Interesi djece predškolske dobi

Antončić, Zvjezdana

Master's thesis / Diplomski rad

2017

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:497353

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**



Repository / Repozitorij:

Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository







Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Interesi djece predškolske dobi

Zvjezdana Antončić

Zagreb, lipanj, 2017.

Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Interesi djece predškolske dobi

Student:

Zvjezdana Antončić

Mentor:

doc. dr. sc. Maja Cepanec

Zagreb, lipanj, 2017.

Izjava o autorstvu rada:

Potvrđujem da sam osobno napisala rad "***Interesi djece predškolske dobi***" i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime: Zvjezdana Antončić

Mjesto i datum: Zagreb, lipanj, 2017.

Interesi djece predškolske dobi

Sažetak

Interesi i igra djece čine važan kontekst za učenje jer omogućuju uvježbavanje socijalnih i kognitivnih vještina, povećanje trajanja djetetove pažnje i motivacije te su važan dio svakog terapijskog postupka u logopediji. Također, atipični i suženi interesi dio su dijagnostičkih kriterija za poremećaje autističnog spektra te je od velike važnosti da se razgraniče od neobičnih ili intenzivnih interesa koji se javljaju kod djece tipičnog razvoja. Generalni cilj ovog istraživanja bio je ispitati interese djece predškolske dobi. Specifični ciljevi uključivali su osmišljavanje upitnika te usporedbu interesa s obzirom na spol i dob djece. Upitnik sadrži 15 pitanja otvorenog i zatvorenog tipa koja se sadržajem odnose na vrste aktivnosti i igru djece; navike korištenja elektroničkih uređaja; interes za socijalne interakcije; intenzivan interes za specifična ili neobična područja i aktivnosti. Upitnik su ispunjavali roditelji 130-ero djece (64 dječaka i 66 djevojčica). Uzorak je činilo 65-ero djece u dobi od 2 do 4 godine te 65-ero djece u dobi od 4 do 6 godina. Rezultati su pokazali da postoje statistički značajne razlike u interesima dječaka i djevojčica te dviju dobnih skupina. Interesi dječaka češće uključuju spolno stereotipne sadržaje (igračke i aktivnosti), za razliku od djevojčica. Dječaci češće pokazuju bogato činjenično znanje za područja intenzivnog interesa te češće iniciraju vršnjačku igru, dok djevojčice pokazuju veći intenzitet interesa za strane jezike. Razlike u dobnim skupinama ukazuju na to da starija djeca preferiraju kognitivno i socijalno zahtjevniju igru koja je češće na simboličkoj, a ne funkcionalnoj razini te uključuje više kreativnih aktivnosti. Sadržaj razgovora kod starije djece češće uključuje apstraktne teme, odmiče se od sadašnjosti te je bogatiji naracijom. Mlađa se djeca preferiraju igrati s vršnjacima ili starijom djecom/ osobama, dok se starija djeca češće igraju s vršnjacima. Kod nekolicine djece pronađeni su obrasci ponašanja kao što su: pridržavanje rutina i izvođenje rituala, eholalija, pojava vrlo intenzivnih i ograničenih interesa, specifičnosti u senzoričkoj obradi.
Usprkos tome što zbog malog uzorka i metodoloških nedostataka generalizacija rezultata nije moguća, buduća ispitivanja, u kojima će se nastojati minimalizirati navedeni propusti, mogla bi obogatiti dobivena saznanja te omogućiti bolje razumijevanje tipičnih i atipičnih interesa djece predškolske dobi.

Ključne riječi: interesi djece predškolske dobi, dobna razlika u interesima, spolna razlika u interesima, upitnik o interesima

Intrests of preschool children

Summary

The interests and playtime of children provide an important context for learning because they enable the development of social and cognitive skills, increase the span of attention and motivation of a child, and are an important part of any therapeutic procedure in speech and language pathology. Furthermore, atypical and restricted interests are parts of the diagnostic criteria for autism spectrum disorders, and it is of great importance to distinguish them from the unusual or intense interests which appear in typically developing children. The general objective of this research was to assess the interests of preschool aged children. The specific objectives included assembling a questionnaire and comparing the interests according to the gender and age of the children. The questionnaire contains 15 open-ended and closed-ended questions, the content of which refers to the types of activites and playtime of children; their use of electronic devices; interest for social interaction and intense interest for specific or unusual areas or activities. The questionnaire was submited to the parents of 130 children (64 boys and 66 girls). The sample consisted of 65 children aged 2 to 4, and 65 children aged 4 to 6. The results indicated statistically significant differences in the interests of boys and girls and the two age groups. The interests of boys more often included stereotypically male content (toys and activities), in contrast with the girls. According to parents answers, boys more often show domain-specific knowledge for areas of intense interest, and often initiate play amongst peers, while girls showed a much larger intensity of interest for foreign languages. The differences in age groups indicate that older children prefer activites which are cognitively and socially more demanding, which includes more creative outlets and less functional and more symbolic play. The topic of conversation with the older children often includes abstract content, distances itself from the present and is richer with narration. Younger children prefer to play with their peers or older children/adults, while older children more often engage in playtime with their peers. With several children, similar patterns were found, such as: engaging in routines and ritualistic behaviours, echolalia, the occurrence of very intense individual interests, a specificity in sensory processing. Even though that because of the small sample size and methodological limitations, the generalization of results is not possible, future research, which will seek to minimize the methodological shortcomings and omissions, could enrich the knowledge and enable a better understanding of typical and atypical interest of preschool children.

Keywords: interest of preschool children, age difference in interests, gender difference in interests, questionnaire about interests

SADRŽAJ

1. Uvod.....1
1.1. Definiranje interesa.....1
1.2. Individualni interesi u djetinjstvu.....2
1.2.1.Individualni interesi i spol.....4
1.2.2. Individualni interesi i dob.....4
1.3. Sadržaj interesa djece predškolske dobi.....5
1.3.1. Mediji i tehnologija.....5
1.3.2. Igračke i aktivnosti.....6
1.3.3. Simbolizam.....8
1.3.4. Semantički sadržaj razgovora.....9
1.3.5. Odstupajuća ponašanja.....10
1.4. Upitnici za ispitivanje interesa.....14
2. Cilj i pretpostavke istraživanja.....15
3. Metode istraživanja.....15
3.1. Sudionici.....15
3.2. Mjerni instrument.....15
3.3. Postupak ispitivanja.....16
3.4. Statistička obrada podataka.....16
4. Rezultati i rasprava.....17
4.1. Korištenje medija i tehnologije.....17
4.1.1. Dobne i spolne razlike.....19
4.2. Igra djece predškolske dobi.....22
4.2.1. Igračke i aktivnosti (dobne i spolne razlike).....22
4.2.2.Odabir partnera za igru (dobne i spolne razlike) 27
4.3. Simbolizam.....29

4.3.1. Dobne i spolne razlike.....29
4.4. Semantički sadržaj razgovora.....30
4.4.1. Dobne i spolne razlike.....32
4.5. Odstupajuća ponašanja.....34
4.5.1. Intenzivni individualni interesi.....34
4.5.1.1. Dobne i spolne razlike.....37
4.5.2. Socijalna interakcija i ograničeni i repetitivni obrasci ponašanja.....39
4.5.2.1. Dobne i spolne razlike.....40
4.6. Odgovori na postavljene hipoteze.....43
5. Nedostaci istraživanja.....43
6. Zaključak.....44
7. Literatura.....46
8. Prilozi.....58

1. UVOD

Svakodnevne aktivnosti djece čine važne razvojne prilike jer omogućuju uvježbavanje socijalnih, kognitivnih te motoričkih vještina i znanja (Larson i Verma, 1999; Cherney i London, 2006). Mnogi znanstvenici navode kako je vrijeme koje dijete provede u igri, razgovoru i interakciji s prijateljima i obitelji najvažniji kontekst za učenje (Piaget, 1932; Vygotsky, 1929), no vrlo se mali broj istraživanja bavio utvrđivanjem i usporedbom sadržaja interesa tijekom navedenih aktivnosti. Važno je identificirati koje aktivnosti preferiraju dječaci i djevojčice te mijenja li se interes za određene aktivnosti s porastom dobi.

1.1. Definiranje interesa

Iako ne postoji jedinstvena definicija, većina suvremenih znanstvenika koji su se bavili konceptom interesa slaže se da je interes motivacijska varijabla koja se odnosi na psihološko stanje te se javlja tijekom interakcije između pojedinca i predmeta, domene, događaja ili teme koja za njega ima osobni značaj, a obilježavaju ga povećana pozornost, koncentracija i pobuđeno emocionalno stanje (Fink, 1994; Hidi i Renninger, 2006). Mnoga starija istraživanja poistovjećuju pojam interesa s intrinzičnom motivacijom, jer utječe na izbor i aktivnost pojedinca (Bergin, 1999), no važno je napomenuti kako su to su dva različita koncepta. Za motivaciju je karakteristična usmjerenost određenom cilju, dok za osobu koja posjeduje neki interes nije uobičajeno da je vođena specifičnim i svjesnim ciljevima, već osjećajem privlačnosti i ugode koji prate kontakt s interesnim sadržajem. Upravo je zato za interes karakteristično da se sastoji od *kognitivnog* i *emocionalnog* djelovanja, povezanih s aktivnostima koje osoba odabire (Fink, 1991; Krapp i Fink, 1992; Renninger, 1989).

Za početak, važno je napomenuti kako su znanstvenici, koji su se bavili istraživanjem interesa, fokusirali na dva različita koncepta: *individualni i situacijski interes* (Hidi, 1990; Hidi i Baird, 1988; Renninger, 2000; Krapp i sur., 1992). Situacijski interes je emocionalno stanje izazvano vanjskim podražajem, te ga prati znatiželja ili osjećaj ugode uslijed interakcije s događajem/predmetom (Hidi, 1990; Mitchell, 1993). Dakle, situacijski interes se javlja pod utjecajem svojstava ili karakteristika trenutnog podražaja koji se nalazi u okolini pojedinca (npr. kada osoba vidi nešto zanimljivo u okolini, čuje zanimljiv razgovor ili pročita tekst). No, takva vrsta interesa je prolazna i kratkog trajanja te ne potiče značajno stjecanje novog znanja ili vrijednosti i nije uvijek povezana s pozitivnim emocijama. S druge strane, individualni interes se odnosi na dugotrajnu i produbljujuću vezu s određenim domenama te je okarakteriziran pozitivnim emocijama, pojačanom pažnjom i vrlo bogatim deklarativnim

znanjem u području interesa (Renninger, 1990). Individualni se interes razvija postepeno tijekom duljeg vremenskog razdoblja te ima dugotrajan utjecaj na znanja i vrijednosti (pridodavanje osobnog značaja određenom predmetu interesa) pojedinca (Krapp, 2002). Također, kada govorimo o individualnom interesu, referiramo se na predispozicije i trenutno psihološko stanje osobe, dok se situacijski interes može povezati samo s trenutnim psihološkim stanjem. Tako na primjer, ako neki učenik ima individualni interes za matematiku i zbog toga traži načine kako rješavati nove matematičke zadatke, na njegov ćemo interes gledati kao na predispoziciju. Ako promatramo ponašanje istog učenika u trenutku kada rješava zanimljive zadatke iz matematike, referirat ćemo se na psihološko stanje interesa koje je proizašlo iz konkretnog, zanimljivog zadatka, ali i predispozicije. No, ako nekog drugog učenika, koji nema specifičan interes za matematiku, zanima rješavanje određenog matematičkog zadataka, na njegov ćemo interes gledat kao psihološko stanje koje je izazvano situacijskim okolnostima (Hidi, 2006). Obje vrste interesa imaju značajan utjecaj na kognitivnu obradu i učenje (Hidi,1990). Dok situacijski interes pozitivno utječe na razumijevanje pročitanog (Hidi,1990; Alexander i Jetton, 1996), zaključivanje (McDaniel i sur., 2000) i integraciju novih informacija s prijašnjim znanjem (Kintsch, 1980), pronađeno je da individualni interes ima pozitivan učinak na pažnju, prisjećanje, upornost, akademsku motivaciju i učenje (Renninger i Wozniak, 1985; Renninger i Hidi, 2002). Također, važno je napomenuti kako individualni i situacijski interes nisu dihotomni fenomeni koji se javljaju u izolaciji jedan od drugoga. Štoviše, obje se vrste interesa često nalaze u interakciji i utječu na međusobni razvoj.

1.2. Individualni interesi u djetinjstvu

Postojeća istraživanja interesa u djetinjstvu najviše su se bavile populacijom školske djece i proučavanjem utjecaja individualnih interesa na motivaciju za učenje (Alexander i sur., 1995; Hidi, 1990; Renninger, 1992), a vrlo malo se zna o individualnim razlikama u interesu predškolske djece. Dosadašnja istraživanja koja su bila usmjerena na predškolsku djecu, većinom su obuhvaćala mali broj sudionika te je najčešće korištena metoda opservacije igre, kojom nije moguće uspostaviti prevalenciju, intenzitet i sadržaj individualnih interesa (Fink, 1994; Renninger, 1992). U nastavku teksta bit će prikazan pregled saznanja o individualnom interesu općenito, s fokusom na ranom djetinjstvu.

Važno je napomenuti kako djeca nisu uvijek nužno svjesna svojeg interesa, već ga poistovjećuju s privlačnosti i pozitivnim emocijama (Fazio, 1981; Renninger, 1989). Fazio

(1981) je u svom istraživanju naveo kako djeca mogu identificirati aktivnosti koje ih privlače, ali sposobna razlučiti sadržaj individualnog interesa ili procijeniti je li neka aktivnost dio njihovog individualnog interesa (jedino u slučaju kada su ponuđene i njima manje zanimljive aktivnosti). Ipak, interes usmjerava pažnju djeteta prema određenom sadržaju i na taj način filtrira informacije koje će dijete brže naučiti (Renninger i Wozniak, 1985).

Renninger (2000) je istraživao individualne interese kod djece te je osmislio socijalno-kognitivnu analizu načina na koji interes utječe na igru djece. Interes utječe na kvalitetu pažnje i pamćenja, ali i na odabir partnera za igru te povećava fleksibilnost interakcije djeteta s igračkom i potpomaže otkrivanju novih funkcija predmeta. U svojim radovima zaključuje kako individualni interes „vodi razvoj“ vršeći sveobuhvatan utjecaj na više aspekata obrade informacija djece (Renninger, 2000).

Interesi djece te znanje i pridavanje osobnog značaja određenom sadržaju, kao komponente interesa, mijenjaju se s obzirom na okolinska ograničenja, prilike i biološke predispozicije djece (eksterni i interni faktori). Johnson i sur. (2004) navode okolinske faktore koji pomažu djeci predškolske dobi da zadrže i razvijaju svoje individualne interese:

1) *Slobodna igra*- neophodna je, ali ne i dovoljna za razvijanje individualnog interesa. Djeca u ovoj vrsti igre posjeduju visoki stupanj kontrole nad odabirom partnera i igračaka s kojima se igraju.
2) *Naglasak na obrazovanje*- roditeljski stav prema postignuću i uspjehu odražava se na stupanj edukativnih aktivnosti koje se izvode kod kuće te posljedično utječe na interese djece (Bloom, 1985; Goldsmith, 1990).
3) *Konzistentnost*- roditeljsko naglašavanje konzistentnosti, strukture i reda pozitivno utječe na razvoj individualnih interesa (Brooks, 1973).
4) *Dijete kao prioritet*- stavljanje djetetovih interesa i aktivnosti na prvo mjesto, neophodno je za razvoj i zadržavanje interesa te također pogoduje razvoju talenata (Bloom, 1985).
5) *Komunikacija*- vrlo je važna komponenta za razvoj i održavanje individualnih interesa u ranom djetinjstvu. Djeca ovise o okolini i roditeljima koji im pružaju relevantne informacije vezane uz sadržaj interesa. Interesi se najčešće održavaju kroz razgovore inicirane postavljanjem „radoznalih“ pitanja, vođenjem diskusija potaknutih čitanjem slikovnica/knjiga, razgovorima o funkcioniranju okoline itd. (Renninger, 2000)
Osim nabrojenih okolinskih faktora koji su krucijalni za razvoj i održavanje interesa, veliki utjecaj na individualne razlike imaju *spol* i *dob* djeteta.

1.2.1. Individualni interesi i spol

Dosadašnja su istraživanja dokazala kako sadržaj interesa kod dječaka i djevojčica najčešće odgovara spolnim stereotipima (Folling-Albers i Hartinger, 1998) te kako djevojčice i dječaci pokazuju različita ponašanja tijekom aktivnosti u kojima sudjeluju (Cherney i London, 2006). Između druge i četvrte godine počinje se intenzivnije razvijati svjesnost o vlastitom spolu i uspostavlja se odgovarajuća spolna uloga koja je važan mehanizam za reorganizaciju djetetovih obrazaca interesa (Krapp, 2002). Istraživanja su pokazala kako su djeca svjesna svojeg spola do treće godine. Njihova spoznaja objedinjuje koncepte o primjerenom i očekivanom ponašanju te karakteristikama specifičnim za muški i ženski spol (Gunter i McAleer, 1997). Znanstvenici navode kako se djevojčice ponašaju manje stereotipno, u odabiru aktivnosti (Carter i Levy, 1988; Schau i sur., 1980). Razlog tome je što se one susreću s manje intenzivnim pritiskom o spolnim ulogama od strane roditelja i vršnjaka (Maccoby i Jacklin, 1974). O razlikama u sadržaju interesa između djevojčica i dječaka bit će riječi kasnije u tekstu. Ipak, potrebno je imati na umu kako su spolno stereotipni interesi ovisni o kontekstu i kulturi u kojoj su djeca odgajana te se trebaju tumačiti i uspoređivati s oprezom.

1.2.2. Individualni interesi i dob

Uloga individualnih interesa mijenja se kroz djetinjstvo. Na promjene često utječe razvoj socijalnih, kognitivnih i motoričkih vještina koje djeca uvježbavaju kroz aktivnosti u kojima sudjeluju (Cherney i London, 2006). Djeca u dobi od 3 ili 4 godine najčešće imaju oko dva „dobro razvijena“ individualna interesa (Renninger, 1992). Do desete godine, broj interesa najčešće se poveća na 6 te oni obično perzistiraju sve do srednje škole. Interesi iz predškolskog razdoblja imaju tendenciju smanjivanja u intenzitetu ili nestajanja do školske dobi (Krapp, 2002). Ta se pojava može protumačiti činjenicom da, polaskom u školu, djeci preostaje manje vremena za igru i bavljenje aktivnostima koje su dio njihovog individualnog interesa. Također, u školi su djeca izložena velikoj količini potencijalnih situacijskih interesa koja ih najčešće zaokupljaju i nakon škole te oni utječu na promjenu sadržaja u individualnim interesima djece (Johnson i sur., 1999). Promjene u sadržajima interesa tijekom predškolske dobi do sada nisu istraživane, no nešto će više o tome biti riječi kasnije.

1.3. Sadržaj interesa djece predškolske dobi

U ovom ćemo poglavlju dati kratak pregled rezultata istraživanja koja su se bavila svakodnevnim aktivnostima i igrom, hobijima te neobičnim ili vrlo intenzivnim interesima djece tipičnog razvoja. Istraživanja su podijeljena prema sadržajnim cjelinama koje su ispitivane upitnikom o interesima, provedenim u našem istraživanju: Mediji i tehnologija, aktivnosti i igračke, semantički sadržaj razgovora, simbolizam te odstupajuća ponašanja (npr. neobični interesi).

1.3.1. Mediji i tehnologija

Učestalom uporabom digitalnih uređaja u obitelji, ona postaju sve dostupnija djeci predškolske dobi. Djeca se prilagođavaju novom digitalnom okruženju i razvijaju potrebna znanja i kompetencije te brzo usvajaju pravila računalnih igrica, rješavaju problemske situacije, koriste ih za komunikaciju, stvaranje, pretraživanje, učenje i druge aktivnosti (Tatković i Baf, 2011). Razvojem tehnologije, sve je veći broj sadržaja (aplikacija, igrica, emisija i crtića) koji su namijenjeni populaciji predškolske djece, a često ih se promovira kao materijale koji imaju edukativnu svrhu te time postaju privlačniji roditeljima, koji dopuštaju djeci da provode sve više vremena u „ekranskim“ aktivnostima (Radesky i sur., 2014). S obzirom da se vrijeme koje djeca provode u takvoj vrsti aktivnosti značajno i brzo mijenja s razvojem tehnologije, analizirali smo novija istraživanja provedena na populaciji djece predškolske dobi. Gutnick i sur. (2010) objašnjavaju kako je televizija, sve do jedanaeste godine, još uvijek najzastupljeniji medij u svakodnevnici djece. Većina istraživanja navode kako djeca predškolske dobi prosječno provode između 60 i 120 minuta gledajući televiziju (Rideout i sur., 2003; Vandewater i sur., 2007; Beentjes i sur., 2001; Genc, 2014), dok na različitim elektroničkim uređajima (laptopi, tableti, pametni telefoni) provode znatno manje vremena, između 30 i 60 min (Vandewater i sur., 2007; Tatković i Baf, 2011; Genc, 2014). Ovaj je podatak razumljiv s obzirom da su računala ili tableti interaktivni uređaji, za razliku od pasivne televizije, te zahtijevaju vještine rješavanja problema, fine perceptivno-motoričke sposobnosti i ostale kognitivno naprednije vještine (pažnja, pamćenje, fleksibilno razmišljanje) koje su razvijenije kod djece školske dobi (Wright i sur., 2001; AAP Council on communications and media, 2016).

Novija istraživanja tvrde kako ne postoje značajne razlike u frekvenciji gledanja televizije ili korištenja elektroničkih uređaja između djevojčica i dječaka (Anand i Krosnick, 2005; Krosnick i sur., 2003; Beentjes i sur., 2001), iako su pronađene razlike u vrstama sadržaja koji

djevojčice i dječaci gledaju te znatno češće provođenje vremena na računalu i igranje računalnih igrica kod dječaka (Wright i sur., 2001; Huston i sur., 1999; Tatković i Baf, 2011). Neka starija istraživanje pronašla su razlike u navikama gledanja televizije, navodeći kako dječaci češće gledaju televiziju od djevojčica (Huston i sur., 1999; Singer, J. i Singer, D., 1981; Wright i Huston, 1995). No, s obzirom da je u posljednjih nekoliko godina došlo do brzog razvoja tehnologije te je djeci dostupno puno više vrsta medijske i digitalne zabave, koje su po sadržaju privlačnije i ženskoj populaciji, moguće je kako su se uočene razlike minimizirale.

S porastom dobi, povećava se sposobnost obrade kompleksnih informacija iz elektroničkih medija te sposobnost za manipulaciju interaktivnim medijima (Anand i Krosnick, 2005). Upravo iz tog razloga neka su istraživanja pokazala da se s porastom dobi, povećava i frekvencija korištenja elektroničkih uređaja i gledanja TV-a te da promijene u navikama korištenja medija dolaze do izražaja tek između sedme i devete godine (Wright,2001; Gutnick i sur., 2010).

Brojna su istraživanja pokazala kako se vrijeme gledanje televizije povećava do šeste godine te se polaskom u školu počinje smanjivati zbog ograničenog slobodnog vremena (Huston i sur., 1999; Timmer i sur., 1985; Gutnick i sur., 2010). Za razliku od gledanja televizije, korištenje elektroničkih uređaja postaje sve češće s povećanjem dobi i nakon šeste godine. To je objašnjeno činjenicom da tada sve veći broj djece posjeduje vlastite elektroničke uređaje, ali i sve više koriste uređaje za komunikaciju, igranje igrica te kao pomagalo i alat u obrazovanju. Međutim, važno je naglasiti kako i roditelji imaju manji nadzor nad aktivnostima i količinom vremena koje dijete provede na uređaju, pogotovo u vremenskom razdoblju provedenom u školi. Također, starija djeca (od 6-8 godine) imaju puno razvijeniju finu motoriku koja je važna za kontroliranje i manipuliranje malim digitalnim uređajima, ali imaju i mogućnost duljeg zadržavanja pažnje, posjeduju naprednije vještine za rješavanje problema, logičkog rezoniranja i pamćenje (Gutnick i sur., 2010).

1.3.2. Igračke i aktivnosti

Gotovo svi zaključci stranih istraživanja upućuju na činjenicu da se već oko druge godine javljaju statistički značajne razlike u preferenciji spolno stereotipnih igračaka i aktivnosti kod djevojčica i dječaka, kada se kod djece razvija samosvijest i kognitivni procesi nužni za identificiranje spola (Kohlberg, 1966). Jedna od metoda socijalizacije u ranom djetinjstvu je igra. Istraživanja koja se bave razvojnom tematikom konzistentno pronalaze da djeca

predškolske dobi preferiraju igru sa stereotipnim igračkama koje su prigodne i prihvatljive za njihov spol (Carter i Levy, 1988; Martin i sur., 1995). Djevojčice najčešće biraju igračke koje su „primjerene“ njihovom spolu ili su neutralne, dok se dječaci najčešće igraju samo sa stereotipno muškim igračkama (Martin i sur., 1995). Igračke s kojima se dječaci u predškolskoj dobi preferiraju igrati su manipulativne igračke (npr. kockice), vozila te akcijske figurice, dok se djevojčice najčešće igraju s lutkama, plišanim životinjama te rekvizitima za igre pretvaranja (Miller, 1987; Serbin i Connor, 1979). Također, zapaženo je kako igra sa ženskim igračkama potiče učenje pravila, imitiranje ponašanja, uvježbavanje socijalnih vještina, te potpomaže u razvoju kompleksnosti igre, dok igra s muškim igračkama potiče istraživanje okoline, manipulaciju te razvoj spacijalnih sposobnosti (Fagot i Leinbach, 1983; Miller, 1987, Serbin i Connor, 1979). Dječaci provode više vremena u igri na otvorenom te u aktivnoj, agresivnijoj, dinamičkoj igri ili u timskim i natjecateljskim (sportskim) igrama, dok djevojčice preferiraju individualne i statične igre te igre pretvaranja (Eaton i Enns, 1986).

Promijene u igri tijekom dobi u skladu su s kognitivnim i socijalnim razvojnim fazama djeteta. U početku, dijete se igra samo sa sobom, zatim slijedi faza u kojoj se dijete igra u društvu drugog djeteta, ali neovisno od njega (paralelna igra), a posljednja je faza kooperativna igra koja se sastoji od organiziranih aktivnosti koje slijede socijalna pravila (Hughes, 1991). Djeca u dobi od dvije godine počinju sudjelovati paralelnoj igri s vršnjacima, a oko treće godine njihova pojačana svjesnost za socijalne uloge utječe na igre pretvaranja (Howes i sur., 1989). Način na koji djeca koriste predmete u igri pretvaranja također se mijenja s razvojem igre te od vrlo reprezentativnog korištenja realističnih predmeta, kratkih i jednostavnih epizoda igre, djeca u trećoj i četvrtoj godini koriste simboličke predmete (ili replike predmeta) te produljuju epizode igre raznolikih tematika (Garner i Bergen, 2006). Između četvrte i osme godine dolazi do kritične transformacije u socijalnom i fizičkom razvoju djece (jezični razvoj, savladavanje socijalnih i fizičkih koncepata, predoperacijske vještine), predškolarci bolje reguliraju pažnju, emocije, socijalne interakcije te razvijaju prijateljstva i uključuju se u dulje epizode samostalne i socijalne igre. Za razliku od mlađe djece, četverogodišnjaci se puno češće uključuju u motoričke i fizičke igre u kojima uvježbavaju finu i grubu motoriku (skakanje, vožnja bicikla, rezanje škarama, nizanje perlica). Također, više ne koriste igračke i predmete na očekivani način, u funkcionalnoj igri, već slažu kocke, grade, stvaraju objekte od plastelina u manipulativnim i konstruktivnim igrama (Johnson, 2006). Rubin i sur. (1983) navode kako konstruktivna igra često čini više od 50% aktivnosti djece predškolske dobi (osobito djevojčica). Nadalje, djeca starije dobi

uključuju se u socijalno, kognitivno i lingvistički složenije igre pretvaranja, kreativne igre (slikanje, likovno stvaranje itd.) te kognitivne igre (igre s pravilima, čitanje slikovnica itd.) (Johnson, 2006).

Iako postoje brojna istraživanja koja su proučavala razliku u socijalnim interakcijama i igri djece unutar vrtićkih skupina, koje su heterogene i homogene s obzirom na dob, gotovo niti jedno istraživanje nije se bavilo preferencijama u odabiru partnera za socijalnu igru. Podaci dobiveni u provedenim istraživanjima otkrivaju kako u miješanim vrtićkim skupinama mlađi predškolarci pokazuju preferenciju za igru sa starijom djecom predškolske dobi (ali ne i onom školske dobi), od igre sa svojim vršnjacima, dok stariji predškolarci preferiraju interakciju i igru s vršnjacima (Roopnarine i Johnson, 1984). Druga istraživanja pak navode da su dobne razlike važan faktor u odabiru partnera za igru, samo onda kada su djeca u vrlo heterogenim skupinama, s velikim rasponom dobi. Međutim, ako se djeca nalaze u skupini gdje je dob homogena, veću će ulogu u odabiru partnera igrati spol djece (Goldman, 1981).

1.3.3. Simbolizam

Do nedavno su istraživanja, koja su se bavila razumijevanjem logotipova i simbola marki proizvoda kod djece, tvrdila kako sofisticirano razumijevanje simbola izostaje sve do razdoblja između sedme i jedanaeste godine (John, 1999). Takva su vjerovanja bila u skladu s tradicionalnom teorijom kognitivnog razvoja (Piaget, 1970) koja tvrdi da djeca mlađa od sedam godina nisu još u razvojnom stadiju u kojem bi bila sposobna apstraktno razmišljati. No, u jednom od prvih istraživanja različitih aspekata simbolizma i razlikovanja logotipova kod djece predškolske dobi, znanstvenici navode kako su djeca sposobna razlikovati logotipove različitih marki, osobito onih koje su namijenjene mlađim populacijama (marke igračaka, logotipovi za slatkiše i hranu te lance brze prehrane itd.) (McAlister i Cornwell, 2010). Zanimljiv je podatak da su djeca bila vrlo uspješna u prepoznavanju i formiranju reprezentacija za marke automobila, čije tržište nije namijenjeno interesu djece. Taj je podatak očekivan s obzirom da su autići, koji su izgledom najčešće replike modela pravih automobila, jedna od zastupljenijih igračaka djece predškolske dobi (osobito dječaka). Dakle, replike pravih automobila najčešće potiču djecu da razviju interes za marke pravih automobila te nauče više o tom konceptualnom interesu. Nadalje, istraživanje McAlister i Cornwell (2010) potvrdilo je kako je stvaranje reprezentacija različitih marki proizvoda značajno povezano s razvojnim stupnjem izvršnih kognitivnih funkcija te teorije uma. Zanimanje za logotipove i različita imena marki u predškolskoj dobi, vezano je i uz razvojnu fazu čitanja, koja se prema Uti Frith (1985) naziva logografskom ili predalfabetskom fazom. U toj prvoj

fazi razvoja čitanja, dijete obrađuje i prepoznaje riječi na isti način kao i sve druge vizualne objekte i simbole. Dakle, dijete je sposobno identificirati ograničeni broj poznatih riječi (najčešće nazive dućana, marki proizvoda koji ga okružuju, marke automobila) prema njihovim vizualnim značajkama (npr. oblik, veličina, boja).

1.3.4. Semantički sadržaj razgovora

Vrlo se mali broj istraživanja bavio proučavanjem sadržaja razgovora djece. Fokus lingvističkih i logopedskih istraživanja najčešće su bile pragmatičke sastavnice jezika (Marvin i sur., 1994; Beukelman i sur., 1989; Fried-Oken i More, 1992). Marvin i sur. (1994) u svom su istraživanju istraživali semantički sadržaj konverzacijskih tema djece predškolske dobi kod kuće i u vrtiću. Rezultati su ukazivali na činjenicu da su se sva djeca, većinu vremena u razgovoru, referirala na „sada i ovdje“ te su pretežno pričala o sebi. O trenutnim događajima (sadašnjosti, igri) ili izmišljenim pričama (fantazijama) i događajima najčešće su razgovarali u vrtiću, s ostalim vršnjacima. U razgovoru s odraslima (roditeljima ili obitelji), djeca su češće razgovarala o budućnosti ili prošlosti, jer pitanja i komentari odraslih potiču razvoj diskusije i odmicanje od „sada i odmah“ (Hart i Risley, 1986). Osobe koje su djeca u razgovorima najčešće spominjala su odgojitelji, roditelji te braća i sestre. Nadalje, najčešći tematski referenti u razgovorima kod kuće i u vrtiću bili su predmeti (hrana i i igračke), događaji (igra, aktivnosti u kojima su sudjelovali) te ljudske osobine i ponašanje. Neki od ostalih sadržaja razgovora djece su životinje i prepričavanje rutina kao što su jedenje, kuhanje i presvlačenje. Foster (1986) navodi kako djeca tek oko druge godine počinju inicirati razgovor o temama koje se odnose na prošlost, odsutne predmete ili apstraktne koncepte. Ipak, u predškolskoj dobi još uvijek često prevladavaju „sada i ovdje“ teme te se lingvistička dekontekstualizacija javlja s porastom i povećanjem prosječne duljine iskaza (Lucariello, 1990).

Za sada ne postoje istraživanja koja su se bavila usporedbom semantičkog sadržaja razgovora kod dječaka i djevojčica, no pronađeno je kako djevojčice znatno češće pričaju o svojim i tuđim emocionalnim stanjima od dječaka (Fivush i sur., 2000; Cervantes i Callanan, 1998). Razlika između djevojčica i dječaka pripisuje se razlikama u interakciji roditelja, s muškom i ženskom djecom, o emocionalnim stanjima- češće imenovanje emocija u razgovoru s djevojčicama, dok se dječacima emocije češće objašnjavaju. Majke su u razgovoru sa sinovima češće naglašavale uzroke i posljedice emocija te se tako više orijentirale na pristup rješavanja problema (Cervatnes i Callanan, 1998).

1.3.5. Odstupajuća ponašanja

Vodeći klasifikacijski sustav razvojnih poremećaja, Dijagnostički i statistički priručnik za mentalne poremećaje (DSM V) (American Psychiatric Association, 2013) navodi kako se pri određivanju poremećaja iz spektra autizma moraju zadovoljiti kriteriji koji obuhvaćaju 2 područja: (1) socijalnu komunikacija i interakcije; (2) ograničene, repetitivne obrasce ponašanja, interesa ili aktivnosti (uključuju stereotipnu ili repetatitvnu upotrebu jezika, privrženost specifičnim rutinama i ritualima te pružanja otpora na promjenu, vrlo ograničene i sužene interese koji su pretjerani u intenzitetu ili fokusu te povećanu ili smanjenu osjetljivost na senzorički podražaj u okolini).

Ograničeni interesi

Prisutnost ograničenih interesa, rutina ili rituala i repetitivnih obrazaca ponašanja, utvrđenih kliničkom opservacijom i izvješćima, znatno povećava stabilnost dijagnoze poremećaja iz autističnog spektra i diferencira ga od ostalih poremećaja. No, kvantitativne i kvalitativne razlike između interesa/hobija djece tipičnog razvoja i djece s PSA-om nisu u potpunosti definirana i razgraničena (Anthony i sur., 2013). Značajan broj predškolske djece tipičnog razvoja pokazuje fascinaciju određenim kategorijama predmeta ili aktivnosti koje znanstvenici opisuju kao strastvenu, granično opsesivnu privlačnost određenoj temi, predmetu ili konceptu (DeLoache i sur., 2007). Suženi i atipični interesi koji se javljaju kod djece s PSA-om, ali i kod drugih poremećaja, uključuju teme nesocijalne prirode (npr. usisavači) (Baron-Cohen i Wheelwright, 1999) koje znatno ometaju dnevno funkcioniranje osobe i socijalizaciju (Baker, 2000). Dosadašnja istraživanja koja su se bavila vrlo intenzivnim individualnim interesima djece predškolske dobi, navode da se oni javljaju vrlo često, osobito kod dječaka (DeLoache i sur., 2007; Johnson i sur., 2004). Također, dječaci češće pokazuju interes za konceptualne domene, dok djevojčice izražavaju intenzivan interes za igru pretvaranja, lutke i umjetničke te kreativne aktivnosti (Johnson i sur., 2004). No čak i na vrhuncu, intenzitet interesa djece tipičnog razvoja puno je manji od onog koji se javlja kod djece s PSA-om (Alexander i sur., 2008; DeLoache i sur., 2007; Johnson i sur., 2004). Razlike u spolu znanstvenici objašnjavaju s nekoliko teorija: dječaci posjeduju tendenciju za sistematiziranjem (potreba za konstruiranjem i analizom sustava fenomena koji su zakoniti, konačni i određeni) (Baron-Cohen; 2002); gravitiranje dječaka prema konceptima kao što su dinosauri, teleskopi, kukci itd., često je potaknuto tržištem igračaka koje reklamira takve setove kao igračke za dječake, te ih djevojčice smatraju manje poželjnima (Moller i Serbin,

1996). Također, nekolicina je istraživanja dokazala kako roditelji imaju tendenciju češćeg objašnjavanja znanstvenih koncepata dječacima, nego djevojčicama (Crowley i sur., 2001). Fenomen intenzivnih individualnih interesa nije rijedak, već se javlja gotovo kod 1/3 djece te perzistira od nekoliko mjeseci do nekoliko godina. Interesi najčešće prestaju ili slabe polaskom u školu. Jedan od razloga je taj da djeca više nemaju dovoljno vremena da se intenzivno bave predmetom interesa. Također, u školi djeca dobivaju puno manje potpore, od strane učitelja, za dodatan razvoj individualnih interesa. Za razliku od škole, u vrtiću djeca imaju prilike postavljati pitanja i usvajati nove informacije u nestrukturiranim aktivnostima s odgojiteljima ili roditeljima (Renninger, 1992). Također, zbog socijalnog pritiska koji nastaje formiranjem novih prijateljstava, djeca svjesno počinju potiskivati svoja znanja i interese (koji ne zanimaju i njihove vršnjake) kako bi se uklopili u socijalnu grupu i prilagodili svoje interese s interesima prijatelja (Renninger, 1992). Također, zanimljivo je napomenuti kako roditelji navode da se intenzivan interes javlja bez ikakvog poticaja iz okoline te da ga oni smatraju vrlo neobičnim (npr. mikseri, usisavači itd.) (DeLoache i sur., 2007).

Johnson i sur. (2004) u svojem su istraživanju kategorizirali intenzivne interese djece u 4 grupe. Prva su grupa *konceptualni interesi* (npr. dinosauri, vlakovi, konji, auti) koji se odnose na činjenična znanja o određenim kategorijama koncepata. Djeca često posjeduju bogato činjenično znanje u interesnom području te se igraju s igračkama/modelima koji reprezentiraju predmet interesa. *Proceduralne interese* obilježava dobra usvojenost određenih vještina (npr. košarka, sviranje instrumenta itd.). *Konstruktivni interesi* se odnose na interese koji uključuju građenje ili konstrukciju (npr. Lego kocke, puzzle). Posljednja skupina, *kreativni interesi*, odnosi se na iznimno zanimanje za aktivnosti kao što su crtanje, umjetnost, igre pretvaranja itd. Nadalje, roditelji navode kako intenzivni interesi motiviraju djecu da proširuju i produbljuju svoje znanje/vještine kroz prikupljanje novih informacija putem knjiga, raznih medija, čestih postavljanja pitanja i razgovora o temi interesa te sakupljanje igračaka/predmeta (Johnson i sur., 2004). Anthony i sur. (2013) u svojem su istraživanju zaključili kako su interesi djece s PSA-om intenzivniji, ali se ne razlikuju u širini sadržaja od interesa koji se javljaju kod djece tipičnog razvoja; interesi djece s PSA-om češće su orijentirani na činjenično znanje, određene predmete ili senzorička obilježja, dok su kod djece tipičnog razvoja češći socijalno orijentirani interesi; u obje se skupine djece interesi razlikuju kod djevojčica i dječaka; intenzitet interesa kod djece s PSA-om je povezan s drugim obilježjima i teškoćama (npr. teškoće s izvršnim funkcijama). S obzirom da je najistaknutija razlika to da su interesi kod djece s PSA-om znatno intenzivniji i nisu socijalni, možemo

zaključiti kako je dijagnostički kriterij iz DSM-a V (American Psychiatric Association, 2013), koji navodi da su interesi pretjerani u intenzitetu i fokusu, najtočnija odrednica diferencijacije interesa. Također, pronađeno je kako djeca s PSA-om češće impulzivno skupljaju predmete vezane uz interesni sadržaj (Anthony i sur., 2013). Razlika između uobičajenog kolekcionarstva i impulzivnog skupljanja je u razlogu skupljanja- kod djece tipičnog razvoja najčešće je to hobi ili želja za posjedovanjem određenog seta ili kolekcije, a predmeti za njih imaju osobni i emocionalni značaj; djeca koja impulzivno skupljaju, to rade zbog osjećaja kontrole i sigurnosti (Nordsletten i Mataix-Cols, 2011).

Privrženost specifičnim rutinama i ritualima te pružanje otpora na promjenu

Rutine te intenzivni i ograničeni interesi djeci s PSA-om pružaju osjećaj strukture, predvidljivosti i sigurnosti te im olakšavaju nošenje s promjenama i nesigurnostima u svakodnevnici, ali i pomažu u reduciranju osjećaja anksioznosti (Howlin, 2004). Za djecu s PSA-om svijet je vrlo nepredvidljivo i zbunjujuće mjesto te im u tome pomaže pridržavanje svakodnevnih rutina i pravila (kretanje uvijek istim putem do vrtića, jedenje uvijek iste hrane, verbalni rituali, kompulzivno ponašanje itd.). Upravo im je zato vrlo stresno prelaziti s jedne aktivnosti na drugu ili donositi promjene u rutine (Attwood, 1998). No, važno je napomenuti kako su inzistiranje na istome, repetitivna i ritualistička ponašanja, rigidnost te ponekad snažna perceptivna svjesnost detalja i minijaturnih nesavršenosti (npr. na igrački ili odjeći), pojava koja se javlja i kod djece tipičnog razvoja (Leonard i sur., 1990; Evans i sur, 1997). Evans i sur. (1997) u svojem su istraživanju pronašli kako se taj fenomen najčešće javlja kod mlađe djece, u dobi od 2 i 3 godine, a frekvencija i intenzitet se smanjuju s porastom dobi. Neka od takvih ponašanja su traženje od roditelja da im se stalno čita ista priča, inzistiranje na odvajanju različitih vrsta hrane na tanjuru, povećana svjesnost o sitnim detaljima (smetaju im etikete na odjeći), inzistiranje na uvijek istom slaganju igračka (npr. autići u nizu) itd. (Evans i sur., 1997). Znanstvenici navedene obrasce ponašanja objašnjavaju razvijanjem mehanizama za organizaciju, samokontrolu te adaptaciju promjenjivoj okolini (Gesell i sur., 1974; Piaget, 1952). Nadalje, ritualistička su ponašanja „prijelazni fenomen“ koji pomaže mlađoj djeci u razvoju samoregulacije emocionalnih stanja te u reduciranju osjećaja anksioznosti (Leonard i sur., 1990). Također, često odražavaju biološku potrebu za ritmičnim uzorkom i repetitivnosti koja je već prisutna kod nedonoščadi (Berkson, 1983).

Stereotipna ili repetitivna upotreba jezika česta je pojava kod djece s PSA-om. Postoji više vrsta eholalije (ponavljanja frazi ili riječi bez značenja) te one variraju od izričito doslovnih i

preciznih do onih u kojima djeca vrše određene promjene (u intonaciji, poretku riječi, dodavanju riječi itd.), a mogu se javiti odmah nakon što su djeca čula određenu frazu (neposredna eholalija) ili nakon određenog vremena (odgođena eholalija). Funkcija eholalije može biti višestruka: pokušaj komunikacije, pomoć u procesiranju jezika, samo-stimuliranje ili procesiranje sjećanja (Schuler, 1979). Iako eholalija, kao fenomen kod djece tipičnog razvoja, nije dovoljno istraživana, poznato je kako velik broj djece mlađe dobi voli recitirati ili ponavljati fraze, a ponekad i cijele paragrafe iz crtića, priča, filmova. Međutim, važno je napomenuti kako se njihovo ponavljanje javlja u socijalno prihvatljivom kontekstu i najčešće ima komunikacijsku funkciju te se javlja u manje rigidnom i pervazivnom obliku od onog kod djece s PSA-om. Često je posljedica leksičkog i gramatičkog razvoja te razvoja konverzacijskih vještina, najčešće s vrhuncem oko 30. mjeseca starosti (Schuler, 1979). Također, ponavljanje rečenica iz crtića, knjiga ili drugih medija pomaže djetetu da zapamti, provjerava i utvrđuje svoje sjećanje, razumije radnju te se identificira s likovima i sadržajem. Imitacija okoline, kod djece tipičnog razvoja, javlja se vrlo rano te igra važnu ulogu u razvoju socijalnih i kognitivnih ponašanja (npr. igra, jezik, združena pažnja) (Meltzoff i Moore, 1977). Za razliku od djece tipičnog razvoja, kod djece s PSA-om imitacija značajno izostaje u različitim vrstama aktivnosti (simboličke i nesimboličke kretnje i korištenje predmeta, vokalizacija i facijalna ekspresija) (Ingersoll, 2008). Upravo zbog izostanka imitacije, koja je mehanizam za razvoj socijalne kognicije, posljedično imaju teškoća s empatijom, teorijom uma i reprezentacijom aktivnosti (Meltzoff, 2002).

Povećana ili smanjena osjetljivost na senzorički podražaj ili neuobičajeni interesi za senzorička obilježja u okolini dio su obilježja koja se javljaju kod djece s poremećajem senzoričke obrade, a javljaju se kod čak 95% djece s PSA-om (Tomchek i Dunn, 2007). Jedna od najčešće opisanih teškoća kod djece s PSA-om je poremećaj u obradi auditivnih podražaja (najčešće hipersenzitivnost) (Greenspan i Wieder, 1997; Gillber i Coleman, 1996), koji uz poremećaj obrade taktilnih informacija i dodatno traženje podražaja/stimulacija, može biti važan diskriminator djece tipičnog razvoja i djece s PSA-om (Tomchek i Dunn, 2007). Watlig i sur. (2000) u svojem su istraživanju pronašli kako djeca s PSA-om, i ona tipičnog razvoja, mogu ponekad imati slične teškoće u senzoričkoj obradi informacija. No, kod djece tipičnog razvoja takve su teškoće češće u mlađoj dobi, kada još nije razvijen repertoar strategija za nošenje s različitim vrstama podražaja ili stresnih situacija. Te se sposobnosti rapidno mijenjaju i razvijaju tijekom predškolske dobi, kada nastupa razvoj emocionalnih inhibitornih funkcija i fleksibilnosti djeteta (Baranek i sur., 2006). Djeca koja ne usvoje razvojno zrele

perceptivne i senzoričke integrativne sposobnosti često pokazuju neprikladne emocionalne i fizičke odgovore na okolinske podražaje (Ayres, 1979).

1.4. Upitnici za ispitivanje interese

Interesi i hobiji važna su komponenta razvoja djece tipičnog razvoja, ali i djece atipičnog razvoja (McHale i sur, 2001). U tipičnom razvoju interesi su temelj za stvaranje socijalne interakcije i vještina (Werner, 1993), dok kod djece atipičnog razvoja mogu imati socijalno izolacijski efekt zbog intenziteta i neobične prirode. Ne postoji standardiziran test ili upitnik kojim bi se mjerili suženi interesi ili ispitivali interesi djece tipičnog razvoja. S obzirom na nedostatak mjera kojima bi mogli ispitati intenzitet ili prirodu (sadržaj) interesa kod djece tipičnog razvoja, vrlo je teško definirati kvalitativnu i kvantitativnu razliku u interesima i hobijima djece tipičnog razvoja i djece s PSA-om. Postojeće dijagnostičke skale za PSA nisu razvijene za mjerenje suženih interesa ili njegovu multidimenzionalnu prirodu, već sadrže samo nekoliko pitanja vezanih uz područje interesa. Do sada su znanstvenici u svojim istraživanjima koristili ADI-R (Autism Diagnostic Interview) (Rutter i sur., 2003), ADOS (The Autism Diagnostic Observation Schedule) (Lord i sur., 1999), SRS (Social Responsiveness scale) te „The Yale survey of special interests“ (Klin i Volkmar, 1996). Međutim, korištenje dijagnostičkih testova donosi ograničenja u zaključivanju za populaciju djece tipičnog razvoja, zbog neprimjerenosti pitanja te nedovoljnog istraživanja sadržaja i intenziteta interesa (Lam i sur., 2008). Interest Scale (Bodfish, 2003) je ljestvica (eng. Checklist) od 40 čestica u kojoj se od roditelja traži da odaberu područja interesa koja se odnose na njihovo dijete, a zatim slijede pitanja o intenzitetu interesa te njihovom utjecaju na socijalnu interakciju i fleksibilnost djeteta. Također, jedini je upitnik koji je razvijen za ispitivanje interesa djece tipičnog razvoja. Prednost zadnjeg upitnika je što nudi kvalitativno ispitivanje sadržaja ili tipa interesa te daje kvantitativni rezultat intenziteta interesa (Anthony i sur., 2013).

2. CILJ I PRETPOSTAVKE ISTRAŽIVANJA

Generalni cilj ovog rada je ispitati interese djece predškolske dobi. Specifični ciljevi su: (1) osmisliti upitnik za ispitivanje interesa djece predškolske dobi; (2) usporediti interese djevojčica i dječaka; (3) usporediti interese djece s obzirom na dob. U skladu s navedenim ciljevima, pretpostavke ovog istraživanja su:

H1: Postoje spolne razlike u interesima djece predškolske dobi.

H2: Postoje dobne razlike u interesima djece predškolske dobi.

3. METODE ISTRAŽIVANJA

3.1. Sudionici

Upitnik o interesima predškolske djece ispunjavali su roditelji 130-ero djece (64 dječaka i 66 djevojčica). Uzorak je činilo 65-ero djece u dobi od 2 do 4 godine te 65-ero djece u dobi od 4 do 6 godina. Prosječna kronološka dob starije dobne skupine bila je 38,4 mjeseca (SD = 5,744; Min= 26 mjeseci; Max= 47 mjeseci), dok je prosječna kronološka dob mlađe dobne skupine iznosila 58,5 mjeseci (SD= 7,981; Min= 48 mjeseci; Max= 72 mjeseci). Od ukupnog uzorka djece, 93,8% bilo je uključeno u jaslice ili vrtić. Sva su djeca bila tipičnog kognitivnog, komunikacijskog i govorno- jezičnog razvoja. Prikupljeni demografski podaci o obrazovanju roditelja ukazuju na to da je većina majki visokoobrazovana (63,1%- VSS, 33,8%- SSS, 3,1%- mr.sc./dr.sc.). Odabir ispitanika izvršen je prigodnim uzorkovanjem od strane logopeda i stručnih suradnika u vrtićima u kojima se ispitivanje provodilo. Kriterij za provođenje upitnika bio je zadovoljen ako su roditelji prethodno potvrdili da dijete nema poremećaj koji utječe na kognitivni ili komunikacijski razvoj.

3.2. Mjerni instrument

Pregledom relevantne znanstvene literature, ustanovljeno je da ne postoji instrument koji bi bio primjenjiv u svrhu postavljenog cilja istraživanja. Stoga je, za potrebe ovog istraživanja razvijen „*Upitnik o interesima djece predškolske dobi“* (vidi *Prilog 1*). Svrha konstruiranog upitnika je dobivanje uvida u sadržaj, intenzitet i frekvenciju interesnih područja djece predškolske dobi. Upitnik se sastoji od dva dijela. Prvi dio čine pitanja za prikupljanje općih

socio-demografskih i anamnestičkih podataka sudionika; drugi dio obuhvaća ukupno 15 pitanja otvorenog i zatvorenog tipa (s ponuđenim odgovorima te s ponuđenim odgovorima intenziteta- Likertova ljestvica) koja su poredana nasumičnim redoslijedom. Upitnikom se želi dobiti uvid u kvalitativne i kvantitativne karakteristike interesa djece predškolske dobi na način da se prikupe podaci o vrsti aktivnosti i igre; vrsti igračaka s kojima se djeca predškolske dobi najčešće igraju; frekvenciji i intenzitetu korištenja elektroničkih uređaja; interesu za socijalne interakcije s vršnjacima ili starijom djecom/ odraslima; interesu za pojedina specifična područja (glazba, strani jezici, priroda); sadržaju i temama razgovora; prisutnosti i intenzitetu odstupajućih ponašanja (stereotipna ili repetitivna ponašanja- motorička ili govorna; rutine i ritualna ponašanja; usko specifični interesi s intenzivnim fokusom pažnje; senzorna hiper/hipo osjetljivost).

3.3. Postupak ispitivanja

Istraživanje je provedeno u vrtićima na zagrebačkom, varaždinskom i dubrovačkom području u razdoblju od studenog 2016. do ožujka 2017. godine. U ispitivanju su sudjelovali zagrebački vrtići: DV „Tratinčica“, DV „Maksimir“ te DV „Vrapče“; dubrovački DV „Izviđač“ te DV „Varaždin“. Upitnici su bili osobno predani roditeljima od strane ispitivača ili stručnog suradnika u vrtiću, uz objašnjenje svrhe i namjene istraživanja te postupka ispunjavanja. Svi su roditelji upitnik ispunjavali dobrovoljno, samostalno i anonimno. Uz upitnike roditelji su potpisali i suglasnosti o sudjelovanju u istraživanju te im je osigurana anonimnost i tajnost podataka, kao i pravo na dobivanje svih dodatnih informacija o samom istraživanju i rezultatima. Način prezentacije upitnika bio je papir- olovka, a mogli su ga ispunjavati roditelji ili djetetu bliske osobe (baka, djed). Prosječno trajanje ispunjavanja jednog upitnika bilo je 10 minuta. S obzirom na nedovoljnu motiviranost i zainteresiranost roditelja, od ukupno 260 podijeljenih upitnika, ispravno i u cijelosti ispunjenih, vraćeno je tek 130.

3.4. Statistička obrada podataka

Svi prikupljeni podaci uneseni su i kodirani, a potom statistički obrađeni u programu SPSS Statistics 24.0. Svaka čestica upitnika kodirana je kao zasebna varijabla. S obzirom da je većina čestica u upitniku postavljena kao pitanje zatvorenog tipa s ponuđenim odgovorom ili intenzitetom, varijable su kodirane kao nominalne ili ordinalne ljestvice. Pitanja koja su bila otvorenog tipa kodirana su na način da su prvo analizirani odgovori svih ispitanika, a zatim su identificirane zajedničke značajke i obrasci te su odgovori grupirani u sadržajne kategorije. Za

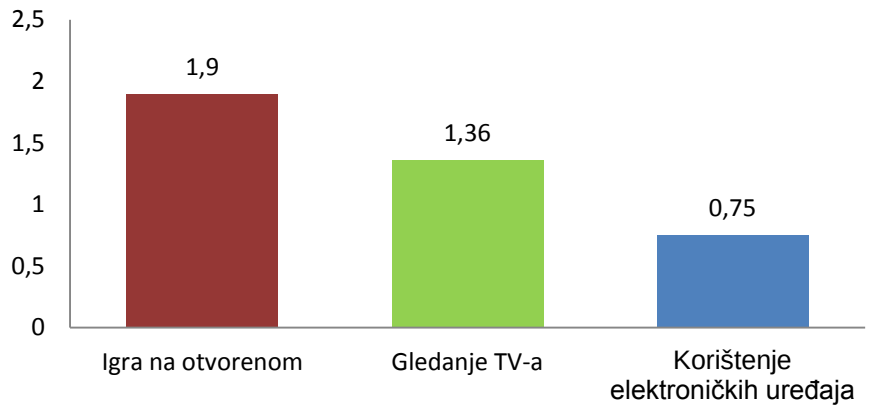
sve čestice upitnika, provedbom deskriptivne statistike, izračunati su osnovni statistički parametri– aritmetička sredina, standardna devijacija, minimum i maksimum ili frekvencija (ovisno o vrsti mjerne ljestvice). S obzirom da je većina podataka u upitniku mjerena na nominalnim i ordinalnim ljestvicama te obilježja distribucije rezultata nisu normalna, za obradu podataka korišteni su neparametrijski statistički testovi. Za ispitivanje značajnosti razlike u rezultatima dvije nezavisne skupine prema dobi i spolu, korišteni su Mann-Whitney U-test za dva nezavisna uzorka te Hi-kvadrat test a nekim je varijablama izračunat Pearsonov test korelacije.

4. REZULTATI I RASPRAVA

S obzirom da su pitanja u upitniku poredana nasumično, u prikazu rezultata ona će biti grupirana prema sadržajnim cjelinama, s ciljem olakšavanja praćenja dobivenih podataka i rezultata.

4.1. Korištenje medija i tehnologije

Rezultati deskriptivne statistike pokazuju da velik broj djece, čak 97,3%, svakodnevno gleda televiziju; od čega više od ½ djece gleda do 1 sat; nešto više od $^1/_3$ gleda 1 do 2 sata; 8,5% gleda 2 do 3 sata te 1,6% gleda televiziju 3 do 4 sata. Sveukupna populacija djece predškolske dobi znatno je manje zainteresirana za elektroničke uređaje kao što su tableti, mobiteli i računala te ih čak 21,5% djece uopće ne koristi. Od ukupno 79,5% djece koja svakodnevno koriste elektroničke uređaje, 33,9% koristi ih do pola sata; 27,7% od 0,5 do 1 sat; 13,8% od 1,5 do 2 sata te samo 5,4% djece svakodnevno na elektroničkim uređajima provodi više od 2,5 sata. Prosječno vrijeme gledanja televizije, korištenja elektroničkih uređaja i boravka u igri na otvorenom usporedivo je s inozemnim istraživanjima (Slika 1) (Mikić, 2002; Vandewater i sur., 2007; Rideout i sur., 2003; Gunter i McAleer, 1997; Cox i sur., 2012). Nadalje, novija su istraživanja u skladu s našim rezultatima koji ukazuju na to da djeca predškolske dobi najviše vremena provode u igri na otvorenom (u usporedbi s vremenom provedenim „pred ekranom“), gotovo 2 sata, te time zadovoljavaju preporuke stručnjaka o svakodnevnoj aktivnosti predškolske djece, koja bi se trebala kretati između 60 i 90 minuta (Tandon i sur., 2012). Pretpostavljamo kako djeca provode još više vremena u aktivnoj igri, koja nužno ne zahtjeva izlazak iz zatvorenog prostora (razne sportske aktivnosti u dvorani, igre u vrtiću ili kod kuće).



Slika 1. *Prikaz prosječnog vremena (u satima) kojeg djeca predškolske dobi dnevno provedu u igri s elektroničkim uređajima, gledanju TV-a i igri na otvorenom*

Velik je broj roditelja u upitniku napomenuo kako gledanje televizije varira ovisno o tome je li radni tjedan ili vikend te ovisno o godišnjem dobu (po zimi više sati provode gledajući, dok po ljeti manje). No, prosječno vrijeme gledanja televizije ipak je učestalije od vremena provedenog na elektroničkim uređajima, što je razumljivo s obzirom na činjenicu da je u današnje vrijeme pojam „gledanja televizije“ puno širi od onog što je označavao prije desetak godina. Trenutno je djeci dostupno gledanje programa preko DVD-a, digitalnih televizija i gledanja sadržaja na zahtjev, interneta na televiziji itd.

Iako u našem istraživanju nije od roditelja tražilo da definiraju kojim se tipom elektroničkog uređaja dijete koristi, roditelji su najčešće samoinicijativno opisno naveli da se radi o tabletima i računalima te da na njima djeca gledaju videe ili igraju igrice. U istraživanju Majić (2015) ispitivana je svrha korištenja računala i tableta u predškolaraca te su dobiveni slični rezultati: većina djece koristi za igranje igrica (42,7%) i gledanje crtanih filmova (9,3%), a samo 4% za slušanje pjesama i gledanje spotova.

Dosadašnja su vjerovanja i stavovi roditelja ukazivali na to kako je općeprihvaćeno mišljenje da su popularnost medija, elektroničkih uređaja i igranje igrica osnovni razlog zbog kojeg djeca posljednjih godina provode sve manje vremena u igri na otvorenom prostoru (Tandon i sur., 2012; Clements, 2004; Singer i sur., 2009). Proveden je Pearsonov test korelacije, no statistički značajna povezanost između gledanja televizije, korištenja elektroničkih uređaja i aktivne igre na otvorenom nije potvrđena ($p>0,05$).

Važno je napomenuti kako velik utjecaj na fizičku aktivnost djece imaju roditelji i djelatnici dječjih vrtića te je dokazano kako djeca koja su uključena u jaslice ili vrtić provode više

vremena u aktivnoj strukturiranoj i nestrukturiranoj aktivnosti na otvorenom, od djece koju čuvaju roditelji/obitelj/dadilja (Tandon i sur., 2012.). S obzirom da je 93,8% sudionika ovog istraživanja uključeno u vrtić ili jaslice, u kojima je obavezni dio svakodnevnice igra na otvorenom (ljeti čak 2-3 puta dnevno), razumljivo je da prosječna vrijednost provođenja vremena na otvorenom zadovoljava preporuke stručnjaka.

4.1.1. Dobne i spolne razlike

U Tablici 1 prikazani su rezultati provedenog Mann-Whitney U-testa koji potvrđuju da ne postoji statistički značajna razlika između prosječnog vremena kojeg dječaci i djevojčice te djeca iz mlađe i starije dobne skupine dnevno provode gledajući televiziju ($p>0,05$), koristeći elektroničke uređaje ($p>0,05$) i igrajući se na otvorenom ($p>0,05$) (Tablica 1).

Tablica 1. *Dobne i spolne razlike u broju sati koje djeca dnevno provode u igri s elektroničkim uređajima, gledanju TV-a i igri na otvorenom*

	***Djevojčice* (N=66)**		***Dječaci* (N= 64)**		***Mann-Whitney U-test***		***2-4 god* (N=65)**		***4-6 god* (N=65)**		***Mann-Whitney U-test***	
	M	SD	M	SD	Z	**p**	M	SD	M	SD	Z	**p**
Gledanje TV-a	1,35	0,84	1,37	0,74	-0,53	0,60	0,61	0,83	0,90	0,74	-1,18	0,24
Elektronika	0,78	0,76	0,73	0,67	-0,12	0,91	1,30	0,54	1,42	0,83	-1,94	0,05
Igra vani	1,86	0,77	1,95	0,83	-0,59	0,56	1,78	1,78	2,03	0,77	-1,94	0,05

Zanimljivo je napomenuti kako su na česticama koje su ispitivale vrijeme korištenja elektroničkih uređaja i igre na otvorenom, vrijednosti bile vrlo blizu značajnosti ($p=0,05$). Razumljivo je kako mlađa djeca ipak provode nešto manje vremena u igri na otvorenom, s obzirom da oni više ovise o roditeljima/odgojiteljima/skrbnicima, dok stariju djecu roditelji često puštaju da samostalno odu na obližnje igralište ili organiziraju zajedničku igru s drugom djecom. Što se tiče vremena provedenog u korištenju elektroničkih uređaja, čak 26,2% djece u dobi od 2-4 godine uopće ne koristi elektroničke uređaje, za razliku od vidljivo manjeg broja djece u dobi od 4-6 godina (16,9%). 66,2% mlađe djece koristi tablete, mobitele i laptope do pola sata dnevno, dok najveći postotak starije djece koristi elektroničke uređaje od 0,5 do 1 sat dnevno.

Inozemna istraživanja također su potvrdila da ne postoje spolne razlike u intenzitetu gledanja televizije (Beentjes i sur., 2001; Cherney i London, 2006; Anand i Krosnick, 2005; Rideout i sur., 2003). Isto tako, nisu pronađene niti dobne razlike u vremenu gledanja televizije (Comstock, 1991; Huston i sur., 1999). Međutim, neki su znanstvenici uočili blagi progresivni

porast u vremenu gledanja televizije, sve do školske dobi (Huston i sur., 1999; Timmer i sur., 1985; Gutnick i sur., 2010), dok drugi tvrde da značajne promjene u korištenju medija nastupaju tek polaskom u školu (Wright,2001; Gutnick i sur., 2010). Rezultati Anand i Krosnick (2005) slažu se s našim podacima o nepostojanju značajnih spolnih razlika u korištenju elektroničkih uređaja, ali ističu da dječaci više vremena provode igrajući igrice na računalu. Ostala istraživanja spolnih razlika i korištenja digitalnih uređaja najčešće su se fokusirala na računala i igranje igrica, te je pronađeno kako dječaci svakodnevno više vremena koriste računalo, ali i znatno češće igraju igrice (Cherney i London, 2006; Rideout i sur., 2003; Huston i sur., 1999; Wright i sur., 2001). Navedeni podaci mogu biti posljedica proizvodnje stereotipnih igrica koje su češće namijenjene populaciji dječaka, a rjeđe djevojčica. Važno je napomenuti kako treba biti oprezan u interpretaciji, jer u našem istraživanju ispitujemo frekvenciju korištenja svih elektroničkih uređaja zajedno, te ne uspoređujemo samo vrijeme provedeno na računalima. Također, nismo ispitali koliko, od ukupnog vremena provedenog na elektroničkim uređajima, djeca provode igrajući igrice, tako da je moguće da postoji spolna razlika u navedenim domenama.

U stranim je istraživanjima, suprotno od našeg, potvrđeno da postoje dobne razlike u navikama korištenja elektroničkih uređaja do kojih dolazi s razvojem i odrastanjem djeteta. Naime, korištenje elektroničkih uređaja je, za razliku od gledanja televizije, aktivnost koja zahtijeva viši stupanj kognitivnog razvoja i razvijenost određenih vještina, te se upotreba tehnologije konstantno povećava s dobi (Anand i Krosnick, 2005).

Nadalje, na česticama koje su ispitivale intenzitet interesa (Likertova skala od 5 stupnjeva) za određene aktivnosti, nije pronađena statistički značajna spolna razlika u intenzitetu interesa za gledanje crtića ($p>0,05$) i gledanje ostalih sadržaja ($p>0,05$), dok je značajna dobna razlika pronađena (Tablica 2). Djeca iz starije dobne skupine pokazuju veći interes za gledanje crtića ($p<0,05$) i drugih sadržaja poput filmova ili dječjih emisija ($p<0,01$).

Tablica 2. *Dobne i spolne razlike u intenzitetu interesa djece za pojedine aktivnosti i sadržaje*

	2-4 god (N=65)		**4-6 god (N=65)**		***Mann-Whitney U-test***		***Djevojčice (N=66)***		***Dječaci (N=64)***		***Mann-Whitney U-test***	
	M	SD	M	SD	**Z**	**p**	M	SD	M	SD	**Z**	**p**
Fizičke igre	4,54	0,63	4,54	0,59	-0,20	0,85	4,50	0,64	4,58	0,59	-0,66	0,51
Crtanje	4,03	0,95	4,09	0,96	-0,42	0,67	4,39	0,86	3,72	0,93	-4,32	**0,00****
Gledanje crtića	4,20	0,75	4,46	0,73	-2,19	**0,03***	4,39	0,76	4,27	0,74	-1,17	0,24
Gledanje dr. sadržaja	2,42	1,03	3,05	1,11	-3,17	**0,00****	2,76	1,05	2,70	1,18	-0,26	0,80

Rekviziti za borbu	2,32	1,23	2,69	1,56	-1,12	0,26	1,65	0,92	3,39	1,28	-7,17	**0,00****
Slikovnice	4,28	0,74	4,37	0,7	-0,69	0,49	4,45	0,66	4,19	0,75	-2,06	**0,04***
Digitalni uređaji	4,06	0,98	4,29	0,82	-1,25	0,21	4,12	0,89	4,23	0,94	-0,98	0,33
Figurice likova	3,77	1,09	4,06	0,95	-1,57	0,12	4,02	0,92	3,81	1,13	-0,85	0,39
Brojke i/ili slova	3,57	0,9	3,88	0,91	-1,98	**0,04***	3,83	0,87	3,61	0,95	-1,31	0,19
Marke automobila	2,42	1,44	2,52	1,34	-0,59	0,56	1,88	1,13	3,08	1,36	-5,04	**0,00****
Logotipovi	2,06	1,14	2,27	1,23	-0,92	0,36	1,89	1,11	2,44	1,2	-2,81	**0,01****
Tramvaji/autobusi/vlakovi	3,69	1,29	3,34	1,22	-1,80	0,07	3,05	1,26	4,00	1,07	-4,40	**0,00****
Dinosauri	2,88	1,39	2,92	1,15	-0,44	0,66	2,53	1,18	3,28	1,25	-3,47	**0,00****
Strani jezici	3,15	1,22	3,62	0,98	-2,35	**0,02***	3,58	1,15	3,19	1,07	-2,32	**0,02***
Lutke/ plišane životinje	3,66	1,07	3,83	1,11	-1,02	0,31	4,27	0,79	3,20	1,09	-5,5	**0,00****
Igre loptom	4,32	0,75	4,15	0,94	-0,82	0,41	4,21	0,76	4,27	0,95	-0,91	0,37

*razina značajnosti 5%

** razina značajnosti 1%

Dobiveni podaci razlikuju se od nekih inozemnih istraživanja u kojima su pronađene razlike u intenzitetu gledanja crtića između dječaka i djevojčica (Singer i Singer, 1981; Wright i Huston, 1995). Ipak, važno je napomenuti kako se u stranim istraživanjima ispitivao intenzitet gledanja crtića, dok se u našem istraživanju od roditelja tražilo da procijene intenzitet interesa djeteta.

Dobivena statistički značajna dobna razlika za interes i gledanje crtića, u skladu je sa stranim istraživanjima (Gunter i McAleer, 1997). Naime, godine i razvojne promjene vrlo su važni faktori koji utječu na razumijevanje programa kojeg dijete gleda na televiziji. Djeca mlađa od 5 godina vrlo su lako ometena različitim neslaganjima auditivnih i vizualnih podražaja na televiziji (npr. ako neka irelevantna verbalna informacija nije vizualno prikazana); teško prate tijek crtića; razmišljanje im je povezano uz sadašnjost te imaju teškoća sa shvaćanjem i povezivanjem dijelova crtića koji prikazuju različita vremenska razdoblja; pažnja im je puno kraća od pažnje djece starije dobi (Gunter i McAleer, 1997).

Na čestici koja ispituje učestalost gledanja stranih sadržaja, koji nisu sinkronizirani ili prevedeni, rezultati pokazuju da postoje razlike između dječaka i djevojčica ($p<0,05$), odnosno da dječaci u većoj mjeri gledaju takve sadržaje. Razlika u dobnim skupinama nije potvrđena ($p>0,05$) (Tablica 3).

Tablica 3. *Dobne i spolne razlike u postotku vremena gledanja stranog sadržaja(bez prijevoda ili sinkronizacije) na TV-u*

	Postotak gledanja stranog sadržaja			***Hi-kvadrat test***		
	Frekvencija (%)					
	<20%	20-50%	>50%	**X^2**	**df**	**p**
***Dječaci* (N=66)**	23,1%	50%	26,9%	7,36	2	0,03**
***Djevojčice* (N=65)**	46,9%	40,8%	12,2%			
***2-4 god* (N=65)**	33,3%	43,1%	23,5%	5	2	0,08
***4-6 god* (N=65)**	36%	48%	16%			
N=130	34,7%	45,5%	19,8%			

** razina značajnosti 1%

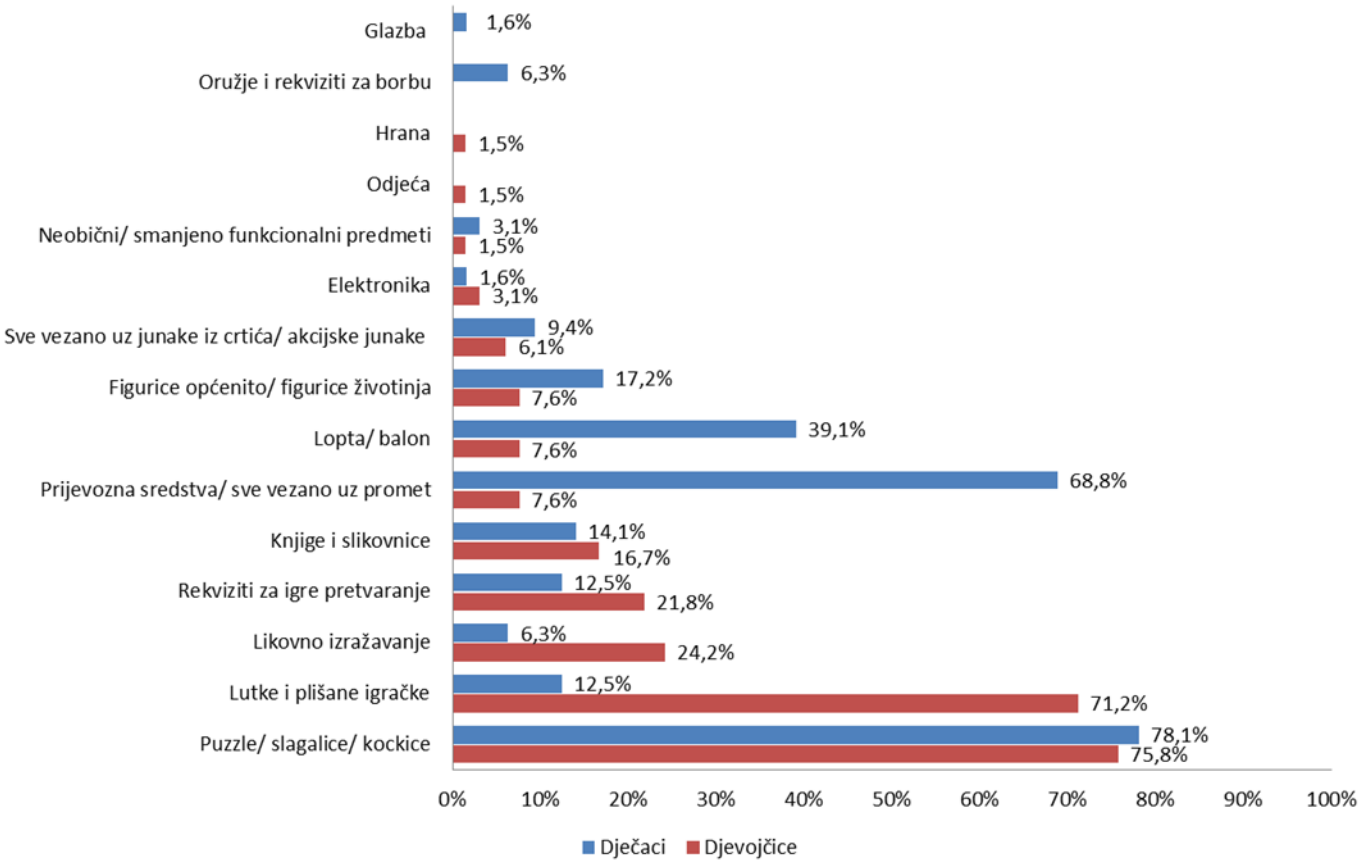
Iako ne postoje istraživanja koja bi empirički potkrijepila i objasnila dobivene podatke, moguće ih je povezati s rezultatima ranije spomenutih istraživanja. Uočeno je da dječaci češće gledaju crtiće od djevojčica, a za pretpostaviti je da je velik broj TV-programa, namijenjenih djeci, na stranom jeziku. Crtići, filmovi te različite edukativne emisije na stranom jeziku (najčešće engleskom) čine značajan dio hrvatskog medijskog sadržaja namijenjenog djeci. Ako se uzme u obzir da je u zemljama s manje populacije, kao što je Republika Hrvatska, najčešći način prevođenja stranog televizijskog sadržaja „titlanje“, a ne sinkroniziranje, možemo zaključiti kako su djeca u vrlo čestom kontaktu s izvornim govornicima stranih jezika te to pogodno utječe na motivaciju i učenje stranog jezika (Kuppens, 2010).

4.2. Igra djece predškolske dobi

4.2.1. Igračke i aktivnosti (dobne i spolne razlike)

Na čestici koja ispituje interes za igračke, od roditelja se tražilo da napišu 3 omiljene igračke djeteta (brojevi nisu označavali hijerarhijsko navođenje od najdraže prema manje dražoj). Analizom odgovora uočena je razlika u vrsti igračaka s kojima se djevojčice i dječaci (Slika 2) te mlađa i starija djeca (Slika 3) najčešće igraju. Interesi dječaka, za razliku od djevojčica, češće uključuju stereotipno muške sadržaje (igračke i aktivnosti). Razlike u dobnim

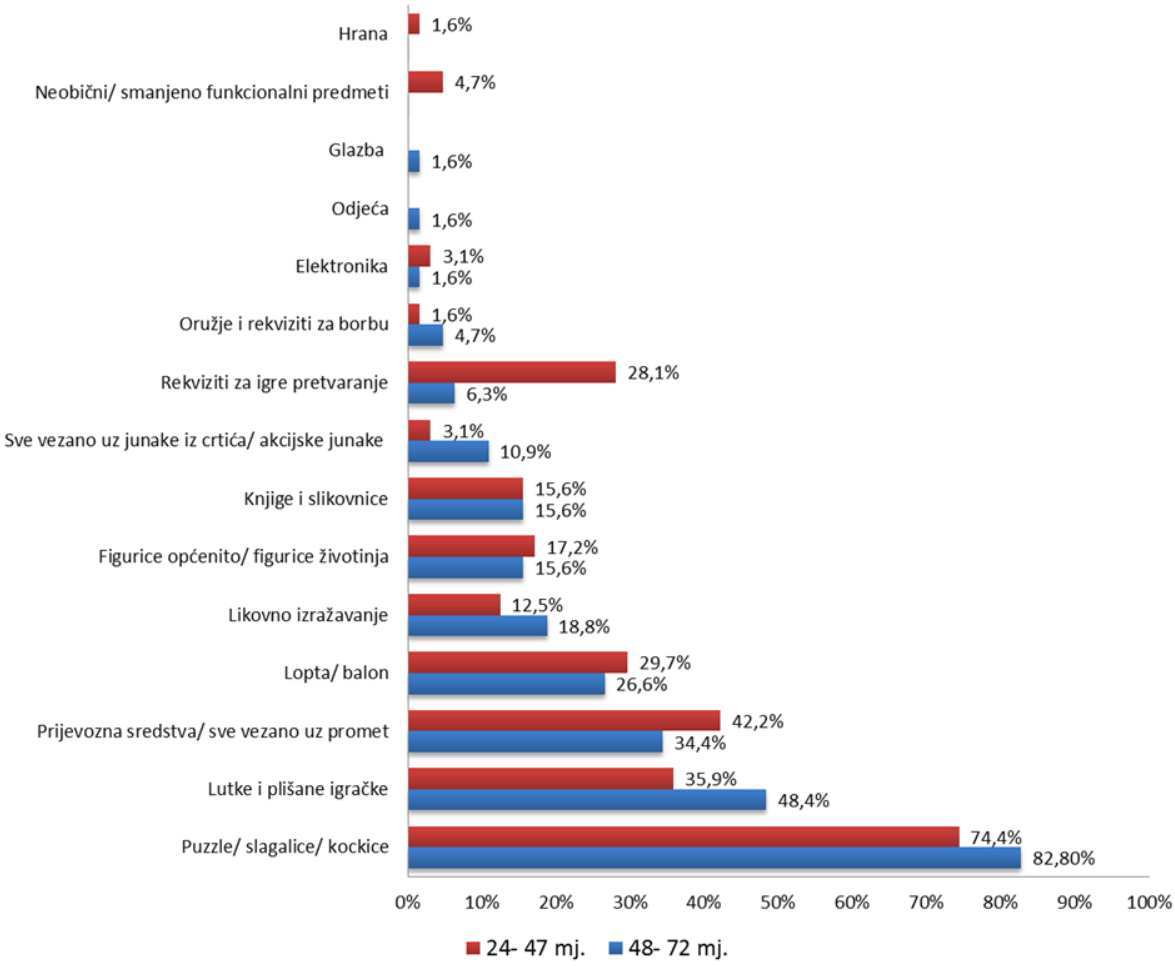
skupinama odnose se na preferenciju kognitivno i socijalno zahtjevnije igre, kod djece starije dobi, koja uključuje više kreativnih aktivnosti te rjeđe funkcionalnu, a češće simboličku igru.



Slika 2. *Prikaz spolne razlike u frekvencijama odgovora za igračke s kojima se djeca najčešće igraju*

Dječacima su najdraže manipulativne igračke kao što su razne kockice (najčešće Lego) i slagalice, prijevozna sredstva (autići, vlakići, vatrogasna kola) te razne vrste lopti. Iako se i najveći postotak djevojčica voli igrati manipulativnim i konstrukcijskim igračkama kao što su kockice i slagalice, razlika je vidljiva u odabiru ostalih igračaka: lutki i plišanih igračaka, pribora za kreativnu igru i likovno izražavanje (bojice, škare, flomasteri, plastelin itd.) te rekvizita za igre pretvaranja (doktorski set, kuhinjski set i posuđe, različite maske itd.). Zanimljivo je naglasiti kako je interes za oružje i rekvizite za borbu (puške, mačevi itd.) pronađen samo kod dječaka. Samo 3,1% dječaka i 1,5% djevojčica najviše se voli igrati sa stvarima smanjene funkcionalnosti kao što su: kamenčići, konci ili papirići. Zanimljivo je da se samo 1,6% dječaka i 3,1% djevojčica najviše voli igrati s elektroničkim uređajima, s obzirom da su podaci o korištenju tehnologija i medija pokazali kako više od 70% djece

svakodnevno koristi uređaje poput laptopa, mobitela i tableta. Navedeni se rezultati slažu s podacima dobivenim u inozemnim istraživanjima (Ayres i Leve, 2006; Miller, 1987).



Slika 3. *Prikaz dobne razlike u frekvencijama odgovora za igračke s kojima se djeca najčešće igraju*

Prve četiri omiljene igračke jednake su kod obje dobne skupine. Najveći broj djece iz mlađe i starije dobne skupine pokazuje interes za manipulativne i konstrukcijske igračke (kocke, puzzle i različite vrste slagalica), prijevozna sredstva i igračke vezane uz promet, lutke i plišane igračke, te loptu ili balon. Zanimljivo je kako su, jednakom postotku djece u obje dobne skupine, knjige i slikovnice najčešće igračke. Za očekivati bi bilo da stariji predškolarci, kod kojih se rana pismenost intenzivnije razvija te se počinje javljati koncept o tisku (temelj za kasniji razvoj fonoloških vještina), pokazuju veći interes za listanje slikovnica i knjiga. No, s obzirom da postoje slikovnice koje su vizualno i taktilno sadržajne te primjerene i privlačne mlađoj djeci, razumljivo je da već vrlo mala djeca pokazuju jednaki interes za gledanje ilustracija, izmišljanje priča, istraživanje pomičnih dijelova slikovnica te interakciju s odgojiteljima i roditeljima tijekom samog čina čitanja. Djeca starije dobne

skupine pokazala su veći interes za igru manipulativnim igračkama, lutkama i plišanim igračkama, priborom za kreativnu igru te igračkama vezanim uz crtiće. Za razliku od njih, djeca mlađe dobne skupine više se vole se igrati s prijevoznim sredstvima i rekvizitima za igru pretvaranja. Ostale igračke zastupljene su u vrlom malom postotku te se većinom odnose na individualne interese malog broja djece (hrana, neobični funkcionalni predmeti, glazbene igračke, odjeća).

Nadalje, na česticama koje su ispitivale intenzitet interesa za određene aktivnosti i igračke, pronađena je značajna spolna i dobna razlika u pojedinim interesnim područjima. Dječaci su pokazali veći interes za puške/mačeve/pištolje ($p<0,01$), tramvaje/autobuse/vlakove ($p<0,01$) te dinosaure ($p<0,01$), dok su djevojčice veći intenzitet interesa imale za strani jezik ($p<0,05$), crtanje ($p<0,01$), slikovnice ($p<0,05$), te lutke i plišane životinje ($p<0,01$). Spolne razlike nisu pronađene u intenzitetu interesa za fizičku igru, digitalne uređaje, figurice likova iz raznih crtića i filmova, brojke i slova te igre loptom ($p>0,05$) (Tablica 2, vidi str. 22). Dobne su razlike pronađene u intenzitetu interesa za brojke i slova ($p<0,05$) te strane jezike ($p<0,05$), odnosno uočeno je da starija djeca pokazuju veći interes za navedena područja (Tablica 2, vidi str. 22).

Ako navedene rezultate usporedimo s najčešćim igračkama djece (Slika 2), možemo zaključiti kako su lutke, plišane igračke i likovni pribor stereotipne igračke za djevojčice, dok su rekviziti oružja te prijevozna sredstva stereotipne igračke za dječake. Iako je lopta značajno više puta navedena kao omiljena igračka dječaka, nije pronađena značajna razlika u intenzitetu interesa za fizičke aktivnosti ili igre loptom te vremenu kojeg djeca provode u igri na otvorenom. S obzirom da djeca starije dobne skupine pokazuju veći intenzitet interesa za strani jezik, možemo zaključiti kako na njihovu motivaciju zasigurno utječe početak učenja stranog jezika unutar vrtićkog programa te doticaj sa stranim jezikom preko medija (pjesme, crtići itd.). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2011) u svoj program uključuje učenje stranog jezika, koje najčešće započinje u predškolskim skupinama (4-6 godina), te je razumljivo kako će starija djeca razviti veću motivaciju te interes u tom području. Brumen (2011) navodi kako su upravo djeca predškolske dobi najviše intrinzični motivirana za učenje stranog jezika. Nadalje, pronađen veći interes za brojke i slova kod djece starije dobi je očekivan, s obzirom na slijed razvoja pismenosti.

Dobiveni podaci su u skladu su sa stranim istraživanjima koja su proučavala stereotipne spolne razlike u aktivnostima i igračkama (Nicolopoulou i sur., 1994; Ayres i Leve, 2006; Miller, 1987). Uočeno je da igre dječaka češće uključuju borbu, grublju igru te herojske teme koje sadržavaju likove akcijskih junaka iz crtića. Za razliku od njih, igra djevojčica češće sadržava socijalne i obiteljske teme (npr. igra mame i bebe) ili tematiku vezanu uz kućanstvo (npr. kuhanje, peglanje itd.) (Ayres i Leve, 2006). Predškolska djeca već imaju razvijen osjećaj za diferencijaciju i preferenciju stereotipnih elemenata, koji su im prezentirani u okolini, te ih uvrštavaju u svoje distinktivne stilove imaginacije tijekom igre (Nicolopoulou i sur., 1994; Ayres i Leve, 2006). Nadalje, neka od istraživanja potvrđuju dobivene rezultate koji ukazuju na nepostojanje spolne razlike u fizičkoj igri te igri na otvorenom (Tandon i sur., 2012), dok druga tvrde da su igre dječaka češće fizičke i aktivnije te da više vremena provode u igri na otvorenom. Također, navode kako su djevojčice više zaokupljene sjedilačkim igrama te pokazuju manji interes za fizičku aktivnost u igri (Eaton i Enns, 1986; Harper i Sanders, 1975; Hinkley i sur., 2008). Moguće objašnjenje jest da razlike u frekvenciji fizičke igre nastaju s porastom dobi, kada se djeca počinju igrati bez stalnog nadzora roditelja (ili odgajatelja u vrtiću), sami biraju aktivnosti te počinju češće sudjelovati u timskim i kompetitivnim sportovima i aktivnostima s drugim dječacima.

Dobivene dobne razlike, u vrsti igračaka i aktivnosti koje djeca preferiraju, poštuju razvojni slijed igre i kognitivnih vještina djece predškolske dobi. Istraživanja potvrđuju da su kod mlađe djece (2-4 god) najučestalije motorička te simbolička igra/igra pretvaranja, dok je kod starije djece (iznad 4 godine) uobičajeno da se u igri koriste kompleksnijim obrascima aktivnosti te se često uključuju u aktivne igre (igre loptom), manipulativne/konstrukcijske igre (slagalice/kockice), imaginativne igre (različiti rekviziti), kreativne igre (igra u kojoj se koriste materijalom za likovno izražavanje, muzičkim instrumentima, figuricama, neobičnim i smanjeno funkcionalnim predmetima) te kognitivne igre (knjige i slikovnice, elektronika) (Garner i Bergen, 2006; Johnson, 2006). Razumljivo je kako su igračke koje zahtijevaju viši stupanj simboličkog razmišljanja i imaginacije (oružje, slagalice, lutke, materijal za kreativnu igru) češće korištene u igri starije dobne skupine. Naime, djeca tek oko 3. godine počinju gledati na igru kao funkcionalnu aktivnost koja ima cilj i nad njom posjeduju kontrolu te prestaje biti izričito istraživačke prirode. Također, mlađa djeca (2-3 god), pokazuju veće zanimanje za motoričke igre poput trčanja, skakanja i penjanja u kojima razvijaju i uvježbavaju grubu i finu motoriku; vole igračke koje mogu aktivirati stiskanjem, koje mogu kotrljati, vući i gurati po podu (npr. autići) te često znaju pronalaziti minijaturne predmete ili

njihove dijelove i igrati se s njima (Garner i Bergen ,2006). Navedene činjenice objašnjavaju nešto veći interes mlađe djece za igračke kao što su lopta i balon, prijevozna sredstva, neobične i nefunkcionalne predmete. Mlađa djeca (2-3 god) u igru tek počinju uključivati drugu djecu i različite rekvizite. Prvotni rekviziti najčešće vjerno reprezentiraju prave predmete jer njihovo simboličko razmišljanje nije još toliko razvijeno kao kod starije dobne skupine. Za razliku od njih, djeca starija od 4 godine u igri dramatizacije ili pretvaranja češće koriste rekvizite koji im se nađu 'pri ruci' te im nije važno da realno reprezentiraju stvaran predmet (npr. koriste kutiju od parfema kao telefon). Time možemo objasniti naše rezultate koji ukazuju na činjenicu da mlađa djeca češće koriste realistične rekvizite za igru pretvaranja (28,1%), kao što su npr. različiti setovi (kuhinjski, doktorski itd.). Starija djeca često izmišljaju dramatizacije različitih borbi, izvode lutkarske predstave, imaju čajanke s plišanim igračkama itd. (Johnson, 2006). Navedene činjenice o razvoju igre potkrepljuju dobivene podatke koji upućuju na to da se starija dobna skupina češće voli igrati s oružjem, odjećom , plišanim igračkama/lutkama te igračkama vezanim uz super heroje i crtiće. Nadalje, uočili smo da su najdraže igračke u obje dobne skupine manipulativni i konstrukcijski predmeti poput slagalica, kockica i puzzli. Literatura to potvrđuje te navodi kako se djeca do četvrte godine, tijekom slobodne igre u vrtiću, 50% vremena igraju s konstrukcijskim igračkama (Rubin i sur., 1983). Interes perzistira i kod starije djece, no postoji razlika u obrascima izvođenja igre. U starijoj će dobnoj skupini djeca kockice koristiti kao predmet za poticanje društvene suradnje i interakcije s vršnjacima te će češće iz slaganja kockica i različitih konstrukcija proizaći neka vrsta igre pretvaranja. Za razliku od njih, mlađa su djeca više fokusirana na slaganje zanimljivih konstrukcija te kockice koriste za različite vrste motoričkih aktivnosti i manipulacije.

4.2.2. Odabir partnera za igru (dobne i spolne razlike)

Od roditelja se tražilo da odaberu s kim se dijete najviše voli igrati: samo, s vršnjacima, djecom mlađom od sebe ili djecom starijom od sebe/odraslima. Rezultati ukazuju na postojanje statistički značajne dobne razlike u odabiru partnera za socijalnu igru ($p<0,05$), odnosno starija djeca češće se igraju s vršnjacima, dok se mlađa djeca podjednako igraju s vršnjacima i starijima, ali se i češće igraju sama (Tablica 4). Razlika između djevojčica i dječaka u odabiru partnera nije pronađena ($p>0,05$).

Tablica 4. *Dobne i spolne razlike u odabiru partnera za igru*

	Odabir partnera za igru				***Hi-kvadrat test***		
	frekvencija (%)						
	Samostalna igra	Igra s vršnjacima	Igra s djecom mlađom od sebe	Igra sa starijom djecom/ odraslima	**X^2**	**df**	**p**
***Dječaci* (N=64)**	9,4%	48,4%	0%	42,2%	5,12	3	0,163
***Djevojčice* (N=66)**	6,1%	65,2%	1,5%	27,3%			
***2-4 god* (N=65)**	13,8%	47,7%	0%	38,5%	9,9	3	**0,02***
***4-6 god* (N=65)**	1,5%	66,2%	1,5%	30,8%			
N=130	7,7%	56,9%	0,8%	34,6%			

* razina značajnosti 5%

Dobivena dobna razlika je bila očekivana s obzirom da, tek u dobi od 20 do 24 mjeseca, djeca počinju razvijati socijalnu igru s vršnjacima tijekom koje nastaju dulje epizode socijalnog kontakta (smiješak, kontakt očima, vokalizacija te dijeljenje igračaka s vršnjacima) (Jones, 1972). Tek oko 3. godine kod djece se javlja pojačana svijest o društvenim ulogama, koja oblikuje obrasce u igri i osnažuje socijalnu interakciju. Howes (1983) navodi kako se mlađi predškolarci često igraju sami ili u blizini druge djece, ali bez međusobne suradnje. Takva igra nije uvijek manje poželjan ili zreo obrazac te ne znači nužno da je dijete asocijalno ili sramežljivo, već može biti dio edukativne igre ili aktivnosti usmjerene nekom cilju (Moore i sur., 1974). Rubin i sur. (1978) dobili su rezultate koji odgovaraju našima- djeca mlađe dobne skupine značajno su se više igrali samostalno ili su bili dio paralelnih funkcionalnih igara. Ipak, iz odgovora roditelja ne možemo znati o kakvoj je vrsti samostalne igre riječ- igra li se dijete samo i neovisno od druge djece i igračaka (i ne pokušava ostvariti kontakt) ili je dio paralelne aktivnosti s drugim vršnjacima.

Također, važno je napomenuti da je većina djece predškolske dobi, koja su činila populaciju našeg istraživanja, polazila vrtićki ili jaslički program u kojem su skupine vrlo homogene. Možemo zaključiti da veliki dio dana djeca provode sa svojim vršnjacima te nemaju mnogobrojne prilike za igru sa starijom djecom ili odraslima. Upravo je zato i razumljivo da obje dobne skupine preferiraju igru s vršnjacima, ali se vole igrati i s djecom starijom od sebe.

Naime, dobno miješana igra donosi obostranu dobrobit: mlađi sudionici imaju više prilika za učenje, nego u igri s vršnjacima, dok se starija djeca uvježbavaju podučavanju, razvijaju odgojne vještine i vodstvo, a često su i inspirirani kreativnošću i maštom mlađe djece (Gray, 2008).

4.3. Simbolizam

Intenzitet interesa ispitan je za poznavanje marki automobila te logotipova. U rezultatima deskriptivne statistike odgovori cjelokupne populacije vrlo su raspršeni. Čak 64,9% djece pokazuje vrlo slabi interes za logotipove (odgovori intenziteta 1 i 2), dok vrlo mali postotak djece (14,9%) pokazuje intenzivniji interes (odgovori intenziteta 4 i 5). Za česticu koja ispituje interes za marke automobila, pronađeni su slični odgovori- više od ½ djece (55,4%) marke automobila ne zanimaju (odgovori 1 i 2), dok 26,2% uglavnom i potpuno zanimaju.

4.3.1. Dobne i spolne razlike

Rezultati Mann-Whitney U-testa ukazuju na postojanje statistički značajne spolne ($p<0,01$), ali ne i dobne razlike ($p>0,05$) u intenzitetu interesa za marke automobila i logotipove (Tablica 2, vidi str. 22).

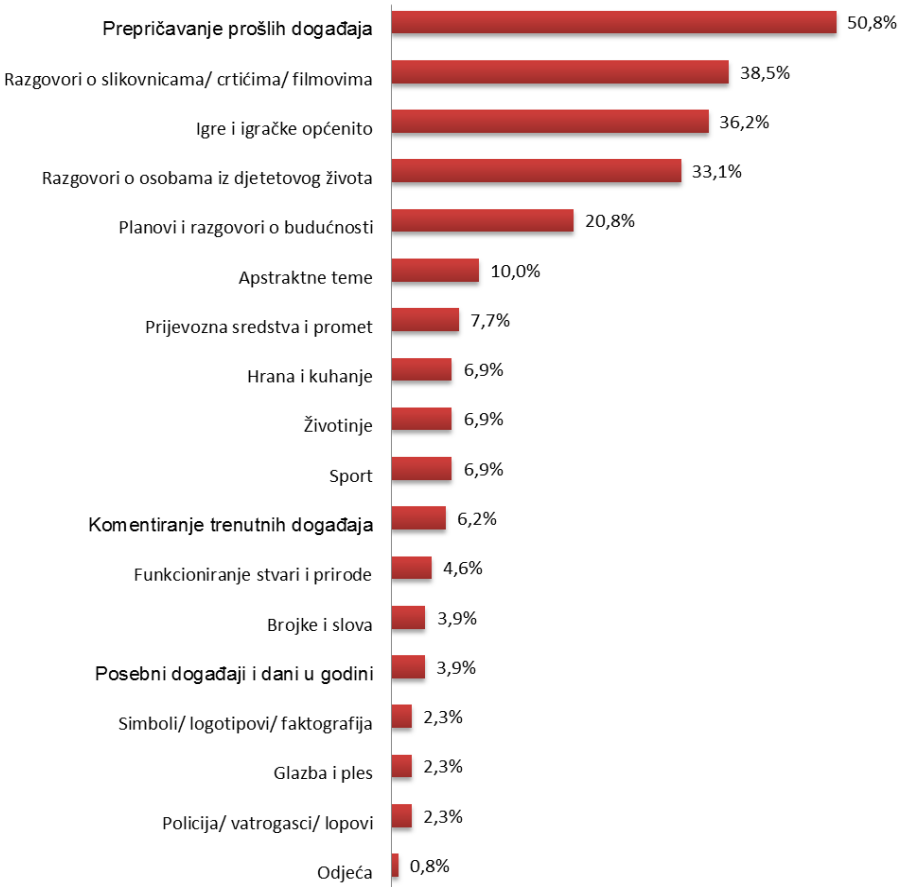
Djevojčice pokazuju znatno manji interes od dječaka na obje čestice. Čak 71,2% djevojčica marke automobila „uopće ne zanimaju“ ili „uglavnom ne zanimaju“, dok su odgovori dječaka gotovo ravnomjerno raspoređeni na svakom stupnju intenziteta interesa. Što se tiče interesa za logotipove, vidljivo je kako ni dječaci ni djevojčice predškolske dobi ne pokazuju visoki intenzitet interesa za to područje. Ipak, čak 73,9% djevojčica „uopće ne zanimaju“ ili „uglavnom ne zanimaju“, dok je kod većeg broja dječaka prisutan povremen interes za logotipove („ponekad ga zanima, a ponekad ne“- 27%). Iako se dosadašnja istraživanja nisu bavila interesom djece za simbole i logotipove, u istraživanju McAlister i Cornwell (2010) navode kako dječaci češće pokazuju interes za marke automobila te njihovo učenje i prepoznavanje, što je posljedica igranja s autićima. S obzirom da su autići stereotipne igračke za dječake, a u našem je istraživanju potvrđeno da dječaci preferiraju igru s prijevoznim sredstvima, razumljivo je kako djevojčice pokazuju manji interes za produbljivanje znanja o navedenom konceptualnom interesu.

Nepostojanje dobnih razlika možemo objasniti općenito vrlo slabim interesom za simbole i logotipove na maloj populaciji sudionika našeg istraživanja. Također, u predškolskoj dobi počinje razvoj naprednijih kognitivnih funkcija (koje omogućavaju razumijevanju simbola)

(McAlister i Cornwell, 2010) te djeca ulaze u fazu logografskog čitanja (Frith, 1985.), pa interes za učenje ili prepoznavanje simbola postaje intenzivniji tek u ranoj školskoj dobi (John, 1999).

4.4. Semantički sadržaj razgovora

Od roditelja se tražilo da navedu 3 teme o kojima dijete najčešće razgovara. Na slici 4 vidimo kako su prvih 5 razgovornih tema značajno češće od ostalih. ½ djece najčešće roditeljima prepričava prošle događaje kao što su vrtićke ili dnevne aktivnosti. Možemo očekivati kako su pitanja o provedenom danu najčešće inicirana od strane obitelji te je razumljivo zašto je ta tema najfrekventnija. Podaci su u skladu istraživanjem Preece (1987) u kojem navodi da se više od 50% sadržaja dječjih razgovora odnosi na stvarne i osobne događaje djece.



Slika 4. *Prikaz frekvencije odgovora za teme o kojima dijete najčešće razgovara*

Zanimljivo je kako čak 38,5% djece najčešće razgovara o sadržajima koje su gledali ili čitali (komentiranje priče i likova, prepričavanje, samostalno smišljanje priča itd.). Takva je naracija zahtjevnija za produkciju jer je vezana uz razvijenu kognitivnu decentralizaciju i lingvističku dekontekstualizaciju (Garvey, 1984) te zahtijeva razvijene jezične i narativne vještine i bogati leksik. Sadržaje koji uključuju referente na daleku budućnost ili maštanje,

djeca najčešće koriste u razgovoru s odraslim osobama i starijom djecom (Marvin i sur., 1994), koja im pomažu da održavaju vremenski slijed i makro-strukturu naracije.

Sljedeća, gotovo jednako zastupljena tema dječjih razgovora su igračke i aktivnosti vezane uz njih (36,2%). Dijete najčešće priča o igračkama dok se igra i sudjeluje u interakciji s drugom djecom, dok prepričava roditeljima igru u kojoj je sudjelovalo u vrtiću, dok okolini pokazuje igračke itd. Marvin i sur. (1994) dobili su slične rezultate te su ih objasnili time što su igračke dio djetetovih trenutnih aktivnosti tijekom kojih najčešće dolazi do socijalne interakcije i komunikacije.

Iako djeca puno češće pričaju o sebi (prve 3 najčešće teme) jer se teško stavljaju u položaj druge osobe, čija je perspektivna različita od njihove (nedovoljno razvijena teorija uma), četvrta najčešća tema (33,1%) upravo se odnosi na razgovor o djetetu bliskim osobama. Djeca prepričavaju prošle događaje s obiteljskih okupljanja, razgovaraju o aktivnostima s prijateljima, o aktualnim obiteljskim događajima.

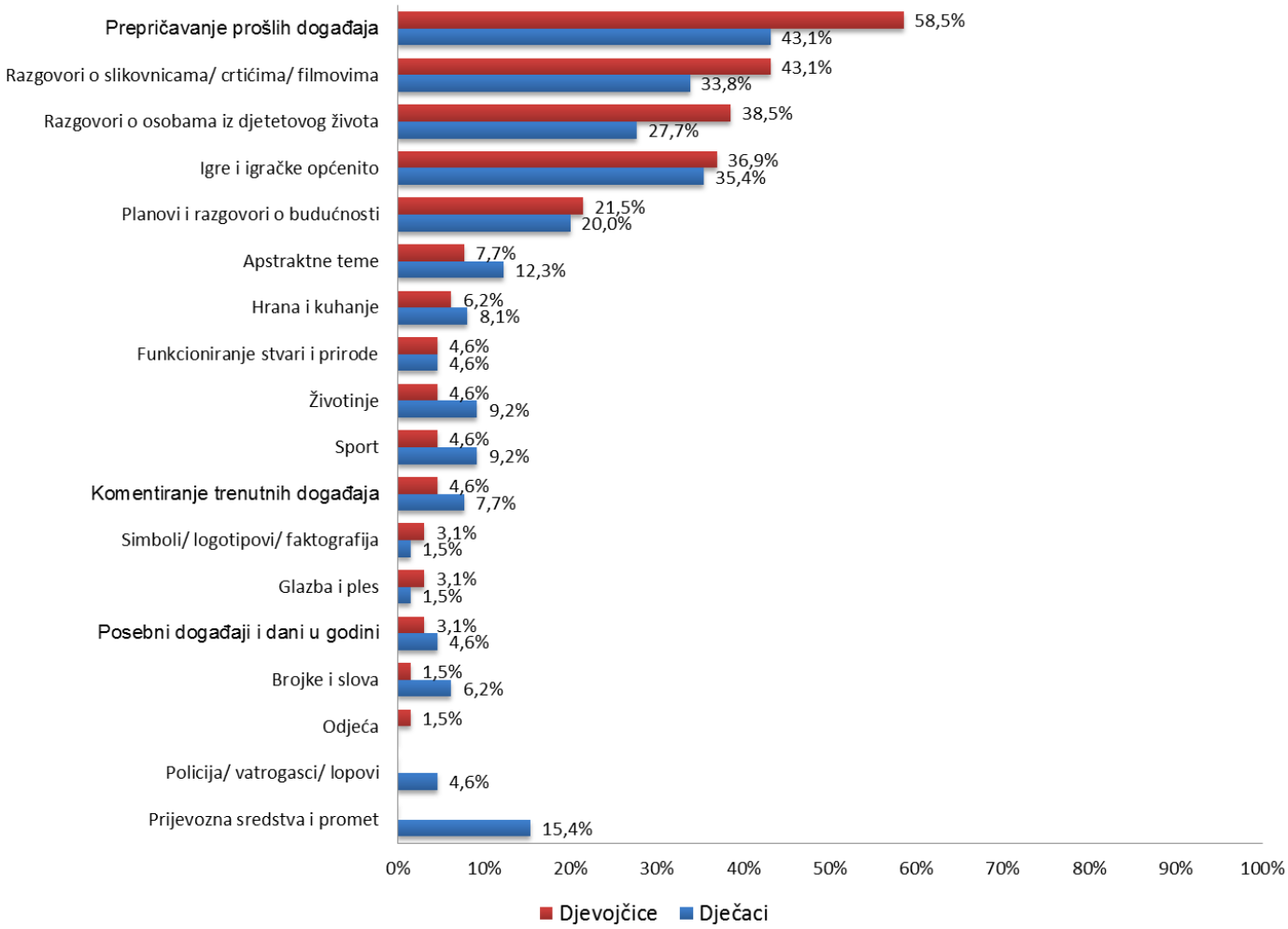
1/5 djece najčešće razgovara o budućim događajima te planira aktivnosti (20,8%). S obzirom na vrijeme kao referent, budućnost je najmanje zastupljena u razgovorima djece predškolske dobi (Marvin i sur.,1994), što je i za očekivati jer se epizodičko razmišljanje o budućnosti javlja tek oko 4. godine (Atance i O'Neill, 2001) kada je dijete sposobno projicirati sebe u budući, još neproživljeni događaj te planirati.

Apstraktne teme čine 10% najčešćih tema djece te uključuju razgovor o emocijama, moralno ispravnom ponašanju (poželjnim i nepoželjnim ponašanjima), međuljudskim odnosima, snovima itd. S obzirom da se apstraktno ili simboličko razmišljanje intenzivno počinje razvijati u predškolskom razdoblju (oko 3. godine), razumljivo je kako apstraktne teme ne čine sadržaj razgovora između djece, već se o njima razgovara kada to roditelji ili odgojitelji u vrtiću iniciraju. Kroz razgovore s odgojiteljima i roditeljima, djeca uče o socijalnim normama, tj. socijalno poželjnim i nepoželjnim ponašanjima, na taj ih način spontano generaliziraju te očekuju da se drugi ponašaju u skladu s njima. (Bretherton i Beeghly, 1982).

Ostale teme rijetko su zastupljene u razgovorima djece, a odnose se na individualne interese sudionika upitnika: sport, životinje, prijevozna sredstva i promet, brojke i slova, odjeća, hrana i kuhanje, simboli/logotipovi/faktografija, glazba i ples, policija/vatrogasci/lopovi.

4.4.1. Dobne i spolne razlike

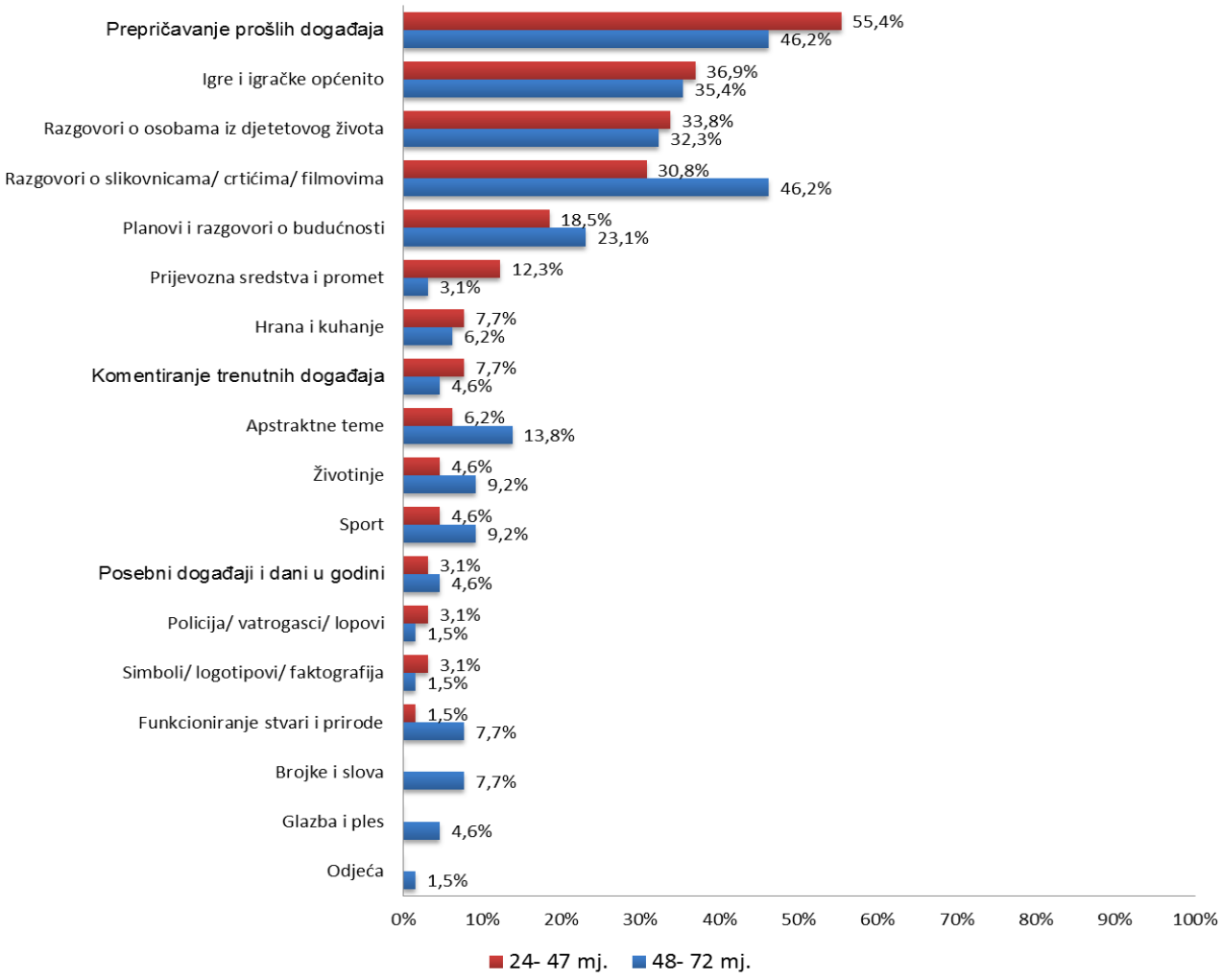
Analizom odgovora uočene su razlike u najčešćim sadržajima razgovora djevojčica i dječaka (Slika 5) te starije i mlađe dobne skupine (Slika 6).



Slika 5. *Prikaz spolne razlike u frekvencijama odgovora za teme o kojima djeca najčešće razgovaraju*

Na slici 5 vidimo da kako su prve četiri teme iste za djevojčice i dječake. Ipak, o svim tim sadržajima djevojčice razgovaraju više. Dječaci generalno češće razgovaraju o određenim temama koje se odnose na njihove individualne interese (životinje,sport,policija/vatrogasci/lopovi, prijevozna sredstva i promet, brojke/slova), dok o temama koje su više socijalne prirode (prepričavanje prošlih događaja, razgovor o bliskim osobama, prepričavanje sadržaja slikovnica/crtića i smišljanje priča), razgovaraju nešto manje od djevojčica. Zanimljivo je napomenuti kako dječaci češće razgovaraju o apstraktnim

temama. Dio inozemnih istraživanja navodi kako ne postoji spolna razlika u frekvenciji razgovora o emocijama (Feeny i sur., 1996), dok drugi znanstvenici navode kako djevojčice znatno češće pričaju o svojim i tuđim emocionalnim stanjima (Fivush i sur., 2000; Cervantes i Callanan, 1998). Ipak, s obzirom da apstraktne teme u našem istraživanju ne obuhvaćaju samo emocionalna stanja, već i razgovor o moralno ispravnim ponašanjima, snovima i međuljudskim odnosima, moguće je da dječaci češće od djevojčica razgovaraju o nekoj drugoj od navedenih tema.



Slika 6. *Prikaz dobne razlike u frekvencijama odgovora za teme o kojima djeca najčešće razgovaraju*

Na slici 6 vidimo kako se najveće dobne razlike javljaju na temama „razgovori o slikovnicama/crtićima/filmovima“, „prijevozna sredstva i promet“, „apstraktne teme“, „funkcioniranje stvari i prirode“, „brojke i slova“ te „glazba i ples“. Djeca starije dobne skupine značajno češće prepričavaju sadržaje iz slikovnica/crtića te sami izmišljaju priče.

Ovaj podatak možemo povezati s činjenicom da se narativne vještine intenzivno razvijaju u predškolskoj dobi, te djeca između treće i pete godine počinju proizvoditi jezično i sadržajno složenije priče (osobne anegdote, prepričavanje filmova i crtića, prepričavanje slikovnica, smišljanje vlastitih priča) (Preece, 1987).

Razgovor o prijevoznim sredstvima i prometu češći je kod mlađe djece (12,3%), dok starija djeca vrlo rijetko pričaju o toj temi (3,1%). S obzirom da smo na česticama, kojima smo ispitivali vrstu najdražih igračaka, dobili podatke da se mlađa djeca značajno češće igraju prijevoznim sredstvima (npr. autići), razumljivo je da su oni čest sadržaj njihovih razgovora.

Nadalje, djeca starije dobne skupine češće razgovaraju o apstraktnim temama. Oni imaju razvijeniju socijalnu-kogniciju i simboličko mišljenje te postaju svjesna tuđih mišljenja, potreba i osjećaja. Djeca oko 4. i 5. godine počinju razumjeti da se mišljenja i perspektive okoline razlikuju od njihovih te s roditeljima više razgovaraju o odnosima među ljudima, osjećajima i ispravnom ponašanju (Bretherton i Beeghly, 1982).

Razgovor o funkcioniranju stvari i prirodi je također zastupljenije kod djece starije dobne skupine. Odnosi se na sva pitanja, koja djeca postavljaju odraslima, o znanstvenim i nepoznatim činjenicama, prirodi, svemiru, funkcioniranju stvari u okolini itd. Istraživanje Hicklinga i Wellmana (2001) potvrđuje naše rezultate te također navodi kako se frekvencija kauzalnih pitanja i objašnjavanje funkcioniranja stvari povećava s dobi djece, ali se vrlo često pojavljuje i u iskazima mlađe djece (2-3 godine). Postavljanjem „Zašto?“ i „Kako?“ pitanja, djeca predškolske dobi dobivaju uvid u funkcioniranje mehaničkih i prirodnih fenomena, ali i socijalnog ponašanja (Callanan i Oakes,1992; Hickling i Wellman, 2001).

S obzirom da djeca starije predškolske dobi počinju intenzivnije uvježbavati predvještine čitanja i pisanja te se neka djeca nalaze u logografskoj fazi čitanja, ili već poznaju određena slova i brojeve, razumljivo je da će pokazivati veći interes i češće razgovarati o toj temi.

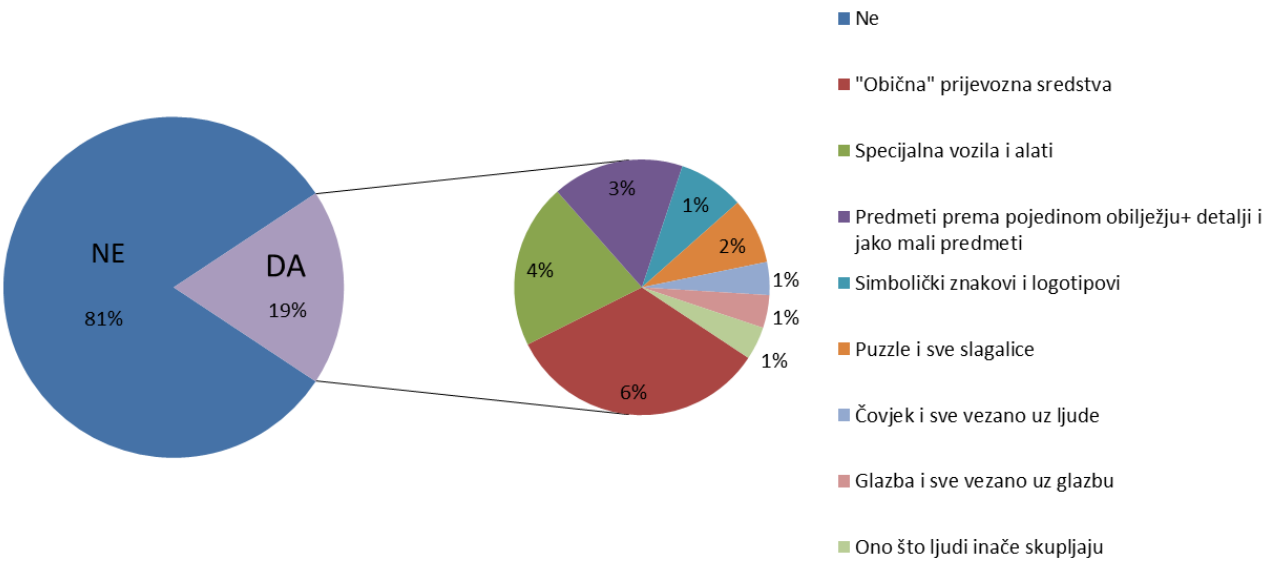
Ostale su teme vrlo specifične i odnose se na individualne interese malog broja djece (glazba i ples, životinje, sport, posebni događaji u godini, simboli/logotipovi/faktografija itd.).

4.5. Odstupajuća ponašanja

4.5.1. Intenzivni individualni interesi

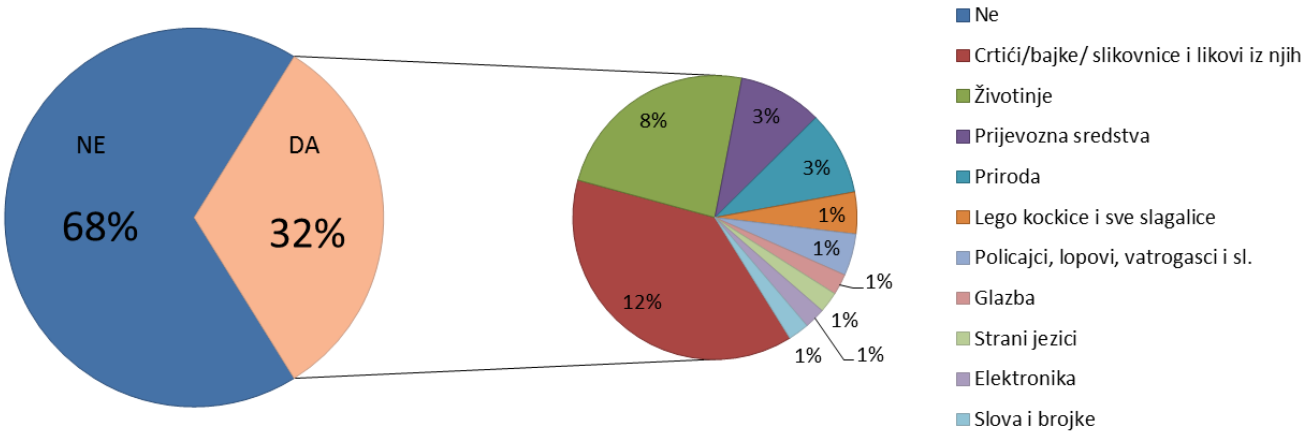
Na čestici koja je ispitivala intenzivne interese djece zanimalo nas je postoji li određeni objekt ili predmet koji ih fascinira, a roditelji ga smatraju neobičnim (Slika 7). Samo 20% djece

pokazuje izniman individualan interes za određene predmete, te je taj podatak u skladu s literaturom (Johnson i sur., 2004; Deloache i sur., 2007).



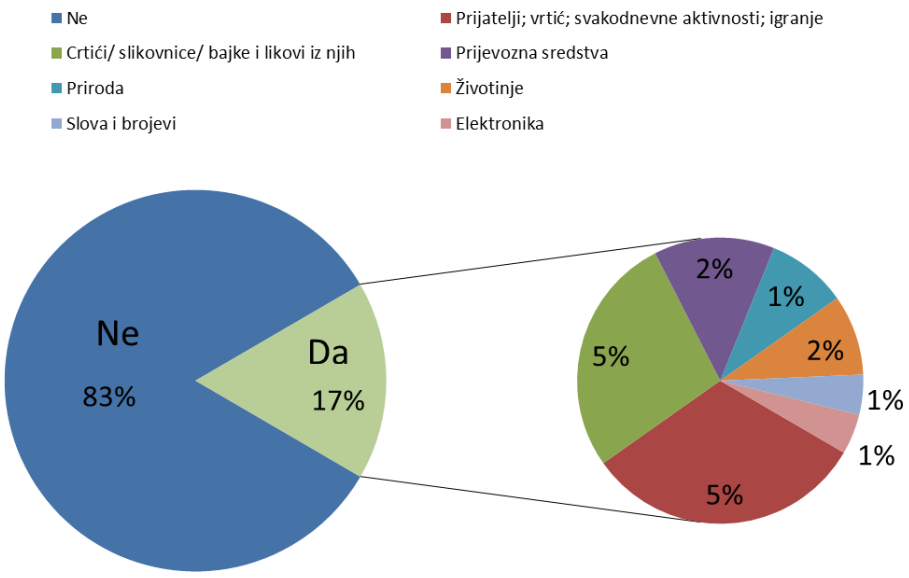
Slika 7. *Prikaz frekvencije odgovora na pitanje: „Pokazuje li dijete izniman interes ili fascinaciju određenim predmetima koje smatrate neobičnima?“*

Djeca koja pokazuju izniman interes ili fascinaciju određenim predmetom ili aktivnosti često žele naučiti što više o predmetu zanimanja te stječu i produbljuju svoja znanja kroz konstantno postavljanje pitanja (i pričanje o specifičnoj temi interesa), korištenje medija, čitanje knjiga (obično traže od roditelja da im čitaju o tom sadržaju). Stoga smo ispitali posjedovanje činjeničnog znanja u specifičnom interesnom području djece. Gotovo 1/3 djece pokazuje izvrsno činjenično znanje u određenim konceptualnim domenama (Slika 8).



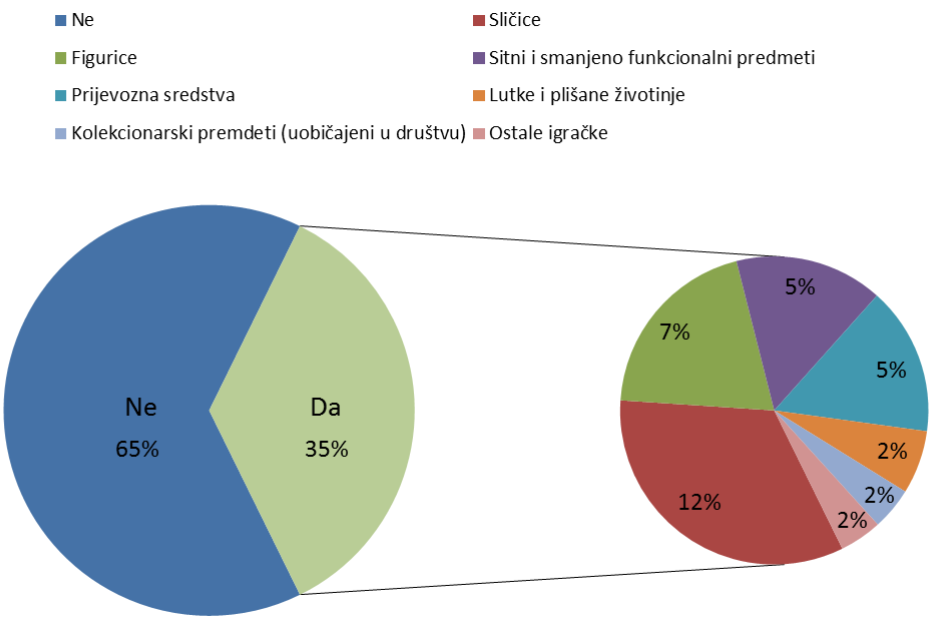
Slika 8. *Prikaz frekvencije odgovora na pitanje: „Posjeduje li dijete odlično činjenično znanje u određenom području interesa?“*

Prema odgovorima roditelja, 16,2% djece (Slika 9) vrlo često priča o istoj temi. Najveći broj djece priča o svakodnevnim aktivnostima u vrtiću i prijateljima te o crtićima/ bajkama/ slikovnicama. Ovo su zapravo vrlo uobičajene teme za djecu predškolske dobi, pa ne možemo zaključiti da su dio specifičnih i neobičnih interesa djece. Ostale teme (priroda- svemir, zemljopis, dinosauri itd.) fokus su zanimanja i razgovora vrlo malog broja djece jer se odnose na njihove individualne interese, te djeca kroz razgovor i postavljanje „radoznalih“ pitanja uče o funkcioniranju stvari i sistematiziraju činjenica koje su zakonite i konačne.



Slika 9. *Prikaz frekvencija odgovora na pitanje: „Čini li vam se da dijete često priča o istoj temi?“*

Na slici 10 možemo vidjeti kako više od 1/3 djece skuplja određene predmete, što je znatno manje nego što se navode Nordsletten i Mataix-Cols (2011) (70%). Ipak, u njihovom je istraživanju fenomen skupljanja promatran na širom rasponu populacije (od ranog djetinjstva do adolescentske dobi), te se metodološki ne može uspoređivati s našim rezultatima. Zanimljivo je da vrlo mali broj djece (4,4%) skuplja predmete koji se u društvu smatraju kolekcionarskim predmetima (novčići, salvete, biljke), no takva vrsta kolekcionarstva češće se javlja tek kasnije, u odrasloj dobi (Nordsletten i Mataix-Cols, 2011).



Slika 10. *Prikaz frekvencije odgovora na pitanje: „Skuplja li dijete određene predmete?“*

4.5.1.1. Dobne i spolne razlike

Provođenjem Hi-kvadrat testa potvrđene su statistički značajne spolne razlike u sadržaju intenzivnih individualnih interesa ($p<0,05$) te posjedovanju bogatog činjenično znanja u području interesa ($p<0,05$). Odnosno, dječaci (40,6%) češće od djevojčica (24,2%) posjeduju konceptualno (činjenično) znanje u području intenzivnog interesa (Tablica 9). Ovi su podaci u skladu sa stranim istraživanjima (DeLoache i sur., 2007; Moller i Serbin, 1996; Baron-Cohen; 2002). Dobne razlike pronađene su u broju djece koja se bave skupljanjem ($p<0,01$) (Tablica 9), odnosno pronađeno je da čak više od ½ djece iz starije dobne skupine (52,3%) skuplja određene predmete, dok se značajno manji postotak mlađe djece (21,5%) bavi tom aktivnošću.

Tablica 9. *Dobna i spolna razlika na česticama koje ispituju postojanje intenzivnih interesa te sadržaj interesa; posjedovanje činjeničnog znanja u specifičnom području te područje znanja; repetativno pričanje o istim temama te sadržaj takvih tema; sakupljanje određenih predmeta te vrste predmeta*

		Hi-kvadrat test		
Varijable		**X^2**	**df**	**p**
Intenzivni individualni interesi	*Spol*	0,57	1	0,45
	Dobne_skupine	0,45	1	0,50
Sadržaj intenzivnih individualnih interesa	*Spol*	15,77	7	**0,03***
	Dobne_skupine	11,41	7	0,12
Činjenično znanje u području	*Spol*	3,99	1	**0,05***

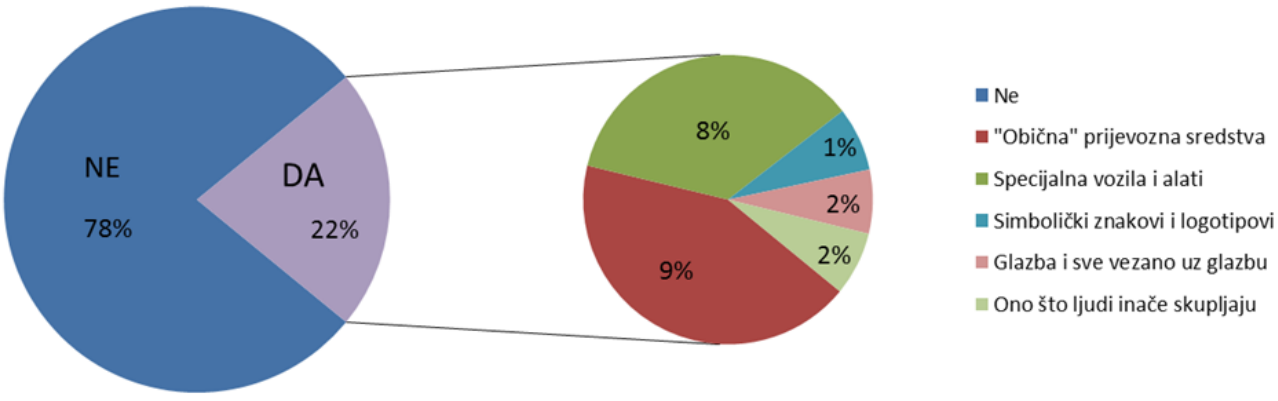
intenzivnog interesa	*Dobne_skupine*	0,00	1	1,00
Područje činjeničnog znanja	*Spol*	5,96	9	0,74
	Dobne_skupine	9,00	9	0,43
Često ponavljajuća tema	*Spol*	0,63	1	0,43
	Dobne_skupine	2,78	1	0,095
Sadržaj često ponavljajuće teme	*Spol*	9,04	6	0,17
	Dobne_skupine	8,72	6	0,19
Sakupljanje predmeta	*Spol*	0,92	1	0,34
	Dobne_skupine	13,21	1	**0,00****
Vrsta predmeta	*Spol*	11,04	6	0,09
	Dobne_skupine	11,21	6	0,08

* razina značajnosti 5%

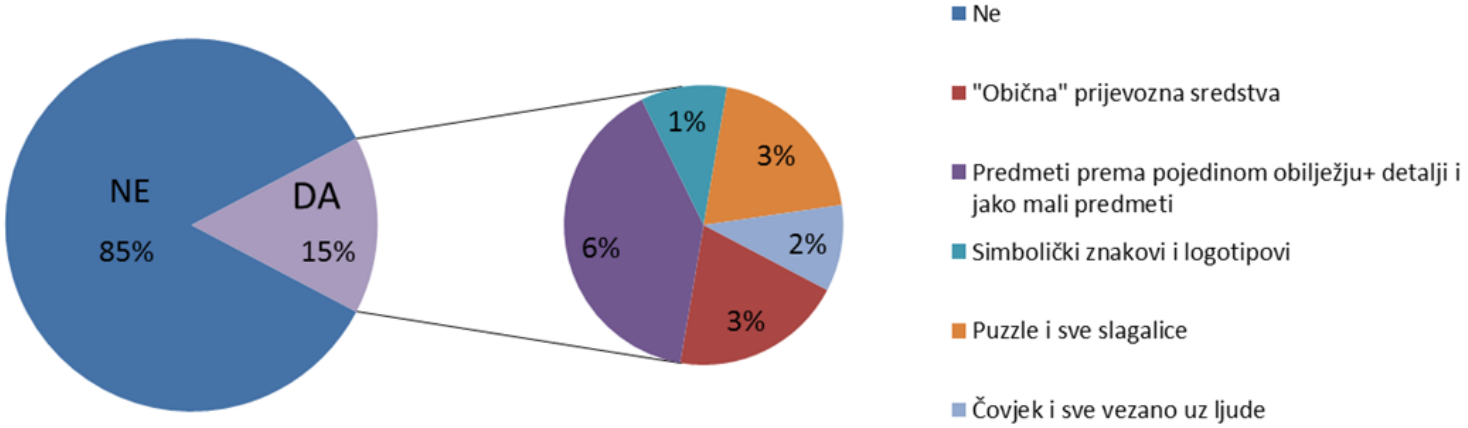
** razina značajnosti 1%

Spolne razlike u sadržaju interesa upućuju na to da najveći broj dječaka pokazuje interes za predmete poput prijevoznih sredstava te specijalnih vozila, alata, strojeva i dizalica, dok najveći broj djevojčica pokazuje izniman interes za predmete određenog obilježja (npr. predmeti žute boje), male te čudne predmete (npr. gumbići, konci itd.) te puzzle i druge slagalice (Slika 11).

Dječaci



Djevojčice



Slika 11. *Prikaz spolne razlike u sadržaju intenzivnih individualnih interesa*

Podatak da dječaci pokazuju izniman interes za igračke koje se smatraju stereotipno muškima, dok djevojčice češće pokazuju interes za stvari koje svojom funkcijom nisu namijenjene igri, Renninger (2000) objašnjava činjenicom da se djevojčice u dobi od 3 do 4 godine češće uključuju u istraživačke i transformacijske igre, u kojima pravi predmet zamjenjuju nečim drugim (npr. koriste gumbiće umjesto novčića), dok dječaci češće sudjeluju u funkcionalnoj igri (koriste predmete na način na koji se koriste u stvarnom svijetu). S obzirom da je za samo 14 dječaka i 10 djevojčica navedeno da pokazuju intenzivan interes ili fascinaciju određenim predmetima, nije moguće zaključivati o cjelokupnoj populaciji. Također, važno je napomenuti kako su roditelji na pitanja o neobičnim interesima za objekte, teme ili sadržaje najčešće odgovarali navođenjem interesa koji su uobičajeni za djecu predškolske dobi. S obzirom na formulaciju pitanja u upitniku, postoji mogućnost da su roditelji koncept intenzivnih interesa shvatili kao pozitivno i poželjno obilježje te su navodili uobičajene interese, normalnog intenziteta, kojima su djeca u posljednje vrijeme zaokupljena.

Iako se istraživanja nisu bavila proučavanjem fenomena skupljanja kod djece predškolske dobi, utvrđeno je kako se čak 70% djece time bavi te da s porastom dobi ta zanimacija slabi (Nordsletten i Mataix-Cols, 2011). Rezultati dobiveni u našem istraživanju mogu se objasniti konzumerističkim pritiskom medija i proizvođača dječjih igračaka, koji potiču kupovanje setova, različitih nastavaka ili dijelova igračaka te skupljanje kolekcija sličica ili figurica kako bi se dobila određena nagrada ili se natjecalo u skupljanju s drugim vršnjacima. S obzirom da su takve vrste igračaka češće namijenjene djeci starijoj od 3 godine, razumljivo je da će starija dobna skupina pokazivati veći interes za aktivnost skupljanja.

4.5.2. Socijalna interakcija i ograničeni i repetitivni obrasci ponašanja

Čestice četverostupanjske Likertove skale (1-nikad; 4-uvijek), koje su se odnosile na nepoželjne obrasce ponašanja kod djece, opisuju klinički važne kriterije za dijagnostiku poremećaja iz spektra autizma (PSA) prema DSM V priručniku (American Psychiatric Association, 2013). Nas je zanimalo javljaju li se ponekad takvi obrasci ponašanja i kod djece tipičnog razvoja te u kojem obliku i koliko često.

Kako je bilo i za očekivati, rezultati upućuju na zaključak da djeca predškolske dobi znatno češće pokazuju prosocijalna ponašanja od ograničenih/suženih aktivnosti i interesa ili stereotipija. Ipak, zanimljivo je napomenuti kako su ponašanja vezana uz pridržavanja rutine

iznenađujuće česta. Čak 68,4% djece slaže igračke u niz „uvijek“ ili „često“; 62,3% djece „ponekad“ ili „često“ želi da se stvari obavljaju na isti način te se 77,7% djece „ponekad“ ili „često“ igra stalno s istim igračkama. Rezultati su u skladu sa stranim istraživanjima koja naglašavaju da su pridržavanje rituala i rigidnost tijekom prijelaza na novu aktivnost, razvojni način nošenja s promjenama te im olakšavaju prijelaz na kognitivno fleksibilniji način razmišljanja, a najčešće nestaju oko 4. godine. Razvojni rituali i rutine način su nošenja s tjeskobom, koja nastaje u razdoblju naglih promjena, te pospješuju proces socijalizacije (Leonard i sur., 1990; Zohar i Felz, 2001). Također, zanimljivo je napomenuti kako je na čestici kojom se ispitivala frekvencija preosjetljivosti djeteta na određene podražaje dobiveno da samo 63,1% djece NE pokazuje nikakvu vrstu preosjetljivosti. Ovaj rezultat možemo pripisati i neprecizno postavljenom pitanju koje je roditelje navelo da razmišljaju o preosjetljivosti kao o pozitivnom ponašanju koje je posljedica preintenzivnih senzoričkih podražaja u okolini (neki od odgovora roditelja bili su: „ne voli kada je TV preglasan“, „smeta mu smrad“, „ne voli kada mu sunce bliješti u oči“). Nedovoljna jasnoća pitanja odražava se i na odgovore u kojima se tražilo da roditelji navedu modalitet preosjetljivosti. Najviše roditelja je navelo da djeca pokazuju hipersenzitivnost u više senzoričkih modaliteta (31,4%) ili na preglasan zvuk (34,3%) (ostali odgovori: dodir- 11,4%; miris- 22,9%). Također, postoji mogućnost da su neka djeca imala obilježja hiposenzitivnosti na podražaje, ali se u pitanju ta informacija nije tražila te ne možemo donositi ili generalizirati zaključke.

Rezultati koji ukazuju na često oponašanje vršnjaka ili ponavljanje fraza koje je dijete čulo, uobičajeni su dio razvoja socijalne kompetencije i socijalnih vještina te su često vezani uz potrebu pripadanja grupi (Grusec i Abramovitch,1982; Ingersoll, 2008; Schuler, 1979).

4.5.2.1. Dobne i spolne razlike

Spolna razlika pronađena je na čestici koja se odnosila na tvrdnju „voli dječje pjesmice i brojalice te ih lako pamti“ ($p<0,05$), točnije, djevojčice češće pamte i recitiraju pjesmice i brojalice od dječaka. Dobna razlika pronađena je jedino za tvrdnju „Poziva vršnjake u igru“ ($p<0,05$), tj. uočeno je da starija dobna skupina, znatno češće od mlađe dobne skupine, poziva vršnjake u igru (Tablica 10).

Tablica 10. *Dobne i spolne razlike u frekvenciji poželjnih i nepoželjnih obrazaca ponašanja*

	2-4 god (N=65)		*4-6 god* (N=65)		*Mann-Whitney U-test*		*Djevojčice (N=66)*		*Dječaci (N=64)*		*Mann-Whitney U-test*	
	M	SD	M	SD	**Z**	**p**	M	SD	M	SD	**Z**	**p**
Interes za nove akt. i igračke	3,72	0,48	3,66	0,57	-0,48	0,63	3,77	0,42	3,61	0,61	-1,45	0,15
Interes za pjesmice/bro-jalice	3,62	0,60	3,43	0,64	-1,86	0,06	3,65	0,54	3,39	0,68	-2,28	**0,02***
Spontano primjećuje životinje	3,57	0,61	3,55	0,59	-0,27	0,79	3,59	0,55	3,53	0,64	-0,34	0,73
Eholalija	3,02	0,80	3,05	0,76	-1,06	0,29	3,02	0,75	3,17	0,81	-1,30	0,19
Slaganje igračaka u niz	2,86	0,81	2,97	0,97	-0,98	0,33	2,77	0,94	3,06	0,81	-1,77	0,08
Imitacija druge djece	2,78	0,78	2,59	0,77	-1,40	0,16	2,68	0,79	2,70	0,77	-0,04	0,97
Iniciranje igre s vršnjacima	2,86	0,73	3,17	0,76	-2,43	**0,02***	3,03	0,76	3,00	0,76	-0,17	0,87
Iniciranje igre s odraslima	2,97	0,66	3,08	0,78	-1,09	0,28	3,06	0,65	2,98	0,79	-0,42	0,68
Slaganje stvari po obliku	2,38	0,84	2,55	0,77	-0,99	0,32	2,50	0,85	2,44	0,77	-0,60	0,55
Pridržavanje rutina	2,29	0,95	2,02	0,93	-1,68	0,09	2,42	0,90	2,52	0,99	-0,31	0,76
Lako iniciranje interakcije s novom osobom	2,83	0,74	2,82	0,81	-0,00	0,10	2,12	0,74	2,19	0,81	-0,75	0,46
Izbirljivo u odabiru hrane	2,26	0,87	2,43	0,81	-1,43	0,15	2,42	0,81	2,27	0,88	-1,18	0,24
Veći interes za predmete nego za osobe	2,00	0,71	1,95	0,62	-0,29	0,77	2,00	0,72	1,95	0,6	-0,09	0,93
Igranje stalno istim igračkama	2,09	0,77	2,22	0,76	-1,16	0,25	2,21	0,73	2,09	0,79	-0,90	0,37
Preosjetljivost na određene podražaje	1,52	0,77	1,49	0,71	-0,09	0,93	1,64	0,82	1,38	0,63	-1,88	0,06

* razina značajnosti 1%

* razina značajnosti 5%

nepoželjni obrasci ponašanja

Češći interes djevojčica za pjesmice i brojalice možemo povezati s načinom igre koji često uključuje pjevanje, brojalice i kratke recitacije pomoću kojih se npr. određuje tko će loviti, žmiriti, započeti igru, odgovoriti na pitanje ili se pjesmicama/ brojalicama prati određena ritmička aktivnost (igre u kojima djeca koriste ritmičko lupanje i izvođenje pokreta dlanovima uz pjevanje, gumi-gumi, „školica“, pjevanje uspavanke bebi itd.) (Hall, 2005). No, s obzirom

da je uzorak djece malen, nije moguće zaključivati o cjelokupnoj populaciji djece predškolske dobi.

Ako dobivene podatke, o češćem iniciranju igre kod starije dobne skupine, usporedimo s deskriptivnim podacima za tvrdnju „poziva odrasle u igru“, vidjet ćemo kako se obrazac rjeđeg iniciranja igre ponovo javlja kod mlađe djece. Navedene je rezultate moguće objasniti činjenicom da je igra starije djece kompleksnija i naprednija te češće uključuje zajedničku kooperativnu ili interaktivnu igru. Djeca u dobi od 3 godine rjeđe pokazuju interes za interakciju tijekom igre te se češće uključuju u paralelnu igru ili igru iniciranu i strukturiranu od strane odrasle osobe, u kojoj im partneri pomažu u razvijanju tijeka igre. Mlađa će djeca u vrtiću češće sudjelovati u aktivnostima strukturiranim od strane odgajatelja, ili kod kuće iniciranim od strane roditelja, dok će starija i socijalno kompetentnija djeca sama inicirati ili se uključivati u slobodnu igru s grupom vršnjaka (npr. igra pretvaranja) (Gray,2008).

Na čestici koja ispituje reakciju djece nakon prekida u aktivnosti (npr. tijekom igranja igrice na računalu), nije pronađena dobna (p>0,05) niti spolna razlika (p>0,05) (Tablica 11).

Tablica 11. *Prikaz dobnih i spolnih razlika u reakciji na prekid aktivnosti*

	Reakcija na prekid aktivnosti			***Hi- kvadrat test***		
	frekvencija (%)					
	Plače, viče ili pruža fiz. otpor	Pokazuje negodovanje, ali ne plače niti pruža otpor	Lako prelazi na novu aktivnost	**X^2**	**df**	**p**
Dječaci **N=64**	17,2%	70,3%	12,5%	1,4	2	0,5
Djevojčice **N=66**	18,2%	62,1%	19,7%			
2-4 god **N=65**	23,1%	56,9%	20%	5	2	0,08
4-6 god **N=65**	12,3%	75,4%	12,3%			
N=130	17,7%	66,2%	16,2%			

Dobiveni su rezultati očekivani s obzirom da vještine emocionalne kompetencije postaju stabilnije već oko treće do četvrte godine. Ipak, djeca s težim temperamentom i slabije razvijenim vještinama rješavanja problema, još uvijek ponekad imaju teškoća u nošenju s problematičnim situacijama ili prijelazima na nove aktivnosti te iskazuju svoju frustraciju kroz emocionalne tantrume (Denham i sur., 2003).

4.6. Odgovori na postavljene hipoteze

Uvidom u rezultate, dobiveni su odgovori na postavljene hipoteze.

H1: Postoje spolne razlike u interesima djece predškolske dobi.

S obzirom da su razlike pronađene samo na određenim varijablama, prva je pretpostavka djelomično potvrđena. Razlike u interesu između djevojčica i dječaka dobivene su na sljedećim česticama: igračke s kojima se dijete igra, semantički sadržaj razgovora, vrste intenzivnih individualnih interesa. Razlike u frekvenciji interesa pronađene su na česticama koje su ispitivale koliko često dijete poziva vršnjake u igru, gleda televizijske sadržaje na stranom jeziku te posjeduje činjenično znanja u području intenzivnog individualnog interesa . Razlike u intenzitetu interesa pronađene za pojedine aktivnosti: crtanje; puške mačevi i pištolji; slikovnice; marke automobila; logotipovi; tramvaji/autobusi/vlakovi; dinosauri; strani jezik; lutke.

H2: Postoje dobne razlike u interesima djece predškolske dobi.

S obzirom da su razlike pronađene samo na određenim varijablama, druga je pretpostavka također djelomično potvrđena. Dobne razlike pronađene su na sljedećim česticama: najčešće igračke s kojima se dijete igra, odabir partnera za igru, semantički sadržaj razgovora, sadržaj stvari koje dijete skuplja. Razlika u frekvenciji interesa pronađena je samo na čestici koja je ispitivala koliko često dijete recitira ili pamti dječje pjesmice i brojalice. Razlike u intenzitetu interesa pronađene su samo za pojedine aktivnosti: gledanje crtića, gledanje ostalih sadržaja na televiziji, interes za brojke i slova, interes za strani jezik.

5. Nedostaci istraživanja

Potrebno je razmotriti nedostatke i ograničenja provedenog istraživanja kako bi se u daljnjim istraživanjima uvjeti i metodologija promijenili te olakšali generaliziranje dobivenih podataka.

Za početak, nereprezentativnost uzorka sudionika predstavlja značajan nedostatak u metodologiji. S obzirom da je uzorak malen i odabran prigodnim uzorkovanjem, dobivene podatke nije moguće generalizirati na cjelokupnu populaciju djece tipičnog razvoja, predškolske dobi. Nadalje, sudionici su uglavnom bila djeca koja polaze vrtićki ili jaslički

program te čiji su roditelji visokoobrazovani. U nekim su istraživanjima uočene razlike u interesima i provođenju slobodnog vremena djece, s obzirom na obrazovanje roditelja, visinu prihoda u kućanstvu te uključenost u vrtićke programe. Upravo iz tog razloga, u budućim bi istraživanjima bilo dobro istražiti postojanje navedenih razlika.

Sljedeći je metodološki nedostatak način samog provođenja upitnika. S obzirom da su roditelji upitnike rješavali kod kuće, nije bilo moguće objasniti nejasna pitanja ili druge nedoumice te odgovori na pojedina pitanja nisu informativni. Bilo bi poželjno da se u budućim ispitivanjima određena pitanja, koja se odnose na dijagnostički važne kriterije, dodatno pojasne (u upitniku ili usmeno) kako roditelji ne bi krivo protumačili određene obrasce ponašanja (npr. vrlo suženi interesi, eholalija, preosjetljivost itd.) i odgovarali na pitanja u smjeru za kojeg misle da se od njih očekuje. Iz tog se razloga predlaže provođenje upitnika u obliku intervjua ili u prisutnosti ispitivača. Za kraj, preporuka je da se u budućim ispitivanjima više fokusira na intenzitet i duljinu trajanja interesa, jer je to jedna od krucijalnih razlika između atipičnih i interesa djece tipičnog razvoja.

6. Zaključak

Unatoč razvojnoj važnosti aktivnosti i interesa, kojima se djeca bave u slobodno vrijeme, nekolicina je znanstvenika proučavala opća kvalitativna i kvantitativna obilježja interesa djece tipičnog razvoja. S obzirom da različite aktivnosti potiču razvoj različitih kognitivnih, socijalnih i motoričkih vještina, u ovom se istraživanju bavilo aktivnostima koje preferiraju dječaci i djevojčice te se proučavalo mijenja li se interes za određene aktivnosti s porastom dobi. Također, od kliničke je važnosti razgraničiti sadržaj, frekvenciju i intenzitet interesa i aktivnosti koje se javljaju kod djece atipičnog i tipičnog razvoja. Potonje je moguće jedino ako prvo dobro razumijemo opsežnost interesa djece tipičnog razvoja te poznajemo sve neuobičajenosti i fenomene koji se javljaju kao posljedica naglog tehnološkog razvoja. Provođenjem *Upitnika o interesima djece predškolske dobi* djelomično su potvrđene hipoteze istraživanja (H1: Postoje spolne razlike u interesima djece predškolske dobi; H2: Postoje dobne razlike u interesima djece predškolske dobi). Dječaci i djevojčice razlikuju se najviše u sadržaju interesa. Dječaci preferiraju igru i aktivnosti koje su stereotipno muške, dok djevojčice preferiraju stereotipno ženske sadržaje, iako su manje ograničene na spolno stereotipne sadržaje od dječaka. Ovaj je fenomen dobiven na česticama koje ispituju vrste omiljenih igračaka, najčešće teme razgovora te područje intenzivnih individualnih interesa.

Nadalje, preferencija za spolno stereotipne sadržaje pronađena je i na česticama koje su ispitivale intenzitet interesa. Djevojčice pokazuju snažniji interes za crtanje, slikovnice, lutke, dok dječake intenzivnije zanimaju rekviziti oružja, marke automobila, prijevozna sredstva, dinosauri, logotipovi. Dječaci generalno češće razgovaraju o određenim temama koje se odnose na njihove interesne sadržaje (životinje, sport, policija/ vatrogasci/ lopovi, prijevozna sredstva i promet, brojke/slova), dok o temama koje su više socijalne prirode (prepričavanje prošlih događaja, razgovor o bliskim osobama, prepričavanje sadržaja slikovnica/crtića i smišljanje priča), razgovaraju nešto manje od djevojčica. Zanimljivi podaci dobiveni istraživanjem upućuju na to da dječaci češće pokazuju bogato činjenično znanje za područja intenzivnog interesa, češće gledaju sadržaje na stranom jeziku te češće iniciraju vršnjačku igru, dok djevojčice pokazuju veći intenzitet interesa za strane jezike. Što se tiče dobne razlike u interesima, većina je rezultata bila očekivana s obzirom na razvojni kontinuum djece. Mlađa su djeca preferirala igračke koje su primjerenije za jednostavniju, manje kognitivno i socijalno zahtjevnu igru, dok starija djeca češće sudjeluju u manje funkcionalnim, a više simboličkim igrama te se uključuju u kreativne i kognitivno zahtjevnije aktivnosti. Nadalje, razlika je pronađena i u sadržaju razgovora mlađe i starije djece. S obzirom da su starija djeca jezično i kognitivno naprednija, češće razgovaraju o apstraktnim temama te ne pričaju samo o sadašnjosti i o sebi, već se uključuju u razgovore o budućnosti i prošlosti, češće postavljaju pitanja o funkcioniranju okoline te razvijaju narativne vještine. Djeca starije dobne skupine pokazuju veći intenzitet interesa za gledanje crtića i ostalih sadržaja na televiziji, brojke i slova, strani jezik te se češće igraju s vršnjacima, dok se mlađa djeca preferiraju igrati s vršnjacima ili osobama starijim od sebe. Važno je napomenuti kako su kod nekolicine djece pronađena odstupajuća ponašanja, kao što su: pridržavanje rutina i izvođenje rituala, eholalija, pojava vrlo intenzivnih i ograničenih interesa, specifičnosti u senzoričkoj obradi.

Usprkos tome što zbog malog uzorka i metodoloških nedostataka generalizacija rezultata nije moguća, buduća ispitivanja, u kojima će se nastojati minimalizirati navedeni propusti, mogla bi obogatiti dobivena saznanja te omogućiti bolje razumijevanje tipičnih i atipičnih interesa djece predškolske dobi.

7. Literatura

AAP Council on communications and media (2016). Media and Young Minds. *Pediatrics, 138,* 1-6.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5.* Washington, D.C: American Psychiatric Association.

Alexander, P. A., Jetton, T. L., Kulikowich, J. M. (1995). Interrelationship of knowledge, interest, and recall: Assessing a model of domain learning. *Journal of Educational Psychology, 87,* 559–575.

Alexander, J.M., Johnson, K.E., Leibham, M.E., Kelley, K. (2008). Development of conceptual interests in young children. *Cognitive Development, 23,* 324-334.

Anand, S. i Krosnick, J.A. (2005). Demographic Predictors of Media Use Among Infants, Toddlers, ans Preschoolers. *American Behavioral Scientist, 48,* 539-561.

Anthony, L.G., Kenworthy, L., Yerys, B.E., Jankowski, K.F., James, J.D., Harms, M.B., Martin, A., Wallace, G.L. (2013). Interests in high-functioning autism are more intense, interfering, and idiosyncratic, but not more circumscribed, than those in neurotypical development. *Developmental Psychopathology, 25,* 643-652.

Atance, C.M. i O'Neill, D.K. (2001). Episodic future thinking. *TRENDS in Cognitive Sciences, 5,* 533-539.

Attwood, T. (1998). *Asperger's syndrome- A guide for Parents and Professionals.* London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Ayres, A.J. (1979). *Sensory integration and the child.* Los Angeles: Western Psychological Services.

Ayres, M. i Leve, L.D. (2006) Gender Identity and Play. D.P. Fromberg i D. Bergen (Ur.), *Play from Birth to Twelve- Contexts, Perspectives, and Meanings,* (str. 41-46). New York: Routledge.

Baker, M.J. (2000) Incorporating the thematic ritualistic behaviors of children with autism into games: Increasing social play interactions with siblings. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2,* 66–84.

Baranek, G.T., David, F.J., Poe, M.D., Stone, W.L., Watson, L.R. (2006). Sensory Experiences Questionnaire: discriminating sensory features in young children with autism, developmental delays, and typical development.

Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *TRENDS in Cognitive Sciences, 6,* 248-254.

Baron-Cohen, S. i Wheelwright, S, (1999). 'Obsessions' in children with autism or Asperger Syndrome: Content analysis in terms of core domains of cognition. *British Journal of Psychiatry, 175*, 484-490.

Bergin, D.A. (1999). Influences on Classrom Interest. *Educational Psychologist, 34,* 87-98.

Berkson, G. (1983). Repetitive stereotyped behaviors. *American journal of mental deficiency, 88,* 239-246.

Beukelman, D.R., Jones, R.S., Rowan, M. (1989). Frequency of word usage by nondisabled peers in integrated preschool classrooms. *Augmentative and Alternative Communication, 5*, 243-248.

Bloom, B. (1985). The nature of the study and why it was done. B. Bloom (Ur.), *Developing talent in young people,* (str. 3–18). New York: Ballantine.

Bodfish, J.W. (2003). *Interests Scale*. Chapel Hill, NC.

Bretherton, I. i Breeghly, M. (1982). Talking About Internal States: The Acquisition of an Explicit Theory of Mind. *Developmental Psychology, 18,* 906-921.

Brooks, J. B. (1973). Familial antecedents and adult correlates of artistic interests in childhood. *Journal of Personality, 41*, 110–120.

Brumen, M. (2011). The perception of and motivation for foreign language learning in pre-school. *Early child development and care, 181,* 717-732.

Callanan, M.A. i Oakes, L.M. (1992). Preschoolers' Questions and Parents' Explanations: Causal Thinking in Everyday Activity. *Cognitive Development, 7,* 213-233.

Carter, D.B., Levy, G.D. (1988). Cognitive Aspects of Early Sex-role Development: The Influence of Gender Schemas on Preschoolers' Memories and Preferences for Sex- Typed Toys and Activities. *Child Development, 59,* 782-792.

Cervantes, C.A. i Callanan, M.A. (1998). Labels and Explanations in Mother- Child Emotion Talk: Age and Gender Differentiation. *Developmental Psychology, 34,* 88-98.

Cherney, I.D. i London, K. (2006). Gender-linked Differences in the Toys, Television Shows, Computer Games, and Outdoor Activities of 5- to 13-year-old Children. *Sex roles, 54,* 717-726.

Cherney, I.D., Kelly-Vance, L., Glover, K.G., Ryalls, B.O. (2003). The Effects of Stereotyped Toys and Gender on Play Assessment in Children Aged 18-47 Months. *Educational Psychology, 23,* 95-106.

Clements, R. (2004). An Investigation of the Status of Outdoor Play. *Contemporary Issues in Early Childhood, 5,* 68-80.

Cox, R., Skouteris, H., Dell'Aquila, D., Hardy, L.L., Rutherford, L. (2013). Television viewing behaviour among pre-schoolers: Implications for public health recommendations. *Journal of Pediatrics and Child Health, 49,* 108-111.

Comstock, G. (199l). *Television in America*. Newbury Park, CA: Sage.

Crowley, K. i Galco, J. (2001). Everyday activity and the development of scientificthinking. K. Crowley, C.D. Schunn i T. Okada (Ur.), *Designing for science: Implications from everyday, classroom, and professional settings,* (str. 393–413). Mahwah, NJ: Erlbaum.

DeLoache, J.S. i Simcock, G. (2007). Planes, Trains, Automobiles- and Tea Sets: Extremely Intense Interests in Very Young Children. *Developmental Psychology, 43,* 1579-1586.

Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development, 74,* 238–256.

Eaton, W.O. i Enns, L.R. (1986). Sex Differences in Human Motor Activity Level. *Psychological Bulletin, 100,* 19-28.

Evans, D.W., Leckman, J.F., Carter, A., Reznick, J.S., Henshaw, D., King, R.A., Pauls, D. (1997) Ritual, habit and perfectionism: The prevalence and development of compulsive-like behavior in normal young children. *Child Development, 68,* 58–68.

Fazio, R.H. (1981). On the self-perception explanation of the overjustification effect: The role of the salience of initial attitude. *Journal of Experimental Social Psychology, 17*, 417- 426.

Fagot, B.I. i Leinbach, M.D. (1983). Play styles in early childhood: Social consequences for boys and girls. Liss M.B. (Ur.), *Social and cognitive skills: Sex roles and children's play,* (str. 93–116). New York: Academic.

Feeny, N.C., Eder, R.A., Rescorla, L. (1996). Conversations with Preschoolers: The Feeling State Content of Children's Narratives. *Early Education and Development*, 7, 79-97.

Fink, B. (1991). Interest development as structural change in person-object relation-ships. L. Oppenheimer i J. Valsiner (Ur.), *The origins of action: Interdisciplinary and inter-national perspectives*, (str. 175-204). New York: Springer.

Fink, B. (1994). Interest and Exploration. Exploratory Action in the Context of Interest Genesis. H. Keller, K. Schneider i B. Henderson (Ur.), *Curiosity and exploration*, (str. 101-120). Berlin: Springer.

Fivush, R., Brotman, M.A., Buckner, J.P., Goodman, S.H. (2000). Gender Differences in Parent-Child Emotion Narratives. *Sex roles, 42*, 233-253.

Folling-Albers, M., Hartinger, A. (1998). Interest in girls and boys in elementary school. L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger i J. Baumert (Ur.), *Interest and learning: Proceedings of the Seeon Conference on Interest and Gender,* (str. 175–183). Kiel, Germany: IPN.

Foster, S. (1986). Learning discourse topic management in the preschool years. *Journal of Child Language, 13*, 231—50.

Fried-Oken, M. i More, L. (1992). An Initial Vocabulary for Nonspeaking Preschool Children Based on Developmental and Environmental Language Sources. *AAC: Augmentative and Alternative Communication*, *8*, 41-56.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. K. Patterson, J. Marshall i M. Coltheart (Ur.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*, (str. 301-330). London: Erlbaum.

Garner, B.P. i Bergen, D. (2006). Play Development from Birth to Age four. D.P. Fromberg i D. Bergen (Ur.), *Play from Birth to Twelve- Contexts, Perspectives, and Meanings,* (str. 3-12). New York: Routledge.

Garvey, C. (1984). *Children's talk.* Cambridge, MA:Harvard University Press.

Genc, Z. (2014). Parents' Perceptions about the Mobile Technology Use of Preschool Aged Children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 146,* 55-60.

Goldman, J.A. (1981). Social Participation of Preschool Children in Same- versus Mixed-Age Groups. *Child Development, 52,* 644-650.

Goldsmith, L. (1990). The timing of talent: The facilitation of early prodigious achievement. M. J. A. Howe (Ur.), *Encouraging the development of exceptional skills and talents,* (str. 17–31). Leicester, England: British Psychological Society.

Gray, P. (2008). The Value of Age-Mixed Play- Capitalizing on Children's „Natural Ways of learning". *Education Week, 27,* 26-32.

Grusec, J.E. i Abramovitch, R. (1982). Imitation of Peers and Adults in a Natural Setting: A functional Analysis. *Child Development, 53,* 636-642.

Greenspan, S.I. i Wieder, S. (1997). Developmental patterns and outcomes in infants and children with disorders in relating and communicating: A chart review of 200 cases of children with autistic spectrum diagnoses. *Journal of Developmental and Learning Disorders, 1,* 87–141.

Gunter, B., McAleer, J. (1997). *Children & Television*. New York: Routeledge.

Gutnick, A. L., Robb, M., Takeuchi, L., Kotler, J. (2010). *Always connected: The new digital media habits of young children*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.

Hall, C. (2005). Gender and boys' singing in early childhood. *British Journal of Music Education, 22,* 5-20.

Harper, L.V. i Sanders, K.M. (1975). Preschool children's use of space: Sex difference in outdoor play. *Developmental Psychology, 11,* 119.

Hart, B., i Risley, T. (1986). Incidental teaching. R. Schiefelbusch (Ur.), *Language competence: Assessment and intervention,* (str. 213–225). San Diego, CA: College-Hill Press.

Hickling, A.K. i Wellman, H.M. (2001). The Emergence of Children's Causal Explanations and Theories: Evidence From Everyday Conversation. *Developmental Psychology, 37,* 668-683.

Hidi, S. (1990). Interest and Its Contribution as a Mental Resource for Learning. *Review of Educational Research, 60,* 549-571.

Hidi, S. i Baird, W. (1988). Strategies for increasing text-based interesr and students' recall of expository texts. *Reading research Quarterly, 23,* 465-483.

Hidi, S. i Renninger, K.A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist, 41,* 111-127.

Hinkley, T., Crawford, D, Salmon, J., Okely, A.D., Hesketh, K. (2008). Preschool children and physical activity: a review of correlates. *American Journal of Preventive Medicine, 34,* 435-441.

Howes, C. (1983). Patterns of friendship. *Child Development, 54,* 1041-1053.

Howes, C., Unger, O., Seidner, L. (1989). Social pretend play in toddlers: Paralels with social play and solitary pretend. *Child Development, 60,* 77-84.

Howlin, P. (2004). *Autism and Asperger Syndrome: preparing for adulthood*. London & New York: Routledge.

Hughes, F.P. (1991). *Children, Play, and Development.* Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Huston, A.C., Wright, J.C., Marquis, J., Green, S.B. How young children spend their time: Television and other activities. (1999). *Developmental Psychology, 35*, 912–925.

Ingersoll, B. (2008). The Social Role of Imitation in Autism- Implications for the Treatment of Imitation Deficits. *Infants & Young Children, 21,* 107-119.

John, D. R. (1999). Consumer socialization of children: A retrospective look at twenty-five years of research. *Journal of Consumer Research, 26*, 183–213.

Johnson, J.E. (2006). Play Development from Ages Four to Eight. D.P. Fromberg i D. Bergen (Ur.), *Play from Birth to Twelve- Contexts, Perspectives, and Meanings,* (str. 13-20). New York: Routledge.

Johnson, K.E., Alexander, J.M., Spencer, S., Leibham, M.E., Neitzel, C. (2004). Factors associated with the early emergance of intense interests within conceptual domains. *Cognitive Development, 19,* 325-343.

Johnson, J., Christie, J., Yawkey, T. (1999). *Play and early childhood development*. New York: Longman.

Jones, N.B. (1972). Categories of child-child interaction. Jones, N.B. (Ur.), *Ethological Studies of Child Behaviour,* (str. 97-128). London: Cambridge University Press.

Kintsch, W. (1980). Learning from text, levels of comprehension, or: Why anyone would read a story anyway. *Poetics, 9,* 87-89.

Klin, A. i Volkmar, F. R. (1996). *Yale Survey of Special Interests*. Unpublished manuscript.

Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex- role concepts and attitudes. E. E. Maccody (Ur.), *The development of sex differences.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Krapp, A. i Fink, B. (1992). The development and function of interests during the critical transition from home to preschool. K.A. Renninger, S. Hidi i A. Krapp (Ur.), *The role of interest in learning and development,* (str. 397-429). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Krapp, A., Hidi, S., and Renninger, K. A. (1992). Interest, learning and development. Renninger, A., Hidi, S. i Krapp, A. (Ur.), *The Role of Interest in Learning and Development,* (str. 3–25). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Krosnick, J.A., Anand, S.N., Hartl, S.P. (2003). Psychosocial Predictors of Heavy Television Viewing Among Preadolescents and Adolescents. *Basic and applied social psychology, 25,* 87-110.

Kuppens, A.H. (2010). Incidental foreign language acquisition from media exposure. *Learning, Media and Technology, 35,* 65-85.

Lam, K.S., Bodfish, J.W., Piven, J. (2008) Evidence for three subtypes of repetitive behaviors in autism that differ in familiarity and association with other symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49,* 1193–1200.

Larson, R.W. i Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: work, play, and development opportunities. *Psychological Bulletin, 125*, 701-736.

Leonard, H.L., Goldberger, E.L., Rapoport, J.L., Cheslow, D.L., Swedo, S.E. (1990). Childhood Rituals: Normal Development or Obsessive- Compulsive Symptoms? *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 29,* 17-23.

Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. C., Risi, S. (1999). *Autism Diagnostic Observation Schedule-WPS (ADOS-WPS).* Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

Lucariello J (1990) Freeing talk from the here-and-now: the role of event knowledge and maternal scaffolds. *Topics in Language Disorders, 10,* 14–29.

Maccoby, E. E. i Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Martin, C.L., Eisenbud, L., Rose, H. (1995). Children's gender-based reasoning about toys. *Child Development, 66,* 1453–1471.

Marvin, C., Beukelman, D., Brockhaus, J., Kast, L. (1994). „What are you talking about?": Semantic analysis of rpeschool children's conversational topcis in home and preschool settings. *Augmentative and Alternative Communication, 10,* 75-86.

Mcdaniel, M.A., Waddill P.J., Finstad, K., Bourg, T. (2000). The effects of text-based interest on attention and recall. *Journal of Educational Psychology, 92*, 492-502.

McHale, J.P., Kuersten-Hogan, R., Lauretti, A. (2001). Evaluating coparenting and family-level dynamics during infancy and early childhood: The coparenting and family rating system. Kerig, P.K., Lindahl, K.M. (Ur.), *Family observational coding systems*, (str. 151-170). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Meltzoff, A. (2002). Imitation as a Mechanism of Social Cognition: Origins of Empathy, Theory of Mind, and the Representation of Action.

Meltzoff, A. i Moore, M. (1977). Imitation of Facial and Manual Gestures by Human Neonates. *Science, 198,* 75-78. U. Goswami (Ur.), *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development,* (str. 6-25). Oxford: Blackwell Publishers.

McAlister, A.R. i Cornwell, T.B. (2010). Children's Brand Symbolism Understanding: Links to Theory of Mind and Executive Functioning. *Psychology and Marketing, 27*, 203-228.

Miller, C.L. (1987). Qualitative differences among gender- stereotyped toys: Implications for cognitive and social development in girls and boys. *Sex roles, 16*, 473- 487.

Mikić, K. (2002). Uloga medija u životu djeteta do desete godine starosti. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu, 4,* 151-162.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolskoe obrazovanje*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH: Zagreb.

Mitchell, M. (1993). Situational Interest: Its Multifaceted Structure in the Secondary School Mathematics Classroom. *Journal of Educational Psychology, 85,* 424-436.

Moller, L.C. i Serbin, L.A. (1996). Antecedents of toddler gender segregation: Cognitive consonance, gender- typed toy preferences and behavioral compatibility. *Sex roles, 35,* 445-460.

Moore, N. V., Evertson, C. M., Brophy, J. E. (1974). Solitary play: some functional reconsiderations. *Developmental Psychology,10* , 830-834.

Nicolopoulou, A., Scales, B., Weintraub, J. (1994). Gender differences and symbolic imagination in the stories of four-year-olds. A.H. Dyson i C. Genishi (Ur.), *The Need for Story: Cultural Diversity in Classroom and Community,* (str. 102-123). Urbana, IL: NCTE.

Nordsletten, A.E. i Mataix-Cols, D. (2012). Hoarding versus collecting: Where does pathology diverge from play? *Clinical Psychology Review*, 32, 165-176.

Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. London: Routledge and Kegan Paul.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children.* New York: International Universities Press.

Piaget, J. (1970). Piaget's theory. P. H. Mussen (Ur.), *Carmichael's manual of child psychology* (str. 703–732). New York: Wiley.

Preece, A. (1987). The range of narrative forms conversationally produced by young children. *Journal of Child Language, 14*, 353-373.

Radesky, J.S., Schumacher, J., Zuckerman, B. (2014). Mobile and Interactive Media Use by Young Children: The Good, the Bad, and the Unknown. *Pediatrics Perspectives, 135,* 1-3.

Renninger, K. A. (1989). Individual patterns in children's play interests. L. T. Winegar (Ur.), *Social interaction and the development of children's understanding*, (str. 147–172). Norwood, NJ: Ablex Pub. Corp.

Renninger, K.A. (1990). Children's play interests, representation and activity. R Fivush i K. Hudson (Ur.), *Knowing and remembering in young children*, (str. 127–165). New York: Cambridge Press.

Renninger, K.A. (1992). Individual interest and development: implications for theory and practice. K.A. Renninger, S. Hidi., A. Krapp (Ur.), *The role of interest in learning and development*, (str. 361–395). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Renninger, K.A. (2000). Individual Interest and Its Implications for Understanding Intrinsic Motivation. C. Sansone i J.M. Harackiewicz (Ur.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation- The Search for Optimal Motivation and Performance*, (str. 373- 404). San Diego, CA: Academic Press.

Renninger, K. A. i Hidi, S. (2002). Student interest and achievement: Developmental issues raised by a case study. A. Wigfield i J. S. Eccles (Ur.), *Development of achievement motivation,* (str. 173–195). NewYork: Academic.

Renninger, K. A., Hidi, S., Krapp, A. (1992). *The Role of Interest in Learning and Development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Renninger, K.A., Sansone, C., Smith, J. (2004). Love of learning. C. Peterson i M. E. P. Seligman (Ur.), *Character strenghts and virtues: A classification and handbook*, (str. 161-179). New York: Oxford University Press.

Renninger, K.A. i Shumar, W. (Travanj, 2001). Multidimensional aspects of on-line community building: The Math forum. Paper presented as part of the symposium, *Understanding online learning communities: Sociocultural views.* American Educational Research Association. Seattle, WA.

Renninger, K.A. i Wozniak, R. (1985). Effect of Interest on Attentional Shift, Recognition, and Recall in Young Children. *Developmental Psychology, 21*, 624-632.

Rideout, V.J., Vanderwater, E.A., Wartella, E.A. (2003). *Zero to Six: Electronic Media in the Lives of Infants, Toddlers and Preschoolers*. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482302.pdf

Roopnarine, J. i Johnson, J. E. (1984). Socialization in an experimental mixed age program. *Developmental Psychology, 20*, 828-832.

Rubin, K.H., Fein, G., Vandenberg, B. (1983). Play. E.M. Hetherington (Ur.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development,* (str. 693-774). New York: Wiley.

Rubin, K.H., Watson, K.S., Jambor, T.W. (1978). Free-Play Behaviors in Preschool and Kindergarten Children. *Child Development, 49,* 534-536.

Rutter M, Le Couteur A, Lord C. (2003). *Autism Diagnostic Interview Revised* (ADI-R). Los Angeles: Western Psychological Services.

Schau, C. G., Kahn, L., Diepold, J. H., Cherry, F. (1980). The relationships of parental expectations and preschool children's verbal sex-typing to their sex-typed toy play behavior. *Child Development, 51*, 266–270.

Schuler, A.L. (1979). Echolalia: Issues and Clinical Applications. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 44,* 411-434.

Serbin, L.A. i Connor, J.M. (2012). Sex Typing of Children's Play Preferences and Patterns of Cognitive Performance. *The Journal of Genetic Psychology, 134*, 315-316.

Singer, D.G., Singer, J.L., D'Agostino, H., DeLong, R. (2009). Children's pastimes and play in sixteen nations: Is free-play declining? *American Journal of Play, Winter, 2009*, 283–312.

Singer, J.L., Singer, D.G. (1981). *Television, Imagination, and Agression: A study of Preschoolers*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Tandon, P.S., Shou, C., Sallis, J.F., Cain, K.L., Frank, L.D., Saelens, B.E. (2012). Home environment relationships with children's physical activity, sedentary time, and screen time by socioeconomic status. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 9*, 1–9

Tatković, N. i Baf, M.R. (2011). Računalno- komunikacijski izazov djeci predškolske dobi. *Informatologija, 44,* 27-30.

Tomchek, S.D. i Dunn, W. (2007). Sensory Processing in Children With and Without Autism: A Comparative Study Using the Short Sensory Profile. *The American journal of occupational therapy, 61,* 190-200.

Timmer, S. G., Eccles, J., O'Brien, K. (1985). How children use time. F. T. Juster i F. Stafford (Ur.), *Time, goods, and well-being,* (str. 353-382). Ann Arbor, MI: Institute for Social Research, University of Michigan.

Vandewater, E.A., Rideout, V.J., Wartella, E.A., Huang, X., Lee, J.H., Shim, M. (2007). Digital Childhood: Electronic Media and Technology Use Among Infants, Toddlers, and Preschoolers. *Pediatrics, 119,* 1006-1015.

Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology, 5,* 503– 515.

Wright, J.C. i Huston, A.C. (1995). *Effects of educational TV viewing of lower income preschoolers on academic skills, school readiiness, and school adjustment one to three years later*. Lawrence, KS: Center for Research on the Influences of Television on Children.

Wright, J.C., Huston, A.C., Vandewater, E.A., Bickham, D.S., Scantlin, R.M., Kotler, J.A., Caplovitz, A.G., Lee, J.H., Hofferth, S., Finkelstein, J. (2001). American children's use of electronic media in 1997: A national surevey. *Applied Developmental Psychology, 22,* 31-47.

Zohar, A.H. i Felz, L. (2001). Ritualistic Behavior in Young Children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 29,* 121-128.

8. Prilozi

Prilog 1

UPITNIK O INTERESIMA DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

Datum ispunjavanja upitnika: _____

Upitnik ispunjava (npr. djetetov otac, majka, baka ili sl.): _____

Datum rođenja djeteta: _____ Spol djeteta (zaokružite): M Ž

Obrazovanje majke (zaokružite): OŠ SSS VŠS/VSS/mag. mr.sc./dr.sc.

Obrazovanje oca (zaokružite): OŠ SSS VŠS/VSS/mag. mr.sc./dr.sc.

Živi li dijete u kućanstvu s oba roditelja? DA NE Broj osoba s kojima dijete živi u kućanstvu: _____

Broj braće i sestara: _____

Ima li dijete (ili je ranije imalo) neke razvojne teškoće ili značajne medicinske probleme? DA NE

- Ako DA, molimo navedite koje:_____

Je li dijete (bilo) uključeno u neki oblik stručne podrške/terapije (npr. psiholog, logoped i sl.)? DA NE

- Ako DA, molimo navedite oblik terapije i koliko dugo je (bilo) uključeno: _____

Je li dijete uključeno u jaslice/vrtić? DA NE

- Ako DA, molimo navedite koliko dugo je dijete već uključeno u jaslice/vrtić: _____

	Uopće ga <u>ne</u> zanima	**Uglavnom ga <u>ne</u> zanima**	**Ponekad ga zanima, a ponekad ne**	**Uglavnom ga zanima**	**Potpuno ga zanima**
Fizičke igre (škakljanje, igra lovice, graničar i sl.)					
Crtanje					
Gledanje crtanih filmova					
Gledanje ostalih sadržaja na televiziji (filmovi, emisije i sl.)					
Puške, mačevi i pištolji					
Slikovnice					
Tableti/mobiteli/kompjuteri					
Figurice iz raznih filmova ili crtića (npr. Jurić, Ratovi zvijezda, Snježno kraljevstvo i sl.)					
Brojke i/ili slova					
Marke automobila					

Logotipovi					
Tramvaji, autobusi i/ili vlakovi					
Dinosauri					
Strani jezici					
Lutke ili plišane životinje					
Igre loptom					

Molimo upišite oznaku „X“ uz odgovor koji najbolje opisuje koliko je dijete zainteresirano za pojedine aktivnosti ili sadržaje:

- Koliko sati dnevno, u prosjeku, dijete gleda televiziju?
  _____ sati

- Gleda li dijete sadržaje na televiziji na stranom jeziku koji nisu sinkronizirani na hrvatski jezik i/ili koji imaju subtitlove/prijevod ali ih dijete ne čita? DA NE
  - *Ako je odgovor DA, koliki postotak, od ukupnog sadržaja koje dijete gleda na televiziji, čine ti sadržaji na stranim jezicima:*
    1) *Manje od 20%*
    2) *Od 20% do 50%*
    3) *Više od 50%*

- Koliko sati dnevno, u prosjeku, dijete koristi elektroničke uređaje kao što su tableti, pametni telefoni ili kompjuteri?
  _____ sati

- Koliko sati dnevno, u prosjeku, dijete provede u igri na otvorenom (primjerice, park i sl.)?
  _____ sati

- Navedite tri igračke s kojima se dijete najčešće igra (primjerice, lopta, figurice dinosaura, lego kockice i sl.):
  1. _____
  2. _____
  3. _____

- Navedite tri teme o kojima dijete najčešće razgovara:
  1. _____
  2. _____
  3. _____

Molimo upišite oznaku „X“ uz onaj odgovor koji najbolje opisuje dijete:

	Nikad	**Ponekad**	**Često**	**Uvijek**
Pokazuje interes za nove igračke i aktivnosti.				
Voli dječje pjesmice i brojalice te ih lako pamti.				
Kad je na izletu, na ulici ili u parku, spontano primjećuje prisutne životinje.				
Spontano ponavlja fraze koje je čulo (npr. iz crtića ili reklame)				
Slaže igračke u niz.				
Oponaša drugu djecu.				
Poziva vršnjake u igru.				
Poziva odrasle u igru.				
Spontano slaže igračke ili druge stvari po boji ili obliku.				
Važno mu je da se neke dnevne aktivnosti ili igre obavljaju uvijek na isti način (primjerice, da ide u vrtić istim putem, da slaže igračke na isti način ili sl.).				
Lako započinje interakciju i igru s djetetom ili osobom koju je tek upoznalo.				
Izbirljivo je u odabiru hrane.				
Pokazuje veći interes za predmete i igračke, negoli za prisutne osobe.				
Igra se istim igračkama (jedna ili dvije odabrane igračke), čak i ako su mu dostupne druge igračke.				
Pokazuje preosjetljivost na određene zvukove, dodire, mirise ili vidne podražaje.*				

- ** Ako dijete (ponekad, često ili uvijek) pokazuje preosjetljivost na određene zvukove, dodire, mirise ili vidne podražaje, navedite primjer(e):*

  _____

- Dijete se najviše voli igrati (zaokružite jedan odgovor):
  a) Samo
  b) S vršnjacima
  c) S djecom mlađom od sebe
  d) S djecom starijom od sebe ili s odraslima

- Kako biste okarakterizirali Vaše dijete kada je u društvu drugih osoba:
  a) Sramežljivo („zatvoreno“)
  b) Ekstrovertirano („otvoreno“)

- Kako dijete pretežno reagira kada ga se prekine usred aktivnosti ili igre (primjerice, usred igranja kompjuterske igrice)?
  a) Plače, viče ili pruža fizički otpor (vidno je uznemireno)
  b) Pokazuje negodovanje, ali ne plače, ne viče niti ne pruža fizički otpor
  c) Lako prelazi na novu aktivnost

- Pokazuje li dijete izniman interes ili fascinaciju određenim predmetima koje smatrate neobičnima (npr. gumbići, konci, prijevozna sredstva, predmeti određenih boja i sl.) ? DA NE

Ako je odgovor DA, navedite vrstu predmeta: _____

- Posjeduje li dijete odlično činjenično znanje u određenom području interesa (npr. dinosauri, svemir, vrste životinja, crtići itd.)? DA NE
  - *Ako je odgovor DA, navedite područje zanimanja: _____*
- Čini li vam se da dijete često priča o istoj temi? DA NE
  - *Ako je odgovor DA, navedite o kojoj temi je riječ: _____*
- Skuplja li dijete određene predmete (npr. sličice, salvete, figurice, autiće, kamenčiće...)? DA NE
  - *Ako je odgovor DA, navedite koje predmete dijete skuplja: _____*

Dodatna obrazloženja, napomene ili komentari:

Zahvaljujemo Vam na Vašem trudu i vremenu!