

Iskustveno učenje i implicitne pedagogije odgajatelja

Milković, Ana

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://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:731128>

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

Ana Milković

Iskustveno učenje i implicitne pedagogije odgajatelja

ZAVRŠNI RAD

Rijeka, 2021.

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Preddiplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Iskustveno učenje i implicitne pedagogije odgajatelja

ZAVRŠNI RAD

Predmet: Iskustveno učenje

Mentor: doc.dr.sc. Lucija Jančec

Student: Ana Milković

Matični broj: 02990116736

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.

Ana Lilković!

SAŽETAK

Implicitna pedagogija je privatna teorija koju tvore osobni stavovi, uvjerenja i vrijednosti koje negujemo, norme kojih se pridržavamo i osobine koje posjedujemo. Implicitna pedagogija odgajatelja odnosi se na njegovu subjektivnu odgojno-obrazovnu teoriju. Sačinjava ju pogled na dijete, njegovu narav, potrebe i mogućnosti, čimbenici razvoja, ciljevi odgoja i odgojne prakse. Implicitne pedagogije odgajatelja impliciraju se u svakom segmentu odgojno-obrazovnog rada i preduvjet su funkcioniranja cjelokupnog odgojno-obrazovnog konteksta.

Kontekst ustanove djeluje na odgoj i razvoj djece i o njegovoj kvaliteti ovisi kvaliteta dječjeg iskustva, življenja, učenja, socijalizacije i osobnosti. Dijete uči u interakciji sa svojom fizičkom okolinom i socio-kulturnim okruženjem. Suvremena uloga odgajatelja u skladu je sa konstruktivističkim odgojno-obrazovnim konceptom po kojemu je dijete subjekt odgojno-obrazovnog procesa. Odgajatelj znanje ne prenosi djetetu, dijete uči samoinicijativno na temelju vlastita iskustva. Isto tako, i odrasli najbolje uče kad preuzimaju aktivnu ulogu u procesu vlastitog učenja. Prema iskustvenoj teoriji učenja, iskustvo je ključna sastavnica učenja. Ljudi uče u kontekstu sa svijetom u kojem žive, učenje se odvija cjeloživotno i u svim područjima života, a samoaktivnost dovodi do učenja ako sadrži refleksiju.

Refleksivna praksa sredstvo je putem kojeg odgajatelji napreduju, profesionalno se razvijaju i mijenjaju svoje implicitne pedagogije. U njoj se znanje stvara u odgojno-obrazovnim situacijama i iznova primjenjuje u radu čime se unapređuje praksa i razvija novo znanje. Akcijska istraživanja zajednička su istraživanja istraživača i praktičara s ciljem unapređenja odgojno-obrazovne prakse, kreiranja uvjeta, okruženja i ozračja za kvalitetan rast i razvoj djece. Stvaraju transformacijsku razinu znanja koja posjeduje snagu mijenjanja odgojno-obrazovne prakse.

***Ključne riječi:** implicitna pedagogija, kontekst odgojno-obrazovne ustanove, iskustveno učenje, refleksivna praksa, akcijsko istraživanje*

ABSTRACT

Implicit pedagogy is one's private theory comprised of personal views, beliefs and values that we hold, norms that we abide by, and traits that we possess. Preschool teacher's implicit pedagogy is related to their subjective educational theory, which consists of their perception of a child and their character, needs and potentials, factors of development, goals of education and educational practice. Implicit pedagogies of preschool teachers are reflected in every segment of their educational practice and are a precondition for functioning of the entire context of preschool institution.

Context of preschool institution influences the education and the quality of children's experiences, living, learning, socializing and personality depends on the quality of the environment. A child learns by interacting with their physical environment and sociocultural surroundings. The contemporary role of a preschool teacher is consistent with constructivistic educational concept, according to which the subject of the educational process is the child. A preschool teacher does not pass knowledge on to the child, on the contrary, the child learns on their own initiative based on their experiences. Likewise, adults also learn most efficiently when they assume the active role in the process of learning. According to the experiential learning theory, experience is the key to learning. People learn in the context of the world they live in, and learning is a constantly ongoing process present in all aspects of our lives, while self-initiative leads to learning if it is accompanied by reflective practice.

Reflective practice is a means for preschool teacher's improvement, professional development, and change of their own implicit pedagogy. Through the reflective practice, knowledge is created in educational situations and constantly reapplied to work, which improves the practice and develops new realizations. Action research is the combined research of experts and practitioners with the goal of improving the educational practice, creating conditions and the environment for quality growth and development of children. Those types of research are creating

transformative level of knowledge which has the strength to change the educational practice.

Keywords: *implicit pedagogy, context of preschool institution, experiential learning, reflective practice, action research*

SADRŽAJ

| | |
|---|----|
| 1. UVOD | 1 |
| 2. IMPLICITNA PEDAGOGIJA ODGAJATELJA | 2 |
| 2.1. Pojam implicitne pedagogije..... | 2 |
| 2.2. Odnos implicitne i eksplicitne pedagogije odgajatelja | 6 |
| 2.3. Suvremena uloga odgajatelja | 10 |
| 3. KONTEKST USTANOVE ZA RANI ODGOJ I OBRAZOVANJE | 14 |
| 3.1. Međuodnos konteksta i kulture | 14 |
| 3.2. Implicitne pedagogije odgajatelja u dimenzijama konteksta ustanove za rani odgoj i obrazovanje | 17 |
| 3.2.1. Socio-pedagoška dimenzija konteksta ustanove za rani odgoj i obrazovanje | 18 |
| 3.2.2. Ekološka dimenzija konteksta ustanove za rani odgoj i obrazovanje | 21 |
| 4. ISKUSTVENO UČENJE | 25 |
| 4.1. Razvoj modela iskustvenog učenja..... | 25 |
| 4.2. Iskustveni pristup učenju..... | 28 |
| 4.3. Obrazovanje odgajatelja i iskustveno učenje | 31 |
| 5. RAZVOJ KULTURE ISTRAŽIVANJA, UČENJA I PROFESIONALNOG RASTA | 33 |
| 5.1. Profesionalni razvoj i cjeloživotno učenje odgajatelja..... | 33 |
| 5.2. Odgajatelj kao reflektivni istraživač svoje odgojno-obrazovne prakse | 35 |
| 5.3. Akcijski pristup istraživanju i mijenjanju implicitne pedagogije odgajatelja | 37 |
| 6. ZAKLJUČAK | 41 |
| 7. LITERATURA | 43 |

1. UVOD

Implicitne pedagogije privatne su teorije koje posjeduje svatko od nas. One određuju naše ponašanje i ovise o načinu na koji razumijemo misli, osjećaje, koncepcije i ideje, a najčešće ih nismo ni svjesni. U odnosu na dijete, djetinjstvo i odgoj, implicitne pedagogije odgajatelja impliciraju se u svakom aspektu odgojno-obrazovnog rada pa su tako preduvjet načina funkcioniranja cjelokupnog odgojno-obrazovnog konteksta. Raspored i opremljenost prostora, vremensko dimenzioniranje aktivnosti, načini i učestalost socijalnih interakcija, ozračje koje vlada u odgojno-obrazovnoj skupini i dr. Sve to govori o normama, stavovima, uvjerenjima i očekivanjima odgajatelja, ali i pedagoškoj kulturi čitave ustanove. Primjerima iz svakodnevnice prakse nastojala sam opisati kako se odgajateljeva slika o djetetu reflektira na dijete i kontekst u kojemu se ono razvija, raste i živi.

Ukorak važnosti implicitne pedagogije, ističem i važnost refleksivne prakse koja stvara mogućnosti za samorazvoj, profesionalni rast, ali i spoznavanje i mijenjanje vlastitih implicitnih pedagogija. Jedan od najpoznatijih teorijskih modela refleksivne prakse nastao je na Kolbovom ciklusu iskustvenog učenja. Teorija iskustvenog učenja opisuje pristup obrazovanju i učenju kao procesu koji se odvija cijeli život. Kakvu ulogu iskustvo ima u našem učenju, kako se iskustveno učenje razlikuje od tradicionalnog, školskog učenja i kako se ono implementira u odgojno-obrazovnom radu odgajatelja, opisala sam u ovom radu, stavljajući naglasak na zajedničkom istraživanju prakse praktičara i istraživača i stvaranju kulture usmjerene na istraživanje i učenje koje nikada ne prestaje.

2. IMPLICITNA PEDAGOGIJA ODGAJATELJA

Psihološka istraživanja indiciraju da svatko od nas posjeduje svoje implicitne pedagogije. Pojedinci najčešće toga nisu svjesni, međutim upravo implicitne pedagogije, a ne eksplicitne, determiniraju i određuju naše ponašanje (Dow, 2007). Odgajatelj je, uz članove djetetove obitelji, prva odrasla osoba s kojom je dijete u svakodnevnoj interakciji. Zato je važan način na koji odgajatelji razumijevaju svako dijete te s njim ostvaruju komunikaciju i povezanost na svim razinama. Stupanj ostvarenja povezanosti najvećim dijelom ovisi o načinu na koji odgajatelji razumijevaju misli, osjećaje, koncepcije, ideje, socijalne strukture i dominantne obrasce ponašanja. To su dijelovi koji čine sliku po kojima se neki, svjesno ili nesvjesno, ponašaju, govore i razmišljaju (Dahlberg i sur., 2007, prema Mandarić Vukušić, 2012).

2.1. Pojam implicitne pedagogije

Pojam implicitna pedagogija može se definirati kao vrijednosna orijentacija koja se odražava na sve oblike socijalnog ponašanja (pojedinač-pojedinač, pojedinač-grupa te pojedinač i društvo), uključujući podizanje i odgoj djece i mladeži. Ona obuhvaća osvijestiti i prihvaćeni smisao života koji određuje smjer i sadržaj aktivnosti pojedinca na individualnoj i socijalnoj razini (Babić i sur., 1997).

Implicitne pedagogije sadrže skup uvjerenja ili pretpostavki kojih nismo nužno svjesni te ih nam je ponekad teško definirati. Unatoč tome, ove teorije mogu imati ogroman utjecaj na naše ponašanje u svakodnevnim situacijama. Implicitne pedagogije nisu kao znanstvene teorije, naučene, provjerene i znanstveno točne – eksplicitne pedagogije, već su često u suprotnosti sa njima (Dow, 2007). Prema Pavičić Vukičević (2013) implicitna pedagogija predstavlja srž odgojno-obrazovnog djelovanja te ona vrlo često nije u skladu sa službenim teorijama zastupanim u javnim programskim dokumentima i politikama pa predstavlja određenu poveznicu

između prakse i teorije (Mušanović, 2001, prema Pavičić Vukičević, 2013). Shodno tomu, možemo ustvrditi da implicitna pedagogija predstavlja raskorak između službene, eksplicitne teorije i službenog kurikulumu i osobnih vrijednosti.

Kada je riječ o implicitnoj pedagogiji u odnosu na dijete, djetinjstvo i odgoj, Babić i sur. (1997:556) definiraju ju kao „sustav vrijednosti o djetetovoj naravi, o njegovim potrebama i mogućnostima, o činiteljima njegova razvoja, o ciljevima odgoja te primjerenim i mogućim odgojnim postupcima.“ U literaturi se implicitna pedagogija naziva različitim nazivima, a neki od njih su *teorija u akciji*, *osobna teorija* (Miljak, 1996), *slika djeteta* (Petrović-Sočo, 2007), *pedagoška kultura odgajatelja* itd. Koji god termin koristili, sigurno je da je ona svojevrsna determinanta koja određuje ponašanje odgajatelja kojega često ni sam nije svjestan, a sačinjavaju ju osobni stavovi, uvjerenja i vrijednosti koje je usvojio, norme kojih se pridržava, personalne osobine i dr. Odgajatelj ju je izgradio pod utjecajem vlastitog odgoja u obitelji i odgojno-obrazovnim institucijama tijekom školovanja (Petrović-Sočo, 2007).

Goodnow (Babić i sur., 1997) predstavlja dva stajališta o podrijetlu implicitnih pedagogija:

1. one su „self konstrukt“ individualnog iskustva i
2. one su „kulturni scenariji“ ili „etno“ teorije, koje su rezultat „kolektivne mudrosti“.

Prvo stajalište, implicitne pedagogije karakterizira kao konstrukte nastale pod utjecajem osobnog iskustva pojedinca, koje su iznimno promjenljive. Drugo stajalište o implicitnim pedagogijama govori o „kolektivnoj mudrosti“ te stavlja značaj na promjenljivost u odnosu na različite socijalne i kulturne zajednice, uključujući činjenicu da u sklopu pojedinih kultura također egzistiraju različite predodžbe o djetetu (Goodnow, 1988., Kon, 1988., prema Babić i sur., 1997). Na temelju iznesenih stajališta, može se zaključiti da se implicitne pedagogije promatraju isključivo u sklopu jedne ili druge koncepcije, zapostavljajući pritom interakcijsku narav razvoja ličnosti. Činjenica je da osobno iskustvo odgajatelja utječe na formiranje mentalne prezentacije, odnosno modelske slike o sebi i drugima, koja se s

vremenom ugrađuje u strukturu ličnosti. Na taj način, ličnost postaje filter putem kojega odrasli odgovaraju na bitne značajke i ponašanje djece (Crowell, Feldman, 1988., prema Babić i sur., 1997).

Opće razumijevanje implicitnih pedagogija jest da se one formiraju u vrlo ranom periodu života. Tada usvajamo ideje o tome kako svijet funkcionira, o važnosti zalaganja i postizanja uspjeha, o važnosti natjecateljskog duha i surađivanja, o tome koje su karakteristike osobnosti poželjne od strane odraslih iz obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova itd. Odrasli imaju posebno važnu ulogu u stvaranju implicitnih pedagogija kod djece, koje se odnose na prirodu znanja, mogućnosti uspjeha, interpretaciju teških zadataka i mogućnosti ili nemogućnosti mijenjanja utjecaja i sposobnosti (Dow, 2007)

Autorice Babić i sur. (1997) naglašavaju važnost vrijednosnog sustava odraslih s obzirom da se on nalazi u pozadini njihove odgojne prakse. Vrijednosni sustav opisuju kao „koherentan sklop individualnih, društvenih i apsolutnih vrijednosti“ (Reber, 1985, prema Babić i sur., 1997:554), a vrijednosti kao „skup općih uvjerenja, mišljenja i stavova o tom što je ispravno, dobro ili poželjno, koji se formira kroz proces socijalizacije.“ (Šverko, U:B.Petz, 1992:500, prema Babić i sur., 1997:555).

U sklopu implicitne pedagogije, jednu od važnih komponenti čine vjerovanja odraslih, a još i više zbog toga što su odrasli ti koji su izravno uključeni u odgoj i obrazovanje djece. Vjerovanja se mogu definirati kao ideje o djetetu, djetinjstvu i roditeljstvu (Goodnow, 1988, prema Babić i sur., 1997). Kada je riječ o vjerovanjima odraslih, u literaturi se ona najčešće opisuju kao vjerovanja roditelja pa se s obzirom na to pojavljuju četiri bitna pitanja (Miller, 1988, prema Babić i sur., 1997):

1. Narav vjerovanja,
2. Podrijetlo vjerovanja,
3. Odnos vjerovanja i ponašanja,
4. Veza između vjerovanja i djetetova razvoja.

Narav vjerovanja odnosi se na ono što odrasli misle o naravi djetetova razvoja. Tu možemo postaviti pitanja kao što su na primjer: „Do koje mjere su djetetove

mogućnosti urođene, a do koje su rezultat osobnog iskustva? ili „Je li dijete pasivni primatelj utjecaja iz sredine ili aktivni sudionik, čimbenik svog razvoja?“ (Babić i sur., 1997:558). Podrijetlo vjerovanja odnosi se na to od kuda potječu roditeljska/odgajateljeva vjerovanja. Primjerice: „Potječu li ona iz osobnog iskustva tj. „self-konstrukcije“ ili iz konkretnog socijalno-kulturnog scenarija?“ (Babić i sur., 1997:558). Odnos vjerovanja i ponašanja fokusira se na narav koja se nalazi između ta dva koncepta. Pitanje koje tu možemo postaviti jest primjerice: „Utječe li vjerovanje roditelja o dječjim mogućnostima na njihovo ponašanje prema djeci?“ (Babić i sur., 1997:558). Veza između vjerovanja i djetetova razvoja oslanja se na točnost i netočnost vjerovanja odraslih s obzirom na sukladnost sa znanjima o djetetu i djetinjstvu. Primjerice: „Razvijaju li se djeca uspješnije ako je predodžba o njihovim mogućnostima ispravnija?“ (ibid).

Autorica Slunjski (2008) ukazuje da vrijednosti, uvjerenja, stavovi i *slika o djetetu* čine „nevidljivi“ dio odgojno-obrazovne prakse koji se snažno odražava na sve ostale „vidljive“ dijelove te označava njihov temelj. Taj nevidljivi dio prakse se naziva i skrivenim kurikulumom jer utječe na one vidljive dijelove stvarnosti u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Jančec, Lepičnik Vodopivec 2017). Slika o djetetu izravno utječe na to kakvo će odgajatelj okruženje oblikovati, koliko će u vremenskoj organizaciji odgojno-obrazovnog procesa biti fleksibilan te kako će s djecom razgovarati (Slunjski, 2008). Tim putem implicitna pedagogija odgajatelja neosviješteno se eksplicira u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi i ozračju koje gradi (Petrović-Sočo, 2007). Njegova implicitna pedagogija odražava se u svakom segmentu odgojno-obrazovnog rada. Zbog toga je važno da polazi od koncepcije da je dijete inteligentna, kompetentna i razborita osoba. Temeljem takve koncepcije o djetetu, djeca će biti protagonisti i su(autori) svojih aktivnosti i vlastitog procesa učenja, a odrasli stvarati uvjete, podržavati autentične aktivnosti djece i prirodni proces njihova učenja (Slunjski, 2008).

2.2. Odnos implicitne i eksplicitne pedagogije odgajatelja

U svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi moguće je primijetiti nesklad između onog što odgajatelj misli da radi i onoga što realizira u praksi. To znači da postoji nesklad između njegove eksplicitne pedagogije, teorije o akciji koju deklarativno izriče i teorije u akciji, odnosno implicitne pedagogije koju u praksi realizira (Miljak, 1996). Odgajatelji se često deklarativno odlučuju za suvremeni, humanistički pristup radu s djecom u vrtiću, a u praksi je njihov odgojno-obrazovni rad tradicionalan i staromodan. Pojedinač nerijetko može misliti da su njegove implicitne pedagogije potaknute onim znanstveno utemeljenim, ali u odgojno-obrazovnoj praksi u kojoj se mnogo toga odvija vrlo brzo i u isto vrijeme, često se mogu vidjeti ponašanja koja pokazuju da to nije tako (Dow, 2007). Odgajatelj može, u teoriji biti siguran da zna doprinijeti samostalnosti djeteta te je pritom uvjeren da tako i čini, a u stvarnosti dijete sputava u brojnim situacijama i postupcima te mu ograničava mogućnosti da nešto ostvari samostalno. Autorica Slunjski (2003) navodi primjere takvih situacija u odgojno-obrazovnoj praksi: „servira mu hranu u tanjur, presvlači ga, daje mu nepotrebne savjete u svezi poslova koje dijete može obaviti i samo.“ (Slunjski, 2003:4). Slične se situacije nerijetko događaju u odgojno-obrazovnoj praksi pa se naglašava važnost posjedovanja pedagoških i psiholoških znanja odgajatelja jer su zasigurno nužna za kvalitetan pristup djetetu, no ona ne garantiraju da će odgajateljev pristup djetetu biti kvalitetan. Ono što određuje kvalitetu pristupa djeci u vrtiću nije samo ono što odgajatelji o odgoju znaju (čega su obično svjesni), već na koji način to prenose u odgojnu stvarnost (čega često nisu svjesni) (Slunjski, 2003).

U procesu odgoja, odgajatelj na dijete ne utječe samo svojim riječima već svojim cjelokupnim ponašanjem i vlastitom ličnosti. Ponašanje odgajatelja i način na koji komunicira s djecom uvelike utječe na vrstu poruka koje odgajatelj djeci poručuje (Slunjski, 2003). Ne samo ono što govori, već kako govori, kojim tonom i glasnoćom te kako se pritom odnosi prema djetetu, sve to tvori poruke koje odgajatelj djetetu kontinuirano šalje, a da često toga nije ni svjestan. „Tako se često dešava da je ono što odgajatelj misli i govori o djetetu, kao i ono što misli o svojoj

uloži u razvoju i odgoju djeteta, neusklađeno s onim kako se prema djetetu u vrtiću stvarno ponaša.“ (2003:4).

Rijetko koji odgajatelj će moći samostalno osvijestiti postojanje takvog nesklada i pogrešaka koje u odgojno-obrazovnom radu čini, a u slučaju i da uspije osvijestiti potrebu za drugačijim pristupom odgoju i obrazovanju, ne znači da će to u praksi i ostvariti. Primjerice, moguće je da će se odgajatelj složiti o potrebi razvoja samostalnosti djece, ali će se u svome radu ponašati i djelovati sasvim suprotno (Miljak, 1996). Odgajateljeva uska povezanost s praksom, navike, rutine i različita događanja, otežavaju i onemogućuju mu da stvori pravu sliku o vlastitom radu. Problem je u tome, što je svoje stvarno ponašanje teško osvijestiti, prepoznati i sebi priznati. Zbog toga, najčešće je potrebna još jedna osoba - promatrač, reflektivni praktičar koji pomaže odgajatelju uočiti nesklad između njegovih namjera i riječi i onoga što realizira u odgojno-obrazovnom procesu (Miljak, 1996). Petrović-Sočo (2009) tvrdi kako se implicitna pedagogija odgajatelja ne može mijenjati prisilno jer je to spor i težak proces za koji nije dovoljna samo želja odgajatelja za promjenom. „Promjena implicitnih pedagogija odgajatelja može nastati samo kao rezultat akcijskog istraživanja u izravnom radu s djecom, mijenjanju konteksta i promatranju, kako promjena u kontekstu mijenja akcije djeteta, ali i u osvještavanju vlastitog ponašanja prema djetetu.“ (Petrović-Sočo, 2009:50). Ista autorica nastavlja objašnjavati kako nije moguće natjerati odgajatelja da promjeni svoju implicitnu pedagogiju o djetetu jer se njegov kritički stav prema pedagoškoj praksi razvija isključivo u procesu istraživanja vlastitog odgojno-obrazovnog rada.

Još jedan problem koji se javlja kada govorimo o nesvjesnom aspektu kod odgajatelja, jest nesklad u shvaćanju zadovoljavanja potreba djece. U odgojno-obrazovnom radu i stvaranju uvjeta za uspješan razvoj, posebno je važno poznavanje svakog djeteta u skupini i njegovih individualnih i specifičnih razvojnih potreba. Međutim, poznavanje vlastitih potreba odgajatelju pomaže kako bi prepoznao postupke u vrtiću u kojima svjesno zadovoljava potrebe, racionalizirajući ih potrebama djeteta. Autorica Slunjski (2003) daje primjer odgajatelja koji može iskazivati nježnost prema djetetu onda kada njemu treba nježnost, a ne kada to treba djetetu. Isto tako, nerijetko se događa da odgajatelj nesvjesno inicira one aktivnosti

za koje on osobno ima više afiniteta, uvjeren da to djeca žele raditi, a u stvarnosti on to voli raditi. Zbog toga je u nekim odgojno-obrazovnim skupinama moguće primijetiti da se preferiraju uvijek iste aktivnosti no pitanje je koliko su one u interesu djece. Zato je važno razlikovanje svojih potreba od potreba djece i prepoznavanje onih vlastitih kako bi odgajatelj mogao podržati kvalitetan razvoj i odgoj djeteta.

Nije važno da odgajatelj samo preispituje vlastitu sliku o djetetu, odnosno svoju implicitnu pedagogiju već i da procjenjuje kakvu sliku o svojoj ulozi u odgoju djece on ima. Važno je otkriti što odgajatelj očekuje od sebe vezano uz podržavanje razvoja djece. Autorica Slunjski (2003:13) tvrdi da „odgajatelj najprije samog sebe treba upoznati, kako bi svoje prepoznate jače strane što bolje iskoristio u poticanju razvoja djeteta, a osviještene slabije strane uspio kontrolirati ili nadvladati.“ Na tom putu, valja voditi računa o svojim osobinama, ograničenjima, stavovima i navikama koje bi mogle narušavati kvalitetu rada s djecom.

Međutim, osim očekivanja od sebe, također je važno otkriti kakva su očekivanja koja odgajatelj ima od djece. Očekivanja koja odgajatelj ima od djece, kao i što misli o djeci s kojom radi odražavaju se na kvalitetu rada odgajatelja. Razmišljanja odgajatelja o djeci, autorica Slunjski (2003) naziva slikom o djetetu. Ona utječe na sve ono što odgajatelj za dijete ili s djetetom radi jer je ona ta koja na svojevrsan način oblikuje sve njegove odgojne postupke. Navodi primjer odgajatelja koji o djetetu misli kao o biću u koje se može imati povjerenja no kada odgajatelj uistinu ima povjerenja u dijete, njegov će se pristup potpuno razlikovati od pristupa odgajatelja koji na dijete gleda kao na bespomoćno biće kojemu je potrebno vođenje i nadgledanje da mu se nešto ne desi. Onda kada odgajatelj ima povjerenja u dijete i njegove sposobnosti, on će djetetu pristupiti na način da će mu omogućiti situacije i aktivnosti u kojima će ono moći usavršavati svoje postojeće kompetencije i razvijati nove. Tako će dijete imati prilike isprobavati sebe i svoje mogućnosti, nadograđivati već usvojena znanja i razvijati se u povoljnijim uvjetima (Slunjski, 2003). Na temelju ovog primjera može se zaključiti da nije svejedno kakvu sliku o djetetu, odnosno implicitnu pedagogiju odgajatelj ima jer „misleći nešto o djetetu, to smo od njega i učinili!“ (Slunjski, 2003:8)

U tom smislu, za ilustraciju može poslužiti eksperiment iz 1966. godine u kojemu su Robert Rosenthal i Lenore Jacobson proveli istraživanje s ciljem dokazivanja teze da viša očekivanja učitelja rezultiraju boljim postignućima učenika. U 18 razreda osnovnih škola rečeno je učiteljima da pojedina djeca imaju povećani potencijal za učenje no zapravo su ta djeca bila slučajno izabrana i nisu imala nikakve posebne sposobnosti. Na kraju školske godine djeca za koju su učitelji mislili da su nadarena su stvarno ostvarila bolja postignuća nego ostala djeca. Djeca najmlađe dobi ostvarila su najveći napredak (Jacobson i Rosenthal, 1966). Iz toga se može potvrditi prvotna teza da vjerovanje i očekivanje učitelja utječe na njihovo ponašanje koje onda utječe na stvarna postignuća djece. Ako učitelji imaju pozitivna očekivanja od djece dati će im više prilika za učenje i povećati zahtjevnost izazova u učenju, detaljnije će djeci pružati povratnu informaciju, češće će ih hvaliti nakon uspjeha i češće poticati nakon neuspjeha, a njihovo ponašanje će biti obrnuto od svega navedenog ako su očekivanja od djeteta negativna (Chang, 2011).

Takva posljedica naziva se *samoispunjavajuće proročanstvo*, a kod djece se može pokazati u negativnom ili pozitivnom smislu. Slunjski (2003) navodi primjer odgajatelja koji o djetetu misli kao nespretnom pa određene aktivnosti čini umjesto njega (npr. ulijevanje vode u čašu). Na taj način, zbog stavova i uvjerenja odgajatelja, djetetu se može uskratiti uvježbavanje vlastitih sposobnosti, tj. vježbanje nalijevanje vode u čašu. Podcjenjivanje dječjih mogućnosti čest je slučaj u vrtiću no problem nastaje i u slučaju kada su očekivanja odgajatelja neusklađena s individualnim specifičnostima i razvojnim mogućnostima djeteta. U toj situaciji odgajatelj ih može pogrešno interpretirati i shvatiti kao vlastiti neuspjeh. Stoga, odgajatelj svoja očekivanja od djeteta treba temeljiti na tezi da se dijete prirodno razvija na svoj vlastiti, specifičan način i pritom interpretira iskustva individualno i jedinstveno, a to ne mora biti u skladu s namjerama i planovima odgajatelja. „Dijete je autor svog razvoja, a razvoj se ne može (i ne treba) unaprijed isplanirati!“ (Slunjski, 2003:9). Shodno tomu, važno je da odgajatelj razumije prirodan razvoj djeteta i s obzirom na njega usklađuje i procjenjuje vlastita očekivanja od djeteta.

2.3. Suvremena uloga odgajatelja

Današnja uloga odgajatelja sve više se odmiče od tradicionalne uloge odgajatelja kao osobe koja izravno poučava djecu. U prošlosti je odgoj bio koncipiran na način da odrasli određuju što dijete treba znati, kako i kada to treba naučiti. Danas težimo što bolje razumjeti dijete, pružiti mu povjerenje koje zaslužuje. Upravo ta razina povjerenja u dijete ovisi o našoj implicitnoj pedagogiji, o onoj nevidljivoj realnosti vrtića koju čine vrijednosti i uvjerenja odgajatelja (Bucković i sur., 2015). Miljak (1996) implicitnu pedagogiju naziva teorijom u akciji i opisuje kao osobnu teoriju o djetetu, vrtiću, mogućnostima učenja i poučavanja, odgoja i obrazovanja djece u tom kontekstu.

Odgajatelj u svojem svakodnevnom radu prenosi i izražava svoju koncepciju djeteta, odnosno svoju implicitnu pedagogiju, ne samo akcijom već i neverbalnim obilježjima kao što su mimike, geste, pogledi i držanje tijela, koji odražavaju njegove stavove i mišljenja o pojedinom djetetu, te o dječjem vrtiću kao ustanovi za odgoj i obrazovanje djece. Djeca reagiraju, interpretiraju i djeluju na temelju cjelokupne odgajateljeve akcije, a ne samo onoga što on govori. Svako dijete na svoj jedinstven način razumije i interpretira odgajateljeve aktivnosti. Isto tako, odgajatelj interpretira aktivnosti djece sukladno svojoj implicitnoj pedagogiji (Miljak, 1996). Slično funkcionira i na individualnoj razini, gdje se odgajateljeva implicitna pedagogija manifestira u očekivanjima koje ima od svakog djeteta te se na taj način reflektira u ponašanju i djelovanju odgajatelja prema pojedinom djetetu i djeteta prema njemu (Miljak, 1996). U tom smislu, odgajatelj djeluje na dijete i onda kada uopće toga nije svjestan, pa i onda kada nije prisutan.

Petrović-Sočo (2007) ulogu odgajatelja objašnjava kao ulogu „skele“, odnosno onoga koji podupire i podržava dječje učenje. Odgajatelj ne djeluje na dijete samo na izravan, neposredan način kada s djecom ostvaruje komunikaciju, nego i onda kada se na prvi pogled tako ne čini. Odgajatelj u mnogim situacijama djeluje neizravno. To se odvija u situacijama kad promatra ili sluša djecu, kad razmišlja, kad usklađuje priređivanje prostora i materijala, kad ostvaruje interakcije s djecom, odgajateljima i ostalim djelatnicima ustanove i s roditeljima, pa i onda kada kritički analizira odgojnu praksu u suradnji sa stručnjacima te ju sukladno tome nastoji mijenjati

(Miljak, 1998., 2002., Edwards, 1998., prema Petrović-Sočo, 2007). Tijekom organiziranja prostornog i materijalnog okruženja, vremenskog strukturiranju aktivnosti i uspostavljanju komunikacije s djecom, odgajatelj polazi od vlastite implicitne pedagogije. Njegove se namjere, očekivanja i uvjerenja iskazuju u kreiranju i uređivanju čitavog socio-pedagoškog konteksta. Taj kontekst sačinjen je od „mreže recipročnih odnosa i očekivanja koja podržavaju i održavaju raznolike individualne i grupne procese koji potiču i usmjeravaju dječji odgoj i razvoj.“ (Petrović-Sočo, 2007:84).

Uloga odgajatelja vrlo je složena i odgovorna. Zbog toga, Stevanović (2003) odgajatelja naziva „modelom stručnjaka“ za odgoj djeteta u predškolskoj dobi. „On personificira cjelokupni odgojno-obrazovni kurikulum i strategije kojima se potiče rast, razvoj, odgoj i obrazovanje djeteta.“ (Stevanović, 2003:370). Danas se uloga odgajatelja mnogo promijenila od one kakva je postojala u prošlosti. Na odgajatelja se više ne gleda kao na osobu koja čuva i hrani djecu dok su roditelji na poslu, već ona prerasta u nove dimenzije svog djelovanja koje su prije svega usmjerene na praćenje i poticanje razvoja, odgoja i obrazovanja djece (Stevanović, 2003).

U suvremenim uvjetima predškolskog odgoja izmijenjena je tradicionalna uloga odgajatelja. Danas, odgojno-obrazovni rad polazi od sociokonstruktivističkog pristupa, a to zahtjeva i drugačiju, mnogo kompleksniju i odgovorniju ulogu odgajatelja. Odgajatelj postaje reflektivni istraživač vlastite odgojno-obrazovne prakse (Rinaldi, 2006., prema Pejić Papak, Valenčić Zuljan i Vujičić, 2020). Odgajatelj više ne predstavlja subjekt odgojno-obrazovnog procesa kao što je to bilo u prošlosti, već to postaju djeca (Stevanović, 2003). U tom kontekstu istraživačke kulture odgajatelj nije prenositelj znanja, za razliku od tradicionalne odgojno-obrazovne ustanove, već istraživač vlastitog rada i kao takav shvaća suradnju kao značajno polazište učenja, a istraživanje kao svakodnevnu aktivnost na osnovi koje se stvara teorija (Rinaldi, 2006., prema Pejić Papak, Valenčić Zuljan i Vujičić, 2020). U tom smislu, odgajatelj dobiva nove uloge. Prema Stevanović (2003) to su uloge: organizatora, koordinatora, motivatora, prognostičara, dijagnostičara, interpretatora dječjih interesa, partnera, moderatora, istraživača svoje, tuđe i dječje praks itd.

Odgajatelj u svom radu polazi od suvremene paradigme djetinjstva koja shvaća dijete kao aktivnog i kompetentnog pojedinca koji posjeduje ravnopravno mjesto sudionika svih procesa koji se tiču njegova odgoja i obrazovanja. Dijete je aktivni sudionik u stvaranju kurikuluma te na taj način direktno utječe na vlastiti razvoj (Leach, 2003, prema Pavičić Vukičević, 2013). Suvremena paradigma djetinjstva nastala je pod utjecajem Gardnerove teorije višestrukih inteligencija i s njome povezanih teorija učenja. Dijete uči samoinicijativno na temelju vlastitog iskustva. Taj proces odvija se putem aktivnog činjenja, istraživanja i promatranja pomoću kojeg dijete razumijeva, interpretira, doživljava i usvaja nova znanja (Pavičić Vukičević, 2013).

Sociokonstruktivistička teorija učenja prema Vygotskom (Slunjski, 2011 Petrović-Sočo, 2011, Bašić, 2011, prema Pavičić Vukičević, 2013) temelji se na tvrdnji da je u procesu učenja presudno sociokulturno okruženje s obzirom da učenje nije prenošenje znanja nego je znanje sukonstrukt nastao u djetetovoj suradnji s drugima u kojoj ga ono rekonstruira i reflektira. Vygotsky u svojoj teoriji učenja ističe značaj konteksta i društvenih odnosa. U interakciji s okruženjem dijete izgrađuje svoje znanje, razvija spoznaju i stvara svoju moralnu i intelektualnu autonomiju. Koncept sukonstruktije znanja i razumijevanja odvija se u interakciji s djetetovom fizičkom i društvenom sredinom. On proizlazi iz slike o djetetu kao kompetentnoj osobi, kao subjektu vlastita učenja i razvoja, sposobnoj ravnopravno sudjelovati u interakcijama s odraslima i drugom djecom. Dijete je protagonist u procesu vlastita učenja u kojemu istražuje svoje osobne teorije i preuzima odgovornost za svoje učenje (Rinaldi, 2006., prema Pejić Papak, Valenčić Zuljan i Vujičić, 2020).

Slijedom toga, možemo zaključiti da se uloga odgajatelja u procesu učenja djece ne ostvaruje primjenom obrade određene teme, izlažući ili pričajući o temi koju je odgajatelj izabrao. Znanje se ne prenosi s odgajatelja na dijete, već se proces učenja odvija na način da dijete izgrađuje svoje znanje na osnovi osobne aktivnosti i iskustva uz pomoć i podršku odgajatelja. Miljak (1996) navodi da je odgajatelj prvenstveno voditelj i pomagač u igri, učenju i razvoju djeteta te je njegova uloga usmjerena na organizaciju sredine, izbor materijala, sredstava i prijedloga aktivnosti

koje će poticati djecu na razmišljanje, na rješavanje problema, na stjecanje novih znanja, a ne na izravno poučavanje. On nema glavnu riječ u grupi, već samo potiče, upozorava, motivira i prati djecu i njihove interese. Kreira uvjete za zadovoljavanje svakodnevnih potreba djece te potiče razvoj, odgoj i učenje svakog djeteta u skladu s njegovim sposobnostima i na taj način nastoji sustavno unapređivati odgojno-obrazovni proces (Stevanović, 2003).

Odgajatelj u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini oblikuje način življenja, a njegovo ponašanje predstavlja model djeci za njihovo ponašanje. Zbog toga je važno da je odgajatelj u svojoj praksi dosljedan onom što govori i što očekuje i traži od djece. Na taj način, odgajatelj sudjeluje u kreiranju kvalitete zajedničkog življenja djece i odgajatelja (Miljak, 1996).

3. KONTEKST USTANOVE ZA RANI ODGOJ I OBRAZOVANJE

Institucijski kontekst određuje se kao „živi organizam“ (Reggio pedagogija) u kojemu se isprepliću socijalni, kulturalni, fizički i vremenski odnosi koji djeluju na dijete, jednako kao što i dijete djeluje na kontekst. Odgajatelj je sastavni dio institucijskog konteksta, „on u njega svjesno i nesvjesno unosi svoj stručni i osobni razvoj i djeluje u njemu na osnovi vlastitih očekivanja, uvjerenja, normi, znanja, strategija i dizajniranja odgojno-obrazovnih situacija.“ (Petrović-Sočo, 2007:37). Stvaranje i funkcioniranje institucijskog konteksta u velikoj mjeri ovisi o individualnoj teoriji odgoja koju ima svaki odgajatelj, o slici koju je o djetetu odgajatelj stvorio. O tome kako odgajatelj vidi dijete, njegove potrebe, razvoj i sposobnosti ovisi o tome kakvu će okolinu kreirati i kakve će odnose s djecom njegovati (Petrović-Sočo, 2007).

3.1. Međuodnos konteksta i kulture

Institucijski kontekst za rani odgoj i razvoj djece naziva se okolinom za učenje. U institucijskom kontekstu oblikuje se osobnost djeteta, dijete se unutar njega uči prilagođavati pravilima svoje socijalne sredine, obrazuje se i razvija svoje kognitivne vještine te se individualno ostvaruje, razvija, raste i mijenja (Bruner, 1987., prema Petrović-Sočo, 2007). U takvoj okolini za učenje nužno je stimulativno fizičko i socijalno okruženje s kojim će dijete „ostvarivati stalne interakcije, rješavati kognitivne konflikte, konstruirati individualno i sukonstruirati zajedničko znanje s vršnjacima i odraslima, doživljavati emocije i izražavati ih, isprobavati socijalna umijeća i razvijati tjelesne sposobnosti.“ (Petrović-Sočo, 2007:25). Način na koji je organiziran kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje šalje djeci poruke o očekivanjima koje odgajatelji od njih imaju, kakvo je njihovo mišljenje o njima, kako ih doživljavaju i koliko imaju povjerenja u njih i njihove sposobnosti. Iz svega navedenog, jasno je da se institucijsko okruženje ne smije pojmiti kao „prostor u koji se dijete jednostavno stavi, nego predstavlja ukupna zbivanja koja djeluju na dijete, i

u kojima i ono samo aktivno participira.“ (Stambak, 1986., Graue i Walsh, 1995., 1998., Edwards i sur., 1998., prema Petrović-Sočo, 2007).

Petrović-Sočo (2009) naglašava da kontekst institucije ima snažno djelovanje na odgoj i razvoj djece te da o njegovoj kvaliteti značajno ovisi kvaliteta dječjeg iskustva, življenja, učenja, socijalizacije i osobnosti. Takvo viđenje proizlazi iz socio-konstruktivističke teorije dječjeg učenja i razvoja, sukladno kojoj dijete uči u interakciji sa svojom fizičkom okolinom, a jednako tako i svojim socio-kulturnim okruženjem. S obzirom na činjenicu da je dijete socijalno biće koje u suradnji s drugom djecom i odraslima sukonstruira svoja znanja, kvaliteta okruženja u kojemu živi, odgaja se i uči na određeni način određuje razvoj njegovih sposobnosti i potencijala. Dijete je neprestano u interakciji sa svojim okruženjem pa se između djeteta i okruženja ostvaruju „dinamični, složeni, recipročni odnosi - dijete djeluje na okruženje i okruženje na njega.“ (11).

U odnosu sa svojim fizičkim i socijalnim okruženjem, dijete uči o svijetu koji ga okružuje, otkriva značenja, istražuje i provjerava svoje hipoteze i s vremenom prihvaća vrijednosti tog okruženja te formira stavove i načine življenja u kulturi kojoj pripada. Okruženje djeteta u odgojnoj skupini i ustanovi definira se kao sustav koji je složen i dinamičan (Lave, 1998., Senge, 2003., prema Petrović-Sočo, 2009) i koji se sastoji od interaktivne mreže socijalnih, kulturalnih i ekoloških odnosa (Capra, 1986., 1998., Graue i Walsh, 1998., prema Petrović-Sočo, 2009), specifičnih samo za određenu ustanovu. Shodno tomu, kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje prema autorici Petrović-Sočo (2009) može se podijeliti na dvije dimenzije, socio-pedagošku dimenziju konteksta ustanove i ekološku dimenziju konteksta odgojne skupine i ustanove.

Njihova međusobna povezanost i međuovisnost čini ih neodvojivim dijelovima institucijskog konteksta. Stoga, unoseći promjene u jednu dimenziju, i ostale dimenzije konteksta bit će zahvaćene zbog dinamičnosti međusobnog funkcioniranja. Upravo zbog te dinamičnosti funkcioniranja stvaraju se mogućnosti za uvođenje promjena koje će oblikovati kvalitetniji kontekst (Petrović-Sočo, 2007). Slunjski (2003) kao jedan od primjera ističe zatvorena vrata vrtićkih soba koja

stvaraju izolacijsku atmosferu u odgojno-obrazovnoj skupini. Djeci se zabranjuje slobodno kretanje po svim prostorijama, najčešće zbog vlastitih uvjerenja o djetetu kao nekompetentnom i nesamostalnom biću koje je potrebno neprestano kontrolirati (Slunjski, 2003). Uvjerenje i stav odgajatelja o djetetu, njegovim mogućnostima, njegovu učenju i njegovu razvoju, tj. njegovu implicitnu pedagogiju o djetetu, često je moguće naoko prepoznati jer se ona odražava na cjelokupno ozračje u kojemu odgajatelj s djecom zajedno živi (Slunjski, 2003). Izolacijskoj kulturi življenja također svjedoče neprilagođena arhitektura i raspored namještaja i predmeta koji je još uvijek prisutan u ustanovama. Sobe odgojno-obrazovnih skupina često su zatvorene prema garderobnom prostoru i hodniku, ali i prostoru drugih odgojno-obrazovnih skupina. Odgajatelji često nisu svjesni da na taj način ograničavaju djecu i da otvoreni prostor pridonosi većoj slobodi kretanja, raznovrsniji izbor aktivnosti, kvalitetnije ukupno ozračje i širenje dječjih socijalnih interakcija (Petrović-Sočo, 2009).

Na ovom primjeru vidimo kako dimenzija prostorne i materijalne organizacije unutar konteksta ustanove može doprinijeti funkcioniranju socijalne dimenzije, ali može i negativno djelovati ako se ne koriste njezini potencijali (Petrović-Sočo, 2007). Kao što su dimenzije konteksta ustanove sastavni dio institucijskog konteksta, tako je i on sastavni dio šireg društvenog i fizičkog okruženja, odnosno, lokalnog konteksta koji također utječe na život unutar ustanove. Kako će ovaj kompleksni sustav funkcionirati na razini odgojno-obrazovne skupine i ustanove u mnogome ovisi o odgajatelju i kulturi predškolske ustanove (Prosser, 1999., Bruner, 2000., prema Petrović-Sočo, 2007).

Svaka odgojna skupina i ustanova ima svoju kulturu. Ona je vidljiva u njihovim pravilima, normama i vrijednostima kao i prostoru, opremi, igračkama i materijalima te socijalnoj i vremenskoj organizaciji (Petrović-Sočo, 2009). Kultura implicitno sadrži norme, vjerovanja i pretpostavke zajedničke članovima koji u njoj žive (Leithwood, 2002., prema Petrović-Sočo, 2007). Sve dimenzije konteksta ustanove za rani odgoj i obrazovanje i on u cijelosti, prožeti su kulturom koju su s vremenom izgradili njezini zaposlenici (Prosser, 1999., Bruner, 2000., prema Petrović-Sočo, 2007). Stoga sve što dijete u odgojno-obrazovnoj skupini i ustanovi

doživljava i usvaja prožeto je kulturom. Ona se eksplicira u odgojno-obrazovnom procesu te ju u sklopu njega na djecu prenose njezini članovi.

Petrović-Sočo (2007) ističe kako se u Reggio pedagogiji odgojno-obrazovna ustanova promatra kao mjesto kulture. To je mjesto u kojemu „obrazujemo i sami smo obrazovani, mjesto u kojemu se prenose znanja i vrijednosti i mjesto u kojem se vrijednosti i znanja konstruiraju na profesionalnoj i kolektivnoj razini.“ (Hendrick, 1997., Edwards i sur., 1998., Giudici i Rinaldi, 2002., prema Petrović-Sočo, 2007:81). Upravo te vrijednosti predstavljaju osnovu na kojoj se razvija društvo, a s obzirom na to da su ustanove za rani odgoj i obrazovanje blisko povezane s društvom, one tim putem reflektiraju i pokreću socijalne promjene (Tobin i sur., 1989., prema Petrović-Sočo, 2007). U tom procesu djeca ne „dobivaju“ gotovu kulturu već su oni sukreatori kulture od najranijih dana svoga života u obitelji i ustanovi. U skladu s time, možemo zaključiti da se kontekst mijenja pod utjecajem promjena u kulturi, a isto tako se i kultura s vremenom mijenja pod utjecajem ljudi u kontekstu. Ona je sastavni i neodvojivi dio institucijskog konteksta (Petrović-Sočo, 2007).

Da bi mijenjali institucijski kontekst potrebno je analizirati i dublje sagledati njegove individualne dimenzije, a u sklopu toga i njihovu povezanost s implicitnim pedagogijama odgajatelja, koje se odražavaju na dimenzije konteksta i ponašanje djece u njemu. Rad na osmišljavanju i kreiranju kvalitetnijeg konteksta treba se shvaćati kao proces istraživanja i mijenjanja koji nikad ne završava. On uključuje zajedničko postavljanje pitanja i traženja odgovora koji onda iznova otvaraju nova pitanja (Petrović-Sočo, 2009).

3.2. Implicitne pedagogije odgajatelja u dimenzijama konteksta ustanove za rani odgoj i obrazovanje

Implicitne pedagogije odgajatelja utječu na način na koji odgajatelj kreira okolinu i ostvaruje odnose s djecom. U skladu s time, kontekst odgojno-obrazovne ustanove u kojoj djeca i odgajatelji žive dijelimo na; ekološku i socio-pedagošku

dimenziju. Svaka pojedina dimenzija konteksta svoj smisao dobiva u odnosu s onime što, kad, kako i zašto u njima i s njima djeca i odrasli rade. Podjela na dimenzije u stvarnosti ne postoji jer su sve dimenzije međusobno povezane, međuovisne, holistički djeluju na dijete i u velikoj mjeri određuju kvalitetu njegova svakodnevnog iskustva (Petrović-Sočo, 2007).

3.2.1. Socio-pedagoška dimenzija konteksta ustanove za rani odgoj i obrazovanje

Socio-pedagoška dimenzija konteksta ustanove za rani odgoj i obrazovanje, koncept je koji podrazumijeva socijalnu i kulturnu dimenziju konteksta. Ona uključuje: „odnose djece i odraslih, načine postupanja odraslih s djecom, odgojno-obrazovne situacije, odnose među odraslima i odnose među djecom te psihopedagoško ozračje u odgojnoj skupini.“ (Petrović-Sočo, 2009:12). U smislu socio-pedagoške dimenzije, izrazito važnu ulogu igra odgajatelj. Njegovi postupci u interakciji s drugom djecom, boja i intenzitet glasa, strpljenje, nježnost i mirnoća koje pokazuje izrazom lica, kretanjem tijela, otvorenim posturama tijela i sl., kao i način na koji prihvaća dječju inicijativu, zadovoljava dječje potrebe, aranžira materijalno okruženje i organizira vrijeme, njegov odnos s roditeljima i suradnicima i sl., sve to čini socio-pedagoški dio institucijskoga konteksta (Petrović-Sočo, 2007).

Socio-pedagoška dimenzija konteksta ustanove jedna je od najvažnijih odrednica institucijskog konteksta. To nije samo zbog njezine socijalizacijske funkcije, nego i zbog toga što je ona posebno važna u procesu djetetova učenja. Dijete uči „konkretno, iskustveno i kontekstualno, u interakciji sa svojim okruženjem“ pa je kvaliteta tog okruženja od prestižne važnosti za njegovo učenje (Bruner i Haste, 1981., Bruner, 2000., prema Petrović-Sočo, 2007:30). Kontekst ne oblikuje samo dijete i njegove akcije, nego i međusobni odnosi odgajatelja, stručnog tima, roditelja, tehničkog i drugog osoblja zaposlenog u ustanovi za rani odgoj i obrazovanje (Petrović-Sočo, 2007).

Kvaliteta socijalnih interakcija u ranoj dobi, kako s odraslima tako i s vršnjacima, predstavlja ključnu ulogu u učenju, socijalizaciji i emocionalnom razvoju

djeteta. Dakle, djeci su za zdrav razvoj potrebne osjetljive odrasle osobe i druga, starija i mlađa djeca (Petrović-Sočo, 2007). Petrović-Sočo (2009) primjerima iz svog akcijskog istraživanja s elementima etnografskog pristupa provedenog u 3 vrtića, objašnjava koliko je važno posvetiti pažnju na način na koji se odvija komunikacija odgajatelja s djecom i obrnuto. U komunikaciji odgajatelja s djecom ističe nužnost uočavanja i reagiranja na dječje geste i vokalizacije te promatranja djece kako bi odgajatelj mogao odgovoriti na njihovu inicijativu za uspostavljanje komunikacije. Pritom navodi primjer iz prakse gdje se u procesu hranjenja pojavljuju rutinska i nedovoljno uživljena ponašanja odgajatelja u dječja trenutna stanja, gdje se sve obavlja užurbano, ne očekujući sudjelovanje djeteta u radnjama. Odgajatelj sa svakim djetetom komunicira jednako, bez pauze u kojoj bi dijete moglo odgovoriti, akcijom, gestom ili riječju. Zbog toga komunikacija ostaje na jednosmjernoj razini (Petrović-Sočo, 2009).

Suprotno „starom pristupu“ u kojemu je kvalitetu komunikacije označavala količina izgovorenog, autorica Slunjski (13) objašnjava suvremene kriterije kvalitetne komunikacije s djecom: „odgajatelj ne tvrdi, ne analizira, ne procjenjuje iskaze djeteta i ne nameće svoja objašnjenja, nego pita, otkriva i zajedno s djecom istražuje.“ Kako bi razvio ovakav stil komunikacije, odgajatelj mora biti spreman na procjenu vlastitog stava prema djetetu koji bi trebao počivati na poštivanju djeteta i njegovih sposobnosti. Tek onda kada odgajatelj prepoznaje dijete kao samosvjesnu i autonomnu osobu koja ima pravo na svoje mišljenje, tumačenje, doživljavanje i osjećanje, on može razvijati dvosmjernu i uvažavajuću komunikaciju u vrtiću. Takav odgajatelj uvažava svako dijete kao individu i nastoji pristupiti svakom djetetu na drugačiji način. On svoje „veće znanje“ ne smatra višom pozicijom nego još većom odgovornosti za razvijanje kvalitetne komunikacije (Slunjski, 2003).

Ista autorica odgajatelja opisuje kao stručnjaka koji stalno mijenja i prilagođava svoju komunikaciju s obzirom na potrebe djece. U tom procesu on neprestano otkriva kakva je komunikacija djeci potrebna, nastojeći prilagoditi svoju komunikaciju potrebama pojedinog djeteta i sa svakim komunicirati drugačije. Takav tip komunikacije naziva se reflektirajuća komunikacija.

U socio-pedagoškoj dimenziji konteksta bitno je spomenuti i ozračje kao njezinu važnu sastavnicu. Ozračje postaje kvalitetnije paralelno s promjenama u drugim dimenzijama konteksta. Može se opisati kao atmosfera koja se osjeća u odgojno-obrazovnoj skupini, odnosno ustanovi. Odgajatelj svojim cjelokupnim ponašanjem gradi ozračje i daje opći ton životu djece. Njegovo ponašanje ovisi o implicitnoj pedagogiji jer se ona neosviješteno eksplicira u svakodnevnoj praksi i ozračju koje vlada. Ozračje ovisi o kvaliteti odnosa odgajatelja s drugim zaposlenicima u ustanovi; jesu li ti odnosi zasnovani na međusobnom povjerenju i suradnju ili na hijerarhiji, odlučuje li se demokratski ili se ono odnosi samo na one na većim pozicijama, kakve su svakodnevne navike zaposlenika, koje se norme i pravila poštuju i reguliraju te razni drugi faktori koji određuju kakvo će ozračje biti u pojedinoj odgojno-obrazovnoj ustanovi/skupini (Petrović-Sočo, 2007).

Djeca predškolske dobi vrlo su osjetljiva na utjecaje iz okoline stoga je važno osigurati im ugodno ozračje u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Kako bi se to postiglo, odgajatelji trebaju stvoriti miran, topao i vedar ugođaj i pokazivati pozitivan stav u odnosu prema djeci i roditeljima jednako kao i prema ostalim zaposlenicima i kolegama u ustanovi. Važno je da se dijete dolaskom u ustanovu osjeća sigurno, prihvaćeno i da stekne povjerenje, što se može postići kreiranjem odnosa koji osiguravaju konzistentnost, toplinu i predvidljivost (Petrović-Sočo, 2007). Da bi se dijete u institucijskom kontekstu osjećalo ugodno, sigurno i prihvaćeno treba ostvariti relaksirajuće, opuštajuće i podržavajuće ozračje. Uzimajući u obzir da djeca dnevno provode i do 9 sati u institucijskom kontekstu, prostor treba sa svojom toplinom i zanimljivošću omogućiti djeci da se osjećaju ugodno kao u svojoj obitelji (Gandini, 1998., prema Petrović- Sočo, 2007). Potrebno je omogućiti djeci izbor aktivnosti i sadržaja koji zaokupljaju njihovu znatiželju te dopustiti da raspravljaju o svojim idejama i zamislima s drugom djecom i odgajateljima (Vujičić, 2011). U ostvarivanju odnosa odgajatelja s djecom važno je da se odgajatelj suzdržava od postupaka stalnog upućivanja, ispravljanja i prekidanja te stalne kontrole nad djecom, kojima može ometati i dekoncentrirati djecu. Osim toga, takav odnos odgajatelja prema djeci također se može reflektirati na međusobne odnose djece. Stoga je iznimno važno da odgajatelj osvijesti vlastita ponašanja kako bi mogao

intenzivnije unositi promjene, svojim načinom interakcija, osobnošću i postupcima prema djeci i održavati smireno i sigurno ozračje (Petrović-Sočo, 2009).

3.2.2. Ekološka dimenzija konteksta ustanove za rani odgoj i obrazovanje

Ekološka dimenzija konteksta ustanove za rani odgoj i obrazovanje obuhvaća fizičku i vremensku dimenziju konteksta odgojne skupine i ustanove. Točnije, uključuje njegovu prostornu i vremensku strukturu, odnosno raspored, veličinu, opremljenost, uređenost i organizaciju prostora u kojemu dijete boravi unutar ustanove, aranžiranje opreme, igračaka i materijala u njoj te smjenjivanje i dimenzioniranje raznovrsnih aktivnosti u vremenu, odnosno vremensku konfiguraciju života djece unutar ustanove (Petrović-Sočo, 2009).

Kada govorimo o prostornoj strukturi, misli se na arhitekturu ustanove, strukturu i opremljenost odgojno-obrazovnih skupina, njihovu povezanost s drugim prostorima, djecom i odraslima, prostore za garderobu i sanitarni prostor, zajednički prostori, hodnici, dvorane, zidovi, prozori, zatvorenost ili otvorenost vrata i dr. Svi oni u cjelini upućuju djeci signale kako se u prostorijama odvija život, što se sve u njima nalazi, što je dopušteno i što se od njih očekuje. Raspored i opremljenost prostora u tom smislu otkrivaju implicitne pedagogije odgajatelja i ostalih zaposlenika, tj. njihove stavove, norme, uvjerenja i očekivanja. Petrović-Sočo (2007) to naziva pedagoškom kulturom ustanove.

Vujičić (2011) opisuje fizički prostor kao konstitutivni element formiranja misli pa objašnjava da su osoba i okruženje aktivni u naizmjeničnom utjecaju jedni na druge. Takva misao usko je povezana s idejom da su djeca kreatori svojih svakodnevnih aktivnosti te su uključena u kreiranje prostora kojemu pritom daju značenje. Na istu problematiku pozivaju i drugi autori. Suvremene studije upućuju da osim promišljanja o tome što djeca uče u vrtićima i školama, važan aspekt predstavljaju pitanja: „Koji je dobar prostor za razmišljanje?“ (Dolar Bahovec, 2012), „Gdje da sjednem?“ (Sudec, 2012), a problematiziraju stvaralački odnos učenja i arhitekture škole i školske okoline, jednako kao i arhitekture vrtića i vrtićke okoline. Jančec (2016) istražuje značaj stavova odgojno-obrazovnih djelatnika o značajkama prostora u kojem se odvija odgojno-obrazovni rad te daje na važnosti ne

samo značenju prostora već i stavovima koje gaje isti jer to utječe na prostorno-vremensku dimenziju u vrtiću.

U Reggio pedagogiji prostor u odgojno-obrazovnom kontekstu naziva se trećim odgajateljem jer on oslikava osjećaje, ideje i teorije onih koji u tom prostoru žive (Vujučić, 2011). Reggio pedagogija polazi od činjenice da je smisao suvremenog poučavanja u stvaranju optimalnih uvjeta za samoučenje. Bitna značajka je usmjerenost na dijete što u ovom smislu znači da bi cjelokupan prostor, oprema, igračke i materijali, kao i vremenska i socijalna organizacija trebali biti organizirani na način primjeren dobnim i individualnim osobinama one djece kojoj su namijenjeni (Gandini, 1998., prema Petrović-Sočo, 2007). U tom smislu, odgajatelj treba razumjeti važnost pripremanja materijala i igračaka za dječje učenje. Materijali koje odgajatelj priprema za djecu trebaju biti poticajni kako bi stimulirali djecu na istraživanje i razvijanje drugih samoinicirajućih, spontanih aktivnosti. Siromašan i neosmišljen prostorno-materijalni kontekst negativno utječe na sve aspekte djetetova razvoja. U njemu djeca nemaju priliku eksplorirati nove i nepoznate predmete niti ulaziti u socijalne interakcije s drugom djecom i odraslima (Petrović-Sočo, 2009).

Također je važna i organizacija igračaka i materijala te njihov smještaj u prostoru. Petrović-Sočo (2009) navodi primjer gdje su igračke i materijali smješteni u zatvorenim ormarima te zaključuje kako takav raspored i uređenje prostora progovara o distribuciji moći između djece i odraslih. Odgajatelji su u poziciji moći i određuju što će djeca raditi, s čime i kada će se igrati. Takvom organizacijom opreme dijete se stavlja u položaj u kojemu je ovisno o odgajatelju te se na taj način otežava razvoj dječje autonomnosti. Isti primjer organizacije materijala ističe i autorica Slunjski (2003) te tvrdi da je u prostoru uređenom na takav način vrlo jasno što odgajatelj misli o djetetu. Ograničava mu se dostupnost igračaka jer se dijete smatra premalim da samostalno čini i donosi odluke. Značajka implicitne pedagogije odgajatelja očituje se u stavu da je dijete nemoćno i ovisno biće. U takvim okolnostima potrebno je preispitati svoju sliku o djetetu, odnosno implicitnu pedagogiju. Implicitna pedagogija aspekt je koji oblikuje svaku odgojnu strategiju odgajatelja (Slunjski, 2003).

Maria Montessori naglašava važnost prostora prilagođenog djetetu, kako bi ono bilo što manje ovisno o odrasloj osobi (Petrović- Sočo, 2007). U tom smislu, ističe se važnost rasporeda prostora po centrima aktivnosti koji omogućuju različite vrste aktivnosti i iskustava koji trebaju biti organizirani na način da podržavaju visoku razinu autonomije djeteta i omogućuju socijalne interakcije (Bredenkamp i Rosegrant, 1995., prema Petrović-Sočo, 2007). Prostor treba podržavati individualni rad i rad u paru, rad u malim grupama, izbor materijala koji će djeci biti zanimljiv i koji će poticati na zajednički rad i uključivanje. On mora biti kreiran na način da u njemu djeca imaju mogućnost samostalno organizirati svoje individualne i grupne aktivnosti jer upravo takve aktivnosti imaju visoke odgojno-obrazovne potencijale (Miljak, 2009).

Miljak (2009) tvrdi da je pred odgajateljem velik i važan zadatak u pripremi i oblikovanju pedagoškog okruženja. Taj zadatak podrazumijeva otkriti značenja poruka koje nam djeca svakodnevno šalju i sukladno tomu organizirati okruženje u ustanovi. Kako bi to učinili važno je promatrati djecu u aktivnostima i oslušivati njihove potrebe te ih koristiti kao temelj za osmišljavanje prostorno-materijalnog i socijalnog okruženja (Petrović-Sočo, 2009). Promišljenim i pedagoški oblikovanim okruženjem u kojem djeca svakodnevno žive može se omogućiti odgajateljima dublje i kvalitetnije upoznavanje svakog djeteta ponaosob. Tim putem, odgajatelj se može izravno osvjedočiti u neotkrivene potencijale svakog djeteta i zato treba težiti da njegovo razumijevanje djeteta svakim danom bude sve veće i dublje (Miljak, 2009).

Osim prostorne strukture, u ekološkoj dimenziji konteksta važno je navesti i vremensku strukturu. Kao i u prostornoj, i u ovoj strukturi se jasno može uočiti kakve su implicitne pedagogije odgajatelja. Autorica Petrović-Sočo (2009) ističe često uvriježeno uvjerenje odgajatelja da djeca najbolje uče kad ih se organizirano poučava i to u određeno vrijeme prema unaprijed postavljenom planu i programu. Zbog toga se ističe važnost izgradnje konteksta u kojemu će se vrijeme programirati i prilagođavati fleksibilno i u skladu s individualnim ritmom djeteta, a ne obrnuto. Često se zanemaruje individualan biološki ritam djeteta i podređuje fiksnoj vremenskoj organizaciji. Sve to dokazuje tradicionalni pristup organizaciji vremena

koji govori o uvjerenjima odgajatelja da se dijete treba prilagoditi, umjesto da se raspored prilagodi individualnim potrebama djece. Pa se tako organizira kruti dnevni raspored života djece u kojemu se očekuje da primjerice sva djeca u isto vrijeme jedu i spavaju. Na taj način odgajatelj implicira svoje neosvijestene potrebe u kojim se doima da mu je primarno olakšati si posao, umjesto brige za dijete. Kako bi odgajatelji uočili što bi u kontekstu ustanove trebalo mijenjati, ključno je da u promatranju uvjeta u kojima djeca u ustanovi žive, polaze prvenstveno od djetetovih, a ne svojih potreba (Petrović-Sočo, 2009).

4. ISKUSTVENO UČENJE

„Iskustveno učenje je složeni proces koji uključuje teoriju i praksu, djelovanje i razmišljanje“ (Gregory, 2003:141). Riječ je o učenju koje se odvija u suradnji s drugima u kojoj pojedinac i oni imaju jednaku motivaciju i namjeru uzajamno poticati rast, razvoj, bolje funkcioniranje i uspješnije i bolje rješavanje problema i poteškoća. Ciklus iskustvenog učenja omogućuje učeniku da sudjelovanjem u nekom iskustvu razotkrije i razumije nešto u sebi, te kritički promišlja o samome sebi, ali i o skupnim oblicima razmišljanja. Iskustveno učenje u skupnom okruženju omogućuje okolnosti da se kritički sagledaju osobni i skupni oblici ustaljenih načina razmišljanja i da se zajednički odlučuju za nova, utemeljena na zajedničkom iskustvu (Gregory, 2003).

4.1. Razvoj modela iskustvenog učenja

Iskustveni pristup obrazovanju odraslih temelji se na dva ishodišta: humanistička psihologija i socijalni konstruktivizam.

Najznačajniji predstavnici humanističke psihologije su Abraham Maslow i Carl Rogers. Ovaj pristup bavi se tumačenjem motivacijskih i afektivnih aspekata učenja u odrasloj dobi. Prema Maslowu pojedinac posjeduje temeljne potrebe koje ga pokreću u smjeru njihova zadovoljenja, a to su: potrebe za preživljavanjem, sigurnošću, pripadanjem, postignućem i ostvarenjem. Potrebe su u hijerarhijskom odnosu u kojemu se prvo zadovoljavaju one višeg reda. Ovdje naglašava važnost pojma „temeljne sigurnosti“ koja je preduvjet za ostvarivanje potreba višeg reda; potreba za postignućem i potreba za ostvarenjem. Kako bi se zadovoljile ove potrebe ključan je proces učenja. U životnim okolnostima čovjek se odlučuje i donosi izbore na temelju vlastitih interesa što dovodi do osjećaja samoispunjenja i samopouzdanja. Kad to postigne, čovjeku sigurnost više nije glavna usmjerenost i može izabrati one aktivnosti koje ga vode ka vlastitom rastu (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007). Carl Rogers učenje objašnjava gradeći pristup usmjeren na učenika. Prema Rogersu smisljeno učenje uzrokuje promjene u općem samopoimanju što znači da svakim

novim iskustvom izgrađujemo sebe. Ističe kako osoba uči samo ono što je za nju relevantno, smisljeno i važno za održavanje pozitivne slike o sebi. Također, objašnjava važnost samoaktivnosti, samoiniciranosti, odgovornosti i evaluacije u procesu učenja. Rogers tvrdi da je učenje uspješnije ako je osoba aktivna tijekom poučavanja, sudjeluje u oblikovanju ciljeva učenja, preuzima odgovornost za ishode učenja i ima mogućnost refleksije vlastitog rada (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007).

Drugi pristup iskustvenom učenju temelji se na učenjima Kurta Lewina, Johna Deweya i Jeana Piageta. John Dewey je bio jedan od najrevolucionarnijih teoretičara kada je u pitanju teorija iskustvenog učenja. 1938. godine napisao je knjigu „Iskustvo i učenje“ u kojoj suprotstavlja teoriju tradicionalnog i formalnog učenja sa njegovim novim idejama o iskustvenom učenju. Dewey naglašava važnost poticanja slobodnog izražavanja i individualnosti, učenja kroz iskustvo, učenja po interesu nasuprot nametnute discipline učenja iz udžbenika ili od profesora, učenja u okolišu koji je izoliran i nepovezan sa vanjskim svijetom. Kurt Lewin začetnik je metodologije akcijskog istraživanja koje se pokazalo kao koristan pristup uvođenju planiranih promjena u velikim sustavima, ali i manjim skupinama. Kurt Lewin svoju teoriju o iskustvenom učenju temelji prvenstveno na humanističkim vrijednostima kao što su osjećaji, osobna odgovornost i uključenost u proces učenja, subjektivnost za razliku od tradicionalnog shvaćanja učenja kao logičkog, izoliranog i visoko strukturiranog procesa (Kolb, 1984).

Pored dviju teorija iskustvenog učenja od Deweya i Lewina, ističe se i treća koja vuče porijeklo iz nauka Jeana Piageta. Piagetovo učenje fokusira se na kognitivno-razvojnim procesima i samoj teoriji razvoja inteligencije. Dok je Piaget radio na razvoju IQ testova, uočio je da djeca različite dobi na različite načine dolaze do drugačijih zaključaka što ne znači da su mlađa djeca manje inteligentna od starije. To pokazuje da iskustvo utječe i oblikuje inteligenciju i da ona nije urođena karakteristika pojedinca, već se razvija u interakciji osobe sa okruženjem u kojemu se nalazi. U svojim istraživanjima dokazao je da je za razvoj apstraktnog mišljenja kod djece ključna akcija u kojoj dijete istražuje i snalazi se u konkretnom neposrednom okruženju. Piagetova kognitivno-razvojna teorija jednako je imala

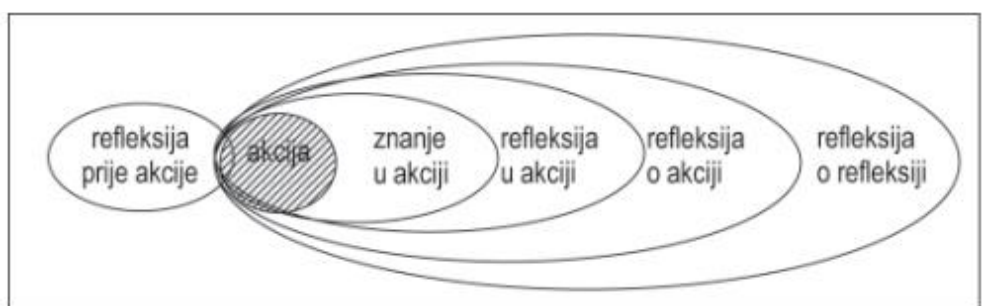
snažan utjecaj na predodžbu o dječjem učenju kao i učenju odraslih. Utjecaji novih koncepcija o razvoju i učenju odraslih polako su postajali sve snažniji kao i prihvaćanje da su to procesi koji se odvijaju cjeloživotno (Kolb, 1984).

Na temelju njihovih postavki David Kolb izgrađuje ciklički model iskustvenog učenja. Kolb je najutjecajniji suvremeni istraživač u području iskustvenog učenja. Prema Kolbu, proces učenja ovisi o dvije dimenzije: način pristupa informacijama te način transformacije informacija. Dimenzija pristupa informacijama dijeli se na dva načina pristupa informacijama: kroz konkretno iskustvo i kroz simboličku reprezentaciju ili apstraktno razmišljanje. Dimenzija koja objašnjava način transformacije informacija, tj. iskustva sadrži dva načina obrade informacija: kroz refleksivno promatranje ili kroz aktivno eksperimentiranje i praktičnu provjeru. Sve ove četiri sastavnice čine faze ciklusa iskustvenog učenja. Kolb u svom modelu posebno naglašava važnost refleksije, a prema njegovom učenju konkretno iskustvo stvara osnovu za promatranje i refleksiju. Refleksija dovodi do formiranja apstraktnih pojmova i načela na osnovi kojih se provjeravaju izvedena načela. Dobiveni rezultati te provjere ponovo se koriste za osmišljavanje novog konkretnog iskustva. Završetkom jednog ciklusa stvara se nova spoznaja koja potiče otvaranje novog ciklusa (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007).

Najistaknutiji teoretičar koji se bavio primjenom iskustvenog modela učenja u situacijama profesionalnog usavršavanja je Donald Schön. On naglašava pojam refleksivne prakse kao osnove profesionalnog razvoja. Nadalje, objašnjava da samoaktivnost dovodi do učenja samo ako sadrži refleksiju kao sastavni dio. Iz ove teze, Schön u suradnji sa Chrisom Argyrisom proširuju Lewinov i Kolbov ciklus iskustvenog učenja koji nazivaju učenjem u jednostrukoj petlji. Učenje u jednostrukoj petlji razvijaju u model s dvostrukom petljom koji se sastoji od nekoliko razina refleksije. Prva razina je planiranje aktivnosti i njezino izvođenje koristeći se potrebnim znanjima i vještinama. Tijekom izvođenja same aktivnosti, provodi se refleksija i razmišljanje o mogućim promjenama koje bi se mogle uvesti. Ona se naziva refleksija u akciji i označava petlju druge razine. Posljednja razina jest refleksija o refleksiji koja se odvija u suradnji sa kolegama gdje se iznose svoje zamisli o unapređenju drugima na prosuđivanje kako bi zajednički odredili jesu li

ideje primjenjive. Ako se to potvrdi, onda započinje novi ciklus planiranja tj. refleksije prije akcije (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007). Schönov i Argyrisov model s dvostrukom petljom dalje proširuju noviji autori tako stvarajući trostruku petlju, koja je vidljiva na Slici 1 (Cowan, 1998; Moon, 2005, prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007).

Slika 1: Model reflektivnog učenja s višestrukim petljama (Cowan, 1998., prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007:302)



4.2. Iskustveni pristup učenju

Teorija iskustvenog učenja postavlja osnovu za pristup obrazovanju i učenju kao procesu koji se odvija cijeli život. Modeli iskustvenog učenja nastoje proučavati i jačati ključne veze između obrazovanja, posla i osobnog razvoja, što postižu sa metodama koje se koriste u svakodnevnom životu, ali i u institucijskom okruženju (Kolb, 1984).

Razlika između tradicionalnog shvaćanja učenja i poučavanja i iskustvene teorije je u shvaćanju koliko su ideje u ljudskom umu podložne promjeni. Pobornici Lockeove (tradicionalne) filozofije drže da svaki čovjek posjeduje temeljne ideje koje su nepromjenjive i od kojih se grade drugi različiti mentalni koncepti. Nasuprot tome, iskustvena teorija učenja tvrdi da su ideje podložne promjeni i da se mogu kreirati, rekreirati i mijenjati kroz iskustvo i da se nijedna misao ne može ponoviti jer

¹ Vizek-Vidović, V. i Vlahović Štetić, V. (2007). *Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. Ljetopis socijalnog rada* 2007, 14(2), 283-310. Preuzeto 23.02.2021., sa <https://hrcak.srce.hr/14421> str. 302.

svaku prati drugačije iskustvo. Učenje je kontinuirani proces koji se temelji na iskustvu i koji od nas zahtijeva da konstantno preispitujemo ideje koje smo već naučili i po potrebi ih mijenjamo sa novim idejama (Kolb, 1984).

5 tvrdnji o učenju iz iskustva (Boud i sur., 1993, prema Gregory, 2003:141):

- Iskustvo je temelj i poticaj učenju.
- Učenici aktivno stvaraju svoja iskustva.
- Učenje je holistički proces.
- Učenje se oblikuje utjecajem društva i kulture.
- Na učenje utječe društveni i emocionalni kontekst u kojemu se ono odvija.

Iskustveno učenje je holistički koncept koji pokušava obuhvatiti i integrirati sve sfere funkcioniranja ljudskog organizma, a to uključuje: razmišljanje, osjećaje, percepciju i ponašanje (Kolb, 1984). Kako bi učenje u sklopu iskustvene teorije učenja bilo cjelovito iskustvo za pojedinca potrebna je uključenost svih oblika funkcioniranja (Dewey, 1983, prema Gregory, 2003). Osjećaji imaju primarnu ulogu u određivanju našeg učenja, kako učimo i hoćemo li uopće išta naučiti. Strah, anksioznost i slični negativni osjećaji mogu onemogućiti proces učenja, a pozitivni osjećaji i interes za predmet učenja su izuzetno važan faktor za uspjeh učenja. Iz tog razloga je za pojedinca veoma teško učiti nešto za što uistinu nije zainteresiran. Isto tako, ako se pojedincu pokaže da njegovo iskustvo i mišljenje cijeni zajednica, kolege i vršnjaci, to olakšava učenje i razvoj tog pojedinca (Kolb, 1984).

Dijete uči samoinicijativno, ali ta aktivnost se odvija u socijalnim odnosima tj. odnosima između djece i odraslih i djece s vršnjacima. Dijete istražuje svoje okruženje, predmete i socijalne odnose te je u tom procesu upućeno na vlastito iskustvo, upoznavanje svijeta vlastitim osjetilima i stvaranjem prvih predodžbi o njemu (Bašić, 2011). Iskustva koja dijete stekne o sebi, ljudima oko sebe i odnosima uspostavljenim s njima, kao i fizičkoj sredini, uvjet su njegovog socijalnog i intelektualnog sazrijevanja i autonomije. Dijete stalno isprobava svoje mogućnosti djelovanja i akcije vlastitim tijelom kao i predmetima koji su mu dostupni. Ono to čini najčešće metodom pokušaja i pogrešaka koristeći ranije naučene sposobnosti u

prijašnjim situacijama s već poznatim predmetima (Kamenov, 1989). U tom procesu dječjeg učenja, odrasli ne mogu prenijeti vlastita razumijevanja dječjeg svijeta jer je iskustvo djeteta subjektivno, individualno i neponovljivo. Odrasli tu nemaju ulogu „prenositelja znanja“ nego poticati djetetovu radoznalost i interes za svijet i za drugoga, aranžirati životne situacije i svakodnevna iskustva te pružiti osjećaj sigurnosti i ohrabrivati za istraživanje svog okruženja (Bašić, 2011). Djeca najbolje uče u dodiru s neposrednom stvarnošću uz diskretno usmjeravanje odgajatelja koji pomaže djetetu protumačiti i organizirati svoje iskustvo. Takav način učenja iz iskustva posjeduje brojne prednosti u odnosu na klasično školsko učenje. U njemu dijete ne gubi svoju radoznalost i motivaciju za učenjem nego se ona još više produbljuje i usmjerava na ono što je za dijete relevantno i interesantno. Znanja koja djeca stječu svojom inicijativom, ispitivanjem i otkrivanjem novih spoznaja - vlastitom aktivnošću, od velike su važnosti za dijete i rijetko se zaboravljaju (Kamenov, 1989).

U teoriji iskustvenog učenja, proces učenja se gleda kao transakcija između onoga koji uči i okoline. Iz toga slijedi da predmet učenja postoji izvan osobe koja uči. Proces učenja se razvija na više dimenzija: na fizičkoj, kulturnoj, institucijskoj, socijalnoj i psihološkoj. Sve te dimenzije se prožimaju u iskustvu pojedinog učenika (Kolb, 1984). Iskustvo je ključna sastavnica učenja. Ljudi uče, odnosno stječu znanje u kontekstu sa svijetom u kojem žive (Gregory, 2003). U sklopu iskustvene teorije učenja koncept učenja označava puno više od klasičnog učenja u učionici. Ono se odvija u svim područjima čovjekova života. Ključna tvrdnja iskustvene teorije učenja objašnjava da je učenje proces u kojemu se znanje stvara kroz transformaciju iskustva. Ta definicija naglašava nekoliko ključnih aspekata u procesu učenja iz perspektive iskustvene teorije učenja. Prvi je da se stavlja naglasak na procesu prilagodbe učenja, a ne na sadržaju i rezultatu učenja. Drugi ključan aspekt je da je znanje transformacijski proces koji se stalno kreira i rekreira, a ne nešto individualno što se može steći i prenijeti. Treća je da znanje mijenja iskustvo u njegovom objektivnom i subjektivnom obliku (Kolb, 1984).

Nadalje, iskustveno obrazovanje naglašava nekoliko načela. To su načela samousmjerenosti, ovlaštenja i autonomije. Načelo samousmjerenosti označava

potrebu za preuzimanjem odgovornosti učenika za svoje učenje. To uključuje definiranje vlastitih ciljeva učenja, određivanje sredstava i metoda te procjenu svog napretka. Načelo ovlaštenja objašnjava potrebu da učenici postanu ovlašteni za svoj proces učenja, što znači da imaju sposobnost kontrolirati kako se ono odvija. Još jedno načelo koje podrazumijeva iskustveni pristup učenja jest načelo su-učenika. Ovo načelo prisutno je u obrazovanju odraslih, kod osobnog i profesionalnog razvoja i usavršavanja i iskustvenog skupnog rada. Ono se svodi na uzajamnu pomoć i podršku ljudi, odnosno sudionika koji su hijerarhijski i politički u jednakom položaju (Gregory, 2003).

4.3. Obrazovanje odgajatelja i iskustveno učenje

U sklopu formalnog obrazovanja odgajatelja dominantni su tradicionalni oblici učenja i poučavanja, a tu prvenstveno spada predavanje kao metoda poučavanja. Tradicionalne metode poučavanja stavljaju učenika u pasivnu ulogu dok učitelj ima autoritet i kontrolu nad procesom učenja. Autorica Šagud (2011) govori o neučinkovitosti i neprimjenjivosti upravo takvih konvencionalnih standardnih modela stjecanja potrebnih profesionalnih kompetencija koji su ograničeni na susrete teoretičara i praktičara na predavanjima, seminarima i radionicama. Pitanje je koliko takve tradicionalne metode dovode do učinkovitog učenja kada se u njima proces učenja odvija jednosmjerno, u kojemu učenik nema gotovo nikakvu ulogu ni mogućnost za refleksiju i povezivanje naučenog s iskustvom (Griffin, 2003). Autorica Šagud (2011) tvrdi da takvi oblici poučavanja i učenja nemaju uporabu u društvu koje uči. U društvu koje uči u središtu se nalazi učenik koji aktivno kreira vlastiti proces učenja.

U društvu koje uči posebno se naglašava samousmjerenost i iskustveno učenje (Šagud, 2011). Jarvis (2003) piše o dobu koje naziva doba životnog učenja i u tom smislu objašnjava razvoj društva koje uči. Ključna dimenzija takvog društva je učenje koje nikada ne prestaje i odvija se cijelo vrijeme, a u najvećoj mjeri se događa neplanirano i nekontrolirano. U takvom društvu pojedinci su prisiljeni sami donositi odluke, učiti i razmišljati o svojim odlukama, prilagođavati se promjenama koje se događaju u društvu i nastavljati učiti. Učenje je na taj način individualno i odvija se

autonomno, izvan institucionaliziranih mogućnosti učenja. Danas se učenje ne odvija samo u odgojno-obrazovnim institucijama jer su u svakodnevnom životu ljudi izloženi mnogobrojnim informacijama i situacijama u kojima mogu učiti. Znanje se više ne shvaća kao statično, već promjenjivo (Jarvis, 2003).

Autorica Šagud (2011) objašnjava potrebu za reformiranjem formalnog obrazovanja kako bi više osnaživalo buduće praktičare, odgajatelje za samostalnost u vlastitom profesionalnom obrazovanju. Brownhill i Jarvis (2003) tvrde kako se u procesu obrazovanja moraju uzeti u obzir interesi pojedinaca i prilagoditi se njihovim specifičnim potrebama. Nadalje, objašnjavaju da bi cilj obrazovanja trebao biti razvoj pojedinaca kao autonomnih osoba koje će biti osposobljene za samostalno procjenjivanje različitih situacija i zamisli. U tom smislu, naglasak stavljaju na stvaranje pojedinaca koji će biti neovisni od autoriteta i spremni djelovati i razmišljati samostalno i odgovorno. Kako bi se to postiglo, učitelji bi trebali razvijati neovisnost svojih učenika, njihove kritičke sposobnosti i samopouzdanje (Paton, 1961, prema Brownhill i Jarvis, 2003).

Tradicionalni stil učenja unaprijed formira uloge sudionika učenja i praksu prikazuje kao nešto što je poznato, predvidivo i neovisno o kontekstu. Zbog toga odgajatelji kasnije u svojem odgojno-obrazovnom radu očekuju gotove odgovore na probleme iz prakse, teško donose promjene u svoj rad i preuzimaju odgovornost za profesionalni razvoj. To su posljedice modela učenja koji se zasniva na poziciji subjekt/objekt, odnosno na ulogama poučavatelja i pasivnog primatelja znanja. Zbog potrebe za odmicanjem od takvih tradicionalnih modela učenja koji u smislu prijašnjih iskustava odgajatelja utječu na očekivanja odgajatelja u vlastitom procesu profesionalnog razvoja, sve više se stavlja naglasak na preuzimanje aktivne uloge odgajatelja u procesu vlastitog učenja i građenja novih znanja (Šagud, 2011).

5. RAZVOJ KULTURE ISTRAŽIVANJA, UČENJA I PROFESIONALNOG RASTA

Kada je riječ o istraživačkoj kulturi vrtića u kontekstu profesionalnog razvoja njezina kvaliteta utvrđuje se s obzirom na kvalitetu, način i količinu ulaganja u ljude i ljudske resurse. Cilj profesionalnog razvoja u institucijskom kontekstu je postići kontinuirani razvoj i učenje praktičara koje nikada ne prestaje. Zbog toga je važno kontinuirano istraživanje i modificiranje prakse, no bitnu ulogu igraju i uvjerenja odgajatelja i stavovi koje imaju prema profesionalnom razvoju. U kulturi koja promovira profesionalno učenje, odgajatelji i praktičari posjeduju uvjerenja da je profesionalni razvoj uistinu važan i vrijedan način učenja u ustanovi za rani odgoj i obrazovanje. Obrazovna promjena ovisi o implicitnim pedagogijama odgajatelja jer sve što oni misle i vjeruju ima utjecaj na njihove postupke i misli (Vujičić, 2011). Za kvalitetno i uspješno provođenje promjena potrebno je da postoji zajednička vizija svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Ona sadrži zaključno sve ono što je važno za razvoj odgojno-obrazovne ustanove (Boyol, 1992, prema Vujičić, 2011).

5.1. Profesionalni razvoj i cjeloživotno učenje odgajatelja

Zbog razvoja novih komunikacijskih i informacijskih tehnologija te ubrzanog zbivanja društvenih i tehnoloških promjena u razvijenim zemljama, sve više dolazi do naglašavanja važnosti cjeloživotnog učenja, a posebno u sklopu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007). Uz inicijalno obrazovanje odgajatelja, posebno se naglašava važnost cjeloživotnog usavršavanja i napredovanja kojim odgajatelji usavršavaju svoje postojeće profesionalne vještine kako bi mogli ostvarivati kvalitetnu odgojno-obrazovnu praksu. Upravo kroz svakodnevnu praksu odgajatelji postižu dobre rezultate jer reflektivna praksa stvara mogućnosti za samonapredovanje i samorazvoj (Šagud, 2011).

Sve više se javlja potreba za novim oblicima profesionalnog usavršavanja odgajatelja koji će stvoriti poveznicu između teorijskog znanja i situacijskog koje se implicira iz prakse. Suvremeni odgajatelj radi u suvremenim društvenim uvjetima u

kojima mora biti sposoban za upotrebu različitih načina i stilova učenja, komunikacijskih vještina u radu s djecom, roditeljima i ostalim stručnjacima i kompetencija za sudjelovanje u timskom radu. U takvim novim uvjetima rada posebni naglasak se stavlja na razvoj vještina refleksije i samorefleksije, a u skladu s time i preuzimanju veće odgovornosti odgajatelja za vlastiti osobni i profesionalni razvoj i autonomiju. Ove kompetencije nužne su za svakodnevni odgojno-obrazovni rad suvremenog odgajatelja i pridonose kvalitetnijoj praksi. Također, ključan je razvoj specifičnih vještina i kompetencija odgajatelja koje će mu biti korisne tijekom cjelokupne karijere. Tu uključujemo vještinu učenja kao metaučenja odnosno *učenje učenja*, koja pospješuje veću samostalnost, inicijativu i odgovornost odgajatelja u vlastitom profesionalnom razvoju (Šagud, 2011).

Andrilović (2011) navodi dvije važne osobine ljudskog učenja: fleksibilnost i kritičnost. Fleksibilnost u učenju jest sposobnost za pronalaženje različitih načina rješavanja nekog problema, tj. sposobnost odustajanja i traženja novih alternativa ako se jedna pokaže neprikladnom. Kritičnost je sposobnost procjenjivanja određene aktivnosti, a s obzirom da je riječ o vlastitom učenju naziva se autokritičnost. Ona se stječe jednim dijelom kao crta osobnosti, a drugim dijelom u situacijama učenja. Što više učimo to smo više sigurniji da su naši rezultati točni. U procesu učenja stječu se nova znanja ili vještine – repertoar ponašanja, i kontrolni mehanizam kojim možemo samostalno procjenjivati točnost repertoara ponašanja. Sve dok pojedinac ne može sa sigurnošću procijeniti točnost svoje aktivnosti potrebna mu je vanjska povratna informacija. Kad on može samostalno procjenjivati vlastiti rad, tada mu više nije potrebna pomoć i pojedinac više nije ovisan o vanjskoj povratnoj informaciji kao potkrepljivaču nego sam potkrepljuje svoju aktivnost. Tada pojedinac značajno napreduje u vlastitom procesu učenja (Andrilović, 2011).

U tom smislu, autorica Šagud (2011) govori o novoj kulturi učenja i poučavanja u kojoj se sve više naglasak stavlja na razvijanje individualnih kompetencija onih koji uče. Proces učenja i poučavanja počinje se sagledavati na novi način pa tako aktivno sudjelovanje odgajatelja u procesu cjeloživotnog profesionalnog obrazovanja postaje dio njegove uloge i odgovornosti. Andrilović (2011) naglašava kako cjeloživotno obrazovanje sve više poprima sve šire značenje i

da pojedinac sve više mora učiti samostalno. Objašnjava da je svako učenje u određenoj mjeri samostalno, a upravo samostalno učenje čini temelj za samoobrazovanje. Samoobrazovanje je odgojno-obrazovna aktivnost koja se dijeli na: usmjeravano i samostalno obrazovanje. Da bi se postiglo samoobrazovanje nužna je prvo osposobljenost za samostalno učenje. „Osposobljen je za samoobrazovanje onaj tko posjeduje određenu količinu znanja, koji zna na koji će način steći novo znanje (vještina) i koji je zainteresiran za stjecanje novih znanja (motivacija).“ (Andrić, 2011:16). Da bi odgajatelj bio zainteresiran za vlastiti profesionalni razvoj potrebno je da posjeduje motivaciju i želju za stjecanjem novih znanja i razvijanje novih kompetencija. Onda kada se profesionalni razvoj počne shvaćati kao mogućnost za unapređivanje i izgradnju profesionalne prakse tada je moguće i njegovo ostvarivanje. Za to je potrebna otvorenost odgajatelja za istraživanje svoje odgojno-obrazovne prakse (Miljak, 2009, prema Šagud, 2011).

5.2. Odgajatelj kao reflektivni istraživač svoje odgojno-obrazovne prakse

Jednokratnim i unificiranim oblicima usavršavanja praktičara nije moguće konkretno utjecati na kvalitetu prakse odgojno-obrazovnih ustanova. Tu spadaju različiti seminari, radionice i slični oblici usavršavanja odgajatelja u kojima se prezentiraju određene teme. Takav oblik usavršavanja zasniva se na onoj ideji učenja koju bi zapravo u odgojno-obrazovnoj praksi trebalo izbjegavati, a to je učenje kao prijenos informacija. Oblik profesionalnog razvoja koji odgajatelje može osposobiti za reflektivnu praksu i samoprocjenu složen je i zahtjevan proces i temelji se na zajedničkom istraživanju prakse praktičara i istraživača. Takav istraživački pristup razvoju odgojno-obrazovne prakse orijentiran je razvoju istraživačkih i reflektivnih umijeća odgajatelja. Upravo ta umijeća su instrument za razvoj njihovih profesionalnih znanja i kompetencija pa tako i odgojno-obrazovne prakse (Slunjski, 2011). Unapređujući odgojno-obrazovnu praksu izgrađuje se novo teorijsko znanje koje ako se primjenjuje, iznova unapređuje praksu i razvija novo znanje. Upravo taj kružni ciklus prakse i znanja temelj je unapređenja odgoja i obrazovanja djece. Iz tog proizlazi da se suvremene odgajatelje naziva *teorijskim praktičarima* jer oni svoje

teorije koriste u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi, u njoj ih korigiraju i mijenjaju ovisno o povratnoj informaciji (Rinaldi, 2006, prema Miljak, 2009).

U novoj paradigmi ranoga odgoja značajno se mijenjaju uloge odgajatelja. Oni postaju istraživači svoje odgojno-obrazovne prakse i temeljni nosioci procesa istraživanja u svojoj ustanovi. Shodno tomu, odgajatelji postaju ključ unapređenja odgojno-obrazovne ustanove, a one se počinju shvaćati kao mjesta gdje se znanje kreira u suradnji s drugima i stvaraju teorije koje se mogu primjenjivati u svakodnevnoj praksi. Ulogom istraživača svoje prakse, odgajatelji postaju i nositelji promjena u njoj. U prošlosti su se istraživanja odgojno-obrazovne prakse odvijala u ulozi istraživača-znanstvenika koji nisu bili upoznati sa problematikom i složenošću odgojno-obrazovne prakse s kojom se odgajatelji svakodnevno suočavaju. Zbog toga se smatra kako znanstvena istraživanja nisu prikladna jer značajno ne uključuju sudjelovanje praktičara. Jedino odgajatelji (praktičari) koji izravno sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu mogu identificirati koji su problemi u njihovoj praksi i na što je potrebno fokusirati istraživanje (Miljak, 2009).

Istraživanja odgojno-obrazovne prakse sastavni su dio profesionalnog razvoja odgajatelja. Ona nam donose odgovore o učinkovitosti naše trenutne i prijašnje odgojno-obrazovne prakse. Istražujući vlastitu praksu odgajatelji promišljaju značenja koja pripisuju svojoj odgojno-obrazovnoj praksi i zašto rade onako kako rade. Pritom razvijaju kompetencije i znanja o tome kako učiti, istraživati i formirati kritičke refleksije na temelju vlastitog rada. Autorica Šagud (2011) kao jedan od učinkovitih načina profesionalnog napredovanja navodi napredovanje putem refleksivne prakse. Ono se razlikuje od konvencionalnih načina cjeloživotnog obrazovanja jer predstavlja način učenja i istraživanja u kojemu se objedinjuje teorija s refleksijom i praksom. U tom smislu sastoji se od refleksije odgajatelja o konkretnom odgojno-obrazovnom procesu koja se provodi tijekom akcije, ali i prije i nakon što je ona gotova. Ovim modelom stručnog usavršavanja stvaraju se preduvjeti za samoučenje pri čemu odgajatelji razvijaju sposobnost refleksije kao posebnog načina mišljenja. Sve to doprinosi boljem razumijevanju i identificiranju problema u odgojno-obrazovnoj praksi, kao i raskoraka između teorije i prakse. Ista autorica nastavlja kako bi istraživanje neposredne odgojno-obrazovne prakse putem refleksije

i samorefleksije trebao biti dominantni oblik profesionalnog razvoja i napredovanja odgajatelja jer omogućuje oblik učenja i usavršavanja u suradničkom procesu, u dijalogu s kolegama, ali i na individualnoj razini (Šagud, 2011).

U skladu sa svime navedenim o istraživanju odgojno-obrazovne prakse, postavlja se važno pitanje kako ju mijenjati. Na njega nije moguće dati jednostavan odgovor, niti je mijenjanje prakse jednostavan proces. Praksa se mijenja u neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi na način da odgajatelji postaju istraživači svoje prakse i pritom preuzimaju odgovornost za rezultate svoga rada (Miljak, 2009). Istražujući odgojno-obrazovnu praksu mijenja se cjelokupna percepcija odgojno-obrazovne prakse, što podrazumijeva mijenjanje pogleda na dijete i njegove sposobnosti, ali i pogleda na sebe i svoj vlastiti rad i odgojno-obrazovne strategije (Miljak, 2009). Premda su različita stručna znanja odgajatelja kao što su pedagoška, psihološka i metodička znanja, neophodna za kvalitetan odgojno-obrazovni rad, ona ne podrazumijevaju da je on uistinu takav. Za postizanje kvalitetne odgojno-obrazovne prakse nužno je da odgajatelji upoznaju vlastite teorije o akciji koje mogu biti u neskladu s teorijom u akciji, tj. s onime što se očituje u stvarnosti. Odgajatelji mogu imati nerealnu predodžbu o kvaliteti svog odgojno-obrazovnog rada s djecom i to ih može sputavati u poduzimanju bilo kakve promjene u svom radu. Nesklad između implicitnih i eksplicitnih teorija odgajatelja nije moguće ispraviti bez istraživanja vlastite prakse. Tim putem odgajatelji imaju prilike upoznati svoje implicitne pedagogije i njihov utjecaj na odgojno-obrazovnu praksu i u skladu s time ih redefinirati, razvijati i nadograđivati. Ovakvi postupci odvijaju se u akcijskim istraživanjima koja predstavljaju oblik profesionalnog razvoja praktičara u odgojno-obrazovnoj ustanovi (Slunjski, 2011). Akcijska istraživanja, za razliku od drugih vrsta istraživanja, dovode do stvaranja transformirajuće razine znanja koje posjeduje snagu mijenjanja odgojno-obrazovne prakse (Miljak, 2009).

5.3. Akcijski pristup istraživanju i mijenjanju implicitne pedagogije odgajatelja

„Pedagoško akcijsko istraživanje je izravno, zajedničko promatranje i mijenjanje odgojne prakse s namjerom njezinog unapređenja prema budućnosti i stvaranja uvjeta, okruženja (socijalnog i fizičkog), kao i ozračja koje će voditi emancipaciji, a ne manipulaciji djece i odgajatelja.“ (Miljak, 2009:162). Za razliku od znanstvenih istraživanja, koja ne zadovoljavaju interese i potrebe odgojne prakse, u pedagoškom akcijskom istraživanju odgajatelj ima važnu i nezamjenjivu ulogu. (Miljak, 2009). Akcijska istraživanja uključuju zajedničko i suradničko djelovanje istraživača i praktičara u kojemu se praktičara ne smatra predmetom nego subjektom istraživanja. U akcijskim istraživanjima praktičari, odgajatelji su sustvaratelji novih znanja, tzv. teorija i sukreatori kvalitetnije odgojno-obrazovne prakse. U tom procesu istraživači i praktičari su jednako vrijedni sudionici, kao i aspekti njihovih teorijskih i praktičnih znanja jer se u ovom obliku istraživanja radi zajedno s praktičarima, a ne „na“ njima ili „za“ njih. Na taj način, praktičari se osposobljavaju i razvijaju u refleksivne praktičare (Koshy, 2005, prema Slunjski, 2011).

Cilj akcijskog istraživanja je postupno unapređivanje prakse u odgojno-obrazovnim ustanovama. Ono predstavlja zajedničko refleksivno istraživanje koje se provodi kako bi se bolje razumjela i unaprijedila odgojno-obrazovna praksa (Petrović-Sočo, 2009). Akcijsko istraživanje provodi se u obliku spiralnih ciklusa aktivnosti, a počinje od opće teorijske ideje koja se razrađuje u akcijske hipoteze koje se provode u praksi u više ciklusa. Na temelju njihove primjene u praksi hipoteze se dopunjuju ili mijenjaju ako se potvrdi da su neostvarive. Zajedničkim raspravama i razmjenama mišljenja svih sudionika donose se prijedlozi i primjedbe na temelju kojih se otvaraju nove hipoteze koje se onda implementiraju i provode u idućoj akciji. Nakon toga ponavlja se novi ciklus aktivnosti i iznova provode promatranja i korekcije hipoteza ako je to potrebno (Miljak, 1996). Primjena i promjena akcijskih hipoteza u praksi nije jednostavan posao. Zbog toga je važno da se praktičaru odnosno odgajatelju, na početku i tijekom cijelog procesa objasni i prikaže što je to novo što treba uvesti u svoju praksu i u čemu se njegova praksa razlikuje odnosno odstupa od onoga što je dogovoreno. Na taj način odgajatelj može osvijestiti kakve promjene valja unositi u svoju praksu i u čemu se ona ne podudara s njima. Ponekad je za to potrebno i nekoliko ciklusa akcija. Početna ideja odnosno

usmjerenje može se tijekom akcije mijenjati, ispravljati i revidirati, a da bi se uopće postavila potrebno je prvo izvršiti ispitivanje stanja u odgojno-obrazovnoj praksi. Na taj način otkriti će se nedostaci koji postoje te će se pokušati odrediti njihov uzrok. Na temelju toga stvaraju se sugestije i smjernice za promjene (Miljak, 1996).

Voditelj akcijskog istraživanja promatra kako se događaju promjene i reorganizacije u sustavu i kako iz njih nastaju novi oblici ponašanja i kvalitetnijeg djelovanja. On kreira okruženje koje inspirira i jača svijest ljudi o njihovoj odgovornosti za osobno usavršavanje i usavršavanje svoje prakse kao i kontinuirano istraživanje u suradnji sa suradnicima (Senge i sur., 2003, prema Slunjski, 2011). U takvim uvjetima praktičare se indirektno osposobljava za samovođenje kao preduvjetu za kontinuirano provođenje poboljšanja i nakon završetka akcijskog istraživanja. Posebno se obraća pažnja na razvijanje sposobnosti praktičara za primanje i davanje povratne informacije o kvaliteti vlastita rada. Povratne informacije iz prakse izrazito su vrijedne jer dolaze iz svakodnevnog rada i njihova razmjena vodi ka osposobljavanju za refleksivnost praktičara (Bain, 2007, prema Slunjski, 2011). Procesom akcijskog istraživanja odgajatelj se obučava kritički razmišljati o vlastitoj odgojno-obrazovnoj praksi i razvija samorefleksiju u raspravama s drugim sudionicima. Upravo akcijska istraživanja trebaju motivirati praktičare na svjesnu samorefleksiju i istraživanje svoje prakse. Tu je važno da samorefleksija ne bude samo na individualnoj razini nego u suradnji s kolegama da bi odgajatelji osvijestili svoje pogreške, svoje teorije o akciji (Miljak, 1996).

Za otkrivanje i mijenjanje implicitne pedagogije ili teorije u akciji, neophodno je primijeniti pristup u kojemu će odgajatelji biti u mogućnosti dobivati povratne informacije o vlastitom radu izravno iz prakse. U akcijskom pristupu to se odvija zajedničkim djelovanjem praktičara i istraživača. Kako navodi Miljak (1996) odgajatelju je potreban *drugi par očiju*, odnosno pomagač koji mu pruža podršku i pomoć u promatranju, analiziranju i osvješćivanju svojih pogrešaka u radu, tj. svoje implicitne pedagogije. Uloga takvog pomagača je prepoznati nesklad između odgajateljevih namjera, stavova, riječi i onoga što realizira u odgojno-obrazovnom procesu. Da bi se ostvarilo dublje razumijevanje prakse važno je promatrati i vidjeti što se u njoj uistinu zbiva. Uloga istraživača jest otkriti informacije koliko su

odgajatelji (praktičari) istinski vidjeli realnost svoje odgojno-obrazovne prakse. Također, njegova uloga ključna je i u vođenju rasprava u dijalogu (Miljak, 2009). Istraživač je voditelj odgajatelja u procesu istraživanja odgojno-obrazovne prakse. On ne odlučuje što će se raditi već pruža orijentaciju kako poučavati, kako pristupati i postupati s djecom (Miljak, 1996).

Akcijska istraživanja po svojoj prirodi ne sadrže krute hijerarhijske strukture. Ona prvenstveno sadrže uvjete kolegijalnosti koji se trebaju ispuniti za uspješno odvijanje akcijskih istraživanja. Tu spadaju demokratsko, konsenzualno donošenje odluka, jednaka prava sudjelovanja u raspravama, podijeljene dužnosti, zajednička odgovornost svih sudionika i naposljetku praksa u kojoj se odluke donose na argumentima, a ne na osnovi hijerarhijskog položaja onih koji ih iniciraju (Cohen, 2007, prema Slunjski, 2011). Ovakva koncepcija istraživanja povoljno utječe na zajedničko učenje ljudi koji u njemu sudjeluju, a tim putem i na uvjete za razvoj prakse unutar odgojno-obrazovne ustanove. U skladu s tim da se odgojno-obrazovna ustanova shvaća kao živi sustav koji se neprestano mijenja, u takvom okruženju isključuje se mogućnost dominacije upravljanja jedne osobe nad ostalim ljudima i okolnostima (Roberts, 2003, prema Slunjski, 2011). Slunjski (2011) objašnjava da su odgojno-obrazovne ustanove sustavi koji su samoorganizirajući i imaju svojstvo mijenjanja organizacije, svojstvo razvoja i svojstvo učenja. Samoorganizirajući sustavi imaju sposobnost prilagođavanja promjenama i izazivanja promjena te mogu izabrati svoje ciljeve i u skladu s tim mijenjati svoju praksu.

Osim što se akcijskim istraživanjima dolazi do razvoja prakse odgajatelja ona dovode i do promjena u kvaliteti. Krajnja svrha osposobljavanja praktičara za akcijska istraživanja jest ostvarivanje kontinuiteta realizacije kvalitete odgojno-obrazovne prakse. Ključno je da se stalno nastavljaju poticati promjene i tim putem unapređivati rast i razvoj prakse u ustanovi. Tako se stvaraju uvjeti za kontinuirano „samousavršavanje, samoobnavljanje i samorazvoj“ odgojno-obrazovne prakse, ali i samih odgajatelja (Slunjski, 2011:201). Promjene u praksi dogodit će se tek kad odgajatelji spoznaju i osvijeste svoje pogreške u praksi i kad uistinu shvate potrebe mijenjanja vlastitog načina rada i stalnog usavršavanja prakse (Miljak, 1996).

6. ZAKLJUČAK

Brojna istraživanja dokazuju da svatko od nas posjeduje svoje implicitne pedagogije. Odgajateljeva implicitna pedagogija neosviješteno se eksplicira u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi i sukladno njoj odgajatelj interpretira aktivnosti djece, uređuje okruženje, kreira ozračje u skupini. Isto tako, implicitna pedagogija odgajatelja eksplicira se u očekivanjima koje ima od svakog djeteta te se na taj način reflektira u ponašanju i djelovanju odgajatelja prema pojedinom djetetu i djeteta prema njemu. Ponašanje odgajatelja i način na koji komunicira s djetetom uvelike utječe na vrstu poruka koje odgajatelj šalje djeci. Sve što čini implicitno odašilje djeci poruke na koji način razmišlja, kako gleda na dijete i njegove potencijale, kako shvaća znanje i proces usvajanja znanja. Zbog toga, nije svejedno kakvu sliku o djetetu odgajatelj ima. U tom smislu, odgajatelj bi se trebao preispitati kako ga djeca shvaćaju, da li ga razumiju i zašto ga shvaćaju baš na taj način. U suradnji s drugima, odgajatelj treba otkriti što se sve nalazi u njegovoj akciji i kako ju treba mijenjati da bi ga djeca drugačije razumjela.

Osvještavanje naših implicitnih pedagogija nije lagan zadatak i traži od nas intenzivnu samorefleksiju i analizu naših akcija i komunikacija. Jednom kad ih otkrijemo, neće ih biti lako mijenjati zato što smo tako dugo vjerovali u njih i jer su nastale u tako ranoj dobi. Kroz detaljnu analizu naših vlastitih akcija možemo uočiti razliku između naučenih, znanstvenih teorija po kojima se želimo ponašati i našeg ponašanja. Što je veća razlika, veća je potreba za promjenom postojećih implicitnih teorija. Promjena nastaje kao rezultat akcijskog istraživanja u neposrednom odgojno-obrazovnom radu s djecom, mijenjanju konteksta i sagledavanju na koji način promjena u kontekstu mijenja akcije djeteta, a isto tako u osvještavanju vlastitog ponašanja prema djetetu. Osim što se na taj način mijenjaju implicitne pedagogije odgajatelja, odgajatelj u tom procesu postaje refleksivni istraživač vlastite odgojno-obrazovne prakse.

Refleksivna praksa važna je za odgajatelja jer potiče kritičko promišljanje o sebi i svojem djelovanju. U modelu iskustvenog učenja posebno se naglašava

važnost refleksije, a konkretno iskustvo stvara osnovu za promatranje i refleksiju. Učenje je kontinuirani proces koji se temelji na iskustvu i koji od nas zahtijeva da konstantno preispitujemo ideje koje smo već naučili i po potrebi ih mijenjamo sa novim idejama. Iskustveni model učenja primjenjuje se u situacijama profesionalnog usavršavanja odraslih pa se tako može primijeniti i kod odgajatelja. Nasuprot jednokratnim oblicima usavršavanja koji impliciraju učenje kao prijenos informacija i kojima nije moguće utjecati na kvalitetu odgojno-obrazovne prakse, ističu se akcijska istraživanja kao oblik zajedničkog istraživanja odgajatelja i istraživača. Istražujući vlastitu praksu odgajatelji promišljaju značenja koja pripisuju svojoj odgojno-obrazovnoj praksi i zašto rade onako kako rade. Pritom razvijaju kompetencije i znanja o tome kako učiti i formirati kritičke refleksije na temelju vlastitog rada. U okviru toga, odgajatelji postaju ključ unapređenja odgojno-obrazovne ustanove, kompetentni za kontinuirano provođenje poboljšanja i nakon završetka akcijskog istraživanja.

7. LITERATURA

1. Andrilović, V. (2011). *Samostalno učenje*. Zagreb: Profil.
2. Babić, N., Irović, S. i Krstović, J. (1997). *Vrijednosni sustav odraslih, odgojna praksa i razvojni učinci. Društvena istraživanja Zagreb, 4-5 (30-31), 551-575*. Preuzeto 05.03.2021., sa <https://hrcak.srce.hr/31663>
3. Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja*. (str. 19-36). Zagreb: Filozofski Fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Zavod za pedagogiju.
4. Brownhill, B. i Jarvis, P. (2003). Etika i obrazovanje. U P. Jarvis (ur.), *Poučavanje: teorija i praksa*. (str. 51-59) Zagreb: Andragoški centar Zagreb.
5. Bucković, I., Kolarić Piplica, S. i Križanac, V. (2015). Razvoj povjerenja u dijete i njegove mogućnosti. *Dijete vrtić obitelj, 79*, 19-20. Preuzeto 10.03.2021., sa <https://hrcak.srce.hr/file/254913>
6. Chang, J. (2011). *A Case Study of the „Pigmalion Effect“: Teacher Expectations and Student Achievement. International Education Studies*. Preuzeto 09.06.2021., sa <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066376.pdf>
7. Dolar Bahovec, E. (2012). *Kaj je dober prostor za misliti? Filozofija. arhitektura. šolanje. Sodobna pedagogika, 63(1), 18-33*. Preuzeto 12.07.2021., sa https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/01-2012_kaj-je-dober-prostor-za-misliti-filozofija-arhitektura-solanje/
8. Dow, W. (2007). *Implicit theories and pedagogy. Design & Technology for the next generation*. Preuzeto 01.05.2021., sa <https://dandtfordandt.files.wordpress.com/2016/09/implicit-theories-pedagogy.pdf>
9. Griffin, C. (2003). Didaktičnost: predavanja i predavanje kao metoda. U P. Jarvis (ur.), *Poučavanje: teorija i praksa*. (str. 51-59) Zagreb: Andragoški centar Zagreb.
10. Gregory, J. (2003). Načela iskustvenog obrazovanja. U P. Jarvis (ur.), *Poučavanje: teorija i praksa*. (str. 137-152) Zagreb: Andragoški centar Zagreb.

11. Jacobson, L. i Rosenthal, R. (1966). *Teachers' Expectancies: Determinants of Pupils' IQ Gains*. *Psychological Reports*. Preuzeto 01.06.2021., sa <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.488.8077&rep=rep1&type=pdf>
12. Jarvis, P. (2003). Poučavanje u svijetu koji se mijenja. U P. Jarvis (ur.), *Poučavanje: teorija i praksa*. (str. 25-36). Zagreb: Androgoški centar Zagreb.
13. Jančec, L., Lepičnik-Vodopivec J.,(2017). *Hidden curriculum determinates in kindergartens and in schools*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
14. Jančec, L. (2016). *Dejavniki prikritega kurikuluma v vrtcu in šoli/Čimbenici sktivnog kurikuluma u vrtićima i školama*. Doktorska disertacija. Koper: Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem.
15. Kamenov, E. (1989). *Predškolska pedagogija*. Beograd: Zavod za udžbenike: nastavna sredstva.
16. Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Experience as the Source of Learning and Development. Preuzeto 06.04.2021., sa [Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development - David A. Kolb - Google Books](#)
17. Mandarić Vukušić, A. (2012). *Usklađenost ili raskorak – obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi i potrebe prakse*. Preuzeto 29.08.2021., sa <https://www.bib.irb.hr/639270>
18. Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada d.o.o.
19. Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja: Model Izvor*. Velika Gorica-Zagreb:Persona.
20. Pavičić Vukičević, J. (2013). *Uloga implicitne teorije nastavnika u skrivenom kurikulumu suvremene škole*. *Pedagojska istraživanja*, 10 (1), 119-131. Preuzeto 10.03.2021., sa <https://hrcak.srce.hr/126478>
21. Pejić Papak, P., Valenčić Zuljan, M. i Vujičić, L. (2020). *Okruženje za učenje i kultura ustanove*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
22. Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje - holistički pristup..* Zagreb: Mali profesor.

23. Petrović-Sočo, B. (2009). *Mijenjanje konteksta i odgojne prakse dječjih vrtića: akcijsko istraživanje s elementima etnografskoga pristupa*. Zagreb: Mali profesor.
24. Stevanović, M. (2003). *Predškolska pedagogija*. Zagreb: Andromeda.
25. Slunjski, E. (2003). *Devet lica jednog odgajatelja/roditelja*. Zagreb: Mali profesor.
26. Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić zajednica koja uči: mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar Media.
27. Slunjski, E. (2011). Različiti pristupi istraživanju i tvorbi kurikuluma. U D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja*. (str. 179-207). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu- Zavod za pedagogiju.
28. Sudec, K. (2012). *Kam naj se usedem? Soustvarjalni proces učenja z arhitekturo notarnje opreme šole. Sodobna pedagogika*, 63(1), 140-154. Preuzeto 14.07.2021., sa http://www.fa.unilj.si/filelib/8_konzorcijph/pogledi_na_prostor_javnih_vrtce_v_in_osnovnih_sol_fa.pdf
29. Šagud, M. (2011). Profesionalno usavršavanje i razvoj odgajatelja. U D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranoga razvoja*. (str. 267-290) Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Zavod za pedagogiju.
30. Vizek-Vidović, V. i Vlahović Štetić, V. (2007). *Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. Ljetopis socijalnog rada 2007*, 14(2), 283-310. Preuzeto 23.02.2021., sa <https://hrcak.srce.hr/14421>
31. Vujičić, L. (2011). Novi pristup istraživanju kulture vrtića. U D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja*. (str. 209-235). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu- Zavod za pedagogiju.