

Stavovi odgojitelja o važnosti kreiranja poticajnog prostorno-materijalnog okruženja u jaslicama

Krivec, Zvezdana

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:290774>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-05**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Zvezdana Krivec

**STAVOVI ODGOJITELJA O VAŽNOSTI KREIRANJA
POTICAJNOG PROSTORNO-MATERIJALNOG OKRUŽENJA U
JASLICAMA**

Diplomski rad

Zagreb, srpanj, 2022.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Zvezdana Krivec

**STAVOVI ODGOJITELJA O VAŽNOSTI KREIRANJA
POTICAJNOG PROSTORNO-MATERIJALNOG OKRUŽENJA U
JASLICAMA**

Diplomski rad

Mentor rada:
dr. sc. Edita Rogulj

Zagreb, srpanj, 2022.

Sadržaj

Sažetak

Summary

1. Uvod	1
2. Nova slika djeteta	2
2.1. Kako dijete uči	3
2.2. Razvoj sposobnosti djeteta jasličke dobi.....	6
3. Prostorno-materijalno okruženje	9
3.1 Uloga odgojitelja u kreiranju prostorno –materijalnog okruženja	12
3.2. Prostorno-materijalno okruženje u praksi	16
3.2.1. Unutarnje prostorno-materijalno okruženje	16
3.2.2. Vanjsko prostorno-materijalno okruženje	29
4. Metodologija istraživačkog rada	34
4.1. Problem i cilj istraživanja.....	34
4.2. Hipoteze istraživanja	35
4.3. Uzorak ispitanika.....	35
4.4. Mjerni instrument	36
4.5. Rezultati i rasprava.....	37
4.5.1. Analiza pitanja otvorenog tipa	57
5. Zaključak	59
Literatura	61
Prilozi i dodaci	65
Izjava o izvornosti diplomskog rada	71

Stavovi odgojitelja o važnosti kreiranja poticajnog prostorno-materijalnog okruženja u jaslicama

Sažetak:

Kvaliteta prostorno-materijalnog okruženja usko je povezana s kvalitetom odgojno-obrazovnog procesa. Odgojitelji, kao njezini glavni nositelji, svojim implicitnim pedagogijama izravno utječu na cjelokupan proces učenja djeteta jasličke dobi. Stoga je važno njihovo poznavanje prirode učenja i razvoja djeteta u skladu s kojima nude i raspoređuju materijale kojima potiču djetetov cjelovit razvoj, podržavajući pritom njegovu samostalnost u odabiru materijala, suradnika i vremena svog učenja. Istovremeno, razina kvalitete odgojno-obrazovnog rada odgojitelja leži u kvaliteti i kontinuiranosti profesionalnog usavršavanja. Na uzorku od 104 odgojitelja provedeno se kvantitativno istraživanje kojim se pokušalo dobiti uvid u stavove odgojitelja o važnosti kreiranja poticajnog prostorno-materijalnog okruženja u jaslicama. Koristeći online anketni upitnik dobio se uvid u njihovu sliku o djetetu, kvaliteti nuđenih materijala i razini profesionalnog usavršavanja te se došlo do sljedećih zaključaka. Odgojitelji, bez obzira na dob, godine radnog staža i odgojne skupine u kojoj rade, smatraju važnim prostorno-materijalno okruženje u jaslicama učiniti poticajnim te takav stav raste s porastom dobi djeteta. Stoga bi u budućnosti valjalo organizirati podršku odgojiteljima kroz kvalitetnije i kontinuiranije oblike profesionalnog usavršavanja koji će osnažiti odgojitelje u mijenjanju implicitnih pedagogija i svakodnevne odgojno-obrazovne prakse.

Ključne riječi: dijete, implicitna pedagogija, okruženje, profesionalno usavršavanje

Attitudes of early childhood educators about the importance of creating a stimulating spatial - material environment in the nursery

Summary:

The quality of the spatial and material environment is closely related to the quality of the educational process. Early childhood educators, as its main bearers, with their implicit pedagogies directly influence the entire learning process of a child of nursery age. Therefore, it is important for them to know the nature of the child's learning and development in accordance with which they offer and distribute materials that encourage the child's holistic development, while supporting his independence in choosing the materials, collaborators and timing of his learning. At the same time, the level of quality of educational work of early child educators lies in the quality and continuity of professional development. A quantitative research was conducted on a sample of 104 early childhood educators, which tried to gain insight into the attitudes of educators about the importance of creating a stimulating spatial and material environment in the nursery. Using an online questionnaire, an insight was gained into their image of the child, the quality of materials offered and the level of professional development, and the following conclusions were reached. Educators, regardless of age, years of service and educational group in which they work, consider it important to make the spatial and material environment in the nursery stimulating and such an attitude grows with the age of the child. Therefore, in the future it would be worthwhile to organize support for early child educators through better and more continuous forms of professional development that will empower educators in changing implicit pedagogies and everyday educational practices.

Key words: child, environment, implicit pedagogy, professional development

1. Uvod

Važnost kreiranja kvalitetnog prostorno-materijalnog okruženja u jaslicama i stavovi odgojitelja o istom temeljno su polazište ovoga rada.

Kako je prostorno-materijalno okruženje nedjeljivo od djeteta i njegova kvalitetnog razvoja u prvom dijelu ovog rada težište će se staviti na dijete i suvremenu sliku o njemu. Kroz analizu konstruktivističke i sociokonstruktivističke teorije učenja prikazat će se na koji način dijete uči. U tom procesu važno je dobro poznavanje razvojnih karakteristika djece jasličke dobi uvažavajući individualne razlike. Temeljem saznanja o razvoju djeteta pokušat će se dati uvid u značajke prostorno-materijalnog okruženja, njegovim kvalitetama te kao i tko nosi odgovornost za planiranje i osiguravanje njegove kvalitete. Nadalje, preispitat će se uloge odgojitelja u kreiranju poticajnog prostorno-materijalnog okruženja i saznati mijenjaju li se njihove uloge i implicitne pedagogije u odnosu na novu sliku o djetetu. U skladu s teorijom i dosad istraženom praksom prikazat će se prostorno-materijalno okruženje mješovite jasličke skupine s teorijskim i slikovnim pregledom. U empirijskom dijelu rada istražiti će se stavovi odgojitelja o važnosti kreiranja poticajnog prostorno-materijalnog okruženja u jaslicama kao i materijalima i njihovoj dostupnosti. Ustanovit će se slažu li se njihove implicitne pedagogije s novom slikom o djetetu te koja je učestalost i kvaliteta njihovog profesionalnog razvoja.

U svakodnevnoj praksi i dosadašnjim istraživanjima vidljiva je razlika u stavovima među odgojiteljima o važnosti kreiranja poticajnog prostorno-materijalnog okruženja, kao i slici o jasličkom djetetu (Slunjski, 2006). Stoga se prepoznaje važnost prikupljanja podataka kojima će se ispitati njihove sadašnje stavove te utvrditi jesu li se i u kojoj mjeri promijenili. Upravo su takva istraživanja nužna kako bi se odgojno-obrazovni djelatnici osvijestili o važnosti kreiranja poticajnog okruženja po mjeri djeteta.

2. Nova slika djeteta

Nova (stara) slika djeteta, kako je autorica Bašić (2011, str.19) naziva, počiva na dugogodišnjoj pedagozijskoj tradiciji Rousseaua, Pestalozzia, Froebela, Montessori, Steiner i drugih koja dijete shvaća kao subjekt vlastitog razvoja. Ujedno i na suvremenim istraživanjima koja otkrivaju sve veću važnost emocionalne inteligencije, osjetilnog i sudjelujućeg doživljaja, ali i empirijskim saznanjima o promjenama odrastanja. Nadalje, na dijete se gleda kao na aktivno i kompetentno biće koje se na individualni i jedinstven način uključuje u socijalni kontekst (Bašić, 2011). Temeljem istraživanja u razvojnoj psihologiji, razvoju jezika i istraživanja mozga dolazi se do zaključka da je dijete ne samo subjekt vlastitog razvoja već je i su-kreator svog obrazovnog procesa i socijalnih odnosa te stvara vlastitu sliku svijeta posredstvom osjetilnih iskustava (Bašić, 2011). „Dijete je istraživač svog predmetnog i socijalnog okruženja“ (str. 32), dok je prema Petrović-Sočo (2011, str.242) ono socijalno biće koje zajedno sa svojim okruženjem „...sukonstruira, reflektira i rekonstruira svoja znanja“. Upravo Bašić (2011) navodi deset obilježja pedagozijske slike o djetetu koje ukratko kažu:

1. Pedagoški način gledanja na dijete temelj je za ophođenje s djecom i aranžiranje socio-kulturnog konteksta koji tu sliku podržava.
2. Ne postoji univerzalna priroda djeteta, ona oslikava ono što jedno društvo smatra važnim.
3. Dijete se aktivno i kompetentno na sasvim individualan i biografski jedinstven način uključuje u društveni kontekst.
4. Dijete ne čini samo ono što odrasli od njega očekuju već ono ima vlastite teorije koje treba uvažiti, individualne strategije mišljenja, vlastite stranputice i zamisli u traženju rješenja i upoznavanju svijeta. Potrebno je podržavati mnogostrukosti koje su važnije za razvoj kreativnog mišljenja.
5. Ne postoji univerzalni model djeteta stoga ne postoje ni jedinstveni putovi učenja, nego mnogostruki putovi. U središtu pozornosti je utvrđivanje individualnih, socijalnih i kulturnih varijacija.
6. Dijete uči samoinicijativno u socijalnim odnosima s odraslima i vršnjacima, pri čemu treba imati u vidu i emocije.

7. Temeljni su oni odnosi koje dijete uspostavlja prema sebi, svijetu i drugoj osobi, a ti odnosi uključuju spoznaju da je dijete uvijek subjekt koji na temelju vlastitog iskustva razumije postojeće stanje te stvarima daje značenje i doživljava ih.
8. Dijete je istraživač svog predmetnog i socijalnog okruženja, a uloga odraslih je stvaranje okruženja koje će poticati njegovu radoznalost i interes za okolinu u kojoj se osjeća sigurno i zaštićeno.
9. Subjektivno značenje svijeta ključ je odnosa prema svijetu i cjelokupnoga obrazovnog procesa.
10. Dijete treba drugu osobu kao uzor koji i sam stoji u odnosu prema sebi, drugima i svijetu.

To su ujedno i jedna od polazišta Nacionalnog kurikulumu za rani odgoj i obrazovanje (MZOS, 2015, u daljnjem tekstu NKRPOO) u kojem stoji kako je dijete osobnost već od rođenja i treba ga ozbiljno shvaćati i poštovati, ono nije objekt u odgojnom procesu, već je socijalni subjekt koji participira, konstruira i, u velikoj mjeri, određuje svoj vlastiti život i razvoj. Stoga je odgojiteljeva slika o djetetu polazište svakog odgojno-obrazovnog procesa.

2.1. Kako dijete uči

Nova slika djeteta usko je vezana i za način na koji dijete uči. Gledajući iz perspektive nove slike o djetetu učenje je sinonim za aktivno istraživanje i otkrivanje svijeta kroz kritičku prerađu podataka koje dijete dobiva putem osjetila (Bašić, 2011).

U prvim godinama života dijete usvaja najvažnije spoznajne modele iz svog okruženja, ujedno sociokulturni procesi razumijevanja determiniraju obrasce kako dijete stupa u kontakt sa svijetom te kako ga razumije (Bašić, 2011). Učenje se ne odvaja od konteksta u kojem se odvija (Petrović-Sočo, 2011). Rano učenje u prvim godinama života, smatra Hebb (Kvašček 1981; prema Došen Dobud, 1995), stvara temelje za učenje odnosno rješavanje problema u starijoj dobi. Dok Tankersley (2012) dodaje kako se dispozicija za cjeloživotno učenje treba razvijati od najranije dobi s ciljem razvoja intrinzične motivacije za učenje. Svaki organizam mora biti u konstantnoj povezanosti s okruženjem kako bi dobio sve što mu je potrebno za život kroz stalnu izmjenu pod utjecajem vlastitih, bioloških predispozicija i socijalnog i fizičkog okruženja. Prema Slunjski (2006) najvažnije je da dijete uči čineći, upravo ga to čini autonomnim ali i ovisnim o

okolini. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) autonomiju definira kao vrijednost koja se ogleda u samostalnom mišljenju, djelovanju i odlučivanju djeteta. Ta mišljenja potvrđuju i istraživanja mozga dojenčadi koja su ustvrdila da iako je dijete rođenjem biološki predisponirano da samostalno uči, odnosno, konstruira iz sociokulturnog okruženja, razvoj mozga pospješuju poticaji iz sociokulturne sredine čime se ukazuje na važnost konteksta odrastanja za cjelokupni razvoj (Bašić, 2011). Biološko predisponirano, individualno učenje znanstveno se naziva „konstruktivizam“, a učenje pod utjecajem sociokulturne sredine „socijalni konstruktivizam“ (Babić, 2007; Bašić, 2011; Jukić, 2013).

Temelje konstruktivizma Perkins (1992; prema Jukić, 2013) nalazi u razmišljanjima kognitivnih psihologa. Jedan od njih je i Piaget čiji psihološki konstruktivizam naglasak stavlja na individualni kognitivni razvoj, a svrha obrazovanja je podržavanje interesa i potreba pojedinog djeteta. S druge strane Vigotski u svojem socijalnom konstruktivizmu kaže da se znanje konstruira komunikacijom i interakcijom pojedinaca s okolinom, socijalno-kulturnim okruženjem (Jukić, 2013; Malašić, 2012; Tankersley, 2012). Pritom, Lemajić, Stojanac, Vukašinović (2019) smatraju kako se obje teorije ogledaju u osiguravanju poticajnog prostorno-materijalnog okruženja. Iako konstruktivističko shvaćanje dijete vidi kao subjekt, konstruktor vlastitog razvoja, složit ćemo se s Vigotskim da je taj razvoj neodvojiv od socijalne okoline. Socijalna okolina za Vigotskog predstavlja podršku u učenju odnosno pomaže mu da prijeđe u zonu sljedećeg razvoja koju Vygotsky „...definira kao razliku između aktualnog razvojnog stupnja, na kojem određeni problem može riješiti uz pomoć odraslog ili kompetentnijeg vršnjaka i njegove potencijalne razvojne razine na kojoj će učenik biti u stanju problem riješiti samostalno.“ (Slunjski, 2006, str. 29). Pri tome odgojitelj pruža podršku takozvanim skeliranjem (engl. scaffoldingom) odnosno indirektno, pribavljanjem odgovarajućih resursa, omogućava prijelaz na višu razinu razumijevanja (Slunjski 2006; Winsler 2003). S druge pak strane djeca stvaraju znanje u međusobnoj interakciji kroz igru. Tako primjerice Cole (1985) opisuje igru mlađe i starije djece kroz govorne zagonetke i brojalice koje mlađa djeca ponavljanjem usvajaju, a kasnije i sama nadograđuju.

Igra je bila i ostala sastavni dio dječjeg učenja, druženja i odrastanja, ona je proces u kojem se uživa i zato je sama sebi svrhom. Igra je spontana i samomotivirajuća aktivnost koja proizlazi iz djetetove unutrašnje potrebe te je rado samo potiče i organizira. U procesu igre dijete samo planira i usmjerava po vlastitoj želji, kreira je mijenja i prilagođava (Rajić, Petrović- Sočo,

2015). Također Duran (2003) smatra kako se u igri djeteta nalazi u zoni aktualnog, ali i idućeg razvoja jer je igra ekspresivna, autotelična, samostalna i divergentna aktivnost. Dijete u igri dobiva najveću samostalnost i mogućnost demonstriranja svojih kompetencija. U njoj izostaje cilj, stoga Duran (2003) smatra da je pogodna za istraživanje, eksperimentiranje i iskušavanje u aktivnostima i procesima kojima još nije doraslo. Kroz igru djetete postupno stječe kontrolu nad onim što je moglo učiniti uz pomoć odraslih ili kompetentnijih vršnjaka ali i divergentno iskušati nove mogućnosti bez straha od neuspjeha.

Učenje djeteta rane dobi holistički je proces koji se temelji na unutarnjoj povezanosti i nedjeljivosti svih aspekata razvoja stoga ono što djetete uči ovisi o tome kako uči (Bredckamp i Copple, 1997; prema Lozančić, 2011). Ista autorica navodi kako Malaguzzi (1998) zauzima slično stajalište te smatra kako djetete u holističkom procesu učenja postaje „...živi proces čije se ideje i misli moraju izraziti, preispitati, nad njima se zamisliti i ponovno ih izraziti da bi djeca ujedinila svoje ideje, misli i osjećaje u smislenu i čvrstu cjelinu“ (str. 169). Prema Miljak (2007) djeca uče sudjelujući u svakodnevnim aktivnostima i življenju, u interakciji s okolinom (Došen Dobud, 1995; Tankersley, 2012; Valjan Vukić, 2012) odnosno „...djeca uče živeći i žive učeći“ (Slunjski, 2011, str.197). Između ostaloga, Došen Dobud (1995) podsjeća na Piagetovo mišljenje kako stvarnost treba modificirati u znanje proaktivnim i reaktivnim odnosom prema stvarnosti „...što čini temelj za preradu doživljaja i iskustva.“ (str. 11). Djeca istražuju rješavanjem problema vlastitim djelovanjem kroz čitav niz senzornih iskustava, kušanjem, dodiranjem, mirisanjem, slušanjem i pokretom (Tankersley, 2012). Slično razmišlja i Gopnik (2003; prema Slunjski, 2006) koja ističe kako djeca stječu nova znanja modificiranjem i mijenjanjem onoga što već znaju odnosno, asimilacijom, akomodacijom i adaptacijom (Piaget,1985; prema Tankersley, 2012). Istovremeno Došen Dobud (1995) razlikuje nekoliko razina dječjeg rješavanja problema. Prva razina je jednostavno rukovanje predmetima, druga djelovanje predmeta na predmet, slijede, postavljanje predmeta u međudnose, dinamika strukturiranja i prestrukturiranja prostora. Kako i u kojoj mjeri će se djetetovi potencijali razviti ovisi o kvaliteti njegova okruženja (Petrović – Sočo, 2011).

2.2. Razvoj sposobnosti djeteta jasličke dobi

Paradigme o djetetu mijenjaju se pod utjecajem novih znanstvenih saznanja o njegovom razvoju. Autorica Bašić (2011) navodi kako se djeca sve više razvijaju individualizirano te da klasični razvojni normativi više ne važe. Za Miljak (2000) gledanje na dijete kao individualnu i razboritu osobu predstavlja načelo odgojno-obrazovnog rada s djecom. Stupnjevi razvoja služe kao orijentacija u praćenju razvoja no važna je svjesnost o individualnim razlikama u pojedinim razvojnim stupnjevima koje treba uzeti u obzir jer prema Stokes Szanton (2005) svako je dijete jedinstveno individualno biće. Tako često dolazi do zastoja u jednom i naglom skoku u drugom razvojnom području. Osim promjene u vidu akceleracije razvoja, emocionalna inteligencija dobiva na većem značenju. Do izražaja dolaze konkretne osjetilne, slikovne, prostorne, emocionalne i intuitivne operacije i mišljenja (Spitzer, 2002; prema Bašić, 2011).

Za Stokes Szanton (2005) djeca jasličke dobi su djeca od rođenja do treće godine života. Državni pedagoški standard u članku 2 kao i Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 10/97, 107/07, 94/13, 98/19, 57/22) u članku 3 navodi kako se predškolski (institucionalizirani) odgoj organizira i provodi za djecu od navršenih 6 mjeseci do polaska u osnovnu školu, a u članku 23 dodaje se kako se rad s djecom ustrojava u jasličkim i vrtičkim odgojnim skupinama. Može se dakle zaključiti da su djeca jasličke dobi djeca od navršenih 6 mjeseci do 3. godine života (NKRPOO, 2015).

Svoja prva iskustva istraživanja i opažanja svijeta dijete dobiva putem osjetilnih podražaja (Bašić, 2011). Putem osjetila dijete se u stvarnosti orijentira, komunicira, djeluje i o njoj misli. „Što su opažanja kompleksnija, što je više osjetila uključeno, toliko je iskustvo stvarnosti cjelovitije.“ (Bašić, 2011. str. 28). Ista autorica smatra da osjetilno iskustvo stvara estetičke oblike pri čemu pojam estetsko označuje mišljenje u slikama i procese koje te slike oblikuju. Gopnik i suradnici (2003) smatraju kako mala djeca pokazuju urođenu i visoku razinu perceptualne osjetljivosti i kompetencije prema prostoru koji ih okružuje jer su njihovi neposredni receptori najaktivniji u najranijoj dobi te im omogućuju analizu različitih stvarnosti koristeći unutarnje i vanjske receptore. Navedeno potvrđuju Starc i suradnici (2004), kao i Tankersley (2012), koji kažu kako se djeca spoznajno razvijaju u aktivnoj interakciji s okolinom posredstvom vlastitog iskustva te ih konkretiziraju. Prema već spomenutoj teoriji Piageta dijete „...u skladu sa svojom urođenom živčanom osjetljivošću...upija (asimilira), sva ta opažena

svojstva i promjene okoline, te se prilagođuje (akomodira) na novostečeno (asimilirano) iskustvo...“ (Starc i sur, 2004. str. 20). Nadalje nastavljaju, da bi dijete novostečeno iskustvo razumjelo potrebno je posredovanje odraslog koji će mu svaki novi doživljaj imenovati, objasniti i proširiti što se slaže s već spomenutom teorijom Vigotskoga. Piaget razvoj mišljenja koji se razlikuje od mišljenja odraslih opisuje kroz četiri faze od kojih se prve dvije odnose na djecu jasličke dobi. Prvu fazu naziva senzomotorno razdoblje koje traje do 2. godine života djeteta. To je faza u kojoj dijete ne razlikuje sebe od okoline te je temeljeno na izravnom djelovanju djeteta na okolinu. Kao i cjelokupan razvoj i ovo razdoblje počinje sa slučajnim, automatiziranim radnjama poput refleksa, zatim razvojem shema poput uvježbanih sklopova ponašanja te postupaka otkrivanja poput uzročno posljedičnog otkrivanja. Nadalje, važno za razmatranje, razdoblje namjernih ponašanja, novosti i istraživanja odnosno iskustveno učenje metodom pokušaja i pogrešaka te mentalno predočavanje takozvano izvođenje već poznatih radnji. Druga faza, predoperacijsko razdoblje traje od 2. do 6. godine života. U tom razdoblju dijete koristi simbole i mišljenje kako bi objasnilo svijet oko sebe za razliku od prijašnje faze u kojoj se akcija izvodi tjelesno (Starc i sur., 2004).

Dijete je rođenjem predisponirano za učenje govora. Govorom dijete priopćava svoje osjećaje, potrebe, znanja i mišljenja. Govor služi za komunikaciju i interakciju prijeko potrebnu za kvalitetan razvoj. U jasličkoj dobi djeteta razlikujemo predverbalno i verbalno razdoblje. Predverbalni govor započinje spontano glasanjem, slijedi gukanje i faza slogovanja (Starc i sur., 2004). Za razvoj govora važan je sluh koji se razvija već u prenatalnom dobu. Posebno je važan razvoj slušne, fonološke osjetljivosti u prve dvije godine života u kojim dijete usvaja dinamičke razlike u zvuku. Igrom vlastitim glasom dijete spaja slogove te time dolazi u fazu slogovanja. Dijete počinje sve više oponašati glasove iz svoje okoline no za artikulaciju glasova potrebni su pluća, grlo, nos, usta, usne i jezik stoga su prve izgovorene riječi nepravilno artikulirane što se ispravlja razvojem navedenih organa. Kako bi dijete ušlo u verbalno razdoblje važna je fonološka svjesnost na koju se utječe dinamičnim i ritmičnim zvukovima. U drugoj godini započinje verbalno razdoblje. Prve riječi su dvosložne imenice takozvane holofraze, zamjena za rečenicu, koje se postepeno gradiraju u rečenice od dvije i više riječi. Dijete govor usvaja spontano uz dobre poticaje iz okoline, modeliranje govora, jezične igre (Starc i sur., 2004).

Segment povezan s razvojem motorike u ranoj dobi Starc i suradnici (2004) objašnjavaju kao temelj za razvoj osnovnih pokreta i prirodnih oblika kretanja. Dijete kroz prve voljne

aktivnosti i pokrete stječe iskustvo o svom tijelu, pokretima, predmetima, prostoru te dolazi do spoznaje o vlastitom djelovanju na iste. U zdravom razvoju nakon puzanja i hodanja kod djece se razvijaju osnovni pokreti. To su kretanje od hodanja, trčanja, skakanja, preskakivanja, održavanje ravnoteže od držanja glave, savijanja, njihanja, kotrljanja, izmicanja, provlačenja te baratanje predmetima poput hvatanje, bacanje, šutiranje, udaranje. Nadalje, isti autori navode kako se motoričke vještine postepeno usavršavaju kroz nekoliko godina u tri faze. Prva je početna faza grubih pokreta i koordinacije, zatim prijelazna faza u kojoj se postiže fina koordinacija pokreta i zrela faza u kojoj se postiže stabilizacija pokreta te se radnje izvode skladno. Na jednaki način postepeno se razvija i fina motorika šake počevši od navršenog 9 mjeseca. Do četvrte godine najintenzivnije se razvijaju ravnoteža i koordinacija. Kakvi će pokreti i kretanje djeteta biti ovisi o motoričkim sposobnostima koje ovise o nasljednim faktorima ali i uvjetima i okruženju u kojem dijete raste.

Stern (1985; prema Bašić, 2011) navodi kako su istraživanja u psihologiji ranog djetinjstva dokazala da je dijete sposobno stupiti u socijalnu interakciju od samog rođenja (Mlinarević, 2004), što čini potencijal za kasnije socijalne odnose s vršnjacima i odraslima. Važnost socijalnih odnosa ističe Malguzzi (1998) vidljiva je u potrebi socijalnih kontakata za cjelovit razvoj i učenje djece. Stokes Szanton (2005) pak djecu naziva društvenim bićima, a Malašić (2012) dodaje kako djeca sukladno svojoj socijalnoj prirodi svakodnevno ulaze u interakciju sa svojom socijalnom okolinom čime razvija socijalnu inteligenciju i vještine. Prema Piagetu (Stokes Szanton, 2005) djeca jasliske dobi nalaze se u fazi egocentrizma što im onemogućava shvaćanje tuđeg gledišta, a istovremeno to je odgojitelju smjernica da okruženje mora biti pogodno za poticanje postepene suradnje, dogovora i razvoja suosjećanja.

Teorija psihosocijalnog razvoja Erika Ericksona, prema Starc i sur. (2004) i Stokes Szanton, (2005) ističe da dijete do 18 mjeseci stvara povjerenje prema pozitivnoj okolini koja odgovara na njegove potrebe i pruža mu sigurnost i ljubav odnosno nepovjerenje prema negativnoj okolini. Od 18 mjeseci do treće godine života djeca razvijaju autonomiju u okruženju koje ga prihvaća koje mu omogućava učenje vlastitim iskustvom na temelju pokušaja i pogrešaka. Izostane li podrška od okoline djeca će umjesto autonomije razviti sram i sumnju u svoje sposobnosti. Tek kada razvije povjerenje dijete će krenuti u samostalno istraživanje i samostalno djelovanje. Na emocionalni pa tako i socijalni razvoj utječu razni čimbenici. Neki od njih su temperament, već spomenuta privrženost, izražavanje vlastitih i razumijevanje tuđih

emocija, razvoj samoregulacije i drugi. Dijete se razvija emocionalno kroz socijalna iskustva promatranjem i oponašanjem osoba u okolini, modelom koje dobiva iz okoline te socijalnim učenjem (Starč i sur., 2004). U jasličkoj dobi djeca će razviti osnovne emocije zadovoljstva, ljutnje, tuge i straha. One će biti intenzivne te će se brzo izmjenjivati (Stokes Szanton, 2005). Najvažnija poruka koja se može odaslati djeci zasigurno je „ Ne postoje pravilne ni pogrešne emocije. Sve su one djetetu jednako važne“ (Stokes Szanton, 2005, str. 35).

Uzme li se u obzir sve navedeno može se zaključiti da socijalno i fizičko, prostorno-materijalno okruženje čini okosnicu u poticanju kvalitetnog razvoja djeteta jasličke dobi. U nastavku će se dati odgovor na pitanje što čini kvalitetno prostorno-materijalno i socijalno okruženje u odgojno-obrazovnoj ustanovi.

3. Prostorno-materijalno okruženje

Vrtičko okruženje objedinjava sve aspekte koji čine dječji vrtić, a dijeli se na socijalno i fizičko (Miljak, 1996). Socijalno čine svi ljudski potencijali, odnosi i komunikacija, a fizičko obuhvaća materijalne i prostorne potencijale dječjeg vrtića. Lozančić (2011) poticajnom djetetovom okruženju daje naglašenu ulogu jer smatra kako djeca u ranoj dobi uče ponajprije kroz promatranje, sudjelovanje i djelovanje, a „...ukupno okruženje vrtića treba djetetu omogućiti da svoje ideje i saznanja dopunjuje i korigira u socijalnoj interakciji s drugom djecom i odraslima.“(str. 168). Autorica smatra kako prostorno okruženje prenosi djetetu važne poruke, a jedna od najvažnijih je da potiče na učenje te pruža osjećaj sigurnosti i ugone. Dudek (2005; prema Malašić, 2012) dodaje kako okruženje treba djetetu pružiti dojam avanture u kojoj će razvijati svoju samostalnost i testirati svoju kognitivnu i fizičku koordinaciju. Upravo se suvremeni odgojno-obrazovni pristup oslanja na dizajniranje okruženja koje potiče djecu na samoorganiziranje aktivnosti (Slunjski, 2011).

Poticajno i razvojno-primjereno okruženje vrtića doprinosi razvoju njegove kulture (Vujičić, 2011), a u dobro strukturiranom okruženju uz materijale i igračke razvija se pozitivna komunikacija među djecom i stvara poticajno ozračje za rast i razvoj (Valjan Vukić, 2012). Prema Reggio pedagogiji okruženje je treći odgajatelj. Takav prostor „...oslikava osjećaje, ideje, teorije onih koji u tom prostoru žive...“ (Vujičić, 2011, str. 219) i nudi mogućnosti razvoja

stotine jezika (Malaguzzi, 1998). Prostor je živi organizam koji diše, mijenja se, raste i sazrijeva te ima svoj jezik koji je jak i utjecajan i podložan interpretaciji od najranije dobi (Rinaldi, 2006). Kako bi odgonetnuli jezik prostora djeca uključuju sva osjetila te im prostor pruža multisenzorno iskustvo, u recipročnom odnosu u kojem su prostor i dijete aktivni te se međusobno mijenjaju, a sama percepcija prostora je subjektivna, svatko stvara svoje mišljenje i holistička. Autorice Budisavljević, (2015) i Malašić (2012) također ističu važnost multisenzoričkog okruženja, pritom Malašić (2012) dodaje kako izostanak poticajnog okruženja djeluje destimulativno na djetetov cjelokupan razvoj. Slunjski (2008) multisenzoričnost vidi kroz korištenje raznih modaliteta, tekstura, zvukova i mirisa te dodaje kako je okruženje kompleksni sustav u kojem se svi procesi događaju i odvijaju u povezanosti cjelokupne odgojno-obrazovne ustanove i njenih dionika koji zajedno čine cjelinu, stoga se na taj proces treba gledati holistički.

U Montessori pedagogiji dječji vrtić je dječja kuća u kojoj se djeca tako osjećaju te obavljaju aktivnosti kao u svojoj kući (Vujičić, 2011). Ona naglašava odnos između djeteta i njegova okruženja, a posebno važno mjesto ima dobro pripremljeno okruženje i mogućnost odabira materijala koji zadovoljavaju dječje potrebe i interese. Materijal ima svoje mjesto u prostoru, na vidljivom je mjestu, dostupan za rad te je čist i uredan (Miljak, 2000; Valjan Vukić, 2012). Kako Slunjski (2008, str.32) naglašava „Kvalitetno prostorno materijalno okruženje nezaobilazna je pretpostavka kvalitete življenja, odgoja i učenja djece u vrtiću“.

Prema priručniku za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja [NCVVO], 2012) cjelokupno prostorno-materijalno okruženje izvor je učenja, stoga treba biti pedagoški dobro promišljeno te imati visok obrazovni potencijal. Postavlja se pitanje što to prostorno-materijalno okruženje čini kvalitetnim. Ako se vodimo saznanjima o učenju jasličke djece putem osjetila, vanjskih i unutarnjih receptora kvalitetno okruženje trebalo bi poticati isto. Gledamo li iz perspektive autorice Malašić (2015) koja dijete naziva sukreatorom i sudizajnerom okruženja, kvalitetno okruženje kreirano je praćenjem interesa djeteta s djetetom. U priručniku za samovrednovanje stoji kako dobra prostorna organizacija i sadržajna osmišljenost odgojne skupine određuju kvalitetu iskustva i učenja djece, a kriteriji dobrog ozračja su:

- istodobno provođenje različitih aktivnosti (sva djeca ne rade sve isto nego svatko odabire ono što želi, grupirajući se u manje skupine)

- radno ozračje, tj. zaposlenost djece (svi se bave aktivnostima koje su im zanimljive)
- različite socijalne interakcije djece (u manjim skupinama se igraju, druže, raspravljaju)
- slobodno kretanje djece prostorom (aktivnosti nisu statične jer je djeci rane dobi svojstveno kretanje)
- djetetov slobodan odabir sadržaja i druge djece s kojom će uspostaviti aktivnost (ne moraju činiti samo ono što su za njih isplanirali odgajatelji) (NCVVO, 2012, str.54)

Kvalitetan prostor i okruženje poticaj su za aktivno konstruiranje dječjeg znanja, a u vrtiću, zajednici koja uči, kvalitetan prostor potiče i učenje odraslih „...pružajući im uvid u „snalaženje“ djece...“ (Ljubetić, 2007, str. 49) u raznovrsnim situacijama i aktivnostima. Prema Valjan Vukić (2012, str. 128) „Poticajno okruženje je "bogato opremljen prostor" koji dijete, u suradnji s ostalima (vršnjacima i odraslim osobama) potiče na istraživanje "svijeta" kojim je okružen, uči se odnosu s drugima i postaje socijalno i emocionalno dobro "prilagođena" osoba, koja je u mogućnosti uspostaviti zadovoljavajuće odnose s okruženjem“. Dok Bašić (2011, str. 24) smatra da „ Za kreativno, kritično i aktivno prisvajanje svijeta nužno je osjetilnim poticajima bogato, smisleno i estetički uređeno okruženje, jer samo u takvu okruženju djeca mogu razvijati svoje potencijale i hrabrost za novo“. Suppressa (2005; prema Vujičić, 2011) naglašava važnost svjetlosti i boja, kao i njušnih, slušnih i taktilnih elemenata, koji su ekstremno važni u definiranju senzornih kvaliteta prostora. Vujičić (2011) navodi kako u Reggio pedagogiji posebnu pozornost posvećuju prostoru jaslca koji mora biti bogato opremljen materijalima koji će omogućiti različita senzorička i motorička iskustva te mora biti pogodan za različite dječje aktivnosti koje djeluju na razvoj njihove inteligencije. Prema Rinaldi (2006) prostor treba omogućiti djetetu da izrazi svoje potencijale, znatiželju i sposobnosti, da manipulira i istražuje, osnaži svoju autonomiju i sigurnost te komunicira s drugima uz poštovanje njegovog identiteta i privatnosti.

Važnost koju prostorno-materijalno okruženje ima za cjelokupan razvoj djeteta vidljiva je u Greenmanovim riječima „...prostor koji nas okružuje utječe na to kako se osjećamo, kako razmišljamo i kako se ponašamo i zapravo dramatično utječe na kvalitetu našeg života. Dapače, u svemu što radimo, prostorno okruženje nam može olakšati ili otežati.“ (Lemajić i sur., 2019, str. 167).

3.1 Uloga odgojitelja u kreiranju prostorno –materijalnog okruženja

Uloga odgojitelja, izložena različitim promjenama u shvaćanju djeteta, neprestano se mijenja. Stoga se pred odgojitelja stavljaju novi zahtjevi poput veće fleksibilnosti u odgojno-obrazovnom procesu, prilagodljivosti djetetu i njegovim interesima, mogućnostima kao i uvjetima u kojima se odgoj odvija. Zadaća odgojitelja nije prenošenje znanja već stvaranje uvjeta za upoznavanje, isprobavanje i razvijanje individualnih mogućnosti (Antonovsky, 1997; prema Bašić, 2011). Može se reći da odgojitelj sudjeluje u sukonstruktiji kurikuluma kojeg autorica Lozančić (2011) naziva „kurikulum u nastajanju“ odnosno onaj koji se razvija i mijenja. Takav kurikulum osigurava poticajno okruženje, a odgojiteljeva uloga u njemu je stvaranje stimulativnih uvjeta u kojima dijete ima prigodu aktivno učiti odnosno konstruirati i sukonstruirati svoje znanje s vršnjacima i odraslima (Miljak, 2003). Kako bi odgojitelji kreirali takav prostor, okruženje Jacobs (2001) i Stokes Szanton (2005) smatraju da je važno njihovo poznavanje razvoja i načina učenja djece od najranije dobi kako bi djecu uveli u zonu sljedećeg razvoja, što prema Malašić (2012) odgojitelji mogu aktivnim i zainteresiranim kontinuiranim slušanjem, praćenjem djeteta, njegovih interesa i aktivnosti te dokumentiranjem istih (Slunjski, 2008; Tankersley, 2012). Odgojitelj treba ohrabrivati dijete i osigurati uvjete za stjecanje sigurnosti kroz odgovarajuća iskustva. Dijete će biti sigurno kada stekne sigurnost da je svijet načelno pregledan i da se može razumjeti, sigurnost u mogućnost djelovanja i svladavanja životnih zadataka i sigurnost da djelovanje ima smisla, vrijednost u djelovanju i primjećivanju vrijednosti istog od značajnih drugih (Bašić, 2011). Ostvarivanjem osjećaja pripadnosti sa svijetom dijete razvija samopouzdanje i kompetentnost za rješavanje životnih problema. Važnost odgojiteljeve podrške ogleda se i u razvoju dječje autonomije kroz pažljivo slušanje potreba djece, kreiranju i oblikovanju uvjeta prema onom što djeca žele, a ne prema onom što bi trebala učiti (Lemajić i sur., 2019). U priručniku za profesionalni razvoj odgojitelja navodi se kako odgojitelji trebaju koristiti strategije i osmišljavati aktivnosti kojima će poticati cjelokupan djetetov razvoj kroz aktivno učenje uzimajući u obzir njihova iskustva i kompetencije kako bi podržala njihov daljnji razvoj i učenje (Tankersley, 2012). Odgojitelj koji na taj način sagledava svoju ulogu, preuzima odgovornost za stvaranje uvjeta u kojima će dijete upoznavati i razvijati svoje mogućnosti i uspostavljati pozitivni odnos prema sebi i drugima (Bašić, 2011). Intrinzična djetetova motivacija za istraživanje, djelotvornija je ako imaju priznanje i pozitivnu potporu

odraslih, ali i djece (Došen Dobud, 1995). Upravo kroz svakodnevno učenje i istraživanje, dijete stječe socijalne vještine i istodobno dobiva informacije o povezanosti s okolinom, a u institucijama ranog i predškolskog odgoja odgojitelji zasigurno imaju središnju ulogu u tome, naročito u jaslicama u kojima djeca stječu prva socijalna iskustva te ono što je izuzetno važno za djecu jasličke dobi, povjerenje (Erikson, 1950; prema Starc i sur., 2004; Stokes Szanton, 2005) prema socijalnoj okolini koja ih okružuje. Autorice Lozančić (2011) i Petrović – Sočo (2007) ističu važnost zajedništva odgojitelja i djeteta, međusobnog uvažavanja te pozitivnih i podržavajućih odnosa koji djeci pružaju emocionalnu i socijalnu sigurnost te okruženje sigurno za učenje i upoznavanje okoline. „Odgojitelj se u svakom slučaju uključuje različitim materijalima, partnerstvom u igri, poticajima raznih vrsta, ukazivanjem na prikladan model djelovanja...koji dijete navode da uoči problem, da se približi rješenju ili da ga riješi“ (Došen Dobud, 1995, str. 24). Organizacija prostora smatraju Lemajić i suradnice (2019, str. 167) „...zrcalo je odgojiteljske percepcije djeteta i njegove kompetencije“.

Djelovanje odgojitelja svakako ovisi o njegovoj implicitnoj pedagogiji (Miljak, 1996; Petrović –Sočo, 2011; Slunjski, 2006, 2011). Implicitna pedagogija za Babić, Irović i Krstović (1997) sustav je vrijednosti o djetetovoj osobnosti, njegovim mogućnostima i potrebama, čimbenicima njegovog razvoja te ciljevima odgoja i odgojnim postupcima. Za Slunjski (2011) implicitna pedagogija je individualna interpretacija, razumijevanje i znanje pojedinog odgojitelja, odnosno ona je rezultat osobnih uvjerenja, profesionalnih saznanja i iskustva pojedinca stoga je podložna promjenama. Česte razlike između eksplicitnih (institucionalnih, teorijskih) i implicitnih pedagogija odgojitelja, gdje su ciljevi i vrijednosti ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i odgojitelja koji odgojno-obrazovni rad provode, samo prividno sukladni uočili su mnogi autori (Babić i sur., 1997; Ljubetić, 2007; Miljak, 1996; Slunjski, 2006; Šagud, 2011). Nerazumijevanje novog odgojno-obrazovnog pristupa u kojem okruženje djecu treba poticati na samoaktivnosti, pri čemu je uloga odgojitelja promatranje i primjereno interveniranje u svrhu podržavanja dječjih aktivnosti, dovodi do krivog tumačenja odgojiteljevih vlastitih uloga. Od odgojitelja se zahtjeva odmicanje od tradicionalnih načina poučavanja djece prenošenjem znanja i uloge vođe jer prema Miljak (2000) djeca uče na prirodan način, bez poučavanja. Od odgojitelja se stoga očekuje preuzimanje nove uloge u kojoj je on promatrač i pomagač koji svojim intervencijama u prostorno-materijalnom okruženju doprinosi samoorganiziranju dječjih aktivnosti kroz vlastiti izbor načina i tempa učenja. Od iznimne je važnosti da odgojitelj

promatra, upoznaje i pokušava što bolje razumjeti dijete, njegov način mišljenja i doživljavanja svijeta oko sebe, kako bi mogao u skladu s potrebama svakog djeteta, mijenjati i prilagođavati okruženje. Budući da djeca uče aktivnim istraživanjem i suradnjom s drugima (Slunjski, 2008).

Odgovitelji često u praksi dolaze do poteškoća u primjeni novih uloga temeljenim na novim saznanjima o učenju djece, te se nerijetko vraćaju vođenim aktivnostima s djecom koje im daju određenu sigurnost i kontrolu što potvrđuju akcijsko-etnografska istraživanja autorice Slunjski (2006, 2011.). Navedena istraživanja dovode do zaključka da stavovi odgojitelja utječu na ponašanje djece jer djeca uspješno dekodiraju želje, namjere, očekivanja, ali i strahove odraslih te prema njima i reagiraju. Prema navedenom možemo vidjeti važnost podržavajućeg i sigurnog okruženja u kojem će se djeca moći individualno ostvariti kao istraživači i subjekti vlastitog učenja kroz cjelokupni odgojno-obrazovni proces koji nije jednokratni čin već traje, podložan je promjenama i ovisi o svim dionicima, stoga je važna njegova fleksibilnost i autentičnost. Iako je na nacionalnoj razini kurikulum propisan u službenom dokumentu (NKRPOO, 2015) kao odgojno-obrazovna koncepcija koja sadrži temeljna polazišta, načela, vrijednosti i ciljeve odgoja i obrazovanja, prema Slunjski (2011.) on je kurikulum u „širem smislu“ i služi kao smjernica, dok kurikulum skupina (kurikulum u „užem smislu“) dopušta fleksibilnost i ne može biti jednak u dvije odgojno-obrazovne skupine. Stoga možemo zaključiti da je kurikulum skupine proces koji stvaraju, sukonstruiraju (Slunjski, 2006) djeca i odgojitelji, a kakav će on biti uvelike ovisi o implicitnim pedagogijama odgojitelja, razumijevanju i spremnosti na unošenje promjena i samoj fleksibilnosti u radu pa tako i u organiziranju prostorno-materijalnog okruženja odgojno-obrazovne skupine. Prema Miljak (1996) upravo proučavanje i mijenjanje okruženja utječe na kvalitetu okruženja koja recipročno utječe na kvalitetu odgoja i učenja djece rane dobi. Takve promjene, moguće su profesionalnim razvojem odgojitelja kao istraživača vlastite prakse kroz samoprocjenu i refleksivnu praksu, uključivanjem u akcijska istraživanja u dječjim vrtićima (Ljubetić, 2007; Petrović–Sočo, 2011; Slunjski, 2006; Šagud, 2011; Tankersley, 2012; Vujičić, 2011). Dječji vrtić zajednica je koja, prema Slunjski (2006; 2008; 2011), kontinuirano uči. Takvu zajednicu Senge (2009; prema Vujičić, 2011), naziva učećom zajednicom, pri čemu Vujičić dodaje kako je ona dio kulture vrtića (živog sustava) kojoj pridonosi cjelokupno vrtićko okruženje. Vujičić (2011) nadalje smatra kao su promjene i unapređenje prakse moguće jedino ako se vrtić brine za profesionalni razvoj odgojitelja u vrtiću s krajnjim ciljem, učiniti odgojitelje istraživačima odgojno-obrazovne prakse

tj. misliocima u akciji (Rinaldi, 2006). Važnost kontinuiranog unapređenja odgojiteljskih kompetencija Tankersley (2012) vidi u boljem napredovanju djece i obnavljanju informacija odgojitelja o najučinkovitijim načinima učenja djece kroz koje dobivaju saznanja o znanjima i vještinama koje su potrebne da bi bili uspješni u svijetu koji se mijenja. Konačna odluka ostaje na odgojiteljima i njihovoj motivaciji (Šagud, 2011). Učenje u učećoj zajednici ne smije biti prisilno, smatra Vujičić (2011), već je sama kultura ustanove treba poticati na to pri čemu su odgojitelji zajedno sa svim dionicima vrtića odgovorni za stvaranje kulture vrtića kao zajednice koja uči. „Odgojitelj svojim cjelokupnim ponašanjem u interakciji s djecom, roditeljima i drugim odraslima te neizravnim načinima i postupcima (npr. kako aranžira fizičko okruženje, distribuira, organizira i koristi vrijeme i dr.), gradi ozračje i daje opći ton življenju djeteta/djece.“ (Petrović-Sočo, 2007, str. 87), no za kvalitetu dječjeg življenja i odgoja važno značenje ima cjelokupno okruženje, a ne samo odgojitelji (Petrović-Sočo, 2011). Odgojitelji bi u inicijalnom obrazovanju trebali biti upoznati s relevantnim izvorima i kurikulumima koji bi im kroz daljnji rad služili kao smjernica i nadogradnja znanja u odgojno-obrazovnom radu i stvaranju okruženja za aktivno učenje djece (Jacobs, 2001). Upravo takve smjernice odgojitelji mogu i trebaju naći u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) kojim se između ostalog ističe važnost cjeloživotnog učenja svih stručnjaka pa tako i odgojitelja. Malašić (2012, str.125) smatra da “Odgojitelj kao glavni nositelj promjena u odgojno-obrazovnom procesu predstavlja važnu nit u izgradnji kvalitetnog prostorno-materijalnog okruženja. Ako njeguje sliku o djetetu kao biću bogatom potencijalima i intrinzično motiviranom za razumijevanje svijeta oko sebe, prostorno-materijalno okruženje osmisliće i oblikovati u skladu s razvojnim potrebama i interesima djece...”. Pritom odgojitelja vidi kao kreativnog, otvorenog, fleksibilnog i socijalno osjetljivog sudionika koji u cjelokupnom odgojno-obrazovnom procesu uživa zajedno s djetetom.

3.2. Prostorno-materijalno okruženje u praksi

Prostorno-materijalno okruženje odnosi se na unutarnji i vanjski prostor. Autorica Valjan Vukić (2012) navodi kako brojni radovi govore o značaju unutarnjeg poticajnog okruženja dok se manji broj njih osvrće na važnost vanjskog prostora što utječe i na sliku odgojitelja o istom te se često u praksi vanjskom prostoru ne pridaje dovoljno važnosti. Stoga će se u nastavku rada prikazati uređenje unutarnjeg i vanjskog prostorno-materijalnog okruženja mješovite jasličke skupine.

3.2.1. Unutarnje prostorno-materijalno okruženje

Istaknuta važnost socijalnog okruženja, naročito vršnjaka u konstruiranju odnosno sukonstruiranju dječjeg znanja daje odgojiteljima smjernice za kreiranje istog. Mlinarević (2004) navodi dva osnovna načela za pripremanje okruženja po mjeri svakog djeteta, a to su da dijete stvara vlastito znanje na osnovu vlastitog iskustva i u interakciji sa svijetom. Gandini (1998; prema Slunjski, 2006) ističe važnost socijalnog grupiranja djece i omogućavanje njihovog druženja u manjim grupama koja im omogućuje pregovaranje i dinamičnu komunikaciju. Jacobs (2001) govori o važnosti pripreme poticajnog okruženja koje će djetetu omogućiti aktivno sudjelovanje u vlastitom učenju. Smjernice za samouređenje prostora navedene su u priručniku za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (NCVVO, 2012) te kažu kako prostor odgojnih skupina treba biti podijeljen u manje prostorne cjeline odnosno centre aktivnosti koji djecu pozivaju na grupiranje u manje skupine, s čime se slažu i mnogi autori (Lemajić i sur., 2019; Miljak, 2000; Hansen i suradnici, 2004). Čime se pridonosi kvaliteti njihove interakcije, a materijali trebaju biti pregledni i logično, i svrsishodno ponuđeni, Stokes Szanton (2005) dodaje, topli, primamljivi, čisti i sigurni. Isenberg i Jalongo (1997; prema Mlinarević, 2004) iznose pet kriterija za dizajniranje prostora usmjerenog na dijete. Prvi je način kojim okruženje šalje poruku djetetu o njegovu željenom ponašanju poput kretanje, kreativno izražavanje, načini interakcije. Drugi je lakoća nadgledanja, treći dostupnost materijala, četvrti razlike u viđenju prostora i peti protočnost. Hansen i suradnici (2004), Tankersley (2012), nadalje ističu kako sam razmještaj namještaja uvjetuje korištenje prostora te utječe na kretanje, sigurnost, razinu buke kao i način promatranja djeteta. Za njih soba dnevnog boravka pripada

djeci, njihovom radoznom istraživanju, ali i poštovanju i čuvanju materijala, igračkaka. Kako bi djeci olakšali brigu i sortiranje igračkaka nakon igre potrebno je centre i kutije s materijalima označiti. Važno je također prilikom razmještaja centara u sobi dnevnog boravka (u daljnjem tekstu SDB) voditi računa o tihim i glasnim aktivnostima (Stokes Szanton, 2005, Tankersley, 2012). Prostor jaslica trebao bi biti bogat poticajima koji će djeci omogućiti istraživanje putem različitih osjetnih sustava koji će istovremeno izazvati interes i fascinaciju (Budisavljević, 2015). Nastavlja, djeci treba biti omogućeno manipuliranje predmetima kroz rastavljanje, bacanje, šuškanje, skrivanje i traženje te rješavanje problema putem pokušaja i pogrešaka.

Vodeći se svime navedenim u nastavku će biti prikazano prostorno- materijalno okruženje mješovite jasličke skupine u dobi od 1 do 3 godine u kojoj su odgojiteljice nastojale primijeniti navedene smjernice za uređenje prostora po mjeri djeteta. Prostor koji će djecu poticati na slobodno istraživanje i organiziranje vremena i igre.

Prema Slunjski (2008), prostorno okruženje vrtića treba biti ugodno i što više sličiti obiteljskom tako da svako dijete može pronaći mirno, udobno i sigurno mjesto za opuštanje, odmor, druženje i razonodu. Takvo mirno i udobno mjesto za Lemajić i suradnice (2019) predstavlja i kutak osame koji je bitan jer omogućuje povremeno povlačenje djeteta.

U odgojnoj skupini Cipelići takav centar naziva se mirni centar u kojem su djeci ponuđene mekane spužve za odmor, slikovnice i rekviziti za pričanje priča (Slika1). Taj se prostor ujedno koristi i za dramatizacije djece i odgojiteljica (Slika 2).

Slika 1. *Aktivnosti listanja slikovnica*



Slika 2. *Samoorganizirajuća igra, dramatizacije priča*



Lemajić i suradnice (2019) ističu važnost prisutnosti slikovnih i pisanih poruka u svrhu osvještavanja djece o važnosti pisanog i govorenog jezika koje prate njihov govorni razvoj. Upravo je to poticaj da se priče i razne gestovne igre slikovno izlažu djeci, što im daje priliku da sami prorađuju i nadograđuju poznate im priče i pjesme bez intervencije odgojiteljica (Slika 3).

Slika 3. *Slikovni prikazi gestovne pjesme i priče*



U nastavku predprostora mirnog centra smješten je svjetlosni stol s rekvizitima za istraživanje transparentnosti materijala (Slika 4) te manipuliranje i nizanje na linije raznih oblika (Slika 5). Slika 5 prikazuje dječaka kako otkriva transparentnost kamena gledajući kroz njega.

Dokumentiranjem takvih i sličnih aktivnosti odgojiteljice primjećuju dječji interes te izrađuju svjetlosni stol i dodaju nove materijale za istraživanje fenomena transparentnosti.

Slika 4. *Istraživanje transparentnosti materijala*



Slika 5. *Aktivnosti nizanja materijala na linije raznih oblika*



U blizini sanitarnog čvora smješten je likovni centar. Aktivnosti nuđene u likovnom centru svoj djeci, a naročito jasličkoj koja tek započinju s otkrivanjem mogućnosti likovnog izražavanja, pruža radost, uzbuđenje i zadovoljstvo. Glavna mu je svrha poticanje kreativnosti, radoznalosti, inicijative i mašte (Hansen i sur., 2004). U ovom centru djeca intenzivno istražuju kroz čitav niz materijala stoga je važno da odgojitelji vode računa o mnoštvu materijala i njihovoj dostupnosti. Kroz grafičko otiskivanje raznih oblika djeca su pokazala interes za geometrijske oblike te je interes produbljen unošenjem poticaja u druge centre.

Slika 6. *Likovno izražavanje i istraživanje*





Svoja prva iskustva istraživanja i opažanja svijeta dijete dobiva putem osjetilnih podražaja stoga je igra i učenje putem istraživanja rastresitih materijala od velike važnosti. Osim taktalnog iskustva, dijete korištenjem raznih alata pokušajima punjenja i pražnjenja posuda rješava probleme poput, na koji način i kojim alatom napuniti posudu, koliko je količine potrebno da bi se pojedina posuda napunila kao i radost promatranja materijala koji klizi niz kosinu. U skupini Cipelići rastresiti materijali ponuđeni su u sklopu teme farma te je velikim dječjim interesom postao svakodnevni materijal u skupini, a praćenjem dječjeg interes postepeno se centar i nadograđivalo (Slika 7).

Slika 7. Igra istraživanja rastresitog materijala





U nastavku senzomotornog centra redovito se izmjenjuj različiti materijali i podloge (Slika 8) koje osim djelovanja na osnovne receptore djeluju i na razvoj ravnoteže. Na tu je sposobnost moguće djelovati od najranije dobi stoga je važno da i u unutarnjim prostorima odgojitelji vode računa o tome.

Slika 8. *Senzomotoričke aktivnosti*



Na senzomotorički centar nastavlja se glazbeni centar čija svrha je utjecanje na djetetove glazbene sposobnosti, na koje najveći utjecaj ima okolina. Prirodno razvijanje glazbenih sposobnosti potrebno je poduprijeti poticajnim glazbenim okruženjem (Starc i sur., 2004). Glazba se prema Hansen i suradnicima (2004) koristi da smiri, utješi, zabavi i razveseli djecu, a djeca su njeni spontani stvaratelji. Ona pomaže u socijalizaciji djece, spoznajnom i motoričkom razvoju kao i govoru. Lemajić i suradnice (2019) smatraju da razni materijali poput drva, metala, čepova mogu zamijeniti instrumente te poticati aktivno istraživanje zvuka. Upravo se preko raznovrsno izrađenih poticaja u glazbenom centru nastoji poticati zvučnu osjetljivost, osjećaj za ritam, tempo i dinamiku (Slika 9).

Slika 9. Igra i istraživanje u glazbenom centru



Centar građenja osim same manipulacije različitim kockama pruža djeci mogućnost rješavanja problema (Stokes Szanton, 2005). Poput, kako nataknuti kocku na kocku, kako izgraditi visoki toranj, garažu. Kako napraviti cestu ili farmu (Slika 10). U centru građenja djeca kao i u ostalim centrima razvijaju socijalne i komunikacijske vještine, znanje o prirodi, matematici te razvijaju motoričke vještine. Uče što je visina, oblik, koordiniraju pokrete oko ruka te uče sortirati i pospremati stvari po završetku igre (Hansen i sur. 2004). Iako je to centar u kojem odgojitelji najmanje interveniraju, praćenjem dječjih interesa moguće ga je unaprijediti unošenjem prirodnih materijala, izradom kosina, kućica. U svakodnevnoj igri djeca navedene jasličke skupine pokazala su interes za domaće životinje stoga su odgojiteljice podržale dječji interes dodajući prirodne materijale kojima su životinje okružene te zajedničkom izradom farme (Slika 11.)

Slika 10. Igra građenja



Slika 11. Igra "farma"





Na primjerima gradnje tornja (Slika 10) može se vidjeti suradnja djece. Jedan poseban oblik suradničke igre upravo je igra pretvaranja ili simbolička igra. To je vrsta igre u kojoj dijete koristi predmet ili osobu kao simbol nečeg drugog (Starč i sur., 2004). Prema istim autoricama gledamo li društvenu komponentu igre u simboličkoj igri, kao i ostalim igrama, od najranije dobi vidljivo je nekoliko razina igre. Promatranje drugih u igri ili samostalna igra, usporedna igra, nesvjesna i svjesna, pa sve do socijalne i povezujuće igre u kojoj započinje komunikacija i izmjenjivanje igračaka. U simboličkoj igri djeca zamišljaju svoje i tuđe emocije te ih reprezentiraju kroz igru prikazujući različite odnose i scenarije. U njoj se razvijaju različiti mentalni procesi kao što su: simbolička funkcija, mišljenje, pamćenje, imaginacija, govor, kreativnost i druge kognitivne funkcije. U kontekstu simboličke igre djeca prerađuju razne društvene situacije poput, kuhanja, obiteljskih odnosa i raznih zanimanja. Simbolička igra pomaže djeci u razumijevanju spolnih uloga, društvenih pravila te kulture odraslih i djece. (Duran, 2003; Petrović – Sočo, 2014).

Obiteljski centar, koji se sastoji od kuhinje, s primjerenim materijalima i lutaka, djecu potiče na simboličku igru. Odgojitelji u ovom centru doprinose bogatom opskrbom stvarnih i „kao da“ materijala koji djeci pružaju priliku za manipuliranje, istraživanje i iskustveno učenje (Slika 12).

Slika 12. Igra u obiteljskom centru



U priručniku za samovrednovanje (NCVVO, 2012) navedeno je kako didaktička sredstva i pomagala moraju zadovoljiti sve zadaće koje se ostvaruju u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Trebaju biti razvojno primjerena, pedagoški promišljena, funkcionalna, privlačna i raznovrsna.

Stolno-manipulativni centar nalazi se u središtu sobe te čini poveznicu svih centara i dječjih interesa. U tom centru odgojitelji doprinose izradom poticaja imajući u vidu dječje interese i razvojne potrebe. U ovom slučaju to su poticaji koji pomažu djeci u upoznavanju domaćih životinja (Slika 13) i geometrijskih oblika (Slika 14) te poticaji koji pospješuju razvoj mišića ruku i šake te fine motorike (Slika 15) već ranije opisane.

Slika 13. Igre upoznavanja domačih životinja



Slika 14. Igre upoznavanja geometrijskih oblika





Slika 15. Aktivnosti poticanja fine motorike



3.2.2. Vanjsko prostorno-materijalno okruženje

Hansen i suradnici (2004) smatraju kako je vanjski prostor svojevrsna nadogradnja, nadopuna unutarnjeg prostora. Iste autorice smatraju da igra na otvorenom prostoru pridonosi prirodnoj radoznalosti i dječjoj radosti. Jedna od najvažnijih uloga otvorenog prostora je poticanje tjelesnog razvoja i napretka jer kako autorice ističu, otvoreni prostor djeci daje veću slobodu u kretanju, izražavanju koristeći organizirani prostor ali i u samoorganiziranju vlastitih aktivnosti. Otvoreni prostor potiče razvoj velikih mišića ujedno i olakšava dječju svjesnost o vlastitim tijelima i njihovim mogućnostima (Hansen i sur., 2004; Valjan Vukić, 2012). Potiče djecu na međusobno druženje i razvoj samopouzdanja. Boravak na otvorenome pozitivno utječe na produblјivanje dječje znatiželje, zadržavanje pažnje, veću moć opažanja i izaziva prirodnu radoznalost i propitivanje uzročno-posljedičnih veza čime se prirodno potencira i razvoj jezika, mašte i kreativnosti (McClintic i Petty, 2015).

Utjecaj na cjelokupan razvoj i dobrobit, kojeg boravak na vanjskom prostoru omogućava zahtjeva određene pripreme te sam pristup otvorenom prostoru nije dovoljan. Kvalitativno istraživanje McClintic i Petty (2015) pokazuje kako je jednako važno način na koji odrasli koriste i organiziraju vanjski prostor, pri čemu ključnu ulogu igraju stavovi odgojitelja vezani uz boravak djece na otvorenom. Nadalje navode kako promatrani odgojitelji smatraju da je njihova primarna uloga prilikom boravka na otvorenom osiguravanje sigurnosti djece, poštivanja pravila, čuvanja igračkaka. Vanjski prostor daje priliku odgojiteljima za unapređenje odgojno-obrazovnog rada i prilagođavanju novonastalim situacija poput pandemije covid-19 koja je odgojitelje ponukala na promišljanje o potrebi revidiranja odgojno-obrazovne prakse (Krivec i Rogulj, 2022). Poput unutarnjeg prostora i na vanjskom je prostoru potrebno organizirati centre aktivnosti koji omogućavaju grupiranje djece i različite vrste aktivnosti (Hansen i sur., 2001; McClintic i Petty, 2015).

Jedan od centara, smatraju Hansen i suradnici (2001), trebalo bi biti igralište s prostorom za raznovrsno kretanje poput, penjanja, provlačenja. Takav prostor odgojiteljice skupine Cipelići organizirale su na travnatoj površini (Slika 16), na kojoj se izmjenjuju razni poligoni pomoću kojih djeca razvijaju ravnotežu i koordinaciju na koju, prema Starc i suradnicima (2004), najviše možemo utjecati u jasličkoj dobi.

Slika 16. Igra na motoričkom poligonu



Koristeći dijelove poligona djeca samoorganiziraju igru prema vlastitom interesu. Dječak uzima ljestve i kao vatrogasac postavlja ih na zid, pri čemu izmjenjuje njihovu veličinu i kosinu postavljanja te dolazi do vlastitih zaključaka i konačnog cilja, postavljanje ljestava i penjanje po njima (Slika 17).

Slika 17. Samoorganizirana igra ljestvama



U nastavku travnate površine nalazi se lopta fiksirana pomoću gumene trake koja djeci pomaže u aktiviranju i razvijanju unutarnjih receptora (Slika 19).

Slika 19. *Igra fiksiranom loptom*



Neki od poželjnih centara, koje navode Hansen i suradnici (2001), svakako je prostor za igru pijeskom kojeg su odgojitelji osmislili u suradnji s roditeljima koji su doprinijeli nabavom gume i pijeska te prostor za vožnju (Slika 20).

Slika 20. *Prostor za igru pijeskom i vožnju*



Također sugeriraju i prostor s malim vrtom u kojem će djeca saditi i promatrati rast biljaka tijekom dužeg perioda. U skupini Cipelići djeca sade biljke koje su smještene na pokretnom stalku kako bi se cjelokupan prostor mogao reorganizirati prema potrebama i

interesima djece. Dio je mirnog centra u kojem se djeca mogu osamiti ili organizirati vlastite igre (Slika 21).

Slika 21. *Prostor za mirne aktivnosti*

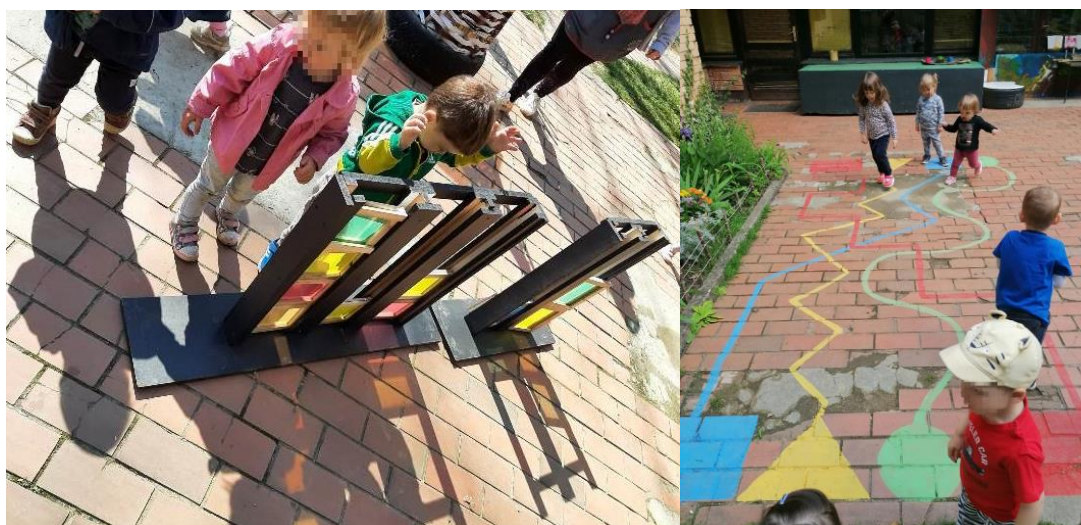


Upravo prostor za mirne aktivnosti Hansen i suradnici (2001), osim za odmor, predviđaju i za aktivnosti koje se mogu spojiti s aktivnostima iz SDB. Promatrajući dječji interes i vodeći se spomenutim smjericama, odgojiteljice nadograđuju postojeće stanje poticajima za istraživanje transparentnosti, geometrijskih oblika te boja (Slika 23), poštujući interese djece iz susjedne skupine s kojima dijele vanjski prostor. Spomenuti prostor, s obzirom na blizinu sanitarnog čvora, odgojiteljice koriste i za organiziranje raznih likovnih aktivnosti (Slika 22).

Slika 22. *Likovne aktivnosti u mirnom prostoru*



Slika 23. *Istraživanje transparentnosti, geometrijskih oblika i boja*



„Vanjski prostor u djeci razvija ljubav prema ljepoti. Djeca uče svim svojim osjetilima: Uživaju u mirisu cvijeća, glasanju zrikavaca i suncu na svom licu; drugim riječima, postaju svjesna prostora i prirodnih događaja oko sebe.“ (Hansen i sur., 2004, str. 186)

4. Metodologija istraživačkog rada

4.1. Problem i cilj istraživanja

Iz dosadašnjeg pregleda literature zaključuje se kako je kvaliteta prostorno-materijalnog okruženja imperativ u kvaliteti cjelovitog razvoja djece u odgojno-obrazovnim ustanovama. Također saznaje se da se prostorno-materijalno okruženje odnosi na fizičko i socijalno okruženje, a kakvo će ono biti ovisi o implicitnim pedagogijama odgojitelja koji su nosioci odgojno-obrazovnog rada svojih skupina. Ovim istraživanjem pokušat će se dati uvid u trenutne stavove odgojitelja o važnosti kreiranja poticajnog prostorno-materijalnog okruženja u jaslicama.

Kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa prepoznatljiva je u odgojiteljevim implicitnim pedagogijama koji, da bi kreirao poticajno okruženje, treba biti upoznat s novom slikom djeteta, načinima na koje dijete uči i stupnjevima njegovog razvoja. Odgojitelj koji uvažava sve navedeno kreirat će poticajan prostor koristeći materijale i raspoređujući ih tako da potiče djetetov cjelovit razvoj podržavajući njegovu samostalnost u odabiru materijala, suradnika i vremena svog učenja. Mnogi autori smatraju da razina kvalitete odgojiteljevog rada leži u profesionalnom usavršavanju naročito kroz samorefleksiju i refleksivnu praksu (Ljubetić, 2007; Petrović–Sočo, 2011, Slunjski, 2011, 2006; Šagud, 2011; Tankersley, 2012; Vujičić, 2011) . Stoga ćemo koristiti tri kriterija kako bi procijenili stavove odgojitelja o važnosti kreiranja poticajnog prostorno-materijalnog okruženja. To su: slika o djetetu, kvaliteta materijala te razina profesionalnog usavršavanja. Temeljem navedenog definirana su istraživačka pitanja:

1. Utvrditi kakvu sliku odgojitelj ima o djetetu u dobi od 1 do 3 godine.
2. Utvrditi kvalitetu i dostupnost materijala koje odgojitelj nudi djeci.
3. Utvrditi na koji način se odgojitelji profesionalno usavršavaju.
4. Utvrditi postoji li razlika u stavovima odgojitelja ovisno o dobi, radnom iskustvu i odgojnoj skupini u kojoj rade.

4.2. Hipoteze istraživanja

Nulta hipoteza temelji se na pretpostavci da ne postoje statistički značajne razlike u stavovima odgojitelja prema slici o djetetu, ponudi materijala i oblicima profesionalnog usavršavanja s obzirom na dob, radno iskustvo i odgojnu skupinu u kojoj rade.

Sukladno nultoj hipotezi postavljene su sljedeće podhipoteze.

H 1. Postoji statistički značajna razlika u odnosu na dob, godine radnog staža i odgojnu skupinu u kojoj odgojitelj radi i stav odgojitelja o slici o djetetu.

H 2. Postoji statistički značajna razlika u odnosu na dob, godine radnog staža i odgojnu skupinu u kojoj odgojitelj radi i stav odgojitelja o kvaliteti i dostupnosti materijala koje nude djeci.

H 3. Postoji statistički značajna razlika u odnosu na dob, godine radnog staža odgojnu skupinu u kojoj odgojitelj radi i stav odgojitelja o oblicima i učestalosti njihovog profesionalnog usavršavanja.

4.3. Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika u provedenom istraživanju čini 104 odgojitelja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz područja Republike Hrvatske. Metodom slučajnog uzorka uz korištenje tehnike „snježne grude“ (Goodman, 1961), ukupan broj ispitanika čini 99% ($f=103$) ispitanika ženskog spola i 1% ($f=1$) ispitanika muškog spola. S obzirom na to da je u uzorku samo 1 ispitanik muškog spola što nije reprezentativni uzorak neće se više pažnje pridavati uspoređivanju stavova muškog i ženskog spola. Istraživanjem je obuhvaćeno najviše ispitanika u dobi od 31 do 40 (29,8%, $f=31$) i 41 do 50 godina (29,8%, $f=31$), dok je ispitanika od 20 do 30 godina (21,2%, $f=22$) i starijih od 50 (19,2%, $f=20$) obuhvaćeno nešto manje. Ispitivanjem je utvrđeno kako najviše ispitanika ima 11 do 20 godina (38,5%, $f=40$) radnog staža, zatim redom od 0 do 5 (19,2%, $f=20$), od 21 do 30 (15,4%, $f=16$), od 6 do 10 (11,5%, $f=12$), od 31 do 40 (10,6%, $f=11$) i najmanje više od 40 (4,8%, $f=5$) godina radnog staža. Radi dobivanja boljeg uvida u stavove odgojitelja u uzorak istraživanja uključeni su odgojitelji koji rade u jasličkim i vrtićkim odgojnim skupinama. Utvrđeno je da većina ispitanih odgojitelja radi u vrtićkoj odgojnoj skupini

(64,4%, $f=67$) dok manji broj (35,6%, $f=37$) radi u jasličkoj odgojnoj skupini. Što se može argumentirati većim brojem vrtićkih skupina u odnosu na jasličke skupine.

4.4. Mjerni instrument

Istraživanje je provedeno online anketnim upitnikom kojeg su odgojitelji međusobno dijelili nakon što su ga primili od istraživača, takozvana metoda snježne grude. To je neprobabilistička metoda u kojoj postojeći ispitanici u istraživanju upućuju na druge ispitanike koje mogu uključiti u istraživanje (Goodman, 1961). Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno, a samo ispunjavanje anketnog upitnika anonimno.

Anketni upitnik osmišljen je u svrhu ovog istraživanja (Prilog 1) u skladu s ciljem samog istraživanja. Sastoji se od 5 dijela. U prvom dijelu ispitanika se obavještava o samoj anketi, njenoj namjeni odnosno cilju i načinu ispunjavanja. U drugom dijelu od ispitanika se traže osnovni podaci o spolu, dobi, godinama radnog staža i odgojnoj skupini u kojoj radi. Treći dio sastoji se od 9 pitanja putem kojih će se zaključiti kakva je odgojiteljeva slika o djetetu jasličke dobi. Ispitanici su svoj odgovor vrednovali na Likertovoj ljestvici od pet stupnjeva od 1. u potpunosti se ne slažem, 2. ne slažem se, 3. niti se slažem niti se ne slažem, 4. slažem se, 5. u potpunosti se slažem. U četvrtom dijelu upitnika nalazi se 7 pitanja koja za cilj imaju saznati koju vrstu materijala odgojitelji nude djeci jasličke dobi te učestalost njihove dostupnosti djeci. Unutar svakog pitanja ponuđeno je više materijala čiju su upotrebu i dostupnost ispitanici vrednovali na Likertovoj ljestvici od pet stupnjeva pri čemu su 1. nikad, 2. skoro nikad, 3. rijetko, 4. često, 5. redovito. Posljednji peti dio upitnika sastoji se od dva pitanja od kojih se prvi sastoji od tri ponuđena oblika stručnog usavršavanja uz mogućnost vrednovanja na Likertovoj ljestvici od pet stupnjeva pri čemu su 1. nikad, 2. skoro nikad, 3. rijetko, 4. često, 5. redovito, te drugo pitanje otvorenog tipa. Cilj petog dijela upitnika je dobiti uvid u stavove ispitanika o vrstama stručnog usavršavanja u kojima oni najčešće sudjeluju kao i vrsti stručnog usavršavanja koje oni smatraju najkorisnijim za rad s djecom jasličke dobi.

Obrada podataka provedena je primjenom statističkog programa IBM Statistical Program for Social Scientists (SPSS, verzija: 28.0.1.1)

4.5. Rezultati i rasprava

Za stvarne promjene u odgojnoj-obrazovnim institucijama smatra Slunjski (2006) potrebno je 3 - 5 godina intenzivnog rada, a za radikalne i više. Promjene o kojim Slunjski (2006) govori, promjene su odozdo prema gore odnosno promjene koje će ići od praktičara i kojima će se mijenjati odgojno-obrazovna praksa u predškolskim ustanovama. Od odgojitelja se očekuje pomak od tradicionalnog odgojno-obrazovnog rada kojem, za razliku od suvremenog, nedostaje demokratičnosti i fleksibilnosti (Slunjski, 2006). Mnogi autori (Miljak, 1996; Petrović - Sočo, 2011; Slunjski, 2006, 2011) smatraju kako odgojitelji svojom implicitnom pedagogijom izravno utječu na kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa, a proporcionalno s time, na kvalitetu odgoja i obrazovanja djece u predškolskim ustanovama. Slunjski (2006) u akcijsko-etnografskom istraživanju primjećuje potrebu odgojiteljica za usmjeravanje dječje pažnje na učenje iz okoline na način kako one smatraju vrijednim i poželjnim pritom ne podržavajući prirodu učenja djece kroz vlastito iskustvo samostalnim kreiranjem procesa učenja. Zaključuje kako je u stvaranju vrtića zajednice koja uči najteže mijenjati implicitnu pedagogiju odgojitelja.

Ovim istraživanjem htjelo se dobiti uvid u implicitne pedagogije ispitanih odgojitelja i vidjeti razlikuju li se od onih opisanih od strane autorice Slunjski (2006) promatrane u akcijsko-etnografskom istraživanju, koje je za cilj imalo stvoriti zajednice koje uče koje za cilj imaju „...promoviranje autonomije,...učenja djece te osposobljavanje djece za upravljanje procesom učenja“ (str. 135). Vodeći se slikom o djetetu kao važne komponente odgojiteljeve implicitne pedagogije istražili smo kakvu sliku o djetetu imaju ispitani odgojitelji.

Vrednujući svoje odgovore na Likertovoj ljestvici od pet stupnjeva 72,1 % ($f=75$) ispitanika slaže se da je dijete kreator vlastitog znanja već od jasliske dobi, od kojih 40,4% ($f=42$) ispitanika u potpunosti se slaže, a 31,7% ($f=33$) ispitanika se slaže s tvrdnjom (Tablica 1). Njih 81,7% ($f=85$) u potpunosti se slaže, a njih 15,4% ($f=16$) slaže se da djeca vlastitim iskustvom uče već od jasliske dobi (Tablica 2).

Tablica 1.*Dijete je kreator vlastitog znanja već od jasljičke dobi*

Odgovor	Frekvencija	%	Kumulativni %
u potpunosti se ne slažem	2	1,9	1,9
ne slažem se	10	9,6	11,5
ni se slažem ni se ne slažem	17	16,3	27,9
slažem se	33	31,7	59,6
u potpunosti se slažem	42	40,4	100,0
Ukupno	104	100,0	

Dok se 57,7% ($f=60$) ispitanika u potpunosti slaže da su odgojitelji pomagači jasljičkom djetetu u učenju, a njih 35,6 % ($f=37$) slaže se s tvrdnjom (Tablica 3). Nešto manje ispitanika slaže se s tvrdnjom da su vršnjaci pomagači jasljičkom djetetu u učenju, njih 38,5% ($f=40$) dok se u potpunosti slaže 44,2% ($f=46$) ispitanika (Tablica 4).

Tablica 2.*Djeca vlastitim iskustvom uče već od jasljičke dobi*

Odgovor	Frekvencija	%	Kumulativni %
u potpunosti se ne slažem	2	1,9	1,9
ne slažem se	0	0,0	1,9
ni se slažem ni se ne slažem	1	1,0	2,9
slažem se	16	15,4	18,3
u potpunosti se slažem	85	81,7	100,0
Ukupno	104	100	

Tablica 3.*Odgojitelji su pomagači jasljičkom djetetu u učenju.*

Odgovor	Frekvencija	%	Kumulativni %
u potpunosti se ne slažem	1	1,0	1,0
ne slažem se	2	1,9	2,9
ni se slažem ni se ne slažem	4	3,8	6,7
slažem se	37	35,6	42,3
u potpunosti se slažem	60	57,7	100,0
Ukupno	104	100,0	

Tablica 4.*Vršnjaci su pomagači jasljučkom djetetu u učenju*

Odgovor	Frekvencija	%	Kumulativni %
u potpunosti se ne slažem	1	1,0	1,0
ne slažem se	6	5,8	6,7
ni se slažem ni se ne slažem	11	10,6	17,3
slažem se	40	38,5	55,8
u potpunosti se slažem	46	44,2	100,0
Ukupno	104	100,0	

Pitanje o ulozi matičnog odgojitelja nije dalo konkretne odgovore jer najviše njih (36,5%, $f=38$) ni se slaže ni se ne slaže s tvrdnjom, 46,2% ($f=48$) ispitanika slaže se i u potpunosti se slaže dok se njih 17,3% ($f=18$) ne slaže i u potpunosti ne slaže s navedenom tvrdnjom (Tablica 5).

Tablica 5.*Jasljučka djeca najviše nauče od matičnih odgojitelja*

Odgovor	Frekvencija	%	Kumulativni %
u potpunosti se ne slažem	3	2,9	2,9
ne slažem se	15	14,4	17,3
ni se slažem ni se ne slažem	38	36,5	53,8
slažem se	27	26,0	79,8
u potpunosti se slažem	21	20,2	100,0
Ukupno	104	100,0	

Samostalno kreiranje procesa učenje od strane djece u jasljučkim odgojnim skupinama, 43,3% ($f=45$) ispitanika odabralo je tvrdnju ni se slaže ni se ne slaže s tvrdnjom, a podjednako se ne slažu (25%, $f=27$) i slažu (30,8%, $f=32$) s navedenom tvrdnjom (Tablica 6).

Gleda li se teorija koja kaže da je dijete kreator vlastitog znanja, da uči vlastitim iskustvom od najranije dobi, da su odgojitelji i djeca pomagači i sukreatori odgojno-obrazovnog procesa može se zaključiti da su ispitanici upoznati s novom slikom djeteta odnosno s teorijom o akciji (Slunjski, 2006).

Tablica 6.*U jasličkim odgojnim skupinama djeca samostalno kreiraju proces učenja*

Odgovor	Frekvencija	%	Kumulativni %
u potpunosti se ne slažem	5	4,8	4,8
ne slažem se	22	21,2	26,0
niti se slažem niti se ne slažem	45	43,3	69,2
slažem se	22	21,2	90,4
u potpunosti se slažem	10	9,6	100,0
Ukupno	104	100,0	

Sljedeći skup odgovora bio je usmjeren prema samoprocjeni odgojitelja o teoriji u akciji. S tvrdnjom da zbog sličnosti razvojnih karakteristika djece jasličke dobi izostaje potreba za individualizacijom odgojno-obrazovnog rada ne slaže se 25% ($f=26$), a u potpunosti se ne slaže 23,1% ($f=24$) ispitanika, njih 24% ($f=25$) niti se slaže niti se ne slaže s tvrdnjom (Tablica 7). Iako se 48,1 % ($f=50$) ispitanika ne slaže s tvrdnjom, veći dio ispitanika nema stav ili se slaže s tvrdnjom te smatra kako s djecom jasličke dobi nema potreba individualizirati odgojno-obrazovni rad. Za Miljak (2000) gledanje na dijete kao individualnu i razboritu osobu predstavlja načelo odgojno-obrazovnog rada s djecom. U Nacionalnom kurikulumu (NKRPOO, 2015) također stoji kako je u planiranju kurikuluma važno pratiti, promatrati i razumjeti djecu te u skladu s tim pripremiti okruženje koje je u skladu s individualnim različitostima djece (različitim interesima, mogućnostima, potrebama, predznanjem, stilovima učenja).

Tablica 7.*Zbog sličnosti razvojnih karakteristika djece jasličke dobi izostaje potreba za individualizacijom odgojno-obrazovnog rada*

Odgovor	Frekvencija	%	Kumulativni %
u potpunosti se ne slažem	24	23,1	23,1
ne slažem se	26	25,0	48,1
niti se slažem niti se ne slažem	25	24,0	72,1
slažem se	13	12,5	84,6
u potpunosti se slažem	16	15,4	100,0
Ukupno	104	100,0	

Nadalje, 32,78% ($f=34$) ispitanika u potpunosti se slaže s tvrdnjom koja kaže da se kurikulum skupine planira na početku godine, njih 31,7% ($f=33$) slaže se s tvrdnjom (Tablica 8). Autorica Lozančić (2011) smatra kao se kurikulum odgojnih skupina razvija i mijenja te je on kurikulum u nastajanju. Sličnog mišljenja je i autorica Slunjski (2006) koja kurikulum skupine naziva kurikulumom u užem smislu koji je fleksibilan i nastaje zajedničkim sukreiranjem od strane djece i odgojitelja, stoga zaključuje da ga nije moguće planirati na početku godine već tijekom cijele godine prateći dječje interese.

Tablica 8.
Kurikulum skupine planiram na početku godine

Odgovor	Frekvencija	%	Kumulativni %
u potpunosti se ne slažem	3	2,9	2,9
ne slažem se	10	9,6	12,5
nit se slažem niti se ne slažem	24	23,1	35,6
slažem se	33	31,7	67,3
u potpunosti se slažem	34	32,7	100,0
Ukupno	104	100,0	

Potreba odgojitelja za sigurnošću djece prepoznaje se u češćem organiziranju vođenih aktivnosti slaže se i u potpunosti se slaže 34% ($f=41$) ispitanika, njih 43,3% ($f=45$) niti se slaže niti se ne slaže s tvrdnjom dok se 17,3 % ($f=18$) ne slaže i u potpunosti ne slaže s tvrdnjom (Tablica 9). Takvi stavovi ispitanika slažu se sa stavovima odgojitelja u istraživanju autorice Slunjski (2006) koja kaže kako neplaniranje aktivnosti, ne pripremanje za moguće ishode stvara jednu nesigurnost kod odgojitelja kao i potrebu odgojitelja djece jasličke dobi za pružanje sigurnosti djeci.

Unatoč poznavanju nove slike o djetetu od strane odgojitelja, ista izostaje u praksi odnosno izostaje mogućnost djeteta da bude kreator vlastitog znanja kroz iskustveno učenje u sukonstrukciji s vršnjacima i odgojiteljima, sukladno tome, unaprijed homogeno planiraju i ostvaruju kurikulum kroz vođene aktivnosti. Može se zaključiti da se stavovi ispitanika o teoriji o akciji i teoriji u akciji slažu s akcijsko-etnografskim istraživanjem autorice Slunjski (2006).

Tablica 9.

Potreba odgojitelja za sigurnošću djece prepoznaje se u češćem organiziranju vođenih aktivnosti

Odgovor	Frekvencija	%	Kumulativni %
u potpunosti se ne slažem	8	7,7	7,7
ne slažem se	10	9,6	17,3
niti se slažem niti se ne slažem	45	43,3	60,6
slažem se	29	27,9	88,5
u potpunosti se slažem	12	11,5	100,0
Ukupno	104	100,0	

U skladu s ranije navedenim bilo je potrebno ispitati povezanost nezavisnih varijabli (dob, godine radnog staža i odgojna skupina u kojoj odgojitelj radi) u odnosu na stavove vezane za sliku o djetetu. Kako bi se utvrdilo postoje li razlike u stavovima odgojitelja prema slici o djetetu s obzirom na dob, godine radnog staža i odgojnu skupinu u kojoj odgojitelj radi korištena je jednosmjerna analiza varijance (One-way ANOVA) za svaku od navedenih nezavisnih varijabli. Analizom podataka nije utvrđena statistički značajna razlika u stavovima odgojitelja prema slici o djetetu s obzirom na dob odgojitelja (Tablica 10).

Tablica 10.

Stavovi odgojitelja prema slici o djetetu s obzirom na dob odgojitelja

	Suma kvadrata	<i>df</i>	Prosjek sume kvadrata	<i>F</i>	<i>p</i>
Između grupa	0,011	3	0,004	0,010	0,999
Unutar grupa	35,902	100	0,359		
Ukupno	35,913	103			

Također nije utvrđena statistički značajna razlika u stavovima odgojitelja prema slici o djetetu s obzirom na godine radnog staža odgojitelja (Tablica 11).

Tablica 11.*Stavovi odgojitelja prema slici o djetetu s obzirom na godine radnog staža odgojitelja*

	Suma kvadrata	df	Prosjek sume kvadrata	F	p
Između grupa	1,169	5	0,234	0,660	0,655
Unutar grupa	34,744	98	0,355		
Ukupno	35,913	103			

Jednosmjerna analiza varijance za nezavisnu varijablu odgojna skupina u kojoj odgojitelj radi također nije pokazala statistički značajnu razliku u stavovima odgojitelja prema slici o djetetu (Tablica 12).

Tablica 12.*Stavovi odgojitelja prema slici o djetetu s obzirom na odgojnu skupinu u kojoj odgojitelji rade*

	Suma kvadrata	df	Prosjek sume kvadrata	F	p
Između grupa	1,127	1	1,127	3,304	0,072
Unutar grupa	34,787	102	0,341		
Ukupno	35,913	103			

Može se zaključiti da odgojitelji bez obzira na dob, godine radnog staža i odgojne skupine u kojoj rade imaju sličnu ili istu sliku o djetetu koja se razlikuje u teoriji i praksi. Postavlja se pitanje zašto je to tako. Slunjski (2006) u svome istraživanju primjećuje da nakon uvođenja prvih promjena u vrtiće i velikog skoka u motivaciji odgojitelja koji su u istraživanju sudjelovali, često dolazi do stagnacije, ali i regresije, čak i kod odgojiteljica koje su pokazale najviše motiviranosti i inicijative za promjenu. Slunjski (2006) smatra da se odgovor nalazi u kontinuiranom profesionalnom usavršavanju kroz istraživanje i mijenjanje prakse od strane praktičara za koju je bitan kontinuitet. Nameće se pitanje utječe li slika o djetetu u praksi na izbor, ponudu i dostupnost materijala u jasličkim odgojnim skupinama.

Silić (2007) navodi kako su mnoga istraživanja dokazala važnost poticajima bogatog okruženja tijekom rane dobi, naročito do treće godine života jer je tada aktivnost mozga dva puta

veća nego u odrasloj dobi. Svoja prva iskustva istraživanja i opažanja svijeta dijete dobiva putem osjetilnih podražaja. Stoga okruženje mora biti bogato multisenzornim poticajima koji će omogućiti djeci istraživanje, traženje i rješavanje problema putem pokušaja i pogrešaka (Budisavljević, 2015). Odgojitelj će osmisliti i oblikovati prostorno-materijalno okruženje u skladu s razvojnim potrebama i interesima djece, smatra Malašić (2012), samo ako njeguje sliku o djetetu kao biću bogatom potencijalima i intrinzično motiviranom za razumijevanje svijeta oko sebe. Slunjski (2006) pri dolasku u istraživane vrtiće primjećuje siromaštvo materijalima, neiskorištenost prostora te tradicionalni pristup rada s djecom. Prve i najuspješnije promijene bile su upravo vezane za obogaćivanje prostora materijalima koji će poticati dječje učenje u skladu s njihovom prirodom učenja.

Kroz pitanja željelo se utvrditi stavove odgojitelja vezane za ponudu materijala u jasličkim skupinama (Tablica 13). Ciljem jasnijeg pregleda stavova, pitanja su definirana prema starosti djece od prve, druge i treće godine.

Na pitanje koliko učestalo nude ili bi nudili jednogodišnjacima rastresite materijale poput riže, palente i kukuruza, 9,6% ($f=10$) ispitanika to ne bi nudili nikad, 13,5% ($f=14$) skoro nikad, 28,8% ($f=30$) rijetko. Kumulativni postotak ovih triju odgovora je 51,9% ($f=54$) što ukazuje da na to da više od polovice ispitanika rastresite materijale smatra neprihvatljive kao poticaj za jednogodišnjake. Nešto manje od polovice ispitanika (48,1%, $f=50$) rastresite materijale nude često ili redovito. Slunjski (2006) opisuje situacije u kojim odgojitelji koji rade u jasličkim odgojnim skupinama siromaštvo ponuđenih materijala pripisuju opasnosti koju predstavlja za djecu istovremeno ne znajući što bi se tako maloj djeci moglo ponuditi. Već se u sljedećoj godini vide znatno bolji rezultati prema kojima 65,4% ($f=68$) ispitanika dvogodišnjacima rastresite materijale nudi često i redovito. Kod trogodišnjaka vidljiviji je još značajniji porast te on raste na 79,8%, odnosno 83 ispitanika nudi rastresite materijale često ili redovito. Ovakve rezultate moglo bi se pripisati brigom o sigurnosti djece koju spominje i autorica Slunjski (2006), ali i vremenu prilagodbe na prostorno-materijalno okruženje s kojom se odgojitelji i jednogodišnjaci susreću. Slunjski (2006) smatra da bi bogato prostorno-materijalno okruženje period prilagodbe učinilo lakšim kako za djecu tako i za odgojitelje. Zbog istog rezultat nuđenja sitnijih materijala za nizanje jednogodišnjacima još je porazniji. Čak 77,9% ($f=81$) ispitanika rijetko, skoro nikad i nikad ne nudi sitni materijal za nizanje. Dvogodišnjacima ih nudi često i redovito 50% ($f=52$) ispitanika, a trogodišnjacima 79,8% ($f=83$) ispitanika. Iako je pozitivno da postotak ponude

materijala s dobi raste, zabrinjavajuće je da više od 20% djece u jasličkoj dobi neće imati priliku razvijati finu motoriku prstiju i šake za koju smo ranije spomenuli da se prema Starc i suradnici (2004) postepeno razvija od devetog mjeseca života. Sljedeći rezultati ukazuju na svjesnost odgojitelja o važnosti nuđenja multisenzornih poticaja djeci jasličke dobi. Tako 57,7% ($f=60$) ispitanika nudi ih redovito, 35,6% ($f=37$) često, dok ostalih 6,7% ($f=7$) rijetko. Visoki postotak zastupljenosti vidljiv je i kod ponude poticaja dvogodišnjacima gdje njih 5,8% ($f=6$) multisenzorne poticaje nudi rijetko, a ostalih 94,2% ($f=98$) ispitanika nudi često i redovito. Slični rezultati su i za trogodišnjake gdje 92,3 % ispitanika ($f= 96$) multisenzorne poticaje nudi redovito i često. Može se zaključiti da po pitanju multisenzornih poticaja odgojitelji na visokoj razini teoriju o akciji primjenjuju u teoriju u akciji. Rezultati su i u pogledu nuđenja poticaja za istraživanje pozitivni gdje 74% ($f=77$) ispitanika redovito ili često jednogodišnjacima nudi materijale za istraživanje. Rezultati u sljedećoj dobi pokazuju da 87,5% ($f=91$) ispitanika dvogodišnjacima nudi poticaje za istraživanje redovito i često. Pozitivan trend rasta ponude poticaja s rastom dobi nastavlja se i po pitanju nuđenja poticaja za istraživanje trogodišnjacima gdje ih 93,3% ($f=97$) ispitanika nudi redovito i često. Primjećuje se pozitivan rast ponude materijala s porastom dobi. Takav rezultat može se usporediti s istraživanjima autorice Slunjski (2006) koja i sama primjećuje siromaštvo materijalima u jasličkoj dobi. Iako Slunjski (2006) kasnije u sljedećim fazama istraživanja ne spominje napredak u ponudi materijala djece jasličke dobi već generalizira i kaže vidljiv napredak u ustanovi. Može se zaključiti da su s godinama odgojitelji osvijestili važnost ponude kvalitetnih materijala od najranije dobi koji će djecu poticati na cjelovit razvoj. Slunjski (2006, str. 139) zaključuje „...da ponuda materijala, kako u jaslicama tako i u vrtiću, ne određuje toliko kronološka (čak ni razvojna) dob djece nego stav i uvjerenje odgojitelja o njihovim mogućnostima.

Tablica 13.*Učestalost ponude materijala*

		Rastresiti materijali		Sitni materijali za nizanje		Multisenzorni poticaji		Poticaji za istraživanje	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Jednodišnjaci	Nikad	10	9,6	14	13,5	0	0,0	1	1,0
	Skoro nikad	14	13,5	22	21,2	0	0,0	4	3,8
	Rijetko	30	28,8	45	43,3	7	6,7	22	21,2
	Često	34	33,7	18	17,3	37	35,6	36	34,6
	Redovito	15	14,4	5	4,8	60	57,7	41	39,4
Dvodišnjaci	Nikad	3	2,9	6	5,8	0	0,0	0	0,0
	Skoro nikad	12	11,5	8	7,7	0	0,0	2	1,9
	Rijetko	21	20,2	38	36,5	6	5,8	11	10,6
	Često	47	45,2	34	32,7	36	34,6	36	34,6
	Redovito	21	20,2	18	17,3	62	59,6	55	52,9
Trodišnjaci	Nikad	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Skoro nikad	2	1,9	3	2,9	0	0,0	0	0,0
	Rijetko	19	18,3	18	17,3	8	7,7	7	6,7
	Često	37	35,6	46	44,2	27	26,0	29	27,9
	Redovito	46	44,2	37	35,6	69	66,3	68	65,4

Prema Slunjski (2006) jednako trajanje aktivnosti za svu djecu predškolske dobi nije primjerena jer različite aktivnosti imaju različiti potencijal za svako dijete. Ako dijete gledamo kao kreatora vlastitog znanja koji sam upravlja procesima svojeg učenja, vremenska dimenzija igra važnu ulogu. Nacionalni kurikulum (NKRPOO, 2015) ističe važnost fleksibilnosti vremena i prostora. Dostupnost materijala važna je komponenta istog. U prijašnjem iznošenju rezultata istraživanja primjećuje se da odgojitelji djeci nude materijale često no ne uvijek redovito. U nastavku će se donijeti rezultati drugog dijela upitnika vezanog za dostupnost materijala (Tablica 14).

Na pitanje koliko su često jednogodišnjacima škare dostupne, čak 71,2% ispitanika ($f=74$) odgovara s nikad ili skoro nikad dok svega jedan ispitanik škare nudi redovito. Situacija je nešto povoljnija, u dostupnosti škara dvogodišnjacima. Čak 43,3% ($f=45$) ispitanika nema dostupno nikad ili skoro nikad, a 17,3% ($f=18$) ispitanika često ili redovito. Trogodišnjacima, škare nudi 24% ($f=25$) ispitanika redovito, a 41,3% ($f=43$) često, 25% ($f=26$) rijetko, dok 9,6% ($f=10$) ispitanika škare imaju dostupne nikad ili skoro nikad. Slični rezultati odnose se na dostupnost ljepila gdje čak 59,6% ($f=62$) ispitanika jednogodišnjacima ne dozvoljavaju stalan pristup ljepilu, a njih 25% ($f=26$) rijetko. Redovito svega 1% ($f=1$) ispitanika, a često 14,4% ($f=15$) ispitanika. Dok kod dvogodišnjaka ljepilo je stalno dostupno kod 9% ($f=3$) ispitanika. Njih 20,2% ($f=21$) djeci ljepilo često čini dostupnim, dok njih 76,9% ($f=80$) rijetko, skoro nikad ili nikad ljepilo čini dostupnim. S trogodišnjacima situacija se znatno mijenja, 26% ($f=27$) ispitanika redovito ljepilo drži na dostupnom mjestu, 43,3% ($f=45$) često, dok 30,8% ($f=32$) ispitanika rijetko, skoro nikad ili nikad ljepilo ne čini dostupnim za samoinicirane aktivnosti djeci. Iz ovog dijela analiziranih rezultata može se vidjeti povezanost dostupnosti škara i ljepila kao nešto što se nudi ili ne nudi zajedno odnosno nešto što je dostupno ili nedostupno. S obzirom na to da se tek trogodišnjacima češće nude škare i ljepilo vidljivo je nepovjerenje prema mlađoj djeci odnosno nepovjerenje u njihove sposobnosti. Istraživanjem je dotaknuto i dostupnost tempera za samoinicirane aktivnosti jednogodišnjaka. Ispitanici su procijenili u 22,1% ($f=23$) da nikada nemaju dostupne tempere, 8,7% ($f=9$) skoro nikad, 24,0% ($f=25$) rijetko, 34,6% ($f=36$) često i svega 10,6% ($f=11$) redovito. Kod dvogodišnjaka dostupnost je znatno veća. Redovito i često tempere su dostupne kod 56,7% ($f=59$) ispitanika, dok 21,2% ($f=22$) ispitanika rijetko nudi temperu, a kod 22,1% ($f=23$) podjednako skoro nikad ili nikad. Kod trogodišnjaka dostupnost se povećava te njih 79,8% ($f=83$) redovito i često tempere čine dostupnim, a njih 20,2% ($f=21$) najčešće rijetko, a rjeđe skoro nikad i nikad. Dostupnost vodenih boja jednogodišnjacima, slična je dostupnosti tempera. Čak 23,1% ($f=24$) ispitanika nikad ne čini vodene boje dostupnima djeci. Njih 12,5% ($f=13$) skoro nikad, 27,9% ($f=29$) rijetko, 27,9% ($f=29$) često i svega 8,7% ($f=9$) redovito. Kod dvogodišnjaka ponovno povećanje dostupnosti gdje su vodene boje redovito dostupne 17,3% ($f=18$), često 30,8% ($f=32$), rijetko 31,7% ($f=33$), skoro nikad 11,5% ($f=12$) i nikad 8,7% ($f=9$). Kod trogodišnjaka znatno se povećava dostupnost vodenih boja. One su djeci redovito dostupne 37,5% ($f=39$), često 36,5% ($f=38$), rijetko 16,3% ($f=17$) i svega 9,6% ($f=10$) skoro nikad i nikad.

Kao i sve vještine tako i vještine likovnog izražavanja i istraživanja moguće je unaprijediti jedino redovitim iskustvom s istim (Hansen i sur.,2004).

Tablica 14.

Učestalost dostupnosti likovnih materijala

		Škare		Ljepilo		Tempere		Vodene boje		Plastelin/ tijesto	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Jednogodišnjaci	Nikad	55	52,9	37	35,6	23	22,1	24	23,1	7	6,7
	Skoro nikad	19	18,3	25	24,0	9	8,7	13	12,5	8	7,7
	Rijetko	19	18,3	26	25,0	25	24,0	29	27,9	18	17,3
	Često	10	9,6	15	14,4	36	34,6	29	27,9	36	34,6
	Redovito	1	1,0	1	1,0	11	10,6	9	8,7	35	33,7
Dvogodišnjaci	Nikad	19	18,3	18	17,3	11	10,6	9	8,7	2	1,2
	Skoro nikad	26	25,0	22	21,2	12	11,5	12	11,5	3	2,9
	Rijetko	41	39,4	40	38,5	22	21,2	33	31,7	18	17,3
	Često	15	14,4	21	20,2	39	37,5	32	30,8	36	34,6
	Redovito	3	2,9	3	2,9	20	19,2	18	17,3	45	43,3
Trogodišnjaci	Nikad	5	4,8	4	3,8	5	4,8	2	1,9	1	1,0
	Skoro nikad	5	4,8	5	4,8	4	3,8	8	7,7	0	0,0
	Rijetko	26	25,0	23	22,1	12	11,5	17	16,3	7	6,7
	Često	43	41,3	45	43,3	40	38,5	38	36,5	36	34,6
	Redovito	25	24,0	27	26,0	43	41,3	39	37,5	60	57,7

Rezultati istraživanja ukazuju na negativan trend dostupnosti materijala najmlađoj djeci. Iako se ne radi o opasnim materijalima, čini se da odgojitelji nemaju povjerenja u sposobnosti mlađe djeci koje se mogu unaprijediti jedino redovitom ponudom tempera i vodenih boja. U praksi plastelin i tijesto na dnevnoj bazi se nude djeci no jesu li oni stalno dostupni ili odgojitelji odlučuju kada će ih ponuditi. Kod jednogodišnjaka 33,7% ($f=35$) ispitanika redovito plastelin ili tijesto čini dostupnim. Njih 34,6% ($f=36$) često, 17,3% ($f=18$) rijetko, 7,7% ($f=8$) skoro nikad i

6,7% ($f=7$) nikad. Kod dvogodišnjaka ponovno povećanje dostupnosti. Njih 43,3% ($f=45$) redovito čini plastelin ili tijesto dostupni djeci, 34,6% ($f=36$) često, 17,3% ($f=18$) rijetko dok svega 4,8% ($f=5$) skoro nikad i nikad. Veći rast dostupnosti vidljiv je kod trogodišnjaka gdje 57,7% ($f=60$) ispitanika, plastelin i tijesto redovito nude. Njih 34,6% ($f=36$) često, a svega 7,7% ($f=8$) to čini rijetko ili nikad. Prema Hansen i suradnicama (2004) centar za likovno izražavanje djeci pruža radost, uzbuđenje. Potiče kreativnost i radoznalost te ako se djeci omogući prilika, vremena i slobode za istraživanje svega što on nudi ona će razviti temelje za razvoj svih ostalih sposobnosti vještina i znanja. Upravo kroz senzornu obradu naročito vidnu i taktilnu u ranim fazama slikanja, crtanja, modeliranja dječja mišićna aktivnost vodi do šaranja. Djeca jasljučke dobi nalaze se u osjetilno-kinestetičkoj fazi te je mogućnost stalnog likovnog izražavanja bitna za cjelokupni razvoj. Iako se iz istraživanja saznaje da se jasljučkoj djeci likovni materijal nudi, jednogodišnjaci se čini zapostavljenim.

Uz učestalost ponude materijala ispitivala se njihova dostupnost (Tablica 15). Upravo je Slunjski (2006) primijetila da se djeci materijali nude jednokratno ili povremeno uz stalan nadzor odgojitelja što limitira dječja iskustva s njima. To naročito primjećuje u jaslicama gdje su poticaji sklonjeni na visoke police, a slike na zidovima zalijepljene visoko kako ih djeca ne bi oštetila. Stoga možemo vidjeti važnost i razliku između ponude i dostupnosti materijala. Rezultat ponude i dostupnosti materijala kod jednogodišnjaka u manjoj mjeri se razlikuju te se rastresiti materijali češće nude nego što su dostupni za samoinicijativno korištenje. Najviše ispitanika, 33,7%, ($f=35$) rijetko materijale čine dostupnim djeci, dok 24,0% ($f=25$) to čini često, a skoro nikad 19,2% ($f=20$) te nikad 14% ($f=15$), a najmanje redovito, 8,7% ($f=9$). U usporedbi rezultata ponude i dostupnosti rastresitih materijala kod dvogodišnjak primijećeno je da se materijali češće nude no ne i značajno češće. Najviše ispitanika rastresite materijale čini dostupnima često (33,7%, $f=35$) i rijetko (33,7, $f=35$), redovito njih 22,1% ($f=23$) dok 10,6% ($f=11$) ispitanika rastresite materijale ne čini dostupnima. Kod trogodišnjaka se primjećuje neznatno veća dostupnost nego ponuda materijala. Ispitanici podjednako redovito (43,3, $f=45$) i često (42,3%, $f=44$) trogodišnjacima rastresite materijale čine dostupnima, 12,5% ($f=13$) rijetko i po 1% ($f=1$) skoro nikad odnosno nikada. Kod ponude multisenzornih poticaja jednogodišnjacima vidi se manja dostupnost nego ponuda materijala. Njih 81,7% ($f=85$) podjednako redovito i često jednogodišnjacima čini dostupnim multisenzorne materijale dok njih 14,4% ($f=15$) rijetko, a svega 3,8% ($f=4$) nikad. Kod dvogodišnjaka dostupnost je također nešto manja od ponude no i

dalje pozitivna. Čak 50,0% ($f=52$) ispitanika redovito multisenzorne materijale čini dostupnima, 37,5% ($f=39$) često, a ostalih 12,5% ($f=13$) rijetko ili nikad (1,0%, $f=1$). Kod trogodišnjaka redovita dostupnost veća je od redovite ponude multisenzornih materijala. Redovito je dostupno kod 60,6% ($f=63$) ispitanika, često kod 33,7% ($f=35$) ispitanika te rijetko kod 5,8% ($f=6$) ispitanika. Ovi rezultati također pokazuju svjesnost odgojitelja o važnosti multisenzornih poticaja u svakodnevnom radu s djecom.

Istraživanjem okoline djeca upoznaju svijet i sebe i svoje mogućnosti. Prema Hansen i suradnicama (2004) „Djeca su prirodni istraživači u aktivnoj potrazi za informacijama o svom okruženju. Promatranjem i eksperimentiranjem pokušavaju razumjeti svijet oko sebe. Urođena znatiželja djecu vodi k učenju“ (str. 207).

Odgojitelji redovito i često djeci nude poticaje za istraživanje, te se ovim istraživanjem istražilo u kojoj mjeri su oni dostupni djeci. Kod jednogodišnjaka vidljiva je velika razlika u ponudi i dostupnosti poticaja za istraživanje, svega 25,0% ($f=26$) ispitanika redovito djeci čini dostupnim poticaje za istraživanje, 33,7% ($f=35$) često, 34,6% ($f=36$) rijetko i 6,7% ($f=7$) skoro nikad te nikad, što se može povezati sa stavom velike većine odgojitelja o potrebi za sigurnošću djeteta. Kod dvogodišnjaka dostupnost je nešto manja od ponude, 39,4% ($f=41$) ispitanika redovito djeci čini dostupnim poticaje za istraživanje, 35,6% ($f=37$) često, 23,1% ($f=24$) rijetko i 1,9% ($f=2$) nikad. Kod trogodišnjaka primijećen je mali pad dostupnosti u odnosu na ponudu poticaja za istraživanje. I dalje visoki postotak (57,7%, $f=60$) ispitanika redovito djeci čini dostupnim poticaje za istraživanje, njih 29,8% ($f=31$) često, 11,5% ($f=12$) rijetko i svega 1,0% ($f=1$) skoro nikad.

Ukupni rezultati ispitanika jasno pokazuju da s porastom dobi djeteta raste i ponuda i dostupnost materijala što se može opravdati potrebom da dogledno vrijeme prođe kako bi se dijete upoznalo pa tek tada u skladu s mogućnostima i interesima djeteta nudilo materijale.

Tablica 15.*Učestalost dostupnosti materijala*

		Rastresiti materijali		Multisenzorni poticaji		Poticaji za istraživanje	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Jednodišnjaci	Nikad	15	14,4	4	3,8	4	3,8
	Skoro nikad	20	19,2	0	0,0	3	2,9
	Rijetko	35	33,7	15	14,4	36	34,6
	Često	25	24,0	43	41,3	35	33,7
	Redovito	9	8,7	42	40,4	26	25,0
Dvodišnjaci	Nikad	3	2,9	1	1,0	2	1,9
	Skoro nikad	8	7,7	0	0,0	0	0,0
	Rijetko	35	33,7	12	11,5	24	23,1
	Često	35	33,7	39	37,5	37	35,6
	Redovito	23	22,1	52	50,0	41	39,4
Trodišnjaci	Nikad	1	1,0	0	0,0	0	0,0
	Skoro nikad	1	1,0	0	0,0	1	1,0
	Rijetko	13	12,5	6	5,8	12	11,5
	Često	44	42,3	35	33,7	31	29,8
	Redovito	45	43,3	63	60,6	60	57,7

Kako bi se saznalo razlikuju li se rezultati ovisno o dobi, godinama radnog staža i odgojnoj skupini u kojoj odgojitelji rade primijenit će se jednosmjerna analizu varijance (One-way ANOVA).

Nije utvrđena statistički značajna razlika u stavovima odgojitelja prema ponudi i dostupnosti materijala s obzirom na dob odgojitelja (Tablica 16).

Tablica 16.*Stavovi odgojitelja prema ponudi i dostupnosti materijala s obzirom na dob odgojitelja*

	Suma kvadrata	df	Prosjek sume kvadrata	F	p
Između grupa	2,505	3	,835	2,571	,058
Unutar grupa	32,485	100	,325		
Ukupno	34,990	103			

Također nije utvrđena statistički značajna razlika u stavovima odgojitelja prema ponudi i dostupnosti materijala s obzirom na godine radnog staža odgojitelja (Tablica 17).

Tablica 17.*Stavovi odgojitelja prema ponudi i dostupnosti materijala s obzirom na godine radnog staža odgojitelja*

	Suma kvadrata	df	Prosjek sume kvadrata	F	p
Između grupa	1,934	5	,387	1,147	,341
Unutar grupa	33,056	98	,337		
Ukupno	34,990	103			

Jednosmjerna analiza varijance za nezavisnu varijablu odgojna skupina u kojoj odgojitelj radi također nije pokazala statistički značajnu razliku u stavovima odgojitelja prema ponudi i dostupnosti materijala (Tablica 18).

Tablica 18.*Stavovi odgojitelja prema ponudi i dostupnosti materijala s obzirom na odgojnu skupinu u kojoj odgojitelji rade*

	Suma kvadrata	df	Prosjek sume kvadrata	F	p
Između grupa	,351	1	,351	1,035	,311
Unutar grupa	34,639	102	,340		
Ukupno	34,990	103			

Može se zaključiti da odgojitelji bez obzira na dob, godine radnog staža i odgojnu skupinu u kojoj rade imaju sličan ili čak i isti stav prema ponudi i dostupnosti materijala. Upravo rezultati istraživanja potiču na nova istraživanja koja će odgovoriti na razlog pojavnosti određenih pojava. Što bi svakako u budućnosti bilo korisno detaljnije kvalitativno istražiti.

Ranije je već spomenuto kako se malo istraživača bavi vanjskim prostorom, a za Hansen i suradnice (2004) on je jednako važan te se prirodno nadovezuje na unutarnji prostor i slijedi dječje interese. Na primjeru iz prakse prikazano je jedno takvo okruženje koje je i dalje u fazi razvoja. Autorica Slunjski (2006) u svome akcijsko-etnografskom istraživanju također ne govori o vanjskom prostoru stoga ćemo rezultate istraživanja tumačiti prema dosad iznijetoj teoriji o istom. Ispitanicima je postavljeno pitanje uređuju li vanjski prostor u jednakoj mjeri kao i unutarnji kako bi saznali njihov stav o važnosti istog. Redovito vanjski i unutarnji prostor uređuje svega 8,7% ($f=9$) ispitanika, često to radi njih 46,2% ($f=48$), nešto rjeđe njih 40,4% ($f=42$), 4,8% ($f=5$) to radi skoro nikad ili nikad (Tablica 19). Iako mali postotak odgojitelja redovito uređuje vanjski prostor pozitivno je da veliki postotak to radi često ili rjeđe, a neznatan postotak njih nikad. S obzirom na to da vremenske prilike uvijek ne dozvoljavaju boravak pa tako ni uređenje vanjskog prostora što za unutarnji prostor nije slučaj, mogući je razlog manjeg postotka odabira opcije redovito. Unatoč tome, pozitivno je što 86,6% ($f=90$) ispitanika to radi, što govori o mogućnosti razvoja prakse u pozitivnom smjeru.

Tablica 19.

Povezanost uređenja unutarnjeg i vanjskog prostora.

Odgovor	Frekvencija	%	Kumulativni %
Nikad	1	1,0	1,0
Skoro nikad	4	3,8	4,8
Rijetko	42	40,4	45,2
Često	48	46,2	91,3
Redovito	9	8,7	100,0
Ukupno	104	100	

Treći kriterij kojim će se procijeniti stavovi odgojitelja o važnosti kreiranja poticajnog prostorno-materijalnog okruženja kriterij je učestalosti i oblika profesionalnog usavršavanja. Prema Slunjski (2006) osposobljavanje odgojitelja za bolje i dublje razumijevanje djece i njihovih aktivnosti ključ je podizanja kvalitete odgojno-obrazovne prakse odgojitelja. Ista autorica u svome istraživanju primjećuje kako su odgojitelji navikli na tradicionalne oblike stručnog usavršavanja kojim se odgojitelje informira i instruiira o tome što i kako trebaju raditi. Nastavlja, umjesto gotovih rješenja odgojitelje treba osposobiti za istraživanje i kontinuirano učenje i mijenjanje vlastite prakse. Takav model profesionalnog usavršavanja usmjeren je na samorefleksije i zajedničke refleksije odgojno-obrazovnih djelatnika.

Istraživanje je usmjereno na najučestalije oblike stručnog usavršavanja odgojitelja za rad s jasličkom djecom. Ponuđeni odgovori bili su jednodnevne edukacije, višednevne edukacije (moduli) i sastanci refleksivnih praktičara koje su ispitanici vrednovali na Likertovoj ljestvici od pet stupnjeva. Na jednodnevnim edukacijama redovito sudjeluje 8,7% ($f=9$) ispitanika, 31,7% ($f=33$) često, 44,2% ($f=46$) rijetko, a 15,4% ($f=16$) skoro nikad ili nikad (Tablica 20).

Tablica 20.

Učestalost sudjelovanja na jednodnevnim edukacijama

Odgovor	Frekvencija	%	Kumulativni %
Nikad	6	5,8	5,8
Skoro nikad	10	9,6	15,4
Rijetko	46	44,2	59,6
Često	33	31,7	91,3
Redovito	9	8,7	100,0
Ukupno	104	100	

Na višednevnim edukacijama (moduli) redovito sudjeluje svega 2,9% ($f=3$) ispitanika. Često 9,6% ($f=10$) ispitanika, rijetko 43,3% ($f=45$), skoro nikad i nikad 44,2% ($f=46$) ispitanika (Tablica 21).

Tablica 21.*Učestalost sudjelovanja na višednevnim (moduli) edukacijama*

Odgovor	Frekvencija	%	Kumulativni %
Nikad	21	20,2	20,2
Skoro nikad	25	24,0	44,2
Rijetko	45	43,3	87,5
Često	10	9,6	97,1
Redovito	3	2,9	100,0
Ukupno	104	100	

Na sastancima refleksivnih praktičara redovito sudjeluje 9,6% ($f=10$) ispitanika, često njih 32,7% ($f=34$), rijetko 33,7% ($f=35$), skoro nikad 10,6% ($f=11$), a nikad 13,5% ($f=14$) ispitanika (Tablica 22).

Tablica 22.*Učestalost sudjelovanja na sastancima refleksivnih praktičara*

Odgovor	Frekvencija	%	Kumulativni %
Nikad	14	13,5	13,5
Skoro nikad	11	10,6	24,0
Rijetko	35	33,7	57,7
Često	34	32,7	90,4
Redovito	10	9,6	100,0
Ukupno	104	100	

Rezultati istraživanja pokazuju da odgojitelji najrjeđe sudjeluju u višednevnim edukacijama (12,5%, $f=13$) koje za odgojno-obrazovnu ustanovu čine najveći trošak, dok podjednako sudjeluju u jednodnevnim (većinom tradicionalnim) edukacijama (40,4%, $f=42$) i sastancima refleksivnih praktičara (42,3%, $f=44$) koje u praksi organizira stručni tim vrtića.

Koje to oblike stručnog usavršavanja odgojitelji vide kao najkorisnije za rad u jaslicama saznat će se u analizi rezultata otvorenog pitanja. Temeljem odgovora odgojitelja pokušat će se donijeti zaključak biraju li odgojitelji oblike stručnog usavršavanja koji im se nude ili koje smatraju korisnim.

Kako bi se saznalo razlikuju li se rezultati ovisno o dobi, godinama radnog staža i odgojnoj skupini u kojoj odgojitelj radi primijenit će se jednosmjerna analizu varijance (One-way

ANOVA). Nije utvrđena statistički značajna razlika u stavovima odgojitelja prema obliku i učestalosti profesionalnog usavršavanja s obzirom na dob odgojitelja (Tablica 23).

Tablica 23.

Oblici i učestalost profesionalnog razvoja s obzirom na dob odgojitelja

	Suma kvadrata	df	Prosjek sume kvadrata	F	p
Između grupa	1,284	3	,428	,655	,575
Unutar grupa	64,369	100	,644		
Ukupno	65,654	103			

Također nije utvrđena statistički značajna razlika u stavovima odgojitelja prema obliku i učestalosti profesionalnog usavršavanja s obzirom na godine radnog staža odgojitelja (Tablica 24).

Tablica 24.

Oblici i učestalost profesionalnog razvoja s obzirom na godine radnog staža odgojitelja

	Suma kvadrata	df	Prosjek sume kvadrata	F	p
Između grupa	1,641	5	,328	,502	,774
Unutar grupa	64,013	98	,653		
Ukupno	65,654	103			

Nije utvrđena statistički značajna razlika u stavovima odgojitelja prema obliku i učestalosti profesionalnog usavršavanja s obzirom na odgojnu skupinu u kojoj odgojitelj radi (Tablica 25).

Tablica 25.

Oblici i učestalosti profesionalnog razvoja s obzirom na odgojnu skupinu odgojitelja

	Suma kvadrata	df	Prosjek sume kvadrata	F	p
Između grupa	,054	1	,054	,084	,773
Unutar grupa	65,600	102	,643		
Ukupno	65,654	103			

Sukladno postavljenom istraživačkom pitanju može se zaključiti da se odgojiteljeva slika o djetetu razlikuje u teoriji i praksi. Iako dijete vide kao kreatora vlastitog znanja koje uči vlastitim iskustvom od najranije dobi, unaprijed, homogeno planiraju i ostvaruju kurikulum kroz organiziranje vođenih aktivnosti koje im pružaju sigurnost u ishode kao i samu sigurnost djece. Unatoč tome redovito nude materijale kojima podržavaju novu sliku učenja djeteta, no istovremeno primijećen je negativan trend ponude i dostupnosti materijala najmlađoj djeci što ukazuje na dozu nepovjerenja prema jednogodišnjacima. Većina se odgojitelja kontinuirano profesionalno ne usavršava no oni koji to čine, najčešće sudjeluju na jednodnevnim edukacijama ili sastancima refleksivnih praktičara. Odgojiteljevi stavovi ne mijenjaju se s obzirom na dob, godine radnog staža ili odgojnu skupinu u kojoj rade.

Sukladno rezultatima istraživanja nulta hipoteza se prihvaća jer nisu pronađene statistički značajne razlike.

S obzirom na postavljenu početnu hipotezu, može se zaključiti da je prihvaćena nulta hipoteza i da se s 95% sigurnosti može tvrditi da ne postoje statistički značajne razlike u stavovima odgojitelja prema slici o djetetu, ponudi materijala i oblicima i učestalosti profesionalnog usavršavanja s obzirom na dob, radno iskustvo i odgojnu skupinu u kojoj rade. Temeljem toga odbacuju se sve podhipoteze.

4.5.1. Analiza pitanja otvorenog tipa

Posljednje pitanje odnosilo se na stručno usavršavanje odgojitelja. Pitanje otvorenog tipa koje glasi: „Navedite oblike stručnog usavršavanja koji vidite kao najkorisniji za rad s djecom jasličke dobi“ dalo je bolji uvid u mišljenje odgojitelja vezano za njihovo stručno usavršavanje.

Najučestaliji odgovor odnosi se na sastanke refleksivnih praktičara. Prijašnji rezultat potvrđuje iskaz većina ispitanika o ne sudjelovanju na takvim oblicima stručnog usavršavanja. To navodi na zaključak da za isto nemaju priliku u svojoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. Svega jedan ispitanik jednodnevne edukacije vidi kao najkorisniji oblik profesionalnog usavršavanja. Usporedimo li to s prijašnjim rezultatom u kojem 40,4% ($f=42$) ispitanika sudjeluje u jednodnevnim edukacijama može se zaključiti da odgojitelji sudjeluju u jednodnevnim

edukacijama ne jer ih smatraju najkorisnijima već jer im se oni najčešće nude. Najučestalija oblici stručnog usavršavanja prema mišljenju ispitanika su edukacije i moduli vezani za senzorne integracije, emocionalni razvoj djeteta, korak po korak, likovni izražaji i prostorno-materijalno okruženje, izmjena iskustva s praktičarima. Prema navedenom, ispitanici stručno usavršavanje povezuju direktno s podizanjem kvalitete odgojno-obrazovnog rada. To potvrđuje i Slunjski (2006) koja smatra da kroz zajedničke refleksije stupanj samokritičnosti odgojitelja raste te oni postaju sve spremniji na propitivanje i reorganiziranje načina na koji razmišljaju o vlastitoj odgojno-obrazovnoj praksi. Stoga se može zaključiti kako je spremnost na suradnju i refleksivnost esencijalna kompetencija odgojitelja. Stavovi i uvjerenja odgojitelja određuju cjelokupni odgojno-obrazovni pristup i odražavaju se na oblikovanje uvjeta za življenje djece u predškolskoj ustanovi (Slunjski, 2006).

5. Zaključak

Dijete je rođenjem predisponirano na učenje iz okoline, sukonstruiranjem, reflektiranjem i rekonstruiranjem svoga znanja. Kvaliteta prostorno-materijalnog okruženja usko je povezana s kvalitetom odgojno-obrazovnog procesa. Odgojitelji kao glavni nositelji odgojno-obrazovnog procesa snose odgovornost za njegovo kreiranje. Kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa prepoznatljiva je u odgojiteljevim implicitnim pedagogijama koji, da bi kreirao poticajno okruženje, treba biti upoznat s novom slikom djeteta, načinima na koje dijete uči i stupnjevima njegovog razvoja. Uvažavanjem svega navedenoga, odgojitelj praćenjem interesa i individualnih načina učenja svakog pojedinog djeteta kreira okruženje koje će poticati njegov cjelokupni razvoj kao aktivnog stvaratelja vlastitog znanja. S obzirom na promijene s kojima su svakodnevno suočeni, vidljiva je važnost kontinuiranog profesionalnog usavršavanja odgojitelja kroz samorefleksije i refleksije svakodnevne prakse s ciljem unapređenja iste. Kvantitativnim istraživanjem na uzorku od 104 odgojitelja pokušalo se dati uvid u trenutne stavove odgojitelja o važnosti kreiranja poticajnog prostorno-materijalnog okruženja u jaslicama kroz njihovu sliku o djetetu, ponudi i dostupnosti materijala u odgojno-obrazovnim skupinama, odabiru profesionalnog usavršavanja te se došlo do sljedećih zaključaka. Odgojiteljeve teorije o akciji razlikuje se od njihove teorije u akciji. Unatoč poznavanju nove slike o djetetu od strane odgojitelja, ista izostaje u praksi odnosno izostaje mogućnost djeteta da bude kreator vlastitog znanja, sukladno tome, unaprijed homogeno planiraju i ostvaruju kurikulum kroz vođene aktivnosti. Istovremeno, odgojitelji redovito nude materijale kojima podržavaju nove spoznaje o učenju djeteta jasličke dobi kojim ukazuju na svjesnost o važnosti istog. Primijećen je negativan trend ponude i dostupnosti materijala najmlađoj djeci što ukazuje na dozu nepovjerenja prema jednogodišnjacima. Iako nedostaje kontinuiranosti u profesionalnom usavršavanju odgojitelja, odabirom sastanaka refleksivnih praktičara kao najkorisnijim oblikom profesionalnog usavršavanja vidljivo je da odgojitelji stručno usavršavanje povezuju direktno s podizanjem kvalitete odgojno-obrazovnog rada. Odgojiteljevi stavovi ne mijenjaju se s obzirom na dob, godine radnog staža ili odgojnu skupinu u kojoj rade. Sumiranjem zaključaka prema tri postavljena kriterija za dobivanje uvida u stavove odgojitelja o važnosti kreiranja poticajnog prostorno-materijalnog okruženja u jaslicama zaključuje se da odgojitelji smatraju važnim prostorno-materijalno okruženje jaslica učiniti poticajnim te takav stav raste s porastom dobi

djeteta. Da bi isti stav bio važeći za svu djecu jasličke dobi potrebno je daljnjim akcijsko-etnografskim istraživanjima mijenjati implicitne pedagogije odgojitelja koje se odnose na sliku o djetetu najranije jasličke dobi te ih osnaživati u svakodnevnom radu s njima kroz kontinuirano unapređenje odgojno-obrazovne prakse. Ovakav zaključak poziv je institucijama i svim stručnjacima u odgojno-obrazovnoj praksi na organiziranje podrške odgojiteljima u istraživanju i mijenjanju odgojno-obrazovne prakse kroz kvalitetnije i kontinuiranije profesionalno usavršavanje.

Literatura

- Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagoški istraživanja*, 4 (2), str. 217-227.
- Babić, N., Irović, S. i Krstović, J. (1997). Vrijednosni sustav odraslih, odgojna praksa i razvojni učinci. *Društvena istraživanja*, 6 (4-5 (30-31)), str. 551-575.
- Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: D. Maleš (Ur.), *Nove paradigme ranog odgoja* (str.19-37). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu-Zavod za pedagogiju.
- Budisavljević T. (2015.) : Kako oblikovanjem okruženja razvijati suvremeni kurikulum; *Hrčak, portal znanstvenih časopisa Republike Hrvatske*. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/172748>
- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. In J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition* (pp. 146-161). New York: Cambridge University Press. Preuzeto s https://www.academia.edu/15015578/The_Zone_of_Proximal_Development_Where_culture_and_cognition_create_each_other
- Došen- Dobud, A. (1995.) *Malo dijete veliki istraživač*. Zagreb: Alineja.
- Duran, M. (2003). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N., Kuhl, P. K. (2003). *Znanstvenik u kolijevci – što nam rano učenje kazuje o umu*. Zagreb: Educa.
- Goodman, L.A. (1961). Snowball Sampling. *Annals of Mathematical Statistics*, 32, 148-170. <https://doi.org/10.1214/aoms/1177705148>
- Hansen, K.A., Kaufmann, R.K. i Walsh, K.B. (2004.). *Kurikulum za vrtiće: razvojno - primjereni program za djecu od 3 do 6 godina*. Zagreb : Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Krivec, Z., Rogulj, E. (2022). Covid - prepreka ili prilika za poboljšanje prostorno materijalnog okruženja na otvorenome. U: M. Kolar Billege, A. Letina (Ur.), *Suodnos metodičke teorije i prakse 4* (str.63-67). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

- Jacobs, G.M. (2001). Providing the scaffold: A model for early childhood/primary teacher preparation. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), str. 125-130. Preuzeto s <https://www.semanticscholar.org/paper/Providing-the-Scaffold%3A-A-Model-for-Early-Teacher-Jacobs/5a4b6ecb784a74f06aa3b10309e4c9d17010472a>
- Jukić, R. (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodnoznanstvenih i društvenih predmeta. *Pedagoški istraživanja*, 10 (2), str. 241-261.
- Jurčević-Lozančić, A. (2011). Socijalne kompetencije i rani odgoj. U: Maleš, D. (ur.) *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, str. 153-176.
- Lemajić, A., Stojanac, M. i Vukašinović, A. (2019). Pretpostavke i poticanja autonomije djelovanja i mišljenja djece . *Didaskalos: časopis Udruge studenata pedagogije Filozofskog fakulteta Osijek*, 3 (3.), 165-176.
- Malaguzzi, L. (1998) History, Ideas, and Basic Philosophy – An Interview with Lella Gandini. U: Edwards, C. P., Gandini, L., Foreman, G. ur., *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, str. 49 -97.
- Malašić, A. (2015). Dijete, odgojitelj, arhitekt – partnersko sukonstruiranje prostorno-materijalnoga okruženja dječjega vrtića. *Život i škola*, LXI (1), str.123-132.
- McClintic, S. i Petty, K., (2015). Exploring Early Childhood Teachers's Beliefs and Practices About Preschool Outdoor Play: A Qualitative Study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 36(1), str. 24-43. Preuzeto s <http://education.eng.macam.ac.il/article/4228>
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica: Persona.
- Miljak, A. (2000). Zašto su okruženje i ozračje važni u dječjem vrtiću?. *Dijete, vrtić, obitelj*, 6 (22), str. 4-8.
- Miljak, A. (2003). Razvojni kurikulum i odgojna praksa u vrtićima. U: Babić, N., Irović, S. (ur.) *Dijete i djetinjstvo – teorija i praksa predškolskog odgoja*. Osijek: Visoka učiteljska škola u Osijeku, str.235 -243

- Miljak, A. (2007). Učenje činjenjem i sudjelovanjem u zajednici profesionalnih odgajatelja. U: Previšić i dr. (ur.) *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, str. 201-214.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2008). Državni pedagoški standard. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj. Narodne novine 5/2015.
- Mlinarević, V. (2004). Vrtičko okruženje usmjereno na dijete. *Život i škola*, br. 11 (1/2004), str. 112-119.
- Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja [NCVVO]. (2012). Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.
- Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Mali profesor.
- Petrović-Sočo, B. (2011). Nova paradigma shvaćanja konteksta ustanovaranog odgoja. U: Maleš, D. (ur.) *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, str. 237-264.
- Petrović-Sočo, B. (2014). Simbolička igra djece rane dobi. *Croatian Journal of Education*, 16 (Sp.Ed.1), str. 235-251.
- Rajić, V. i Petrović-Sočo, B., (2015.). Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. *Školski vjesnik*, 64 (4), str. 603-620.
- Rinaldi, C. (2006), *In Dialogue with Reggio Emilia*. London: Routledge
- Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči*. Zagreb: Mali profesor.
- Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić zajednica koja uči, mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar Media.
- Slunjski, E. (2011). Različiti pristupi istraživanju i tvorbi kurikuluma. U: Maleš, D. (ur.) *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, str. 179-208.
- Starc, B., Čudina - Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing - tehnička knjiga.

- Stokes Szanton, E. (2005). *Kurikulum za jaslice. Razvojno-primjereni program za djecu od 0 do 3 godine*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Šagud, M. (2011). Profesionalno usavršavanje i razvoj odgajatelja. U: Maleš, D. (ur.) *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, str.267-291.
- Tankersley, D. (2012). *Teorija u praksi : priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja*. Zagreb : Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Valjan Vukić, V. (2012). Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi. *Magistra Iadertina*, 7 (1), str. 123-132.
- Vujičić, L. (2011.). Kultura vrtića- sustav koji se kontinuirano mijenja i uči; *Hrčak, portal znanstvenih časopisa Republike Hrvatske*, <https://hrcak.srce.hr/116667>
- Vujičić, L. (2011). Novi pristup istraživanju kulture vrtića. U: Maleš, D. (ur.) *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, str. 209 – 236.
- Winsler, Adam. (2003). Introduction to special issue: Vygotskian Perspectives in Early Childhood Education: Translating Ideas into Classroom Practice. *Early Education and Development - EARLY EDUC DEV*. 14. str. 253-270. 10.1207/s15566935eed1403_1.
https://www.researchgate.net/publication/249021835_INTRODUCTION_TO_SPECIAL_ISSUE_Vygotskian_Perspectives_in_Early_Childhood_Education_Translating_Ideas_into_Classroom_Practice
- Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju. Narodne novine 10/97, 107/07, 94/13, 98/19, 57/22).

Prilozi i dodaci

Prilog 1. Anketni upitnik za odgojitelje

Stavovi odgojitelja o važnosti kreiranja poticajnog prostorno - materijalnog okruženja u jaslicama

Poštovani odgojitelju/odgojiteljice,

provodim istraživanje u sklopu diplomskog rada na odgojiteljskom studiju Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu s ciljem dobivanja uvida u Vaše stavove o važnosti kreiranja poticajnog prostorno - materijalnog okruženja u jaslicama. Anketa je u potpunosti anonimna, stoga Vas molim da izdvojite nekoliko minuta i iskreno iznesete svoje stavove. Vaše iskustvo i mišljenje je izuzetno značajno.

Hvala unaprijed.

Spol

- M
- Ž

Dob

- 20 - 30
- 31 - 40
- 41 - 50
- više od 50

Godine radnog staža

- 0 - 5
- 6 - 10
- 11 - 20
- 21 - 30
- 31 - 40
- više od 40

Odgojna skupina u kojoj radite

- jaslice
- vrtić

U sljedećim tvrdnjama ocijenite stupanj svoga slaganja na skali od 1 do 5.

1. u potpunosti se ne slažem, 2. ne slažem se, 3. niti se slažem niti se ne slažem, 4. slažem se, 5. u potpunosti se slažem

Dijete je kreator vlastitog znanja već od jasljičke dobi.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Djeca vlastitim iskustvom uče već od jasljičke dobi

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zbog sličnosti razvojnih karakteristika djece jasljičke dobi izostaje potreba za individualizacijom odgojno - obrazovnog rada.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kurikulum skupine planiram na početku godine.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Potreba odgojitelja za sigurnošću djece prepoznaje se u češćem organiziranju vođenih aktivnosti.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jasljička djeca najviše nauče od matičnih odgojitelja.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Odgojitelji su pomagači jasljičkom djetetu u učenju.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vršnjaci su pomagači jaslíčkom djetetu u učenju.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

U jaslíčkim odgojnim skupinama djeca samostalno kreiraju proces učenja.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Na sljedeća pitanja odgovorite odabirom jednog od ponuđenih odgovora

Kada radite / bi radili u jaslícama koliko učestalo JEDNOGODIŠNJACIMA nudite /bi nudili:

	nikad	skoro nikad	rijetko	često	redovito
Rastresite materijale (riža, palenta, kukuruz...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sitnije materijale za nizanje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Multisenzorne poticaje (vidne, slušne, mirisne, taktilne...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poticaje za istraživanje (svjetlosti i sjene, svojstva materijala, količine, težine, klasifikacije...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kada radite / bi radili u jaslícama koliko učestalo DVOGODIŠNJACIMA nudite /bi nudili:

	nikad	skoro nikad	rijetko	često	redovito
Rastresite materijale (riža, palenta, kukuruz...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sitnije materijale za nizanje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Multisenzorne poticaje (vidne, slušne, mirisne, taktilne...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poticaje za istraživanje (svjetlosti i sjene, svojstva materijala, količine, težine, klasifikacije...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kada radite / bi radili u jaslicama koliko učestalo TROGODIŠNJACIMA nudite /bi nudili :

	nikad	skoro nikad	rijetko	često	redovito
Rastresite materijale (riža, palenta, kukuruz...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sitnije materijale za nizanje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Multisenzorne poticaje (vidne, slušne, mirisne, taktilne...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poticaje za istraživanje (svjetlosti i sjene, svojstva materijala, količine, težine, klasifikacije...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Smatrate li da su JEDNOGODIŠNJACIMA navedeni materijali stalno dostupni za samoinicirane aktivnosti:

	nikad	skoro nikad	rijetko	često	redovito
Škare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ljepilo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tempere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vodene boje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plastelin/tijesto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rastresiti materijali (riža, kukuruz, palenta...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Multisenzorni poticaji	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poticaji za istraživanje (svjetlosti i sjene, svojstva materijala, količine, težine, klasifikacije...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Smatrate li da su DVOGODIŠNJACIMA navedeni materijali stalno dostupni za samoinicirane aktivnosti:

	nikad	skoro nikad	rijetko	često	redovito
Škare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ljepilo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tempere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vodene boje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plastelin/tijesto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rastresiti materijali (riža, kukuruz, palenta...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Multisenzorni poticaji	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poticaji za istraživanje (svjetlosti i sjene, svojstva materijala, količine, težine, klasifikacije...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Smatrate li da su TROGODIŠNJACIMA navedeni materijali stalno dostupni za samoinicirane aktivnosti:

	nikad	skoro nikad	rijetko	često	redovito
Škare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ljepilo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tempere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vodene boje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plastelin/tijesto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Rastresiti materijali (riža, kukuruz, palenta...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Multisenzorni poticaji	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poticaji za istraživanje (svjetlosti i sjene, svojstva materijala, količine, težine, klasifikacije...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	nikad	skoro nikad	rijetko	često	redovito
Uređujete li vanjski prostor u jednakoj mjeri kao i unutarnji?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Na sljedeća pitanja odgovorite odabirom jednog od ponuđenih odgovora

Najučestaliji oblici Vašeg profesionalnog usavršavanja za rad s djecom jasličke dobi su:

	nikad	skoro nikad	rijetko	često	redovito
Jednodnevne edukacije	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Višednevne edukacije (moduli)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sastanci refleksivnih praktičara	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Navedite oblike stručnog usavršavanja koji vidite kao najkorisniji za rad s djecom

Izjava o izvornosti diplomskog rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristio drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studenta)