Uloga odgojitelja u poticanju interaktivnih aktivnosti djece

Čulić, Una

Undergraduate thesis / Završni rad

2015

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://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:348249

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

Repository / Repozitorij:

University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository







SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

UČITELJSKI FAKULTET

ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Predmet: Pedagogija ranog odgoja

UNA ČULIĆ

ZAVRŠNI RAD

Uloga odgojitelja u poticanju interaktivnih aktivnosti kod djece

Čakovec, prosinac 2015.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

UČITELJSKI FAKULTET

ODSJEK ZA ODGOJITELJSKE STUDIJE

Čakovec

Predmet: Pedagogija ranog odgoja

ZAVRŠNI RAD

KANDIDAT: Una Čulić

TEMA I NASLOV ZAVRŠNOG RADA: Uloga odgojitelja u poticanju interaktivnih aktivnosti djece

MENTOR: dr. sc. Kornelija Špoljar

SUMENTOR: Ljubimka Hajdin

Čakovec, prosinac 2015.

SADRŽAJ

SAŽETAK 4
SUMMARY 5
1. UVOD 6
2. NACIONALNI KURIKULUM ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE 7
2.1. KONTEKST USTANOVE ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE 9
2.1.1. PROSTORNO-MATERIJLANO OKRUŽENJE USTANOVE ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE 10
2.2. VRSTE AKTIVNOSTI DJECE U USTANOVAMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA 11
3. ULOGA ODGOJITELJA U POTICANJU RAZVOJA I RAZUMIJEVANJU DJECE 13
3.1. ULOGA ODGOJITELJA U INTERAKTIVNOJ AKTIVNOSTI DJECE 14
3.2. ULOGA INTERSUBJEKTIVNOSTI U AKTIVNOSTIMA I PROCESU UČENJA DJECE 17
4. ZNAČENJE INTERAKTIVNIH AKTIVNOSTI ZA HOLISTIČKI RAZVOJ DJECE 18
5. METODOLOGIJA 21
5.1. CILJ 21
5.2. ISPITANICI 21
5.3. METODA ISTRAŽIVANJA 21
6. REZULTATI I RASPARAVA 22
7. ZAKLJUČAK 41
LITERATURA 42
KRATKA BIOGRAFSKA BILJEŠKA 44
Izjava o samostalnoj izradi rada
Izjava o javnoj objavi rada

SAŽETAK

Razvoj djece godinama je aktualna tema te se danas više no ikad propituju načini pristupa razvoju djece rane i predškolske dobi. Pristup i utjecaj na dječji razvoj mijenjao se kroz povijest. Tema ovog rada je samo jedna od uloga odgojitelja kojom se bavi suvremena teorija i praksa odgojno obrazovnih ustanova ranog i predškolskog odgoja.

Rad polazi od šireg sagledavanja dječjeg vrtića kao zajednice. Polazište za pisanje rada su najnoviji dokumenti koji navode osnovne smjernice za rad u dječjim vrtićima u Republici Hrvatskoj, kao što je Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2014). Suvremena teorija institucijskog konteksta ranog i predškolskog odgoja polazi od konstruktivističke teorije prema kojoj odgojno obrazovni kontekst ustanove čine prostorno i materijalno okruženje, te socijalni odnosi koje čine odnosi među djecom, odnosi među odraslima, a od posebnog značenja su odnosi djece i odraslih koji određuju razinu njihovog međusobnog razumijevanja, kao preduvjeta razvoja djece i načina organizacije cjelokupnog odgojno obrazovnog procesa, što pak određuje ulogu odgojitelja u interaktivnim aktivnostima. U radu se određuje i objašnjava značenje intersubjektivnosti i interaktivnosti za holistički razvoj djece. U drugom dijelu rada prikazano je i interpretirano istraživanje u kojem se uspoređivao rad odgojitelja i studentica različitih godina studija u aktivnostima te prikaz uloge odgojitelja u aktivnostima djece. Na kraju se iznose zaključci provedenog istraživanja iz kojih je vidljivo kako implicitna pedagogija i kompetentnost odgojitelja uvelike utječu na rad s djecom te na razvoj aktivnosti djece. Istraživanje prikazano u radu pokazalo je kako interaktivnosti djece ovise o različitim ulogama odgajatelja tijekom aktivnosti koje pak pridonose razvoju ili koče razvoj aktivnosti djece, čime odgajatelj direktno utječe ili koči holistički razvoj djece.

Ključne riječi: uloga odgojitelja, vođene aktivnosti, interaktivne aktivnosti, kompetentnost odgojitelja, holistički razvoj djece

SUMMARY

The development of children was interesting topic for years, and today more than ever, educators are questioning ways of approaching to development of children of early and preschool age. Theme of this thesis is only one of the roles of kindergarten teachers engaged in contemporary theory and practice of educational institutions of early and pre-school education .

Thesis starts with the bigger picture of the kindergarten as a community. The starting point for the thesis is in the latest documents that outline the major guidelines for work in kindergartens in Croatia, such as the national curriculum for early and pre-school education (Ministry of science, education and sport, 2014). The modern theory of institutional context of early and pre-school education is based on the constructivist theory that the educational context institutions make spatial and material environment, social relations that make relationships between children and relations between adults. Relationships of particular importance, among the children and adults, that determine the level of their mutual understanding are prerequisite for the development of children and organization of the whole educational process, which in turn determines the role of kindergarten teachers in interactive activities. Thesis defines and explains the meaning of intersubjectivity and interactivity for holistic development of children. Second part of thesis shows an interpreted study where work of kindergarten teacher and students of different years of study is compered in the activities. It also shows role of kindergarten teachers in the activities of children. At the end there are conclusions of the study which showed that the implicit pedagogy and competence of kindergarten teachers greatly affect on work with children and the development of activities for them. Study shows how children's interactivity depends on the different roles of kindergarten teacher during activities that in turn contribute to the development or hinder the development of activities, which directly affects on a evolution or hampers holistic development of children.

Key words: role of kindergarten teacher, guided activities, interactive activities, the competence of kindergarten teachers, holistic development of children

1. UVOD

Vrtić je živi organizam tj. kompleksni sustav u kojem se nijedan dio ne može opisati, tumačiti ili razumjeti bez povezanosti sa svim ostalim dijelovima koji čine cjelinu. Dijelovi tog velikog, živog organizma su djeca, odrasli, dnevni raspored, prostor, materijali te svi ti dijelovi međusobno zavise jedni od drugih. U vrtiću bi se trebala razvijati svijest ljudi o međusobnoj, interaktivnoj povezanosti svih dijelova konteksta vrtića, kao i povezanosti vrtića sa širim društvenim kontekstom, navodi (Slunjski, 2008). Stoga odgojitelj za vrijeme boravka u ustanovi ranog i predškolskog odgoja ima jednaku odgovornost prema djetetovu razvoju kao i roditelj.

U procesu odgoja, na dijete ne djeluju samo riječi, nego cjelokupno ponašanje i ličnost odgojitelja. U svakodnevnoj komunikaciji, odgojitelj na dijete ne djeluje samo onim što mu govori, nego i načinom na koji mu to govori i kako se općenito ponaša prema djetetu. Čest je slučaj da se odgojitelj deklarativno opredjeljuje za suvremen, humanistički pristup radu s djecom u vrtiću, a u praksi radi na potpuno tradicionalan, staromodan način, navodi Slunjski (2003). Odgojitelj može biti uvjeren, kako Slunjski (2003) kaže, da u osmišljavanju aktivnosti u vrtiću uvažava interese djece, a da stvarne interese djece uopće ne prepoznaje, nego djetetu određuje što i kako će nešto raditi rukovodeći se propisanim planom i kronološkom dobi djeteta.

2. NACIONALNI KURIKULUM ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje sadrži skup radova koji se bavi različitim poljima institucijskog odrastanja djece rane i predškolske dobi. Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014), mnogi od radova publicirani su u sklopu istoimenog projekta koji je 2007. godine odobrilo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske, koji je okupio 14 hrvatskih znanstvenica afirmiranih u području obiteljske i predškolske pedagogije. U tom projektu nastala je i studija Nove paradigme djetinjstva, koju je moguće sažeti u nekoliko temeljnih postavki: "Dijete je osobnost već od rođenja i treba ga ozbiljno shvaćati i poštovati. Dijete nije objekt u odgojnom procesu, već je socijalni subjekt koji participira, konstruira i, u velikoj mjeri, određuje svoj vlastiti život i razvoj. Djetinjstvo nije samo pripremna faza za budući život, već je životno razdoblje koje ima svoje vrijednosti i svoju kulturu. Djetinjstvo je proces socijalne konstrukcije, koji djeca i odrasli zajednički izgrađuju. Djetinjstvo je proces koji se kontekstualizira uvijek u relaciji s određenim prostorom, vremenom i kulturom te varira s obzirom na različitost uvjeta i kulture u kojima se događa." (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014, str. 10). Stoga, kao što ne postoji univerzalno dijete, ne postoji ni univerzalno djetinjstvo, a ni univerzalna pravila za odgoj u djetinjstvu.

Načela u Nacionalnom kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje bitne su vrijednosti kojima se osigurava unutarnja usklađenost svih sastavnica kurikuluma i partnersko djelovanje sudionika u izradi i primjeni kurikuluma. Fleksibilno strukturiran odgojno-obrazovni proces omogućuje izražavanje prijedloga, inicijativa i sugestija djece i odraslih, a pretpostavka je tvorbe otvorenog i humanistički orijentiranog kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji je danas temelj. Prema načelu fleksibilnosti, u vrtiću nije primjereno postavljanje striktnih shema (vremenskih, prostornih, organizacijskih i sl.), jer one ograničavaju prihvaćanje individualno različitih ritmova djece tj. usporavaju i onemogućavaju puninu razvoja njihovih potencijala. Načelo fleksibilnosti također polazi od uvjerenja da je učenje aktivni, subjektivni proces konstruiranja znanja pojedinca, koje se izvana može samo pokrenuti, ali se njime ne može izravno upravljati te da se ono u različitim subjektima učenja (djece i odraslih) ne događa ni jednakim redoslijedom ni jednakom brzinom. Stoga, primjena načela fleksibilnosti omogućuje cjelovito učenje djece i odraslih, i

to aktivnim propitivanjem prethodno izgrađenih koncepata i kontinuiranim izgrađivanjem novih. (Nacionalni okvirni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014.)

Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014), obitelj i vrtić su dva temeljna sustava u kojem se dijete rane i predškolske dobi razvija i raste, zadovoljava svoje osnovne potrebe, stječe prve spoznaje o sebi i svijetu oko sebe, uči o komunikaciji i odnosima, suživotu, zajedništvu, toleranciji, razvija svoje potencijale i stječe spoznaje i vještine prijeko potrebne za čitav život. Takvu mogućnost djetetu pružaju samo one zajednice (obitelji i vrtića) koje osiguravaju optimalne uvjete cjelovitog razvoja djeteta, što ujedno spada i pod drugo načelo partnerstva vrtića s roditeljima i širom zajednicom. Načelo nalaže kako roditelje tj. skrbnike djeteta treba prihvaćati i poštovati kao ravnopravne članove vrtića – partnere, koji ustanovu obogaćuju svojim individualnim posebnostima te svojom vlastitom kulturom i time pridonose kvaliteti ustanove u cjelini. Otvorena, podržavajuća i ravnopravna komunikacija roditelja tj. skrbnika djeteta, odgojitelja i ostalog osoblja u ustanovi ima jedan zajednički cilj koji je primjereno odgovoriti na individualne i razvojne potrebe djeteta i osigurati potporu njegovu cjelovitom razvoju.

Osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju sljedeća je te iznimno važna zadaća Nacionalnoga kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje jer stvara polazište i osigurava uvjete za zadovoljavanje jednog od temeljnih prava djeteta, a to je pravo na odgoj i obrazovanje. Pretpostavke za uspostavljanje načela kontinuiteta u odgoju i obrazovanju su kvalitetna suradnja (partnerstvo) u sklopu i među različitim razinama odgojno-obrazovnoga sustava (podsustava) te kvalitetna suradnja svih podsustava s obiteljima djece i lokalne zajednice. Osnovni cilj kvalitetne suradnje/partnerstva među podsustavima i njihove kvalitetnije suradnje s obiteljima i lokalnom zajednicom jest premošćivanje barijera koje izazivaju stres i nezadovoljstvo u djece, roditelja i prosvjetnih djelatnika prije i tijekom prijelaza u sklopu podsustava te među sustavima propisuje Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014).

Posljednje načelo prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014), je otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unapređivanje prakse koje je moguće osnaživati uz pomoć: kontinuiranog istraživanja i unapređivanja kvalitete odgojno-obrazovnoga procesa od samih praktičara – odgojitelja i drugih stručnih djelatnika vrtića, osposobljavanja praktičara – odgojitelja i drugih stručnih djelatnika vrtića za istraživanje i aktivno promišljanje vlastite odgojno-obrazovne prakse (na razini inicijalnog obrazovanja i

profesionalnog razvoja), u smjeru razvoja refleksivne prakse i refleksivnog profesionalizma te povezivanja svih sudionika odgojno-obrazovnoga procesa koji uče, istražuju i mijenjaju odgojnu i obrazovnu praksu i dijele to iskustvo s drugima (posebice sustručnjacima i roditeljima) u zajednice koje uče. To osigurava oživljavanje ideja sadržanih u Nacionalnome kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u samu odgojno-obrazovnu praksu.

Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014), kvalitetan kurikulum vrtića ima integriranu i razvojnu prirodu te humanističku i sukonstruktivističku orijentaciju. Ostvarivanje kvalitetnog kurikuluma vrtića podrazumijeva stvaranje odgovarajućih organizacijskih uvjeta koji se temelje na suvremenom shvaćanju djeteta, tj. shvaćanju djeteta kao cjelovitog bića, kao istraživača i aktivnog stvaratelja znanja. Suvremenim, humanističko-razvojnim kurikulum se ne propisuje stroga struktura koju treba izravno i doslovno primijeniti, kao što je to bilo s tradicionalnim Programom iz 1971. godine, navodi Petrović-Sočo (2009), već se njime fleksibilno usmjeruje na razvoj kvalitetnog okruženja u kojemu će dijete moći, htjeti i imati mnogo prilika učiti i živjeti u zajednici s drugom djecom i odraslima. Dijete uči ono što doživljava, uči kroz iskustvo na prirodan, spontan način pa je kvaliteta sredine u kojoj uči živeći, presudna za njegov odgoj i razvoj. Iz tih razloga kurikulum ranog odgoja nije moguće detaljno isplanirati na dulji vremenski rok, u obliku popisa akademskih izoliranih znanja koja dijete treba usvojiti, kao što se zahtijevalo tradicionalnim bihevioristićkim kurikulumom.

2.1. KONTEKST USTANOVE ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE

Suvremeni kurikulum ovisi o kvaliteti, kontinuitetu i kulturi zajedničkog življenja djece i odraslih u određenom institucijskom kontekstu, odnosno o tome što se u njemu događa, što djeca doživljavaju i kako žive u njemu iz dana u dan. Institucijski kontekst međuovisan je, kompleksan i dinamičan sustav. Sastavnice tog konteksta čine prostorno – materijalno okruženje, socijalni kontekst te vremenski kontekst. Sve sastavnice su isprepletene te međusobno ovise. Petrović-Sočo (2007) smatra kako je socio-pedagoška dimenzija bitna za dječji razvoj i odgoj u institucijskome kontekstu jer dijete uči, razvija se i odgaja u interakciji sa svojim okruženjem. Nadalje, fizički kontekst, odnosno, raspored i organizacija prostora, opreme i materijala koji su djeci na raspolaganju, u velikoj mjeri određuju učestalost i

kvalitetu socijalne interakcije, djeluju na ukupno ozračje u kojem djeca žive te ukazuju na odgojno-obrazovni potencijal ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Vremenska dimenzija je neodvojiva od prostora i osoba u njemu jer dječje potrebe i različiti ritmovi življenja oblikuju strukturiranje i aranžiranje fizičke okoline, te kako Petrović-Sočo (2007) navodi, vrijeme je kao i prostor, ono u kojem se odvija i teče život.

2.1.1. PROSTORNO-MATERIJLANO OKRUŽENJE USTANOVE ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE

Prostorno-materijalno okruženje vrtića jedan je od segmenata koji odražava i promovira vrijednosti na kojima se temelji Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Kvalitetno prostorno-materijalno okruženje vrtića je esencijalni izvor učenja djece s obzirom na to da ona uče aktivno (istražujući, čineći) te surađujući s drugom djecom i odraslima. „U stvaranju prostorno-materijalnog okruženja za učenje naglasak je na prihvaćanju prirode učenja djeteta koja je integrirana tj. holistička pa se različite odgojno-obrazovne aktivnosti ne dijele po područjima koja pripadaju određenim metodikama ili predmetnim područjima“ (Nacionalni kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014, str. 34).

Organiziranje prostorno-materijalnog okruženja vrtića uključuje osiguranje bogatstva i promišljenosti izbora materijala koji djecu: potiču na otkrivanje i rješavanje problema, omogućuju postavljanje hipoteza, istraživanje, eksperimentiranje i konstruiranje znanja i razumijevanja. Prostori vrtića trebali bi biti oblikovani na način da omoguće slobodno izražavanje svih kreativnih potencijala djeteta, njegovu radoznalost, autonomiju i pravo na komuniciranje s drugima kroz povezanost svih prostorija vrtića. U svojim razmišljanjima o cjelovitom razvoju djeteta, Montessori je naglašavala odnos između djeteta i njegova okruženja, a posebno važno mjesto pridaje pojmu dobro pripremljenog okruženja i mogućnosti odabira materijala koji zadovoljavaju dječje potrebe i interese, ističe Valjan Vukić (2011). Unutarnje okruženje vrlo je značajno u razvoju djece rane dobi. Zini u članku Vidi, osluhni, dodirni, okusi, pomiriši i voli , kako ističe Valjan Vukić (2011), govori kako se ljudski mozak najintenzivnije razvija tijekom djetinjstva pa sve do kraja adolescencije, ali perceptivni i kognitivni kapaciteti oblikuju se u razdoblju od prvih nekoliko mjeseci života do dobi od šest godina. Tu razvojnu karakteristiku promatranjem djece odavno je uočila i Maria

Montessori te ju nazvala upijajući um, navodi Valjan Vukić (2011). Poticajno okruženje u vrtićima podupire individualni stil učenja svakog djeteta, utječe na kognitivne procese i percepciju te pridonosi oblikovanju jedinstvenog identiteta svakog djeteta. Prostorna organizacija vrtića određuje i kvalitetu socijalnih interakcija djece međusobno, kao i djece s odgajateljem, pa je usmjerena promoviranju susreta, komunikacije i interakcija. Kvalitetno strukturirane prostorne cjeline vrtića („centri aktivnosti“, „kutići“) potiču grupiranje djece u manje skupine i omogućuju kvalitetne interakcije. U uvjetima bogatog i poticajnog okruženja u kojem boravi, dijete može iskazivati i razvijati svoje sposobnosti, zadovoljiti svoje potrebe, biti ravnopravni član skupine koja surađuje, istraživati i učiti u interakciji s drugom djecom i odraslima.

Okruženje je ujedno i uvjet za nastanak problema koji se spontano ili namjenski nude djetetu. Došen Dobud (2004) navodi kako se može govoriti o više razina dječjeg rješavanja problema u odnosu na okruženje u kojem se nalazi. Prva razina je rukovanje predmetima i ona proizlazi iz uspostavljanja odnosa između sebe, vlastitih dijelova tijela i predmeta rukovanja. Druga razina je djelovanje predmeta na predmet gdje dijete dopunjuje i multiplicira snage vlastitih dijelova tijela, koristeći neke predmete kao dodatne instrumente. Treća razina je postavljanje predmeta u međuodnose koje se prirodno javlja s potrebom razumijevanja svijeta oko sebe. Četvrta razina je dinamika strukturiranja i prestrukturiranja prostora. Počinje na mikroplanu, postavljanjem predmeta u međuodnose, ali je vidljiv i na makroplanu cjeline prostora. Kad je dijete zasićeno jednom aktivnošću, povlači se u svoju te tada do izraza dolazi izmjena sklada i nesklada aktivnosti.

2.2. VRSTE AKTIVNOSTI DJECE U USTANOVAMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Aktivnosti u ranim i predškolskim ustanovama jedne su od temelja na kojima počiva odgojna skupina. Kroz aktivnosti djeca stupaju u interakcije oko sebe, u prostoru u kojem borave. Prema Hajdin (2010), u našoj literaturi koja se tiče ovog područja piše kako je sedamdesetih godina bio prisutan pedagoški dualizam s osnovnom dilemom: koliko odgajatelj treba voditi, dominirati procesom, a koliko uvažavati mogućnosti i omogućiti djetetu samostalnost i slobodu u odabiru aktivnosti. U prošlosti se u praksi djeci rijetko dopuštala sloboda izbora aktivnosti ili vremena za igru. Takav odnos prema djeci proizlazio je iz stava kako maleno

dijete ne može znati što je za njega dobro, već mu to treba odrediti odgojitelj. Iz potrebe djeteta za prisutnošću odrasle osobe kao modela u socijalizaciji i odgoju prerasla je u potrebu odrasle osobe za kontrolom te u poučavanje djeteta kroz unaprijed planirane sadržaje. Došen-Dobud u „Odgoju i obrazovanju u dječjem vrtiću", navodi Hajdin (2010), piše kako su pedagoška teorija i praksa pokušavale naći rješenje ovom pitanju kroz određivanje rasporeda tzv. vođenih i slobodnih aktivnosti tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Sukladno tomu razlikovala se se dva osnovna oblika odgojno-obrazovnog rada: zanimanja kao izravno vođene i usmjeravane aktivnosti te slobodne aktivnosti kao oblik posrednog odgojno-obrazovnog usmjeravanja i djelovanja. Smatralo se kako je odgojitelj bio glavni prenositelj znanja koje djeca u određenoj dobi trebaju usvojiti kroz propisani plan i program. Za slobodne aktivnosti djeci se određivalo vrijeme koje mogu provesti samo s vršnjacima, s unaprijed pripremljenim igračkama od strane odgajatelja, a izgled prostorija dnevnog boravka za različite dobne skupine djece razlikovala su se po tome jesu li više ili manje prazne. Ovakva struktura rada u predškolskom odgoju dominirala je dugi niz godina, prema Hajdin (2010).

Devedesetih godina počele su se događati promjene u poimanju važnosti sveukupnog procesa odgoja i obrazovanja. Uvažavanje djeteta i njegovih mogućnosti počeo se provoditi kroz suradničke odnose, odnose međusobnog povjerenja, razumijevanja i uvažavanja, kroz „pedagogiju slušanja", kako to nazivaju u Reggio vrtićima. Ranije dominantni odnos moći odrasle osobe nad djecom zamijenio se uvođenjem i življenjem zajedničkih i ravnopravnih odnosa. U takvom pedagoškom procesu odgajatelj dobiva sasvim drugi značaj i ulogu, nego što mu je bila namijenjena kao zamišljenom prenositelju znanja tijekom poučavanja propisanih sadržaja, navodi Hajdin (2010).

Igra je najizrazitiji oblik dječje aktivnosti koja je spontana i dobrovoljna, a njezina vrijednost leži u fizičkom, spoznajnom i socijalno-emocionalnom razvoju djeteta. U igri se izražavaju radoznalost, osjetljivost, fizička aktivnost i potreba za suradnjom i zajedništvom među sudionicima. Dijete se kroz igru, vlastitom aktivnošću i iskustvom stječe nove spoznaje o sebi i ljudima. Na sličan način o igri govori i Eugen Fink (2000), kada piše kako igra nema ciljeve kojima služi, već da ona svoje ciljeve i svoj smisao ima u sebi samoj. Nadalje, piše kako se djeca ne igraju radi nekog budućeg blaženstva, već da je sam taj proces igranja - 'sreća'. Duran (2003) također govori kako u igri dijete spontano vježba i razvija svoje kognitivne, emotivne, motoričke, socijalne, komunikacijske i jezične sposobnosti stoga je igra najbolja dječja aktivnost.

Petrović-Sočo (2009) navodi kako se danas aktivnosti više ne dijele prema vrstama, kako je to bilo 1971. godine prema Programskom usmjerenju, nego od ukupnog razumijevanja djeteta, koje polazi od uvažavanja suvremenih teorija o djetetu. Tako se na primjer uvažava teorija višestrukih inteligencija (Gardner, 1983), a dijete se nastoji razumjeti kroz sveukupni proces njegove aktivnosti koja se prvenstveno razvija kroz igru.

3. ULOGA ODGOJITELJA U POTICANJU RAZVOJA I RAZUMIJEVANJU DJECE

Demokratizacija društva bitno mijenja ulogu odgojitelja od izvršitelja programa i "prenositelja" znanja do stvaratelja i interpretatora programa koji organizira okruženje i djetetovo učenje. Mlinarević (2011) piše kako navedene promjene uvjetuju i novo shvaćanje odgojiteljeve kompetencije. Kompetencije se sastoje od znanja, vještina, nadarenosti i stavova koji su potrebni svim pojedincima za njihovu osobnu realizaciju i razvitak. Kompetencija omogućuje odgojitelju autonomno promišljanje odgojno-obrazovnih ciljeva, samostalni izbor i odluke o načinima ponašanja kao i učinkovitiju komunikaciju s djetetom, roditeljima i suradnicima. Razumijevanje djetetova razvoja, uvažavanje njegovih potreba i mogućnosti osnova su odgojiteljeve stručne kompetencije. Njoj pripada i sklop komunikacijsko-interakcijskih znanja i vještina.

Način odgojiteljeva djelovanja je sličan bilo da je riječ o njegovoj početnoj inicijativi, o intervenciji tijekom zbivanja ili o njegovu uključivanju u aktivnosti djece, navodi Došen Dobud (2004). Odgojitelj se treba uključivati različitim materijalima, partnerstvom u igri, poticajnim pitanjima. Odgojiteljeva uloga „skele“ (Bruner, 2000) ili onoga koji potpomaže i podržava dječje učenje, proširuje se i na druge oblike neizravnog poticanja jer odgojitelj ne djeluje na dijete samo na izravan način, odnosno kad s djetetom ili malom skupinom djece ima zajedničku temu komunikacije. On velikim dijelom djeluje neizravno na dijete. Primjerice, navodi Petrović-Sočo (2007), on vrši utjecaj i onda kad promatra ili sluša djecu sa strane, kad razmišlja, osmišljava i uređuje materijalno i prostorno uređenje, kad naknadno reflektira, kad stupa u interakcije s drugom djecom, odgojiteljima, ostalim djelatnicima ustanove i s roditeljima. Zbog toga uloga odgojitelja u poticanju razvoja i razumijevanju djece treba gledati kao stvaranje kvalitetnog sociopedagoškog konteksta, odnosno kako Petrović-

Sočo (2007) navodi, kao mrežu recipročnih odnosa i očekivanja koja podržavaju i održavaju raznolike individualne i grupne procese koji potiču i usmjeravaju dječji odgoj i razvoj.

Suvremeni je odgojitelj, jednako kao i dijete, istraživač. On istražuje svoj svakodnevni pedagoški rad, razvija suradničke odnose s dugim odgajateljima razmjenjujući zapažanja i prateći svoj razvoj kroz refleksivnu praksu, primjenjujući ideje o „prostoru kao trećem odgajatelju" te prikupljajući i koristeći dokumentaciju o igri i aktivnostima, kako bi pomoću prikupljene dokumentacije bolje razumio i dijete i samog sebe. Pomoću prikupljene pedagoške dokumentacije (koju čine foto i videozapisi dječjih aktivnosti, crteži, izjave djece, dječji radovi), suvremeni odgojitelj povezuje se s drugim odgojiteljima radi boljeg razumijevanja djece i procesa odgoja i obrazovanja. Na osnovi dokumentacije, prepoznaje i vidi što i kako djeca misle, vidi njihove interese, njihovo djelovanje, može odrediti aktualne točke razvoja, navodi Hajdin (2010). Takvim praćenjem aktivnosti djeteta, razumijevanjem procesa mišljenja, osvještavanjem problemskih situacija, otkrivanjem interesa djeteta, odgajatelj sebi osvještava promjene razumijevanja djeteta te na taj način mijenja i samog sebe. Djetetu kojem je dozvoljena sloboda i raznovrsnost misli, ideja i njihove realizacije u praksi omogućuje se da od praktične aktivnosti gradi svoju teoriju – znanje, prema Taguchi iz Going Beyond the Theory, navodi Hajdin (2010).

3.1. ULOGA ODGOJITELJA U INTERAKTIVNOJ AKTIVNOSTI DJECE

„Djeca se svakodnevno susreću s brojnim izazovima i koriste mnoštvom različitih strategija rješavanja problema i onda kad mi odrasli to uopće ne uočavamo" (Slunjski, 2008, str. 93). Odgojitelji bi trebali biti svjesni da neka aktivnost djeteta može biti kvalitetna i za dijete imati smisla i onda kada odgojitelji u njoj ne sudjeluju. Što više, kako navodi Sunjski (2008), trebali bi ulagati mnogo truda u to da aktivnost djeteta što bolje razumiju, kako bi ih mogli podržati. Slunjski (2008) navodi kako postoje mnoge aktivnosti djece u kojima sudjelovanje odgojitelja nije potrebno, što znači da treba napustiti predrasudu da potencijal za učenje djeteta sadržavaju samo one aktivnosti u kojima odgojitelj neposredno djeluje, planira i upravlja. Dijete je u vrlo ranoj dobi u stanju samo planirati i organizirati mnoge vlastite aktivnosti, i kako Slunjski (2008) kaže, preko njih razvijati svoje intelektualne, socijalne, emocionalne, kreativne i druge potencijale. Nadalje, Slunjski (2008) navodi kako je važno znati da za razvoj aktivnosti djeteta u koju se uključi odgojitelj uvelike ovisi o tome koliko odgojitelj tu

aktivnost razumije, štoviše, preduvjet svake kvalitetne intervencije odgojitelja u aktivnostima djece, njegovo je dobro razumijevanje te aktivnosti te njegovo razumijevanje same djece, navodi Slunjski (2008). Aktivnosti djece trebaju se promatrati s usmjerenošću na proces (što se i na koji način radilo s nekim materijalom), a ne na krajnji rezultat (što je na kraju „ispalo“ od materijala kojim su se u istraživanju koristili). Odgojitelji bi trebali nastojati otkriti probleme koji zanimaju djecu te ih poticati na razmišljanje, isprobavanje raznih mogućnosti i samostalno rješavanje tih problema, također trebaju podupirati spontano započete istraživačke aktivnosti djece jer su upravo one najbolji pokazatelj njihovih stvarnih interesa i razvojnih mogućnosti.

Slunjski (2012) piše kako je odgojitelj najučinkovitiji kad svoje odgojno-obrazovne intervencije usmjerava prema "zoni sljedećeg razvoja" djeteta, što je prostor razlike između trenutnih djetetovih mogućnosti i onih na kojoj će dijete biti samostalnije. Učenje prema Vigotskom daje kontinuum koji obilježava tri etape:

1. AKTUALNA RAZVOJNA ETAPA: ono što je dijete do određenog trenutka savladalo

2. ZONA SLJEDEĆEG RAZVOJA: ono što dijete počinje razumijevati i što ponekad uspijeva učiniti uz nečiju pomoć ili samostalno

3. POTENCIJALNA RAZVOJNA RAZINA: znanja i vještine kojima dijete još nije uspjelo ovladati

Prema Vigotskom – začetniku zona sljedećeg razvoja, djeca iste dobne skupine mogu se nalaziti u različitim razvojnim zonama, a zona sljedećeg razvoja je dinamična i mijenja se kako dijete razvija nova znanja i vještine. Marendić (2009) navodi kako Bruner smatra da ne postoji unutarnji pokretač učenja bez vanjskog poticaja. Navodi kako Bruner vanjske poticaje procesa učenja vidi u društvenim subjektima, obitelji i institucijama odgoja i obrazovanja te je po tome njegova teorija slična učenju Lava Vigotskog i zonama aktualnog i sljedećeg razvoja.

Dobro poznavanje svakog djeteta u skupini, odnosno poznavanje njihovih individualni i vrlo različitih razvojnih potreba važan je preduvjet u stvaranju uvjeta za njihov uspješan razvoj. Međutim, potrebno je poznavati i vlastite potrebe, jer nepoznavanje vlastitih potreba, kako Slunjski (2003) navodi, može onemogućiti kvalitetan odgojni utjecaj na dijete. „Primjerice, odgojitelj može potencirati one aktivnosti za koje on osobno ima više afiniteta, uvjeren da to djeca vole i žele raditi, a zapravo on to voli raditi“ (Slunjski, 2003, str 6). Tek dok se razumije stvarne potrebe djeteta, odgojitelj može podržavati kvalitetan razvoj i odgoj djeteta. Kvaliteta

rada uvelike ovisi i od očekivanja koja on ima prema djeci, odnosno što misli o djeci s kojom radi, navodi Slunjski (2003). Ta se slika o djetetu odražava na sve što odgojitelj za dijete ili s djetetom radi, jer na određen način, oblikuje sve njegove odgojne postupke. Ono što se ponekad može dogoditi kao posljedica određene slike o djetetu je nešto što se naziva samoispunjavajućim proročanstvom, navodi Slunjski, 2003). „Ono je postalo nespretno jer smo mi tako o njemu razmišljali. Misleći nešto o djetetu, to smo od njega i učinili!“ (Slunjski, 2003, str 8). Odgojitelj treba razumjeti i usklađivati se s prirodnim razvojem djeteta i u tom smislu kontinuirano preispitivati vlastita očekivanja od djeteta.

Potrebno je u odgojnim skupinama, stvoriti zanimljivo, raznovrsnim poticajima, bogato i sigurno okruženje u kojem će svako dijete imati priliku zadovoljiti svoju znatiželju i prirodnu potrebu za istraživanjem, stalno ispitivati svoje mogućnosti i samo postavljati granice svojih sposobnosti. Slunjski (2003) navodi kako se pod „sigurnim okruženjem“ misli na emocionalnu sigurnost, što podrazumijeva da dijete ne smije biti kažnjeno ili kritizirano. U tom smislu, treba promatrati djecu, podržavati njihovu znatiželju, poticati ih na samostalnost u suočavanju s problemima, a ne rješavati probleme umjesto njih, požurivati ih i nuditi gotova rješenja, te ih kritizirati kad u nekom nastojanju ne uspiju.

Slunjski (2001) kaže kako je sve češći slučaj u praksi, prelazak na tzv. „novu koncepciju“ rada s djecom, u kojoj odgojitelj više nema dominantnu, autoritarnu ulogu u poticanju razvoja i aktivnosti djece, nego stvaratelja uvjeta za interaktivne aktivnosti u kojima će dijete moći izgrađivati svoju autonomiju. Slunjski (2001) ističe kako je za ulogu odgojitelja važna implicitna pedagogija, koju čine stavovi, interesi, sposobnosti i znanje (psihološko obrazovanje) unutar odgojitelja. Implicitna pedagogija veoma je važna za razumijevanje i procjenjivanje spontanih, interaktivnih aktivnosti djece, kako takve aktivnosti ne bi dobile konotaciju „gubljenja vremena“. Isto tako, smatra kako odgojitelj, umjesto da prenosi djetetu gotove informacije, treba postupno i strpljivo pratiti dijete kroz njegove interaktivnosti, pribavljajući mu mogućnost stjecanja novih uvida i dolaska do novih otkrića. Upravo je riječ o pristupu u kojem odgojitelj ne dominira, nego uvažava i ohrabruje inicijativu djece te ih potiče na osmišljavanje i organiziranje vlastitih aktivnosti, navodi Slunjski (2015).

3.2. ULOGA INTERSUBJEKTIVNOSTI U AKTIVNOSTIMA I PROCESU UČENJA DJECE

Kvaliteta podrške odgojitelja u procesu učenja djece ovisi o više čimbenika, navodi Slunjski (2015), no među njima je veoma važno tzv. polje intersubjektivnosti. Ono u najširem smislu predstavlja metaforičku, tj. psihološku udaljenost između osoba (npr. djece i odgojitelja) određenu načinom distribucije moći među njima. Zapravo, ono označuje prostor moguće razmjene značenja između osoba, u svrhu postizanja obostranog i zajedničkog razumijevanja. Dakle, polje intersubjektivnosti ima odraz na sam proces učenja djeteta, a osobito na njegovu kvalitetu, navodi Slunjski (2015). U aktivnosti upravljanoj od djeteta, inicijativa i kontrola nad aktivnostima i procesom učenja, u najvećem dijelu pripada djetetu, dok je utjecaj i sudjelovanje odgojitelja minimalan. Takve aktivnosti, prema Slunjski (2015), imaju odgojno-obrazovnu vrijednost u smislu jačanja samoorganizacijskih potencijala djece, no kako je u njima polje intersubjektivnoti manje, sadržavaju manje prilika za odgojiteljevo poticanje djece na višu raznu razmišljanja i učenja. Naime, u aktivnosti kojom odgojitelj upravlja polje intersubjektivnosti također je malo, no odgojitelju osigurava mogućnost indirektne podrške učenju djeteta pružanjem simboličkih „skela“, navodi Slunjski (2015). No, „skele“ nisu intervencije kojom odgojitelj preuzima vodstvo upravljanja nad aktivnošću djeteta, već odgojitelj pažljivo promatra dijete kako bi s njim ušao u interakciju. „Za to su mu potrebna umijeća koja se temelje na istraživanju djece i njihovih aktivnosti, razumijevanju i suptilnom podržavanju tih aktivnosti jer suština odgojiteljeva umijeća sastoji se u odlučivanju kakva je pomoć potrebna u svakom određenom slučaju i kako se ta pomoć može najbolje pružiti, a jasno je da za to ne postoji nikakav opći obrazac“ (Slunjski, 2015, str. 183). Odgojiteljevo poticanje interaktivnih aktivnosti djece pruža podršku učenja djeteta te se temelji na većem polju intersubjektivnosti. „U njemu se razumijevanje djeteta smatra jednako vrijednim kao i razumijevanje odgojitelja, te oni kroz međusobno slušanje nastoje razviti jedinstveno, zajedničko razumijevanje problema kojim se bave“ (Slunjski, 2015, str. 182).

4. ZNAČENJE INTERAKTIVNIH AKTIVNOSTI ZA HOLISTIČKI RAZVOJ DJECE

Holistički pristup dječjeg razvoja podrazumijeva sve aspekte razvoja. Dijete se ne segmentira, već se podjednako pokušava razvijati sve njegove kapacitete. Stoga je holistički pristup sličan humanističkom pristupu odgoju koji je usmjeren na uvažavanje djeteta kao osobe koja ima svoju kulture, svoje potrebe i prava, kao socijalnog bića, aktivne, znatiželjne i kompetentne osobe, cjelovitog bića.

Petrović-Sočo (2007) navodi kako je dijete proaktivno biće koje samo i u kolaboraciji s drugima konstruira i sukonstruira svoja znanja. „Dijete je aktivni, konstruktivni stvaralac svog razvoja, odgoja i obrazovanja, a odrasla osoba mu je u tome samo pomagač koji pomaže i podupire njegov razvoj, odgoj i obrazovanje“ (Miljak, 2009, str. 20). Dijete, kao i odrasla osoba, biva vođeno intrizičnom (unutarnjom) i ekstrizičnom (vanjskom) motivacijom. Intrizična motivacija je sve ono što iznutra navodi na aktivnost te određuje njen smjer, intenzitet i trajanje, dok je ekstrizična motivacija sve ono što izvana navodi na aktivnost te određuje njen smjer, intenzitet i trajanje. Intrizična motivacija su u osnovi: potrebe, interesi, sposobnosti, vrijednosti, očekivanja, vjerovanja. Intrizična aktivnost je već nagrada sama po sebi, dok je ekstrizična motivacija samo sredstvo za postizanje nekog drugog cilja, najčešće neke nagrade. Kad se dijete bavi nekom aktivnošću koja ga zanima, odnosno koja proizlazi iz intrizične motivacije, onda ono istodobno angažira različita područja svog razvoja, koja se prirodno povezuju, dijete se i na taj način holistički razvija. Dijete najbolje uči na prirodan način, činjenjem, uronjeno u određenu situaciju. Zato je potrebno stvoriti uvjete za spontane i cjelovite aktivnosti djeteta, što znači organizirati poticajima bogato okruženje koje će djetetu omogućiti autentično učenje, a ne umjetno organizirati aktivnosti rascjepkane područjima učenja, ili djetetu prenositi sadržaje u obliku izravne instrukcije, navodi Slunjski (2003). Dijete uči kroz vlastito iskustvo, odnosno u interaktivnoj aktivnosti koja je cjelovita, autentična i koja za dijete ima smisla.

Sve što je ranije rečeno o kognitivnom razvoju djece i karakteristikama učenja u najužoj je vezi s konstruktivističkim načinom učenja predškolskog djeteta. „Bit konstruktivističkog pristupa učenju je u interakciji djetetovog iskustva s materijalima, idejama i ljudima. Konstruktivistički teorijski koncept ističe izgradnju razumijevanja svijeta na temelju vlastitog iskustva i prethodnog znanja, što čini jedinstvo procesa učenja za svakog pojedinca. Svako novo znanje i iskustvo djeteta temelji se na njegovom prethodnom znanju i čini konstruktivni

element novih spoznajnih struktura“ (Marendić, 2009, str. 136). Praksa koja polazi od prednosti konstruktivističkog pristupa u procesu učenja, navodi Marendić (2009), naglašava učenje kao istraživački akt u kojemu dijete uči istraživanjem u interakciji s odraslima, drugom djecom i materijalima. To su aktivnosti gdje su djeca tjelesno i mentalno aktivna u konkretnim aktivnostima, koje su važne za njihovo životno iskustvo, i u kojima djeca uče rješavanjem problema i eksperimentiranjem.

Iako ideja o suradničkom učenju nije nova, u današnje vrijeme je ponovo aktualizirana. Suvremeno stajalište o učenju predškolskog djeteta, prema Marendić (2009), sve više ističe značenje suradničkog učenja s aspekta izgrađivanja znanja u socijalnoj interakciji u kojoj se proces učenja zbiva u međusobnoj aktivnosti vršnjaka zasnovanoj na diskusijama, raspravama, suradnji i dogovaranju koje je usmjereno k zajedničkom cilju. Bruner je također zastupao ideju da su stjecanje znanja i komunikacija s vršnjacima krajnje međuovisni i nerazdvojni. Ističući značenje interakcije s drugima smatra da jedni drugima u tom procesu mogu poslužiti kao „skele“. Suradničko učenje, učenje u interakciji s vršnjacima i odraslima je dominantan način učenja male djece, navodi Marendić (2009), i u suvremenim metodičkim pristupima mu se poklanja sve veće značenje. Ovakav način suradnje među djecom, u većim i manjim skupinama, posebno dolazi do izražaja u procesu rješavanja problema, mogućnosti da se problem sagleda s različitih aspekata i na osnovi toga donesu određeni zaključci. Također, suradnja poboljšava odnose među djecom u skupini, potiče samopouzdanje svakog pojedinca u okruženju gdje nema pogrešnih i točnih odgovora i gdje se svačije mišljenje uvažava.

Bruner, kako navodi Marendić (2009), smatra da se „želja za učenjem“ zasniva na četiri motiva: motiv radoznalosti, motiv kompetencije, motiv identifikacije i motiv uzajamnog djelovanja (kooperacije-suradnje). Ta četiri motiva mogu se prepoznati i u procesu učenja predškolskog djeteta. Dijete je po svojoj prirodi veoma aktivno biće, a ta aktivnost rezultat je druge značajne osobine djetinjstava, a to je radoznalost. Nadalje, navodi Marendić (2009), motiv kompetencije veoma je važan u predškolskom razdoblju. Dijete želi dostići sposobnost da radi ono što i drugi, i to samostalno. Ovaj motiv je snažan pokretač djetetove težnje da dosegne sposobnost efektivnog i kompetentnog uzajamnog djelovanja na sredinu. „Najbolji način da se potakne unutarnja motivacija djeteta za učenjem, u kojoj će svoje mjesto, pored motiva kompetencije, naći i drugi motivi učenja, jesu problemske situacije i učenje putem rješavanja problema“ (Marendić, 2009, str. 138).

Suvremeni pristup predškolskom odgoju sve više ističe još jednu sposobnost predškolskog djeteta u procesu učenja, a to je sposobnost metakognicije, odnosno sposobnost osvješćivanja vlastitih kognitivnih procesa u procesu vlastitog učenja, ističe Marendić (2009). Bruner (2000) navodi da se moderna pedagogija sve više približava stajalištu kako bi dijete trebalo biti svjesno vlastitih procesa mišljenja. Nije dovoljno savladati umijeće i nagomilavati znanje. U metakogniciju ulazi i svijest o tome je li nešto shvaćeno ili nije, kao i sjeća li se netko nečega ili ne u određenom trenutku, navodi Bruner (2000).

Centralna ideja interaktivnih aktivnosti zapravo preusmjerava autoritet odgojitelja, koji se odriče pozicije moći u korist razumijevanja djece i njihove perspektive, kao što se odriče i izravnog poučavanja djece u korist istraživanja i učenja s djecom, ističe Slunjski (2015). Djeca i odgojitelji trebaju se smatrati ravnopravnim partnerima koji koegzistiraju u procesu sudjelovanja, komunikacije i kontinuiranog zajedničkog učenja gdje odgojitelji djeci nastoje pomoći u njihovom razvoju te s procesom metakognicije nastoje približiti dječju interaktivnost (iskustvo) samoj djeci, u svrhu djetetovog osvješćivanja vlastite aktivnosti koja pak utječe na djetetov holistički i prirodni razvoj.

5. METODOLOGIJA

5.1. CILJ

Cilj istraživanja bio je utvrditi koja je uloga odgojitelja u interaktivnim aktivnosti djece vrtićkog uzrasta (od 3 do 6,5 godina).

Za prvu etapu istraživanja korištena su sljedeća istraživačka pitanja: Koja razina sudjelovanja odgojitelja pridonosi razvoju dječje interaktivne aktivnosti? Na koji način sudjelovanje odgojitelja u dječjim aktivnostima utječe na razvoj dječjih interaktivnosti?

U drugoj etapi istraživanja nastojalo se odgovoriti na pitanje: Koja je poželjna uloga odgojitelja u aktivnostima djece?

5.2. ISPITANICI

Ukupni uzorak ispitanika (N=55) čine djeca (N=50) i odgojitelji Dječjeg vrtića „Dječji svijet“ iz Varaždina (N=3) te studentice Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (N=2).

5.3. METODA ISTRAŽIVANJA

Za ovo istraživanje, korišteno je kvalitativno istraživanje, odnosno metoda studije slučaja. Kvalitativna metoda, prema Zeleniku (2000), odnosi se na proučavanje, određivanje i ispitivanje svojstava i obilježja nekih pojava, situacija i odnosa. Studija slučaja je kvalitativna istraživačka metoda kojom se nastoje zabilježiti informacije o jednom ili više pojedinačnih slučajeva određene skupine ili kategorije pojava te na temelju njih donositi zaključke o svim slučajevima iste kategorije. Ova metoda odabrana je za istraživanje jer je jedna od lakših načina dolaženja do podataka iz prakse te uvodi u precizan prikaz odabranog slučaja, navode Žugaj, Dumičić i Dušak (2006). Tijekom istraživanja rađeni su etnografski zapisi te su u rezultatima i raspravi interpretirani izabrani dijelovi tog etnografskog zapisa.

6. REZULTATI I RASPARAVA

U Dječji vrtić „Dječji svijet“ u Varaždinu istraživalo se na koji način i kada odgojitelj utječe na razvoj djece kroz aktivnosti. Kroz istraživanje želi se prikazati važnost odgojiteljeve uloge u interaktivnim aktivnostima. U svrhu istraživanja, pratilo se, fotografiralo i snimalo video zapisom deset aktivnosti. Istraživanje su prošle sve dobne skupine iz vrtića. Pratile su se vođene aktivnosti i slobodne aktivnosti. Pratila se uloga odgojitelja koji je bio prisutan u vođenoj aktivnosti. Usporedio se rad odgojiteljice koja radi već par godina na cjeloživotnom obrazovanju u vrtiću „Dječji svijet“ i studentice treće godine studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje te studentice prve godine istog studija. Uloga istraživača bila je u promatranju, zabilježavanju i snimanju video zapisom cjelokupne situacije aktivnosti te interpretiranje i međusobno uspoređivanje odabranih aktivnosti koje su snimljene.

Prva etapa istraživanja prikazuje rad s djecom u interaktivnim aktivnostima u kojima su prisustvovale: odgojiteljica, studentica treće godine fakulteta te studentica prve godine istog fakulteta.

Prva aktivnost bila je praćena 28.04.2015. Provodila se u centru svijetlo – sjena te je trajala od 9:45 do 10:30 sati. Odgojiteljica D.A. pozvala je sedmero djece predškolske dobi (L.S., E.S., J.K., B.M, N.P., H.G. i T.M.). Odgojiteljica je prvotno bila samo promatrač dječje igre. Djeca su se raspodijelila prema vlastitom interesu što i gdje će se igrati. Na fotografiji 1 vidljivo je kako J.K. gradi građevinu od kocaka u kutu, B.M. pridružuje mu se gledajući ga, dok L.S. i E.S. grade dvorac kojeg su prvotno verbalizirali pred odgojiteljicom. Fotografija 2 prikazuje dvije djevojčice koje na svjetlećem stolu manipuliraju raznovrsnim materijalima.



Fotografija 1



Fotografija 2

Kako je odgojiteljica pratila njihove aktivnosti, odlučila se sjesti do djece koja su gradila dvorac jer je na taj način mogla obuhvatiti sve svojim pogledom. Odgojiteljica je postavila prvo pitanje: *Što radite?* s namjerom da joj djeca verbaliziraju svoje naume u izgradnji dvorca te da na taj način pokuša shvatiti njihovu intrizičnu motivaciju. Razgovorom s odgojiteljicom, djeca su potaknuta na razmišljanje o tome što njihov dvorac sve treba. L.S. je predložio izgradnju pokretnog mosta kao ulazu u dvorac. Moglo bi se reći da je odgojiteljica jednostavnim pitanjem djelovala poput generatora na ideju djeteta koja je kasnije postala glavna okupacija njegove interaktivne aktivnosti. Odgojiteljica je pratila što se događa u centru, ali ponajviše je bila prisutna kod djece koja su gradila most jer je prema prethodno stečenom znanju i iskustvu, ali i prema trenutačnoj situaciji, procijenila da će njima vjerojatno najviše trebati pomoć u obliku „skele“. To se i dogodilo te ju je L.S. ubrzo zamolio za špagu kojom bi povezali pokretni most. Odgojiteljica se istog trena ustala i otišla pronaći špagu. Iz te se situacije može iščitati međusobno povjerenje između djece i odgojitelja. Oni su znali da je odgojiteljica njima na raspolaganju u realizaciji njihove ideje. Znali su da je mogu bez ustručavanja pitati bilo što ili da ju mogu zamoliti da im nešto donese za što oni ne znaju gdje stoji. Na fotografijama 3 i 4 vidljiva je suradnja djece u izgradnji pokretnog mosta jer svi zajedno spajaju špagama drvene plohe.



Fotografija 3



Fotografija 4

Odgojiteljica nikad nije odgovarala na pitanja, već je kontinuirano postavljala potpitanja kako bi djeca samostalnim mišljenjem nudila raznovrsne odgovore te birala neke od njih kao ideju za nastavak aktivnosti. Iz ovog primjera je vidljivo kako se djeci, za prenošenje jednostavnih vještina, koristi poučavanje, dok se za izbor načina organizacije i tijeka same aktivnosti, nudi mogućnost izbora iz njihovih raznovrsnih ideja. Kao primjerice, na fotografiji 5 je vidljivo kako L.S. objašnjava potezom ruke na koji bi način spojio drvene plohe i traži ju drvofix, no odgojiteljica zahvaljujući svojim stečenim znanjem o dugom sušenju drvofixa nudi

alternativu – selotejp. Objašnjava mu kako će se drvofix trebati dugo sušiti, dok će korištenjem selotejpa moći odmah koristiti most. Na fotografiji 6 vidi se kako djeca i odgojiteljica međusobno surađuju u rezanju i lijepljenju drvenih ploha.





Fotografija 5 Fotografija 6

Riječ je o pristupu u kojem odgojiteljica ne dominira, već uvažava inicijativu djece te je suigrač u njihovoj aktivnosti. Na fotografiji 7 vidljivo kako J.K. počinje graditi građevinu drvenim kockama. Do njega sjedi E.S. i s lakoćom radi piramidu od plastičnih zvijezda, to primjećuje L.S. i govori E.S. da je „genije“ jer uspijeva to napraviti. To također vidi i čuje J.K. koji pokušava nekoliko puta napraviti isto na svojoj građevini, no ne uspijeva mu. Zvijezde se stalno ruše uz zvuk dječakovog nezadovoljstva s neželjenim rezultatom. Fotografija 8 prikazuje način stavljanja objekte u međuodnose koji nisu prirodni. Time se može zaključiti da dijete nema iskustva o međusobnom težištu predmeta jer drži lijevom rukom dvije zvijezde dok s trećom želi poduprijeti gornju zvijezdu, no to mu ne uspijeva i sve se ruši. E.S. prvo postavlja postolje od dvaju zvijezda te na njih polaže treću zvijezdu što je prirodan zakon ravnoteže gdje postolje omogućava mirno stanje gornjem objektu. Nakon gledanja svoje prijateljice, J.K. ponovno pokušava i uspijeva ovog puta složiti piramidu vičući:“Skužil sam pravo rješenje!“ Na fotografiji 9 se vidi kako J.K. zove L.S. da vidi što je napravio, u kontekstu pohvale, a L.S. ga također hvali.







Fotografija 7 Fotografija 8 Fotografija 9

Nakon nekog vremena, J.K. se pohvali i odgojiteljici, a odgojiteljica mu predlaže da napravi još veću piramidu, čime ga ustvari potiče na višu razinu rješavanja problema. J.K. to i napravi ali govori kako će mu se onda piramida srušiti, što se sekundu kasnije i događa što samo pokazuje kako J.K. još nema iskustva i znanja u stavljanja predmeta u odnose ravnoteže težišta. Ovdje je odgojiteljica „skela“ koja postavljanjem težih izazova navodi J.K. na razmišljanje i usmjerava ga u zonu sljedećeg razvoja. No, nakon urušenja građevine, odgojiteljica ponovo intervenira s pitanjem *da li može na još neki drugi način graditi istim predmetima* i J.K. objašnjava zašto se to dogodilo što pokazuje da je njemu jasno na kognitivnoj razini gdje je problem i to je pokazatelj da će u bližoj budućnosti prijeći iz aktualne zone razvoja u zonu sljedećeg razvoja. Na fotografiji 10 vidljivo je kako J.K. na odgojiteljičin prijedlog dodaje još jednu zvijezdu, na fotografiji 11 vidljivo je kako se građevina urušila te fotografija 12 pokazuje kako J.K. objašnjava što se dogodilo i zašto mu se građevina urušila. Njegova interaktivnost tijekom cijelog zapisa ostala je na konstruiranju drvenih kocaka te na savladavanju ravnoteže piramide od plastičnih zvijezda.





Fotografija 10 Fotografija 11 Fotografija 12

Na fotografiji 13 vidljivo je kako se L.S., E.S i B.M. bave lijepljenjem drvenih ploha za pokretni most na podu. Ubrzo se aktivnost spontano premješta s poda na stol gdje se nalazila svjetiljka. Djeca su lijepila pored svjetiljke te je B.M., ponukana interesom i znatiželjom da li predmet može promijeniti boju, stavila drvenu plohu na svjetiljku i primijetila da je ploha promijenila boju u crveno, kao što je vidljivo na fotografiji 14. Odgojiteljica je primijetila novo iskustvo djece te je stavila svoju ruku na svjetiljku što se vidi na fotografiji 15. Odgojiteljica je u ovom primjeru postupila kao suigrač u igri i na taj način omogućila djeci vidljivo iskustvo koje im omogućuje novu razinu aktivnosti u kojoj će djeca vlastitom aktivnošću, ponavljajući izvođenje pojedinih faza aktivnosti, prijeći u zonu sjedećeg razvoja. Odgojiteljica je kvalitetno intervenirala jer je dobro poznavala tu aktivnost, ali i trenutnu zonu razvoja djece, te je znala na koji način će ih voditi da sami dođu do novih iskustva i spoznaja. Započela je usporedbom boje na ruci koju proizvodi ručna svjetiljka, što se vidi na fotografiji

16, jer je željela pokazati djeci kako pomoću ruke isto mogu dobiti crvenu boju. Djeca su raspravljala i pogađala, a odgojiteljica im je konstantno postavljala poticajna pitanja poput: *kako je to moguće, na koji način je došlo da je moja ruka crvena, koja je razlika kada stavim ruku ovako, a kada stavim ovako* (pokazujući)? Na fotografijama 17 i 18 je vidljivo kako odgojiteljica želi djeci pokazati da se boja mijenja ovisno o tome da li prolazi samo kroz prste ruke ili je na izvor svjetlosti stavljen dlan.



Fotografija 13



Fotografija 14



Fotografija 15



Fotografija 16



Fotografija 17



Fotografija 18

U fazi postavljanja poticajnih pitanja odgojiteljica se trudi i postavlja raznovrsna pitanja ali je vidljivo da djeca ne razumiju aktivnost u koju ih odgojiteljica namjerava uvesti. Odgojiteljica ne odustaje i nudi im mogućnost da sama isprobavaju koje boje su objekti kada ih približe prema izvoru svjetlosti jer im time želi pokazati da boja na objektu ovisi o samome objektu, odnosno da li je transparentan ili nije, kao što se vidi na fotografiji 19. Obzirom da djeca nisu uspjela razumjeti zbog čega se mijenja boja sjene, odgojiteljica nudi nove materijale

pretpostavljajući da će im oni omogućiti vidljivim proces njihovog mišljenja koji im je otežavao razumijevanje promjene boje sjeni. Kao nove materijale, odgojiteljica nudi tempere i mogućnost miješanja boja u svrhu eksperimenta da li krem boja ruke i žuta boja svijetla, kako su djeca rekla, daje crvenu boju. Željela je da pomoću tog eksperimenta sami vide da ta teorija nije ispravna. Na fotografijama 20 i 21 vidi se kako djeca miješaju žutu i krem temperu. Dok je odgojiteljica eksperimentirala s djevojčicama oko boja, Luka se vratio na građenje pokretnog mosta, kao što je vidljivo na fotografiji 22.



Fotografija 19



Fotografija 20



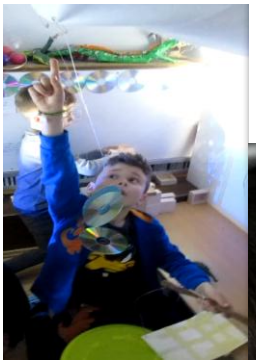
Fotografija 21



Fotografija 22

L.S. je došao do određene točke u zoni trenutnog razvoja gdje nije mogao doći do rješenje te se vraća na svoju prvotnu interaktivnost gdje radi ono što mu je poznato. To je način na koji djeca često postupaju tijekom interaktivnosti kako bi ustvari osigurali sebi predah od aktivnosti koja im je trenutno preveliki izazov i u tom trenutku im treba stanka kako bi kasnije nastavili aktivnost kojom će razvijati svoja nova iskustva i sebe same u cijelosti. Nakon građenja onoga što mu je bilo poznao, L.S. se vraća na aktivnosti sa svjetlom i sada u ponovljenoj aktivnosti uviđa odgovor na pitanje koje ga je zanimalo, a to je kako predmetu možemo promijeniti boju. U tom odmaku od neriješene aktivnosti, njegov mozak je imao priliku procesuirati prikupljeno znanje o svjetlu kako bi mogao prijeći na zonu sljedećeg razvoja. Djevojčice koje su od početka aktivnosti manipulirale za svjetlosnim stolom, također su se zainteresirale za „eksperiment“, kako su ga nazvali, i došle do stola da same na vlastitim rukama isprobaju koja se boja vidi. Odgojiteljica je rekla djevojčicama da razmisle zašto se

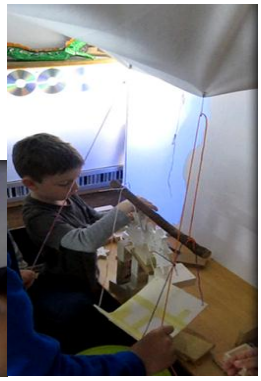
vidi crvena boja i pitala L.S. kako njemu ide pokretni most. Na taj način odgojiteljica je dala priliku djeci da sama, bez pritiska i opušteno isprobaju sve što ih zanima te im je dala vremena da njihov mozak procesuira što se događa. Na fotografiji 23 je vidljivo kako L.S. pokazuje odgojiteljici gdje želi objesiti most na platno te moli odgojiteljicu da mu donese spajalice i špagu kako bi ga mogao objesiti. Dok je odgojiteljica složila spajalice na mjesta koje joj je Luka pokazao, on je zavezao špagice, što se vidi na fotografiji 24. Fotografija 25 pokazuje pokretni most u zraku, baš kako ga je L.S. zamislio. Ovdje je odgojiteljica ponovno bila u ulozi dobavljača novih potrebnih materijala u svrhu izrade mosta.



Fotografija 23



Fotografija 24



Fotografija 25

Nakon što je napravio most, L.S. se vratio na istraživanje kako nastaje crvena boja na ruci, kao što se vidi na fotografiji 26. L.S. je smatrao da se crvena boja vidi samo kroz prste jer u prstima imamo žilice, što pokazuje fotografija 27. No, odgojiteljica mu pokazuje da žilice imamo i na dlanu ali dok se prisloni dlan na izvor svijetlosti nema crvene boje. Tada je L.S. došao odgovor da svijetlost probija kroz prste pa da zato nastaje i crvena boja na ruci.



Fotografija 26



Fotografija 27

Ova aktivnost daje jako dobar primjer odgojitelja koji ima od prije razvijeni topli odnos s djecom, isprepleten međusobnim povjerenjem, što je veoma važan čimbenik međusobne suradnje. Odgojiteljica se bavila intrizičnom motivacijom djece te njihovim interaktivnostima.

Odgojiteljica je promatrala djecu, pratile njihove interaktivnosti, donašala dodatne materijale te ih je usmjeravala poticajnim pitanjima. Zaslužno tome, djeca su dobila mogućnost istraživanja i konstruiranja vlastitih znanja iz aktivnosti koje su ih okupirale, što bi značilo da je i polje intersubjektivnosti u tim aktivnostima bilo idealno za rast i razvoj. Odgojiteljica je otkrila problem koji je zanimao djecu te ih je poticala na razmišljanje, isprobavanje raznih mogućnosti i samostalno rješavanje tog problema. Nakon aktivnosti, rekla je djeci da će ići nacrtati to što su isprobavali kako bi i sami mogli lakše shvatiti gdje je bio problem. Time je odgojiteljica željela pomoći djeci u osvješćivanju njihovog netom stečenog iskustva što spada pod metakogniciju. Podupirala je njihove spontano započete istraživačke aktivnosti jer je znala da su upravo one najbolji pokazatelj njihovih stvarnih interesa i razvojnih mogućnosti. Odgojiteljica nije imala dominantnu, autoritarnu ulogu u poticanju razvoja ili aktivnosti djece, već je imala ulogu stvaratelja uvjeta za interaktivne aktivnosti u kojima su djeca mogla izgrađivati svoju autonomiju. Centar je bio dobro opremljen i namješten te je sami razmještaj bio idealan da odgojiteljica sjedi u sredini i može s bilo koje strane promatrati ili prisustvovati dječjim aktivnostima.

Druga aktivnost bila je praćena 08.06.2015. Aktivnost se također provodila u centru svijetlo – sjena te je trajala od 9:15 do 09:35 sati. Studentica, treće godine, I.U. pozvala je sedmero djece predškolske dobi (E.M, E.S., J.K., M.Č., N.P., H.L. i N.T.). Dok su djeca i studentica ušli u centar, na stoliću se stajale već od prije složene građevine, kao što se vidi na fotografiji 28. U početku aktivnosti vlada lagana sramežljivost jer djeca ne poznaju studenticu no nju to ne plaši te se sjetila kako bi mogla privući dječju pozornost putem igre, što se vidi na fotografiji 29. Djevojčica je zainteresirana i kreće oponašati studenticu u rađenju sjene rukama, no dječaka nije privukla na taj način, kao što se vidi na fotografiji 30.



Fotografija 28



Fotografija 29



Fotografija 30

Čim se studentica odmaknula od njih, njihov interes se izgubio. Djevojčice N.P., H.L. i N.T. izabrale su svjetlosni stol i krenule manipulirati novim rekvizitima, kao što se vidi na

fotografiji 31. Kako bi zainteresirala djecu koja su sjedila na klupici ne znajući što da rade, studentica odlučuje dodati reflektore različitih boja. Dodavanje elementa reflektora bila je ključna točka kod ostale djece koja je utjecala na početak njihovih interakcija. Na fotografiji 32 vidljivo je kako E.S. i M.Č. počinju biti zainteresirani za sjene boje na platnu koje reflektori daju.



Fotografija 31



Fotografija 32

Djeca su se krenula igrati te su počela postavljati predmete u međuodnose tj. plastične transparentne zvijezde stavljali su na svjetlost kako bi vidjeli sjene na platnu. To im je davalo unutarnji osjećaj zadovoljstva i spontano su se međusobno igrali time, kao što je vidljivo na fotografiji 33. Dok je studentica bila kod djevojčica za svjetlosnim stolom, iz zajedničke spontane igre proizašle su dvije dječje interaktivnosti. E.M. i J.K. krenuli su graditi građevinu s plastičnim zvijezdama, a E.S. i M.Č. nastavili su stvarati sjene različitim objektima. Studentica sjeda pokraj E.S. i M.Č. procjenjujući kako bi kod njih mogla poticajnim pitanjima potaknuti razvoj iskustva o sjeni. Pita ih da li znaju kakve se to sjene vide na platnu, a djeca smijući se odgovaraju, da ne znaju. Na fotografiji 34 se vidi kako studentica sudjeluje u dječjoj aktivnosti te kako se spustila na fizički nivo djece.



Fotografija 33



Fotografija 34

Studentica se nije obeshrabrila te postavlja jednostavnije pitanje*:" Zašto imamo sjenu u boji? "* i M.Č. odgovara: „ Zbog ovih gore", pokazujući prstom na reflektore. E.S. je tada uzela plastičnu transparentnu zvijezdu i napravila s njom sjenu, studentica je odmah reagirala i pitala ju *kakva je sjena boje*. Djevojčica nije dala odgovor, pa je odgojiteljica uzela netransparentnu drvenu kocu, prislonila ju na izvor svjetlosti te pitala *kakve je sada sjena*

boje. E.S. nije odgovorila, ali je sama uzela istu kocku i ponovila studentičinu radnju. Studentica ju je pritom pitala *da li je sjena crna ili bijela*, no E.S. nije odgovarala. Međutim, M.Č. je isto promatrao pa je rekao da zvijezda ima puno točkica pa da zato sjena nije crna. Na fotografiji 35 vidi se sjena transparentne zvijezde koju radi E.S, dok se na fotografiji 36 vidi kako E.S. stavlja netransparentnu drvenu kocku na izvor svijeltosti.



Fotografija 35



Fotografija 36

Za vrijeme isprobavanja sjena s zvijezdama i kockama, J.K. i E.M. gradili su građevinu. J.K. je gradio, dok je E.M. promatrao i sudjelovao u dogovaranju. J.K. je dječak koji je u prethodnoj aktivnosti gradio građevinu za zvijezdama, no imao je poteškoća sa izradom osnovne piramide. Dok je na sljedećima fotografijama (37, 38 i 39) vidljivo da je u vremenskom razdoblju od mjesec i pol dana savladao znanje o težištu objekata i gradi veliku građevinu.



Fotografija 37



Fotografija 38



Fotografija 39

U isto vrijeme, djevojčice na drugom kraju centra donijele su nove rekvizite i njima gradile građevine, kao što se vidi na fotografiji 40. Razgovor o sjenama studentice i E.S. pretvorio se u razgovor upoznavanja, iniciran s djevojčičine strane. E.S. je zanimalo odakle dolazi studentica, gdje je išla u vrtić i slično, što je pokazatelj kako je E.S. radi zanimanja prema novoj studentici surađivala i držala se nje. Kad je studentica odgovorila na sva pitanja, odlučila je pomaknuti reflektore i rekla im je kako sada mogu graditi građevine i na stolu pa da će onda moći vidjeti njihove sjene. Studentica je željela promijeniti situaciju te mijenja materijale u prostoru u svrhu davanja mogućnosti i poticanja djece na sljedeću zonu razvoja.

Tada je J.K. premjestio zvijezde na stol i počeo graditi novu građevinu kao što je vidljivo na fotografiji 41.



Fotografija 40



Fotografija 41

Studentica ulazi u J.K. interaktivnu aktivnost želeći mu pomoći u poticanju stvaranja iskustvaa o sjeni te pita sve dječake koji su bili oko J.K., *kakva je sjena zvjezdica,* kao što se vidi na fotografijama 42 i 43. J.K. odgovara kako je sjena crvena i crna. Studentica tada kaže da je sjena crna, a svijetlo je crveno. Studentica pita: *„Kaj mi još možete pokazati kaj ste radili sa sjenama?“*, a E.S. odgovara: „To je to.“ Kako ona to izgovara, dječaci se dižu i odlaze. Studentica još pita E.S. o centru svjetlosti i sjene, ali joj ona govori o španjolskom koji imaju u vrtiću što pokazuje trenutačnu nezainteresiranost ili zasićenost.



Fotografija 42



Fotografija 43

Sve interaktivne aktivnosti imale su potencijala za dodatno obogaćivanje no ili radi studentičinog pristupa ili zbog manjka interesa djece, djeca nisu ušla u problematiku aktivnosti iako ih je studentica na svoj način probala navoditi na nju. Studentica se u određenim situacijama nije dala obeshrabriti već je kreirala nove načine kako da pristupi djeci. U odnosu na odgojiteljicu iz prethodno opisane aktivnosti, praktična iskustva i razina implicitne pedagogije studentice su na početnoj razini razvoja. Trebala je više promatrati djecu te na temelju onog što bi vidjela i čula, priključiti se kao suigrač u dječje aktivnosti. U interpretiranoj aktivnosti, inicijativa, kontrola nad aktivnostima i procesom učenja, u najvećem dijelu pripada djeci, dok je utjecaj i sudjelovanje studentice bio puno manji. Takve aktivnosti imaju odgojno-obrazovnu vrijednost u smislu jačanja samoorganizacijskih

potencijala djece, no kako je u njima polje intersubjektivnosti manje, sadržavaju manje prilika za studentičino poticanje djece na višu raznu razmišljanja i učenja kao što se i vidjelo iz prikazane situacije. Stoga je za ulogu odgojitelja važna dobra psihološka podloga i priprema, ali i praksa kako bi naučeno znanje moglo postati dio svakodnevne odgojiteljeve navike. A ta podloga je prijeko potrebna za razumijevanje i procjenjivanje spontanih, interaktivnih aktivnosti djece, kako takve aktivnosti ne bi dobile konotaciju „gubljenja vremena“.

Treća aktivnost bila je praćena 19.05.2015. Aktivnost se također provela u centru svijetlo – sjena te je trajala od 9:45 do 10:15 sati. Studentica prve godine, L.Š., prisustvovala je u aktivnosti. Sedmero djece predškolske dobi (M.Č., B.M., K.R., I.K., L.V., E.M. i N.K.) bilo je u centru. Djevojčice su se odmah počele igrati plastičnim zvijezdama i kockama. Na fotografiji 44 vidi se kako su djevojčice očistile stol i donijele kutije s kockama za gradnju građevine. Na drugom kraju centra, dječaci su uzeli silikonske kuglice i počeli manipulirati njima na svjetlosnom stolu, kao što je vidljivo na fotografiji 45.



Fotografija 44



Fotografija 45

Studentica ih prvo promatra te onda pažljivo pita *što rade*, a oni joj ne odgovaraju već i daje nastavljaju međusobno razgovarati. Studentica se nakon toga nije uspjela snaći te ne poduzima ništa već ih i dalje samo promatra. Dječaci ubrzo završavaju s manipuliranjem i odlaze od svjetlosnog stola. Na fotografiji 46 vidi se situacija kada je studentica upitala dječake što rade. Kada su dječaci otišli, studentica se okrenula prema djevojčicama koje su gradile dvorac. Na fotografiji 47 vidi se kako djevojčice grade dvorac. Studentica je samo promatrala njihovu aktivnost i nije radila nikakav utjecaj. Studentica obeshrabrena prethodnom situacijom s dječacima, nije željela postavljati nikakva pitanja te je samo pustila djevojčice da rade što su radile. Dok su bile gotove došle su do studentice te ponosno pokazale svoje djelo. Na fotografiji 48 vidi se dvorac kojeg su djevojčice napravile. Studentica ih je pohvalila, a one su odlučile još nadograditi svoj dvorac, koji se vidi na

fotografiji 49. Nakon nadograđenog dvorca, pospremile su rekvizite te je njihova aktivnost bila gotova.



Fotografija 46



Fotografija 47



Fotografija 48



Fotografija 49

Moglo bi se reći da su interaktivne aktivnosti imale potencijala za daljnji razvoj da je studentica ponudila dodatne materijale koji bi aktivnostima pružali nove mogućnosti, ili se uključila u igru i sa zanimanjem postavljala poticajna pitanja. U ovom primjeru, vidljiv je studentičin nedostatak znanja o mogućnostima razvoja aktivnosti djece te početna razina razvoja praktičnog iskustva i razine implicitne pedagogije. U interpretiranoj aktivnosti, polje intersubjektivnosti je bilo manje. Inicijativa i kontrola nad aktivnostima u najvećem dijelu pripadala je djeci, dok je utjecaj i sudjelovanje studentice bio minimalan. Aktivnost kod dječaka bila je kratka i zadržala se na prvoj razini manipuliranja predmetima. Vjerojatno dječaci nisu bili intrizično motivirani te kako nisu dobili nikakav vanjski motiv ili poticaj, odradili su aktivnost što prije i otišli su iz centra. Djevojčice su u svojoj aktivnosti jačale samoorganizacijske potencijale, no nisu dobile priliku za studentičino poticanje na višu raznu razmišljanja i učenja kao što se i vidjelo iz prikazane situacije.

Druga etapa istraživanja prikazuje odgojiteljevu ulogu u vođenoj i slobodnoj aktivnosti.

Vođena aktivnost bila je praćena 04.05.2015. Provodila se u centru kuhinje te je trajala od 11:00 do 12:00 sati. Odgojiteljica J.L.S. pozvala je mješovitu dobnu skupinu u centar. Nakon što su se djeca sjela oko stola u centru kuhinje, odgojiteljica odlučuje staviti većinu začina i bilja na stolić, koji se vide na fotografiji 50, kako bi ih kasnije dala djeci da sama istražuju. Na fotografiji 51 vidi se kako djeca sama uzimaju ponuđeno brašno i kreću mijesiti. Interes djece miješane dobi je velik, kao što je vidljivo na fotografiji 52. Odgojiteljica pušta djecu da manipuliraju tijestom kao uvod jer zna da je manipulacija predmetom početak svake aktivnosti. Odlazi do djevojčica koje su se automatski sjele na drugi stol gdje su stajali začini i suho bilje. Na fotografiji 53 vidi se kako odgojiteljica ulazi u komunikaciji s njima i pita ih *koje sve mirise prepoznaju.* Kako bi im omogućila dodatna iskustva, odgojiteljica predlaže djevjočicama igru, na njihovo vidjivo uzbuđenje. Stavlja povez oko M.L. očiju, kao što se vidi na fotografiji 54, a njen zadatak je pogoditi koji začin ili bilje trenutno miriši.



Fotografija 50



Fotografija 51



Fotografija 52



Fotogafija 53



Fotografija 54

Odgojiteljica primjerom pokazuje, kao što se vidi na fotografiji 55, te ju upućuje da duboku udahne i dobro pomiriši. Nakon prve posudie, sljedeću joj pod nos stavlja prijateljica, što je vidljivo na fotografiji 56. Odgojiteljica zna kako uključivanje djece i pridavanje zadataka pozitivno utječe na njih te na taj način razvija pozitivan osjećaj o njihovoj vrijednosti i sposobnosti. Nakon razgovora o tome koji joj se miris više svidio i na što ju je podsjećao,

povez se stavlja drugoj djevojčici na oči, kao što se vidi na fotografiji 57. Djevojčica ponavlja postupak sa svojom prijateljicom, kao što se vidi na fotografiji 58. Nakon toga, odgojiteljica metakognicijom želi pomoći djevojčicama u osvješćivanju vlastitih kognitivnih procesa – govori im neka nacrtaju na papir kako zamišljaju da izgleda najfiniji miris, a kasnije o tome i razgovaraju. Na fotografiji 59 vidi se kako djevojčice ponovo prije crtanja miriše začine.



Fotografija 55



Fotografija 56



Fotografija 57



Fotografija 58



Fotografija 59

Za to vrijeme, grupa djeca međusobno se dogovorila da će u jednu posudu stavljati kuglice, a u drugu smotuljke. Ima i djece koja po vlastitoj želji rade samostalno. Na fotografiji 60 i 61 vidi se kako se djeca igraju. Inicirali su igru restorana, kako su ju nazvali.



Fotografija 60



Fotografija 61

Odgojiteljica je tada stavila različite začine i biljke djeci na stol. Otvorila je jedan začin kako bi ga djeca mogla pomirisati, kao što se vidi na fotografiji 62. Djevojčici se nije svidio miris te je to pokazala gestakulacijom na opći interes sviju. Na fotografiji 63 se vidi kako

odgojiteljica tada nudi djevojčici sjemenku i kaže joj neka nju pomirši. Djevojčica se čudila zašto sjemenka nema miris.



Fotografija 62



Fotografija 63

Odgojiteljica konstantno i kontinuirano donosi nove izazove pomoću pogodnih materijala za dječje istraživanje o tome od kud dolazi miris sjemenke, a skuladno tome postavlja poticajna pitanja. Još jedan takav primjer vidljiv je na fotografijama 64 i 65 gdje M.L. govori odgojiteljici kako misli da začini mirišu jer su zdrobljeni, a odgojiteljica joj na to daje jedan mali malj za drobiti i kaže joj neka zdrobi šipak da vidi da li će mirišati. Na fotografijama 66, 67 i 68 vidi se kako su djeca ušla u interaktivne aktivnosti potpuno, dodaju si međusobno materijale, mirišu ih, isprobavaju, zajedno eksperimentiraju i uče, dok je odgojiteljica cijelo vrijeme prisutna ali je fizički na njihovoj razini i potpuno ravnopravni član u istraživanju. Dobar primjer emocionalne sigurnosti u grupi vidi se i na fotografiji 69. Nakon što je rasipala začin po podu, djevojčica je znala da radi nezgode neće biti kažnjena ili kritizirana, te sama odlazi po metlu i mete pod.



Fotografija 64



Fotografija 65



Fotografija 66



Fotografija 67



Fotografija 68



Fotografija 69

Kako su djeca završavala sa svojim interaktivnim aktivnostima ili istraživanjima, odgojiteljica ih je zamolila da joj nacrtaju miris koji im je bio najugodnijii ili najneugodniji. Na fotografijama 70, 71 i 72 vidi se kako odgojiteljica sjeda do svake djevojčice i pita ih da joj objasne kako su nacrtale miris. Odgojiteljica zna da će na taj način moći još bolje prepoznati dječje perspektive i znanja o tome od kud dolazi miris, ali da će i time pomoći djeci i u njihovom osvješćivanju o iskustvu kojeg su netom stekli, što spada pod metakogniciju.


Fotografija 70


Fotografija 71


Fotografija 72

U aktivnosti je bilo vidljivo kako odgojiteljica ima potrebna umijeća koja se temelje na istraživanju i razumijevanju dječjih aktivnosti. Odgojiteljica je koristila osjet vida, opipa, mirisa i okusa, znala je da je prirodan način učenja – učenje čineći. Znala je da djeca uče cjelovito, a ne rascjepkano, te je na temeljtu toga omogućila prostor i materijale koji su bili potrebiti za stvaranje jednog živog restorana u kojem se mjesi, miriši i okusom isprobava. Njena implicitna pedagogija koristila joj je u odlučivanju kakva je pomoć u obliku „skele“ potrebna u svakoj određenoj situaciji. Odgojiteljica je imala okvirni plan aktivnosti, no od početka je pratila i poticala dječje interaktivne aktivnosti koje su pružale podršku u učenju djece. Takvo ponašanje ujedno se i temelji na većem polju intersubjektivnosti. U aktivnosti se razumijevanje djeteta smatralo jednako vrijednim kao i razumijevanje odgojitelja, te su kroz međusobno slušanje nastojali razviti jedinstveno, zajedničko razumijevanje problema kojim su se bavili. Odgojiteljičine intervencije nisu omele dječje interaktivne aktivnosti zato jer su djeca znala da su prihvaćena kao ravnopravni partneri, te su ih te intervencije samo podigle na viši nivo znanja i obogatile ih. Odgojiteljica nije djeci prenašala gotove informacije o tome od kud miris dolazi, zašto miriši na način na koji miriši, već je postupno i strpljivo pratila djecu kroz njihove aktivnosti, pribavljajući im mogućnost stjecanja novih uvida i dolaska do novih otkrića novim materijalima i poticajnim pitanjima. Ova aktivnost je jako dobar primjer kako i u planiranim aktivnostima, ako je odgojitelj dovoljno kompetentan, fleksibilan i otvoren, može pomoću dječjih interaktivnih zajedno s djecom graditi novo iskustvo i znanje na njima prirodan način.

Slobodna aktivnost praćena je 04.05.2015. Provela se u centru za početno pisanje i čitanje, garderobi i stolno-manipulativnom centru te je trajala od 13:00 do 14:00 sati.

Slobodne aktivnosti snimale su se spontano i bez ikakvog unaprijed planiranog plana. Ovo je samo jedan primjer slobodne samoorganizirane aktivnosti od mnogih toga dana. Jednim pokretom kamere snimila se cijela prostorija u kojoj je boravilo nekoliko različitih dobnih skupina djece. Pri obilaženju sobe kamerom, primijetilo se komešanje i dogovaranje između dječaka predškolske dobi, u centru za početno pisanje i čitanje. Dječaci su počeli, na svoje uzbuđenje, nešto graditi. Na pitanje, što grade, odgovorili su da grade vodopad. Objasnili su kako plastični stolci simboliziraju kanal po kojem teče voda, te da su prozirni plastični pravokutnici u boji voda koja teče. Grupa djece sudjelovala je u toj aktivnosti, te kako je aktivnost rasla, još se djece priključivalo. Kada je odgojiteljica J.R. primijetila da se događa nešto na većem prostoru, odlučila je pustiti djecu da se bave svojom aktivnošću. Djeca su se međusobnim dogovaranjem uspjela raspodijeliti za uloge, čak su sami odabrali i svog „vođu“. Intrizična motivacija bila je velika. Vodopad je izgledao poput spontanog dječjeg projekta. Kao što se vidi na fotografijama 73, 74, 75, 76, 77 i 78 vodopad je oduzimao puno mjesta jer je iz centra za početno pisanje i čitanje, prolazio kroz garderobu pa sve do stolno-manipulativnog centra. Dok im je ponestalo stolica iz njihove skupine, otišli su, uz odgojiteljičino odobrenje, po stolice u jaslice. Kad je došlo vrijeme užine, djeca su na svoju vidljivu žalost i razočaranje, morala pospremiti sve na svoje mjesto radi stolica koje su bile potrebne za vrijeme užine.



Fotografija 73



Fotografija 74



Fotografija 75





Fotografija 76 Fotografija 77 Fotografija 78

U ovom primjeru, odgojiteljica J.R. verbalno je podržala dječju aktivnost ali nije intervenirala ni na koji način. Djeca prostor oko sebe doživljavaju kao nepresušni izvor mogućnosti za djelovanje. Prisutna odgojiteljica imala je uvid u doživljaj prostora od strane djece te je dopustila da iskoriste tako velik prostor, još k tome prostor koji inače „nije namijenjen“ za tu svrhu. Odgojiteljica je procijenila da će djeca samostalnom aktivnošću proširivati dosadašnja iskustva. Intervencijom odgojiteljice kao suigrača koji dodaje nove materijale i postavlja poticajna pitanja, dječja interaktivnost mogla se razviti u nešto više te utjecati na dječji razvoj. Odgojiteljica J.R. kasnije je rekla da smatra kako je njihov vodopad vjerojatno i projekcija pruge, koja se vidi na fotografijama 79 i 80, koja je isto bila interaktivna aktivnost, koju su djeca imala prilike vidjeti na stolu u stolno-manipulativnom centru prije no što su krenuli graditi vodopad.




Fotografija 79 Fotografija 80

Krajnji rezultat je u očima djece bio zapanjujući te da su imali još vremena ali i vanjske poticaje, sigurno bi se ostali baviti tom aktivnošću koja je imala tendenciju prerasta u projekt. Ova aktivnost je primjer kako djeca samoiniciraju aktivnosti čiji razvoj i nastavak ovisi o odgojitelju. Upravo se ovim dokazuje koliko je aktivna uloga, odgojitelja kao „skele“, važna u interaktivnostima za poticanje dječjeg razvoja

7. ZAKLJUČAK

Kroz istraživanje želi se prikazati važnost odgojiteljeve uloge u interaktivnoj aktivnosti. Interakcija je nužna u prelaženju zona aktualnog razvoja u zone sljedećeg razvoja. Bilo da je riječ o interakciji predmeta i djeteta ili djeteta i djeteta/odgojitelja. U vrtiću, svatko dijete je u svojoj zoni razvoja i kod svakoga se događa čarolija učenja. Iako odgojitelji to nekada i ne primjećuju, događa se puno stvari na mikrorazini i zato je često puta pogrešno prekidati dječje interaktivne aktivnosti zbog trenutnog neznanja o dječjim procesima koji se odvijaju za to vrijeme. Dijete se treba slušati trećim uhom da bismo znali što impliciraju njegove riječi, navodi Šagud (2006).

Djeca u određenim aktivnostima donose zaključke koji često nisu sukladni odgojiteljevom očekivanju i znanju. Zato ih treba razumjeti, povezati se s njima i prihvatiti ih. Na odgojitelju je da se stalno propitkuje i istražuje, da se prisjeti kako je to biti dijete. Ferrucci (2000) navodi kako često imamo očajničku želju djelovati umjesto ne djelovati, govoriti, a ne šutjeti, doći do sigurnih zaključaka umjesto prihvatiti neizvjesnost, pokazati da smo u pravu umjesto slušati, posjedovati, a ne uživati. A trebalo bi slušati, a ne uplitati se; biti.

Vrtić treba biti zajednica koja uči te odgojitelj treba djetetu osigurati dovoljno vremena za istraživanje, pronalaženje pravih rješenja i izgrađivanje dubljeg razumijevanja. Dječji proces traganja za rješenjem treba se cijeniti više od samog rješenja, a tijek istraživanja ne smije se ubrzavati nuđenjem gotovih rješenja.

Što se razvoja tiče: „Dijete je autor svog razvoja, a razvoj se ne može (i ne treba) unaprijed isplanirati!“ (Slunjski, 2003, str. 9). Razvoj je obostrani, odgojitelj pomaže djetetu da se prilagodi svijetu u kojem živi, dok dijete pomaže odgojitelju odbaciti želje za nadmoćnošću i u povezivanju sa vlastitim djetetom u sebi. Kako bi odgojitelji mogli slijediti djecu u njihovim interaktivnim aktivnostima, trebaju se sami „iščupati“ iz okvira. Trebaju prvenstveno sami prestati ponavljati modele iz vlastitog odrastanja, širiti svoje vidike, stalno se nadograđivati, trebaju biti prisutni, a ponekad se i prepustiti vodstvu djece. Kako Ferrucci (2000) kaže, učeći ih, učimo od njih.

LITERATURA

1. Bruner J. (2000): *Kultura obrazovanja.* Zagreb: EDUCA.
2. Došen Dobud A. (2004). *Malo dijete, veliki istraživač*. Zagreb: Alinea.
3. Duran, M. (2003). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
4. Fink E. (2000). *Igra kao simbol svijeta*. Zagreb: Demetra.
5. Gardner H. (1983). *Frames of Mind – The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.
6. Hajdin Lj. (2010). Od strukturiranih odgojno-obrazovnih programa do kurikuluma. *Znanstvena monografija. Interdisciplinarni pristup učenju – put ka kvalitetnijem obrazovanju djeteta.* 113-122. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet.
7. Marendić Z. (2009). Teorijski okvir razvoja matematičkih pojmova u dječjem vrtiću. *Metodika matematike*, 10(1), 129-141.
8. Miljak A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica – Zagreb: Persona.
9. Mlinarević V. (2000). Kompetencija odgojitelja i autonomija djeteta. Na adresi: https://bib.irb.hr/datoteka/505870.Kompetencija_ogojitelja_i_autonomija_dijeteta1.pdf (05.12.2015.)
10. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Na adresi: file:///C:/Users/korisnik/Downloads/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf (10.10.2015)
11. Petrović-Sočo B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
12. Petrović-Sočo B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu: Odsjek za odgajateljski studij. Na adresi: file:///C:/Users/korisnik/Downloads/BPShrv%20(1).pdf (11.12.2015.)
13. Slunjski E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum.* Zagreb: Mali profesor.
14. Slunjski E. (2003). *Devet lica jednog odgajatelja/roditelja.* Zagreb: Mali profesor.
15. Slunjski E. (2012). *Tragovima dječjih stopa.* Zagreb: Profil International.
16. Slunjski E. (2015). *Izvan okvira*. Sveti Ivan Zelina: Tiskara Zelina d.d.

17. Taguchi, H. L. (2010). Going Beyond the Theory/ Practice Divide in Early Childhood Education - Introducing an intraactive pedagogy. London and New York: Routledge. Na adresi: file:///C:/Users/korisnik/Downloads/Lj_Hajdin_Tahauchi_H_L_Going_Beyond_the_Theory.pdf (10.11.2015)

18. Valjan Vukić V. (2012). Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi. Na adresi: file:///C:/Users/korisnik/Downloads/9_v_vukicFIN.pdf (15.10.2015.)

19. Zelenika R. (2000). *Metodologija i tehnologija izrade znanstvenog i stručnog djela*. Rijeka: Ekonomki fakultet u Rijeci.

20. Žugaj, M., Dumičić, K., Dušak V. (2006). *Temelji znanstvenoistraživačkog rada*. Varaždin: TIVA Tiskara.

KRATKA BIOGRAFSKA BILJEŠKA

Rođena sam 30. siječnja 1992. u Koprivnici. Nakon što sam završila osnovnu školu „Antun Nemčić-Gostovinski“ pohađala sam opću gimnaziju „Fran Galović“ u Koprivnici. Tijekom cijele srednje škole volontirala sam u lokalnim udrugama te odlazila na međunarodne susrete za mlade, preko zagrebačke udruge čiji sam također bila član. Upisala sam Učiteljski studij u Puli, no nakon završenog prvog semestra odlučila sam pauzirati studiranje jer sam saznala da ću postati majka. Nakon dvije godine pauze od studiranja, upisala sam izvanredni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Čakovcu kojeg sam u redovnom roku završila. Trenutno volontiram i djelujem, kao hrvatski predstavnik, u međunarodnoj neprofitnoj dječjoj udruzi „CISV“ (Children's International Summer Villages).