanja zadataka i učenja djeca međusobno surađuju, umjesto da se natječu ili zadatak obavljaju individualno te može doći do suradnje između „novaka“ i „stručnjaka“. Razna istraživanja (Brown i Reeve, 1985; Katz i sur., 1990) potvrdila su Vygotskijevu tvrdnju da će razvoj biti najuspješniji kada su aktivnosti usmjerene od strane "stručnjaka". Stručnjaci se definiraju kao oni koji su sposobniji za pružanje poticaja prema naprednijim rješenjima, postavljaju usmjeravajuća pitanja te potiču „novake“ da brane ili mijenjaju svoju teoriju. Upravo to podržava koncepciju mješovitih skupina u kojoj raspon kompetencija djece nudi različite razine kognitivnih podražaja. Azmitia (1988) je svojim istraživanjem pokazala kako „stručnjaci“, čak i u predškolskoj dobi pozitivno utječu na učenje „novaka“ nudeći informacije, smjernice i gledišta te utječu na razvoj kognitivnih i socijalnih vještina, kao što su pregovaranje, argumentiranje i suradničke vještine rada. Situacija koja vršnjake stavlja u poziciju suradničkog rješavanja zadatka potiče ih na dogovaranje i pregovaranje o cilju i putovima rješavanja zadatka, na objašnjavanje svojih postupaka i gledišta vršnjaku – partneru i na

rješavanje problema kognitivne i socijalne regulacije interakcije. Irović (2008) je prikazala kako u ponašanju kompetentnijih djevojčica, pri rješavanju problema s partnerom koji je manje kompetentan, prevladavaju interakcijske radnje s namjerom kooperacije s partnerom (praćenje partnerovih radnji, odobravanje, rearanžiranje elemenata), kao i radnje kojima je svrha vođenje/usmjeravanje partnera (poravnavanje elemenata koje je postavio partner, neodobravanje partnerove radnje, upute partneru). Kompetentnije djetete korigira te procjenjuje adekvatnost radnji svog para. Takvo ponašanje također upućuje na postojanje “monitoringa”, tj. nadgledanja vlastitih, ali i partnerovih akcija. Ovi nalazi mogu se na neki način poistovjetiti s dobrobitima koje starije djetete dobiva pri rješavanju problema u dobno mješovitim skupinama. Ono također razvija svoje vještine koje unutar homogene skupine možda ne bi mogao razvijati na ovakav način. Irović (2008) također navodi kako djetete koje je kompetentnije obavlja ulogu učitelja te preuzima veći dio odgovornosti za regulaciju zadataka. Iako je on manje učinkovit učitelj od odrasle osobe, primjerice odgojitelja, on ipak djetetu niže razine kompetencije pruža „scaffolding”¹, podupirući njegove akcije i modelirajući produktivnija rješenja zadatka. Manje kompetentno djetete u ovom slučaju, prateći instrukcije kompetentnijeg, vježba usmjeravati vlastito mentalno djelovanje. Lippitt (1976) sugerira da je podučavanje mlađih od strane starijih zapravo primjer prirodne tendencije ljudskog bića da bude u interakciji i da uči od starijih i obrazovanijih.

Mlađa i starija djeca mogu imati koristi od podučavanja. Mlađa djeca mogu se obogatiti individualiziranim instrukcijama od starije djece, a kasnije se upoznaju s pregledavanjem materijala koji se podučava te postaju kompetentni prilikom podučavanja. Takva iskustva također povećavaju samouvjerenost i osjećaj vrijednosti kod starije djece. Podučavanje pruža i učeniku i učitelju iskustvo procesa podučavanja ili učenja, što je korisno za razvoj pozitivnih stavova prema učenju i školi. Mnogi dokazi upućuju na to da se motivacija djece povećava kada se radi u kooperativnim grupama za učenje te da to može poboljšati kvalitetu i jednakost u odnosima i postignućima u obrazovanju kasnije (Nicholls, 1979; prema Katz i sur., 1990). Širi raspon dobi u skupini te širi raspon ponašanja i uspješnosti bit će prihvaćen od strane odgojitelja, ali i djece. U mješovitoj skupini odgojitelj će moći uočavati razlike ne samo između djece, nego i kod svakog pojedinog djeteta. Prihvatljivo je da djetete bude ispred nekih vršnjaka u matematici, ali lošiji od njih u čitanju ili socijalnim vještinama i obratno. Točnije, rad je prilagođen djeci koja dolaze s različitim sposobnostima i iskustvima, manje se naglašava različitost, a više posebnost svakog djeteta.

¹ “Scaffolding” je sustav akcija kojima kompetentniji partner (odrasli ili vršnjak) podupire akciju djeteta, omogućujući mu funkcioniranje u zoni idućeg razvoja (Irović, 2008).

2.2. Emocionalni razvoj

Emocije su važni pokretači socijalnih interakcija, a emocionalni sadržaj koji se prenosi često određuje bit interakcije. Dijete u socijalnoj interakciji postupno uči regulirati svoje emocije, primjerice prevladati strah, ljutnju, tjeskobu, ili uživati kako bi postiglo uspješno funkcioniranje u zajednici s drugima. Tako i u mješovitim vrtićkim skupinama dolaskom djeteta u okruženje s drugom djecom različite i iste dobi ono uči kako se nositi s različitim emocijama poput straha, tuge ili ljutnje. Djeca uče kako čimbenici zajedničkih odnosa nisu samo zabava i bliskost, već i suparništvo i moć, a interferencija zadovoljstva i frustracije pomaže djetetu razumjeti kako odnosi uključuju oboje, usmjerujući ga da manje razmišlja i djeluje u apsolutnim vrijednostima (Ross, Bondy i Kyle, 1993).

Koncept koji se veže uz razvoj socijalnih vještina i kompetencije te je usko vezan uz emocije je i emocionalna inteligencija. Goleman (2008) emocionalnu inteligenciju opisuje kao “sposobnost spoznaje vlastitih emocija, integracija emocija i misli, razumijevanje emocija i reguliranje emocija radi vlastitog rasta i razvoja“. Prema takvu modelu emocije se smatraju važnim izvorima informacija koje olakšavaju razumijevanje i snalaženje u socijalnoj okolini. Djetetova mogućnost upravljanja uznemirujućim emocijama ili impulsima temelj je emocionalne inteligencije.

Postoji obilje dokaza (Katz i sur., 1990) kako djeca reagiraju na osjećaje i raspoloženja osoba oko njih vrlo rano u životu, stoga se odgojiteljima preporučuju razni načini reagiranja kojima mogu potaknuti emocionalni razvoj kod djece. Odgojitelj može pomoći dječjoj emocionalnoj razvijenosti interpretiranjem dječjih osjećaja i želja, objašnjavanjem ili opisivanjem djetetovih razmišljanja, potreba ili želja za koje vjeruje da su drugačija od ostale djece u nekom trenutku. Također trebaju poticati prihvaćanje svakog pojedinca jednako, u vrijeme posebnog stresa, anksioznosti uslijed prilagodbe i slično. Upravo ovu ulogu odgojiteljice u skupinama mješovite dobi mogu zamijeniti starija djeca, koja su već naučila izražavati svoje emocije te kroz svakodnevnu interakciju i igru s mlađima prenose znanja o tome, bilo svjesno ili nesvjesno. Važne odrasle osobe, roditelji i odgojitelji, ali u slučaju mješovite skupine i starija djeca mogu pomoći djeci da se konstruktivno usmjere i nose sa svojim osjećajima i impulsima. Primjerice, posredovanje u sukobima poseban je proces izgradnje rastuće sposobnosti djece da riješe sukob razgovorom i bez agresije. U tu se svrhu potiče prepoznavanje sukoba, dijeljenje mišljenja, dolazak do suglasnosti o rješenju te na kraju ocjenjivanje i primjenjivanje novog ponašanja.

2.3. Razvoj socijalne kompetencije

Pojam socijalne kompetencije široko se definira kao sposobnost iniciranja i održavanja zadovoljavajućih recipročnih odnosa s vršnjacima (Katz i McClellan, 2005). Znanje o tome da je to sposobnost zapravo nam daje do znanja da je djelomice biološki uvjetovano, ali i da se može tijekom života razvijati. Jurčević-Lozančić (2011a) promatra socijalnu kompetenciju u terminima prilagodljivosti i vještinama rješavanja socijalnih problema radi postizanja određenog cilja i pozitivnog razvojnog ishoda. Glavina i Višnjić-Jevtić (2010) navode kako je upravo predškolski i rani školski period osjetljiv za razvoj socijalne kompetencije. Poznato je kako većina djece društvene kontakte može i ostvaruje već od ranog djetinjstva, a ti kontakti s njegovim odrastanjem zahtijevaju sve veću uključenost i angažman. Stormshak i Welsh (2005) socijalnu kompetenciju tumače kao skup vještina ponašanja koja dovode do pozitivnih socijalnih odnosa djeteta i okruženja, a to su primjerice ljubaznost, suradnja i prikladna poslušnost, iskazivanje interesa za drugu djecu, ljude i događaje, aktivna socijalizacija te različite komunikacijske sposobnosti. Katz i McClellan (2005) razlikuju dva aspekta socijalne kompetencije: vršnjački status ili popularnost i prijateljstvo. Vršnjački status mjeri razinu u kojoj vršnjačka skupina prihvaća neko dijete te je jednosmjernan, a prijateljstvo je odnos koji pretpostavlja uzajamni odabir dvoje djece. Pri tome je moguće da je neko dijete jako popularno među vršnjacima, ali ne uspijeva razviti prijateljstvo, dok je moguća i obrnuta situacija. Ono što razni autori naglašavaju u ovom kontekstu razvoja socijalne kompetencije je da bi se ona razvila nije dovoljan samo model, kako se to nekada smatralo, već je djetetu potrebno pružiti priliku da manifestira i iskustveno nauči određene socijalne vještine.

Može se reći kako socijalne kompetencije nisu isto što i socijalne vještine. Socijalne vještine su socijalno prihvatljiva i naučena ponašanja koja omogućuju djetetu da ostvari interakciju na način koji dovodi do pozitivnih reakcija (Jurčević-Lozančić, 2011b), dok kompetencija određuje način na koji pojedinac usvojene socijalne vještine primjenjuje u okruženju. Može se reći kako je rezultat prikladne primjene socijalnih vještina – socijalna kompetencija. Odnosno, socijalne vještine su jedna od sastavnica ponašanja koja rezultiraju socijalnom kompetencijom, a odnose se na cjelokupnu kvalitetu socijalne akcije neke osobe (Jurčević-Lozančić, 2011a). Socijalne vještine tvore popis od mnogo vještina koje tijekom života osoba može naučiti i to sve od najranije dobi. Kontakt očima tijekom komuniciranja s drugom osobom, izražavanje svog mišljenja pred drugim ljudima, opažanje tuđih emocija i izražavanje empatije, sve su primjeri socijalnih vještina.

Djeca unutar heterogene skupine usklađuju vlastito ponašanje s potrebama i zahtjevima ostalih. Socijalne vještine i dispozicije poput pružanja pomoći, vodstva, suradničkog rada ili altruizma moraju se prakticirati i iskusiti kao izvor zadovoljstva tijekom cijelog djetinjstva. Katz i

McClellan (2005) navode kako se u skupinama mješovite dobi djeci pruža veći broj prilika za pružanje i primanje pomoći. Na taj način dolaze u prilike uvježbavati različita socijalna ponašanja i vještine, koja sve većim prakticiranjem dovode do razvoja socijalne kompetencije. Istraživanje koje su provele Glavina i Višnjić-Jevtić (2010) pokazalo je kako su djeca u heterogenim skupinama socijalno kompetentnija od djece u homogenim skupinama. One navode kako su djeca proaktivna bića koja sama i u interakciji s drugima razvijaju svoja znanja te su im potrebna mlađa djeca kojima će pomagati i starija, uz čije će akcije i komentare razmjenjivati i revidirati ono što su već naučili. Imitiranje starije djece efikasan je način učenja u toj dobi. Isto tako starija djeca imaju više prilika za senzibilizaciju potrebama mlađe djece. Jurčević-Lozančić (2011b) naglašava kako se interpersonalne, ali i intrapersonalne kompetencije djece razvijaju u poticajnom i uvažavajućem okruženju te raznolikim interakcijama djeteta s drugom djecom (sa starijim i mlađim vršnjacima), kao i odraslim osobama, što je upravo razlog zašto se u heterogenim skupinama socijalne kompetencije bolje razvijaju. Osim toga, istraživanja (Katz i McClellan, 2005) pokazuju kako su djeca manje izložena izolaciji od strane svojih vršnjaka u skupinama s djecom mješovite dobi, nego u skupinama iste dobi. Stoga možda nije slučajnost da nalazi ukazuju na to kako će socijalni razvoj (kao i intelektualni) biti ubrzan u skupinama s djecom mješovite dobi u odnosu na one iste dobi (Katz i McClellan, 2005). Djeca kod kojih postoje problemi u ostvarivanju odnosa ili komunikaciji s drugima mogu u ovakvim skupinama održavati dobre kontakte s mlađom ili starijom djecom. Postoje dokazi kako oni koji imaju slabije razvijene socijalne vještine u interakciji s mlađom djecom mogu znatno sazrijeti. Prigoda za takvu interakciju moguća je u skupinama s djecom mješovite dobi.

Socijalna percepcija također igra važnu ulogu u razvoju socijalne kompetencije. Stvaranje prijateljstva često se temelji na percepciji djeteta o ulogama vršnjaka u različitim društvenim kontekstima. Istraživački nalazi (Goldman, 1981) sugeriraju kako su djeca u skupinama različite dobi obično svjesna razlika i atributa povezanih s dobi. Uslijed toga i mlađi i stariji u mješovitim skupinama mijenjaju očekivanja ovisno o dobi drugih. U heterogenim se skupinama uočava da je verbalna komunikacija prikladnija među mlađim članovima mješovitih dijada i manje prikladna među starijim članovima, nego među djecom u situacijama kada su djeca iste dobi. Pojedinačne razlike nisu velike, što ukazuje da većina djece ima sposobnost precizno prilagoditi kvalitetu svog odnosa na temelju onoga kako atribuiraju svog sugovornika (Lougee, Grueneich i Hartup, 1977).

Dijete predškolske dobi najintenzivnije uči regulirati emocije, socijalna znanja i socijalno razumijevanje kroz interakcije s drugom djecom. Dobno heterogene skupine daju upravo tu mogućnost djetetu, omogućuju mu da nekome bude pomagač, ali i da drugo dijete pomaže njemu. Na taj način dijete sudjeluje u različitim interakcijskim odnosima, razvija empatiju kad je

nadmoćno i prihvaća nadmoćnije rješenje drugog djeteta, odnosno prihvaća kompromise, ali ih i stvara. Kroz ove aspekte svakodnevno usvaja socijalno prihvatljivo ponašanje te mu se omogućuje da s lakoćom razvija daljnje socijalne kompetencije koje će jednog dana od njega zahtijevati društvo. Navedeno potvrđuje i longitudinalno istraživanje Winslera i suradnika (2002) koji su pokazali kako su s prolaskom vremena djeca u mješovitim skupinama provela manje vremena sama, manje vremena s odgojiteljem i više vremena sa svojim vršnjacima. Promjene mogu biti uzrokovane razvojem, utjecajem vršnjaka (upoznaju se, pomažu jedni drugima da rade i ostanu usredotočeni), načinom rada odgojitelja koji postaje sve bolji u organiziranju i usmjeravanju dječjih aktivnosti ili naravno kombinacijom tih triju činitelja. Sve to pridonosi razvoju socijalnih vještina te naposljetku socijalne kompetencije.

2.4. Igra u heterogenim skupinama

Igra je produktivan, posredan način za proučavanje psihičkog razvoja djece jer se u njoj očituje zona sljedećeg razvoja (Duran, 2003). Osim toga, ona je i zona aktualnog razvoja jer u njoj dijete demonstrira već postojeće kompetencije i znanja. Duncan i Lockwood (2008) kažu kako je igra od središnje važnosti za intelektualni, socijalni, emocionalni, fizički i lingvistički razvoj djeteta te je ona prema tome prirodna potreba, a ne dodatna opcija koju dijete treba. Kao što je već istaknuto, djeca stječu i uče svoje socijalne vještine na različite načine. Učenje kroz igru je jedan od načina. Rezultati istraživanja (Glavina i Višnjić-Jevtić, 2014) su pokazali kako se djeca u heterogenim skupinama često odlučuju igrati s mlađom djecom. Razlozi za to vjerojatno su ti što u takvim situacijama starija djeca mogu biti u ulozi onoga koje je socijalno i društveno sposobniji te im to omogućuje vježbanje i eksperimentiranje sa socijalnim vještinama. Osim toga, smatra se da to češće čine jer se osjećaju kompetentnijima za pokretanje i planiranje aktivnosti, kao i za pružanje smjernica ili stvaranje pravila neke igre. Takvim ponašanjem stariji pokazuju mnogo veću osjetljivost prema potrebama drugih, naročito mlađih pripadnika skupine. Rubin, Bukowski i Parker (2007) navode kako se djeca od tri do pet godina češće igraju sa starijim vršnjacima. Objašnjavaju postizanje tog partnerstva u igranju pripisujući to zajedničkim interesima za igranje i sličnosti karaktera. Stoga je moguće zaključiti kako mlađa djeca pokazuju zanimanje za igru starijih, što stariji vide kao zajednički interes te ih zbog toga izabiru kao sudionike u igri. Djeca u heterogenim skupinama imala su veću vjerojatnost igranja u malim skupinama (2-5 djece), dok su se djeca u homogenim skupinama češće odlučila igrati u većim skupinama (više od 5 djece) (Rubin i sur., 2007). Pretpostavlja se kako mali broj djece u skupini zahtijeva puno veći međusobni fokus te zbog toga širi raspon socijalnih vještina, ali istodobno pruža više mogućnosti za razvoj već spomenutih socijalnih kompetencija.

Urberg i Kaplan (1986) nalaze kako u mješovitim skupinama (2-5 godina) s obzirom na kategorije igara prevladavaju igre uloga (simbolička igra) i funkcionalna igra koje su više interaktivnog, a manje paralelnog tipa. Čini se da su ove vrste igre one koje najlakše mogu zadovoljiti potrebe za igranjem u takvim skupinama. Prilikom igranja uloga starija djeca mogu usmjeriti igru, dodjeljivati uloge i posredovati u sporovima na način na koji mlađa djeca vjerojatno ne mogu. Funkcionalna igra prvenstveno je orijentirana na kretanje i uključuje malo verbalne interakcije, no njome dijete isprobava i razvija svoje sposobnosti. Funkcionalna igra uključuje aktivnosti u kojima većina djece može lako sudjelovati. Ova igra može predstavljati smanjenje prosječne razine igranja za stariju djecu, ali je korisna za mlađu djecu, stoga služi kao "tlo za upoznavanje" djece različitih dobnih skupina. Djeca u svakom slučaju mogu više naučiti od mlađih ili starijih, nego što mogu unutar dobnog homogene skupine. U dobnom mješovitoj igri, starija djeca mijenjaju ponašanje mlađih na način da se mlađa djeca igraju unutar zona proksimalnog razvoja starije djece i time podižu svoje sposobnosti na višu razinu (Vygotsky, 1978). Čak i kad se ne igraju izravno sa starijom djecom, mlađa djeca u takvoj mješovitoj skupini uče promatranjem i slušanjem starijih. Suprotno tome, starija djeca prakticiraju brigu i vodstvo u interakcijama s mlađima i poučavaju, a mlađa djeca ih nadahnjuju da se bave aktivnostima kojima grade svoju kreativnost i razvijaju maštu (Gray, 2011). Simbolička igra pozitivno je povezana s razvojem socijalne kompetencije i društvenih vještina (Westby, 2000; prema Glavina i Višnjić-Jevtić, 2014). Kernan (2011) ističe da se upravo u takvoj igri djeca susreću s razlikama u mišljenju, drugačijim odnosima i kriterijima koji određuju članstvo u skupini. Možemo pretpostaviti da djeca koja su kompetentnija u igranju, u ovom slučaju djeca u heterogenim skupinama, mogu organizirati i provoditi različite vrste igre od djece koja su manje društveno kompetentna. Rubin, Maioni i Hornung (1976) tvrde kako interaktivna igra djece predstavlja zreliji način igranja nego paralelna igra, stoga smatraju kako mješovite skupine omogućuju zreliju igru i optimalniji socijalni i kognitivni razvoj te sve ostale dobrobiti koje igra ima na dijete.

3. RODITELJI I ODGOJITELJI

Postoji mnogo dobrih razloga zbog kojih bi skrbnici, učitelji, odgojitelji i roditelji mogli oklijevati oko rada i uključivanja djece u dobno mješovite skupine u razdoblju ranog djetinjstva. Mogli bi se bojati kako će stariji prevladati mlađe ili da možda stariji neće imati dovoljno visoke izazove za daljnji razvoj te da će im mlađi u skupini možda smetati ili biti teret. Istraživanjima (Katz, 2005) je pokazano kako i ti potencijalni drugi rizici nisu veći za heterogene u odnosu na homogene skupine djece. U svakoj skupini postoji određeni raspon zrelosti, sposobnosti i iskustva. U svakoj je skupini vjerojatno da će neka djeca trebati pomoć u učinkovitom suočavanju s drugima, bez obzira na dobni raspon unutar nje. Ono što je važno jest da prilike koje se prirodno pojavljuju potiču djecu na odgovarajuće načine da pomognu i traže pomoć jedni od drugih. Odrasli mogu pomoći poticanjem starije djece da razmišljaju o načinima uključivanja mlađih u svoje planove ili kako im na određeni način objasniti da u nekoj aktivnosti ne mogu sudjelovati jer su mlađi (Reese, 1998). Premda mješovite skupine pružaju više prednosti, postoji problem nedostatka razumijevanja takvog programa, nedostatak znanja o tome među roditeljima i odgojiteljima te strah odgojitelja za dodatnom količinom vremena kojeg bi morali uložiti u razradu takvog programa i usavršavanje istog (Aina, 2001). Ono o čemu se rijetko priča jest da odgojitelji i roditelji, kao i djeca imaju koristi od dobno mješovite skupine jer promatraju kako djeca međusobno surađuju i rade jedni s drugima. Oni mogu doći do saznanja o tome kako djeca uče i rastu promatrajući djecu različite dobi i razina razvoja na okupu. Onemogućeno je korištenje generalizacija, primjerice svih četverogodišnjaka, a odgojitelji će vjerojatnije gledati, planirati i učiti od svakog djeteta kao pojedinca. Komunikacijom odgojitelja o takvom programu, roditelji će također naučiti više o svojoj djeci i o vrijednosti ranog obrazovnog iskustva koji potiče individualnost i pristup svakom djetetu kao pojedincu. Mješovite dobne skupine, unatoč tome što zahtijevaju trud, ponajviše odgojitelja, a onda i roditelja te njihovu međusobnu interakciju, mogu pružiti mnogo svim uključenima. Strah od promjene kod roditelja i odgojitelja smatra se najvećim problemom. Čini se da je komunikacija i snažno uvjerenje o tome zašto se promjene trebaju dogoditi najbolja obrana koju odgojna ustanova može imati pri izradi takvih programa. Whaley i Kantor (1992) navode kako je teško, ako ne i nemoguće za jednu odraslu osobu – odgojitelja, da pruži sve potrebne informacije roditeljima o njihovoj djeci jasličke te vrtićke dobi. Mješovita dobna skupina proširuje resurse koje odgojitelj pruža na nekoliko načina koji oslobađaju težinu očekivanja i potreba roditelja. Roditelji starije djece postaju izvor socijalne podrške i izvora informacija za roditelje dojenčadi dijeljenjem vlastitog iskustva. Roditelji starije djece također mogu biti podrška roditeljima dojenčadi koji su u procesu svakodnevnog odvajanja od svog djeteta. Osobito je olakšano ukoliko postoji jednosmjerno zrcalo koje gleda u sobu djece, kod

kojeg onda roditelji zastanu kako bi gledali svoju djecu i njihovo prilagođavanje. Roditelji starije i mlađe djece mogu zajedno gledati te imati vrijedne, neformalne razgovore.

Mješovite skupine odgojiteljima mogu ublažiti dosadu i smanjiti zadatak da konstantno zadovolje iste vrste potreba za mnogo djece u skupini. Primjerice, svako dijete u homogenoj jasličkoj skupini treba se kontinuirano hraniti, držati i najteže – razumjeti. Isto tako, sva djeca unutar homogene dobne skupine od dvanaest do osamnaest mjeseci imaju potrebu fizičke i emocionalne podrške dok nauče hodati, sva djeca homogene skupine dvogodišnjaka bore se s autonomijom i kontrolom, odvikavanjem od pelena i slično. U skupinama mješovite dobi postoje različite potrebe, stilovi i komunikacijske sposobnosti koje smanjuju napetost i vjerojatnije je da će potrebe svih biti ispunjene. Primjerice, starija djeca mogu se poslužiti žlicom dok odgojitelj razgovara s mlađom djecom koju treba hraniti. Skupine mješovite dobi također proširuju odgojiteljeve resurse za djecu, dok homogene skupine mogu ugroziti potencijalni napredak odgojitelja na način da usmjeravaju odgojitelje na vrlo uski raspon razvoja djeteta. Kao rezultat toga, često se za neke odgojitelje može čuti kako su "dobri samo s bebama, a ne sa starijom djecom" ili da samo "vole raditi sa starijom djecom, a ne s bebama". Miješanje djece različitih sklonosti u istu skupinu odgojiteljima omogućuje proširivanje vlastitih stajališta i iskustva.

Što se tiče prostornih i materijalnih uvjeta, Borovac (2014) je provela istraživanje u kojem je sudjelovalo 66 djece, iz tri kronološki heterogene odgojno-obrazovne skupine, u dobi od 2,5 do 7 godina, dvije na području grada Osijeka i jedna u područnom prigradskom dječjem vrtiću. Ona navodi kako su prostorije, odnosno sobe u kojima borave dobno mješovite skupine vrlo slične, na neki način ograničavaju autonomiju djeteta da samo prilagodi prostor za igru, ali i interakciju općenito. Uvidjela je i problem u organizaciji malog broja uglavnom sličnih stereotipnih centara (npr. centar kuhinje, građenja) s općenito nedovoljno materijala, a pogotovo poticajnog materijala. Također, smatra kako odgojitelji često ne prepoznaju dječju inicijativu i ne pridaju dovoljno pozornosti dječjoj inicijativi. Osim toga autorica zaključuje i kako vremenska organizacija u mješovitim skupinama koje je opažala još uvijek pokazuje priličnu rigidnost i nefleksibilnost u organiziranju života djece u ustanovi za rani i predškolski odgoj. Primjerice u nekim skupinama vidljiva je potreba poštivanja vremena koje je predviđeno za jelo, spavanje i igru. U sve je tri promatrane skupine vrijedio isti vremenski ritam. Upravo iz ovih navedenih rezultata istraživanja može se reći kako u Hrvatskoj ovakav način rada, iako postoji, još uvijek nije zaživio onako kako bi trebao, odnosno može se reći da ovakvi primjeri skupina pokazuju da se promjena ipak događa, ali da je potrebno usvajati još puno znanja, rada i iskustva.

4. IMPLIKACIJE ZA RAD PSIHOLOGA I STRUČNIH SURADNIKA

Iako većina odgojitelja ima oko dvadeset godina radnog staža i nekoliko godina iskustva rada u mješovitim skupinama, nikada tijekom svoga školovanja ili kasnije profesionalnog usavršavanja nisu imali nikakvu vrstu edukacije (predavanje, radionica i slično) o dobro mješovitim skupinama (Borovac, 2014). Upravo ovdje se vidi još jedna prilika za rad psihologa, ali i drugih stručnih suradnika u vrtiću. Njihov je zadatak upoznati roditelje i odgojitelje s ovakvim načinom rada, destigmatizirati dobro mješovite skupine i ukazati na njihove mnogobrojne prednosti, kontinuirano raditi s odgojiteljima te se zauzimati za njihove stručne edukacije. Među odgojiteljima uglavnom postoji negativan stav o dobro mješovitim skupinama budući da rad u takvoj skupini iziskuje više napora te odvikavanje od konvencionalnog načina rada odgojitelja. Upravo zbog toga stručni suradnici moraju senzibilizirati odgojitelje na ovakve načine rada, putem projekata ili radionica. Rezultati istraživanja provedeni u Hrvatskoj mogu poslužiti odgojiteljima, pedagogima i psiholozima kao temelj propitivanja vlastite pedagoške prakse i profesionalnosti te kao smjernica za unaprjeđenje pedagoške prakse i podizanje kvalitete u dobro mješovitim skupinama ustanova za rani i predškolski odgoj (Borovac, 2014). Stručni suradnik psiholog treba biti vrlo dobro upoznat i informiran o ovakvom načinu rada kako bi odgojiteljima mogao davati savjete i pružati pomoć. Borovac (2014) predlaže da prilikom podizanja kvalitete i kompetentnosti odgojitelja postoji potreba za kontinuiranom refleksijom i samorefleksijom odgojitelja o provedenim aktivnostima. U tome im uvelike može pomoći stručnjak, ponajprije psiholog koji je upućen u ovu problematiku, nudeći odgojiteljima liste koje bi im pomogle da prate svoj rad, organiziraju vrijeme, zapisuju bilješke i slično. Međutim, jak socijalni konformizam, a vjerojatno i strah, sprječava odgojitelje da promišljaju o tome kako mogu poboljšati svoj rad ili ga promijeniti na način koji više odgovara dobro mješovitim skupinama djece. Također, odgojiteljima treba omogućiti razumijevanje vlastite prakse kako bi dobili uvid u prirodu svojih postupaka, njihovu učinkovitost i stvarnu poziciju djeteta u ovakvom kontekstu.

Iz ovoga proizlazi neophodna podrška stručnog tima kroz refleksiju, edukaciju, osiguravanje uvjeta potrebnih za rad u skupinama s djecom mješovite rane i predškolske dobi, kao i podizanje kvalitete rada u ustanovama za rani i predškolski odgoj (Borovac, 2014). Unatoč tome, potrebno je još mnogo istraživanja na području Republike Hrvatske koja bi omogućila dovoljno saznanja psiholozima i drugima za provođenje projekata i radionica za roditelje i odgojitelje na način koji bi u našoj kulturi bio prihvaćen. Vrlo se mali broj psihologa i pedagoga, unatoč tome što se dobrobiti ovakvih skupina za djecu naglašavaju već barem jedno stoljeće, odlučuje za istraživanje raznih aspekata dobro mješovitih skupina. Razlog tomu najvjerojatnije je usporeni trend razvoja ovih skupina, nedorečeni zahtjevi od odgojitelja, konzervativnost u odgoju koja još

uvelike prevladava u hrvatskim vrtićima, kao i teškoće provođenja istraživanja s djecom. Također, zastupljenost heterogenih skupina u hrvatskim vrtićima još je uvijek vrlo mala u odnosu na homogene skupine koje prevladavaju.

U Hrvatskoj općenito gotovo da i nema eksperimentalnih psihologijskih istraživanja ponašanja djece u mješovitim i homogenim skupinama, razlika u stjecanju vještina ili dugoročnih ishoda za djecu. Stoga postoji velika potreba za rad istraživačkih psihologa u ovom području. Osim psihologa, primijećeno je kako se vrlo malo istraživanja bavi pitanjem razvoja jezika u heterogenim skupinama, gdje se vidi prilika i za rad i istraživanje logopeda. Dugoročni učinci veće količine razgovora kojoj su izložena mlada djeca u skupini sa starijom, prisutnost starije djece kao modela ili kakav to utjecaj ima na stariju djecu na sveukupnom razvoju jezika djece premalo su istraženi te je potrebno još saznanja u tom području.

5. ZAKLJUČAK

Suvremeno društvo donosi nove paradigme shvaćanja ustanova za rani odgoj i obrazovanje te sve je naglašeniji holistički pristup razvoju djeteta. Ponekad veliki nesrazmjer između konteksta doma u kojem dijete odrasta i vrtićkog okruženja može uzrokovati poteškoće. Stoga se sve više u svijetu, pa tako i u Hrvatskoj sve više naglašava grupiranje djece u dobno mješovite vrtićke skupine koje nalikuju obiteljskom okruženju. U takvom okruženju postoje stariji i mlađi koji međusobno komuniciraju, pomažu jedni drugima te surađuju s većim brojem djece različitog iskustva i kompetencija.

Socijalne vještine i kompetencije su već duži niz godina u ovakvim skupinama najčešće istraživane. Pritom se može zaključiti kako u tom području postoji i najveći broj nalaza koji pokazuju upravo pozitivne aspekte dobno heterogenih skupina. Naime, djeca unutar heterogene skupine usklađuju vlastito ponašanje s potrebama i zahtjevima ostalih. Socijalne vještine i dispozicije poput pružanja pomoći, vodstva, suradničkog rada ili altruizma moraju se prakticirati i iskusiti kao izvor zadovoljstva. U skupinama mješovite dobi djeci se također pruža i veći broj prilika za pružanje i primanje pomoći. Ono što je vrlo važno je da djeca kod kojih postoje problemi u ostvarivanju odnosa ili komunikaciji s drugima mogu u ovakvim skupinama održavati dobre kontakte s mlađom ili starijom djecom. Na području vrlo usko vezanog emocionalnog razvoja pokazano je kako se dolaskom djeteta u mješovitu vrtićku skupinu u okruženje s drugom djecom različite i iste dobi, ono uči nositi s različitim emocijama poput straha, tuge ili ljutnje. Djeca uče kako čimbenici zajedničkih odnosa nisu samo zabava i bliskost, već i suparništvo i moć, a interferencija zadovoljstva i frustracije pomaže djetetu razumjeti da odnosi uključuju oboje. Ulogu odgojitelja u skupinama mješovite dobi mogu zamijeniti starija djeca, koja su već naučila

izražavati svoje emocije te kroz svakodnevnu interakciju i igru s mlađima svjesno ili nesvjesno prenose znanja o tome. Igra je također značajno drugačija u skupinama s mješovitom djecom. Uočeno je da prevladavaju igre igranja uloga (simbolička igra) i funkcionalna igra koje su više interaktivnog, a manje paralelnog tipa. Mješovite skupine omogućuju zreliju igru i posljedično optimalniji socijalni i kognitivni razvoj. Mlađa djeca također pokazuju manje oslanjanja na odgojitelja te veće oslanjanje na svoje vršnjake u problemskim situacijama ili situacijama koje zahtijevaju brigu.

Vrlo je važno da roditelji i odgojitelji budu informirani te senzibilizirani ovakvim načinima rada vrtićkih skupina te da shvate kako, bilo njihovo dijete mlađe ili starije u skupini, svakako neće biti zakinuto niti usporeno u razvoju. Baš suprotno, pokazano je kako se djeca s poteškoćama i darovita djeca najbolje snalaze u ovakvim skupinama, što je sam dokaz toga da od dobno mješovitih skupina, ukoliko se program provodi adekvatno, može biti velike koristi.

6. LITERATURA

- Aina, O. (2001). Maximizing learning in early childhood multiage classrooms: Child, teacher, and parent perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 28(4), 219–224.
- Azmitia, M. (1988). Peer Interaction and Problem Solving: When Are Two Heads Better Than One?. *Child Development*, 59(1), 87-96.
- Borovac, T. (2014). Socijalna interakcija djece u dobno mješovitim skupinama ustanova ranoga i predškolskoga odgoja. Disertacija. Filozofski fakultet u Zagrebu, Odsjek za pedagogiju.
- Brown, A. L., i Palincsar, A.S. (1986). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. U L.B. Resnick (Ur.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (393-451). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. L., i Reeve, R. A. (1985). Bandwidths of competence: The role of supportive contexts in learning and development. U D.H. Feldman, i L.S. Liben (Ur.), *Development and learning: Conflicts or congruence?* Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe. (2008). Narodne novine, 10/97. i 107/07. Pribavljeno 8. rujna 2017.
http://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html
- Duncan, J., i Lockwood, M. (2008). Learning through play: a work-based approach for the early years professional. New York: Continuum International Publishing Group.
- Duran, M. (2003). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Galinec, M., i Višnjić-Jevtić A. (2016). Socijalna kompetencija djece rane i predškolske dobi u alternativnim predškolskim programima. *Učenje i nastava*, 2(4), 797 – 810.
- Glavina, E., i Višnjić–Jevtić, A. (2010). Socijalne kompetencije djece predškolske dobi u dobno heterogenim i dobno homogenim skupinama. U D. Šincek (Ur.), *Psihosocijalni aspekti nasilja u suvremenom društvu – izazov obitelji, školi i zajednici* (109 – 116). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet, Društvo psihologa Osijek.
- Glavina, E., i Višnjić–Jevtić, A. (2014). Differences in Children’s Play in Homogeneous and Heterogeneous Classes in a Kindergarten. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 69-79.
- Gmitrova, V., i Gmitrov, J. (2004). The primacy of child-directed pretend play on cognitive competence in a mixed-age environment: Possible interpretations. *Early Child Development and Care*, 174(3), 267-279.
- Goldman, J. A. (1981). Social Participation of Preschool Children in Same – versus Mixed-Age Groups. *Child Development*, 52(2), 644-650.
- Goleman, D. (2008). *Emocionalna inteligencija*. Zagreb: Mozaik knjiga.

- Gray, P. (2011). The Special Value of Children's Age-Mixed Play. *American Journal of Play*, 3(4), 500 – 522.
- Irović, S. (2008). Vršnjačka interakcija u kontekstu rješavanja spoznajnog zadatka. *Pedagoški istraživanja*, 5(1), 36 – 45.
- Jurčević-Lozančić, A. (2011a). Socijalne kompetencije i rani odgoj. U D. Maleš (Ur.), *Nove paradigme ranog odgoja* (153-176). Zagreb: Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Jurčević-Lozančić, A. (2011b). Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagoški istraživanja*, 8(2), 271 – 281.
- Katz, L. (1989). Mixed-Age Groups in Early Childhood Education. ERIC Digest. Izvor: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL. Preuzeto 2. travnja, 2017. s <https://www.ericdigests.org/pre-9212/mixed.htm>
- Katz, L.G., Evangelou, D., i Hartman, J.A. (1990). *The Case for Mixed-Age Grouping in Early Education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Katz, L.G., i McClellan, D.E. (2005). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
- Kernan, M. (2011). Children's and parents' perspectives on play and friendship. U M. Kernan i E. Singer (Ur.), *Peer Relationships in Early Childhood Education and Care* (27 –37). New York: Routledge.
- Lippitt, P. (1976). Learning through cross-age helping: Why and how. U V. Allen (Ur.) *Children as teachers. Theory and research on tutoring*(157–168). New York: Academic Press.
- Lougee, M.D., Grueneich, R., i Hartup W.W. (1977). Social Interaction in Same- and Mixed-Age Dyads of Preschool Children. *Child Development*, 48(4), 1353-1361.
- Ludeke, R. J., i Hartup, W. W. (1983). Teaching behaviors of 9- and 11-year-old girls in mixed-age and same-age dyads. *Journal of Educational Psychology*, 75(6), 908-914.
- Petrović – Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
- Reese, D. (1998). Mixed-age grouping: What does the research say, and how can parents use this information? *Parent News*, 5, 1–4.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia*. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Rogoff, B., i Wertsch, J.V. (1984). *Children's learning in the "zone of proximal development"*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ross, D.D., Bondy, E., i Kyle, D.W. (1993). Reflective teaching for student empowerment: elementary curriculum and methods. *Teaching education*, 8(1), 171-172.

- Rubin, K.H., Bukowski, W.M., i Parker, J.G. (2007). Peer interactions, relationships and groups. U W. Damon i N. Eisenberg (Ur.), *Social, Emotional and Personality Development, Handbook of Child Psychology* (573 – 645). New York: Wiley.
- Rubin, K.H., Maioni, T.L., i Hornung, M. (1976). Free Play Behaviors in Middle- and Lower-Class Preschoolers: Parten and Piaget Revisited. *Child Development*, 47(2), 414-419.
- Slavin, R.E. (1987). Developmental and Motivational Perspectives on Cooperative Learning: A Reconciliation. *Child Development*, 58, 1161-1167.
- Stormshak, E. A., i Welsh, J. A. (2005). Enhancing social competence. U D. M. Teti (Ur.), *Handbook of research methods in developmental science* (271–294). Oxford, UK: Blackwell.
- Urberg K.A., i Kaplan M.G. (1986). Effects of classroom age composition on the play and social behaviors of preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 7(4), 403–415.
- Vygotsky, L.S. (1978). Interaction Between. Learning and Development. U Gauvain i Cole (Ur.), *Readings on the Development of Children* (34 - 40). New York: Scientific.
- Winsler A., Caverly S.L., Willson-Quayle A., Carlton M.P., Howell C., i Long G.N. (2002). The social and behavioral ecology of mixed-age and same-age preschool classrooms: A natural experiment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(3), 305–330.
- Whaley K.L., i Kantor R. (1992). Mixed-age grouping in infant/toddler child care: Enhancing developmental processes. Child & Youth Care Forum. *Journal of Research and Practice in Children's Services*, 21(6), 369-384.