

Poticanje razvojnih potreba djece predškolskog uzrasta

Pavletić, Mia

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:714590>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-23**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJ

Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju

Diplomski sveučilišni studij pedagogije (dvopredmetni)

Mia Pavletić

**Poticanje razvojnih potreba djece predškolskog
uzrasta**

Diplomski rad

Zadar, 2020.

Sveučilište u Zadru
Odjel za pedagogiju
Diplomski sveučilišni studij pedagogije (dvopredmetni)

Poticanje razvojnih potreba djece predškolskog uzrasta

Diplomski rad

Student/ica:
Mia Pavletić

Mentor/ica:
izv. prof. dr. sc. Rozana Petani

Zadar, 2020.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Mia Pavletić**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Poticanje razvojnih potreba djece predškolskog uzrasta** rezultat mogega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mogega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mogega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 07. srpanj 2020.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. POIMANJE DJETINJSTVA	2
1.2. Slika o djetetu	3
3. RAZVOJNE POTREBE DJETETA	6
4. RAZVOJ DJETETA PREDŠKOLSKE DOBI	10
5. INSTITUCIONALIZACIJA PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA 14	
6. KURIKULUM PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA	16
7. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	21
7.1. Predmet istraživanja	21
7.2. Cilj istraživanja	21
7.3. Zadaci istraživanja	21
7.4. Metode i postupak istraživanja	21
8. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA	23
8.1. Potreba za sigurnošću i zaštićenošću	23
8.1.1. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje - Hrvatska	24
8.1.2. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja- Engleska	24
8.1.3. Kurikulum ranog odgoja i obrazovanja – Švedska.....	25
8.1.4. Kurikulum ranog odgoja i obrazovanja – Novi Zeland	26
8.2. Potreba za samostalnošću	26
8.2.1. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje- Hrvatska	27
8.2.2. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja - Engleska	27
8.2.3. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja – Švedska	28
8.2.4. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja – Novi Zeland	28
8.3. Potreba za komunikacijom	28
8.3.1. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje- Hrvatska	29
8.3.2. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja – Engleska.....	29

8.3.3. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja - Švedska.....	30
8.3.4. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja – Novi Zeland	30
8.4. Potreba za osamljivanjem	30
8.4.1. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja – Švedska	31
8.4.2. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja – Novi Zeland	31
8.5. Potreba za kretanjem	31
8.5.1. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje- Hrvatska	32
8.5.2. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja – Engleska.....	32
8.5.3. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja – Švedska	32
8.5.4. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja – Novi Zeland	33
8.6. Potreba za odmorom	33
8.6.1. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje- Hrvatska	33
8.6.2. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja – Engleska.....	34
8.6.3. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja – Švedska	34
8.6.4. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja – Novi Zeland	34
8.7. Potreba za aktivnošću.....	34
8.7.1. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje- Hrvatska	35
8.7.2. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja – Engleska.....	35
8.7.3. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja – Švedska	36
8.7.4. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja – Novi Zeland	36
9. ZAKLJUČAK	38
10. LITERATURA	38
11. POPIS SLIKA	44
12. SAŽETAK.....	45
13. SUMMARY.....	46

1. UVOD

U ovom radu pozornost se prvenstveno usmjerava na definiranje, analizu i proučavanje razvojnih potreba djeteta kroz kurikulume različitih država. Ono što je u središtu istraživanja su osnovne dječje potrebe tijekom predškolskog odgoja i obrazovanja te način na koji se te potrebe zadovoljavaju kroz planove i programe za predškolski odgoj i obrazovanje u četiri različite države, odnosno kroz kurikulume predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj, Engleskoj, Švedskoj i Novom Zelandu. Dosadašnja istraživanja većinom su se usmjeravala na razvojna područja djeteta u smislu socio-emocionalnog, kognitivnog razvoja, razvoja govora i motoričkog razvoja. Iz tog razloga područje razvojnih potreba nije dovoljno obuhvaćeno dosadašnjim istraživanjima te se smatra da je ova tema vrijedna istraživanja. Cilj ovog istraživanja je analizirati na koji način su kurikulumi različitih država usmjereni na zadovoljavanje dječjih potreba te međusobna usporedba istih.

U teorijskom dijelu daje se pregled osnovnih postavki i načina tumačenja djetinjstva kroz različite teorije te svrha predškolskih ustanova u zadovoljavanju osnovnih dječjih potreba kao i važnost odgajatelja u istom. Također se prikazuje na koji način se pristupalo djetinjstvu, odnosno kako se mijenjala slika o djetetu kroz različita povijesna razdoblja. Zatim se daje jasan pregled razvojnih potreba djece nastalih kroz Maslowljevju teoriju hijerarhije potreba te razvoj djeteta predškolske dobi kroz socio-emocionalni, kognitivni i motorički razvoj te razvoj govora. Potom se prikazuje kako dolazi do institucionalizacije predškolskog odgoja i obrazovanja koju podupire i promjena u modernim društvima. Slijedi navođenje osnovnih postavki kurikuluma za predškolski odgoj i obrazovanje te osnovnih postavki četiri analizirana kurikuluma Hrvatske, Engleske, Švedske i Novog Zelanda.

Drugi dio rada započinje metodologijom u kojoj su jasno razrađeni predmet, cilj, zadaci i postupak istraživanja. Na temelju metodologije su analizirani i interpretirani rezultati.

2. POIMANJE DJETINJSTVA

Kako navodi Vukasović (1995) osnova za zdravu tjelesnu konstituciju, prve spoznaje i interesi, intelektualni i emocionalni život, osnove za budući karakter djeteta, prve radne navike i socijalna prilagođenost oblikuju se već u predškolsko doba. Uvjeti u kojima dijete odrasta često će utjecati na čitav daljnji napredak i razvoj, stoga je predškolski odgoj jedna od najvažnijih komponenti tokom života. Upravo zato važno je dati veliku pozornost proučavanju i istraživanju predškolskog odgoja i svih komponenti koje ono sadrži.

Svako dijete zaslužuje najbolji mogući početak života i potporu koja će im omogućiti da ispune svoje potencijale. Djeca se brzo razvijaju u ranim godinama života, stoga iskustva koja steknu od prve do pete godine života imaju veliki utjecaj na njihovu budućnost. Svako dijete ima pravo na sigurno, sretno i podržavajuće djetinjstvo (SFEYFS, 2017).

U najranijim godinama života djeci je potrebna pravilna prehrana, zaštita, sigurnost i stimulacija, komunikacija, igra i odgovarajuća pažnja. Istraživanja pokazuju da se dječji mozak razvija brže u prve 2-3 godine nego u bilo kojem drugom trenutku u životu. Upravo zbog toga djetinjstvo je najosjetljivije razdoblje u životu (Black i sur., 2017), a veliki utjecaj na razvoj i odgoj ima socijalno i fizičko okruženje djeteta (Miljak, 2009). Djetinjstvo se danas promatra kao posebna i odvojena društvena kategorija, čime ono ne može biti dobro kontrolirano i predvidljivo, već usmjereno na opću percepciju djeteta (Šagud, 2014).

Kako navodi Woodhead (2012, prema Jurčević-Lozančić, 2018) suvremeni teorijski pristupi, zajedno s empirijskim istraživanjima iz pedagogije, sociologije, psihologije, antropologije, etnografije i drugih srodnih znanosti, tumače djetinjstvo kao društveni konstrukt različito shvaćen u različitim kulturama. Stoga, zbog razlike u poimanju djetinjstva, možemo govoriti o pedagoškoj rekonstrukciji djetinjstva koja nije jedinstvena pojava, već složeni zbroj različitih odnosa i utjecaja. Djetinjstvo je sociokulturni fenomen, odnosno društvena struktura koja je u odnosu s drugim strukturama, vrijednostima i ideologijama društva. Dijete se aktivnim sudjelovanjem u određenim aktivnostima prilagođava određenim strukturama i aktivno ih mijenja i nadograđuje.

Odrastanje djeteta u suvremenom društvu predstavlja velik izazov za roditelje i stručnjake u odgojno-obrazovnim ustanovama (Šagud, 2014). Temelji za kvalitetan rast i razvoj djeteta, odnosno uvjeti koji omogućuju cjelovit razvoj postavljaju se već u početku života, na način da se potiče tjelesni, emocionalni, socijalni i intelektualni razvoj (Valjan Vukić, 2012).

Black i sur. (2017) definiraju razvoj djeteta kao proces sazrijevanja i interakcije koji rezultira napredovanjem motoričkih, kognitivnih, jezičnih, socijalno-emocionalnih i samoregulirajućih sposobnosti. Iako je razvojni proces sličan među različitim kulturama, djeca napreduju u različitim smjerovima s obzirom na stečene vještine specifične za njihovu kulturu. Stjecanje vještina i učenje u srednjem djetinjstvu, tijekom adolescencije i u odrasloj dobi nadograđuje se na temeljne sposobnosti stečene tokom ranog djetinjstva.

Djeca dostižu razvojni potencijal kada steknu razvojne kompetencije za akademska, bihevioralna, socijalno-emocionalna i ekonomska dostignuća. Na stjecanje kompetencija utječe više faktora, uključujući zdravlje, prehranu, sigurnost, brigu i rano učenje. Ove domene su u međudnosu i mogu se međusobno jačati kroz razvojni proces, odnosno dvosmjerne interakcije, koje pokreću djeca i njegovatelji, a održava ih okruženje (Black i sur., 2017). Predškolsko obrazovanje stoga može potaknuti, osnažiti, ali i umanjiti potencijale koje dijete ima, upravo zbog toga izrazito su važni kultura i kurikulum u predškolskoj ustanovi (Šagud, 2014).

1.2.Slika o djetetu

Locke sa svojim empirizmom kao i Rousseau s romantičnom slikom djetinjstva započinju raspravu o prirodi i položaju djeteta. Djetinjstvo se prikazuje kao idilično razdoblje u kojem je dijete ispunjeno radošću, zaštitom i odnosom ovisnosti i neovisnosti. U industrijskom razdoblju djetetu se prilično rano nameće ulazak u svijet rada i samim time otvara se prostor za promišljanje o dječjim pravima, brizi za zdravlje i razvoju djeteta. Potom razvojna psihologija doprinosi definiranju faza razvoja djeteta gdje svaku fazu karakteriziraju specifična misao, komunikacija i utjecaj djetetove okoline (Šagud, 2014).

Kako navodi Bašić (2011) Ariesova teza o djetinjstvu služila je kao prekretnica. Ona ne promatra djetinjstvo kao razvojnu fazu, kao što je to bilo u psihologiji tokom 20. stoljeća, kada je naturalistička predodžba služila kao teorijska osnova za pedagošku teoriju i praksu, djetinjstvo sada više nije prirodna konstanta, kako se to prije smatralo, već promjenjivi fenomen unutar generacijskog poretka. Nova slika djeteta definira dijete kao subjekt vlastitog razvoja, gdje se sve veća važnost pridaje osjetilnom iskustvu, emocionalnoj inteligenciji te suvremenim promjenama tijekom odrastanja. Dijete samostalno utječe na vlastiti razvoj te odgoj i obrazovanje, a odrasla osoba mu u tome može samo pomagati i podupirati ga (Miljak, 2009).

Kako navodi Kellett (2010, prema Šagud, 2014) djetinjstvo se promišlja iz dvije osnovne paradigme, tj. razvojne psihologije i sociologije. U tom pogledu razlikuje se nekoliko modela djetinjstva:

1. *Model prekretnica u razvoju*, tradicionalni je model definiran kroz teoriju razvojne psihologije prema kojem dijete prelazi iz jedne u drugu fazu razvoja, definiranu normama, standardima, kompetencijama, odstupanjima i patologijama. Misaone i kognitivne kompetencije djelomično oblikuju i proces rasta i razvoja u djetinjstvu.
2. *Model plemenskog djeteta* usmjerava se na socijalne komponente i autonomiju u kulturnom kontekstu. Kompetencije djece specifične su i ne mogu se temeljiti na svijetu odraslih, odnosno djetinjstvo se jasno razlikuje od svijeta odraslih.
3. *Model djetinjstva iz perspektive odraslog djeteta* još uvijek stavlja jasnu granicu između odraslih i djece, no ovdje se djeca doživljavaju kao manje važna te je veća usmjerenost na svijet odraslih.
4. *Model socijalnog djeteta* ovdje je djetinjstvu pridana znatno veća važnost, djeca su aktivno uključena u aktivnosti i razvijaju vlastiti identitet. Dječje kompetencije su različite od svijeta odraslih, a ne inferiorne. Djeca stvaraju vlastiti identitet s obzirom na društveni i kulturni kontekst.

Interpretativna reprodukcija je novi koncept koji promatra djecu kao aktivne sudionike u društvu koji će moći pridonijeti reprodukciji i kulturnim promjenama (Corsaro, 2005, prema Grgić, 2018). Za modernu sliku djeteta presudno je da dijete tijekom prvih godina svog života stekne znanja i modele iz svog okruženja, te da sociokulturni procesi razumijevanja određuju načine i obrasce kako dijete surađuje sa svojim okruženjem. Dijete

više nije objekt ili pasivan primatelj skrbi i zaštite odraslih, već društveno i kulturno biće koje aktivno doprinosi njegovom osobnom razvoju (Jurčević-Lozančić, 2018).

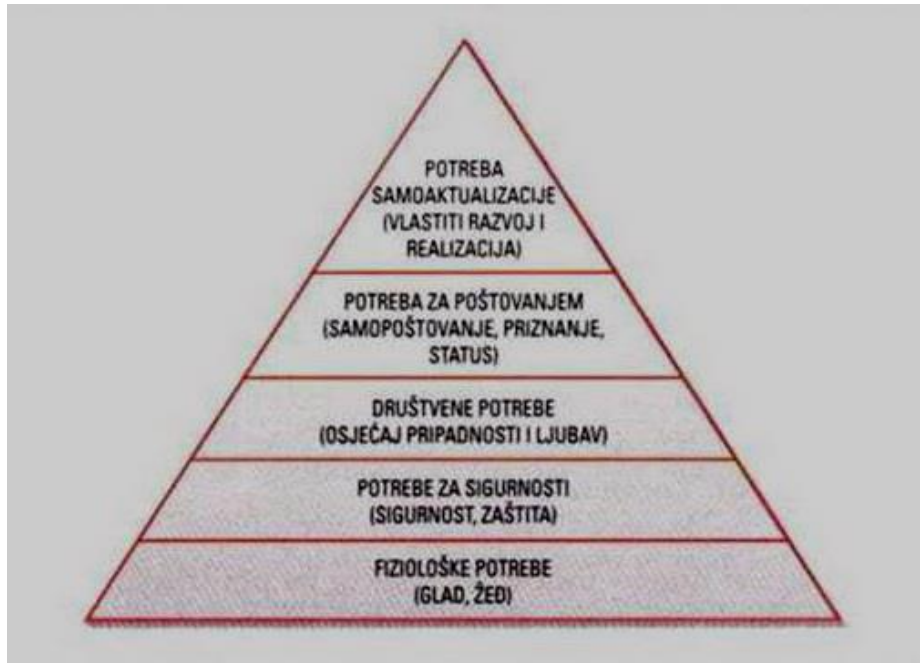
Kultura djetinjstva definirana je kontekstom u kojem djeca žive, uče i razvijaju se te pomaže u izgradnji njihovog identiteta. S obzirom na novu sliku djeteta i djetinjstva dolazi i do promjena u pedagoškoj praksi kao i drugačijeg pozicioniranja djeteta u svijetu odraslih (Šagud, 2014). Ovo *promijenjeno djetinjstvo* slijedila je i potreba za istraživanjem uvjeta odrastanja djece. Uvjete odrastanja tako ne čine samo izvanjski društveni uvjeti već i sama slika djeteta koju odrasli stvaraju. Takva slika ima takozvanu heurističku vrijednost i može poslužiti kao uzorak za istraživanja o predodžbama koje utječu na društvo, odgojne prakse kroz povijest ili pak na definiranju „pedagoškog djetinjstva“ kao bitne razvojne faze u prostorima predviđenim samo za igru i učenje (Bašić, 2011).

3. RAZVOJNE POTREBE DJETETA

Kako bi se dijete razvilo nije dovoljno samo prenositi znanja i umijeća, već stvoriti socijalne i prirodne uvjete za upoznavanje i razvijanje vlastitih mogućnosti djeteta. Temeljni zadatak je pružiti djetetu sigurnost, odnosno povjerenje da je svijet uređen i da u njemu postoje relativno trajne veze te da ga dijete može razumjeti, zatim da može savladati životne zadatke (samo ili uz pomoć drugih) i da može djelovati te da to djelovanje ima smisla. Time se stvara osjećaj pripadanja i suglasnosti sa svijetom te razvija samopouzdanje (Bašić, 2011).

Dijete predškolske dobi ima različite potrebe naspram djeteta školske dobi. U tijeku predškolskog odgoja i obrazovanja središte interesa stavlja se na zadovoljavanje dječjih potreba. Kako bi zadovoljili njihove potrebe djeci je potrebno pružiti predvidljivost, linearnost, ritam i rituale, u skladu s tim dijete će biti spremno na prepreke koje ga očekuju u budućnosti (Velički, 2009).

Potrebe koje se trebaju zadovoljiti u ovom razdoblju dječjeg razvoja su potreba za kretanjem, za novim spoznajama, za boravkom na otvorenom prostoru te za nesmetanom igrom (Nikić, 1993). Na ljudske potrebe usmjerio se i Abraham Maslow koji je pokušao povezati istraživanja koja se odnose na ljudsku motivaciju. On je postavio 5 grupa potreba koje utječu na motivaciju za djelovanjem, a one su podijeljene u dvije skupine, odnosno potrebe vezane za nedostatak i potrebe za rastom, ove potrebe povezane su jedna s drugom i prelazak na svaku slijedeću mora biti popraćen zadovoljavanjem prethodne (Puljić, 1980). Nakon što je zadovoljena svaka od tih potreba, ako se u nekom budućem trenutku otkrije nedostatak, osoba će pokušati ukloniti nedostatak. Prve četiri razine su fiziološke potrebe (glad, žeđ, itd.), potreba za sigurnosti (osoba je izvan opasnosti), potreba za pripadnošću i ljubavi (udruživanje s drugima, biti prihvaćen) i potreba za samoostvarenjem (postići, biti kompetentan, steći odobrenje i priznanje) (Huitt, 2017).



Slika 1. Maslowljeva hijerarhija potreba (2018)

Izvor: <http://zgpd.hr/2018/07/31/abraham-maslow/>

Osnovne potrebe djece, kroz Maslowljevu teoriju definirali su Prince i Howard (2002) navodeći kako djeca tokom rane dobi moraju zadovoljiti osnovne potrebe kako bi mogli razviti vlastite potencijale. Kako bi zadovoljili potrebu za sigurnošću djeca trebaju imati stabilnost, sigurnost, zaštitu ali i ovisnost o drugima te biti oslobođeni od osjećaja straha, kaosa ili anksioznosti. Anđelković i sur. (2012) ističu kako većina teorijskih istraživanja prikazuju potrebu za nježnošću, sigurnošću i povjerenjem, te potrebu za autonomijom, nezavisnošću i jasno iskazanim pravilima kao izrazito bitne u odgoju i obrazovanju djeteta. Djeca tako od početka života traže potvrdu ljubavi ili pripadnosti te ukoliko osjete da im je ta ljubav i pripadnost uzvrćena moći će razviti čvrste i uspješne veze u budućnosti. Samopoštovanje je, također izrazito bitno, jer ako dijete smatra da je kompetentno u obavljanju bilo kakvih aktivnosti, imati će veću intrinzičnu motivaciju za tu istu aktivnost te će biti uspješnije u savladavanju prepreka u budućnosti. Ukoliko je zadovoljena potreba za samopoštovanjem, dijete će se moći ostvariti (Prince i Howard, 2002).

Henry Murray zanemaruje fiziološke potrebe te se usmjerava na socijalne potrebe, one su naučene i stvaraju psihičku napetost koja usmjerava pojedinca ka cilju, zadovoljavanjem potrebe, odnosno ostvarenjem cilja umanjuje se i napetost. On navodi dvadeset potreba među njima su i potrebe za samostalnošću, agresivnošću, druženjem, postignućem, izbjegavanjem neuspjeha, razumijevanjem i dr. Razvijanje određene potrebe ovisi o izlaganju djeteta pritiscima u okolini, kulturnom i socijalnom okruženju (Vizek-Vidović i sur., 2014).

Bašić (2015), s druge strane objedinjuje ove potrebe te navodi kako razvoj djeteta može biti cjelovit, jedino ukoliko su one zadovoljene. Ovdje navodi sedam razvojnih potreba: potreba za privrženosti, dodirom, sigurnosti i zaštićenosti, potreba za samostalnosti, potreba za komunikacijom (s odraslima i djecom), potreba za osamljivanjem, potreba za kretanjem, potreba za odmorom (snom) i mirovanjem te potreba za aktivnošću (igra, rad i učenje). Ove potrebe prate prirodni razvoj djeteta i međusobno su povezane. Ove emocionalne, socijalne i kognitivne potrebe su u svakom razdoblju specifične i djeca su ih na nekim stupnjevima razvoja sposobna prepoznati i artikulirati. Ukoliko je obitelj osjetljiva na djetetove razvojne potrebe, dijete će osjećati emocionalnu sigurnost, nezavisnost, socijalnu kompetenciju i temelj za daljnji intelektualni razvoj (Anđelković i sur., 2012).

Suvremeni pristupi usmjereni su na stimulativno i primjereno okruženje kako bi razvoj djeteta bio cjelovit. Humanističko-razvojna koncepcija predškolskog odgoja pretpostavlja da zadovoljavanje djetetovih primarnih potreba, utječe na sve aspekte djetetova razvoja od tjelesnog, intelektualnog, emocionalnog i socijalnog (Mlinarević, 2000).

Iako je svako dijete posebno i na drugačiji način doživljava svijet oko sebe te u skladu s tim i djeluje, sva djeca od rođenja imaju osnovne razvojne potrebe koje se trebaju zadovoljiti kako bi se dijete moglo neometano razvijati. Osnovne potrebe djece povezane su sa njihovim uzrastom, kako djeca rastu, tako određene potrebe dolaze u prvi plan, dok se druge potiskuju. Iste potrebe djece mogu se manifestirati na različite načine ovisno o dobi i zrelosti djeteta. Osnovne potrebe kod djece puno su jednostavnije i očiglednije nego kod odraslih osoba stoga je njihovo proučavanje bitno kako bi ih mogli bolje razumjeti (Jusić, 2006).

Kako navodi Vivodinac (2007), svaka vrtićka skupina ima svoje zahtjeve, ali osnovni cilj svake predškolske ustanove treba biti zadovoljavanje djetetovih osnovnih potreba, poticanje sretnog odrastanja i cjelovitog razvoja. Odgajatelji imaju odgovornost za zadovoljavanje dječjih potreba za sigurnosti, privrženosti, kretanjem, odmorom, aktivnosti, samostalnosti, komunikacijom i osamljivanjem i sve su ove potrebe međusobno povezane. Kada djeca razviju povjerenje, to će ih potaknuti na komunikaciju različite aktivnosti, istraživanje, kretanje i slično. Kako djeca postaju sve spretnija i dosegnu postavljeni cilj, grade samopouzdanje koje im pomaže da postanu sve samostalnija (Martinović, 2015).

4. RAZVOJ DJETETA PREDŠKOLSKE DOBI

Kako navode Starc i sur. (2004) razvoj djeteta očituje se u raznim promjenama u osobinama, sposobnostima i ponašanju, čime dijete postaje sve okretnije, prilagodljivije, društvenije i sposobnije. Čovjek se razvija tijekom cijelog života, a najveće promjene događaju se upravo kod djece, stoga su i najzanimljivije za istraživanje i proučavanje. Ovim područjem ponajviše se bavi razvojna psihologija te su vrlo jasno definirana različita razvojna područja: socio-emocionalni, kognitivni razvoj, razvoj govora i motorički razvoj. Iako se razvija u predvidljivim koracima, svako dijete ovim područjima razvoja daje i individualnu notu, jer razvoj nije pravocrtan, već napredak u jednom području prati zastoje u nekom drugom području. Ono što definira razvoj su nasljedni i okolinski faktori, a obilježen je fleksibilnošću, dinamikom i socijalnim kontekstom.

Djeca između treće i šeste godine počinju stvarati povjerenje prema drugim ljudima, tada ona uče o samokontroli i predstavljanju sebe i svojih potreba na način koji je društveno prihvatljiv, zajedno s time dolazi i do nezavisnosti u određenim aktivnostima. Tokom ovih godina dolazi do brojnih promjena jer osim toga ona tada uče i komunicirati (Milić, 2007).

Stoga se odgoj u dječjem vrtiću treba temeljiti na suradnji, komunikaciji i prenošenju informacija u odnosu s obitelji. Također, važno je poticati sudjelovanje djeteta kako bi ono bilo aktivni čimbenik svog razvoja. Dječji vrtić je mjesto igre i učenja, življenja i treba biti otvoren i fleksibilan, cijela organizacija vrtića mora biti usmjerena na potrebe djeteta, jer se ona reflektira na razvoj djeteta (Miljak, 1996, prema Mlinarević, 2000). Curtis i O'Hagan (2003) smatraju da kako bi zadovoljili različite potrebe djece, praktičari trebaju uzeti u obzir i planirati kako zadovoljiti potrebe dječaka i djevojčica, darovite djece, djece s teškoćama u razvoju, djece iz svih društvenih, kulturnih i religijskih pozadina. Veliku važnost za razvoj ima i dobro planirana igra, kako u zatvorenom tako i na otvorenom prostoru.

Kako navodi Starc i sur. (2004) razvoj djeteta sastoji se od više povezanih dimenzija (tjelesni, spoznajni, emocionalni i socijalni razvoj) te počinje prije rođenja. Razvoj je donekle predvidljiv, a učenje se odvija u očekivanim sekvencama, samo s varijacijama na individualnoj razini djeteta. Razvoj je rezultat djetetove interakcije s okolinom i predmetima te je aktivni nositelj vlastitog razvoja. Znanje o karakteristikama razvoja,

redosljednu fazu i individualnim značajkama djeteta stvara mogućnost za optimalne uvjete za razvoj.

Suvremena literatura izdvaja socijalni i emocionalni razvoj kao međuovisne procese razvoja. Kako bi se dijete razvilo emocionalno, taj razvoj mora pratiti i socijalni razvoj (Bašić, 2016). Kako navode Brajša-Žganec i Slunjski (2006) važan aspekt u socio-emocionalnom razvoju je dječja povezanost sa svijetom ljudi, stvari i događaja, na temelju sposobnosti da dijete uoči i razumije svoje i tuđe emocije. Na taj način djeca uče obrasce ponašanja i na temelju toga mogu se ponašati u skladu sa definiranim socijalnim obrascima.

Socio-emocionalni razvoj ima tri cilja: treba se stvoriti osjećaj prema vlastitom biću, preuzeti odgovornost za sebe i druge te razviti prosocijalno ponašanje. Pokazatelj primjereno razvijenog djeteta očituje se u povjerenju koje dijete ima u sebe, ali i druge, u jasnoj komunikaciji bez frustracija te znanju o tome kako se kvalitetno zabaviti (Milić, 2007). Djeca nauče prepoznati neke od osnovnih emocija vrlo brzo nakon rođenja, no svako dijete na svoj način doživljava određene emocije i to ovisi o vlastitoj percepciji djeteta, nasljednim karakteristikama temperamenta i modelu ponašanja u djetetovoj okolini. U drugoj godini djeca osvještavaju svoje emocionalno ponašanje i uče složenije emocionalne procese i to stvara preduvjete za razvoj. Kroz drugu i treću godinu zajedno s razvojem jezika dijete kognitivnim procesima tumači emocionalne reakcije iz okoline (Brajša-Žganec i Slunjski, 2006).

Kognitivni razvoj definiran je kapacitetima i načinom funkcioniranja mozga, a temelji se na vlastitom viđenju svijeta kroz oči djeteta, njegovom načinu razmišljanja te na koji način i što dijete uči (Milić, 2007). Dijete se pravilno razvija ukoliko na temelju onoga što je već savladalo, stvara nove spoznaje i nove vještine (Nikić, 1993). Kognitivni razvoj upućen je na socio-emocionalni, u onom smislu u kojem će prihvaćeno i voljeno dijete imati veću želju za istraživanjem svoje okoline. Kognitivni razvoj je unutarnja aktivnost kojom dijete dolazi do rješenja za konkretne probleme s kojima se susreće (Nikić, 1993). Da bi se dijete adekvatno kognitivno razvilo ono mora razviti sposobnost učenja i rješavanja problema, odnosno inteligenciju, zatim razvoj logičkog razmišljanja kroz prikupljanje informacija, organiziranje vlastitih spoznaja i misli te na kraju sposobnost

predstavljanja i simboličkog mišljenja, odnosno korištenje predmeta na djetetu jedinstven način, što mu omogućava razvoj mašte i apstraktnog mišljenja (Milić, 2007). Pozitivan učinak na kognitivni razvoj ima institucionalizirano predškolsko obrazovanje, jer doprinosi razvijanju pamćenja, rješavanju problema i većem stjecanju znanja od okoline u kojoj se dijete nalazi, čak i više nego djeca koju su čuvali roditelji, bake ili dadilje (Clarke-Stewart, 1989; prema Baran, 2013).

Kako se objekti i ideje predstavljaju kroz riječi, tako je i razvoj govora izravno povezan s kognitivnim razvojem. Razvoj govora temelji se na razumijevanju i komunikaciji kroz riječi. Već od rođenja dijete ima sposobnost verbalno i neverbalno komunicirati s okolinom (Milić, 2007). Kako navodi Velički (2009) neposredna interakcija s ljudima omogućava i poboljšava djetetov razvoj u govoru, čitanju i pisanju. Ukoliko je djetetu ovakva interakcija uskraćena dovodi do smanjenja sposobnosti u usmenom i pismenom izražavanju, odnosno kvalitete verbalne i neverbalne komunikacije. Kako navodi Milić (2007) ciljevi razvoja govora očituju se kroz razvoj sposobnosti samog govora i slušanja te razvoj čitanja i pisanja. Kvalitetan govor je temelj za ovladavanje čitanjem i pisanjem. Pri razvoju govora vrlo je važno da dijete izgovara rečenice, ali i gleda kako će okolina na njih reagirati, na taj način ono uči govoriti (govoreći, ali i slušajući). Dijete obogaćuje rječnik na temelju iskustva, poticaja okoline i oponašanja.

Okruženje koje će biti pedagoški pripremljeno i oblikovano za svakodnevni život djece u njemu, omogućava odgajateljima da bolje upoznaju svako dijete i u skladu s time podržavaju i razvijaju nove interese, sposobnosti i sklonosti djece (Miljak, 2009). Osim poticajne okoline bitno je i da se dijete na kreativan način zna izražavati, kao i da je okruženo različitim stilovima govora kako bi moglo stvarati smisao (Velički, 2009). Prekop (2008, prema Velički, 2009) smatra da dijete najviše oponaša uzore pa tako odgajatelj treba biti središte i govorni uzor. Time dijete uči, stječe i dijeli zajednička iskustva. S obzirom na to da se komunikacija odvija uvijek, odgajateljeva zadaća je da propituje vlastiti govor. Dijete treba imati *prostor za govor*, odnosno da se osjeća prihvaćeno, shvaćeno i voljeno te da ima mogućnost komunicirati glasno i tiho, da se može izraziti i sve izreći, a da pritom neće biti neprihvaćeno na bilo koji način.

Dijete u dobi do 6 godina se u najvećoj mjeri razvija u svim područjima pa tako i u području tjelesne aktivnosti. Dijete do šeste godine ima prirodnu potrebu za kretanjem te je u skladu s tim potrebno razvijati motoričke i funkcionalne sposobnosti (Zekić i sur.,

2016). Svako dijete se razvija svojim tempom, stoga se kod djece mogu uočiti veće razlike u stupnju razvoja. Samim time veliku važnost potrebno je pridati motiviranju djece na kretanje i bavljenje različitim tjelesnim aktivnostima (Starc i sur., 2004). Dijete tokom usvajanja motoričkih aktivnosti prati zakonitosti razvoja te stvara pojam o vlastitom tijelu i odnosu u prostoru. Dijete se motorički razvija od osnovnog oblika kretanja do povezanosti s drugim oblicima motoričkih aktivnosti (Škrbina i Šimunović, 2004).

Do četvrte godine koordinacija i ravnoteža se razvijaju nabražim tempom. Motoričke sposobnosti razvijaju se nekim pokretima više, a nekim manje. Djeca jednake dobi mogu biti potpuno različita u stupnju razvoja na temelju okolinskih i nasljednih faktora stoga je bitno djecu poticati na kretanje i tjelesnu aktivnost (Starc i sur., 2004).

Kako navodi Milić (2007) motorički razvoj temelji se na krupnoj i finoj motorici. Krupna motorika obuhvaća kretanje i upotrebu krupnih mišića, razvoj ravnoteže, sposobnosti trčanja, skakanja, hvatanja i sl., dok razvoj fine motorike uključuje uporabu sitnih mišića, koordinaciju oko-ruka, korištenje pribora za crtanje, slikanje i sl. Dijete koje je primjereno fizički razvijeno lakše će ovladavati i drugim područjima razvoja te će se time više i osamostaljavati. Motorički razvoj prati socio-emocionalni jer dijete koje vlada vlastitim tijelom ima povjerenja u samog sebe te će djelovati u skladu s time.

5. INSTITUCIONALIZACIJA PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Zadatak predškolske ustanove kroz odgoj i obrazovanje realizira plan i program odgoja, prehrane, socijalne skrbi, naobrazbe i zdravstvene zaštite na temelju potreba djece, odnosno kroz razvojne, kulturne, socijalne i ostale potrebe (Tatalović-Vorkapić, 2013).

Kako navodi Zinnecker (1996, prema Bašić, 2011) pedagoški moratorium, odnosno vrijeme koje djeca provode odvojeni od sudjelovanja u životu odraslih i njihovog zarađivanja za život, vezuje se za djetinjstvo još od početka 19. stoljeća. Djeca to vrijeme provode u pedagoškim ustanovama, odnosno vrtiću ili školi, a tamo ih pedagoški stručnjaci upućuju na zahtjeve društva kroz odgoj i obrazovanje. Mnoga djeca danas većinu svog vremena provode u institucionalnoj skrbi u posebno dizajniranim i organiziranim okruženjima koja djecu razdvajaju prema njihovoj dobi i sposobnostima pod nadzorom odrasle osobe (Jurčević-Lozančić, 2018). Ono što je stvorila institucionalizacija djetinjstva je i sve veća društvena kontrola nad odrastanjem, samim time i sve rjeđa slobodna igra djece (Šagud, 2014). Kako navodi Corsaro (2005, prema Jurčević-Lozančić 2018) promjene u modernom društvu koje utječu na djetinjstvo, kao što je sve učestalije zapošljavanje majki, češće pojave razvoda, povećanje obiteljskog prihoda uz istodobni rast troškova života, utječu na način života unutar obitelji. Institucionalni razvoj ranog obrazovanja u kontekstu promijenjenih uvjeta u obitelji, uvjetuje proces institucionalizacije djetinjstva. Zbog gore spomenutih okolnosti djeca dolaze sve ranije i ranije u ustanove za rano obrazovanje, što opravdava rastuću potrebu za njihovim promatranjem i praćenjem kvalitete obrazovnog procesa (Dahlberg i sur., 2003, prema Jurčević-Lozančić, 2018).

No, pojavom neformalnih oblika odgoja i obrazovanja djece ponovno se stavlja naglasak na obitelj i obiteljsko okruženje kako bi roditelji više poticali i uključili se u razvoj djece. Zajedno s društvenim i ekonomskim promjenama mijenja se i institucijski odgoj i obrazovanje te se usmjerava prema kvaliteti života djece u vrtiću, odgoju koji je usmjeren na dijete, okruženja koje potiče djecu na igru, druženje i učenje, kao i komunikaciju s roditeljima (Šagud, 2014).

Razvoj djece sadrži dvije dimenzije, prva je normativna i ona je usmjerena na ograničenja i sposobnosti većine djece u određenoj dobi, odnosno na ono što djeca mogu ili ne mogu učiniti, dok je druga dinamička usmjerena na promjene i slijed razvoja koje se

dogadaju u svim područjima dječjeg razvoja i funkcioniranja, odnosno što bi djeca trebala ili ne bi trebala učiniti s obzirom na moguće dugoročne posljedice. U brojnim predškolskim programima i vrtićima, djeca se bave popunjavanjem radnih listova, čitanjem ili recitiranjem brojeva te ona obično rado pristaju na ono što odrasli traže od njih. Iako dijete može biti spremno učiniti nešto što se od njega traži to ne može biti pouzdan pokazatelj vrijednosti neke aktivnosti. Djeca najbolje mogu savladati određene vještine i znanja ukoliko su uključeni u interakciju, a ne samo u receptivne ili pasivne aktivnosti. Mala djeca trebaju biti u interakciji s odraslima, materijalima i okolinom na način koji im pomaže da shvate vlastito iskustvo i okoliš. Trebali bi istraživati i promatrati aspekte svog okruženja, koje vrijedi upoznati i zabilježiti svoje nalaze i zapažanja kroz razgovor, slike i crteže (Katz,1990).

6. KURIKULUM PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Kurikulum se definira kao precizno definiran i sustavno planirani odgoj i obrazovanje koje obuhvaća ciljeve, zadaće, strategije, organizaciju, metode i evaluaciju učenja. Kurikulum treba biti znanstveno utemeljen na načelima interdisciplinarnosti i multidisciplinarnosti (Rosandić, 2013).

Kurikulum u predškolskom odgoju i obrazovanju predstavlja teorijsku razvojnu koncepciju kojom se oblikuje i mijenja praksa, kako bi se pronašao najbolji mogući način kojim će se podržati odgoj i obrazovanje djece. Kroz kurikulum odgajatelji prate i mogu razumijeti dinamiku aktivnosti djece te evaluirati odgojno-obrazovni proces (Slunjski, 2012).

Promatranje djece i njihovog napretka važan je dio predškolskog odgoja i obrazovanja. Odgajatelji na temelju pažljivog promatranja, planiraju i definiraju nastavni plan i program, a samim time i mijenjaju i šire načine poučavanja djece kako bi ona što lakše prelazila u slijedeće faze razvoja. Pažljivo promatranje može pomoći odgajatelju da definira prednosti i/ili slabosti djeteta i samim time prilagodi poučavanje njihovim sposobnostima (Curtis i O'Hagan, 2003). Glavni cilj predškolske ustanove je poticati i razvijati sve sposobnosti i vještine kod djeteta, no svaka predškolska ustanova posjeduje vlastiti program, odnosno kurikulum. Kurikulum je potreban kako bi vrtići mogli djelovati kao odgojno-obrazovne ustanove jer je potrebno razviti plan po kojem će se djelovati. Svaka predškolska ustanova ovisno o kurikulumu stavlja veći naglasak na socijalni ili kognitivni razvoj djeteta (Tatalović-Vorkapić, 2013).

U obrazovanju i skrbi u ranom djetinjstvu kurikulum može predstavljati filozofiju, program, pristup ili skup specifičnih materijala i aktivnosti koje se definiraju kao okvirni kurikulum (Dougherty, 2017). Kurikulum je definiran sadržajem i metodama koji podupiru razvoj i učenje djece. Kurikulum odgovara na pitanja „što poučavati?“ i „kako poučavati?“ (NIEER, 2007, prema Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Sweden, 2013). Razvoj odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma u vrtiću postiže se procesom u kojem se zajednički promišlja i radi, stoga je proces razvoja samog kurikuluma dugotrajan i zahtjevan te se ne može postići parcijalno i mehanički, bez povezanosti sa ostalim dijelovima. Kurikulum u predškolskoj ustanovi stoga predstavlja odgojno-obrazovnu koncepciju koja se razvija u suradnji s predškolskim ustanovama kroz ukupnost odgojno obrazovnih interakcija između djece i odraslih. Kurikulum je način provedbe

određenog kurikuluma u predškolskim ustanovama s obzirom na njegove posebnosti (NKRPOO, 2014). Svaka predškolska ustanova provodi kurikulum kao jedinstvenu i neponovljivu teorijsku koncepciju te na taj način omogućava autonomiju i prostor za pluralizam pedagoških ideja i koncepcija, koje se temelje na razvojno primjerenoj praksi i humanističkim idejama (Slunjski, 2012).

Predškolska ustanova svojim kurikulumom, okolinom i stručnim osobama mora doprinijeti djetetovom razvoju te uvažavati njegove potrebe. Sredina u kojoj dijete odrasta mora biti poticajna za učenje, rast i razvoj djeteta, jer je to pretpostavka za dječji razvoj u skladu s osobnim potencijalima (Mlinarević, 2000). Kako navodi Katz (1990) implikacije za strategije podučavanja i kurikulum u ranom djetinjstvu mogu se pronaći u brojnim istraživanjima o društvenom i intelektualnom razvoju, međutim u praksi se najčešće događa da se odgajatelji dovoljno ne obrazuju te da način podučavanja često zaostaje za onim što je poznato. Predškolsko obrazovanje ima pozitivan utjecaj na kasniji razvoj djeteta, ono nije samo poučavanje djece kognitivnim vještinama, već i osnaživanje djeteta i pružanje prilike da dijete "nauči kako učiti". Također, omogućava djetetu da se nosi sa svakodnevnim izazovima i teškoćama te mu pomaže razumjeti da je postignuće rezultat upornosti i motivacije više nego li inteligencije (Curtis i O'Hagan, 2003).

Miljak (2005) ističe kako organizacija, struktura i pedagoški kontekst u ustanovama ne odražavaju samo obrazovne vrijednosti nego ih i oblikuju. Kurikulum tako treba razjasniti pedagoške ciljeve, voditi računa o napretku djeteta i usredotočiti se na najvažnije aspekte razvoja djeteta i adekvatno odgovarati na potrebe djece. Kurikulum djeluje kao poveznica između predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja, pružajući djeci kontinuitet, ali i znanja i vještine koje su im potrebne u daljnjem tijeku obrazovanja (Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Sweden, 2013).

Iako postoje mnoge definicije kurikuluma, sve one uključuju ciljeve i planove za stjecanje vještina kroz aktivnosti, iskustva i mogućnosti. Neke se odnose na olakšavanje učenja ili izravno podučavanje od strane odgojitelja, koji mora osigurati i prilagoditi dnevni plan standardima ranog učenja, a istovremeno se usmjeravati na individualne potrebe svakog djeteta. Nastavni plan i program za predškolsko obrazovanje počinje u trenutku kada dijete prođe kroz vrata, a

odgajatelji koji to razumiju mogu pružiti okruženje i aktivnosti u kojima se učenje odvija kroz cijeli dan (Dougherty, 2017).

Kako navodi NKRPOO (2014) odgojno-obrazovna praksa daje temelje za stvaranje kurikuluma, stoga se njihov razvoj mora odvijati u skladu s promjenama u društvu, odnosno u skladu s razvojem novih vrijednosti, razumijevanja i znanja. Ove promjene odvijaju se kroz odgojno-obrazovne reforme iz čega se općenito može zaključiti kako se najveća pozornost kroz provođenje reformi pridavala izradi zakonskih akata, kurikuluma, dokumenata ili vladinoj i školskoj administraciji, a puno manje praksi u odgoju i obrazovanju (Miljak, 2005).

Kako navodi Slunjski (2012) kurikulum i njegove značajke različito su određeni zbog različitog tumačenja njegova cilja, svrhe i namjene. Kurikulumi su s obzirom na kulturu i kontekst nastajanja različito usmjereni te postoje četiri orijentacije. Humanistička orijentacija temelji se na razvoju kapaciteta djeteta, postmodernistička se fokusira na socijalni i politički kontekst, tehnološka na pripremanje učenika za rad i njegovu društvenu ulogu, dok se razvojna usmjerava na osobni razvoj djeteta, njegove potrebe i interese. Različita promišljanja kurikuluma predstavljaju podlogu za različita usmjerenja kurikuluma, upravo zbog toga je ovaj rad usmjeren na analizu načina zadovoljavanja razvojnih potreba djece u kurikulumima 4 države, odnosno Hrvatske, Engleske, Švedske i Novog Zelanda. Svaki od ovih kurikuluma ima različito usmjerenje koje je povezano s kulturom te predstavlja refleksiju društva. Kako navodi Slunjski (2016) puno je lakše samo deklarativno prihvatiti kurikulum koji polazi od djeteta i koji se na neki način samo *uokviruje* od strane odgajatelja, nego ga stvarno i oživjeti u praksi. Kako bi se stvorilo čvrsto uporište za izgradnju prakse izrazito je važna institucionalna i izvaninstitucionalna podrška praktičarima.

U ovom radu analizirat će se četiri kurikuluma, odnosno kurikulum Hrvatske, Engleske, Švedske i Novog Zelanda. Svaki kurikulum određen je kulturnim i socijalnim kontekstom, što utječe na njegovo usmjerenje.

NKRPOO (2014) polazi od poticanja cjelovitog razvoja djeteta i usklađivanja potpore u skladu s razvojem, odnosno individualnim karakteristikama i posebnostima svakog djeteta, kako bi se razvijale kompetencije. Zadovoljavanje dječjih potreba (emocionalnih, spoznajnih, tjelesnih, komunikacijskih i dr.) može se postići kroz individualizirani i fleksibilni odgojno-obrazovni pristup. Igra treba biti svrhovita i poticati

djecu na učenje. Važna stavka u hrvatskom kurikulumu su samoinicirane aktivnosti kroz koje oni mogu učiti i osposobiti se za upravljanje i evaluaciju vlastitog učenja. Ono treba biti nestandardizirani proces u kojem će se učiti otkrivanjem, istraživanjem i rješavanjem problema.

Najveća važnost u predškolskom odgoju i obrazovanju djece predstavljaju pedagoška promišljenost odgojno-obrazovnih aktivnosti, kao i svrhovitost i smislene aktivnosti (NKRPOO, 2014).

Hrvatski kurikulum usmjeren je na dijete i razvoj njegovih kapaciteta, kroz osnovne vrijednosti kao što je znanje, identitet, humanizam i tolerancija, odgovornost, autonomija i kreativnost. Dijete treba promatrati kao cjelovito biće sa specifičnim potrebama, pravima i kulturom (NKRPOO, 2014).

Engleski kurikulum se s druge strane usmjerava na pripremu učenika za radnu i društvenu ulogu, s naglaskom na suradnju s roditeljima (Quality Matters in Early Childhood Education and Care: United Kingdom, 2012), odnosno promovira učenje i poučavanje koje će osigurati spremnost djeteta za nastavak obrazovanja i dati mu široki raspon znanja i vještina koje stvaraju dobre temelje za daljnji razvoj. Ovdje se želi pružiti kvaliteta i konzistentnost u okruženju u kojem se dijete nalazi kako bi svako dijete napredovalo i niti jedno ne bi bilo zapostavljeno. Važno je da predškolska ustanova sadrži područja učenja i razvoja koja oblikuju aktivnosti i iskustva te da odgajatelji pomažu djeci u njihovom napretku. Engleski kurikulum se velikim dijelom usmjerava na dobrobit i sigurnost djece u predškolskoj ustanovi pa tako veliku pozornost daje upravo koracima koje odgajatelji moraju poduzimati kako bi djeca bila sigurna. Svako dijete je jedinstveno te se svako razvija na svoj način i to različitim ritmom (SFEYFS, 2017).

U švedskom kurikulumu naglasak je stavljen na osobni razvoj djeteta, njegovih potreba i interesa, odnosno cjelovitog razvoja djeteta (Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Sweden, 2013). Usmjeren je na jednakost sve djece i njihov razvoj u demokratskom okruženju, kako bi djeca aktivno sudjelovala u javnom životu te kako bi se omogućio održivi razvoj na ekonomskoj i socijalnoj razini. Svako dijete treba imati odgoj i obrazovanje koje je prilagođeno i napravljeno kako bi se ono moglo razviti što je više moguće. Predškolska ustanova mora organizirati odgoj i obrazovanje na način da se djeca igraju zajedno i uče

zajedno, kao i da testiraju vlastite sposobnosti kroz jednake mogućnosti, bez obzira na spol. U suradnji sa obiteljskim domom, treba poticati djecu da postanu aktivni, kreativni, sposobni i dogovorni članovi društva (CFP, 2018).

Posljednji, novozelandski temelji se na alternativnom Te Whariki pristupu u kojem je cilj osnažiti dijete, uvažiti obitelj i lokalnu zajednicu, odnosno stvoriti okruženje u kojem će dijete izrasti u kompetentnu i samopouzdanu osobu, koje je razvilo osjećaj pripadnosti i koje se osjeća kao vrijedan član zajednice (Slunjski, 2012).

Ovaj kurikulum uključuje sva iskustva, aktivnosti i događaje koja se mogu dogoditi u predškolskom okruženju. Kurikulum mora biti usmjeren na prošlost, sadašnjost i budućnost, s obzirom da se svijet ubrzano mijenja, djeca moraju biti prilagodljiva i kreativna, a to mogu postići ukoliko uče kako učiti, kako bi mogla sudjelovati u novim situacijama, iz tog razloga Te Whariki kurikulum naglašava razvoj znanja, vještina, stavova i preduvjeta koje potiču cjeloživotno učenje. Najbitnije stavke su *osnaživanje* djeteta da uči i raste, *holistički razvoj*, odnosno usmjerenost na razvoj svih dimenzija (kognitivnih, fizičkih, emocionalnih, duhovnih, socijalnih i kulturalnih), *obitelji zajednica*, koje moraju biti uključene u odgoj i obrazovanje djeteta te *odnosi* sa ljudima, mjestima i stvarima kroz koje djeca uče i razvijaju se (Te Whariki, 2017).

7. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

7.1. Predmet istraživanja

Predmet istraživanja je analiza sadržaja kurikuluma četiri države: Hrvatske, Engleske, Švedske i Novog Zelanda, odnosno kako se u kurikulumima pojedinih država zastupaju i na koji način se zadovoljavaju dječje potrebe za privrženošću, dodirom, sigurnošću i zaštićenošću, potrebe za samostalnošću, potrebe za komunikacijom, potrebe za osamljivanjem, potrebe za kretanjem, potrebe za odmorom i mirovanjem te potrebe za aktivnošću (Bašić, 2015) te koja je razlika između njih.

7.2. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je analizirati na koji način su kurikulumi različitih država usmjereni na zadovoljavanje dječjih potreba te međusobna usporedba istih.

7.3. Zadaci istraživanja

1. Definirati koje razvojne potrebe su najčešće zastupljene u kurikulumima.
2. Opisati na koji način kurikulumi potiču na zadovoljavanje razvojnih potreba djece.
3. Analizirati osnovne razlike između kurikuluma s obzirom na zadovoljavanje razvojnih potreba djece.

7.4. Metode i postupak istraživanja

Na samom početku istraživanja proučit će se dostupna i relevantna literatura vezana uz predmet istraživanja. U ovom istraživanju koristit će se komparativna metoda i deduktivna analiza sadržaja s usmjerenim pristupom. Komparativna metoda primijenit će se kroz usporedbu i definiranje sličnosti između kurikuluma Hrvatske, Engleske, Švedske i Novog Zelanda. Deduktivna analiza sadržaja s usmjerenim pristupom koristit će se na način da se na temelju razvojnih potreba djece definiraju kategorije analize te primijene na proučavani sadržaj. Postoje razne definicije analize sadržaja, no u ovom istraživanju koristit će se kvalitativna analiza sadržaja koju možemo promatrati kao holistički pristup, istraživanja sadržaja, koji je predmet proučavanja (Manić, 2014). Kvalitativna istraživanja ne mogu se odvojiti od vrijednosnog pristupa istraživača, a prikupljeni podaci često imaju

narativan oblik (Vizek-Vidović i sur., 2014). Kvalitativna analiza sadržaja usmjerava se na motivaciju i namjere koje određena poruka nosi, odnosno na dublje latentne procese koji se mogu iščitati iz sadržaja. Njome se najčešće proučavaju kompleksniji sadržaji koje se ne može pouzdano kvantificirati (Manić, 2014).

Kako navodi Manić (2014) kvalitativna analiza sadržaja temelji se na izdvajanju kategorija analize dobivenih na temelju sadržaja proučavanog teksta, radi dubljeg razumijevanja pojava s time da se u obzir uzima i kontekst. Samim time, ona latentna značenja pretvara u manifestna. Proces stvaranja kategorija naziva se strukturacija. Kategorije su podijeljene na način da se obuhvati 7 razvojnih potreba koje bi predškolske ustanove trebale zadovoljiti. Kategorije analize su 1. sigurnost i zaštićenost, 2. samostalnost, 3. komunikacija, 4. osamljivanje, 5. kretanje, 6. odmor i mirovanje i 7. aktivnost. Na temelju poznatih informacija identificirat će se ključni koncepti koji će predstavljati proučavanu pojavu te će se nakon iščitavanja teksta iz toga pripisivati prethodno formiranim kategorijama. Rezultati će se analizirati kroz definirane kategorije na osnovu prethodnih saznanja.

8. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA

Kako navodi NKRPOO (2014) dva temeljna sustava za razvoj i rast djece su obitelj i vrtić. Ovdje ono stječe prve spoznaje o svijetu i sebi, zadovoljava svoje osnovne potrebe te uči o komunikaciji i odnosima s drugima.

8.1. Potreba za sigurnošću i zaštićenošću

Od samog rođenja djetetu se javlja potreba za sigurnošću, od trenutka kada dijete plače tražeći pozornost majke kako bi u njenom naručju bilo sigurno. Ova potreba nastavlja se i kasnije, stoga polazak djeteta u vrtić i početna prilagodba istom zna biti vrlo stresna kako za dijete, tako i za roditelja. Dijete prelazi iz obiteljskog doma u predškolsku ustanovu u kojoj odgajatelj mora biti taj koji će mu olakšati prelazak, razvijanjem osjećaja sigurnosti i pripadanja. Sigurno okruženje za dijete predstavlja emocionalnu sigurnost, odnosno da se potiče dječja samostalnost i suočavanje s problemima, a potpuno izbjegne kažnjavanje ili kritika (Zahiragić, 2019). Klarin (2006) navodi kako su privrženi odnosi oduvijek temelj za prenošenje znanja i adaptaciju s jedne na drugu generaciju i zato razvoj ovisi o bliskim odnosima. Ti odnosi se mijenjaju i prilagođavaju kako dijete sazrijeva. Dijete koje je u interakciji s okolinom može sagledati različite perspektive i tako savladavati socijalne vještine.

Potreba za sigurnošću i zaštićenošću podrazumijeva djetetovu potrebu da se osjeća dijelom okruženja u kojem boravi, kao i potrebu da se osjeća zaštićeno u fizičkom i emocionalnom smislu (Bašić, 2015). Dijete se prvi put osjeća da je voljeno kroz dodir, odnosno počinje stvaranje sinapsi u njegovu mozgu, stoga ono treba biti u stabilnom i predvidljivom okruženju kako bi se ono osjećalo sigurnim i razvilo znatiželju, sve ovo omogućit će zdrav i neometan razvoj (Jovančević i Ježić, 2007).

U analizi kurikuluma Hrvatske, Engleske, Švedske i Novog Zelanda, može se primijetiti kako svi kurikulumi naglašavaju važnost osjećaja pripadnosti i sigurnosti u predškolskim ustanovama. Ono što se da zaključiti jest kako novozelandski kurikulum u najvećoj mjeri naglašava potrebu za pripadanjem i razvijanjem toplih odnosa i podržavajuće okoline za dijete, dok se engleski kurikulum ponajviše usmjerava na zaštitu djece od nasilja i zanemarivanja, odnosno osiguravanje sigurne okoline za dijete. Ova potreba izložena je u svim kurikulumima, no pripadnost grupi se u svakom od njih se razlikuje s obzirom na

kontekst i kulturu u kojoj nastaje. Sigurnost djece temelji se na prepoznavanju znakova nasilja ili zanemarivanja, koje odgajatelji trebaju prepoznati, kao i pravovremeno reagiranje na njih. Svi kurikulumi ističu važnost prevencije bilo kakve opasnosti za djecu, osim hrvatskog koji ne spominje zaštitu djece nasilja i zanemarivanja te njihovu prevenciju i reakciju.

8.1.1. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje - Hrvatska¹

Osjećaj pripadnosti kako navodi NKRPOO (2014) stvara se kroz razvoj osjetljivosti za druge, odnosno međusobno prihvaćanje i poštovanje te sposobnost prepoznavanja i prihvaćanja svojih i tuđih potreba, također razvoj autonomije može se odvijati samo ukoliko je vrtić usmjeren na održavanje prihvaćanja. Hrvatski kurikulum je svojim ciljevima usmjeren na dobrobit djece pa je stoga cilj socijalne dobrobiti da dijete stvori osjećaj prihvaćanja i pripadanja. Suradnja odgajatelja i djece mora se temeljiti na partnerskom odnosu kako bi djeca mogla steći iskustva i izgraditi vlastite kompetencije. Odgajatelji trebaju biti osjetljivi za različite potrebe djece, a djeca u njihovom ophođenju trebaju iščitati da je odraslima stalo do njih, da ih razumiju, poštuju i vole te da im je u vrtiću ugodno, da su zadovoljni i da imaju osjećaj pripadanja i kvalitetnih odnosa. Sama prostorna organizacija tako treba osigurati osjećaj pripadanja i dobrodošlice na način da odražava obilježja djece i njihovih obitelji.

Što se tiče osjećaja sigurnosti i zaštićenosti, u smislu nasilja ili zanemarivanja djece, kao i sigurnosti u prostoru u kojem se djeca nalaze, NKRPOO (2014) navodi da razvoj osobnog identiteta može potaknuti osjećaj sigurnosti u susretu s drugim ljudima, a razvoj autonomije može se odvijati samo ukoliko je vrtić usmjeren na održavanje prihvaćanja, jer se djeca najoptimalnije razvijaju u podržavajućem i neugrožavajućem vrtićkom okruženju.

8.1.2. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja- Engleska²

Kao i u hrvatskom kurikulumu, engleski se, također temelji na osobnom, socijalnom i emocionalnom razvoju koji bi trebao omogućiti pozitivan osjećaj za sebe i druge. Djeca će najbolje učiti kada su zdrava, sigurna i zaštićena te kada su zadovoljene sve njihove potrebe. Važno je da dijete stvori osjećaj da netko brine za njega i da stvara pozitivne

¹ U daljnjem tekstu: NKRPOO

²Engl. *Statutory framework for the early years foundation stage*: u daljnjem tekstu SFYFS

odnose u grupi, što će doprinijeti osjećaju sigurnosti te će dijete biti odvažnije u učenju i istraživanju vlastite okoline. Djeca se od malih nogu moraju naučiti kako se izraziti pritom poštujući i tuđa mišljenja i stavove kako bi stvorili osjećaj demokracije u grupi (SFEYFS, 2017).

U engleskom kurikulumu potreba za sigurnošću i zaštićenošću započinje kvalitetom i dosljednošću u vrtićkom okruženju kako bi svako dijete moglo napredovati, sigurno, zaštićeno i sretno djetinjstvo je od izrazite važnosti. Početak zaštite djece kreće od prostora koji mora biti siguran za njih, međutim, ovome se engleski kurikulum previše ne posvećuje, ali ono što je zanimljivo jest da se velika pozornost pridaje i nasilju i zanemarivanju u vrtiću kroz cijelo poglavlje o zahtjevima za zaštitom i dobrobiti. Odgajatelji trebaju pazljivo pratiti dijete te primijetiti ukoliko je dijete na bilo koji način ugroženo od strane obitelji ili osoblja u vrtiću. Odgajatelji trebaju prepoznati znakove mogućeg nasilja ili zanemarivanja i reagirati na vrijeme. Također je važno da je dijete zaštićeno u smislu osoba koje se o njemu brinu, da su to provjerene osobe bez kriminalnih dosjea. Kurikulum naglašava da se djeca ne smiju kažnjavati na bilo koji način koji bi mogao utjecati na dobrobit djeteta (SFEYFS, 2017).

8.1.3. Kurikulum ranog odgoja i obrazovanja – Švedska³

U CFP (2018) temeljnim se zadacima definira osjećaj sigurnosti kako bi djeca imala volju i želju za učenjem, s obzirom na to da ona stvaraju vlastiti kontekst i značenje na temelju stečenih iskustava, svi sudionici u predškolskom odgoju trebaju osigurati uvjete kako bi se razvilo povjerenje i samopouzdanje kod djeteta. Učenje treba biti karakterizirano brigom za dječju sigurnost i samopouzdanje, a svako dijete treba imati mogućnost da napreduje, savladava teškoće i stvori osjećaj pripadnosti i vlastitog doprinosa u grupi. Odgajatelji trebaju pokazati poštovanje prema pojedincima i stvoriti demokratsku klimu u vrtiću kako bi djeca imala mogućnost da osjete pripadnost i razviju odgovornost za vlastite postupke. Djeci trebaju dobri uvjeti, kvalitetno vodstvo i podrška, kako bi se razvili odnosi povjerenja pogotovo djeci koja iz nekog razloga trebaju više pažnje kako bi se razvila.

³ Engl. *Curriculum for the Preschool*; u daljnjem tekstu: CFP

8.1.4. *Kurikulum ranog odgoja i obrazovanja – Novi Zeland*⁴

Novozelandski kurikulum, odnosno Te Whariki (2017) već u svojim ciljevima sadrži osnovne postavke ove potrebe, odnosno dobrobit i pripadanje. Dijete razvija povjerenje da će njihove fizičke, emocionalne, kulturne i duhovne potrebe biti zadovoljene na predvidljivi način, kao i stalna neposredna blizina odraslih. Dijete ima pravo iskusiti nježnost, toplinu i dosljednu njegu, odnosno sigurnu, stabilnu i odgovarajuću okolinu. Bitno je da se djeca osjećaju ugodno u vrtiću te da znaju da ovdje pripadaju, odgajatelji moraju podržavati odnose povjerenja i privrženosti. Odgajatelji trebaju prepoznati dječju potrebu za utjehom i stvoriti pozitivne osjećaje u okruženju koje je smireno i omogućava tople interakcije. Odgajatelji stvaraju odnose povjerenja tako da podržavaju dječje osjećaje, individualnost, strahove i brige shvaćaju ozbiljno i reagiraju na njih. Osjećaj pripadanja grupi doprinosi njihovom napretku i stvara samopouzdanje za istraživanje i nova iskustva. Pripadanje se njeguje kroz socijalne interakcije poštujući njihova postignuća i težnje.

Novozelandski kurikulum naglašava kako odrasli trebaju uvijek slušati dijete i zaštititi ih od mogućih opasnosti, a procedure i prakse u vrtićima moraju osigurati zdravlje i sigurnost djece. Bilo kakvi znakovi opasnosti ili zlostavljanja trebaju se odmah prepoznati i rješavati u skladu sa normama (Te Whariki, 2017).

8.2. *Potreba za samostalnošću*

Potrebu za samostalnošću karakterizira djetetova želja da bude aktivan sudionik u okolini u kojoj se nalazi, kao i da sve oko sebe može osjetiti svojim osjetilima te da razvije samostalnost u djelovanju (Bašić, 2015). Kako navodi Kralj (2013) djecu se već od rane dobi potiče na samostalnost i stjecanje radnih navika, stoga je bitno voditi računa o djetetovoj razvojnoj fazi, dobi i mogućnostima. Dijete mora promatrati i slušati, ali jednako tako i otkrivati i istraživati kako bi moglo napredovati te postati sve samostalnije.

Svi analizirani kurikulumi podjednako su usmjereni na razvoj samopouzdanja i pozitivne slike o sebi, koja može pridonijeti razvoju samostalnosti. Osnovna misao je da će djeca biti sigurnija u sebe ukoliko razviju pozitivnu sliku o sebi te će se samim time razvijati

⁴ Engl. *Te Whariki – Early childhood curriculum*, u daljnjem tekstu: Te Whariki

u smjeru samostalnosti u djelovanju i mišljenju. Zanimljivo je kako se u švedskom kurikulumu briga o higijeni, oblačenju i sl. kao takva ne spominje, već se na neki način obuhvaća postavkom da dijete treba moći biti samostalno. Hrvatski i engleski kurikulum spominju samostalnost u smislu higijene, oblačenja i brige za sebe, no novozelandski kurikulum ovdje u najvećoj mjeri jasno definira koje su to navike koje dijete treba usvojiti i na koji način treba biti samostalno.

8.2.1. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje- Hrvatska*

Kako ističe NKRPOO (2014) dijete u vrtiću razvija vlastiti identitet, zajedno s kulturnim i nacionalnim identitetom. Predškolski odgoj samim time mora poticati razvoj osobnog identiteta čime će ono postati dosljedno samo sebi, stvoriti pozitivnu sliku o sebi i izgraditi samopoštovanje. Dijete treba aktivno sudjelovati u društvenom životu i razviti društveno odgovorno ponašanje.

Hrvatski kurikulum u svom programu uključuje osobnu, emocionalnu i tjelesnu dobrobit, a unutar nje djeca trebaju razviti samostalnost u mišljenju i djelovanju, odnosno sposobnost ostvarenja vlastitih ciljeva, kao i razvoj samostalnosti u higijeni, prehrani i kretanju. Potreba za samostalnošću naglašava se i kroz ključne kompetencije djece, odnosno kroz inicijativnost i poduzetnost, koje trebaju omogućiti iznošenje vlastitih ideja u različitim aktivnostima i projektima. Djeca trebaju samostalno otkrivati, razmišljati i rješavati probleme, a vrtić treba poticati autonomiju i emancipaciju djece u procesu učenja. Djeci se trebaju omogućiti svrhovite aktivnosti te različiti izbori i samoorganizacijski potencijal u planiranju njihovih aktivnosti kako bi razvili samostalnost i neovisnost u aktivnostima, odnosno stimulatívno okruženje u kojem će razviti slobodu istraživanja i stjecanja različitih znanja (NKRPOO, 2014).

8.2.2. *Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja - Engleska*

Slično kao i hrvatski potiče aktivno sudjelovanje i istraživanje vlastite okoline, kao i razvoj samopouzdanja, odnosno isprobavanje novih aktivnosti, te dobivanje pomoći od odraslih onda kada dijete zatraži. U ovom kurikulumu samostalnost se spominje kroz osnovne ciljeve učenja, odnosno fizički razvoj, u smislu brige za vlastitu higijenu i osobne potrebe, uključujući samostalno oblačenje i odlazak u kupaonicu (SFEYFS, 2017).

8.2.3. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja – Švedska

CFP (2018) također navodi kako djeca trebaju razvijati samopouzdanje te imati mogućnost da razviju sposobnost komuniciranja i istraživanja. Jedan od ciljeva švedskog kurikuluma je i razvijanje samostalnosti i povjerenja u vlastite sposobnosti, odnosno mogućnost da dijete samostalno funkcionira. Predškolska ustanova treba poticati djecu da preuzmu inicijativu i odgovornost te im omogućiti da rade neovisno o drugima ili surađujući s drugima u grupama. Kroz navedene aktivnosti mogu isprobavati vlastite ideje, rješavati probleme i provoditi svoje ideje u djela.

8.2.4. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja – Novi Zeland

Kako se u prethodno navedenim kurikulumima veća pažnja pridaje istraživanju okoline i razvoju samostalnosti u mišljenju, u novozelandskom kurikulumu, s druge strane, više se usmjerava na samostalnost u higijeni, pripremanju obroka, održavanju zdrave prehrane, pranju i oblačenju. Djeca trebaju razviti samostalnost u podržavajućem i ohrabrujućem okruženju. Važno je razviti samopouzdanje, neovisnost i pozitivan stav prema samostalnosti i tu im odgajatelji trebaju pomagati. Odgajatelji trebaju podržavati razvoj kompetencija, ali ne izazivati osjećaj srama ili neugodnosti jer će na taj način dijete moći doprinijeti grupi, povezati se s drugima te stvoriti osjećaj pripadnosti grupi te razviti samopouzdanje za sudjelovanje u novim situacijama (Te Whariki, 2017).

8.3. Potreba za komunikacijom

Potrebu za komunikacijom karakterizira djetetova potreba da stvori prijateljske odnose s osobama koje se nalaze u njegovom okruženju, odnosno s odgajateljima i vršnjacima (Bašić, 2015). Kako navode Tatković i sur. (2016) djetetu je potrebna toplina, pristupačnost i otvorenost u komunikaciji kako bi ono razvilo samopoštovanje i stvorilo pozitivnu sliku o sebi, odgajatelji su dakle odgovorni za razvijanje kvalitetnog odnosa u kojem će dijete osjećati pripadnost i privrženost grupi.

Potreba za komunikacijom podjednako je naglašena u svim kurikulumima, svaki program usmjeren je na razvijanje toplih odnosa između odraslih i djece, kao i odnosa s vršnjacima. Svi analizirani kurikulumi jasni su oko jedne stavke, a to je da najveću ulogu u zadovoljavanju dječje potrebe za komunikacijom nose upravo odgajatelji. Šagud (2015) naglašava kako odgajatelji trebaju usmjeravati i moderirati dječje aktivnosti i

komunikaciju. Također i Vivodinac (2008) navodi kako kompetentan odgajatelj mora uvažavati različitosti kod djece te u skladu s time odrediti aktivnosti, okruženje, materijale za rad i oblikovati prostor. Odgajatelj tako treba biti usmjeren na individualne potrebe svakog djeteta kako bi se stvorila i poboljšavala komunikacija među njima te stvorilo pozitivno okruženje.

8.3.1. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje- Hrvatska

NKRPOO (2014), također u svojem programu navodi kako su odgajatelji oni koji trebaju sustavno osposobljavati i poticati djecu na komunikaciju s drugima, dijete treba znati iznositi i zastupati vlastito mišljenje, tj. razviti divergentno mišljenje u komunikaciji. Dijete treba naučiti kako biti tolerantno, etično i solidarno u komunikaciji s drugima. Osiguravanje dobrobiti za dijete znači stvoriti pozitivne socijalne odnose u vrtićkom okruženju s drugom djecom i odraslima, čime će osnažiti istraživački potencijal koji će ih potaknuti na refleksiju o vlastitim iskustvima. Vrtić treba biti mjesto suradnje, tolerancije i kvalitetnih odnosa. Djeca tako stvaraju uzajamne i responzivne odnose s okolinom u kojoj se nalaze te savladavaju komunikacijske tehnike i socijalno prihvatljivo ponašanje. Predškolska ustanova treba uspostaviti i održati kvalitetne odnose s djecom, na način da je prostor kvalitetno strukturiran kako bi ih potaknuo na grupiranje u manje skupine, čime se stvaraju kvalitetnije interakcije. Ovakva interakcija ima visoki obrazovni potencijal, jer međusobne rasprave, dogovaranje i pregovori stvaraju podlogu za suradničko učenje djece. Suradnički i partnerski odnosi temelj su za kvalitetan odgojno-obrazovni proces, stoga i odnosi između djece te djece i odraslih moraju biti kvalitetni (NKRPOO, 2014).

8.3.2. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja – Engleska

U svojim ciljevima učenja engleski kurikulum navodi i uspostavljanje odnosa u kojem će se djeca igrati na način da komuniciraju, surađuju jedni s drugima i izmjenjuju se, tako uče organizirati vlastite aktivnosti na način da uzimaju i tuđe ideje u obzir. Kroz razvoj takvih pozitivnih odnosa s odraslima i ostalom djecom, ona razvijaju osjećaj za tuđe potrebe i osjećaje. Razvoj komunikacije i jezika uključuje stvaranje mogućnosti za djecu da iskuse okruženje bogato komunikacijom, kako bi razvili samopouzdanje i vještinu izražavanja, kao i da znaju kada pričati, a kada slušati u raznim situacijama (SFEYFS, 2017).

8.3.3. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja - Švedska

Središnja postavka ovog programa kreće s razvojem komunikacije kroz igru. Igra može izazvati i potaknuti dječju maštu i shvaćanja, kao i komunikaciju jer se ona kroz zajedničke interakcije mogu dublje povezati i razvijati vlastite sposobnosti. Kako je interakcija među djecom vrlo važna zbog svog utjecaja na razvoj i učenje, treba im se omogućiti stimulirajuće okruženje u kojem mogu razviti sposobnost komuniciranja. U svom programu odgajatelj opet ima važnu ulogu u kojoj tokom tih interakcija treba podržavati komunikaciju među djecom te sprječavati sukobe (CFP, 2018).

Kako navodi CFP (2018) jezik, učenje i razvoj blisko su povezani, stoga predškolska ustanova treba staviti naglasak na poticanje razvoja komunikacije, uzimajući u obzir znatiželju i interese svakog djeteta i njegov stil komunikacije. Mogućnost komuniciranja stvara nova znanja u društvu temeljenom na velikom protoku informacija i stalnim promjenama.

8.3.4. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja – Novi Zeland

Te Whariki (2017) program, također naglašava važnost uloge odgajatelja u procesu razvoja komunikacije, oni trebaju poticati značajne odnose, pune poštovanja, ohrabrenja i topline s djecom kao i s roditeljima, dok u isto vrijeme trebaju pomoći djeci da započnu i održe odnose s vršnjacima. Kroz takve interakcije oni uče razumjeti druge, biti empatični, tražiti pomoć, ali isto tako i pomagati drugima te raspravljati i objasniti svoje ideje. Djecu se potiče da uče s drugima te da rješavaju konflikte na miran način. Odgajatelji slušaju dječje ideje i potiču ih da stvore pozitivnu sliku o sebi. Odgajatelji trebaju prepoznati i poštovati dječje odnose prema određenim ljudima, mjestima i stvarima, razgovor o obitelji mora biti prirodan dio programa, a kurikulum mora pružiti priliku da djeca razviju odnose s vršnjacima i odraslima.

8.4. Potreba za osamljivanjem

Potrebu za osamljivanjem karakterizira potreba za vlastitim kutkom u vrtićkom okruženju nakon druženja i igre s vršnjacima, odnosno izdvajanjem iz grupnih aktivnosti (Bašić, 2015). Potreba za osamljivanjem kreće od uređenja prostora u predškolskoj ustanovi, prostor bi trebao biti organiziran po raznim centrima tako da dijete slobodno može

birati aktivnosti. Centri aktivnosti trebaju sadržavati i kutak u kojem se dijete može odvojiti od skupine i biti samo (Dundović i Karlovčan, 2017).

Hrvatski i engleski kurikulumi u svojim programima uopće ne spominju ovu potrebu, odnosno nigdje se ne navodi kako bi dijete trebalo imati prostor i vrijeme za izdvajanje iz grupe i samoću u trenutku kad im je potrebna. Iako, kako bi se povećala kvaliteta života djece u vrtićima Isenberg i Jalongo (1997, prema Mlinarević, 2000), naglašavaju kako bi prostor trebao biti primjereno izbalansiran, odnosno da centri aktivnosti budu razdvojeni na način da su bučni centri udaljeni od tih centara, ovdje ulazi i prostor za osamljivanje, time se djeci omogućuje slobodan izbor vlastitih aktivnosti i privatnost i mir onda kada im je to potrebno.

8.4.1. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja – Švedska

U švedskom kurikulumu, potreba za osamljivanjem naglašava se kroz igru, djeci se tako treba omogućiti poseban prostor u kojem će ono moći biti samo i u miru, ovdje se stvara prilika za djecu da mogu izmišljati nove igre, eksperimentirati i stvarati iskustvo. Program predviđa da se djeca u svakom trenutku mogu izdvojiti iz skupine i biti sami, onda kada im je to potrebno, kako bi imali prostora za njihove vlastite kreativne aktivnosti (CFP, 2018).

8.4.2. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja – Novi Zeland

Kako navodi Te Whariki (2017) programom se kroz dnevne rutine djeci treba osigurati zaštićeni prostor, kako unutra, tako i vani, gdje se dijete može povući u svoj kutak i igrati se samo u tišini. Ovisi o dječjoj preferenciji, potiče se samostalna igra, kao i sudjelovanje u manjim grupnim aktivnostima, ali samo ukoliko djeca to žele, bez stvaranja pritiska od strane odgajatelja.

8.5. Potreba za kretanjem

Djeca imaju prirodnu potrebu za kretanjem, stoga im se treba omogućiti kretanje po svim prostorijama i sudjelovanje u svim aktivnostima u njegovom okruženju (Bašić, 2015). Burić (2006) se usmjerava na prostornu funkcionalnost vrtića. Uređenje predškolske ustanove treba omogućavati da se prostor prilagođava aktivnostima koje se odvijaju u vrtiću, odnosno da se prostor može mijenjati u skladu s različitim aktivnostima koje su predviđene programom. Prostor treba oblikovati po mjeri djeteta, a osiguravanjem slobodnog kretanja u prostoru potiče

se razvoj djece. Kako djeca ne vole biti ograničena u kretanju, već promjene i dinamičnost, kroz tu slobodu djeca stvaraju osjećaj sigurnosti, slobode te razvijaju kompetencije (Sindik, 2008).

Kroz analizu potrebe za kretanjem može se uočiti kako svi kurikulumi u svojim programima navode važnost organizacije prostora, kako vanjskog, tako i unutarnjeg, kako bi se djeca mogla neometano kretati i istraživati svoju okolinu. Samo kretanje uvijek je povezano s fizičkim aktivnostima u vrtiću i razvijanjem svijesti o vlastitom zdravlju kod djece. Uzelac i Starčević (1999, prema Anđić i Ćurić, 2017) navode kako odgajatelji trebaju biti, tzv. neposredni motivatori, odnosno trebaju poticati na slobodno kretanje, trčanje i skakanje, ali se ujedno usmjeriti i na unutarnji prostor vrtića.

8.5.1. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje- Hrvatska

U NKRPOO-u (2014) potreba za kretanjem kreće kroz odgojno-obrazovno okruženje koje mora omogućiti da djeca stvaraju interakcije s prostorom i materijalima koji ih okružuju. Takvo okruženje omogućuje istraživanje različitih fenomena, kao i stvaranje znanja i razumijevanja na temelju različitih resursa učenja. Djeca na taj način uče istražujući svoju okolinu i surađujući s drugom djecom i odraslima. Materijali u vrtiću trebaju biti raznoliki, raznovrsni i stalno dostupni djeci kako bi djeca mogla smišljati vlastite aktivnosti te se slobodno kretati po prostorijama.

8.5.2. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja – Engleska

Engleski kurikulum u svom programu ne usmjerava se na kretanje djece kroz prostor vrtića, već se kroz područja razvoja, odnosno fizički razvoj spominje omogućavanje djeci da budu aktivna i da razvijaju koordinaciju, kontrolu i kretanje te da ih se potiče na fizičku aktivnost (SFEYFS, 2017).

8.5.3. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja – Švedska

U programu švedskog kurikulumu potiče se djecu na istraživanje okoline. Oni trebaju imati mogućnost stvaranja iskustva i izražavanja kroz druge estetske forme kao što su slike, oblici, gluma, kretanje, muzika i ples. Djeca tako trebaju stvarati sa različitim materijalima i tehnikama. Djeca trebaju imati mogućnost za potpunu slobodu kretanja kroz sudjelovanje u fizičkim aktivnostima i provođenje vremena u različitim prirodnim okruženjima. Ona trebaju iskusiti radost kretanja i samim time razviti interes za fizičke

aktivnosti. Vrtićko okruženje treba biti stimulirajuće i izazovno, kako bi potaknulo kretanje, razvoj, igru i učenje kod djece (CFP, 2018).

8.5.4. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja – Novi Zeland

Novozelandski kurikulum kroz aktivnosti u vrtiću omogućava uspostavljanje, konsolidaciju i usavršavanje vještina kretanja. Što su djeca više usavršila svoje vještine, to će tražiti veće izazove. Vještine su ono što djeca mogu učiniti, tj. ono što stvara interakcije. One uključuju i sposobnost kretanja kroz prostor, time dolazi do rasta samopouzdanja u vlastite pokrete i tijelo. Djeci se kroz program trebaju nuditi stalne mogućnosti za grupne aktivnosti u umjetnosti, muzici i pokretu. Ona stvaraju sve veću kontrolu nad svojim tijelima, uključujući vještine kretanja, okretnost, ravnotežu i povjerenje u vlastito tijelo za daljnje napredovanje. Predškolska ustanova mora sadržavati i vanjsko igralište, kojem će djeca imati pristup, a koje mora biti dovoljno veliko i opremljeno raznovrsnim igračkama i igrama kako bi mogli razvijati svoje vještine (Te Whariki, 2017).

8.6. Potreba za odmorom

Djeca prestaju biti aktivna onda kada se javlja njihova potreba za odmorom ili snom, a odgajatelj treba uvidjeti ovu potrebu na temelju djetetova ponašanja (Bašić, 2015). Izrazito je važno da se svakom djetetu zadovolji potreba za odmorom, odnosno odgajatelji trebaju organizirati i isplanirati aktivnosti i okruženje u kojem djeca borave. Djeca koja imaju potrebu za odmorom, trebaju imati i mirno i ugodno okruženje za spavanje, dok ona koja provode vrijeme u vrtiću bez odmora moraju imati osigurano okruženje koje će ponuditi dovoljno poticaja za kreativnu, ali mirnu igru (Vivodinac, 2007).

Svi kurikulumi usmjereni su na zadovoljavanje potrebe za odmorom, međutim, kroz plan i program svakog kurikuluma ova potreba se vrlo kratko spominje.

8.6.1. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje- Hrvatska

Ono što je bitno za dječji odmor, unutar hrvatskog kurikuluma, jest da se dnevni ritam unutar dječjeg doma mora uskladiti s onime u predškolskoj ustanovi, odnosno roditelji moraju djecu priviknuti na spavanje u vrijeme kada se ona

odmaraju i u predškolskoj ustanovi. Dijete ovdje mora osjetiti smirenost, tj. izostanak osjećaja zabrinutosti ili nemira, kako bi se moglo odmoriti (NKRPOO, 2014).

8.6.2. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja – Engleska

Potreba za odmorom u engleskom kurikulumu, nije toliko naglašena već se samo spominje kako bi trebala postojati odvojena soba za odmor, za djecu koja su mlađa od dvije godine te kako se oni moraju često provjeravati tokom dnevnog odmora (SFEYFS, 2017).

8.6.3. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja – Švedska

CFP (2018) naglašava važnost dobrog okruženja za djecu, u smislu balansirano dnevnog ritma u kojem djeca trebaju imati mogućnost za odmor jednako kao i za aktivnost, a to sve treba biti prilagođeno dječjim potrebama i dužini ostanka u predškolskoj ustanovi. Za ovo su odgovorni odgajatelji koji im moraju pružiti uravnotežen odnos između aktivnosti i odmora.

8.6.4. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja – Novi Zeland

Novozelandski kurikulum, također govori o uravnoteženom odnosu između učenja, odmora i igre. Djeca moraju imati ugodan i tih prostor i priliku za odmor i spavanje, sa određenom fleksibilnošću u dnevnoj rutini. Manja djeca moraju spavati na poznatom mjestu, a njihove najdraže stvari trebaju im biti dostupne (Te Whariki, 2017).

8.7. Potreba za aktivnošću

Potreba za aktivnošću očituje se kroz učenje, igru i rad, dijete time postaje aktivni čimbenik vlastitog razvoja, a uči na temelju radnih zadataka i aktivnosti u predškolskoj ustanovi (Bašić, 2015). Odgajatelji trebaju voditi računa o tome da ponekad aktivnosti mogu biti smislene i kvalitetne, čak i ako dijete u njima ne sudjeluje (Zahiragić, 2019).

Kako navodi Slunjski (2003) djeca tokom svog boravka u predškolskim ustanovama vrlo često smišljaju aktivnosti u kojima sudjelovanje odgajatelja nije potrebno, a takve aktivnosti mogu sadržavati potencijal za učenje kod djece te odgajatelji moraju biti usmjereni na proces aktivnosti, a ne na krajnji rezultat jer na taj način djeca razvijaju svoje potencijale.

Svi kurikulumi su usmjereni na razvoj znanja i vještina kroz aktivnosti koje se odvijaju u predškolskim ustanovama, također se slažu oko toga da djeca trebaju sama organizirati i planirati aktivnosti. Igra tako može potaknuti djecu na samoinicijativu ili

samoorganizaciju, čime se jasno definira njezin pedagoški potencijal (Šagud, 2015). U svojim programima najobuhvatniji su švedski i novozelandski koji su u najvećoj mjeri usmjereni na aktivnosti koje djeca provode tokom predškolskog obrazovanja. Predškolska ustanova najčešće polazi od dvije pedagoške metode, odnosno slobodne igre i direktnog poučavanja, gdje svaka ima svoje prednosti (Palić, 2017). Kako navodi Šagud (2015) kurikulum koji je usmjeren na učenje kroz igru može utjecati na veća postignuća kod djece, no igra ne treba biti jedina strategija kojom će se djetetu omogućiti stvaranje znanja. Upravo iz tog razloga treba definirati svrhu i ograničenja igre u realizaciji u suvremenom kurikulumu.

8.7.1. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje- Hrvatska

NKRPOO (2014) ističe kako dijete stječe znanja kroz aktivnosti, istraživanjem i otkrivanjem svoje okoline. Od najranije dobi djecu se treba poticati na učenje kroz igru i ostale aktivnosti koje ono može smatrati zanimljivim (NKRPOO, 2014). Ono što se najviše potiče u ovom kurikulumu jest inicijativnost i samoorganizacija vlastitih aktivnosti djece, kreativnost ovdje igra najveću ulogu jer predstavlja osnovu razvoja djeteta, kako bi ono postalo inovativno i razvilo divergentno mišljenje. U predškolskim ustanovama djeci se treba omogućiti da se istovremeno održavaju različite aktivnosti, a njih ona mogu razvijati u smjeru koji će za njih biti svrhovit. Djeca trebaju moći sami slobodno izabrati aktivnosti kao i partnere u samom procesu učenja. U predškolskim ustanovama trebaju se poticati aktivnosti koje omogućuju djeci da kreativno stvaraju, kako se ne bi samo uvježbavali i ponavljali. Aktivnosti trebaju biti organizirane na način da je djeci stalno dostupan materijal koji treba biti raznovrstan, velika se važnost pridaje interakciji s prostorom. Također, one se ne definiraju prema unaprijed definiranim metodičkim područjima i ne odjeljuju se sadržajno i vremenski. Ukoliko djeca pokazuju interes za određene aktivnosti, moguće je odstupati od unaprijed definiranog plana i programa. Aktivnosti trebaju biti usmjerene određenim aktivnostima učenja. Naglasak se ovdje stavlja i na poticanje igre i ostalih aktivnosti koje će pridonijeti cjelovitom razvoju djece (NKRPOO, 2014).

8.7.2. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja – Engleska

Engleski kurikulum potiče djecu da budu aktivna i interaktivna, njima se tako omogućuje široki raspon materijala i medija s kojima se mogu igrati i

istraživati. Svako područje učenja i razvoja mora biti implementirano kroz planiranu i svrhovitu igru, s izmjenjivanjem aktivnosti koje će inicirati djeca i odrasli. Igra je ovdje ključna za cjeloviti razvoj djece, razvoj samopouzdanja jer oni kroz igru uče istraživati, razmišljati o rješavanju problema i razvoju odnosa sa drugima. No, kako djeca prelaze u starije vrtićke skupine sve više je potrebno da odrasli organiziraju aktivnosti za djecu kako bi ih pripremili za formalnije oblike obrazovanja (SFEYFS, 2017).

8.7.3. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja – Švedska

U švedskom kurikulumu polazi se od okruženja u kojem sve stvari moraju biti pristupačne djeci kako bi ih nadahnule da se igraju zajedno i istražuju svijet oko sebe, odnosno da prostor potiče na razvoj, učenje, igru i komunikaciju. Okruženje treba biti takvo da djeca mogu organizirati raznovrsne aktivnosti u različitim kontekstima, tj. trebaju imati različite opcije pri odabiru aktivnosti. Igra je izrazito bitna za djecu jer potiče maštu, izaziva i stimulira dječju motoriku, komunikaciju, suradnju i rješavanje problema. Igra treba imati središnju ulogu u predškolskom obrazovanju. Djeca uče kroz igru, socijalne interakcije, istraživanje i stvaranje stoga okruženje mora biti izazovno i stimulirajuće, pritom potičući na igru i aktivnost (CFP, 2018).

8.7.4. Kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja – Novi Zeland

U Te Whariki (2017) kurikulumu, također se velika važnost pridaje igri kao smislenom učenju tokom kojeg se djeca ujedno igraju i zamišljaju, istražuju i stvaraju kako unutar, tako i izvan predškolske ustanove. Djeca trebaju imati priliku da sudjeluju u živahnim fizičkim aktivnostima u kojima mogu istrošiti svoju energiju. Kurikulum treba omogućiti djeci da steknu različita iskustva o svijetu kroz igračke, knjige, slike i događaje. Program treba omogućiti djeci vrijeme za omiljene aktivnosti, razvojne vještine i interese. Djeca se razvijaju kroz aktivno sudjelovanje i suradnju s odraslima i vršnjacima. Aktivnosti, igračke i očekivanja se prilagođavaju mogućnostima svakog djeteta, s obzirom na to da se sva djeca razlikuju u svom razvoju. Program treba osigurati aktivnosti koje će razviti interese i mogućnosti, kao što je glazba, kretanje, jezik, umjetnosti i sl. Ovaj kurikulum uzima u obzir sve aspekte okruženja tokom dječjeg istraživanja: prirodni, socijalni, fizički i duhovni. Djeca uče kroz igru čineći, postavljajući pitanja, kroz interakciju s drugima. Sve u okruženju mora biti odabrano kao potencijalno obrazovno za djecu. Predškolska ustanova mora biti opremljena sigurnim i stimulirajućim objektima i namještajem. Djeca moraju imati priliku za aktivno istraživanje i kreativno izražavanje uz

potporu odgajatelja te trebaju moći inicirati smislene aktivnosti. Djeca trebaju sudjelovati u aktivnostima koja će im pomoći u razvoju fine i grube motorike kako na otvorenom tako i u zatvorenim prostorima.

9. ZAKLJUČAK

Uspješan rast i razvoj djece, moguć je samo ukoliko su zadovoljene osnovne razvojne potrebe svakog djeteta. Sve ove potrebe su u međuodnosu, odnosno nadovezuju se jedna na drugu te vrlo važno da su planovi i programi predškolskog odgoja i obrazovanja usmjereni na njihovo zadovoljavanje. U ovom diplomskom radu prikazane su razvojne potrebe djece kroz kurikulume 4 država (Hrvatske, Engleske, Švedske i Novog Zelanda).

Na temelju analize rezultata može se zaključiti kako su svi kurikulumi usmjereni na zadovoljavanje razvojnih potreba djece, međutim, iako polaze od sličnih postavki, svaki od njih se razlikuje na temelju konteksta i kulture u kojoj nastaje. Može se zaključiti kako je novozelandski kurikulum najopširniji te daje jasne upute o tome koje su to razvojne potrebe koje vrtić treba zadovoljiti i na koji način. Slijedeći je švedski koji također obuhvaća svaku navedenu potrebu i upute o tome kako ih zadovoljiti. Hrvatski kurikulum se u najvećoj mjeri usmjerava na potrebu za privrženosti i toplim odnosima unutar vrtića, no na neke potrebe se uopće ne usmjerava ili ih samo kratko spominje. U engleskom kurikulumu, slično kao i u hrvatskom, neke potrebe ostaju zanemarene. Ovdje se najveći naglasak stavlja na zaštitu djece od zlostavljanja i zanemarivanja te engleski kurikulum najdetaljnije upute daje upravo o ovom problemu. Svi kurikulumi su ponajviše usmjereni na razvijanje osjećaja pripadnosti i toplih odnosa te je ova potreba detaljnije obuhvaćena. Zadovoljavanje potrebe za privrženosti omogućuje zadovoljavanje ostalih potreba jer ona služi kao temelj za razvijanje odnosa i povjerenja koje će stvoriti uvjete za razvoj djece i njihovih potencijala. S druge strane, potreba za osamljivanjem u najmanjoj je mjeri zastupljena u svim kurikulumima te se ili ne spominje ili spominje u jednoj rečenici kroz cijeli program.

Svaka predškolska institucija, a zajedno s time i njezin plan i program, trebala bi se, na prvom mjestu, usmjeriti na stvaranje uvjeta za zadovoljavanje ovih potreba, kako bi se djeca mogla razvijati u svim ostalim aspektima. S obzirom na to da nema dostupnih istraživanja na temu kurikuluma i razvojnih potreba, ovo istraživanje može poslužiti kao polazna točka za buduća istraživanja.

10. LITERATURA

Knjige

1. Curtis, A., O'Hagan, M. (2003), *Care and education in early childhood A student's guide to theory and practice*. London: Routledge.
2. Klarin, M. (2006), *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Sveučilište u Zadru: Naklada Slap.
 3. Miljak, A. (2009), *Življenje djece u vrtiću: Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno- obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: SM Naklada d.o.o.
 4. Rosandić, D. (2013), *Obrazovni kurikulumi, standardi i kompetencije. S posebnim usmjerenjem na jezično-književno područje*. Zagreb: Naklada Ljevak.
5. Slunjski E. (2003). *Devet lica jednog odgajatelja/roditelja*. Zagreb: Mali profesor.
 6. Slunjski, E. (2016), *Izvan okvira 2: promjena od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja*. Zagreb:Element.
 7. Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004), *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
 8. Škrbina, D., Šimunović, D. (2004). *Terapijska intervencija kroz igru*. Zagreb: Dijana Škrbina.
 9. Tatalović – Vorkapić, S. (2013), *Razvojna psihologija. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
 10. Tatković, N., Diković, M., Tatković, S. (2016). *Pedagoško-psihološki aspekti komunikacije*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile.
 11. Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2014), *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vren.
 12. Vukasović, A. (1995), *Pedagogija*. Zagreb: Alfa d.d.

Članci iz zbornika

1. Anđić, D. i Ćurić, A. (2017), „Igra je sastavni dio djetetova života, ono sve što radi, upravo radi kroz igru. Spoznaje svijet oko sebe, te svoju ulogu u njemu.“ - Kako budući odgajatelji vide igru, vrtić i vlastitu praksu rada u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj? U: Maleš, D., Širanović, A. i Višnjić Jevtić, A. (ur.) *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse*, Zagreb: Odsjek za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu, 12 – 19.
2. Bašić, S. (2011), (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva; U: Maleš, D. (ur.) *Nove paradigme ranog odgoja*, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, 19-36.
3. Dundović, N. i Karlovčan, A. (2017), Dječja prava u svakodnevnom kontekstu ustanove za rani i predškolski odgoj U: Maleš, D., Širanović, A. i Višnjić Jevtić, A. (ur.) *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse*, Zagreb: Odsjek za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu, 26 – 31.
4. Huitt, W. (2017), Hierarchy of needs. U: F. Moghaddam (ur.), *The SAGE encyclopedia of political behavior*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 356-357.
5. Mlinarević, V. (2000), Igra - učenje u socijalnim interakcijama. U: Slunjski, E. (ur.), *Učiti zajedno s djecom- učiti*, Čakovec: Visoka učiteljska škola, 97-101.
6. Palić, B (2017), Dječja igra kao temelj konstrukcije znanja. U: Maleš, D., Širanović, A. i Višnjić Jevtić, A. (ur.) *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse*, Zagreb: Odsjek za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu, 20 – 25.
7. Slunjski, E. (2012), Izazovi i perspektive razvoja kurikuluma ranog odgoja. U: Pehlić, I. i sur. (ur.), *Suvremeni tokovi u ranom odgoju*, Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici, 315 – 332.
8. Zekić, R., Car Mohač, D., Matrljan, A. (2016), Razlike u morfološkim karakteristikama i motoričkim sposobnostima djece predškolske dobi polaznika Male sportske škole. U: Findak, V. (ur.) *Kineziologija i područja edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije u razvitku hrvatskog društva*, Poreč: Hrvatski kineziološki savez, 406-413.

Članci iz časopisa

1. Anđelković, V., Vidanović, S., Hedrih, V. (2012), Povezanost percepcije važnosti potreba djece, kvalitete života i obiteljskih te poslovnih uloga . *Ljetopis socijalnog rada*, 19 (2): 297-316.
2. Baran, J. (2013), Predškolski odgoj i obrazovanje kao socijalna investicija. *Revija za socijalnu politiku*, 20 (1): 43 – 62.
3. Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C. H., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., McCoy, C. D., Fink, G., Shawar, R. Y., Shiffman, J., Devercelli, A. E., Wodon, T. Q., Vargas-Baron, E., Grantham-McGregor, S. (2017). Early childhood development coming of age: science through the life course. *The Lancet*, 389(10064): 77–90.
4. Brajša-Žganec, A., Slunjski, E. (2006), Socioemocionalni razvoj u predškolskoj dobi: povezanost razumijevanja ponašanja i prosocijalnog ponašanja. *Društvena istraživanja*, 3(89): 477-496.
5. Burić, H. (2006), Prostor iz perspektive vrtića. *Dijete, vrtić, obitelj*. 44: 18-20.
6. Jovančević, M. i Ježić, C. (2007), Nasljeđe, ljubav i njega u ranom razvoju mozga - Utjecaj istraživanja razvoja mozga na novi pristup poticanja ranog rasta i razvoja djece. *Dijete, vrtić, obitelj*, 13 (48): 2-7.
7. Jurčević Lozančić, A. (2018). New Paradigms of Understanding a Child, Quality of Childhood and Childhood Institutionalization. *Život i Škola*, 64(1), 11–18.
8. Jusić, M. (2006), Potrebe djece. *Novi Muallim*, 7(27): 51 - 60.
9. Milić, S. (2007), Razvoj kreativnog kurikulumu. *Metodički ogledi*, 14(2): 67-82.
10. Miljak, A. (2005), Su-konstrukcija kurikulumu i teorije (ranog odgoja) obrazovanja. *Pedagojska istraživanja*, 2 (2): 235 – 250.
11. Mlinarević, V. (2004), Vrtićko okruženje usmjereno na dijete. *Život i škola*, 11(1)112-122.
12. Nikić, M. (1993), Prioritetne potrebe djece. *Obnov. Život*, (48)6:567-579.
13. Prince, D.L., Howard, E.M. (2002), Children and Their Basic Needs. *Early Childhood Education Journal*, 30, 27–31.
14. Puljić, Ž. (1980). Samoostvarene osobe u psihologiji A. H. Maslowa. *Crkva u svijetu*, 15 (3), 268-276.

15. Sindik, J. (2008), Poticajno okruženje i osobni prostor djece u dječjem vrtiću. *Metodički obzori*, 1 (5):143-154.
16. Šagud, M. (2014). Contemporary Childhood and the Institutional Context. *Croatian Journal of Education*, 17(1): 265-274.
17. Šagud, M. (2015). Komunikacija odgajatelja i djece u igri i strukturiranim aktivnostima. *Školski vjesnik*, 64 (1), 91-111.
18. Valjan Vukić, V. (2012). Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi. *Magistra Iadertina*, 7 (1), 123-132.
19. Velički, V. (2009), Poticanje govora u kontekstu zadovoljenja dječjih potreba u suvremenom dječjem vrtiću. *Metodika*, 10(1): 80-91.
20. Vivodinac, Ž. (2008). Djeca suradnici. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teorijsku i praksu*, 57(1.-2.), 153-163.
21. Vivodinac, Ž. (2007). Organizacija dnevnog odmora djece u dječjem vrtiću. *Školski vjesnik*, 56 (1. - 2.), 113-121.

Članci s interneta

1. Bašić, S. (2015), HUMANISTIČKO RAZVOJNA PARADIGMA ODGOJA – orijentacija na razvojne potrebe (nastavni materijali).
2. Bašić, S. (2016) Emocionalni razvoj djeteta (nastavni materijali).
3. Dougherty, N. (2017), What is ‘curriculum’ in the field of early childhood education? Dostupno na: <https://earlylearningsuccess.net/curriculum-field-early-childhood-education/> (4.04.2020.)
4. Grgić, B. (2018), Povijesna paradigma djetinjstva, Diplomski rad, Osijek, Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku. Dostupno na: <https://repozitorij.ffos.hr/islandora/object/ffos%3A4665/datastream/PDF/view> (27.03.2020).
5. Katz G., L. (1990), What Should Young Children Be Learning? ERIC Digest. Dostupno na:

<https://eric.ed.gov/?q=What+Should+Young+Children+Be+Learning&ft=on&id=ED290554> (3.04.2020).

6. Kralj, D. (2013), Razvijanje djetetove samostalnosti. Dostupno na: <https://www.poliklinika-djeca.hr/za-roditelje/razvoj-djece/razvijanje-djetetove-samostalnosti/> (10.04.2020.)
7. Manić T., Ž. (2014), Primena i mogućnosti metoda analize sadržaja u sociologiji, Doktorska disertacija, Beograd: Univerzitet u Beogradu. Dostupno na: file:///D:/Downloads/Manic_Zeljka.pdf (15.03.2020.)
8. Martinović, N. (2015), Prirodno okruženje vrtića kao poticaj za razvoj. Dijete, vrtić, obitelj „ 36(79). Dostupno na: file:///D:/Downloads/79_DVO_16_Prirodno_okruzenje_vrtica_kao_poticaj_za_razvoj.pdf (26.03.2020).
9. Zahiragić, N. (2019), Uloga odgajatelja u predškolskim ustanovama, Magistarski rad, Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu. Dostupno na: http://ff.unsa.ba/files/zavDipl/18_19/ped/Naida-Zahiragic.pdf (10.03.2020.)

Dokumenti

1. Curriculum for the preschool (2018), Skolverket, Stockholm.
2. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014), Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, Zagreb.
3. Quality Matters in Early Childhood Education and Care: New Zealand (2012), OECD.
4. Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Sweden (2013), OECD.
5. Quality Matters in Early Childhood Education and Care: United Kingdom (England) (2012), OECD.
6. Statutory framework for the early years foundation stage (2017), Department for education, London.
7. Te Whariki Early Childhood Curriculum (2017), Ministry of education, New Zealand.

11. POPIS SLIKA

Slika 1. Maslowljeva hijerarhija potreba (2018), str. 7, Dostupno na:

<http://zgpd.hr/2018/07/31/abraham-maslow/> (23.03.2020.)

12. SAŽETAK

Poticanje razvojnih potreba djece predškolskog uzrasta

Mogućnosti za razvoj djece uvelike ovise o načinu na koji odgovaramo na njihove osnovne potrebe, stoga je potrebno već kroz plan i program predškolske ustanove jasno odrediti na koji način će se to postići. Ovim se radom definira koje su razvojne potrebe djece i na koji način su, unutar kurikuluma 4 različite države (Hrvatske, Engleske, Švedske i Novog Zelanda), dane upute za njihovo zadovoljavanje. Razvojne potrebe djece nastale su na temelju Maslowljeve teorije hijerarhije potreba te su izdvojene one povezane sa djecom predškolske dobi, a one su potreba za privrženosti, dodirom, sigurnosti i zaštićenošću, potreba za samostalnošću, potreba za komunikacijom, potreba za osamljivanjem, potreba za kretanjem, potreba za odmorom te potreba za aktivnošću. U radu je provedena deduktivna analiza sadržaja s usmjerenim pristupom, u kojem se istraživalo na koji način su kurikulumi različitih država usmjereni na zadovoljavanje dječjih razvojnih potreba te međusobno uspoređivanje istih. Rezultati su pokazali najveću zastupljenost svih razvojnih potreba u novozelandskom i švedskom kurikulumu, dok se u hrvatskom i engleskom određene potrebe zanemaruju ili su u manjoj mjeri obrađene. Svaki kurikulum usmjeren je na zadovoljavanje potreba s obzirom na kontekst i kulturu u kojoj je stvaran, u skladu s tim na određene potrebe stavlja se veći ili manji naglasak. Potreba za privrženosti u najvećoj je mjeri zastupljena u svim kurikulumima, dok je s druge strane potreba za osamljivanjem najmanje zastupljena.

Ključne riječi: razvojne potrebe, kurikulum, predškolski odgoj i obrazovanje

13. SUMMARY

Encouraging the Developmental Needs of Preschool Children

Opportunities for children's development largely depend on the way we respond to their basic needs. It is necessary to clearly determine through the plan and program of the preschool institution how this will be achieved. This paper defines the developmental needs of children and the manner in which, within the curriculum of 4 different countries (Croatia, England, Sweden and New Zealand), instructions for their satisfaction are given. Children's developmental needs are based on Maslow's theory of the hierarchy of needs. Those related to preschool children are singled out as need for attachment, touch, security and protection, need for independence, communication, solitude, movement, rest and activity. The paper presents a deductive analysis of content with a focused approach. It was investigated how the curricula of different countries are aimed at meeting children's developmental needs and comparing them. The results showed the highest representation of all development needs in the New Zealand and Swedish curricula, while in Croatian and English certain needs are neglected or to a lesser extent addressed. Each curriculum is focused on meeting the needs with regard to the context and culture in which it is created, accordingly, greater or lesser emphasis is placed on certain needs. The need for attachment is the most prevalent in all curricula, while on the other hand the need for solitude is the least represented.

Key words: developmental needs, curriculum, preschool education