



# Socijalna interakcija djece u mješovitim skupinama vrtića

**Prenosimo prilagođen dio magistarskog rada mr. sc. Zdenke Karabatić, koji nam donosi ne samo bogat teorijski okvir pozitivnih utjecaja mješovitih skupina na razvoj djeteta, nego i prikaz dijela istraživanja socijalne interakcije djece u mješovitim skupinama vrtića – čiji rezultati idu u prilog 'mješovitosti'.**

**Mr. sc. Zdenka Karabatić**  
pedagoginja savjetnica  
Dječji vrtić 'Leptir', Sesvete

## Što su to mješovite skupine?

Neki autori koji se bave područjem razvoja i odgoja predškolske i djece mlađe školske dobi, ističu kako su mješovite one skupine u kojima su grupirana djeca među kojom postoji jedna godina razlike u dobi (L. G. Katz, D. Evengelou i J. A. Hartman, 1991.).

**U** posljednje vrijeme grupiranje u mješovite skupine nazivano je različito: heterogeno grupiranje, vertikalno grupiranje djece različite dobi, obiteljsko grupiranje...

Naziv obiteljsko grupiranje proizlazi upravo iz činjenice da su mješovite skupine slične obiteljskom okruženju i skupinama djece koja žive u susjedstvu, što je tijekom ljudske povijesti bio neformalan izvor dječje socijalizacije i obrazovanja. Obitelj podrazumijeva različitost dobi. Ona osigurava mlađim članovima priliku promatranja, razumijevanja i oponašanja širokog spektra vještina. Starijim članovima obite-

lji pruža se prilika vođenja i 'preuzimanja odgovornosti' za mlađe ili one oskudnijeg znanja i zrelosti (Katz, 1991.).

**P**ostavlja se pitanje: Ako se djeca spontano grupiraju u heterogene skupine, zašto ih odrasli najčešće grupiraju po dobi?

Postoje određena istraživanja i pretpostavke prema kojima su mješovite skupine u predškolskim ustanovama prirodnije i poticajnije za dječji odgoj i razvoj od grupe vršnjaka i/ili da mogu dati značajniji doprinos zadovoljavanju razvojnih i individualnih potreba djeteta/djece (S. Mounts, J. L. Roopnarine, 1987.; T. Musatti, 1986.; L. G. Katz, 1991.; Z. Karabatić 1995.), no cjelovita istraživanja o utjecaju mješovitih skupina na dječji razvoj nisu još dovoljno poznata.

Formiranju mješovitih skupina djece predškolske dobi u našoj sredini pridaje se sve veća važnost, što je rezultat uočavanja razvojnih prednosti, kao i potreba i uvjeta konkretne sredine. Alternativni programi

dobivaju na važnosti. Otvaraju se programi temeljeni na montessorijevskoj i waldorfskoj pedagogiji, koji daju prednost dobnom mješovitim skupinama u institucijskom kontekstu. Humanističko-razvojne koncepcije koje se razvijaju u nas, poput Programa *Korak po korak*, ili *Vrtić kao dječja kuća*, također podržavaju grupiranje djece u kontekstu mješovitih skupina. Budući da postoje određene pretpostavke prema kojima su mješovite skupine u predškolskim ustanovama prirodnije i poticajnije za dječji odgoj i razvoj od skupina vršnjaka, te da one omogućuju bogatiju i raznovrsniju socijalnu interakciju djece različite dobi, pažnja u prikazu koji slijedi bit će usmjerena na problem definiran temom ovog rada: *'Socijalna interakcija djece u mješovitim skupinama vrtića'*.

## Teorijski pristup

U svijetu postoji relativno malo istraživanja koja ispituju fenomen predškolskog



Dječji vrtić Leptir

odgoja u uvjetima odgojne skupine u predškolskim ustanovama. Većina istraživanja bavi se pojedinim djetetom, a na temelju tih spoznaja stvaraju se teorije. Dosadašnja istraživanja veću su pozornost posvećivala interakciji odgajatelja i djeteta, a manje interakcijama među vršnjacima. Sve donedavno smatralo se da interakcije među vršnjacima nemaju prevelikog utjecaja na dječji razvoj, iako je već **Komensky** (u 'Materinskoj školi') naglasio da 'dijete djetetu može više izoštriti um nego bilo koja odrasla osoba'. Istraživanja ranih odnosa među vršnjacima dobivaju sve više na važnosti. Razmatranje problema vršnjačke interakcije i njezinog djelovanja na razvoj, neizbježno se vraća u okvire **Piagetove** teorije razvoja, koja predstavlja teorijski okvir za relativno novija istraživanja razvoja. Novije analize Piagetove teorije razvoja, posebno egocentrizma, usmjerene su k traženju hipoteza o vršnjačkoj interakciji

unutar te teorije. **Mussatti** također ističe kako je Piaget (1963.) ne samo primijetio da odnosi među vršnjacima smanjuju egocentrizam, već da tu kvalitetu, između ostalog, pripisuje simboličkoj igri vršnjaka (Mussatti, 1986.). Mogli bismo zaključiti da kvaliteta odnosa između vršnjaka utječe na opseg i trajanje egocentrizma.

**U** suvremenoj psihologiji nema empirijskih nalaza koji bi ozbiljno doveli u pitanje osnovne postavke **Vygotskog**, a usto niti jedan od eksperimentalnih nalaza Vygotskog nije sporan ni u današnja vremena (N. Babić, 1986.). Za razliku od Piageta, Vygotski je naglasio da socijalna interakcija značajno djeluje na razvoj, budući da ona pruža djeci sustav znakova i kulturnih značenja. Iz radova Vygotskog jasno proizlazi uloga odrasle osobe kao pedagoga koji dijete upućuje u kulturnu sferu, u sustav znakova i značenja kulture (Vygotski, 1977.), no za nas su značajna i zanimljiva

njegova razmatranja vezana za dječju igru. Vygotski smatra da igra predstavlja zonu narednog razvoja, tj. da ona potiče djetetovo prevladavanje kognitivnih ograničenja (Mussatti, 1986.). Tvrdnje Vygotskog da igra ima važnu ulogu u poticanju dječjeg razvoja i pri usvajanju vrijednosti kulture, zatim uvođenje pojma 'zona narednog razvoja' u teorijske okvire, pružili su nove poglede na razvoj vršnjačkih interakcija i novija teorijska uporišta za istraživanja i pronalaženja razvojnih vrijednosti vršnjačkih interakcija. Prema Vygotskom 'zonu narednog razvoja' čini razlika između aktualne razvojne razine i razine potencijalnog razvoja, određena rješavanjem problema pod vodstvom odraslog (Vygotski, 1977.) i u suradnji s kompetentnijim vršnjakom (Vygotski; prema S. Irović, 1991.).

**T** eorijski koncept 'zone narednog razvoja' Vygotskog izaziva posebnu pažnju, budući da ističe zna-



## suvremeni trenuci u predškolskom odgoju

čaj vršnjačkih interakcija. Neki autori uočavaju obostranu korist za partnere-djecu koji su sudionici interakcije i komunikacije i naglašavaju da se kompetentniji vršnjak, kao nositelj ove interakcije, suočava s nizom teškoća koje proizlaze iz činjenice da je nužno djelovati u 'zoni narednog razvoja' vršnjaka (Ellis i Roggoff, prema S. Irović, 1991.).

**R**azmatrajući problem vršnjačke interakcije, M. Duran ističe: 'Obično se smatra samo korist koju ima manje razvijeniji član dijade, ali profit je uzajaman. Naime, dijete koje je manje razvijeno profitira jer mu se nude (nehotice) djelatnosti i kognitivno područje koje je

sti. Zanimljiva su tumačenja značenja tih pojmova u kontekstu vršnjačke interakcije, te ćemo ih raspraviti.

Vrijednost *sociokognitivnog konflikta* ističe se u smislu promoviranja kognitivnog i socijalnog razvoja, te u smislu da je razvojni proces 'proizvod složene međuigre' socijalnih i kognitivnih oblika interakcije (Mugny, Perret – Clemont, Doise, 1981.; S. Irović, 1992.). U interakciji djeteta s drugima, odraslima i/ili vršnjacima, dijete je izloženo tuđim, različitim gledištima i kognitivnim strategijama. Suprotstavljajući istraživačke postupke kroz akciju, djeca uče vlastitim i tuđim strategijama, procjenjuju njihovu uspješnost, biraju i

cesa mišljenja i da je bitno za pedagoške teoretičare i učitelje i/ili odgajatelje da djeci pomognu razviti metakognitivne procese mišljenja. Govoreći o metakognitivnosti, koja podrazumijeva mišljenje o vlastitom mišljenju, autorica M. Duran ističe: 'Mislim da kognitivni konflikt, a posebno sociokognitivni konflikt, ima veliko značenje za formiranje metakognitivnog, i to, kao *mjesto, neuralgična točka*, koja lako niče u području zone narednog razvoja, koja je pogodna za ostvarivanje metakognitivnog doživljaja, za traženje i dohvaćanje strategija.' (M. Duran, 1994.). Prihvatimo li mišljenje M. Duran o ulozi sociokognitivnog konflikta u razvoju metakognicije, možemo zaključiti da su vršnjačke interakcije upravo pogodno tlo za njezino razvijanje.

Predmet interesa istraživača dječjeg razvoja u predškolskom razdoblju bila je i socijalna interakcija djece različite dobi, tj. korisnost interakcije djece u mješovitim skupinama.

Istraživanja Howesa i Farvera (1987.) kao i Mountsa i Roopnarinea (1987.), ukazuju na značajan doprinos starije djece u području 'zone narednog razvoja'. Voditeljstvo odraslih ili kompetentnijih vršnjaka spominje se kao 'skela' (Brown i Palinscar, 1986.). Metafora 'skela' nosi ideju prilagodljivog i privremenog uporišta koje se može maknuti kad više nije potrebno. Čini se da starija djeca u mješovitim skupinama 'osiguravaju skelu' za igru mlađe djece (Wertsch, 1985.) i na taj način djeluju u području narednog razvoja mlađe djece.



U cvjećarni

u zoni njegova narednog razvoja, a time su za njegov razvoj veoma provokativni, a razvijenije dijete ima priliku preuzeti kompetenciju koja mu pripada, preuzimajući vodeću ulogu u strukturiranju interakcije, što je ranije s njim činio netko drugi, tko je kompetentniji preuzeti ulogu prema sebi, itd.' (M. Duran., 1994.).

Uz pojam 'zona narednog razvoja' mogu se usko povezati pojmovi *sociokognitivni konflikt i razvoj metakognitivnih sposobno-*

isprobavaju vlastite i partnerove istraživačke postupke, odbacujući manje uspješne u korist djelotvornih. U koordiniranim akcijama uzajamnim djelovanjima mogu profitirati (u razvojnom smislu) kompetentniji i manje kompetentniji partneri (S. Irović, 1992.).

**M**oderna se pedagogija sve više, prema J. Bruneru (2000.), približava stajalištu da bi dijete trebalo biti svjesno vlastitih pro-

**M**ounts i Roopnarine (1987.) uspo- ređivali su igru trogodišnjaka i četverogodišnjaka u mješovitim i homogenim skupinama. Mlađa djeca u mješovitim skupinama sudjelovala su u složenijim igrama nego njihovi vršnjaci u homogenim skupinama. Autori ističu da su četverogodišnjaci imali 'korist' u mješovitim skupinama razvijajući osjetljivost za probleme mlađih, što je ujedno pridonijelo njihovoj socijalizaciji kao i decentraciji.



**Howes i Farver** (1987.) ispitivali su sudjelovanje djece u simboličkim aktivnostima – igrama uloga u mješovitim skupinama. Uočili su da su se dvogodišnjaci češće uključivali u kooperativne društvene igre sa starijom djecom nego s vršnjacima. Ipak su bili učinkovitiji u suradnji s vršnjacima nego sa starijom djecom, što ukazuje na to da mogu biti asertivniji s mlađom djecom i vršnjacima nego sa starijom djecom.

Uočili su kako su se mlađa djeca u mješovitim skupinama uključivala u složenije imitativne igre. Zaključuju kako dramske, imitativne igre u mješovitim skupinama mogu značajno pridonijeti razvoju i mlađe i starije djece. Kooperativna društvena igra sa zrelijim partnerima može pomoći mlađoj djeci u stjecanju socijalnih vještina. Starija djeca imaju mogućnost uvježbavanja i usavršavanja socijalnih vještina u igri s manje zrelijim partnerima. Prema tome, i jedni i drugi su na dobitku.

**G** **oldman** (1981.) je proučavao djecu u 3. i 4. godini života, u spontano formiranim mješovitim skupinama. Njegovi nalazi ukazuju da se mlađa djeca mogu baviti složenijim oblicima igre družeći se sa starijom djecom u mješovitoj skupini.

**Lougee i Graziano** (1986.) su, istražujući odnose u kontekstu mješovite skupine, zabilježili porast dječje samoregulacije prilikom poštivanja određenih pravila te istaknuli kako starija djeca u mješovitoj skupini, podsjećajući mlađe na određena pravila, pridonose i osobnom samoreguliranju. Brinući se za poštivanje pravila, ona uče poštivati pravila i kontrolirati vlastita ponašanja. Naglašavaju kako preuzimanje brige o poštivanju pravila može biti korisna upravo za djecu koja imaju poteškoće u poštivanju pravila.

**Lippitt** (1976.) ukazuje da međusobna poduka sudionika različite dobi zapravo proizlazi iz prirodne tendencije ljudskih bića k interakciji i učenju od onih koji su stariji i znaju više. U ovom procesu dobivaju mlađi i stariji. Mlađa djeca dobivaju

podukom starijih partnera. Stariji mogu iskazivati kompetentnija ponašanja tijekom poučavanja mlađih. To može biti doprinos njihovom samopouzdanju i osjećaju vrijednosti.

**F** **urman, Rahe i Hartup** (1979.) promatrali su i proučavali povučenu djecu u kontekstu mješovite skupine i skupine vršnjaka. Predškolci koji su se u mješovitoj skupini družili s mlađom djecom, pokazali su značajniji napredak u području socijalnog razvoja. Starija, povučena i/ili izolirana djeca su, družeći se s mlađom, imala mogućnost uvježbavati vještine vođenja.

Mješovita skupina može povećati svijest odgajatelja o razvojnim odstupanjima pojedinog djeteta. Neujednačen razvoj može biti prihvatljiviji odgajateljima i učiteljima mješovitih nego homogenih skupina. Javlja se širi raspon ponašanja koje treba

## Dijete djetetu može više izoštriti um nego bilo koja odrasla osoba.

**Komensky**

prihvatiti i uvažavati nego u skupini djece iste dobi. (Katz i suradnici, 1991.)

Mješovita skupina može biti osobito poželjna za djecu koja u nekim područjima razvoja funkcioniraju ispod očekivanja za određenu kronološku dob. Za njih je manje stresno družiti se s mlađima u kontekstu sposobnosti koje im nisu jača strana i/ili u kojima zaostaju u odnosu na svoju kronološku dob. Druženje s mlađima može pozitivno utjecati na njihovu motivaciju i samopouzdanje (Kim, 1990., Katz, 1991.) Od 1975. do 1978., u fazi reforme obrazovanja u Njemačkoj, došlo je do evaluacije različitih kurikulumu, pa tako i kurikulumu 'Socijalno učenje', koji je pod vodstvom **I. Zimmera** izradila radna skupina Njemačkog instituta za djecu i omladinu. Osno-

vno je obilježje tog kurikulumu, osim što ističe da učenje i stjecanje iskustva mora biti povezano sa životnom situacijom, zahtjev da se rad odvija u mješovitim skupinama. Autori potkrepljuju svoj zahtjev tvrdnjom da djeca različite starosti razmjenjuju različita iskustva, a to pridonosi ukidanju hijerarhijskih odnosa vezanih za situaciju poučavanja – učenja. Rezultati evaluacija ukazali su da socijalno-pedagoški aspekt odgoja u predškolskim ustanovama treba zauzimati primarno mjesto, no značajno je to što su i odgajatelji pozitivno ocijenili rad u mješovitim skupinama (**K. Špoljar**, 1986.).

**D** **avedesetih godina i u našem je okruženju ostvareno istraživanje u kontekstu mješovite skupine vrtića, a ostvarila ga je autorica ovog prikaza sa suradnicima. Vjerujemo da nalazi ovog istraživanja, koje je bilo usmjereno na problem definiran temom 'Socijalna interakcija djece u mješovitim skupinama vrtića', mogu biti doprinos tvrdnjama koje govore o prednostima formiranja mješovitih skupina u predškolskim ustanovama ili šire u institucijskom kontekstu. Budući da časopis 'Dijete, vrtić, obitelj' ne zastupa naglašeno znanstveno orijentiran pristup, u prikazu koji slijedi izdvojiti ćemo samo neke, po našem izboru važne pokazatelje ovog istraživanja koji idu u prilog mješovitim skupinama.**

## Istraživanje odgojno- obrazovne prakse u kontekstu mješovite skupine vrtića

U teorijskom dijelu ovog prikaza istaknuto je da mnoga suvremena istraživanja ukazuju kako interakcija – komunikacija djece različite dobi u mješovitim skupinama može biti važan činitelj u njihovu odgoju i razvoju. Zato smo predmet istraživanja usmjerili na utvrđivanje kvantitativnog i kvalitativnog aspekta socijalne interakcije djece u mješovitoj skupini vrtića. Deskriptivno istraživanje s elementima



## suvremeni trenuci u predškolskom odgoju

akcijskog istraživanja ostvareno je u jednoj mješovitoj skupini Dječjeg vrtića 'Bukovac' u Zagrebu (područni objekt 'Bačun'), u prirodnim uvjetima. Izbor ispitanika bio je hotimičan, a obuhvaćao je 26-ero djece u dobi od 3 do 7 godina i dva odgajatelja (12 djece 3-5 godina i 14 djece 5-7 godina). Budući da se socijalna interakcija djece najbolje ostvaruje u igri i aktivnostima koje im pružaju mogućnost da samostalno biraju materijale (igračke), određuju i/ili biraju partnera za aktivnost, promatranje je organizirano u tom okruženju.

**P**rema tome, stvaranje poticajnog materijalnog i socijalnog okruženja bilo nam je posebno važno kako bi djeca 'čineći' i 'raspravljajući', tj. izravnim istraživanjem neposredne okoline, imala brojne prilike za različitost interakcijsko-komunikacijskih odnosa u najširem smislu riječi (Slunjski, 2001.). Videokamerom

smo snimali ona igrovna događanja u kojima je bilo primijećeno sudjelovanje djece različite dobi. Postupci i aktivnosti odgajatelja zanimali su nas ukoliko je bio u interakciji s promatranom djecom.

Kvantitativne analize videozapisa i protokola pismenog snimanja pridonijeli su pronalaženju odgovora na postavljena pitanja u svezi socijalne interakcije u mješovitoj skupini, te potpunijem uvidu u narav socijalne interakcije djece u mješovitoj skupini, kao i spoznavanju mogućih učinaka koji proizlaze iz tih odnosa. Dobiveni podaci, rezultati i odgovori na postavljena pitanja otvaraju put novim hipotezama o naravi socijalne interakcije djece u mješovitoj skupini vrtića i mogućim učincima na razvoj i odgoj djece u tom kontekstu, što iziskuje daljnja istraživanja postavljenog problema na većem uzorku ispitanika i većem broju djece mješovite dobi u predškolskim

**Mješovita skupina može povećati svijest odgajatelja o razvojnim odstupanjima pojedinog djeteta. Katz i suradnici, 1991.**

ustanovama (po mogućnosti slučajnim, a ne hotimičnim izborom).

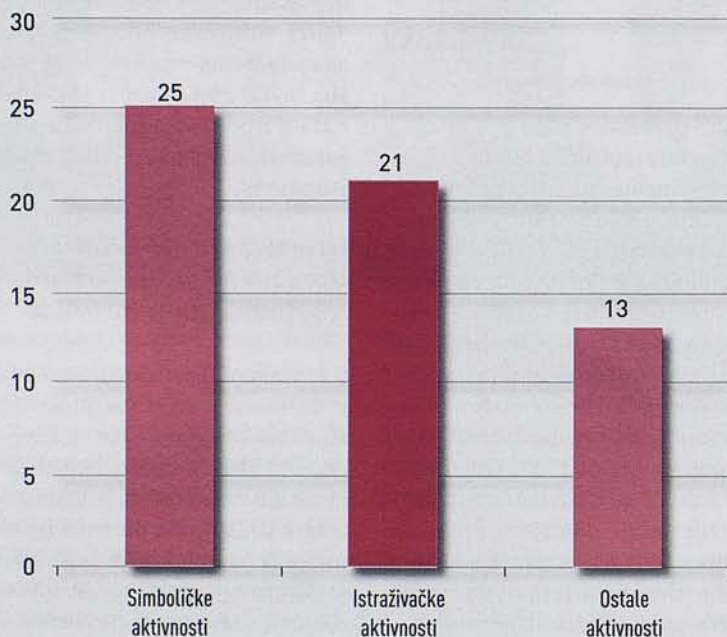
**Učestalost sudjelovanja djece različite dobi u najčešćim aktivnostima**

**A**nalizom 59 aktivnosti, u trajanju od ukupno 536 minuta, zabilježenih videokamerom, u kojima su najčešće sudjelovala i interakcijske odnose ostvarivala djeca različite dobi, izdvojili smo tri osnovne ili najčešće vrste aktivnosti u kojima su se ostvarivali ti odnosi.

Dominiraju **simboličke aktivnosti**, kako brojnošću tako i najvećim vremenskim uzorkom, u kojima dolaze do izražaja sve vrste djetetova predstavljanja i transformiranja stvarnosti. Slijede **istraživačke aktivnosti**, u kojima prevladava otkrivanje i eksperimentiranje svojstvima predmeta, rješavanje problema u akciji, klasifikacija materijala i slično. Posljednje mjesto zauzimaju ostale **aktivnosti – aktivnosti izražavanja**. Ostale vrste aktivnosti radi malobrojnosti sačinjavaju preostale zabilježene aktivnosti u kojima prevladava izražavanje govorom uz slikovni materijal, izražavanje glazbom i likovnim materijalom.

Razloge prevladavanja brojnosti **simboličkih aktivnosti** u promatranoj mješovitoj skupini pronalazimo u poticajnom okruženju vrtića u kojem je prostor organiziran na principu različitih centara aktivnosti (obitelj, češljaonica, liječnik, majstorske radionice, trgovina) koji su bili permanentno obogaćivani novim materijalima. Novi

**Grafički prikaz 1**  
**Zastupljenost osnovnih vrsta aktivnosti u kojima su sudjelovala djeca različite dobi izražena u brojkama**





materijali bili su ponuđeni i van konteksta centara, te su ih djeca sama dopunjavala i organizirala nove prostore za simbolička djelovanja. Sve je to izazvalo posebno naglašenu znatiželju mlađe i starije djece i stvaralo uvjete za različitost međusobnih interakcijskih odnosa. Prevladavale su igre uloga kojih su sadržaji bili najčešće povezani sa zdravstvenom tematikom, igra obitelji, trgovine i češljaonice i sl., što je razumljivo, budući da su mlađi i stariji najčešće stjecali iskustva u tim socijalnim

okruženjima (izvan vrtića), ali i u samom vrtiću.

Veće sudjelovanje starije djece (5-7 godina) u **simboličkim aktivnostima** od mlađe djece (3-5 godina) objašnjavamo njihovim višim razvojnim stupnjem, kao i bogatijim iskustvom. Starija djeca, čiji roditelji rade u ranije navedenim institucijama, najčešće su bila inicijatori sadržajnih i složenijih radnji i razmjena značenja na fiktivnom planu.

Pretpostavljamo da je izrazitija brojnost **istraživačkih aktivnosti** u kontekstu

mješovite skupine vrtića također rezultat okruženja djece najrazličitijim materijalima i predmetima koji su izazvali njihovu naglašenu znatiželju, naglašeniju potrebu za istraživačkim akcijama, kao i povoljnije uvjete za stvaranje interakcijskih odnosa mlađe i starije djece. Naša razmišljanja o važnosti predmeta u interakcijskim odnosima djece različite dobi mogu naći uporište u istraživačkim nalazima **Muelle- ra i Ricka** (Musatti, 1986.), koji pronalaze da vrsta predmeta – igračka utječe na okupljanje i interakcijske odnose djece. Nešto veće sudjelovanje mlađe djece (3-5 godina) u istraživačkim aktivnostima može se protumačiti većom prisutnošću opažajno-praktičnog mišljenja, što podrazumijeva da se misaoni procesi temelje na praktičnim aktivnostima iz svakodnevnog života. Istraživačke aktivnosti imaju značajan doprinos na razvijanje različitih sposobnosti, kao što su razvoj divergentnog mišljenja, rješavanje problema u akciji i izgrađivanje osnovnih strategija snalaženja u novim i nepoznatim situacijama.

**M**lađa djeca također su nešto češće od svojih starijih partnera sudjelovala i u ostalim aktivnostima – **aktivnostima izražavanja**. Budući da u tim aktivnostima prevladavaju djelovanja različitim materijalima – predmetima, pojavu objašnjavamo, isto kao i kod istraživačkih aktivnosti, većom prisutnošću opažajnog mišljenja kod mlađe djece. Izdvajamo jedan primjer aktivnosti izdvojen iz protokola pismenog snimanja u obliku scenarija kako bismo ilustrirali interakcijsko-komunikacijske odnose mlađe i starije djece u kontekstu mješovite skupine.

## Vrsta aktivnosti:

simbolička aktivnost (igra uloga)  
Igra – trgovina povrća i cvijeća  
Aktivnost je rezultat spontane inicijative starije djece (D-ž: 5,6 g.; Je-ž: 5,3 g.) o načinu korištenja materijala koji su odrasli osigurali i ponudili na način koji nije sugerirao vrstu i sadržaj aktivnosti. Prema tome, djeca su

## Tijek aktivnosti:

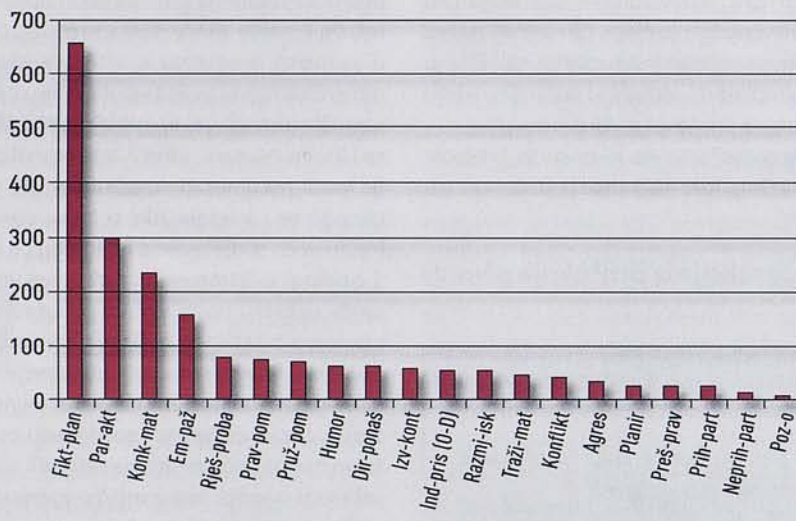
### Prikaz izdvojenih epizoda socijalne interakcije iz protokola pismenog snimanja.

	U trgovinu ulazi Je-m s vrećicom u ruci, u uložu kupca. Istovremeno Je-ž pre- slaže povrće na polici, a D-ž sjedi na stolici. Je-m pokazuje D-ž buket cvijeća i govori joj:
Je-m → D-ž:	'Hoću ovo!' (Pokazuje buket cvijeća.) D-ž usmjerava pogled prema Je-m, i prstom pokazuje drugi buket cvijeća.
D-ž → Je-m:	'Ne možeš dobiti to, možeš dobiti ovo!' (Ne prihvaća izbor.) D-ž diže se sa stolice, približava se buketu i izvlači iz njega cvijet po cvijet. Je-m promatra njezinu aktivnost i čeka iskaz. Je-m se obraća odgovateljici koja nije na snimci.
Je-m → O:	'Teta, evo vam još cvijeća!' (Ne čuje se uzvraćanje odgovateljice.) Je-ž dalje promatra što D-ž radi. D-ž dalje izvlači cvijeće iz buketa Je-m. Je-m stoji pored D-ž s otvorenom vrećicom, promatra je i čeka da mu da cvijeće. D-ž se vraća na ranije mjesto i govori Je-m. Tri djevojčice dalje sjede i čekaju kupce u trgovini. Je-ž daje znak IB-m da pristupi i govori mu:
Je-ž → IB-m:	'Odi!' (Poziva.) 'Ivane, tu, tu, tu.' Pokazuje da dođe ispred nje IB-m, prihvaća i kreće prema Je-ž. 'Odi tu!' (Smije se srdačno.) 'Što hoćete?' IB-m se češka po glavi i ne odgovara. (Izražava nelagodu.)
D-ž → Je-ž:	(Pokazuje buketić cvijeća i govori:) 'Daj mi jedan cvjetić.' Je-ž prihvaća prijedlog, vadi iz vaze zvončice i daje ih IB-m. On ih ne komen- tirajući prihvaća.
Je-ž → IB-m:	'Peršina?!' (Nudi.)
IB-m → Je-ž:	'Peršina.' (Tiho odgovara uz klimanje glavom.) Ona mu pruža peršinu, a on ga prihvaća. Nema verbalne komunikacije. D-ž i N-ž promatraju.
Je-ž → IB-m:	'Evo jedan grašak! I tamo treba vagati!' (Pokazuje prstom prema N-ž.) IB-m uzima grašak ne komentirajući i odlazi gdje je usmjeren. N-ž priprema vagu za vaganje graška, ali se IB-m naglo okreće i odlazi iz aktivnosti. Je-ž ga začuđena prati pogledom. Ne komentira. D-ž pravi buketić od cvijeća. N-ž zatvara kutiju s utezima, budući da je Ivan odustao od vaganja. Je-ž poziva novog partnera u aktivnost.
Je-ž → IK-ž:	'Ajde Ivana, Ivana Kravaščak!' Ivana ne dolazi. (Je-ž ponavlja poziv.)
Je-ž → IK-ž:	'Ivana Kravaščak!' IK-ž ne prihvaća poziv. Čuje se njezin odgovor.
IK-ž → D-ž:	'Pravim ručak!' (Odbija budući da je zaokupljena drugom aktivnošću.)



## Grafički prikaz 2

**Određenje ranga epizoda socijalne interakcije – određenje prema sadržaju aktivnosti djece / djeteta i odgajatelja ostvarenih u tri osnovne vrste aktivnosti**



sama odredila vrstu aktivnosti i organizirala prostor u kojem će je ostvariti.

### Organizacija prostora aktivnosti:

Na dugačkoj, niskoj polici raspoređena je veća količina različitog povrća i poljskog cvijeća. Na sredini police nalazi se starinska vaga s utezima i kutija s 'Dida kockama'. S unutrašnje strane police na stolicama sjede dvije 'prodavačice' – D-ž: 5,6 g. i Je-ž: 5,3 g.. Čekaju 'kupce' – Je-m (3,9 g.), N-ž (6,6 g.), IB-m (3,3 g.) i K-ž (4,4 g.).

U izdvojenom primjeru vidljiva su samostalna djelovanja mlađe i starije djece u preuzetim ulogama. Verbalna i neverbalna ponašanja proizlaze iz tih uloga. Starija djeca su dominantnija, preuzimaju glavne uloge i određuju 'pravila igre'. Mlađe je dijete iniciralo komunikacijsko-interakcijske odnose u ulogi kupca, njegovu inicijativu prihvaćaju stariji, ali daljnja događanja na fiktivnom planu vođena su inicijativom i zamislama starijih. Mlađe dijete to prihvaća djelujući i dalje kroz preuzetu ulogu. Drugo mlađe dijete ulazi u aktivnost na poziv starije djece. Treće mlađe dijete

(djevojčica) odbija poziv budući da je zaokupljena individualnim djelovanjem izvan konteksta ove aktivnosti.

### Najčešći sadržaj epizoda socijalne interakcije u osnovnim aktivnostima

**A**naliza 59 zabilježenih osnovnih vrsta aktivnosti zahtijevala je određenje jedinice analize kako bismo mogli odgovoriti na postavljene probleme istraživanja. Opredijelili smo se da to bude **epizoda socijalne interakcije**. To je aktivnost u određenoj situaciji određena temom ili načinom djelovanja, početkom, trajanjem i krajem, dakle kontinuirani tijekom aktivnosti – djelovanja koji čini logičku cjelinu. (Ideja za ovo određenje preuzeta je iz radova N. Babić, 1986. i S. Irović 1991.)

Od ukupnog broja epizoda (2038, 100%) najznačajnije mjesto pripada epizodi 'Interakcija na fiktivnom planu' (657, 32.2%) – rang 1; slijedi epizoda 'Paralelna aktivnost istog i različitog sadržaja' (293,

14.7%); 'Interakcija u svezi s konkretnim materijalom' (233, 11.4%); 'Interakcija djeteta/djece traži pažnju za individualnu aktivnost' (155, 5.6%). Peto mjesto u rang u pripada epizodi 'Interakcija pri rješavanju praktičnih problema u akciji' (80, 3.9%). Dobiveni podaci o najvećoj zastupljenosti epizoda socijalne interakcije na fiktivnom planu ohrabruju budući da se simbolička djelovanja najčešće vežu za različite psihičke procese i čine 'poligon' za razvoj i iskušavanje najraznovrsnijih psihičkih procesa i ljudskih svojstava (prema Duran, 1988., str. 31), a jednako tako učvršćuje naše pretpostavke o razvojnim vrijednostima uključenosti djece različite dobi u simboličke aktivnosti.

**I**ako rang 2 pripada epizodi socijalne interakcije 'Paralelna aktivnost istog i različitog sadržaja', što podrazumijeva individualna djelovanja sudionika (djece različite dobi i odgajatelja na istom prostoru i/ili aktivnosti, a istim ili različitim materijalima – nema interakcije), nisu isključeni međusobni utjecaji mlađih i starijih partnera. Ti utjecaji podrazumijevaju međusobno učenje po modelu, obogaćivanje tuđih zamisli individualnim značenjima. Individualna djelovanja mogu izazivati znatizelju ostalih i poticati različitost među partnerima.

Treće rangirana epizoda socijalne interakcije 'Interakcija u svezi s konkretnim materijalom', ukazuje da djeca u zajedničkim aktivnostima, djelujući na materijale i razmjenjujući iskustva, imaju mogućnost proširivanja iskustva uz ostvarivanje prirodnih oblika učenja kroz akciju.

Veća učestalost epizoda socijalne interakcije (rang 4) 'Interakcija djeteta – dijete traži pažnju za individualnu aktivnost', potvrđuje povoljnost okruženja za izražavanje i zadovoljavanje potrebe djeteta i/ili djece za cijenjenjem, uvažavanjem i samopotvrđivanjem.

Peti rang epizode socijalne interakcije, 'Interakcija pri rješavanju praktičnih problema u akciji', između ostalog, potkrepljuje naše pretpostavke o vrijednosti mješovitosti



skupine za poticanje spoznajnog razvoja, osobito u području rješavanja problema u akciji. Razvojne vrijednosti mogu biti korisne i za mlađu i za stariju djecu. Iako se mlađa djeca nalaze u povoljnijem okruženju kompetentnijih i starijih partnera, svojim individualnim djelovanjem potiču na veće intelektualne napore i rješavanje složenijih problema u akciji starije djece, te time starijima pružaju mogućnost samopotvrđivanja i iskazivanje kompetentnosti.

## Smjerovi socijalne interakcije djece/djeteta i odgajatelja u epizodama socijalne interakcije

Analizom 2038 epizoda socijalne interakcije, uz određenje njihova sadržaja, odredili smo epizode prema dekodiranim smjerovima socijalne interakcije djeteta – djece i odgajatelja. Kriterij – smjer socijalne interakcije djeteta i odgajatelja podrazumijeva slijedeća određenja: djeca su sama u aktivnosti – nema interakcije (DD); djeca su u aktivnosti s odgajateljima (paralelna aktivnost) – nema interakcije (DDO); djeca su sama u aktivnosti – dijete inicira interakciju (D-DD); djeca su u aktivnosti s odgajateljem – dijete i/ili djeca iniciraju interakciju (D-DDO); djeca su u aktivnosti s odgajateljem – odgajatelj inicira interakciju (O-DD); djeca su u aktivnosti s odgajateljem – odgajatelj je u ulozi promatrača (OP); dijete inicira interakciju u aktivnosti s odgajateljem (D-O).

**N**avedeno određenje (epizoda socijalne interakcije) prema kriteriju – smjer socijalne interakcije, bilo je poticaj za daljnja istraživanja prirode socijalne interakcije djece različite dobi, pa ćemo izdvojiti prikaz epizoda socijalne interakcije – kriterij A i B – koji podrazumijeva:

A. Djeca su sama u aktivnosti i/ili djeca su inicijatori u aktivnosti s odgajateljem. Obuhvaća sve epizode socijalne interakcije u kojima je

prisutno usmjerenje djelovanja djece – djeteta i odgajatelja: DD, D-DD, D-DDO.

B. Djeca su u aktivnosti s odgajateljem (odgajatelj je izrazitije prisutan ili je neizravan sudionik). Obuhvaćene su epizode socijalne interakcije u kojima je zastupljen smjer djelovanja O-DD, OP, DDO.

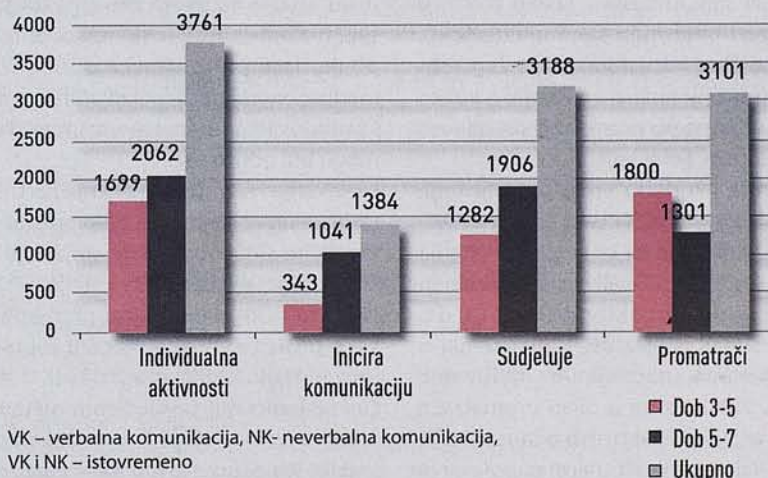
**K**vantitativna obrada podataka ukazala je na najveću zastupljenost epizoda socijalne interakcije u kojima su djeca različite dobi sama djelovala i epizoda socijalne interakcije u kojima su djeca inicijatori interakcijskih odnosa u aktivnosti s odgajateljima (kriterij A: 1532, 75,5%), dok je manja učestalost epizoda u kojima interakcijske odnose ostvaruju djeca i odgajatelji, koje imaju naglašeniju ulogu u smislu iniciranja interakcijskih odnosa i/ili neizravnog sudionika u interakcijskim odnosima djece različite dobi (kriterij B: 506, 24,8%).

Dominacija samostalne dječje igre u kontekstu mješovite skupine vrtića ima opravdanje u smislu razvojnih vrijednosti djece različite dobi i u smislu kreiranja ulo-

ge odgajatelja. Odgajatelj je, promatrajući dječje interese, potrebe i aktualni razvoj (kroz samostalnu dječju igru), stvarao strategiju svoga sudjelovanja i djelovanja u aktivnosti s djecom i/ili djetetom.

Smatramo da je uspješno procjenjivo potrebe osobnog sudjelovanja ili nesudjelovanja u aktivnostima djece. Ostavlja izrazito dovoljno prostora za slobodna, samostalna dječja djelovanja, uključujući se povremeno prema potrebi kao inicijator djelovanja, promatrač ili prividno 'pasivan' partner paralelnim djelovanjima u aktivnosti (kriterij B). Na kraju možemo naglasiti da je ostvaren najveći broj epizoda socijalne interakcije u kojima su djeca u aktivnosti sama ili su inicijatori interakcijskih odnosa u aktivnosti s odgajateljem. Komparacijom kriterija A i B također uvidjeli smo da u većini epizoda socijalne interakcije, u kojima su djeca sama i u interakciji s odgajateljem, dječja samostalnost i inicijativa zauzimaju značajno mjesto. Zbrojem frekvencija tih epizoda uvidjeli smo da one čine 83,2% postignuća (DDS, D-DDO, OP-DDO). Odgajatelj je izravno inicirao dječja djelovanja samo u 342 epizode

**Grafički prikaz 4**  
Kriterij vrste i broj sudjelovanja djece u aktivnosti







## suvremeni trenuci u predškolskom odgoju

socijalne interakcije, što čini samo 16,8% ukupnih vrijednosti.

### Vrste ili oblici sudjelovanja djece različite dobi u ostvarenim aktivnostima

**S**lijede prikazi vrsta i oblika sudjelovanja djece različite dobi u epizodama socijalne interakcije, bez obzira na njihovo sadržajno određenje i dominirajući smjer socijalne interakcije ostvarenih u tri osnovne ili najčešće vrste aktivnosti.



*Djeca u igri na rijeci Nil - projekt Egipat*

Izdvojili smo kriterije – koliko se često ispitanici pojavljuju sami u aktivnosti, zatim u ulozi inicijatora, koliko često sudjeluju razmjenjujući značenja, a koliko su učestalo samo promatrači tih odnosa i/ili različitih djelovanja.

Analizom ukupnog broja pojavljivanja djece (11.434, 100%) u tri osnovne aktivnosti, vidljivo je da su se mlađa i starija djeca najčešće pojavljivala u paralelnim – individualnim aktivnostima (3761, 33%); slijedi učestalost sudjelovanja u razmjenama značenja i/ili djelovanja (3188, 28%); zatim u ulozi promatrača djelovanja – interakcijskih odnosa (3101, 27%). Najmanja je učestalost pojavljivanja u ulozi inicijatora interakcijsko-komunika-

cijskih odnosa.

Pretpostavljamo da je prevladavanje paralelnih – individualnih aktivnosti rezultat samog konteksta mješovite skupine koji čine djeca različite dobi, pa prema tome i djeca različite razvojne razine koja izražavaju potrebu djelovanja na individualnom planu. Učestaliju pojavnost starije djece u individualnim – paralelnim aktivnostima u odnosu na mlađu, možemo potkrijepiti istraživačkim nalazima nekih autora (Toličić, 1986.) koji pronalaze da paralelna igra odgovara više prosječno i natprosječno razvijenoj djeci, koja pronalaze veće za-

dovoljstvo u neometanom ostvarivanju svojih zamisli. No, i ovaj nalaz potkrepljuje naše pretpostavke o mogućim međusobnim utjecajima mlađih i starijih i prednostima u razvojnom smislu koje mogu biti obostrane.

Djelovanja i razmjena značenja partnera različite razvojne razine, pa prema tome i različite složenosti, najvjerojatnije su izazivala pojavu učestalijeg sudjelovanja djece različite dobi u ulozi promatrača. Veće prisustvo mlađe djece u toj ulozi (mlađi: 1800, 15,8%; stariji: 1301, 11,4%) čini se logičnom posljedicom njihovog nižeg razvojnog stupnja i manje kompetencije, što je izazvalo pojačanu znatiželju za djelovanja drugih (kompetentnijih).

Prednost promatrača u kontekstu mješovite skupine vrtića povezujemo s mogućnostima susretanja s novim i nepoznatim načinima djelovanja i razmjenama značenja – učenjem po modelu. Stečeno iskustvo mlađa djeca mogu primjenjivati kako na individualnom planu, tako i u interakciji – komunikaciji s ostalim partnerima, pridajući tom iskustvu individualan pečat.

**I**ako sudjelovanje djece, koje podrazumijeva razmjene značenja među partnerima (NK, VK, NK i VK), zauzima drugo mjesto po broju postignuća, a najmanji broj postignuća pripada inicijatorima interakcije – komunikacije, nemoguće je istaknuti zaključne misli ne promatrajući te dvije pojavnosti u međusobnom jedinstvu i uvjetovanju, budući da komunikacija, koju smatramo svjesnom i namjernom interakcijom partnera, podrazumijeva pošiljalca poruke, poruku i njezina primatelja. Bez obzira što su se djeca najmanje pojavljivala u ulozi inicijatora (1384, 12%), potreba za primanjem poruka i razmjenom značenja gotovo se 2,5 puta udvostručuje (3188, 28%). Te dvije veličine čine 40% svih načina sudjelovanja djece u interakcijsko – komunikacijskim odnosima. To ukazuje da u mješovitoj skupini (u kojoj je ostvareno promatranje) postoje interakcijski odnosi koji su ishod međusobnog prihvatanja, potrebe druženja i razmjene značenja između partnera različite dobi. Ostvarene su razmjene značenja koje imaju smisao komunikacije u pravom smislu riječi, što znači da su različiti oblici djelovanja između partnera, bili svjesni ili namjerni, imali smisao svjesnih razmjena značenja. Češće pojavljivanje starije djece u ulozi inicijatora i sudionika također objašnjavamo njihovim višim stupnjem razvoja – razvijenijom kompetencijom. Bez obzira na tu pojavnost, možemo istaknuti da mlađu djecu prihvaćaju stariji partneri, da su mlađi motivirani i spremni za složenije oblike razmjena, što, pretpostavljamo, proizlazi iz razvijene sa-



moinicijative i samostalnosti. Vjerujemo da je tim kvalitetama pridonijelo socijaliziranje mlađe i starije djece u mješovitoj skupini vrtića.

**K**arakter našeg istraživanja (deskriptivno s elementima akcijskog) ne dopušta nam uopćavanja, pa ni tvrdnju da mješovite skupine imaju prednost pred homogenima. Smatramo da smo ovim istraživanjem dokazali postojanje brojne i raznolike socijalne interakcije, i to po sadržaju, smjeru te vrsti sudjelovanja djece različite dobi. Neizravno smo pokazali koliko je važan kontekst ustanove – odgojne skupine u kojoj žive i djeluju djeca i odgajatelji.

Uvjereni smo da prikazano istraživanje može biti doprinos rješavanju niza problema pedagoške prakse, kao što su npr. uspješnija interakcija i komunikacija odgajatelja s djecom u kontekstu mješovite skupine i stvaranju uvjeta za iniciranje i ostvarivanje

još složenijih i raznovrsnijih situacija u kojima će doći do izražaja socijalna interakcija djece različite dobi. Odgajatelju je za postignuće toga cilja potrebno potpunije spoznavanje i razumijevanje naravi dječje socijalne interakcije u tom okruženju, kao i potpunije znanje i svijest o vlastitoj ulozi.

## Zaključak i preporuke

Značajan broj istraživačkih nalaza ukazuje kako okruženje mješovitih skupina u razdoblju ranog djetinjstva može pridonijeti dječjem odgoju i razvoju. Iako je to područje potrebno još iscrpnije i dublje istražiti, dosadašnji istraživački nalazi učvršćuju uvjerenja, kojima se i mi pridružujemo svojim istraživačkim nalazima, da je vrijedno i razvojno opravdano razvijati programe i pedagoške postupke u kontekstu mješovitih skupina djece rane dobi. Stoga se pridružujemo prepo-

rukama različitih autora koji su se bavili problematikom mješovitih skupina:

1. Podržavamo formiranje mješovitih skupina u institucijskim kontekstu predškolskih ustanova.
2. Da bi se zadovoljila razvojna prava i potrebe djece različite dobi i osobnosti, nužno je planirati i kreirati širok i otvoren program.
3. Broj djece pojedine dobi trebao bi biti ujednačen kako ne bi došlo do regresije – zaostajanja u razvoju djece različite dobi.
4. Programe je potrebno orijentirati prema projektima i aktivnostima koji potiču i omogućuju djeci suradnju, međusobno poučavanje, kooperativno učenje i spontana grupiranja u kojima bi pojedinci (djeca različite dobi) mogli participirati u skladu s različitim razvojnim i individualnim sposobnostima (Katz, 1991.; Slunjski, 2001.).

## Literatura:

1. Bruner, J.: *Kultura obrazovanja*, Educa, Zagreb, 2000.
2. Brown, A. L., Palinscar: *Guided Cooperative Learning and Individual Knowledge Aquisition*, Champaign, IL: Center for the Study of Reading, 1986.
3. Duran, M., Plut., Mitrović, M.: *Simbolička igra i stvaralaštvo*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1988., pp. 9 – 124.
4. Duran, M.: *Igra, igrova tradicija i neki aspekti kognitivnog razvoja*; doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Humanističke i društvene znanosti, Zagreb, 1994.
5. Furman, W., Rahe, D.F., Hartup, W. W.: *Rehabilitation of Socially withdrawn Preschool Children through Mixed-Age and Same-Age Socialization*, Child Development, 50, 1979.
6. Goldman, J.: *Social Participation of Preschool Children in Same Versus Mixed-Age Groups*, Child Development, 52, 1981.
7. Howes, C., Farver, S. A.: *Social Pretend Play in Two-Year-Olds: Effects of Age of Partner*, Early Childhood Research quarterly, 2, 1987.
8. Irović, S.: *Komunikacija odgajatelj – dijete i spoznajna znatiželja predškolskog djeteta*, doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, OOUR pedagoške znanosti, Zagreb, 1991.
9. Irović, S.: *Sociokognitivni konflikt i međuvršnjačka interakcija*, Zbornik radova, 9. posvet skupnosti VV RS, Institucionalna predškolska vzgoja v Sloveniji, Bled, Skupnost vzgojnovarstvenih zavodov Slovenije, 1992., pp. 129 – 134.
10. Karabatić, Z.: *Socijalna interakcija djece u mješovitim skupinama vrtića*, magistarski rad, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Pedagoške znanosti, Zagreb, 1995.
11. Katz, L. G., Evangelou, D., Hartman J.A.: *The Case for Mixed-Age Grouping in Early Education*, National Association for the Education of Young Children, Washington, 1991.
12. Lippitt, P.: *Learning through cross – age Helping: Why and How*, In: V.L. Allen (ed), Children as Teachers Theory and Research on Tutoring, New York, 1976.
13. Mounts, N. S., Roopnarine, J.L.: *Social-Cognitive Play Patterns in Same – Age and Mixed-Age Preschool Classrooms*, American Education Research Journal, Fall 1987., Vol. 24, No. 3, pp. 463 – 476.
14. Mussatti, T.: *Early Peer Relations: The Perspectives of Piaget and Vigotsky*, In: Mueller, E., Cooper, C. (eds), Process and Outcome in Peer Relationships, London, Academic press, 1986., pp. 24 – 55.
15. Roopnarine, J. L.: *The Social Individual Model: Mixes-Age Socialization*, In: J.L. Roopnarine, J.E. Johnson (eds), Approaches to Early Childhood Education, Columbus, Canada, 1987.
16. Slunjski, E.: *Integrirani predškolski kurikulum*, 'Mali profesor', Zagreb, 2001.
17. Špoljar, K.: *Reforma predškolskog odgoja – Orijentacija na socijalno-situacijski pristup*, Pedagoški rad, Zagreb, 1986. br. 7-10, pp. 349-356
18. Toličić, I., Smiljanić, V.: *Dječja psihologija*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1966.
19. Vigotski, L.: *Mišljenje i govor*, Nolit, Beograd, 1977.