

Utjecaj vrtićkog okruženja na dječji razvoj

Škof, Veronika

Undergraduate thesis / Završni 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:147:191948>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-12**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Veronika Škof

UTJECAJ VRTIČKOG OKRUŽENJA NA DJEČJI RAZVOJ

Završni rad

Zagreb, srpanj, 2022.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Veronika Škof

UTJECAJ VRTIČKOG OKRUŽENJA NA DJEČJI RAZVOJ

Završni rad

Mentor rada:

mag.praesc.educ Ivana Golik

Zagreb, srpanj, 2022.

ZAHVALA

Zahvaljujem se svojoj mentorici mag.praesc.educ Ivani Golik na svim savjetima i trudu vezanom za moj završni rad. Hvala na svim lijepim riječima, strpljenju, razumijevanju, ne sebičnom zalaganju i prenesenom znanju.

Također se želim zahvaliti svojim prijateljicama na savjetima i svim zajedničkim, kritičkim promišljanjima. Najviše se želim zahvaliti cijeloj svojoj obitelji i dečku Alenu na podršci i potpori. Ipak, posebno hvala mom tati Zvonku koji je uvijek našao način da izrealiziramo sve moje ideje u osmišljavanju poticaja.

Sadržaj

SAŽETAK	1
SUMMARY	2
Uvod	3
Zašto promatrati, proučavati i istraživati djecu?	4
Počeci ustanova za rani odgoj i obrazovanje	4
Tradicionalni pristup prema djeci u ustanovama	5
<i>Prostorno-materijalna organizacija</i>	5
<i>Socio-pedagoška organizacija</i>	6
<i>Vremenska organizacija</i>	7
Na koji način dijete uči	7
<i>Uloga okruženja u alternativnim pedagogijama</i>	8
Suvremeno shvaćanje konteksta ustanove	10
<i>Prostorno-materijalno okruženje</i>	11
<i>Centar za likovno izražavanje</i>	12
<i>Centar za građenje</i>	13
<i>Centar za obiteljske i dramske igre</i>	15
<i>Centar za početno čitanje i pisanje</i>	16
<i>Centar za matematiku, stolne i manipulativne igre</i>	17
<i>Centar za glazbu</i>	19
<i>Centar za igre pijeskom i vodom</i>	20
<i>Centar za istraživanje prirode</i>	20
<i>Igre na otvorenom prostoru</i>	21
<i>Socio-pedagoška organizacija</i>	23
<i>Dobno mješovite skupine</i>	26
<i>Važnost kompetentnog odgojitelja</i>	27
<i>Vremenska organizacija</i>	28
Pogled na praksu	29
Zaključak	32
Literatura	34

SAŽETAK

Razdoblje djetinjstva okarakterizirano je mnogim razvojnim promjenama na području fizičkog razvoja, motorike, emocija, spoznaje i govora. Čim se rodi, dijete počinje usvajati određena znanja. Iako se određene promjene u razvoju mogu događati kod sve djece u približno slično vrijeme, većina se promjena događa svakom djetetu ponaosob. Takav način razmišljanja nije oduvijek bio aktualan. U prošlosti se smatralo da se sva djeca razvijaju po razvojnim miljkazima, a uče samo izravnim poučavanjem u određenom vremenu. Na taj se način, u ono vrijeme, u odgojno obrazovnim ustanovama, tako i postupalo s djecom. Koristili su se frontalni načini rada koje su vodili odgojitelji te se nije prihvaćala nikakva fleksibilnost u procesu odgoja i obrazovanja. Nije se pridavala ni pažnja utjecaju okruženja na dječji razvoj pa su sve prostorije umjesto djeci, bile prilagođene odraslim osobama.

Suvremena istraživanja dokazala su da takav strogo definiran način nipošto ne odgovara dječjoj prirodi učenja koja je spontana i holistička. Raznim istraživanjima znanstvenici su došli do spoznaje da okruženje u kojem dijete boravi bitno utječe na njegov cjelokupni razvoj. Pod tim se okruženjem podrazumijeva prostorno-materijalna, vremenska i socio-pedagoška organizacija. Svaka od navedenih odrednica okruženja ostavlja određeni utjecaj na dijete. Da bi se čim više postupalo prema individualnim potrebama djeteta, a time se istovremeno ostvarivao što kvalitetniji cjelokupni razvoj, aktivnosti učenja raspodijeljene su u centre aktivnosti. Centri aktivnosti omogućavaju djetetu da samostalno, prema vlastitim potrebama i interesima, individualizira aktivnosti kojima će se baviti. Svi materijali koji se nalaze u spomenutim centrima moraju biti pomno osmišljeni i organizirani na način da potiču razvoj određenih područja ili više njih istovremeno. Za takvo osmišljavanje poticajnog prostornog i materijalnog okruženja zadužen je odgojitelj, koji također čini vrlo važnu ulogu u okruženju djeteta.

Ključne riječi: djetinjstvo, razvoj, individualizacija, okruženje, utjecaj.

SUMMARY

The period of childhood is characterized by many developmental changes in the field of physical development, motor skills, emotions, cognition and speech. As soon as a child is born, it begins to acquire certain knowledge. Even though certain changes in development can occur in all children at approximately the same time, most changes occur on an individual basis. This way of thinking has not always been relevant. In the past, it was thought that all children develop according to developmental milestones, and learn only through direct teaching at a certain time. This is the way children were treated in educational institutions at that time. Frontal ways of working, led by educators, were used and no flexibility in the process of upbringing and education was accepted. No importance was given to the impact the environment has on children's development, so all rooms were adapted for adults instead of children. Contemporary research has shown that such a strictly defined approach does not correspond to the nature of the way children learn, which is spontaneous and holistic.

Through various studies, scientists have come to the conclusion that the environment in which a child resides significantly affects its overall development. This environment means the spatial-material, temporal and socio-pedagogical organization. Each of these environmental determinants leaves a certain impact on the child. In order to cater to the individual needs of the child as much as possible, and thus achieve the highest overall quality development, learning activities are divided into activity centers. Activity centers enable the child to independently individualize the activities they will engage in according to their own needs and interests. All the material located in the aforementioned centers must be carefully designed and organized in such a way as to encourage the development of certain areas or more of them at the same time. The preschool teacher, who also plays a very important role in the child's environment, is in charge of designing such a stimulating spatial and material environment.

Key words: childhood, development, individualization, environment, impact.

Uvod

Igra kao aktivnost koja je sama sebi svrha, kao način istraživanja svijeta i upoznavanja s njim, kao prilagođavanje društvu i uključivanju u njega, koja, također, služi za uvježbavanje nezrelih funkcija i sposobnosti, dugo se vremena nije promatrala kao takva (Došen Dobud, 2016).

U nedalekoj prošlosti nije se smatralo da su djeca sposobna učiti na indirektan način. Cjelokupno gradivo trebalo se u detalje razraditi i pripremiti kako bi se moglo prenijeti djeci, a od djece se istovremeno zahtijevalo da svladaju ono što se od njih tražilo bez samostalnog istraživanja. U ovom radu sagledat će se tradicionalni način na koji se postupalo s djecom u institucijama koje su bile organizirane za zaštitu i čuvanje djece, a kasnije za odgoj i obrazovanje. Veliki autoritet odraslih osoba mogao se tada vidjeti i u uređenju prostora u kojem su boravila djeca. U ovom će se radu stoga prikazati organizacija samog prostora u kojem su djeca boravila te kakve su mogućnosti u njemu imala (Petrović-Sočo, 2007).

Budući da se suvremenim istraživanjima došlo do spoznaje da se učenje, odgoj i obrazovanje u institucijskom okruženju pojavljuje u vrlo složenim relacijama preko subjekta, objekta, druge djece i konteksta, uključujući u to još i odgojiteljeve namjere, vjerovanja i očekivanja (Petrović-Sočo, 2007), u radu će biti razmotreni svi navedeni faktori u ulozi utjecaja na dječji razvoj. Također, sagledat će se i u kojoj su mjeri pedagozi u alternativnim pedagogijama pridavali važnost okruženju, prije nego što je to suvremena znanost dokazala.

Naglasak će se staviti na centre aktivnosti koje je potrebno kvalitetno i pažljivo osmisliti kako bi se svakom djetetu pružila mogućnost ostvarenja određenih ciljeva prema njegovim individualnim potrebama i interesima (Hansen, Kaufmann, Walsh, 2006). Opisat će se poželjni izgled svakog od centara te razjasniti kakav utjecaj takvo okruženje ima na dječji razvoj. Okruženje, koje u svakom trenutku djeluje na dijete (Petrović-sočo, 2007, 2009), razmotrit će se u punom smislu te riječi, sagledavajući prostorno-materijalnu, vremensku i socio-pedagošku organizaciju.

Zašto promatrati, proučavati i istraživati djecu?

Mnogim je istraživačima najzanimljivije istraživanje promjena pa je, sukladno tome, logično da će se kod ljudi istraživati razdoblje djetinjstva. Upravo se u tom, prvom, dijelu ljudskog života događa najviše razvojnih promjena. Promjene koje se dešavaju na području pamćenja i rasuđivanja, stjecanja i upotrebljavanja govora te na području socijalnih interakcija, kao i na svim drugim područjima ljudskog funkcioniranja, najveće su u razdoblju djetinjstva. Također, poznato je da je tijekom prve godine života fizički razvoj ljudi veći nego u bilo kojoj drugoj godini kasnije. Lakoća kojom dvogodišnjaci stječu znanje materinskog jezika pa i kreativnost kojom se dijete igra s nevidljivim prijateljem samo su dodatni razlozi zašto je upravo djetinjstvo tako zanimljivo. Još jedan, ne manje važan, razlog za istraživanje djece je i taj što iskustva i događaji iz ranog djetinjstva mogu snažno utjecati na kasniji razvoj pojedinca pa mnogi razvojni psiholozi prilikom istraživanja promjena u ponašanju posežu upravo u djetinjstvo kako bi mogli proučiti određene složene procese tijekom njihovog nastajanja (Vasta, M. Haith, A. Miller, 1998). U prošlosti se pozornost u istraživanjima usmjeravala prema razvojnim rezultatima djece s ciljem što većeg objektivnog mjerenja, a kontekst ustanove kao predmet istraživanja, bio je dugo zapostavljen. Tome se može pripisati dominantnost psihologijskih, pozitivistički usmjerenih istraživanja pod utjecajem Piageta i njegove teorije (Petrović-Sočo, 2007).

Počeci ustanova za rani odgoj i obrazovanje

Razvoj dječjih ustanova, posebice dječjih jaslica, ovisio je o raznim uvjetima kao što su proizvodni, društveni, politički, materijalni i kulturalni načini življenja. U svijetu su, kao i kod nas, te ustanove otvarane uglavnom za siromašne obitelji čija su djeca bila socijalno ugrožena. Siromaštvo, zapošljavanje majki, transformacija tradicionalne obitelji i zbrinjavanje djece u ratu samo su neki od razloga za povećanom potrebom zbrinjavanja djece u ustanove (Petrović-Sočo, 2007).

Za potrebe svojih radnika, industrijalac Robert Owen u New Lanarcu u Škotskoj, 1816. godine pokušao je napraviti organizirano, dnevno zbrinjavanje djece i to već u dobi od godine dana. U drugoj polovici 19. stoljeća, po uzoru na Roberta Owena, zbog sve veće industrijalizacije i zapošljavanja majki u zemljama zapadne Europe i SAD-a otvarale su se

slične institucije. U Hrvatskoj su 1855.godine, na inicijativu zagrebačkog nadbiskupa Juraja Haulika, u prostorima Samostana sestara milosrdnica otvorene prve jaslice. Te su jaslice imale svrhu skloništa, čuvališta, zaštite djece od bolesti i smanjenje smrtnosti. Sve veći razvoj industrije tako uvjetuje nove potrebe obitelji. Kao posljedica toga javlja se transformacija obitelji iz višegeneracijskih u dvogeneracijske. Odgojnu ulogu počinju tada sve više preuzimati specijalizirane ustanove za odgoj, obrazovanje i njegu djece pa Uredbom o dječjim jaslicama, 1947. godine, jaslice postaju „socijalno zdravstvene ustanove za smještaj, njegu i društveni odgoj djece u dobi do tri godine“. Jaslice su se u ono vrijeme, zbog odvojenosti djeteta od majke, smatrale kao „nužno zlo“ te su im ljudi pripisivali mnoge negativne učinke. Osamdesetih godina prošlog stoljeća jaslice se u Hrvatskoj integriraju s Dječjim vrtićem te tako postaju odgojno – obrazovne ustanove (Petrović-Sočo, 2007).

Tradicionalni pristup prema djeci u ustanovama

Rinaldi (2006; prema Petrović-Sočo, 2007) navodi da se istraživanje konteksta ustanove ranoga odgoja i obrazovanja u kojem borave djeca, ostvaruje tek osamdesetih godina prošlog stoljeća u svijetu i kod nas. Kontekst kao cjelovit i složen, kompleksan i fluidan pedagoški fenomen koji se smatra „živim organizmom“ (Reggio pedagogija) dugo se vremena nije promatrao kao takav. Zanemarivanje cjelokupnog konteksta u istraživačkom području reflektira se i na stanje u praksi (Petrović-Sočo, 2007). Singer (1998, prema Petrović-Sočo, 2007) navodi da je zanemarivanje konteksta posljedica predugog ispitivanja i istraživanja je li dijete koje boravi u instituciji nesigurno emocionalno vezano za svoju majku u odnosu na ono dijete koje je stalno kod kuće. U sljedećem dijelu ovog rada razmotrit će se život djece u ondašnjim ustanovama u koje su bila smještena.

Prostorno-materijalna organizacija

Vrata grupnih soba u pravilu su bila zatvorena pa su se djeca i odgojitelji nalazili u izoliranim prostorima te nije bilo nikakve suradnje s drugim grupama. Nikakve suradnje, također, nije bilo ni s roditeljima djece koja su ostajala u ustanovi. Roditelji su djecu ostavljali na vratima te im nije bio dopušten ulazak u dječji prostor. Takvim postupcima smatralo se da će se spriječiti rizik od bilo kakvih infekcija, a djeca su se dodatno kod dolaska presvlačila u odjeću ustanove. U prostoru u kojem su djeca boravila mogli su se naći dječji krevetići („kinderbeti“) i visoki zatvoreni ormari u kojem su bili pospremljeni svi materijali te su samim

time bili nedostupni i djeci nevidljivi (Petrović-Sočo, 2007; 2009). Ti su materijali većinom bili stereotipni, nepromjenjivi i visokostrukturirani te nisu davali mogućnost za drugačije korištenje. Igra se odvijala pretežno za stolom i to samo kada bi odrasla osoba koja je brinula za djecu odlučila kada će to biti. Odrasla osoba pokazivala je pred djecom svoj način korištenja određenog materijala te očekivala da dijete pokazano imitira. Takve radnje, poput pasivnog gledanja pa ponavljanja ili stolnih aktivnosti nikako nisu prirodne za dijete rane dobi koje se voli igrati na podu i koje treba čestu izmjenu položaja tijela kako bi usvajalo osnovne oblike kretanja (Petrović-Sočo, 2009).

Socio-pedagoška organizacija

S djecom u odgojno obrazovnim ustanovama radile su osobe sa završenom srednjom školom. Pretežno su to bile njegovateljice, dadilje i medicinske sestre. Od ostalih zaposlenih mogao se naći liječnik i psiholog. Budući da je bilo najvažnije sačuvati zdravlje djeteta te su se trebala poštivati stroga pravila o njegovanju, navedene osobe svakako su bile najkompetentnije. Odgojiteljice, u ono vrijeme njegovateljice, dadilje i medicinske sestre, imale su posebnu odjeću koju bi stavljale po dolasku u ustanovu te je sve zajedno podsjećalo na bolnicu. Iz navedenih razloga govori se kako je to bilo „medicinsko razdoblje jaslica“ (Petrović-Sočo, 2007). Još veći doprinos k tome da sve podsjeća na bolnicu svakako je bila izoliranost i ograničenost u bilo kakvom kretanju ili istraživanju fizičke okoline, a interakcija s odraslom osobom odvijala se rutinski tijekom obavljanja dnevnih aktivnosti poput hranjenja, previjanja, tješenja i uspavlivanja djeteta. Djeci nikako nije bilo omogućeno sudjelovanje u pranju i pripremanju stolova kao ni u pripremanju pribora za jelo, a posluživali su ih odgojitelji. Tijekom aktivnosti odgojitelji su koristili frontalne, dominantne i vođene oblike rada kojima su informacije verbalno prenosili djeci pa su djeca učila „izravnim“ poučavanjem (Petrović-Sočo, 2007). Kada bi djeca iscrpila interes za materijale, čije je korištenje odgojitelj prethodno pokazao i poslije isto očekivao od njih, djeca bi hodala tim praznim prostorom tražeći nove zanimljivosti. Te su se zanimljivosti teško pronalazile s obzirom da je sve bilo pospremljeno u ormarima (Petrović-Sočo, 2009). Dominantna, rukovodeća uloga odgojitelja kao i tradicionalno poučavanje kojim se dijete doživljava pasivnim izvršiteljem odgojiteljevih ideja ili objektom odgojiteljevih radnji sastavni je dio implicitne pedagogije koja se u ono vrijeme uopće nije propitivala. Takvo shvaćanje djeteta počiva na neosviještenom uvjerenju da dijete uči samo u određeno vrijeme i prema strogom planu koji unaprijed odredi odgojitelj (Petrović-Sočo, 2009).

Vremenska organizacija

Vremenska je organizacija, iz tih razloga, bila strogo određena. Sva su djeca u isto vrijeme odlazila obavljati nuždu i prati ruke. Djeca u jaslicama, također, su se previjala u isto vrijeme na način da su ostali čekali dok je odgojiteljica previjala jedno po jedno dijete. Iako su djeca dolazila iz različitih obitelji, s različitim dnevnim rutinama, sva su djeca trebala jesti u isto vrijeme, kao i ići na popodnevni odmor, odnosno spavanje. Aktivnosti su uglavnom bile podijeljene na slobodne i zajedničke, a o tome što će se, kada i kako izvoditi odlučivao je odgojitelj bez bilo kakve individualne prilagodbe dječjim potrebama (Petrović-Sočo, 2007; 2009).

Nasuprot tradicionalnom shvaćanju samog djeteta i njegovog učenja, danas se ipak polazi od drugačijih stajališta pa će se u sljedećem dijelu razjasniti kako i kada dijete uči.

Na koji način dijete uči

Za objašnjenje djetetovog učenja moglo bi se poći od slikovitog prikaza djeteta kao cvijeta, odnosno odgojno obrazovne ustanove kao vrta, a ne kao automobila (Senge 2004; prema Miljak, 2015). Ranije spomenuti i opisani način odgoja, obrazovanja i življenja djeteta u ustanovi upravo je prikaz te ustanove kao automobila. Za upravljanje autom najvažniji je vozač, odnosno osoba koja zna dobro upravljati, što je u prošlom dijelu ovog rada bila glavna funkcija ravnatelja ustanove nad odgojiteljima pa odgojitelja nad djecom. Miljak (2002, prema Petrović-Sočo, 2007) prema tome ističe da su raspored namještaja, oprema, zatvorena vrata skupine, isto vrijeme jedenja i spavanja, nedostatak materijala i igraćaka, okupljanje djece na tepihu ili još gore za stolom, kao i kontroliranje i nadgledanje djece „ostatci totalitarnog režima iz kojeg smo kao društvo izašli i koji i dalje preko nas vrši pritisak na djecu koja se kao povratna sprega manifestira u neslobodi i agresivnosti ili pak pasivnosti i nemoći djece“ (Miljak, 2002 prema Petrović-Sočo, 2007; str. 102).

U spomenutoj metafori djeteta kao cvijeta, upravo odgojitelj ima ulogu vrtlara. Vrtlar, u našem slučaju odgojitelj, radi sa živim organizmom kojim se nikako ne može upravljati kao sa strojem. Vrtlar (odgojitelj) treba cvijetu (djetetu) stvoriti uvjete koji će mu omogućiti rast i razvoj, mora pokušati razumjeti načine i procese funkcioniranja i osnaživanja rasta, kao i procese ograničavanja rasta (Miljak, 2015). Upravo iz te Fröbelove metafore, ustanove za odgoj

male djece kao vrtići za odgoj djece, potječe i sam naziv *Dječji vrtić*, današnjih odgojno obrazovnih ustanova (Miljak, 2015).

Stajališta o učenju djece s vremenom su doživjela određene radikalne promjene. Te su promjene donijele shvaćanja da dijete ne uči izravnim poučavanjem, prijenosom ili transmisijom znanja već dijete uči u izravnoj interakciji sa svojim fizičkim, socijalnim i kulturnim okruženjem (Miljak, Vujičić, 2002). Tako se danas zna da dijete uči čineći, istražujući, igrajući se različitim predmetima, isprobavajući različite materijale te aktivno transformirajući svoje odnose prema okruženju, odraslima i djeci s kojima se nađe u interakciji (Miljak, Vujičić, 2002). U ovom se suvremenom shvaćanju konteksta ustanove naglasak stavlja na sam proces umjesto na produkt određene aktivnosti (Hansen i sur., 2006). Takvo shvaćanje djeteta potpuno se razlikuje od shvaćanja djeteta kao „prazne ploče“ u koju netko, uglavnom odrasla osoba, treba upisati određena znanja (Slunjski, 2008). Dijete tako uči u svakom trenutku, u svakoj prilici i na svakom mjestu, htjeli mi to ili ne (Miljak, 2015).

Današnjem shvaćanju djetetovog učenja uvelike su doprinijele i nove spoznaje u području neuroznanosti i razvojne neuroznanosti. Te spoznaje ističu veliku važnost okruženja u dječjem učenju za stvaranje i daljnji razvoj neuronskih veza, odnosno sinapsa kao i za njihovo daljnje umrežavanje (Miljak, 2015). Miljak (2015) tako navodi da je potrebno što više poticajnog, raznolikog i bogatog okruženja koje bi pozivalo djecu na aktivno učenje kako bi se spomenute sinapse sve više razvijale i umrežavale. Na ovom području, također Miljak (2015) ističe pravilo „Koristi ili izgubi“. Naime, ako se uspostavljene neuronske veze ne upotrebljavaju, one s vremenom polako nestaju. Suprotno tome, ako se određene sinapse puno koriste, u kombinaciji s različitim mogućnostima i načinima, stvaraju se nove. Tako na kraju dolazi do umrežavanja i razvijanja čvrstih veza koje dalje daju razne mogućnosti njihovog širenja (Miljak, 2015).

Uloga okruženja u alternativnim pedagogijama

Prije nego što je to suvremena neuroznanost i razvojna neuroznanost dokazala, određeni pedagozi poput Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Lorisa Malaguzzija, također su naglašavali važnost okruženja za dječji razvoj (Valjan Vukić, 2012).

U svom konceptu odgoja i obrazovanja, Marija Montessori naglašava odnos između djeteta i okruženja. Kako bi okruženje moglo biti što kvalitetnije, Montessori veliku važnost daje samoj pripremljenosti i organizaciji materijala koji trebaju zadovoljavati potrebe i interese

djece (Valjan Vukić, 2012). Takva pripremljena okolina koja djeci omogućava optimalan tjelesni, spoznajni i socijalni razvoj ima značajnu ulogu u provedbi određenih odgojnih ciljeva. Dijete uči čineći, pomoću svih svojih osjetila. Vidom, sluhom, dodirom, okusom i mirisom pa su iz djetetovog okruženja potrebni upravo takvi poticaji i materijali koji će omogućiti cjelovito učenje i optimalni mentalni razvoj (Valjan Vukić, 2012). Montessori (prema Valjan Vukić, 2012) navodi da joj je kod pripremanja prostora pomogao veliki broj arhitekata, umjetnika i psihologa kako bi cjelokupno okruženje bilo poticajno i pomagalo djeci da se koncentriraju. Kao važnu odrednicu poticajnog okruženja Montessori naglašava slobodu odabira aktivnosti. „Sloboda pri tomu ne znači samovolju i ne dopušta djetetu da radi što hoće, nego mu pruža mogućnost samostalnog odabira sadržaja i aktivnosti koje ga vode k neovisnosti“. Marija Montessori, također smatra da nedostatak poticaja iz vanjskog okruženja može uzrokovati posljedice na dječji razvoj pa čak i dovesti do poremećaja u ponašanju. Bitnu ulogu u ovom dijelu daje odgojitelju koji je zadužen za organizaciju okruženja u kojem će dijete boraviti (Valjan Vukić, 2012).

U opisivanju važnosti okruženja u kojem dijete boravi polazi i Rudolf Steiner koji također smatra da dijete uči svim osjetilima. Za njega je predmet učenja cijeli svijet kao i kompletan čovjek pa smatra da je važan zadatak djetetu pomoći da razumije i razvija svoje potencijale. Cilj Waldorfske pedagogije je uključiti sva osjetila te ih postupno njegovati koristeći glavu, srce i ruke, kako bi bili spremni za nova postignuća. U ovoj se pedagogiji naglašava važnost realnih situacija za učenje i samoučenje kao i prirodni materijali, poput drva, vune i svile (Valjan Vukić, 2012).

Da posebna motivacija nije potrebna za dječje učenje, smatra Loris Malaguzzi, začetnik Reggio pedagogije. Naime, on polazi od pretpostavke da je svako dijete intrinzično motivirano za učenje te da u poticajnom, izazovnom i privlačnom prostoru interpretira postojeća znanja. Takav prostor zato treba omogućavati individualni rad, rad u malim i velikim grupama kao i odmor (Valjan Vukić, 2012). Spomenute organizacije rada trebaju omogućiti djetetu razne načine njegovog izražavanja jer kako navodi Malaguzzi (prema Valjan Vukić, 2012) svako dijete ima „sto jezika“ za iskazivanje svojih potencijala. Malaguzzi je, slično kao i Vygotsky, vjerovao da socijalno učenje prethodi kognitivnom razvoju (Gandini 2012; prema Biermeier 2015). Iz tog razloga naglašava kako središnju ulogu u procesu učenja ima okruženje. Ta je činjenica za Malaguzzija bila toliko važna da je okolinu u kojoj se dijete razvija i raste definirao kao „trećeg odgojitelja“ (Gandini, 2011; prema Biermeier, 2015). Nadalje ističe kako ono što djeca uče ne slijedi kao automatski rezultat procesa poučavanja, već je to posljedica dječjih aktivnosti i

odgojiteljevih resursa (Biermeier, 2015. Prema tome Malaguzzijev „treći odgojitelj“ fleksibilno je okruženje koje odgovara na potrebu da odgojitelji i djeca zajedno stvaraju uvjete i okruženje za učenje. Malaguzzi također ističe kako veliku pozornost treba usmjeriti na dijete koje se razvija u interakciji s drugima (Rankin, 2004; prema Biermeier, 2015). Gandini (1998; prema Petrović-Sočo 2007) navodi da Reggio vrtići nisu kvalitetni i vrijedni samo zbog estetskog okruženja i intelektualne stimulacije, već zato što veliku važnost pridaju dječjim interesima, pravima i potrebama. U sljedećem će se dijelu ovog rada, iz navedenih razloga, sagledati kako i na koji način cjelokupan kontekst ustanove utječe na učenje, ali i obrnuto.

Suvremeno shvaćanje konteksta ustanove

Mortimore (1999; prema Malnar, Punčikar, Štefanec, Vujičić, 2012/2013) ističe ne mogućnost odvajanja učenja od konteksta u kojem se odvija, kao i povezanost sa situacijom u kojoj se uči. Isto tako, isti autor, smatra da je učenje „umetnuto u okolinu“ i da se učenje reproducira kroz razne aktivnosti pa se na kontekst treba sagledavati kao na sastavni dio učenja i znanja (Malnar i sur; 2012/2013). Prema Slunjski (2008) prostor u kojem se nalazimo utječe na to kako se osjećamo i ponašamo, ali i na način na koji razmišljamo. Okruženje prema tome značajno utječe na kvalitetu života pa samim time, sve što se radi, može otežati ili olakšati (Slunjski, 2008).

Za razliku od klasičnog tradicionalnog pristupa prema djeci, u suvremenom shvaćanju konteksta ustanove polazi se od individualizacije (Hansen i sur., 2006). Individualizacija, kao proces promatranja svakog djeteta ponaosob, omogućuje procjenjivanje i poticanje razvoja svakog pojedinog djeteta na način da ga se usmjerava isključivo prema onim stvarima koje ga trenutno zanimaju, a što će omogućiti razvoj sposobnosti i vještina koje karakteriziraju njegovu dob i razvojnu razinu (Hansen i sur.; 2006).

Vodeći se činjenicom da današnja djece sve veći dio dana provode upravo u vrtiću te da predškolska ustanova, iz dana u dan i sve više predstavlja djetetov životni prostor, od velike je važnosti kako će dijete živjeti, učiti, rasti, razvijati se i odgajati u institucijskom kontekstu (Malnar i sur., 2012/2013). Razna istraživanja u društvenim znanostima i neurologiji potvrđuju da se ljudski identitet oblikuje na temelju raznih iskustava doživljenih u okolini, jednako kao i na temelju genetskog nasljeđa (Zini 2005; prema Valjan Vukić 2012). U sljedećem će se dijelu ovog rada razmotriti kako i prema čemu, a polazeći od individualizacije, treba organizirati

prostor u kojem borave djeca rane i predškolske dobi te kakav utjecaj takvo okruženje ostavlja na njihovo rast, razvoj, samoučenje i učenje.

Prostorno-materijalno okruženje

Fizičkim okruženjem smatra se raspored i uređenje prostorija u kojima dijete boravi te ponuda materijala i sredstava koji su mu dostupni (Malnar i sur., 2012/2013). Samu organizaciju prostora u velikoj mjeri određuje arhitektura vrtića koja bi trebala biti konstruirana tako da se djeci omogući slobodnije kretanje i kontaktiranje s djecom drugih odgojnih skupina. Raznim istraživanjima utvrđeno je kako sami objekti, vanjska igrališta i unutarnje uređenje imaju veliki utjecaj na ponašanje i dobrobit djece te koreliraju s dječjim razvojnim potrebama (Valjan Vukić, 2012). Iz navedenih razloga, kod projektiranja i unutarnjeg uređenja, svakako treba voditi brigu o dječjoj dobi i stupnju razvoja kako bi se omogućili kvalitetni prostorni uvjeti za učenje i dječji razvoj (Valjan Vukić, 2012). Također, od velike je važnosti da kod arhitektonskog oblikovanja vrtića zajedno s arhitektima sudjeluju i sami odgojitelji. Hertzberger (prema Slunjski, 2015) ističe kako će upravo povezanost između pedagogije i arhitekture omogućiti stvaranje ravnoteže između forme i funkcije.

Uzimajući u obzir da danas sve više dolazi do institucionalizacije djetinjstva (Miljak, 2015), od velike je važnosti da taj prostor bude otvoren, odnosno da omogućuje susrete, interakcije i odnose svih sudionika procesa (Slunjski, 2015). Shodno tome, primjećujući da djeca veliki dio djetinjstva provode u vrtiću, vrlo je važno da prostor što više nalikuje obiteljskom domu te da stvara osjećaj ugone i šalje poruku dobrodošlice (Slunjski, 2008). Okruženje u kojem dijete boravi trebalo bi biti fleksibilno, odnosno svojom organizacijom i reorganizacijom treba omogućavati zadovoljavanje aktualnih potreba i afiniteta djece i odraslih. Prostor treba imati i multifunkcionalnu značajku, što bi značilo da treba omogućiti kontinuirano preoblikovanje i korištenje za razne namjene (Slunjski, 2015). Pomno planirani razmještaj namještaja uvjetuje korištenje prostora i utječe na samo kretanje djece, opću sigurnost, razinu buke i način promatranja djece u aktivnostima (Hansen i sur., 2006). Taj prostor treba pružiti djeci autonomiju na način da se mogu uključiti ili samostalno inicirati aktivnost i u njoj se zadržati bez stalnog prisustva odgojitelja, a ujedno i omogućiti suradnju i interakciju u manjim skupinama, izmjenu aktivnosti i slobodno kretanje djece (Budisavljević, 2015). Svi navedeni uvjeti itekako su potrebni u osmišljavanju izgleda odgojno obrazovne ustanove jer preko

okruženja djeteta izravno prima poruku o tome što se od njega očekuje, kakvu sliku i teoriju ima odgojitelj o djetetu i njegovu učenju pa čak i koje postupke primjenjuje u odgoju i obrazovanju (Miljak 2009, prema Malnar i sur.2012/2013).

Hansen i sur. ističu kako „centri aktivnosti“, koji su logično osmišljeni u sobi dnevnog boravka, pružaju djeci mogućnost da djeluju u skladu s vlastitim vještinama i interesima, odnosno da sama provode individualizaciju na način da odabiru što će i kada raditi. Iz tog razloga centri aktivnosti trebaju biti dinamični i promjenjivi, ispunjeni materijalima i poticajima koji odgovaraju dječjim interesima i razvojnim razinama. Takav individualizacijski postupak omogućuje djeci da se razvijaju i napreduju vlastitim tempom (Hansen i sur., 2015). Centri moraju biti jasno prepoznatljivi te fizički i smisleno međusobno odvojeni (Budisavljević, 2015). Oni mogu biti odijeljeni policama, namještajem ili stiroporom. Način spomenutog odjeljivanja omogućava definiranje prostora, ograničava broj djece u pojedinim centrima i osigurava sigurno kretanje u sobi dnevnog boravka (Hansen i sur., 2015).

Istovremeno, treba se voditi briga o tome da centri budu osmišljeni na način da omogućavaju odgojitelju pogled na djecu koja se u njima nalaze. Svaki centar treba sadržavati mnoštvo materijala kako bi bilo omogućeno korištenje istog prostora za više djece istovremeno. Nikako ne bi trebalo odmah izložiti sve materijale, već ih je potrebno dodavati, uklanjati, mijenjati i stvarati ovisno o dječjim interesima i njihovom razvoju (Hansen i sur., 2006). Materijali trebaju biti takvi da osiguravaju jačanje različitih kompetencija. Mogu biti gotovi didaktički materijali, pedagoški neoblikovani materijali, a mogu se koristiti i poticaji koje su osmislili i napravili sami odgojitelji kako bi poticali određeni aspekt dječjeg razvoja ili više njih istovremeno (Budisavljević, 2015). Prema programu Korak po korak, Hansen i sur. (2015) ističu mogućnost samostalnog izbora po raznim centrima aktivnosti. Iako se centri aktivnosti mogu razlikovati od vrtića do vrtića pa i od sobe dnevnog boravka do sobe dnevnog boravka, isti autori ističu devet osnovnih centara koji će se detaljnije razmotriti i u ovom radu.

Centar za likovno izražavanje

Kod osmišljavanja likovnog centra u sobi dnevnog boravka trebalo bi svakako voditi brigu o tome da ima mnogo danjeg svjetla i da se nalazi u blizini sanitarnog čvora kako bi se lakše pristupalo vodi. Potrebno je osigurati stolove ili samostojeću ploču kao i zaštite za stolove i pod. Važno je imati i zaštitne pregače za djecu kako bi se zaštitila njihova odjeća pa je potrebno i mjesto na koje će se iste odlagati, a da su djeci vidljive (Hansen i sur., 2006).

Materijali trebaju biti logično sortirani po policama i označeni kako bi djeci bili vidljivi i stalno na raspolaganju. U ovom centru mogu se koristiti različite četke, kistovi, kistovi od prirodnina, olovke, drvene bojice, vodene boje, tempere, tuš, ugljen, kreda, kolaž, boce štrcaljke, kapaljke i slamke, čačkalice, štapići za ražnjiće, štapići za uši, škare za ljevake i dešnjake, različiti konci, vune i špage, ljepilo, kao i različite vrste papira: čisti, novinski, iskorišteni i sl. (Hansen i sur., 2006). Mogu se pridodati i različiti prirodni materijali, kao što su drvo, grančice, lišće, pijesak, školjke, suho cvijeće, perje i krzno (Hansen i sur., 2006). U ovom centru može se koristiti i tijesto, plastelin, glina, glinamol, kao i razni čepovi, kartoni, čipke i sl. Također se mogu koristiti i materijali koji djeci mogu poslužiti za trodimenzionalne radove kao što su žica, spajalice, ljepljiva traka i mnogi drugi slični materijali.

Odgovornost je zadužen djeci osigurati onakve materijale i predmete koji će im osigurati poticanje i motiviranje za likovno izražavanje (Hansen i sur., 2006). Važno je osigurati i prostor na kojem će se moći sušiti dječji radovi, ali i prostor na kojem će se moći izlagati. Zidovi bi umjesto raznih neestetskih materijala, poput šarenih aplikacija koje su izradili odrasli, trebali biti ukrašeni likovnim radovima djece. Oni ne samo da ukrašavaju vrtić, već djeci šalju poruku o tome da se njihov rad itekako cijeni (Slunjski, 2008). Osim toga svakako je potrebno osigurati i fascikl za svako dijete u kojeg će moći odlagati svoje radove (Golik Homolak).

Boravljenjem i aktivnostima u ovom centru djeca razvijaju svoju samostalnost, samopouzdanje, komunikaciju i suradnju s drugima kao i odgovornost prema prostoru u kojem borave, ali i materijalima koje koriste. U ovom centru angažiraju se sva osjetila pomoću kojih djeca istražuju, a što im na kraju omogućava izražavanje i oslobađanje od emocija kroz likovni materijal i razne tehnike. Korištenjem raznih materijala mogu se uočavati uzročno-posljedične veze pojava i radnji, samostalno se planiraju aktivnosti i stvaraju nacrti što dovodi do razvijanja pažnje. Također uče o crti, boji, obliku i sastavu, planiranju, redoslijedu i organizaciji (Hansen i sur., 2006). Raznim pokretima i baratanjem predmetima razvija se okulomotorna koordinacija, vizualna i taktilna diferencijacija, fina motorika prstiju i šake, kao i preciznost kod pokreta tijela i ruku. U ovom se području obogaćuje rječnik verbalnim i neverbalnim komunikacijama te novim pojmovima vezanim uz likovnost i likovno stvaralaštvo (Hansen i sur., 2006).

Centar za građenje

Za izradu centra za građenje potrebno je izabrati dio sobe koji nije jako prometan i koji neće imati drugih svrha kako bi se omogućila kontinuirana izgradnja i nadograđivanje bez

potrebe za rušenjem. Prostor treba biti takav da omogućuje samostalnu igru i igre u manjoj grupi (Hansen i sur., 2006). Aktivnosti u centru za građenje često mogu uključivati dramske igre i likovno izražavanje pa je potrebno voditi brigu o blizini susjednih centara. Ovdje bi se trebale naći i figurice ljudi, životinja, automobili, avioni, čamci, kamioni, bageri, dizalice, motori, vlakovi, podloge u različitim bojama te neoblikovani materijali poput kartonski kutija i tuljaca. Kocke trebaju biti složene na otvorenim policama, grupirane po veličini i obliku te trebaju biti okrenute tako da se vidi duljina kocke (Hansen i sur., 2015). Petrović-Sočo (2007) naglašava da oni materijali koji su smješteni i izloženi na otvorenim policama govore djeci da su vrijedni njihove pozornosti i da se njima mogu samostalno poslužiti. Police je, također, potrebno označiti oznakama kako bi djeca mogla stvari pospremiti na mjesto nakon igre. U ovom centru djeca puno vremena provode na podu, a tijekom velikog entuzijazma i rasprava često se javlja i buka pa se preporučuje stavljanje tepiha koji će spriječiti prehlade, ali i riješiti problem buke. Osim tepiha ovdje bi trebao biti i stol za građenje sitnim kockama (Hansen i sur., 2006).

Djeca kroz igru kockama koriste razne faze koje utječu na njihov razvoj. Hansen i sur. ističu: nošenje, redanje, premošćivanje, zatvaranje oblika, ukrašavanje, imenovanje građevina te imenovanje građevina s opisivanjem njihovog korištenja.

Nošenjem djeca kocke koriste samo kako bi ih nosili okolo te ih ne koriste za izgradnju. Redanjem počinju kocke slagati u razne vodoravne ili okomite nizove koje kasnije premošćivanjem mogu povezivati s trećom kockom na način da ispod ostavljaju prolaz između. Kasnije, kada djeca redovito počinju koristiti kocke, koriste ih na način da ih slažu tako da zatvaraju neki prostor. Nakon određenog vremena počinju koristiti i ukrasne uzorke koji su obično vrlo simetrični. Djeca u kasnijoj fazi počinju i imenovati građevine na način da ih dovode u vezu s njihovim funkcijama, a poslije grade određene reprodukcije zgrada te se oko njih mogu stvarati i različite dramske igre (Hansen i sur., 2006).

Djeca se kroz igru kockama susreću s riječima kao što su „jednako“, „različito“, „dugo“ ili „kratko“ te na taj način usvajaju rječnik usporedbe. U izgradnji se razvijaju i razne vještine govora kroz monolog objašnjavanja ili dijalog s drugom djecom što potiče i razvijanje društvenih vještina (Hansen i sur., 2006). Dostizanjem cilja kojeg si sama postavljaju, djeca razvijaju osjećaj vlastite kompetencije, a kroz suradničko učenje s drugom djecom razvija se osjećaj zadovoljstva. Igre građenja utječu i na razvoj vještina vezanih uz prirodu i matematiku pa djeca istražuju pojmove poput veličine, oblika, težine, visine, površine, prostora, smjera,

uzorka, promatranja, razvrstavanja, slaganja u niz, ravnoteže, stabilnosti, sličnosti i razlika te mnoge druge. Također se susreću i s pojmovima poput sile teže, međudjelovanjem sila i različitih svojstva tvari. Djeca kroz konstruiranje građevina i sukonstruiranje aktivno rješavaju probleme, razmišljaju na kreativan i maštovit način te iskušavaju razne pokušaje gdje se susreću i s pogreškom (Hansen i sur., 2006). Raznim manipulacijama, baratanjima s kockama i sitnim predmetima razvijaju male i velike mišiće te uče raditi u određenom prostoru. Razvijaju preciznost, vizualnu percepciju te koordinaciju ruku i očiju (Hansen i sur., 2006).

Centar za obiteljske i dramske igre

Hansen i sur. (2006) ističu da je centar za obiteljske i dramske igre najbolje smjestiti u kutu sobe gdje nije prometno kako bi se djeca mogla neometano igrati. Trebalo bi voditi računa o tome da centar za građenje bude u blizini budući da su ta dva centra usko povezana, a igra se dodatno može preseliti i u druge centre (Hansen i sur., 2006). Centar za obiteljske igre sastoji se od kutića kuhinje, lutaka, kao i povremenih ili stalnih kutića poput kutića frizera, liječnika, pošte, trgovine, slastičarnice, restorana te drugih kutića koji se kreiraju kako bi odgovorili na trenutne interese djece (Hansen i sur., 2006; Golik Homolak). Ovaj prostor mora biti jasno određen, odnosno pregrađen nekim preprekama, ogradama, zidom, namještajem ili policama kako djeca iz drugih centara ne bi ometala igru. Ograđivanje prostora daje djeci osjećaj privatnosti, ali istovremeno se treba paziti da prostor omogućuje odgojitelju nadgledanje djece u centru iz bilo kojeg dijela sobe dnevnog boravka. Materijali koji se svakako trebaju naći u ovom dijelu sobe su štednjak (igračka), sudoper, hladnjak, razne police i ormari za odjeću i posuđe, lonci, tave, pribor za jelo, lažne namirnice (prazne ambalaže), stol sa stolicama, krevet za lutke koji je dovoljno velik i za dijete te nekoliko lutaka od kojih bi barem jedna trebala biti s tjelesnom manom. Tu se bi također trebala nalaziti i dva telefona, sat, ručno i veliko (nelomljivo) ogledalo, kadice za kupanje bebe i sl. (Hansen i sur., 2006). Centar treba sadržavati raznu mušku i žensku odjeću. Ženske i muške šešire, košulje, haljine, suknje, ogrlice, šalove, cipele, lisnice, ključeve, aktovke i male kovčege te ostale stvari koje će djeci omogućiti predstavljanje članova obitelji. U ovom centru trebali bi se nalaziti i materijali za čišćenje koji su primjereni dječjem uzrastu kao i materijali za pripremu hrane (Hansen i sur., 2006).

Kroz dramsku igru djeca spontano preuzimaju uloge i ponašanja nekih drugih osoba te na taj način provjeravaju i pojačavaju razumijevanje sebe i svijeta oko sebe što dovodi do definiranja vlastitog identiteta i moralne izgrađenosti (Došen Dobud, 2016). Dramska je igra iz tog razloga najosobniji, najindividualniji i najintimniji proces učenja (Hansen i sur., 2006). Ona

se nikako ne smije interpretirati kao dramska predstava jer je ona fragmentarna i traje onoliko koliko djeca to žele (Hartley, 1964; prema Hansen i sur., 2006). U takvoj igri djeca stvore svoj vlastiti svijet pomoću kojeg sagledavaju i shvaćaju stvarnost pa ona utječe na sva područja dječjeg razvoja. U nju se gotovo uvijek uključuje još jedno dijete te doprinosi i dječjem društvenom razvoju. Suradničkim odnosima djeca se uče koncentrirati, koriste svoju maštu, isprobavaju nove ideje i uvježbavaju rješavanje konfliktnih situacija (Hansen i sur., 2006). Za vrijeme pretvaranja i glumljenja kroz igru, djeca se preodijevaju i postaju što žele. Oni u igru unose sve što znaju o životu, točne i ne točne informacije, svoje nade i strahove. Na taj način djeca prerađuju razna iskustva s kojima su se susreli, one koji ih plaše ili one koji ih usrećuju. Takva igra daje im priliku da izraze svoje negativne osjećaje koje možda ne mogu opisati i objasniti riječima. Hansen i sur. (2006) naglašavaju kako stalno igranje na istu temu može značiti da dijete ima problema zbog nekog traumatizirajućeg događaja u svom životu ili problema koji je već dulje vremena prisutan. Djeca u ovom centru povezuju i organiziraju informacije, provjeravaju svoje ideje te uče na osnovi pokušaja i pogreške. Da bi stvorila potrebne ljude i događaje posežu u svoje sjećanje te time razvijaju ideje o prošlosti, sadašnjosti i budućnosti. Intelktualno se razvijaju kroz razmišljanje i komuniciranje koje dovodi do razvoja govora i jezičnih vještina (Hansen i sur., 2006). Grupirajući materijale, opremu i slične predmete djeca počinju bolje promatrati što im kasnije služi u pisanju i čitanju slova i riječi, ali i u mnogim prirodoznanstvenim sadržajima. U ovim centrima djeca kategoriziraju materijale i opremu što Piaget (prema Hansen i sur., 2006) smatra ključnim za razvijanje logike. Kod postavljanja stola djeca uče što znači dovoljno, premalo, previše, jednako, manji, širi, uži, viši, niži, teži, lakši itd. Ako odgojitelj aktivnosti u ovome centru pravilno strukturira, dječji um i dječje tijelo bit će izloženo razvojno-primjerenim iskustvima (Hansen i sur., 2006).

U ovom bi se dijelu sobe trebalo formirati i mjesto za osamu (Golik Homolak). Zbog velike količine podražaja u sobi koji se mogu manifestirati preko buke, glasne glazbe, velike količine materijala ili nereda, djeca se mogu poželjeti osamiti jer su preopterećena. Također, kutić osame djeca mogu koristiti kad su ljuta ili tužna i ne žele društvo drugih (Golik Homolak). U ovom se prostoru mogu naći mekani jastuci, plišane igračke, police sa slikovnicama, senzorne boce ili kutije, kao i stress loptice ili slični materijali (Golik Homolak).

Centar za početno čitanje i pisanje

Centar za početno čitanje i pisanje treba biti osmišljen na način da djeci omogućuje interdisciplinarni pristup i da poštuje individualne razlike svakog djeteta, a preporučuje se da

je osmišljen u mirnijem dijelu sobe (Hansen i sur., 2006; Golik Homolak). Ovaj centar trebao bi se koristiti svakodnevno, ali na principu samoodabira te je odgojitelj iz tog razloga zadužen za odabir materijala koji će privući djecu. Kod odabira materijala svakako je potrebno voditi brigu o dobi i interesima djece (Hansen i sur., 2006). U ovom bi se centru trebala nalaziti knjižnica, stol sa stolcima za mogućnost izrade knjiga, kao i centar za slušanje. Prostor treba biti primamljiv i udoban pa je poželjno staviti neki tepih, male stolce, jastučiće i po mogućnosti trosjed (Hansen i sur., 2006). U ovom centru djeca najčešće prerađuju iskustva iz ostalih centara (Golik Homolak). Centar početnog čitanja i pisanja uz razne slikovnice, priče, informativne knjige, pjesništvo, biografiju i bajke svakako treba sadržavati potrošni materijal kao što su bojice, olovke, flomasteri te papiri različitih boja, tekstura, debljine i kvalitete. Uz potrošni materijal u ovom bi se centru trebale naći škare, ljepila, glina, boje, pero i tintarnica, kolaž, pastele, pečati i štambilji, ploče za pisanje, spužvice, krede, žica, plastelin, metalna ploča i magnetna slova, časopisi, plakati s abecedom, plakati s različitim vrstama pisma, fotografije, slike, crteži, razglednice kao i materijal koji je potreban za izradu knjiga, poput spajalica i bušilica za papir (Hansen i sur., 2006; Golik Homolak).

Djeca kroz stalnu izloženost različitim poticajima usmenog i pisanog jezika konstruiraju vlastitu spoznaju o tome što znači biti pismen. Kroz razgovor s djecom na način da odgojitelj postavlja pitanja koji od djece zahtijevaju široke i bogate odgovore, razvija se sposobnost izražavanja osobnih iskustava i misli (Hansen i sur., 2006). Na taj se način, također, izgrađuje samopouzdanje, strpljivost i pozitivna slika o sebi. Kod sastavljanja raznih popisa, lista želja ili namirnica koje su im potrebne, djeca razvijaju praktično razumijevanje jedne od svrha pisanja. Korištenjem raznih materijala razvija se fina motorika dominantne i ne dominantne ruke i šake, preciznost i okulomotorna koordinacija. Raznim slikama i riječima djeca počinju razumijevati važnost čitanja i pisanja te nadopunjuju i proširuju spoznaje iz svakodnevnog života (Hansen i sur., 2006).

Centar za matematiku, stolne i manipulativne igre

Djeci je matematiku vrlo teško shvatiti ako u svom okruženju pa i pred samim sobom nemaju konkretne stvari kojima će si moći predočiti količinu, poredak, niz ili bilo koji drugi pojam o kojem se govori (Hansen i sur., 2006). Iz tog se razloga u sobi dnevnog boravka treba osmisliti prostor u kojem će djeca moći manipulirati konkretnim predmetima. Pri namještanju ovog centra potrebno je predvidjeti stol za kojim će djeca moći sjediti, kao i dovoljno stolica. Materijali u centru za matematiku moraju biti smisljeno organizirani i djeci izloženi na

otvorenim policama, a ujedno moraju biti čisti i cijeli. Iako se za otkrivanje matematičkih pojmova mogu koristiti materijali iz svakodnevnog života, u centru za matematiku djeci se trebaju ponuditi sredstva koja nude konkretna, sistematična iskustva brojenja, nizanja, računanja i uspoređivanja. Ta sredstva imaju jaki utjecaj na dječje shvaćanje matematičkih pojmova, a neki od njih su: jedinične kocke, brojevi na podu, oprema za mjerenje (mjerne šalice i žlice, ravnala, vage, termometri), brojevni nizovi, atributne kocke (kocke s tri obilježja), kovanice, sat, puzzle i slagalice, umetaljke s čavlicima, Lego i Duplo kocke, domino, perlice u boji, magneti u boji i drugi (Hansen i sur., 2006). Osim materijala koji se mogu naći u centru, za usvajanje matematičkih pojmova i radnji, odgojitelj može koristiti neke dnevne rutine, primjerice kod bilježenja prisutnosti djece. „Koliko djece ima? Koliko ih je odsutno? Ovdje nas ima deset, a trebalo bi nas biti četrnaest. Koliko nas nedostaje?“ neka su od mnogih pitanja kojima odgojitelj svakodnevno može poticati djecu na promišljanje (Hansen i sur., 2006).

Navedenim aktivnostima djeca počinju shvaćati konkretna matematička iskustva. U međusobnom odnosu shvaćaju raspodjelu određenih predmeta da jedan odgovara drugome, primjerice jedan kist za jedno dijete. Razvijaju svijest o postojanju brojeva te im pripisuju značenje i količinu. Konkretnim iskustvima svladavaju proces dodavanja i oduzimanja, sortiraju predmete po pripadajućim svojstvima, na temelju mjerenja određenih predmeta uočavaju je li predmet veći ili manji te na temelju uzorka uočavaju odnose, povezuju i predviđaju (Hansen i sur., 2006). Kroz promišljanja i shvaćanja opisanih aktivnosti, djeca kroz razna iskustva grade matematičko znanje i kompetenciju koja ostaje trajna (Hansen i sur., 2006).

Pri namještanju centra za stolne i manipulativne aktivnosti treba se voditi briga o tome da se u njemu nalazi stol sa stolicama, koji ujedno ne treba biti pre velik budući da se u ovom centru nude i razne društvene igre, ali treba omogućiti individualnu igru, igru u paru ili manjoj skupini (Golik Homolak). Kao i u ostalim centrima, materijali trebaju biti potpuni, uredni i složeni na otvorenim policama kako bi djeci bili vidljivi u svakom trenu. Preporučuje se i vizualno označavanje polica koje će djeci omogućiti samostalno vraćanje stvari na svoje mjesto. Ovaj centar treba sadržavati razne igre s jednostavnim i složenim pravilima poput „Čovječe, ne ljuti se“, „Memory“, „Šah“, „Križić-kružić“ i druge. Da bi djeca mogla manipulirati raznim stvarima u ovom se centru svakako trebaju naći hvataljke, pincete, slamčice, štapići, škare, Rubikova kocka, žice, špage, uvijači za kosu kao i podloge koje će omogućiti učenje vezanja, kopčanja, provlačenja i ostale praktične aktivnosti (Golik Homolak).

Istraživanjem raznih materijala i kreativnim kombiniranjem razvija se vizualna percepcija, fina motorika i okulomotorna koordinacija. Kroz aktivnosti u ovom centru također se djeluje na ustrajnost, samopouzdanje i emocionalni razvoj rješavanjem raznih problema. Društvenim igrama kod djece razvija se socijalna kompetencija koju stječu tijekom dogovaranja, postavljanja i slijeđenja pravila te usvajanja poželjnog socijalnog ponašanja kod pobjede ili poraza. Razvijaju strpljenje kroz čekanje na red i uče se tražiti pomoć (Golik Homolak).

Centar za glazbu

Centar za istraživanje glazbe trebao bi sadržavati razne zvečke, žičane instrumente, udaraljke kao i puhačke instrumente. Ovaj centar ne zahtijeva nužno postojanje fizički odijeljenog prostora kako bi djeca istraživala zvukove jer se glazba može integrirati u mnogobrojne aktivnosti. Osim konkretnih glazbenih instrumenata, glazba se može istraživati i raznim drugim materijalima pa se može, primjerice, uključiti u centar istraživanja prirode ili centar za likovno izražavanje (Hansen i sur., 2006). Materijali poput raznih limenki, boca, zrnca graha ili riže svakako su poželjni za samostalnu izradu zvečki. Kod korištenja bilo kakvih instrumenata, onih kupljenih ili onih koje su djeca sama izradila, potrebno je voditi brigu o tome da nema oštrih rubova, da se djeca ne mogu ugušiti i da materijali od kojih se rade instrumenti nisu toksični (Hansen i sur., 2006). Ukoliko se u sobi dnevnog boravka nalaze pravi instrumenti za djecu ili odrasle, potrebno ih je držati u ormaru kako bi se mogli koristiti samo kada je potrebno jer bi zvuk i buka koja nastaje korištenjem instrumenata smetala drugoj djeci u njihovim aktivnostima. Hansen i sur. (2006) preporučuju korištenje instrumenata kada je djeci glazba u središtu zanimanja.

Glazba je jedan od najbogatijih izvora poučavanja u svim kulturama, a prirodni je dio dječje igre. Ona djeci osigurava prilike za pozitivne komunikacije s odraslima te se često povezuje s emocijama i jezikom. Kroz glazbene aktivnosti djeca se mogu smiriti, utješiti, razveseliti i zabaviti (Hansen i sur., 2006). Raznim igrama s pjevanjem uvježbava se naizmjeničnost i strpljivost, stupanjem djeca mogu izražavati svoj ponos, a takvim aktivnostima gotovo uvijek priključit će se i djeca koja znaju biti povučena. Sam ljudski govor vrlo je ritmičan i melodičan pa djeca pjevanjem u igri mogu razvijati govor i jezik, obogaćivati rječnik i vježbati pamćenje. Glazba može poslužiti i u intelektualnom razvoju na način da se određeni pojmovi, kao što su primjerice „jednako“ i „različito“, mogu konkretno predočiti. Uz razne se brojalice može osmisliti i određena tjelovježba, a dramskim igrama s prstima u ritmu uvježbava

se koordinacija oko – ruka. Tijekom izrade raznih instrumenata može se poticati fina motorika djeteta i otkrivanje nastajanja zvuka (Hansen i sur., 2006).

Centar za igre pijeskom i vodom

Centar za igru pijeskom i vodom mora sadržavati stol koji je dovoljno velik i koji ima ugrađeni bazen u kojeg se stavlja pijesak ili voda. Visina stola treba biti u razini s dječjim strukom, a mora biti postavljen tako da se oko njega, istovremeno, može igrati više djece. Stol treba imati ispust za vodu koju je potrebno mijenjati svaka dva do tri dana kako se ne bi razmnožile bakterije. Budući da u ovom centru lako može nastati nered treba voditi brigu o tome da se centar nalazi u dijelu sobe koji nije prometan, kako se djeca ne bi poskliznula jer je pod oko stola prilično klizav. Bilo bi dobro da se nalazi u kupaonici, kutu sobe najbližem do kupaonice ili ljeti na terasi. Djeci za igru u ovom centru treba osigurati zaštitne pregače (Hansen i sur., 2006; Golik Homolak). Svi materijali trebaju biti izloženi na policama tako da su djeci vidljivi. U ovom centru trebale bi se naći razne vrste spužvi, lijevci, slamke, crijeva različitog profila, kapaljke, boce, cjedila, kantice, epruvete, menzure, šalice, čaše, zdjele, šprice,... Za igru pijeskom svakako su poželjne i lopatice, grabljice, žlice, sita, manje zdjelice, čepovi, kalupi za kolače i drugi materijali kojim se igra pijeskom može obogatiti. U ovaj centar mogu se donijeti i neki materijali iz ostalih centara poput autića, bagera, brodova, figura ljudi i životinja, lišća, mahovine, kamenčića, pluta, kore drveta, metalnih i plutenih čepova i razni drugi (Golik Homolak).

U ovom centru djeca kroz istraživačke aktivnosti uče promatrati, stječu razna znanja o karakteristikama različitih materijala, eksperimentiraju i rješavaju probleme. Konkretnim predmetima mogu si predočiti razne situacije kroz koje uočavaju vezu između uzroka i posljedice, postavljaju hipoteze i usvajaju matematičke pojmove poput broja, količine i težine. Na taj način, također, proširuju rječnik stručnim pojmovima (Hansen i sur., 2006; Golik Homolak). Kroz igru djeca uče surađivati, dijeliti materijale, čekati na red, postavljati pitanja i odgovarati na njih kao i pomagati jedni drugima kada je potrebno. Zajedničkim planiranjem i predviđanjem uče se poštivati tuđe mišljenje te se razvija i divergentno mišljenje. U aktivnostima se potiče razvoj taktilne percepcije pa se djeca mogu opustiti i osloboditi od stresa. Korištenjem raznih hvataljka i kapaljka djeca razvijaju grubu i finu motoriku mišića ruke, prstiju i šake (Hansen i sur., 2006; Golik Homolak).

Centar za istraživanje prirode

Centar za istraživanje prirode mora sadržavati mjesto na kojem će se moći izložiti razni predmeti vezani uz prirodu kao što su školjke, kristali, kamenje, ptičje perje, plodine, sjemenke, strugotine i komadi drveta, lišće, kukci i njihove ljuštore, životinje, kosti, cvjetovi, krzno, koža, spužve i drugi predmeti koji će zaintrigirati djecu. Budući da djeca aktivno traže informacije o svom okruženju potrebno im je osigurati predmete kojim će moći istražiti ono što ih zanima (Hansen i sur., 2006). U ovom bi se centru, iz tog razloga, svakako trebali nalaziti predmeti poput povećala, prizme, ogledala, magneta, kapaljka, vaga, stalka i epruveta, termometra, mikroskopa, šalica, satova, kompasa, gumica, čekića, čavla, špaga, kantica za zalijevanje, konaca i drugih (Golik Homolak). Osim konkretno u centru za istraživanje prirode, prirodnoznanstvene vještine mogu se integrirati u svaki od centara. Djeca na taj način mogu u, primjerice, centru za početno čitanje i pisanje napraviti razne knjige o životinjama, biljkama, strojevima i drugim temama. Materijali i oprema koja se koristi pospremaju se u jasno označene kutije kako bi djeca mogla pronaći što im treba u bilo kojem trenutku (Hansen i sur., 2006).

Raznim istraživanjima potiče se razvoj vještina poput promatranja, propitivanja, uspoređivanja, klasificiranja i komuniciranja. Djeca u ovom centru mogu promatrati vodu i njezina fizikalna svojstva, istraživati što pliva, tone ili pluta, otkrivati kamo nestaje kiša i otopljeni snijeg, eksperimentirati s magnetima i metalnim predmetima i raditi mnoge druge pokuse za koje će djeca pokazati interes. Takvim načinom učenja omogućava se eksperimentiranje svim osjetilima, otkrivanje problema i aktivno traženje rješenja te se uvode nove riječi čime se obogaćuje rječnik. Suradnjama tijekom aktivnosti, također se potiče i razvoj kvalitetne socijalizacije djeteta (Hansen i sur., 2006; Golik Homolak).

Igre na otvorenom prostoru

Dječja igra trebala bi se svaki dan preseliti i na vanjski prostor. Pod vanjskim prostorom ne misli se samo na dječje igralište, već na razna mjesta koja djeci mogu biti primamljiva. To mogu biti parkovi, vrtovi, jezera pa i šetnja kroz susjedstvo. Aktivnosti na otvorenom trebaju biti planirane kao i one u sobi dnevnog boravka pa odgojitelji nikako ne bi trebali vrijeme provedeno vani koristiti za odmor. Aktivnosti koje se mogu provoditi vani su neograničene, a postoji i velika mogućnost za njihovim proširivanjem, ovisno o godišnjem dobu i dječjim interesima (Hansen i sur., 2006).

Tijekom osmišljavanja dječjeg igrališta prvenstveno treba paziti na sigurnost djece. Odgojitelji se trebaju rasporediti po igralištu na način da svatko nadgleda, promatra i potiče

jedan dio pri čemu se ne upliću u igru djece ako to nije potrebno ili ako oni sami to ne zažele. Igralište bi svakako trebalo omogućiti djeci penjanje, kopanje, igru vodom, pijeskom i blatom, vožnju i sadenje biljaka. Na igralištu se, također, treba nalaziti spremište za opremu i alat kao i mirniji prostor za odmor (Hansen i sur., 2006). Suncobrani, platneni šatori i kućice, stolovi i klupice, pribor za slikanje i crtanje, lopte, frizbi, povećala, razne posudice i kantice, kantice za zalijevanje, grablje, motike, lopate, sjeme i sadnice, sita, lijevci, posude s rupama, cijevi, tačke, kamioni, auti, češeri, grančice, trava, lišće, kora drveta, plodine i školjke samo su neki od opreme i materijala koji bi se mogli naći u dvorištu vrtića. Iako neki vrtići nemaju prostora za sve opisane aktivnosti, one se mogu kombinirati na način da se jedan dan radi jedno, a drugi dan drugo (Hansen i sur., 2006; Golik Homolak).

Boravak djece vani utječe na njihov tjelesni, društveni, emocionalni i intelektualni razvoj. Tjelesnim aktivnostima usavršavaju se prirodni oblici kretanja i razvijaju motoričke sposobnosti poput snage, preciznosti, ravnoteže, koordinacije, brzine i razne druge sposobnosti (Hansen i sur., 2006). Djeca spontano i uvijek procjenjuju svoje fizičke sposobnosti te imaju urođenu propriocepciju. Propriocepcija se očituje kroz receptore u mišićima, zglobovima i tetivama koji šalju povratnu informaciju tijelu o održavanju ravnoteže. Iz tog razloga malo dijete zna može li se popesti na stepenicu i hoće li prema uzbrdici ići na guzi ili puzeći, a najbolji primjer proprioceptivnosti bio bi početak hodanja djece. Djeca tada neće pasti kada izgube ravnotežu, već će se mekano spustiti na pod (Miljak, 2015). Rajović (prema Drobnjak, 2012) naglašava da se mentalni razvoj ne može odvojiti od motoričkog razvoja. Povezanost između ta dva područja objašnjava na slijedeći način. Tjelesnim aktivnostima dijete aktivira sve mišiće na tijelu, mozak radi njihovu koordinaciju te se takvim pokretima stvaraju nove sinapse. Isti autor ističe kako ne postoji posebni dio u mozgu određen za inteligenciju, već intelektualne sposobnosti ovise upravo o broju sinapsi. Da bi se mozak mogao razvijati djeca stalno instinktivno traže „granične ravnotežne položaje“ kako bi mozak mogao očuvati postojeće i razviti nove sinapse. Iz tog razloga djeca stalno žele hodati po nekakvim rubovima, no odrasli im to često zabranjuju pod izlikom da se ne ozlijede, ne znajući da im je upravo to ispitivanje ravnoteže potrebno (Drobnjak, 2012). Tijekom vanjskih aktivnosti često dolazi do raznih interakcija s odgojiteljima, ostalom djecom i drugim djelatnicima vrtića. Djeca na taj način uče norme kulturnog ponašanja, tražiti i primiti pomoć od drugih, čekati na red i surađivati pri rješavanju problema. Sve takve aktivnosti pomažu u izgradnji pozitivne slike o sebi te djeluju na razvoj samopouzdanja. Kroz razne komunikacije i igru djeca doživljavaju prirodu na

različite načine, stvaraju uzročno-posljedične veze i prerađuju svoja trenutna iskustva različitim načinima i materijalima (Hansen i sur., 2006; Golik Homolak).

Da bi djeca mogla samostalno i svojevoljno izabirati ono što ih zanima po centrima, svakako je potreban kompetentan odgojitelj kojem su dječji interesi vodilja u planiranju poticaja i aktivnosti. Iz tog će se razloga u sljedećem dijelu rada razmotriti kako i na koji način odgojitelj djeluje na cjelokupni kontekst ustanove.

Socio-pedagoška organizacija

Djeca su od rođenja socijalna bića koja svojim pokretima, gestama ili plaćem ostvaruju komunikaciju sa svojim roditeljima i drugim članovima uže i šire obitelji. Prijelaz djeteta iz obitelji u ustanovu za rani odgoj i obrazovanje nikako nije jednostavan. Dolaskom u odgojno obrazovnu ustanovu dijete proširuje svoje socijalno okruženje i postupno se usklađuje s novim uvjetima življenja. U odgojno obrazovnoj ustanovi djetetu više nije dovoljan samo dijadni odnos s majkom, već treba naučiti uspostaviti interakcije s još nekoliko ljudi (Petrović-Sočo, 2007). Brojni autori naglašavaju kako prostorna organizacija odgojno-obrazovne ustanove bitno utječe na kvalitetu socijalnih interakcija djece, ali i djece s odraslima. Prostor zato treba biti osmišljen tako da omogućava susrete, komunikacije i interakcije djece (Slunjski, 2015). Malaguzzi (prema Slunjski, 2015; Petrović-Sočo 2007) ističe kako prostor treba zadovoljiti tri osnovna kriterija: kretanje, neovisnost i interakciju.

Da bi prijelaz u ustanovu bio što lakši, vrlo je važno na koji način odgojitelj shvaća dijete i njegovo učenje jer je upravo on taj koji će osmišljavati i djelovati na okruženje u kojem će dijete boraviti. Ponašanje odgojitelja prema djeci često je uvjetovano njegovim vlastitim iskustvom odgoja u obitelji i odgojno obrazovnim institucijama tijekom školovanja, a ovisi, također, o odgojiteljevom stručnom obrazovanju i iskustvu, stavovima, uvjerenjima, normama kojih se pridržava i personalnim osobinama. Sve nabrojano zajedno čini implicitnu pedagogiju odgojitelja koja uvelike ovisi o tome kako će se odgojitelj ponašati (Petrović-Sočo, 2007; 2009). Rinaldi (prema Petrović-Sočo, 2007) objašnjava kako se odgojiteljev profesionalni identitet uočava upravo u odnosima s kolegama, roditeljima, a prije svega u odnosima s djecom. Odnos prema djetetovom identitetu, personalnom i kulturnom podrijetlu i iskustvu djeluje na kvalitetu odnosa djeteta i okruženja, a isti autor ističe kako je upravo sam odgojitelj važan dio tog okruženja (Petrović-Sočo, 2007). Razna istraživanja mozga dokazala su da odnosi u kojima odrasli pokazuju ljubav i naklonost prema djetetu, pozitivno utječu na cjelokupan razvoj. Dijete

koje s odraslom osobom razvije tople i prisne odnose formira sigurne obrasce privrženosti, a istraživanja su, također, pokazala da takva djeca kasnije imaju i bolje uspjehe u životu (Tankersley, Brajković, Handžar, Rimkiene, Sabaliauskiene, Trikić, Vonta, 2012).

Bitno je da dijete u vrtiću ima odgojitelja koji će podupirati dječju prirodu učenja koja je integrirana i holistička te koji će istovremeno prihvaćati dijete kao sukreatora u procesu učenja (Slunjski, 2008). Odgojitelj treba djetetu omogućiti učenje na način da potpomaže djetetu, odnosno da mu bude „potporanj“ ili „skela“ (eng. scaffolding). To je izrazito potrebno jer se novim shvaćanjima naglasak stavlja na to da dijete ne uči samo na izravan i neposredan način, onda kada se sa cijelom skupinom obrađuje određena tema, već odgojitelj na dijete utječe i neizravno te dijete „upija“ odgojiteljevo ponašanje. Takvo neizravno djelovanje odgojitelja na dijete može se uvidjeti u djetetovom okruženju i u ponašanju odgojitelja prema djetetu koje djeca kopiraju. Izbjegavajući direktno poučavanje djece, odgojitelj bi preko osmišljavanja i kreiranja prostora za učenje trebao osmišljavati materijale koji će djecu poticati na promišljanje i samoučenje (Petrović-Sočo, 2007). Odgojitelj djetetu treba pružiti mnoštvo materijala koje će moći smisleno koristiti. U većini slučajeva kada je soba dnevnog boravka bogato opremljena može se javiti „kreativni nered“ zbog čega mnogi odgojitelji imaju otpor prema velikoj dostupnosti svega (Malnar i sur., 2012/2013). Iste autorice objašnjavaju da svakodnevnom dostupnošću materijala djeca zadovolje svoju početnu istraživačku fazu, a nastanak nereda može se spriječiti na način da se unaprijed dogovore pravila pospremanja i osiguraju sva potrebna sredstva za pospremanje. U takvom neprekinutom procesu učenja od velike je važnosti da odgojitelj stalno promatra i vidi što djeca rade s određenim materijalima koje im je ponudio te da dokumentira dječje interese, izjave i ideje kako bi mogao dalje poticati dječje samoučenje s dodavanjem novih materijala. Upravo na takav način kada odgojitelj promatranjem i uviđanjem primjećuje dječje interese te po njima strukturira i planira daljnje učenje, omogućuje djeci potporu, odnosno „scaffolding“ dodajući još neke materijale kako bi pred djecom stvorio izazov. Na taj način djeca uče, a da nisu pritjerana na učenje (Ljubetić, 2009; Slunjski, 2015).

Vrlo je važno da odgojitelj kod djetetovog istraživanja i manipuliranja raznim materijalima i predmetima podupire djetetove pogreške i da mu omogući da na njima uči. Odgojitelj djetetove pogreške treba najprije shvatiti kao izraz njegovog postignutog stupnja razvoja i kao novu mogućnost učenja u konkretnim i realnim aktivnostima. Takvim se postupanjem djetetu jasno daje do znanja da ima pravo napraviti pogrešku i da je može, što je više moguće, samostalno ispraviti (Miljak, Vujičić, 2002). Bruner (prema Slunjski, 2008) ističe da djeca imaju metakognitivne sposobnosti kojima mogu razmišljati o vlastitom mišljenju i

mijenjati svoje ideje i pojmove. Metakognitivni procesi nisu svojstveni samo odrasloj osobi kako se to prije mislilo, već isti autor tvrdi da djeca mogu osvijestiti proces svog učenja i otkriti put kojim su razvili novo znanje ili došli do razumijevanja (Slunjski, 2008).

Odgojiteljevo verbalno ispravljanje i upozoravanje djeteta ili, još gore, obavljanje aktivnosti umjesto njega treba svesti na najmanju moguću mjeru. Odgojitelj nedostatak materijala, sredstava, pribora, izvora spoznavanja i knjiga nikako ne bi trebao nadoknađivati s pričom i verbalnim izlaganjem na način da očekuje da mu se dijete pokori i pažljivo ga sluša (Miljak, Vujičić, 2002). Miljak (2015) naglašava kako bi odgojitelj trebao osmisliti takvo okruženje koje je opremljeno s materijalima i alatima za istraživanje, igru i aktivnosti te bi okruženje trebao učiniti puno privlačnijim od verbalnog izlaganja. Neprimjerenim verbalnim nadoknađivanjem može doći do problema u disciplini jer takvo okruženje i atmosfera u skupini nikako ne odgovaraju dječjoj prirodi. Djeca tada na svoj način počinju izražavati protest protiv takvog okruženja i odgojitelja koji ih ograničava i sputava pa se u grupi mogu početi pojavljivati „nemoguća djeca“ koja vidljivo i agresivno iskazuju svoje nezadovoljstvo (Miljak, Vujičić, 2002). Miljak i Vujičić (2002) ističu da veliki broj suvremenih znanstvenika smatra su takva nemirna, nemoguća i hiperaktivna djeca rezultat okruženja u kojem žive. Odgojitelji bi se zato svakodnevno trebali staviti na poziciju djeteta i promišljati što djeca u svom okruženju mogu koristiti, što im je na raspolaganju, čime se mogu baviti, učiti i istraživati te je li im ugodno, zabavno i zanimljivo tijekom boravka u vrtiću (Miljak, Vujičić, 2002).

Nadalje, vrlo je važno osvijestiti da je kontrola karakteristika totalitarnih društava, a ne demokratskih te da stalno kontroliranje, ograničavanje i sputavanje djece može stvoriti samo poslušnike, a ne slobodne i odgovorne ljude (Miljak, Vujičić, 2002). Zahtijevanje takve vrste poslušnosti i pokoravanja odraslima može donijeti vrlo nepoželjne osobine poput konformizma, pretjerane prilagodljivosti i nekritičnosti, što se u današnje vrijeme smatra vrlo neopravdanim i pedagoški neprimjerenim (Slunjski, 2015). Djeci bi trebalo već od malena omogućiti da svakodnevno žive i upoznaju demokraciju. Ona se može ostvarivati na način da okruženje nudi djetetu mogućnost izbora materijala, predmeta, prostora, prijatelja i aktivnosti (Miljak, Vujičić, 2002). Na taj način djeci se osigurava djelovanje prema njihovim individualnim interesima i potrebama, a poznato je da je mogućnost izbora jedno od prvih načela demokracije koja potiče razvoj aktivnih, odgovornih i inicijativnih osoba koje se mogu snalaziti u svijetu i okolini u kojoj žive (Miljak, Vujičić, 2002; Slunjski, 2015).

Da bi se u odgojnoj skupini mogli razvijati demokratski odnosi vrlo je važno da je odgojitelj svjestan da su dječja znanja i stavovi rezultat svih interakcija u kojima djeca sudjeluju, a ne samo onih koje se odvijaju u vrtiću. Također, odgojitelj bi trebao poticati djecu da izraze svoje mišljenje o bilo čemu što ih se tiče, a istovremeno treba razvijati i svijest o nejednakostima između ljudi (Tankersley, Brajković, Handžar, 2012).

Dobno mješovite skupine

Odnosi u vrtiću vrlo su raznoliki i složeni te djeca ostvaruju interakciju s različitim ljudima, a između ostalog ostvaruju je i međusobno. Mnogi autori objašnjavaju da roditelji predškolske ustanove cijene upravo zato što pružaju mogućnost da se djeca druže s drugom djecom. To se može objasniti činjenicom da dijete u današnjoj modernoj obitelji nema puno braće, već se obitelj sastoji od jednog ili dvoje djece (Petrović-Sočo, 2007).

Način na koji se osobe iz dječje blizine odnose prema djetetu utječu na to kako će se dijete ponašati prema drugoj djeci, odnosno prema svojim prijateljima (Došen Dobud, 2016). Rinaldi (prema Petrović-Sočo, 2007) objašnjava da su djeca sposobna kreirati vlastitu socijalizaciju i samostalno učiti u suradnji s drugom djecom. Dugo se smatralo da dijete uči najbolje u suradnji i odnosima s djecom koja su približne starosti i pod utjecajem izravnog poučavanja odraslih. Smatralo se da će djeca kvalitetnije usvajati odgojno-obrazovni sadržaj u tako organiziranoj, homogenoj skupini. Današnja stajališta o djetetu bitno su se promijenila i ističu veliku prednost dobno mješovitih skupina, a ujedno nikako ne prihvaćaju mišljenja da sva djeca moraju i mogu usvojiti određene i iste sadržaje. Raznim istraživanjima utvrđeno je da se djeca u dobno homogenoj skupini puno teže prilagođavaju na institucijsko okruženje (Petrović-Sočo, 2007).

Heterogene skupine puno su sličnije prirodnoj zajednici (Miljak, Vujičić, 2002). One djeci omogućuju da si međusobno pomažu i da uče jedni od drugih na način da starija djeca pomažu mlađoj, a mlađa djeca uz pomoć starijih razmjenjuju i dograđuju ono što su djelomice naučila, odnosno starija djeca mlađoj omogućuju „scaffolding“ (Petrović-Sočo, 2007). Vigotsky (prema Slunjski, 2008) ističe da će dijete sve što može učiniti u suradnji s drugima, moći uskoro učiniti samostalno. Takva socijalna podrška u procesu učenja, koja omogućuje prijelaz s trenutne razine znanja i razumijevanja na novu razinu shvaćanja i razumijevanja naziva se „zona sljedećeg razvoja“. Djeca takav dijalektički odnos mogu ostvariti zajedničkim iskustvom rješavanja problema s prijateljima ili nekom odraslom osobom, poput odgojitelja i

roditelja. Da bi se takvo socijalno poticajno okruženje moglo ostvariti potrebno je organizirati dobno mješovitu skupinu koju karakteriziraju djeca različite kronološke dobi i kompetencija. Djeca u takvim grupama usvajaju široki raspon socijalnih ponašanja i uče pružiti i primiti pomoć, bez obzira jesu li mlađi ili stariji članovi grupe (Slunjski, 2008). Miljak (2001, prema Petrović-Sočo, 2007) objašnjava da u dobno mješovitim skupinama veliki profit ostvaruju i djeca s teškoćama u razvoju jer mogu samostalno birati prema svojim mogućnostima i interesima gdje će i kada s kime boraviti i što će raditi. Na taj način ujedno se kod druge djece razvija empatija i prirodno se prevenira mogućnost za predrasude (Petrović-Sočo, 2007).

Slunjski (2015) objašnjava da postoji i korak dalje od heterogenih skupina koje se nalaze zatvorene u nekom prostoru. To su odgojno obrazovne ustanove koje su formirane kao velike obitelji te svi zajedno borave u svim prostorijama vrtića, ovisno o svojim željama i potrebama. Djeca se u takvim ustanovama mogu slobodno kretati kuda žele, družiti s braćom i sestrama i upoznavati ostale odgojitelje. Takvim si slobodnim kretanjem djeca sama ili u suradnji s drugom djecom stvaraju izazove u okruženju koji osmišljavaju odgojitelji vrtića (Petrović-Sočo, 2007; Slunjski, 2015). Da bi se mogla postići takva razina zajedništva, Petrović-Sočo (2007) napominje kako u jednoj zgradi ne bi trebalo boraviti više od stotinjak djece, odnosno pet odgojnih skupina.

Važnost kompetentnog odgojitelja

Ono što odgojitelji s ostalim djelatnicima vrtića pokušavaju uspostaviti s djecom najbolje se očitava u tome kako se ponašaju njihova djeca (Petrović-Sočo, 2007). Petrović-Sočo (2009) kroz istraživanja dolazi do zaključka da je normalno i prirodno da se odgojitelj u radu s djecom susreće s usponima i padovima u procesu napuštanja starih i usvajanju novih postupaka kako bi stalno nadograđivao svoje znanje te samim time primjenjivao kvalitetnije pedagoške metode u radu s djecom. Ljubetić (2015) objašnjava da je za ostvarenje kvalitetnog okruženja koje pruža podršku dječjem učenju potrebna nesmetana komunikacija i interakcija „u svim smjerovima i na svim razinama u dječjem vrtiću i izvan njega“. Nadalje, ista autorica objašnjava kako svaku transformaciju prati nerazumijevanje, neslaganje i konflikti, no način na koji se to rješava razlikuje se s obzirom na to je li cjelokupna zajednica konzervativna ili spremna na stalno razvijanje i učenje. Ustanove koje ne prihvaćaju promjene, konflikte uzrokovane inovacijama rješavaju izbjegavanjem nesuglasica na način da ih neko vrijeme ignoriraju ili problem rješava onaj koji posjeduje moć, a to je uglavnom ravnatelj. S druge strane, zajednice koje su spremne na stalno učenje i usavršavanje u svrhu dobrobiti djeteta, probleme

doživljavaju na razini sadržaja, a ne osobno te njihovom rješavanju onda pristupaju preko određenih strategija (Ljubetić, 2015).

Kvalitetan rad s djecom mogu ostvarivati oni odgojitelji koji su spremni na kontinuirano učenje u svrhu osobnog razvoja. Da bi to ostvarili odgojitelji moraju konstantno reflektirati o vlastitoj praksi, surađivati sa svojim kolegama i na njih prenositi entuzijazam za učenjem. Na odgojiteljima je odgovornost da sve zahtjeve koje dobivaju od nadležnih institucija, primjene na način da se zalažu za uspješnost svakog djeteta. Aktivnim sudjelovanjem, ostvarivanjem partnerstva s drugima i kritičkim promišljanjem odgojitelj unaprjeđuje svoju profesiju i povećava kvalitetu odgoja i obrazovanja za svu djecu (Korak po korak, 2009).

Vremenska organizacija

U odgojno-obrazovnoj ustanovi sve dimenzije konteksta utječu jedna na drugu, međusobno su povezane i holističke pa je razmatranje vremenske dimenzije neophodno. Petrović-Sočo (2007) objašnjava da se pažnja treba posvetiti vremenu baš kao i prostoru jer potrebe djeteta, kao i različiti ritmovi življenja oblikuju strukturiranje fizičke okoline i obrnuto. Da bi se ustanove mogle prilagoditi dječjim interesima i omogućiti im samoučenje kroz samostalno biranje aktivnosti vrlo je važna vremenska fleksibilnost u cjelokupnom radu (Slunjski, 2015). Slunjski (2015) naglašava kako strogo isplanirani dnevni raspored aktivnosti odgojiteljima može pružati osjećaj sigurnosti i predvidivosti koje se vrlo teško odreći te da je puno lakše sve isplanirati u najsitnije detalje, nego biti cijelo vrijeme u stanju „budnosti“. Vođena Reggio koncepcijom, Slunjski (2015) naglašava kako bi se umjesto planiranja aktivnosti trebalo koristiti „projiciranje“ mogućnosti, odnosno trebali bi se odrediti mogući smjerovi aktivnosti koji se mogu, ali i ne moraju razvijati i ostvariti prema očekivanjima. Takve pretpostavke kod mnogih autora objašnjavaju se činjenicom da djeca najbolje uče onda kada ona to žele i na način na koji žele.

Da bi se dijete moglo slobodno kretati i upuštati u samostalne aktivnosti potrebno mu je određeno vrijeme koje nikako ne bi trebao određivati i nenajavljeno prekidati odgojitelj. Dijete se često treba prilagođavati unaprijed određenom i planiranom rasporedu dnevnih aktivnosti, bez obzira na individualni ritam djeteta, njegove želje i potrebe (Petrović-Sočo, 2007). Bredekamp i Rosegrant (1995, prema Petrović-Sočo 2007) naglašavaju kako takvo strogo vremensko definiranje djetetovih aktivnosti može preopteretiti i dekoncentrirati djecu te da je neracionalno i neefikasno za učenje. Hentig (1997, prema Petrović-Sočo) navodi da djetetu

„treba dati onoliko vremena koliko mu treba, a ne prisiljavati djecu da sve rade istim tempom.“ Dnevni plan i program trebao bi biti fleksibilno strukturiran, na način da prati dječje potrebe i interese (Petrović-Sočo, 2007). Kada se djeci osigura takav plan i program rada u kvalitetnom ozračju velika je vjerojatnost da će djeca preuzeti inicijativu za učenje. Bredekamp i Rosegrant (1995, prema Petrović-Sočo, 2007) ističu da se dijete nikako ne bi trebalo prekidati u svojoj aktivnosti kada je na vrhuncu učenja, poznato kao stanje flow-a. Flow se (prema Miljak, 2015) definira kao djetetova tolika usredotočenost na ono što radi tako da ne čuje i ne vidi što se događa oko njega. Ista autorica objašnjava kako je za to stanje potrebna samostalna raspodjela djece po centrima aktivnosti i intenzivno bavljenje aktivnošću koja ih zanima.

Pogled na praksu

U sljedećem će se dijelu ovog rada prikazati i analizirati prostorno okruženje dviju soba dnevnog boravka.



Slika 1. Soba dnevnog boravka vrtića 1 a)



Slika 2. Soba dnevnog boravka vrtića 1 b)

Prvim pogledom na priložene slike sobe dnevnog boravka vrtića 1 vidljivo je da je namještaj prilagođen djeci te raspoređen po sobi kako bi formirao manje prostore za igru u kojima se djeca mogu grupirati temeljem svojih interesa. Manje grupice djece olakšavaju sukonstruktivsko učenje te djeci olakšavaju komunikaciju i stjecanje socijalnih kompetencija. Materijali su visokostrukturirani i jasno usmjeravaju dječje aktivnosti, način korištenja i igru ne ostavljajući mnogo prostora za kreativne iskorake djece.

Mnoštvo šarenih aplikacija koje služe kao ukras na više načina mogu djelovati na djecu. Korištenje radova odgojitelja, umjesto dječjih, na zidovima, može poslati poruku djeci kako njihov rad nije dovoljno dobar. Sam shematski stil aplikacija djeci daje primjer, tj. usmjerava ih kako bi trebali izgledati i njihovi likovni uratci – dokidajući time dječju kreativnost. Istovremeno, zbog tolikog šarenila i brojnosti aplikacija djeca mogu biti preplavljena poticajima što često zna potaknuti dječju hiperaktivnost i prekomjerno uzbuđenje, a što posljedično može otežati razvoj socijalno prihvatljivog ponašanja.



Slika 3. Soba dnevnog boravka vrtića 2 a)



Slika 4. Soba dnevnog boravka vrtića 2 b)

Na priloženim slikama sobe dnevnog boravka vrtića 2, također je vidljivo da se namještaj prilagođava dječjem uzrastu. Prostor je raspoređen u centre aktivnosti kako bi djeca samostalno, prema svojim željama i interesima, mogla odlučiti čime će se baviti. Na taj se način djeci olakšava komunikacija s drugom djecom i potiče ih se na samostalnost. Za razliku od sobe dnevnog boravka vrtića 1, u ovom se prostoru po zidovima može uočiti veća količina dječjih radova. Takvim se pristupom djeci daje mogućnost za promatranje i promišljanje o vlastitom radu te im se daje prostor i vrijeme kako bi sami promatrali svoj napredak i radili na poboljšanju. Materijali u ovoj sobi dnevnog boravka ne daju mogućnosti za korištenje na različite načine te jasno određuju načine igre.

Zaključak

Djetinjstvo je razdoblje koje karakterizira mnoštvo razvojnih promjena. Intenzivne promjene događaju se na području emocija, spoznaje, govora, motorike te se uspostavljaju prvi odnosi s ljudima. Djeca na svoj način, a uz našu pomoć, grade svoju percepciju prema svijetu u kojem su se našla. Razvojem industrije, mlade majke bile su primorane vratiti se na posao nedugo nakon rođenja djeteta. Pretežno je to bilo nakon navršene godine dana, a nekada i ranije. Daljnji odgoj djeteta preuzimale su ustanove za rani odgoj i obrazovanje. Tada su te ustanove imale svrhu „čuvališta“ te je primarna bila zaštita dječjeg zdravlja i sprječavanje od bilo kakvih infekcija. Ustanove su tome pridavale toliku važnost da su se individualne potrebe djeteta potpuno zanemarivale, odnosno zadovoljavale su se samo one biološke. Najvažnije je bilo da su djeca zdrava i čista, a smatralo se da se učenje djece provodi isključivo frontalnim radom odgojitelja koji je određivao vrste i tijek svih aktivnosti. Propitivanje i istraživanje utjecaja cjelokupnog okruženja na dječji razvoj dugo se nije provodilo. Također, nisu se propitivale ni posljedice takvog okruženja na djecu. Djeca su na ovaj ili onaj način boravila u skupinama bez da ih je itko nešto pitao, a bilo kakvi odnosi s roditeljima, osim najosnovnijih informacija o biološkim potrebama, nisu se pokušavali uspostaviti. Postojale su jasne uloge i pravila kojih su se svi zajedno trebali pridržavati. S sve većim zapošljavanjem roditelja te nametnutim i ustaljenim tempom života sve više dolazi do institucionalizacije djetinjstva. Djeca više vremena provode u odgojno obrazovnim ustanovama, nego kod kuće te su time mnogi znanstvenici potaknuti na istraživanje utjecaja kojeg okruženje ima na dječji razvoj.

Suvremena istraživanja, a i neki pedagozi iz prošlosti, dokazali su kako je itekako bitno u kakvom se okruženju dijete razvija i boravi. Počela su se propitivati određena dječja ponašanja te se došlo do spoznaje da okruženje bitno utječe na to kako će se dijete razvijati i kako će se ponašati, tijekom sadašnjosti, ali i u budućnosti. Samim se time počela propitivati funkcionalnost određenih stvari i materijala koji su činili dječje okruženje. Nadalje, istraživale su se odgojne metode koje se koriste u radu s djecom te njihovi utjecaji na cjeloviti dječji razvoj. Sve se više počelo usmjeravati prema individualizaciji jer je dokazano da je dječje učenje intrinzično motivirano te da dijete uči cijelo vrijeme, neovisno o tome traje li neka zajednička aktivnost ili se djeca slobodno igraju u prostoru.

Kako bi se što više omogućilo poštivanje dječjih potreba i individualizacija u svim ostalim aspektima, razvili su se centri aktivnosti. Centri aktivnosti omogućuju djetetu da prema

vlastitim interesima i mogućnostima odabire aktivnosti kojima će se baviti, ali omogućavaju i odmor ukoliko je to djetetu potrebno. Pri tome veliku važnost u samom okruženju dobivaju odgojitelji. Oni su zaduženi za osmišljavanje i organiziranje takvog prostora koji će svakom djetetu omogućiti da radi ono što želi, ali da svaka radnja istovremeno ima svrhu i da potiče razvoj određenog područja ili više njih istovremeno. Odgojitelj promatranjem i vođenjem dokumentacije treba bilježiti dječje interese te na temelju toga planirati daljnje sadržaje i aktivnosti kako bi djeca produbljivala svoja znanja o onomu što ih interesira. Po centrima aktivnosti, odgojitelj također može privlačno osmisliti određene poticaje kako bi potaknuo dječju znatiželju te na taj način ponovno, bez prisile, ostvario određene ciljeve. Kod planiranja bilo kakvih aktivnosti, odgojitelj treba biti realan u očekivanjima i biti usmjeren na proces, a ne na produkt aktivnosti. Odgojitelj stoga treba znati prihvatiti dječju pogrešku kako bi ju dijete bilo spremno samostalno ispraviti i na njoj nešto naučiti. Rad odgojitelja mora biti fleksibilan u svim aspektima: prostoru, vremenu i pedagoškim metodama.

Odgojitelj treba s roditeljima djeteta ostvarivati kvalitetne, partnerske odnose u svrhu dječjeg napretka. Svakom se djetetu treba individualno prilagoditi i saznati što više važnih detalja od roditelja koji bi mu mogli pomoći u radu s njihovim djetetom. Da bi se omogućio optimalni dječji razvoj, odgojitelj treba surađivati sa svojim kolegama te konstantno reflektirati i kritički promišljati o svojim i zajedničkim postupcima. Kako bi što više napredovao te time mogao koristiti što kvalitetnije i suvremenije pedagoške metode, odgojitelj treba biti spreman na cjeloživotno usavršavanje i učenje.

Kvaliteta odgoja i obrazovanja odgojitelja najbolje se uočava u tome kako se i na koji način djeca igraju, na koji način rješavaju nesuglasice i konflikte te uspostavljaju kontakte s ostalom djecom. Na kraju se polazi od pretpostavke da je ponašanje odgojitelja profesionalno utemeljeno te bi se u skladu s time trebao i ponašati prema svim sudionicima odgojno obrazovnog procesa, uključujući djecu, kolege, roditelje i sve djelatnike Dječjeg vrtića.

Literatura

Biermeier, M. A. (2015). *Inspired by Reggio Emilia: Emergent Curriculum in Relationship-Driven Learning Environments*. Young Children

Datum pristupa: 26.02.2022. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/nov2015/emergent-curriculum>

Budisavljević, T. (2015). *Kako oblikovanjem okruženja razvijati suvremeni kurikulum*. Dječji vrtić Limač

Datum preuzimanja: 08.03.2022. [Kako oblikovanjem okruženja razvijati suvremeni kurikulum.pdf](#)

Došen Dobud, A. (2016). *Dijete – istraživač i stvaralac. Igra, istraživanje i stvaranje djece rane i predškolske dobi*. Alinea

Drobnjak, A. (2012). *Stimulacija dječjeg mozga video*. Golik Homolak, I. (2021) – bilješke s predavanja iz kolegija Metodika upoznavanja okoline 1 na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu

Hansen, K. A., Kaufmann, R. K., Walsh, K. B. (2006). *Kurikulum za vrtiće. Razvojno-primjereni program za djecu od 3 do 6 godina*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak

ISSA (2011). *Kompetentni odgajatelji 21. stoljeća*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak

Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta. Priručnik za odgojitelje i roditelje*. Školske novine

Malnar, A., Punčikar, S., Štefanec, A., Vujičić, L. (2012/2013). *Poticajno okruženje: izazov za suradnju i istraživanje djece i odraslih*. Dječji vrtić Izvor

Datum preuzimanja: 10.03.2022. [Poticajno okruženje izazov za suradnju i istraživanje djece i odraslih.pdf](#)

Miljak, A. (2015). *Razvojni kurikulum ranog odgoja. Priručnik za odgojitelje i stručni tim u vrtiću*. Mali profesor

Miljak, A., Vujičić L. (2002). *Vrtić u skladu s dječjom prirodom. „Dječja kuća“*. Predškolska ustanova Dječji vrtić i jaslice „Neven“

Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Mali profesor

Petrović-Sočo, B. (2009). *Mijenjanje konteksta i odgojne prakse dječjih vrtića. Akcijsko istraživanje s elementima etnografskog pristupa*. Mali profesor

Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić zajednica koja uči. Mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Spektar Media

Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira. Kvalitetni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikulumu*. Element

Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikić, Z., Vonta, T., (2012). *Teorija u praksi. Priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak

Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S. (2012). *Koraci prema kvalitetnoj praksi. Priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak

Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (1998). *Dječja psihologija*. Naklada Slap

Valjan Vukić, V. (2012). *Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi*. MAGISTRA IADERTINA

Datum preuzimanja: 08.03.2022. [prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi.pdf](#)

Fotografije u ovom radu iz osobnog su izvora.

Izjava o izvornosti završnog rada

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

VERONIKA ŠKOF

(vlastoručni potpis studenta)