

Organizacija prostora za istraživačko spoznajne aktivnosti u dječjem vrtiću

Kovačević, Antonela

Undergraduate thesis / Završni rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:075774>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-23**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Antonela Kovačević

**Organizacija prostora za istraživačko
spoznajne aktivnosti u dječjem vrtiću**

ZAVRŠNI RAD

Rijeka, 2021.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U
RIJECI

Preddiplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i
obrazovanje

**Organizacija prostora za istraživačko spoznajne
aktivnosti u dječjem vrtiću**

ZAVRŠNI RAD

Predmet: Istraživačko – spoznajni integrirani kurikulum II

Mentorica: doc. dr. sc. Danijela Blanuša Trošelj

Studentica: Antonela Kovačević

Matični broj: 0299012805

U Rijeci, rujan, 2021.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

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



Antonela Kovačević

ZAHVALA

Zahvaljujem mentorici doc. dr. sc. Danijeli Blanuši Trošelj na pruženoj pomoći pri odabiru teme i podršci tijekom izrade završnog rada. Hvala Vam na svim dobronamjernim savjetima, riječima potpore, razumijevanju, ohrabivanju, strpljenju i uloženom vremenu.

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

SAŽETAK

Dječji vrtić predstavlja prvo mjesto učenja djece o iskustvenim spoznajama koje će djeca kasnije dodatno nadograđivati. Djetinjstvo je proces stalne socijalne izgradnje u kojem djeca i odrasli zajednički sudjeluju te se interpretira u odnosu s određenim prostorom, vremenom i kulturom. Ono se mijenja s obzirom na različite uvjete i kulturu u kojima se događa. Istraživanja su donijela novi pogled na dijete i njegovo djetinjstvo te se odmaknula od tradicionalnog pogleda na dijete. Tako je uspostavljena nova paradigma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Od njih se traži aktivno i samoregulirano učenje. Kroz takvo učenje dijete će najbolje steći potrebna znanja i razviti sve potrebne vještine. Dijete taj proces samostalno započinje, provodi i kontrolira. Prostor trebaju činiti materijali poticajni za razmišljanje i logičko zaključivanje. Materijala i sredstava treba uvijek biti dovoljno, trebaju biti stalno dostupni te odgovarati različitim interesima i potrebama djece. Prostor mora dijete poučiti kako se odnositi prema drugima, kako donositi odluke, eksperimentirati i istraživati. Što je odgojitelj točnije opazio interese djece i bio precizniji u vođenju dokumentacije, to će lakše pripremiti okolinu u kojoj će se djeca osjećati prihvaćeno te u kojem će pronaći pribor koji odgovara njihovom razvojnom nivou, koji će biti zahtjevniji i pomoći im u prelasku u sljedeću zonu razvoja. Materijal koji je ponuđen za igru treba zainteresirati dijete, buditi u njemu znatiželju, želju za učenjem i istraživanjem. Zadaća odgojitelja jest pripremiti djeci aktivnosti i materijale koje potiču cjelovito i integrirano učenje, ali na jedan prirodan i holistički način.

Ključne riječi: *istraživanje, dokumentacija, materijali, prostor, odgojitelj*

SUMMARY

Kindergarten is the first place for children to learn about experiential knowledge, which children will later further upgrade. Childhood is a process of constant social construction in which children and adults participate together and is interpreted in relation to a certain space, time and culture. It changes according to the different conditions and culture in which it takes place. Research has brought a new view of the child and his childhood and moved away from the traditional view of the child. Thus, a new paradigm of early and preschool education was established. They are required to be active and self-regulated learning. Through such learning, the child will best acquire the necessary knowledge and develop all the necessary skills. The child independently initiates, implements and controls this process. Space should be made up of stimulating materials for thinking and logical reasoning. Materials and resources should always be sufficient, should be constantly available and meet the different interests and needs of children. The space must teach the child how to relate to others, how to make decisions, experiment and explore. The more accurately the educator observes the children's interest and is more precise in keeping records, the easier it will be to prepare an environment in which children will feel accepted and in which they will find accessories that suit their developmental level, will be more demanding and help them move to the next zone of development. The material offered for the game should interest the child, arouse his curiosity, desire to learn and explore. The task of educators is to prepare for children activities and materials that encourage holistic and integrated learning, but in a natural and holistic way.

Key words: *research, documentation, materials, space, educator*

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. SUVREMENI POLOŽAJ DJETETA I ULOGA DJETETA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA	3
3. ISTRAŽIVAČKO UČENJE KAO SREDSTVO I CILJ ODGOJA I OBRAZOVANJA	7
4. VAŽNOST PROSTORA ZA AKTIVNOSTI RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA.....	11
4.1. Istraživačko spoznajne aktivnosti	11
4.2. Važnost pripreme prostora za organiziranje istraživačko spoznajnih aktivnosti	11
4.3. Prostorno okruženje za istraživačko spoznajne aktivnosti.....	14
4.4. Prostor kao treći odgojitelj	16
5. MATERIJALI ZA ISTRAŽIVAČKO SPOZNAJNE AKTIVNOSTI	21
6. ULOGA ODGOJITELJA U SUKONSTRUIRANJU PROSTORA ZA ISTRAŽIVAČKO SPOZNAJNE AKTIVNOSTI	27
7. ZAKLJUČAK.....	32
8. LITERATURA	33

1. UVOD

U početku rada dotičemo se suvremenog položaja djeteta i uloge djeteta ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a zatim ističemo istraživačko učenje kao sredstvo i cilj odgoja i obrazovanja. U ovom završnom radu nastojalo se prikazati i ukazati na važnost organiziranja i kreiranja prostora prilikom istraživačkih aktivnosti. Na kraju radu ističe se važnost materijala za istraživačko spoznajne aktivnosti i važnost uloge odgojitelja u sukonstruiranju prostora za istraživačko spoznajne aktivnosti.

Komunikacija koja se ostvaruje između okruženja i djeteta nadilazi usko shvaćanje samog pojma i shvaćanja komunikacije. Navodi se kako je kvalitetno prostorno-materijalno okruženje jedno od temeljnih izvora učenja djece rane i predškolske dobi. Unapređivanjem prostorno-materijalnog okruženja odgojne skupine svakom se djetetu osigurava primjerena podrška u procesu stvaranja znanja. Djetinjstvo je proces stalne socijalne izgradnje u kojem djeca neprestano istražuju, stvaraju vlastite ideje i teorije. Iz tog razloga je bitno težiti razumijevanju okoline u kojoj dijete odrasta te okoline koja ga oblikuje, osigurati mu kvalitetno i poticajno okruženje koje će mu pomoći razvijati sve njegove kompetencije.

Razlog odabira teme završnog rada jest osvješćivanje važnosti uloge prostora, odnosno okruženja u procesu istraživanja i stvaranja znanja. Isticanje važnosti uloge odgojitelja u procesu pripreme prostora u istraživačko spoznajnim aktivnostima te osvješćivanje važnosti vlastite prakse i rada. Predmet ovog rada je istraživanje organizacije prostora za istraživačko spoznajne aktivnosti unutar dječjeg vrtića.

Cilj ovoga rada jest približiti i podsjetiti na sve aspekte prostornog okruženja te našeg utjecaja na nj, istaknuti kako okruženje utječe na istraživanje djece te na njihov razvoj. Ovim radom želi se skrenuti pozornost svim praktičarima na stalnu evaluaciju svoga rada te da se uvijek sjetimo gledati dječjim očima na

svijet oko nas kojega upoznajemo kroz otkrivanja, traganja, istraživanja i eksperimentiranja.

2. SUVREMENI POLOŽAJ DJETETA I ULOGA DJETETA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Život unutar vrtića, zajednice koja je izrazito živa i kompleksna, ne može se razumjeti bez poznavanja i povezanosti sa svim dijelovima koji čine jednu upotpunjenu cjelinu. Svaki vrtić predstavlja ustanovu, živu, promjenjivu, s učestalim akcijama, rastom, napretkom, istraživanjem i razvojem u kojem djeca djeluju i sudjeluju svojim verbalnim i neverbalnim vještinama, ali i međusobnim interakcijama u prostoru i vremenu. Djetinjstvo je proces stalne socijalne izgradnje u kojem djeca i odrasli zajednički sudjeluju. No, dijete je socijalni subjekt koji aktivno sudjeluje i u velikoj mjeri gradi i određuje svoj život i razvoj. Djetinjstvo je proces koji se interpretira u odnosu s određenim prostorom, vremenom i kulturom, te se mijenja s obzirom na različite uvjete i kulturu u kojima se događa (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014). U posljednjih se četrdeset godina javlja sve veći interes za spoznavanjem potreba djeteta te stjecanjem spoznaja o njegovom djetinjstvu. Do tih promjena došlo je zbog težnje za razumijevanjem okoline u kojoj dijete odrasta te okoline koja ga oblikuje. Znanstvenici su željeli utvrditi i razumjeti dijete kroz susrete s okruženjem koje predstavlja temelj djetinjstva. Istraživanja su donijela novi pogled na dijete i njegovo djetinjstvo te se odmaknula od tradicionalnog pogleda na dijete. Tako je uspostavljena nova paradigma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Vujičić, 2016). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) temelji se na tvrdnjama suvremene paradigme, a neke od njih ističu kako je dijete osobnost već od rođenja te da ga trebamo poštovati i ozbiljno shvaćati; dijete je konstruktor vlastitog razvoja i života te on u velikoj mjeri određuje svoj vlastiti život i razvoj; na djetinjstvo se gleda kao na životno razdoblje sa svim vrijednostima i kulturom koje i odrasli izgrađuju, itd.

Suvremeno shvaćanje djeteta i njegova djetinjstva polazišna je točka kreiranja kvalitetnog odgojno – obrazovnog procesa, ali i njegova unapređenja u institucijskom kontekstu. Na dijete gledamo kao na jedno *cjelovito biće*, potrebnog odgoja i obrazovanja te poštivanja njegovih individualnih različitosti i mogućnosti, kao na *subjekta vlastitog razvoja, odgoja i obrazovanja* koje aktivno na nj utječe svojom organizacijom, mišljenjem i planiranjem, *aktivnog i kompetentnog bića* raznovrsnih ideja i mogućnosti, *društvenog bića* koje od rođenja ulazi u interakciju s okolinom, te osobom s *vlastitom kulturom, potrebama i pravima* gdje prihvaćamo njegove individualne potrebe i prava, određena su to navedena u *Priručniku za samovrednovanje ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, 2012.

Dijete je biće s mnogim potencijalima i vrlinama kojemu je potrebno osigurati cjeloviti i potpuni razvoj. Značaj se u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje pridaje socijalnim interakcijama u skupini, prostorno – materijalnom okruženju, stilovima učenja svakog pojedinog djeteta unutar skupine, vremenskom kontekstu i individualnim potrebama, interesima i mogućnostima djece, a ne prenošenju određenih sadržaja učenja. Suvremeni teorijski pristupi, te srodne mu znanosti (pedagogija, sociologija, psihologija, antropologija, etnografija i dr), tumače djetinjstvo kao društveni konstrukt. Djetinjstvo je društveni konstrukt koji je u različitim zemljama različito shvaćen (Woodhead, 2012). Različita shvaćanja pojma djetinjstva, (Corsaro, 2005; Prout, 2005; Fass, 2006) nalaze se u ekonomskoj i kulturnoj globalizaciji, rastućoj nejednakosti, promjenama u modernim obiteljima i različitim demografskim trendovima. Stoga zbog raznolikosti shvaćanja pojma djetinjstva možemo govoriti o pedagoškoj rekonstrukciji djetinjstva, koja nije jedinstven fenomen, već složena pojava različitih odnosa i utjecaja. Woodhead (2012) definira djetinjstvo kao sociokulturni fenomen, tj. društvenu strukturu koja komunicira s drugim strukturama, vrijednostima i ideologijama društva. Dijete se aktivnim sudjelovanjem u određenim aktivnostima (vježbanjem) prilagođava određenim strukturama i aktivno ih mijenja i nadograđuje. Stajalište koje je zajedničko mnogim teoretičarima prepoznaje se u fokusiranju na dijete koje u interakciji s

određenom okolinom osvještava te ostvaruje svoj potencijal. Znanje koje postoji uključuje rezultate iz djetetovih interakcija s prirodnim svijetom u određenom sociokulturnom kontekstu, uz dinamično posredovanje njegovih prethodnih znanja (Bruner, 2000). Za suvremenu sliku djeteta presudno je da tijekom prvih godina svog života dijete stječe primjerena i poželjna znanja i modele iz svoje okoline i da sociokulturni procesi razumijevanja određuju načine i obrasce kako dijete komunicira sa svojom okolinom. Sociologija djetinjstva i nova paradigma djetinjstva naglašavaju promjene u shvaćanju djetinjstva; dijete nije predmet ili osoba koja pasivno prima njegu i zaštitu odraslih (Corsaro, 2005), već socijalno i kulturno biće (Penn, 2008) koja aktivno pridonosi njegovom osobnom razvoju. Drugim riječima, možemo govoriti o djetetu kao biću socijalnih odnosa ili djetetu u socijalnim odnosima (Jurčević Lozančić, 2018), ili djeci u globaliziranom društvu, kulturi i svijetu (Fass, 2006). Babić (2014) razmatra teorijska promišljanja i nalaze empirijskog istraživanja stvarnosti djetinjstva u globaliziranom svijetu, stavljajući ih u kontekst promjene kroz koje danas prolazi suvremeno djetinjstvo. Moderno djetinjstvo danas je istraživačko polje za brojne autore kojima su dio pitanja dječjeg razvoja i obrazovanja njihove znanstvene orijentacije.

Babić (2014) govori o primjeni metodoloških postupaka temeljenih na postupcima mjerenja i standardizacije djetinjstva. Umjesto mjerenja i standardizacije, pristupi u modernoj metodologiji istraživačke paradigme stavili su naglasak na istraživanje gdje su željeli djecu staviti u položaj socijalnih aktera koji su subjekti, a ne objekti istraživanja. Promijenjen je smjer istraživanja, s istraživanja na djeci, na istraživanja s djecom. Istraživanje i suvremeni teorijski okviri u području djetinjstva upućuju na pristupe koji se bave proučavanjem prakse u svakodnevnom životu djeteta i istražuju dječje stavove, odnose i aktivnosti unutar kojih se grade rane godine djeteta. Fokus je na istraživanju s djecom u kojem su djeca subjekti istraživanja, tj. društveni akteri koji imaju svoj glas, perspektive i interese. Marković (2008) govori o kontinuiranoj potrebi za preispitivanjem i problematiziranjem refleksije istraživanja i njihova značenja kao alat koji će pomoći bolje razumjeti i poboljšati djetinjstvo. Dahlberg, Moss i

Pence (2003) namjerno govore o institucionalnom razvoju ranog obrazovanja u kontekstu promijenjenih uvjeta u obitelji, koji su, između ostalog, uvjetovali proces institucionalizacije djetinjstva. Djeca dolaze u rano obrazovanje sve ranije i ranije, što opravdava sve veću potrebu za njihovim promatranjem i praćenjem kvalitete obrazovnog procesa. Dakle, naglašena je slika kompetentnog djeteta koje je željno suočiti se sa svijetom. To je dijete koje želi rasti, učiti, znati i stvarati njegovo znanje. Dijete je biće sa stotinu jezika, bogato potencijalima i prirodnim strategijama za učenje i istraživanje (Jurčević Lozančić, 2018). Učenje je suradnička i komunikativna aktivnost u kojoj dijete oblikuje svoje znanje, daje smisao svijetu zajedno s drugom djecom i odraslima. To su najraniji aktivni i otkrivajući oblici učenja kod djece na njihovo neovisno istraživanje, otkrivanje i rješavanje različitih problemskih situacija, kao i suradnja djeteta s drugom djecom i odraslima. Polazna točka za gotovo sve modele osiguranja i praćenja kvalitete je dobrobit djeteta. Obrazovanje i razvoj djeteta neodvojivi su od socijalnog konteksta u kojem se odvijaju, jer je učenje, kao i način na koji dijete uči, značajan dio kulturnog konteksta određenog društva ili zajednice. Odgojitelj svojim radom i odabirom sadržaja učenja nastoji osigurati dobrobit djeteta, njegujući pritom njegove interese, potencijale i potrebe.

3. ISTRAŽIVAČKO UČENJE KAO SREDSTVO I CILJ ODGOJA I OBRAZOVANJA

„U hrvatskom sustavu odgoja i obrazovanja istraživačko učenje nije sustavno implementirano u obrazovnu praksu“ (Ristić Dedić, 2013:4). Ono obuhvaća povremene demonstracijske pokuse potrebne za razvoj djece ili „po želji“ djece, bez neke istaknute aktivne uloge u tom procesu konstruiranja vlastitog znanja. U takvim situacijama javljaju se prilike za korištenje istraživačkih vještina, ali i razvoja kognitivnih procesa. U odgojno – obrazovnom kontekstu u kojem se ne daje djeci prigodna mogućnost iskustva pogodnih za razvoj kognitivnih i metakognitivnih vještina koje su nužne za istraživačko učenje dijete će imati više pasivnu nego aktivnu ulogu u konstruiranju vlastitog znanja. Psihološka istraživanja razvijenosti znanstvenog razmišljanja kod djece i adolescenata pokazala su da su kontinuirana sudjelovanja u istraživačkim sposobnostima ključna za razvoj upravo tih, istraživačkih i metakognitivnih vještina. Samo uvježbavanje tih vještina, nije optimalna metoda za učenje djece rane i predškolske dobi, već ih je potrebno izravno jačati utjecajem i radom na istraživačkim aktivnostima. Znanstveno razmišljanje u početku je bilo smatrano rješavanjem znanstvenih problema te usmjerenim procesom prikupljanja i pronalaženja podataka kojemu je cilj bilo stjecanje znanja, kao hipoteza ili teorija. Ono se odnosi na mentalne procese koji su aktivni prilikom provođenja znanstvenih aktivnosti. Znanstveno razmišljanje uključuje više različitih kognitivnih vještina, kao što su eksperimentiranje, vrednovanje rezultata, stvaranje zaključaka i obrazloženja, s namjerom boljeg razumijevanja i konceptualne promjene (Fergus, Zimmerman, 2005). Temelji znanstvenog razmišljanja su procesi i produkti (konceptualno razumijevanje), a međusobno su povezani i ovise jedan o drugome. U današnje vrijeme često se naglašava proces praćenja koordinacije dječjih teorija i nalaza te ispitivanje veza procesa i produkata znanstvenog razmišljanja.

Osim praćenja koordinacija i ispitivanja veza procesa sve je veći interes za pristupom gdje se samu djecu uvodi u istraživačke aktivnosti te oni sami

practiciraju istraživanje. Na taj način djeca sama konstruiraju, proširuju i obnavljaju svoje već stečeno znanje o predmetu istraživanja. Isto tako, na taj način djeca jačaju znanstvene spoznaje i vlastito razumijevanje procesa te mijenjaju repertoar znanja i vještina kao što su samostalno učenje, komunikativne vještine te grupni rad.

Istraživanje u vidu sredstva čini pristup koji pomaže u jačanju dječjeg shvaćanja sadržaja znanosti, stjecanju znanja i razumijevanja, dok istraživanje kao cilj sadrži istraživanja znanstvenih sadržaja provedena od strane djece ponajviše kako bi djeca stekla i razvijala istraživačke vještine. Danas prevladava stajalište koje smatra osnovnim ciljem prirodnoznanstvenog obrazovanja te stjecanja znanja i razumijevanja djelovanje znanosti, saznanja o postupcima i procesima kojima se dolazi do znanja te o njihovim ograničenjima. U svim je prirodnim predmetima zastupljeno istraživanje kao obrazovni cilj. U predmetima gdje ono nije zastupljeno, razlog za smanjenu implementaciju navodi se slaba opremljenost odgojno – obrazovnih ustanova te organizacijski aspekti (Ristić Dedić, 2013).

U prošlosti su se kod znanstvenog razmišljanja razlikovala dva pristupa. Prvi je bio usmjeren na *produkte* znanstvenog razmišljanja (ispitivanje teorija djece i razvoj konceptualnog razumijevanja), a drugi na *procese* znanstvenog razmišljanja (vještine potrebne za istraživačka pitanja i hipoteze, eksperimentiranje, donošenje zaključaka...). Od devedesetih godina razvija se pristup koji pod znanstvenim razmišljanjem podrazumijeva „složeni proces koji zahtijeva koordinaciju različitih kognitivnih i metakognitivnih procesa, te uključuje međudjelovanje konceptualnog razumijevanja i znanja specifičnog za određeno područje i nespecifičnih, od područja neovisnih, istraživačkih vještina“ (Ristić Dedić, 2013:5). U tim se istraživanjima pokušala saznati povezanost između konceptualnog znanja i strategija (hipoteze, eksperimenti, zaključci). Istraživanja koja ih objedinjuju predstavljaju integrativni pristup istraživanjima znanstvenog razmišljanja. Istraživanja se okreću ka otkrivanju i mijenjanju teorija djece o kategorijalno kauzalnim odnosima između nekoliko varijabli.

Najčešće se upotrebljavaju simulacijski ili stvarni zadaci samoupravljanog ili djelomično vođenog istraživačkog učenja. Djeca u njima vrlo aktivno sudjeluju kroz sve faze istraživačkog procesa. Istraživački proces čini određivanje istraživačkih pitanja, postavljanje hipoteze, provođenje eksperimenta te vrednovanje nalaza, donošenja zaključaka i ponovno razmatranje početnih teorija i hipoteza koje smo donijeli. U zadacima istraživačkog učenja, djeca sama upravljaju procesom učenja. Od njih se traži aktivno i samoregulirano učenje. Kroz takvo učenje dijete će najbolje steći potrebna znanja i razviti sve potrebne vještine. Dijete taj proces samostalno započinje, provodi i kontrolira.

Također, istraživanja su kod djece predadolescentske i adolescentske dobi pokazala nedovoljno razvijene vještine potrebne za provedbu eksperimenata, ali i u situacijama kada je riječ o donošenju zaključaka između dvije varijable. Razlog nedovoljne razvijenosti tih potrebnih vještina krije se upravo u nepotpunom dosezanju razvojne faze formalnih operacija potrebnih za funkcije metakognitivne kontrole i regulacije, kao i za rad na zadacima istraživačkog učenja. Kako bi rad na zadacima istraživačkog učenja bio dobro obavljen, pristup radu mora biti aktivan, sustavan i refleksivan, kako u eksperimentiranju, tako i u donošenju zaključaka. Prilikom tog rada zahtijeva se usmjerenost pažnje, trud, samoregulacija i ustrajnost. Istraživanja su dokazala kako djeca u radu na istraživačkim zadacima doživljavaju probleme u svim fazama istraživačkog procesa. U fazi postavljanja cilja aktivnosti i postavljanju istraživačkih pitanja, djeca najčešće ne uzimaju istraživanje kao cilj aktivnosti te ne razumiju kako za istraživačka pitanja mogu postaviti nešto što je kroz eksperimentiranje osigurano podacima koji se mogu analizirati ili interpretirati na način da se njihove početno postavljene teorije potvrde ili opovrgnu. Češće postavljaju uobičajene ili očekivane hipoteze, dok rjeđe hipoteze neočekivanih ili neobičnih rezultata. Djeca pribjegavaju očekivanim i uobičajenim hipotezama pri njihovu određivanju, najčešće iz razloga što nisu dovoljno otvoreni, nedovoljna je razvijenost kritičkog razmišljanja i kreativnosti. Vrlo je važno raditi na razvoju istog od najranije dobi kako bi ono doseglo jednu određenu širinu i slobodu u razmišljanju, stvaranju, provjeravanju i eksperimentiranju.

Potrebno je što više poticati djecu na samostalno stvaranje pretpostavki, stvaranje hipoteza, samostalnog provođenja eksperimenta, donošenja zaključaka itd. Od velike je važnosti to neposredno iskustvo koje pri provođenju eksperimenta djeca doživljavaju i stvaraju. Ono je temelj stvaranja dugoročnog pamćenja, a temeljenog na dokazima. Suvremeni odgojitelj trebao bi biti podrška u ovome procesu, sudjelujući neizravno te pružajući potporu postavljanjem poticajnih pitanja koja će moći djecu usmjeriti i dovesti ka jednoj većoj razini kritičkog razmišljanja i donošenja zaključaka. Kako bismo djecu učinili boljim istraživačima, a većim znanstvenicima, potrebno je da odgojitelji jednako kao što usmjeravaju djecu, usmjere i roditelje djece. Roditelji bi mogli u svom, djetetovom prirodnom okruženju, stvoriti potpuno drugačije uvjete za istraživanje i provođenje eksperimenata gdje će, zajedno s roditeljima istraživati i stvarati vlastite teorije i pretpostavke. U tome procesu pruža im se i jedna nova uloga, uloga poučavatelja, odnosno učitelja. Djeca bi mogla usmjeravati roditelje u istraživačkom procesu te promatrati cijeli taj proces „drugim pogledom“. U praksi je u zadnjih nekoliko desetaka godina sve više vidljivo kako roditelji ne potiču dječju kreativnost i kritičko razmišljanje u dovoljnoj mjeri, te uz sve navedeno pružaju im se gotova didaktička sredstva ne ostavljajući im prostora za kreiranje i stvaranje nečega novog, traganjem za nekim novim putevima. Smatram kako danas sve više postaje nužno pružati djeci prilike za samoostvarivanjem i vlastitim kreiranjem sredstava za igru i istraživanje dok im se pružaju prirodni materijali, a ne više u tolikoj količini gotova izrađena didaktička sredstva.

4. VAŽNOST PROSTORA ZA AKTIVNOSTI RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

4.1. Istraživačko spoznajne aktivnosti

Odgojitelj 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. U prošlosti se djeci rijetko dopuštala sloboda izbora aktivnosti ili trajanja same aktivnosti. Tradicionalnim planiranjem odgojitelj je djeci sadržaje učenja određivao na temelju planiranih ciljeva koje su mogle, ali nisu ni morale zanimati djecu. U projektnom planiranju (koje danas zagovaramo te ono i prevladava), sadržaj ili tema se određuje u dogovoru odgojitelja i djece te se interes djece navodi kao najvažniji kriterij odabira teme. Djeca znanja stječu traganjem za odgovorima koji ih zanimaju i pobuđuju u njima interes za daljnja istraživanja. U suvremenom pristupu praksi djecu se smatra ravnopravnim članovima vrtića te se njihovo mišljenje i razmišljanje uvažava i poštuje. U takvom pedagoškom procesu odgojitelj dobiva jednu drugačiju ulogu nego što ju je imao kao prenositelj znanja tijekom poučavanja točno propisanih sadržaja i tema (Hajdin, 2010). Igra je najbolji način dječjeg izražavanja i stvaranja. U igri dijete izražava svoje želje, mogućnosti, potencijale, sposobnosti, interese i radoznalost.

4.2. Važnost pripreme prostora za organiziranje istraživačko spoznajnih aktivnosti

Autori (Edwards i sur., 1998; Slunjski, 2006) usmjeravaju pažnju na organizaciju prostora u kojem djeca žive i uče te ističu kako treba biti oblikovana na način da potiče djecu i omogućava im aktivno konstruiranje znanja, tj učenje činjenjem. Prostor koji je bogato i poticajno opremljen raznovrsnim materijalima, raspoređenim unutar različitih “centara aktivnosti, koji omogućavaju različite vrste aktivnosti i iskustva” (Bredenkamp i Rosegrant, 1992:79). Organizacija, kao i kvaliteta institucije i njezinih dijelova uvelike

utječe na interakciju njezinih suradnika i djece, na aktivnosti koje se provode te evaluiranje tih istih aktivnosti. Organizacija centra u kojemu će se provoditi određena aktivnost utječe na planiranje samog procesa učenja i istraživanja djece. Najvažniji segment kvalitetnog rada koji će potaknuti dugoročni interes djece upravo ovisi i o tome u kakav dio sobe dnevnog boravka ćemo staviti taj centar. Mnoga istraživanja su pokazala 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. Uređena je na način da ispunjava trenutne djetetove potrebe i radi na razvoju njegove ličnosti. Ono omogućuje djetetu da pamti, nadograđuje i usavršava već stečena znanja za daljnji razvoj. Pribor se postavlja na način da vodi dijete od lakših ka težim zadacima, od konkretnog materijala prema apstraktnijem, od lakše razine prema zahtjevnijoj (Zmajlović, 2016). Vrlo je važno promatrati i pratiti dječji interes te prema njemu kreirati prostor i aktivnosti. Tada raspirujemo želju za znanjem i traganjem, nudimo novi put na kojemu dijete može otkrivati nove stvari i dolaziti do novih spoznaja. Polazišna točka u konstruiranju okoline i organizacije prostora treba biti dijete koje će kao aktivan sudionik i sukonstruktor znanja usmjeriti nas odgojitelje, naša znanja i sposobnosti, kako bismo zajedno implementirali zanimanja i interese u akciju i istraživanje. Duljina i količina interesa djeteta ovisit će i o njegovom poznavanju prostorno – materijalne okoline. Različita istraživanja koja provodi ili o njima istražuje i čita, odgojitelju omogućuju bolja razumijevanja, ali i postupno mijenjanje vlastite prakse čime gradi i osnažuje svoj put refleksivnog praktičara (Šagud, 2006). Za kvalitetan odgoj i obrazovanje koje dječji vrtić kao ustanova nudi, vrlo značajnu ulogu ima poticajno, bogato i kvalitetno okruženje. Didaktički materijali i sredstva moraju biti primjereni dobi djeteta te ih poticati na istraživanje, igru, otkrivanje i rješavanje problema, eksperimentiranje, konstruiranje znanja i razumijevanja. Kroz različite centre aktivnosti djeci se omogućava slobodan izbor aktivnosti, ali olakšava i međusobna suradnja i interakcija. Svaki centar treba imati materijale predviđene za određeno područje koje će jasno i direktno djetetu upućivati za što služi, koja mu je svrha i što s njime može raditi. Dijete treba točno znati i razumjeti njegovu svrhu te zašto se ono nalazi u tome centru.

Ukoliko predmet nema jasnu svrhu, stvara se veća potreba za odgojiteljem koji će trebati usmjeriti dijete u njegovoj aktivnosti. No, onoga trenutka kada vidimo da se svi ponuđeni materijali koriste u igri djece te da oni jasno razumiju njihovu svrhu, znati ćemo da je taj centar uspješno organiziran te da on ima ulogu poticajnog okruženja koje potiče djecu na cjeloviti rast i razvoj te razumijevanje svoje okoline i građenje kvalitetnih interakcija. Prostor trebaju činiti materijali poticajni 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. Prostor bi trebao poticati na međusobnu komunikaciju i interakciju te omogućiti slobodno kretanje po sobi dnevnog boravka s ciljem razvijanja socijalnih kompetencija. Suradnja djece mlađe dobne skupine potiče razvoj prosocijalnog ponašanja, međusobnog uvažavanja, 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.

Prostor koji nas okružuje utječe izravno na naše osjećaje, naša razmišljanja i ponašanja, kvalitetu interakcija te na način našega života. Prostor mora svojom organizacijom poticati djecu na učenje i maštu. 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. Kada uređujemo prostor moramo paziti da ono omogući djetetu da se može opustiti i doživjeti jednu vrstu obiteljske atmosfere te da u njemu prostor budi 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. Integracija različitih područja (glazbe, likovnosti, kineziologije) omogućuje djeci istraživanje sadržaja kojim su međusobno povezani. Kod djece treba poticati izgradnju prirodnog i istraživačkog duha koji se nalazi u njihovoj okolini koja im omogućuje neposredno stvaranje spoznaja te promatranje prirodnih pojava, biljke, životinje

te njihov način života. Djeca trebaju upoznati prirodu, okolinu u kojoj žive, kako se prema njoj ponašati i kako se prema njoj odnositi (Slunjski, 2008).

4.3. Prostorno okruženje za istraživačko spoznajne aktivnosti

Suvremene spoznaje znanstvenih disciplina imaju značajan utjecaj na mijenjanje odnosa i pogleda na dijete i djetinjstvo. U najranijim godinama djetetova života postavljaju se temelji za njegov cjelovit razvoj (socijalni, emocionalni, kognitivni i tjelesni) gdje se ističe važnost potrebe stvaranja povoljnih uvjeta za cjeloviti dječji razvoj. Taj razvoj trebao bi se odvijati i biti u skladu s njegovim potrebama, mogućnostima i interesima. „Interakcija različitih aspekata okruženja utječe na kvalitetu života njegovih sudionika (djece i odraslih), što se reflektira na ozračje i pridonosi razvijanju kulture odgojno-obrazovne ustanove“ (Valjan Vukić, 2012:123). Vujičić (2008) govori o različitom shvaćanju i određivanju pojmova strukture i kulture. Navodi kako se pojam strukture ustanove dovodi u odnos s prostorom, materijalnom opremljenošću, aktivnostima kojima se djeca bave, ali i vremenskim određivanjem aktivnosti. Pod kulturom navode se vrijednosti, stavovi, norme i očekivanja učitelja. Odgojno – obrazovnu ustanovu tvore dva tipa strukture: fizički i organizacijski te socijalni (Valjan Vukić, 2012).

Organizacija prostora, vremena i aktivnosti svojom strukturom čini odgojno – obrazovni proces rada složenim, dok struktura taj proces rada čini dinamičnim. Za odgojitelje s već stečenim praktičnim iskustvom područje prostornog okruženja predmet je kontinuiranog i trajnog promišljanja vlastite prakse u traganju za novim dimenzijama kvalitete života u skupini i ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U nastojanjima za prepoznavanjem dječjih potreba i njihovih razvojnih mogućnosti, usmjeravanjem pažnje da se osigura što veća kvaliteta života u ustanovi, uvođenjem suvremenih spoznaja o djetetu i ulozi odgojitelja, elementi su koji čine promjenu organizacije prostora, vremena i aktivnosti te koji vode ka boljoj kvaliteti življenja. Kako djeca borave više sati tijekom dana u odgojnoj skupini, okruženje u kojem borave ima određen utjecaj i djelovanje na njih. Prostorno okruženje čini sve unutar i oko ustanove dječjeg vrtića: podovi, zidovi, oblik i veličina sobe dnevnog boravka, namještaj koji se

nalazi u njemu, igračke, sva oprema i materijali, igralište i travnata površina kao vanjski dio ustanove, sve to čini elemente koji izravno utječu na razvoj djeteta (Sindik, 2008). Važno je usmjeriti pažnju i promisliti na koji će se način urediti hodnici ustanove dječjeg vrtića, svlačionice, stepenice, hoće li se omogućiti u prostoru između skupina i spajanje tj miješanje odgojno – obrazovnih skupina, zatvaraju li se vrata sobe dnevnog boravka i terase (ukoliko imaju izlaz na nju) ili se djeci omogućuje slobodno kretanje i cirkuliranje, kako se organiziraju sadržaji te na koji način raspoložemo vremenom (jesmo li fleksibilni). Pokazalo se da prostor u kojem dijete boravi i odrasta, igra se i uči, treba oblikovati po mjeri djeteta. Posebnu pozornost pridaje se i interakciji među djecom, interakciji s odgojiteljem, drugim odraslim osobama te socijalnoj naravi učenja, odgoja i obrazovanja djeteta. Razlika između obiteljskog okruženja i predškolske ustanove jest određeno djelovanje koje ustanova ima na dijete i njegov razvoj. Dijete spremno odgovara na akcije odgojitelja, ali i interpretira i odgovara na akcije same odgojne skupine u kojoj se nalazi i čiji je član. Oblikovanjem i kreiranjem prostora, do izražaja dolazi mogućnost dječje organizacije, kreativnost, različiti načini i oblici izražavanja, njihove ideje i oblici suradnje. Prilikom kreiranja prostora, važno je kreirati istraživačko spoznajni centar koji neće zahtijevati odgojiteljevu stalnu prisutnost i pomoć, nego koji će djecu poticati na samostalnost i autonomiju. Da će prostor kada ga djeca vide dati jasnu poruku i „upute“ na koji način se „poslužiti“ danim materijalima i sredstvima. Također je bitno osigurati dovoljno materijala različitih veličina, oblika, tekstura, ali i namjena.

Prostor treba biti estetski osmišljen tj kreiran, pokazivati dječje uratke, radove i fotografije kako bi dijete moglo promatrati sebe, svoj razvoj i napredak u različitim situacijama učenja te prostor koji je čist i uredan (bez materijala i poticaja koji su izgubili svoju svrhu i interes kod djece). Prilikom kreiranja prostora treba se voditi idejom obiteljskog okruženja te da im taj prostor treba pružiti sigurnost i toplinu poput obiteljskog doma. Centri aktivnosti trebali bi kod djece poticati razvoj autonomije, samostalnosti, poticati međusobnu suradnju i interakciju, pružiti slobodu kretanja i izmjenu aktivnosti. Poželjno je

da prostor djetetu omogući i bilježenje uočenih pojava, ideja, misli, rješenja, pitanja, osobito u istraživačko spoznajnom centru aktivnosti. Vrlo korisno je ostaviti i neki materijal (papir/ hamer) na kojemu će djeca moći, na sebi razumljiv način, (s obzirom da ne znaju sva djeca pisati) pisane znakove kako su i što radili u tome centru, a koji će im kasnije pomoći u prisjećanju i refleksiji same aktivnosti.

4.4. Prostor kao treći odgojitelj

Prostor kao treći odgojitelj i odgojno-obrazovni proces neprestano se mijenja i raste sa svim članovima koji sudjeluju u njemu te koji u njemu žive i borave. Prostor kao takav ima odlučujuću ulogu u određivanju kvalitete učenja. Prostor kao treći odgojitelj inspiriran je idejom Lorisa Malaguzzia, predstavnika Reggio pedagogije. Ona svakom pedagoškom praktičaru daje slobodu za kreiranje i stvaranje vlastitog smjera istraživanja i ostvarivanja punog kreativnog potencijala kojeg nosimo u sebi. Na određeni način omogućuje nam uzdići se iznad racionalne razine te se okrenuti ka duhovnoj. Reggio pristup prilagođava se specifičnim uvjetima svakog pojedinog vrtića. Arhitektura prostora, vanjsko okruženje vrtića, djelatnici vrtića s različitim osobinama ličnosti, temperamentima, karakterima, intrinzičnom motivacijom (ono što djecu navodi na aktivnost, određuje njezin smjer, intenzitet i trajanje), stručnim kompetencijama, senzibilitetom, različiti odgojni stilovi, različite razine znanja, vještina i navika, poštivanje različitih životnih vrijednosti, roditelji koji imaju različita očekivanja; samo su neke od varijabli. Glavni kriterij vrednovanja kvalitete rada je zadovoljstvo djece. Učionice, laboratoriji, hodnici, građevinski materijal, kontekst u kojem se nalazi, boje zidova, kvaliteta rasvjete, namještaja, nastavnih materijala, sve to stvara okruženje u kojem dijete živi, uči, doživljava te ulazi u odnos s drugima. Lik odgojitelja snažan je u svom rastu koji izravnim i neizravnim djelovanjem može stvoriti ugodan, pristupačan i funkcionalan prostor za učenje. Koncept okoliša/ prostora ima mnogo različitih definicija, a jedan od faktora je učenje u vrtiću. Prema mišljenju nekoliko znanstvenika, utjecaj koji je izvršen iz okoline na tjelesni i psihički razvoj djeteta u vrtiću vrlo

je visok (Miljak, 2009; Mlinarević, 2004). Svaki element koji čini ovo okruženje utječe na ponašanje i postupke koje dijete proizvodi i to mu dopušta uspostaviti smislene odnose, zahvaljujući kojima je u stanju očitovati vlastite osobnosti i komunicirati vlastitim bićem. Miljak (1996; 2009) navodi da vrtićko okruženje čine svi fizički i društveni aspekti koji utječu na rast i učenje djeteta. Fizički aspekti uključuju unutarnji prostor i prostor izvan vrtića koji su dostupna sredstva poučavanja. Dakle, ono uključuje atrij, hodnike, materijalni oblik zgrade, kontekst u kojem se nalazi postavljena širina dnevnog boravka, zidovi, podovi, namještaj, igračke, nastavni materijal, raspoloživa oprema, teretana, igralište, vrt i drugi vanjski prostori, dok društveno okruženje čine svi ljudski potencijali koji se eksternaliziraju u odnosima i uzajamnim vezama između strana uključenih u obrazovni projekt. Fizičko okruženje je široko, fleksibilno i puno podražaja, djetetu nudi više mogućnosti za stjecanjem novih znanja, uvježbavanje stečenih znanja i vještina, izražavanje vlastite kreativnosti, pretpostavki, eksperimentiranje, crtanje, donošenje zaključaka, tj. poboljšanja vlastitih sposobnosti i vještina. Istodobno pogoduje razvoju osobnog identiteta djeteta i njegovu osjećaju pripadnosti (mjestu i društvenoj skupini). Bogatstvo materijala također je potrebno za zadovoljenje interesa i različitih sposobnosti djece koje im omogućuju izbor između aktivnosti koje okruženje nudi. U posljednja dva stoljeća vrtićko okruženje doživjelo je brojne promjene, o čemu je bila riječ u mnogim istraživanjima, eksperimentima i sukobima mišljenja filozofa, psihologa, pedagoga i arhitekata. Prema Močinić i Moscardi (2016) moguće ih je podijeliti u tri kategorije:

1. Zgrade projektirane na temelju razvojnog programa i širenju školskog sustava koji osigurava usklađenost s pedagoškim standardima u kojem je okruženje strukturirano prema potrebama odraslih osoba.
2. Konstrukcije koje slijede pedagoške crte u kojima dolazi prostor prilagođen potrebama djece. Ovome načinu izgradnje i kreiranja prostora doprinijeli su neki od najpoznatijih pedagoga poput Friedricha Fröbela, Marie Montessori, Rudolfa Steinera i Loris Malaguzzia, osnivača Reggio pedagogije.

3. Zgrade koje su projektirali arhitekti i pustili ih da prevladaju iskustva iz djetinjstva u njihovom razmišljanju. Vrtić l'Avery Coonley je izgrađen u Chicagu na temelju Fröbelove teorije darova.

Projektiranje prostora vrtića proces je koji zahtijeva veliku kreativnost, ne samo pedagošku i arhitektonsku, već i društvenu, kulturnu i političku. S pedagoškog gledišta, vrtić mora ponuditi okruženje koje pogoduje učenju u skladu s novim pedagoškim teorijama. Danas je tradicionalna nastavna metoda koja se temelji na prijenosu znanja zastarjela. Umjesto toga, učenje se gleda kao aktivan i konstruktivan proces u kojem svako dijete ima aktivnu ulogu. Posljedično, obrazovna ustanova ne živi kao mjesto reprodukcije i prijenosa znanja, već kao prostor kreativnosti. Stoga je važno organizirati okoliš temeljen na potrebama djece, bogat materijalima i prijedlozima za stvaranje konkretnih iskustava, za provedbu razvojnog procesa u obliku stvaranja, osjećanja, razmišljanja, djelovanja, izražavanja, komuniciranja. Dakle, prostor što pogoduje razvoju kognitivnih, praktičnih i kreativnih vještina. Takvi prostori trebaju više ličiti na laboratorije, ateljee, prostorije opremljene materijalima, alatima, opremom koja omogućuje prilagodbe, transformacije, konstrukcije, istraživanja, igre i učenje jer djeca ne usvajaju znanje pasivno, već ga sama izgrađuju. Tradicionalna „učionica“ (soba dnevnog boravka) odražava kruti odnos između odgojitelja i djece te strukturiranje prostora prema potrebama odraslih. Ono se treba prilagoditi potrebama djece projektiranjem predškolskih ustanova pomoću novih pedagoških parametara, ali i arhitektonskih, društvenih i obrazovnih. Moramo krenuti od znanja o razvoju djetinjstva, jer ideje o djetinjstvu uvelike utječu na način na koji se poruke i prostor tumače te prenose korisnicima. Prema Ljubetić (2009), obrazovni stručnjaci analiziraju kvalitetu funkcioniranja vrtića prema dva kriterija: na temelju obrazovnog procesa i strukture vrtića. Za definiranje obrazovnog procesa uzima se u obzir interakcija među subjektima, didaktičke aktivnosti, tj korišteni materijali i alati, mogućnosti učenja, čuvanje zdravlja i sigurnosti djece. Za strukturu vrtića uzima se u obzir broj djece u odnosu na veličinu prostora, omjer broja djece i odraslih, kao i stupanj obrazovanja i stručno osposobljavanje odgojitelja i stručnog osoblja. U osiguravanju okoliša

pogodnog za rast i razvoj djece te razvijanju njihovih brojnih potencijala, odgojitelj ima odlučujuću ulogu i zadaću u organiziranju prostora koji je djeci dostupan. Pedagog Mlinarević (2004) smatra da bi se odgojitelj u strukturiranju ovog 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 odgojitelju 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).

Svaka se prilika u dizajniranju životnog prostora mora iskoristiti, a koja nudi vezu između arhitekture, pedagogije i drugih disciplina kako bi stvorila bolje, potpunije i prikladnije prostore za različite aktivnosti. Stvaranje predškolskih ustanova s inovativnim metodama dovodi do prostora sposobnih za upijanje novih ideja i prilagodbe promjenama teorija učenja (Močinić, i Moscarda, 2016). Proteklih godina izgrađene su mnoge predškolske ustanove bez odgovarajućih obrazovnih parametara za isticanje kreativnosti djece. Uglavnom se smatralo potrebnim izgraditi čvrste i sigurne strukture bez pridavanja pozornosti prostorima prikladnim za izražavanje, istraživanje, eksperimentiranje i dječjoj igri. Djeci, međutim, ne trebaju prostori da bi im pružili samo fizičku zaštitu i osjećaj sigurnosti, već i mjesto prikladno za vježbanje kognitivnih, emocionalnih i društvenih aspekata. Prostor mora dijete poučiti kako se odnositi prema

drugima, kako donositi odluke, eksperimentirati i istraživati. Osim toga, mora poticati razmišljanje, upoznavanje, uspostavljanje odnosa povjerenja u sebe i u druge, razmišljajući o vlastitim postupcima. Okruženje za učenje mora biti ugodno, učiniti da se dijete osjeća opušteno, omogućiti razmjenu ideja, ponuditi sigurnost, sreću, zabavu i emocije. Važna je također i estetska dimenzija koja postaje pedagoška kvaliteta vrtićkog okruženja (Močinić, i Moscarda, 2016).

5. MATERIJALI ZA ISTRAŽIVAČKO SPOZNAJNE AKTIVNOSTI

Potrebno je pravovremeno mijenjati i rotirati određene materijale kako bi se pobudio interes djece te kako bismo izazvali njihovu pažnju i daljnji interes. Dodavanje novih materijala kod djece će izazvati stvaranje novih istraživačkih potencijala, nove metode učenja i savladavanja prepreka, potaknuti ih u logičkom razmišljanju, te u konačnici voditi ka razvijanju novih vještina i sposobnosti. Što je odgojitelj točnije opazio interes djece i bio precizniji u vođenju dokumentacije, to će lakše pripremiti okolinu u kojoj će se djeca osjećati prihvaćeno te u kojem će pronaći pribor koji odgovara njihovom razvojnom nivou, koji će biti zahtjevniji i pomoći im u prelasku u sljedeću zonu razvoja (Philipps, 2003). Dijete se nalazi u središtu odgojno-obrazovnog procesa gdje izražava potrebu za raznovrsnim materijalima, bogatim i poticajnim okruženjem koje će mu pomoći u procesu aktivnog učenja i istraživanja te samostalnog organiziranja aktivnosti. Materijal koji je ponuđen za igru treba zainteresirati dijete, buditi u njemu znatiželju, želju za učenjem i istraživanjem, kako samostalno tako i suradnički u igri s drugom djecom. Materijal bi trebao biti fleksibilan i omogućavati djetetu slobodu tj da njegova aktivnost teče kako je ono zamislilo, a odgojitelj treba pritom promatrati djetetov proces učenja te bilježiti njegov napredak, interakcije, uspjehe, interese i sl (Slunjski, Šagud, i Branša-Žganec, 2006). Na tom putu dijete će samostalnim istraživanjem graditi i steći vlastito samopouzdanje, samopoštovanje, vlastito iskustvo, odgovornost, kritičko razmišljanje i logičko zaključivanje. Svako dijete uči na sebi svojstven način, način koji mu je lakši i koji mu omogućava put ka bržem učenju i razvoju, a odgojitelj je osoba koja im na tom putu daje slobodu te ih potiče na brže i lakše učenje (Slunjski, 2016).

Prostor odgojne skupine trebao bi obilovati materijalima koji će pozivati djecu na igru i manipulaciju njima. Pri odabiru materijala treba voditi računa o kvaliteti materijala (smislenost, edukativnu i razvojnu funkciju) te dostupnosti materijala. Materijali unutar centara aktivnosti trebaju biti takvi da pružaju

stimulativno jačanje različitih kompetencija djeteta tj da pokrivaju i rade na što većem broju razvojnih aspekata djetetova razvoja. Materijal bi trebao biti didaktički oblikovan (vrlo poželjno je i da je recikliran), pedagoški neoblikovan materijal, a sve s ciljem podupiranja razvojnih aspekata djetetova razvoja (Budisavljević, 2015).

Kada govorimo o igri te dječjoj radoznalosti, dotaknuti ćemo se i elementa istraživačkih aktivnosti koje kod djece pobuđuju interes. Ti elementi su voda, zvuk, svjetlost, priroda i boje.

1. Voda - Autorica Došen Dobud (2016) ističe kako je voda izvrstan izvor dječje igre. U svojoj knjizi, autorica vrlo detaljno opisuje razne aktivnosti s vodom. Navodi nam različite oblike njezine pojavnosti, prozirnim svjetlucanjem, odrazom boja, svojom živošću. Djeca vodu shvaćaju ugodno i neugodno, ovisno u kojim oblicima se nalazi (kiša, tuča, mraz, snijeg, led), te ovisno o njima može izazvati i različite emocije kod djece. Dijete može kontrolirati mlaz vode tj hoće li baratati s njom u obliku kapljica, malog ili velikog mlaza. Umakanjem u posudu s vodom osjetit će kad je hladna, mlaka, topla ili vruća tako da se iz nje širi toplina. Voda omogućuje brojna fizikalna iskustva djeci. Djeca uče i vrijednosti vode kao što su čišćenje, taženje žeđi, dodavanje biljkama, ali i prehrani. Voda utječe na dječji razvoj te ih smiruje.
2. Zvuk - Djeca ga u svom okruženju istražuju pomoću različitih karakteristika (jačina, boja, tempo). Odgojitelji za ove aktivnosti vrlo često koriste otpadne materijale tj recikliraju ih te pomoću njih izrađuju različite glazbene instrumente. Svaki instrument proizvodit će drugačiji zvuk. Zvukovi mogu biti šuštanje, zveckanje raznih nijansa, intenziteta i tempa. Djeca stvaraju svoje prve instrumente te glazbu stvaraju prema uputama odgojitelja (brzo, polako, tiho, glasno...). Odabranim se predmetima može proizvesti šuštanje, piskanje, cviljenje, čegrtanje, fijukanje, zvonjenje - različitog intenziteta i tempa. Ove aktivnosti pridonose obogaćivanju dječjeg rječnika.
3. Svjetlost - Dječji vrtić predstavlja prvo mjesto učenja djece o iskustvenim spoznajama djece koja će djeca kasnije dodatno nadograđivati. Vrlo je važno

cijeniti dječji prijedlog te ga uzimati u obzir. Vrlo aktualne te poticajne aktivnosti sa svjetlosti su kazalište sjena, izrade lutaka, stvaranje ugođaja, igre svjetlima, igre sa svjetlom i prstima i stvaranje duge.

4. Priroda - Djeca elementima iz prirode manipuliraju, istražuju, oblikuju ih i prerađuju. To mogu biti tvrdi i meki plodovi. Dijete tada razvija finu motoriku šake i pincetni hvat, logičko – matematičko zaključivanje te stvaranje predodžbe svijeta koji ga okružuje. Vrlo česte igre su igre uloga u kojima djeca mogu razvijati mnoge vještine i sposobnosti (prodavač, kuhar, slastičar, konobar...). Dijete u igri uči brojeve, odnose, količine i prostorne odnose. Izvrstan primjer aktivnosti je postupak sadnje i sijaanja. Djeca istražuju i uče kako zemlja sadrži potrebne hranjive tvari za biljke i njihov rast, te da su uz hranu potrebna svjetlost i toplina (može se usporediti sadnjom i ostavljanjem posude na mračnom mjestu). Prateći rast i razvoj djeca ih mogu mjeriti i uspoređivati te uspoređivati vrijeme koje je potrebno za rast između jednih i drugih.
5. Boje – sredstva i materijali izražavanja putem kojih djeca istražuju su drvene boje, flomasteri, grafitne olovke, voštane bojice, krede, tuš, vodene boje, tempere i dr. Jedan od elemenata istraživanja boja su upravo različite vrste boja. U drugoj skupini nalaze se sredstva isprobavanja učinka uporabe i nanošenja boja, a u trećoj su materijali na koje se nanose boje. Stoga dijete prilikom istraživanja boja upoznaje, selekcionira i upotrebljava boju. Dijete će isprobavati boju na prirodnim, ali i na proizvedenim materijalima kako bi uslijedio odabir i primjena prema zamislima djeteta. Također će nastojati pronaći najpogodnije sredstvo (sredstva) za pojedine vrste boja koje će nanositi na određenu vrstu podloge. Svako dijete pronaći će sebi najpogodniju tehniku i boju za rukovanje tj upotrebu i korištenje. Nakon doživljenog/ proživljenog inspirativnog trenutka neka pokuša prenijeti to određenom tehnikom i bojom te neka se pokuša izraziti. Sve to, odnosi se na akcije istraživanja boja i materijala. Akcije istraživanja mogu nastati s prvotnom nakanom oblikovanja, ali može se naići i na teškoće na tom putu te na neke nove pokušaje i zatim samo oblikovanje. U predškolskome odgoju djeci se nudi već sve gotovo, pripremljeno, bez užitka istraživanja i traženja odgovarajućih materijala i površina, kao i tehnika, kojima će se služiti za njih. Na taj način djecu se udaljava od upoznavanja osobina različitih

struktura stvari i materijala (drvo, koža, plastika, papir, staklo, najlon, metal, tijesto, glina i sl) u dodiru s bojom. Takav pristup odgojitelja može se protumačiti na način da žele izbjeći kod djece lutanje i traženje te ih zbog toga odmah uvode u nanošenja boja. S jedne strane to se smatra dobrim pristupom jer se „ne gubi vrijeme“ te se daje više vremena dječjem stvaralaštvu, spontanosti i originalnosti. Ako se djecu ne bi odmah uvelo u samu tehniku i način rada s određenim materijalima, cijela aktivnost kreativnog izražavanja i stvaranja morala bi nužno dulje trajati te „oduzeti“ dio vremena za neki drugi dio aktivnosti toga dana. No, ako se djeci omogući manipuliranje i istraživanje na različite načine sa svim ponuđenim materijalima i tehnikama, moglo bi se otkriti mnogo o svakom djetetu, o načinu njegova razmišljanja, ali i kreativnosti svakog djeteta. Na primjer, teži li dijete jednostavnijem rješenju? Zaustavlja li se na jednom rješenju kada ga pronade ili teži pronaći još neki put do toga rješenja? Hoće li ići više puta provjeriti svoju tezu kako bi se uvjerilo da će svaki puta doći do istog rješenja? Hoće li taj proces negdje bilježiti i na koji način? Je li voljno istraživati? Uključuje li u taj proces istraživanja još neko dijete iz skupine, ili možda odabire i samog odgojitelja? Prema kojim kriterijima ono bira pomoćnika tj partnera u tom procesu istraživanja? Za sredstva pomoću kojih djeca mogu nanositi boju ponuditi im se može vrlo širok spektar stvari i hrane, primjerice, razrezane polovice krumpira, žirovi, kukuruz (vrlo zanimljiv zbog svoje teksture), četkice (npr za zube, za pranje pomoću kojih će moći i špricati boju), spužvice, školjke, kistovi, vuna, tijesto, valjak, štapići, pero (ptičje / kokošje), žličice i vilice itd. U tim trenucima stvaranja odgojitelj promatra za kojim predmetima djeca posežu te kako ih koriste. Koriste li ponuđeni materijal kao predmet ili sredstvo bojanja? Hoće li upotrijebiti u oslikavanju i neki dio svoga tijela (primjerice prst ili dlan)? Kako će djeca reagirati na ponuđeni materijal? Na koji način će se upoznati s njime? Hoće li ga samo opipati ili i okusiti? Na koji način odabiru vrstu materijala? Ogledaju li se pritom na drugu djecu i na koji način oni koriste ponuđeni materijal? Traže li u svemu tome pomoć prijatelja i / ili odgojitelja? Što se događa kada materijal koji su odabrali ne ostavi trag kakav su mislili? Popravljaju li ga i na koji način? Zatim, zanimljivo je obratiti pažnju i na komunikaciju djece. Razgovaraju li oni

međusobno i koliko? Ako ne razgovaraju, zašto? Je li razlog tomu njihova usredotočenost na zadatak?

Prilikom takvog rada može često nastati i vrlo zanimljiva dekorativna slika. U proces stvaranja i usmjeravanja boja u određenim pravcima, izvrsno bi bilo uključiti i samu glazbu u rad kao pokretač dječje mašte. Boja se, ovisno o ritmu i vrsti glazbe, može nanositi s visine ili nanositi u određenim pravcima i određenoj debljini mlaza boje. Može se nanositi u obliku točaka, velikih, malih, krugova, crta, zaobljenih, ravnih itd. U tome procesu stvara se izvrsna prilika u kojoj djeca uče o miješanju boja i koja boja će miješanjem nastati. Istraživanje putem boja i ponuđenih tehnika uključuje više iskustava za djecu (od nametnutih tehnika), te ekspresivno bogatiji rad. Pri radu s bojama, također je zanimljivo zamijetiti i sam odabir boja. Koriste li djeca svijetle, šarene i vesele boje ili one tamnije i tmurnije? Jesu li one odraz njihovog trenutnog raspoloženja ili doživljaja glazbe? Odražavaju li one pak neki strah ili nešto treće?

Dolazak životinja je zanimljiv djeci i mlađih i starijih dobnih skupina. Djeca vole pomagati i brinuti prilikom njihova hranjenja, čišćenja i njegovanja. Djeca uče o empatiji, odgovornosti i brizi, te svojim obavezama i zaduženjima. Opipom pokušavaju istražiti reakcije životinja, nerijetko postupaju s njima kao i sa svojim igračkama. Pri prvom susretu s nekom životinjom najčešće se javlja uzbuđenje, radoznalost, čuđenje, divljenje i prva istraživanja gledanjem, slušanjem, opipom, gladenjem, mirisom, možda i udaranjem. Stariju djecu češće zanima odakle je životinja, tko ju je našao, gdje, ima li roditelje i dom. Upoznavanje sa životinjama može se odvijati i nadograditi putem različitih slikovnica, knjiga, enciklopedija i videozapisa.

Djeca dovode do izražaja znatiželju kao potrebu za razumijevanjem potreba i svijeta oko nas. Upravo ta znatiželja pokretač je za daljnjim traganjem i istraživanjem spoznaja koje se događaju. Znatiželja je „trajan pokretač novih ideja, aktivnosti, razmišljanja i postupaka“ (Milotić, 2013:16). Djeca su u ulozi znanstvenika i istraživača te je njihova zadaća (način istraživanja, otkrivanja i učenja) spoznati svijet na sebi svojstven način, kroz različite postupke i metode

istraživanja, često ga preispitujući, snalazeći se u novim situacijama, razvijajući kritičko promišljanje i stvarajući nove vrijednosti. Kada promatramo djecu u njihovoj igri uočavamo način pristupa igri upravo onakvim kakvim se koriste znanstvenici u svojem radu. Kada djeca naiđu na neki problem, odlučuju testirati najmanje dvije mogućnosti, no svaku zasebno. Ovim postupkom pokazuju nam dovtljivost koja je vidljiva kod samih znanstvenika. Mnoga istraživanja ukazala su na povezanost i mnogobrojne dodirne točke između dječje igre i znanstvenih istraživanja. Dijete neće prihvatiti niti jednu činjenicu (u ranoj dobi) bez da je propita i pokuša dobiti odgovor zašto je tomu tako. Vrlo je slobodan u svome istraživanju te se rukovodi taktilnim podražajima. Želi osobno probati težinu nečega, želi sam pronaći usporedbu za određeni predmet, s čime ga izmjeriti i odrediti njegovu duljinu iako on još uvijek ne poznaje veće brojeve (iznad deset), no on će zaista u svome pothvatu uspjeti i dati nam točan odgovor, na sebi svojstven način, na način koji će jednako razumjeti i on sam, njegovi kolege (prijatelji) i sam odgojitelj. Zadaća odraslih je poticati djecu u ovakvim promišljanjima, istraživanjima te konstruiranjima znanja i vještina. Pustiti dijete da radi na svoj način, ne namećući mu neke svoje metode i postupke, već biti fleksibilni i pružiti mu slobodu i mogućnost izbora. Pružiti mu priliku da se izrazi na najbolji mogući način, razvijajući se cjelovito. Koncept odgoja koji je sažet u paradigmi učenja kroz rad, znanstvenika Johna Deweya, danas je sveprisutan i pronalazimo ga na svim odgojno – obrazovnim razinama. Na njega se gleda kao na novu paradigmu koja je izrazito značajna u pružanju motivacije djeci rane dobi za sadržaje prirodnoznanstvenog i matematičkog područja.

6. ULOGA ODGOJITELJA U SUKONSTRUIRANJU PROSTORA ZA ISTRAŽIVAČKO SPOZNAJNE AKTIVNOSTI

Odgojitelj ima ključnu ulogu u poticanju istraživanja te stvaranja poticajnog okruženja. Njegova uloga ponajviše ovisi o njegovoj motivaciji, ali i svjesnosti vlastite odgovornosti koja dolazi zajedno s tom ulogom. Ovdje se također može navesti i spretnost i znanje odgojitelja, te spremnost na edukaciju i ulaganje te osvještavanje vlastite uloge. On nije samo pasivni promatrač već osoba koja će potaknuti dječju želju, interes, volju i usmjerenost za istraživačke aktivnosti. Odgojitelj treba omogućiti da razvoj aktivnosti prati djetetove ideje, a ne nametati svoje, treba poticati aktivnost na način da djeca upravljaju njezinim smjerom i razvojem izvođenja jer će dijete u većoj mjeri aktivno koristiti intelektualne potencijale u aktivnostima koje ga zanimaju, nego u onima koje su mu nametnute od strane odgojitelja (Slunjski, 2003). Zadaća je suvremenog odgojitelja i reflektičara, baš kao i djeteta, biti istraživač. Istraživati svoj svakodnevni rad, razvijati suradničke odnose sa suradnicima te razmjenjivati vlastita zapažanja i pratiti svoj razvoj i napredak putem prakse. Svoj rad najbolje će odgojitelj pratiti i ponovno se vraćati na njega ukoliko snimimo nekoliko videozapisa ili snimimo nekoliko fotografija. Vrlo poželjno bi bilo u sam proces stvaranja pedagoške dokumentacije uključiti i djecu. Upoznati ih s fotoaparatom, pustiti ih da istražuju njegove mogućnosti te sam rad aparata. Pružiti djeci priliku da se sami izraze i pokažu nam, te nas na tome putu i usmjere, što je njima važno te čemu oni najviše pozornosti pridaju (prilikom fotografiranja). Na primjeru prakse vidljivo je kako su djeca koja su sudjelovala u samom procesu stvaranja pedagoške dokumentacije uspješnije se prisjećala svih ideja i rješenja koja su nudila u različitim problemskim situacijama. Na taj način djeca uče i pamte, kako vizualno, tako auditivno i taktilno. Prikupljena pedagoška dokumentacija čini temelj odgojiteljevog povezivanja s drugim odgojiteljima radi lakšeg razumijevanja vlastitog rada, ali i odgojno - obrazovnog procesa. Od

odgojitelja se traži formiranje odgovarajućeg okruženja koje će djecu poticati na potpun i cjelovit razvoj vlastitih vještina i sposobnosti. Odgojitelji bi trebali ulagati što više truda kako bi što bolje razumjeli aktivnosti djece te kako bi ju mogli podržati (Slunjski, 2008). Uloga reflektivnog praktičara je u osvještavanju i razvijanju sposobnosti razmišljanja. Aspekt je to koji je neizmjenno važan za svakog pojedinca. Reflektivni praktičar je partner koji pomaže shvatiti određenu situaciju iz jedne šire perspektive od naše vlastite, s obzirom da „oko ne vidi samo sebe“. Razvoj ovakvog promišljanja i evaluiranja praktičara prema reflektivnoj praksi, koji je otvoren i podložan diskusiji, promjenama i nadogradnji, izuzetno je važan za profesionalno usavršavanje pojedinca, a reflektivnost se smatra temeljnom kompetencijom odgojitelja (Slunjski, 2006). Zadaća odgojitelja jest pripremiti djeci aktivnosti i materijale koje potiču cjelovito i integrirano učenje, ali na jedan prirodan i holistički način.

Analizirajući snimke i fotografije provedenih aktivnosti te dostupnih refleksija djece, odgojitelj promišlja o daljnjim mogućnostima provedbe aktivnosti. Pozornost se pridaje problemima i pitanjima s kojima su se djeca susrela tijekom aktivnosti te mogućim rješenjima koja su ponudila i isprobala. Važno je primijetiti koga dijete uključuje u taj proces, čini li to samostalno, traži li nečiju pomoć ili nekoga ohrabruje da se sam uključi i isproba neku mogućnost. Odgojitelj treba osigurati uvjete i pružiti djeci mogućnost provjere hipoteza do kojih su došli. Također, osigurati im uvjete za zajedničko raspravljanje o onome što su i kako radila, što se pritom dogodilo, što su opazila itd. U procesu učenja, od velikog su značaja postavljene hipoteze i dane pretpostavke drugih, koje potiču na preispitivanje onih vlastitih (Močibob, Vadnov, 2013). Uloga odgojitelja danas razlikuje se od uloge odgojitelja u prošlosti. On ne poučava djecu sadržajima direktno gdje djeca imaju pasivnu ulogu prema unaprijed isplaniranom planu (Šušnjar, 2019). Uloga odgojitelja u procesu kreiranja i oblikovanja projekta u istraživačko spoznajnim aktivnostima, odmiče se od tradicionalnog, kontrolirajućeg i manipulacijskog načina rada ka otvorenosti, fleksibilnosti i međusobnom dogovoru odgojitelja i djece. Odgojitelj više ne poučava djecu direktno prenoseći im znanje za koje se smatralo da bi ona trebala

znati, odnosno naučiti i usvojiti, te kasnije to znanje reproducirati, dajući pritom djeci pasivnu ulogu bez osiguravanja taktalnog i osjetilnog znanja pružajući im novo iskustvo. Današnja, suvremena uloga odgojitelja jest poticati razvoj kritičkog mišljenja i kreativnosti u kojemu će djeca raditi na razvoju svih svojih kompetencija, a koje će se dogovarati i ostvarivati u zajedničkom dogovoru djece i odgojitelja. U takvom pristupu i načinu rada, kod djece se potiče razvoj samostalnosti, autonomije i emancipacije. Djetetu je potrebno vlastito iskustvo koje je neprocjenjivo za njegov razvoj i učenje te ga ništa ne može zamijeniti. Kada dijete bude naučilo i steklo određena znanja i iskustva kroz vlastite aktivnosti ono će ta znanja dugoročno pohraniti i lakše će ih se kasnije prisjetiti (Miljak, 2009). Ako su interakcije između odgojitelja i djece temeljene na povjerenju, one će pozitivno utjecati na dječji spoznajni, kognitivni i tjelesni razvoj, na razvoj kritičkog mišljenja i kreativnosti, razmjene ideja i teorija, hipoteza i zaključaka, ali i na sva ostala područja. Vrlo je važno podržavati postojeće oblike i strategije učenja, te ih podržavati, usmjeravati i oblikovati. Kada je međusobna interakcija pozitivna te dobro razvijena, stječe se povjerenje kod djece. Tada je mnogo lakše kod same organizacije sadržaja i okruženja temeljenog na zajedničkom dogovoru te na trenutnim dječjim interesima. Odgojiteljeva uloga je da podržava i oblikuje ono što će dijete raditi na način da oblikuje okruženje koje će reflektirati već postojeća znanja i iskustva te ih usmjeravati ka novim istraživačkim spoznajama. Uloga odgojitelja je u kreiranju istraživačko spoznajnih aktivnosti, pripremi poticajnih materijala i didaktičkih sredstava te usmjeravanju djece na promatranje, stvaranje pretpostavki, opisivanje, bilježenje, dokumentiranje te donošenje vlastitih teorija i zaključaka temeljenih na dokazima (primjerice prilikom eksperimenta). Uloga odgojitelja fokusira se također i na prepoznavanje i usklađivanje vlastitih akcija s nekim nepredvidljivim situacijama koje se nužno dogode, a upravo za takve situacije potrebno je odgovarajuće obrazovanje i stalno usavršavanje odgojitelja. Takav pristup u kojem se odgojitelj vodi stvarnim interesima i djelovanjem djece pruža mogućnost djetetu za razvoj samoodgovornosti i samoorganizacije. Podrška koju odgojitelj pruža djetetovom učenju i razvoju kompetencija ogleđa se u neposrednom odgojiteljevom radu s djecom, stvaranjem i kreiranjem

organizacijskih preduvjeta koji će omogućiti djeci da urade nešto slobodno, samostalno, prema vlastitom interesu te u suradnji s drugom djecom. Takva uloga odgojitelja konstruktivističkog je pristupa, a ne transmisivskog. To znači da djeca „aktivno konstruiraju znanja i razumijevanja, istražuju prema vlastitom interesu te samostalno donose zaključke, potiče ih se na razvoj alternativnih pojmova i koncepata, kritički uče iz vlastitog iskustva (postavljaju pitanja i propituju svoja razumijevanja), učenje je usmjereno na proces te djeca uče otkrivanjem i vlastitom aktivnošću (rješavanjem problema)“ (Slunjski, 2012). U takvom pristupu nema mjesta tradicionalizmu već odgojitelj treba biti otvoren za promjene i suvremeni pristup prihvaćanja i ostvarivanja novih ideja. Postoji niz različitih aktivnosti u kojima je vidljiva dječja samostalnost i samoorganizacijske vještine, u kojima nije potrebno sudjelovanje odgojitelja, dapače ponekad je ono nepoželjno te odsustvo sudjelovanja odgojitelja doprinosi razvoju autonomije i samostalnosti djece. Odgojitelj u takvim aktivnostima sudjeluje na neizravan način (promatranjem, stvaranjem dokumentacije te promišljanjem o daljnjim koracima i oblicima podrške dječjem učenju). S druge strane postoje aktivnosti koje zahtijevaju izravno sudjelovanje odgojitelja, primjerice u situacijama kada će djecu poticati na uočavanje i zapažanje određenih promjena, pružanje pomoći (ukoliko je ona potrebna) prilikom rješavanja problema, pomoć u baratanju s određenim pomagalicama, poticanje rasprava, zajednička evaluacija te planiranje novih aktivnosti. Odgojitelj nikako ne bi smio inzistirati na izvođenju aktivnosti koje je zamislio nego pratiti signale koje mu djeca pružaju u svakodnevnim aktivnostima. Tu se ističe odgojiteljeva spremnost na fleksibilnost, odnosno spremnost na odustajanje od aktivnosti i sadržaja kakvim ih je zamislio te očekivanog smjera aktivnosti. Slijedi prihvaćanje i slijeđenje dječjih ideja i zamisli, te zajedničko sukonstruiranje i stvaranje znanja i razumijevanja. Uloga odgojitelja u poticanju kvalitete učenja kod djece ističe se u uvažavanju dječje znatiželje te pružanju prilika za samostalnim traganjem za odgovorima na pitanja koja ih zanimaju. Pripremanje situacija učenja za djecu od velike je važnosti te o njoj ovisi i kvaliteta cijeloga projekta.

Okruženje koje odgojitelj kreira, izravno daje poruku djetetu što od njega odgojitelj očekuje te kakvu je sliku o njemu razvio. Stoga je bitno biti usmjeren na promatranje trenutnih interesa djece, na njihov trenutni način učenja te biti otvoren i fleksibilan za kreiranje i planiranje sadržaja učenja zajedno s djecom. Kako bi djecu potaknuli na istraživačke aktivnosti, nužno je stvoriti prostor koji će ih pozivati na istraživanje te ih vizualno privući. Na kraju, odgojitelji dolaze do zaključka o potencijalnim smjerovima aktivnosti i daljnjim interesima djece. Pomnim promatranjem dječjih aktivnosti, odgojitelju se stvara prilika za mijenjanjem i prilagođavanjem materijala u istraživačko spoznajnom prostoru. Promatranjem se uviđaju dječje individualne jakosti i potrebe. Najvažnije odrednice odgojitelja u istraživačkim aktivnostima su: **konceptualizacija** (prepoznavanje određenog problema ili interesa te određivanje ključnih istraživačkih pitanja), **implementacija** (prikupljanje i analiziranje podataka), te **interpretacija** (ispitivanje značenja otkrića te kretanje u samu akciju) (Šagud, 2006).

7. ZAKLJUČAK

Zbog raznolikosti shvaćanja pojma djetinjstva možemo govoriti o pedagoškoj rekonstrukciji djetinjstva, koja nije jedinstven fenomen, već složena pojava različitih odnosa i utjecaja. Za suvremenu sliku djeteta presudno je da tijekom prvih godina svog života dijete stječe primjerena i poželjna znanja i modele iz svoje okoline i da sociokulturni procesi razumijevanja određuju načine i obrasce kako dijete komunicira sa svojom okolinom. Istraživanje u vidu sredstva čini pristup koji pomaže u jačanju dječjeg shvaćanja sadržaja znanosti, stjecanju znanja i razumijevanja, dok istraživanje kao cilj sadrži istraživanja znanstvenih sadržaja provedena od strane djece ponajviše kako bi djeca stekla i razvijala istraživačke vještine. Dijete spremno odgovara na akcije odgojitelja, ali i interpretira i odgovara na akcije same odgojne skupine u kojoj se nalazi i čiji je član. Oblikovanjem i kreiranjem prostora, do izražaja dolazi mogućnost dječje organizacije, kreativnost, različiti načini i oblici izražavanja, njihove ideje i oblici suradnje. Djeca elementima iz prirode manipuliraju, istražuju, oblikuju ih i prerađuju. Prostor odgojne skupine trebao bi obilovati materijalima koji će pozivati djecu na igru i manipulaciju njima. Materijal koji je ponuđen za igru treba zainteresirati dijete, buditi u njemu znatiželju, želju za učenjem i istraživanjem. Uloga refleksivnog praktičara je u osvještavanju i razvijanju sposobnosti razmišljanja. Aspekt je to koji je neizmjereno važan za svakog pojedinca. Uloga odgojitelja u procesu kreiranja i oblikovanja projekta u istraživačko spoznajnim aktivnostima, odmiče se od tradicionalnog, kontrolirajućeg i manipulacijskog načina rada ka otvorenosti, fleksibilnosti i međusobnom dogovoru odgojitelja i djece. Pomnim promatranjem dječjih aktivnosti, odgojitelju se stvara prilika za mijenjanjem i prilagođavanjem materijala u istraživačko spoznajnom prostoru.

8. LITERATURA

1. Babić, N. (2014). *Suvremeno djetinjstvo: teorijski pristupi, prakse i istraživanja*. Osijek: Filozofski fakultet u Osijeku.
2. Bredekamp, S., Rosegrant, T. (1992). *Reaching Potentials: Transforming Early Childhood Curriculum and Assessment*. New York: National Association for the Education (1-2).
3. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
4. Budisavljević, T. (2015). Kako oblikovanjem okruženja razvijati suvremeni kurikulum. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21 (79), 26-28. Pribavljeno 12.8.2021., sa <https://hrcak.srce.hr/172748>
5. Corsaro, W. A. (2005). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks. CA: Pine Forge Press.
6. Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2003). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Postmodern perspectives*. Philadelphia: Farmer.
7. Došen Dobud, A. (2016.) *Dijete – istraživač i stvaralac*. Zagreb: Alinea.
8. Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (ed.) (1998). *The Hundred Languages of Children (second edition)*. Greenwich, Connecticut: Ablex Publishing Corporation.
9. Fass, P. S. (2006). *Children of a New World: Culture, Society, and Globalization*. New York: University Press.
10. Fergus, S., Zimmerman, M. (2005). Adolescent resilience: a framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual review of public health*. Pribavljeno 15.8.2021., sa [26. 399 -419. 10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357)
11. Hajdin, Lj. (2010). *Od strukturiranih odgojno-obrazovnih programa do kurikulumu*. Znanstvena monografija. Interdisciplinarni pristup učenju – put ka kvalitetnijem obrazovanju djeteta. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, str. 113-122.

12. Jurčević Lozančić, A. (2018). NEW PARADIGMS OF UNDERSTANDING A CHILD, QUALITY OF CHILDHOOD AND CHILDHOOD INSTITUTIONALIZATION. *Život i škola, LXIV (1)*, 11-17. Pribavljeno 3.8.2021., sa <https://doi.org/10.32903/zs.64.1.1>
13. LJUBETIĆ, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta*. Zagreb: Školske Novine.
14. Marković, J. (2008). Je li etično etički istraživati s djecom? Neka etička pitanja u istraživanju folklorističkih i kulturnoantropoloških aspekata djetinjstva. *Etnološka tribina, (32)*, 147-165.
15. Milotić, B. (2013). Djeca kao znanstvenici – znanstvenici kao djeca. *Dijete, vrtić, obitelj, 19 (73)*, 16-17. Pribavljeno 1.8.2021., sa <https://hrcak.srce.hr/146373>
16. MILJAK, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Zagreb: Persona.
17. Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada.
18. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Pribavljeno 17.4.2021., sa [http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-
ipredskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf](http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-ipredskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf)
19. MLINAREVIĆ, V. (2004). Vrtićko okruženje usmjereno na dijete. *Život i škola, 11(1)*, 112-119. Pribavljeno 2.7.2021., sa: https://bib.irb.hr/datoteka/183458.Vrtino_okruzenje_usmjereno_na_dijete.pdf
20. Močibob, G. i Vadnov, M. (2013). Istraživanje zvuka. *Dijete, vrtić, obitelj, 19 (73)*, 24-26. Pribavljeno 4.8.2021., sa <https://hrcak.srce.hr/146385>
21. Močinić, S. i Moscarda, C. (2016). L'AMBIENTE COME FATTORE DI APPRENDIMENTO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA. *Studia Polensia, 5 (1)*, 1-20. Pribavljeno 19.8.2021., sa <https://doi.org/10.32728/studpol/2016.05.01.01>
22. Penn, H. (2008). *Understanding early education, Issues and controversies*. Berkshire: Open Univerity Press.
23. Philipps, S. (2003). *Montessori priprema za život – odgoj neovisnosti i odgovornosti*. Zagreb: Naklada Slap.

24. Prout, A. (2005). *The Future Of Childhood. Toward The Interdisciplinary Study Of Childhood*. London. New York: RoutledgeFalmer.
25. Ristić Dedić, Z. (2013). Istraživačko učenje kao sredstvo i cilj prirodnoznanstvenog obrazovanja: psihologijska perspektiva. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19 (73), 4-7. Pribavljeno 17.7.2021., sa <https://hrcak.srce.hr/145893>
26. Sindik, J. (2008). POTICAJNO OKRUŽENJE I OSOBNI PROSTOR DJECE U DJEČJEM VRTIĆU. *Metodički obzori*, 3(2008)1 (5), 143-154. Pribavljeno 8.8.2021., sa <https://hrcak.srce.hr/25807>
27. Slunjski, E. (2003). *Devet lica jednog odgajatelja*. Zagreb: Mali profesor.
28. Slunjski, E., Šagud, M. i Branša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagojska istraživanja*, 3 (1), 45-57. Pribavljeno 17.4.2021., sa <https://hrcak.srce.hr/139311>
29. Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči*. Zagreb: Mali profesor; Čakovec: Visoka učiteljska škola u Čakovcu.
30. Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić zajednica koja uči: mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar Media.
31. Slunjski, E., Ljubetić, M., Pribela Hodap, S., Malnar, A., i dr. (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
32. Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil International.
33. Slunjski, E. I sur. (2016). *Izvan okvira 2: Promjena od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja*. Zagreb: Element.
34. Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola Petrinja.
35. Šušnjar, N. (2019). *Uloga odgajatelja u kreiranju okruženja za razvoj znanstvene pismenosti (Undergraduate thesis)*. Pribavljeno 17.8.2021., sa <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:499926>
36. Valjan Vukić, V. (2012). PROSTORNO OKRUŽENJE KAO POTICAJ ZA RAZVOJ I UČENJE DJECE PREDŠKOLSKE DOBI. *Magistra Iadertina*, 7 (1), 123-132. Pribavljeno 12.8.2021., sa <https://hrcak.srce.hr/99897>

37. Vujičić, L. (2008). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno obrazovne prakse. *Pedagogijska istraživanja* 5(1), 7-21.
38. Vujičić, L. (2016). *Razvoj rane pismenosti u ustanovama ranog odgoja*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
39. Zmajlović, M. (2016). *Montessori pedagogija*. Petrinja. Diplomski rad. Pribavljeno 17.4.2021., sa <https://repozitorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg%3A247/datastream/PDF/view>
40. Woodhead, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu : teorija, istraživanje, politika*. Beograd: Filozofski fakultet. Univerzitet u Beogradu.