

*Prethodno priopćenje
Prihvaćeno: 9. veljače 2015.*

Izv. prof. dr. sc. Mirjana Šagud
Filozofski fakultet u Zagrebu

KOMUNIKACIJA ODGAJATELJA I DJECE U IGRI I STRUKTURIRANIM AKTIVNOSTIMA

Sažetak: *Komunikacija odgajatelja i djece složena je i vrlo suptilna intersubjektivna forma pedagoškog procesa. Raspon razina intervencija odgajatelja može se kretati od vođenja i instruiranja preko usmjeravanja i moderiranja do neizražavanja interesa za dječje akcije. Njezina usmjerenost, razina vođenja i reciprociteta i dinamika implicitno otkriva vrijednosna utemeljenja odgajatelja u pedagoškoj praksi.*

Prikazano akcijsko istraživanje pokazalo je svu složenost komunikacijskog procesa u igri kao „najslobodnijoj“ i strukturiranim aktivnostima kao ekstrinzično motiviranim organizacijskim formama. Predmet istraživanja bilo je prepoznavanje, otkrivanje i analiziranje situacija u kojima odgajatelj koristi aktualni interes i motivaciju djeteta, uočava nemogućnost samostalnog rješavanja problema zbog nerazvijenih kompetencija te suptilno vodi dijete prema višoj razini zadatka. Međuovisnost aktera koji iniciraju i razvijaju različito strukturirane aktivnosti predstavlja svu dinamičnost pedagoškog procesa. Valjana procjena učinkovitih strategija i tehnika važan je dio odgajateljevih profesionalnih kompetencija.

Ključne riječi: *akcijsko istraživanje, djetinjstvo, igra i učenje, zona proksimalnog razvoja*

1. Uvod

U ontogenetskom razvoju dijete je jedinstveno, potencijalima „bogato“ i specifično biće, osim osobnom biografijom, definirano i općim društvenim vizijama i vrijednostima. Ono ima sposobnost razumijevanja svijeta, kontinuiranog konstruiranja znanja, identiteta i vrijednosti (Rinaldi, 2006). U odgojno-obrazovnoj praksi diskurs o učenju i razvoju djeteta rane i predškolske dobi ima raznovrsnu refleksiju koja se kreće od jednodimenzionalnih, reduciranih i standardiziranih postupaka i pristupa preko isticanja otvorenih, fleksibilnih i kompleksnih kurikularnih odrednica.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje naglašava važnost djetetu svojstvene potrebe za aktivnim istraživanjem i otkrivanjem neposredne okoline, potrebe za razumijevanjem i kritičkim promišljanjem, pronalaženjem originalnih rješenja i otkrivanjem divergentnih perspektiva. U ranoj i predškolskoj dobi posebno je važno djetetu osigurati radost otkrivanja i učenja koje se najviše oslanja na igru i druge djetetu zanimljive aktivnosti.

Djetinjstvo je prostor zajedničke socijalne konstrukcije djece i odraslih, a njegova je institucionalizacija, kako smatraju Dahlberg i Moss (2005), određena slikom djeteta i materijalnim i socijalnim intervencijama uz pomoć kojih će ono stvarati vezu sa svijetom, razvijati kompleksni sustav svojih mogućnosti, osobne mape svoje kognitivne, socijalne i afektivne orijentacije, biti aktivno i produktivno. U tom smislu važno je stajalište Vygotskog (prema Broadhead, Howard i Wood, 2010) kojim se nastoji potvrditi teza o uskoj povezanosti kulturno-povijesnog konteksta u kojem djeca žive s nekim djetetu i djetinjstvu svojstvenim aktivnostima, kao npr. dječjom igrom. Upravo na primjeru njezina nastajanja i razvoja prepoznaju se neki univerzalni aspekti djeteta i djetinjstva (biološke i psihološke komponente) uz vidljive kontekstualne varijacije (Zwozdiak-Myers, 2007).

Novе socijalne studije djetinjstva iz povijesne, društvene ili kulturne perspektive i prevladavajući koncepti pokazuju da živote djece u velikoj mjeri oblikuju socijalna i kulturna očekivanja odraslih (James i Jemes, 2004., Dahlberg i Moss, 2005). Kontekstualizacija djetinjstva otkriva vrijednosti na kojima se temelji pedagojska teorija i odgojna praksa, odnosno socijalna, kulturna i vrijednosna dimenzija djetinjstva reflektira se njegovom institucionalizacijom.

Osberg i Biesta (prema Hirs-Pasek i dr., 2009) naglašavaju činjenicu da kompleksnost i divergentnost aktualnog društva (čije implikacije prepoznamo u promijenjenoj dinamici djetinjstva) ne korespondira s odgojnom praksom koja nerijetko reprezentira jednodimenzionalni i linearni kurikulum. Tretman djeteta u uvjetima aktualne pedagoške prakse koja je nerijetko usmjerena prema univerzalnim standardima, ciljevima ili ishodima učenja paradoksalan

je u odnosu na sliku djeteta kao jedinstvenog i samoaktualiziranog agensa razvoja (Dahlberg i Moss, 2005). Disbalans između slike suvremenog djetinjstva i njegove institucionalizacije te oprečnost ideje i pedagoške akcije kojima se taj koncept djetinjstva realizira analizira Pelo (2008). Naglašava da se tradicionalno rano djetinjstvo veže uz igru, aktivan, kreativan i slobodan odnos prema realnoj stvarnosti. Istovremeno takav pristup nije dominantan u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i bez obzira na isticanje važnosti igre za cjelokupan djetetov razvoj ona je dramatično reducirana u institucijskim uvjetima (Hirs-Pasek i dr., 2009).

2. Komunikacijski aspekt dječijih aktivnosti

Komunikacija u dječjim aktivnostima složena je i vrlo suptilna intersubjektivna forma između odgajatelja i djece. Njezina usmjerenost, razina vođenja i reciprociteta, dinamika te pozicioniranje djeteta implicitno otkriva vrijednosna utemeljenja odgajatelja u pedagoškoj praksi.

Tradicionalan i rigidan pristup komunikaciju temelji na jednostranosti (odgajatelj vodi i određuje smjer) i jednodimenzionalnosti (postoje „točni“, tj. prihvatljivi i „netočni“, tj. neprihvatljivi odgovori), bez prostora za kritičku raspravu, uspostavljanje dijaloga i prihvaćanje višestrukih perspektiva. Nasuprot tome, fluidna i otvorena interakcija i komunikacija odgajatelja i djece, komentari, pitanja, objašnjenja, opisivanja, svrsishodna ponavljanja iskaza i sl. mogu predstavljati važan impuls i potporu djetetovu učenju i razvoju te kreativni i intelektualni izazov samoinicirajućim i samoorganizirajućim aktivnostima.

Socijalne intervencije odgajatelja, struktura, usmjerenost i frekvencija komunikacijskih situacija demonstrira pozicioniranje (nerijetko hijerarhijsko) različitih aktera u interakcijskim epizodama. Raspon razina intervencija odgajatelja može se kretati od vođenja i instruiranja preko usmjeravanja i moderiranja do neizražavanja stvarnog interesa za dječje akcije. Situacije u kojima odrasli pružaju podršku djeci potičući ih na akcije usmjerene prema višim razvojnim razinama sadržana je u sociokulturnoj teoriji i ideji *scaffoldinga* Lava Vygotskog (Wood, 2009., Pike, 2010). Ideja vrlo dobro objašnjava ulogu odraslih u suptilnom obogaćivanju djetetovih aktivnosti i stvaranju potencijalno produktivne situacije učenja.

3. Igra i strukturne aktivnosti

Igra je aktivnost koja istodobno podupire različite aspekte cjelovitoga razvoja djeteta te ujedinjuje mnogostrana područja njegova učenja. Teorijske i empirijske studije ilustriraju veliku snagu koju ona ima u procesu razvoja i učenja.

Postoji visoka razina slaganja autora različitih teorijskih provenijencija o važnosti i kapacitetima koje igra ima u razvoju i transformaciji djeteta. Igra je prirodna integracija svih ključnih razvojnih segmenata djeteta te najučinkovitiji i izuzetno produktivan medij njegova napredovanja.

Definiranje igre predstavlja teorijski izazov koji manifestira svu njezinu kompleksnost zbog činjenice da egzistiraju različiti oblici igre, s različitim funkcijama i karakteristikama, raznovrsnim igračima i igrovnim kontekstima. Po oblicima manifestiranja igra se razlikuje od svih drugih aktivnosti u kojima dijete sudjeluje te je istovremeno i kompleksna varijacija raznovrsnih aktivnosti (Frost i dr., 2012:2) kojom dijete istražuje konvencionalne i inovativne putove rješavanja problema, fleksibilno eksperimentira, integrira emocionalne i kognitivne aspekte stvarnosti.

Kriteriji njezina određenja mogu se vezati uz sferu ponašanja, uključujući unutarinja raspoloženja i dispozicije te tipičan socijalni konteksta koji provocira i omogućava igru (Wood, 2009.).

Kao kompleksan i diferenciran fenomen te kao dinamičan i relacijski konstrukt igra je određena sljedećim obilježjima:

1) igra je iluzorna stvarnost (nije stvarni život)

Igra je simbolički akt u kojem dijete „izlazi“ iz svakodnevnog života, ona je odvojena od realnosti, ima specifičnu vremensku i prostornu dimenziju, ne teži nužnom podudaranju s realnim i objektivnim strukturama. Igra je zamišljanje, ali se realizira kao realna aktivnost. Imaginarne osobe i personificirani objekti u interakciji su vrlo sličnoj stvarnim odnosima. Dio ideja i aktivnosti reprezentiranih u igri prate iskustva iz svakodnevne realnosti, ali je dijete duboko svjesno toga da je to fiktivni svijet sa zamišljenim radnjama i ulogama.

2) u igri djeca pokazuju visok stupanj intrinzične motivacije i zadovoljstva

Igra je rezultat slobodnog izbora djeteta, dijete je nije samo odabralo već je ona i njegova invencija i kreacija. Dječja igra, bez obzira na to radi li se o konstruktivnoj igri, igri s pravilima ili simboličkoj igri (igra „kao da“, imaginativna igra, igra uloga ili mašte, igra dramatizacije i sl.), predstavlja aktivnost s vrlo visokom razinom intrinzične motivacije u koju dijete slobodno ulazi, određuje duljinu njezina trajanja, fleksibilno strukturira pravila, odlučuje o tome s kim će se igrati i sl. Igra je zabava, ali je potrebna njezina distinkcija od trivijalnih aktivnosti. Ona mora ostati aktivnost djece koju ona usmjeravaju i koju ne dirigiraju odrasli.

3) igra je fokusirana na akciju i proces, a ne na produkt

Igru karakterizira nedostatak vanjskih ciljeva, neizvjesnost ishoda i umanjeno rizika od neuspjeha.

4) igra traži duboko angažiranje

Svi aspekti djetetove ličnosti aktivno su uključeni tijekom igre.

5) igra je socijalna kategorija

Igra kreira socijalnu svijest među igračima, ima tendenciju reafirmiranja temeljnih socijalnih vrijednosti. To posebice dolazi do izražaja u kooperativnoj igri u kojoj je potreban konsenzus suigrača te pridržavanje nekih općih pravila unutar odabranog scenarija.

6) igra ima pravila, ali ona ne moraju biti konzistentna realnim standardima

Neki smatraju da je igra kontekst za inverziju i zbrku budući da može biti nepredvidljiva i neočekivana u reprezentiranju scenarija i uloga.

(De Vries, 2002, Wood i Attfeld, 2007, Curtis i Carter, 2008, Meckley Fromberg prema Edminston, 2008, Hirs-Pasek i dr.2009, Wood, 2009, Saracho i Spodek, 2013).

Igra kao integrativni element suvremenog kurikulumu postaje istovremeno pokretač učenja i demonstrator njegova razvoja i napretka. Upravo Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) kao otvorena, razvojna, humanistički i sukonstruktivistički orijentirana odgojno-obrazovna koncepcija promatra dijete s pozicije aktivnog i angažiranog subjekta u igri, istraživačkim i drugim aktivnostima. U tom kontekstu igra je važan aspekt zdravog djetinjstva i kompetentnog zrelog doba, a njezin razvojni potencijal u korelaciji je s kontekstualnim uvjetima u kojima se ona odvija (Huges, 2010).

Pozicioniranje igre u kurikulumu kao univerzalnog i učinkovitog aspekta njegova razvoja afirmira njezin pedagoški potencijal, posebice njezino samoinicirajuće i samoorganizirajuće svojstvo. Dockett (2011) ističe da kurikulum usmjeren na učenje igrom osigurava djetetu veću razinu postignuća u odnosu na direktivan i instruktivan kurikulum, ali istovremeno naglašava da se dijete rane i predškolske dobi razvija na raznovrsne načine te da igra nije jedina strategija koja promovira djetetovo učenje niti strategija koju preferiraju sva djeca. Stoga je potrebno jasno artikulirati svrhu igre i ograničenja u njezinoj realizaciji u suvremenom kurikulumu. Igra nerijetko uključuje temeljna obilježja drugih raznovrsnih aktivnosti (rad, igrolike aktivnosti, istraživačke aktivnosti

i sl.) koje po osnovnim obilježjima (motivacija, razina mentalne ili fizičke uključenosti, usmjerenost prema cilju ili njegovo odsustvo, sloboda u izboru i sl.) mogu biti komplementarne igri. Sve one impliciraju konstruiranje, istraživanje, eksperimentiranje, imaginaciju, otkrivanje, rješavanje problema, nedostatak inhibicije i dr. Posljedica toga jest da se mnoge aktivnosti definiraju i klasificiraju kao igra, a onda i didaktički prerađuju koristeći najveće prednosti koje igra sama po sebi ima (unutrašnju motivaciju, slobodu, originalnost i dr.).

Za potrebe ovog rada razmatranja o igri kretat će se u okviru aktivnosti koje iniciraju i vode djeca koja spontano kreiraju grupu i sudjeluju u kooperativnim akcijama, aktivno participiraju u građenju scenarija i povezivanju njezinih različitih segmenata (uloga i radnji). Dakle aktivnost koja sadrži osnovne elemente igre: zamišljeni scenarij i uloge, supstitute te radnje sukladne preuzetim ulogama. Tijekom te aktivnosti odgajatelj intervenira sukladno svojoj implicitnoj pedagogiji. Ona odražava njegov stav i uvjerenje o važnosti koju pridaje igri, ciljevima koji implicitno proizlaze iz odgajateljevih reakcija, pozicioniranju djeteta i dr. Takva igra tretirala se kao slobodna igra, čime se naglašava djetetova uloga u njenom iniciranju i razvoju te oslobađanje od vođenja i instrukcija odraslih.

Strukturirane aktivnosti, s druge strane, shvaćene su kao aktivnosti koje planira odgajatelj, nerijetko rukovođene vanjskim ciljevima ili koje iniciraju djeca, ali su kasnije vođene i strukturirane uz pomoć odraslih. Smatra se da one razvijaju važna specifična područja razvoja djeteta. To su istraživačko-spoznajne aktivnosti koje možemo identificirati u okvirima otkrivanja, eksperimentiranja, promatranja, rješavanja problema i sl. Sukladno tome interakcija odgajatelja jeste organizirati, pratiti, elaborirati, voditi i preuzimati više ili manje vodeću ulogu. Te aktivnosti nerijetko sličje strukturiranim akademskim parcijaliziranim aktivnostima koje imaju jasan cilj – postizanje akademskih rezultata (Wood i Attfield, 2006).

4. Sloboda ili vođenje – univerzalna pedagoška dilema

Dvije ekstremne teorijske perspektive o toj dilemi obuhvaćaju:

- a) pedagoške prakse temeljene na direktnim instrukcijama (tzv. instrukтивna pedagogija)
- b) suprotno gledište o aktivnom djetetu koje uči istraživanjem i otkrivanjem okruženja i koje vode i podržavaju odrasli, gdje učenje i igra nisu kategorizirani kao izolirano područje, nego su sastavni dio cjelokupnog života djeteta (tzv. usmjerenost na igru)

Odgajatelji razvojno visoko vrednuju igru, tvrdi Benett (prema Wood i Attfield, 2006), ali istovremeno preferiraju aktivnosti koje usmjeruju odrasli.

Djetetova razina kontrole igre i pripisivanje slobode kao njezine temeljne odrednice može stvoriti dilemu oko obrazovnih ishoda i mogućeg kaosa. Moguće su konsekvence takvog pristupa stvaranje pritiska i preferencija „obrazovnog karaktera“ igre odnosno instrumentalizacija igre za obrazovne svrhe. (Wood, 2009.).

U slobodnoj igri dijete ima veće mogućnosti neposrednog građenja i kreiranja vlastitog kurikuluma, a odsustvo rizika od neuspjeha osigurava mu fleksibilnost i kretanje na različitim razinama. Djeca rane i predškolske dobi imaju intrinzičnu motivaciju za dolaženje do odgovora o svojim idejama, teorijama ili akcijama. Nasuprot tome, odrasli smisao djetetovih akcija smještaju izvan njega samoga (Curtis i Carter, 2008) te u takvom ozračju didaktizirani pristup (instruktivna pedagogija) igru shvaća kao medij koji se može instrumentalizirati (postati sredstvom) radi realizacije, najčešće, intelektualnih zadataka (Spodeck & Saracho, 2013). To je pokušaj reflektiranja iskustva ili vanjskog svijeta u djetetovu igru pomoću izdvojenih i dekontekstualiziranih seansi učenja i poučavanja, otuđenih od njegovih stvarnih interesa. Taj koncept dio je dugotrajne tradicionalno poticane ideologije pritisnute potrebom za akceleriranjem djetetovog razvoja u kojem nema mjesta za „trošenje vremena na manje strukturirane i time didaktički manje korisne aktivnosti (...) koje povećavaju rupu u postignućima nacije“ (Wood i Attfield, 2006:6).

U svim dječjim aktivnostima odrasli imaju na raspolaganju širok raspon intervencija i kritičnih uloga s različitim razinama responzivnosti i osjetljivosti. Te uloge niti su linearne niti mogu biti unificirane i standardizirane. One obuhvaćaju direktno ili indirektno podržavanje igrovnog ponašanja, osiguravanje materijalnog okruženja, modeliranje igre, direktno participiranje u igri, upućivanje u nove igrovne situacije i dr.

Odgajatelj s afirmativnim stavom prema igri njeguje njezinu kreativnu dimenziju i može u velikoj mjeri pridonijeti njezinu sadržajnom i strukturalnom obogaćenju. Takav odgajatelj igru stavlja u kontekst integriranog učenja, a dijete promatra kao aktivnog sudionika u konstruiranju svoje društvene stvarnosti (Wood i Attfield, 2006, Zwozdiak-Myers, 2007, Mcleod, 2008, Vecchi, 2010).

Hirs-Pasek, i dr. (2009) razlikuju program temeljen na aktivnostima usmjerenima određenom cilju, ali u kojima odrasla osoba podržava, potiče sudjelovanje djeteta u igri da bi se postigla viša razina uključenosti i bolja motivacija. Takav program bitno se razlikuje od tradicionalnog instruktivnog programa u kojem je izražena dominantna uloga odraslog, direktivnost i usmjerenost prema cilju te otklon od djetetovih imanentnih potreba ili motivacije. Autori nadalje zaključuju da indirektno vođenje i podržavanje također osigurava akademska i socijalna postignuća.

„Kombinirane i raznovrsne strategije kojima se usklađuju igra i više strukturirani naponi učinkovita su akceleracija djetetova razvoja“ (Kagan i Lowenstein prema Hirs-Pasek, i dr., 2009: 52).

Možemo zaključiti da je igra dominantna preokupacija djeteta rane i predškolske dobi te da ona otvara neslućene mogućnosti fleksibilnog eksperimentiranja i stjecanja znanja pa njeno didaktiziranje i podvrgavanje ciljanom učenju i poučavanju dovodi do gubljenja njezinih imanentnih karakteristika. Zato je potrebno restrukturiranje odgojno-obrazovne prakse i tradicionalnog diskursa o učenju i poučavanju te daljnje podržavanje i razvijanje „igrovnog ethosa“ (Hirst-Pasek i dr., 2009:79). Igra i učenje kompatibilni su procesi i aktivnosti pa umjetno stvorena dihotomija između postupaka vođenja i slobode koji ih, po mišljenju nekih, određuju, ima kontraproduktivnu tendenciju u njihovu pozicioniranju. Dobro osmišljena, podržavana i indirektno vođena igra ima sve didaktičke elemente za ostvarivanje integriranog, razvojno važnog te iskustveno bogatog prostora (Wood i Attfield, 2006).

Bez obzira na različitost istraživačkih perspektiva postoji visoka razina konsenzusa da učenje igrom uz pomoć primjerene, bogate i osmišljene interakcije odraslih i djece ima sljedeće karakteristike:

1. najčešće se događa u sredini koja je konzistentnija holističkoj filozofiji odgoja
2. kontekst u kojem se događa igra svojstven je fleksibilnim i manje strukturiranim pravilima
3. indirektno poticana i usmjeravana igra pridonosi složenijem kognitivnom ponašanju od frontalnog usmjeravanih aktivnosti
4. cjelovit pristup djetetu temeljen na igri stvara čvrste veze između kognitivnog, socijalnog i emocionalnog razvoja
5. učenje igrom kontekstualizirano je i za dijete je važnije od izdvojenih didaktičkih, nekoherentnih i parcijalnih sekvenci

Hirs-Pasek i dr. (2009) naglašavaju da se u igri događa razvojna transformacija djece te da budućnost pripada kreativnim pojedincima sposobnima kritički misliti i sintetizirati informacije na originalan način. Oni se, prema mišljenju autora, kultiviraju već u djetinjstvu u slobodnoj igri ili aktivnostima s visokom razinom suptilnog učenja i poučavanja. Čak i repetitivne igre koje na prvi pogled mogu izgledati kao nedovoljno izazovno ponašanje mogu predstavljati važan vid uvježbavanja određenih kapaciteta i stvaranje temelja za njihovo podizanje na višu i složeniju razinu.

Slično o razvojnom potencijalu igre govore rezultati istraživanja Whitebreada prema kojima „djeca koja su uključena u igru uče i razvijaju mnoge opće vještine i mnogo pozitivnih pretpostavki za rješavanje problemskih situacija“. Znakovito je da igrom djeca „uče kako učiti“ (prema Bruce, 2006:116), što je jedna od ključnih kompetencija cjeloživotnog učenja.

5. Metodologija istraživanja

Socijalna i kolektivna dimenzija djetinjstva uz suvremenu sliku o djetetu kao autonomnoj individui reflektira se u institucijskim uvjetima. Eksplicitna očekivanja odraslih i pozicioniranje djeteta u tim kolektivnim uvjetima te implicitni postupci odgajatelja u svakodnevnim komunikacijskim situacijama najbolji su pokazatelji aktualne pedagoške prakse.

Interesirala nas je interaktivna dimenzija različitih aktivnosti čija kompleksnost oslikava moguće razine komunikacijske senzibilnosti odgajatelja. Pedagoške tehnike i strategije koje odgajatelj koristi mogu služiti podupiranju igre ili njezinom obogaćivanju te kontroliranju. Interakcija odgajatelja i djece u različito strukturiranim aktivnostima pokazatelj je stvarnih i najčešće neosvijestjenih pedagoških vrijednosti odgajatelja i dominantnog diskursa djetinjstva uopće (Rinaldi, 2006).

Provedeno istraživanje sastojalo se od kvantitativnog (podaci dobiveni upitnikom Likertovog tipa kako bi se dobio uvid u njihova viđenja različitih dimenzija komunikacije odgajatelja u odnosu na različite vrste aktivnosti ovisno o razini njihove strukturiranosti) i kvalitativnog dijela (praćenje verbalne i neverbalne komunikacije odgajatelja u slobodnoj igri i strukturiranim aktivnostima). Opredijelili smo se za akcijsko istraživanje usmjereno na proces osvješćivanja implicitne pedagogije odgajatelja (skrivena, neosvijestena, „iskustvenog znanja“), boljeg razumijevanja prakse i njenog poboljšanja planiranjem, djelovanjem i profesionalnim raspravama te kritičkih refleksija i samorefleksija. Cilj provedenog akcijskog istraživanja bilo je intenzivnije razumijevanje komunikacije odgajatelja s djecom u raznovrsnim aktivnostima (posebice u igri i strukturiranim aktivnostima).

Odgojno-obrazovna praksa sadrži mnogo konvencionalnog i ritualiziranog pa su akcijska istraživanja „put za uočavanje drugačijeg gledišta, mišljenja, otvaraju se nova vrata, građenje fleksibilnosti, isprobavanje novih ideja“ (MacNaughton i Hughes, 2008:12). Akcijska istraživanja sadrže višestruke perspektive, lokalne i dinamičke, vezana su uz specifične okolnosti, to su istraživanja koja ne ignoriraju glas praktičara i nemaju intenciju univerzalnosti (Koshy, 2005, Bruce, 2006, MacNaughton i Hughes, 2009, Saracho, & Spodek, 2013). Ona su usmjerena na odnos između intencionalnih aktivnosti usmjerenih na zajedničko konstruiranje značenja i spontanijih, intuitivnijih i neosvijestjenih pedagoških akcija. Ona promatraju pedagošku praksu u multidimenzionalnom svjetlu uočavajući njezinu jedinstvenost, neponovljivost i kontekstualizaciju (Gardner, 2005). Kolaborativni model profesionalnog napretka i interaktivno učenje odgajatelja odvijaju se putem dijaloga kojim se artikuliraju različite ideje i mišljenja, uspoređuje se i stvara zajedničko razumijevanje prakse. Ta refleksija i diskusija, kako tvrdi Vecchi

(2010), definira kalendar budućih profesionalnih akcija, pedagoške, kulturne i socijalne prioritete u svakodnevnom životu.

Odgajatelj kontekstualizira svoja implicitna znanja, stavove i uvjerenja u neposrednoj praksi. Pedagoška praksa nije standardizirani skup strategija niti njihova mehanicistička ni tehnička refleksija, već je proces kontinuiranog dinamičkog promišljanja, mijenjanja, učenja i istraživanja.

Tijekom akcijskog istraživanja usmjerili smo se na naš trenutni interes – identifikaciju komunikacijskog aspekta, razmatrali smo alternativne komunikacijske strategije koje su nosile potencijalno izazovniju razinu te smo osvješčivali osobne teorije i vrijednosti.

Procjenjivanje komunikacije u igri i strukturiranim aktivnostima realiziralo se na sljedeći način:

- a) videosnimke su omogućile analizu komunikacije između odgajatelja i djeteta
- b) odgajatelji su slobodno bilježili tijek i karakteristike komunikacije ovisno o individualnim kriterijima procjene

Videozapisi su omogućavali identificiranje odnosa između odgajateljeve implicitne pedagogije i pedagojske teorije. Videosnimka se analizirala s obzirom na različite komunikacijske aspekte koji su zajedničkim analizama izdvojeni kao referentni. Tako se analizirala verbalna i neverbalna komunikacija, kongruentnost i uravnoteženost osjećajne i racionalne strane, boja, modulacija glasa i tempo.

Slobodno praćenje realizirali su odgajatelji koji su radili u skupini s promatranim i procjenjivanim odgajateljem. Ti su podaci kasnije služili za uspoređivanje i raznovrsnu interpretaciju tijekom zajedničkih refleksija i samorefleksija.

Zajednički profesionalni diskurs nakon snimljenih epizoda različito strukturiranih aktivnosti odvijao se temeljem analiza videosnimki i bilješki odgajatelja. On je sadržavao osnovne karakteristike refleksije i samorefleksije:

- fokusiranost na pojedinačno i selektivno
- usmjerenost na razumijevanje akcija
- analiziranje akcija uz pomoću personalne biografije
- integraciju refleksije i profesionalnog učenja

(prema Zwozdiak-Myers, 2007)

Takva zajednička analiza generirala je dublje razumijevanje pedagoške prakse koja će biti temelj kontinuirane evaluacije i samoevaluacije te inovativnih ideja koncentriranih oko pojedinačnih i lokalnih uvjeta.

Početne refleksije komunikacijskog konteksta pokazale su sljedeće:

- svako interveniranje odgajatelja bilo je potrebno kontekstualizirati
- odgajateljima nije u svim situacijama potpuno jasno koje je distinktivno obilježje igre u odnosu na druge vrste aktivnosti
- namjera komunikacije koju iniciraju odgajatelji nerijetko je nejasna i nekonzistentna
- velik dio odgajatelja intuitivno koristi uspješnu komunikaciju u odnosu na dobnu specifičnost, ali je teže teorijski argumentiraju
- igru odgajatelji ne percipiraju kao bitan medij integriranog učenja
- u tom kontekstu nije razvidna suptilna i specifična uloga odraslih
- odgajateljima je u strukturiranim aktivnostima lakše odrediti smjer i kvantitetu

Izrađen je upitnik Likertovog tipa s ciljem ispitivanja stavova odgajatelja o pedagoškoj komunikaciji s djecom u različito strukturiranim aktivnostima. Izabrana je slobodna igra kao vrsta dječje aktivnosti koja traži najmanje izraženu i vođenu komunikaciju, ali i najsuptilnije intervencije. Opasnost od krive implicitne slike koju odgajatelj ima o ovoj vrsti aktivnosti i poželjnim komunikacijskim stilovima tijekom njezinog trajanja može znatno degradirati igru i umanjiti njezine pedagoške potencijale. S druge strane, potpuna restrikcija svih komunikacijskih situacija između odgajatelja i djeteta može je sadržajno i strukturno osiromašiti.

Prikupljeni podaci nisu imali „strogu ni objektivnu“ formu. Okvirni protokol procjenjivanja komunikacijskih jedinica služio je za sadržajnu, argumentiranu i donekle fokusiranu raspravu o komunikacijskim stilovima odgajatelja koji u većoj ili manjoj mjeri otkrivaju njihove „skrivenne i neosvijestene“ pedagogije, preferencije pojedinih organizacijskih formi učenja (strukturiranih, parcijaliziranih u odnosu na slobodne i neplanirane) te na kraju odnos učenja (kako ga odgajatelji shvaćaju) u odnosu na igru. Dakle, snimljene situacije lokalnog komunikacijskog konteksta i podaci koji su se mogli iščitati iz tih situacija služili su za profesionalnu raspravu i interpretaciju onih dijelova pedagoške prakse koji su bili dio naših trenutnih interesa. Nama relevantni podaci o komunikaciji odgajatelja i djece nisu podlijegali nužnosti standardizacije. („Podaci bitni za jednog istraživača, za drugog mogu biti beznačajni.“ (Graue i Walsh, 1998:73))

Promatranje i procjenjivanje komunikacije odgajatelja vršilo se na temelju sljedećih parametara:

- a) vremenske komunikacijske sekvence u trajanju od 5 minuta podijeljene po 30 sekundi – u tom se periodu procjenjivala dominantna komunikacijska kategorija
- b) procjene kongruentnosti verbalne i neverbalne komunikacije, intonacije, glasnoće, usmjerenosti i njezina odsustva u odnosu na dijete i dr.

6. Rezultati

Upitnikom je bilo obuhvaćeno 128 odgajatelja iz triju zagrebačkih vrtića. Likertov upitnik pokazao je da se 71,4 % odgajatelja slaže s tvrdnjom da je potrebna njihova jače izražena uloga u dječjim aktivnostima općenito.

Čak 78 % odgajatelja slaže se ili potpuno slaže s tvrdnjom da se nedovoljno naglašava njihova uloga, a polovica odgajatelja (57 %) smatra da im nije do kraja jasna uloga u suvremenim okvirima odgojno-obrazovne prakse. Ovi podaci o jednakoj zastupljenosti odgajatelja koji smatraju da imaju jasnu sliku o svojim ulogama u procesu dječjih aktivnosti, kao i onih čija uloga nije do kraja jasna govori o teškoći pri autonomnom procjenjivanju profesionalne uloge. Situacijske uvjete čak 78,5 % odgajatelja smatra važnima za određivanje kvalitete i učestalosti komunikacije između odgajatelja i djeteta pa tako čak 92 % odgajatelja smatra da je komunikacija određena i vrstom aktivnosti. Prema mišljenju odgajatelja (85 %) u slobodnoj igri očekuje se njihova minimalna intervencija koja će doći do izražaja izbjegavanjem pitanja tijekom njezina trajanja (82 % ispitanika). Gotovo isti postotak odgajatelja (85 %) smatra da i igra i strukturirane aktivnosti potencijalno nose jednake mogućnosti za učenje djece, a taj stav njih 64 % potkrepljuje tvrdnjom da odgajatelj u strukturiranim aktivnostima treba voditi djecu prema unaprijed zacrtanom cilju.

Iz upitnika je vidljivo da odgajatelji nisu sigurni u kojoj mjeri, u kojim aktivnostima i na koji način mogu intervenirati tijekom dječjih aktivnosti. Bez dvojbe se zalažu za potrebu interveniranja, ali izjednačavaju igru i strukturirane aktivnosti te im nije dovoljno jasan samoinicirajući i samoorganizirajući karakter igre. U tom segmentu zalažu se za odsustvo bilo kakve vrste intervencije ili se igra ne distancira od ostalih dječje aktivnosti. Odgajatelji učenje djeteta vežu uz svoju jače izraženu (ponekad i dominantnu) ulogu koja osigurava logičnost u slijedu spoznavanja i sigurnost u realizaciji obrazovnog cilja. Suprotno tom stavu, suvremeni pristup učenju razmatramo kao aktivni proces kojim se ne može direktno upravljati, nego više ili manje različitim strategijama potpomagati.

Kvaliteta učenja djece rane dobi rezultat je kvalitete socijalnih i materijalnih uvjeta u kojima ona svakodnevno žive (Slunjski, 2011). U poticajnom

materijalnom i socijalnom okruženju, u interakciji s različitim objektima i drugom djecom i uz potporu (više ili manje neizravnu) događa se učenje djeteta rane i predškolske dobi. Socijalno i materijalno okruženje, njegova struktura i organizacijska forma osiguravaju djetetu subjektivnu preradu doživljaja i osobno razumijevanje stvarnosti. U tom smislu institucija omogućuje da dijete samo i u suradnji s drugom djecom i odraslima izgrađuje, dopunjuje i revidira svoje znanje i iskustvo primjenjujući ga u novim situacijama. Socijalno okruženje djeteta (vršnjaci i dominantno odgajatelji) bude i potiču djetetu svojstveni istraživački i otkrivački potencijal. Slika o kompetentnom djetetu, kako tvrdi Rinaldi (2006), egzistira u kooperaciji s odgajateljem koji podržava, potiče i usmjerava dječja fizička i socijalna istraživanja.

Dobro planirana dječja aktivnost osigurava učenje uz veliku razinu zadovoljstva i izazova. Krucijalna uloga odraslih i učinkovita podrška vezana je uz:

- planiranje i osiguravanje izazovnog okruženja
- podržavanje dječjih akcija planiranjem aktivnosti
- osiguravanje, poticanje i ekstenziviranje spontane dječje igre

Temeljem naših analiza i rasprava odgajatelji počinju aktivno participirati i u procesu igre, pokazivati interes za scenarij i socijalno konstruiranje igre, spontano modificirati igru, reagirati u slučaju pasivne djece te omogućavati slobodan protok (*free-flow*) igre. Usklađivanje namjera odgajatelja s namjerama djece podrška je procesu učenja i razvoja djece. Pozitivno ocijenjen interaktivni proces odraslih i djece vezao se uz situacije u kojima se događala prirodna i motivirana komunikacija.

Odabir komunikacijskog stila odgajatelja analizirao se s obzirom na namjeru (radi li se o raspravi, pitanjima, modeliranju, direktnom poučavanju i dr.). Primjere dobrog komunikacijskog stila odgajatelja vezali smo uz sudjelovanje odgajatelja u živoj i senzitivnoj komunikacijskoj situaciji vođenoj dječjim interesima, u kojoj je smjer i razina aktivnosti zajednički modelirana. Pozitivna i recipročna interakcija postignuta je zajedničkim razumijevanjem komunikacijskog konteksta te upotrebom širokog spektra različitih komunikacijskih strategija. Posebice se pozornost usmjerila na situacije aktivnog slušanja djece, oslobađanja od unaprijed zacrtanog scenarija, pokušaja dekodiranja stvarnih djetetovih poruka, valjanog i učinkovitog reagiranja.

Istovremeno su se osnaživali samoorganizacijski, istraživački i otkrivački potencijali djece u kojima su ona stavljena u ulogu socijalnog aktera koji participira i sukonstruira svoje znanje. Povratne informacije odraslih nerijetko su bile afirmativne ili korektivne te implicirale sljedeću djetetovu reakciju.

Pozitivno su se vrednovali oni oblici odgajateljeve potpore koji angažiraju

misaone kapacitete djece i koji ih potiču na refleksiju o vlastitim iskustvima.

Samoinicirajuće i samoorganizirane aktivnosti djece (npr. slobodna igra) traže senzitivnu intervenciju odgajatelja koja učenje može učiniti izazovnijim. Te strategije aktualnu razvojnu razinu djeteta indirektno podižu na višu razvojnu razinu. Improvizacija u igri pretpostavlja mnoge kognitivne strategije kao što su planiranje, rješavanje problema, integriranje i konstruiranje osobnih perspektiva te povezivanje raznovrsnog iskustva u nove mape. Kreiranje zajedničkih zona odgajatelja i djeteta (Newman i Holzman prema Wood i Atfield, 2006) uključuje strukturiranje i organiziranje okruženja koje omogućava kvalitetne interakcijsko-komunikacijske situacije, dovoljno vremena za rješavanje problemskih situacija, upotrebu individualiziranih i kontekstualno određenih tehnika i strategija odgajatelja te dovoljno vremena za praćenje i razumijevanje djetetova učenja.

Verbalni komentari koje je odgajatelj koristio tijekom aktivnosti mogu osvijestiti njihov bazični okvir, artikulira se proces aktivnosti te se kristaliziraju prezentirane ideje. Odgajatelj kao moderator može pomoći u istraživanju, identificiranju i na kraju sintetiziranju glavnih segmenata aktivnosti.

Tako aktivnosti vođene pitanjima odgajatelja mogu otvarati različite perspektive i rješenja, razgranati međusobnu komunikaciju djece i odgajatelja te osigurati diskurzivnost. Zatvorena pitanja, s druge strane, mogu ograničavati aktivno i angažirano djetetovo sudjelovanje do konstruktivnog zaključka. Zato nam je videosnimka kojom možemo komunikaciju kontekstualizirati s obzirom na različite aspekte (socijalni, sadržajni, organizacijski i dr.) bila nužna za proučavanje i analizu konkretne situacije.

Materijalno okruženje, kojem dominantno usmjerujemo naša promišljanja i pedagoške akcije, vrlo je važan, ali nedovoljan segment organiziranja, iniciranja, provociranja djeteta na aktivno sudjelovanje, rješavanje problema, prirodnu i sadržajnu kooperaciju s drugima, eksploraciju i dr.

Tijekom istraživanja odgajatelja u aktivnostima s različitom razinom strukturiranosti iskristalizirala se jedna od osnovnih dilema: koja razina intervencije omogućava optimalni angažman djeteta te koje strategije odgajatelja potiču na aktivno i angažirano spoznavanje i kreiranje stvarnosti. Zato se prišlo detaljnim analizama videozapisa komunikacijskih situacija odgajatelja i djece u igri i strukturiranim aktivnostima. Analizirale su se situacije u kojima odgajatelj manje direktivnim i vođenim strategijama afirmira djetetovu samostalnost i angažman (otvorena pitanja o sadržaju aktivnosti ili radnjama, ohrabrivanje i povratne informacije, obrazložene pohvale i sl.). Istovremeno su se problematizirale situacije pretjeranog i dominantnog vođenja. Posebice su se analizirale one komunikacijske situacije iz kojih je bila prepoznatljiva ideja *scaffoldinga*. To je ideja Vygotskog o zoni proksimalnog razvoja definirana kao distanca između aktualne razvojne razine djeteta koja omogućava samostalno rješavanje problema i potencijalne razvojne razine na kojoj dijete rješava

probleme pomoću vođenja odraslih ili kompetentnijih vršnjaka (Wood i Attfield, 2006), odnosno u kojima društvena sredina zajedničkim djelovanjem s djetetom egzistira kao konstruktivni čimbenik u njegovu razvoju. Teorija *scaffoldinga* proizašla iz sociokulturnog pristupa interakciju razmatra kao mogućnost asistiranja odraslih u prelaženju na višu razvojnu razinu i „progresivnog transfera odgovornosti s odraslih na djecu„ (Pike, 2010, 164). „Aktualna razina“ korespondira s intrasubjektivnom definicijom zadatka, dok „potencijalna razina“ predstavlja intersubjektivni prostor između odraslog i djeteta u kojem se u zajedničkoj aktivnosti događa bolje razumijevanje situacije. Ove su razine i za dijete i za odraslog individualne. Upravo u simboličkoj igri dijete ulazi u zonu sljedećeg razvoja koja sadrži vještine i koncepte koji su „na rubu nastajanja“ i pojaviti će se ako se djetetu pruži adekvatna podrška.

Rukovodili smo se sljedećim strategijama pri identificiranju zona proksimalnog razvoja:

- promatranjem i procjenjivanjem procesa igre i učenja, motivacije, strategija, socijalnih situacija i interakcija i dr.
- primjenom profesionalnog znanja u odlučivanju o preuzetim ulogama ovisno o kontekstualnim uvjetima
- profesionalnim procjenjivanjem situacija učenja (uloga djeteta, koraci, postupci i strategije rješavanje problema)
- preuzimanjem prihvatljivih i odgovarajućih strategija i tehnika direktnog vođenja, usmjeravanja, poticanja, sukonstruiranja i dr.
- produktivnom komunikacijom s djetetom

Prepoznavanje, otkrivanje i analiziranje situacija u kojima odgojatelj koristi aktualni interes i motivaciju djeteta za konkretnu aktivnost, uočava nemogućnost samostalnog rješavanja problema zbog nerazvijenih kompetencija te suptilno vodi dijete prema višoj razini zadatka i njegovoj uspješnoj realizaciji bili su predmet zajedničkih rasprava. Intervencijom odraslih izbjegnute su frustracije zbog nemogućnosti izvođenja određenog postupka ili rješenja zadatka, a zbog uspjeha povećana je buduća motivacija.

Rukovodili smo se sljedećom shemom učenja u zoni proksimalnog razvoja Leva Vygotskog

U zoni proksimalnog razvoja novi koraci regulirani su:

vještim asistiranjem kompetentnijih osoba

(vršnjaci ili odrasli)

u

poticajnom okruženju

s

odgovarajućim materijalom, iskustvom i aktivnostima

kombinirajući

socijalne, kulturne i povijesne uvjete,

osiguravajući

mišljenje i učenje, znanje, vještine, dispozicije i osjećaje,

što sve vodi

samoregulaciji

Prema (Wood i Attfield, 2006).

Iz snimaka igre i interakcijskog konteksta bilo je vidljivo da odgajatelji, sukladno njihovim prethodno iznesenim stavovima, koriste igru kao medij za učenje i poučavanje. Naše analize pokazale su da se nerijetko ignorira osobno iskustvo djeteta te da su intervencije odgajatelja nedovoljno senzibilizirane i individualizirane. Konstatirali smo i naglašavali da je dijete aktivan sudionik u procesu učenja koje aktivno istražuje i otkriva svoju okolinu te konstruira svoje osobno znanje. Kao socijalno biće ono bolje uči u senzitivnom i responzivnom okruženju i u interakciji s drugom djecom i odraslima. Kontinuirana i učestala potreba odgajatelja da „indirektno i neopaženo“ poučavaju, rekapituliraju prethodna znanja, postavljaju zatvorena pitanja i vode dobro kontroliranu interakciju disonantna je suvremenim načelima odgoja i obrazovanja.

Naglašavano je da je proces učenja važniji od rezultata te da je učenje djeteta rane i predškolske dobi učinkovito ako se događa u za dijete smislenom svakodnevnom ili imaginarnom svijetu. Tom konstatacijom nastojale su se izbjeći umjetne, za dijete nedovoljno smislene situacije poučavanja.

Pokazalo se sljedeće:

- odgajateljima nije do kraja jasna uloga koju trebaju realizirati s obzirom na vrstu aktivnosti, svoje intervencije definiraju i kreiraju intuitivno. Samim time mora se veća pozornost usmjeriti na prepoznavanje specifičnosti pojedinih aktivnosti (nemaju sve aktivnosti istu motivaciju, oblike izražavanja i učenja i sl.).
- kompetencije djece (znanja, vještine, stavovi) određuju količinu, razinu i

vrstu intervencije odgajatelja

- proaktivna uloga i podrška odgajatelja bez rigidnog plana u značajnoj mjeri pridonosi obogaćivanju i oplemenjivanju i igre i strukturirane aktivnosti (pomažu razvijati ideju, odrediti orijentacijski okvir)
- kontekstualni uvjeti u kojima se aktivnost razvija (prostorni, materijalni, socijalni i dr.) utječu na procjenu o opravdanosti pojedinih oblika intervencije odgajatelja (kada i kako intervenirati)
- samoinicirajući i samoorganizirajući aspekt igre, a time i visok stupanj unutarnje motivacije djece, nedovoljno se koristi za indirektno i suptilno vođenje prema višim razvojnim mogućnostima
- nijedna komunikacijska kategorija (npr. zatvorena pitanja ili ponavljanje iskaza djeteta) ne može se uključiti u poželjno ili nepoželjno ponašanje odgajatelja bez analize aktivnosti, dobi djece ili iskustva
- procjenjivanje komunikacijske uspješnosti odgajatelja i stvaranje indikatora uspješne komunikacije nije moguće bez opisa situacije i njezina cjelovitog razumijevanja –indikatora komunikacije koja predstavlja podršku učenju i razvoju djeteta trebaju biti derivirani iz pojedinačnog modela prakse
- potrebno je kontinuirano zajedničko građenje i razumijevanje pedagoške prakse

Zato će nam sakupljeni, kodirani, prezentirani i zajedničkim kritičkim refleksijama analizirani rezultati istraživanja poslužiti u definiranju novog ciklusa promjena i intervencija u praksi. Identificirani su segmenti pedagoške prakse relevantni za lokalnu i specifičnu razinu i predstavljat će novi stručni i istraživački izazov.

Stoga se predlaže daljnje kontinuirano praćenje, dokumentiranje, procjenjivanje i mijenjanje odgojno-obrazovne prakse s ciljem osvješćivanja profesionalizma odgajatelja. Akcijska istraživanja konkretnog profesionalnog konteksta i refleksivna praksa razvijaju pozitivne aspekte tog profesionalizma kao što su dublje razumijevanje djeteta te dinamičnih i kompleksnih odnosa u komunikacijskim situacijama, konstrukcija i rekonstrukcija komunikacijskih znanja i vještina te spoznaja o vlastitim ograničenjima i divergentnim perspektivama o istom pedagoškom fenomenu.

7. Zaključna razmatranj

Djeca rane i predškolske dobi imaju poseban potencijal izražavanja interesa za materijalno i socijalno okruženje te stvaranje osobnog značenja o istome. Rezultat aktivnog sudjelovanja u životnom kontekstu čine individualne interpretacije, ideje i hipoteze. Nema izoliranih medija kojima se djeca izražavaju. Dječja ekspresija mora biti integralan dio predškolskog kurikuluma, a ne specifični segment kognitivno-simboličkog izražavanja. U aktivnom i angažiranom procesu (čija kvaliteta ima primarnu ulogu) reflektiraju se originalne dječje ideje koje odrasli prepoznaju i podržavaju.

Potvrđeno je da komunikacijske kompetencije u radu s djecom moraju sadržavati sistematizirana znanja o dobroj komunikaciji koja su promjenjiva, relativna i kontekstualizirana, razvijene vještine koje se doživljavaju kao dinamične i prilagodljive konkretnom odgojno-obrazovnom prostoru. Polaznje od „univerzalnih“ pozitivnih modela praćenja i procjenjivanja komunikacije nije dovoljno osjetljivo i primjenjivo u svakoj odgojno-obrazovnoj situaciji. „Sva genijalna otkrića dolaze iskustvom“ (Dewey prema Bruce, 2006) i kreću se „odozdo prema gore“ (Katz, prema Edmiston, 2008).

Međuovisnost aktera koji iniciraju i razvijaju različito strukturirane aktivnosti (djeca i odgajatelji) predstavlja svu dinamičnost pedagoškog procesa. Valjana procjena o učinkovitim strategijama interveniranja odgajatelja bitan je dio njegovih profesionalnih kompetencija.

Instruktivne tehnike (modeliranje, demonstriranje, objašnjavanje, ispitivanje) mogu biti u jednakoj mjeri učinkovite kao i indirektno stimuliranje dječjih interesa, ideja i područja istraživanja (Wood i Attfield, 2006). Posebice je potrebno daljnje osvješćivanje postupaka odgajatelja koji predstavljaju primjer indirektnog podržavanja, promišljenog asistiranja, sinkronog i recipročnog dijaloga, usmjerenosti na afirmativne odgovore koji pružaju dovoljno otvorenog prostora za raznovrsnost, kreativnog interveniranja s ciljem potpomaganja i iskorištavanja aktualnih djetetovih potencijala i podizanja na viši razvojni nivo.

Za dijete učinkovit i kreativan odgojno-obrazovni proces pretpostavlja njegovu komunikaciju s vršnjacima i odraslima u posebno uređenom okruženju i u samoinicirajućim i samoorganiziranim aktivnostima kao i onima koje vode odrasli te u igri i strukturiranim organizacijskim oblicima rada. Za kvalitetu pedagoške prakse mnogo je važnija valjana procjena odgajatelja o vremenu, načinu, kvaliteti i količini interakcijsko-komunikacijskih tehnika i strategija te njegovoj senzitivnosti za individualne varijacije u kompetencijskom okviru svakog djeteta.

Literatura

1. Broadhead, P., Howard, J., Wood, E. (2010). *Play and learning in the early years*. New York: SAGE Publications.
2. Bruce, T. (2006). *Early Childhood*. London: SAGE Publications.
3. Curtis, D. & Carter, M. (2008). *Learning Together with Young Children*. A curriculum framework for reflektive teachers. New Zeland: Redleaf Press.
4. Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London and New York: RoutledgeFalmer.
5. De Vries, R. (2002). *Understanding Constructivist Education*. In: De Vries i dr. *Developing Constructivist Early Childhood Curriculum*. New York i London: Teachers College Columbia University.
6. Edminston, B. (2008). *Forming Etical Identities in Early Childhood Play*. New York:Routledge.
7. Frost, J.L. (2012). *Play and child development*. New Jersey:Meriill.
8. Gardner, H. (2005). *Disciplinarni um*. Zagreb: Educa.
9. Graue, M.E. i Walsh, D.J. (1998). *Studying Children in Context*. London: SAGE Publications.
10. Hirs-Pasek, K. i dr. (2009). *A Mandate for Playful Learning in Preschool*. New York: Oxford University Press.
11. Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice*. London: Paul Chapman Publishing.
12. Mac Naughton, G. i Hughes, P. (2009). *Doing action research in early childhood studies*. New York: Open Univerity Press.
13. McLeod, A. (2008). *Listtening to Children*. London : Jessica Kingsley Publishers.
14. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta republike Hrvatske.
15. Pelo, A. (2008). *Rethinking Early Childhood Education*. New York: A Re-

thinking School Publication.

16. Pike, C. (2010). *Intersubjectivity and misunderstanding in adult–child learning conversations*. In: Gardner, H. & Forrester, M. (ed.). *Analysing Interactions in Childhood Insights from Conversation Analysis-Sociocultural studies of adult–child interaction*. Chichester: Wiley & Blackwell.
17. Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia – Listening, researching and learning*. Routledge: New York.
18. Saracho, O.N. i Spodek, B. (2013). *Handbook of Research on the Education of Young Children*. New York i London: Routledge Taylor & Francis Group.
19. Slunjski, E. (2011). *Različiti pristupi istraživanju i tvorbi kulrikuluma*. U: D. Maleš (ed.), *Nove paradigme ranog odgoja* (pp. 179-208). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu: Zavod za pedagogiju.
20. Šagud, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Zagreb: Školske novine.
21. Taguchi, H.L. (2010). *Rethinking pedagogical practices in early childhood education: a multidimensional approach to learn and inclusion*. In: Yelland, N. (ed.). *Contemporary Perspectives on Early Childhood* (pp.14-32). Education. Berkshire: Open University Press.
22. Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia*. London and New York: Routledge Taylor and Francis.
23. Zwozdiak-Myers, P. (eds.) (2007). *Childhood and Youth Studies*. Kent: Learning Matters Ltd.
24. Wood, E., Attfield, J. (2006). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. London: Paul Chapman Publishing.
25. Wood, E. (2009). *Developing a Pedagogy of Play*. In: Anning, A., Cullen, J., & Fleer, M. *Early Childhood Education – Society and Culture* (pp.27-43). London: SAGE Publications.

COMMUNICATION BETWEEN THE TEACHER AND CHILDREN IN PLAY AND STRUCTURED ACTIVITIES

Summary: *Communication between the teacher and children is a complex and very subtle intersubjective form of pedagogical process. The span of intervention levels of the teacher can range from leading and instructing, through guiding and moderating to not expressing interest in child's actions. Its directionality, the level of guidance, reciprocity and dynamics implicitly reveal the value foundations of the teachers in pedagogical praxis.*

The presented action research has shown all the complexity of the communication process in the play as "the freest" and in structured activities as extrinsically motivated organizational forms. The subject-matter of the research was the identification, detection and analysis of the situations in which the teacher uses the actual interest and motivation of a child, notices the inability of independent problem solving due to undeveloped competences and thus subtly leads the child towards a higher level of task. The interdependence of actors which initiate and develop differently structured activities represents the entire dynamics of the pedagogical process. A valid assessment of efficient strategies and techniques is an integral part of teacher's professional competences.

Key words: *action research, childhood, play and learning, proximal development zone*