

Učiniti učenje djece rane dobi vidljivim

Kovačević, Antonela

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:904078>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-22**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Antonela Kovačević

Učiniti učenje djece rane dobi vidljivim

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2023. godina

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Učiniti učenje djece rane dobi vidljivim

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Sukonstrukcija kurikuluma u ranom odgoju i obrazovanju

Mentor: prof. dr. sc. Lidija Vujičić

Student: Antonela Kovačević

Matični broj: 0299012805

U Rijeci,

Rujan, 2023. godina

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

„Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila samostalno te uz preporuke i savjetovanje s mentorom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu diplomskog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.“

Potpis studentice:

Antonela Kovačević

ZAHVALA

Zahvaljujem mentorici prof. dr. sc. Lidiji Vujičić na pruženoj pomoći pri odabiru teme i podršci tijekom izrade diplomskog rada. Hvala Vam na svim dobronamjernim savjetima, riječima potpore, razumijevanju, ohrabrivanju, strpljenju i uloženom vremenu.

Zahvaljujem obitelji na pruženoj potpori te prijateljima i zaručniku koji su me cijelo vrijeme ohrabrali, vjerovali u mene te bili moj vjetar u leđa.

SAŽETAK

Odgojno-obrazovna praksa smatra se nedovoljno istraženim područjem koji se nalazi pod stalnim utjecajem promjena, a odgajatelji su zaduženi za stalno promatranje, uočavanje promjena, njihovo interpretiranje, eksperimentiranje, istraživanje, bilježenje i dokumentiranje. Akcijska istraživanja omogućuju odgajateljima da zajedno s djecom, ostalim odgojno-obrazovnim djelatnicima započnu promjene sa svrhom unapređivanja odgojno-obrazovne prakse. Važnu ulogu u stjecanju novih znanja ima poticajno okruženje. Ono treba biti oblikovano na način da potiče djecu i omogućava im aktivno konstruiranje znanja, tj. učenje činjenjem. Mnoga istraživanja pokazala su kako okruženje ima velik utjecaj na učestalost i kvalitetu socijalne interakcije, ali i na kvalitetu te razvoj dječje igre. Dijete znanje stječe u igri kao svakodnevnoj slobodnoj, ali i strukturiranoj aktivnosti. Prema Barthu (2004), Piaget ističe kako dijete znanje stječe djelovanjem, a oblikuje ga iskustvom koje stječe u dodiru s okruženjem, dok Bruner (prema Barthu, 2004) smatra kako dijete znanje oblikuje društvenim interakcijama. Kada je podloga sadržaja igre katarza, ponovno proživljavanje nečega i slično, možemo pored sadržaja igre promatrati i način strukturiranja koji je povezan s kognitivnim razvojem (Duran, 1995). Rano djetinjstvo smatra se kritičnim razdobljem za razvoj socijalnih vještina, stavova i temelja za različite interakcije i odnose. Učenjem se mijenja plastičnost mozga. Stjecanjem iskustva i novog znanja mijenjamo strukturu mozga te mrežu postojećih neuronskih veza. Praćenjem se podržavaju procesi učenja i poučavanja. To je cikličan proces prikupljanja podataka, evaluacije i uočavanja novih veza, odnosa i novih pitanja. Dokumentacija pomaže usmjeriti odgajatelja te mu pomoći uvidjeti interese djece, kao i pitanja koja djeca postavljaju.

Ovaj rad prikazuje akcijsko istraživanje s elementima etnografskog pristupa provedenog u dvije mješovite jasličke odgojno-obrazovne skupine u Rijeci. U akcijskom istraživanju odgajatelji identificiraju probleme u praksi te ih rješavaju u skladu s postavljenim ciljem. Istraživanje je usmjereno na praćenje i promatranje svakodnevnih aktivnosti djece, ne bi li ih odgajatelji razumijeli te uočili načine i strategije učenja promatrane djece.

Ključne riječi: akcijsko istraživanje, djeca rane dobi, etnografija, neuroznanost, odgajatelj, učenje

SUMMARY

Educational practice is considered an under-researched area that is under the constant influence of changes, and educators are in charge of constant observation, noticing changes, interpreting them, experimenting, researching, recording and documenting them. Action research enables educators to initiate changes together with children and other educational workers with the aim of improving educational practice. A stimulating environment plays an important role in acquiring new knowledge. It should be designed in a way that encourages children and enables them to actively construct knowledge, i.e. learning by doing. Many studies have shown that the environment has a big influence on the frequency and quality of social interaction, but also on the quality and development of children's play. A child acquires knowledge in play as a daily free and structured activity. According to Barth (2004), Piaget points out that a child acquires knowledge through action, and shapes it through experience which he gains in contact with the environment, while Bruner (according to Barth, 2004) believes that a child shapes knowledge through social interactions. When the basis of the content of the game is catharsis, reliving something and the like, we can observe, in addition to the content of the game, the way of structuring that is related to cognitive development (Duran, 1995). Early childhood is considered as a critical period for the development of social skills, attitudes and foundations for various interactions and relationships. Learning changes the plasticity of the brain. By gaining experience and new knowledge, we change the structure of the brain and the network of existing neural connections. Monitoring supports learning and teaching processes. It is a cyclical process of collecting data, evaluating and noticing new connections, relationships and new questions. The documentation helps guide the educator and help him see the children's interests, as well as the questions the children ask.

This research presents an action research with elements of an ethnographic approach of two nursery mixed educational groups in Rijeka. In action research, educators identify problems in practice and solve them in accordance with the set goal. The research is focused on monitoring and observing children's daily activities, on the educators' understanding of them with the aim of observing the learning methods and strategies of the observed children.

Key words: action research, ethnography, learning, early years children, educator, neuroscience

Sadržaj

1.	UVOD	1
2.	UČENJE U RANOM DJETINJSTVU	3
2.1.	Utjecaj neuroznosti na razvoj i razumijevanje učenja djece rane dobi.....	5
2.2.	Razumijevanje dječjih interesa i uloga odgajatelja	6
2.3.	Strategije učenja i poučavanja.....	8
2.4.	Temeljne vještine razmišljanja	9
2.5.	Strategije rješavanja problema	11
2.6.	Faze rješavanja problema.....	12
3.	RAZVOJNA PODRUČJA DJECE RANE DOBI	13
3.1.	Razvoj djeteta u dobi 1-2 godine.....	13
3.2.	Razvoj djeteta u dobi 2-3 godine.....	15
3.3.	Razvoj djeteta u dobi 3-4 godine.....	18
4.	VAŽNOST DJEČJE IGRE	22
4.1.	Struktura igre.....	24
4.2.	Razvoj igre kod djece u dobi od 2. do 3. godine.....	26
4.3.	Razvoj igre kod djece u dobi od 3. do 4. godine.....	27
5.	ULOGA POTICAJNOG OKRUŽENJA	28
6.	DJECA RANE DOBI U IGRI NA OTVORENOM PROSTORU	30
6.1.	Istraživanje prostora.....	31
7.	DOKUMENTIRANJE – ALAT U RAZUMIJEVANJU PROCESA DJEČJEG UČENJA	33
7.1.	Načini dokumentiranja	34
7.2.	Fotografija kao vizualni jezik	36
7.3.	Novi načini dokumentiranja likovnih uradaka.....	36
7.4.	Elementi dokumentiranja.....	37
8.	METODOLOGIJA RADA	39
8.1.	Predmet istraživanja.....	39
8.2.	Cilj istraživanja i istraživačka pitanja	39
8.3.	Metodologijski pristup istraživanju	39
8.4.	Postupci i načini prikupljanja podataka.....	41
8.5.	Prikaz konteksta istraživanja	41
9.	ISTRAŽIVANJE ODGOJNO – OBRAZOVNE PRAKSE	43
9.1.	Prva faza akcijskog istraživanja – planiranje.....	45
9.1.1.	Analiza postojećeg stanja	45

9.1.2. Transkript intervjua s odgajateljicama	46
9.1.3. Refleksija odgajateljica i istraživačice	52
9.2. Druga faza akcijskog istraživanja (akcija i praćenje).....	52
9.2.1. Promatranje – analiza dječje igre i načina učenja rane dobi.....	52
9.2.2. Refleksija odgajateljica i istraživačice.....	60
9.2.3. Refleksivna analiza istraživačice	62
9.3. Treća faza akcijskog istraživanja.....	62
9.3.1. Transkript provedenih refleksija s odgajateljicama.....	63
9.3.2. Rasprava	70
9.3.3. Refleksija istraživačice	71
10. EVALUACIJA	71
11. ZAKLJUČAK.....	72
12. LITERATURA:.....	73

1. UVOD

Slika djeteta mijenjala se kroz povijest. Suvremena istraživanja doprinijela su novom pogledu na dijete, njegov razvoj i učenje. Pod utjecajem promjene znanstvene paradigme javlja se interes za teorijsko proučavanje konteksta ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (Petrović-Sočo, 2011). Gopnik skreće pozornost na naš pogled na dijete. Dijete uspoređuje sa znanstvenikom istražujući svoju okolinu samostalno ili u suradnji s drugima. Dijete se rađa sa željom i potrebom za istraživanjem i (su)konstruiranjem svijeta oko sebe. Ono ga tako najbolje upoznaje i shvaća. Rano djetinjstvo smatra se kritičnim razdobljem za razvoj socijalnih vještina, stavova i temelja za različite interakcije i odnose. Stoga je važno poznavanje neuroznanosti i razvoja dječjeg mozga. „Vrtić je živi sustav u kojem su svi dijelovi povezani, u recipročnom su odnosu sa svim i s okruženjem u kojem djeluju, i tako se (recipročno) obogaćuju i mijenjaju prilagođavajući se svojim članovima i okruženju“ (Miljak, 2005:246). Drugim riječima, vrtić treba biti otvoren za promjene i napredak kojim izravno utječe na svaki dio organizacije odgojno-obrazovne ustanove. Pored sadržaja igre možemo promatrati i način strukturiranja koji je povezan s kognitivnim razvojem djeteta. Kod djece rane dobi igra je najvažniji način učenja. S time se slaže i Rinaldi (1998) koja se zalaže za otvorenu teoriju koja se gradi kroz praksu i postaje vidljiva kroz dokumentaciju. Djeca nisu pasivni primatelji znanja i iskustva, već aktivno sudjeluju i doprinose vlastitom razvoju (Pavlović Breneselović, 2010). U svemu tome vrlo važnu ulogu imaju i odgajatelji, koji trebaju stalno promatrati te se truditi razumjeti dijete, njegove potrebe i interese. Također, kreiranje poticajnih prostorno-materijalnih uvjeta omogućit će jačanje dječjih interesa te djecu potaknuti na eksperimentiranja, na daljnja istraživanja i traganjima za odgovore na pitanja. Kako bi se omogućilo bilježenje razvoja i napretka djece, potrebno je razumjeti važnost vođenja dokumentacije. Od razumijevanja pa do prihvaćanja promjena u praksi dug je put, a na to nas upozorava i Batistič-Zorec (2003).

U ovom radu biti će prikazano akcijsko istraživanje s elementima etnografskog pristupa. Istražit će se strategije i načini učenja djece rane dobi na unutarnjem i vanjskom prostoru. U istraživanje su uključene četiri odgajateljice te su promatrana dva djeteta (dječak i djevojčica) u istoj dobi (2,4 godine).

2. UČENJE U RANOM DJETINJSTVU

Pojam učenje podrazumijeva proces stjecanja iskustva i usvajanja znanja koji je pod izravnim utjecajem obrazovanja, ali ovisi i o naporu jedinke (Selimović i Karić, 2011). Djeca uče istražujući svijet oko sebe promatrajući, čineći i sudjelujući u aktivnostima te aktivno transformirajući svoje odnose prema okruženju i ljudima (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj, 2014). Taj dokument polazi od shvaćanja djeteta kao socijalnog subjekta, aktivnog sudionika u stvaranju vlastitog razvoja, kulture, odgoja i učenja. Učenje djeteta je cjelovito, a ne rascjepkano po predmetnim područjima. Svako dijete je individua s jedinstvenim kvalitetama, svojim mišljenjem, kulturom i pravima. Ono predstavlja: „ravnopravnu i jednako vrijednu jedinku, sa svojim jedinstvenim potrebama, mogućnostima i pravima“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj, 2014:17). Od iznimne je važnosti u ranom djetinjstvu osigurati bogato i izazovno okruženje koje će djecu pozivati na istraživanje i učenje koji je sastavni dio njihovog življenja. S obzirom na navedeno, važno je da odgajatelj u radu s djecom bude kvalitetan i osjetljiv, osoba koja će prihvatiti i podržavati ovakav način rada te poticati stjecanje iskustva prilikom rješavanja svakodnevnih istraživačkih strategija učenja koja vode oblikovanju dječjeg znanja. Odličan primjer takvog življenja su vrtići Reggio Emilia koji istražuju i stvaraju projekte zajedno s djecom različite dobi, ali i s odraslima. Pažnju su usmjerili na estetsko uređenje prostora, kao i na dizajniranje koje šalje poruku o mišljenju i idejama ljudi koji u njemu žive te je ogledalo njihovih odnosa. Na prostor gledaju kao na jedan kulturni i životni element s posebnom usmjerenošću na dijalog. Njihov prostor govori o tome što znaju i što uče te im omogućava da budu aktivni građani svoje zajednice (Vujičić, 2021:36- 37). Najvažniji način održavanja dječje znatiželje i želje za učenjem jest pomoći im u otkrivanju njihovih jakih strana te njihovih interesa. „Potrebno je prestati naglašavati što djeca ne mogu i pozornost prikloniti onome što mogu i u čemu su uspješna“ (Vujičić, 2021:37). Autorice Willis i Kinde Hodson (2004) kreirale su sustav pod nazivom *model obrazovanja zasnovan na stilu učenja* koji naglašava pomaganje djetetu u otkrivanju njegovih jakih strana, interesa i talenata te mu se pomaže u otkrivanju snova i ciljeva. Motivira ga se da ostane samouvjeren u (su)konstrukciji

vlastitog znanja. Teorije Piageta i Brunera (prema Barthu, 2004) slažu se o konstruktivnoj prirodi učenja.

Piaget smatra kako razvoj djeteta doprinosi učenju. Ističe da u odgojno-obrazovnim ustanovama znanje dolazi sporednim i spontanom činom gdje se pažnja usmjerava na interese djeteta. Dijete znanje stječe u igri kao svakodnevnoj slobodnoj, ali i strukturiranoj aktivnosti. Dakle, on ističe kako dijete znanje stječe djelovanjem, a oblikuje ga iskustvom koje stječe u dodiru s okruženjem, dok Bruner smatra kako dijete znanje oblikuje društvenim interakcijama. Bruner učenje vidi kao razmjenu znanja između osobe koja uči i člana njegove kulture (Barth, 2004). Naglašava da je dijete društveno i socijalno biće koje oblikuje i razvija način svog razmišljanja kroz igru i interakciju s odraslima i djecom. Bruner je zastupnik sociokonstruktivističke teorije u kojoj naglašava da dijete u interakciji s okolinom utječe na razvoj mišljenja. Stoga je potrebno djetetu omogućiti da što više eksperimentira, donosi hipoteze i zaključke, manipulira objektima, postavlja pitanja, traga za odgovorima, zamišljanjem i istraživanjem. Dijete je rođeno s radoznalošću i željom za traganjem za odgovorima na mnoga pitanja. Ono znanja na početku stječe metodom pokušaja i pogrešaka. Mnogo puta će probati kako bi ustvrdilo stečeno znanje. Ono je spremno puno eksperimentirati, poput znanstvenika. Ako naiđe na prepreku, dijete ne odustaje, nego traži drugi put, drugi način kako bi uspjelo u svom naumu. Ako djeca razumiju kako stvari i predmeti funkcioniraju, početak će zamišljati različite načine njihova djelovanja. Na taj način počinju otkrivati i shvaćati značenje određenih predmeta i situacija. Uvijek je prisutna ona dječja odlučnost da, ono što su naumili i isprobaju, te da uvide posljedicu, tj. rezultat same akcije. Zato ih često uspoređujemo sa znanstvenicima. Tada djeca iz radoznalosti počinju ponavljati iznova i iznova istu radnju, toliko dugo dok je ne savladaju ili ne preusmjere interes na nešto drugo. Dijete se trudi shvatiti, upoznati i naučiti o svijetu koji ga okružuje. Jedno od važnijih alata odgajatelja je i sustavno opažanje neverbalnog ponašanja djece te praćenje njihovih izraza lica, postupaka i pokreta očiju. Sve se psihičke funkcije u razvoju djece javljaju kao pounutrenje vanjskih aktivnosti, internaliziraju se i prelaze na mentalnu aktivnost. Vanjske aktivnosti u okruženju temelj su za nastajanje unutarnjih, mentalnih aktivnosti. Prema Barthu (2004) bitna je interakcija između djeteta i njegove okoline

te kulture koja je uvijek dvosmjerna. Stoga Barth ističe sljedećih pet etapa interakcija koji utječu na proces učenja (na isti način raspravljaju Petrović-Sočo, 2007, 2009; Vujičić 2012, Vujičić, 2017, Vujičić, 2021):

- 1) *omogućiti pristup znanju* – povezano s organizacijom materijalnog i prostornog poticajnog, stimulirajućeg okruženja koje treba sukonstruirati s djecom te biti u suglasju s dječjim interesima, sposobnostima i potrebama,
- 2) *izraziti znanje na konkretan način* – odnosi se na raznovrsnost ponude i korištenje raznovrsnih medijskih alata kao sredstava razumijevanja i konkretiziranja znanja,
- 3) *uključiti učenika u proces oblikovanja smisla* – odnosi se na pružanje prilika u kojima djeca trebaju svakodnevno sudjelovati i zajednički donositi određene odluke s odgajateljima; djeca trebaju biti participatori te sukonstruktori vlastitog učenja i razvoja,
- 4) *voditi proces oblikovanja smisla* – značenje se odnosi jednako kao i kod prošle etape, da djeca sudjeluju u oblikovanju smisla koje će odgajatelj prepoznati kao važan proces i potom ga dokumentirati te koristiti za daljnja učenja i napredak,
- 5) *pripremiti na prijenos znanja i sposobnost apstrahiranja* – ulazak u metarazinu znanja.

2.1. Utjecaj neuroznanosti na razvoj i razumijevanje učenja djece rane dobi

Rano djetinjstvo smatra se kritičnim razdobljem za razvoj socijalnih vještina, stavova i temelja za različite interakcije i odnose. Ljudski mozak prima puno podataka koje pretvara u složenije opise vlastite okoline, kao što su mirisi, zvukovi, boje, okusi, dodiri, riječi i osjećaji (Arar i sur., 2009). Stjecanjem iskustva i novog znanja mijenjamo strukturu mozga te mrežu postojećih neuronskih veza. Dakle, učenjem se mijenja plastičnost mozga. Pri rođenju, dijete ima oko dvadeset puta veći broj veza među neuronima od odraslog čovjeka. Tijekom njegova odrastanja (sve do adolescencije), taj broj se umnožava velikom brzinom, ali jednakom brzinom brišu se i one neuronske veze koje se više ne koriste. Kako bi izbjegli gubitak neuronskih veza,

potrebno je omogućiti redovite izazovne aktivnosti za djecu. Djeca su rođena s nagonom za učenje i istraživanje. Willis i Kindle Hodson (2004) ističu da se djeca rađaju s gorljivošću i sposobnošću za učenjem. Odrasla osoba zadužena je za osiguravanje strategija za održavanje motivacije za učenje. Autori Gopnik i sur. (2003) te Miljak (2015) govore o ljudskom mozgu kao prirodnom računalu koje samo sebe programira i povezuje s obzirom na aktivnosti kojima je okruženo. Što je više prilika za interakciju, to se više jačaju njihove neuronske veze i sinapse. Ako se koriste, tada nastaju nove, a ako se ne koriste, tada te veze propadaju. Mallaguzzi (1998) je smatrao kako je dijete stvoreno od stotine te da zbog toga ima stotinu različitih načina razmišljanja, igre, slušanja i načina govorenja. Bebe već od najranije dobi koriste mozak za eksperimentalne metode i statističke analize kako bi mijenjale kauzalne mape svijeta (Gopnik, 2011). „Kauzalne mape nastaju opažanjem posljedica određenih postupaka uviđanjem u što se pretvaraju brojni eksperimenti, a omogućuju razmatranje novih mogućnosti i stvaranje novih planova“ (Vujičić, 2021:34). Jensen (2005) ističe kako učenje mijenja mozak, jer mu se sa svakom novom stimulacijom mijenjaju neuronske veze. Određene vrste stimulacija u mozgu započinju proces. Stimulacije mogu biti unutarnje ili vanjske (primjerice nova ideja kako složiti slagalicu).

2.2. Razumijevanje dječjih interesa i uloga odgajatelja

Razvoj odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma u vrtiću postiže se postupno i sustavno, kao rezultat zajedničkog razmišljanja i djelovanja svih sudionika. Kvalitetu odgojno-obrazovne prakse izgrađuju djelatnici vrtića s profesionalnim znanjem, razumijevanjem prakse i motiviranosti za njezino unapređenje (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj, 2014). U ovom istraživanju bitni su stavovi, uvjerenja i znanja odgajatelja. Djeca mogu svakodnevno iznova napredovati, graditi i nadograđivati postojeća znanja ako odgajatelj predstavlja uzoran model, stvara i pruža mogućnosti za eksperimentiranje i prakticiranje, te na taj način stvara za djecu dobru podlogu za njihov cjeloviti razvoj. Na složenost interakcija utječe društveno okruženje, jednako kao i poticajno bogato okruženje u kojem djeca borave. Odgajatelj stvaranjem planiranih i slobodnih aktivnosti omogućuje djeci proširivanje vlastitih iskustava i znanja. Putem aktivnosti djeca ulaze u međusobne interakcije, ali i u

interakciju s prostorom u kojem borave. Prema Vujičić (2016) i Slunjski (2015), poticajno okruženje, kao i istraživačko spoznajne aktivnosti, djecu od najranije dobi potiču na promišljanja, isprobavanja, raspravu, postavljanje pitanja, planiranja, pronalaženje rješenja i donošenje zaključaka. Pred odgajateljima se svakodnevno nalaze profesionalni izazovi na koje oni trebaju suvremeno odgovoriti te se s njima iznova suočavati. Svaka aktivnost za dijete ima smisao, iako ga možda odgajatelj neće uvidjeti ili svaki put razumjeti. Svako iskustvo koje doživi djetetu predstavlja novu potragu za razumijevanjem. Svaki njegov postupak trebao bi proizlaziti iz njegova interesa, a biti vođen intrinzičnom motivacijom. Svako dijete obiluje potencijalima. Dječji razvoj moguće je poticati i razvijati u potencijalnom, stimulirajućem okruženju uz aktualizaciju njihovih potencijala u (su)konstrukciji kurikuluma. Djetetu treba omogućiti što češće sudjelovanje u konkretnim situacijama s drugom djecom, koje odabire prema vlastitom interesu, gdje će probleme i prepreke koje se pojave na tom putu shvatiti kao izraz svog postignutog stupnja razvoja, ali i kao prilike za stjecanje novih znanja. Odgajatelj je tu da djetetu pruži podršku te da mu ukaže da iz pogrešaka uvijek može naučiti nešto novo (Miljak, 2002). Odgajatelj tada uz promatranje ima priliku uvidjeti i zašto dijete griješi te u čemu. Vrlo je važno pustiti dijete da samo pokuša i putem pogriješi. Važno je da doživi pogrešku, ali da ga odgajatelj putem usmjeri da samostalno pokuša riješiti problemsku situaciju te da mu pomogne usmjeriti i regulirati njegove emocije (Miljak, 2002). Dijete uči promatrajući druge oko sebe te preuzima njihove obrasce ponašanja. Stoga je važno da odgajatelj osvijesti svoju osobnost te svoje cjelokupno ponašanje kojim svakodnevno izravno utječe na razvoj djeteta. Odgajatelj treba znati procijeniti trenutak kada će se uključiti u aktivnost djeteta na temelju promatranja te njegova razumijevanja trenutne aktivnosti. Vrlo je česta dvojba kada i treba li se odgajatelj uključiti u dječju igru te kako prepoznati taj trenutak. Je li dovoljno samo ponuditi materijal, demonstrirati im aktivnost ili se u aktivnost i uključiti? Uključenost odgajatelja u igru djeteta ne mora uvijek imati dobar rezultat. Intervencija odgajatelja ovisi o odgajateljevu razumijevanju djece. Njegovo kvalitetno promatranje i svakodnevna želja i trud za razumijevanjem njihovih postupaka vodit će ka promijeni percepcije o njima. Ako se odgajatelj odluči za intervenciju i uključivanje u dječju aktivnost, tada bi trebao dobro razumjeti aktivnost koja se provodi te u svakom trenutku biti svjestan određenog prioriteta. U suprotnom

se vrlo lako pozornost odgajatelja usmjeri na sam sadržaj te time postiže da potencijal same situacije ostaje neiskorišten. Kada se odluči uključiti u aktivnost, odgajatelj treba najprije znati što dijete misli, kako razumije aktivnost te prema čemu je njegov interes usmjeren. Jedan od kriterija procjene kvalitete uključenosti odgajatelja u aktivnost je sposobnost poticanja suradnje, pronalaska rješenja problema te zajedničko rješavanje problema (Vujičić, 2017). Uključenost odgajatelja u aktivnost niti u jednom trenutku ne smije ugroziti autorstvo djece u toj aktivnosti, ali to ne znači da odgajatelj ne može dati prijedloge nekih aktivnosti. Potrebno je podupirati tijek i razvoj same aktivnosti u čemu veliku ulogu ima stimulirajuće i poticajno okruženje kreirano u suglasju s dječjim interesima i potrebama (Vujičić, 2021). U posljednje vrijeme odgajatelji se sve češće susreću s puno rjeđim govorom kod djece prilikom aktivnosti. Samim time uočen je i kasniji razvoj govora kod djece rane dobi (najčešće zbog ekranizma), ali i puno češće govorne poteškoće koje dulje traju. Komunikacija je proces u kojem se razvija i uči jezik te ga je potrebno što više poticati i razvijati. Pogreške će se često događati prilikom artikulacije, no zadaća je odgajatelja da djecu ne prekida, ne ispravlja te samim time ne stvara osjećaj srama. Potrebno je prilikom razgovora preformulirati pogrešno izgovorenu riječ te normalno nastaviti komunikaciju. Potrebno je što više u aktivnostima od djece tražiti njihovo mišljenje da bi se dobio jedan proširen odgovor djeteta koji će zahtijevati razmišljanje o samom procesu. Učenje je, dakle, proces stjecanja znanja i iskustava koja ovise o naporu koji se u njega na tom putu ulaže (Vujičić, 2021).

2.3. Strategije učenja i poučavanja

„Strategije učenja i poučavanja trebaju sadržavati integraciju i demokratski pristup temeljen na osobnoj odgovornosti, sudjelovanju i osnaživanju“ (Vujičić, 2021:40). U demokratske vrijednosti ubrajamo osjećaj vrijednosti koji potičemo kod djece, donošenje odluka, uvažavanje razmišljanja i uvjerenja te suradnju među djecom. Potrebno je svu djecu poticati na sudjelovanje u jednakoj mjeri kako bi se učili oslanjati jedni na druge te uz zajedničku pomoć doći do zadanog cilja. Uz timski rad, rad u paru, razne projekte, djeca imaju priliku učiti i uvidjeti koji im stil učenja odgovara, ali i cijeniti višestruke inteligencije drugih (Gardner, 2005). Howard

Gardner definirao je inteligenciju kao sposobnost rješavanja problema. Nadalje navodi i nabraja sve vrste višestruke inteligencije: lingvistička, logičko-matematička, naturalna, tjelesno-kinestetička, muzička, prostorno-vizualna, interpersonalna, intrapersonalna i egzistencijalna. U razvoju djeteta važno je pratiti zonu proksimalnog razvoja, koja uključuje aktivnosti u kojima će se dijete morati malo više potruditi, gdje će morati vježbati kompetencije koje su iznad onoga što dijete trenutno može i zna. Potrebno mu je nuditi teže aktivnosti, u kojima će imati mogućnost stalnog napredovanja i razvoja. Uz zonu proksimalnog razvoja, važno je istaknuti i skelu s kojom se ona uspoređuje. Na zamišljenoj skeli nalazi se djetetovo trenutno znanje, sposobnosti i mogućnosti koje ono postavlja i nadograđuje s novim znanjima. Odrasli mu u tome mogu pomoći na način da budu uz njega i pružaju mu podršku i vjeru u njega, da ono može samostalno nešto učiniti iako nije sigurno u sebe. Skelu uklanjamo kada vidimo da dijete ima potpunu kontrolu nad zadatkom i da mu naša pomoć više nije potrebna. Za postavljanje skela potrebno je znanje o sposobnostima, mogućnostima te trenutnom znanju djeteta. Vrlo je bitno znati koja prethodna znanja dijete posjeduje te ih poštivati. Obzirom na njih, omogućavamo mu nadogradnju novih znanja na ta postojeća i tada dolazi do prelaska u zonu sljedećeg razvoja. Jedna od strategija bilo bi i otkrivanje postojećih znanja djeteta, usvajanje novog znanja te provjera postojećeg znanja kroz praktičnu primjenu. U aktivnostima ih je potrebno poticati da pokažu što znaju, poticati njihovu znatiželju i želju za otkrivanjem nečeg novog. Djecu je potrebno poticati na korištenje različitih procesa učenja: kreiranje, prosuđivanje, stvaranje, zaključivanje i slično. Zadaća je odgajatelja usmjeriti dijete na intrinzičnu motivaciju, istraživanje, kritičko mišljenje te traganje za odgovorima i rješenjima za probleme i prepreke na koje nailaze (Vujičić, 2021).

2.4. Temeljne vještine razmišljanja

Postavljanje jednostavnih pitanja, na djeci prilagođen način, doprinosi razvoju dječjeg razmišljanja. Postoji šest temeljnih vještina razmišljanja kod djece (Vujičić, 2021):

- 1) *znanje* – sposobnost pamćenja i prisjećanja, prepoznavanja, razumijevanja činjenica, opisa, vještine stečene iskustvom i promatranjem; može biti

eksplicitno (teoretsko shvaćanje) i implicitno (praktične vještine). Za njegovo stimuliranje potrebno je postavljati pitanja: „*Gdje?, Kada?, Koliko?, Opiši!, Identificiraj!*“

- 2) *razumijevanje* – sposobnost razumijevanja stečenog znanja; za njegovo stimuliranje potrebno je postavljati sljedeće fraze: „*Objasni!, Opiši!, Identificiraj!, Procijeni!*“
- 3) *primjena* – sposobnost primjene usvojenog znanja u novim i nepoznatim situacijama. Moguće je postaviti sljedeće fraze: „*Pokaži!, Ispitaj!, Riješi!, Eksperimentiraj!, Primijeni!*“. One mogu ohrabriti djecu u nepoznatim, ali i ponavljajućim, već poznatim situacijama.
- 4) *analiza* – sposobnost raščlanjivanja informacija u dijelove te propitkivanje stečenog znanja te ulaganje napora u razumijevanje informacija. Analizom usvajamo znanja o povezanosti dijelova neke teme te stečemo znanja o uzročno-posljedičnim odnosima. Moguće je postaviti sljedeća pitanja i fraze kako bi stimulirali razvoj ove vještine: „*Koja je razlika između ovoga i onoga?, Usporedi!, Objasni!, Analiziraj!, Klasificiraj!*“
- 5) *sinteza* – primjenjivanje već usvojenog znanja, vještina i informacija kojim se konstruiraju novi oblici ponašanja. Pomoću sinteze moguće je stvaranje jedinstvene komunikacije, osmišljavanje planova te derivacija apstraktnih odnosa. Moguće je potaknuti razvoj sinteze uz pomoć sljedećih fraza: „*Zamijeni!, Kombiniraj!, Oblikuj!, Reorganiziraj!, Izmisli!*“
- 6) *evaluacija* – donošenje odluka uz pridavanje pozornosti na određene kriterije i zahtjeve pri čemu ne postoji određena granica za točne i netočne odgovore. Usmjerena je na donošenje odluka i mišljenja o stečenim znanjima i informacijama, ali i o postojanosti ideja na temelju donesenih kriterija. Potrebno je postavljanje fraza: „*Odaberi!, Odluči!, Procijeni!, Objasni!, Sumiraj!, Usporedi!*“. Evaluacija potiče na razmišljanje o kriterijima te o njihovoj primijeni u određenim situacijama.

2.5. Strategije rješavanja problema

Rješavanje problema je proces i alat koji zahtijeva vještine. Najčešće strategije rješavanja problema prema Vujičić (2021) su:

- 1) *pogađanje* – česta strategija kod djece, a obuhvaća dvije strategije: *pogodi i provjeri te pogodi i poboljšaj*. *Pogodi i provjeri* je najjednostavnija strategija a sastoji se od pogađanja odgovora za trenutni problem. Nakon pogađanja provjerava se udovoljava li taj odgovor uvjetima potrebnim za rješenje problema. *Pogodi i poboljšaj* je metoda upotrebe netočnog pokušaja, s ciljem generiranja boljeg novog pokušaja. Ponekad je dovoljno i samo poboljšati netočan pokušaj.
- 2) *Preuzimanje uloga* – djeca ovu strategiju često koriste. Koristi se na način da se preuzme uloga subjekta koji je obuhvaćen problemom. Odlična je za rješavanje problema unutar skupine, no nije dobro da ju istovremeno koristi veći broj djece.
- 3) *Upotreba opreme* – svaki objekt koji djeca uzmu za rješavanje problema smatra se opremom. Potiče ih se na praćenje i usklađivanje opreme prilikom rješavanja problema, ali i na praćenje vlastitog rada.
- 4) *Crtanje slike* – djecu se poziva na crtanje rješenja problema, a crtež treba sadržavati sve elemente potrebne za to rješenje. Ova strategija pomaže im u vizualizaciji rješenja problema.
- 5) *Crtanje dijagrama* – zahtijeva crtanje svega što nije slika kako bi se došlo do rješenja problema. Ono omogućava razumijevanje problema. Dijagram problem čini vidljivim, što omogućava lakše osmišljavanje idućeg koraka u pronalasku rješenja.
- 6) *Izrada liste* – obuhvaća izradu liste i izradu tablice. Ovo je strategija koja označava proces sistematičnog rješavanja problema.
- 7) *Razmišljanje* – koristi se u kombinaciji s drugim strategijama: sistematičnost, praćenje napretka, pronalaženje uzoraka, upotrebu simetrije, upotrebu usvojenih vještina. *Sistematičnost* zahtijeva izradu tablica ili listi radi praćenja napretka u rješavanju problema. Prati se ideja s najboljim izgledima za učinkovitost, umjesto praćenja svih osmišljenih i ponuđenih ideja koje bi

mogle dovesti do rješenja problema. *Praćenjem napretka* eliminira se ponavljanje već učinjenog. Djeca moraju pratiti što rade kako ne bi došlo do zastoja u rješavanju problema. *Pronalaženje uzoraka* zahtijeva traženje povezanosti između dijelova problema te utvrđivanje načina funkcioniranja stvari. Ona pomaže vidjeti kako grupa objekata funkcionira. *Upotreba simetrije* smanjuje broj mogućih rješenja. *Upotreba usvojenih vještina* sastoji se od utvrđivanja znanih vještina u svrhu oblikovanja učinkovitih rješenja i njihove primjene.

2.6. Faze rješavanja problema

Iako postoje faze, djeca imaju naviku i potrebu za vraćanjem na prethodnu etapu. Nisu često precizna u praćenju tih faza, na čemu treba inzistirati. Rješavanje problema odvija se u nekoliko faza (Vujičić, 2021):

- 1) *razumijevanje i istraživanje prirode problema* – da bi se problem mogao riješiti potrebno ga je prvo razumjeti. Djeca ne mogu odjednom upiti i razgraditi sve informacije koje imaju vezano uz problem. Stoga je potrebno više puta sagledati istu stvar. Prilikom primjene rješenja, dobro bi bilo vraćati se kako bi se uvjerali da su na dobrom putu, odnosno da se problem rješava.
- 2) *oblikovanje strategije* – ova faza može djeci predstavljati prepreku. Potrebno je više puta sagledati i kombinirati informacije vezane uz problem. Iz tog je razloga vrlo važna prethodna faza, u kojoj se djeca dublje upoznaju s problemom te postaju svjesna nekih informacija.
- 3) *upotreba strategije* – slijedi rješavanje problema, odnosno implementacija strategije. Iznimno je važno da djeca prate vlastiti rad i napredak. Time je djeci omogućeno praćenje i uočavanje vlastitih pogrešaka.
- 4) *reflektiranje na primijenjeno rješenje* – refleksijom je moguće uvidjeti učinjene pogreške tijekom rješavanja problema i implementacije njezina rješenja. Osim navedenog, tijekom refleksije moguće je uvidjeti i neka nova rješenja istog problema.

3. RAZVOJNA PODRUČJA DJECE RANE DOBI

3.1. Razvoj djeteta u dobi 1-2 godine

Većina djece do kraja druge godine života usvajaju sve prirodne oblike kretanja. Dijete počinje s korištenjem žlice, lončića i drugo, te napreduje u razvoju koordinacije i ravnoteže.

Pokreti održavanja ravnoteže: stajanje, saginjanje prilikom posezanja za nekom igračkom.

Pokreti kretanja: puzanje i penjanje (puzanje na koljenima s naizmjeničnim pokretima ruku/ nogu, pokušava se popeti na sve površine koje uspijeva dosegnuti). Hoda na način da se pridržava za neke predmete ili za ruku odrasle osobe, ili hoda samostalno (87% djece hoda već); hod sa široko razmaknutim stopalima i rukama u zraku; počinje se zatrčavati. Kako se bliži drugoj godini života dijete je puno sigurnije u hod te počinje spuštati ruke i razmak među nogama mu je suženiji. Penje se i silazi stubama (nakon 18 mj.). Trči naglo, a stopala su u stalnom doticaju s podom. Pri kraju druge godine dijete se koristi jednom nogom za odskok s najniže stube.

Pokreti baratanja predmeta: bacanje igračaka po podu te odgurivanje nogom; s 18 mj. udara loptu, stavlja predmete/ igračke u kutiju, okreće stranice slikovnice, stavlja kocku na kocku, gradi toranj od tri predmeta (s 21 mj.), počinje šarati.

U psihološkom dijelu dijete počinje stjecati osjećaj moći nad svojim tijelom, stječe znanja o okolini i društvu oko sebe, uči o prostornim odnosima, udaljenosti, visini. Dijete polako shvaća što ga motivira za daljnjim istraživanjem i djelotvornosti (Tatalović Vorkapić, 2013).

Razvoj govora:

- 1) razumije dva naloga u rečenici, primjerice: „Uzmi šalicu i stavi je na kolica!“
- 2) na poznate imenice reagira nekom radnjom ili pokretom, npr. počinje plesati na poznatu pjesmu,
- 3) ponavlja riječi koje čuje,
- 4) oponaša zvukove iz svoje okoline,

- 5) koristi rečenice od dvije riječi (primjerice „Daj piti“),
- 6) imenuje predmete i dijelove tijela,
- 7) koristi riječi „da“ i „ne“,
- 8) koristi negacije,
- 9) uz riječi koristi geste koje nadopunjuju rečenice,
- 10) koristi više od pet riječi (ne u rečenici, nego u razgovoru).

Socio-emocionalni razvoj:

- 1) prema poznatoj osobi pokazuje ljubav trčanjem u zagrljaj, osmijehom i slično,
- 2) pokazuje ljutnju prema osobama i predmetima,
- 3) prepoznaje kada ga se doziva (zna prepoznati svoje ime),
- 4) zna je li dječak ili djevojčica,
- 5) samostalno pije iz šalice,
- 6) pomaže pri odijevanju na način da pruži ruku ili nogu,
- 7) pokazuje interes za vršnjake, želi ih dotaknuti, približava im se,
- 8) igra se samostalno, ali i paralelno s drugom djecom,
- 9) promatra drugu djecu kako se igraju,
- 10) imitira druge (djecu i odrasle) u ponašanju,
- 11) traži da drugi radi nešto radi njegovog zadovoljstva (primjerice, da navine igračku, gleda ga, doda mu igračku),
- 12) tješi druge na način da im doda stvari koje su im drage ili da ih zagrlji.

Spoznajni razvoj:

- 1) igra se udaranjem predmeta jedan o drugi te bacanjem predmeta,
- 2) pokazuje usmjerenje pažnje zadržavanjem pogleda, gestom pokazivanja,
- 3) u igri ustraje u traženju željene igračke,
- 4) pokušava oponašati postupke drugih iz svakodnevnog života, npr. jedenje žlicom, hranjenje lutke, čitanje, pospremanje,
- 5) povezuje predmet s imenom,

- 6) u igri mijenja redoslijed: lovi me – ulovit ću te,
- 7) prepoznaje svoj odraz u zrcalu,
- 8) prepoznaje i pokazuje na likove u slikovnicama,
- 9) na zahtjev ispravno dodaje traženi predmet,
- 10) pri izvršavanju naloga ponavlja sam nalog: „Donesi“,
- 11) prepoznaje predmete i spominje ih izvan situacije u kojoj ih je vidjelo - želi zeca iako ga nema u vidokrugu,
- 12) povezuje predmet sa zvukom,
- 13) pokazuje razvoj pamćenja,
- 14) rješava probleme metodom pokušaja i pogrešaka.

3.2. Razvoj djeteta u dobi 2-3 godine

Dijete od dvije godine već je poprilično stabilno, motorički spretno, sve više komunicira verbalno, može se povremeno strpjeti i podnijeti malu frustraciju, počinje uzimati u obzir želje drugih, može se ponekad odreći igračke, ljudi mu imaju veći značaj nego prije, voli se maziti. Ovaj period traje oko šest mjeseci. Nakon njega nastupa kriza treće godine:

- krutost, nefleksibilnost,
- zahtjevi, dominantnost,
- burne emocije,
- jaka neodlučnost,
- sve mora biti po njegovom, a istodobno hoće i ovo i ono,
- ulazi u stalne konflikte, s drugima i sa samim sobom,
- čest prkos i otpor,
- počinje se javljati želja za samostalnim radnjama, ne dopušta da drugi rade sve umjesto njega,
- stjecanje prve autonomije.

S tri godine nastupa ponovno kratkotrajno smirenje. Češće govori „da“ i počinje upotrebljavati zamjenicu „mi“. Sve više uživa u zajedničkim igrama s drugima. Postaje sve sigurnije i samostalnije, nisu mu više potrebni rituali kao zaštita i potreba da sve bude isto. Motorička spretnost sve je bolja, osobito razvoj ravnoteže i koordinacije. Sredstvo govora postaje sve izraženije, što ga čini sve sigurnijim te svoja mišljenja sada sve češće izražava. Započinje s aktivnim isprobavanjem u svim područjima razvoja.

Pokreti održavanja ravnoteže: dijete sudjeluju u raznim igrama balansiranja i ravnoteže. Izvođenje čučnja radi sigurno i brzo. Pokušava stajati na jednoj nozi uz pomoć odrasle osobe (oko 30 sekundi). Stoji na nekoj prepreci (primjerice strunjači, stolici i slično), okreće se oko sebe.

Pokreti kretanja: hoda na koljenima te ima usklađenu koordinaciju ruku i nogu (recipročni pokreti). Može hodati unatrag, po strani, po suženoj podlozi. Spretno je i pri mijenjanju smjera dok hoda. Gura i vuče igračke. Penje se i silazi niz stepenice pridružujući noge jednu drugoj. Trči ukočenim stopalima, ima poteškoće pri zaustavljanju i skretanju. S tri godine može se zaustaviti i promijeniti pravac kretanja. Djeca u ovoj dobi mogu izvoditi sunožni skok na mjestu. S niske stube mogu napraviti doskok na obje noge. S dvije godine prepreke prelazi u visini trbuha, a s tri godine u visini prsnog koša. Djeca u ovoj dobi vole razne penjalice, čak iako s njih ne znaju i ne mogu sići.

Pokreti baratanja predmetima: sada može lijepo baciti loptu, bez da padne. Predmete baca u određenom smjeru. Baca ih iz ručnog zgloba, ali i zamahom ruke. Počinje hvatati loptu na tijelu u visini prsa. Dijete sada usavršava i hvatanje prstima nasuprot palcu. Može graditi toranj od pet kocaka s dvije godine, od 6-7 kocaka s trideset mjeseci, te od osam kocaka s tri godine. Počinju stavljati kocku do kocke te graditi vlak i most. Zavrće i odvrće poklopac, pokušava preklopiti papir na dva dijela. Počinje se koristiti škarama za rezanje. Stranice slikovnice sada lista jednu po jednu, dulje se zadržavajući na njima. Samostalno obuva i izuva obuću, odijeva te svlači jednostavniju odjeću. Sada uspijeva i nositi vodu u čaši bez prolijevanja. Samo pije iz čaše te se zna služiti vilicom. S 24 mjeseca zna gurati loptu nogom te s 30 mjeseci zna udarati loptu.

Kad crta, dijete povlači crte vodoravno i okomito, radi točke te sitne šare. Olovku sada drži cijelom šakom te pokrete iz ramena zamjenjuje pokretima iz zgloba šake. Dijete voli šarati, osobito raditi krugove. S tri godine dijete precrtava krug. U dobi od oko tri godine moguće je primijetiti dominantnu upotrebu desne ili lijeve ruke i noge (Tatalović Vorkapić, 2013).

Razvoj govora:

- 1) ponavlja ono što drugi govore,
- 2) zna svoje ime i oslovljava se s imenom,
- 3) govor postaje razumljiv,
- 4) rečenica se sastoji od dvije i više riječi,
- 5) koristi pridjeve velik, mali, lijep, dobar,
- 6) ispravno koristi zamjenice ja, ti, moje, tvoje, naše,
- 7) tvori negativne rečenice (primjerice „nisam spavao“),
- 8) ispituje o nazivima predmeta i pojava te o imenima ljudi,
- 9) može ponoviti jednostavne brojalice ili pjesmice,
- 10) sudjeluje u razgovoru.

Socio-emocionalni razvoj i razvoj ličnosti:

- 1) traži pažnju odraslih pri igri,
- 2) poznaje dijelove svog tijela,
- 3) povezuje lik muškarca i žene s tipičnim predmetima koji im pripadaju,
- 4) inzistira na samostalnom obavljanju zadataka,
- 5) zna samostalno obući kapu i cipele,
- 6) uspješno kontrolira mokrenje tijekom dana, osim kada je zaigrano,
- 7) pomaže pospremiti svoje stvari,
- 8) počinje se kraće igrati i s drugom djecom, a ne samo paralelno,
- 9) sudjeluje u zajedničkim aktivnostima do deset minuta,
- 10) voli igre u kojima simulira svakodnevne aktivnosti odraslih,

- 11) ne pokazuje poznavanje vlastite krivnje za nešto ili da je nekome nanescena šteta, osim ako to netko ne istakne.

Spoznajni razvoj:

- 1) baca predmete različitom snagom i promatra učinak,
- 2) voli rastavljati i sastavljati,
- 3) može usmjeriti pažnju na dva predmeta istodobno (primjerice na igračku i na osobu),
- 4) prepoznaje predmet ako mu pokažemo neki ključni dio (primjerice kotač – automobil),
- 5) raspoznaje nekoliko boja,
- 6) stalno ponavlja pitanja tko? što? zašto? kako?,
- 7) koristi riječi za označavanje vremena (sada, prije, poslije) – riječ ne mora koristiti ispravno,
- 8) uspješno razlikuje svoje od tuđeg, brani svoje vlasništvo,
- 9) svrstava predmete prema jednoj osobini (boja, oblik, veličina),
- 10) koristi igre pretvaranja i komplementarne igre (mama – dijete),
- 11) igra se „kao da“: predmet se koristi kao simbol nečeg drugoga,
- 12) može prepričati neki ranije doživljeni trenutak/ događaj,
- 13) samostalno usmjerava svoje ponašanje samogovorom (dakle, samo sebi daje naredbe),
- 14) koristi poznate predmete na nov i neobičan način.

3.3. Razvoj djeteta u dobi 3-4 godine

Dijete u četvrtoj godini života je prilično sigurno u sebe i svoju okolinu. Govor mu je dobro razvijen te sada više voli govoriti nego slušati. S tri i pol godine može se pojaviti nesigurnost, nekoordinacija u jednom ili više područja ponašanja. U motorici se javlja spoticanje, strah od visine, padanje, loša koordinacija u građenju i crtanju. Ako se u ovom periodu pojavi mucanje, ono može ostati trajno. Često se može uočiti sisanje palca, izraženo žmirkanje, kopanje nosa te grizenje noktiju. Emocionalnu nesigurnost

izražava kroz cendranje, plač, zahtjeve, ljubomoru. U ovoj dobi vidljivi su počeci samovrednovanja, jer djeca sada polako doživljavaju uspjehe i neuspjehe. Djeca su sklona testirati granice, stoga je potrebno zaštititi ih od prevelikih konflikata. U četvrtoj godini usavršavaju se koordinacija i ravnoteža.

Pokreti održavanja ravnoteže: recipročni pokreti ruku i nogu, može hodati nogu pred nogu, dok se penje stubama izmjenjuje nogu, sunožno skače na mjestu, skače na dominantnoj nozi, skače s najniže stube, može skočiti u dalj s mjesta (25 cm), trči skladnije, naglo se zaustavlja i može mijenjati smjer kretanja, trči na veće udaljenosti, penje se i spušta samo s tobogana, voli se penjati na prepreke u visini prsnog koša.

Pokreti baratanja predmetima: bacanje lopte na udaljenost 1,5 metra, hvatanje lopte ispruženih ruku, gradnja tornja od 8 do 10 kocaka, most od pet kocaka, umetanje štapića u rupu, okreće ključ u bravi, miješa kuhačom, niže kuglice, reže škarama, lijeva iz vrča u šalicu uz prolijevanje, koristi se nožem za mazanje, otkapča i zakapča dugme. Sada može držati olovku s tri prsta, precrtavati oblike po modelu, crtati dijagonalu, slikati velikim kistom; pozornost mu raste pa ju više obraća na detalje, niže likove jedan kraj drugoga, imenuje crtež, crta glavu, ruke i noge čovjeka, javlja se lateralizacija ruke s pet godina. Također sada može voziti i trickil te se ljuljati samo na ljuljački (Tatalović Vorkapić, 2013).

Razvoj govora:

- 1) traži da mu se objasni značenje riječi,
- 2) izgovor riječi je većinom čist (ne izgovara čisto glasove c, z, s, č, ž, š, dž, r, lj, nj),
- 3) ima bogat i razvijen vokabular,
- 4) gramatički, govor je sličan odraslom čovjeku,
- 5) tijekom igre često govori,
- 6) ispravno koristi prošlo i buduće vrijeme,
- 7) shvaća značenje posljedičnih i pogodbenih rečenica (ako – onda),
- 8) koristi jedninu i množinu,
- 9) uz poticaj koristi čarobne riječi – hvala, molim, oprost i izvoli,

10) voli pričavati događaje iz života, iako ih često miješa s maštom.

Socio-emocionalni razvoj i razvoj ličnosti:

- 1) smije se grimasama, nezgrapnostima odraslih, šalama – razvoj osjećaja za humor,
- 2) može kratko pričekati za ostvarenje svoje želje,
- 3) povezuje ime i spol,
- 4) ima odgovarajuće reakcije za uspjeh i neuspjeh koje pokazuju da razumije,
- 5) kad se opisuje, govori o tjelesnim karakteristikama i oznakama posjedovanja,
- 6) sudjeluje u oblačenju i obuvanju,
- 7) ima stalnu kontrolu nad mokrenjem i stolicom,
- 8) na molbu samostalno posprema igračke,
- 9) dijeli igračke s drugima,
- 10) započinje dramske igre,
- 11) počinje se igrati u grupi s vršnjacima,
- 12) djelomično slijedi neka pravila grupe.

Spoznajni razvoj:

- 1) uči baratanjem predmetima, slušajući i promatrajući,
- 2) usmjerava pažnju na nekoliko podražaja (predmeta, osoba),
- 3) može na nekoliko minuta zadržati pažnju unatoč ometanju,
- 4) imenuje neke boje,
- 5) zna brojati do 10,
- 6) spoznajno prepoznaje količinu do tri,
- 7) razlikuje nedjelju od ostalih dana,
- 8) samostalno posprema igračke i čisti za sobom ako prolje,
- 9) imenuje okuse (gorko, kiselo, slatko, slano),
- 10) povezuje ime i spol,

- 11) može imenovati ili pridruživati predmete koji pripadaju (četkica za zube, primjerice),
- 12) zna doba dana u događanjima koja su tipična (spavamo po noći, doručujemo ujutro),
- 13) ne mora se dosjetiti događaja iz prošlosti, ali ih prepoznaje ako ih preporučavamo,
- 14) počinje objašnjavati pojave oko sebe (kako pada kiša, kako se peru zubi), ne nužno točno.

4. VAŽNOST DJEČJE IGRE

Za razliku od psihoanalitičara, Piaget igru promatra kroz stupnjeve kognitivnog razvoja. Kao multifunkcionalna i nespecijalizirana aktivnost igra je zaista povezana s kognitivnim razvojem. U onim slučajevima kada je podloga sadržaja igre katarza, ponovno proživljavanje nečega i slično, možemo pored sadržaja igre promatrati i način strukturiranja koji je povezan s kognitivnim razvojem (Duran, 1995). S obzirom na stupnjeve kognitivnog razvoja, razlikuju se tri faze igre: *funkcionalna igra, simbolička igra i igra s pravilima*.

Funkcionalna igra određuje se kao igra novim funkcijama koje u djeteta sazrijevaju – motoričkim, osjetnim i perceptivnim razvojem. Jednim dijelom dijete ispituje svoje funkcije, a drugim dijelom osobitosti objekata. Funkcionalna igra djeteta određena je ranom socijalnom interakcijom, onoliko koliko i senzomotorička inteligencija. Piaget tvrdi da funkcionalna igra nastaje u dodiru djeteta s fizičkom okolinom. Socijalna interakcija utječe na pojavu i razvoj funkcionalne igre, ali je igra i u svojim počecima bila socijalni čin.

Simbolička igra promatrana je većinom kao razvojni fenomen, ili u kontekstu općeg psihičkog razvoja, ili u kontekstu posebnih segmenata psihičkog razvoja djeteta. Simbolička igra odgovara predoperacionalnom mišljenju, i za njega je oblik reprezentacije stvarnosti. Piaget tvrdi da se prestrukturiranjem senzomotoričkog sustava tijekom individualnog razvoja stvaraju individualni simboli poput mentalnih slika, prizivanja sjećanja i simboličkih objekata. Simbolički objekti predstavljaju zamjene koje označavaju nešto drugo, kao u igri. Individualni simboli su osnova koja je potrebna za razvoj socijalnih simbola, kao i za komunikaciju sa socijalnom okolinom. Neke simboličke funkcije, kao i jednostavni oblici simboličke igre, mogu se razviti u socijalnoj izolaciji. Najprije se javlja simbol, a zatim komunikacija. Freud i njegovi sljedbenici simboličku igru povezuju s afektivnim područjem. Freud polazi od pretpostavke da je svako ponašanje određeno impulsima ega i ida, pa tako i ponašanje u samoj igri. Id zahtijeva ispunjenje želja bez odlaganja, a kako u stvarnosti vlada princip realnosti, a u igri princip zadovoljstva, dijete postaje sklonije igri. U igri je važno ponavljanje neugodnih događaja jer objašnjava postojanje instinkta za

vladanjem. Ponavljanjem neugodne situacije dijete postaje gospodar te situacije i aktivno vlada anksioznošću, odnosno konfliktnim situacijama, što dovodi do redukcije tenzije. Sve te funkcije važne su za očuvanje ega. Simbolička igra ima i rekreativnu funkciju, a uzrok njenog javljanja je aktiviranje organizma radi postizanja ugone.

Igra s pravilima javlja se u dobi od 7. do 11. godine, a zadržava se tijekom cijeloga života. Prema Piagetu, u igrama s pravilima prevladava asimilacija koja je u skladu sa strukturom dječjeg mišljenja. U takvim igrama postoji ravnoteža između asimilacije i akomodacije u društvenom životu. U igrama s pravilima, osim pravila, postoji i kolektivna disciplina, kodeks časti i *fair play*, te one predstavljaju „socijalne institucije“ i „pravi politički materijal djetinjstva“. Piaget dovodi igre s pravilima u vezu s dječjim moralnim razvojem. J. Chateau igre s pravilima povezuje sa samopotvrđivanjem, samousavršavanjem i društvenim potvrđivanjem. Ivić (1983) igre s pravilima smatra jednim oblikom komunikacije između djece i odraslih, socijalnom praksom djece te načinom kontroliranja društvenih odnosa u dječjoj grupi. Smatra da, kao mehanizam socijalnih odnosa, sadrži dvije velike funkcije koje su bitne za funkcioniranje svake kulture, a to su socijalna integracija (približavanje članova grupe, podvrgavanje pravilima i socijalnim normama, kontrola vlastitih želja itd.) i socijalna diferencijacija (segregacija podgrupa, individualizacija i slično). Igre s pravilima mogu se podijeliti u dvije skupine. Prva bi bila funkcionalne igre, a druga bi bila igre s pravilima sa značajnom semantičkom komponentom.

Matejić (1978:82) navodi: „Polazeći od toga da je igra otvorena, vanjska (praktična) aktivnost djeteta, ističemo sljedeće njene karakteristike:

1) *Igra je simulativno ponašanje sa sljedećim odlikama:*

- divergentnost (organizacija ponašanja na nov i neobičan način),
- nekompletnost (ne obuhvaća dostizanje specifičnog cilja, sažeto i skraćeno ponašanje),
- neadekvatnost (ponašanja nesuglasno datoj situaciji).

2) *Igra je autotelična aktivnost, iz čega slijedi:*

- da posjeduje vlastite izvore motivacije,
- da je proces igre važniji od ishoda akcije,
- dominacija sredstava nad ciljevima,
- odsutnost neposrednih pragmatičnih učinaka.

3) *Igra ispunjava privatne funkcije igrača, tj.:*

- oslobađa od napetosti, rješava konflikt,
- regulira fizički, spoznajni i socijalno-emocionalni razvoj.

4) *Igra se izvodi u stanju optimalnog motivacijskog tonusa, iz čega slijedi:*

- igra se javlja u odsutnosti neodložnih bioloških prisila i socijalnih prijetnji,
- u stanju umjerene psihičke tenzije.

4.1. Struktura igre

Javlja se tri vrste pravila, a to su: osnovna, specifična i opća. Postoje tri tipa odvijanja igre, a to su: linearni tip s utvrđenim redoslijedom (po principu „zatim“), razgranati tip s utvrđenim redoslijedom („ako da, onda“) te razgranati tip odvijanja igre bez fiksnog redoslijeda. Propisna igrova interakcija je interakcija utvrđena odnosom između grupa (odnos MI i DRUGI), odnosom među pojedincima (odnos JA i TI), odnosom između jednog centralnog igrača i ostalih (odnos JA i DRUGI). Također, javlja se i simbolička komponenta (započinjanje igre, podjela uloga, poziv na igru) te kraj igre. Igre s obzirom na spoznajnu razinu možemo podijeliti na funkcionalne, konstruktivne, igre pretvaranja i igre s pravilima. Igre s obzirom na društvenu razinu dijelimo na promatranje, samostalnu, usporednu, povezujuću i suradničku igru.

Igre s obzirom na spoznajnu razinu (prema Vasta, Haith i Miller, 1998):

Vrsta igre	Opis	Primjer
Funkcionalna	Jednostavni mišićni pokreti koji se pojavljuju s predmetima ili bez njih	Igranje sa zvečkom, skakanje gore-dolje
Konstruktivna	Baratanje predmetima s namjerom da se od njih nešto stvori	Gradnja kule od kocaka, rezanje i lijepljenje slika
Igra pretvaranja ili simbolička igra	Uporaba predmeta ili ljudi kao simbola za nešto što oni inače nisu	Pretvaranje da je trup broda, igranje Batmana i Robina Hooda s prijateljima
Igre s pravilima	Igranje igara u skladu s unaprijed poznatim pravilima i ograničenjima	„Čovječe ne ljuti se“, Mikado

Tablica 1.

Igre s obzirom na društvenu razinu (prema Vasta, Haith i Miller, 1998):

Vrste igara	Opis
Promatranje	Gledanje drugih kako se igraju bez uključivanja u igru
Samostalna	Samostalno i nezavisno igranje bez pokušaja približavanja drugoj djeci
Usporedna	Igranje pokraj druge djece sa sličnim materijalom, ali bez prvog druženja ili suradnje
Povezujuća	Igranje s drugom djecom nečeg svima bliskog, ali bez podjele rada ili podređenosti nekom općem grupnom cilju
Suradnička	Igranje u grupi koja je stvorena radi objavljivanja neke aktivnosti ili postizanja nekog cilja, gdje su postupci pojedinih članova usklađeni radi ostvarenja zajedničkog cilja

Tablica 2.

4.2. Razvoj igre kod djece u dobi od 2. do 3. godine

Spoznajna razina igre:

- *igre pretvaranja* – razvija se u odnosu na spoznajnu razinu. Predmet se rabi kao simbol nečeg drugog. Sadržaj igara pretvaranja je rezultat djetetovog iskustva u interakciji s odraslima. U igru dijete uključuje predmete koji zamjenjuju stvarne, i daje im nazive prema potrebi igre. Predmetne radnje iz ranije faze dijete sada povezuje i slijedi redosljed realnih aktivnosti (lutka pere ruke, jede, spava...). Najčešće u igri pretvaranja još ne preuzima cijelu ulogu, već samo elemente radnje.
- *funkcionalna igra* – ogleda se u istraživanju i praktičnom djelovanju djeteta,
- *konstruktivna igra* – rezultat je manipulacije elementima nekog materijala, nastaju prve dječje tvorevine.

Društvena razina igre:

- igra postaje nešto složenija, iako postoje i oni oblici iz ranijih razdoblja.

Suradnička socijalna igra pretvaranja (simbolička igra „kao da“) u kojoj dvoje djece preuzimaju komplementarne uloge u igri pretvaranja: mama/tata, liječnik/pacijent, mama/dijete... Dijete se sve manje igra usporedne igre, a sve više ima suradničkih igara. Dijete oponaša u igri. Djeca koja ranije počnu s ovakvim načinom igre, obično su društvenija, više prijateljski i prosocijalno usmjerena te manje agresivna.

U toj dobi se pojavljuju bazični stilovi igre. Neka djeca su sklonija konstrukcijama – njihova igra je povezana sa svojstvima materijala kojim se igraju (oblikovanje, građenje, nizanje), druga su pak sklonija simboli i dramaturgiji (materijal kojim se igraju im je podrška za stvaranje priča i socijalnih interakcija). Pokazalo se da s dvije godine djeca pokazuju preferenciju jednog od ta dva stila. Iako će oko treće godine rabiti oba stila, i dalje će preferirati jedan. Nijedan od ta dva stila nije bolji. Oni su jednostavno različiti (Tatalović Vorkapić, 2013).

4.3. Razvoj igre kod djece u dobi od 3. do 4. godine

Spoznajna razina igre: prisutne su sve igre kao i u ranijim stadijima, ali se proširuje njihov sadržaj i složenije su zbog višeg stupnja spoznajnog razvoja.

- Konstruktivne igre postaju sve složenije (grade se jednostavne strukture, kombiniraju se igračke u igri),
- u igrama pretvaranja predmet potiče dijete na radnju koja pripada repertoaru neke uloge, tj. uloga je određena karakterom radnje (žlica – hranjenje lutke – mama), a ne obrnuto. Sličan je odnos i prema vlastitom crtežu – najprije nacrt, a onda imenuje. Radnje koje dijete u igri pretvaranja obavlja sastoje se od niza aktivnosti koje se ponavljaju, a logika radnje se još uvijek lako remeti. Imitiranje u igri uključuje standarde koje je dijete naučilo u svakidašnjem životu. Osobitost sadržaja igre pretvaranja je govorenje s igračkom, sa samim sobom... Moguće je postojanje imaginarnog prijatelja u igri.

Društvena razina igre:

- suradnička socijalna igra pretvaranja postaje sve složenija. Iako postoje oba stila (sklonost konstrukciji i sklonost simboli) jasnije su preferencije stila u djeteta. Skupne aktivnosti traju sve duže, dijete počinje dijeliti stvari s drugima i počinje čekati svoj red,
- emocionalnost u igri postaje sve naglašenija (Tatalović Vorkapić, 2013).

5. ULOGA POTICAJNOG OKRUŽENJA

Različita istraživanja koja provodi ili o njima istražuje i čita, odgajatelju omogućuju bolja razumijevanja, ali i postupno mijenjanje vlastite prakse, čime gradi i osnažuje svoj put reflektivnog praktičara (Šagud, 2006). Organizacija i kvaliteta institucije uvelike utječu na interakciju njezinih suradnika i djece, na aktivnosti koje se provode te evaluiranje tih istih aktivnosti. Autori (Edwards i sur., 1998; Slunjski, 2006) usmjeravaju pozornost na organizaciju prostora u kojem djeca borave i uče te ističu kako treba biti oblikovana na način da potiče djecu i omogućava im aktivno konstruiranje znanja, tj. učenje činjenjem. Mnoga istraživanja pokazala su kako okruženje ima velik utjecaj na učestalost i kvalitetu socijalne interakcije, ali i na kvalitetu i razvoj dječje igre. Naziva se pripremljenom okolinom, a vrlo je važna za razvoj djeteta. Prostor treba biti bogato i poticajno opremljen raznovrsnim materijalima, raspoređenim unutar različitih „centara aktivnosti, koji omogućavaju različite vrste aktivnosti i iskustva” (Bredenkamp i Rosegrant, 1992:79). Okruženje je kreirano na način da ispunjava trenutne djetetove potrebe i interese. Ono omogućuje djetetu da pamti, nadograđuje i usavršava već stečena znanja za daljnji razvoj. Polazišna točka u konstruiranju okoline i organizacije prostora treba biti dijete koje će biti aktivan sudionik i sukonstruktor znanja. Dijete treba usmjeriti nas, odgajatelje, naša znanja i sposobnosti, kako bismo zajedno implementirali zanimanja i interese u akciju i istraživanje. Didaktički materijali i sredstva moraju biti primjereni dobi djeteta te ih poticati na istraživanje, igru, otkrivanje i rješavanje problema, eksperimentiranje, konstruiranje znanja i razumijevanja. Svaki centar treba imati materijale koje će jasno i direktno djetetu upućivati za što služe, koja im je svrha i što se s njima može raditi. Dijete treba znati i razumjeti njegovu svrhu te zašto se ono nalazi u tom centru. Prostor trebaju činiti poticaji namijenjeni za razmišljanje i logičko zaključivanje. Materijala i sredstava treba uvijek biti dovoljno, trebaju biti stalno dostupni te odgovarati različitim interesima i potrebama djece. Materijali trebaju pružati mogućnost stalnog učenja i razvoja. Suradnja djece potiče razvoj prosocijalnog ponašanja, međusobnog uvažavanja, samopoštovanja, pomaganja, zajednički put od istraživanja i pronalaženja do dolaska novih ideja i spoznaja. Na taj proces utječe i govorno-komunikacijski

aspekt koji uključuje interakciju djece s drugom djecom i odraslima te na taj način potiče djecu na aktivno učenje. Odgajatelj se ističe kao govorni model, a djeca **su** spužve koje upijaju sve što čuju, bilo ispravno ili pogrešno. Namještaj i materijali trebali bi biti veselih i šarenih boja, estetski primamljivi kako bi kod djece izazvali interes i potakli ih na igru, ali i na razvoj kreativnosti. Boje u nama izazivaju određene osjećaje, uzbuđenje, ugodu ili smiraj. Kada uređujemo prostor moramo paziti da ono omogući djetetu da se može opustiti i doživjeti jednu vrstu obiteljske atmosfere te da u njemu prostor bude nešto pozitivno. Neprimjereno uređen prostor kod djece može izazvati tugu i nezadovoljstvo. Takav prostor neće dijete pozivati na istraživanje, niti u njemu buditi zainteresiranost, maštu i kreativnost te ga potaknuti na daljnja istraživanja. Prostor kao treći odgajatelj inspiriran je idejom Lorisa Malaguzzia, predstavnika Reggio pedagogije. On svakom pedagoškom praktičaru daje slobodu za kreiranje i stvaranje vlastitog smjera istraživanja i ostvarivanja punog kreativnog potencijala kojeg nosimo u sebi. Pedagog Mlinarević (2004:114) govori: „Odgajatelj stvara preduvjete poticajnog okruženja uvažavanjem djeteta“. Također smatra da bi se odgajatelj u strukturiranju okruženja trebao pridržavati sljedećih pet kriterija:

1. ***djetetova percepcija poželjnog ponašanja*** (poruka poslana djetetu o ograničenoj ili neograničenoj interakciji s okolišem i ponuđenim materijalom),
2. ***lakoća u kontroli okoline*** (omogućuje odgajatelju da slijedi sve dječje aktivnosti kako bi se zadovoljile različite potrebe svakog djeteta),
3. ***dostupnost materijala*** (otvorene police, igračke i didaktička sredstva kako bi se djeca osjećala ugodno; razvijati osjećaj pripadnosti okolišu i spremnost za korištenje materijala dostupnih za rješavanje problema),
4. ***različita percepcija prostora*** (na temelju razlike između odraslih i djece u količini iskustava, u proporcijama tijela, u razini pogleda itd.),
5. ***slobodno kretanje u prostoru*** (nepostojanje prepreka za smanjenjem broja sukoba, uplitanjem u aktivnosti drugih i povećanje osjećaja sigurnosti).

6. DJECA RANE DOBI U IGRI NA OTVORENOM PROSTORU

U praksi je uočeno kako je djeci rane dobi slobodno kretanje i istraživanje ograničeno vidljivim i nevidljivim preprekama. Djeci je dopušteno kretanje ograđenim prostorom, dok se drugi dio dvorišta ne može koristiti jer je previše neravan, kamenit, bez šljunka i tako dalje. To su takozvane nevidljive prepreke, odnosno strahovi odgajatelja. Malašić (2015) ističe važnost polaska od djetetove slike te njegov doživljaj okruženja u kojem biva za konstruiranje poticajnog okruženja. Valjan Vukić (2012) ističe djetetovo učenje kao rezultat interakcije djeteta s prostorom, odnosno okruženjem u kojem boravi i živi. Igra na otvorenom nudi djeci svjež zrak te doživljaj različitih vremenskih prilika. Požgaj (2015) ističe važnost igre na otvorenom jer pruža drugačiju perspektivu od igre u zatvorenom prostoru. Igra na otvorenom nudi drugačije alate za igru, nove načine istraživanja, novo okruženje i razvoj novih spoznaja o svijetu. Na otvorenom prostoru djeca dolaze u kontakt s prirodom i različitim životinjama. Ona im pruža slobodu i daje priliku za razvoj samostalnosti, znatiželje, inovativnosti i radoznalosti te pruža prilike za otkrivanje i razgovor u kojima se nova iskustva mogu istražiti, razumjeti i usvojiti. Prednost igre na otvorenom prostoru je što djeca stvaraju društvene odnose i jačaju socijalne vještine te zadovoljavaju svakodnevnu potrebu za fizičkim kretanjem. Ako vrata od sobe dnevnog boravka svih jasličkih skupina nisu otvorena i ne omogućuju miješanje i prelazak djece iz jedne u drugu skupinu, igra na vanjskom prostoru omogućuje im druženje s djecom iz drugih odgojno-obrazovnih skupina u kojem vježbaju svoje društvene i socijalne odnose. Igra na otvorenom potiče holistički razvoj djece jer potiče razvoj djece u različitim područjima: kognitivnom, emocionalnom, senzomotoričkom i socijalnom. Igra u prirodi pridonosi boljoj sposobnosti orijentacije u prirodi te razvoju osjećaja neovisnosti. Tijekom igre na otvorenom prostoru dijete je svjesno svojih misaonih sposobnosti, ne ustručava se ispitivati ih iz različitih kutova i istražiti ih na svoj način. Tada dijete ujedno jača i svoj imunitet te zdravlje, razvija se osjećaj prihvaćanja i povjerenja. Dijete je spremno na različite izazove na koje ga pozivaju priroda i vršnjaci. Jensen (2005) navodi kako igre na otvorenom prostoru znače unutrašnju vrijednost za dijete, odnosno uživanje i zadovoljstvo.

6.1. Istraživanje prostora

Motorički razvoj djeteta te izvođenje različitih pokreta utkani su u djecu od rođenja. Rana dob djeteta razdoblje je brzih promjena (napretka i razvoja) u svim razvojnim područjima. Razvoj djeteta može se pratiti kroz razvojne faze. Svako dijete rođeno je sa željom i nagonom za činjenjem i isprobavanjem novih stvari, potičući ga na stalna testiranja i isprobavanja vlastitih znanja, sposobnosti i mogućnosti (Tomljanović, 2012). Prilikom praćenja i promatranja djeteta u njegovoj znatiželji te isprobavanju vlastitih sposobnosti i granica, odgajatelj se kraj njega nalazi kao njegov prijatelj, njegova snaga, podrška (verbalna i neverbalna) koje će pustiti dijete da učini sve što može samo, a pomoć će mu pružiti tek ako ga to dijete bude zatražilo. Važno je da odgajatelj spozna djetetove, ali i vlastite strahove i granice te da vlastite strahove ne prenosi na dijete, nego da mu bude potpora i podrška u kreiranju vlastitih granica. Odgajatelj dijete može podržati na način da mu bude u blizini, da promatra što radi, podrži ga pohvalom, osmijehom, pruži mu ruku u slučaju potrebe oslonca i potrebe za sigurnošću. Vrlo često se može vidjeti i čuti odgajatelje kako djeci rane dobi govore, tj. zabranjuju da se penju, trče, preskaču određene prepreke, jer je to visoko ili opasno. Odgajatelj tada dijete ograničava da razvije svoje mogućnosti, da upozna svijet u punini. Nadzor je potreban u trenutku kada se prepozna opasnost (kako bi se tu opasnost moglo kontrolirati, priskočiti u pomoć, ali ne sputavati i kažnjavati dijete). „Korist koju djeca imaju od situacija u kojima slobodno isprobavaju i riskiraju, dalekosežna je za njihov razvoj“ (Tomljanović, 2012:14). Dijete uči i razvija se u interakciji sa svojim okruženjem. Frederika Martensson (2010) dotiče se istraživanja koje ukazuje na činjenicu da je dječja igra puno raznovrsnija na otvorenom, neuređenom, prirodnom okruženju jer omogućava ispitivanje i isprobavanje dječjih mogućnosti, tjelesne sposobnosti, omogućava eksperimentiranje, pronalazak rješenja i odgovora na pitanja koja nastaju u takvom okruženju. Promjenom pogleda na dijete od malog nesposobnog bića na dijete koje je aktivni sudionik i sukonstruktor vlastitog razvoja, dugotrajan je proces koji u konačnici dovodi do dobrobiti djeteta i odgajatelja. Kako bi se došlo do promišljenih postupaka prema djetetu odrasli bi trebali svladati vlastitu zabrinutost i strahove. Pristup odgajatelja ovisi o tome koliko:

- poznaje djecu iz svoje odgojno-obrazovne skupine te njihove različite sposobnosti, interese i potrebe,
- razumije i prepoznaje razvojnu fazu kroz koju dijete prolazi,
- je svjestan vlastitih stereotipa i predrasuda i koliko promišlja kako ih prevladati,
- spreman osvijestiti ulogu u poticanju i podržavanju razvoja djeteta (promišlja o riječima koje koristi i prije nego ih izgovori; svjestan je utjecaja vlastitih riječi i postupaka na razvoj djeteta“ (Tomljanović, 2012:13).

Piaget je ustanovio teoriju kognitivnog razvoja koja se koristi za objašnjenja razvoja djece. Glavno polazište (teza) govori o djetetu kao aktivnom sudioniku vlastite okoline koje (su) konstruira svijet na temelju iskustva koje je steklo manipuliranjem predmeta u vanjskom svijetu (Vasta, Haith i Miller, 2005).

7. DOKUMENTIRANJE – ALAT U RAZUMIJEVANJU PROCESA DJEČJEG UČENJA

Kako bismo dijete podržali u njegovu razvoju, trudimo se razumjeti ga. U tom procesu važna je izgradnja otvorenog i uvažavajućeg odnosa s djecom. Tada dokumentiranje postaje alat koji vodi ka unapređenju kvalitete odgojno-obrazovne prakse. Dokumentacija nam omogućuje uvid u dječje poimanje stvarnosti (Taloš Lopar i Martić, 2015). „Dokumentacija nam služi za bolje razumijevanje djeteta, njegovih interesa, ideja i doživljaja, teorija, znanja i kompetencija“ (Taloš Lopar i Martić, 2015:14). Jedan dan u odgojno-obrazovnoj skupini prožet je mnogim različitim situacijama. Nemoguće ih je sve opaziti i zabilježiti obzirom na brzinu kojom se one izmjenjuju. Takve situacije iziskuju veliki napor odgajatelja. Odgajatelj nikada neće uspjeti svaku situaciju vidjeti niti je odmah moći razumjeti. Osobito je to teško u jasličkim odgojno-obrazovni skupinama u kojima se nalaze djeca koja tek počinju govoriti i kreću s jezičnim razvojem. Dokumentacija nam pomaže dati dublji uvid u situacije koje se događaju u odgojno-obrazovnoj skupini te naknadno uočavanje pojedinih događaja koje nismo u tom trenutku uočili. Svakodnevna praksa odgajatelja razmjenjena je važnih informacija između kolegica, ali i stručnih suradnika. Pristup ovakvom razgovoru postaje ozbiljniji i jasniji kada je potkrepljen s vođenom dokumentacijom. U svakom takvom razgovoru bit će prisutni neki subjektivni dojmovi i stavovi, ali prikupljenom i priloženom dokumentacijom omogućuje se objektivnije donošenje zaključaka. Dokumentacija ne služi samo odgajateljima, već i djeci. „Dijete interpretira dokumentaciju i na taj način pomaže odgajatelju da još bolje razumije njegovu aktivnost“ (Taloš Lopar i Martić, 2015:15).

Učenje je situacijsko i autentično. Praćenje učenja je također učenje dokumentiranja. Učenje se podupire kada odgajatelj stalno prikuplja informacije o tome što se i kako učilo te promišlja o značenju novih informacija. Praćenjem se podržavaju procesi učenja i poučavanja. To je cikličan proces prikupljanja podataka, evaluacije i uočavanja novih veza, odnosa i novih pitanja. Fokus dokumentiranja je na dokumentiranju značenja koje aktivnosti imaju za odgajatelje i djecu. Također, omogućava i evaluaciju u akciji. Za dokumentiranje procesa djetetova učenja potrebno

je stvoriti stimulirajuće, pozitivno okruženje koje će ga potaknuti na samostalno istraživanje i suradničko učenje, velik izbor materijala, slobodu u odabiru partnera za igru te vrijeme igre. Barth (2004) navodi kako odgajatelj ne može ispravno dokumentirati ukoliko ne razumije njegovu važnost i svrhu. Koncept dokumentiranja nastao je 1970-ih kao dio pristupa Reggio Emilia. Dokumentiraju se svakodnevni trenuci dječje igre i aktivnosti te interakcija s drugom djecom. Možemo ih bilježiti transkriptima, fotografijama, videozapisima ili audiozapisima. Dokumentacija pomaže usmjeriti odgajatelja te mu pomoći uvidjeti interese djece, kao i pitanja koja djeca postavljaju. Kroz ove načine dokumentiranja može se vidjeti kako djeca razmišljaju.

7.1. Načini dokumentiranja

Postoje različiti načini dokumentiranja dječjih aktivnosti, strategija rješavanja problema, praćenje njihova razvoja i načina razmišljanja. Svaka od niže navedenih načina dokumentiranja ima svoje prednosti i mane.

- 1) *Fotografije* – najefektivniji način dokumentiranja te najreprezentativniji način bilježenja dječjeg razmišljanja. Za ovaj način dokumentiranja važno je znati razlikovati relevantne i nerelevantne događaje te znati prepoznati fotografije koje efektivno prenose neke događaje, odnosno aktivnosti. Fotografije trebaju prikazivati djecu u trenucima kada proživljavaju važna iskustva ili provode važne aktivnosti, ali isključivo uz pristanak roditelja djece. Fotografije na kojoj djeca poziraju nisu relevantne za dokumentaciju. Ovakav oblik dokumentacije može se nadopuniti dječjim originalnim radovima.
- 2) *Audiozapisi* – najčešće se koriste prilikom bilježenja dječjih razmišljanja, pitanja, teorija i ideja. Odgajatelj preslušava audiozapise, izrađuje transkripte i radi analizu razgovora. Preporuča se višestruko preslušavanje snimki radi mogućih različitih interpretacija snimaka. Analizom se dolazi do generiranja ideja pomoću kojih bi odgajatelji „provocirali“ djecu na razmišljanje i razvoj novih ideja.

- 3) *Videozapisi* – omogućavaju bilježenje procesa učenja. Videozapisi omogućuju vidjeti najviše detalja prilikom dokumentiranja. Mana ovog načina dokumentiranja je uređivanje videa koje može dugo trajati. Prednost ovog načina dokumentiranja je da se djeci ponudi gledanje videozapisa kako bi sagledala sebe u aktivnosti, svoja iskustva i događaje. Izjave i dijalozi djece su pokazatelji njihova znanja.
- 4) *Bilješke* – čine kratke opise opažanja djece tijekom aktivnosti. Njima nije moguće pratiti cijeli transkript razgovora između djece. Svaku zapisanu bilješku potrebno je označiti datumom kako bi se mogao pratiti razvoj djeteta i situacije (primjerice projekta). Ova metoda najčešće se koristi kao sredstvo nadopunjavanja dokumentacije.

Da bi se dokumentacija mogla koristiti u različite svrhe, važno je da je kvalitetna. Kod fotografiranja trebalo bi pripaziti da fotografija bude čista, a kut snimanja da prati pogled djeteta. Fotografira se iz perspektive djeteta, kako bi se i dokumentacija mogla sagledati djetetovim očima. „Fokus snimanja treba biti na onome čime se dijete zapravo bavi i na koji način to radi“ (Taloš Lopar i Martić, 2015:15). Pomoću vođene dokumentacije odgajatelji imaju uvid u djetetove interese prema kojima će se dalje voditi i planirati nove korake u procesu učenja. Navedena dokumentacija koristi se i za stručna usavršavanja, interne refleksije, za prezentacije roditeljima i vanjskim suradnicima te stručnoj zajednici. Moguće je i bilježenje (dokumentiranje) dječjih izjava prilikom provedbe nekog projekta ili aktivnosti. „Praćenjem dječjih izjava prepoznaje se aktualno znanje djeteta, što je preduvjet za stvaranje poticajnog okruženja za daljnji razvoj djeteta“ (Gotlin, 2008:24). Bilježenje izjava djeteta omogućuje odgajatelju bolje razumijevanje djetetove obitelji i konteksta iz kojeg ono dolazi. Dječja izjava omogućuje iščitavanje njegovih osjećaja te praćenje razvoja njegovih spoznaja. Dječje izjave imaju veliku ulogu u promatranju i planiranju okruženja i aktivnosti. Čestim pitanjima upućenim djeci, djeca razumiju da je njihovo mišljenje važno te takav proces vodi izgradnji njihovog samopouzdanja i samopoštovanja. Izlaganje dječjih radova roditeljima omogućuje i stvara priliku da i oni sudjeluju u procesu

istraživanja i učenja. Praćenjem tematike radova, roditelji imaju prilike donijeti različite materijale koji će pripomoći u istraživanju i eksperimentiranju. To mogu biti razne slikovnice, enciklopedije, ali i različite vrste kamenja i drugih prirodnih materijala. Dokumentacija otvara vrata ka boljoj suradnji s roditeljima. Iz dječjih radova tako mogu nastati i različite slikovnice. One se mogu plastificirati i tematski rasporediti po sobi.

7.2. Fotografija kao vizualni jezik

Mnogi autori (Collier & Collier, 1986.; Prosser, 1998., Moran, Tegano, 2005., prema Vujičić, 2015) o fotografiji govore kao o vizualnom jeziku koja postaje metoda pedagoškog istraživanja sredinom 20. stoljeća. Fotografija postaje sredstvo vizualne priče; alat za istraživanje, promišljanje i učenje o vlastitoj praksi. Sve to vodi do sustavnog i namjernog proučavanja u kojem se raspravlja o fotografiji kao moćnom sredstvu poučavanja. U tom razdoblju fotografija počinje biti dio pedagoške dokumentacije u kreiranju kurikuluma vrtića ili odgojne skupine. Pedagoška dokumentacija, koja je vrlo važna u Reggio pedagogiji, pokazuje svoju snagu u trenutku kada proces učenja i istraživanja čini vidljivim (Rinaldi, 2006). Stoga cilj dokumentiranja nije bilježenje aktivnosti i raznih događaja, već značenje tih aktivnosti za djecu i odgajatelje (Vujičić, 2015). Većina odgajatelja dokumentaciju radi na isti način – dokumentiranje individualnih karakteristika djece. No, potrebno je osvrnuti se i na dokumentiranje situacija i dječje igre kao cjeline. Dokumentacija ima svrhu boljeg razumijevanja vlastite prakse, a „ima značenja emancipacije i dijaloga, istraživanja i refleksije, suradnje, multiperspektivnosti, retrospektive i perspektive, rekonstruiranja uloga djeteta i odgajatelja, sinteze iskustava, uvida i značenja“ (Vujičić, 2015:6).

7.3. Novi načini dokumentiranja likovnih uradaka

U razvojnom i procesnom planiranju likovnih aktivnosti, koje je uokvireno idejom kompetentnog i bogatog djeteta, primarna uloga odgajatelja je pažljivo promatranje, slušanje i prikupljanje različitih vrsta dokumentacije, koja pomaže u razumijevanju procesa učenja djece. Kontinuirano praćenje dječjih aktivnosti, precizno i sustavno

prikupljanje dokumentacijske građe (različitim dokumentacijskim tehnikama) te njezina interpretacija pružaju cjeloviti uvid u tijek likovnog stvaralaštva i predstavljaju neiscrpan izvor ideja za planiranje daljnjih likovnih aktivnosti. Dokumentacija djeci daje dodatni uvid u ono što su radili i govorili. Također im daje priliku za izgradnju novih znanja na temelju kritičkog osvrta na vlastiti rad i komunikacije s vršnjacima i odraslima. U tom kontekstu, dokumentacija je važan alat za informiranje roditelja o razvoju, interesima i potrebama djece te odgajatelja (Novaković, Tomljenović, Rončević, 2016).

Odgajatelj je pozvan da stalno istražuje i uči o novim načinima i strategijama učenja te da teži cjeloživotnom učenju i stalnom usavršavanju. Novi pristupi obrazovanju čine polazište mnogih suvremenih istraživanja odgoja i obrazovanja. Neki od digitalnih medija koji također omogućuju dokumentiranje su *Artsonia*, *Storyjumper*, *Book creator*, *Emaze*, *Photostory*.

- 1) *Artsonia* – mjesto gdje se digitalno mogu pohraniti svi likovni uraci djece od jaslica pa sve do polaska u školu.
- 2) *Storyjumper* – aplikacija za objavljivanje knjiga. Djeca ovdje mogu gledati sliku i odgajatelju pričati priču pomoću slike, a on je zapisivati. Ona se može i isprintati. Također je moguće i snimiti svoj glas.
- 3) *Book creator* – aplikacija jednaka kao i *Story jumper*.
- 4) *Emaze* – aplikacija koja omogućava izradu slikovnice, a potom i dokumentiranja.
- 5) *Photostory* – aplikacija za izradu videa. Odgajatelj može ubaciti svoje slike (npr. likovne uratke), tekst, a može i snimiti glas ili dodati glazbu.

7.4. Elementi dokumentiranja

Dokumentiranje obuhvaća neke temeljne elemente: promatranje, analizu i refleksiju, planiranje budućih akcija te prepričavanje (Vujičić, 2021).

Promatranje – uključuje promatranje svakodnevnih trenutaka života djece. Ono omogućuje dublje i detaljnije razumijevanje te upoznavanje djece. Ovaj proces

obuhvaća gledanje, slušanje i oblikovanje bilježaka te prikupljanje dječjih radova. Slijedi revizija, izrada transkripata, audiozapisa i organizaciju fotografija.

Analiza i refleksija – provodi se u suradnji s roditeljima, kolegama odgajateljima te predstavlja najvažniji dio dokumentiranja. Prikupljeni materijali sada postaju predmet analize i refleksije. Na temelju prikupljenih materijala obavlja se refleksija o dječjem načinu razumijevanja, razmišljanja, njihovim teorijama i pitanjima.

Planiranje budućih akcija – završni proces analize i refleksije. Planiraju se konkretne akcije za poticanje djece na kritičko razmišljanje, razvoj novih perspektiva i preispitivanje vlastitih teorija.

Prepričavanje – prikupljeni materijali postaju instrumenti komunikacije. Pisana dokumentacija stoga može biti organizirana u različitim oblicima. Pisana dokumentacija služi za uspostavu dijaloga i suradnje između odgajatelja i obitelji djeteta.

U dokumentiranju važno je da odgajatelj ne treba utvrđivati što bi djeca trebala znati, nego što djeca znaju. Namijenjena je djeci, roditeljima, kolegama, odgajateljima. Djeca sagledavanjem vlastitih radova i razmišljanja mogu biti potaknuta na ponovna proživljavanje vlastitih iskustava i razvijanje novih ideja. Takvim načinom dokumentiranja djeca shvaćaju da ih se uvažava i poštuje te ih potiče na veće ulaganje napora u vlastite radove i projekte (Vujičić, 2021).

8. METODOLOGIJA RADA

8.1. Predmet istraživanja

Predmet ovog rada je istražiti načine učenja djece rane dobi na unutarnjem i vanjskom prostoru te načine dokumentiranja odgajatelja tijekom aktivnosti djece u odgojno-obrazovnom procesu s ciljem razumijevanja aktivnosti i radnji djece rane dobi. Istraživanje će se usmjeriti na sve provedene aktivnosti promatrane djece u svakodnevnim aktivnostima, planiranim i neplaniranim. Također će se usmjeriti na odgajateljevo razumijevanje tih istih aktivnosti te poznavanje načina i strategija učenja kod promatrane djece. Naglasak istraživanja je na promatranju, a potom i stvaranju bilješki (dokumentacije) kako bi se što bolje uvidjelo u kojoj mjeri odgajatelji poznaju i razumiju učenje i razvoj djece rane dobi sa svrhom unaprjeđenja i osnaživanja odgajatelja u procesu prijenosa znanja i iskustva djeci rane dobi.

8.2. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Cilj ovog akcijskog istraživanja jest dati uvid odgajateljima u učenje djece rane dobi, načine na koje oni prikupljaju informacije pod utjecajem prostornih i materijalnih uvjeta i kako ih koriste (integriraju u nova područja), te pokrenuti promjenu u korist razumijevanja djece.

Iz cilja istraživanja formulirana su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Kako svakodnevni prostor i materijalni uvjeti utječu na igru i učenje djece rane dobi?
2. Kako osnažiti odgajatelje u pokretanju promjena u korist razumijevanja djeteta?

8.3. Metodologijski pristup istraživanju

Razlog odabira akcijskog istraživanja je ubrzana dinamika koja je sastavni dio odgojno-obrazovnog procesa. Istraživanje je s elementima etnografije, ne bi li se određene situacije bolje razumjele. Primarna svrha akcijskog istraživanja je stvoriti

napredak u praksi te kreirati nova znanja. Metodologija akcijskog istraživanja sastoji se od četiri faze: organiziranje podataka za analizu, kodiranje podataka, traženje obrazaca u podacima i analiziranje podataka te prikazivanje rezultata. Prema Vekić-Kljaić (2017) akcijsko istraživanje sačinjeno je od spirale u kojoj se nalaze četiri koraka:

- 1) *planiranje* – pretraživanje stručne literature, razvoj teme, priprema materijala, evaluacija,
- 2) *akcija* – istraživači poduzimaju akciju na terenu, aktivno sudjelujući u aktivnostima,
- 3) *promatranje* – dokumentiranje promjena nakon poduzete akcije, pomoću fotografiranja, snimanja, transkripata razgovara i/ ili intervjua,
- 4) *refleksija* – retrospektivni proces koji daje uvid u radnje i omogućuje njezinu pobližu zajedničku analizu,
- 5) *planiranje* – novo planiranje (novi plan) je usmjeren na rješavanje problema i poboljšanje procesa učenja.

Akcijnsko istraživanje je participacijsko i suradničko promatranje, stalno interpretiranje u kojem nastojimo mijenjati odgojno-obrazovnu praksu prema stvaranju uvjeta, ozračja i okruženja koja će dovesti do emancipacije djece i odgajatelja (Miljak, prema Vujičić, 2011). Termin koji se odnosio na etnografiju označavao je praksu, odnosno terenski rad, u čijem središtu se nalazi promatrač koji aktivno sudjeluje u istraživanju i življenju (radu) promatranih osoba. Etnografski postupak smatra se vrijednim jer zaokreće pravce istraživanja ponovno prema subjektima, propitujući ih i valorizirajući na novi način. Metodološki koncept u suvremenim etnografskim istraživanjima humanističan je i optimističan. Temeljna ideja je napredak koji je vidljiv u stalnom propitivanju dinamičnog procesa odabira između metodoloških alternativa i pitanja *što bi to moglo biti?*. U etnografiji se kao dominantne metode javljaju promatranje, sudjelujuće promatranje te različite vrste intervjua s naglaskom na etnografski intervju. Sve to rezultiralo je definiranjem i posebnim oblicima bilježenja, pristupa i analize rezultata etnografskog istraživanja.

Sudjelujuće promatranje primarni je oblik prikupljanja znanstvene građe koja je s vremenom doživjela svoje značajne nadopune. Promatranje se definira kao čin zapažanja i bilježenja određenog fenomena u znanstvene ili neke druge svrhe. Ono uključuje vizualna osjetila te osjetila njuha, sluha, dodira i okusa. Promatranje može biti popraćeno fotografiranjem, audio- ili videobilježenjem. Postoje kvantitativna i kvalitativna promatranja. Obilježja kvalitativnog istraživanja su naturalizam i prirodno okruženje koje omogućuju akterima djelovanje na prirodan način koje vodi participiranju prilikom određenih interakcija. Promatranje slijedi prirodni tijek i zbivanja u djetetovu procesu učenja, življenja i djelovanja, koja su mu dio svakodnevnog života. Upravo ono omogućuje promatraču uočenje veza, korelacija, pojava i uzroka.

8.4. Postupci i načini prikupljanja podataka

Polazišna točka istraživanja bila je prikupljena dokumentacija. Dokumentacija se sastoji od intervjua istraživačice s odabranim odgajateljima. Istraživačica je svaki intervju provodila zasebno sa svakom odgajateljicom te tražila njihova razmišljanja i poglede na promatranu (odabranu) djecu te njihov način učenja i istraživanja svijeta oko sebe. Ovaj pristup istraživanju omogućio je odabranim odgajateljima da postanu istraživači svoje prakse i svog rada, odnosno, da postanu reflektivni praktičari. Dokumentacija je obuhvaćala različite metode prikupljanja podataka: bilješke, strukturirani intervjui, fotografije, likovne radove, audiozapise i transkripte razgovora.

8.5. Prikaz konteksta istraživanja

Akcijsko istraživanje provedeno je u svrhu potrebe diplomskog rada tijekom 2022./2023. godine. Istraživanje je provedeno u mjesecu svibnju 2023. godine u dvije mješovite jasličke skupine u dobi od 2,3 godine do 3,4 godine. Prva mješovita jaslička skupina sastoji se od osmero djece (pet dječaka i tri djevojčice), a druga skupina sastoji se od jedanaestero djece (osam dječaka i tri djevojčice). Istraživanje se provodilo u jutarnjim i poslijepodnevničkim satima. Istraživanje je uključivalo boravak u unutarnjem i vanjskom prostoru. Metoda kojom sam se koristila u istraživanju bila je sudjelujuće

promatranje, popraćeno različitim načinima prikupljanja podataka (fotografije, videozapisi, bilješke...). Za sve sudionike istraživanja korišteni su pseudonimi radi zaštite podataka i anonimnosti. U istraživanju su sudjelovala četiri odgajatelja mješovitih jasličkih skupina te devetnaestero djece od kojih je promatrano samo dvoje. Dvije odgajateljice imaju završen stručni studij u trajanju od dvije godine, a druge dvije preddiplomski sveučilišni studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Dvije odgajateljice imaju do pet godina radnog staža, a druge dvije do dvadeset godina radnog staža. Svi sudionici istraživanja bili su upoznati s činjenicom da su u bilo kojem trenutku slobodni odustati od istraživanja požele li to iz bilo kojeg razloga.

9. ISTRAŽIVANJE ODGOJNO-OBRAZOVNE PRAKSE

Proces akcijskog istraživanja započeo je sa susretima odgajateljica. Odgajateljice su bile obaviještene o istraživanju koje se planira provesti te s kojom djecom. Istraživačica je naglasila da će se poštovati etički kodeks istraživanja s djecom. Na prvom susretu odgajateljice se upoznalo s vrstom istraživanja, vremenom provedbe samog istraživanja, segmentima koje će ono sadržavati, s ciljem, sadržajem i istraživačkim pitanjima. Odgajateljice su upućene da je sudjelovanje dobrovoljno te da su slobodne u bilo kojem trenutku i iz bilo kojeg razloga odustati. Nakon susreta s odgajateljicama isti razgovor se potom odvio i s roditeljima promatrane djece. Ovo istraživanje provedeno je uz pismenu suglasnost roditelja gdje su im dane sve informacije vezane uz provedbu ovog istraživanja. Potom su prikupljene osnovne informacije vezane uz odgojno-obrazovne skupine (broj djece, spol, dob, posebni interesi, godine radnog staža odgajateljica, razina završenog obrazovanja...). Prilikom iznošenja podataka u ovom istraživanju, kao što je ranije navedeno, koristili su se pseudonimi radi zaštite podataka i anonimnosti sudionika. Tijekom cijelog istraživanja poštivala su se prava i potrebe svih sudionika (djece i odraslih).

Prva faza akcijskog istraživanja sastojala se od prikupljanja osnovnih podataka kako bi se utvrdilo i analiziralo trenutno stanje u odgojno-obrazovnoj skupini. Naglasak istraživanja je na promatranju i stvaranju dokumentacije da se što bolje uvidi u kojoj mjeri odgajatelji poznaju i razumiju učenje i razvoj djece rane dobi, sa svrhom unaprjeđenja i osnaživanja odgajatelja u procesu prijenosa znanja i iskustva djeci rane dobi. Akcijsko istraživanje je ciklički proces "razmišljaj – učini – razmišljaj" za istraživanje i stvaranje promjena. Razmišljamo o tome što trenutno radimo, zatim činimo nešto da stvorimo promjenu, zatim ponovno razmišljamo o tome što smo učinili i njegovim učincima. Autorica Miljak (2015) smatra kako je odgojno-obrazovna praksa još uvijek neistraženo područje te da ga se nikada neće moći u potpunosti niti istražiti; to je područje namijenjeno stalnom istraživanju i unapređivanju.

Prvi ciklus akcijskog istraživanja sastojao se od dvije faze. U prvoj se fazi prikupljala postojeća dokumentacija putem praćenja i promatranja djece te njihovih interesa u vrijeme istraživanja. U drugoj fazi provedeni su strukturirani intervjui s četiri odgajateljice. Potom se prikupljala dokumentacija: likovni uraci djece, fotografije, audiozapisi. Djeca su poznavala istraživačicu i okruženje im je bilo prirodno te su joj rado prilazila. U prvom ciklusu utvrđivali su se načini učenja promatrane djece, raznovrsnost korištenih materijala i poticaja, učestalost interakcija s drugom djecom, količina i duljina interesa te vremena provedenog u nekoj igri. Nastupilo je analiziranje dobivenih rezultata.

Drugi ciklus uključivao je osnaživanje odgajateljica u promatranju, jačanju osjetljivosti i stjecanju novih kompetencija. Istraživačica je bilježila aktivnosti djece, ali i reakcije odgajateljica na iste te aktivnosti. Tijekom promatranja, odgajateljice bi istraživačici znale skrenuti pažnju na određeni postupak i njihovo razumijevanje samog postupka, a ponekad bi istraživačica ukazala na važnost pojedinih postupaka djeteta te na važnost njihove reakcije. U drugom ciklusu izvršila se refleksija i analiza prikupljene dokumentacije iz ovog ciklusa. Ponovno se pratila raznovrsnost poticaja prilikom dječje igre i stupanj aktivnosti djeteta. Provedena je zajednička refleksija i analiza prikupljene dokumentacije radi određivanja tijeka sljedećeg ciklusa istraživanja. Ovi susreti uključivali su audiozapise, fotografije i videozapise, gdje su se iznosili stavovi i razmišljanja, ali su se uvažavala i poštivala tuđa stajališta.

Treći ciklus uključivao je zajedničke refleksije i promišljanja vezana uz promjene u odgojno obrazovnoj skupini, razmišljanju, razumijevanju i stajalištima vezanih uz razumijevanje važnosti dječje igre i njezina procesa. Razgovaralo se o promjenama unutar odgojno-obrazovne skupine koje su se odnosile na kvalitetu ponuđenih poticaja raznovrsnost poticaja, postupke odgajateljica i njihovom razumijevanju dječje igre te o implicitnoj pedagogiji odgajateljica. Treći ciklus sadrži prijedloge za buduće akcije.

9.1. Prva faza akcijskog istraživanja – planiranje

9.1.1. Analiza postojećeg stanja

U akcijsko istraživanje bile su uključene dvije mješovite jasličke skupine u dobi od 2,3 godine do 3,4 godine. Prva mješovita jaslička skupina sastoji se od osmero djece (pet dječaka i tri djevojčice), a druga skupina sastoji se od jedanaestero djece (osam dječaka i tri djevojčice). Budući da se radi o djeci mlađeg jasličkog uzrasta, gotovo sva djeca počela su pohađati dječji vrtić tek od te pedagoške godine (2022./ 2023). Prva mješovita jaslička skupina prije nekoliko mjeseci ostala je bez svog matičnog odgajatelja za kojeg su djeca bila jako vezana. Nekoliko dana kasnije djeca su dobila novu matičnu odgajateljicu koja je odlučila sudjelovati u ovom akcijskom istraživanju. Nakon nekoliko mjeseci ta je jaslička skupina ostala i bez drugog matičnog odgajatelja te je nekoliko dana poslije dobila novu matičnu odgajateljicu. I ta je odgajateljica odlučila sudjelovati u akcijskom istraživanju. Druga jaslička skupina kroz cijelu je pedagošku godinu imala svoje matične odgajatelje te je bilježila najveću prisutnost tijekom cijele pedagoške godine. Obje su matične odgajateljice pristale na sudjelovanje u ovom akcijskom istraživanju. Od 01. siječnja 2019. godine dječji vrtić *More* počinje samostalno djelovati i obavljati djelatnosti predškolskog odgoja i obrazovanja te skrbi o djeci rane i predškolske dobi. Dječji vrtić *More* sastoji se od pet Podcentara predškolskog odgoja: *Durđice, Kvarner, Bulevard, Delfin i Vidrice*. Navedeni podcentri djelovali u sastavu Dječjeg vrtića Rijeka sve do 31. prosinca 2018. godine. Osnivač dječjeg vrtića *More* je Grad Rijeka. Prostorno materijalni kontekst nije jednak u svakom podcentru ovog vrtića. U podcentru Vidrice, prostorno materijalni kontekst ne odgovara uvjetima suvremenog shvaćanja djeteta te su sobe dnevnog boravka premale za upisani broj djece. No počele su se sve više poštivati propisane mjere te se broj djece počeo smanjivati. Sanitarije u koje djeca odlaze odvojene su od soba dnevnog boravka te se nalaze na kraju hodnika. U ovom se podcentru više ne provode redovite refleksije, iako su se provodile sve do nekoliko godina unatrag. Odgajateljice se trude pratiti suvremenu paradigmu, koja je vidljiva u otvorenim vratima između soba dnevnog boravka (ako je to moguće provoditi, s obzirom na to da se prva jaslička skupina jedina nalazi u potkrovlju te nema doticaj niti s jednom drugom odgojno-obrazovnom skupinom) i kroz zajednička druženja

djece na vanjskom prostoru. Djeca starijeg uzrasta samostalno izlaze i odlaze u sanitarije, a mlađa uz pratnju odgajateljica. U tijeku provođenja istraživanja u ovom podcentru ne radi niti jedna nestručna osoba, iako ih ima nekoliko zaposlenih u ovom dječjem vrtiću.

Planirano je provesti istraživanje koje će se sastojati od jednog ciklusa te četiri koraka: planiranje, djelovanje, promatranje i refleksija. Ova pitanja korištena su za strukturirani intervju koji se je proveo sa sve četiri odgajateljice odgojno-obrazovnih skupina jasličkog uzrasta.

- 1) Na koji način odgajatelj bilježi, tj. dokumentira aktivnosti djece i način na koji oni uče?
- 2) Koliko često se fokusira na jedno dijete i njegovu individualnu igru, a koliko često na skupne aktivnosti? Gdje primjećuje veći ili brži kognitivni skok?
- 3) Koji su načini da se trenutni interesi djece prošire, tj. integriraju u druge aktivnosti?
- 4) Kako prilagođavaju djeci učenje, obzirom na njihove strategije učenja i istraživanja?

9.1.2. Transkript intervjua s odgajateljicama

- ***Prva odgajateljica – prva mješovita jaslička skupina (do 20 godina staža)***

- 1) **I:** Na koji način bilježite/ dokumentirate aktivnosti djece i način na koji oni uče?

A: Aktivnosti djece dokumentiram u pedagoškoj dokumentaciji, fotografijama, izradom plakata, pomoću videozapisa i bilježaka.

- 2) **I:** Koliko često se fokusirate na jedno dijete i njegovu individualnu igru, a koliko često na skupne aktivnosti? Gdje primjećujete veći / brži kognitivni skok?

A: Prilikom promatranja fokusiram se najviše na skupne aktivnosti, ali ponekad i na individualne. Veći kognitivni skok primjećujem u individualnoj igri djece u koju se i sama ponekad priključim. Igra uz odgajatelja dovodi do bržeg kognitivnog skoka, odnosno do jedne nove razine igre i shvaćanja.

3) **I:** Koji su načini da se trenutni interesi djece prošire tj. integriraju u druge aktivnosti?

A: Trenutni interes djece u mojoj skupini su dinosauri. Temu mogu integrirati kroz više područja. U likovnom području ponudila bih djeci otiskivanje stopala dinosaura u plastelin gdje bismo mogli istraživati njihove različite otiske. Nastavili bismo s istraživanjem njihovih oblika, visina, bodlji i tekstura tijela. U glazbenom području djeci sam ponudila pjesmu *Svaki klinac treba dinosaura* koju su djeca jako brzo naučila te ih sada i samostalno započinju pjevati. Uz pjesmu najčešće kombiniraju i dodaju različite plesne pokrete. U kineziološkom području izradili smo otiske stopala dinosaura koje smo polijepili po sobi te se kretali po njima. Djecu je pozivalo na dodatan pokret, ali i skok. Izradili smo glavu dinosaura s kljovama na koje smo bacali kaširane papirnate tanjure. Od stolno manipulativnih igara ponudila sam im puzzle od različitog broja dijelova puzzli, slagalicu, gdje je bilo potrebno spojiti dva dijela tijela te prepoznati koji dijelovi idu zajedno. Imitativnu igru djeca su započela sama glasanjem dinosaura, imitiranjem njihova hoda te hranjenjem istih.

4) **I:** Kako prilagođavate djeci učenje obzirom na njihove strategije učenja i istraživanja?

A: Djeci nudim aktivnosti kreirane na način da im spajam glazbeno i likovno područje, ali i glazbeno i scensko. Smatram kako im je tako lakše pratiti kreirane aktivnosti.

- ***Druga odgajateljica – prva mješovita jaslička skupina (do 5 godina staža)***

1) **I:** Na koji način bilježite/ dokumentirate aktivnosti djece i način na koji oni uče?

B: Aktivnosti djece dokumentiram u pedagoškoj dokumentaciji, pomoću fotografija, bilježaka, pomoću videozapisa, audiozapisa, likovnim radovima.

2) **I:** Koliko često se fokusirate na jedno dijete i njegovu individualnu igru, a koliko često na skupne aktivnosti? Gdje primjećujete veći / brži kognitivni skok?

B: Prilikom promatranja fokusiram se najviše na skupne aktivnosti jer su češće. Na individualne se fokusiram kada primijetim da je igra drugačija od uobičajene. Veći kognitivni skok primjećujem u skupnoj igri djece jer svako dijete dolazi s nekom svojom idejom i svojim znanjem te se na taj način igra nadograđuje i razvija u više smjerova.

3) **I:** Koji su načini da se trenutni interesi djece prošire tj. integriraju u druge aktivnosti?

B: Trenutni interes djece u mojoj skupini su vatrogasci. Od stolno-manipulativnih igara ponudila bih im spajanje sjene i lika, redanje vatrogasne opreme po veličini. Od imitativnih igara ponudila bih im pranje vatrogasnih kamiona pomoću vode, sapunice i spužvica različitih veličina i tekstura. Za glazbenu aktivnost slušanje različitih zvukova vatrogasnih sirena. Za likovnu aktivnost kaširanje vatrogasnih kaciga ili izradu vatrogasne opreme od kolaž papira uz predložak takvog rada. Za istraživačko spoznajnu aktivnost ponudila bih im istraživanje vatrogasne opreme koju bi spojili s imitativnom igrom vatrogasaca. Cijelu temu zaokružili bismo sa završnim posjetom vatrogascima.

4) **I:** Kako prilagođavate djeci učenje obzirom na njihove strategije učenja i istraživanja?

B: Djeci nudim aktivnosti kreirane na način da im odjednom nudim više različitih strategija učenja i istraživanja. Djeci je lakše shvatiti pomoću više različitih strategija

učenja. Ako im ponudim samo jednu strategiju, a oni ne uče pomoću nje, moguće je da će izgubiti prvotni interes za temu. Ako ponudim istraživanje pomoću taktilnog osjetila, pojedina djeca mogu izgubiti interes ako je njihova primarna strategija učenja drugačija i bazira se na, primjerice, na osjetilu sluha. Tada će se njihov interes smanjiti i brže izgubiti ako nismo ponudili istraživanje njihovog interesa (teme) na odgovarajući način.

- ***Treća odgajateljica – druga mješovita jaslička skupina (do 5 godina staža)***

1) **I:** Na koji način bilježite/ dokumentirate aktivnosti djece i način na koji oni uče?

C: Aktivnosti djece dokumentiram u pedagoškoj dokumentaciji, pomoću fotografija, videozapisa, bilježaka, likovnim radovima.

2) **I:** Koliko često se fokusirate na jedno dijete i njegovu individualnu igru, a koliko često na skupne aktivnosti? Gdje primjećujete veći / brži kognitivni skok?

C: Prilikom promatranja fokusiram se najviše na skupne, ali vrlo često i na individualne aktivnosti. Brži kognitivni skok primjećujem u individualnim igrama. Dosta je to individualno jer svako dijete je jedinka za sebe i svako dijete se drugačije razvija. Nekome će odgovarati individualno jer ga ometa buka druge djece, nije toliko slobodno u prisustvu većeg broja djece, a nekome će skupne aktivnosti više odgovarati jer voli imati prijatelja u igri te se tada u igri dulje zadržava, ali i više eksperimentira te u konačnici dolazi do nekih novih odgovora.

3) **I:** Koji su načini da se trenutni interesi djece prošire tj. integriraju u druge aktivnosti?

C: Načini proširivanja trenutnih dječjih interesa su putem integracije više razvojnih područja. Integracijom bih se trudila ponuditi što više aktivnosti koje odgovaraju vještinama, sposobnostima te dobi djece. Nudila bih aktivnosti u kojima bi djeca mogla provoditi vrijeme u skupnim, ali i u individualnim igrama.

4) **I:** Kako prilagođavate djeci učenje obzirom na njihove strategije učenja i istraživanja?

C: Djeci nudim aktivnosti prema njihovim vještinama, dobi, ali i interesima.

- **Četvrta odgajateljica – druga mješovita jaslička skupina (do 20 godina staža)**

1) **I:** Na koji način bilježite/ dokumentirate aktivnosti djece i način na koji oni uče?

D: Bilješkama u zapažanjima, fotografijama, videozapisima, mapama, plakatima.

1) **I:** Koliko često se fokusirate na jedno dijete i njegovu individualnu igru, a koliko često na skupne aktivnosti? Gdje primjećujete veći / brži kognitivni skok?

D: Češće se fokusiram na grupne aktivnosti djece. Individualne aktivnosti najviše provodim prilikom jutarnjeg okupljanja i odlasku roditeljskom domu, odnosno kada broj djece u skupini bude manji. Tada se najviše i najčešće fokusiram na individualne aktivnosti djece. Veći kognitivni rast bilježim kroz individualni rad.

2) **I:** Koji su načini da se trenutni interesi djece prošire tj. integriraju u druge aktivnosti?

D: Uočavanje trenutnih interesa djece te njihovo integriranje kroz raznovrsne aktivnosti razvojnih područja (tjelesni i psihomotorički, socioemocionalni, spoznajni, govor, komunikaciju, izražavanje i stvaranje).

3) **I:** Kako prilagođavate djeci učenje obzirom na njihove strategije učenja i istraživanja?

D: Prilagođavam djeci učenje kroz integraciju različitih razvojnih područja. Ona nam je ove godine i bila bitna zadaća te smo se osobito usmjerili na nju i razvoj projekata putem integriranih aktivnosti. Učenje se najbolje može ostvariti putem integracije i smatram da sam tome oduvijek težila u svome radu.

4) **I:** Kako prilagođavate djeci učenje obzirom na njihove strategije učenja i istraživanja?

D: Djeci nudim aktivnosti prema njihovim vještinama, dobi, ali i interesima.

Na prvom sastanku odgajatelji su upućeni u tijek istraživanja, njegov cilj i svrhu. Na prvom sastanku postavljena su im planirana pitanja pod ranije navedenom stavkom „planiranje“. Na sljedećem sastanku promatrana su određena djeca u obje skupine pomoću metode sudjelujućeg promatranja.

9.1.3. Refleksija odgajateljica i istraživačice

Prije provedbe intervjua, postojala je mala doza nesigurnosti hoće li odgajateljicama biti jasna sva postavljena pitanja i hoće li zaista htjeti sudjelovati do samog kraja istraživanja. Dvije odgajateljice su provjerile značenje nekoliko pitanja prije nego su na njih dale odgovore. Odgajateljice su očekivale više pitanja te složenija pitanja. Nakon provedenog intervjua, odgajateljice su priznale kako su i one bile nervozne jer do sada nisu sudjelovale u nikakvom istraživanju u području odgoja i obrazovanja. Postavljena pitanja smatrale su prikladnim, gotovo pa im je sve bilo jasno te su napomenule kako ih je intervju potaknuo na dublja promišljanja, ali i vratio u doba njihova studiranja. Ono što je zajedničko svim odgajateljicama je to da koriste gotovo sve iste načine dokumentiranja aktivnosti. Također, tri su se odgajateljice složile kako veći ili brži kognitivni skok primjećuju u individualnim aktivnostima. Strategije učenja i istraživanja odgajateljice djeci nude različito. Neke odgajateljice nude nekoliko različitih strategija učenja i istraživanja prilikom proučavanja određene teme i provedbe kroz različite aktivnosti, dok neke nude (gotovo) sve strategije učenja i istraživanja prilikom proučavanja određene teme i provedbe kroz različite aktivnosti.

9.2. Druga faza akcijskog istraživanja (akcija i praćenje)

9.2.1. Promatranje – analiza dječje igre i načina učenja rane dobi

Tijekom promatranja koristila se metoda sudjelujućeg promatranja. U prvoj mješovitoj jasličkoj skupini promatrana je djevojčica R.S. u dobi od 2,4 godina. U drugoj mješovitoj jasličkoj skupini promatran je dječak D.P. u dobi od 2,4 godina. Aktivnosti su osmišljene i provedene na temelju karakteristika dječjeg razvoja, iskustava i interesa u različitim dobnim skupinama. Aktivnosti su se provodile pomoću različitih strategija učenja i istraživanja u različitom okruženju, kao što su grupne aktivnosti, individualizirane aktivnosti centra za učenje i integrirane aktivnosti.

Prilikom samostalnog izvođenja pjesme *Svaki klinac treba dinosaura* djevojčica R.S. izvodi razne plesne pokrete. Prilikom njihova izvođenja, djevojčica R.S. promatra se

u ogledalu, smiješka se zadovoljna te nakon izvođenja plješće sama sebi. Djeca su dinosaura prihvatila kao svog prijatelja kojeg su nosili sa sobom kroz sve centre kad su prelazili iz jedne aktivnosti u drugu. On je bio s njima i za vrijeme jela. Tijekom likovnih aktivnosti okretali su ga prema sebi kako bi mogao promatrati što oni rade. Svakih nekoliko trenutaka provjeravali bi je li kraj njih i promatra li ih.

Slika 1.: Otiskivanje stopala dinosaura



Slika 2.: Likovna aktivnost – otisak ruke dinosaura



Sljedećeg dana, djevojčica je uzela bebu i započela s imitativnom igrom. Spremila je bebu u kutiju od puzzli. Nosi je na prsima i ljuljuška je, a potom je prenosi po sobi. Prilikom ove igre, ona promatra drugu djecu (s kim se igraju, što rade), ali ih i osluškuje o čemu razgovaraju. Prolazi s bebom kroz cijelu sobu u nekoliko navrata i sve ponavlja ispočetka. Nakon ove igre uslijedio je izlazak u vanjsko dvorište.

Slika 3.: Imitativna igra s bebom

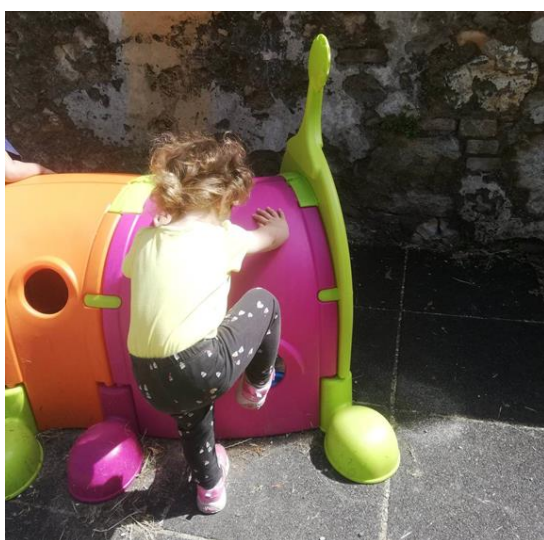


Slika 4. : Imitativna igra s bebom



Pri dolasku u vanjsko dvorište djeca trčeci odlaze do gusjenice po kojoj se većina penje, a tek poneki se provlače kroz nju. Djevojčica R.S. stoji i promatra drugu djecu kako se penju po gusjenici neko kratko vrijeme, a zatim isto pokušava i sama. Promatra rupe na gusjenici u koje postavlja nogu i prebacuje svoje tijelo na gusjenicu. Jednu nogu zabacuje kako bi sjedila na sredini gusjenice. Čini se vrlo zadovoljna sama sa sobom i svojim uspjehom. Silazi s gusjenice i penje se još tri puta.

Slika 5.: Penjanje na gusjenicu



Zatim odlazi do ograde. Uzima kamenčiće u ruke i najprije ih samo baca na pod. Uzima ih te ih ponovno baca na pod. Treći puta ih uzima, ali ih ne baca na pod, već ih pokušava progurati i baciti kroz rupice na ogradi na drugu stranu dvorišta. Ovu radnju (igru) ponavlja neko vrijeme, vrlo smireno i polako. Vrlo je koncentrirana i ne dopušta da ju netko od djece omete u tome što ona radi. Ovog puta se isključuje i ne prati što druga djeca oko nje rade ili pričaju.

Slika 6.: Bacanje kamenčića kroz ogradu



Ubrzo je naišla na otpalo, suho lišće koje se nalazilo s kamenčićima. Opipava lišće, trga ga, savija, promatra ga sa svih strana, a potom ga baca. Okreće se prema iskopanoj rupi koja se nalazi kraj nje. Počinje kopati rupu, malo rukom, malo lopaticom.

Slika 7.: Kopanje rupe



Zemlju pokušava baciti što dalje, iskušava pritom razne pokrete. Okreće se i promatra gdje je bacila zemlju i koliko daleko. Uzima ju u ruku, trlja ju među rukama i baca na tlo. Prenosi zemlju u lopatici od A do B točke. Zatim baca i lopaticu u zrak. Odlazi do gusjenice i ponovno se penje na nju. Primijetila sam da se penje na nju dok je prazna, a čim dođu druga djeca (starija), povlači se i odlazi dalje.

Dječak D.P. u vanjskom prostoru uzima dvije lopatice i gura ih gore-dolje po betonu. Pokušava uhvatiti kamenčiće u lopaticu. Vrlo brzo odlučuje okrenuti lopatice naopako te na taj način pokušati uhvatiti kamenčiće lopaticama.

Slika 8.: Hvatanje kamenčića s lopaticom



Nakon ove igre (koja je kratko trajala) prelazi na sljedeću – istraživanje kosine. Hoda najprije uzbrdo po betonu te hoda niz njega dolje. Ponovno se penje, ovog puta brže te se spušta trčeći. Potom uzima kamenčiće u lopaticu, nosi ih na vrh uzvisine te ih ispušta i gleda kako se kotrljaju i padaju. Nakon te igre, odlazi u šetnju po dvorištu. Na kraju puta pronalazi jedan veći kamen. Pogledom traži posudu. Uzima je te u nju stavlja kamen. Počinje hodati prema dvorištu s kamenom u posudi. Zatim počinje trčati i osluškivati. Uzima novu (veću) posudu i premeće u nju kamen. U igri mu se vrlo brzo pridružuje još jedan dječak, koji donosi još nekoliko sličnih kamenja. Svako dijete uzima svoju posudu i zvoni s kamenjem. Odlučuju prebaciti sve kamenje u jednu posudu i ponovno zveckati posudom kako bi čuli zvuk. Dječak me primjećuje i pokazuje mi što rade, a zatim mi pruža posudu da i sama isprobam zveckanje. Neko vrijeme prebacuju kamenje te se igraju s količinom, zvukom i veličinama posuda.

Slika 9.: Prebacivanje kamenčića iz posude u posudu



Sljedeća igra u koju ulazi promatrani dječak je bacanje kamenčića (šljunka) na tobogan. Jako mu je zabavno slušati zvuk koji se proizvodi. Baca nekoliko šaka kamenčića i osluškuje, a potom rukom sve to miče i čisti tobogan. Dakle, eksperimentira s različitom količinom i brzinom bacanja kamenčića. Najprije je kamenčiće bacao na način da je stao bočno kraj tobogana i samo je ispustio kamenčiće iz ruke. Nakon nekoliko minuta, pridružila su mu se još neka djeca u igri te mu jedan dječak pokazuje kako on baca. Ubrzo D.P. uzima kamenčiće, staje na kraj tobogana i baca kamenčiće u vis. Oni se sada kotrljaju niz tobogan prema dolje. Ovo mu se činilo još zanimljivijim i ponavlja to dugo. U međuvremenu je otkrio kako kamenčiće može baciti s višeg položaja. Penje se na početak tobogana i kamenčiće baca s vrha tobogana. Gleda ih i smije se, a potom se spušta niz tobogan pa tu igru nastavlja ponavljati. Na kraju igre uzima posudu i baca ju u tobogan prema gora, a ona pada dolje. Za kraj se poigrao s posudom koju je više puta bacao uzbrdo uz tobogan.

Slika 10.: Bacanje kamenčića na tobogan



9.2.2. Refleksija odgajateljica i istraživačice

Tijekom promatranih aktivnosti, istraživačica je pitala djecu što rade te promatrala rade li promatrane aktivnosti sami ili uz pomoć vršnjaka. Fotografija 1. pokazuje aktivnost otiskivanja stopala dinosaura u plastelin. Tijekom ove aktivnosti djevojčici R.S. postavila sam sljedeća pitanja: Što to radiš? Kakav otisak ostavlja tvoja životinja? Koja je to životinja? Kako se ona glasa? Koje je boje? Kakva su joj leđa, imaju li ona neke bodlje? Ostale fotografirane aktivnosti djevojčice istraživačica je samo promatrala, bez uključivanja (penjanje na gusjenicu, plesanje na pjesmu *Svaki klinac treba dinosaura*, imitativna igra s bebom, istraživačka aktivnost s kamenčićima, istraživanje lišća, kopanje rupe te prenošenje zemlje u lopatici od točke A do točke B.

Kod dječaka D.P. istraživačica se uključila u prvu aktivnost na vanjskom prostoru – igra s lopaticama i kamenčićima. Postavila mu je pitanja: Što radiš? Uspijevaš li umetnuti kamenčiće u lopaticu? Možeš li to učiniti na neki drugi način? Je li ti ovo

teško? Je li ti bilo lakše umetnuti kamenčiće u lopaticu kada si lopaticu okrenuo ovako ili kada si je okrenuo ovako? Dječak D.P. nije bio raspoložen za komunikaciju, ali je pažljivo slušao pitanja i promatrao me, no nije želio odgovoriti na pitanja. Odgajateljice su komentirale ovu situaciju kao vrlo poznatu. Dječak inače vrlo rijetko odgovara na pitanja koja mu se postavljaju. Govori jedino kada on sam to želi ili ima potrebu nešto pitati. U istraživanje kosine istraživačica se nije uključivala ni na koji način osim fizičke potpore djetetu – pružanja ruke kada ju je dijete zatražilo prilikom spuštanja. Aktivnost istraživanja kamenja istraživačica se trudila samo promatrati bez sudjelovanja, no ovoga puta dijete ju je primijetilo u tom promatranju te samoinicijativno pozvalo da mu se pridruži. Istraživačica je bila vrlo zadovoljna i iznenađena. Pokazala mu je iznenađenost i sreću tijekom istraživanja zvuka kamenja: „Vauu, kako ovo dobro zvuči! Što si to stavio unutra? Koliko kamenja unutra ima? Ovaj zvuk mi se jako sviđa!“. Ostale aktivnosti istraživačica je promatrala bez uključivanja (bacanje kamenčića niz i uz tobogan te igra s posudama).

Nakon sudjelujućeg promatranja istraživačica je provela refleksiju s odgajateljicama. Istraživačica je upitala odgajateljice djevojčice R.S. što misle je li djevojčica češće ulazila u aktivnosti u vanjskom ili unutarnjem prostoru te jesu li te aktivnosti češće bile samostalna igra ili igra s vršnjacima. Obje odgajateljice su odgovorile kako se djevojčica najvjerojatnije najčešće igrala sama bez vršnjaka jer su primijetile da često voli samostalne igre. Jedna odgajateljica smatrala je kako se djevojčica češće igrala (imala više aktivnosti) u unutarnjem prostoru, a druga je smatrala da je više aktivnosti bilo u vanjskom prostoru. Odgajateljica s manje godina radnog staža zaključila je kako je djevojčica ulazila u više aktivnosti u unutarnjem prostoru, jer on sadrži puno više različitih poticaja, igračaka i raznovrsnih materijala. Odgajateljica s više godina radnog staža smatrala je da je djevojčica češće ulazila u aktivnosti u vanjskom prostoru, jer tamo ima puno manje poticaja te puno više prirodnih i neoblikovanih materijala. Ona smatra kako takvi materijali pozivaju djecu na igru te je s istim materijalima moguće razviti puno više različitih igara. Također smatra da je vanjski prostor puno poticajniji od unutarnjeg.

Odgajateljice dječaka D.P. nisu bile začuđene brzinom mijenjanja aktivnosti promatranog dječaka. Istaknule su kako su mu pažnja i interes vrlo kratki iako je dječak

izrazito bistar. Vrlo rijetko želi komunicirati, no primijetile su kako uvijek traži pogled odgajateljica. Potrebna mu je konstanta pažnja i potvrda za ono što radi. Odgajateljice nisu imale puno komentara prilikom same refleksije. Izdvojile su jedino da je dječak vrlo bistar i da si uvijek sam zna naći igru, željan je pažnje i stalno istražuje. S njim je potrebno puno raditi, ali zahtjeva i puno individualnog rada.

9.2.3. Refleksivna analiza istraživačice

Metodu sudjelujućeg promatranja istraživačica je koristila prvi put tijekom istraživanja. Bila je prisutna nesigurnost jer nije bila sigurna u kojoj mjeri treba samo promatrati, a kada i u kojoj mjeri se treba i može priključiti u aktivnost promatrane djece. Nije željela promijeniti tijek igre, niti smanjiti interes djeteta za igru i istraživanje. Treba li ju dijete uočiti? Što kada ju uoči? Treba li se tada pokušati uključiti u igru ili samo pohvaliti dijete za ono što radi ili mu se nasmiješiti i ponašati se kao da čini nešto drugo? Na kraju joj se metoda sudjelujućeg promatranja jako sviđjela te ju smatra vrlo interesantnom. Nakon provedenog istraživanja, shvatila je kako ne postoji određena mjera i trenutak u kojem se nužno treba ili ne treba uključiti u igru i istraživanje djece.

9.3. Treća faza akcijskog istraživanja

U trećoj fazi akcijskog istraživanja naglasak je bio na refleksijama. Na posljednjem sastanku sa sve četiri odgajateljice (osobno) provedena je refleksija. Postavljena su im sljedeća pitanja:

- 1) Razlikuju li se rezultati istraživanja od rezultata koje ste očekivali? Koje strategije učenja i istraživanja ste uočili do sada kod promatranog djeteta?
- 2) Je li Vam ovo istraživanje pomoglo bolje uvidjeti načine učenja promatranog djeteta?
- 3) Puštate li dijete da samo istražuje ili ga usmjeravate? Zašto?
- 4) Smatrate li da podjednako radite na svim osjetilima djece u procesu učenja?

- 5) Jeste li primijetili neke smetnje u procesu učenja kod djece? Koje i kada?
- 6) Je li ovo istraživanje potaknulo pokretanje promjena u Vama i Vašem radu? Na koji način?
- 7) Smatrate li da bi se istraživanja sličnog tipa trebala češće provoditi?

9.3.1. Transkript provedenih refleksija s odgajateljicama

- ***Prva odgajateljica – prva mješovita jaslička skupina (do 20 godina staža)***

- 1) **I:** Razlikuju li se rezultati istraživanja od rezultata koje ste očekivali? Koje strategije učenja i istraživanja ste uočili do sada kod promatranog djeteta?

A: Uzimajući u obzir kako dječja igra utječe na cjelokupan razvoj djeteta (socijalno, emocionalno, spoznajno, tjelesno i govorno), rezultati istraživanja se u većem dijelu podudaraju s mojim očekivanjima. Naime, promatrana djevojčica R.S. u navedenim aktivnostima pokazuje uobičajeni visok stupanj uključenosti, ali ujedno i oprez u suradnji sa starijom djecom što nije očekivano obzirom da je vrlo otvorena u interakcijama s djecom i odraslima. Kod promatranog djeteta do sada sam uočila nekoliko različitih strategija učenja i istraživanja kao što su interaktivna igra, metoda opažanja te praktično isprobavanje i ponavljanje (metoda pokušaja i pogrešaka).

- 2) **I:** Je li Vam ovo istraživanje pomoglo bolje uvidjeti načine učenja promatranog djeteta?

A: Smatram da mi je provedeno istraživanje stvorilo jasniji uvid u načine učenja kod promatranog djeteta. Osim podataka o preferiranjima i interesima koje dijete pokazuje dobila sam objektivnu sliku o njenom odnosu s okolinom, na koje načine uspostavlja suradnju te razvija socijalne vještine.

3) **I:** Puštate li dijete da samo istražuje ili ga usmjerujete? Zašto?

A: Tijekom realizacije aktivnosti dajem djetetu mogućnost samostalnog istraživanja jer na taj način ono razvija kreativnost i maštu, jača motoričke sposobnosti, izgrađuje samopouzdanje te stječe samostalnost i neovisnost.

4) **I:** Smatrate li da podjednako radite na svim osjetilima djece u procesu učenja?

A: Da, smatram da u procesu učenja podjednako radi na stimuliranju svih osjetila kod djece. Ponuđeni poticaji kao i oni situacijski efikasno djeluju na uključivanje osjetila u igri.

5) **I:** Jeste li primijetili neke smetnje u procesu učenja kod djece? Koje i kada?

A: Ne, nisam primijetila smetnje u procesu učenja kod djece, ali sam zamijetila na kojim vještinama i sposobnostima je potrebno još poraditi kod promatranog djeteta kako bi njeni budući procesi učenja tekli spontano.

6) **I:** Je li ovo istraživanje potaknulo pokretanje promjena u Vama i Vašem radu? Na koji način?

A: Ovo istraživanje potaknulo je pokretanje promjena u mom radu. Nove spoznaje stvorene provedbom samog istraživanja dovele su do modifikacije vlastitog načina razmišljanja i izmjene pristupa u planiranju i realizaciji aktivnosti.

7) **I:** Smatrate li da bi se istraživanja sličnog tipa trebala češće provoditi?

A: Smatram da bi se istraživanja ovog tipa trebala češće provoditi jer navedenom metodom (akcijskim istraživanjem), odnosno aktivnim procesom proučavanja potpunije shvaćamo mehanizme učenja kod djece, njihove interese i pojedine sposobnosti. U skladu s navedenim dobivamo mogućnost ciljano uvoditi promjene te unaprijediti daljnji rad s djecom.

- *Druga odgajateljica – prva mješovita jaslička skupina (do 5 godina staža)*

1) **I:** Razlikuju li se rezultati istraživanja od rezultata koje ste očekivali? Koje strategije učenja i istraživanja ste uočili do sada kod promatranog djeteta?

B: Razlikuju se jer sam navela da djeca u skupnim aktivnostima brže stječu znanja, ali svako dijete je individua za sebe pa su ovakvi rezultati mogući i nisu iznenađujući. Strategije učenja i istraživanja koje sam uočila su promatranje, učenje po modelu, ali i skriveno učenje (promatrana djevojčica jako puno uči i dok promatra). Također sam primijetila i da uči opipom. Ono što mi se upečatilo u pamćenje je način na koji je ona učila o jabuci za dan jabuka. Njoj je od svega najdraže bilo opipom istraživati jabuku te ju je kotrljala i trljala o obraz.

2) **I:** Je li Vam ovo istraživanje pomoglo bolje uvidjeti načine učenja promatranog djeteta?

B: Pomoglo je zato što sam mislila da se puno češće i više uči kroz skupne aktivnosti, a promatrana djevojčica je sama puno istraživala i učila novih stvari oko sebe. Zanimljivo mi je bilo što se pokazalo na kraju istraživanja da se je ona dosta igrala i spoznavala novih stvari na vanjskom prostoru s prirodnim materijalima.

3) **I:** Puštate li dijete da samo istražuje ili ga usmjerujete? Zašto?

B: Pustim ih, a usmjerim samo ako je to potrebno – da se dodatno udube u temu, da prošire svoje spoznaje o toj temi. Oni vide stvari koje nama nisu tako interesantne, a oni ih tek otkrivaju i baš zato ih treba pustiti da oni sami istražuju, a mi smo tu da im pomognemo bolje razumjeti temu koja ih zanima.

4) **I:** Smatrate li da podjednako radite na svim osjetilima djece u procesu učenja?

B: Trudim se integrirati sva područja u jednakoj mjeri zbog toga što trebamo težiti integraciji, jer je ona najbolja i najplodonosnija u stjecanju znanja kod djece rane dobi.

5) **I:** Jeste li primijetili neke smetnje u procesu učenja kod djece? Koje i kada?

B: Smetnje se javljaju ako to dijete bude ometeno od strane drugog djeteta. Npr. danas je došla R.S. s igračkom klokana i bebom u tobolcu. Na pitanje koja je to životinja, ona je odgovorila magarac. Pritom sa strane druga djevojčica sluša i promatra razgovor, dolazi do nas i uključuje se. Ona iznosi svoju tvrdnju: da je to miš. Promatrana djevojčica tada se povukla i odustala od interesa za tom životinjom. Odlazi i traži novu igru.

6) **I:** Je li ovo istraživanje potaknulo pokretanje promjena u Vama i Vašem radu? Na koji način?

B: Smatram da je, u smislu da trebam više vremena posvetiti promatranju djece i njihovih interesa kako bih mogla uočiti na koje načine oni uče i stječu nova znanja, ali i kako bih se ja mogla referirati na svoj rad i ono što bih ja mogla poboljšati u svome radu.

7) **I:** Smatrate li da bi se istraživanja sličnog tipa trebala češće provoditi?

B: Smatram da da iz razloga kako bismo mogli uvidjeti načine na koje djeca uče te kako bismo vidjeli i uočili razlike u učenju djece. Vraćam se ponovno na to, svako je dijete individua te ovisi samo o njemu hoće li mu biti lakše učiti u grupi ili individualno.

- **Treća odgajateljica – druga mješovita jaslička skupina (do 5 godina staža)**

1) **I:** Razlikuju li se rezultati istraživanja od rezultata koje ste očekivali? Koje strategije učenja i istraživanja ste uočili do sada kod promatranog djeteta?

C: Rezultati istraživanja vrlo su slični onome što se očekivalo. Dječak D.P. najviše vremena provodi u samostalnoj igri te na taj način istražuje vlastitu okolinu. Prisutnost odgajatelja mu odgovara te rado pokazuje aktivnosti kojima je pristupio. Često mijenja aktivnosti, pogotovo u situacijama kada mu se pridruži netko od ostale djece iz skupine. Puno je mirniji i opušteniji u situacijama kada je u samostalnoj igri ili u igri s odgajateljem.

2) **I:** Je li Vam ovo istraživanje pomoglo bolje uvidjeti načine učenja promatranog djeteta?

C: Istraživanje mi je svakako pomoglo bolje uvidjeti načine učenja promatranog djeteta.

2) **I:** Puštate li dijete da samo istražuje ili ga usmjerujete? Zašto?

C: Koristim se s obje metode, puštam dijete da samostalno istražuje obzirom da tako pokazuje vlastite interese, no svakako ga usmjeravam u aktivnosti i istraživanja koja svakodnevno određujemo u skupini.

4) **I:** Smatrate li da podjednako radite na svim osjetilima djece u procesu učenja?

C: Mislim da ne, no svakako na tome trebam poraditi i uključiti sva osjetila u procesu učenja.

5) **I:** Jeste li primijetili neke smetnje u procesu učenja kod djece? Koje i kada?

C: Konkretno ovdje nisam primijetila smetnje u procesu učenja kod djeteta, no smatram da neraspoloženje djeteta, umor te različiti vanjski čimbenici mogu utjecati na sam proces.

6) **I:** Je li ovo istraživanje potaknulo pokretanje promjena u Vama i Vašem radu? Na koji način?

C: Istraživanje je potaknuo pokretanje promjena u mom radu, samom pripremom i istraživanjem aktivnosti uvidjela sam veći napredak kod djeteta i sebe što me je potaknulo na korištenje različitih strategija učenja i istraživanja i kod ostale djece.

7) **I:** Smatrate li da bi se istraživanja sličnog tipa trebala češće provoditi?

C: Istraživanje sličnog tipa trebala bi se češće provoditi iz razloga jer mi kao odgajateljici moramo nadograđivati svoje znanje i raditi na sebi te na taj način osigurati bolji odgojno-obrazovni rad sa djecom.

- **Četvrta odgajateljica – druga mješovita jaslička skupina (do 20 godina staža)**

1) **I:** Razlikuju li se rezultati istraživanja od rezultata koje ste očekivali? Koje strategije učenja i istraživanja ste uočili do sada kod promatranog djeteta?

D: Ne razlikuju se, jer je normalno da u ovoj dobi više uče individualno. Stupaju u skupne aktivnosti gotovo pa samo kada se svađaju oko nečega, npr. igračke.

2) **I:** Je li Vam ovo istraživanje pomoglo bolje uvidjeti načine učenja promatranog djeteta?

D: Obzirom na moje godine staža, smatram kako sam već dosta iskusna i brzo uočim to, no naravno da je ovo istraživanje donijelo jednu vrstu svježine i refleksije mog rada. Djeca uče pomoću svih osjetila, a kako je svako individua za sebe, svako će imati neki dominantniji način učenja koji njemu najbolje odgovara, a netko će kombinirati njih nekoliko.

3) **I:** Puštate li dijete da samo istražuje ili ga usmjerujete? Zašto?

D: Samostalne aktivnosti su odličan način istraživanja u kojima im ja samo ponudim materijale i poticaje. Sami istražuju i tako se interes dalje razvija. Tu se vide njegovi interesi i načini učenja. Kad je interes jako velik, tada tu nastaju i projekti.

4) **I:** Smatrate li da podjednako radite na svim osjetilima djece u procesu učenja?

D: Rekla bih da da jer sve podjednako približavam djeci kroz oformljene centre SDB-a. Smatram da je tu bitna integracija svih razvojnih područja.

5) **I:** Jeste li primijetili neke smetnje u procesu učenja kod djece? Koje i kada?

D: Prva smetanja koja mi je pala na pamet je struktura moje odgojno-obrazovne skupine gdje su samo tri djevojčice, a sve ostalo su dječaci jakog temperamenta s učestalim nepoželjnim ponašanjem. Druga smetnja koju bih istaknula je spajanje skupina, odnosno sama organizacija rada. Mislim da je ovakav predškolski odgoj neodrživ. Zanima me kako će predškolski sustav i organizacija rada funkcionirati uz ovoliki manjak odgajatelja i drugog stručnog osoblja. Treća smetnja bio bi ekranizam. U 90% slučajeva dijete te kao odgajatelja neće ni čuti ako ne želi. Sve se podređuje njima, a oni nama počinju određivati i naređivati sve više. Četvrta smetnja je pedagoški standard. Jednostavno se ne može u maloj sobi kvalitetno raditi i posvetiti tolikom

broju djece. Peta smetnja bio bi treći odgajatelj – potreban nam je, a nemamo ga. Ako ga se i dobije, on pokriva bolovanja drugih kolegica i uopće nije s nama.

6) **I:** Je li ovo istraživanje potaknulo pokretanje promjena u Vama i Vašem radu? Na koji način?

D: Potaknulo me na promišljanje o vlastitom radu, potaknulo me na refleksije i promišljanja o našoj praksi općenito.

7) **I:** Smatrate li da bi se istraživanja sličnog tipa trebala češće provoditi?

D: Da, poput refleksije je i navodi na preispitivanje o vlastitom radu.

9.3.2. Rasprava

Rezultati istraživanja se u većini ne razlikuju od očekivanih rezultata odgajateljica. U sljedećem pitanju odgajateljice su se složile kako im je ovo istraživanje dalo jasniji uvid u načine učenja promatranog djeteta. Većina odgajateljica složila se kako djeci najčešće daju da sama istražuju, a usmjeruju ih samo ako je to potrebno. Sve su se odgajateljice složile kako se trude i kako smatraju da podjednako rade na svim osjetilima djece u procesu učenja. Ovo istraživanje potaknulo je pokretanje različitih promjena u odgajateljicama i njihovom radu (u modifikaciji vlastitog načina razmišljanja i izmjene pristupa u planiranju i provedbi aktivnosti) te su se složile da bi se ovakva istraživanja trebala češće provoditi u svrhu unapređivanja njihova znanja. Jedino pitanje na koje su odgajateljice dale različite odgovore je pitanje koje upravo i nudi različite odgovore. Sve su odgajateljice navele različite smetnje u procesu učenja kod djece: struktura odgojno-obrazovne skupine, organizacija rada, ekranizam, pedagoški standard, neraspoloženje, umor, različiti vanjski čimbenici, ometanje od strane druge djece te odgajateljica koja je iznijela da nije primijetila nikakve smetnje u procesu učenja djece rane dobi.

9.3.3. Refleksija istraživačice

Prostorno materijalno okruženje istraživačica je uvidjela kao poticajno u prvoj promatranjnoj jasličkoj skupini. Druga jaslička skupina nije imala niti jedan izrađeni poticaj koji je vidljivo pokazivao temu kojom se ova odgojno-obrazovna skupina bavi te koji dječji interesi trenutno u ovoj odgojno-obrazovnoj skupini prevladavaju i javljaju se. Zajedno s odgajateljicama iz druge jasličke skupine, nakon provedenog razgovora o prostorno materijalnom okruženju, složile su se s istraživačicom da su potrebne promjene te da će se potruditi više uložiti truda u kreiranje poticaja. Istraživačica je razgovarala sa sve četiri odgajateljice te je uvidjela kako odgajateljice nisu dovoljno motivirane za nadgradnju dokumentacije koju trenutno vode. Sve četiri odgajateljice imaju istu dokumentaciju, koja se sastoji od dječjih likovnih radova, fotografija i videozapisa koji se šalju jednom mjesečno roditeljima djece. Razlog manjka motiviranosti, otkrile su, krije se u uvjetima i organizaciji rada. Kada se navedeno promjeni, biti će spremne i na druge promjene u odgojno-obrazovnoj skupini.

10. EVALUACIJA

Provedbom evaluacije odgajateljice su se izjasnile kako je akcijsko istraživanje imalo pozitivan učinak na njihov odgojno-obrazovni rad, potaknulo ih na promišljanja i refleksije o vlastitom radu te ih dodatno usmjerilo u planiranju i realizaciji planiranih aktivnosti. Evaluacija je provedena pomoću metode intervjua u trajanju od trideset minuta na radnom mjestu odgajateljica (vrtić). Odgajateljicama su najprije bili pročitani rezultati samog istraživanja u kojima su mogli primijetiti različite strategije učenja i istraživanja promatrane djece, broj i učestalost promjena aktivnosti tijekom promatranja, učestalost komuniciranja s drugom djecom, individualne te skupne aktivnosti, načine promišljanja djece i slično. Nakon pročitanih rezultata istraživanja odgajateljicama su postavljana pitanja na koja su one potom odgovarale. Na kraju samog intervjua odgajateljice su istaknule sudjelovanje u ovom istraživanju kao jedno pozitivno iskustvo koje bi voljele ponoviti. Starije odgajateljice istaknule su kako im

je upravo ovo istraživanje donijelo jednu svježinu u njihov rad i način reflektiranja vlastitog rada. Nakon više godina rada, smatraju da je i potrebno proći jedno ovakvo istraživanje kako bi ponovno uvidjele svoja znanja te na kojim područjima trebaju dodatno poraditi i educirati se. Jedna odgajateljica istaknula je ovo iskustvo kao pozitivno za dodatnu motivaciju i nove načine bilježenja te promatranja djece i njihovih interesa.

11. ZAKLJUČAK

Razne strategije mogu se koristiti za identificiranje djetetova trenutnog interesa, tj. sadržaja kojima se želi baviti. Što je dijete jasličke dobi starije i ima više životnog iskustva, njegovi su načini učenja bogatiji i kreativniji. Bilo je mnogo učinkovitih načina za integraciju djetetovog trenutnog interesa (sadržaja) u odgojno-obrazovni rad. Raspravljalo se o izazovima i implikacijama. U istraživanju je korištena metoda sudjelujućeg promatranja te su provedeni intervjui s četiri odgajateljice iz dvije različite jasličke odgojno-obrazovne skupine. Akcijsko istraživanje sastoji se od četiri koraka sačinjenih u spiralu. Planiranje se sastoji od pretraživanja stručne literature, razvoja teme, pripreme materijala i evaluacije. U akciji istraživači poduzimaju akciju na terenu, aktivno sudjelujući u aktivnostima. Promatranje se sastoji od dokumentiranja promjena nakon poduzete akcije, pomoću fotografiranja, snimanja, transkriptata razgovara i/ili intervjua. Refleksija je retrospektivni proces koji daje uvid u radnje i omogućuje njezinu pobližu zajedničku analizu. Provedeno istraživanje

odvijalo se u unutarnjem i vanjskom prostoru vrtića u kojem je promatrano dvoje djece u dobi od 2,4 godine. Rezultati istraživanja pokazali su kako oba djeteta preferiraju individualnu igru te da uz pomoć nekoliko različitih strategija učenja i istraživanja stječu nova znanja. Promatrana djeca kratko se zadržavaju u aktivnostima zbog svoje dobi i kratkog interesa, ali i koncentracije. Provedeno istraživanje na odgajateljice je ostavilo pozitivan učinak te ih potaknulo na dublja promišljanja i preispitivanja o vlastitom radu u odgojno-obrazovnoj praksi.

12. LITERATURA:

1. Arar, Lj.; Kolić Vehovec, S.; Milotić, B. (2009). Kako lakše učiti fiziku. Zagreb: Školska knjiga.
2. Barth, B. M. (2004). Razumjeti što djeca razumiju: struktura znanja i njegovo oblikovanje, problemi prijenosa znanja. Zagreb: Profil Akademija.
3. Batistič-Zorec, M. (2003). Razvojna psihologija i odgojna praksa u vrtićima. U: Paragvaj, Ujčić (ur.) Postignuća u praksi i teoriji predškolskog odgoja. Opatija.
4. Bredekamp, S., Rosegrant, T. (1992). Reaching Potentials: Transforming Early Childhood Curriculum and Assessment. New York: National Association for the Education (1-2).
5. Duran, M. (1995). Dijete i igra. Jastrebarsko: Naklada Slap.

6. Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (ed.) (1998). *The Hundred Languages of Children* (second edition). Greenwich, Connecticut: Ablex Publishing Corporation.
7. Gardner, H. (2005). *Disciplinirani um*. Zagreb: Educa.
8. Gopnik, A.; Meltzoff, A. N.; Kuhl, P. K. (2003). *Znanstvenik u kolijevci*. Zagreb: Educa.
9. Gopnik, A. (2011). *Beba filozof – što nam djeca govore o istini, ljubavi i smislu života*. Zagreb: Algoritam.
10. Gotlin, B. (2008). Dokumentiranje projekta dječjim izjavama. *Dijete, vrtić, obitelj*, 14 (53), 24-25. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/173395>
11. Ivić, I. (1983). *Igrovne aktivnosti dece u različitim kulturama: univerzalni aspekti i kulturne specifičnosti. Predškolsko dijete*.
12. Jensen, E. (2005). *Poučavanje s mozgom na umu*. Educa d.o.o.
13. Malaguzzi, L. (1998). *History, Ideas and Basic Philosophy – An interview with Lella Gandini*. U: Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. (ur.); *The Emilia Approach. Advanced Reflections*. London: Ablex Pub. 49 – 97.
14. Malašić, A. (2015). **DIJETE, ODGOJITELJ, ARHITEKT – PARTNERSKO SUKONSTRUIRANJE PROSTORNO-MATERIJALNOGA OKRUŽENJA DJEČJEGA VRTIĆA**. *Život i škola*, LXI (1), 123-132. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/152316>
15. Martensson F. (2010). *Igra na otvorenome u središtu zdravstvene kampanje*. U: 'Igra na otvorenome', *Djeca u Europi: Zajednička publikacija mreže europskih časopisa*. Godina II, broj 4. Zagreb: Pučko otvoreno učilište 'Korak po korak', str. 11-12.
16. Matejić, Z. (1978). *Merila za razlikovanje igre*. Psihologija.
17. Miljak, A. (2002). *Vrtić – dječja kuća – Kako učiniti da vrtići budu u skladu s dječjom prirodom?* U: Miljak, A.; Vujičić, L. (ur.), *Vrtić u skladu s dječjom prirodom: „Dječja kuća“*. Rovinj: DV Neven.
18. Miljak, A. (2005). *Su-konstrukcija kurikuluma i teorije (ranog odgoja) obrazovanja*. *Pedagoški istraživanja*, 2 (2), Zagreb (235.-250. str.)
19. Miljak, A. (2015). *Razvojni kurikulum ranog odgoja. Model Izvor II*. Zagreb: Mali profesor.

20. Mlinarević, V. (2004). VRTI ĆNO OKRUŽENJE USMJERENO NA DIJETE. *Život i škola*, 11(1), 112 – 119.
21. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Pretraživanje informacija na Internetu. 9.7.2023. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_01_5_95.html
22. Novaković, S., Tomljenović, Z. i Rončević, A. (2016). Monitoring and Documenting Preschool Children's Fine Art Creation. *Croatian Journal of Education*, 18 (Sp.Ed.2), 187-198. <https://doi.org/10.15516/cje.v18i0.2123>
23. Pavlović Breneselović, D. (2010). Dobrobit djeteta u programu naspram programa za dobrobit. *Nastava i vaspitanje*, br. 2, str. 251-264.
24. Petrović-Sočo, B. (2007). Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup. Zagreb: Mali profesor.
25. Petrović-Sočo, B. (2009). Mijenjanje konteksta i odgojne prakse dječjih vrtića – akcijsko istraživanje s elementima etnografskog pristupa. Zagreb: Mali profesor.
26. Petrović-Sočo, B. (2011). Nova paradigma shvaćanja konteksta ustanova ranoga odgoja. U: Maleš, D. (ur.) *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: FF, Zavod za pedagogiju.
27. Požgaj, Ž. (2015). Suživot unutarnjeg i vanjskog prostora. *Dijete, vrtić, obitelj*, 20 (77/78), 41-45. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/169972>
28. Rinaldi, C. (1998), Projected Curriculum Constructed Through Documentation – Progettazione: An Interview with Lella Gandini. In: Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (eds.), *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, 113 – 126.
29. Rinaldi, C. (2006.): *In Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. New York: Routledge.
30. Selimović, H., Karić, E. (2011). UĀENJE DJECE PREDŠKOLSKE DOBI. *MetodiĀki obzori*, 6(2011)1 (11), 145-160. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/71223>

31. Slunjski, E. (2006). Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči. Zagreb: Mali profesor; Čakovec: Visoka učiteljska škola u Čakovcu.
32. Slunjski, E. i suradnici (2015). *Izvan okvira, kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma*. Zagreb: Element.
33. Šagud, M. (2006). Odgajatelj kao reflektivni praktičar. Petrinja: Visoka učiteljska škola Petrinja.
34. Taloš Lopar, M. i Martić, K. (2015). Dokumentiranje odgojnoobrazovnog procesa. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21 (79), 14-15. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/172719>
35. Tatalović Vorkapić, S. (2013). Razvojna psihologinja Rani i predškolski odgoj i obrazovanje.
36. Tomljanović, J. (2012). Djeca rane dobi u igri na otvorenom. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18 (68), 12-15. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/123999>
37. Valjan Vukić, V. (2012). PROSTORNO OKRUŽENJE KAO POTICAJ ZA RAZVOJ I UČENJE DJECE PREDŠKOLSKE DOBI. *Magistra Iadertina*, 7 (1), 123-132. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/99897>
38. Vasta, R.; Haith, M. M.; Miller, S. A. (1998). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Slap.
39. Vasta, R.; Haith, M. M.; Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija - moderna znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
40. Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor.
41. Vujičić, L. (2012). Kultura participacije: i (u) istraživanje (istraživanju) odgojno – obrazovne prakse. U: Ljubetić, M.; Mendeš, B. (ur.), *Prema kulturi (samo) vrednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja – izazov za promjene*. Split: Nomen Nostrum Mundić d.o.o. 166 – 180.
42. Vujičić, L. i suradnici (2016). *Razvoj znanstvene pismenosti u ustanovama ranog odgoja*. Rijeka: UFRI i Centar za istraživanje djetinjstva.
43. Vujičić, L., Holz, O., Duh, M., i Michielsen, M. (2017). *Contributions to the Development of the Contemporary Paradigm of the Institutional Childhood: An Educational Perspective*. Wien: LIT Verlag.

44. Vujičić, L. (2017). Razvoj znanstvene pismenosti u ustanovama ranog odgoja. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
45. Vujičić, L. (2021.): „*Učenje u ranom djetinjstvu: učiniti učenje vidljivim*“.
U: Pejić Papak, P., Zuljan, D., (ur.), Poticajno okruženje za učenje i poučavanje: razvoj kompetencija studenata. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski Fakultet.
46. Willis, M.; Kinde Hodson, V. (2004). Otkrijte stil učenja vašeg djeteta.
Lekernik: Ostvarenje d.o.o.