

Umrežavanje kao strategija učenja
Zbornik radova znanstveno-stručnog skupa
Split, 10. i 11. studenog 2023.

Pokrovitelj:

Agencija za odgoj i obrazovanje
Splitsko-dalmatinska županija
Grad Split

Organizatori:

Dječji vrtić Radost, Split
Dječji vrtić Cvit Mediterana, Split
Dječji vrtić Grigor Vitez, Split
Dječji vrtić Marjan, Split
Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu

Urednici:

doc. dr. sc. Toni Maglica
Iskra Tomić Kaselj, prof.

Recenzenti:

prof. dr. sc. Maja Ljubetić
izv. prof. dr. sc. Tijana Borovac

Lektor:

Ante Grčić, mag. paed. et. educ. philol. croat.

Nakladnik:

Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu

Grafička priprema i tisak:

Redak, Split

Naslovna stranica:

Djeca Splita
grupni rad, DV Radost, objekt Popaj,
odgojiteljica Maja Suton

UDK 373.2

ISSN 1845-772X

**26. Dani ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja
Splitsko-dalmatinske županije**

Mirisi djetinjstva

Umrežavanje kao strategija učenja

Zbornik radova znanstveno-stručnog skupa

Urednici

doc. dr. sc. Toni Maglica
Iskra Tomić Kaselj, prof.



Split, 2024.

PREDGOVOR

Dragi čitatelji i čitateljice,

pred vama je zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa 26. Dani ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja Splitsko-dalmatinske županije „Mirisi djetinjstva“, koji se održao na Filozofskom fakultetu u Splitu 10. i 11. studenoga 2023. s temom „Umrežavanje kao strategija učenja“.

Umrežavanje, odnosno prožimanje različitih dionika procesa odgoja i obrazovanja, u današnjem se odgojno-obrazovnom sustavu sve više aktualizira. Naime, suvremeno obrazovanje i cjeloživotno učenje moguće je definirati kao proces stjecanja novih znanja i vještina kroz istraživanje, suradnju i komunikaciju. Respektirajući suvremene znanstvene spoznaje iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te izazove suvremenog društva, jasno je da se kvalitetna rješenja mogu ponuditi jedino u sinergiji različitih dionika koji djeluju u mreži. Umrežavanje predstavlja jednu od novih strategija učenja te donosi brojne dobrobiti za sve sudionike. Tako umrežavanjem potičemo informiranje, učenje kroz razmjenu iskustava, rasprave, generiranje novih ideja te postižemo višestruku dobrobit za pojedinca i zajednicu. Strategija umrežavanja zasigurno doprinosi učenju kroz zajedničko analiziranje, konstruiranje i razmjenu mogućih rješenja te u konačnici rezultira kvalitetnim promjenama u sustavu. Ujedno u takvom procesu dolazi do razvoja međusobnog povjerenja i uvažavanja.

Poštujući navedeno, ciljevi ovoga znanstveno-stručnog skupa saželi su temeljna obilježja odgoja i obrazovanja kroz umrežavanje i suradnju. Bio je to susret studenata, kao i hrvatskih i međunarodnih stručnjaka i znanstvenika iz različitih područja i disciplina koji su svojim djelovanjem relevantni za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Kroz mnoštvo izlaganja, radionica i simpozija imali smo priliku čuti bogata iskustva praktičara, ali i znanstvenika iz područja pedagogije, socijalne pedagogije, psihologije, medicine i dr.

Sve ovo sažima zbornik radova koji je pred vama. Na 412 stranica nalazi se 46 radova koji su organizirani u tri cjeline – znanstveni radovi, stručni radovi i prikazi prakse, a priredilo ih je 99 znanstvenika i praktičara. Vjerujući da će ovoliki broj znanstvenih i stručnih priloga zasigurno doprinijeti radu i potaknuti razmišljanje o širini i svrhovitosti suvremenih strategija odgoja i obrazovanja u ranom i predškolskom odgoju, predstavljamo vam ovaj zbornik radova i srdačno vas pozdravljamo,

Urednici

Napomena: Prilozi u zborniku odražavaju autorske stavove, a ne nužno stavove nakladnika i urednika. Za etičnost priloga odgovaraju isključivo njihovi autori.



Sažetci plenarnih izlaganja

UMREŽAVANJE ZNANSTVENIKA I PRAKTIČARA: MOST POVEZIVANJA TEORIJE I PRAKSE RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Koncept suradničkog učenja sveprisutan je u suvremenim pedagoškim paradigmama i konceptima profesionalnog razvoja, a različiti oblici umrežavanja dominiraju mnogim aspektima života. S druge strane, suradničko učenje i umrežavanje znanstvenika i praktičara u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju (RPOO) još uvijek nema obilježja uobičajene i standardne prakse. Ta okolnost znatno pridonosi slaboj povezanosti praktične djelatnosti s teorijskim i znanstvenim spoznajama u području RPOO, a posljedično maloj mogućnosti kvalitetne predikcije rezultata praktičnog rada. Dvije su temeljne skupine razloga tome: prva se odnosi na izbor metoda praktičnog rada koje su najčešće vođene partikularnim teorijskim orijentacijama i tehnikama rada, a druga se odnosi na nedovoljnu praktičnu primjenjivost metoda i rezultata znanstvenih istraživanja (Bouillet i Žižak, 2008). Umrežavanje znanstvenika i praktičara moglo bi pomoći prevladavanju neusuglašenosti teorije i prakse.

Uspješno profesionalno umrežavanje uključuje zajedničke, uzajamno korisne interakcije između pojedinaca i/ili pojedinaca i skupina, neovisno o tome događa li se u izravnom kontaktu ili putem ICT tehnologije (Goolsby i Knestrack, 2017). Koncept suradničkog umrežavanja u obrazovanju povezan je s velikom grupom ili sustavom povezanih osoba i/ili organizacija sa sličnim interesima koji međusobno djeluju i razmjenjuju znanje radi uzajamne pomoći, podrške i učenja (Azorín, 2022). Smatra se da umrežavanje olakšava razvoj osobnih i profesionalnih prilika i pridonosi boljem funkcioniranju neke organizacije jer unaprijeđuje kvalitetu organizacijske komunikacije te povećava pristup različitim resursima (Carter, Jay i Ronald, 2014).

U ovom izlaganju prikazan je primjer profesionalnog umrežavanja tijekom realizacije projekta Hrvatske zaklade za znanost „Modeli odgovora na odgojno-obrazovne potrebe djece izložene riziku socijalne isključenosti u ustanovama RPOO“ (MORENEC). Projekt se provodi u razdoblju od 2020.

do 2024. godine, a namijenjen je sistematizaciji postojećih i kreiranju novih znanstveno utemeljenih spoznaja o etiološkim, fenomenološkim i intervencijskim aspektima rizika socijalne isključenosti djece rane i predškolske dobi radi planiranja, razvoja i evaluacije učinkovitosti odgojno-obrazovnih metoda, strategija i programa usmjerenih obiteljima i djeci rane i predškolske dobi.

U projektu su ostvarena profesionalna umrežavanja na nekoliko razina:

- okupljanje interdisciplinarnog tima znanstvenika (članice istraživačke grupe)
- povezivanje znanstvene institucije s državnim ustanovama (suradnja s NCV00-om i AZOO-om, financijska podrška HRZZ-a)
- povezivanje članica istraživačke grupe s ustanovama RPOO (ukupno 66 ustanova RPOO)
- povezivanje znanstvenika i praktičara (razvoj modela podrške djeci u riziku socijalne isključenosti).

Zahvaljujući zajedničkoj posvećenosti ciljevima projekta, znanstvenici i praktičari okupljeni u projektu MORENEC definirali su obilježja pedagoške prakse kojom se preveniraju nepovoljni razvojni ishodi djece u riziku socijalne isključenosti. Time je ostvaren značajan doprinos razvoju pristupačnog i kvalitetnog hrvatskog sustava RPOO koji može odgovoriti na zahtjeve suvremenih obrazovnih politika kada je riječ o prevenciji obrazovnih nejednakosti (Europska komisija, 2019).

U nastavku je opisan način na koji je profesionalno umrežavanje doprinijelo razvoju modela, prema karakterističnim obilježjima profesionalnog umrežavanja na razini ustanova, grupa profesionalaca i pojedinaca (Bottoms, 2007).

Umrežavanje na razini ustanova doprinijelo je definiranju:

- projekta (ciljeva, sadržaja i rezultata)
- sudionika (očekivane karakteristike, sporazumi, uloge i odgovornosti)
- raspoloživih resursa (financije, vremenski okviri, način realizacije projekta, diseminacijske aktivnosti) i
- načina komunikacije (proces donošenja odluka, planiranje, grupna dinamika, razvoj partnerstva).

Umrežavanje na razini grupa profesionalaca (znanstvenika i praktičara) pridonijelo je:

- uzajamnom angažmanu (uz uvažavanje različitosti profesionalnih paradigmi i perspektiva, dolaženje do zajedničkih razumijevanja i koncepata)

- zajedničkom planiranju (dogovori rokova, preuzimanje odgovornosti, usklađivanja mogućnosti)
- usuglašavanju pedagoške prakse (razumijevanje koncepata, metode, tehnike i strategije rada, razmjena praksi i iskustava).

Umrežavanje je na osobnim razinama doprinijelo:

- osobnom profesionalnom razvoju (razvoj kompetencija, unaprjeđivanje prakse i kurikulumu)
- međusobnom povezivanju i širenju oblika suradnje (povezivanje znanstvenog, teorijskog i praktičnog aspekta RPOO, međusobno nadopunjavanje i podupiranje)
- jačanju kolektivnog kapaciteta za prevenciju nepovoljnih razvojnih ishoda djece u riziku socijalne isključenosti (dijeljenje zajedničke vizije i vrijednosti, učenje i primjena, osjećaj zajedničke odgovornosti, zajedništvo, poticajni uvjeti, inkluzivnost)
- promjenama prakse (konceptualna promjena, promjena u strategijama i metodama pedagoške prakse, uvažavanje specifičnosti konteksta).

Jasno je, brojnost i raznovrsnost članova i članica profesionalne mreže nosi sa sobom određene izazove, ali konačan rezultat opravdava ulaganje napora u formiranje i održavanje kvalitetnih odnosa koji multipliciraju učinke ulaganja u pristupačan i kvalitetan RPOO. Konkretno, u projektu MORENEC upravo je umrežavanje zaslužno za ostvarivanje rezultata projekta, odnosno za:

- osiguravanje reprezentativnog uzorka istraživanja (procjene odgojitelja i roditelja/skrbnika za 3.500 djece u dobi od 5 do 7 godina iz 66 dječjih vrtića)
- mogućnost procjene udjela djece u riziku socijalne isključenosti u ustanovama RPOO (21,1% djece je u jednom riziku, 8,7% u dva rizika, a 4,5% u tri ili više rizika socijalne isključenosti)
- mapiranje načina na koje se u ustanovama RPOO preveniraju nepovoljni razvojni ishodi djece u riziku socijalne isključenosti (tek 30% dječjih vrtića ima razvijenu standardiziranu proceduru za procjene rizika socijalne isključenosti djece na koju se nadovezuju strukturirani preventivni programi za članove obitelji i djecu na univerzalnoj i selektivnoj razini)
- razvoj znanstveno evaluiranog modela podrške djeci u riziku socijalne isključenosti u ustanovama RPOO (model obuhvaća 5 komponenti: (1) odnosi među stručnjacima i multidisciplinarna suradnja; (2) pedagoške aktivnosti i okruženje; (3) vršnjački odnosi; (4) odnosi odgojitelja i djece; (5) dokumentiranje, praćenje i vrednovanje procesa i razvojnih ishoda).

Rezultati istraživanja kontinuirano se objavljuju u znanstvenim i stručnim časopisima i publikacijama, a kao trajna vrijednost projekta ostaje uspostavljeno zajedništvo znanstvenika i praktičara u kontinuiranom unaprjeđivanju pristupačnosti i kvalitete RPOO.

Više informacija o projektu dostupno je na <https://morenec.ffzg.unizg.hr/>.

LITERATURA:

- Azorín, C. (2022). Collaborative Networking in Education: Learning Across International Contexts. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 63-79, <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.004>
- Bottoms, SA.I. (2007). *Inside a school -university partnership: Participation in a community of practice as a professional growth*. Oregon State University ProQuest Dissertations Publishing, 3252466.
- Bouillet, D., Žižak, A. (2008). Standardi u radu s djecom i mladima s poremećajima u ponašanju. *Ljetopis socijalnog rada*, 15 (1), 21-48.
- Carter, G., Jay, H. H., Ronald, B. M. (2014). Understanding the role of networking in organizations. *Career Development International*, 19(2), 146-161.10.1108/CDI-09-2013-0111
- Europska komisija (2019). *Preporuka za visokokvalitetne sustave ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (COUNCIL RECOMMENDATION on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems, 2019/C 189/02). Official Journal of the European Union.
- Goolsby, M. J., Knestrick, J. M. (2017). Effective professional networking. *Journal of the American Association of Nurse Practitioners*, 29(8), 441–445. 10.1002/2327-6924.12484

PROFESIONALNO UČENJE ZA PROMJENU – OD TEHNIČKE VJEŠTINE DO „RUKOVANJA VATROMETOM“

***Sažetak:** Profesionalna znanja praktičara prilično brzo zastarijevaju, a zahtjevi prakse se konstantno mijenjaju, o čemu treba voditi računa pri promišljanju i oblikovanju profesionalnog učenja praktičara. Ono treba biti kontinuirano i istraživačko te usmjereno na razvoj refleksivnih kapaciteta praktičara. Naime, stvarni razvoj kvalitete u ustanovi iziskuje promjenu paradigme s transmisijskog na transformativno profesionalno učenje. Na putu uspostavljanja prakse refleksivnog učenja moguće je susresti se s raznim problemima poput nedostatka vremena, lošim iskustvima praktičara s prethodno poduzetim inovacijama, željom za sigurnošću i slično. Osobne jednadžbe praktičara i profesionalna zrelost kolektiva mogu utjecati na brzinu i perspektivu postizanja refleksivnih modaliteta profesionalnog učenja u ustanovi.*

PROFESIONALNO UČENJE ZA PROMJENU

Kvalitetno profesionalno znanje odgajatelja ne može se poistovjetiti sa statičnim setom spoznaja usvojenih tijekom njihova inicijalnog obrazovanja jer on nije ni približno dostatan za uspješno snalaženje u kompleksnoj realnosti odgojno-obrazovne prakse koja ih čeka. Profesionalna znanja zastarijevaju brže nego se to uobičajeno misli dok se zahtjevi prakse konstantno mijenjaju i rastu stoga profesionalno učenje mora biti shvaćeno kao proces utkan u sve etape profesionalne karijere praktičara. Nedostatna ili zastarjela znanja praktičaru ne mogu predstavljati oslonac ni za snalaženje u svijetu postojeće prakse a još manje mu mogu pružati uporište na kojemu će tu praksu inovirati tj. unapređivati. Poznato je da su mnoge reformske inicijative doživjele krah upravo stoga što se nije posvetila dostatna pozornost procesu implementacije, čiji je suštinski dio osiguranje prilika praktičarima da stječu nova znanja. Najjednostavnije rečeno, **bez novih znanja nema nove prakse, a bez kvalitetnih znanja nema kvalitetne prakse.**

Jednako veliki izazov je i transfer stečenih znanja u kompleksno i nepredvidivo polje prakse. Kad bi procesi u odgojno-obrazovnoj ustanovi bili jednostavni i predvidivi, što se ranije smatralo da

jesu, osiguranju podrške tim procesima moglo bi se pristupati na univerzalan i unificirani način. No kako je ustanova složen, dinamičan i kompleksan živi sustav, procese i interakcije u njoj obilježavaju različitost, raznolikost, višeznačnost i nepredvidivost. Podrška razvoju procesima i interakcijama, koje se u ustanovi svakodnevno odvijaju na mnoštvo autentičnih i kontekstualno uvjetovanih načina, od praktičara iziskuje bivanje u stanju stalne "budnosti" kako bi na njih mogao pružiti primjereni odgovor. Osposobljenost praktičara za snalaženje u tim procesima i interakcijama ponajprije iziskuje njihovu spremnost na prihvaćanje nepredvidivosti, neočekivanosti, višeznačnosti, kompleksnosti i multidimenzionalnosti, jer upravo iz te spremnosti mogu generirati brze i efikasne odgovore.

Praksa svake ustanove također se kontinuirano mijenja, bilo da se to događa u smjeru više ili niže razine kvalitete u odnosu na postojeću. Entropijska obilježja prakse, identitet ustanove usmjeravaju ka stanju trajne evolucije na što je prikladan odgovor praktičara njihova spremnost na "življenje promjene". Stoga njihova profesionalna priprema treba započeti poticanjem na prihvaćanje promjene kao osnovnog modusa postojanja ustanove te se fokusirati na razumijevanje kompleksnosti, višeznačnosti i višeslojnosti procesa i interakcija koje se u njoj odvijaju. Kvalitetna profesionalna priprema praktičare treba odmicati od zablude da je na te procese moguće utjecati linearno, mehanički, plošno i diskontinuirano, a nikako im tu zablude ne bi smjela produbljivati.

Suvremeno shvaćen kurikulum ustanove, čije smo značajke detaljnije opisali u nekim ranije objavljenim studijama, razvojan je otvoren i dinamičan proces, u formi stalnog nastajanja. On predstavlja svojevrsnu prognozu mogućnosti u areni pruženih prilika, koje korespondiraju s fleksibilnošću praktičara kao i fleksibilnošću organizacijskih struktura ustanove. Tako shvaćeni kurikulum kontinuirano se oblikuje i re-oblikuje, formira i re-formira, konstruira i re-konstruira izvan unaprijed zadanih, strogo definiranih okvira.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj naglašava upravo tu razvojnost, otvorenost, višeslojnost i višeznačnost, no unatoč tome što je stupio na snagu još 2015. godine, do sada nije popraćen ozbiljnijim promjenama po pitanju (re)konceptualizacije profesionalnog usavršavanja odgajatelja. Naime, ono je sve do danas dominantno usmjereno na instruktivne, tj. jednokratne ili povremene oblike učenja, koji se uglavnom organiziraju negdje drugdje a ne u samoj ustanovi. Takvi modeli profesionalnog usavršavanja odgajateljima u najboljem slučaju priskrbljuju neka teorijska znanja, a u najlošijem, nude im univerzalna tehnička rješenja kao pomoć u njihovom profesionalnom radu. No oba slučaja, propuštaju pružanje suštinskih odgovora na probleme višeznačne, višeslojne i dinamične prirode prakse i kurikulumu koji iz te prakse izranja. „Ustajalost” prakse, rijetko kad se može riješiti izravnom primjenom tehničkih rješenja a

čak i ozbiljnije unaprjeđenje teorijskih znanja o suštinskim pitanjima prakse, pitanje transfera tih znanja u praksu i dalje ostavlja otvorenim. Jer, za kvalitetnu praksu nije najvažnija količina znanja kojom praktičari raspolažu nego način na koji ta znanja organiziraju i koriste. Kvalitetno poučavanje ne može se svesti samo na određenu tehniku - ono proizlazi iz cjelokupnog integriteta i identiteta odgajatelja.

Nije pretjerano reći da kvalitetu prakse i kurikulumu tj. perspektivu njihova razvoja najvećim dijelom određuje dostupnost i kvaliteta profesionalnog učenja praktičara. No, ne bilo kakvog nego sustavnog, kontinuiranog, i na suvremenim znanstvenim spoznajama utemeljenog – dakle istraživačkog i refleksivnog. Takvi oblici profesionalnog učenja ne samo da uspostavljanje kvalitetne prakse tj. razvoj kvalitetnog kurikulumu olakšavaju nego ih, zapravo, i suštinski omogućuju. Najvažniji alati postizanja kvalitetne prakse i kurikulumu upravo su suvremena znanja, duboka razumijevanja, istraživački i refleksivni kapaciteti te fleksibilnost praktičara. Ne osiguraju li praktičarima u određenoj ustanovi uvjeti za kontinuirano i kvalitetno profesionalno učenje, praksa te ustanove gotovo sigurno će stagnirati i zaostajati – pitanje je samo koliko brzo i koliko intenzivno.

RAZVOJ KAO „VESLANJE UZVODNO“

Nije naodmet podsjetiti i na odnos kvalitete i kontinuiteta. Naime, postizanje određenog stupnja kvalitete prakse, bez svijesti o tome da kvaliteta nije statična nego dinamična kategorija, samu kvalitetu može učiniti privremenom i kratkotrajnom. Drugim riječima, ustanova može toliko dugo održavati kvalitetnu praksu koliko dugo u tu kvalitetu ulaže, koliko ju njeguje i koliko kontinuitetu njezinog razvoja angažirano doprinosi. Prestanak aktivnog bavljenja kvalitetom prakse neće rezultirati samo njezinom stagnacijom nego posve sigurno i regresijom. Simbolički je to moguće prikazati kao veslanje brzom rijekom uzvodno, kako bi se došlo do njezinog čistijeg dijela tj. izvora. Čamac se toliko dugo kreće uzvodno dokle god onaj tko njime upravlja ulaže napor u veslanje. No, odluči li krenuti u suprotnom smjeru tj. nizvodno, nije potrebno u tom smjeru veslati nego je dovoljno prestati veslati. Snaga rijeke učinit će svoje bez duljeg zadržavanja na mjestu na kojemu se prestalo veslati.

Dakle, praksa i kurikulum ustanove mogu biti kvalitetni samo ako se kontinuirano razvijaju, a taj razvoj je postupan i ne posve predvidiv. Ustanove koje se odluče upustiti u proces razvoja svoje prakse i kurikulumu - kako god čudno zvučalo što tako važna stvar uopće može biti prepuštena bilo čijoj proizvoljnoj odluci - trebaju računati s tim da je za razvoj nužna jasna (zajednička) vizija, spremnost kolektiva (cijelog ili većeg dijela) na kontinuirano učenje i dostupnost kvalitetnih oblika

profesionalnog usavršavanja. Dobro je da znaju i da je proces tog razvoja, pod čime se misli na stvarni razvoj, a ne samo uvođenje „kozmetičkih popravaka“, često ispunjen raznim nejasnoćama, frustracijama i privremenim neuspjesima za što je potrebno strpljenje i motivacija. Također, trebaju znati i da razvoj uvijek iziskuje vrijeme tj. neki dulji period, jer kvaliteta ne poznaje „instant“ varijante. Naime, od trenutka odluke da će se s tim procesom u nekoj ustanovi započeti, i to uz odgovarajući angažman, za značajnije promjene prakse i kurikuluma potrebno je tri do pet godina, a za prave tj. „održive“ promjene, a to su one koje one koje uspiju zahvatiti i dublje razine kulture ustanove, povezane s vrijednostima i stavovima odgajatelja, čak i deset. Za mnoge ustanove taj je period predug da bi u njemu uspjele sačuvati dovoljno strpljenja, energije i motivacije djelatnika, potrebnih za ozbiljnije promjene. No, one koje u tom procesu uspiju, vlastiti uspjeh mogu zahvaliti ponajprije jasnoći svoje vizije i trajnim oblicima profesionalnog učenja djelatnika. I dakako, kvalitetnom vođenju. Iskustva mnogih praktičara svjedoče o tome da je svaki pokušaj ozbiljnijeg unapređenja kvalitete kojega ne prati podrška ravnatelja (stvarna, a ne samo deklarativna) i učinkoviti oblici profesionalnog učenja djelatnika, osuđen na neuspjeh.

Perspektivu ovih procesa značajno bi olakšale korekcije u koncipiranju inicijalnog obrazovanja odgajatelja kao i reorganizacija uobičajenih oblika njihova profesionalnog usavršavanja. Obrazovanje studenata u čijem fokusu je razvoj generičkih kompetencija, tj. stjecanje sistemskih sposobnosti, istraživačkih vještina, sposobnosti prilagodbe novim situacijama i slično, mnogo je bliže pripremi mladih ljudi za snalaženje u svijetu nepredvidivosti, promjenjivosti, kompleksnosti i nesigurnosti prakse. Ono, međutim, podrazumijeva odstupanje od pozitivističkog koncepta usmjerenog na razvoj tehničkih vještina budućih odgajatelja. Slične bi zahtjeve trebalo zadovoljiti i profesionalno usavršavanje već gotovih praktičara što znači prilično odmicanje od onih oblika usavršavanja koji su trenutno u praksi dominantni.

Kao što smo istaknuli, za kvalitetnu promjenu i razvoj prakse uvijek su potrebni vrijeme, energija i predanost za što mnogi praktičari, pa i cijeli kolektivi, često ***nemaju dovoljno strpljenja***. To je jedan od razloga zbog kojega se mnogi od njih radije priklanjaju jednokratnim ili sukcesivnim, ali u pravilu instruktivnim modelima profesionalnog usavršavanja za koje drže da će dati brže rezultate od onih kontinuiranih, istraživačkih i refleksivnih. Jer rezultati ovih drugih doimaju se fluidnim, teško mjerljivim i tek s određenim vremenskim odmakom.

Zaključit ćemo tvrdnjom da ***stvarni razvoj kvalitete u ustanovi iziskuje promjenu paradigme s transmisijskog na transformativno profesionalno učenje***. To je moguće ilustrirati i podatkom da se napredni odgojno-obrazovni sustavi, kao primjerice onaj u Finskoj, mnogo više oslanjaju

na dobrobiti refleksivne prakse nego neki drugi kao primjerice onaj u Velikoj Britaniji. Upravo napredni sustavi najviše promiču refleksivnu praksu jer ona praktičarima može pomoći da ostanu uravnoteženi u promjenjivom okruženju tj. da se istinski usredotočuju na ono što ih pokreće i da pritom, djeluju s više samopouzdanja.

TEMELJI REFLEKSIVNOG PRISTUPA PROFESIONALNOM UČENJU

Kao polazna točka razvoja refleksivnih pristupa u profesionalnom učenju, često se navodi rad Argyrisa i Schöna (1974) i Schöna (1983). Njihov rad predstavlja svojevrsnu osnovu na koju se oslanjaju mnoge kasnije diskusije o mogućnostima profesionalnog učenja. Ono što je zajedničko tim raspravama jest ideja da postupci tj. radnje koje pojedinac u praksi poduzima, mogu i ne moraju biti u skladu s idejama i uvjerenjima koje on deklarativno zagovara. Drugim riječima, između ideja, uvjerenja i teorija za koje se pojedinac deklarativno opredjeljuje, i onoga što u svojoj praksi čini i ostvaruje, može biti velika diskrepancija. Stoga je prvi korak u stvarnom razvoju prakse aktivno traganje za načinima na koje pojedinac može otkrivati, tj. osvještivati razlike između ideja i vrijednosnih opredjeljenja za koje se zalaže i vlastite prakse, i to s ciljem postizanja veće koherentnosti u toj praksi. U tom smislu, osposobljavanje pojedinaca tj. praktičara za kritičku refleksiju ima neprocjenjivu ulogu.

Ona uključuje propitivanje i reviziju pretpostavki na kojima su izgrađena uvjerenja praktičara, doprinosi osporavanju njegovih ustaljenih i uobičajenih obrazaca očekivanja te značenja koja je pridavao svojim odnosima s drugima i sebi samom. Prakticiranje refleksivnih aktivnosti praktičaru omogućuje da uspostavlja veze između osobnih, društvenih i političkih pitanja i domena, prepozna je i prihvaća moguće različitosti, suočava se s nesigurnošću, ispituje načine na koje se primjenjuje moć i autoritet te razmatra prethodno nepoznate tj. nove načine vlastitog razmišljanja i djelovanja. Ukratko, one osnažuju spremnost praktičara na poboljšanje vlastite prakse upravo stoga što ga potiču na ispitivanje i upoznavanje pretpostavki koje tu praksu oblikuju.

Takav pristup unaprijeđenju prakse koincidira s teorijom i praksom akcijskih istraživanja, koju su utemeljili Carr i Kemmis (1986). Naime, akcijsko istraživanje je oblik samorefleksivnog istraživanja koje poduzimaju sudionici u socijalnim situacijama kako bi poboljšali racionalnost i pravednost vlastite prakse, unaprijedili vlastito razumijevanje tih praksi tj. uvjeta u kojima se te prakse provode.

PROBLEMI USPOSTAVLJANJA PRAKSE REFLEKSIVNOG UČENJA

U procesu uvođenja praktičara u profesionalno učenje kroz refleksivne aktivnosti moguće su poteškoće na raznim razinama. U nastavku ćemo nabrojati i opisati smo neke od njih a ima ih više. Kao prepreka razvoja refleksivnih aktivnosti i prakse može se pojaviti nedostatak vremena jer je za refleksivne aktivnosti uvijek potrebno izdvojiti određeno vrijeme. Problem može predstavljati i velika opterećenost praktičara svakodnevnim obavezama u organizaciji odgojno-obrazovnog procesa kao i neadekvatna organizacija rada uzrokovana različitim razlozima. No, „nedostatak vremena“ može biti i izlika za manjak motiviranosti pojedinog praktičara ili kolektiva za poduzimanje refleksivnih aktivnosti kao uostalom, i za bilo koju drugu vrstu dodatnog angažmana. To može biti rezultatom niza objektivnih i subjektivnih okolnosti, no u svakom slučaju, ne predstavlja dobru podlogu za uvođenje ičeg novog. Međutim, paradoksalno, upravo ta (pre)opterećenost ili subjektivni osjećaj pretjerane angažiranosti glede svakodnevnih obaveza, potrebu uvođenja zajedničkih refleksija u kolektivu dodatno pojačava.

Neki praktičari imaju loša iskustva s inovacijama koje su ranije poduzimali, a iza kojih nije stajao kolektiv (pedagog, ravnatelj niti itko drugi) nego oni sami. Stoga se teško odlučuju na priklanjanje nekoj novoj inicijativi koja, iz njihove perspektive, iziskuje dodatni napor ili vodi mogućim problemima. Takvi problemi obično su pokazatelj nepostojanja jasne vizije razvoja ustanove kao i ozbiljnijih problema u njezinu vođenju, o čemu smo detaljnije raspravljali u nekim studijama.

Jedan od problema koji se u tom smislu može javiti je nejasan sustav odgovornosti za promjene koje se u ustanovi zagovaraju i potiču. Naravno, ideja uspostavljanja refleksivne prakse teško je spojiva s percepcijom odgojno-obrazovne ustanove kao sustava kojega obilježava linearnost, predvidivost i pravocrtnost, i u kojoj su na snazi neki posve objektivni, rutinizirani i mjerljivi sustavi odgovornosti. A da ona jest takav sustav, od praktičara koji se u njemu profesionalno ostvaruju bilo bi opravdano očekivati unificiranost, nepogrešivost i besprijekornost. Jer, u tehnokratiziranim sustavima, kvaliteta rada zaposlenika sagledava se upravo iz perspektive njihovih (unificiranih) tehničkih vještina, za razvoj kojih subjektivni procesi kritičke refleksije nisu ni potrebni. No, kako odgojno-obrazovna ustanova jest živi sustav koji je velikim dijelom nepredvidiv, nelinearan a često i kaotičan, u njoj nužno postoje višestruki sustavi odgovornosti. No, bilo kako bilo, sustav odgovornosti ne smije funkcionirati tako praktičar mora sam preuzeti odgovornost za eventualne probleme koji se mogu pojaviti na putu ostvarivanja cilja koji je bio zajednički. Dogodi li se to, svaki sljedeći pokušaj da ga se uključi u situacije koje on procijeni kao za njega rizične, bit će osuđen na neuspjeh.

Razumljivo je da svaki profesionalac, u bilo kojem području djelovanja, svoja stručna znanja smatra temeljem svojeg profesionalnog identiteta. Jednako tako, razumljivo je i da spremno i meritorno nudi odgovore koji su relevantni za njegovu struku, smatrajući to svojom profesionalnom obvezom i pokazateljem vlastite profesionalne zrelosti. Međutim, za perspektivu njegova profesionalnog učenja, jednako je tako pozitivna i dobrodošla njegova spremnost na osvježavanje i priznavanje vlastitih neznanja. To postaje problem ako njegova težnja za profesionalnom sigurnošću zatomi njegov potencijal propitivanja vlastitih znanja tj. postavljanja pitanja o vlastitim dvojama i profesionalnim nejasnoćama. U profesijama koje karakterizira višeznačnost, višeslojnost, višedimenzionalnost i kompleksnost, u koje se ubraja i područje odgoja i obrazovanja, dopušteno je, poželjno pa čak i nužno, iskazivati profesionalne dvojbe i probleme i neprestano propitivati postojeća znanja i razumijevanja. Dapače, u takvim je profesijama propitivanje i revidiranje vlastitih profesionalnih pretpostavki, sama esencija profesionalnog učenja i razvoja.

Razlog zbog kojega se neki praktičari nerado upuštaju u avanturu promjene jer činjenica da im praksa u kojoj se sve planira i ostvaruje na istovjetan, poznati način, može pružati ugodan osjećaj sigurnosti kojeg se teško odriču. A upravo ta, **“ugodna sigurnost”** može predstavljati izvor iluzija i biti saveznikom različitih predrasuda u promišljanju i oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa. Tu vrstu „ugodne sigurnosti“ refleksivne aktivnosti praktičaru svakako ne mogu pružiti. Dapače, one često nalikuju **rukovanju vatrometom** koji će se vjerojatno ugasiti kad eksplozivni dio naprave sagori. No, smjer ili način na koji će on eksplodirati u boju, svjetlost i zvuk, uvijek je nepoznat. Mnogim ravnateljima i praktičarima to je previše rizičan put pa se radije odlučuju zadržati u nerefleksivnim strukturama.

Izlaganje svoje profesionalne prakse tj. svojih najdubljih uvjerenja, nedoumica i problema, za praktičara može predstavljati prijetnju no to istovremeno može biti i veoma korisno. Kriitička refleksija podrazumijeva „iskapanje“ duboko utemeljenih pretpostavki koje su utkane u samu kulturu ustanove a ako je „iskapanje“ tih pretpostavki previše neugodno pa čak i bolno, ono na učenje pojedinca može djelovati negativno. Zato je rješenje u uspostavljanju ravnoteže koja podrazumijeva minimiziranje rizika i maksimiziranje učenja. Za uspostavljanje takve ravnoteže ne postoji univerzalna „mjera“ jer su različiti praktičari, u nekom trenutku, u stanju prihvatiti i podnijeti različite razine frustracije koju izaziva rasprava o njihovim pretpostavkama tj. uvjerenjima, nedoumicama i problemima.

Ponekad atmosfera na zajedničkim refleksijama može biti „pretjerano razotkrivajuća“, što se događa ako se prenapeto ili pretjerano inzistira na kritičkom diskursu, kojega ne prate realne mogućnosti tj. iskreni uvidi sudionika. Tada zajedničke refleksije mogu nalikovati na svojevrsni

reality program u kojemu su sudionici počinju bezrezervno razotkrivati, tj. pretjerano kritizirati sebe i svoje postupke, iskazivati grižnju savjesti zbog ranijih propusta u svojem radu i slično, kao da sve prethodno bilo negativno ili kao da je grižnja savjesti mjerilo napretka. Sve te poteškoće se, ustraje li se na započetom procesu, i vodi li ga se na primjeren način, s vremenom smanjuju ili nestaju u korist konstruktivnih rasprava o konkretnim pitanjima koja su usmjerena na postizanje boljitka, demokratizaciju procesa ili generalno, razvoj kvalitetne i na cjelovitim uvidima utemeljene prakse.

PROFESIONALNA ZRELOST KOLEKTIVA I PRAKTICIRANJE KRITIČKIH REFLEKSIVNIH AKTIVNOSTI

Neki autori drže da da kritička refleksija jednostavno nije prikladna za sve tj. da njezina kultura i vrijednosti nisu kompatibilni s nekim ljudima. Oni iskazuju različite vrste nespremnosti pa i otpora da se uključe u aktivnosti u kojima bi se trebali otvarati, tj. vlastitu praksu propitivati i o njoj utemeljeno diskutirati. Taj problem može biti rezultat osobne jednadžbe praktičara iako može biti uzrokovan i općom klimom u ustanovi – koja može biti više ili manje zrela za refleksivne analize. Moguće je reći i da neki kolektivi za kritičku refleksiju nisu sposobni ili spremni.

Profesionalnu zrelost kolektiva moguće je vrednovati po nekoliko kriterija. Jedan od njih je upravo odnos kolektiva prema kritičkim refleksivnim aktivnostima tj. njihovoj vrijednosti, potrebi njihova provođenja i načinima na koje im se pristupa.

U kolektivima koji su dosegli viši stupanj zrelosti ionako se češće i produktivnije diskutira o stručnim pitanjima, dvojba ili mogućnostima unapređenja kvalitete, nego se to čini u manje zrelih ili nezrelih kolektivima u kojima se razgovori glavnom svodi na rješavanje tekućih problema povezanih s organizacijom radnog vremena, raspodjelom zaduženja i slično. U tom je smislu i kultura rasprava u pogledu kritičke refleksivnosti, u onim prvim kolektivima razvijenija nego u ovim potonjim.

U zrelijim kolektivima, pojedinci tijekom rasprave posvećuju punu pozornost onome što drugi govore te nastoje dobro razumjeti ono što govore. U funkciji toga postavljaju dodatna pitanja i provjeravaju jesu li dobro shvatili ono što je tijekom rasprave izrečeno. U onim nezrelih, ne postoji istinska razmjena mišljenja a još manje bilo kakvo sučeljavanje. Ovisno o ozračju i cjelokupnoj kulturi ustanove, izrečena se mišljenja samo formalno prihvaćaju ili se pak opovrgavaju bez mnogo promišljanja o njihovoj podlozi i značenju. Nezreli kolektivi često su polarizirani pa se pojedinci priklanjaju onoj poziciji koju zagovara „njihova“ strana i to iz osjećaja solidarnosti tj.

zbog identifikacije s tom stranom a ne zbog njezine uvjerljivosti ili snage korištenih argumenata. Članovi zrelijih kolektiva dobro su osposobljeni za sudjelovanje u raspravi pa eventualna različitost mišljenja ne vodi konfliktu, lošoj atmosferi niti narušavaju njihovih odnosa. U manje zrelim kolektivima uglavnom se izbjegavaju diskusije o neugodnim temama tj. onima koje bi mogle izazvati prijepore ili konflikte kako se, ionako problematični odnosi kolektiva, ne bi dodatno narušavali. Stupanj zrelosti kolektiva vidljiv je i po tome koliko su sudionici rasprave spremni iznositi oprečna mišljenja tj. ona koja ne zagovara većina, te koliko su spremni takva mišljenja prihvatiti od drugih. Naravno, „prihvatiti“ neko mišljenje ne znači nužno s njime se i složiti. Prihvatiti mišljenje znači dati mu priliku da bude izrečeno i tretirati ga kao moguću podlogu za propitivanje, problematiziranje i raspravu. U zrelim kolektivima se otvoreno diskutira o svim temama zbog uvjerenja da više ljudi može bolje razumjeti neki problem nego bilo koji pojedinac sam. Naravno, pod pretpostavkom da o problemima kvalitetno raspravljaju, što je moguće i potrebno a što je najvažnije - da se naučiti.

ZAKLJUČAK

Kritička refleksija je alat postizanja kvalitetne prakse za što praktičari pa i cijeli kolektivi mogu biti više ili manje spremni. No, nespremnost kolektiva ili ustanove za razvoj i korištenje refleksivnih alata ne bi trebalo tumačiti kao nepromjenjivu datost tj. trajno stanje s kojim bi se trebalo pomiriti. Naprotiv, trebalo bi ga protumačiti kao trenutno stanje prakse u čiji se razvoj ranije nedostavno investiralo a koje treba mijenjati. A to znači da treba osnaživati motivaciju praktičara za izgradnju refleksivnih alata, osnaživati njihove inovativne inicijative, poticati razvoj kolegijalnih odnosa, osposobljavati ih za kvalitetno raspravljanje ili ukratko, postupno razvijati ne samo profesionalnu zrelost njih kao pojedinaca nego i profesionalnu zrelost kolektiva. Sve to postiže se trajnim, suradničkim, istraživačkim i refleksivnim oblicima profesionalnog učenja praktičara.

LITERATURA

- Argyris, C., Schön, D. A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bolton, G. (2010). *Reflective Practice, Writing & Professional Development* (Third Edition). London, Thousand Oaks, California, New Delhi, Singapore: SAGE Publications.
- Brookfeld, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Lewes: Falmer.

- Datnow, A., Hubbard, L., Mehan, H. (2002). *Extending Educational Reform, From One School to Many*. London and New York: Routledge Falmer.
- Fook, J., Askeland, G. A. (2006). *'The "Critical" in Critical Reflection.'* In: S. White; J. Fook and F. Gardner (Eds.), *Critical Reflection in Health and Welfare*. Maidenhead: Open University Press.
- Fook, J. (2015). *Reflective practice and critical reflection*. In: J. Lishman (ed.), *Handbook for Practice Learning in Social Work and Social Care: Knowledge and Theory*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 440-454.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning For Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis group.
- Hentig, H. (2008). *Što je obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- Mezirow, J. (1991). *How Critical Reflection Triggers Transformative Learning*, in J. Mezirow (Ed), *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira - kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikulumu*. Zagreb: Element.
- Slunjski, E. (2016). *Izvan okvira 2: Promjena – od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja*. Zagreb: Element.
- Slunjski, E. (2018). *Izvan okvira 3: Vođenje – prema kulturi promjene*. Zagreb: Element.
- Tot, D. (2019). *Usmjerenost razvijanju novih dimenzija učenja i učinkovitog profesionalnog razvoja učitelja*. Zavod za znanstvenoistraživački i umjetnički rad HAZU.

UMREŽAVANJE U OBRAZOVANJU – IZAZOVI I MOGUĆNOSTI

Sažetak: *Umrežavanje se može tumačiti kao povezivanje ljudi radi brže razmjene informacija, roba i usluga. Prepoznatljivo je u svakodnevici. Najčešće se povezuje s virtualnim okruženjem i razvojem informacijsko-komunikacijskih tehnologija (dalje IKT). Popularizaciji umrežavanja neosporno su doprinijela ograničenja socijalnih kontakata u fizičkom okruženju zbog pandemije corona virusa COVID 19. Umrežavanje u obrazovanju je relativno nova strategija učenja i profesionalnog razvoja. Prvotno se razvijala u neformalnom okruženju radi brže razmjene informacija. Usmjerenost na razvoj potencijala svakog pojedinca, promicanje aktivnog učenja, zagovaranje kritičke, argumentirane i konstruktivne rasprave doprinosi razvoju umrežavanja. Ovaj rad daje smjernice za analizu prednosti i potencijalnih nedostataka umrežavanja te mogućnosti primjene u obrazovanju.*

Umrežavanje (*networking, konektivizam*) u obrazovanju pretpostavlja proces povezivanja ljudi istih ili sličnih interesa radi razmjene informacija, znanja, iskustva i ideja. Moguće ga je tumačiti kao interaktivni proces u kojem pojedinac uči kroz socijalne interakcije. Za polazište ima stav da su informacije (a posredno i znanja) pohranjeni u „mrežnim prijateljima“. To istodobno nosi i zamku (ne)kritičnog prihvatanja informacija. Zato Simens (2005) naglašava da su samoregulacija i meta-spoznavanja pojedinca ključna dimenzija umrežavanja.

Umrežavanje se primarno razvilo kroz praksu. Ipak, usmjerenost na traženje optimalnih načina učenja prepoznaje umrežavanje kao jednu od strategija aktivnog učenja. Štoviše, sve više autora naglašava umrežavanje kao „strategiju budućnosti“ (Alman, Frey i Tomer, 2012; Corbett i Spinello, 2020; Kearns i Frey, 2010; Marciano, Peralta, Lee, Rosemurgy, Holloway i Bass, 2020; Vollenbroek, de Vries i van Dijk, 2021).

Svrhovito strukturirano umrežavanje u obrazovanju može doprinijeti kvaliteti učenja kroz bržu razmjenu informacija, poticanje rasprave kao modela kritičkog razmatranja sadržaja učenja, argumentiranja koje omogućava kvalitetnije razumijevanje te generiranje novih ideja i projekata. Svrha umrežavanja može biti i međusobna potpora učenju i osobnom razvoju.

Umrežavanje podrazumijeva slobodan izbor pojedinca koji u tom procesu (ne)prepoznaje osobnu dobrobit, ne očekuje rigidnu strukturu te može istupiti iz mreže. Nedostatak percepcije osobne dobrobiti može voditi i u eroziju mreže.

Umrežavanje može biti povremeno (po potrebi), privremeno (unaprijed dogovoreno vrijeme) i trajno. Dugoročno, mreže evoluiraju u čvrste suradničke odnose ili se, nedostatkom potrebe ili zajedničkog interesa, gase.

Umrežavanje u obrazovanju pretpostavlja povezivanje iste i/ili različite razvojne i profesionalne razine (primjerice studenti međusobno ili studenti s praktičarima). Struktura umrežene grupe može tako biti homogena (primjerice, samo odgajatelji) ili heterogena. Međusobno uvažavanje, povjerenje i usmjerenost veća je kod homogenih grupa. Istodobno, istraživanja pokazuju da heterogene grupe mogu postići bolje ishode (Amos i Pearse, 2008).

Profesionalno umrežavanje se najčešće odvija u fizičkom, iako se ne isključuje i virtualno okruženje. Virtualna komunikacija može doprinijeti brzini i kvaliteti razmjene informacija. Istodobno može, ali i ne mora, doprinijeti kvaliteti profesionalnog razvoja koji zahtijeva više kognitivne procese. Pojedine zajednice učenja (primjerice, *Teacher Degree*) promiču upravo virtualno obrazovanje i stručno usavršavanje praktičara u odgojno-obrazovnom sustavu.

Po strukturi odnosa (pozicija moći i/ili ovlasti) umrežene grupe mogu imati fokalno centraliziranu strukturu ili policentričnu mrežu. Kod fokalne strukture centralnu poziciju najčešće ima pojedinac ili grupa s najvećim (profesionalnim) utjecajem. Kod policentričnog umrežavanja svi članovi su jednakopravni i imaju mogućnost predlaganja i odlučivanja. Pojedinci na višim razinama moći umreženost vrednuju kao korisniju (Vollenbroek i sur., 2021).

Kao prediktore afirmativnog učinka umrežavanja kojeg svaki član može prepoznati kao osobnu dobrobit moguće je izdvojiti (Alman i sur., 2012):

- zajednički ciljni sustav - definiranja željenih ishoda i očekivanja,
- koncentracija na jake strane – čime pojedinac/grupa može doprinijeti mreži,
- struktura mreže (jednake ili različite kompetencije dionika, način rada zavisn od svrhe umrežavanja),
- kultura povjerenja i konstruktivne komunikacije.

Kvaliteti učenja u mrežnom okruženju doprinose aktivnosti koje omogućavaju korištenje potencijala svakog člana mreže, dostupnost sakupljenih podataka svim članovima mreže te (samo)vrednovanje

svrhe funkcioniranja i opstanka mreže (Visković, 2021). To može doprinijeti razvoju (profesionalnih) kompetencija kroz sustavnu analizu iskustva i zajedničku, argumentiranu i provjerljivu konstrukciju mogućih rješenja. Ovakav pristup tumači se kao *socijalni konstruktivizam*. Uključenost pojedinaca različitih kompetencija i/ili interesa može doprinijeti holističkoj perspektivi i ponuditi svojevrsan *pogled unaprijed* (Caraballo, Lozenski, Lyiscott i Morrell, 2017; Sunko i Marušić, 2022).

Važnost umrežavanja osobito je značajna pri povezivanju praktičara i znanstvenika radi provjere znanstvenih spoznaja u praksi, preispitivanje pedagoških paradigmi te kontinuirani, znanstveno utemeljen razvoj prakse. Ovakav pristup zagovaraju pojedine javne obrazovne politike (EU komisija 2015, 2021; OECD, 2021; UNESCO, 2020).

PREDNOSTI I NEDOSTACI

Kao i većina društvenih fenomena, umrežavanje ima niz prednosti (dobrobiti) i nedostataka. Moguće ih je tumačiti načinima umrežavanja, odnosima i očekivanjima članova mreže.

Tablica 1. Pregled prepoznatljivih prednosti i nedostataka umrežavanja

prednosti	potencijalni nedostaci
rasprava (kao model učenja), razvoj kritičkog mišljenja	(pre)veliko oslanjanje na druge
međusobno povjerenje	rizik prihvatanja nepouzdatih informacija i/ili nerazumijevanja
uključenost različitih pojedinaca	neselektivnost uključivanja u mrežu
vidljivost i dostupnost pojedinca	„skrivanje“ iza zajedničkih odluka visoka vidljivost koja pojedinca čini ranjivim
uvid u nove informacije, znanja	socijalna dinamika („robovanje“ ili otpori autoritetima)
širenje i popularizacija pojedinih mišljenja i stavova	
razumijevanje teorije u praksi, istraživanje	učenje samo iz prakse, bez provjere iskustva i/ili znanstvenih (teorijskih ili istraživačkih) spoznaja
povezivanje teorije i prakse	glorificiranje samo jedne paradigme

Opravdano je očekivati da će razvoj strategija umrežavanja generirati kvalitetna rješenja potencijalnih nedostataka procesa.

ETIČNOST UMREŽAVANJA

Umrežavanje u pravilu mijenja uobičajene obrasce ponašanja ali (još) nema razrađen etički kodeks. Trebao bi se temeljiti na međusobnom poštovanju i uvažavanju demokratskih vrijednosti i prava. Pojedinci su dostupniji, socijalne diferencijacije manje. Pojedinci su „vidljiviji“ što ih čini ranjivima. Za razliku od odraslih koji su u relativno niskom riziku, kod mlađih pojedinaca rizik je veći. Rizik se povećava i kada je u pitanju virtualno okruženje.

Svi postupci umrežavanja djece trebaju se provoditi sukladno etičkim načelima (*Etički kodeks istraživanja s djecom*, 2020) uz prethodnu suglasnost djece, roditelja i institucije u koju su uključeni (dječjeg vrtića, škole). Djeca moraju biti primjereno informirana o svrsi i postupku te su slobodni odustati u bilo kojem trenutku.

PREMA ZAKLJUČKU

Društveni procesi u pravilu se nelinearni- pojedina događanja neće uvijek imati iste ishode. Prepoznatljivo je to i u obrazovanju. Primjerice, ponašanja i postignuća djece nisu ishodi (samo) odgojno-obrazovnog procesa. Povezani su s iskustvima u primarnom okruženju (obitelj, vršnjaci), osobnim paradigmama i čitavim nizom (mogućih) čimbenika o kojem stručnjaci-praktičari (odgajatelji, učitelji) nemaju sve potrebne informacije. Nepoznavanje cjelovite situacije može voditi nerazumijevanju i pogrešnom zaključivanju. To upućuje važnost razmjene informacija i različitih perspektiva, argumentirane rasprave i zajedničkog generiranja ideja i mogućih rješenja. Umrežavanje je jedan od odgovora na potrebe odgojno-obrazovnog procesa, strategija učenja i socijalne konstrukcije. Moguće ga je tumačiti mrežom „dodirnih točki“ (čvorova) i veza. Točke su svi sadržaji zajedničkog interesa, a veze svi oblici povezivanja pojedinaca ili grupa.

Dobrobit umrežavanja, poglavito u obrazovanju i odgojno-obrazovnom procesu prepoznatljiva je strategija aktivnog učenja. U svim oblicima omogućava uvid u nova znanja ali i njihovo kritičko i konstruktivno analiziranje. Zagovara odgovornost pojedinca koji bira mrežne zajednice i sadržaje učenja. Za razliku od drugih strategija učenja, umrežavanje ističe pojedinca kao početnu točku učenja a povezivanje kao dobrobit za sve dionike procesa.

LITERATURA

- Alman, S. W., Frey, B. A., Tomer, C. (2012). Social and cognitive presence as factors in learning and student retention: An investigation of the cohort model in an iSchool setting. *Journal of Education for library and Information Science*, 290-302.
- Amos, T., Pearse, N. (2008.). Pragmatic Research Design: an Illustration of the Use of the Delphi Technique, *Electronic Journal Of Business Research Methods*, 6(2), 95-102.
- Caraballo, L., Lozenski, B. D., Lyiscott, J. J., Morrell, E. (2017). YPAR and critical epistemologies: Rethinking education research. *Review of Research in Education*, 41(1), 311-336. <https://doi.org/10.3102/0091732X16686948>
- Corbett, F., Spinello, E. (2020). Connectivism and leadership: harnessing a learning theory for the digital age to redefine leadership in the twenty-first century. *Heliyon*, 6(1), e03250. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03250>
- Etički kodeks istraživanja s djecom (2020). M.Ajduković i G.Keresteš (ur). Vijeće za djecu, Republika Hrvatska.
- European Commission (2015). *Council conclusions on entrepreneurship in education and training* (2015/C 17/02).
- European Commission (2021). Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Early childhood education and care : how to recruit, train and motivate well-qualified staff: final report*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/489043>
- [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52015XG0120\(01\)&from=PT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52015XG0120(01)&from=PT)
- <https://mrosp.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Socijalna%20politika/Obitelj%20i%20djeca/Eti%C4%8Dki%20kodeks%20istra%C5%BEivanja%20s%20djecom%20-%20integrirani%20tekst%20s%20prilozima.pdf>
- Kearns, L.R., Frey, B.A. (2010). Web 2.0 technologies and back channel communication in an online learning community. *Tech Trends*, 54, 41-51. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-010-0419-y>
- Marciano, J. E., Peralta, L. M., Lee, J. S., Rosemurgy, H., Holloway, L., Bass, J. (2020). Centering community: Enacting culturally responsive-sustaining YPAR during COVID-19. *Journal for Multicultural Education*, 14(2), 163-175. <https://doi.org/10.1108/JME-04-2020-0026>
- OECD (2021). *Teachers and Leaders in Vocational Education and Training*, OECD Reviews of Vocational Education and Training. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/59d4fbb1-en/index.html?itemId=/content/publication/59d4fbb1-en>

- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2(1). <http://www.itdl.org/>
- Sunko, E., Marušić, A. (2022). Opinions of Future Teachers in Competencies for Working with Students with Developmental Disabilities. *Education and Development*, 416-420. <https://doi.org/10.36315/2022v2end092>
- Teaching Degree (2022). *Professional Networking In Teaching*. [mrežna zajednica profesionalnog učenja] <https://www.teachingdegree.org/resources/professional-networking/>
- UNESCO (2020). *Humanistic Futures of learning: perspectives from UNESCO chairs and UNITWIN networks*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372577>
- Visković, I. (2021). "Miss having-person classes" – university studying during COVID-19 pandemic. *The Education and science journal*, 23(8): 61-83. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-8-61-83>
- Vollenbroek, W., de Vries, S., van Dijk, J. (2021). Supporting social capital by utilizing community network positions. *International Journal of e-Collaboration*, 17(2), 40-54.



ZNANSTVENI RADOVI

ODNOS ODGOJITELJSKIH SAMOPROCJENA KREATIVNOSTI I PROCJENA VAŽNOSTI I UČESTALOSTI POTICANJA KREATIVNOSTI DJECE

Sažetak: U procesu osposobljavanja djece za neizvjesnu budućnost važno mjesto u teoriji i praksi zauzima poticanje dječje kreativnosti koje pretpostavlja kreativnog odgojitelja. U radu se, stoga, predstavljaju rezultati istraživanja provedenog sa studenticama izvanrednog diplomskog sveučilišnog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje (u daljnjem tekstu: odgojiteljice) na Filozofskom fakultetu u Splitu kojemu je cilj bio utvrditi odnos odgojiteljskih samoprocjena kreativnosti i njihovih procjena važnosti i učestalosti poticanja kreativnosti djece u vrtiću. Istraživanje je provedeno postupcima anketiranja, samoprocjenjivanja i procjenjivanja, a rezultati su pokazali da odgojiteljice visokim vrijednostima procjenjuju vlastitu kreativnost te važnost i učestalost poticanja kreativnosti djece u vrtiću. Ujedno, što se odgojiteljice smatraju kreativnijima i što smatraju važnijim poticanje kreativnosti djece u vrtiću, to učestalije potiču dječju kreativnost u svom radu. Za učestalost poticanja kreativnosti važnim su se pokazali i duljina radnog iskustva i usavršavanje odgojiteljica pri čemu je utvrđeno da odgojiteljice koje imaju dulje radno iskustvo i koje su se usavršavale o temi kreativnosti učestalije potiču dječju kreativnost. Utvrđeni odnosi u radu su nadalje razmotreni u kontekstu suvremenih teorija kreativnosti i mogućnosti pedagoškog poticanja kreativnosti djece u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a poseban je naglasak stavljen na cjeloživotno profesionalno usavršavanje i refleksivnu praksu odgojitelja s obzirom na to da se u literaturi upućuje na njihovu važnu ulogu u poticanju dječje kreativnosti.

Ključne riječi: profesionalno usavršavanje, rani i predškolski odgoj i obrazovanje, refleksivna praksa

UVOD

U Republici Hrvatskoj kreativnost se smatra važnim čimbenikom u cijeloj okomici odgojno-obrazovnog sustava, počevši od ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji je u žarištu ovoga rada. U *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (u daljnjem tekstu NKRPOO) (2014) kreativnost se ističe kao odgojna vrijednost, obrazovna dobrobit i sastavnica svih elemenata kurikula. Navedeno ne iznenađuje uzme li se u obzir činjenica da se danas kreativnost izdvaja kao jedna od ključnih vještina potrebnih u 21. stoljeću (Lamb i sur., 2017; Newton i Newton, 2014; Thornhill-Miller i sur., 2023) te se diljem svijeta upućuje na potrebu stvaranja uvjeta povoljnih za poticanje kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu (Beghetto i Kaufman, 2014; Chan i Yuen, 2014; Craft, 2003, 2005; Gajda i sur., 2017; Glăveanu i Tanggaard, 2014; Jukić, 2011a, 2011b; Maksić i Spasenović, 2018; Li i Li, 2019). U suvremenoj se pedagogiji tako upućuje na važnost razvoja kreativnosti ne samo u djece, nego i u pedagoških radnika koji osim u njegovanju vlastite kreativnosti (Chan i Yuen, 2014; Craft, 2005; Tatalović Vorkapić i sur., 2021) imaju značajnu, ali i vrlo izazovnu ulogu u poticanju kreativnosti djece (Anderson i sur., 2021; Leggett, 2017; Mulyoto i sur., 2023).

Imajući navedeno u vidu, u nastavku rada određuje se pojam kreativnosti, upućuje se na razlike u razumijevanju kreativnosti djece u odnosu na kreativnost odraslih te se argumentira uloga odgojitelja u poticanju kreativnosti djece u vrtiću i potreba cjeloživotnog profesionalnog usavršavanja i refleksivne prakse odgojitelja.

KREATIVNOST, DIJETE I ODGOJITELJ

Kada se u psihologijskoj literaturi govori o određenju kreativnosti, često se upućuje na to da nema jedne općeprihvaćene definicije tog konstrukta, ali da ipak ima načelno slaganje među znanstvenicima kako kreativnost predstavlja sposobnost stvaranja originalnih i vrijednih, odnosno novih i korisnih ideja ili produkata (Kampylis i Valtanen, 2010; Plucker i sur., 2004; Runco i Jaeger, 2012). Ujedno, postoji slaganje da se kreativnost ostvaruje u namjernom kreativnom procesu u određenoj okolini i određenom kontekstu čime se upućuje na četiri ključna vida u razumijevanju kreativnosti: osobe, procesa, okoline i uratka, poznata kao 4 P (eng. *Person, Process, Press, Product*) koja je istakao Rhodes još 1961. godine (Kampylis i Valtanen, 2010). Da bi neka ideja ili neki uradak danas bili procijenjeni kreativnima, nije dovoljan samo individualan čin stvaranja originalnih ideja i produkata, nego je potreban i društveni konsenzus da taj čin, proces i/ili ideja imaju vrijednost. Drugim riječima, kreativnost je prema suvremenim teorijama društveno određena te ovisi o različitim čimbenicima, među kojima su društvena procjena te vrijeme, prostor i društveni kontekst

u kojemu se kreativnost ostvaruje (Ivcevic, 2009). Može se reći da takav sociokulturni pristup istraživanju kreativnosti istovremeno kreativnost razumijeva kroz njen psihološki, društveni, kulturni i materijalni vid (Sternberg i sur., 2022) te da sociokulturni i povijesni kontekst određuju kriterije po kojima će se procjenjivati originalnost i prikladnost ideja i produkata (Helfand i sur., 2017; Plucker i sur., 2004).

U cilju postizanja boljeg razumijevanja konteksta u kojemu se procjenjuje kreativnost djece, prvotno je napravljena podjela na kreativnost djece (s malim k) i Kreativnost odraslih (s velikim K). U novije je vrijeme pak došlo do potrebe rafiniranijeg pristupa razumijevanju kreativnosti te se sve češće upućuje na razvojni model koji nude Kaufman i Beghetto (2009), tzv. model 4 C (eng. *Mini-C, Little-c, Pro-C i Big-C*). Prema navedenim autorima razlikuju se mini kreativnost (eng. *Mini-c*) kao osobna kreativnost koja se iskazuje na intrapersonalnoj razini i mala kreativnost (eng. *Little-c*) kao svakodnevna kreativnost koja se prepoznaje na interpersonalnoj razini te profesionalna kreativnost (eng. *Pro-C*) kao kreativnost profesionalaca u različitim područjima djelovanja poput znanost i umjetnosti i velika kreativnosti (eng. *Big C*) kao kreativnost genijalaca koji stvaraju kulturno-društvene promjene značajne za čovječanstvo. Razmotre li se ova pitanja s motrišta odnosa kreativnosti djece i odraslih dio znanstvenika zaključuje da se prve dvije razine mogu odnositi na svakog pojedinca, pa tako i na djecu, dok se druge dvije ipak odnose na istaknute pojedince koji su kreativno pridonijeli transformaciji i poboljšanju određenog područja ili paradigme, a to mogu biti samo odrasli (više u Sawyer, 2003). Glăveanu (2011), pak zaključuje da djecu svakako treba poimati kreativnim bićima koja svoju kreativnost izražavaju u interakciji s vršnjacima i odraslima, u igri i eksperimentiranju, stoga naglasak u procjeni dječje kreativnosti stavlja na proces i na neposredno djetetovo okruženje. Isti autor (2013) nadalje nudi i model kreativnosti, tzv. model 5 A (eng. *Actor, Action, Artifact, Audience, Affordances*) prema kojemu kreativno djelovanje proizlazi iz odnosa aktera i publike koji ujedno proizvode i posredovani su uporabom novih artefakata (predmeta, znakova, simbola) u fizičkom, društvenom i kulturnom okruženju, pri čemu se okruženje i njegovi resursi na kraju postupno transformiraju upravo stvaralačkim djelovanjem. U ovom kontekstu može se govoriti i o tome da se promjene koje pojedinac stvara mogu sagledati u trima kontekstima: kao one koje se odvijaju unutar vladajuće paradigme, one koje tu paradigmu mijenjaju ili pak one koje različite paradigme povezuju. Promjene koje čuvaju paradigmu odnose ne na aktivnosti repliciranja, prenamjene te poboljšavanja ideja i proizvoda u manjoj ili većoj mjeri. Promjene koje jačaju paradigmu odnose se na aktivnosti poput promjene smjera nekog istraživanja u odnosu na postojeći

ili odbačeni smjer istraživanja, a promjene koje paradigme povezuju odnose se na sintetiziranje različitih paradigmi na nov i originalan način (Sternberg i sur., 2022).

Ovakvo kompleksno i holističko shvaćanje kreativnosti posebno je važno za razumijevanje uloge odgojitelja u procjenjivanju i poticanju dječje kreativnosti. Naime, utvrđeno je da u djelovanju pedagoških radnika značajnu ulogu imaju njihove implicitne teorije, odnosno da pedagoški radnici svoja ponašanja i odabire aktivnosti povoljnih za razvoj vlastite i dječje kreativnosti temelje na svojim implicitnim teorijama o tome što kreativnost jest te treba li ju i kako poticati. Implicitne teorije mogu se odrediti kao skup misli i ideja o određenom konstrukt koji pojedinci imaju i primjenjuju i svjesno se ili nesvjesno koriste u prosudbama određenih osobina ili ponašanja (Runco i Johnson, 2002, str. 427). Pritom se razlikuju fundamentalne i razvojne implicitne teorije. Dok se u fundamentalnoj teoriji osobine ličnosti smatraju nepromjenjivima, prema razvojnoj teoriji one se poimaju promjenjivima i podložnima razvoju (Dweck i sur., 1995a, 1995b). Implicitne teorije pedagoških radnika uključuju njihova uvjerenja o prirodi kreativnosti i kreativnim pojedincima te okolini povoljnoj za razvoj kreativnosti (Chan i Chan, 1999). I tu se javlja pedagoški izazov. Naime, različita odgojiteljska poimanja vlastite i dječje kreativnosti pridonose različitim načinima njihova poticanja ili pak stvaranju uvjeta koji kreativnost onemogućavaju. Pojedinci s fundamentalnom implicitnom teorijom kreativnosti vjeruju da je kreativnost urođena i nepromjenjiva osobina koju pojedinac posjeduje ili ne posjeduje pa vjerojatno neće poticati kreativnost onih za koje vjeruju da nisu kreativni, dok pojedinci s razvojnom implicitnom teorijom kreativnosti kreativnost poimaju kao promjenjivu osobinu podložnu razvoju te će vjerojatno poticati kreativnost sve djece (Jukić, 2011a, 2011b; Kunac, 2015). Može se zaključiti da se navedeni izazov ogleda i u tome što ponekad pedagoški radnici i studenti pedagoških studija nemaju potpuna znanja o kreativnosti ni osjećaj dostatne kompetentnosti za poticanje dječje kreativnosti (Eckhoff, 2011; Kampylis i sur., 2009; Mullet i sur., 2016; Newton i Beverton, 2012) pa pribjegavaju svojim implicitnim teorijama kreativnosti koje su, pak, često u neskladu s eksplicitnim teorijama znanstvenika (Gralewski i Karwowski, 2018; Kettler i sur., 2018; Westby i Dawson, 1995). Ujedno, implicitne teorije pedagoških radnika ponekad su i u neskladu s njihovom pedagoškom praksom jer, iako načelno podržavaju kreativnost i smatraju je važnom, u praksi je ipak nedovoljno potiču (Li i Li, 2019). Gralewski i Karwowski (2018) zaključuju da pedagoški radnici koji ne razumiju fenomen kreativnosti ujedno i ne umiju prepoznati kreativnost djece, što se na djecu može negativno odraziti.

Sukladno prethodno navedenim suvremenim psihologijskim teorijama kreativnosti i u hrvatskom sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja dijete se poima kao kreativno biće obilježeno

jedinstvenim stvaralačkim potencijalima (NKRPOO, 2014). Pritom se odgojiteljska profesija prepoznaje kao visoko složena i zahtjevna profesija koja traži kontinuirano istraživanje pedagoške prakse i (samo)refleksiju odgojitelja u tom procesu, a odgojitelja se opisuje kao odgovornu, etičnu i kreativnu osobu koja se cjeloživotno profesionalno usavršava (Jurčević-Lozančić, 2015; Pintar, 2020; Tatalović Vorkapić i sur., 2021). U tom je kontekstu vrijedno argumentirati ulogu odgojitelja u poticanju dječje kreativnosti, budući da odgojitelj ima ključnu ulogu u stvaranju uvjeta povoljnih za razvoj dječje kreativnosti (Leggett, 2017). Neka istraživanja pokazuju da, poput ostalih pedagoških radnika, i studenti ranog i predškolskog odgoja procjenjuju kako tijekom studija nisu stekli dovoljno znanja o kreativnosti i načinima njezina poticanja (Ata-Akturki i Sevimli-Celik, 2023), što otvara pitanje sustava njihovog formalnog obrazovanja i cjeloživotnog profesionalnog usavršavanja. S obzirom na to da različita istraživanja pokazuju kako je za uključivanje poticanja kreativnosti u odgojno-obrazovni proces važno osvješćivanje fenomena kreativnosti tijekom pedagoških studija (Beghetto i Kaufman, 2013; Muirhead, 2011) te kako je općenito potrebno aktivno se angažirati tijekom stručnog usavršavanja (van Veen i sur., 2012; Vekić-Kljaić, 2022), pa tako i tijekom usavršavanja po pitanju kreativnosti da bi se stečena znanja mogla primijeniti u praksi (Liu i sur., 2020; Tamsah i sur., 2021), nameće se zaključak o neupitnoj vrijednosti koju ima proces cjeloživotnog profesionalnog usavršavanja odgojitelja za njihov kvalitetan pedagoški rad. Pridoda li se tome i činjenica da su za poticanje kreativnosti potrebni pozitivni stavovi pedagoških radnika prema kreativnosti (Chan i Yuen, 2014) i njihova odluka da budu kreativni (Sternberg, 2020) može se zaključiti kako proces cjeloživotnog usavršavanja treba holistički razvijati kompetencije odgojitelja, odnosno omogućiti im kvalitetan i poticajan proces stjecanja znanja, razvoja sposobnosti i vještina te zauzimanja stavova potrebnih za obavljanje odgojiteljske profesije. Takav proces nije moguć bez kontinuiranog procesa refleksije i samorefleksije odgojitelja jer je upravo (samo)refleksija kroz „suradničko učenje, razgovor, raspravu, zajedničko promišljanje, bolju suradnju odgojitelja, njihovo koordinirano djelovanje i međusobno nadopunjavanje“ potvrđena kao učinkovit oblik profesionalnog razvoja odgojitelja koji im omogućuje istraživanje, otkrivanje i kreiranje, odnosno transformaciju znanja (Vekić-Kljaić, 2022).

Imajući sve navedeno u vidu, u nastavku rada prikazuje se istraživanje kojemu je cilj bio utvrditi odnos odgojiteljskih samoprocjena kreativnosti i njihovih procjena važnosti i učestalosti poticanja kreativnosti djece u vrtiću. U istraživanje se krenulo s glavnom pretpostavkom da su poimanje i poticanje kreativnosti pozitivno povezani i u skladu s tim postavljene su tri hipoteze. Prema hipotezi H1 bilo je očekivano da postoji pozitivna povezanost između odgojiteljskih samoprocjena kreativnosti

i njihovih procjena važnosti i učestalosti poticanja kreativnosti djece u vrtiću. Nadalje, bilo je očekivano da su odgojiteljske procjene učestalosti poticanja kreativnosti djece u vrtiću pozitivno povezane s duljinom radnog staža (H2) i uključenosti odgojitelja u usavršavanje o temi kreativnosti (H3).

METODOLOGIJA

UZORAK ISTRAŽIVANJA

U istraživanju su sudjelovale studentice izvanrednog sveučilišnog diplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje (N = 74) na Filozofskom fakultetu u Splitu, od čega 35 (47,3 %) studentica s prve, a 39 (52,7 %) s druge godine studija. 48 odgojiteljica je bilo u dobi od 18 do 37 godina (64,9 %), a 26 u dobi od 38 do 57 godina (35,1 %). Velika većina ispitanica zaposleno je kao odgojitelj ili na određeno (n = 32; 43,2 %) ili na neodređeno vrijeme (n = 31; 41,9 %), dok ih 11 (14,9 %) nije zaposleno u struci. Zaposlene odgojiteljice većinom rade u gradskom vrtiću (n = 48; 64,9 %), dok ih 11 (14,9 %) radi u privatnom, a 4 (2,7 %) u vjerskom vrtiću. S obzirom na radni staž, većina ih ima do 10 godina radnog staža pri čemu ih 18,9% ima manje od godine dana radnog iskustva (n = 14), 36,5 % od 1 do 5 godina (n = 27), a 13,5 % od 6 do 10 godina (n = 13,5). Ostale odgojiteljice imaju više od 10 godina radnog iskustva: od 11 do 15 godina radnog staža (n = 6; 8,1%), od 16 do 20 godina (n = 7; 9,5 %), od 21 do 25 godina (n = 5; 6,8 %) i od 26 do 30 godina (n = 5; 6,8 %). Zaposlene odgojiteljice većinom rade u desetsatnom programu (n = 40; 54,1 %), manji dio njih radi u jaslicama (n = 11; 14,9 %), a ostali u petsatnom (n = 2; 2,7 %) ili osamsatnom (n = 2; 2,7 %) programu vrtića. Po pitanju usavršavanja o kreativnosti, manje se od trećine odgojiteljica (n = 21; 28,4 %) izjasnilo da je bilo uključeno u neki vid usavršavanja (kolegij o kreativnosti te dramske i likovne aktivnosti tijekom diplomskog studija) dok je više od polovice odgojiteljica navelo da se nije usavršavalo o temi kreativnosti (n = 53; 71,6 %).

POSTUPCI I INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno 2022. godine postupcima anketiranja, samoprocjenjivanja i procjenjivanja. Za potrebe istraživanja izrađen je *online* upitnik u kojemu su se nalazila opća pitanja o sudionicima (dob, godina studija, zaposlenje, program rada i duljina radnog staža) te skale procjene i samoprocjene Likertova tipa. Odgojiteljice su trebale procijeniti: u kojoj mjeri se smatraju kreativnom osobom (1 – uopće nisam kreativna, 2 – donekle sam kreativna, 3 – osrednje sam kreativna, 4 – prilično sam kreativna i 5 – iznimno sam kreativna) i u kojoj mjeri smatraju važnim

poticati kreativnost djece (uopće nije važno, 2 – donekle je važno, 3 – osrednje je važno, 4 – prilično je važno i 5 – iznimno je važno). Upitnik je sadržavao i pitanje binarnog tipa (1- ne, 2 – da) jesu li odgojiteljice sudjelovale u nekom obliku stručnog usavršavanja o temi kreativnosti nakon kojeg je uslijedilo pitanje otvorenog tipa na kojemu su ispitanice koje su potvrdno odgovorile na prethodno pitanje mogle slobodno navesti sve oblike usavršavanja u kojima su sudjelovale.

Odgojiteljicama je ponuđena i *Skala poticanja kreativnosti* (dio upitnika dostupnog u Jukić, 2011a) koja se sastojala od 9 tvrdnji za koje su odgojiteljice trebale procijeniti u kojoj mjeri ih potiču u svom radu (1 – uopće ne, 2 – rijetko, 3 – ponekad, 4 – često i 5 – redovito). Naposljetku, ponuđeno im je jedno općenito pitanje sa skalom procjene koliko često potiču kreativnost djece (1 - uopće ne potičem, rijetko potičem, 3 – ponekad potičem, 4 – često potičem i 5 – redovito potičem). Na ovim dvjema skalama procjene odgojiteljice koje nisu zaposlene u struci procjenjivale su koliko često bi poticale navedene aktivnosti kada bi radile u vrtiću. Utvrđeno da je *Skala poticanja kreativnosti* ($M = 39,62$; $SD = 3,88$, $N = 9$) visoko pouzdana jer je Cronbachov alfa koeficijent iznosio je 0,854, a metodom osnovnih komponenti izlučen je jedan faktor koji objašnjava 48,593 % ukupne varijance rezultata. U Tablici 1. nalazi se prikaz zasićenja izlučene komponente *Skale poticanja kreativnosti*.

Tablica 1. Prikaz zasićenja čestica na izlučenoj komponenti *Skale poticanja kreativnosti*

Tvrdnje	faktor
8. Potičem (poticat ću) djecu na kreativno rješavanje problema.	0,836
9. Potičem (poticat ću) djecu na različite igre.	0,720
1. Potičem (poticat ću) djecu da rade nešto na drugačiji način od ostalih.	0,717
4. Ohrabrujem (ohrabrivat ću) djecu na neuobičajene odgovore.	0,708
5. Potičem (poticat ću) djecu na maštanje.	0,702
2. Potičem (poticat ću) djecu na slobodno izricanje odgovora, bez straha od pogrešaka.	0,702
7. Potičem (poticat ću) djecu na uočavanje problema.	0,694
6. Potičem (poticat ću) djecu na različite umjetničke aktivnosti.	0,676
3. Zadajem (zadavat ću) djeci zadatke koji traže potpunu promjenu nekog sadržaja (priče, slike..)	0,465

REZULTATI I RASPRAVA

Deskriptivni pokazatelji odgojiteljskih samoprocjena kreativnosti te procjena važnosti i učestalost poticanja kreativnosti u vrtiću nalaze se u Tablici 2. Iz tablice je vidljivo da se odgojiteljice u prosjeku

procjenjuju osrednje do prilično kreativnima pri čemu ima odgojiteljica koje se uopće ne smatraju kreativnima i onih koje se procjenjuju iznimno kreativnima.

Tablica 2. *Deskriptivni pokazatelji odgojiteljskih samoprocjena kreativnosti te procjena važnosti i učestalosti poticanja kreativnosti djece u vrtiću*

Na skali od 1 do 5 procijenite:	Min	Maks	M	SD
... koliko se smatrate kreativnom osobom	1,00	5,00	3,74	0,68
... koliko važnim smatrate poticati kreativnost djece u vrtiću	3,00	5,00	4,67	0,50
... koliko često potičete kreativnost djece u vrtiću	1,00	5,00	4,20	0,91

Prosječni rezultat na skali samoprocjene kreativnosti odgojiteljica u suglasju je s rezultatom koji je dobila Jukić (2011b), a koji je pokazao da se odgojiteljice procjenjuju umjereno i visoko kreativnima, s razlikom u tome što se nijedna odgojiteljica u istraživanju iz 2011. godine nije procijenila nekrektivnom i nisko kreativnom kao što je to slučaj u ovom istraživanju. I druga istraživanja samoprocjena kreativnosti pedagoških radnika (Dubovicki i Omićević, 2016; Jukić i Knezović, 2022) i studenata pedagoških studija (Jukić i Knezović, 2022) pokazuju visoke rezultate što ne iznenađuje jer se kreativnost pedagoških radnika smatra jednom od njihovih očekivanih karakteristika, neophodnih za obavljanje pedagoškog rada (Anderson i sur., 2021; Chan i Yuen, 2014; Craft, 2005; Tatalović Vorkapić i sur., 2021). Uzme li se u obzir uvjerenje da samo kreativni pedagoški radnici mogu poticati kreativnost drugih, na što upućuje niz autora (Chan i Yuen, 2014; Craft, 2005), odnosno da je u poticanju kreativnosti djece osobito važna uloga kreativnog odgojitelja (Leggett, 2017; Tatalović Vorkapić i sur., 2021), iskazi nekih odgojitelja da se uopće ili uglavnom ne smatraju kreativnima upućuju na potrebu intenzivnijeg promicanja razumijevanja kreativnosti kao potencijala svakog pojedinca, kao i na nužnost (samo)refleksije odgojitelja po pitanju kreativnosti i njihovog osvježavanja vlastitih kreativnih potencijala. Ovaj rezultat može se povezati i s rezultatom odgojiteljskih općih procjena učestalosti poticanja kreativnosti djece u vrtiću koji pokazuje da, iako odgojiteljice u prosjeku često potiču dječju kreativnost u svom radu, što je u skladu sa suvremenim pedagojskim postavkama, osim onih odgojiteljica koje kreativnost potiču redovito, ima i onih koje, nažalost, dječju kreativnost uopće ne potiču.

Podaci da se neke odgojiteljice uopće ne smatraju kreativnima i da uopće ne potiču kreativnost djece otvaraju nekoliko pitanja. Prvo je pitanje njihovog stvarnog znanja o kreativnosti te, stoga, i razumijevanja tog fenomena, na što upozoravaju i drugi autori (Eckhoff, 2011; Kampylis i sur., 2009;

Mullet i sur., 2016, Newton i Beverton, 2012), a drugo je pitanje potrebe kontinuiranog usavršavanja u tom području, počevši od pedagoških studija (Beghetto i Kaufman, 2013; Muirhead, 2011). Naime, i treći rezultat dobiven u ovom istraživanju s jedne strane pokazuje da odgojiteljice u prosjeku poticanje kreativnosti djece u vrtiću smatraju vrlo važnim, što je u skladu s rezultatima koje su na uzorku učitelja razredne nastave dobile Dubovicki i Omićević (2016), ali s druge pokazuje da ima odgojiteljica koje kreativnost smatraju tek osrednje važnom u odgoju i obrazovanju djece vrtićke dobi, slično rezultatima koje su dobile Jukić i Knezović (2022) na uzorku sadašnjih i budućih učitelja engleskog jezika. Potonji rezultat ne može se smatrati povoljnim uzme li se u obzir činjenica da je za kreativnost pojedinca važan njegov kreativan stav (Chan i Yuen, 2014; Plucker i sur., 2004), kao i njegova odluka da bude kreativan (Sternberg, 2020). Mogući razlog ovim rezultatima nedovoljno je razumijevanje kreativnosti u pedagoških radnika koje je utvrđeno i u drugim istraživanjima (Chan i Chan, 1999; Jukić, 2011b). Može se, stoga, reći da ovakvi rezultati dodatno usmjeravaju pažnju na proces cjeloživotnog osposobljavanja odgojitelja koji bi im trebao omogućiti prilike za stjecanje relevantnih znanja o kreativnosti i razvoj kreativnih sposobnosti, vještina i stavova povoljnih za samorazvoj kreativnosti i razvoj kreativnih potencijala djece s kojom rade s obzirom na to da je utvrđeno kako se uvjerenja o kreativnosti i stavovi prema tom fenomenu mogu mijenjati kroz proces refleksije i praktičnog osposobljavanja (Anderson i sur., 2022). Neki recentniji rezultati, međutim, pokazuju da se kreativnost studenata još uvijek nedovoljno potiče na visokoškolskoj razini iako se poticanje kreativnosti deklarativno podržava (Alencar i sur., 2017; Jukić i Knezović, 2022; Maksić i Spasenović, 2018), što bi svakako trebalo promijeniti i tijekom studija sustavno osposobljavati buduće pedagoške radnike za kreativno izražavanje i poučavanje. Ovoj tezi ide u prilog i činjenica da način uključivanja poticanja kreativnosti u odgojno-obrazovni proces ovisi o tome koliko su i kako pedagoški radnici upoznati s obilježjima kreativnosti i mogućnostima njezinog poticanja u odgojno-obrazovnom procesu (Beghetto i Kaufman, 2013; Muirhead, 2011).

Razmotre li se rezultati prikazani u Tablici 2. u kontekstu odnosa poimanja i poticanja kreativnosti opravdano je pretpostaviti da odgojitelji koji sebe ne percipiraju kreativnom osobom i k tome još kreativnost ne smatraju važnom neće ni poticati kreativnost djece. Uporište takvoj pretpostavci leži u spoznajama o implicitnim teorijama laika i njihovim implikacijama na pedagošku praksu na način da pedagoška praksa dijelom ovisi o zastupanom teorijskom polazištu praktičara (Dweck i sur., 1995a, 1995b), odnosno da implicitne teorije pedagoških radnika pridonose njihovom poticanju kreativnosti učenika (Gralewski i Karwowski, 2018). Ujedno, i Beaulieu (2022) je u svom istraživanju

utvrdio međusobnu povezanost triju pokazatelja kreativnosti: poimanja kreativnosti, poimanja vlastite kreativnosti i poimanja kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu.

Stoga, da bi se ispitala hipoteza H1 prema kojoj je očekivana pozitivna povezanost između samoprocjena kreativnosti odgojitelja te njihovih procjena važnosti i učestalosti poticanja kreativnosti djece u vrtiću izračunan je Pearsonov koeficijent korelacije, a rezultati su prikazani u Tablici 3. Utvrđena je pozitivna povezanost između odgojiteljskih procjena učestalosti poticanja kreativnosti i njihovih samoprocjena kreativnosti te procjena važnosti poticanja dječje kreativnosti, međutim nije utvrđena povezanost između odgojiteljskih samoprocjena kreativnosti i njihovih procjena važnosti kreativnosti, stoga je hipoteza H1 dijelom potvrđena. Rezultat koji pokazuje da je učestalost poticanja kreativnosti pozitivno povezana s odgojiteljskim samoprocjenama kreativnosti i s njihovim procjenama važnosti poticanja kreativnost ide u prilog tezi da su implicitne teorije značajne za pedagoško djelovanje odgojitelja i u skladu je s rezultatom koji je dobila Jukić (2011b). Mogući razlog zašto odgojiteljske procjene važnosti kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu nisu povezane s njihovim samoprocjenama kreativnosti može se tražiti u činjenici da je danas važnost poticanja kreativnosti postala neupitnom s obzirom na to da je kreativnost prihvaćena kao jedna od ključnih vještina u 21. stoljeću (Lamb i sur., 2017; Newton i Newton, 2014; Thornhill-Miller i sur., 2023) koja se smatra neophodnom u suvremenom odgojno-obrazovnom procesu (Craft, 2003, 2005).

Tablica 3. *Matrica korelacija odgojiteljskih samoprocjena kreativnosti te procjena važnosti i učestalosti poticanja kreativnosti djece u vrtiću*

(samo)procjene odgojitelja		samoprocjena kreativnosti	važnost poticanja kreativnosti djece	učestalost poticanja kreativnosti djece
važnost poticanja kreativnosti djece u vrtiću	Pearsonov r	,154	1	
	P	,190		
učestalost poticanja kreativnosti djece u vrtiću	Pearsonov r	,262	,238	1
	P	,024	,041	

*p<0,05, **p<0,01

Za bolje razumijevanje poticanja dječje kreativnosti u vrtiću, u Tablici 4. prikazani su deskriptivni pokazatelji na *Upitniku poticanja kreativnosti* koji je sadržavao devet tvrdnji vezanih za konkretne aktivnosti povoljne za razvoj kreativnosti djece. Analiziraju li se tvrdnje u Tablici 4. može se primijetiti da odgojiteljice najčešće potiču one načine iskazivanja kreativnosti djece koji čuvaju postojeću paradigmu, dok najmanje potiču ona ponašanja koja mogu preispitati, mijenjati ili pak sintetizirati različite paradigme (Sternberg i sur., 2022). Ni ovakav rezultat ne iznenađuje jer je slične rezultate dobila Jukić (2011a) u kontekstu primarnog odgoja i obrazovanja, a i drugi istraživači upućuju na to da je za razvoj dječje kreativnosti poželjno poticati maštu, kreativno izražavanje i kreativno rješavanje problema (Ata-Akturk i Sevimli-Celik, 2023), učenje kroz igru i umjetničko izražavanje (Marjanović Umek, 2015), dok se potpuna transformacija postojećih rješenja češće potiče (i očekuje) u odrasloj, nego u dječjoj dobi (Sawyer, 2003). Na *Skali poticanja kreativnosti* nadalje je formiran ukupni rezultat koji iznosi $M = 4,40$ ($SD = 0,43$; $Min = 3,11$; $Maks = 5,00$) i predstavlja učestalo poticanje kreativnosti, što je u skladu s prethodno prikazanim procjenama učestalosti poticanja kreativnosti djece u vrtiću (Tablica 2., $M = 4,20$; $SD = 0,91$), a utvrđena je i pozitivna povezanost tih dvaju rezultata (Pearsonov $r = 0,291$; $p = 0,012$) čime je potvrđena dosljednost odgojitelja u procjenjivanju učestalosti poticanja kreativnosti.

Tablica 4. Deskriptivni pokazatelji na *Upitniku poticanja kreativnosti*

Tvrdnje	Min	Maks	M	SD
2. Potičem (poticat ću) djecu na slobodno izricanje odgovora, bez straha od pogrešaka.	3,00	5,00	4,74	0,45
6. Potičem (poticat ću) djecu na različite umjetničke aktivnosti.	3,00	5,00	4,58	0,62
5. Potičem (poticat ću) djecu na maštanje.	3,00	5,00	4,49	0,62
9. Potičem (poticat ću) djecu na različite igre.	3,00	5,00	4,49	0,62
8. Potičem (poticat ću) djecu na kreativno rješavanje problema.	3,00	5,00	4,47	0,58
7. Potičem (poticat ću) djecu na uočavanje problema.	3,00	5,00	4,46	0,55
4. Ohrabrujem (ohrabrivat ću) djecu na neuobičajene odgovore.	3,00	5,00	4,34	0,62
1. Potičem (poticat ću) djecu da rade nešto na drugačiji način od ostalih.	3,00	5,00	4,27	0,69
3. Zadajem (zadavat ću) djeci zadatke koji traže potpunu promjenu nekog sadržaja (priče, slike..)	1,00	5,00	3,78	0,85

Da bi se ispitale hipoteze prema kojima je očekivano da su odgojiteljske procjene učestalosti poticanja kreativnosti djece u vrtiću pozitivno povezane s duljinom radnog staža (H2) i uključenosti odgojitelja u usavršavanje o temi kreativnosti (H3) također je izračunan Pearsonov koeficijent korelacije te su obje hipoteze potvrđene (Tablica 5.).

Tablica 5. *Matrica korelacija između odgojiteljskih procjena učestalosti poticanja kreativnosti djece u vrtiću, duljine radnog staža i uključenosti odgojitelja u usavršavanje o kreativnosti*

		Skala poticanja kreativnosti	učestalost poticanja kreativnost djece
duljina radnog staža	Pearsonov r	0,343[~]	0,374[~]
	p	0,003	0,001
usavršavanje o kreativnosti	Pearsonov r	0,264*	0,324**
	p	0,023	0,005

*p<0,05; **p<0,01

Pozitivna povezanost duljine radnog staža i usavršavanja o kreativnosti s procjenama učestalosti poticanja kreativnosti djece može se objasniti većim razumijevanjem, a time i većom svjesnošću vlastite i dječje kreativnosti koja se postiže tijekom radnog iskustva i profesionalnog usavršavanja, pogotovo uzme li se u obzir to da je utvrđena i pozitivna povezanost između duljine radnog staža i usavršavanja o kreativnosti (Pearsonov r = 0,431, p < 0,001). S obzirom na to da su odgojiteljice među vidove usavršavanja o kreativnosti navele kolegij o kreativnosti te različite umjetničke aktivnosti tijekom studija u kojima su stjecale nova znanja, ali i izražavale vlastitu kreativnost, ovi rezultati dodatno potvrđuju važnost osvješćivanja fenomena kreativnosti tijekom pedagoških studija (Beghetto i Kaufman, 2013; Muirhead, 2011). Ujedno, dodatno potvrđuju važnost aktivnog angažiranja tijekom usavršavanja o kreativnosti za primjenu stečenih znanja u praksi (Liu i sur., 2020; Tamsah i sur., 2021). Svi rezultati dobiveni ovim istraživanjem upućuju na potrebu cjeloživotnog profesionalnog usavršavanja i refleksivne praksu odgojitelja s obzirom na to da idu u prilog relevantnoj pedagoškoj literaturi u kojoj je višestruko potvrđena njihova važnost u poticanju dječje kreativnosti u vrtiću. Ovim radom želi se uputiti na potrebu osvješćivanja implicitnih teorija kreativnosti pedagoških radnika i njihovo kontinuirano (samo)refleksivno preispitivanje i unaprjeđivanje s ciljem kontinuiranog poboljšavanja pedagoške prakse.

ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi odnos odgojiteljskih samoprocjena kreativnosti i njihovih procjena važnosti i učestalosti poticanja kreativnosti djece u vrtiću. U istraživanje se krenulo s pretpostavkom da su poimanje i poticanje kreativnosti pozitivno povezani što je dijelom i potvrđeno. Utvrđeno je da su odgojiteljice visokim vrijednostima procijenile vlastitu kreativnost te važnost i učestalost poticanja kreativnosti djece u vrtiću, što je u skladu sa suvremenim pedagoškim postavkama. Unatoč tome, utvrđeno je da je dio odgojiteljica na gotovo svim procjenama davao niske vrijednosti što svakako upućuje na potrebu cjeloživotnog stjecanja znanja o kreativnosti i mogućnostima njezina poticanja u odgojno-obrazovnom procesu. Nadalje, utvrđeno je da odgojiteljice učestalije potiču dječju kreativnost u svom radu što se smatraju kreativnijima i što smatraju važnijim poticanje kreativnosti djece u vrtiću te što imaju dulji radni staž i što su uključeni u usavršavanje o kreativnosti. Dobiveni odnosi idu u prilog potrebi aktivnog uključivanja u proces profesionalnog razvoja i usavršavanja o kreativnosti s ciljem boljeg razumijevanja fenomena kreativnosti, a time i učestalijeg poticanja kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu. Nije utvrđena povezanost između odgojiteljskih samoprocjena kreativnosti i njihovih procjena važnosti kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu što je objašnjeno neupitnošću važnosti kreativnosti u pedagoškoj teoriji i pedagoškoj praksi s obzirom na to da se kreativnost smatra jednom od ključnih vještina u 21. stoljeću i da je danas neizostavan čimbenik u odgojno-obrazovnim sustavima diljem svijeta. Može se zaključiti da dobiveni rezultati pridonose boljem razumijevanju čimbenika relevantnih za poticanje dječje kreativnosti i mogu biti poticaj za daljnja istraživanja te tematike.

LITERATURA

- Alencar, E., Fleith, D., Pereira, N. (2017). Creativity in higher education: Challenges and facilitating factors. *Temas em Psicologia*, 25(2), 553-561. <https://doi.org/10.9788/TP2017.2-09>
- Anderson, R. C., Bousselot, T., Katz-Buoincontro, J., Todd, J. (2021). Generating buoyancy in a sea of uncertainty: Teachers creativity and well-being during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in psychology*, 11, 614774. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.614774>
- Anderson, R. C., Katz-Buoincontro, J., Bousselot, T., Mattson, D., Beard, N., Land, J., Livie, M. (2022). How am I a creative teacher? Beliefs, values, and affect for integrating creativity in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103583. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103583>

- Ata-Akturk, A., Sevimli-Celik, S. (2023). Creativity in early childhood teacher education: beliefs and practices. *International Journal of Early Years Education*, 31(1), 95-114, <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1754174>
- Beaulieu, D. F. (2022). Creativity in science, engineering, and the arts: A study of undergraduate students' perceptions. *Journal of Creativity*, 32(3), 100035. <https://doi.org/10.1016/j.jyoc.2022.100035>
- Beghetto, R. A., Kaufman, J. C. (2013). Fundamentals of Creativity. *Educational leadership*, 70(5), 10-15.
- Beghetto, R. A., Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High ability studies*, 25(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>
- Chan, D. W. i Chan, L. K. (1999). Implicit theories of creativity: Teachers' perceptions of students' characteristics in Hong Kong. *Creativity Research Journal*, 12(3), 185–195. doi:10.1207/s15326934crj1203_3
- Chan, S., Yuen, M. (2014). Personal and environmental factors affecting teachers' creativity-fostering practices in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 69-77. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.02.003>
- Craft, A. (2003). The Limits to Creativity in Education: Dilemmas for the Educator. *British Journal of Educational Studies*, 51, 113-126. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00229>
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge.
- Dubovicki, S., Omičević, A. (2016). Nastavne metode kao poticaj učenikovoј kreativnosti. *Život i škola*, 62(1), 105 – 124.
- Dweck, C. S., Chiu, C. Y., Hong, Y. Y. (1995a). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A word from two perspectives. *Psychological inquiry*, 6(4), 267-285. <https://www.jstor.org/stable/1448940>
- Dweck, C. S., Chiu, C. Y., Hong, Y. Y. (1995b). Implicit theories: Elaboration and extension of the model. *Psychological Inquiry*, 6, 322-333. <https://www.jstor.org/stable/1448951>
- Eckhoff, A. (2011). Creativity in the Early Childhood Classroom: Perspectives of Preservice Teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(3), 240-255, <https://doi.org/10.1080/10901027.2011.594486>
- Gajda, A., Beghetto, R. A., Karwowski, M. (2017). Exploring creative learning in the classroom: A multi-method approach. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 250-267. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.04.002>
- Glăveanu, V. P. (2011) *Children and creativity: a most (un)likely pair? Thinking skills and creativity*, 6(2), 122-131. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.03.002>

- Glăveanu V. P. (2013). Rewriting the language of creativity: the five A's framework. *Review of General Psychology*, 17(1), 69–81. <https://doi.org/10.1037/a0029528>
- Glăveanu, V. P., Tanggaard, L. (2014). Creativity, identity, and representation: Towards a socio-cultural theory of creative identity. *New Ideas in Psychology*, 34, 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2014.02.002>
- Gralewski, J., Karwowski, M. (2018). Are Teachers' Implicit Theories of creativity Related to the Recognition of Their Students' Creativity?, *Journal of Creative Behavior*, 52(2), 156-167. <https://doi.org/10.1002/jocb.140>
- Helfand, M., Kaufman, J. C., Beghetto, R. A. (2017). The Four C Model of Creativity: Culture and context. U V. P. Glăveanu (ur.), *Palgrave handbook of creativity and culture research* (str. 15-360). Palgrave.
- Ivcevic, Z. (2009). Creativity map: Toward the next generation of theories of creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 3(1), 17-21. <https://doi.org/10.1037/a0014918>
- Jukić, T. (2011a). Učiteljevo poimanje i poticanje kreativnosti u primarnom odgoju i obrazovanju [doktorska disertacija]. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Jukić, T. (2011b). Implicit theories of creativity in early education. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 13(2), 38-65. <https://hrcak.srce.hr/file/113426>
- Jukić, T., Knezović, A. (2022). Kreativnost u nastavi engleskoga jezika: (samo)procjene studenata i učitelja. *Acta Iadertina*, 19(1), 7-33. <https://doi.org/10.15291/ai.3876>
- Jurčević-Lozančić, A. (2015). Put prema kvaliteti u teoriji i praksi rang odgoja: identitet profesije odgojitelja. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(Sp. Ed. 1), 125-135. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1553>
- Kampylis, P. G., Valtanen, J. (2010). Redefining creativity — analyzing definitions, collocations, and consequences. *The Journal of Creative Behavior*, 44(3), 191-214. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2010.tb01333.x>
- Kampylis, P., Berki, E., Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity, *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 15-29. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.10.001>
- Kaufman, J. C., Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of general psychology*, 13(1), 1-12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>
- Kettler, T., Lamb, K. N., Willerson, A., Mullet, D. R. (2018). Teachers' perceptions of creativity in the classroom. *Creativity Research Journal*, 30(2), 164-171. <https://doi.org/10.1080/10400419.2018.1446503>
- Kunac, S. (2015). Kreativnost i pedagogija. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 156(4), 423-446. <https://hrcak.srce.hr/file/245265>

- Lamb, S., Maire, Q., Doecke, E. (2017). *Key Skills for the 21st Century: An evidence-based review*. Project Report. NSW Department of Education. <https://inventorium.com.au/wp-content/uploads/2020/06/Key-Skills-for-the-21st-Century-Analytical-Report.pdf>
- Leggett, N. (2017). Early childhood creativity: Challenging educators in their role to intentionally develop creative thinking in children. *Early Childhood Education Journal*, 45, 845–853. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0836-4>
- Li, Z., Li, L. (2019). An examination of kindergarten teachers' beliefs about creative pedagogy and their perceived implementation in teaching practices. *Thinking Skills and Creativity*, 32, 17-29. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.03.001>
- Liu, H-Y, Wang, I-T, Chen, N-H., Chao, C-Y. (2020). Effect of creativity training on teaching for creativity for nursing faculty in Taiwan: A quasi- experimental study. *Nurse Education Today*, 85, 104231. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104231>
- Maksić, S. B., Spasenović, V. Z. (2018). Educational science students' implicit theories of creativity. *Creativity Research Journal*, 30(3), 287-294. <https://doi.org/10.1080/10400419.2018.1488200>
- Marjanović Umek, L. (2015). *Otroška igra in igrače v povezavi z razvojem in učenjem otrok*. Mestna knjižnica.
- Muirhead, B. (2011). Utilizing creative pedagogy. *Journal of Educational Psychology*, 4(4), 1-10.
- Mullet, D. R., Willerson, A., Lamb, N., Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9-30. doi:10.1016/j.tsc.2016.05.001
- Mulyoto, M., Madhakomala, M., Rugaiyah, R., Ulrika, B., Bjorn, O. (2023). Teacher's creativity in the Vuca era: A systematic literature review using bibliometric analysis. *Journal Neosantara Hybrid Learning*, 1(2), 110-128. <https://doi.org/10.55849/jnhl.v1i2.100>
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. <https://www.azoo.hr/app/uploads/2020/12/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>
- Newton, L., Bevertson, S. (2012). Pre-service teachers' conceptions of creativity in elementary school English. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3), 165-176. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.02.002>
- Newton, L., Newton, D. (2014). Creativity in 21st-Century Education. *Prospects*, 44(4), 575-589. <https://doi.org/10.1007/s11125-014-9322-1>
- Pintar, Ž. (2020). Slika suvremenog odgojitelja u paradigmi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Metodički ogledi*, 27(2), 75-103. <https://doi.org/10.21464/mo.27.2.7>

- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational psychologist*, 39(2), 83-96. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1
- Runco, M. A., Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Runco, M. A., Johnson, D. J. (2002). Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity: A cross-cultural perspective. *Creativity Research Journal*, 14(3-4), 427-438. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1434_12
- Sawyer, R. K. (2003). *Creativity and development*. Cognition, Memo.
- Sternberg, R. J. (2020). Stalking the elusive creativity quark: Toward a comprehensive theory of creativity. U P. Locher, C. Martindale i L. Dorfman (ur.), *New directions in aesthetics, creativity and the arts* (str. 79-104). Routledge.
- Sternberg, R. J., Glăveanu, V., Kaufman, J. C. (2022). In Quest of Creativity: Three Paths toward an Elusive Grail, *Creativity Research Journal*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/10400419.2022.2107299>
- Tamsah, H., Ilyas, J. B., Yusriadi, Y. (2021). Create teaching creativity through training management, effectiveness training, and teacher quality in the Covid-19 pandemic. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 8(4), str. 18 -35. <https://doi.org/10.29333/ejecs/800>
- Tatalović Vorkapić, S., Momić, P., Marić, M. (2021). Kreativnost, otpornost i ličnost kao važne karakteristike suvremenog odgajatelja. U S. Vrcić-Mataija i I. Cvitković Kalanjoš (ur.), *Učitelj – između tradicije i suvremenosti* (str. 329-344). Odjel za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru
- Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J. M., Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., Vinchon, F., El Hayek, S., Augereau-Landais, M., Mourey, F., Feybesse, C., Sundquist, D., Lubart, T. (2023). Creativity, critical thinking, communication, and collaboration: Assessment, certification, and promotion of 21st century skills for the future of work and education. *Journal of Intelligence*, 11(3), 54. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054>
- van Veen, K., Zwart, R. C., Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective? A literature review. U M. Kooy i K. van Veen (ur.), *Teacher learning that matters: International perspectives* (str. 3-21). Routledge.
- Vekić-Kljaić, V. (2022). Refleksivni praktikumi kao oblik profesionalnog razvoja odgojitelja. *Marsonia: Journal of Social and Humanities Research*, 1(1), 99-107. <https://hrcak.srce.hr/file/408658>
- Westby, E.L., Dawson, V.L. (1995). Creativity: Asset or burden in the classroom? *Creativity Research Journal*, 8(1), 1-10. https://doi.org/10.1207/s15326934crj0801_1

Znanstveni rad

Lucija Piplović, mag. logoped.

lucija.piplovic@cvit-mediterana.hr

Dječji vrtić Cvit Mediterana

Šime Ljubića 22, Split

Silvana Srdanović Kalinski, mag. paed.

silvana.srdanovic.kalinski@cvit-mediterana.hr

Dječji vrtić Cvit Mediterana

Šime Ljubića 22, Split

Vedrana Vučković, mag. rehab. educ.

vvuckovic@ffst.hr

Filozofski fakultet u Splitu

Poljička 35, Split

ERASMUS+ PLATONIC PROJEKT: ISKUSTVA RODITELJA I STRUČNJAKA PRILIKOM RANOG UOČAVANJA RAZVOJNIH ODSTUPANJA I RANE INTERVENCIJE

Sažetak: *Promišljajući o mogućnostima unapređenja ranog prepoznavanja razvojnih odstupanja i rane intervencije te o načinima ostvarivanja kvalitetne inkluzivne prakse, tim Dječjeg vrtića Cvit Mediterana prepoznao je vrijednost provođenja međunarodnog istraživanja te izrade platforme i mobilne aplikacije koja pruža podršku roditeljima i stručnjacima koji rade s djecom od rođenja do sedme godine života. U međunarodnom projektu ERASMUS+ PLATONIC sudjelovali su partneri iz pet zemalja kao projektni koordinatori. Nastavno na cilj projekta PLATONIC o stvaranju prakse utemeljene na dokazima u području rane intervencije za djecu s odstupanjima u razvoju, postavljena su sljedeća istraživačka pitanja: (1) Koji su indikatori kvalitete i iskustva prilikom ranog uočavanja mogućeg razvojnog odstupanja kod djeteta, prvog razgovora o potvrdi sumnje na odstupanje i postupaka rane intervencije iz pozicije roditelja i stručnjaka? i (2) Kakvu vrstu podrške trebaju roditelji i stručnjaci u procesu ranog uočavanja i rane intervencije kod djece s teškoćama u razvoju? Uzorak ispitanika u Hrvatskoj se sastojao od 28 roditelja djece i 43 stručnjaka s područja Splitsko-dalmatinske županije. Kvantitativni podaci prikupljeni putem upitnika prikazani su deskriptivno i pružili su informacije o iskustvima roditelja djece s teškoćama u razvoju i stručnjaka uključenih u rani razvoj djeteta prilikom ranog uočavanja i rane intervencije. Rezultati su opisani kroz deskriptivnu i neparametrijsku statistiku, a promatralo se postoji li statistički značajna razlika u iskustvima roditelja i stručnjaka u procesu ranog uočavanja i rane intervencije kod*

djece s teškoćama u razvoju, kao i samoprocjena vlastitih kompetencija stručnjaka koje su potrebne u situaciji pružanja podrške roditeljima. Ovim će se radom prikazati dio prve faze projekta PLATONIC, s naglaskom na provođenje kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja u Hrvatskoj koje je donijelo vrijedne uvide o ranoj intervenciji i podršci potrebnoj roditeljima i stručnjacima tijekom procesa ranog uočavanja i rane intervencije.

Ključne riječi: rana intervencija, podrška roditeljima, projekt, prijenos informacija, kompetencije

UVOD

Rana intervencija predstavlja proces informiranja, savjetovanja, edukacije i podrške djeci u ranoj dobi (i njihovim roditeljima) kod koje je utvrđeno stanje mogućeg odstupanja u razvoju, s visokim rizikom za daljnji razvoj. Rana intervencija se može pružati u različitim okruženjima, ali naglasak se stavlja na prirodno okruženje djeteta. Bit rane intervencije je što ranije uključivanje djeteta u sam proces (Košiček i sur., 2009). Rana intervencija definira se i kroz sve oblike poticanja usmjerenog prema djeci i savjetovanja usmjerenog prema roditeljima, koji se primjenjuju kao izravne i neposredne posljedice nekoga utvrđenoga razvojnog uvjeta. Uključuje dijete, njegove roditelje, obitelj i širu mrežu, a definira i jača djetetove sposobnosti te je prevencija mogućih odstupanja u funkcioniranju koja mogu s vremenom nastati u slučajevima kada se čeka 'dovoljno jasna klinička slika' neke razvojne teškoće, dakle kada se propusti vrijedno vrijeme za specifično poticanje razvoja (Pejić, 2016).

Republika Hrvatska *Zakonom o socijalnoj skrbi* (stupio na snagu 1. siječnja 2014. godine) definira kako se rana intervencija pruža djetetu od rođenja do navršene treće godina života, a najdulje do navršene sedme godine života te počiva na plastičnosti mozga. Usluga se može primati u obitelji korisnika i kod pružatelja usluga. Suvremena rana intervencija mora biti usmjerena na potrebe obitelji i položaj djeteta u njoj, a cilj je osnažiti članove obitelji da potiču optimalan rast i razvoj djeteta (roditelj kao aktivni sudionik). Iako se u Hrvatskoj teži poštivanju suvremenih principa rane intervencije, oni još uvijek nisu zaživjeli kao sustav, već su najčešće inicijative pojedinih stručnjaka ili grupe stručnjaka. Neki od problema su regionalna neujednačenost, nedostatna suradnja između stručnjaka i različitih resora, nedovoljna interdisciplinarnost, transdisciplinarnost i educiranost stručnjaka, nedostatna usmjerenost na potrebe obitelji te nepostojanje koordinacije među pružateljima usluga koje dobiva pojedina obitelj (Matijaš i sur., 2019). Većina ustanova u sustavu zdravstva koje pružaju usluge rane intervencije se nalazi na području Grada Zagreba (centraliziranost pružanja usluge), a rezultati i klinička praksa ukazuju na neravnomjernu raspodjelu broja stručnjaka i obujma usluga u RH, nedostatak stručnjaka koji se bave ranom intervencijom te prekapacitiranost brojem klijenata koji se primaju u vrlo velikim vremenskim razmacima. Matijaš i suradnici (2014)

navode da neke obitelji zbog dijagnostike i terapije putuju u Zagreb te ponekad mijenjaju mjesto življenja iz istog razloga. Ističu važnost decentralizacije usluga, kako bi se osiguralo bolje poznavanje prirodnog okruženja u kojem dijete živi, s naglaskom na važnost pružanja jednake kakvoće usluga, usprkos zemljopisnim razlikama, čime bi se izbjegla preklapanja i nepotrebno putovanje.

Roditelji djece s razvojnim odstupanjima izloženi su brojnim situacijama kao što su potraga za stručnom podrškom, povećani materijalni izdaci, nužnost stjecanja novih znanja i vještina vezanih za vrstu djetetove teškoće, organizacija vremena vezano za brigu oko djeteta, veća odsutnost s radnog mjesta, a ponekad i odricanje od vlastite karijere. Sve navedeno može utjecati na visoku razinu stresa i promjene u ponašanju roditelja te kvalitetu života cijele obitelji (Lebedina-Manzoni i sur., 2006.; Popčević i sur., 2015). Trenutak prepoznavanja odstupanja istodobno ne osigurava početak rješavanja problema, nego označava pomicanje granica djelovanja u potrazi za informacijama, primjerenim oblicima terapijskih programa i oblicima predškolskog obrazovanja, koje se često, s roditeljskoga gledišta, pretvaraju u lutanje i bitku. Duljem vremenskom razmaku od trenutka kad se pojavi roditeljska zabrinutost do trenutka kada se obraćaju stručnjaku doprinose, često, i objašnjenja koja roditelji čuju u svojoj okolini (npr. *Pričekajte do pete godine; Neka djeca kasno progovaraju; Netko u obitelji kasno je progovorio*). Sve to odgađaju trenutak pokretanja potrage za stručnom pomoći. Prema Divčić i suradnicima (2009, prema Popčević i sur., 2015) dodatni čimbenici zbog kojih roditelji dugo tragaju za valjanom dijagnozom, stručnom pomoći i primjerenim terapijskim postupkom u Hrvatskoj su nepostojanje sustava rane intervencije, izuzev pokretanja projekata, specijalističkih studija, kongresa i osnivanja roditeljskih udruga, što ne zadovoljava sve potrebe (Ljubešić, 2012), premalo stručnjaka specijaliziranih za rani razvoj, nedovoljna obaviještenost medicinskih struka o razvojnim fenomenima, nedostatak cjeloživotnog obrazovanja stručnjaka (psihologa, logopeda, edukacijskih rehabilitatora), centraliziranost savjetodavnih i terapijskih usluga u glavnim gradovima (Ivšac Pavliša, 2010) te nepostojanje jasno utemeljenog procesa dijagnostike (Stošić, 2010). Nadalje, prema Milić Babić i suradnicima (2013) uočene teškoće u sustavu rane intervencije, iz perspektive roditelja, moguće je opisati kroz izostanak potrebite podrške, izostanak sustava informiranja o dostupnim uslugama u sustavu rane intervencije, neprofesionalnost stručnjaka u odnosu s roditeljima, manjkavu organizaciju koja je povezana s prenormiranošću stručnjaka, sporu administraciju te nedostatak stručnog kadra.

SURADNJA STRUČNJAKA S RODITELJIMA DJECE S ODSUPANJIMA U RAZVOJU

Kada stručnjaci uoče razvojna odstupanja kod djece trebaju roditelju prenijeti informaciju i savjetovati ga te se za takve razgovore treba kvalitetno pripremiti. Komunikacija s roditeljima djece s

teškoćama u razvoju često je dodatno zahtjevna jer uključuje razgovor o temama koje su roditeljima emocionalno teške i prizivaju u sjećanje traumatska iskustva vezana uz prijašnje događaje. Pri komuniciranju o teškim sadržajima i dijagnozama razvojnih teškoća ne postoji dvojba o tome treba li se ta informacija prenijeti, već koji je najbolji način kako ju prenijeti (Buckman i Kason, 1992, prema Ljubešić, 2014). Milanović i suradnici (2014) smatraju da je potrebno planirati vrijeme i mjesto za razgovor s roditeljem te da promisliti o svojim kompetencijama. Ujedno, nužno je voditi razgovor oslanjajući se na znanstvene činjenice i stručna znanja te na njima utemeljena iskustva iz prakse, na profesionalno prikupljene podatke o djetetovim potrebama, razvoju, ponašanju, odnosima, igri, odnosno o svim podacima vezanim uz djetetova ponašanja u obiteljskom kontekstu o kojima izvještavaju roditelji. Važno je naglasiti da se nikada ne smiju osuđivati roditeljske pogreške, već je potrebno tražiti ono pozitivno u njima. Potrebno je razgovor voditi s voljom, smireno, s razumijevanjem, polako te dati vremena za procesiranje informacija. Roditelji od stručnjaka očekuju empatičnost, razumijevanje, suradnju, komunikativnost te spremnost da odgovore na sva pitanja koja ih zanimaju (Strauss i sur., 1995, prema Blaži i Kolarić, 2015), s ciljem uspostavljanja suradničkog i partnerskog odnosa roditelja i stručnjaka bitnog za pozitivne ishode postupaka rane intervencije (Milić Babić i sur., 2013).

PROJEKT *PLATONIC*

Stručni tim Dječjeg vrtića *Cvit Mediterana* prepoznao je važnost sudjelovanja u međunarodnom projektu u okviru Erasmus + KA220. Nakon iskazanih potreba DV *Cvit Mediterana* prihvatio je koordinaciju međunarodnog tima projekta *PLATONIC*, koji se sastojao od partnera *Assisi international school* i *Fondazione Patrizio Paoletti* (Italija), *Agrupamento de escolas d. Carlos I* (Portugal), *Akdeniz Yenilikçi Toplum Derneği* (Turska) te *Zdruzenie institut za razvoj na zaednicata* (Sjeverna Makedonija). Cilj projekta *PLATONIC* prvenstveno je stvaranje prakse utemeljene na dokazima u području rane intervencije za djecu s odstupanjima u razvoju, a sam projekt je podijeljen u 3 faze. Prva faza je uključivala stvaranje teorijskog okvira, kreiranje upitnika za roditelje i stručnjake uključene u rani razvoj djeteta te analizu dobivenih podataka, na kojima se temelji i ovaj rad. Druga faza projekta se odnosila na izradu *on-line* platforme s instrumentima za pregled i vježbama rane intervencije koja su adaptirane i prevedene na 6 jezika, dok je treća faza uključivala izradu mobilne aplikacije za praćenje razvoja.

U ovom radu prikazat će se analiza podataka prikupljenih putem prve faze projekta *PLATONIC*.

METODOLOGIJA

Nastavno na cilj projekta PLATONIC o stvaranju prakse utemeljene na dokazima u području rane intervencije za djecu s odstupanjima u razvoju, u ovom su radu postavljena sljedeća istraživačka pitanja:

1. Koji su indikatori kvalitete i iskustva tijekom ranog uočavanja mogućeg razvojnog odstupanja kod djeteta, prvog razgovora o potvrdi sumnje na odstupanje i postupaka rane intervencije iz pozicije roditelja i stručnjaka?
2. Kakvu vrstu podrške trebaju roditelji i stručnjaci u procesu ranog uočavanja i rane intervencije kod djece s teškoćama u razvoju?

Ciljevi ovog rada proizašli iz prvog istraživačkog pitanja bili su:

- ispitati tko je prvi uočio moguće djetetovo odstupanje u razvoju i izrazio zabrinutost za razvoj, te u kojoj dobi djeteta,
- ispitati gdje su roditelji potražili dodatne informacije za provjeru sumnje na razvojno odstupanje kod djeteta, kome su se od stručnjaka prvo obratili i je li ih netko iz bliže okoline ili netko od stručnjaka odvrćao od traženja podrške/procjene,
- ispitati u kakvim se okolnostima i uvjetima odvio prvi razgovor o zabrinutosti zbog mogućeg odstupanja kod djeteta, kao i o okolnostima naknadnog razgovora u kojem je roditeljima od strane stručnjaka potvrđeno razvojno odstupanje kod djeteta, iz perspektive roditelja i stručnjaka,
- ispitati koliki je vremenski odmak između pojave prve zabrinutosti i sumnje na moguće razvojno odstupanje, utvrđivanja tog razvojnog odstupanja i početka pohađanja potrebnih tretmana, te jesu li u tom vremenu poduzeti neki postupci rane intervencije, primarno podrška roditeljima i jasne upute za poticanje djetetovog razvoja kod kuće.

Ciljevi ovog rada proizašli iz drugog istraživačkog pitanja o tome kakvu vrstu podrške trebaju roditelji i stručnjaci u procesu ranog uočavanja i rane intervencije kod djece s teškoćama u razvoju, bili su:

- ispitati subjektivnu procjenu razumljivosti pri prenošenju informacija i zadovoljstva po završetku razgovora iz perspektive roditelja i stručnjaka,

- ispitati jesu li primijenili neke intervencije prije utvrđivanja odstupanja u razvoju te koje vrste dodatne podrške su roditelji primili tj. stručnjaci pružili roditelju nakon utvrđivanja razvojnog odstupanja/teškoće,
- ispitati jesu li roditelji potražili pomoć i/ili savjetovanje negdje drugdje nakon razgovora sa stručnjakom,
- ispitati samoprocjenu kompetencija stručnjaka koje su potrebne u situaciji pružanja podrške roditeljima.

NAČIN PROVOĐENJA ISTRAŽIVANJA

U istraživanju su upotrijebljeni kvantitativni i kvalitativni podaci prikupljeni u sklopu projekta PLATONIC koji su pružili informacije o iskustvima roditelja djece s teškoćama u razvoju i stručnjaka uključenih u rani razvoj djeteta prilikom ranog uočavanja i rane intervencije kod djeteta sa sumnjom ili potvrđenim teškoćama u razvoju. Roditelji su ispunjavali podatke za svoje dijete, dok su stručnjaci dobili uputu da za potrebe ovog istraživanja imaju na umu samo jedno dijete s razvojnim odstupanjem s kojim trenutno rade te da popunjavaju podatke sukladno iskustvima u radu s roditeljima isključivo tog jednog odabranog djeteta. Upitnici su formirani preko *Google forms* platforme, a sastojali su se od 54 pitanja za roditelje i 53 pitanja za stručnjake. U prikupljanju podataka provedeni su postupci koji štite interese djeteta i u skladu su s *Etičkim kodeksom istraživanja s djecom*. Svi podaci su anonimni i koristili su se isključivo za potrebe projekta i istraživanja.

ISPITANICI

Uzorak ispitanika u Hrvatskoj se sastojao od 28 roditelja djece i 43 stručnjaka čije su demografske karakteristike prikazane u *Tablici 1*. Svi su ispitanici s područja Splitsko-dalmatinske županije. Upitnik su uglavnom ispunjavale majke (92,9 %) koje su visokoobrazovane (50 %), dok očevi najčešće imaju srednjoškolsko obrazovanje (50%). Stručnjaci koji su ispunjavali upitnik su u najvećem broju odgojitelji (67,4 %) koji imaju između deset i dvadeset godina radnog iskustva (37,2 %).

Tablica 1. Demografske karakteristike ispitanika

Roditelji		Stručnjaci	
Majka	92,9 %	Zvanje	67,4 % odgojitelj
Otac	7,1 %		16,3 % psiholog
			5 % pedagog
			5 % edukacijski rehabilitator
			5 % logoped
Stručna sprema majke	50 % VSS 28,6 % SŠ 21,4 % VŠS	Razina stručne spreme	53,5 % VŠS 44,2 % VSS
Stručna sprema oca	50 % SŠ 35,7 % VSS 14,3 % VŠS	Zaposlenje u sklopu kojeg sustava	79,1 % vrtić 11,6 % privatni kabinet/udruga 2 % ostalo
Broj djece u obitelji	46,4 % 2 28,6 % 1 21,4 % 3	Godine radnog staža	37,2 % 10-20 godina 25,6 % 5-10 godina 20,9 % više od 20 godina 11,6 % 1-5 godina

Roditelji izvještavaju da je kod 75 % djece bila potvrđena dijagnoza razvojnog odstupanja, a stručnjaci navode da je za 51,2 % djece potvrđena dijagnoza, dok je preostalih 25 % djece o kojima su izvještavali roditelji te 48,8 % djece o kojima su izvještavali stručnjaci bilo u procesu dijagnostike i potvrđivanja sumnje na razvojno odstupanje. Razvojna područja u kojima je uočeno odstupanje kod djeteta prikazana su u *Tablici 2*.

Tablica 2. Razvojna područja u kojima je uočeno odstupanje kod djeteta

Razvojno područje	Roditelji	Stručnjaci
Jezično-govorni razvoj	78,6 %	74,4 %
Komunikacijski razvoj	50 %	60,5 %
Socio-emocionalni razvoj	32 %	62,8 %
Spoznajni/kognitivni razvoj	28,6 %	39,5 %
Tjelesni i motorički razvoj	/	11,6 %
Zdravstvene teškoće i neurološka oštećenja	/	11,6 %

METODE OBRADE PODATAKA

Provedena je kvantitativna statistička analiza rezultata u programu *IBM SPSS Statistics*. S obzirom na mali broj ispitanika, rezultati su opisani koristeći deskriptivnu i neparametrijsku statistiku. *Mann Whitney-U* testom sume rangova promatralo se postoji li statistički značajna razlika u iskustvima roditelja i stručnjaka u procesu ranog uočavanja i rane intervencije kod djece s teškoćama u razvoju. Osim toga, promatrala se i samoprocjena kompetencija stručnjaka koje su potrebne u situaciji pružanja podrške roditeljima, a roditelji su kvalitativnim podacima naveli primjere što smatraju da je trebalo biti drugačije tijekom razgovora sa stručnjacima o mogućim ili utvrđenim razvojnim odstupanjima kod djeteta.

REZULTATI I RASPRAVA

Provedena je kvantitativna statistička analiza na pitanjima prikupljenim putem upitnika, a rezultati su prikazani u *Tablicama 3 do 11*. Na pitanje o tome tko je prvi uočio moguće djetetovo odstupanje u razvoju i izrazio zabrinutost za razvoj, ne postoji statistički značajna razlika između odgovora roditelja i stručnjaka. I jedni i drugi navode da je u polovini slučajeva upravo roditelj/skrbnik osoba koja u najvećoj mjeri prva uočava djetetovo odstupanje u razvoju i izražava zabrinutost za razvoj. U manjem broju slučajeva odstupanje je uočio pedijatar ili stručnjak drugog profila prema navodima roditelja. Prema navodima stručnjaka, u četvrtini slučajeva je moguće odstupanje uočio odgojitelj, a rjeđe član obitelji, pedijatar ili stručnjak drugog profila (*Tablica 3*).

Tablica 3. Rezultati pitanja *Tko je prvi uočio moguće djetetovo odstupanje u razvoju i izrazio zabrinutost za razvoj?*

Pitanje	Roditelji	Stručnjaci	p
<i>Tko je prvi uočio moguće djetetovo odstupanje u razvoju i izrazio zabrinutost za razvoj?</i>	57,1 % roditelj/skrbnik 10,7 % pedijatar 10,7 % stručnjak (logoped, psiholog, edukacijski rehabilitator, zdravstveni voditelj, pedagog, fizioterapeut, radni terapeut...) 7 % ostalo (u rodilištu, fizijatar)	48,8 % roditelj/skrbnik 25,6 % odgojitelj 9,3 % član obitelji 5 % pedijatar 5 % drugi stručnjak	0,570

Na pitanje o tome u kojoj dobi djeteta je prvi put uočeno moguće odstupanje, postoji statistički značajna razlika ($p < 0,01$) u odgovorima roditelja i stručnjaka, prikazana u *Tablici 4*. Naime, roditelji

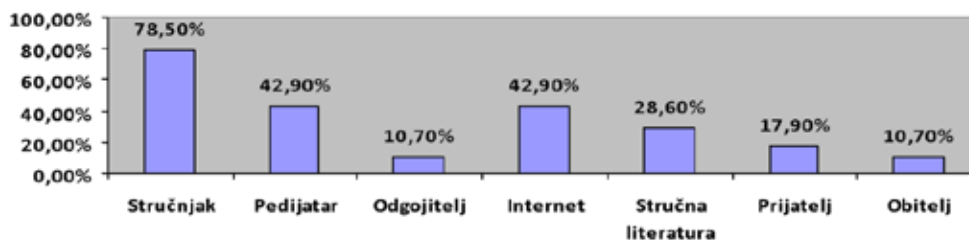
su ti koji češće uočavaju moguća odstupanja u djetetovom razvoju do 1 godine života (42,9 %), za razliku od samo 7 % stručnjaka, što govori u prilog važnosti informiranja roditelja kako bi se odstupanja uočila u što ranijoj dobi djeteta. Ostatak roditelja izvještava o uočavanju mogućeg odstupanja u drugoj godini djeteta (42,9 %) te rjeđe u trećoj godini (14,2 %). Većina stručnjaka uočava moguća odstupanja u razvoju iza prve (44,2 %), tj. druge (46,5 %) godine života djeteta. Nadalje, 2,3 % stručnjaka navodi da nije bilo informirano o tome kada je prvi puta uočeno moguće odstupanje, što može sugerirati o važnosti detaljnijeg prijenosa i razmjene informacija između roditelja i stručnjaka o prvim trenucima ranog uočavanja mogućeg odstupanja.

Tablica 4. Rezultati pitanja U kojoj dobi djeteta je prvi put uočeno moguće odstupanje?

Pitanje	Roditelji	Stručnjaci	p
<i>U kojoj dobi djeteta je prvi put uočeno moguće odstupanje?</i>	42,9 % od 0 do 12 mjeseci 42,9 % od 13 do 24 mjeseca 14,2 % iznad 24. mjeseca	7 % od 0 do 12 mjeseci 44,2 % od 13 do 24 mjeseca 46,5 % iznad 24. mjeseca 2,3 % ne znam	0.000

U trenutku prvog uočavanja mogućeg odstupanja u razvoju 67,9 % roditelja i 48,8 % stručnjaka izvještava da je dijete bilo uključeno u predškolsku ustanovu. Nadalje, roditelji navode da su za provjeru sumnje na razvojno odstupanje dodatne informacije potražili većinom tako što su upitali stručnjake različitog profila (78,5 %), pedijatre (42,9 %) ili odgojitelje (10,7 %). Također su informacije pretraživali putem Interneta (42,9 %) i stručne literature (28,6 %), a dio roditelja je odgovore potražio u svojoj bližoj okolini, upitujući prijatelje (17,9 %) ili obitelj (10,7 %) (*Oblik 1*). Zabrinjavajuće je da gotovo polovina (46,4 %) roditelja potom navodi da ih je netko iz bliže okoline ili netko od stručnjaka odvrćao od traženja podrške/procjene nakon njihove prvotne zabrinutosti za djetetov razvoj. Najčešći razlozi koje su članovi uže obitelji roditeljima uputili s ciljem da ih se odvrati od traženja podrške ili procjene djeteta su da je razvojno kašnjenje 'normalno' (roditelji su naveli sljedeće primjere: *To je sve razvojno, sve će biti u redu.; Većini je to bilo normalno jer je on muško dijete, a njima kao malo kasni razvoj...; Mamina strana obitelji navodi doći će na svoje, još je mali, prijatelji i rodbina su govorili da umišljamo da nije gluha...*), no još su alarmantnija iskustva roditelja koje su pedijatri odvrćali od traženja stručne pomoći, navodeći obrazloženja poput *Pedijatrica je*

govorila da muška djeca kasnije progovore, ili uopće ne argumentirajući svoje stavove (*Pedijatar nije vjerovao roditeljima; Roditelji i kolege pedijatri su bili uvjereni da sam (majka) u krivu*). Ovo je pogotovo problematično jer je na pitanje *Kome ste se od stručnjaka prvi put obratili?* gotovo polovina (46,4 %) roditelja navela da su se obratili upravo pedijatrima, trećina roditelja logopedu (28,6 %), a u manjem broju psihologu i edukacijskom rehabilitatoru (po 7,1 %). Obratili su se stručnjacima u najvećoj mjeri u sklopu bolnice ili druge zdravstvene ustanove (53,6 %), zatim specijalizirane ustanove ili ustanove socijalne skrbi (14,3 %), privatnog kabineta (17,9 %) te najrjeđe stručnjaku u sklopu vrtića (14,3 %), iako je 67,9 % roditelja izvijestilo da je dijete bilo uključeno u predškolsku ustanovu u trenutku prvog uočavanja sumnje na odstupanje u razvoju djeteta.



Graf 1. *Odgovori roditelja na pitanje gdje su potražili dodatne informacije kako bi provjerili svoje sumnje na odstupanja u razvoju*

Roditelji i stručnjaci su upitani o okolnostima i uvjetima u kojima se odvio prvi razgovor o zabrinutosti zbog mogućeg odstupanja kod djeteta, kao i o okolnostima naknadnog razgovora u kojem je roditeljima od strane stručnjaka potvrđeno razvojno odstupanje kod djeteta. Uvjeti razgovora su propitani na način da su roditelji i stručnjaci označavali koji su im uvjeti osigurani, tj. u slučaju stručnjaka, koje su uvjete osigurali za razgovor u kojem je potvrđeno razvojno odstupanje djeteta. Od 43 stručnjaka u uzorku ispitanika, samo su dva stručnjaka navela da su bili u situaciji kada su prvi roditeljima potvrdili razvojno odstupanje kod djeteta. Ispitivani uvjeti odnosili su se na mjesto odvijanja razgovora (u uredu ili kancelariji, na hodniku, telefonski), vremensko trajanje razgovora (do 15 minuta, 15-30 minuta ili više od 30 minuta), subjektivnu procjenu o tome je li to bilo dovoljno vremena, zatim je li bio prisutan jedan ili oba roditelja/skrbnika, je li bilo prisutno dijete, je li razgovor vodio jedan stručnjak ili više njih (timski razgovor), je li bila osigurana privatnost ili je bio nedostatak privatnosti (npr. tu su se slučajno zatekle druge osobe, drugi roditelji, djelatnici...), je

li se razgovor nesmetano odvio ili je bio ometan (npr. ulaskom drugih osoba, zvonjavom telefona...), jesu li bile dostupne stolice za sjedenje ili se razgovor odvijao stojeći, te jesu li bile dostupne maramice. Deskriptivni rezultati koji prikazuju uvjete razgovora su prikazani u *Tablici 5.*, a ono što je uočljivo jest da je prvi razgovor o zabrinutosti za razvoj djeteta i sumnji na moguće razvojno odstupanje odrađen u najmanje optimalnim uvjetima. Takav se razgovor češće odvio telefonski ili na hodniku, stojeći, uz manjak privatnosti i ometanja za vrijeme razgovora, uz kraće vremensko trajanje i prisustvo samo jednog roditelja/skrbnika. Kada su izvještavali o razgovoru u kojem im je potvrđeno razvojno odstupanje djeteta, uočljivo je da su uvjeti bili bolji te da je pristup stručnjaka bio ozbiljniji. Vremensko trajanje razgovora je bilo duže, odvijali su se u uredu ili kancelariji, uz bolje osiguranu privatnost, manje ometanja, stolice za sjedenje, češće uz prisutnost oba roditelja/skrbnika i povremeno uz razgovor s timom stručnjaka. Ono što i dalje zabrinjava su slučajevi u kojima roditeljima u tako važnom i teškom razgovoru nisu bile osigurana privatnost ili je pak razgovor bio ometan, iako stručnjaci izvještavaju o optimalnim uvjetima za vrijeme ovakvih razgovora.

Tablica 5. *Rezultati pitanja o uvjetima u kojima su se odvijali razgovori o zabrinutosti zbog mogućeg odstupanja kod djeteta i razgovori u kojima je potvrđeno razvojno odstupanje*

Pitanje	Roditelji – prvi razgovor o zabrinutosti zbog mogućeg odstupanja	Roditelji – razgovor u kojem je potvrđeno razvojno odstupanje	Stručnjaci – razgovor u kojem je potvrđeno razvojno odstupanje
<i>Gdje se razgovor odvio?</i>	82,1 % u uredu ili kancelariji 10,7 % telefonski 3,6 % na hodniku 3,6 % ne mogu se sjetiti	100 % u uredu ili kancelariji	100 % u uredu ili kancelariji
<i>Koliko je trajao taj razgovor?</i>	46,4 % do 15 minuta 28,6 % 15-30 minuta 25 % više od 30 minuta	21,4 % do 15 minuta 42,9 % 15-30 minuta 35,7 % više od 30 minuta	100 % više od 30 minuta
<i>Je li bilo osigurano dovoljno vremena?</i>	46,4 % bilo je osigurano dovoljno vremena 17,9 % nije bilo osigurano dovoljno vremena	64,3 % bilo je osigurano dovoljno vremena 10,7 % nije bilo osigurano dovoljno vremena	100 % bilo je osigurano dovoljno vremena

Prisutnost roditelja na razgovoru	64,3 % prisutan jedan roditelj/skrbnik 28,6 % prisutna oba roditelja/skrbnika	57,1 % prisutan jedan roditelj/skrbnik 39,3 % prisutna oba roditelja/skrbnika	50 % prisutan jedan roditelj/skrbnik 50 % prisutna oba roditelja/skrbnika
Prisutnost djeteta	71,4 % dijete je bilo prisutno na razgovoru	71,4 % dijete je bilo prisutno na razgovoru	100 % dijete je bilo prisutno na razgovoru
Broj stručnjaka na razgovoru	64,3 % razgovor s jednim stručnjakom	60,7 % razgovor s jednim stručnjakom 7,1 % razgovor s više stručnjaka	50 % razgovor je vodio jedan stručnjak 50 % razgovor je vođen timski (više stručnjaka)
Privatnost za vrijeme razgovora	50 % osigurana privatnost 3,6 % nedostatak privatnosti (npr. tu su se slučajno zatekle druge osobe, drugi roditelji, djelatnici...)	67,9 % osigurana privatnost 3,6 % nedostatak privatnosti (npr. tu su se slučajno zatekle druge osobe, drugi roditelji, djelatnici...)	100 % osigurana privatnost
Ometenost razgovora	53,6 % razgovor se nesmetano odvio 7,1 % razgovor je bio ometan (npr. ulaskom drugih osoba, zvonjavom telefona...)	71,4 % razgovor se nesmetano odvio 3,6 % razgovor je bio ometan (npr. ulaskom drugih osoba, zvonjavom telefona...)	100 % razgovor se nesmetano odvio
Dostupnost stolica za sjedenje	57,1 % bile su dostupne stolice za sjedenje 17,8 % razgovor je odrađen stojeći	71,4 % bile su dostupne stolice za sjedenje	100 % bile su dostupne stolice za sjedenje
Dostupnost papirnatih maramica	14,3 % bile su dostupne maramice	17,9 % bile su dostupne maramice	50 % bile su dostupne maramice

S ciljem provjere drugog istraživačkog pitanja o tome kakvu vrstu podrške trebaju roditelji i stručnjaci u procesu ranog uočavanja i rane intervencije kod djece s teškoćama u razvoju, roditelji i stručnjaci su zatim upitani o subjektivnoj procjeni razumljivosti pruženih informacija i zadovoljstvu po završetku razgovora. Iz deskriptivnih rezultata prikazanih u *Tablici 6.* je vidljivo da roditelji češće izvještavaju o tome da im pružene informacije nisu bile jasne te da razgovorom nisu bili u potpunosti zadovoljni, pogotovo na prvom razgovoru o zabrinutosti zbog mogućeg odstupanja, za razliku od stručnjaka koji navode da su roditeljima informacije bile u potpunosti ili djelomično jasne te da su bili zadovoljni načinom prijenosa informacija. Kada ih se pitalo što smatraju da je trebalo biti drugačije tijekom razgovora, stručnjaci su naveli jedino primjer *dodatno vrijeme*, za razliku od roditelja koji navode niz primjedbi, prikazanih u *Tablici 7.* Većina se primjedbi odnosila na manjak vremena, neke od primjedbi bile su usmjerene na manjak privatnosti, neke na važnost prisustva oba roditelja i neprisutnost djeteta, dio se primjedbi odnosio na potrebu za više informacija, a poprilično je zabrinjavajući dio primjedbi na neadekvatan pristup stručnjaka!

Tablica 6. Rezultati pitanja o razumljivosti i zadovoljstvu provedenog razgovor

Pitanje	Roditelji – prvi razgovor o zabrinutosti zbog mogućeg odstupanja	Roditelji – razgovor u kojem je potvrđeno razvojno odstupanje	Stručnjaci – razgovor u kojem je potvrđeno razvojno odstupanje
<i>Jesu li vam informacije koje ste dobili tijekom razgovora bile jasne?</i>	53,6 % da 32,1 % djelomično 14,3 % ne	64,3 % da 28,6 % djelomično 7 % ne	<i>Smatrate li da je roditelj razumio informaciju koju ste mu prenijeli?</i> 50 % da 50 % djelomično
<i>Jeste li bili zadovoljni načinom prijenosa informacija?</i>	50 % da 32,1 % djelomično 17,9 % ne	60,7 % da 32,1 % djelomično 7 % ne	100 % da

Tablica 7. Odgovori roditelja na pitanje Što smatrate da je trebalo biti drugačije tijekom razgovora?

Manjak privatnosti	Osigurati privatnost
Manjak vremena	• Osigurati više vremena... • Potrebno je malo više vremena • Više vremena i pojašnjenja postupka.
Prisustvo oba roditelja bez djeteta	• ...organizirati razgovor s oba roditelja bez prisustva djeteta • Da nije dijete trebalo biti sa nama
Potreba za više informacija	• Daljnja procjena! • Više informacija • Bilo bi dobro dobiti letak na kojem bi pisali koraci koje moramo poduzeti: pregledi, institucije koje mogu pomoći, opis uloga ljudi koji će činiti tim stručnjaka koji će dijete voditi kroz rehabilitaciju. • Nisam dobila nikakve informacije što se po pitanju gluhoće može poduzeti. • Bolje objašnjenje • Koraci koji su potrebni za daljnje postupanje.
Potreba za drugačijim pristupom stručnjaka	• Prvi razgovor je bio katastrofa, doktorica me nije uopće dobro poslušala niti doživjela. Tražila sam kod druge doktorice mišljenje i ona je to ozbiljno shvatila, te moje dijete poslala u daljinu obradu. I hvala joj na tome! • Pristup roditelju • Apsolutno. Razgovor bez podrške i objašnjenja. • Ljepši pristup i ljepši odabir rijeci... • Drugačiji pristup fizijatra • Više empatije i zalaganja, sigurnosti • Više povjerenja i stručni pristup • Malo više empatije • ...ponuditi potporu • kad nam je dr. objašnjavao kako se rade operacije ja sam zamišljala da će uzeti sjekiru i zasjeci moje dijete...tako je grubo to objasnio i glupo...mislim da je trebao objasniti kako ide u svijetu pa onda objasniti kako to rade kod nas, nego je on kazao da se izbrije glava, pa pokazao gdje će biti rez i ostalo mi je u sjeni, nemam pojma sta je dalje pričao, a u rukama mi dijete od 3 mjeseca...strašno sam se osjećala

POSTUPCI RANE INTERVENCIJE

Rana intervencija predstavlja proces informiranja, savjetovanja, edukacije i podrške djece rane dobi kod koje je utvrđeno stanje mogućeg odstupanja u razvoju, s visokim rizikom za daljnji razvoj, a bit rane intervencije je što ranije uključivanje djeteta u sam proces (Košiček i sur., 2009). Upravo zbog važnosti što ranijeg započinjanja s procesima rane intervencije, cilj je ovog rada bio ispitati koliki je vremenski odmak između pojave prve zabrinutosti i sumnje na moguće razvojno odstupanje, utvrđivanja tog razvojnog odstupanja i početka pohađanja potrebnih tretmana, te jesu li u tom vremenu poduzeti neki postupci rane intervencije, primarno podrška roditeljima i jasne upute za poticanje djetetovog razvoja kod kuće.

Kada su stručnjaci upitani o tome koliko im je vremena trebalo od uočavanja odstupanja u razvoju djeteta do prenošenja te informacije roditeljima, svi stručnjaci izvještavaju da su to napravili u vremenskom periodu do 3 mjeseca. Roditelji izvještavaju da je vremenski odmak između prvog uočavanja/sumnje na odstupanje u razvoju i utvrđivanja odstupanja u razvoju najčešće bio do 3 mjeseca (39,3 %), rjeđe od 3 do 6 mjeseci (28,6 %), a trećina roditelja navodi da je prošlo preko 6 mjeseci (10,7 %) ili pak više od godine dana (21,4 %) do utvrđivanja razvojnog odstupanja. Kada se na to zbroji još i vrijeme od utvrđivanja odstupanja do početka pohađanja tretmana stručnjaka ili uključivanja u postupke rane intervencije, koje je u polovini slučajeva iznosilo do 3 mjeseca, rjeđe od 3 do 6 mjeseci (21,4 %), a kod trećine roditelja preko 6 mjeseci (14,6 %) ili pak više od godine dana (14,6 %), za pojedinu djecu to čini vrlo dug vremenski odmak od prve sumnje na odstupanje i dobivanja potrebne terapijske podrške. O sličnom vremenskom odmaku između utvrđivanja odstupanja do početka pohađanja tretmana izvještavaju i stručnjaci. U većini je slučajeva prošlo do 3 mjeseca (32,6 %), rjeđe od 3 do 6 mjeseci (16,3 %), u manjem broju slučajeva od 6 do 12 mjeseci (4,7 %), no 18,6 % stručnjaka izvještava da je bilo potrebno čekati više od godinu dana. Također, 27,9 % stručnjaka izvještava da ne znaju koliki je bio taj vremenski odmak. Deskriptivni rezultati detaljnije su prikazani u *Tablici 8*.

Tablica 8. Vremenski odmak između postupaka

Pitanje roditeljima	Roditelji	Pitanje stručnjacima	Stručnjaci
<i>Koliko je vremena prošlo između prvog uočavanja/ sumnje i utvrđivanja odstupanja u razvoju?</i>	39,3 % do 3 mjeseca 28,6 % 3-6 mjeseci 10,7 % 6-12 mjeseci 21,4 % više od godinu dana	<i>Ako ste vi bili prva osoba koja je uočila odstupanje u razvoju djeteta, koliko vam je trebalo od uočavanja do prenošenja informacija roditeljima?</i>	100 % do 3 mjeseca
<i>Koliko je vremena prošlo od utvrđivanja odstupanja do početka pohađanja tretmana stručnjaka / uključivanja u postupke rane intervencije?</i>	50 % do 3 mjeseca 21,4 % 3-6 mjeseci 14,3 % 6-12 mjeseci 14,3 % više od godinu dana	<i>Koliko je vremena prošlo između utvrđivanja odstupanja u razvoju djeteta do početka pohađanja terapijskih postupaka rane intervencije?</i>	32,6 % do 3 mjeseca 16,3 % 3-6 mjeseci 4,7 % 6-12 mjeseci 18,6 % više od godinu dana 27,9 % ne znam

S obzirom da je temelj rane intervencije da se intervencijski postupci primjene odmah po uočavanju moguće sumnje na razvojno odstupanje, baš s ciljem prevencije daljnjih odstupanja u razvoju, ispitana su iskustva roditelja i stručnjaka te podrška koja im je pružena tj. koju su pružili u gore navedenim vremenskim periodima.

Kada su upitani o jasnoći informacija i podršci koja im je pružena (*Tablica 6. i Tablica 9.*), gotovo polovina roditelja (46,4 %) navodi da im pri prvog razgovoru o mogućem odstupanju u razvoju djeteta pružene informacije nisu bile jasne ili samo djelomično jasne, nije im ponuđen dodatni razgovor ili drugi oblik podrške (53,6 %), a četvrtina roditelja (25 %) navodi da nisu bili upućeni na daljnje korake, procjenu, terapiju ili savjetovanje kod nekog stručnjaka. Situacija se blago poboljšava kada su o istoj podršci upitani pri razgovoru u kojem im je potvrđeno razvojno odstupanje kod djeteta, međutim i dalje trećina roditelja (33,8 %) navodi da im pružene informacije nisu bile jasne ili samo djelomično jasne, nije im ponuđen dodatni razgovor ili drugi oblik podrške u gotovo polovini (46,4 %) slučajeva, a sada manji broj roditelja navodi da nisu bili upućeni na daljnje korake, procjenu, terapiju ili savjetovanje kod nekog stručnjaka (10,7 %). S druge strane, na sva navedena

pitanja stručnjaci izvještavaju znatno pozitivnije, da su pružili roditelju potrebnu podršku, u obliku dodatnog razgovora ili drugog oblika podrške te da su roditelje uputili na daljnje korake, procjenu, terapiju, savjetovanje kod nekog stručnjaka, u 100 % slučajeva.

Tablica 9. Rezultati pitanja o dobivenoj tj. pruženoj podršci

Roditelji – prvi razgovor o zabrinutosti zbog mogućeg odstupanja	Roditelji – razgovor u kojem je potvrđeno razvojno odstupanje	Stručnjaci – razgovor u kojem je potvrđeno razvojno odstupanje
<i>Je li vam ponuđen dodatni razgovor ili drugi oblik podrške?</i>	<i>Je li vam ponuđen dodatni razgovor ili drugi oblik podrške?</i>	<i>Je li roditelju ponudili dodatni razgovor ili drugi oblik podrške?</i>
46,4 % da 53,6 % ne	53,6 % da 46,4 % ne	100 % da
<i>Jeste li upućeni na daljnje korake, procjenu, terapiju, savjetovanje od strane stručnjaka?</i>	<i>Jeste li upućeni na daljnje korake, procjenu, terapiju, savjetovanje od strane stručnjaka?</i>	<i>Jeste li roditelja uputili na daljnje korake, procjenu, terapiju, savjetovanje kod nekog stručnjaka?</i>
75 % da 25 % ne	89,3 % da 10,7 % ne	100 % da
<i>Jeste li primijenili neke intervencije prije utvrđivanja odstupanja u razvoju?</i>	<i>Jeste li u vremenu od utvrđivanja razvojnog odstupanja i početka pohađanja terapije imali podršku stručnjaka ili mogućnost savjetovanja, uz jasne upute za rad s djetetom kod kuće?</i>	<i>Jeste li u vremenu od utvrđivanja razvojnog odstupanja i početka pohađanja terapije roditelju omogućili podršku?</i>
67,9 % da 32,1 % ne	35,7 % da 64,3 % ne	76,7 % da 23,3 % ne

Nadalje, kada su roditelji upitani o tome jesu li primijenili neke intervencije prije utvrđivanja odstupanja u razvoju, trećina roditelja (32,1 %) to nije radila, a u vremenu od utvrđivanja razvojnog odstupanja i početka pohađanja terapije navode da nisu imali podršku stručnjaka ili mogućnost savjetovanja, uz jasne upute za rad s djetetom kod kuće u dvotrećinskoj većini (64,3 %). S druge

strane, stručnjaci navode da su u vremenu od utvrđivanja razvojnog odstupanja i početka pohađanja terapije u 76,7 % slučajeva roditelju omogućili podršku. Postavlja se pitanje o tome zašto je između odgovora o podršci roditelja i stručnjaka tolika razlika, te što roditelji smatraju podrškom, a kakvu podršku pružaju stručnjaci?

Kada su upitani o vrsti dodatne podrške koju su roditelji primili tj. stručnjaci pružili roditelju nakon utvrđivanja razvojnog odstupanja/teškoće, većina roditelja i stručnjaka navodi da im je u oko 70% slučajeva pružen individualni razgovor sa stručnjakom, u polovni slučajeva jasne upute za rad s djetetom kod kuće, te u manjem broju slučajeva radionice za roditelje. Manja su slaganja u izvještavanju roditelja i stručnjaka o timskom razgovoru s roditeljem, gdje roditelji navode da im je to pruženo u 7,1 % slučajeva, a stručnjaci navode 68,3 % takvih slučajeva. Zabrinjavajuće je da su pod *Ostalo* roditelji naveli slučajeve kada im nikakav oblik podrške nije pružen (*Nije bilo podrške za roditelje; Počeo je rad samo s djetetom bez objašnjenja; Nisam je dobila*). Deskriptivni rezultati o navedenim oblicima podrške prikazani su u *Tablici 10*. Roditelji također navode da su u sklopu tog razgovora dobili pisani nalaz i mišljenje u 85,7 % slučajeva, preporuku za uključivanje u tretman (57,1 %), informacije o ustanovama gdje se dijete može uključiti u tretman (46,4 %), informacije o svojoj ulozi u poticanju razvoja djeteta, preporuke za poticaje u kući (35,7 %), informacije o postupcima dodatne dijagnostike (21,4 %) te informacije o mogućnostima ostvarivanja radnih i socijalnih prava (21,4 %).

Tablica 10. Vrsta dodatne podrške koju su roditelji primili tj. stručnjaci pružili nakon utvrđivanja razvojnog odstupanja kod djeteta

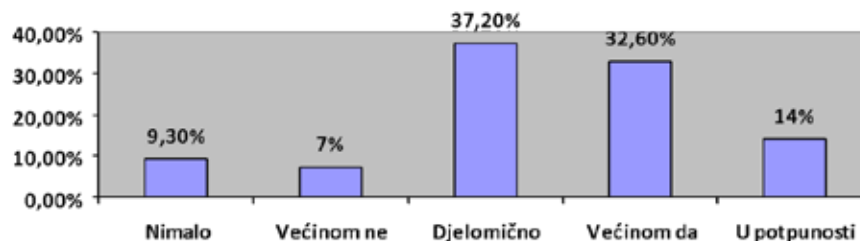
Pitanje roditeljima/stručnjacima	Mogući odgovori	Roditelji	Stručnjaci
<i>Označite vrste podrške koju ste primili nakon utvrđivanja razvojnog odstupanja? / Označite vrste dodatne podrške koju ste pružili roditelju nakon utvrđivanja razvojnog odstupanja/teškoće?</i>	individualni razgovor sa stručnjakom	67,9 %	73,2 %
	timski razgovor s roditeljem	7,1 %	68,3 %
	jasne upute za rad s djetetom kod kuće	50 %	56,1 %
	radionice za roditelje	7,1 %	4,9 %
	Ostalo (nadopuniti)	7,1%	/

O nedovoljno pruženoj podršci govori i činjenica da je 75 % roditelja potražilo pomoć i/ili savjetovanje negdje drugdje nakon razgovora sa stručnjakom, a informacije su tražili najčešće na *Internetu*, zatim u knjigama i stručnoj literaturi, kod stručnjaka drugih profila ili pedijataru te iz privatnih izvora (obitelji, prijatelja, roditelja druge djece sa sličnim teškoćama). Rezultati su detaljnije prikazani u *Tablici 11*.

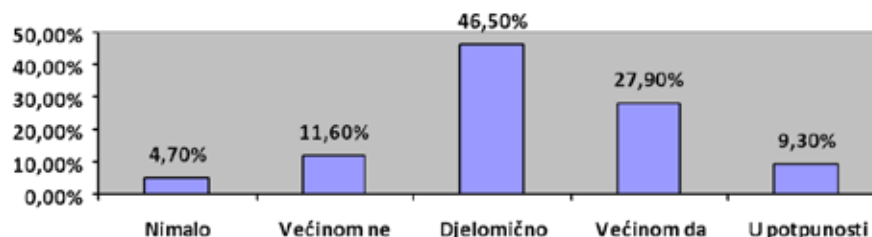
Tablica 11. *Rezultati pitanja o dodatnoj podršci koju su roditelji potražili*

Pitanje	Roditelji
<i>Jeste li se još kome obratili za pomoć i/ili savjetovanje i kome?</i>	75 % da 25 % ne
<i>Gdje ste pronašli dodatne informacije o poticanju razvoja?</i>	75 % Internet 50 % knjige i stručna literatura 35,7 % stručnjak drugog profila 32,1 % prijatelji 21,4 % obitelj 21,4 % pedijatar 3,6 % Ostalo (<i>Kod roditelja sličnih situacija</i>)

S druge strane, stručnjaci su upitani o samoprocjeni kompetencija koje su potrebne u situaciji pružanja podrške roditeljima, a rezultati su prikazani u *Obliku 2.* i *Obliku 3.* Uočljivo je da se manji dio stručnjaka ne osjeća kompetentnima ili dovoljno kompetentnima za prenošenje neželjene vijesti (pod čime se smatra prenošenje informacija da su kod djeteta prisutna razvojna odstupanja), kao ni za provođenje postupaka rane intervencije (poticanje razvoja djeteta koje ima odstupanja u razvoju). Najveći je broj stručnjaka na oba pitanja odgovorio da se osjećaju djelomično kompetentnima, zatim da se osjećaju većinom kompetentnima te u manjem broju u potpunosti kompetentnima.



Graf 2. *Odgovori stručnjaka na pitanje Koliko se kompetentno osjećate za prenošenje neželjene vijesti?*



Graf 3. *Odgovori stručnjaka na pitanje Koliko se kompetentno osjećate za provođenje postupaka rane intervencije (poticanje razvoja djeteta koje ima odstupanja u razvoju)?*

ZAKLJUČAK

U sklopu projekta Erasmus+ KA220 PLATONIC provedeno je istraživanje o iskustvima roditelja djece s teškoćama u razvoju (najčešće visokoobrazovane majke) i stručnjaka (najčešće odgojitelji) uključenih u rani razvoj djeteta prilikom ranog uočavanja i rane intervencije kod djeteta sa sumnjom ili potvrđenim teškoćama u razvoju. Roditelji su ispunjavali podatke za svoje dijete, dok su stručnjaci ispunjavali samo za jedno dijete s razvojnim odstupanjem s kojim trenutno rade. Najčešća razvojna odstupanja uočena su na području jezično-govornog razvoja, komunikacijskog i socio-emocionalnog razvoja. U ovom istraživačkom radu nastojalo se odgovoriti na pitanja o indikatorima kvalitete i iskustvima prilikom ranog uočavanja mogućeg razvojnog kod djeteta, prvog razgovora o potvrdi sumnje na odstupanje i postupaka rane intervencije iz pozicije roditelja i stručnjaka te

kakvu vrstu podrške trebaju roditelji i stručnjaci u procesu ranog uočavanja i rane intervencije kod djece s odstupanjima u razvoju.

Rezultati su pokazali da i roditelji i stručnjaci navode da je u upravo roditelj/skrbnik osoba koja u najvećoj mjeri prva uočava djetetovo odstupanje u razvoju i izražava zabrinutost za razvoj, te njihovi odgovori nisu pokazali statistički značajnu razliku. Ona se pokazala na pitanju o dobi u kojoj je moguće odstupanje uočeno ($p < 0,01$) gdje su roditelji ti koji češće uočavaju moguća odstupanja u djetetovom razvoju do 1 godine života (42,9 %), za razliku od samo 7 % stručnjaka, što govori u prilog važnosti informiranja roditelja kako bi se odstupanja uočila u što ranijoj dobi djeteta.

Po uočavanju mogućeg odstupanja u razvoju, roditelji se za provjeru sumnje na razvojno odstupanje najčešće obraćaju pedijatri (42,9 %) ili odgojiteljima (10,7 %). Informacije također pretražuju putem Interneta (42,9 %) i stručne literature (28,6 %), a dio roditelja pita prijatelje (17,9 %) ili obitelj (10,7 %). Zabrinjavajuće je da gotovo polovina (46,4 %) roditelja navodi da ih je netko iz bliže okoline ili netko od stručnjaka odvrćao od traženja podrške/procjene nakon njihove prvotne zabrinutosti za djetetov razvoj! Najčešći razlozi koje su članovi uže obitelji roditeljima uputili s ciljem da ih se odvрати od traženja podrške ili procjene djeteta su da je razvojno kašnjenje 'normalno' i da će sve biti u redu, a alarmantnima se smatraju iskustva roditelja koje su pedijatri odvrćali od traženja stručne pomoći, pogotovo jer gotovo polovina roditelja (46,4 %) traži stručnu pomoć upravo kod pedijataru. Najčešće se obraćaju stručnjacima u sklopu bolnice ili druge zdravstvene ustanove (53,6 %), zatim specijalizirane ustanove ili ustanove socijalne skrbi (14,3 %), privatni kabinet (17,9 %) te najrjeđe stručnjaku u sklopu vrtića (14,3 %), iako je 67,9 % roditelja izvijestilo da je dijete bilo uključeno u predškolsku ustanovu u trenutku prvog uočavanja sumnje na odstupanje u razvoju djeteta. Postavlja se pitanje zašto roditelji tragaju za odgovorima u drugim sustavima, umjesto da se prvo raspitaju unutar sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja?

Vezano uz okolnosti i uvjete u kojima se odvijao prvi razgovor između roditelja i stručnjaka o zabrinutosti zbog mogućeg odstupanja, od 43 stručnjaka samo su dva stručnjaka navela da su bili u situaciji kada su prvi roditeljima potvrdili razvojno odstupanje kod djeteta, što podiže dodatna pitanja o tome zašto većina stručnjaka nije imala iskustvo prenošenja neželjene vijesti roditelju, iako u samoprocjeni kompetencija većina stručnjaka navodi da se osjećaju djelomično, većinom ili u manjem broju u potpunosti kompetentnima za to (83,7 %). Nadalje, prvi je razgovor o zabrinutosti za razvoj djeteta i sumnji na moguće razvojno odstupanje odrađen u najmanje optimalnim uvjetima, najčešće telefonski ili na hodniku, stojeći, uz manjak privatnosti i ometanja za vrijeme razgovora, uz kraće vremensko trajanje i prisustvo samo jednog roditelja/skrbnika. U naknadnom razgovoru

u kojem se potvrđuje razvojno odstupanje djeteta, uočljivo je da su uvjeti bili bolji te da je pristup stručnjaka bio ozbiljniji. Vremensko trajanje razgovora je bilo duže, odvijao se u uredu ili kancelariji, uz bolje osiguranu privatnost, manje ometanja, pripremljene stolice za sjedenje, češće uz prisutnost oba roditelja/skrbnika i povremeno uz razgovor s timom stručnjaka. Ono što i dalje zabrinjava su slučajevi u kojima roditeljima u tako važnom i teškom razgovoru nisu bile osigurana privatnost ili je pak razgovor bio ometan, iako stručnjaci izvještavaju o optimalnim uvjetima za vrijeme ovakvih razgovora.

Kada su upitani o subjektivnoj procjeni razumljivosti pruženih informacija i zadovoljstvu po završetku razgovora, roditelji češće izvještavaju o tome da im pružene informacije nisu bile jasne te da razgovorom nisu bili u potpunosti zadovoljni, pogotovo na prvom razgovoru o zabrinutosti zbog mogućeg odstupanja, za razliku od stručnjaka koji navode da su roditeljima informacije bile u potpunosti ili djelomično jasne te da su bili zadovoljni načinom prijenosa informacija. Kada su upitani što smatraju da je tijekom razgovora trebalo biti drugačije, ponovno vidimo različite perspektive stručnjaka i roditelja. Dok stručnjaci navode jedino dodatno vrijeme, roditelji navode brojne primjedbe na manjak vremena, manjak privatnosti, važnost prisustva oba roditelja i neprisutnost djeteta, potrebu za više informacija, a poprilično je zabrinjavajući dio primjedbi na neadekvatan pristup stručnjaka!

S obzirom da je bit rane intervencije što ranije uključivanje djeteta u postupke poticanja razvojnih područja, ispitan je vremenski odmak između pojave prve zabrinutosti i sumnje na moguće razvojno odstupanje, utvrđivanja tog razvojnog odstupanja i početka pohađanja potrebnih tretmana, te jesu li u tom vremenu poduzeti neki postupci rane intervencije, primarno podrška roditeljima i jasne upute za poticanje djetetovog razvoja kod kuće. Roditelji izvještavaju da je vremenski odmak između prvog uočavanja/sumnje na odstupanje u razvoju i utvrđivanja odstupanja u razvoju najčešće bio do 3 mjeseca, trećina roditelja navodi od 3 do 6 mjeseci, a trećina roditelja navodi da je prošlo preko 6 mjeseci. U ovom je vremenskom periodu ključno započeti s postupcima rane intervencije, iako kod djeteta još nije potvrđeno razvojno odstupanje, međutim polovina roditelja navodi da im od strane stručnjaka nije bio ponuđen dodatan razgovor ili drugi oblik podrške, a četvrtina roditelja nije bila upućena na daljnje korake, procjenu, terapiju ili savjetovanje kod nekog stručnjaka. Kada se na to zbroji još i vrijeme od utvrđivanja odstupanja do početka pohađanja tretmana stručnjaka ili uključivanja u postupke rane intervencije, koje je u polovini slučajeva i roditelja i stručnjaka iznosilo do 3 mjeseca, rjeđe od 3 do 6 mjeseci, a kod trećine roditelja preko 6 mjeseci, za pojedinu djecu to čini vrlo dug vremenski odmak od prve sumnje na odstupanje i dobivanja potrebne terapijske

podrške. No, iskustva roditelja pokazuju da i u periodu nakon utvrđivanja razvojnog odstupanja dijelu roditelja nije pružena podrška stručnjaka. Naime, polovina roditelja navodi da im nije ponuđen dodatan razgovor ili drugi oblik podrške, a manji dio roditelja navodi da nisu bili upućeni na daljnje korake, procjenu, terapiju ili savjetovanje kod nekog stručnjaka, dok stručnjaci, s druge strane, na sva navedena pitanja izvještavaju da su roditeljima pružili sve oblike dodatne podrške. Nadalje, kada su roditelji upitani o tome jesu li primijenili neke intervencije prije utvrđivanja odstupanja u razvoju, trećina roditelja to nije radila, a u vremenu od utvrđivanja razvojnog odstupanja i početka pohađanja terapije dvije trećine roditelja navodi da nisu imali podršku stručnjaka ili mogućnost savjetovanja, uz jasne upute za rad s djetetom kod kuće. S druge strane, stručnjaci ponovno navode da su u vremenu od utvrđivanja razvojnog odstupanja i početka pohađanja terapije u većini slučajeva roditelju omogućili podršku. Zbog nedostatne podrške, tri četvrtine roditelja navodi da su potražili pomoć i/ili savjetovanje negdje drugdje nakon razgovora sa stručnjakom, a informacije su tražili najčešće na Internetu, zatim u knjigama i stručnoj literaturi, kod stručnjaka drugih profila ili pedijataru te iz privatnih izvora (obitelji, prijatelja, roditelja druge djece sa sličnim teškoćama). Postavljaju se pitanja o tome zašto je između odgovora o podršci iz perspektive roditelja i stručnjaka tolika razlika? Što roditelji smatraju podrškom, a kakvu podršku pružaju stručnjaci? Također, jesu li stručnjaci dovoljno osviješteni o količini podrške koja je roditeljima potrebna ili im možda uvjeti rada (prekapacitiranost) onemogućavaju da je pruže u većem obimu?

S druge strane, stručnjaci su upitani o samoprocjeni vlastitih kompetencija za prenošenje neželjene vijesti i provođenje postupaka rane intervencije (poticanje razvoja djeteta koje ima odstupanja u razvoju), a najveći je broj stručnjaka na oba pitanja odgovorio da se osjećaju djelomično ili većinom kompetentnima. Dodatno, rezultati su pokazali da manji broj stručnjaka smatra da nisu dovoljno informirani o tome kada je prvi puta uočeno moguće odstupanje, niti znaju koliki je bio vremenski odmak vrijeme od utvrđivanja odstupanja do početka pohađanja tretmana stručnjaka ili uključivanja u postupke rane intervencije, što može sugerirati o važnosti detaljnijeg prijenosa i razmjene informacija između roditelja i stručnjaka o cjelokupnom putu utvrđivanja odstupanja u razvoju.

Zaključno, iako se stanje s ranom intervencijom u RH poboljšava, provedeno je istraživanje potvrdilo neke zaključke prijašnjih istraživanja (Milić Babić i sur., 2013.; Popčević i sur., 2015.) o tome da se roditelji djece s odstupanjima u razvoju i dalje susreću sa situacijama poput odvrćanja okoline od traženja pomoći, izostanka potrebite podrške, izostanka sustava informiranja o dostupnim uslugama u sustavu rane intervencije, neprofesionalnosti stručnjaka u odnosu s roditeljima, kao

i nedovoljne obaviještenosti medicinskih struka o razvojnim fenomenima. Ograničenje ovog istraživanja leži prvenstveno u malom uzorku ispitanika, kao i manje reprezentativnom uzorku roditelja (majke koje su većinom visokoobrazovane).

LITERATURA

- Blaži, A., Kolarić, B. (2015). Iskustva i zadovoljstvo roditelja djece s orofacijalnim rascjepom pruženom skrbi u Republici Hrvatskoj. *Logopedija*, 5 (2), 18-24. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/150402>
- Ivšac Pavliša, J. (2010). Atipični komunikacijski razvoj i socioadaptivno funkcioniranje u ranoj dobi. *Društvena istraživanja*, 19 (1-2 (105-106)), 279-303. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/52207>
- Košiček, T., Kobetić, D., Stančić, Z., Joković Oreb, I. (2009). Istraživanje nekih aspekata rane intervencije u djetinjstvu. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45 (1), 1-14. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/44904>
- Lebedina-Manzoni, M., Novak, T., Jeđud, I. (2006). Doživljaj sebe u obitelji. *Kriminologija i socijalna integracija*, 14 (2), 25-36. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/99061>
- Ljubešić, M. (2014). Podrška roditeljima djece s teškoćama u razvoju. U: Pećnik, N., Starc, B. (ur.), Ljubešić, M., Jelić, M., Pribela Hodap, S. i Grubić, M., *RASTIMO ZAJEDNO PLUS - program radionica s roditeljima djece s teškoćama u razvoju (priručnik za voditelje)*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Ljubešić, M. (2012). Rana intervencija kod komunikacijskih i jezično-govornih odstupanja. *Paediatrica Croatica*, 56, 202-206. Preuzeto s http://hpps.kbsplit.hr/hpps-2012/pdf/dok_39.pdf
- Matijaš, T., Bulić, D., Kralj, T. (2019). Timski pristup u ranoj intervenciji u djetinjstvu. *Medicina Fluminensis*, 55 (1), 16-23. https://doi.org/10.21860/medflum2019_216318
- Matijaš, T., Ivšac Pavliša, J., Ljubešić, M. (2014). Sustav zdravlja u području rane intervencije u djetinjstvu. *Paediatrica Croatica*, 58 (4), 303-309. <https://doi.org/10.13112/PC.2014.54>
- Milanović, M. i sur. (2014). *Pomozimo im rasti*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.
- Milić Babić, M., Franc, I., Leutar, Z. (2013). Iskustva s ranom intervencijom roditelja djece s teškoćama u razvoju. *Ljetopis socijalnog rada*, 20 (3), 453-480. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118484>
- Pejić, I. (2016). *Primorsko goranska županija: Rana intervencija u djece s poremećajem iz autističnog spektra putem sustava mobilne službe u lokalnoj zajednici*. Epoha zdravlja, 9 (1), 12-12. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/173928>
- Popčević, K., Ivšac Pavliša, J., Šimleša, S. (2015). Razvojna procjena i podrška djeci s poremećajima iz autističnog spektra. *Klinička psihologija*, 8 (1), 19-31. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/169583>

Stošić, J. (2010). Rana intervencija i poremećaj iz autističnog spektra. U: Z. Bujas Petković, J. Frei Škrinjar (ur.), *Poremećaj autističnog spektra, značajke i edukacijsko rehabilitacijska podrška* (str. 250 - 260). Zagreb: Školska knjiga.

Zakon o socijalnoj skrbi (2022). *Narodne novine*, NN 18/2022.

Internet izvori: <https://www.european-agency.org/Hrvatski/publications> (posjećeno 2023. 27.10.)

Znanstveni rad

Martina Vugdelija, mag. praesc. educ.

martinavugdelija1@gmail.com

Dječji vrtić Trilj

Sv. Mihovila 54

doc. dr. sc. Toni Maglica

tmaglica@ffst.hr

Filozofski fakultet u Splitu

Poljička cesta 35

PARTNERSTVO RODITELJA I USTANOVE RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA: KVALITATIVNA PERSPEKTIVA RODITELJA

Sažetak: *Partnerstvo roditelja i ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ključna je odrednica rasta, razvoja i dobrobiti djece. Za potrebe ovog rada provedeno je istraživanje koje ima za cilj stjecanje uvida u iskustva roditelja djece rane i predškolske dobi u odnosu na partnerstvo s ustanovom koju pohađaju njihova djeca. S obzirom na navedeni cilj korištena je kvalitativna metodologija. Provedeni su intervjui s 15 majki djece rane i predškolske dobi koje imaju od 29 do 43 godine. Dobiveni podaci obrađeni su tematskom analizom. Rezultati ukazuju kako roditelji ističu važnost odnosa s ustanovom i odgojiteljem te na prvom mjestu ističu kvalitetu komunikacije kao jednu od ključnih odrednica partnerstava. Uz komunikaciju, roditelji su iskazali važnost osjećaja poštovanja, povjerenja i predanosti poslu i djeci. Iskazali su kako osjećaju da imaju ravnopravan odnos s odgojiteljima. Nešto što se, prema iskazu roditelja, treba unaprijediti u području partnerstva jest uključivanje dodatnih digitalnih alata u komunikaciji s roditeljima, kao i više informacija i komunikacije o tome kako kao roditelji mogu sudjelovati u aktivnostima ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.*

Ključne riječi: *partnerstvo, roditelji, ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*

UVOD

Obitelj i ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja predstavljaju dva temeljna i najvažnija okruženja djeteta u ranom djetinjstvu. Polazeći od Bioekološke sustavne teorije u čijem središtu se nalazi dijete, obitelj se promatra kao sustav koji je u stalnoj interakciji sa svojom okolinom: vrtićem, susjedstvom, širom zajednicom (Bronfenbrenner, 1979). Obitelj i ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja predstavljaju mikrosustave djeteta - okruženja koja neposredno i snažno utječu na dijete, a odnos roditelja i ustanove predstavlja mezosustav, za koji se, također pokazalo da ima važan utjecaj na dijete. Mezosustav obuhvaća niz odnosa među mikrosustavima, u ovom slučaju između predškolske ustanove i roditelja. Obitelj, odgojno-obrazovna ustanova i zajednica, mogu zasebno dobro funkcionirati, ali zbog nedovoljne suradnje ili loših odnosa među ovim mikrosustavima mogu nastati problemi u odgojno-obrazovnim aspektima djetetovog funkcioniranja, stoga se javlja potreba uključivanja i osnaživanja roditelja kako bi se što aktivnije uključili u obrazovanje djece (Epstein & Simon, 2001). Drugim riječima, kvalitetni mikrosustavi nisu dovoljni za optimalan razvoj već je potreban i njihov kvalitetan odnos, dakle kvalitetan mezosustav. Iz ovako postavljenog teorijskog okvira proizlazi i interes ovog istraživanja, a to je partnerstvo roditelja i ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Epstein (2011, 2019) kao jedan od pionira bavljenja ovom temom partnerstvo definira kao zajednički rad roditelja i odgojitelja s ciljem podržavanja i unaprjeđivanja učenja, razvoja i zdravlja djece. Ljubetić (2014) daje sveobuhvatnu definiciju partnerstva odgojno-obrazovnih ustanova i obitelji te navodi kako je riječ o najvišoj razini suradničkih odnosa pojedinaca iz obiteljske zajednice (najčešće roditelji i/ili staratelji) i vrtića (najčešće odgojitelji i stručni suradnici) usmjerenih na postizanje zajedničkog cilja, a to je dobrobit djeteta, te koji se odvija u određenom kontekstu (vrtić koji dijete pohađa) i imaju određeno vrijeme trajanja (najčešće za vrijeme boravka djeteta u odgojno-obrazovnoj ustanovi).

Partnerstvo obitelji i predškolske ustanove istražuje se već više desetljeća te rezultati konzistentno ukazuju na brojne dobrobiti za dijete (Paccaud, Keller, Lauder, Pastore i Kunz, 2021). Prednosti su vidljive u području obrazovne dobrobiti, socijalne dobrobiti, u vidu odgovornog ponašanja i naposljetku pozitivnih ishoda za mentalno zdravlje djece (Witte, Singleton, Smith i Hershfeltdt 2021).

Važnost teme partnerstva razvidna je i u temeljnim dokumentima koji reguliraju praksu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014, str.13) jasno navodi da „roditelje tj. skrbnike djeteta treba prihvaćati i

poštovati kao ravnopravne članove vrtića - partnere, koji ustanovu obogaćuju svojim individualnim posebnostima te svojom kulturom i time pridonose kvaliteti ustanove u cjelini.“ I u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* navodi se kako odgojno-obrazovno djelovanje različitih sudionika odgoja, osobito roditelja i odgajatelja, zahtijeva njihovo međusobno razumijevanje i suradnju čime se ostvaruju jedinstveno shvaćeni i prihvaćeni bitni ciljevi odgoja i obrazovanja prema potrebama i mogućnostima djeteta (NOK, 2010, str.28). Time se roditelji dovode u jedno od središnjih interesa i izazova u težnji ostvarenja uspješnog odgojno-obrazovnog sustava. Odgoj zdravog, samopouzdanog i kompetentnog djeteta zajednički je cilj koji povezuje i uspostavlja partnerstvo vrtića i obitelji. Kvaliteta odnosa uvelike ovisi o umijećima komunikacije, ali i o samoj inicijativi odgojitelja te drugih stručnih suradnika (Camović, 2015). Dobra suradnja stvara okruženje koje promiče emocionalnu dobrobit djeteta, ali i njegovu obrazovnu dobrobit te je pozitivan učinak ovog partnerstva dokazan brojnim istraživanjima (Paccaud i sur., 2021).

Međutim, poseban fokus istraživanja za potrebe ovog rada leži u pitanju od čega se sastoji kvalitetno partnerstvo, koju su to ključni elementi ili obilježja partnerstva koje roditelji smatraju ključnima? Literatura u ovom području navodi prvenstveno komunikaciju ustanove i obitelji kao ključni element kvalitetnog partnerstva, a zatim povjerenje, razumijevanje te prihvaćanje međusobnog mišljenja (Deslandes, 1999; Christenson, 2004; Larivée i sur., 2006; Štange, 2012; Hertel, 2016, prema Paccaud i sur., 2021).

Turnball i suradnici (2011) navode sljedeća ključna obilježja partnerstva:

- Komunikacija: koja mora biti jasna, iskrena, bez osuđivanja, uz puno aktivnog slušanja, bez patroniziranja
- Poštovanje: poštivanje roditelja, međusobnih različitosti, kulturnih i vrijednosnih razlika, prepoznavanje i potvrda snaga i kapaciteta obitelji, njihovog truda, kao i međusobno se odnositi s dostojanstvom
- Povjerenje: biti pouzdan, raditi na međusobnom povjerenju, biti povjerljiv
- Ravnopravnost: podijeliti moć, odgovornost, brinuti o ravnopravnom odnosu.

Uz ova obilježja važno je i povezivanje sadržaja odgoja i obrazovanja u ustanovi i kući, zajedničko sudjelovanje u izgradnji zajednice i suradnja s lokalnom zajednicom, prepoznavanje uloge obitelji, sudjelovanje roditelja te zajedničko donošenje odluka (Australian Department of Education, 2018).

METODOLOGIJA

CILJ ISTRAŽIVANJA

Partnerstvo između roditelja i odgojno-obrazovne ustanove, posebno ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja predstavlja važan aspekt odgojno-obrazovnog procesa djece i temelji se na suradnji, otvorenoj komunikaciji i razmjeni informacija između roditelja i stručnjaka u vrtiću, sa zajedničkim ciljem - pružiti optimalno okruženje za djetetov razvoj.

Cilj istraživanja koje se provelo za potrebe ovog rada jest razumijevanje i stjecanje uvida u iskustva roditelja djece rane i predškolske dobi u odnosu na partnerstvo s ustanovom koju pohađaju njihova djeca. Fokus na kvalitativnu perspektivu omogućuje nam dublje razumijevanje iskustava, stavova i percepcija roditelja u vezi s partnerstvom. Kroz analizu kvalitativnih podataka, istražili smo kako roditelji doživljavaju suradnju s odgojno-obrazovnom ustanovom, kako ocjenjuju komunikaciju, uključenost i podršku koju dobivaju.

ISTRAŽIVAČKA METODA

Respektirajući cilj istraživanja, a to je dublje razumijevanje i stjecanje uvida u perspektivu roditelja kada je u pitanju partnerstvo, korištena je kvalitativna metodologija. Kvalitativna istraživanja omogućuju dublje i sveobuhvatnije razumijevanje složenih fenomena kao što je partnerstva. Kvalitativno istraživanje predstavlja znanstveni pristup koji koristi različite metode poput intervjua, analize teksta, opažanja i dr. s ciljem prikupljanja podataka čija analiza pomaže kako bi se dublje razumjela iskustva, procesi ili obrasci u istraživanom području (Creswell, 2002, prema Buljan, 2021).

Naime, intervjui kao kvalitativna metoda omogućuju istraživačima da uđu u dubinu ispitanikovih iskustava, stavova i perspektiva te da zabilježe suptilne nijanse koje bi mogle biti izgubljene u kvantitativnom istraživanju. Kako Glonti i Hren (2008) ističu, metoda intervjua sudionicima omogućava da se slobodnije i opširnije izraze te istraživaču daju bogatije podatke iz svojih iskustava što doprinosi konačnoj kvaliteti rezultata.

Odluka da se koristi metoda intervjua temelji se na ideji da su ljudi najbolji tumači vlastitih iskustava. Kroz ovakav pristup, ispitanicima se omogućava da slobodno i iscrpno izraze svoje mišljenje, osjećaje te dublje razloge koji oblikuju njihova stajališta. Osim toga, intervjui omogućuju istraživačima postavljanje dodatnih pitanja kako bi istražili određene aspekte i razjasnili nejasnoće, čime se postiže bogatstvo informacija. Prema Willigu (2018), u istraživanju koje se bavi temama poput ove, partnerstvo roditelja i odgojno-obrazovne ustanove, ključno je razumjeti dubinsko

značenje koje pojedinac pridaje vlastitim doživljenim događajima te način na koji se suočava s različitim situacijama. U biti kvalitativnog istraživanja leži istraživanje kvalitete subjektivnog iskustva, a ne nužno identificiranje jednostavnih uzročno-posljedičnih veza.

Za potrebe ovog istraživanja koristio se polustrukturirani intervju. Pitanja koja su se obuhvatila intervjuom su sljedeća:

- *Demografski podaci: Spol, dob, stručna sprema, status zaposlenja*
- *Kako biste opisali komunikaciju s vrtićem koje pohađa Vaše dijete?*
- *Kako biste opisali odnos vas i odgojitelja, kao i drugih djelatnika ustanove? Kako se osjećate u odnosu na odgojitelja?*
- *Imate li osjećaj da Vas se poštuje i odnosi s dostojanstvom u vrtiću?*
- *Imate li povjerenja u djelatnike vrtića?*
- *Kako biste opisali predanost djelatnika vrtića Vama i Vašem djetetu?*
- *Jeste li uključeni u vrtić Vašeg djeteta? Na koji način?*

ANALIZA PODATAKA

Dobiveni podaci obrađeni su tematskom analizom koja svojom fleksibilnošću omogućava iznimno prilagodljiv pristup koji se može prilagoditi različitim istraživanjima, pružajući dubok, detaljan, ali istodobno složen prikaz prikupljenih podataka. U analizi podataka na samom početku smo se upoznali s dobivenim informacijama i stvorili ideju o tome što je u njima zanimljivo, što i sugeriraju Braun i Clarke (2006). Nakon toga su dvoje istraživača, autora ovog rada, samostalno i neovisno jedan od drugog pristupili fazi kodiranja. Ona uključuje početnu proizvodnju kodova iz podataka i njihovo aktivno pregledavanje. Kvalitativno kodiranje je proces refleksije, način identifikacije dobivenog i razmišljanje o istom (Savage, 2000, prema Nowell, 2017). Tekstualni dijelovi mogu biti kodirani u različite teme prema potrebi, ili ostati nekodirani. Kodiranje može biti jednokratno ili se ponoviti prema procjeni istraživača. Za potrebe ovog istraživanja nakon pojedinačnog kodiranja svakog autora, pristupilo se još jednom koraku zajedničkog kodiranja.

POSTUPAK PROVEDBE I SUDIONICI ISTRAŽIVANJA

Razgovor istraživača i sudionika obavljen je uz informirani pristanak te je snimljen putem diktafona. Kasnije su snimke razgovora pažljivo preslušane i potpuno transkribirane, što je značajno olakšalo detaljnu analizu. Ovaj korak je omogućio temeljito i dubinsko pristupanje podacima, što je

bilo ključno za dobivanje konačnih rezultata i diskusiju. Sva postavljena pitanja tijekom intervjua bila su otvorenog tipa, omogućujući ispitanicima da slobodno izraze svoje osobe doživljaje. Ispitanici su bili roditelji s područja grada Trilja čija djeca pohađaju ustanovu ranog i predškolskog odgoja te je u svrhu istraživanja intervjuirano 15 roditelja.

Svi dobrovoljni ispitanici u istraživanju su ženskog spola, njihova dob se kreće između 29 i 43 godine. Svi su zaposleni. Devet ispitanika ima jedno dijete u ustanovi ranog i predškolskog odgoja, dok šest ima dvoje djece koja pohađaju tu ustanovu.

REZULTATI I RASPRAVA

Tematskom analizom dobivenih podataka uočeno je kako se, s obzirom na postojeći cilj istraživanja, a to je stjecanje uvida o kvaliteti partnerstva roditelja i ustanove iz perspektive roditelja, podatci mogu organizirati u 6 tema i to: 1. komunikacija, 2. poštovanje, 3. povjerenje, 4. predanost, 5. ravnopravnost i 6. sudjelovanje. Radi lakše preglednosti rezultata i kvalitetnije diskusije prvo će se tablično prikazati popis tema s pripadajućim kodovima i citatima (Tablica 1.), a nakon toga će se raspraviti svaka tema posebno. Svaka od dobivenih tema predstavlja neke od ključnih obilježja partnerstva između roditelja i ustanove ranog i predškolskog odgoja. Kroz detaljan prikaz rezultata i raspravu dat će se dublje razumijevanje kako komunikacija, poštovanje, povjerenje, predanost, ravnopravnost i uključivanje oblikuju i utječu na odnose između roditelja i ustanove.

Tablica 1. Prikaz tema, kodova i primjer citata

TEMA	KODOVI	PRIMJERI CITATA
Komunikacija	Zadovoljstvo komunikacijom	„Ja u toj komunikaciji ne bi ništa mijenjala. Meni je stvarno super ovakav način komuniciranja, tete su uvek tu za sva pitanja, odgovore, nedoumice i ja bi rekla da sam jako zadovoljna.“
	Nezadovoljstvo komunikacijom	„Pa baš i nisan, zato šta komentirali smo baš s tetom tamo nekidan na sastanku. Kad dođemo tu tete se ne mogu sjetit svega, šta nam sve tribaju reć i ne znam neka su dica bolesna i onda kad dođemo tu neke obavijesti su već istekle.“
	Različiti oblici komunikacije (roditeljski sastanci, oglasna ploča, internetska stranica, WhatsApp grupa, individualni sastanci)	„Imamo oglasnu ploču odmah na ulazu, inače i tete nas odmah dočekaju i prenesu nam . Isto tako neke informacije dostupne su i na internetskoj stranici. Ne bi ništa mijenjala.“
	Sadržaj komunikacije	„Komuniciramo o stvarima kao što su: kako se dijete ponašalo taj dan, općenito da li je sve prošlo uredu, da li je dijete ručalo, plakalo...svaki dan iste stvari.“
Poštovanje	Opći osjećaj poštovanja	„Prisutan je osjećaj poštovanja. Vrtić nam je kao druga obitelj. Tete poštuju mišljenje roditelja, barem što se mene tiče.“
	Poštovanje različitosti	„Da, da, baš u njegovoj, u grupi od predškolca ima jedna curica koju on često spominje da je posebna djevojčica, tako da..., ima Downov sindrom i baš po tome vidim da tete rade na tome...“
	Poštivanje jakosti/ slabosti djeteta	„Tete dobro poznaju dijete, znaju što joj odgovara, što joj smeta i kako se nalazi u određenim situacijama tako i prepoznaju njen karakter i kroz to njene jakosti i slabosti.“

Povjerenje	Osjećaj povjerenja prema odgajateljicama	<i>„Da, posebno iman povjerenja ovaj ispočetka i meni , to je i meni prvo dijete, je li. Kad je krenio u jaslice, bila sam više ja nervozna od djeteta. Mislim, mislim da je to i normalno. Međutim, tete su stvarno brzo i stručno otklonile sve te moje nekakve, ne mogu reć strahove, ali ono dok sam se navikla na to sve skupa, tako da u tete u ovom vrtiću imam baš, baš povjerenje.“</i>
	Osjećaj povjerenje i brige u cijelom kolektivu	<i>„Kako Roko ima problema s alergijicama i te neke stvari, tu je i medicinska sestra koja će dati savjet i ne znan, da je bilo šta se obratit i ravnatelju ili drugoj teti i bilo kome.“ „...tako vidim da je cijeli kolektiv jako brižan po tom pitanju i to naravno meni kao roditelju stvara povjerenje.“</i>
Predanost	Predanost poslu	<i>„Mislim da su stvarno predane, evo i pristupačne i dostupne u svakom trenutku i nekako su mi kao dio obitelji.“</i>
	Predanost djeci	<i>„Pa ja smatram da su oni predani svom poslu i djeci, nije ni djelatnicima lako da sve pohvataju uvijek, ali kad god dođem uvijek nešto rade, vidim nove radove, uvijek nešto pripremaju uređuju...to meni govori da se nešto događa. I dijete mi je sad isto u fazi da uvijek priča svoj dan i iz toga vidim da su djelatnici predani svojem poslu.“</i>
	Predanost cijelog kolektiva	<i>„Vidim da su spremačice, čistačice svi nekako susretljivi, djeluje kao dobar kolektiv.“</i>
Ravnopravnost	Osjećaj ravnopravnosti roditelja i odgojitelja	<i>„Pa super, baš neki normalan odnos, prijateljski, nema nikakvog nekog odnosa da neko s visoka, moja su iskustva stvarno pozitivna.“</i>

Sudjelovanje	Neinformiranost roditelja o uključivanju i volontiranju	„Nisam do sada volontirala u vrtiću, nisam znala ni da se to može.“ „Pa ne volontiran, jer ne znan, ne znan opće način na koji bi volontirala. Kad bi bilo šta trebalo, mislim da bi nam trebalo dat do znanja pa bi se možda i uključili.“
	Zadovoljstvo uključenošću	„Pa evo na primjer neki dan su bili dani kruha, onda smo vam mi kao roditelji donosili neke onaj slastice i tako imamo redovno i roditeljske sastanke, tako da...“

TEMA 1.: KOMUNIKACIJA

Rezultati ovog kvalitativnog istraživanja upućuju na to da su roditelji uglavnom zadovoljni komunikacijom s ustanovom na način da postoji komunikacija, da nema nesuglasica, da su odgojiteljice pristupačne i razgovaraju s roditeljima o tome kako se dijete ponašalo, što je jelo i druge teme (*Jesam, zadovoljna sam komunikacijom. Sve tete su pristupačne i do sada nisam nikada imala situaciju da bi se na nešto potužila. Mislim da kad bi i bile neke nesuglasice da bi se to bez problema riješilo*). Nezadovoljstvo komunikacijom iskazali su rijetki roditelji i to u dijelu da im odgojitelji ne prenesu neke informacije koje roditelji procjenjuju relevantnim. Nezadovoljstvo komunikacijom uočava se i kod kritike roditelja da se koriste isključivo tradicionalni alati i pristupi, kao što su oglasna ploča i sastanci, što po nekim roditeljima nije dovoljno i voljeli bi da postoje i drugi alati komunikacije kao što su npr. WhatsApp grupa kako bi imali bogatije i učestalije informacije o radu grupe i ustanove. Ovi rezultati upućuju kako postoji potreba za modernizacijom komunikacijskih sredstava, uključujući upotrebu mobilnih aplikacija. Ovakve tehnološke inovacije mogu doprinijeti efikasnosti komunikacije između roditelja i ustanove.

Kako je navedeno u uvodu, komunikacija predstavlja temeljno obilježje partnerstva između roditelja i ustanova ranog i predškolskog odgoja (Turnball i sur., 2011; Australian Department of Education, 2018). Patrikakou i Weissberg (1999, prema Škutor, 2012) naglašavaju kako uključivanje i suradnja roditelja i ustanove postaju učinkovitiji ako je komunikacija između obitelji i ustanove dobra i kontinuirana. Problematizirajući komunikaciju u suradnji između roditelja i odgojitelja Ljubetić (2015) ističe kako partnerski odnos treba biti prepoznat po iskrenoj, otvorenoj, kontinuiranoj i ravnopravnoj komunikaciji između roditelja i odgojitelja. Iako postoje brojni izazovi u provedbi kvalitetne komunikacije, razumijevanje njezine važnosti pomaže u stvaranju uspješnijih

i produktivnijih odnosa između roditelja i ustanove. Kao što je Ljubetić (2009, str.45) naglasila: “Ako vrtić želi funkcionirati kao organizacija koja uči, svi sudionici procesa moraju međusobno surađivati, dopunjavati se i potpomagati, čemu je preduvjet kvalitetna komunikacija”.

TEMA 2.: POŠTOVANJE

Poštovanje ima ključnu ulogu u odnosu između roditelja i ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i jedno je od temeljnih obilježja partnerstva (Turnball i sur., 2011). I rezultati ovog istraživanja upućuju kako je roditeljima to iznimno važan element partnerstva te da su u tom dijelu jako zadovoljni („*Poštovanje definitivno da, mene kao osobe, djeteta kao, malog djeteta također, tako da ja tu isto ne bi ništa mijenjala*“). Prepoznavanje važnosti i promicanje poštovanja predstavljaju ključni korak u izgradnji i održavanju pozitivnih odnosa.

Tema poštovanja jasno se navodi i u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje kao pretpostavka izgradnje partnerskih odnosa. “Poštovanje, prihvaćanje različitosti, ohrabrivanje, podržavanje, aktivno slušanje i ostala ponašanja omogućavaju reciprocitet u razmjeni informacija u svezi s djetetom te primjereno i usklađeno odgojno-obrazovno djelovanje prema djetetu, a sve s ciljem djetetove dugoročne dobrobiti” (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014, str.12).

Nenadić Bilan i Matov (2014) ističu važnost pozicioniranja svakog roditelja kao partnera u odgojnom procesu te pozivaju na pristupanje roditeljima s razumijevanjem i poštovanjem. Posebnu pažnju treba posvetiti specifičnostima i složenosti svake situacije u kojoj se roditelj nalazi. I Turbull i suradnici (2011) objašnjavanju poštovanje u smislu poštovanja naših različitosti, kulturnih i vrijednosnih razlika, odnositi se prema roditeljima s dostojanstvom, ali i prepoznavanje i potvrda snaga i kapaciteta obitelji i njihovog truda. Ustanova ranog i predškolskog odgoja treba što bolje prepoznavati razlike i pružati podršku svakom djetetu prema njegovim individualnim potrebama i snagama. O važnosti navedenog govorili su i sudionici ovog istraživanja na način da odgojiteljice dobro uočavaju individualne razlike djece („...*tete prepoznaju i vide što djeca vole, u čemu su dobra i trude se isto to razvijati kod djece. Isto tako uoče i ono u čemu nisi i na čemu treba raditi.*“). Poštivanje jakosti potiče dijete da razvija svoje talente i interese, dok poštivanje slabosti omogućava identifikaciju područja u kojima dijete treba dodatnu podršku. Kroz suradnju između roditelja i odgojitelja, može se osigurati individualizirani pristup svakom djetetu kako bi se ostvario njegov puni potencijal.

Nadalje, poštivanje različitosti uočilo se i kroz primjere specifičnih aktivnosti („*Primjećujem dosta da se vodi dosta računa o približavanju različitih kulturnih događanja, da se to prikazuje na raznim plakatima i slično*“), ali i uvažavanja individualnih potreba i specifičnosti djece („*u njegovoj grupi od predškolca ima jedna curica koju on često spominje da je posebna djevojčica, da ima Downov sindrom i baš po tome vidim da tete rade na tome...*“). Od velikog je značaja djecu učiti poštivanju različitosti među ljudima i time im omogućiti da razvijaju razumijevanje i uvažavanje drugih i drugačijih. Odgojitelji i roditelji zajedno igraju ključnu ulogu u učenju djece o različitostima, promicanju pozitivnih stavova prema različitim kulturama, jezicima i običajima te stvaranju inkluzivnog ozračja.

TEMA 3.: POVJERENJE

Nadalje, u iskazima roditelja bilo je razvidno kako iskazuju visoko povjerenje u odgojiteljice svoje djece, ali i druge stručne djelatnike ustanove („*Stvarno je bilo teških situacija i stvarno i znači...recimo moj Borna je stvarno malo specifičan, al one su njega stvarno znale primirit i stvarno sam im mogla sve reć i one su to sve obavljale na lijep način s njim....Mogu se pouzdati i imam povjerenje....Kako Roko ima problema s alergijicama i te neke stvari, tu je i medicinska sestra koja će dati savjet i ne znan, da je bilo šta se obratit i ravnatelju ili drugoj teti i bilo kome.*“).

Povjerenje, također predstavlja jedno od ključnih obilježja partnerstva roditelja i ustanove ranog i predškolskog odgoja. Povjerenje podrazumijeva biti pouzdan, aktivno raditi na izgradnji međusobnog povjerenja, ali i biti povjerljiv (Turnbull i sur. 2011).

Povjerenje nije samo ključno za uspješnu suradnju između roditelja i ustanove, već potiče i pozitivan razvoj djeteta. Kroz povjerenje u ustanovu i njezine djelatnike, roditelji se osjećaju sigurno i udobno povjeriti svoje dijete na brigu odgojiteljima. Ovakav osjećaj povjerenja motivira roditelje na aktivno sudjelovanje u odgoju i obrazovanju svoje djece i pridonosi kvalitetnijoj podršci njihovom razvoju. Kako je razvidno u ovom istraživanju, povjerenje koje roditelji osjećaju proizlazi iz percepcije cijelog kolektiva ustanove (odgojitelja, stručnih suradnika i drugih djelatnika) kao vrlo brižnog i predanog svom radu u tolikoj mjeri da nam je proizašla i kao zasebna tema koju ćemo opisati u nastavku („*...vidim da je cijeli kolektiv jako brižan i to naravno meni kao roditelju stvara povjerenje.*“).

TEMA 4.: PREDANOST

U okviru ovog istraživanja roditelji su s velikim zadovoljstvom prepoznali izraženu predanost odgojitelja i svih djelatnika unutar ustanove („*Predani jesu, definitivno. Predani, pristupačni, dostupni*“).

u bilo koje doba, jesu.“). Odgajatelji, kao i svi zaposlenici u ustanovi, svojom predanošću stvaraju poticajno okruženje za razvoj djece. To se očituje u njihovoj brizi, podršci i angažmanu u pružanju kvalitetnog odgoja i obrazovanja (*„Osjećam potpunu predanost. Opet ću se vratit...što se tiče bilo šta šta me zanima, amo reć kod moga diteta malo otežani govor, tete su sve to primijetile,...“*). Njihova predanost i posvećenost radu s djecom puno puta se naglašavaju kao ključni faktori koji doprinose pozitivnom iskustvu djece i roditelja u ustanovi. Osim toga, predanost odgojitelja također igra ključnu ulogu u izgradnji povjerenja i partnerstva između roditelja i ustanove.

U konačnici, suradnja između obitelji i ustanove podrazumijeva uzajamnu predanost i koherentno djelovanje (Ducret i Jendoubi, 2016; Monceau i Larivee, 2019, Paccaud i sur., 2021). Partnerstvo roditelja i vrtića zahtijeva individualni pristup, prepoznavanje potreba i kreativne načine za njihovo zadovoljenje, što zahtijeva angažman, dobru volju i predanost roditelja i odgajatelja, s ciljem postizanja najboljih rezultata u odgoju i obrazovanju djece (Paccaud i sur., 2021).

TEMA 5.: RAVNOPRAVNOST

Ravnopravnost u partnerskim odnosima roditelja i ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja odnosi se na podjelu moći, podjelu odgovornosti i brigu o ravnopravnim odnosima (Turnbull i sur., 2011). Miljak (1995) piše o ravnopravnosti kada je u pitanju sudjelovanje roditelja u odgojno-obrazovnoj praksi ustanove, odnosno, sudjelovanje u odabiru odgojno-obrazovnih postupaka te sudjelovanje u odabiru materijala i sadržaja u konkretnoj praksi.

Ravnopravnost između roditelja i ustanova ranog i predškolskog odgoja predstavlja važan aspekt partnerstva koji se pojavio i u rezultatima ovog istraživanja. Većina roditelja percipira sebe kao ravnopravne sudionike u odnosu na ustanovu i njezine djelatnike, naglašavajući profesionalnost osoblja kao faktor koji podržava osjećaj jednakosti (*„Pa super, baš neki normalan odnos, prijateljski, nema nikakvog nekog odnosa da neko s visoka, moja su iskustva stvarno pozitivna.“*, *„Pa mislim da su oni profesionalni u svome poslu i samim tim da smo ravnopravni, je li, mi kao roditelji, oni kao odgajatelji da smo na toj razini da se može komunicirati ravnopravno.“*). Kako navode Ivaštanin i Vrbaneć (2015) u cilju ostvarivanja partnerskog odnosa s roditeljem njegova uloga mijenja se iz uloge pasivnog promatrača i slušatelja u aktivnu i djelotvornu ulogu ravnopravnog partnera. No, unatoč ravnopravnosti u odnosima, važno je napomenuti da to ne znači jednakost u kompetencijama i profesionalnosti, odnosno stručnosti. Riječ je o dvije različite pozicije i perspektive koje se moraju nadopunjavati i djelovati prema istim ciljevima. U prilog tome, jedan od roditelja navodi: *„Smatram da odgojitelji znaju šta je bitno za djecu te predškolske dobi, da znaju kako s tom djecom raditi i šta.*

Ne bi se tu stavljala nekako u ravnopravan položaj, jer smatram da su oni stručni što se tiče vrtića. Ja sam tu mama djeteta i uvijek ću poslušati ono što kažu da bi možda trebalo, ne čemu poraditi ili tako te stvari tako da smatram da su stručni u svom i uvijek ću kažem poslušati.“

TEMA 6.: SUDJELOVANJE

Roditelji u ovom istraživanju iskazuju relativno zadovoljstvo kada je u pitanju njihovo uključivanje i sudjelovanje u odgojno-obrazovnoj ustanovi („*Pa evo na primjer neki dan su bili dani kruha, onda smo vam mi kao roditelji donosili neke onaj slastice i tako imamo redovno i roditeljske sastanke....“*). Međutim, podaci ukazuju i na činjenicu kako roditelji drže kako je, ipak, malo prilika za sudjelovanje i iskazuju nedovoljno razumijevanje raspoloživih mogućnosti za uključivanje u ustanovi ranog i predškolskog odgoja („*Pa nisan nešto uključena, nije se baš ni tražilo od mene., ali ja bi rado bila ako bi šta bilo. Dobro možda u nekim situacijama, sastancima, pitanjima za mišljenje i slično., „Hmmm, pa ne znan na koji, pa nisan baš. Dovodin je, odvodin je, sve šta ima veze s njom ja pitan, ako treba nešto donit, tu san.“*”). Nadalje, roditelji uglavnom sudjeluju ako ih se izričito pozove ili kad to smatraju nužnim.

Sudjelovanje je iznimno važno obilježje partnerstva, koje se ističe i u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014, str.12) na način da predškolske ustanove trebaju omogućiti “roditeljsko djelatno sudjelovanje u oblikovanju vizije ustanove te prilike za sudjelovanje roditelja u planiranju, realiziranju i evaluaciji odgojno-obrazovnoga procesa”.

Probleme sudjelovanja roditelja u hrvatskoj odgojno-obrazovnoj praksi detektirali su i drugi autori (Ljubetić, 2015, Pintar, 2018), naglašavajući kako suradnja podrazumijeva tek povremeno uključivanje roditelja u aktivnosti ustanove, a to često proizlazi iz njihove nedovoljne informiranosti o vlastitim pravima i obvezama vezanim uz partnerstvo s ustanovom. Osim toga, hijerarhijski odnos koji često postoji dovodi do toga da se roditelji percipiraju kao manje važni sudionici u odnosu na stručnjake iz ustanove. Takva percepcija često dovodi do toga da se odnos između odgojno-obrazovne ustanove i obitelji promatra kao odvojeni sustav, gdje obitelji i ustanove autonomno funkcioniraju i surađuju samo povremeno, po potrebi.

Ovo je područje u koje se, zasigurno, trebaju ulagati dodatni naponi s obzirom da istraživanja pokazuju da aktivno sudjelovanje obitelji povoljno utječe na dječji kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj, te je povezano s boljim ponašanjem, većim poštovanjem prema drugima i pozitivnijim stavovima prema samoj ustanovi (Christen i Havsy, 2004; Patrikakou, Weissberg, Redding i Walberg, 2005, prema Albright, 2011). Uz to, aktivno sudjelovanje roditelja pozitivno je povezano i sa

samopouzdanjem i vlastitom učinkovitošću, te s većim stupnjem zadovoljstva ustanovom (Hornby i Lafaele, 2011; Fishman i Nickerson, 2015, prema Paccaud i sur., 2021).

Jedan od oblika sudjelovanja je i volontiranje roditelja u ustanovi, za koje Epstein (2001) navodi kako predstavlja sjajnu priliku za davanjem roditeljskog doprinosa u stvaranju poticajne okoline za djecu te osjećaja povezanost s ustanovom. Sudionici ovog istraživanja nisu imali ni svijest ni informacije o mogućnostima za volontiranjem u ustanovi pa je takva praksa izostala (*„Pa ne volontiran, jer ne znan, ne znan opće način na koji bi volontirala. Kad bi bilo šta tribalo, mislim da bi nam tribalo dat doznanja pa bi se možda i uključili.“*).

ZAKLJUČAK

Rezultati ovog istraživanja partnerstva roditelja i ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz kvalitativne perspektive roditelja naglasili su važnost njihovog odnosa kao ključne odrednice djetetovog razvoja. Kroz analizu prikupljenih podataka i uvid u subjektivna iskustva roditelja uočene su važne teme koje ukazuju na složenost partnerstva. Prva komponenta partnerstva koja je roditeljima iznimno važna je komunikacija za koju su iskazali zadovoljstvo, ali i predložili uvođenje novih digitalnih alata za komunikaciju s ciljem unaprjeđenja partnerstva. Povjerenje, poštovanje i predanost, također, su ključni elementi u partnerstvu između roditelja i ustanove. Roditelji su izrazili visoko povjerenje u profesionalnost odgojitelja te osjećaju poštovanje i predanost svih zaposlenika u ustanovi. Ovo nam ukazuje na pozitivno okruženju koje promiče partnerstvo i podršku. Nadalje, roditelji su istaknuli kako se osjećaju ravnopravno u odnosu s ustanovom i to dijelom zahvaljujući profesionalnosti odgojitelja. Ovaj osjećaj ravnopravnosti ključan je za izgradnju uspješnog partnerstva. Uključenost roditelja zasigurno predstavlja i svojevrsni izazov, kako za odgojitelje, tako i za roditelje. Roditelji navode kako sudjeluju kroz roditeljske sastanke, ali je razvidno da nemaju dovoljno informacija kako sudjelovati na drugačije načine, primjerice kroz volontiranje. Ovaj rezultat ukazuje na potrebu za kvalitetnijom komunikacijom i informiranje roditelja o tome kako se mogu uključiti i više sudjelovati u aktivnostima ustanove.

Zaključno, rezultati provedenog istraživanja naglasili su važnost kontinuirane podrške komunikaciji, povjerenju, poštovanju i ravnopravnosti, ali i što većem uključivanju roditelja u ustanovu, što odražava temeljne vrijednosti inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Partnerstvo roditelja i ustanove ranog i predškolskog odgoja ključno je za stvaranje inkluzivnog okruženja koje omogućuje svakom djetetu da ostvari svoj puni potencijal.

LITERATURA

- Albright, M. I., Weissberg, R. P., Dusenbury, L. A. (2011). *School-family partnership strategies to enhance children's social, emotional, and academic growth*. National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, Education Development Center.
- Australian Government. (2008). Family-School Partnerships Framework. A Guide for Schools and Families.
- Bouillet, D., Blanuša Trošelj, D., Skočić Mihić, S., Petrić, V. (2021). *Inkluzivno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi: Priručnik za sveučilišne nastavnike*. Ured UNICEF-a za Hrvatsku. Dostupno na: <https://www.unicef.org/croatia/media/9121/file/Inkluzivno%20obrazovanje%20odgojitelja%20djece%20rane%20i%20pred%C5%A1kolske%20dobi%20Priru%C4%8Dnik%20za%20sveu%C4%8Dili%C5%A1ne%20nastavnike.pdf> (20.8.2023).
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Buljan, I. (2021). Izvještavanje o rezultatima kvalitativnih istraživanja. *Zdravstveni glasnik*, vol. 7, no. 2, 49-58.
- Camović, Dž. (2015). Uloga vrtića u jačanju roditeljskih kompetencija - uključivanje roditelja u dijalog o ranom dječjem razvoju i učenju. U: I. Visković (ur.) *Miris djetinjstva: Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja - teorijske postavke i implementacija*. Makarska: Dječji vrtić Biokovsko zvonice, Makarska, 157 - 167.
- Čudina-Obradović, B., Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.
- Glonti, K., Hren, D. (2018). Editors' perspectives on the peer-review process in biomedical journals: protocol for a qualitative study. *BMJ Open* 8(e020568).
- Hujala, E., Eskelinen, M. (2013). Partnerstvo roditelja i odgajatelja u finskim vrtićima. *Djeca u Europi: zajednička publikacija mreže europskih časopisa*, 5(9), 10 - 11.
- Ivaštanin, I., Vrbaneć, D. (2015) Razvijanje partnerstva s roditeljima. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 21(79), 24 - 25.
- Jurčević Lozančić, A., Kunert, A. (2015). Obrazovanje roditelja i roditeljska pedagoška kompetencija, teorijski i praktički izazovi. *Metodički obzori : časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 10(22), 39 - 48.
- Kanjić, S. (2012). Viđenje partnerstva obitelji i vrtića očima roditelja. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 18(70), 8 - 10.

- Katić, V., Mesaroš, D., Bajić, R. (2012). Kompetencije za partnerstvo s roditeljima. U: B. Mendeš (ur.) *Miris djetinjstva: Samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja*. Split: Dječji vrtić „Čarobni pianino“, Split, 149 - 165.
- Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta, priručnik za odgojitelje i roditelje*. Zagreb: Školske novine d. d.
- Ljubetić, M. (2012). *Nosi li dobre roditelje roda?!*. Zagreb: Profil.
- Ljubetić, M. (2014). Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne institucije i zajednice. Zagreb: Element.
- Ljubetić, M. (2015). Interkulturalne kompetencije odgojitelja u funkciji izgrađivanja i unapređivanja partnerstva s obiteljima. U: I. Visković (ur.) *Miris djetinjstva: Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja - teorijske postavke i implementacija*. Makarska: Dječji vrtić Biokovsko zvonice, Makarska, 13 - 23.
- Mandarić, A. (2010). Kurikulum partnerskih odnosa obitelji i ustanova ranog i predškolskog odgoja i njegova refleksija na pedagošku kompetentnost roditelja. U: H. Ivon (ur.) *Miris djetinjstva: Obitelj, dijete, vrtić. Split: Dječji vrtić „Grigor Vitez“, Dječji vrtić „Cvit Mediterana“, Split, 13 – 19.*
- Milanović, M. (1997). *Pomozimo im rasti. Priručnik za partnerstvo odgojitelj i roditelja*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske.
- Milanović, M. (2014). *Pomozimo im rasti*. Zagreb: Golden marketing
- Rosić, V. (2005) *Odgoj, obitelj, škola*. Rijeka: Žagar d.o.o.
- Miljak, A. (1995). Mjesto i uloga roditelja u (suvremenoj) humanističkoj koncepciji predškolskog odgoja. *Društvena istraživanja*, 18-19 (4-5), 601-612.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
- Nenadić Bilan, D., Matov, J. (2014). Partnerstvo obitelji i predškolske ustanove kao potpora roditeljstvu. *Magistra Iadertina*, 9 (1), 123 - 135.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International journal of qualitative methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G., Kunz, A. (2021). Satisfaction with the collaboration between families and schools—the parent's view. *Frontiers in Education*, 6, 1-13.
- Pascoletti, C (2015). *Put do dobrog roditelja*. Zagreb: TRSAT.
- Petrović-Sočo, B. (1995). Ispitivanje stavova roditelja o suradnji s dječjim vrtićem. *Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja*, 4 (4-5), 613 - 625.

- Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikulumu ranog odgoja, *Pedagogijska istraživanja*, 6(1-2), 123-136.
- Pintar, Ž. (2018). Odgojitelji i odgojna partnerstva u kontekstu ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Acta Iadertina*, 15(1), 91 - 104.
- Pintar, Ž. (2020). Slika suvremenog odgojitelja u paradigmi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Metodički ogledi : časopis za filozofiju odgoja*, 27(2), 75 – 103.
- Pinjuh, K. (2015). O (ne)partnerstvu obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova. U: I. Visković, (ur.) *Mirisi djetinjstva: Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja - teorijske postavke i implementacija*. Makarska: Dječji vrtić Biokovsko zvonice, Makarska, 167 - 177.
- Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece, Ministarstvo kulture i prosvjete (1991). Zagreb, 7 – 8. Preuzeto s <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Dokumenti-ZakonskiPodzakonski-Akti/Predskolski/Programsko%20usmjerenje%20odgoja%20i%20obrazovanja%20pred%C5%A1kolske%20djece%20-%20Glasnik%20Ministarstva%20kulture%20i%20prosvjete%20RH%207-8-1991.pdf> (10.07.2023.)
- Skupnjak, D. (2012). Teorija razvoja i učenja L. Vygotskog, U. Bronfenbrennera i R. Feuersteina kroz prikaz slučaja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, LVIII(28), 219- 228.
- Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću - organizacija koja uči*. Zagreb: Mali profesor.
- Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić: zajednica koja uči: mjesto dijaloga, suradnja i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar media.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja: istraživanje i konstrukcija*, Zagreb: Školska knjiga.
- Škutor, M. (2014). Partnerstvo škole i obitelji–temelj dječjeg uspjeha. Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju, 154(3), 209-222.
- Vandenbroeck, M. (2009). Kvaliteta je važna. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 15(58), 8 - 10.
- Višnjić Jevtić, A. (2018). *Odgojiteljska samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima*. Disertacija. Filozofski fakultet u Zagrebu, Odsjek za pedagogiju.
- Willig, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology: Adventures in theory and method*, Buckingham. Open University Press.
- Witte, A., Singleton, F., Smith, T., Hershfeldt, P. (2021). *Enhancing family school collaboration with diverse families*. Center on Positive Behavioral Interventions and Supports.
- Zetović, M., Kovač, B. (2010). Kompetencije odgojitelja u sustavu vrednovanja suradnje s roditeljima, U: H. Ivon (ur.) *Miris djetinjstva: Obitelj, dijete, vrtić*. Split: Dječji vrtić „Grigor Vitez“, Dječji vrtić „Cvit Mediterana“, Split, 9 – 13.

Znanstveni rad

Vedrana Vučković, mag. rehab. duc.

vvuckovic@ffst.hr

Filozofski fakultetu Splitu, Odsjek za rani i predškolski odgoj i obrazovanje
Poljička cesta 35, Split, Republika Hrvatska

Murat Aydogmus, dr.

eisa.euprojects@gmail.com

Akdeniz Yenilikçi Toplum Derneği
Şekerhane Mahallesi Alahaddin Gaybi Sk. No:17 D:105, Antalya, Turska

Valerio Bascetto, dr.

progettieu@fondazionepatriziopaoletti.org

ASSISI INTERNATIONAL SCHOOL + FONDAZIONE PATRIZIO PAOLETTI PER LO SVILUPPO E LA
COMUNICAZIONE,
Via Nazionale 230, Rim, Italiya

Joana Henriques de Oliveira

joanaoliveira100@hotmail.com

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. CARLOS I
R. Alecrim 8, Sintra, Portugal

Aleksandra Jakovchevska, dipl. def.

cdi.macedonia@gmail.com

ZDRUZENIE INSTITUT ZA RAZVOJ NA ZAEDNICATA
Marshal Tito No. 96, Tetovo, Sjeverna Makedonija

Lucija Piplović, mag. logoped.

lucija.piplovic@cvit-mediterrana.hr

Dječji vrtić Cvit Mediterana
Šime Ljubića 22, Split, Republika Hrvatska

Silvana Srdanović Kalinski, mag. paed.

silvana.srdanovic.kalinski@cvit-mediterrana.hr

Dječji vrtić Cvit Mediterana
Šime Ljubića 22, Split, Republika Hrvatska

INDIKATORI KVALITETNE INKLUZIVNE PRAKSE - REZULTATI PROJEKTA ERASMUS+ PLATONIC

Sažetak: Ciljevi projekta ERASMUS+ PLATONIC usmjereni su na kreiranje prakse utemeljene na dokazima u području rane intervencije za djecu s razvojnim odstupanjima, unapređenje razine ključnih kompetencija i vještina za uočavanja razvojnih odstupanja te unaprjeđenje postupaka rane intervencije. U sklopu projekta provedeno je istraživanje u pet zemalja partnera (Hrvatska, Italija, Portugal, Sjeverna Makedonija, Turska) uz primjenu kvalitativne (sustavni pregled literature i fokus grupe za stručnjake) i kvantitativne metodologije. Upitnik za roditelje sastojao se od 54 pitanja, a upitnik za stručnjake od 53 pitanja. Podaci su prikupljeni putem Google obrasca, u svakoj zemlji, a sudjelovalo je minimalno 20 roditelja i 20 stručnjaka. Fokus grupe provedene na uzorku od 8 do 12 sudionika, stručnjaka koji rade s djecom u dobi do sedme godine života. Poštivanje etičkih načela istraživanja osigurano je informiranjem sudionika o cilju istraživanja uz njihovu pismenu suglasnost. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno i anonimno. Glavna istraživačka pitanja u ovom radu su: Koji su pokazatelji kvalitete tijekom ranog promatranja i rane intervencije s stručnjaka? Kakva je podrška potrebna stručnjacima tijekom procesa ranog otkrivanja i rane intervencije? Rezultati se mogu grupirati u tri najvažnija područja: poboljšanje kompetencija za pružanje aktivnosti rane intervencije, poboljšanje komunikacijskih vještina, kontinuirano cjeloživotno obrazovanje i suradnju s roditeljima i stručnjacima. Praktični doprinos ovog istraživanja odnosi se na važnost uloge ustanova ranog i predškolskog odgoja u ranom uočavanju razvojnih odstupanja kod djece i provođenju postupaka rane intervencije. Zbog svojih sociogeografskih ograničenja sustav ranog otkrivanja i rane intervencije se razlikuje među zemljama. Radovi na ovu temu nisu uvijek indeksirani u citatnim bazama Scopus i WOS. Iako navedeno predstavlja ograničenja, ukazuje i na potrebu dodatnog znanstvenog istraživanja ovog područja.

Ključne riječi: fokus grupa, inkluzija, projekt ERASMUS+, rana intervencija, vrtić

UVOD

Inkluzija je relevantna tema za pedagoški i društveni kontekst, kao i za suvremene odgojno-obrazovne reforme. Znanstvena istraživanja na temu obrazovne inkluzije su pokazala da je razvoj i napredak društva uvjetovan smanjenjem razlika u društvu (Mittler, 2000; Ainscow, 2002; prema Brčić, 2011). U širem smislu riječi, obrazovna inkluzija se odnosi na uključivanje djece i odraslih koji su u riziku za socijalnu isključenost zbog psihofizičkih, socijalnih, kulturnih, odgojno-obrazovnih mogućnosti, kao i etničkih i drugih razlika. U užem smislu, inkluzija je zahtjev kojim se naglašava da svako dijete ima pravo na odgoj i obrazovanje u skladu s svojim mogućnostima (Brčić, 2011). Ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je često prvo okruženje van obitelji u kojem se planiraju poticaji usmjereni na dobrobiti djeteta u vršnjačkoj skupini. Istovremeno je i mjesto

u kojem se često uočavaju prva razvojna odstupanja. Prema prethodno navedenim teorijskim određenjima rane intervencije, uz obiteljsko okruženje, kontekst inkluzivnog odgoja i obrazovanja predstavlja prirodno okruženje u kojem se treba provoditi rana intervencija. Pri tom je iznimno važno prepoznati čimbenike inkluzivne prakse: kvalitetu profesionalizma djelatnika, zajedničku viziju ustanove, razinu utjecaja deklarirane inkluzivne politike na praksu unutar ustanove, smjernice iz teorije i prakse koje utječu na inkluziju, ciljane treninge odgojitelja i profesionalno usavršavanje stručnih suradnika, dostupnost stručne podrške odgojiteljima, pogodnost organizacijske strukture predškolske ustanove te i suradnja i sudjelovanje zajednice (Brotherson i sur., 2001, prema Bouillet, 2011). Na razini ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja potrebno je kreirati jasne misije programa, razvijati načela suradnje, održavati redovite sastanke za planiranje provedbe inkluzije, timski pristupati planiranju, osigurati kontinuirani, koordinirani i sveobuhvatni proces razvoja kompetencija zaposlenika. Navedeno podrazumijeva i niz promjena: uloge zaposlenika se mijenjaju kao i suradnja obitelji i vrtića, programi, načini na koji se razvijaju odnosi među djecom, okolinsko uređenje u skupinama, postupci u vezi s disciplinom, praksa i pristupi u poučavanju (Pintarić Mlinar, 2014).

Rana intervencija, prema suvremenom shvaćanju, obuhvaća informiranje, savjetovanje, edukaciju i podršku djeci s teškoćama u razvoju ili s prisutnim rizikom za razvojno odstupanje uzrokovanim biološkim ili utjecajem iz okoline. Integriranim pristupom odmiče se od medicinskog modela usmjerenog na djetetovu teškoću te zagovara socijalni model prema kojem je fokus rane intervencije usmjeren na poticaje i podršku u prirodnom okruženju, kroz socijalne interakcije s djetetu bliskim i važnim osobama. Rana intervencija treba započeti s prvom zabrinutošću za tijek razvoja djeteta (UNICEF, 2020). Ovakvo shvaćanje rane intervencije usklađeno je s načelima inkluzivnog odgoja i obrazovanja, te je bilo motiv za uključivanje ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u projekt u kojem se moglo doprinijeti uočavanju povezanosti rane intervencije i inkluzivnog odgoja obrazovanja. Suvremena rana intervencija podrazumijeva integrirani i sustavni pristup. Roditelji i druge bliske osobe uz posjedovanje znanja o ponašanju i osobinama djeteta imaju i mogućnost svakodnevne interakcije s djetetom u prirodnom okruženju. Uloga roditelja i bliskih osoba je omogućiti djetetu s teškoćama u razvoju (ili u riziku na razvojno odstupanje) razvojne poticaje i podršku kroz aktivno sudjelovanje u svakodnevnim rutinskim situacijama, s ciljem razvoja pro socijalnih vještina. Stručnjaci imaju znanstvene i stručne kompetencije u području rane intervencije te kroz suradnju s roditeljima i djetetovim bliskim osobama mogu djelovati na osnaživanje obitelji. Brojna istraživanja potvrđuju da su programi rane intervencije koji uključuju roditelje i potiču

interakciju roditelj-dijete učinkovitiji od onih koji su usmjereni na djetetove poteškoće i njihovu korekciju (Dunst i sur., 2007; Dunst i sur., 2010; Bohaček i sur. 2018, Matijaš i sur. 2019). Ovaj pristup naglašava važnost svakodnevnih rutina i podržava promjenu paradigme od intervencije fokusirane na dijete prema intervenciji usmjerenoj na prirodno okruženje u kojem dijete provodi najviše vremena. Pri tom, dnevne rutine trebaju imati novi element, optimalnu zahtjevnost kako bi se postiglo optimalno poticajno okruženje za napredak (Warren i Horn, 1996).

Što ranije uključivanje djeteta s rizikom na razvoj teškoća u proces rane intervencije je od ključne važnosti (Košiček i sur., 2009). Prema nekim autorima, roditeljska zabrinutost za djetetov razvoj je pouzdan indikator za utvrđivanje razvojnog odstupanja i trebao bi biti dio ranog probira. (Glascoe, 2003; Ng i dr., 2010; Chung i dr., 2011; Marks i sur., 2011 prema Romstein, 2017). Trenutak kad su roditelji uočili razvojno odstupanje ili osjetili zabrinutost za razvoj djeteta, često ne podrazumijeva i početak rane intervencije već potragu za dodatnim informacijama, primjerenim oblicima terapijskih programa i dostupnih odgojno-obrazovnih ustanova. Prema nekim istraživanjima, roditelji djece s teškoćama izloženi su brojnim novim situacijama, između ostalog: traženju stručne podrške, povećanim materijalnim izdadcima, potrebi za usvajanjima novih znanja i vještina povezanih s djetetovim teškoćama, organizaciji vremena, češćim izostancima s radnog mjesta, što može utjecati na povišenu razinu stresa, promjene u ponašanju roditelja i kvalitetu života čitave obitelji (Milić Babić i sur., 2013; Matijaš i sur., 2014; Popčević i sur., 2015 prema Rašan i sur., 2017;). U Portugalu SNIPI – Nacionalni sustav rane intervencije u djetinjstvu omogućuje set usluga za djecu od rođenja do sedme godine i njihovim obiteljima, koje se provode određeni vremenski period s ciljem poticanja osobnog razvoja, jačanja kompetencija članova obitelji i promicanja socijalne inkluzije. Djeca s razvojnim teškoćama, odstupanjima ili u riziku od razvojnog odstupanja su obuhvaćena zdravstvenim, odgojno-obrazovnim i socijalnim mjerama zaštite.

U razmatranju povezanosti rane intervencije i okruženja inkluzivnog odgoja i obrazovanja u obzir treba uzeti premisu prema kojoj su četiri temeljna područja kompetencija učitelja i odgajatelja prema Europskoj agenciji za razvoj obrazovanja za djecu, učenike i studente s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama: vrednovanje različitosti učenika, pružanje podrške svim učenicima, suradnja s drugima i vlastito stručno usavršavanje. Inicijalno obrazovanje učitelja i odgojitelja treba voditi ovladavanju temeljnih kompetencija koje su neophodne za inkluzivno obrazovanje: uvažavanje različitosti djece (različitosti su izvor i sredstvo odgoja i obrazovanja), podržavanje učenja i razvoja sve djece (uvjerenje u mogućnost napretka i obrazovanja sve djece), fleksibilnost poučavanja (raznolike strategije i metode poučavanja te procjena koje su usklađene s različitim

stilovima i iskustvima učenja djece), suradnja (timski rad) i kontinuirani osobni i profesionalni razvoj (cjeloživotno učenje) (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2011 prema Bouillet i sur., 2021).

Prema nekim istraživanjima, ključni indikatori kvalitete provođenja inkluzivnog odgoja i obrazovanja odnose se na primjereno osposobljavanje i obrazovanje učitelja i nastavnika u formalnom sustavu odgoja i obrazovanja, na organizaciju, sadržaj i način provođenja inkluzivne prakse u kontekstu razrednog okruženja te suradnju škole i roditelja s lokalnom zajednicom (Ainscow, 2002 ;Ainscow, Howes, Farrell i Frankham, 2003; Henderson, Mapp, prema Brčić, 2011). Indikatori učinkovite rane intervencije se mogu sagledati kroz tri dimenzije: kvalitetu odnosa, tehničku kvalitetu i kvalitetu sudjelovanja. Kvaliteta odnosa povezana je s aktivnim slušanjem, empatijom, razumijevanjem i uvažavanjem dok je tehnička kvaliteta rezultat profesionalnog usavršavanja i iskustva. Kvaliteta sudjelovanja ima kumulativni efekt ako je prisutna uz već navedene dvije komponente i ima značajan utjecaj na razinu obiteljskog osnaživanja (Dunst i sur., 2000; Dunst i sur., 2007; Machado i sur., 2008).

Prilikom same procjene djetetovog razvoja, važno je prisjetiti se da djeca rane i predškolske dobi više uče kroz igru, aktivnosti, interakcije i iskustva, stoga je i za procjenu dječjeg razvoja potrebno koristiti drugačije metode od onih kojima se procjenjuje razvojni profil starije djece (Tunceli i Zembat, 2017). U okruženju ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, koja ima zaposlene stručne suradnike (psihologa, pedagoga, logopeda, edukacijskog rehabilitatora i zdravstvene voditelje), uz standardiziranu procjenu, mogućnost promatranja djetetovog ponašanja u prirodnom okruženju omogućuje potpuniju sliku trenutnog djetetovog razvojnog profila i područja sljedeće zone razvoja koje je potrebno poticati i podržati. Prethodno spomenuta upotreba rutine u kontekstu rane intervencije i kriterij njene učinkovitosti usklađena je sa suvremenim kurikulumskim pristupom pristupom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji je usmjeren na nove metode i oblika rada koji su primjereni mogućnostima svakog djeteta (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj, 2010).

Erasmus+ kao najveći program Europske unije u području obrazovanja, osposobljavanja, mladih i sporta nudi brojne mogućnosti za učenike i odgojno-obrazovne ustanove uključene u obrazovanje, osposobljavanje i sport (Pavičić Zajec i Bistrović, 2018). Dječji vrtić Cvit Mediterana iz Splita prepoznao je ove mogućnosti te se u sklopu K2 ERASMUS+ projekta PLATONIC upustio u razvoj, testiranje i prijenos inovativnih proizvoda. Projektom se željelo ukazati na važnost rane identifikacije i intervencije u prvim godinama djetetova života (0 - 7 godine), unaprijediti znanja odgojitelja i

stručnjaka u prepoznavanju prvih znakova mogućeg odstupanja u razvoju, podići svjesnost roditelja i stručnjaka i razviti inovativne pristupe – digitalizaciju u odgoju i obrazovanju. U međunarodnom projektu ERASMUS+ PLATONIC sudjelovali su partneri iz pet zemalja, Assisi international school i Fondazione Patrizio Paoletti (Italija), Agrupamento de escolas d. Carlos I (Portugal), Akdeniz Yenilikçi Toplum Derneği (Turska), Zdruzenie institut za razvoj na zaednicata (Sjeverna Makedonija) i Dječji vrtić Cvit Mediterana (Hrvatska), kao projektni koordinator. Sam naziv projekta je akronim engleskog naziva projekta (**PLAT**form with **ON**line **I**nterventions for **C**hildren).

Ciljevi projekta usmjereni su kreiranju prakse utemeljene na dokazima u području rane intervencije za djecu s razvojnim odstupanjima te poboljšanje razine ključnih kompetencija i vještina za uočavanja razvojnih odstupanja i postupke rane intervencije. Rezultati projekta uključuju razvoj, testiranje, kreiranje *Smjernica za najbolje vježbe rane intervencije i prakse praćenja razvoja*, te kreiranje *on-line* platforme s instrumentima za pregled i vježbama rane intervencije, kao i mobilnu aplikaciju za praćenje razvoja.

U sklopu projekta provelo se znanstveno istraživanje uz primijenjenu kvalitativne (sustavni pregled literature i fokus grupe za stručnjake) i kvantitativne. Cilj ovog rada je ispitati indikatore kvalitetne inkluzivne prakse projekta. Dodatni, stručni doprinos rezultata ovog istraživanja odnosi se na kreiranje *Općih smjernica za ranu intervenciju* i *Smjernica za poboljšanje kompetencija za ranu intervenciju u inkluzivnom okruženju*.

METODOLOGIJA

Cilj istraživanja koje se provelo o okviru opisanog projekta jest stjecanje uvida u percepciju stručnjaka o području rane intervencije u kontekstu inkluzivnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Postavljena su dva istraživačka pitanja i to:

1. Kako sudionici percipiraju kvalitetnu ranu intervenciju?
2. Što je potrebno odgojiteljima za pružanje kvalitetne rane intervencije u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju?

Korištena je kvalitativna metodologija te su provedene fokus grupe, a podatci su se obradili tematskom analizom. Fokus grupe provedene na uzorku od 8 do 12 sudionika, stručnjaka koji rade s djecom u dobi do sedme godine života u svih pet zemalja sudionica projekta. Poštivanje etičkih

načela istraživanja osigurano je informiranjem sudionika o cilju istraživanja uz njihovu pismenu suglasnost. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno i anonimno.

Dodatna istraživačka pitanja koja su se postavila za potrebe istraživanja su imala teorijsku, razvojnu i praktičnu dimenziju: Koje je teorijsko polazište rane intervencije i zašto ga je potrebno zastupati? Koje kompetencije za rano uočavanje razvojnih odstupanja i postupke rane intervencije su potrebne roditeljima i stručnjacima koji rade s djecom u dobi do sedme godine, u kontekstu ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja? Koja područja je potrebno unaprijediti kako bi se omogućilo kvalitetno uočavanje razvojnih odstupanja i provođenje rane intervencije u inkluzivnom odgoju i obrazovanju?

Pitanja za fokus grupe određena su na osnovu prethodno provedenog upitnika za roditelje i stručnjake (54 pitanja za roditelje, 53 pitanja za stručnjake). Oba upitnika su imala pitanja kvantitativne i kvalitativne prirode. Podaci su prikupljeni putem *Google obrasca*, u svakoj zemlji, ukupno 100 sudionika. Upitnik za stručnjake imao je dodatnu temu samoprocjene kompetencija za inkluzivnu praksu. Ova tema važna je za određivanje područja u kojima stručnjaci koji rade s djecom teškoćama trebaju podršku ili dodatne vještine i osnova je za formiranja pitanja za fokus grupe.

Tablica 1. Struktura upitnika prema temama

Upitnik za roditelje:	Upitnik za stručnjake:
- anamnestički podaci, - podaci o djetetu, - prva informacija o mogućem zaostatku u razvoju, - postupci rane intervencije.	- anamnestički podaci, - podaci o djetetu, - prva informacija o mogućem kašnjenju u razvoju, - postupci rane intervencije, - stručne kompetencije.

Pitanja potrebna za produbljivanje teme kvalitete rane intervencije u kontekstu inkluzivne odgojno-obrazovne prakse koja su postavljena sudionicima fokus grupa prikazana su u Tablici 2.

Tablica 2. Pitanja za fokus grupe

Osnovna pitanja	Dodatna pitanja
1. Prema vašem mišljenju, ako trebate unaprijediti svoje kompetencije za provođenje aktivnosti radne intervencije, koju vrstu podrške ili dodatna edukaciju biste željeli imati?	Možete li razmisliti o tome koja su vam iskustva dala osjećaj kompetentnosti u pružanju aktivnosti rane intervencije (npr. je li to formalno ili specifično obrazovanje, literatura, savjetovanje sa stručnim suradnikom, savjetovanje s kolegama, praćenje posla, sudjelovanje u projektima itd.) ? Možete li podijeliti svoje iskustvo s dodatnim obrazovanjem (formalnim ili neformalnim) ili bilo kojom drugom aktivnošću koja vam je bila od pomoći u pružanju aktivnosti rane intervencije?
2. Prema vašem mišljenju, ako trebate unaprijediti svoje komunikacijske vještine, koju vrstu podrške ili dodatna edukaciju biste željeli imati?	Možete li s nama podijeliti primjer izazova ili poteškoća u području komunikacijskih vještina iz vašeg radnog iskustva (npr. u komunikaciji s roditeljima, vašim kolegama, individualnim sastancima s roditeljima, timskim sastancima, roditeljskim sastancima itd.)? Iz vašeg iskustva, što bi se moglo poboljšati Možete li razmisliti o tome koja su vam iskustva dala osjećaj da imate dobre komunikacijske vještine (npr. je li to radno iskustvo, formalno ili specifično obrazovanje, literatura, savjetovanje sa stručnim suradnikom ili kolegama, praćenje posla, sudjelovanje u projektima itd.) Možete li s nama podijeliti primjer dobre prakse u području komunikacijskih vještina iz vašeg radnog iskustva (npr. u komunikaciji s roditeljima, vašim kolegama, individualnim sastancima s roditeljima, timskim sastancima, roditeljskim sastancima itd.), jeste li pripremiti se unaprijed za tu interakciju i kako?

3. Prema vašem mišljenju, ako trebate unaprijediti svoje vještine za prenošenje potencijalno neugodnih informacija, koju vrstu podrške ili dodatna edukaciju biste željeli imati?	Možete li s nama podijeliti primjer izazova ili poteškoća prilikom dijeljenja potencijalno neugodnih informacija iz vašeg radnog iskustva (npr. u komunikaciji s roditeljima, kolegama, itd.)? Iz vašeg iskustva, što bi se moglo poboljšati? Možete li razmisliti o tome koja su vam iskustva dala osjećaj da ste kompetentni u dijeljenju potencijalno neugodnih informacija (npr. je li to radno iskustvo, formalno ili specifično obrazovanje, literatura, savjetovanje sa stručnim suradnikom, savjetovanje s kolegama, job shadowing, sudjelovanje u projektima, itd.)? Možete li s nama podijeliti primjer dobre prakse kada iznosite potencijalno neugodne informacije iz svog radnog iskustva (npr. u komunikaciji s roditeljima, svojim kolegama, individualnim sastancima s roditeljima, timskim sastancima, roditeljskim sastancima i sl.), jeste li pripremili unaprijed za tu interakciju i kako?
4. Možete li podijeliti s nama iskustvo tijekom kojeg roditelji nisu razumjeli informaciju koju ste im pružili? Možete li se prisjetiti nekog rješenja za prevenciju takvih situacija u budućnosti?	Kako ste se nosili s tom situacijom? Po vašem mišljenju, što je moglo biti drugačije? Kad biste se ponovno našli u ovoj situaciji, biste li sebi u prošlosti mogli dati neke preporuke kako se bolje nositi sa situacijom, kako bi roditelj jasno razumio informacije koje mu dajete?
5. Za zaključak, kad biste bili mentor novom kolegi, koje preporuke bazirane na vašem prethodnom iskustvu u navedenim situacijama bi mu pružili, kako bi bio bolje pripremljen za poslove koji ga očekuju?	

Svaki tim iz pet zemalja analizirao je transkript provedenih fokus grupa metodom tematskog kodiranja. Dobiveni rezultati prevedeni su na engleski jezik i tematski kodirani s ciljem utvrđivanja sličnosti i razlika te izvođenja generalizacije.

REZULTATI

Prikupljeni rezultati upitnika za obje ciljane skupine, analizirani su na razini svakog tima, prikazani na deskriptivan način s najvažnijim nalazima specifičnim za svaku zemlju. Dobiveni rezultati iz perspektive roditelja i perspektive stručnjaka prikazani su u tablici 3.

Tablica 3. *Pokazatelji kvalitete tijekom ranog otkrivanja razvojnog odstupanja i rane intervencije i potrebna podrška*

Perspektiva roditelja	Perspektiva stručnjaka
- Dovoljno vremena i privatnosti kada se vodi razgovor zbog zabrinutosti za moguća odstupanja u razvoju djeteta ili tijekom razgovora kada su potvrđena odstupanja ili utvrđene teškoće u razvoju djeteta u dobi do sedme godine života. - Potreba za preciznim i jasnim informacijama, više prijedloga za poticaj u kući i informacije o dodatnoj procjeni.	- Posjedovanje potrebnih vještina za prenošenje neugodnih informacija, - Pružanje mogućnosti komunikacije s roditeljima bez prekida ali i bez prisutnosti djeteta. - Korištenje popisa za provjeru i dodatna podrška drugih stručnjaka. - Ključ kvalitete rane intervencije je u jasnoj komunikaciji o potrebama roditelja i djeteta te stvaranju mogućnosti za njihovo pružanje, bez pretpostavki o tuđim potrebama. - Nalazi samoprocjene ukazuju: stručnjaci koji sami sebe ocjenjuju visokim ocjenama i prošli su dodatne edukacije, ipak ističu potrebu za većom podrškom u komunikaciji s roditeljima.

Odgovore na dodatna istraživačka pitanja koja su postavljena prilikom planiranja i kreiranja nacрта istraživanja, bilo je moguće produbiti i razjasniti upravo kroz fokus grupe sa stručnjacima koji imaju iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju, njihovim roditeljima i drugim stručnjacima. Cilj je utvrditi načine i mogućnosti za unaprijeđivanje kompetencija za ranu intervenciju u inkluzivnom okruženju ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz perspektive stručnjaka koji rade u navedenim uvjetima, kao i utvrditi indikatore kvalitetne rane intervencije u inkluzivnim ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Rezultati tematskog kodiranja sadržaja fokus grupa prikazani su u tablici 4.

Tablica 4. *Istaknute teme dobivene u fokus grupama*

Preduvjeti za provođenje aktivnosti rane intervencije i inkluzivne odgojno obrazovne prakse	nužnost kontinuirane komunikacije s roditeljima, utjecaj okoline i važnost dobre pripreme za sve faze rane intervencije
Preduvjeti za provođenje aktivnosti rane intervencije i inkluzivne odgojno obrazovne prakse:	važnost empatije uz održavanje profesionalne distance, važnost timskog rada i cjeloživotno obrazovanje, te stjecanje više znanja o specifičnim razvojnim teškoćama važnosti podrške kolega i stručne podrške i korisnost promatranja intervencije i suradnje tijekom izrade i provedbe individualiziranog programa.
Prijedlozi za poboljšanje kompetencija za inkluzivnu praksu	poboljšanje kompetencija za pružanje aktivnosti rane intervencije, poboljšanje komunikacijskih vještina, posebno za neugodne teme i kontinuirano stručno i cjeloživotno obrazovanje i važnost timskog rada i suradnje s roditeljima i stručnjacima.

Na osnovu analize podataka prikupljenih kroz upitnike za roditelje i stručnjake, koji su prethodili provođenju fokus grupa kreirane su *Opće smjernice za ranu intervenciju* i *Indikatori kvalitete rane intervencije* koje mogu imati praktičnu primjenu u području rane intervencije i inkluzivnog odgoja i obrazovanja (Tablica 5.)

Tablica 5. Opće smjernice za ranu intervenciju

- Započeti s intervencijom što je ranije moguće za što bolji ishod.
- Interdisciplinarni tim treba blisko surađivati s roditeljima i odrediti ciljeve intervencije.
- Najbolja praksa je pružanje aktivnosti baziranih na rutinama u prirodnom okruženju djeteta (obiteljsko okruženje i ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja).
- Rutine su učinkovite kada imaju umjerenu razinu novosti.
- Novi element ili drugačiji aspekt predvidljive i poznate rutine idealan je za učenje novih vještina.
- Roditeljske procjene i zabrinutost za razvoj djeteta treba smatrati pouzdanim pokazateljima razvojnih odstupanja jer roditelji najbolje poznaju dijete pa su njihove procjene točnije.
- Protokoli za anamnestičke podatke mogu prikupiti više informacija o djetetu prije polaska u ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.
- Kontekst u kojem se odvija razgovor s roditeljima o važnim, često neugodnim temama je iznimno važan.
- Roditelji trebaju više vremena, više pojašnjenja, više objašnjenja tijekom razgovora o djetetovom razvojnom problemu.
- Potrebno je kontinuirano stručno usavršavanje koje se temelji na cjeloživotnom obrazovanju odgajatelja i učitelja

Odgovori na pitanje koja područja je potrebno unaprijediti kako bi se omogućilo kvalitetno uočavanje razvojnih odstupanja i provođenje rane intervencije u inkluzivnom odgoju i obrazovanju, prikazani su kao *Smjernice za poboljšanje kompetencija za ranu intervenciju u inkluzivnom okruženju* (Tablica 6.), i mogu poslužiti za određivanje početnih koraka za unaprjeđenje inkluzivne prakse i provođenje rane intervencije.

Tablica 6. Smjernice za poboljšanje kompetencija za ranu intervenciju u inkluzivnom okruženju

1. Poboljšanje kompetencija za pružanje aktivnosti rane intervencije zahtijeva stručnu podršku i dodatne edukacije:	Prijedlozi i ideje: - Specijalizirani programi obuke ili radionice koji se fokusiraju na strategije i tehnike rane intervencije. - Pristup resursima koji se temelje na istraživanju, kao što su knjige, članci i online tečajevi mogu biti neprocjenjivi za produbljivanje znanja. - Praktično iskustvo i promatranje u stvarnom okruženju rane intervencije može omogućiti praktične vještine i uvide, izravnu i iskustvenu obuku, blisku suradnju s timom i vodstvo stručnjaka u ovom području. - Organiziranje mentorskih programa ili grupa za podršku kolegama stvorilo bi prilike za raspravu o izazovima, razmjenu najboljih praksi i primanje smjernica od iskusnih stručnjaka kroz studije slučaja. - Suradnja s drugim stručnjacima, kao što su logopedi, psiholozi, edukacijski rehabilitatori, može poboljšati interdisciplinarnu pristupe u ranoj intervenciji i može biti korisna za osmišljavanje i provedbu učinkovite intervencije sa zajedničkim ciljevima.
2. Poboljšanje komunikacijskih vještina, posebno za neugodne teme:	Prijedlozi i ideje: - Raditi u paru, uz prisustvo stručnog suradnika kada je to potrebno. - Odabrati i pripremiti okruženja (treba biti mirno i sigurno uz osiguranu privatnost). - Biti svjestan da roditeljima treba vremena za obradu informacija i prihvaćanje situacije. - Uvesti praksu rutinskih razgovora s roditeljima. - Može biti korisno usvajati učinkovite verbalne i neverbalne komunikacijske tehnika, uključujući aktivno slušanje, empatiju i jasnoću izražavanja. - Vježbe igranja uloga koje simuliraju različite komunikacijske scenarije mogu pomoći stručnjacima u uvježbavanju i poboljšaju vještina. - Radionice usmjerene na kulturnu osjetljivost i različitost mogu potaknuti razumijevanje i komunikaciju s obiteljima iz različitih sredina. - Kontinuirani profesionalni razvoj može omogućiti stručnjacima da budu u tijeku s novim istraživanjima i najboljim praksama u području komunikacije. - Supervizije ili mentorstva od strane iskusnih profesionalaca može pružiti vrijedne povratne informacije i smjernice za poboljšanje komunikacijskih vještina.

3. Preporuke za pripremu okruženja i okruženja za sastanak s roditeljima:	Preporuke: - Prije sastanka s roditeljima potrebno je definirati uloge i strukturu sastanka stručnjaka u trajanju od najmanje 15 minuta. - Oba roditelja/staratelja trebaju biti prisutna, ukoliko je moguće. - Oba odgajatelja (odgojitelji i pomoćnici u odgoju i obrazovanju) trebaju biti prisutni - Po potrebi treba biti prisutan dodatni stručni suradnik ili stručna osoba. - Dijete ne bi trebalo prisustvovati sastanku ni razgovoru u kojem je tema njegov razvojni status, ili trenutno ponašanje. - Omogućiti privatnost. - Osigurati što manje ometanja (npr. ulazak drugih osoba, zvuk telefona, mobilnih uređaja...). - Osigurati dovoljno vremena za razgovor (više od 30 minuta). - Stolice za sjedenje trebaju biti dostupne, idealno u krugu, bez stola kao prepreke između sudionika. - Papirnate maramice bi trebale biti dostupne. - Osigurati vodu za sve prisutne. - Treba osigurati dovoljno vremena za pripremu sastanka.
4. Kompetencije odgojitelja za inkluzivnu praksu	- Razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece. - Razumijevanje individualnih razlika u procesima učenja djece. - Poznavanje tehnika upravljanja kvalitetom odgojne skupine. - Komunikacijske vještine (u odnosu s djecom, roditeljima, drugim stručnjacima i kolegama. - Poznavanje učinkovitih tehnika podučavanja (uključujući individualnu poduku i iskustveno učenje). - Poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne inkluzije djece. - Sposobnost prepoznavanja poteškoća u razvoju i drugih posebnih potreba. - Poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog nastavnog plana i programa. - Poznavanje dostupnih didaktičkih metoda, alata i pomagala (uključujući informacijsku tehnologiju i poznavanje tehnika savjetodavnog rada. - Praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s posebnim teškoćama. - Spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno učenje

Područje *Preporuke za pripremu okruženja i okruženja za sastanak s roditeljima* nastalo je naknadno iz kvalitativne analize rezultata upitnika za roditelje i stručnjake i odnosio se na kontekst prvog razgovora o zabrinutosti za razvoj djeteta i razgovora tijekom kojeg je potvrđeno razvojno

odstupanje. Navedene preporuke, mogu poslužiti kao *check*-lista prilikom planiranja i pripreme individualnog ili timskog sastanka s roditeljima, neovisno radi li se o zabrinutosti za razvoj djeteta, uočenom razvojnom odstupanju, potencijalno neugodnoj temi ili informativnom sastanku. Kompetencije odgojitelja za inkluzivnu praksu (Bouillet, 2011) dodane su kao okvir za planiranje profesionalnog i stručnog usavršavanja. Vodeći se hipotezama postavljenim u nacrtu istraživanja može se zaključiti kako stručnjaci znaju uočiti razvojna odstupanja kod djece u dobi do sedam godina i znaju kome uputiti roditelje na dodatnu procjenu djetetovog razvoja, ali im je potrebna podrška i dodatne kompetencije kako roditeljima pružiti prve informacije o razvojnom odstupanju djeteta. Rezultati fokus grupa stručnjaka iz svake zemlje pružili su važne primjere dobre prakse, ali i poteškoće s kojima se stručnjaci suočavaju u svojoj praksi. Najvrjedniji su prijedlozi i moguća rješenja u tim situacijama. Kvalitativno istraživanje pokazalo je da stručnjaci iz pet različitih zemalja: često imaju slične probleme, svi ističu važnost jasne komunikacije s roditeljima, važnost planiranja sadržaja kao i vremena i mjesta za razmjenu informacija s roditeljima.

ZAKLJUČAK

Rezultati istraživanja provedenog kvalitativnom metodologijom sugeriraju da bi protokoli za anamnestičke podatke prilikom polaska djeteta u inkluzivnu odgojno-obrazovnu ustanovu omogućili više informacija o djetetu i njegovim potrebama. Potrebno je bolje organizirati kontekst u kojem se razmjenjuju informacije o djetetu. Samoprocjena kompetencija i specifičnih vještina za inkluzivnu praksu bila je polazište za kreiranje dubljih pitanja za fokus grupe s ciljem istraživanja kvalitete prakse.

Rezultati kvalitativnog istraživanja ukazuju da profesionalci iz pet različitih zemalja dijele mnogo više sličnosti nego razlika. Prijedlozi za poboljšanje kompetencija za pružanje aktivnosti rane intervencije su precizni, iskazuje se potreba za više znanja o specifičnim razvojnim teškoćama i više stručne podrška, predlaže se promatranje intervencije i naglašava važnost suradnje za osmišljavanje i provedbu individualiziranog programa. Stručnjaci su svjesni potrebe kontinuirane komunikacije s roditeljima, utjecaja okoline, kao i važnosti dobre pripreme. Prijedlozi ostalim kolegama koji rade s djecom s poteškoćama u razvoju ističu važnost empatije uz održavanje profesionalne distance, timski rad i cjeloživotno obrazovanje.

Provedeno istraživanje, usprkos svojim ograničenjima (razlike u kulturi ustanova među sudionicima fokus grupa) pružilo je odgovore na postavljena istraživačka pitanja i hipoteze, ali

i otkrilo područja koja bi trebalo više istražiti u cilju poboljšanja prakse bazirane na dokazima u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, s naglaskom na području suradnje i partnerstva s roditeljima.

Doprinos ovog rada ističe teorijsku utemeljenost važne uloge ustanova ranog i predškolskog odgoja u ranom uočavanju razvojnih odstupanja kod djece i provođenju postupaka rane intervencije, a koju je važno zastupati u cilju stvaranja inkluzivnog društva. "Opće smjernice za ranu intervenciju" i "Smjernice za poboljšanje kompetencija za ranu intervenciju u inkluzivnom okruženju" kao dio ovog rada, mogu imati praktičnu primjenu i doprinijeti kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa u inkluzivnom odgojno-obrazovnom kontekstu.

LITERATURA

- Bohaček, A. M., Ivšac Pavliša, J., Ljubešić, M. (2018). Intervencija utemeljena na rutinama u ranoj intervenciji kroz grupni rad s obiteljima. *Logopedija*, 8(1), 6-12.
- Brčić, M. K. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8(1).
- Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagoška istraživanja*, 8(2), 323-338.
- Bouillet, D., Hren, D., Maglica, T., Sunko, E. (2021). Analiza inkluzivnosti studijskih programa za inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi. Ured UNICEFA za Hrvatsku. Dostupno na analiza-inkluzivnosti-studijskih-programa
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helpgiving practices research. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13(4), 370-378.
- Dunst, C. J., Raab, M., Trivette, C. M., Swanson, J. (2010). Community-based everyday child learning opportunities. *Working with families of young children with special needs*, 60-92.
- Košiček, T., Kobetić, D., Stančić, Z. i Joković Oreb, I. (2009). Istraživanje nekih aspekata rane intervencije u djetinjstvu. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45(1), 1-14.
- Kudek Mirošević, J., Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(2), 17-29.
- Machado, M. A. M., dos Santos, P. Â. C. H., Espe-Sherwindt, M. (2017). Envolvimento participativo de famílias no processo de apoio em Intervenção Precoce na Infância Participatory involvement in Early Childhood Intervention. *Saber & Educar*, (23), 122-137.

- Matijaš, T., Ivšac Pavliša, J. i Ljubešić, M. (2014). Sustav zdravlja u području rane intervencije u djetinjstvu, *Paediatr Croat.*, 58, 303-309.
- Matijaš, T., Bulić, D., Kralj, T. (2019). Timski pristup u ranoj intervenciji u djetinjstvu. *Medicina fluminensis*, 55(1), 16-23.
- Milić Babić, M., Franc, I., Leutar, Z. (2013). Iskustva s ranom intervencijom roditelja djece s teškoćama u razvoju. *Ljetopis socijalnog rada*, 20(3), 453-480.
- Milić Babić, M., Tkalec, S., Powell Cheatham, L. (2018). Pravo na odgoj i obrazovanje djece s teškoćama od najranije dobi. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 20(1), 233-263.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011). dostupno na www.mzos.hr.
- Pavičić Zajec, T. i Bistrović, J. (2018). Sudjelovanje učitelja osnovnih škola u aktivnostima Erasmus+ programa. *Politehnika*, 2(2), 7-19. <https://hrcak.srce.hr/216868>
- Pintarić Mlinar, L. (2014). Priručnik za razvoj inkluzivnih ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Jastrebarsko: Dječji vrtić Radost*.
- Popčević K., Ivšac Pavliša J., Šimleša S. (2015). Razvojna procjena i podrška djeci s poremećajima iz autističnog spektra. *Klinička psihologija* 8(1), 19-32.
- Rašan, I., Car, Ž., Ivšac Pavliša, J. (2017). Doživljaj samoga sebe i okoline kod roditelja djece urednog razvoja i roditelja djece s razvojnim teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(2), 72-87.
- Romstein, K. (2017). Zabrinutost roditelja za jezično-govorni razvoj djece predškolske dobi. *Logopedija*, 7(2), 56-60.
- Skoko, B., & Benković, V. (2009). Znanstvena metoda fokus grupa–mogućnosti i načini primjene. *Politička misao: časopis za politologiju*, 46(3), 217-236.
- Sunko, E. (2016). Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu* 65(4), 601-620.
- Tunçeli, H. I., Zembat, R. (2017). The Importance and Assessment of Early Childhood Development. *Journal of Education, Theory and practical research*, 3(3), 1-12. 337390
- UNICEF (2020). Rana intervencija u djetinjstvu-analiza stanja u Republici Hrvatskoj. UNICEF Ured za Hrvatsku.

Znanstveni rad

Ines Livaković, mag. praesc. educ.

ineslivakovic@gmail.com

Dječji vrtić Smilje, Šibenik

Prilaz tvornici 39B

doc. dr. sc. Suzana Tomaš

suzana@ffst.hr

Filozofski fakultet u Splitu

Poljička cesta 35, 21000 Split

MIŠLJENJE RODITELJA O UTJECAJU DIGITALNE TEHNOLOGIJE NA RAZVOJ GOVORA KOD DJECE RANE I PREDŠKOLSKJE DOBI

Sažetak: *Utjecaj digitalne tehnologije na razvoj govora kod djece rane i predškolske dobi je tema koja postaje dio današnjeg društva. Digitalna tehnologija prisutna je u domovima, a roditelji se sve češće pitaju kako digitalni uređaji utječu na razvoj jezičnih vještina njihove djece. Roditelji često dijele različita mišljenja o ovom pitanju, pri čemu neki postavljaju stroga pravila o vremenu provedenom ispred ekrana, dok drugi koriste digitalne alate za ispunjavanje slobodnog vremena svoje djece. U ovome radu prikazat će se mišljenja roditelja o utjecaju digitalne tehnologije na razvoj govora kod djece. Rezultati istraživanja mogu pridonijeti razvoju smjernica i preporuka koje će pomoći roditeljima da donesu odluke o uporabi digitalnih uređaja u svrhu poticanja jezičnih vještina kod svoje djece. Rezultati ovog istraživanja pokazuju kako je mišljenje roditelja da digitalna tehnologija ima svoje pozitivne i negativne strane na razvoj govora i komunikacije. Kao pozitivno ističu učenje stranih jezika, proširenje vokabulara, učenje slova i brojeva, usvajanje drugih dijalekta i govornih fraza, učenje dječjih pjesmica i brojalica, usvajanje tehničkih izraza i korištenje aplikacija za pomoć pri komunikaciji djece s poteškoćama u razvoju. Negativnim pak ističu: brzinu i glasnoću govora, nestrpljivost u govoru, isprekidan govor, često izostavljanje pojedinih glasova u riječima, tepanje, miješanje stranog i materinskog jezika, imitiranje glasova i nepravilan izgovor, jednosmjernu komunikaciju i slabiju socijalnu komunikaciju. Iako je digitalna tehnologija dio suvremenog života, roditelji igraju ključnu ulogu u postizanju ravnoteže između uporabe digitalnih uređaja i poticanja jezičnog razvoja kod svoje djece.*

Ključne riječi: *aplikacije, digitalna tehnologija, djeca rane i predškolske dobi, roditelji*

UVOD

Svaki dan sve više raste integracija digitalne tehnologije u svakodnevni život djece, značajno oblikujući njihov kognitivni, emocionalni i društveni razvoj. Zahvaljujući mobilnim uređajima koji

su uvijek dostupni tehnologija pruža brojne prilike za igru, istraživanje i učenje, dostupne u bilo koje vrijeme i na bilo kojem mjestu. Razvoj digitalnih alata za učenje, posebno usmjerenih na djecu mlađu i predškolsku dob, prati ubrzan napredak tehnologije. Digitalna tehnologija značajno mijenja način komunikacije među ljudima te utječe na razmišljanje i iskustva djece i odraslih (Linebarger i Piotrowski, 2009). Utjecaji digitalne tehnologije na govorni razvoj djece rane i predškolske dobi mogu biti i pozitivni i negativni. Kvalitetan i edukativan sadržaj potiče pozitivan stav prema učenju, potiče prepoznavanje slova te doprinosi razvoju vještina čitanja i pisanja, kao i ranom razvoju jezičnog i matematičkog znanja. Takva tehnologija korisna je posebice za djecu s jezično-govornim poteškoćama.

No, s druge strane, česta upotreba digitalne tehnologije povezana je s smanjenim vremenom provedenim s obitelji, povećanom društvenom izolacijom te otežanim razvojem interpersonalnih komunikacijskih vještina (Jackson, Eye, Fitzgerald, Witt i Zhao, 2011).

RAZVOJ GOVORA KOD DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI

Govor predstavlja temeljnu karakteristiku svakog pojedinca i osnova svake međuljudske komunikacije. Bez govora, ljudska komunikacija bi bila izuzetno otežana, a ako bi se i odvijala, bila bi usporena i znatno otežana. Unatoč raznovrsnim načinima komuniciranja u današnje vrijeme, tradicionalna komunikacija "licem u lice" i dalje zauzima vodeće mjesto. Govor je ključan za svaku vrstu komunikacije te igra važnu ulogu u razvoju djeteta, budući da je neizostavan dio njegovog života (Peteh, 2007). Smiljanić (1979) opisuje govor kao proces proizvodnje glasovnih kompleksa i glasova koji imaju svoje značenje. Govor se upotrebljava s ciljem iskazivanja osjećaja i misli, jezičnim sredstvima za sporazumijevanje s drugim ljudima. Najintenzivniji razvoj govora odvija se do 6. godine djetetovog života, i to vokabular, a potom i fonološka svijest koja uključuje razlikovanje glasova i određivanje glasova u riječi. Ovisno o stupnju razvoja djeteta kao i njegovim ostalim karakteristikama, razvoj govora se ne odvija kod svakog djeteta isto. Komunikacija djeteta započinje vrlo rano, ali u početku je uglavnom neverbalna, jer dijete još nije svjesno riječi kojima bi izrazilo svoje misli i osjećaje. Dijete koristi neverbalnu komunikaciju, poput smijanja, plakanja i izraza lica, kako bi izrazilo svoje potrebe i komuniciralo svoje želje roditeljima. S vremenom, neverbalna komunikacija evoluirala u verbalnu, dok se dijete postupno razvija u govor (Posokhova, 2008). U dobi od dvije godine dijete koristi rečenice sastavljene od dvije do četiri riječi, a njegov rječnik postaje bogatiji i izgovor glasova razumljiv i jasan do šeste godine života. Koristeći glagolska vremena, zamjenice, pridjeve, broj, množinu i rod, govor postaje gramatički ispravan (Pavličević-Franić,

2005). Unatoč dobroj komunikaciji roditelja s djecom, kod neke djece može doći do poremećaja i poteškoća u govoru. U tim situacijama, važno je pravovremeno prepoznati vrstu i opseg problema kako bi se mogla pružiti odgovarajuća pomoć. Poremećaji izgovora, poznati i kao dislalija, odnose se na neispravnu artikulaciju glasova. U slučajevima kada uzrok poremećaja nije poznat ili se ne može otkloniti, liječenje uključuje logopedске vježbe, poput vježbi disanja, jezika, auditivne i vizualne percepcije, te vizualnog oponašanja. Logopedi sve više koriste digitalnu tehnologiju u radu s djecom s govornim poteškoćama, koristeći je za dijagnostiku, procjenu i individualnu terapiju.

Uporaba računalnih igrica i vježbi pokazuje pozitivan utjecaj na učinkovitost komunikacijske interakcije, proširuje i obogaćuje aktivni rječnik te potiče pozitivnu motivaciju za aktivno izražavanje i rad kod djece (Yakutkhan, 2022). Svako dijete trebalo bi moći, kada krene u školu, znati pravilno izgovarati sve glasove svog materinskog jezika. Sa svrhom pravilnog razvijanja govora kod djece roditelji moraju puno razgovarati s njima kako bi se govor razvio što ispravnije. Međutim, usprkos dobroj i pravovremenoj komunikaciji roditelja s djecom, kod neke djece ipak dolazi do pojave određenih poremećaja i poteškoća i u tim je situacijama neophodna pomoć stručnjaka. Jako je važno da se na vrijeme uoči vrsta i veličina primijećenog odstupanja u djetetovom govoru s ciljem pravovremene reakcije. Poremećaji izgovora se nazivaju još i dislaliom, tj. neispravnom artikulacijom. U slučajevima gdje uzrok poremećaja govora nije poznat ili se ne može odstraniti, liječenje sadrži logopedске vježbe. Vježbe uključuju: vježbe disanja, vježbe jezika, vježbe auditivne i vizualne percepcije, vježbe vizualnog oponašanja itd. Nakon uspješno usvojenih vježbi dijete počinje s razvijanjem pokreta govornih organa (usana, jezika i vilice). Kada dijete dosegne potrebnu pokretljivost jezika i usana i stekne navike slušanja, logoped organizira vježbe izazivanja novoga glasa. Dijete bi trebalo naučiti pravilno izgovarati glas po glas, a zatim ih spajati, i to prvo u slogove, zatim u riječi te u rečenice (Kologranić Belić, Matić, Olujić i Srebačić, 2015). Osim poremećaja izgovora, nerijetko se kod djece pojavljuju i poremećaji tečnosti govora. Točnije, takva djeca ne pričaju kontinuirano već često zastajkuju dok nešto ne izgovore. Važno je znati prepoznati je li zastajkivanje nastupilo zbog nekog osjećaja nelagode, straha ili je ipak poremećaj govora (Kologranić Belić i sur., 2015). Takvi su poremećaji zabrinjavajući i zahtijevaju određenu terapiju, a najčešće se javljaju u obliku mucanja ili brzopletosti.

RAZVOJ KOMUNIKACIJE KOD DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI

Od samog rođenja, iskrena i topla komunikacija je ključna uloga u pružanju osjećaja sigurnosti i ljubavi djeci. Osim toga, gradi i jača veze između djece i njihovih roditelja. Za rast i razvoj vještina,

djeca trebaju osjećaj sigurnosti i čvrste veze, stoga je važna komunikacija ključna za njihov cjeloviti razvoj. Riječ „komunikacija“ potječe od latinske riječi „*communicatio*“, što znači sporazumijevanje ili komuniciranje. Komunikacija je dvosmjerni, interaktivni proces stvaranja i razmjene informacija među ljudima putem odabranog kanala. Ona nadilazi samo riječi; to je aktivnost koja se uči i omogućava razvoj odnosa s drugim ljudima putem prijenosa misli, osjećaja i doživljaja (Tomić i Jugo, 2021). Kako bi proces komunikacije bio potpun, nužna su tri ključna elementa: izvor komunikacije, komunikacijski kanal i odredište. Nedostatak adekvatne komunikacije može imati štetne posljedice na kvalitetu komunikacijskog procesa i na razvoj komunikacijskih vještina (Garača i Kadlec, 2011). Tomić i Jugo (2021) navode da se komunikacija može odrediti preko načina na koji se nešto priopćava (forma), tehnoloških sredstava masovne komunikacije (medij) i sredstva komunikacije koje kombiniraju različite forme (medij). Dijete svoje komunikacijske vještine počinje usvajati u obiteljskom domu. Obitelj je prva društvena zajednica u djetetovom životu unutar koje dijete počinje stjecati životne navike. Uloga obitelji je iznimno važna u djetetovom životu jer predstavlja temelj djetetovog daljnjeg kontakta i suradnje s osobama iz okoline. Obitelj je prva i najbitnija stepenica u razvoju komunikacijskih vještina kod djece kako bi bili dobri slušatelji i stvorili okruženje koje potiče razgovor. Zajedno trebaju izgraditi dom u kojem se svi članovi osjećaju sigurno i ugodno govoreći o svojim osjećajima i idejama. Dobre komunikacijske vještine daju djeci alate koji su im potrebni za izgradnju značajnih odnosa s drugima, jasno i tečno izražavanje, učinkovito rješavanje problema, pregovaranje o sukobima i lako rješavanje teških razgovora. Sposobnost učinkovite komunikacije pomaže djeci da se osjećaju sigurnije u društvenim situacijama i bolje podnose stres ili tjeskobu kada se pojave. Također im daje temelj za razumijevanje koji će im dobro služiti u odrasloj dobi (Hrupelj, Miljković i Armano, 2000).

Nakon roditelja, u procesu razvoja komunikacijskih vještina kod djece, ključnu ulogu preuzimaju odgojitelji i učitelji. Odgojiteljeva zadaća obuhvaća pažljivo promatranje komunikacijskih sposobnosti svakog djeteta. Temeljem individualnih sposobnosti, odgojitelj ima ulogu stvaranja poticajnog okruženja koje će potaknuti pozitivan verbalni razvoj, istovremeno omogućavajući izgradnju komunikacije putem strpljenja, topline i mirnoće. Stvaranje pozitivnog verbalnog okruženja, odgojitelj ne samo da prepozna i podržava aktivnosti djece, već i pokazuje svoju svijest o istima, ističući aktivno slušanje kao ključan element u procesu komunikacije. Zajednička uloga svih odraslih je da kod djeteta potiču razvoj komunikacijskih vještina jasnim govorom, postavljanjem pitanja, igranjem uloga, zajedničkim čitanjem priča i slikovnica, gledanjem edukativnih i kvalitetnih digitalnih sadržaja, raspravljanjem, zajedničkim stvaranjem umjetničkih projekata, određivanjem

vremena za razgovor jedan na jedan i poticanjem verbalnih odgovora (Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec, 2006).

Kod djece rane, a posebno predškolske dobi igra je glavni oblik tjelesne aktivnosti zbog čega je zastupljena u svim njegovim aktivnostima. Svojim sadržajem igra bi trebala stimulirati razvoj motoričkih sposobnosti i pomoći mu da poveća svoju brzinu, snagu, koordinaciju, ravnotežu, fleksibilnost i preciznost. Što više vremena provede pred ekranom, tim manje vremena dijete provede u slobodnoj igri u kojoj može razvijati svoje sposobnosti i vještine. Djeca koja gledaju televiziju u dobi manjoj od jedne godine i provode dnevno više od dva sata uz tehnologiju imaju puno veći rizik u kašnjenju kognitivnog razvoja. Dugotrajnom i svakodnevnom upotrebom medija smanjuje se mogućnost upotrebe mašte te se pojavljuju problemi s koncentracijom i pažnjom. Digitalna tehnologija može utjecati na razvoj mozga djeteta i razvoj vještina rješavanja problema. Naime, dijete se može oslanjati na uređaj za rješavanje problema umjesto da sam „upotrebljava mozak“ kako bi riješio isti (Braswell i Rine, 2006). Kod djece rane i predškolske dobi koja prekomjerno koriste digitalnu tehnologiju pojavljuju se poteškoće u samoregulaciji. S obzirom na to da djeca te dobi još uvijek ne razlikuju stvarni od fiktivnog sadržaja i smatraju da ono što vide na televiziji postoji i u stvarnosti, često im je virtualna stvarnost privlačnija i zabavnija od fizičke stvarnosti. Mediji uvelike utječu na stvaranje slike o sebi, a vrijeme koje provode ispred ekrana im oduzima vrijeme za kvalitetnu interakciju s obitelji i prijateljima. Uz sve veću upotrebu tehnologije, djeca nemaju mogućnost razvijati svoje društvene vještine što može dovesti do toga da budu povučeni, sramežljivi ili zastrašeni društvenim situacijama. Također, vrlo vjerojatno se neće znati uključiti u odnos, tj. razgovor s drugom djecom ili odraslima. Razvijanje društvenih vještina zahtijeva praksu, a ako djeca često koriste digitalnu tehnologiju, postoji manje prilika za njih da razviju ove vještine. Što se, pak, tiče odnosa, djeca bi se, uslijed utjecaja digitalnih medija, mogla naviknuti biti sama te izgubiti želju za druženjem s roditeljima, ali i prijateljima, osim preko Interneta (CNAssociates, 2021).

DIGITALNI ALATI KAO POMOĆ U RAZVOJU GOVORA I KOMUNIKACIJE KOD DJECE RANE I PREDŠKOLSKJE DOBI

Tehnologija je prisutna gotovo u svakom domu na jedan od mogućih načina: preko televizije, pametnog telefona, računala ili interneta. Tehnologija ima veliku važnost u životima roditelja, ali i njihove djece, već od najranije dobi. Ona je neizbježna u obrazovanju, informiranju i zabavi djece, a njenim se korištenjem utječe na ponašanje i razvoj djeteta zbog čega je iznimno važno da roditelji razgovaraju sa svojom djecom kako bi je pravilno koristili jer mnogo suvremenih roditelja dozvoljava djeci nekontrolirano korištenje medija zbog čega su za njih postali nešto, bez čega ne mogu (Peran i Raguž, 2019). Roditelji današnje tehnološki najpismenije generacije Alfa, suočavaju se s raznim izazovima dostignuća digitalne tehnologije, poput: ovisnosti o ekranu, internetsko zlostavljanje i upravljanje sadržajem prilagođenim djeci (Pattrawiwat i Tuntivivat, 2021). Alfa generacija odrasta uz svakodnevno korištenje pametnih telefona i tableta kao dio zabave u djetinjstvu. Nazivamo ih još i Generacija „Glass“ jer ih je gotovo nemoguće odvojiti od njihovih uređaja. Stoga roditelji imaju važnu ulogu u svakodnevnoj edukaciji i poticanju korištenja tehnologije u obrazovne svrhe kao zalag za budućnost (McCrindle i Fell, 2020). Alfa generacija će sigurno nastaviti pokazivati jedinstvene karakteristike i obilježja na koje će se njihovo okruženje trebati navikavati. S obzirom na njihovu digitalnu pismenost od najranije dobi, globalno povezivanje te brzu prilagodbu tehnologiji javlja se problem zamjene uloge roditelja, pa djeca sve više vremena provode ispred digitalnih uređaja. Duga izloženost ekranima dovodi do sporijeg jezičnog razvoja i do neadekvatnog jezičnog inputa jer djeca nisu izložena vidljivom govoru odraslih, nemaju priliku za vježbanje jezičnih vještina te se interakcija ne odvija preko dvosmjerne komunikacije. Glavna zabrinutost s komunikacijskom tehnologijom je da ona potencijalno potiče društvenu izolaciju i da može imati negativan učinak na jezične vještine, posebno na vještine društvene komunikacije jer djeca provode manje vremena u interakciji licem u lice sa svojom obitelji i vršnjacima. Aplikacije za promicanje govornih i jezičnih vještina omogućila je osobama s poteškoćama samostalno korištenje uređaja da bi se postigao što veći stupanj samostalnosti i neovisnosti o drugima. Ipak korisnici s određenim poteškoćama trebaju pomoć stručnjaka ili članova obitelji da ih usmjere ili da im asistiraju prilikom korištenja aplikacija. Druga strana tehnologije omogućuje poticanje učenja novih vještina putem raznih aplikacija za sve uzraste. Djeca mogu istraživati različita područja koja ih interesiraju poput: učenja stranog jezika, spajanja riječi sa slikama, učenja abecede, usvajanja pjesmica i brojalica na materinskom i stranom jeziku (CNAssociates, 2021).

Najpoznatija metoda koja se provodi u dječjim vrtićima s obogaćenim programom engleskog jezika je *Total Physical Response (TRP)* metoda poučavanja jezika pokretom. Metoda pozitivno utječe na učenje novih izraza uz slušanje i izvođenje određenih radnji i gesti. Ova metoda također može biti korisna alternativna strategija podučavanja za učenike s disleksijom ili poteškoćama u učenju, koji obično imaju problema s učenjem stranih jezika na tradicionalni način (Zulfa, Purwanto i Widyaningrum, 2023).

Digitalni alati su dio obrazovanja jer se korisnik stavlja u središte procesa, stavljajući naglasak na konstruktivno učenje i razvijanje samostalnosti u učenju kao aktivnom procesu. Interaktivne aplikacije omogućavaju djetetu razvoj cjelokupnih vještina, poput kreativnosti, fokusa, kognitivnih vještina, govora, komunikacije i sl. na zabavan i djeci primamljiv i primjeren način (Pažanin i Rosić, 2020). Svi obrazovni digitalni materijali izrađeni su u praktičnom i živopisnom obliku koji pobuđuje interes i privlači pažnju djeteta. Aplikacije za djecu najčešće imaju oznaku koja označava dobnu skupinu kojoj je namijenjena, poput oznake: do treće godine života, od treće do sedme godine, od sedme do jedanaeste godine i sl. (Yakutkhan, 2022).

Razvoj tehnologije mobitela i tableta stvorio je potrebu za izradom softverskih aplikacija koje obuhvaćaju područja za igranje, zabavu, slobodno vrijeme, društveno umrežavanje, ali i obrazovanje. Broj aplikacija stalno raste a budući da djeca dosta vremena provode u svojim domovima pasivno gledajući sadržaje koje im nude pametni uređaji, potrebno je omogućiti djetetu što više korisnih, edukativnih, a ujedno atraktivnih i motivirajućih sadržaja za njegov daljnji razvoj.

METODOLOGIJA

Za potrebe ovog istraživanja kreiran je anonimni anketni upitnik za roditelje u Google obrascu. Upitnik je dijeljen preko društvenih mreža (*Facebook* i *WhatsApp*), privatnim putem, jer je to bio jedini način skupljanja odgovora. Upitnik je obuhvaćao petnaest pitanja, tri pitanja otvorenog tipa, jedno pitanje skale procjene i jedanaest pitanja odabira. Na pitanja otvorenog tipa roditelji su iznosili svoje mišljenje o pozitivnom i negativnom utjecaju digitalne tehnologije na razvoj govora i komunikacije kod njihovog djeteta. U istraživanju je sudjelovalo 105 roditelja djece rane i predškolske dobi hrvatskih vrtića. Istraživanje je provedeno od 1. ožujka do 1. travnja 2023. godine. Rezultati su obrađeni i prikazani deskriptivnom statistikom. Na temelju njih se ne može generalizirati, iako pokazuju smjer za provođenje daljnjih istraživanja.

Cilj ovog istraživanja je ispitati mišljenje roditelja o utjecaju digitalne tehnologije na razvoj govora i komunikacije kod njihove djece rane i predškolske dobi.

Na temelju definiranog cilja istraživanja određuju se sljedeća istraživačka pitanja:

Koje digitalne uređaje posjeduju ispitanici u svom kućanstvu?

Koristi li dijete digitalnu tehnologiju samostalno ili uz roditeljski nadzor?

Koje digitalne sadržaje dijete koristi u slobodnom vremenu?

Koji je utjecaj digitalne tehnologije na razvoj govora i komunikacije kod djece rane i predškolske dobi?

U radu su postavljene sljedeće hipoteze.

H1: Najzastupljeniji uređaji u kućanstvima su televizija, mobitel i računalo.

H2: Roditelji ne obraćaju pažnju o vremenu provedenom uz digitalni uređaj i o sadržaju kojem njihova djeca pristupaju.

H3: Djeca slobodno vrijeme provode uz zabavan sadržaj na internetu.

H4: Kvalitetan digitalni sadržaj pozitivno djeluje na dječje komunikacijske vještine.

H5: Neadekvatan digitalni sadržaj loše utječe na jezične sposobnosti djece.

UZORAK ISPITANIKA

U istraživanju je sudjelovalo 105 ispitanika od čega 97,1 % žena i 2,9 % muškaraca. Najveći broj ispitanika koji su ispunili anketu starosne je dobi od 31- 40 godina života (66,7 %), zatim slijede ispitanici starosti od 41 i 50 god. (21,9 %), njih 11,4 % u dobi između 21-30 godina. Što se tiče mjesta stanovanja, 87,6 % roditelja živi u urbanim sredinama, dok samo 12,4 % obitava u ruralnim područjima. Rezultati pokazuju da 53,3 % ispitanika ima djecu u dobi od 5-7 godina, a njih 46,7 % od 3 do 5 godina.

REZULTATI I RASPRAVA

Rezultati istraživanja pokazuju na prisutnost digitalnih uređaja u kućanstvima, od čega 97,1 % kućanstava posjeduje televizor, 90,5 % pametni telefon, 70,5 % računalo, 45,7 % tablet, 28,6 % igraću konzolu. Najmanji broj ispitanika 25,7 % ima pametni sat. 53,3 % ispitanika navodi kako njihova djeca provode manje od jednog sata u interakciji s digitalnim uređajima/sadržajima. 38,1 % navodi kako njihovo dijete koristi tehnologiju dva do tri sata, a njih 8,6 % navodi da koriste uređaje više od 3 h. Rezultati pokazuju da 94,3 % djece digitalnu tehnologiju koristi za zabavni sadržaj, njih 31,4 % u edukativne svrhe a samo 8 djece (7,6 %) pristupa aplikacijama za učenje.

Sljedeće pitanje u anketi je bilo koncipirano kao otvoreno pitanje, gdje su roditelji bili pozvani iznijeti informacije o digitalnim aplikacijama i sadržajima koje njihova djeca preferiraju tijekom slobodnog vremena. Na postavljeno pitanje, koje je bilo otvorenog tipa, ukupno 94.3 % (99 ispitanika) je izjavilo da njihova djeca često koriste YouTube i YouTube Kids usluge kako bi pregledavala humoristične video sadržaje, pratila crtiće ili izvodila pjesme na hrvatskom i engleskom jeziku. Osim toga, ispitanici su naveli i aktivnosti poput igranja video igara na konzolama Sony PlayStation i Nintendo, te gledanje televizijskih programa (Juhuhu, HBO, RTL kockica i Netflix).

U segmentu zabavnog sadržaja, navode obrazovne aplikacije koje njihova djeca koriste, pri čemu 31.4 % (33 ispitanika) navodi primjerice aplikacije poput Pričalica (za slušanje priča prije spavanja uz mogućnost kreiranja vlastite priče), Maša i medvjed (za prepoznavanje životinja i brojeva), te razne aplikacije za crtanje, bojanje slika i slaganje puzzli. Dodatnih 7.6 % (8 ispitanika) izjavljuje da njihova djeca koriste aplikacije s obrazovnim karakterom, poput Antolin Lesespiele za učenje njemačkog jezika, te Sunčica, obrazovnog softvera na CD-u namijenjenog igri i učenju čitanja, brojenja, povezivanja predmeta i slova.

Nadalje, četiri sljedeća pitanja fokusirala su se na aspekte zajedničkog korištenja digitalne tehnologije, uvida u sadržaj te nadzor roditelja nad digitalnim uređajima (tablica 1).

Tablica 1. *Odgovori ispitanika o zajedničkom korištenju digitalnih alata s djecom (N=105)*

	Uvijek	Često	Uglavnom	Ponekad	Nikada
Imate li uvid u sadržaj digitalnih medija kojem Vaše dijete pristupa?	69 (65,71 %)	20 (19,04 %)	13 (12,38 %)	3 (2,85 %)	0
Koliko često razgovarate s djetetom o sadržaju digitalnih medija kojem pristupa?	32 (30,47 %)	45 (42,85 %)	11 (10,47 %)	14 (13,33 %)	3 (2,85 %)
Koristi li dijete samostalno uređaje bez Vašeg nadzora ?	0	4 (3,80 %)	10 (9,52 %)	40 (38,09 %)	51 (48,57 %)
Koliko često zajedno s djetetom provodite vrijeme uz digitalne medije?	8 (7,61 %)	18 (17,14 %)	25 (23,8 %)	50 (47,61 %)	4 (3,80 %)

Pitanje označeno rednim brojem 12 u istraživanju istraživalo je stajališta ispitanika o izjavama koje se odnose na utjecaj digitalne tehnologije na razvoj njihove djece (tablica 2).

Tablica 2. Prikaz slaganja ispitanika na tvrdnje o utjecaju tehnologije na njihovu djecu

	U potpunosti se slažem	Slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Ne slažem se	U potpunosti se ne slažem
Rana upotreba tehnologije pozitivno utječe na razvoj govora djece	8 (7,61 %)	11 (10,47%)	26 (24,76 %)	35 (33,33 %)	25 (23,8 %)
Rana upotreba tehnologije pridonosi bržem usvajanju stranog jezika kod djece	15 (14,25 %)	45 (42,85 %)	28 (26,66 %)	7 (6,66 %)	10 (9,52 %)
Digitalna tehnologija ispravan je govorno jezični model kod djece za usvajanje jezika	5 (4,76 %)	5 (4,76 %)	22 (20,95 %)	39 (37,14 %)	34 (32,38 %)
Digitalna tehnologija osigurava brzi i jednostavniji način poučavanja djece stranom jeziku	9 (8,57 %)	31 (29,52 %)	29 (27,61 %)	26 (24,76 %)	10 (9,52 %)
Digitalna tehnologija u ranoj dobi predispozicija je za djetetovu ovisnost o medijima	43 (40,95 %)	38 (36,19 %)	16 (15,23 %)	5 (4,76 %)	3 (2,85 %)
Rana upotreba tehnologije pridonosi uspješnosti razvoja digitalnih kompetencija kod djece	15 (14,25 %)	25 (23,8 %)	35 (33,33 %)	18 (17,14 %)	12 (11,42 %)
Upotreba digitalne tehnologije negativno utječe na djetetovu sposobnost verbaliziranja	31 (29,52 %)	26 (24,76 %)	27 (25,71 %)	15 (14,25 %)	6 (5,71 %)
Rana upotreba digitalne tehnologije negativno utječe na budućnost socijalnog života djece	33 (31,2 %)	30 (28,57 %)	32 (30,47 %)	8 (7,61 %)	2 (1,90 %)

Rana upotreba tehnologije pridonosi bogatijem razvoju dječjeg vokabulara	5 (4,76 %)	17 (16,19 %)	33 (31,2 %)	30 (28,57 %)	20 (19,04 %)
Kvalitetan sadržaj može pridonijeti prenošenju znanja i pozitivno djelovati na razvoj dječje kompetencije	21 (20 %)	45 (42,85 %)	22 (20,95 %)	13 (12,38 %)	4 (3,80 %)
Djeca su pasivnija i manje komuniciraju u okruženju obiteljskog doma zbog pristupačnosti digitalnih medija	48 (45,71 %)	38 (36,19 %)	8 (7,61 %)	6 (5,71 %)	5 (4,76 %)
Djeca više preferiraju provoditi vrijeme uz digitalne uređaje nego li u interpersonalnoj komunikaciji	25 (23,8 %)	34 (32,38 %)	23 (21,90 %)	16 (15,23 %)	7 (6,66 %)
Kvalitetan digitalni sadržaj pozitivno djeluje na razvoj dječje komunikacijske kompetencije	11 (10,47 %)	35 (33,33 %)	32 (30,47 %)	17 (16,19 %)	10 (9,52 %)
Ne kvalitetan digitalni sadržaj dovodi do govornih i jezičnih poremećaja	45 (42,85 %)	31 (29,52 %)	19 (18,09 %)	6 (5,71 %)	4 (3,80 %)
Digitalni uređaji omogućavaju lakšu komunikaciju osobi s komunikacijskim teškoćama	15 (14,25 %)	28 (26,66 %)	38 (36,19 %)	15 (14,25 %)	9 (8,57 %)

Na prvo istraživačko pitanje o posjedovanju digitalnih uređaja u kućanstvu, roditelji su odgovorili da najčešće posjeduju televizor (97,1 %), pametni telefon (90,5 %) i računalo (70,5 %). Ovi rezultati podržavaju prvu istraživačku hipotezu, potvrđujući da su televizija, mobitel i računalo najrasprostranjeniji uređaji u kućanstvima.

Drugo istraživačko pitanje odnosi se na samostalno korištenje digitalne tehnologije i na nadzor roditelja što dijete pregledava. 48,6 % roditelja nikada ne dopušta djetetu samostalno korištenje

uređaja, dok 3,8 % roditelja navodi da njihovo dijete često koristi tehnologiju bez nadzora. U pogledu nadzora nad sadržajem, 65,7 % roditelja uvijek ima uvid u to što dijete pristupa na internetu. Nadalje, 30,5 % roditelja uvijek razgovara s djetetom o sadržaju, 53,3 % roditelja to čini uglavnom i često, dok 2,9 % roditelja nikada ne razgovara s djetetom o kvaliteti sadržaja. Ovaj podatak izaziva zabrinutost jer roditelji imaju ključnu ulogu u obrazovanju djece o kritičkom pristupu mediju i razvoju medijske pismenosti. Najveći dio djece roditelja ispitanika, njih 53,3 % provodi manje od jednog sata slobodnog vremena na digitalnim uređajima, a njih 8,6 % više od tri sata. Ovaj rezultat osporava drugu hipotezu koja kaže da roditelji ne obraćaju pažnju o vremenu provedenom uz digitalni uređaj i o sadržaju kojem njihova djeca pristupaju.

Prvo nacionalno istraživanje o predškolskoj djeci pred malim ekranima proveli su Poliklinika za zaštitu djece i mladih Grada Zagreba i Hrabri telefon 2016/2017. godine. U istraživanju je sudjelovalo 655 roditelja djece predškolske dobi iz ruralnih i urbanih sredina na području različitih dijelova Republike Hrvatske. Rezultati su pokazali da u svako kućanstvo posjeduje u prosjeku po 6 elektroničkih uređaja, od čega televizor posjeduje čak 99,9 % kućanstava, mobitel 99,9 %, 98,2 % računalo, 85 % tablet a 65 % kućanstava ima igraće konzole. 40 % roditelja uvijek je prisutno uz dijete dok koristi digitalni uređaj, 30 % prati sadržaje koje dijete gleda, 11 % roditelja uvijek gleda sadržaj sa djetetom a samo petina roditelja nikad ili tek ponekad razgovara s djetetom o sadržaju (Udruga Hrabri telefon, 2017). Slično istraživanje je provedeno u Hrvatskoj i 2012. godine koje je pokazalo da samo 58,1 % roditelja uvijek razgovara s djecom o sadržaju a njih 8,1 % uopće ne razgovara (Jularić, 2022).

Na istraživačko pitanje Koje digitalne sadržaje dijete koristi u slobodnom vremenu?, roditelji navode da čak 94,3 % djece koristi televiziju, igraće konzole i internet za pristupanje YouTube i YouTube Kids kanalima, što obuhvaća raznolike zabavne sadržaje poput crtanih filmova, pjesmica, igrice i humorističnih videa. Obrazovne aplikacije koristi 31,4 % djece, dok najmanji postotak (7,6 %) pristupa aplikacijama s naglaskom na učenju. Ovi rezultati potvrđuju treću istraživačku hipotezu, sugerirajući da djeca preferiraju provoditi slobodno vrijeme uz zabavne digitalne sadržaje na internetu. Istraživanje provedeno 2019. godine na području Republike Hrvatske o utjecaju medija na razvoj govora djece ukazuje na slične rezultate, od 123 (100 %) roditelja koji su sudjelovali 28,4 % roditelja se izjasnilo da uglavnom razgovara s djetetom o sadržaju kojem dijete pristupa a samo 5,6 % roditelja ne razgovara nikada o sadržaju kojeg gledaju s djecom. Roditelji su se izjasnili da djeca internet najviše koriste za zabavnih video sadržaja (57,4 %) i igranje igrice (25,4 %), tj. za pristupu zabavnom sadržaju, dok samo 4 % djece koristi edukativan sadržaj (Pašica, 2019).

Prema Rideoutu i Robbu (2020) mlađa djeca počinju biti sve više uključena u digitalne aktivnosti. Naime, u Sjedinjenim Američkim Državama dnevna uporaba medija na ekranu između djece u dobi do 8 godina varira od 49 minuta (među djecom mlađom od 2 godine), do dva i pol sata (među djecom od 2 do 4 godine) te više od tri sata (među djecom od 5 do 8 godina). Istraživanje Hrabrog telefona (2017) pak pokazuje da predškolci u prosjeku provedu pred ekranom 2,4 sati radnim danom te 3 sata vikendom, 60 % predškolaca tijekom tjedna provodi uz ekrane dva ili više sati, 72 % predškolaca vikendom provodi uz ekrane dva ili više sati, svaki drugi predškolac u dobi od dvije do četiri godine provodi ukupno dva ili više sata dnevno uz različite ekrane.

Kako bi se riješili problemi vezan uz vrijeme provedeno ispred ekrana, roditelji trebaju postati svjesniji uporabe digitalne tehnologije od strane svoje djece u predškolskoj dobi. Roditelji trebaju razviti aktivnu i refleksivnu svijest o djetetovom korištenju određenog digitalnog uređaja. Australaska vlada je 2014. godine predložila roditeljima da koriste 5 pitanja (Tko? Što? Gdje? Zašto? Kada?) tijekom interakcije predškolskog djeteta s digitalnim uređajima. Odgovori na svako pitanje bi trebali pomoći roditeljima tijekom djetetove upotrebe digitalnog uređaja i kako bi postavila aktivnost koja će poticati pozitivna i zdrava iskustva vremena provedenim pred ekranom (Australian Government, 2014).

Na četvrto istraživačko pitanje, koje se odnosilo na utjecaj digitalne tehnologije na razvoj govora i komunikacije kod djece rane i predškolske dobi, roditelji su izrazili različita stajališta, naglašavajući kako digitalna tehnologija istovremeno donosi pozitivne i negativne aspekte na navedene aspekte dječjeg razvoja. Pozitivni učinci digitalne tehnologije, prema roditeljskim opažanjima, uključuju poticanje učenja stranih jezika, proširenje vokabulara, mogućnost učenja na daljinu, podršku čitanju i pisanju, usvajanje slova i brojeva, asimilaciju drugih dijalekata i govornih fraza, verbalizaciju osjećaja, učenje dječjih pjesmica i brojica, stjecanje književnih riječi i fraza, usvajanje tehničkih izraza za buduće potrebe, te primjenu aplikacija za pomoć pri komunikaciji djece s poteškoćama u razvoju.

S druge strane, roditelji njih 33,3 % izražavaju neslaganje s tvrdnjom da digitalna tehnologija pozitivno utječe na razvoj govora, a također 37,1 % njih ne vjeruje da pruža ispravan govorno-jezični model za usvajanje jezika. Unutar skupine koja se slaže s pozitivnim učincima, 42,9 % roditelja smatra da digitalna tehnologija pridonosi bržem usvajanju stranog jezika, dok 29,5 % vjeruje da osigurava brži i jednostavniji način poučavanja djece stranom jeziku. Nadalje, 31,2 % roditelja potpuno se slaže s tvrdnjom da rana upotreba digitalne tehnologije negativno utječe na budućnost socijalizacije njihove djece, ističući da postaju pasivnija, smanjuje se njihova sposobnost verbaliziranja (29,5 %)

te primjećuju manji obim komunikacije unutar obiteljskog okruženja uz prisustvo digitalnih uređaja (45,7 %). Također se slažu (32,4 %) da djeca više vole provoditi vrijeme uz digitalne uređaje nego u interpersonalnoj komunikaciji roditeljima što može u budućnosti razviti ovisnost o medijima (njih 40,9%). 33,3 % roditelja se slažu da je bitan sadržaj kojem dijete pristupa jer kvalitetan sadržaj može prenijeti znanje i pozitivno djelovati na razvoj dječje komunikacijske kompetencije, dok njih 42,9 % smatra da ne kvalitetni sadržaj može dovesti do govorno-jezičnih poremećaja što potvrđuje četvrtu i petu hipotezu koje kažu da kvalitetan digitalni sadržaj pozitivno djeluje na dječje komunikacijske vještine a da ne adekvatan loše utječe na jezične sposobnosti djece. Tomaš, Vrdoljak i Prka (2023) opisuju mogućnosti razvoja predčitalačkih vještina kod djece tijekom četiri mjeseca korištenjem digitalnih alata te navode značajna poboljšanja u svim testiranim područjima. Osim toga, u istraživanju, djeca su izrazila svoje zadovoljstvo korištenjem digitalnih alata.

Ispitanici u upitniku, roditelji negativnim ističu: brzinu i glasnoću govora, nestrpljivost u govoru, isprekidan govor, često izostavljanje pojedinih glasova u riječima, tepanje, upotrebu srpskih umjesto hrvatskih riječi, upotrebu ružnih riječi, loš izgovor, slabije izražavanje, miješanje stranog i materinskog jezika, imitiranje glasova i nepravilan izgovor po uzoru na omiljene likove iz crtića ili filmova, jednosmjernu komunikaciju i slabiju socijalnu komunikaciju.

ZAKLJUČAK

Život bez digitalne tehnologije postao ne zamisliv i nemoguć, s obzirom na sveprisutnost tehnologije u svakom aspektu ljudskog života, pružajući igru, zabavu i obrazovanje. Djeca, od najranije dobi, koriste digitalne uređaje kao sredstvo učenja komunikacije putem pričanja, slušanja i igre, čime tehnologija značajno doprinosi njihovom razvoju. Djeca, alfa generacija, sve više vremena provode s digitalnim uređajima, čije dugotrajno korištenje može imati kako pozitivne, tako i negativne učinke na njihov cjelokupni razvoj. Prekomjerna upotreba digitalne tehnologije, posebno uz neadekvatan sadržaj, može dovesti do usporavanja jezičnog razvoja i nedostataka u društvenoj komunikaciji.

Djeca koja nedovoljno sudjeluju u izravnoj interakciji sa svojim bližnjima i vršnjacima mogu iskusiti kontraproduktivne posljedice na svoj jezični razvoj. Međutim, ukoliko se digitalna tehnologija koristi na ciljan, edukativan način kao dodatan alat, može imati pozitivne učinke na razvoj djece, kako onih s govornim poteškoćama, tako i djece s tipičnim govornim razvojem.

Aplikacije namijenjene razvoju govornih i jezičnih vještina pružaju osobama s poteškoćama veću motivaciju, pažnju, te samostalnost, čime jačaju vezu između izgovorenog i napisanog teksta, koristeći kombinaciju teksta i slika s računalom koje čita tekst. Učenje putem digitalnih alata pruža

brojne prednosti, uključujući pristup aplikacijama iz vlastitog doma, fleksibilnost u vremenu i prostoru u kojem korisnici mogu usvajati znanje prema vlastitim preferencijama. Aplikacije omogućuju brze povratne informacije koje poboljšavaju iskustvo učenja, dok multimodalni alati omogućuju ponavljanje gradiva dok korisnik ne ovlada zadatkom.

Stoga, digitalna pismenost postaje neophodna od najranije dobi kako bi se djeca osnažila za suočavanje s obiljem sadržaja i informacija, te se osjećala sigurnima u interakciji s tehnologijom. Iz toga proizlazi važnost zajedničke upotrebe tehnologije, aktivnog dijaloga i postavljanja pravila od strane roditelja. Njihova uloga obuhvaća modeliranje ispravnog ponašanja, kontrolu vlastite upotrebe tehnologije, razvoj kritičkog razmišljanja prema sadržaju te postavljanje pravila usklađenih s dobnim razvojem djeteta i vremenom provedenim uz digitalne uređaje.

Važno je istaknuti da se digitalni alati mogu prilagoditi individualnim potrebama korisnika, minimizirajući troškove učenja. U korištenju digitalnih uređaja, ključna je uloga roditelja u poticanju komunikacije s djecom, postavljanju pitanja i aktivnoj raspravi. Poticanje digitalne pismenosti od najranije dobi omogućuje djeci kritičko razmišljanje i vrednovanje informacija i medijskog sadržaja. Sve navedeno naglašava važnost promišljenog i usmjerenog korištenja digitalne tehnologije u cilju poticanja optimalnog razvoja djece.

LITERATURA

- Australian Government (2014). Australia's Physical Activity and Sedentary Behaviour Guidelines. Department of Health. <http://www.health.gov.au/internet/main/publishing.nsf/content/health-pubhlth-strateg-phys-act-guidelines> . Pristupljeno 10.kolovoza 2023.
- Braswell, J., Rine, R. (2006). Evidence that vestibular hypofunction affects reading acuity in children. *International Journal of Pédiatrie Otorhinolarjngologji*, 70, 1957-1965.
- CNAssociates (2021). The Impact of Technology on Children, https://www.cerritos.edu/hr/_includes/docs/August_2021_The_Impact_of_Technology_on_Children_ua.pdf . Pristupljeno 21. svibnja 2023.
- Delač Hrupelj, J., Miljković, D., Lugomer Armano, G. (2000). Lijepo je biti roditelj. Priručnik za roditelje i djecu. Zagreb: Creativa
- Garača, N., Kadlec, Ž. (2011). Komunikacija u procesu menadžmenta. *Praktični menadžment*, 2(2), 118-125. <https://hrcak.srce.hr/76463>.
- Jackson, L. A., Von Eye, A., Fitzgerald, H. E., Witt, E. A., Zhao, Y. (2011). Internet use, videogame playing and cell phone use as predictors of children's body mass index (BMI), body weight, academic performance, and social and overall self-esteem. *Computers in Human Behavior*, 27(1), 599-604.

- Jularić, M. (2022). Utjecaj medija na djecu rane i predškolske dobi - perspektiva roditelja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 68(1-2), 147-160.
- Kologranić Belić, L., Matić, A., Olujić, M., Srebačić, I. (2015). Jezični govorni i komunikacijski poremećaji djece predškolske i školske dobi. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Linebarger, D. L., Piotrowski, J. T. (2009). TV as storyteller: How exposure to television narratives impacts at-risk preschoolers' story knowledge and narrative skills. *British journal of developmental psychology*, 27(1), 47-69. <https://doi.org/10.1348/026151008X400445>.
- McCrindle, M. Fell A. (2020). Understanding Generation Alpha. McCrindle Research Pty Ltd. <https://generationalalpha.com/wp-content/uploads/2020/02/Understanding-Generation-Alpha-McCrindle.pdf>. Pristupljeno 10.kolovoza 2023.
- Pašica, A. (2019). *Utjecaj medija na razvoj govora djeteta* (Doctoral dissertation, University of Zagreb. Faculty of Teacher Education). <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:316711>.
- Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike: razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika*. Zagreb: Alfa.
- Pattrawiwat, K., i Tuntivivat, S. (2021). Family Strengths in Generation Alpha in the Thai Context. *The Journal of Behavioral Science*, 16(3), 16-26. <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/IJBS/article/view/251636/170043>
- Pažanin, J. Rosić, M. (2020). Mobilne aplikacije u obrazovnom okruženju. URL: http://docs.mipro-proceedings.com/ce/79_CE_5826.pdf. Pristupljeno 02. kolovoza 2023.
- Peteh, M. (2007). Zlatno doba brojalice. Zagreb: Alinea.
- Peran, S., Raguž, A. (2019). Odnos i značenje medijskog odgoja u dječjim vrtićima: pravila i medijski izazovi. *Communication Management Review*, 4(1), 216-231.
- Posokhova, I. (2008). *Razvoj govora i prevencija govornih poremećaja u djece: priručnik za roditelje*. Zagreb: Ostvarenje.
- Rideout, V., Robb, M. B. (2020). The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight, 2020. San Francisco, CA: Common Sense Media. www.common Sense media.org/sites/default/files/research/report/2020_zero_to_eight_census_final_web.pdf. Pristupljeno 05. kolovoza 2023.
- Slunjski, E., Šagud, M., Brajša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgajatelja u dječjem vrtiću-organizacija koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, 3(1), 45-58.
- Smiljanić, V. (1979). *Razvojna psihologija*. Beograd: Društvo psihologa SR Srbije.
- Tomaš, S., Vrdoljak, M., Prka, M. (2023). Digital Tools and Pre-reading Skills. U Vasić, D., Kundid Vasić, M. (ur.) *Digital Transformation in Education and Artificial Intelligence Application*. MoStart 2023. Communications

in Computer and Information Science, vol 1827. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-36833-2_10.

Tomić, Z., Jugo, D. (2021). Temelji međuljudske komunikacije. Foundations of human communication, Zagreb : Synopsis.

Udruga Hrabri telefon (2017). Prvo nacionalno istraživanje o predškolskoj djeci pred malim ekranima. <https://udruga.hrabritelefon.hr/novosti/prvo-nacionalno-istrazivanje-o-predskolskoj-djeci-pred-malim-ekranima/>. Pristupljeno 02. kolovoza 2023.

Zulfa, Z. M., Purwanto, S., Widyaningrum, A. (2023). The Use of Total Physical Response (TPR) as Teaching Strategy at Elementary School. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 11(1), 242-252. DOI : 10.24256/ideas.v11i1.3851

Yakutkhan Abdullayeva (2022). The importance of computer programs in forming the vocabulary of children with speech deficiencies. *The American Journal of Interdisciplinary Innovations and Research*, 4(11), 87-92. <https://doi.org/10.37547/tajiir/Volume04Issue11-15>.

Znanstveni rad

Doc. dr. sc. Danijela Blanuša Trošelj

danijela.blanusa.troselj@unipu.hr

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Zagrebačka 30, Pula

Doc. dr. sc. Lorena Lazarić

lorena.lazaric@unipu.hr

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Zagrebačka 30, Pula

Kristina Alviž Rengel, asistentica

kristina.alviz.rengel@unipu.hr

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Zagrebačka 30, Pula

STAVOVI STUDENATA O RAZVOJNIM MAPAMA DJETETA RANE I PREDŠKOLSKE DOBI

Sažetak: Razvojna mapa je instrument koji služi odgajateljima za dokumentiranje podataka različitih aspekata cjelovitog individualnog razvoja djeteta. Izrađuje se za svako dijete pojedinačno, a bilježi rast, razvoj i postignućadjeteta od dolaska u jaslice do polaska u školu. Uloga razvojnih mapa je velika, ima nebrojeno puno koristi i svim sudionicima, djeci, roditeljima, odgajateljima i stručnim suradnicima, pruža mogućnost aktivnog uključivanja i sudjelovanja u odgojno-obrazovnom procesu. Razvojna mapa, ukoliko je odgajatelj kompetentno primjenjuje prilikom organiziranja individualnih razgovora i zajedničkog određivanja ciljeva za dijete, može imati značajnu ulogu u razvijanju suradnje između odgajatelja i roditelja jer pomoću nje roditelji i odgajatelji mogu postići dogovor o aktivnostima i načinu njihova provođenja kod kuće i u dječjem vrtiću. Također, jedna od uloga razvojne mape jest omogućiti roditelju stvaranje slike o odgajatelju, kao stručnoj i kompetentnoj osobi koja prati i potiče razvoj njegovog djeteta. Cilj ovog pilot istraživanja bio je utvrditi stavove studenata studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prema izradi i korištenju razvojnih mapa te njihovom osjećaju kompetentnosti za korištenje istih. Istraživanje je provedeno anketnim upitnikom na uzorku od 50 studenata Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. Tim je povodom konstruirana skala zasnovana na teorijskim spoznajama o primjeni razvojnih mapa. Faktorskom analizom nad 15 čestica utvrđeno je postojanje tri smislena faktora s visokim vrijednostima pouzdanosti. Pilot istraživanje preduvjet je provođenju istraživanja s primijenjenom skalom na većem uzorku odgajatelja Istarske županije, planiranog u drugoj fazi istraživanja.

Ključne riječi: dokumentiranje, odgajatelji djece rane i predškolske dobi, ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

UVOD

Dječji vrtić, kao odgojno-obrazovno mjesto u kojem dijete spontano uči stječući iskustva i znanja kroz aktivnosti, predstavlja prvo formalno iskustvo obrazovanja. Prilike za rast i učenje tijekom tog razdoblja ključne su za izgradnju dječje samosvijesti, samopouzdanja i kognitivnih vještina. Razdoblje ranog djetinjstva, od rođenja do predškolske dobi, predstavlja ključnu fazu u razvoju svakog pojedinca. Dijete prolazi kroz značajne promjene i napredak na fizičkom, emocionalnom, kognitivnom i socijalnom planu. Razumijevanje i praćenje tih razvojnih promjena iznimno su važni za roditelje, odgajatelje djece rane i predškolske dobi i stručnjake koji se bave dječjim razvojem. Dokumentiranje u dječjem vrtiću ima višestruke svrhe i važnosti u podršci dječjem razvoju, obrazovanju i dobrobiti. Dokumentiranje bi trebalo biti sustavan proces bilježenja, prikupljanja i zadržavanja informacija o djetetovom razvoju, aktivnostima, postignućima, interesima i ponašanju tijekom njegovog boravka u dječjem vrtiću. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) navodi dokumentiranje kao sustavno prikupljanje različitih oblika etnografskih zapisa koji kao namjenu ima procjenu postignuća i kompetencija djece, oblikovanje kurikulumu dječjeg vrtića te partnerstvo s roditeljima i komunikaciju sa širom socijalnom zajednicom. Kroz odgovorno dokumentiranje, dječji vrtići mogu pridonijeti boljem razumijevanju i podržavanju razvoja svakog djeteta na individualnoj razini. Kao jedan od mogućih oblika dokumentiranja, Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) navodi individualni portfolio ili razvojnu mapu¹. Kako bi uočili jedinstvenost svakog djeteta, odgajatelji moraju razviti vještine osvještavanja dječjih sposobnosti u čemu im, kako je praksa pokazala, razvojne mape koje se sve više koriste kod praćenja i dokumentiranja razvoja djeteta uvelike pomažu (Emilson i Pramling Samuelsson, 2014; Hirvela i Pierson, 2000; Hamp-Lyons i Condon, 2000) jer predstavljaju sveobuhvatan zapis o djetetovom razvoju, njegovim postignućima, interesima i napretku.

ŠTO SU RAZVOJNE MAPE?

Ne postoji generička definicija za razvojnu mapu. Antonietti i suradnici (2005) je definiraju kao zbirku najboljih djetetovih radova usmjerenih na dokumentiranje vještina koje je dijete steklo u različitim sferama učenja, dok je Rondanini (2007) poima kao “mapu” koja sadrži značajna

1 U radu će se koristiti pojam razvojna mapa.

svjedočanstva koja pomažu u razumijevanju vještina koje je dijete postiglo i/ili koje postiže. Za Cervellati (2005) je pak didaktičko sredstvo koje prati svako pojedino dijete tijekom cijelog boravka u dječjem vrtiću, od prijema do završetka, bilježeći najrelevantnije formativne faze, procese i značajne rezultate. Cervellati je vidi kao poveznicu između prošlosti, sadašnjosti i budućnosti jer može sadržavati sustavnu zbirku informacija dobivenih od roditelja (osobne podatke, medicinsku dokumentaciju), bilješke o djetetu, djetetovom radu i drugu važnu dokumentaciju. Ipak, nažalost, veliki broj pojedinaca razvojnu mapu poima kao „spomenar“ u kojemu se čuva različita dokumentacija s ciljem zadovoljavanja forme i ispunjenja nametnutih očekivanja (Krnjaja i Pavlović – Breneselović, 2016). Stoga je od velike važnosti osvijestiti kod sadašnjih i budućih odgajatelja ulogu razvojne mape kao individualiziranog „alata“ koji prati djetetov napredak u kognitivnoj, emocionalnoj, fizičkoj, jezičnoj i socijalnoj domeni razvoja (Šagud, 2006).

Prema Campbell, Brownlee i Renton (2016:2) „dokumentiranje uključuje promatranje, interpretiranje i dijeljenje, putem različitih medija, procesa i rezultata učenja i poučavanja sa svrhom produbljivanja učenja“ i zato možemo reći da pedagoško dokumentiranje ima šire značenje od samog vrednovanja i procjenjivanja. Ono uključuje i razvijanje zajedničkog razumijevanja o procesu dječjeg učenja, uzimajući u obzir i uvažavajući različitosti svih njegovih dionika. Razvojna mapa predstavlja sustavan način dokumentiranja i praćenja razvoja djeteta kroz različite faze djetinjstva, obično od dolaska u jaslice/dječji vrtić do odlaska u školu (Grace, 1992; Mills, 1994; Kankaanranta, 1996; Kalliala i Pramling Samuelsson, 2014; Oberhuemer, 2014; Picchio i sur., 2014). Jedno od mogućih tumačenja (Slunjski, 2010) uključuje tri faze evaluacije djeteta: prva je razdoblje dobrodošlice, gdje kroz razgovor s roditeljima odgajatelj ima priliku upoznati dijete i razumjeti njegove stavove temeljene na različitim svakodnevnim situacijama u kojima živi, prije nego što bude raspoređen u odgojnu skupinu. Druga faza se povjerava djetetu, gdje mu se daje prilika da se predstavi putem informativnih listova. Treći pak dio povjeren je odgajateljima koji, na prvom mjestu, bilježe konkretne situacije tijekom perioda uključivanja djeteta u grupu, a na drugom mjestu promatraju i ocjenjuju dijete tijekom cijelog perioda provedenog u vrtiću, bilježeći njegov napredak kroz evaluacijske listiće za promatranje organizirane prema dobi. Svako dijete bi trebalo imati svoju jedinstvenu razvojnu mapu osmišljenu na temelju njegovih snaga i slabosti, a koja predstavlja svojevrsnu kolekciju pedagoške dokumentacije (Slunjski, 2020). Sastoji se od različitih elemenata, kao što su fotografije, videozapisi, crteži, pisani zapisi, radovi djeteta i opisi djetetovih aktivnosti i reakcija, kojima se dobiva širi uvid u djetetove interese, talente i izazove, što pomaže u poticanju djetetova razvoja na način koji odgovara njegovim potrebama. Mape prate djetetov napredak kroz

vrijeme boravka u vrtiću i omogućuju roditeljima, odgajateljima i stručnjacima u području rane i predškolske dobi bolje razumijevanje individualnih potreba i sklonosti djeteta. Važno je napomenuti da razvojne mape zahtijevaju osjetljiv i pažljiv pristup kako bi se osigurala privatnost i zaštita prava djeteta, stoga se očekuje da korisnici razvojnih mapa postupaju etički i osiguravaju sigurnost dječjih podataka (Farnè, 2009).

Razvojne mape, dakle, omogućuju sustavno praćenje djetetovog napretka tijekom vremena što „podrazumijeva odmak od normativnih kategorija i usmjerenost na specifičnost individualnog razvoja“ (Visković, 2021). U razvojne mape odgajatelji djece rane i predškolske dobi imaju mogućnost bilježiti razna djetetova postignuća, prepreke i uspjehe, a sve u cilju stvaranja cjelovite slike o djetetovom razvoju. Ovakav pristup omogućuje ranu intervenciju u slučaju potrebe, kao i pravovremeno prepoznavanje potencijalnih talenta ili posebnih interesa kod djece. Praćenje napretka putem razvojnih mapa predstavlja sustavan proces bilježenja i dokumentiranja djetetovog razvoja, postignuća, interesa i ponašanja tijekom razdoblja ranog djetinjstva do predškolske dobi. One omogućuju svim dionicima odgojno-obrazovnog procesa stjecanje sveobuhvatnog uvida u djetetov razvoj na različitim područjima i prilagode pristup pojedinom djetetu kako bi podržali njegov daljnji napredak.

Sustavno bilježenje razvojnih faza omogućuje praćenje djetetovog napretka u motoričkom razvoju, jezičnim vještinama, socijalizaciji i kognitivnim sposobnostima te pomaže odgajateljima kod praćenja djetetovog razvoja tijekom vremena i identificiranje mogućih odstupanja ili posebnih potreba. Praćenje napretka putem razvojnih mapa pomaže u prepoznavanju područja u kojima dijete može imati poteškoća ili potrebu za dodatnom podrškom. Na temelju tih saznanja, mogu se razviti individualizirani planovi kako bi se pomoglo djetetu u prevladavanju izazova i poticalo njegov daljnji razvoj. Bilježe se djetetovi interesi, hobiji i sklonosti, temeljem čega odgajatelji djeci rane i predškolske dobi mogu ponuditi prilagođene aktivnosti i edukativne materijale kako bi se potaknuo njihov daljnji razvoj. Zapisi u razvojnoj mapi pružaju jasna i konkretna saznanja o djetetovom napretku i omogućuju razmjenu informacija između svih dionika odgojno-obrazovnog procesa, kako bi se zajednički donosile odluke o djetetovom obrazovanju i razvoju. I na kraju, potrebno je spomenuti praćenje promjena i uspjeha u djetetovom razvoju tijekom vremena čime se daje mogućnost odgajateljima i roditeljima da uoče djetetove napore i postignuća te da nagrade i proslave djetetove uspjehe, što pomaže u izgradnji djetetovog samopouzdanja i motivacije za daljnje učenje i razvoj.

DOBROBITI KORIŠTENJA RAZVOJNIH MAPA U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU

U području dječjeg razvoja i obrazovanja razvojne mape su se pokazale kao veoma važan alat za stvaranje individualiziranog pristupa pojedinom djetetu u cilju poticanja njegovih potencijala i talenata, što u konačnici doprinosi njegovom ukupnom rastu i razvoju. Korištenje razvojne mape kao oblika dokumentiranja individualnih aktivnosti djece rane i predškolske dobi ima višestruke koristi za dijete, odgajatelje i roditelje. Obzirom na suvremene spoznaje i sociokonstruktivizam kao temelja teorija, prilikom izrade individualnih razvojnih mapa preporučuje se dječje uključivanje u kreiranje vlastite mape. Primjerice, dijete može samo odabrati radove i crteže koje će umetnuti u svoju mapu uz pojašnjenje zašto je odabralo upravo taj rad/crtež i zašto misli da upravo taj rad/crtež najbolje prikazuje njegov talenat ili neke druge njegove karakteristike. Dječja participacija smatra se značajnim elementom učenja i samovrednovanja jer potiče kritičko razmišljanje djece u najranijoj dobi, njihovo samopouzdanje te osjećaj svrsishodnosti i zadovoljstva izazvanim pravom odlučivanja i sudjelovanja u izradi nečeg što u tim godinama smatraju svojim vlasništvom (Hebert, 2001). S druge strane, prilikom korištenja razvojnih mapa u radu s djecom, odgajatelj ima mogućnost uvida u dječje poimanje i razumijevanje onoga što rade i što im je važno, o ponašanju djece, njihovim sposobnostima i snalažljivosti, a svako od tih novih saznanja pomaže mu u unapređenju vlastite odgojiteljske prakse. Redovitim vođenjem individualnih razvojnih mapa odgajatelji mogu osim djetetovih postignuća zamijetiti i odstupanja u ponašanju, različita od uobičajenog ponašanja koje se smatra normalnim za njegov uzrast, što može ukazivati i na poteškoće u razvoju. Također, obzirom da ne postoji pisano pravilo o tome koje točno segmente razvojna mapa treba sadržavati, svaki odgajatelj ima slobodu razvijanja vlastite kreativnosti i praćenja različitih sposobnosti kod djece. U skladu s tim, razvijaju se i različita iskustva za podijeliti s kolegama kako bi se unaprijedio rad s djecom i postigla maksimalna učinkovitost u dokumentiranju njihove aktivnosti i postignuća. Kroz individualizirani pristup kreiranju razvojnih mapa, odgajateljima djece rane i predškolske dobi se omogućuje bolje razumijevanje djetetovih snaga i izazova, dopuštajući im da pruže poticaj i podršku prilagođene specifičnim potrebama svakog djeteta. Ovaj pristup uvažava činjenicu da svako dijete ima svoj jedinstveni način usvajanja novina i razumijevanja svijeta oko sebe. U razvojnim mapama odgajatelji mogu bilježiti djetetove talente, interese i sklonosti, što im omogućuje stvaranje stimulativnog okruženja koje će podržati djetetove prirodne sklonosti i potaknuti ga na daljnje istraživanje i učenje. Temeljem tako bilježenih podataka, odgajatelji djece rane i predškolske dobi mogu prilagoditi aktivnosti djetetovim potrebama i tako osigurati da dijete razvija vještine u skladu

sa svojim tempom. Individualizirani pristup pruža prilagodbu sadržaja i metoda kroz područja u kojima dijete pokazuje poseban interes i talent, prema potrebama pojedinog djeteta. Vođenjem razvojnih mapa kod djeteta potičemo autonomiju i motivaciju, jer kada dijete osjeti da je odgojno-obrazovni proces prilagođen njegovim interesima i potrebama njegova motivacija i interes rastu.

Kroz individualizirani pristup praćenju napretka, djeca stječu veće samopouzdanje i motivaciju. Razvojne mape omogućuju djeci da prepoznaju i prate vlastite uspjehe, što gradi pozitivan odnos prema usvajanju novih spoznaja i osobnom razvoju. Kroz ovakav fokus na individualnost, djeca shvaćaju da su posebna i da imaju jedinstvene kvalitete koje ih čine vrijednima i drugačijima, a sve to ih potiče da razmišljaju o svom razvoju, interesima i postignućima. Kada djeca osjete da su važna, poštovana i podržana u svom razvoju, razvijaju pozitivnu sliku o sebi i vjeruju u svoje sposobnosti, što ih čini samopouzdanima u suočavanju s izazovima života.

Potrebno je spomenuti kako od individualne razvojne mape imaju koristi i roditelji jer dobivaju nova saznanja o djetetovom razvoju, napretku, talentima, sposobnostima i ponašanju u vrtiću i široj zajednici (Hebert, 2001; Higgins, 2015). Uključivanje roditelja u proces izrade razvojnih mapa ima veliku ulogu. Kroz redovne sastanke i komunikaciju, roditelji dobivaju uvid u napredak i razvoj svog djeteta. Ovo partnerstvo između vrtića i roditelja stvara podržavajuće okruženje za dijete i pomaže u stvaranju dosljednosti između vrtićkog i kućnog okruženja, a stvara se i kvalitetan partnerski odnos s roditeljima jer se razvija međusobno povjerenje (Mavračić-Milković, 2019). Suradnja s roditeljima pomoću razvojnih mapa igra ključnu ulogu u podržavanju optimalnog razvoja djeteta jer se pomoću njih roditeljima omogućuje uvid u tijek i smisao različitih odgojno-obrazovnih aktivnosti u ustanovi, koje su važne za razumijevanje načina na koji dijete uči, kako se koristi pojedinim materijalima, kako surađuje s drugom djecom i odgajateljima, što ga zanima i slično (Slunjski i sur., 2012). Razvojne mape su se pokazale kao izvrstan alat za jačanje komunikacije i poticanje suradnje između roditelja i odgajatelja djece rane i predškolske dobi tijekom boravka djeteta u dječjem vrtiću.

Jedna od uloga koju razvojne mape imaju u jačanju suradnje sa roditeljima jest transparentnost i informiranost, jer pružaju roditeljima konkretnu i jasnu sliku o djetetovom razvoju, postignućima i interesima. Zapisi odgajatelja djece rane i predškolske dobi u djetetovu razvojnu mapu omogućavaju roditeljima da imaju konstantan uvid u napredak svog djeteta u svim područjima, a upravo ta spoznaja ih osnažuje i pomaže im da bolje razumiju svoje dijete, ali i da podrže njegov odgoj, obrazovanje i razvoj. Kroz razmjenu informacija između roditelja i odgajatelja djece rane i predškolske dobi može se razviti individualizirani pristup i podrška koji odgovaraju specifičnim potrebama djeteta, a jako je važno da roditelji kod kuće i odgajatelji djece rane i predškolske dobi

u dječjem vrtiću imaju jednak pristup nekoj konkretnoj aktivnosti. Roditelji u razvojnoj mapi mogu dijeliti svoja promatranja i saznanja o djetetovom razvoju s odgajateljima djece rane i predškolske dobi za vrijeme koje dijete provodi izvan dječjeg vrtića, dok odgajatelji djece rane i predškolske dobi pružaju informacije o djetetovom ponašanju i napretku za vrijeme njegovog boravka u dječjem vrtiću. Ova razmjena informacija omogućuje holistički uvid u djetetov razvoj, a prema Ljubetić (2014), što je veća obiteljska uključenost to je veća mogućnost za maksimalnu dobrobit djeteta. Na temelju informacija iz razvojnih mapa, roditelji i odgajatelji djece rane i predškolske dobi mogu zajednički planirati kako pružiti najbolju podršku djetetu. To uključuje identifikaciju područja u kojima dijete pokazuje interese i talente te postavljanje ciljeva za daljnji razvoj. Razvojne mape pružaju priliku da se redovito prati djetetov napredak i postignuća. Roditelji i odgajatelji djece rane i predškolske dobi mogu zajedno slaviti uspjehe djeteta, što pridonosi izgradnji djetetovog samopouzdanja ali i daljnjoj motivaciji.

Suradnja s roditeljima pomoću razvojnih mapa stvara podržavajuće i poticajno okruženje za djetetov razvoj i omogućuje da se zajednički pristupi rješavanju izazova s kojima se dijete suočava. Roditelji i odgajatelji djece rane i predškolske dobi mogu zajedno raditi na prevladavanju poteškoća i pronalaženju odgovarajućih strategija, kako bi se potaknuo djetetov razvoj. Ova suradnja pomaže u stvaranju snažne veze između obitelji i odgojno-obrazovne ustanove, što pridonosi djetetovom cjelokupnom razvoju i uspjehu.

METODOLOGIJA

PROBLEM I CILJ

Promišljajući u praksi kako što bolje na različite načine prilagoditi vrtićko okruženje potrebama djeteta, rad na razvojnim mapama djece se pokazao veoma uspješnim te se iz tog razloga i pristupilo ovom istraživanju. S obzirom da obavezna dokumentacija još uvijek ne predviđa razvojne mape, uočeno je kako se one u praksi koriste na različite načine. Nesrazmjer u obliku i funkciji razvojnih mapa, govori također o različitom shvaćanju korisnosti razvojnih mapa te mogućim razlikama u osjećaju kompetentnosti. Pri tome, pitanje je koliko samo inicijalno obrazovanje priprema buduće odgajatelje za njihovo korištenje, te radi li se o suglasju između prakse i teorije kao takve.

Cilj ovog pilot istraživanja bio je utvrditi mišljenja studenata studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prema izradi i korištenju razvojnih mapa te njihovom osjećaju kompetentnosti njihovim korištenjem. No, kako ne postoji standardizirani upitnik koji bi provjerio navode, kao prvi zadatak ovog cilja, bilo je potrebno osmisliti upitnik te provjeriti njegove karakteristike.

Validacija upitnika dio je pilot istraživanja internog znanstvenog istraživačkog projekta na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli u 2023. godini pod nazivom *Razvojna mapa djeteta rane i predškolske dobi - portfolio / Development map of the early and preschool child - portfolio*.

INSTRUMENT, METODA I POSTUPAK PRIKUPLJANJA PODATAKA

Za potrebe istraživanja konstruiran je upitnik o korištenju razvojnih mapa u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju koji se sastoji od dva dijela. U prvom dijelu, postavljena su pitanja vezana uz sociodemografske karakteristike sudionika istraživanja: spol, stručna sprema, radno mjesto u ustanovi, zvanje prema Pravilniku o napredovanju, osnivač predškolske ustanove, veličina naselja u kojoj se predškolska ustanova nalazi te ukupan broj odgojnih skupina u dječjem vrtiću u kojem su ispitanici zaposleni. Drugi se dio upitnika sastoji od nekoliko sadržajnih cjelina u kojima se nalaze bodovne skale i pitanja otvorenog tipa: *Objasnite što sve, prema vama, čini razvojna mapa, Koje je vaše mišljenje o razvojnim mapama i njihovom vođenju u ustanovama za rani i predškolski odgoj*. Skala primjene razvojnih mapa tipa je Likertove skale s ponuđenim vrijednostima: 1 – nimalo se ne slažem; 2 – donekle se ne slažem; 3 – niti se slažem niti se ne slažem; 4 – donekle se slažem; 5 – u potpunosti se slažem. Bodovna skala u početku je sadržavala 20 čestica, no nakon čišćenja čestica koje su pripadale više faktora ili su imale zasićenje ispod ,300, ostalo je 15 čestica koje su se jasno apstrahirale u pojedini faktor.

Upitnik je nastao na temelju relevantnih teorijskih spoznaja te postojećih, malobrojnih istraživanja na ovu temu i pripremljen je na Google form obrascu. Tijekom proljeća 2023. godine podijeljen je link studentima. Ispunjavanje upitnika bilo je dobrovoljno i anonimno.

ANALIZA PODATAKA

Za analizu podataka korišten je softver SPSS, verzija 22.0.0. Korištena je temeljna deskriptivna analiza te faktorska analiza.

UZORAK

U istraživanju je sudjelovalo 50 studenata sveučilišnog prijediplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. Radi se o prigodnom uzorku.

REZULTATI I RASPRAVA

FAKTORSKA STRUKTURA SKALE PRIMJENE RAZVOJNIH MAPA

Za utvrđivanje faktorske pripadnosti čestica skale provedena je faktorska analiza, ekstrakcijskom metodom Principal Component te Oblimin rotacijom. Tvrdnje su se, nakon 4 iteracija, apstrahirale u sadržajno tri smislena faktora ($KMO=0,722$; Bartlettov test sfericiteta Chi-Square = 523,919 uz $p = 0,000$). Sva tri faktora objašnjavaju ukupno 71,066 posto varijance mišljenja studenata o dobrobiti razvojnih mapa i kompetencijama za korištenje istih, od čega prvi faktor objašnjava 38,424 posto varijance, drugi 22,614, a treći 10,028. Iako se teoretski može govoriti o dva faktora, zadržan je i treći, obzirom na njegove sadržajne specifičnosti.

Prvi faktor je nazvan *Dobrobiti razvojnih mapa*. U ovom faktoru saturirano je 7 tvrdnji koje odražavaju odgovore studenata o pozitivnom utjecaju razvojnih mapa na razvojna područja djece i specifičnosti djelatnosti. Pripadajuće čestice vidljive su u Tablici 1.

Koeficijent pouzdanosti za ovaj faktor iznosi Cronbach alfa 0,927. Ostale karakteristike ovog faktora ($M=4,2400$, $sd=0,72925$, simetričnost=-1,179, kurtoza=2,067) upućuju da se ne radi o normalnoj distribuciji faktora. To potvrđuje i provedeni Kolmogorov-Smirnov Z test, a koji ukazuje na odstupanje od normalne distribucije (0,149) uz $sig=0,007$ ($p<0,05$). U daljnjoj analizi potrebno je, za ovaj faktor, koristiti neparametrijske testove.

Drugi faktor nazvan je *Kompetentnost za korištenje razvojnih mapa*. U ovom faktoru saturirano je 5 tvrdnji koje odražavaju odgovore studenata o vlastitom osjećaju kompetentnosti za korištenje razvojnih mapa (Tablica 1).

Koeficijent pouzdanosti za ovaj faktor iznosi Cronbach alfa 0,897. Ostale karakteristike ovog faktora ($M=3,4320$, $sd=0,86034$, simetričnost=-0,646, kurtoza=1,426) upućuju da se ne radi o normalnoj distribuciji faktora. To potvrđuje i provedeni Kolmogorov-Smirnov Z test, a koji ukazuje na odstupanje od normalne distribucije (0,194) uz $sig=0,000$ ($p<0,05$).

Treći faktor je nazvan *Djetetova participacija u dokumentiranju*. U ovom faktoru saturirane su 3 tvrdnje koje odražavaju odgovore studenata o utjecaju i direktnoj povezanosti djece s razvojnim mapama (Tablica 1).

Koeficijent pouzdanosti za ovaj faktor iznosi Cronbach alfa 0,684. Relativno niska vrijednost Cronbach alfe u skladu je s malim brojem pripadajućih čestica. Ostale karakteristike ovog faktora su $M=4,3133$, $sd=0,62237$, simetričnost=-1,026, kurtoza=1,195. Kolmogorov-Smirnov Z test ukazuje na odstupanje od normalne distribucije faktora (0,175) uz $sig=0,001$ ($p<0,05$).

Obzirom na mali broj čestica u ovom faktoru, potrebno ga je za daljnja istraživanja ojačati novim, smislenim česticama.

Tablica 1. Zasićenost čestica na faktorima

Naziv faktora	Naziv čestice	zasićenost
Dobrobiti razvojnih mapa	Razvojna mapa pozitivno utječe na samopouzdanje djeteta	,907
	Razvojne mape pozitivno utječu na razvoj empatije kod djece	,886
	Razvojna mapa pozitivno utječe na stvaranje identiteta djeteta	,863
	Razvojna mapa pozitivno utječe na razumijevanje i prihvaćanje različitosti kod djece	,836
	Razvojne mape olakšavaju prijelaz djeteta iz jednog dječjeg vrtića u drugi i iz dječjeg vrtića u osnovnu školu	,795
	Razvojna mapa pozitivno utječe na djetetovu pripadnost skupini	,772
	Razvojne mape omogućavaju roditeljima/skrbnicima stvaranje slike o odgajatelju kao stručnoj i kompetentnoj osobi	,757
Kompetentnost za korištenje razvojnih mapa	Sigurna/siguran sam u procjeni što staviti u razvojnu mapu	,883
	Smatram da sam dovoljno educiran/a za vođenje razvojnih mapa.”	,866
	Osjećam se kompetentno za vođenje razvojnih mapa.”	,866
	Posjedujem kompetencije za izradu razvojnih mapa.”	,854
	Imam jasnu predodžbu koji se materijali stavljaju u razvojnu mapu. “	,738
Djetetova participacija u dokumentiranju	Dijete bi trebalo biti uključeno u izradu vlastite razvojne mape	,834
	Razvojna mapa treba biti dostupna na uvid i korištenje djeci.	,760
	Razvojne mape pomažu odgajateljima u boljem razumijevanju djeteta.”	,726

Dominantan faktor prema broju čestica odnosi se na direktan rad s djecom i utjecaj, odnosno mogućnosti i dobrobiti razvojnih mapa u radu s djecom. Također, iz rezultata je vidljivo da su studenti taj faktor procijenili najvišim vrijednostima, što je u suglasju s mnogim istraživanjima koji u prvi plan stavljaju direktan rad s djecom kao temeljni motiv studenata i odgajatelja djece rane i predškolske dobi. Nije ni čudo da se upravo iz tog razloga, odgajatelji u tom dijelu svoje profesije, procjenjuju najkompetentnijima. Istraživanje Blanuša Trošelj (2018), pokazalo je da se upravo mladi odgajatelji procjenjuju statistički značajno kompetentnijima od starijih kolega, čemu može biti razlog promjena u obrazovanju odgajatelja koje se događaju posljednjih godina, ali i nedovoljno iskustva i kritičnosti mladih odgajatelja s jedne strane (Day i sur.,2007), te motivacije, entuzijazma za učenje i idealističkih uvjerenja s druge strane (Inman i Marlow, 2004).

No, treba imati na umu da odgajatelj, u trenutku završetka inicijalnog obrazovanja, posjeduje tek „početne kompetencije“ (European Commision, 2010). Posebnost odgojiteljskog poziva jest, između ostaloga, potreba za neprekidnim usavršavanjem. Profesionalni razvoj odgajatelja i učitelja je dugoročni proces koji uključuje kontinuirane mogućnosti i iskustva, planirane sistematski u svrhu promocije rasta i razvoja profesije (Villegas-Reimers, 2003). Prema tome, unatoč tome što su studenti vlastiti osjećaja kompetentnosti procijenili prosječno, vrijednosti su ipak niže nego druga dva faktora. Trebalo bi promisliti u tom pogledu o mogućnosti određenih promjene u obrazovanju odgajatelja, ali i razumjeti da je inicijalno obrazovanje tek početni dio cjeloživotnog profesionalnog razvoja odgajatelja.

DESKRIPTIVNI PODACI NA ČESTICAMA SKALE

Tablica 2. *Deskriptivni podaci na pojedinačnim česticama*

Rank		Min	Max	Mean	SD
1	Razvojne mape omogućavaju odgajateljima planiranje aktivnosti u skladu s trenutnim dječjim znanjima, interesima i potrebama.	4,0	5,0	4,680	,4712
2	Razvojne mape doprinose suradnji s roditeljima/skrbnicima.	1,0	5,0	4,640	,7217
	Razvojne mape pomažu odgajateljima u boljem razumijevanju djeteta.	3,0	5,0	4,640	,5253
4	Vođenje razvojne mape omogućuje praćenje cjelokupnog razvoja djeteta.	3,0	5,0	4,540	,7060
5	Razvojna mapa pozitivno utječe na samovrednovanje djeteta.	3,0	5,0	4,460	,7343

6	Razvojne mape olakšavaju prijelaz djeteta iz jednog dječjeg vrtića u drugi i iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	2,0	5,0	4,420	,8104
7	Razvojna mapa pozitivno utječe na razumijevanje i prihvaćanje različitosti kod djece.	1,0	5,0	4,380	,8545
	Dijete bi trebalo biti uključeno u izradu vlastite razvojne mape.	2,0	5,0	4,380	,8053
9	Razvojne mape omogućavaju roditeljima/skrbnicima stvaranje slike o odgajatelju kao stručnoj i kompetentnoj osobi.	1,0	5,0	4,360	,8020
10	Razvojne mape omogućuju mi profesionalni razvoj.	3,0	5,0	4,340	,7722
11	Razvojna mapa pozitivno utječe na stvaranje identiteta djeteta.	2,0	5,0	4,280	,8340
12	Razvojna mapa pozitivno utječe na samopouzdanje djeteta.	1,0	5,0	4,120	,9398
13	Razvojna mapa pozitivno utječe na djetetovu pripadnost skupini.	2,0	5,0	4,080	,9655
14	Razvojne mape pozitivno utječu na razvoj empatije kod djece.	1,0	5,0	4,040	,9026
15	Razvojna mapa treba biti dostupna na uvid i korištenje djeci.	1,0	5,0	3,920	,9864
	Imam jasnu predodžbu koji se materijali stavljaju u razvojnu mapu.	1,0	5,0	3,920	1,0660
17	Osjećam se kompetentno za vođenje razvojnih mapa.	1,0	5,0	3,520	,9089
18	Posjedujem kompetencije za izradu razvojnih mapa.	1,0	5,0	3,360	1,0645
19	Sigurna/siguran sam u procjeni što staviti u razvojnu mapu.	1,0	5,0	3,240	1,0012
20	Smatram da sam dovoljno educiran/a za vođenje razvojnih mapa.	1,0	5,0	3,120	1,0622

Kao što je vidljivo u Tablici 2, svega je šest čestica procijenjeno s prosječnim vrijednostima ispod 4, a raspon odgovora kod tih čestica kreće se od min 1 do max 5, pri procjeni studenata. Vidljivo je da se radi o samoprocjeni kompetentnosti studenata za korištenje razvojnih mapa. Ove su čestice pripale ranije opisanom faktoru. Obzirom da se na obrazovanje gleda kao na „referentni okvir“ za razvoj i procjenjivanje individualnih kompetencija u profesionalnom radu i svakodnevnom životu, ono mora biti temeljeno na kompetencijama (DeSeCo, 2002; Babić, 2007). Nije dovoljno da studenti, ili odgajatelji, shvaćaju važnost korištenja i dobrobiti razvojnih mapa, važno je da posjeduju konkretne vještine i sposobnosti koje će im omogućiti kvalitetno korištenje istih u praksi, a na dobrobit razvoja djece. Šagud i Jurčević Lozančić (2012:139) ističu kako je „odgojiteljska profesija iznimno složena te zahtijeva visoku profesionalnu svijest i širok dijapazon kompetencija, a osobito kompetencije za istraživanjem prakse i građenje nove teorije temeljem zajedničkog promišljanja“.

Posebno je zanimljivo da postoje čestice kod kojih niti jedan student nije zaokružio vrijednost ispod 3, od čega se najviše ističe čestica koja je rangirana zauzela prvo mjesto, s aritmetičkom sredinom od 4.680: *Razvojne mape omogućavaju odgajateljima da planiraju aktivnosti u skladu s trenutnim dječjim znanjima, interesima i potrebama*. Ova čestica nije pripala niti jednom faktoru, a nitko od studenata nije zaokružio vrijednost manju od 4. No, kako je već naglašeno (Šagud i Jurčević Lozančić, 2012:140), „osim teorijskog temelja, osnovu profesionalne kompetencije odgajatelja čini i iskustveno znanje koje teoriju provjerava, povezuje i nadopunjuje u konkretnoj odgojno-obrazovnoj praksi“, što nam govori o važnosti povezivanja teorije s praksom u svim domenama, pa tako i u inicijalnom obrazovanju budućih odgajatelja.

ZAKLJUČAK

Razvojna mapa služi kako bi se pratilo što dijete može, kako to može i što više voli raditi. Koristiti razvojnu mapu znači dokumentirati djetetov put osposobljavanja ističući postignute vještine, bilježeći zapažanja odgajatelja i obitelji u djetetovu kontekstu učenja i na kraju opisujući faze osposobljavanja koje se provode definiranjem rezultata i razine postignutog razvoja (Antonietti i sur., 2005). Osmišljena je kako bi pomogla roditeljima uspostaviti bliži odnos pun povjerenja sa svojim djetetom, da provode vrijeme zajedno i održe interes za razvojne aktivnosti: društvene i osobne, jezične, kognitivne, fizičke i umjetničke. Razvojna mapa predstavlja proces prepoznavanja kroz koji znamo što je dijete naučilo, razumjelo i internaliziralo. Ponavljajući formativne faze, dijete gradi vlastiti identitet postajući svjesno vlastitog napretka, vlastitih osvajanja i konačno vlastitih uspjeha. Sve to dovodi kod djeteta do povećanja intrinzične motivacije, samopoštovanja i osjećaja samoučinkovitosti (Cervellati, 2005). Stoga, navodi Rondanini (2007), razvojna mapa se koristi kako za prikupljanje posebno razvijenih vještina, tako i za definiranje onih koje su još uvijek problematične, definiranje djetetovih stavova u određenim situacijama te je od posebne važnosti u trenutku prijelaza djeteta iz obitelji u jaslice, od jaslica u vrtić, od vrtića u osnovnu školu jer pomaže učiteljima da upoznaju dijete, njegove sposobnosti, ali i specifične poteškoće na kojima treba poraditi.

Jedna od ključnih prednosti razvojnih mapa je upravo mogućnost individualiziranog pristupa svakom djetetu, jer svako je dijete jedinstveno, a brzina kojom napreduje kao i interesna područja su individualna za njega. Razvojne mape pomažu odgajateljima djece rane i predškolske dobi prepoznati ove razlike i prilagoditi pristup kako bi maksimizirali djetetov potencijal. Kroz prilagođene aktivnosti i zadatke, djeca imaju priliku razvijati svoje vještine na način koji im najviše odgovara. Individualizirani pristup u kontekstu razvojnih mapa naglašava važnost prilagodbe

odgojno-obrazovnih pristupa svakom djetetu, kako bi se osiguralo njegovo optimalno učenje i razvoj, a razvojne mape u tom procesu služe kao ključan alat, jer omogućuju sustavno bilježenje i analizu individualnih karakteristika, postignuća i napretka svakog djeteta. Korištenje razvojnih mapa u dječjem vrtiću predstavlja napredan pristup podršci dječjem razvoju. Kroz individualizirani pristup i praćenje napretka, djeca imaju priliku ostvariti svoj puni potencijal i izgraditi temelje za budući uspjeh. Važno je naglasiti suradnju s roditeljima kao ključni faktor u ostvarivanju pozitivnih rezultata. Budući da se znanje o prednostima razvojnih mapa širi, očekujemo daljnje poboljšanje u kvaliteti obrazovnih iskustava djece u ranom djetinjstvu.

Ovo istraživanje pokazalo je da studenti visoko procjenjuju važnost svih domena korištenja i dobrobiti razvojnih mapa u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, no njihova samoprocjena kompetentnosti za korištenje istih nešto je nižih vrijednosti. Taj podatak visokim učilištima ostavlja otvoren prostor za inoviranje studija, koji bi i trebao biti fluidan i neizbježno povezan s praksom i njenim potrebama. Ovo pilot istraživanje služilo je i za validaciju upitnika koji će se koristiti u daljnjem istraživanju u praksi s odgajateljima, te će zasigurno dati nove i vrijedne podatke. Utvrđeno je postojanje tri opisana faktora, a zbog malog uzorka studenata nije bila moguća detaljnija statistička analiza kojom bi se utvrdile razlike obzirom na neke sociodemografske karakteristike. To je ujedno i ograničenje ovog istraživanja, koje će se u drugoj fazi, uključivanjem značajnijeg broja odgajatelja, svakako nadomjestiti.

LITERATURA

- Antonietti, A., Catonia, M., Colombo, B., Fiorina, M. i Iannello, P. (2005). *Progettare il portfolio delle competenze*. Carocci editore.
- Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagogical Research*, 4(2), 217-229.
- Blanuša Trošelj, D. (2018). *Professional development of preschool teachers in the Republic of Croatia*. Doktorski rad. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Campbell, T. A., Brownlee, A. i Renton, C. A. (2016). *Pedagogical Documentation: Opening windows onto Learning*. <https://www.researchgate.net/publication/303543476>
- Cervellati, M. (2005). *Idee e strumenti per l'accoglienza e l'elaborazione del portfolio*. Carlo Signorelli, Edmond Le Monnier.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. and Gu, Q. (2007). *Teachers matter. Connecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.

- DeSeCo (2002). *Definition and Selection of Competencies: Contribution to the Second DeSeCo Symposium*. Swiss Federal Statistical Office.
- Emilson, A. i Pramling Samuelsson, I. (2014). Documentation and communication in Swedish preschools. *Early Years: An International Research Journal*, 34(2), 175-187. DOI: 10.1080/09575146.2014.880664
- European Commision (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers*. Brussels, SEC(2010) 538 final.
- Farnè, Roberto (2009). Perdere tempo o guadagnare tempo? Ambivalenza pedagogica dell'anticipo. U: F. E. Crema (Ur.), *L'anticipo nella scuola dell'infanzia lombarda: scelte possibili per un welfare responsabile* (str. 111-123). Armando Editore.
- Grace, C. (1992). *The Portfolio and Its Use: Developmentally Appropriate Assessment of Young children*. ERIC Digest.
- Hamp-Lyons, L. i Condon, W. (2000). *Assessing the portfolio: principles for practice, theory, and research*. Hampton Press.
- Hebert, E.A. (2001) *The Power of Portfolios: What Children Can Teach Us about Learning and Assessment*. San Francisco: The Jossey-Bass Education Series. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458212.pdf>
- Higgins, A. (2015). *Electronic portfolios in early childhood education: Parent-teachercommunication*. Masters Thesis. Victoria University of Wellington. <https://www.academia.edu/77978135>
- Hirvela, A. i Pierson, H. (2000). Portfolios: Vehicles for Authentic Self-Assessment. U: G. Ekbatani & H. Pierson (Ur.), *Learner-directed Assessment in ESL* (str. 105–126). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Inman, D. and Marlow, L. (2004). Teacher Retention: Why Do Beginning Teachers Remain in the Profession? *Education*, 124(4), 605.
- Kalliala, M. i Pramling Samuelsson, I. (2014). Pedagogical documentation. *Early Years: An International Research Journal*, 34(2), 116-118. DOI: 10.1080/09575146.2014.906135
- Kankaanranta, M. (1996). *Self-Portrait of a Child: Portfolios as a Means of Self-Assessment in Preschool and Primary School*. <https://eric.ed.gov/?id=ED403058>
- Krnjaja, Ž. i Pavlović – Breneselović, D. (2016). *Preschool teachers' perspectives on the purpose of a child portfolio in the preschool curriculum: The case of Serbia*. <https://www.researchgate.net/publication/312898391>
- Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno – obrazovne ustanove i zajednice*. Element d.o.o.

- Mavračić Milković, I. (2019). Stavovi roditelja i odgojitelja o oblicima suradnje i partnerstva u dječjem vrtiću. *Didaskalos* 3(3), 69-84.
- Mills, L. (1994). *Yes, It Can Work!: Portfolio Assessment with Preschoolers*. <https://eric.ed.gov/?id=ED372857>
- MZO (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_01_5_95.html
- Oberhuemer, P. (2014). Professional Profiles in Early Childhood Education and Care: Continuity and Change in Europe. U: H. Willekens, K. Scheiwe i K. Nawrotzki (Ur.), *The Development of Early Childhood Education in Europe and North America* (str. 195-214). <https://link.springer.com/book/10.1057/9781137441980>
- Picchio, M., Di Giandomenico, I. i Musatti, T. (2014). The use of documentation in a participatory system of evaluation. *Early Years: An International Research Journal*, 34(2), 133-145. DOI: 10.1080/09575146.2014.897308
- Rondanini, L. (2007) (Ur.). *Valutazione formativa e Portfolio – Ricerca sul curricolo e innovazione didattica*. Tecnodid editrice.
- Skopljak, E. i Burić, H. (2012). Razvojna mapa djeteta kao podrška prijelazu. *Djeca u Europi: zajednička publikacija mreže europskih časopisa*, 7(4), 27-28.
- Slunjski, E., Ljubetić, M., Pribela Hodap, S., Malnar, A., Kljenak, T., Zagrajski Malek, S., Horvatić, S. i Antulić, S. (2012.) *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Slunjski, E. (2020.) *Izvan okvira 5: Pedagoška dokumentacija*. Element.
- Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Visoka učiteljska škola.
- Šagud, M. i Jurčević-Lozančić, A. (2012). Značenje kritičke refleksije i samorefleksije za istraživanje i unapređivanje pedagoške prakse. U: M. Ljubetić i B. Mendeš (Ur.), *Prema kulturi (samo)vrednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja – izazov za promjene*. Nomen Nostrum Mudnić.
- Villegas-Reimers (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. UNESCO.
- Visković, I. (2021). *Moja razvojna mapa: Zajedničko putovanje s onima koji me vole*. Alfa.



STRUČNI RADOVI

MENTORSTVO KAO PROCES PROFESIONALNOG USAVRŠAVANJA ODGOJITELJA

Sažetak: *Mentoriranje kao element napredovanja i profesionalnog usavršavanja ima funkciju uvođenja studenata i pripravnika u obveze i zadaće odgojitelja. Odgovornost mentora je voditi, savjetovati i pratiti pripravnika na početku njegovog profesionalnog razvoja pri čemu se od mentora očekuje visoka razina stručnosti, profesionalnosti i komunikacijskih vještina. Stoga, mentoriranje predstavlja zahtjevan i kompleksan proces za koji je potrebna visoka razina umijeća poticanja budućih odgojitelja za odgovorno i samostalno obavljanje svoje radne uloge. U isto vrijeme mentoriranje je potrebno za profesionalno usavršavanje samih mentora i to u smislu propitivanja vlastitih znanja o odgojno-obrazovnom procesu, stavova o praksi i ponašanja u praksi. Na taj način mentoriranje postaje proces u kojem učitelj postaje učenik, a jedino reflektirajući, samovrednujući i kritički promišljajući o sebi, mentor može pružiti istinski model ponašanja svom pripravniku. Mentoriranje se može smatrati kompleksnim odnosom između mentora i pripravnika čija se kvaliteta odražava na osobno usavršavanje, provjeravanje osobnih mentalnih modela, timski rad i zajedničku viziju u kontekstu organizacije koja uči. No, u praksi postoji mnogo različitih pristupa u mentoriranju što je donekle opravdano činjenicom da pored propisanih uvjeta za napredovanje u zvanju, o vođenju, metodama i strukturi mentoriranja nema dovoljno jasnih inicijalnih uputa. Osim toga iskustvo i izvrsnost u praksi nisu nužno prediktori kvalitete mentoriranja. Stoga, cilj ovog rada je dati pregled relevantnih domaćih i stranih istraživanja te kritički promišljati o mogućnostima razvoja mentorske uloge odgojitelja u kontekstu planiranja osobnog profesionalnog razvoja i mentora i pripravnika.*

Ključne riječi: *cjeloživotno učenje, plan razvoja, profesionalizam, refleksija, umrežavanje.*

UVOD

Mentorstvo kao oblik napredovanja u zvanje pokazatelj je unutarnje motivacije odgojitelja za profesionalnim razvojem i cjeloživotnim učenjem. Usmjerenost na usavršavanje i napredovanje pokazalo se optimalnim u traženju odgovora na izazove koji se svakodnevno događaju u odgojno-obrazovnoj praksi i promjene koje se očekuju u praksi. Profesionalni razvoj i cjeloživotno učenje provode se formalnim, neformalnim i informalnim putem (Skupnjak, 2011), a njegova stvarna vrijednost prepoznaje se na meta-razini odgojne prakse. Na toj razini postiže se najviša kvaliteta profesionalnog razvoja, i pripravnika i mentora.

Napredovanje u zvanje nije trenutak koji se jednom postiže i završava do kraja radnog staža. Ono se smatra procesom u kojem osoba pored vlastitog profesionalnog napredovanja ima odgovornost pratiti, savjetovati i voditi druge osobe, posebno početnike. Stoga, mentora se može opisati kao savjetnika koji studente ili pripravnike potiče na samostalan rad, uz praćenje njihovog razvoja, predlaganje korekcija, aktivnosti i literature te procjenu kvalitete njihovog rada (Hrvatska enciklopedija, 2021). Pored toga, nemoguće je odvojiti napredovanje početnika od napredovanja mentora. Dok se tradicionalna paradigma učenja temeljila na jednosmjernom odnosu *učitelj-učenik*, suvremena paradigma zalaže se za ideju da se učenje i razvoj nikada ne završavaju. Oni se podjednako očituju kako u razvoju učenika, tako i u razvoju učitelja. Stoga i odnos između mentora i početnika mora biti dvosmjernan, odnosno *učitelj* u tom procesu ne smije izgubiti ulogu *učenika*. Upravo uloga *učećeg učitelja*, omogućava mentoru kontinuirano usavršavanje njegovih osobnih i profesionalnih kompetencija. Dakle, iako je mentor osoba koja ima ulogu voditelja i pomagača početniku, obveza je i mentora i početnika preuzimanje odgovornosti za svoje vlastite uloge te razumijevanje tog procesa i pružanje obostrane potpore.

O ČEMU GOVORIMO KADA GOVORIMO O MENTORSTVU?

Prihvatanjem novih spoznaja o razvoju i učenju promijenio se pristup u odgoju i obrazovanju djece, a time i profesionalna uloga odgojitelja. Ta promjena, najočitija je u potrebi za osobnim profesionalnim razvojem odgojitelja, u smislu boljeg razumijevanja vlastitih postupaka i ponašanja, a što se postiže (samo)refleksijom. Bez razumijevanja stvarnog smisla refleksije ili njenim formalnim odrađivanjem, nema ni stvarnog napredovanja u profesionalnoj ulozi.

Profesionalni razvoj i cjeloživotno učenje najčešće se razmatraju kao samousmjeravajući procesi koji zahtijevaju jasno postavljene ciljeve razvoja, izradu plana djelovanja i poduzimanje fokusiranih akcija koje doprinose realizaciji plana. Osoba koja može procijeniti razliku između onoga što želi

i što ima (cilja i trenutnog stanja), imat će visoku razinu usmjeravanja svog djelovanja. Visoka razina samousmjeravanja profesionalnog razvoja pomaže u postizanju emancipacije i autonomije pojedinca u radnoj ulozi (Hornstra, 2015), a upravo su to važni aspekti djelovanja koje bi svaki odgojitelj trebao imati. Autonomija se može smatrati pretpostavkom i rezultatom kvalitetnog odgojno-obrazovanog rada (Mandarić Vukušić i Periš, 2021), pa tako i mentorstva, jer bi rezultat mentorstva upravo trebao biti pojedinac koji je osposobljen samostalno postavljati ciljeve, odabrati aktivnosti i provoditi vrednovanje (Skupnjak, 2011). Drugim riječima, mentor bi pripravnika trebao „uvesti“ u početak razvoja njegove profesionalne autonomije.

No, vrlo je zahtjevno postići autonomiju ako nema dovoljno ulaganja u resurse ustanove (financijske, pedagoške, stručna usavršavanja), ako su radnici nezadovoljni omjerom mjesečnih primanja i zahtjeva na radnom mjestu te prilikama za daljnjim obrazovanjem i usavršavanjem. Pored toga, kriteriji izbora u položajna zvanja koji nisu u skladu s poslovima na radnom mjestu ili jasno određeni i jednakovrijedni na razini cijelog društva mogu djelovati poprilično demotivirajuće na odgojitelje. U Republici Hrvatskoj napredovati se u položajna zvanja može prema Pravilniku o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima (NN 133/1997). Koliko je navedeni Pravilnik zahtjevan i nije u suglasnosti s trenutnim potrebama suvremene prakse, potvrđuje činjenica da je trenutno u izradi prijedlog novog Pravilnika. Trenutno važeći Pravilnik (133/1997) promiče napredovanje odgojitelja u položajna zvanja *odgojitelj mentor* i *odgojitelj savjetnik*. Iz Pravilnika je razvidno da pojam mentor nije u skladu s određenjem tog pojma jer da bi se napredovalo u položajno zvanje mentora osoba može, ali i ne mora biti mentor studentu ili pripravniku. Preciznije, odgojitelj za mentorstvo pripravniku do stručnog ispita može dobiti dva, dok za mentorstvo studentima može dobiti tri boda (Pravilnik o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima, NN 133/1997, članak 2). Isto tako osoba može napredovati u položajno zvanje mentora (ili savjetnika) na temelju drugih vrijednih i važnih aktivnosti. No, pitanje je što je svrha napredovanja u zvanje, ako osoba nema dovoljno poticaja biti mentorom tj. savjetnikom za pitanja odgojno-obrazovnog procesa unutar ustanove u kojoj radi.

Mentor bi uvijek trebao biti iskusniji odgojitelj koji će pomoći oblikovati početnika, ali putem stvaranja dobrog odnosa i povjerenja. Takav odnos potreban je kako bi se ostvario zajednički cilj, a to je osobni i organizacijski uspjeh (Brownfurther i Brown, 1990, prema Appelbaum, Ritchie i Shapiro, 1994). Dakle, potrebno je stremiti novoj definiciji prema kojoj taj odnos neće biti hijerarhijski, već odnos „zauzimanja“ i pružanja podrške neiskusnom pojedincu kako bi se isti razvio u osobu kakva

želi postati (Mathew, 2003, prema Sorcinelli i Yun, 2007). U tom odnosu uvijek moraju biti jasni ciljevi, uloge i odgovornosti, a sve na dobrobit početnika, mentora i organizacije. Moguće je zaključiti kako je mentorstvo uistinu složen proces nadgledanja, pružanja potpore, pomoći, učenja, refleksije, profesionalnog razvoja, formalnosti, informalnosti te formiranja radne uloge. U tom smislu, mentor ima ulogu poučavanja, nadgledanja, podupiranja, ostvarivanja ciljeva i pružanja modela ponašanja (Roberts, 2000; Skupnjak, 2011).

MENTORSTVO KAO PROCES VOĐENJA PRIPRAVNIKA

Početak u struci, pripravnik, student ili učenik je osoba koja se prvi put susreće s izabranim zanimanjem i prvi put upoznaje odgojno-obrazovni proces iz potpuno nove perspektive - uloge odgojitelja. Kao i svaka druga osoba koja je završila svoje školovanje i stekla iskustvo inicijalnog obrazovanja, ona ulazi u potpuno novi proces, a to je početak razvoja vlastite profesionalne uloge.

Početakom se može smatrati student koji u okviru inicijalnog obrazovanja pohađa praksu ili pripravnik čija su dužina stažiranja i način polaganja stručnog ispita uređeni Pravilnikom o načinu i uvjetima polaganja stručnog ispita odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću (NN 133/1997). Tim pravilnikom su utvrđeni sadržaj, način i uvjeti ostvarivanja pripravničkog staža i polaganja stručnog ispita odgojitelja (NN, 133/1997, članak 1). Pripravnici bez radnog iskustva moraju stažirati i polagati stručni ispit u okviru programa pripravničkog staža, koji traje godinu dana. Svrha polaganja stručnog ispita je utvrditi koliko je pripravnik samostalan u obavljanju poslova odgojitelja (članak 15). Program stažiranja pripravnika predlaže povjerenstvo, a donosi odgojiteljsko vijeće. Povjerenstvo imenuje ravnatelj ustanove, a čine ga ravnatelj, mentor i stručni suradnik (članak 5 i 6). Pripravnik je obavezan sudjelovati u radu mentora u trajanju od najmanje 30 sati, dok je mentor obavezan prisustvovati radu pripravnika u trajanju od najmanje 10 sati. Pripravnici volonteri obavezni su tijekom stažiranja sudjelovati najmanje 60 sati u radu mentora (članak 10). Pripravnik je obavezan sudjelovati i u svim oblicima stručnog usavršavanja, a posebno onima koji su njima namijenjeni (članak 9). Po završetku pripravničkog staža ispit se prijavljuje najkasnije 30 dana prije početka ispitnog roka, a njegovo polaganje organizira Agencija za odgoj i obrazovanje (2023). Ispit obuhvaća pisani rad, praktični rad s djecom i usmeni ispit. Nakon položenog stručnog ispita odgojitelj dobiva potvrdu, odnosno svjedodžbu o položenom stručnom ispitu (članak 30). Prema ovom Pravilniku (NN, 133/1997) razvidno je da je utvrđen broj sati koji pripravnik mora sudjelovati u radu mentora i obratno, ali manje je jasan sadržaj i način na koji bi taj proces trebao izgledati. Propisan je i krajnji ishod pripravništva, kao osposobljenost pripravnika za samostalno obavljanje odgojiteljskog poziva,

ali nije jasan način na koji se to utvrđuje prije samog izlaska na polaganje ispita, preciznije koja je uloga i odgovornost mentora u tom dijelu procesa.

U literaturi se s jedne strane dobar mentorski proces opisuje kao usmjeravanje i usvajanje vizije, smisla i razvoj samopouzdanja u mladog pojedinca (Darling, 1992, prema Appelbaum, Ritchie i Shapiro, 1994). Dobar mentorski proces uvijek je vezan i uz mreže suradnika, jer one pružaju mogućnost pronalaza osoba koje su najbolje za određeno mjesto u organizaciji. Izmjenom informacija o kvaliteti prakse, dobivaju se bolji uvidi u trenutne potrebe prakse i pronalaze pojedinci koji su adekvatni za pojedino radno mjesto. Osim toga, mentorstvo ima i drugih dobrobiti poput povećanja zadovoljstva poslom i motivacije za poslom. Dobro mentorstvo odražava se i na stvaranje pozitivnog ozračja u kojem su osobe otvorene za pružanje i prihvaćanje relevantnih povratnih informacija, početnih i završnih komentara. Takvo ozračje omogućava početnicima razvoj zadovoljstva izborom odgojiteljskog poziva, ali i osvještavanje vlastitih potencijala (Appelbaum, Ritchie i Shapiro, 1994) koji su neophodni za neovisni nastavak profesionalnog razvoja početnika (Korthagen, 2001). Druge pozitivne strane mentorstva su uključivanje u programe usavršavanja, jačanje kulture ustanove, razvijanje suradničkih odnosa, prijenos znanja i kompetencija te vrednovanje samih mentora. S druge strane, negativne strane su primanje neadekvatne formalne potpore mentora i nedostatak formalnijeg pripremanja za tu ulogu, nejasno definirane obveze mentora i pripravnika, nesustavna procjena rada i profesionalnog razvoja mentora, nedostatak programa za mentore, opterećenost drugim, najčešće dodatnim administrativnim poslovima koji otežavaju usmjerenost na trenutne potrebe prakse (Ambrosetti, 2014; Hornstra i sur., 2015; Múñez i sur., 2017). Razmatrajući njegove pozitivne i negativne strane, mentorstvo predstavlja kompleksan i nimalo jednoznačan proces.

ŠTO UČITI PRIPRAVNIKE?

Prema prethodno navedenom, izgleda poprilično izazovnim pronaći jedan model ili sadržaj koji će biti odgovarajući za svaki mentorski odnos. Dok s jedne strane, takav pristup otvara više mogućnosti za individualizaciju tog procesa i prilagođavanje posebnostima odgojno-obrazovne prakse u pojedinoj ustanovi, toliko s druge strane ostavlja prostor za improvizaciju i mnoga pitanja.

U uvođenju pripravnika predlaže se stremiti razvoju modela kojim će se na drugačiji način pristupiti mentorstvu i odmaknuti od tradicionalnog hijerarhijskog odnosa mentora i pripravnika. Neki od tih modela predlažu konkretne korake poput definiranja ciljeva mentorstva, uloga i odgovornosti mentora i pripravnika te jasnih dobrobiti za mentora, pripravnika i ustanovu (Sorcinelli i Yun, 2007).

S jasnim ciljem, ulogama, odgovornostima i dobrobiti svih osoba uključenih u taj proces, mentor nikada ne smije krajnji rezultat ispustiti iz vida – uvesti pripravnika u odgojno-obrazovnu praksu i voditi ga do kraja tog procesa, kada će biti sposoban za posljednji korak: refleksivnu odgojno - obrazovnu praksu. Takav ishod treba pomno i postepeno planirati (Slika 1).

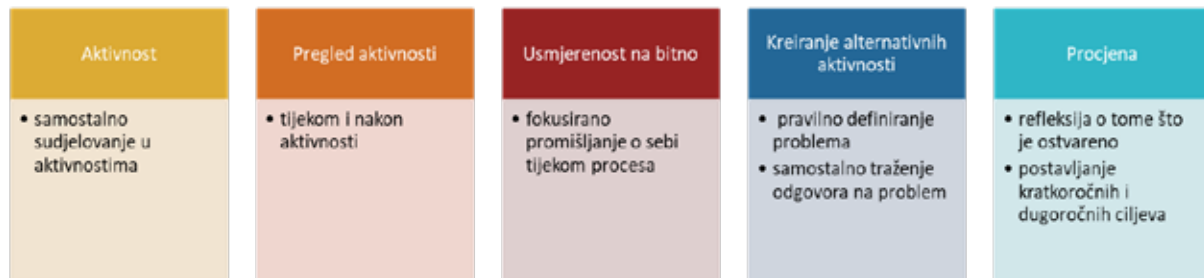


Slika 1. *Pitanja važna za početak planiranja profesionalnog razvoja pripravnika*

Pripravnika je prvo potrebno upoznati s područjima kvalitete odgojno-obrazovnog rada za što su mu potrebna znanja o djetetovu razvoju i teorijama učenja, razvojnom pristupu kurikulumu, poticajnom okruženju te promatranju i komunikaciji s djecom (Šagud, 2006; Šagud, 2011). Pri tom ga je važno usmjeriti na njegovu odgovornost, prvenstveno za pravilan, siguran i zdrav razvoj djece u kojem će se poštovati njihova prava i potrebe, poticati inicijativa, samostalnost i cjelovit razvoj. Za takve aktivnosti treba podučiti pripravnika kako promatrati djecu, prepoznavati njihove potrebe i interese te dokumentirati viđeno. Nadalje, važno je poticati interes i pravilan pristup prema drugim suradnicima, kolegama i roditeljima. Takav pristup omogućuje pripravniku model i priliku za razvoj komunikacijskih vještina, asertivno rješavanje konflikata i konstruktivno postavljanje jasnih granica. U dogovoru s pripravnikom važno je odrediti pravila i nadgledati taj proces, ali više putem samoprocjene njihovog zadovoljstva i napretka. Potrebno je postepeno poticati i razvoj poduzetnost. Kada se jave prepreke pripravnik mora imati mogućnost aktivno istražiti rješenja uz postepeno donošenje i odgovorno provođenje odluka (Korthagen, 2001).

Postepenost prilikom uvođenja pripravnika u refleksivnu praksu ostvaruje se stvaranjem uvjeta u kojima pripravnik ima mogućnost samostalno sudjelovati u odgojno-obrazovnoj praksi. Pri

tome bi bilo optimalno na početku dokumentirati proces i nakon provedene aktivnosti pregledati istu aktivnost. U osvrtu na provedenu aktivnost potrebno mu je objasniti kada se i na koji način može već tijekom prakse osvrnuti na ono što se događa te mu pomoći u povezivanju teorije i konkretnih akcija. U tom procesu važno ga je naučiti fokusirati se na bitne informacije, činjenice i indikatore kvalitete prakse. Usmjeravanje na bitno pomaže pripravniku pravilno definirati problem i usredotočiti se na sebe i vlastito ponašanje. Prilikom davanja povratne informacije ili u slučaju pokazivanja nesigurnosti, pripravnika je potrebno naučiti kreirati alternativne metode i aktivnosti. Pri tom je vrlo važno učenje procjene, odnosno refleksije. Ona će pomoći pripravniku postaviti nove kratkoročne i dugoročne ciljeve potrebne za poboljšanje prakse i budućeg pedagoškog djelovanja (Korthagen, 2001). Takav pristup u vođenju pripravnika rezultirat će učenjem samousmjeravanja i stvaranjem temelja za razvoj vlastite autonomije.



Slika 2. Postupnost prilikom uvođenja pripravnika u refleksivnu praksu (Korthagen, 2001).

Na kraju tog procesa, mentor mora znati kada je njegov pripravnik spreman za polaganje stručnog ispita. Pripravnik je spreman kada može samostalno usmjeriti i nadgledati vlastiti profesionalni razvoj, ostvariti ciljeve u suradnji s drugim kolegama, razumjeti važnost svog profesionalnog razvoja za dobrobit organizacije u kojoj radi, uspješno procijeniti svoja postignuća, pitati za podršku u trenucima kada mu uistinu treba te jasno zna u kojoj je fazi trenutnog razvoja i u kojoj želi biti.

DOBROBIT MENTORSTVA ZA PROFESIONALNI RAZVOJ MENTORA

+Mentorstvo se postiže kontinuiranim stručnim usavršavanjem. Organizatori tih usavršavanja su Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Agencija za odgoj i obrazovanje, fakulteti i različite udruge koje rade na unaprjeđivanju odgoja i obrazovanja. Najčešći oblici stručnih usavršavanja su predavanja,

seminari, radionice, konferencije, simpoziji, okrugli stolovi, rad na istraživačkom projektu i slično, a usavršavati se može formalno i informalno. Formalno se može opisati i kao tradicionalno organiziranje i priznavanje stručnog usavršavanja na razini institucija, dok se informalno odvija u radnom okruženju, u interakciji s kolegama te je više usmjereno na izazove trenutne prakse i dnevne rutine s kojima se odgojitelji susreću (Aspfors i Franssona, 2015; Múñez i sur., 2017; Skupnjak, 2011).

Od mentora se očekuje da su izuzetno intrinzično zainteresirani za svoj posao i da su spremni za sudjelovanje u pedagoškom vođenju ustanove (Varjačić i Varga, 2023). No, nije uvijek entuzijazam presudan, jednako su važne i kompetencije vođenja i samovođenja. Mentori koji kontinuirano razvijaju kompetenciju *učiti kako učiti* pružaju najbolji model svojim pripravnici. Iako se mentorstvo uvijek vezuje s napredovanjem na poslu, ono se prije svega odražava na osobni profesionalni razvoj i zadovoljstvo poslom. Mentori češće iznose da su posvećeni poslu, manje izostaju s posla i manje zaostaju za svojim radnim obvezama (Appelbaum, Ritchie i Shapiro 1994; James, McCormick i Pedder, 2003).

Mentorstvo se može promatrati i kao proces suradničkog učenja u kojem se stvaraju dublji odnosi između mentora i pripravnika. U tom smislu, odgovornost je na obje strane da jasno i jednoznačno komuniciraju o radu, izazovima i mogućim rješenjima. Pripravniku je nužno dati strukturu, ali uz uvažavanje njegova mišljenja, pitanja i potreba. U isto vrijeme, dužnost je mentora osmišljavati izazovne zadatke i prilike za postavljanje pitanja, poticati ga na samostalno uključivanje i davati relevantne povratne informacije. Nasuprot tomu, stavljanje pripravnika u grupe za koje nije pripremljen i u aktivnosti u kojima neće imati priliku konstruktivno raspravljati o problemima iz prakse, može imati obeshrabrujući učinak. Kvalitetan proces osposobljavanja pripravnika iziskuje mnogo vremena i pripreme stoga ne čudi da upravo takav način vođenja može biti jako izazovan za mentora. Suradničko učenje između mentora i pripravnika ostvaruje puno višu razinu razumijevanja novog iskustva i konstrukciju znanja od same transmisije informacija (Gillies i Boyle, 2010).

Kvaliteta mentorskog procesa ovisi i o osobnim karakteristikama mentora te je jako važno da pored profesionalnog dijela mentor kontinuirano radi i na osobnom razvoju. Rijetko se u literaturi ili u praksi nailazi na podršku u vidu „savjetovanja mentora“, pa često mentori moraju tražiti potporu izvan ustanove. Neke od karakteristika poželjnih za mentore su otvorenost, stvaranje povjerenja, prenošenje pozitivnih stavova i pružanje potpore pripravniku u nošenju sa stresom na poslu (Welch, Willis i Beutel, 2013). Naravno, to nije moguće ako su izazovi na poslu mentora toliko veliki da u tome ne može pružiti dobar model nošenja sa stresom. Zato je pored osobnih karakteristika, važan

i kontekst unutar kojeg se odvija mentorstvo. Nadalje, bitnom dimenzijom smatra se teorijsko - analitička sposobnost mentora. Aktivno sudjelovanje i izlaganje na konferencijama, čitanje suvremenih istraživanja, objavljivanje stručnih radova ili vođenje pedagoškog dnevnika pomažu mu biti u koraku sa suvremenim spoznajama, ali i razvoju kritičkih sposobnosti. Ta razina svijesti omogućava mu jasno praćenje napretka pripravnika, ali i procjenjivanje situacija u kojima (ne)treba djelovati. Posljednja je dimenzija odnosa, odnosno razvoj profesionalnih kompetencija potrebnih za vješto komuniciranje i stvaranje pozitivnog i povezujućeg odnosa s pripravnikom (Aspfors i Franssone, 2015). Svaki pojedinac najbolje uči kroz dobar odnos sa svojim mentorom, a takav odnos ne smije biti formalan odnos ili borba za moć, već odnos koji se temelji na reciprocitetu, povjerenju i dogovoru, a odluke se donose na temelju krajnje dobrobiti – dobrobiti djeteta.

ZAKLJUČAK

Mentorstvo kao proces profesionalnog razvoja izgleda puno složenijim procesom od promicanja u položajno zvanje mentora ili savjetnika. Prije svega mentorstvo, čak i kada govorimo samo o razini napredovanja u položajno zvanje, predstavlja odgovornost prema vlastitom profesionalnom razvoju, ali i prema cijeloj ustanovi. To znači da mentor ima odgovornost prema osobnom profesionalnom razvoju kako bi uvijek bio primjerom i modelom drugim kolegama, podržavajući i potičući ih na daljnji razvoj. Svako ponašanje mentora odražava se na ozračje i kulturu ustanove. Dakle, velika je odgovornost stavljena pred mentore, da budu spona između kvalitete odgojno-obrazovnog rada i očekivanja koja ustanova ima od odgojitelja. Iz priloženog može se zaključiti, mentorstvo je zahtjevna uloga, puno veća od uvjeta koje treba ispuniti kako bi se napredovao u položajno zvanje.

Ponekad se mentorstvo pogrešno tumači, što može stvoriti nerealna očekivanja od mentora. S jedne strane, mentorstvo možemo opisati kao razvojan i dinamičan odnos između mentora i početnika, koji treba biti postepen i strukturiran. To je proces u kojem obje osobe imaju dobrobit, prije svega u profesionalnom razvoju, a ta dobrobit se odražava na cjelokupnu organizaciju. S druge strane, ono ne smije biti forsirano „spajanje“ osoba, provođenje različitih vladinih mjera ili nedobrovoljno integriranje pojedinaca. Također, mentorstvo se treba odmaknuti od idealiziranja uloge mentora kao onoga koji ima odgovore na sva pitanja i gotova rješenja za sve probleme. Ono nije ni indoktrinacija novih vrijednosti ni načela, pa ni samopromocija. Mentorstvo je proces vođenja, ali je prije svega prostor za učenje i razvoj mentora. Jedino prihvaćajući taj proces kao proces dvosmjerne dobrobiti za obje strane, otvara se mogućnost za razvoj refleksivne prakse za koju je neophodno spajanje odgojno-obrazovne prakse s teorijom te novih ideja s prethodnim iskustvom i refleksijom.

LITERATURA

- Agencija za odgoj i obrazovanje (2023). Stručni ispiti. Preuzeto na: <https://www.azoo.hr/strucni-ispiti/>.
- Ambrosetti, A. (2014). Are You Ready to be a Mentor? Preparing Teachers for Mentoring Pre-service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 30-42.
- Appelbaum, S. H., Ritchie, S., Shapiro, B. T. (1994). Mentoring Revisited: An Organizational Behaviour Construct. *The International Journal of Career Management*, 6(3), 3-10.
- Aspfors, J., Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.
- Gillies, R., Boyle, M. (2010). Teachers' Reflections on Cooperative Learning: Issues of Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26, 933-940. DOI: 10.1016/j.tate.2009.10.034
- Hornstra, L., Mansfield, C., van der Veen, I. et al. (2015). Motivational teacher strategies: the role of beliefs and contextual factors. *Learning Environments Research*, 18, 363-392. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9189-y>
- James, M., McCormick, B., Pedder, D. (2003). *Learning and Professional Development*. 10th Biennial Conference of EARLI Improving Learning, Fostering the will to Learn, University of Padova, Italy, 26-30. August. https://www.academia.edu/50443566/Learning_and_Professional_Development
- Korthagen, F.A.J. (2001). *Linking practice and theory*. Routledge. New York, London
- Mandarić Vukušić, A., Periš, J. (2021). Autonomija odgajatelja i razvoj partnerskih odnosa s roditeljima. U: N. Macanović (ur.). *Unaprjeđenje kvaliteta života djece i mladih*. Banja Luka: Centar Modernih Znanja Resursni centar za specijalnu edukaciju, 151-161. doi: 10.7251/ZCMZ0121151M
- Mentor. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 7. 11. 2023. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=40158>
- Múñez, D., Bautista, A., Khiu, E., Keh, J. S., Bull, R. (2017). Preschool Teachers' Engagement in Professional Development: Frequency, Perceived Usefulness, and Relationship with Self-Efficacy Beliefs. *Psychology, Society, & Education*, 9(2), 181-199.
- Pravilnik o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima (1997). Zagreb: Narodne novine (133/1997). <https://narodne-novine.nn.hr/eli/sluzbeni/1997/133/1926>
- Pravilnik o načinu i uvjetima polaganja stručnog ispita odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću (1997). Zagreb: Narodne novine (133/1997). <https://narodne-novine.nn.hr/eli/sluzbeni/1997/133/1925>

- Roberts, A. (2000). Mentoring Revisited: A phenomenological reading of the literature, *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 8(2), 145-170. DOI: 10.1080/713685524
- Skupnjak, D. (2011). Kurikulum i profesionalni razvoj učitelja u Hrvatskoj. *Napredak*, 152 (2), 305-324. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82739>
- Sorcinelli, M. D., Yun, J. (2007). From Mentor to Mentoring Networks: Mentoring in the New Academy, *Change: The Magazine of Higher Learning*, 39(6), 58-61, DOI: 10.3200/CHNG.39.6.58-C4
- Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
- Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. *Pedagoški istraživanja*, 8 (2), 259-267. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/116669>
- Varjačić, N., Varga, R. (2023). Samoprocijenjena spremnost odgojitelja za pedagoško vođenje. *Acta Iadertina*, 20 (01), 7-26. <https://doi.org/10.15291/ai.4209>
- Welch, A., Willis, J., Beutel, D. (2013). Through the eyes of the mentor: Framing expectations within preservice teacher and mentor relationships. U: *The Australian Teacher Education Association (ATEA) 2013. Conference; Conference Handbook and Abstracts*, QUT, Brisbane.

Stručni rad

Ana Pirić, mag. praesc. educ

ana.piric79@gmail.com

Dječji vrtić Cvit Mediterana

Šime Ljubića 22, Split

DIJETE, KREATIVNOST I SCENSKA LUTKA U KONTEKSTU VRTIĆA I KAZALIŠNE ZAJEDNICE

Sažetak: *Korištenje lutke kao pedagoškog sredstva u vrtiću zahtijeva vrijeme, prostor, znanje, motiviranost i dobru pripremljenost odgajatelja. Djeca svoje emocije i misli iskazuju animirajući lutke. To omogućava odgajatelju upoznavanje i razumijevanje djeteta, što sve ono može i zna. Djeca u igri lutkom razvijaju svoju maštu i kreativnost. Odluka odgajatelja hoće li se držati tradicionalnih metoda ili će odabrati kreativni pristup, uvelike utječe ne samo na razvoj kreativnosti već i na cjelokupni razvoj djeteta. Umjesto autoriteta, odgajatelj s lutkom u ruci postaje pozitivan i kreativni stvaralac, netko tko budi maštu, unosi igru, humor i opuštenost. Pri tom odgajateljev autoritet nije narušen, a djece vole i prihvaćaju odgajatelja zajedno s njegovim čarobnim pomagalom-lutkom. Senzibilan i kreativan odgajatelj, dijete će do zadanih ciljeva dovesti u pomno osmišljenom kreativnom okruženju, opušteno, s mnogo motiviranosti za kreativnim izražavanjem i stvaranjem. Aktivno uključivanje odgajatelja u suradnju s kazališnom zajednicom podrazumijeva razvoj kreativnosti svih dionika procesa, ali i osobni razvoj i napredak u načinu rada.*

Ključne riječi: *dijete, kreativnost, lutka, odgajatelj, kazališna zajednica*

UVOD

Kreativnost je riječ nastala od latinske riječi *creatus*, što bi u doslovnom prijevodu značilo „onaj koji je narastao“ tj. onaj koji je kreiran ili stvoren. U literaturi postoji više od 60 definicija kreativnosti pa je jasno kako ovaj pojam nije moguće jednoznačno odrediti. „Možemo reći da je riječ o stvaranju nekih novih ideja i pojmova, novih rješenja problema te stvaranje novih veza između postojećih ideja ili pojmova“ (Slunjski, 2013, str. 7). Za Majarona (2004, 59) kreativnost je sposobnost misliti na „anti pozitivistički način: vidjeti stvari ne samo po njihovoj funkciji već pronaći mnoštvo asocijacija s njihovim oblikom, bojom, materijalom, mirisom, zvukom itd. Lutkarstvo nam pomaže u istraživanju našeg okružja na način na koji svijet može postati slikovitiji“ (Majaron, 2004).

Iako se kreativnost najčešće povezuje s umjetnošću, ne smijemo zaboraviti kako je ona opća genetička osobina te univerzalna ljudska mogućnost i snaga. Svojstvena je svim ljudima, ali u

različitom rasponu, na različitim nivoima i u različitim intenzitetima. Stvaralačka energija prelijeva se u svim područjima života i esencijalna je za sve aspekte ljudskog djelovanja (Nola, 1987). Svima koji se bave pedagoškim radom trebalo bi biti jasno kako je svako dijete kreativno te ima sposobnost stvoriti nešto novo i originalno ukoliko mu se omogući poticajno okruženje i sloboda stvaranja. Neka djeca su kreativna u smišljanju priča, dok drugi svoju kreativnost pokazuju u građenju kockama. Svatko ima svoje specijalizirano područje za kreativnost i zato put razvijanja dječje kreativnosti treba biti individualan.

Odgajatelji koji u svom radu koriste lutkama i njihovom magičnom kreacijom (Majaron, 2004) mora biti jasno kako krajnji cilj nije stvaranje i izvođenje predstave nego je cilj kreativni proces u kojem ono razvija svoje sposobnosti i kreativni potencijal. lutka u vrtičkom kontekstu postaje sredstvo kojim se dijete izražava, gradi sponu između sebe i svijeta koji ga okružuje te pomaže odgajatelju u lakšem postizanju odgojno-obrazovnih ciljeva.

Djeca svoje misli i osjećaje ne izražavaju samo riječima, nego i pokretom, glumom, gestom, crtežom, plesom, pjesmom i sl. Ona su po prirodi kreativna te su sklona umjetničkoj ekspresiji. Utemeljitelj Reggio koncepcije, Loris Malaguzzi (1998) zbog toga govori kako „djeca imaju stotinu simboličkih jezika“. No, koliko će od tih jezika dijete sačuvati u svojoj odrasloj dobi, ovisi o odraslima s kojima su djeca u doticaju. Zato se djeci nikada ne bi smjelo nametati svoje viđenje stvarnosti ili ih usmjeravati u nešto što je odraslima bitno jer time se ograničava i guši njihova kreativnost. „Vrijednost djetetovog izraza nije u tome što zna na (odraslom) prepoznatljiv način prikazati, nego u onome što ono samo vidi, pronađe ili otkrije tj. u onome što od opaženog i otkrivenog izrazi. Zato nije dobro djecu poučavati kako nešto izraziti (nacrtati, naslikati, odglumiti, sagraditi)“ (Slunjski, 2013, str.72).

Dijete se tijekom svoje socijalizacije sukobljava s različitim preprekama, sputavanjima, društvenim konvencijama, zabranama i konformizmom, što uvelike otežava i remeti njegove stvaralačke ambicije (Nola, 1987). Kako bi razvijali dječje, ali i svoje kreativne sposobnosti, izuzetno je važno u cijeli proces uključiti i kazališnu zajednicu kako bi zajedničkim snagama osigurali kontinuirani protok kreativne energije koja će osigurati razvoj kreativnosti za sve dionike.

DIJETE, KREATIVNOST I LUTKA

Djeca upoznaju svijet tako što rukuju stvarima, ispituju predmete, slušaju zvukove itd. U toj neprestanoj dječjoj igri dijete ne samo da spoznaje svijet oko sebe i u sebi, nego su u toj igri i začetci kreativnog procesa (Nola, 1987). Izrazito kreativnu djecu u odgojno-obrazovnom procesu može

se prepoznati tako što: improviziraju običnim materijalom, izmišljaju nova i neobična rješenja nekog problema, pokazuju znatna odstupanje od vršnjaka u jednom ili više umjetničkih područja, iskazuju fluentnost i fleksibilnost u neverbalnim područjima (mnoge ideje izražavaju neverbalno), organiziraju grupu i grupne zadatke, inicijatori su aktivnosti, dugotrajno se zadržavaju u zadacima i aktivnostima koji iziskuju traženje rješenja, uporno se vraćaju na neriješene zadatke te imaju razvijen smisao za humor (Petrović-Sočo, 2000).

U procesu izrade lutke djeca razvijaju svoje motoričke vještine te iskazuju svoje kreativne potencijale (Majaron, 2004). Npr. tijekom izrade lutke, dijete mora donijeti niz odluka koje su rezultat kreativnog izbora kako bi došlo do željenog cilja. Svaka ta odluka je kreativni preokret u procesu jer bi svaka drugačija odluka rezultirala i drugačijim rezultatom. Također, proces nas uči oslanjati se na vlastitu intuiciju, odgovornosti za svaku odluku koju smo donijeli te razvija inteligenciju - snalaženje u novim uvjetima kroz korištenje onog što nam je ponuđeno. Svatko za sebe mora pronaći put do vlastite lutke.

U izradi lutke, ali i u animaciji iste, prisutna je enormna količina kreativnih i stvaralačkih impulsa. Dijete pokušava oživjeti lutku i naći joj glas kojim ona progovara. U njegovim očima sve ima dušu, i žive i nežive stvari. Kamen lako postane kornjača, a iz okoline dijete bira materijale koji će mu pomoći doraditi tu kornjaču. Možda će u tom procesu stvoriti kornjaču s dugim vratom, ostrim zubima itd. Kakva će na kraju ta kornjača izgledati, nije bitno (Blokar, 2007). Korištenje "instant lutaka" (lutke koje djeca izrađuju od kartona, boca, čepova i sl.) potiču dijete na kreativno razmišljanje jer na taj način vide mogućnost nastanka lutke iz svakodnevnih predmeta koji ih okružuju (Županić Benić, 2019). Bitno je da je dijete tijekom procesa igre mislilo, a naučiti dijete misliti, jedan je od primarnih zadataka svakog odgojno-obrazovnog procesa (Blokar, 2007).

Dječja potreba za rješavanjem napetosti koja se stvara tijekom kreativnog procesa itekako je velika. Zbog toga se djecu u trenucima njihove angažiranosti ne smije prekidati. Treba ih nenametljivo voditi i pomoći im da kreativni proces završi svojim kreativnim produktom, jer kad rad dobije svoj konačan kraj, nastaje opuštenost koja je itekako potrebna kako bi se organizam vratio u stanje ravnoteže. Spoznaja o postignutom uspjehu, kao i radost zbog istog, vrlo su važni za novi radni kreativno-stvaralački potencijal (Nola, 1987). Za razliku od televizije i ostalih vizualnih medija gdje je dijete pasivni promatrač, igra lutkom djeci nudi osjećaj slobode, mogućnost aktivnog sudjelovanja i oblikovanja vlastitog kreativnog potencijala (Županić Benić, 2019).

No, osim poticanja individualnog stvaralačkog rada, bitno je razvijanje i kolektivnog, društvenog stvaralaštva. U takvom obliku zajedničkog stvaranja svaka individua osim prihvatanja vlastitog kreiranja, prihvaća i kreiranja drugih. Time što pojedinca stavljamo u situaciju kreiranja s drugima, taj isti pojedinac prima mnogostruke poticaje, potvrde ili pak kritike, što mu omogućava provjeravanje i mijenjanje svojih stavova, mogućnosti i vrijednosti (Nola, 1987).

Djeca različitih iskustava, sposobnosti i interesa izražavaju svoju kreativnost, ali paralelno s tim osjećaju moć zajedništva. Stvaranje zajedničke priče, dramatizacija, izrada lutaka, scenografije i rekvizita, opremanja scene, odabir svjetla i glazbe te igra zvučnim efektima samo su neke mogućnosti koje pruža zajednički proces lutkarske dramatizacije (Bastašić, 1988). Lutkarstvo kao sinteza nekoliko umjetnosti, omogućuje djeci da se kreativno izražavaju u području njihovih specijalnih interesa: kroz likovno izražavanje, izradu lutaka, scene ili kroz literarno izražavanje (Županić Benić, 2019). Djeca u lutkarskim igrama međusobno surađuju, razvijaju svoje govorne i socijalne vještine, bogate maštu, izražavaju svoje emocije, uspostavljaju i balansiraju odnose, konstruiraju spoznaje o sebi i drugima te razvijaju svoje komunikacijske i kreativne sposobnosti (Ivon, 2013).

KREATIVNO OKRUŽENJE

Okruženje je sve ono što okružuje kreativnu osobu tj. njegova fizička i socijalna okolina. Ono uvelike određuje hoće li kreativna osoba započeti s kreativnim procesom tj. ako i započne, hoće li rezultirati kreativnim produktom. Kreativno okruženje uključuje bogatu ponudu materijala i opreme za kreativno izražavanje, ali i socijalno okruženje koje se temelji na slobodi, otvorenosti, povjerenju, spremnosti preuzimanju rizika itd. (Slunjski, 2013).

Iznimno je važna raznovrsnost, pripremljenost i dostupnost materijala jer o tome ovisi koliko će ga djeca koristiti u svojim kreativnim aktivnostima i koliko će se zadržati u aktivnostima istraživanja. Odgajatelji moraju voditi računa o dostupnosti materijala, ali i o prilagođenosti uzrastu te njegovim mogućnostima manipulacije. "Treba poticati smislen način uporabe kako bi djeca produbila svoje iskustvo i stvaralački se izražavala (Županić Benić, 2019, str.116).

Dijete se u poticajnoj sredini, kroz niz aktivnosti baziranih na igri uvodi u kreativni svijet u kojem je sve moguće. Isto tako lutkarstvo općenito daje šansu odgajateljima za organiziranje materijalima bogatih centara aktivnosti koji će djeci omogućiti kreativni proces i užitek stvaranja raznovrsnih lutaka. Odgajatelj je uvijek prisutan, ali nikad ne podučava niti docira. On organizira poticajnu materijalnu sredinu i osigurava slobodu stvaranja u veselom i opuštenom okruženju (Slunjski, 2013).

Kreiranjem motivirajućeg i nadahnjujućeg ozračja stvara se proumjetničko okruženje koje pozitivno djeluje na dijete i njegovo kreativno stvaralaštvo (Županić Benić, 2019). Bit kreativnog odgoja je stvaranje klime povjerenja i suradnje između odraslih i djece. Samo u takvoj klimi mlado biće će se moći osloboditi blokada te će se u njemu poticati stvaralački, kreativni procesi (Nola, 1987).

ULOGA ODGAJATELJA U POTICANJU KREATIVNOSTI

Lutkarska igra nudi lepezu različitih izražajnih mogućnosti odnosno načina izražavanja kroz crtež, glazbu i govor. Djeca stvaraju priče uz pomoć predmeta i lutaka te na taj način pretapaju nesvjesno u prepoznatljive metafore. Lutkarske igre su u biti simbolične te razvijaju emocionalne i kognitivne sposobnosti. No, izuzetno je važna uloga odraslog (roditelja, odgojitelja i sl.) o kojemu ovisi hoće li dječja igra teći spontano ili će svojim postupcima gušiti dječju kreativnost i izgradnju osobnosti (Bastašić, 1988). Upotreba lutke u odgojno-obrazovnom procesu ovisi o samom odgajatelju, njegovim interesima, poznavanju materije i općenito o njegovom senzibilitetu za lutkarstvo. Odgajatelji bi trebali biti spremni i otvoreni za različite oblike implementacije lutke u odgojno-obrazovni proces (Županić Benić, 2019). Oni koji u svom radu često koriste lutku moraju vjerovati u njenu moć, moraju razumjeti njeno značenje i njen mogući utjecaj na dijete. Kroz osmišljene lutkarske dramatizacije i improvizacije, odgajatelj otkriva dječje želje, sposobnosti i skrivene talente. Upotrebom lutke ublažava se proces integriranja u skupinu, a istodobno se potiče dječja imaginacija i kreativnost (Majaron, 2004).

Ivon (2005) je provela istraživanje u 20 odgojnih skupina u dječjim vrtićima s područja Splitsko-dalmatinske županije kako bi proučila utjecaj odgojiteljeve interakcije lutkom na dječju spontanu igru. To je istraživanje pokazalo kako svakodnevna upotreba lutke u odgojno-obrazovnom procesu može na različite načine potaknuti dječju igru, njen sadržaj, sociološke oblike te produžiti vrijeme trajanja igre. Kroz simboličku igru lutkom dijete otkriva apstraktni svijet, metaforičko mišljenje, razvija maštu i kreativnost iz čega bi se dalo zaključiti kako uporaba lutke u vrtiću ne bi smjela biti odluka pojedinca, već svakodnevni „alat“ odgajatelja koji mu pomaže u boljem razumijevanju djeteta i njegovih mogućnosti (Ivon, 2005).

Korošec (2004) ističe sljedeće prednosti korištenja lutke u radu s djecom: povećava se djetetova i odgojiteljeva kreativnost, odgajatelj lakše razumije dijete i njegove potrebe, djeca doživljavaju odgajatelja u drugom svjetlu, igra lutkom nudi alternativna iskustva učenja (npr. finu motoriku

razvijamo u izradi lutaka) te lutka stvara zabavno, opušteno okruženje pogodno za razvoj dječjeg kreativnog potencijala.

Dobro animirana lutka u rukama odgajatelja potaknut će djetetove interese i spontane reakcije (Ivon, 2010). Pokušaj definiranja pravila u igri lutkom - jer je lutkarska animacija u svojoj suštini igra, značilo bi omeđivanje nečega što samo po sebi nema granica, a to je dječja mašta. Animacija predmeta koji postaju lutke bila bi stvar isključivo tehničke prirode i pravila nužnih za oživljavanje nežive materije, no moramo uzeti u obzir kako svaki animator mora prvenstveno odgovoriti na tri ključna pitanja: kome je namijenjena igra, što njome želimo postići i kako? Odgajatelj koji u svojim rukama drži lutku mora biti svjestan kako posjeduje izuzetno sredstvo koje mu omogućuje magičnu komunikaciju s djecom, no zapravo ima i izuzetnu odgovornost jer u djetetu treba razvijati kreativnost i osjećaj za umjetnost (Kožat-Spaić, 1975).

Odrasli mogu poticati maštu i kreativnost djece ako umjesto prosudbe i kritike koriste pohvalu kada dijete npr. nacrtava kubističku verziju psa ili pretvori usisivač u svemirski brod. Poštivanje djetetovog kreativnog napora i rezultata potpirit će u djetetu interes za kreativnost. Kreativni odrasli koji su i sami kreativno aktivni, svojim primjerom potiču i dječju kreativnost (Diamond, Hopson, 2006).

Ukoliko se dijete podučava klišejima i shemama ili se inzistira na pasivnim repetitivnim radnjama, zamagljuje se dječje neposredno opažanje i doživljavanje svijeta. Djetetu treba omogućiti promatranje svijeta svim svojim osjetilima, kao i kreativno i nesputano izražavanje svojih impresija. Ako se doista pridržava tih principa, onda se i djetetovi radovi udaljuju od klasičnih i sladunjavih stereotipa (Slunjski, 2013).

Pelo (2007, prema Slunjski, 2013) navodi nekoliko principa kojih se u radu s djecom treba pridržavati ukoliko se želi razvijati njihova kreativnost: poticati ih na čuđenje, istraživanje i stjecanje iskustva s različitim zanimljivim i izražajnim materijalima, osnaživati njihove umjetničke i istraživačke sposobnosti i jačati njihovu urođenu sklonost promatranja, čuđenja i uočavanja detalja, poticati inicijativu djece u području stvaralaštva, poticati djecu na samostalno korištenje raznovrsnih materijala te poticati ih na promišljanje o novim perspektivama i mogućnostima izražavanja.

Dramskim jezikom djeca izražavaju svoja iskustva, mogu hodati u „tuđim cipelama“, a svoja iskustva, znanja i emocije preoblikovati na poseban, sebi svojstven način. Odrasli svojim uplitanjem u dramske aktivnosti djece mogu to podržati, ali i ometati. Dril, uvježbavanje teksta ili scena za predstavu nisu načini koji podržavaju kreativno scensko izražavanje (Nola, 2003). Dramske aktivnosti

u kojima djeca nisu uživljena u radnju, nego im je točno određeno što, kako i kada moraju govoriti, guše dječje stvaralaštvo. „Tražiti od djeteta da korača koracima odraslih svojevrсно je nasilje, jer ono to ne može, njegove su noge malene i hodaju drugačije od odraslih“ (Nola, 1987, str.106).

Torrance (Nola, 1987, str.48) upozorava pedagoge kako bi trebali postupati s djecom ukoliko ne žele gušiti kreativnost djeteta: “poštovati pitanja djece i dovesti ih do toga da sama pronađu odgovor, poštovati neobične, originalne ideje i nastojati da dijete otkrije njihove vrijednosti, pokazati djetetu kako njegove ideje vrijede, preuzeti one koje je moguće prihvatiti u cijeloj grupi, dati djeci slobodu bez prijetnji ocjenjivanjem ili kritike, nikada ne iznositi sud o ponašanju djeteta, a da se ne objasne uzroci i posljedice”.

UMREŽAVANJE S LOKALNOM KAZALIŠNOM ZAJEDNICOM

Posjet lutkarskom kazalištu i gledanje predstava mogu biti poticaj stvaralačkom pripovijedanju. Dijete razmišlja, zaključuje, zapaža te pamti dijelove umjetničkog teksta. To može biti odličan temelj za različite vrste dječjih dramskih igara koje potiču dječje stvaralaštvo. Dječje lutkarske dramatizacije i improvizacije koje su proizašle iz djetetovog doživljaja odgledanih predstava u profesionalnim kazalištima pridonose razvoju govora, mašte, kreativnosti i slobodnom izražavanju misli i osjećaja (Vuković-Žunić; Delaš, 2009). Dijete se u tim predstavama susreće s različitim lutkarskim tehnikama što zasigurno bogati njihovo umjetničko iskustvo te im to može biti poticaj i za bogaćenje njihove lutkarske igre u vrtiću. Također različita scenska glazba, zvučni i svjetlosni efekti kao i različita likovna rješenja dodatno mogu probuditi djetetov interes za scensku umjetnost.

Osim odlaženja na predstave djeca mogu gledati predstave u svom poznatom (vrtićkom) okruženju. Na taj način djeca koja se boje zamračenih prostora, koja su još u fazi adaptacije ili još nemaju iskustvo odlazaka u kazalište, imaju priliku uživati u kazališnim predstavama koje su im tu, na dohvata ruke. Tako dijete u poznatom prostoru uživa u umjetničkom sadržaju. Zadatak odgajatelja je da promišljeno biraju kvalitetne predstave jer se na tržištu nude dječje predstave upitnih umjetničkih i odgojno-obrazovnih kvaliteta. U vrtićkim prostorima dijete može vidjeti scenografiju, lutke, rekvizite, dotaknuti ih, animirati te na taj način stvara neposredno estetsko iskustvo. Tehničko osoblje i glumci u takvim manjim kazališnim formama, nakon odigranih predstava razgovaraju s djecom i odgovaraju na njihova pitanja, pokazuju im kako se animiraju lutke i sl. Na taj način dijete otkriva čari profesionalnog lutkarstva dok je za odgajatelja prilika za razmjenu iskustava s profesionalnim umjetničkim i tehničkim osobljem.

Odgajatelji koji su umreženi u kazališnu zajednicu organiziraju i posjete kazalištu te djeca prisustvuju probi lutkarske ili kazališne predstave. Tako djeca imaju priliku izravno vidjeti nastajanje predstave, zaviriti iza scene, spontano usvajati kazališnu terminologiju, vidjeti radionicu u kojoj majstori izrađuju lutke, upoznati zgradu i prostorije te sva ostala zanimanja koju su potrebna za realizaciju umjetničkog sadržaja. Na taj način djeca proširuju svoja znanja i iskustva o kazališnoj umjetnosti što se može primijetiti u njihovim kreativnim lutkarskim igrama i nastajanju novih centara aktivnosti. Na primjer, nakon posjeta kazalištu djeca se igraju prodaje karata, šminkanja, rade scenografiju i sl.

Jedan od modaliteta suradnje mogu biti i kreativne lutkarske radionice za djecu, odgajatelje i roditelje koje vode kreatori lutaka, lutkari animatori, dramaturzi, scenografi, dramskim pedagozi i sl. Na takvim radionicama protok kreativne energije je enorman te zasigurno svi dionici ostvaruju niz dobrobiti. Često takve radionice iznjedre kreativne produkte koji mogu rezultirati predstavom djece na „pravim“ kazališnim daskama.

ZAKLJUČAK

Primarni cilj upotrebe lutke u ranom i predškolskom procesu je postizanje odgojno-obrazovnih ciljeva kroz igru i zabavu. Odgajatelj treba biti nenametljivi organizator prostora koji bira poticajne lutkarske aktivnosti sukladne dječjem iskustvu i interesu. Djeca na taj način podižu svoje samopouzdanje jer izgrađuju povjerenje u vlastite sposobnosti, ali i na kreativan način uče o sebi i svijetu oko sebe (Bojović, 2013).

Vrtić u kojem odgajatelji, osim bogate ponude materijala, stvaraju i dobro emocionalno ozračje pogodno za razvoj kreativnosti, vrtić u kojem odgajatelj ne kritizira, ne poučava, ne sugerira i ne koristi šablonske oblike rada, vrtić u kojem se djeca osjećaju slobodno je vrtić koji ima dobar temelj ne samo za razvoj kreativnog potencijala, već za cjelokupan razvoj djeteta. Stvaranje takvog materijalnog i socio-emocionalnog okruženja trebao bi biti jedan ciljeva svih onih koji se profesionalno bave odgojem djece.

Odgajatelji se u svom radu s djecom ne bi trebali zadovoljavati uvijek istim, poznatim i utabanim oblicima i metodama rada. Pedagog kojemu je jedan od ciljeva razvijanje kreativnog potencijala djeteta, tragat će i osluškivati povjerenju mu djecu te će „pronaći metode pokretanja i protoka stvaralačkih procesa i put do svakog djeteta“ (Nola, 1987, str.11).

Odgajatelj koji promišlja o lutki i svim njenim pedagoškim vrijednostima, koristi prilike za razvoj svojih kompetencija u pedagoškom i umjetničkom području, za razmjenu iskustava, znanja i kreativnosti među svim dionicima odgojno- obrazovnog procesa. U radu su navedeni samo neki modaliteti suradnje s lokalnom kazališnom zajednicom, a odgajatelji koji koriste metode, tehnike i alate dramske pedagogije u svom radu promišljeno će stvarati mrežu profesionalnih poznanstava koji neupitno pridonose razvoju osobnog i profesionalnog identiteta.

„Zadatak je dakle umjetnika-pedagoga u dječjem dramskom studiju da neiscrpan izvor stvaralačke mašte, opažanja i osjećaja kanalizira u pedagoškom smislu i da u djetetu razvije sposobnost punog doživljaja, ne samo umjetnosti, nego i života koji ga okružuje i da u njemu pronalazi ljepotu“ (Ladika, 1970, str.21).

LITERATURA

- Bastašić, Z. (1988). *Lutka ima i srce i pamet*. Školska knjiga.
- Blokar, S. (2007). O lutkama i djeci. u: Lazić, R. (ur). *Kultura lutkarstva*. Foto Futura.
- Bojović, D. (2013). *Više od igre*. Harfa.
- Diamond, M., Hopson J. (2006). Čarobno drveće uma: kako razvijati inteligenciju, kreativnost i zdrave emocije vašeg djeteta od rođenja do adolescencije. Ostvarenje.
- Ivon, H. (2005). Lutka u razvoju djeteta. *Dijete, vrtić, obitelj*, 40.
- Ivon, H. (2010). *Dijete, odgojitelj, lutka*. Golden marketing.
- Ivon, H. (2013). *Lutka u dječjem vrtiću*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
- Kužat-Spaić, K. (1975). Animacija lutke. *Prolog*, 23-24, 26-28.
- Ladika, Z. (1970). *Dijete i scenska umjetnost*. Školska knjiga.
- Majaron, E. (2004). Lutke u dječjem razvoju. U: E. Majaron i L. Kroflin (ur.), *Lutka... divnog li čuda!* Međunarodni centar za usluge u kulturi.
- Nola, D. (1988). Kreativni odgoj. U Kroflin, L. (ur). *Dijete i kreativnost*. Globus.
- Nola D. (1988). Stvaralačke igre. u: Kroflin, L. (ur). *Dijete i kreativnost*. Globus.
- Petrović-Sočo, B. (2000). Kreativnost. *Dijete, vrtić, obitelj*, 6, 23- 24.
- Slunjski, E. (2013). *Kako djetetu pomoći da (p)ostane kreativno i da se izražava jezikom umjetnosti*. Element.
- Županić Benić, M. (2009). *O lutkama i lutkarstvu*. Leykam international.

Stručni rad

Marijana Mrvelj, odgojiteljica

marijana.vukorepa@gmail.com

Dječji vrtić „Emaus“

Kneza Trpimira 38, Trogir

IZGRAĐIVANJE OSOBNOG PROFESIONALNOG IDENTITETA ODGOJITELJA

Sažetak: Sustav RPOO-a nalazi se u sve izazovnijim vremenima i okolnostima što od odgojitelja zahtijeva visoku razinu odgovornosti, kompetentnosti i profesionalnosti. Inicijalno obrazovanje odgojitelja postavlja čvrste temelje za njegov daljnji rast i razvoj. Međutim, ono samo po sebi nije dovoljno i nužno ga je sustavno nadograđivati, produbljivati i preispitivati kroz proces cjeloživotnog učenja. Profesionalni identitet odgojitelja slojevit je pojam, te ga nije lako definirati. Obuhvaća sve ono što već jesmo kao pojedinci i profesionalci, ali i sve ono što želimo postati. Naš vlastiti rast i izgradnja profesionalnog identiteta neposredno utječu na kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa, izgradnju kulture ustanove ranog i predškolskog odgoja čiji smo dio, te u konačnici i na cjelokupni sustav RPOO-a. Posao odgojitelja obvezuje nas pratiti promjene i napredak ovog rastućeg i sve kompleksnijeg sustava unutar kojeg djelujemo. Profesionalni identitet odgojitelja moramo prepoznati kao ključnu komponentu razumijevanja odgojiteljske profesije, koja direktno utječe na kvalitetu rada, motivaciju, predanost kao i na otpornost samog odgojitelja u nerijetko stresnim okolnostima. Autorica ističe važnost neprekidnog osvježavanja uloge svakog odgojitelja unutar sustava RPOO-a, te izgradnje osobnog profesionalnog identiteta odgojitelja, što direktno rezultira preispitivanjem osobnih pedagoških paradigmi. Sve navedeno vodi prema razvoju profesionalnih kompetencija nužnih za napuštanje tradicionalnih pristupa koji jednostavno više nisu u mogućnosti pratiti novo doba predškolskog odgoja i obrazovanja u koje smo zagazili. Ne smijemo zanemariti važnost refleksivne prakse, kontinuirano postavljanje pitanja i traganje za odgovorima, u kontekstu cjeloživotnog učenja kako bismo kao kompetentni pojedinci mogli pratiti promjene i nova znanstveno utemeljena saznanja koja rad sa predškolskom djecom podižu na novu razinu. Odgojitelji se, samim izborom svog zanimanja, obvezuju sustavno izgrađivati sebe kao profesionalca, te svako zanemarivanje te dužnosti rezultira opadanjem kvalitete odgojno-obrazovnog procesa, na štetu djece koja su nam povjerena. Profesionalni identitet odgojitelja u sebi umrežuje sve ono što tvori čvrstu konstrukciju na kojoj počiva cijeli sustav ranog i predškolskog odgoja.

Ključne riječi: cjeloživotno učenje, implementacija, perspektive RPOO-a

UVOD

Već dugi niz godina se sustavno i kontinuirano radi na unaprjeđenju kvalitete našeg odgojno-obrazovnog sustava s ciljem stvaranja okruženja koji omogućuje djetetu razvoj svih dimenzija

njegovog bića. Puno pažnje pridaje se stručnom usavršavanju i podizanju kompetencija odgojitelja na višu razinu, prostorno-materijalnom okruženju, samom vrtićkom kontekstu i kulturi ustanove, suradnji s roditeljima, stručnim suradnicima, lokalnom zajednicom i drugima. Međutim, važnost samih odgojitelja kao ljudskih resursa koji nose cijeli odgojno-obrazovni sustav nerijetko je podcijenjena što se odražava na to da sve veći broj odgojitelja razmišlja o promjeni radnog mjesta ili se, pak, već odlučilo na taj potez.

Promišljajući o tome što motivira odgojitelje da i dalje nastave raditi svoj posao unatoč sve zahtjevnijim okolnostima, moguće je zaključiti kako je visok stupanj intrinzične motivacije kod odgojitelja ključ uspješnog rada, a on je moguć isključivo kod pojedinaca koji zaista vole svoj posao. Što to odgojitelja motivira u tolikoj mjeri da i dalje nastavlja raditi u sredini koja je emocionalno, fizički, ali i osobno izuzetno zahtjevna? Riječ je upravo o osobnom profesionalnom identitetu odgojitelja koji je ključni element i pokretač svakog kvalitetnog odgojno-obrazovnog djelatnika. To je kompleksan sustav koji obuhvaća različite dimenzije samog odgojitelja (osnaživanje ličnosti odgojitelja, profesionalni rast, refleksivne i evaluacijske sposobnosti, proširivanje znanja novim spoznajama o dječjim potrebama, rastu i razvoju...) i koji se neprestano mijenja, razvija i nadograđuje. Kao što odgojno-obrazovni kontekst stvara kvalitetne uvjete za cjeloviti razvoj svakog pojedinog djeteta, tako bi trebao pružati i odgojiteljima mogućnosti za cjeloviti razvoj u profesionalnom smislu. Jer što znači graditi nešto novo i snažnije za budućnost, ukoliko se gradi na slabim temeljima? Upravo su odgojitelji oni koji predstavljaju temelje cijelog sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, te ih neprestano učvršćuju i osnažuju. Kako ne bi došlo do toga da odgojitelji pokleknu pred svakodnevnim pritiscima, odgovornostima i zahtjevima koji se pred njih postavljaju sa svih strana, razvoj snažnog osobnog profesionalnog identiteta je zaštitni mehanizam i jedini put jačanja otpornosti svakog profesionalca koji radi u sustavu RPOO-a.

HOLISTIČKI PRISTUP ZNAČENJU I RAZVOJU PROFESIONALNOG IDENTITETA ODGOJITELJA

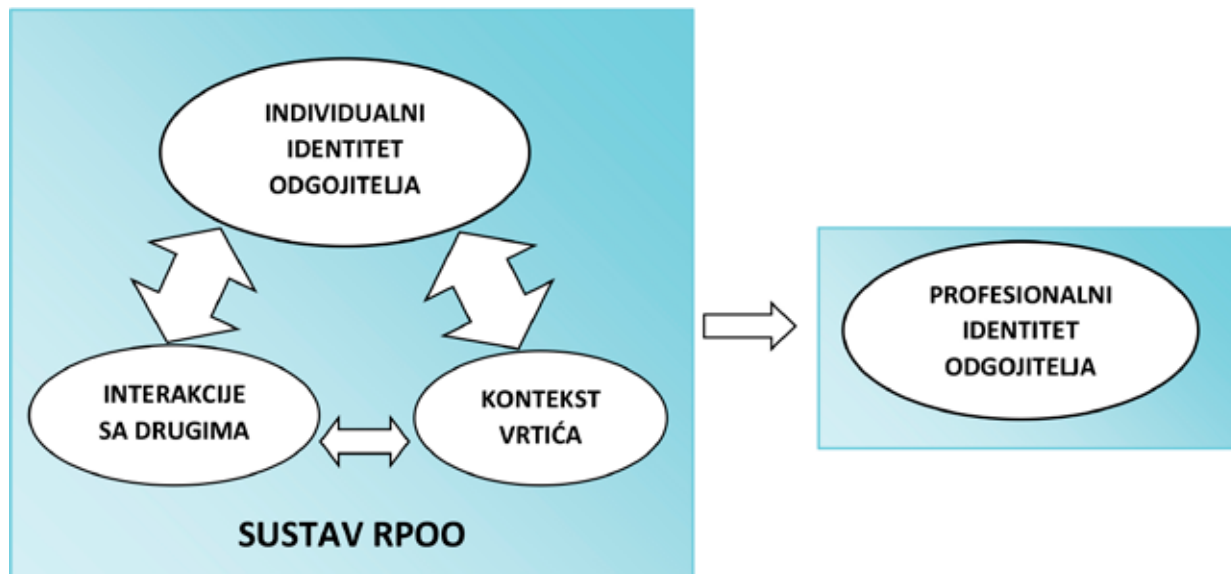
Krajem prošlog stoljeća, profesionalni identitet razvio se kao zasebno polje proučavanja. Sam pojam profesionalnog identiteta ušao je u mnoge rasprave, te se, kao takav, ubrzo izborio za značajno mjesto kad je u pitanju i zanimanje odgojitelja. Usko je vezan za uspješnost u radu, zadovoljstvo pojedinca svojim poslom, motivacijom i efikasnosti prilikom realizacije poslova.

Fatović (2016) navodi kako profesionalni identitet predstavlja sliku samih odgojitelja o sebi i svojoj profesiji. Nadalje, Domović (2011) navodi kako on uključuje vlastite ciljeve, odgovornost, stil

rada, učinkovitost, stupanj zadovoljstva, te planiranje razvoja karijere. Identitet je prije svega način na koji percipiramo ulogu same profesije u društvu, ali i vlastitu ulogu unutar profesije, smatra Domović (2011). Važna karakteristika profesionalnog identiteta jest promjenjivost same prirode profesionalnog identiteta. On je po svojoj naravi aktivistički i oblikovan na demokratskom diskursu (Domović 2011), te promiče suradnju i zajedništvo među profesionalcima.

Ibarra ga je 1999. godine definirala kao individualnu percepciju samoga sebe kao profesionalca unutar zajednice profesionalaca. Uključuje cijeli niz shvaćanja o profesiji pojedinca i temelji se na atributima, vjerovanjima, motivima i iskustvima (Beijaard, Meijer i Verloop, 2004).

Kada bismo vizualno pokušali predložiti profesionalni identitet odgojitelja, mogli bismo to učiniti sljedećim prikazom:



Slika 1. Prikaz profesionalnog identiteta odgojitelja

Ovaj simbolički prikaz demonstrira nam svu složenost faktora koji pridonose izgradnji i razvoju profesionalnog identiteta odgojitelja. On se ostvaruje i razvija u direktnoj interakciji našeg vlastitog identiteta (poznavanja samog sebe – svojih boljih i lošijih strana, vlastitih emocija i ambicija, motiva, planova i mogućnosti), konteksta samog vrtića kao okruženja u kojem djelujemo i ostvarujemo se

kao odgojno-obrazovni stručnjaci, te interakcija koje ostvarujemo s drugima (djecom, roditeljima, sustručnjacima, lokalnom zajednicom). Sve navedeno ostvaruje se unutar konteksta cjelokupnog sustava ranog i predškolskog odgoja. Evidentno je kako profesionalni identitet odgojitelja ne možemo promatrati kao vlastiti identitet izdvojen sam za sebe, neovisan o okolnostima i drugim kontekstima. On ne postoji sam za sebe, već uvijek egzistira integriran u širi kontekst, također pod utjecajem naših vlastitih životnih okolnosti i vremena u kojem živimo.

Zanimanje odgojitelja sa sobom nosi veliku odgovornost koja se ne odnosi samo na rad s djecom, već se prelijeva i izvan okvira same odgojne skupine na cijelu ustanovu i sustav RPOO-a, našu širu zajednicu čiji smo dio. Naposljetku, dolazimo do odgovornosti koju, kao odgojitelji, imamo za razvoj našeg zanimanja i vlastite uloge u njemu.

Kako je već ranije navedeno, odgojitelji su nosioci cjelokupnog sustava RPOO-a. To predstavlja izuzetnu odgovornost i zahtjeva sustavan, promišljen i kontinuiran rad na sebi. Inicijalno obrazovanje odgojitelja nije i ne može biti dovoljno za postizanje rasta i razvoja, te praćenje sve većih promjena u sustavu RPOO-a. Korthagen (2004) smatra kako profesionalni identitet čine nesvjesne potrebe, osjećaji, vrijednosti, modeli uloga, prethodna iskustva i ponašanje. Gabrhelová i Pasternáková (2016) tvrde da se profesionalni identitet očituje i kroz profesionalno i osobno samopouzdanje, sposobnost samorefleksije, te kroz svjesnost o vlastitim profesionalnim kvalitetama. Međutim, iako se stručnjaci ne mogu u potpunosti složiti oko toga što sve uključuje profesionalni identitet odgojitelja, slažu se kako je riječ o promjenjivom fenomenu jer ovisi o radnom i životnom kontekstu, interakcijama koje odgojitelj ostvaruje sa drugima, ali i samoj osobnosti odgojitelja. Inicijalno obrazovanje postavlja temelje izgradnje profesionalnog identiteta, no ono što tek slijedi nakon toga predstavlja samu bit tog procesa, a to je neprestana interpretacija i reinterpretacija iskustava odgojitelja (Vizek Vidović, 2011). To dovodi do refleksije i samorefleksije koja nam otvara put izgradnji vlastitog profesionalnog identiteta, ali i vlastitog integriteta. Vještine refleksije i samorefleksije vode nas prema različitim oblicima cjeloživotnog učenja što je ključ izgradnje profesionalnog identiteta svakog odgojitelja. Domović (2011) naglašava kako je potrebno usavršiti različite načine dokumentiranja vlastite prakse, razviti refleksivne kapacitete jer na taj način otvaramo vrata napuštanju individualizma i izolacije, spremnosti na odstupanje od tradicionalne prakse i zatvorenosti.

Kontinuirani razvoj profesionalnih, komunikacijskih i socijalnih vještina kao relevantan čimbenik profesionalnog razvoja odgojitelja podrazumijeva strukturiranu primjenu novih znanja, vještina i stavova unutar sustava RPOO-a, te stvara okruženje u kojem pojedinac može i mora razvijati odnose prožete kvalitetnom komunikacijom, međusobnim poštovanjem, tolerancijom i povjerenjem. Samo

u takvom profesionalnom kontekstu odgojitelj može nadograđivati vlastiti sustav vrijednosti, te kroz otvoreni kritički proces refleksije i samorefleksije nadograđivati osobne i profesionalne kompetencije.

Jedno od glavnih načela Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (MZOS, 2014) je otvorenost profesionalaca – praktičara za kontinuirano učenje. Nova znanja omogućuju promjene na bolje, kako u vlastitim shvaćanjima i uvjerenjima, tako i u konkretnom djelovanju. Upravo je to okosnica cjeloživotnog učenja. Odgojitelji mogu razvijati svoj profesionalni identitet samo ukoliko su otvoreni radu i učenju izvan okvira formalnog sustava obrazovanja. Kada im je pružena mogućnost raspravljati sa sustručnjacima, s kolegama argumentirati vlastite stavove, koncepte rada i promišljanja, otvara se put transformacijskom potencijalu usavršavanja (Hawley, 2002) koji vodi prema nadogradnji, prilagođavanju, mijenjaju i redefiniranju vlastitih shvaćanja i kompetencija. Baš kao što dijete uči čineći, te neprestano nadograđuje svoja znanja i spoznaje, tako bi se i odgojitelji trebali ugledati na njih, te kontinuiranim radom na sebi istraživati, preispitivati i obogaćivati vlastita iskustva i spoznaje. U profesionalnom smislu mogli bismo također govoriti o zoni idućeg razvoja jer nam upravo taj korak naprijed omogućava rast, razvoj, izlazak iz zone komfora kroz koji se odvija izgradnja našeg profesionalnog identiteta. Taj proces jednostavno nije moguć ukoliko samo statično egzistiramo unutar sustava RPOO-a.

Proučavajući stručnu literaturu, istraživanja i promišljanja stručnjaka na temu profesionalnog identiteta odgojitelja, moguće je uočiti kako svi naglašavaju razvoj stručnih i osobnih kompetencija odgojitelja kao temelj rasta i razvoja. Njih je moguće razvijati isključivo kroz razne modalitete cjeloživotnog učenja, koje odgojitelj bira ovisno o vlastitim profesionalnim znanjima, vještinama i vrijednostima. Baš kao što navodi Fatović (2016) svaki odgojitelj trebao bi maksimalno iskoristiti sve formalne i neformalne mogućnosti za vlastito stručno usavršavanje i profesionalni razvoj. To je naša profesionalna i moralna obveza jer svakodnevno se bavimo iznimno kompleksnim i zahtjevnim situacijama i okolnostima.

Sve situacije u kojima se odgojitelji svakodnevno nalaze (neposredni rad s djecom, suradnja s roditeljima, suradnja sa sustručnjacima koja se ostvaruje unutar same ustanove, stručno usavršavanje, literatura za kojom posežemo i još niz faktora koji su dio složene mreže odgojiteljskog zanimanja) izgrađuju nas kao osobe i kao profesionalce. Spremnost na kontinuirano postavljanje pitanja: „Tko sam ja? Tko tek želim biti? Kako vidim svoju ulogu kao odgojitelja? Kako mogu što kvalitetnije odgovoriti na razvojne potrebe svakog djeteta? Na koji način mogu pridonijeti kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa i međuljudskih odnosa unutar vrtića?...“ znak su zrelog i odgovornog

odgojitelja. Samo takvi pojedinci mogu izgrađivati osnažujući profesionalni identitet i pratiti sve promjene koje se odvijaju unutar sustava ranog i predškolskog odgoja. Ne samo pratiti, već i utjecati na stvaranje promjena i utkati samog sebe u neke nove perspektive RPOO-a. Promjene su neizbježan dio rasta, te jedini način za razvoj odgojno-obrazovnog sustava koji će moći istinski zadovoljiti potrebe svakog individualnog djeteta. Međutim, nužno je napomenuti kako je uz potrebe djece s kojima radimo, važno biti svjestan i vlastitih potreba nas stručnjaka koji s njima radimo. Odgojitelj koji ne uspijeva raditi na sebi, kojem okruženje i kontekst u kojem se profesionalno realizira ne pruža mogućnost za rast i razvoj, gdje se njegov glas ne čuje i ne doživljava ga se kao kompetentnog stručnjaka koji je nosioc promjena neće moći ostvariti svoj puni potencijal, početak će preispitivati vlastite izbore (ne sa svrhom razvoja, već razmišljajući o svom vlastitom položaju u sustavu RPOO-a i pripada li uopće tu).

Istinsko poznavanje razvojnih karakteristika djeteta, njegovih potencijala, jakih i slabih strana nije moguće samo na temeljima inicijalnog obrazovanja. To je tek početna etapa izgradnje profesionalnog identiteta, koji se nastavlja razvijati kako kroz dodatne izvore znanja, tako i kroz naš neposredni rad sa djecom, roditeljima, sustručnjacima... Koncepti obrazovanja u sustavu ranog i predškolskog odgoja se mijenjaju, podižu na višu razinu, u formalnom i neformalnom smislu (uvođenje diplomskog studija, stvaranje refleksivnih zajednica i zajednica učenja na višim razinama od onih unutar vrtića, interdisciplinarnе edukacije uživo i putem online platformi...). Te promjene jesu vidljive, iako se, moramo priznati, događaju poprilično sporo, gotovo jednako sporo kao što se mijenja i zakonska regulativa na kojoj počiva sustav RPOO-a.

Također, okolnosti unutar samog RPOO-a promjenjive su naravi, te je za svakog odgojitelja od izuzetne važnosti razvijati fleksibilnost, sposobnost maksimalnog iskorištavanja svojih transformacijskih potencijala, pri tome zadržavajući vlastitu profesionalnost. To bi trebale biti ključne osobine profesionalnog identiteta odgojitelja. Naša je obveza svojim radom, primjerom, motivacijom i, naravno, ljubavlju prema poslu koji radimo uvijek inicirati pozitivne promjene koje će pridonositi boljitku djece koja su nam povjerena, a sve s ciljem što kvalitetnijeg prepoznavanja i odgovaranja na razvojne potrebe djeteta. Naravno, uvijek moramo imati u vidu nove spoznaje o načinima na koje dijete uči, kako bismo mu svojim djelovanjem omogućili stvaranje konteksta u kojem će moći slobodno razvijati svoja znanja, vještine i sposobnosti. Sve navedeno ujedno vodi ka unaprjeđenju ustanove čiji smo dio, pritom motivirajući i druge da u tim promjenama sudjeluju. Na taj način malim, ali sigurnim koracima stvaramo kulturu ustanove koja uspijeva ostaviti trag

na svima koji su uključeni u odgojno – obrazovni proces, te, naposljetku, i na cijeli sustav ranog i predškolskog odgoja.

ZAKLJUČAK

Usavršavajući vlastite vještine učenja, implementacijom novih znanja u samo okruženje u kojem radimo, provjeravajući ta ista znanja u praksi, te ih analizirajući kroz refleksivne zajednice i zajednice učenja razvijamo vlastiti profesionalni identitet koji direktno utječe na našu implicitnu pedagogiju. Dobrobiti svih oblika učenja koje biramo u svom radu nisu isključivo naše, već i sve djece koja su nam povjerena na odgoj i obrazovanje. Ujedno, prelijevaju se i na roditelje jer nam omogućavaju da kao profesionalci adekvatno odgovorimo na zahtjeve roditelja u ovim izazovnim vremenima.

Naša odgovornost je izuzetno velika i pred odgojiteljima se neprestano pojavljuju mnogi izazovi suvremenog doba (potrošačko društvo, brz tempo života, tehnološki napredak, napuštanje tradicionalnih obiteljskih okolnosti i vrijednosti...). Od iznimne je važnosti da odgojitelji u svakom trenutku razumiju i poštuju značaj odgojiteljske uloge, a posebno njezinu kompleksnost u suvremenim okolnostima sustava RPOO-a. Predanost cjeloživotnom profesionalnom razvoju u području odgojne djelatnosti ključna je za razvoj profesionalnog identiteta odgojitelja.

Narav našeg zanimanja je kompleksna, te obuhvaća čitavu mrežu različitih područja djelovanja. Svaki naš postupak ima značajan utjecaj, kako na nas, tako i na širi kontekst u kojem živimo i djelujemo. Prihvatanjem naše odgovornosti, preuzimamo i obvezu mijenjanja vlastite svijesti o nama kao odgojiteljima i našem zanimanju. Mijenjajući naše percepcije i ostavljajući prostora za kontinuirani rast i razvoj, na dobrom smo putu da i naša profesija konačno stekne zasluženu razinu poštovanja unutar sustava odgoja i obrazovanja.

LITERATURA

- Beijaard, D., Meijer, P. C., Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, The Netherlands, Graduate School of Education, Leiden University. <https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/access/item%3A2728601/view> Preuzeto 20.09.2023.
- Domović, V. (2011). Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja, IDIZ.
- EU Commission (2000). A Memorandum on Lifelong Learning. https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf Preuzeto 23.09.2023.
- Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja. Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu, 65(4), 623-639. <https://hrcak.srce.hr/file/262730>

- Gabrhelová, G., Pasternáková, L. (2016): Teachers in the Context of Vocational Education, *Acta Technologica Dubnicae*, 6(3), 100-113. <https://intapi.sciendo.com/pdf/10.1515/atd-2016-0022>
- Hawley, W. D. (2002). The Keys to Effective Schools: Educational Reform as Continuous Improvement. Corwin Press, Inc. Thousand Oaks.
- Ibarra, H. (1999). Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764-791. <https://doi.org/10.2307/2667055>
- Knežević, G. (2020). Proces izgradnje profesionalnog identiteta u okviru inicijalnog obrazovanja odgojitelja. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Završni rad. <https://repozitorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg%3A2383/datastream/PDF/view>
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97. <https://korthagen.nl/wp-content/uploads/2018/06/In-search-of-the-essence-of-a-good-teacher.pdf> Preuzeto 06.09.2023.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, Zagreb.
- Vizek Vidović, V. (2011). *Profesionalni razvoj učitelja*. U: Učitelji i njihovi mentori: uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja. Biblioteka Znanost i društvo (29). Institut za društvena istraživanja, Zagreb, 39-95.

Stručni rad

mr. sc. Andreja Silić

andreja.silic@azoo.hr

Agencija za odgoj i obrazovanje

Donje Svetice 38, 10000 Zagreb

Vanja Šuško, mag. praesc. educ., odgojitelj savjetnik

vanja.susko@gmail.com

Dječji vrtić Sunčana

Dječji trg 2, 10000 Zagreb

Jasmina Zagrajski, prof. savjetnik

samsa.zg@gmail.com

Škola suvremenog plesa Ane Maletić

Laginjina 13, 10000 Zagreb

PLESNA UMJETNOST U DJEČJEM VRTIĆU

Sažetak: U skladu s NKRPOO-om (2015), kulturna svijest i izražavanje razvijaju se poticanjem stvaralačkog izražavanja ideja, iskustva i emocija djeteta u nizu umjetničkih područja koja uključuju glazbu, ples, kazališnu, književnu i vizualnu umjetnost. Ove kompetencije razvijaju se u vrtiću čije okruženje zadovoljava visoke estetske standarde i u kojemu se djeca potiču na različite oblike stvaralačke prerade svojih doživljaja i iskustava, u nizu umjetničkih područja i izražajnih medija.

Potrebu za cjelovitim, djeci primjerenim razvojem, koja uključuje svakodnevno izražavanje pokretom i plesom, držimo važnim za pravilan rast i razvoj djece. Pokret treba doživjeti, stvoriti ga kao vlastito iskustvo, a ne ga (samo) oponašati, jer je ono psihofizičko iskustvo koje izravno formira tjelesna (motorička), estetska, psihosocijalna te kognitivna iskustva.

Namjera je ukazati na različite mogućnosti ostvarivanja kvalitetnih osnova za oživotvorenje plesne umjetnosti u svakodnevnome radu u dječjem vrtiću. Zajednička inicijativa teoretičara i praktičara povezala je i ujedinila tri institucije: Agenciju za odgoj i obrazovanje, Školu suvremenog plesa Ane Maletić i predškolske ustanove Grada Zagreba, čime se nastojalo na dugotrajnijem povezivanju odgojitelja i stručnjaka u području plesne umjetnosti, zajedničkom učenju i radu, raspravljanju o svojoj praksi i njezinu postepenom mijenjanju, u skladu s novim spoznajama.

Osobni rast svakog profesionalca te neprestano propitivanje, (samo)reflektiranje i diskusija s drugim stručnjacima srodnih profesija uvelike pridonose krajnjem cilju postizanja kvalitetne odgojno-obrazovne prakse s ciljem rasta i razvoja djeteta u kreativnu, samostalnu, samosvjesnu i sretnu osobu

punu samopouzdanja.

Budućim bismo aktivnostima nastojali pridonijeti istraživanju potreba odgojitelja u dječjim vrtićima vezano za sustavno stručno usavršavanje i svakodnevni odgojno-obrazovni rad u umjetničkom području – poticanju izražavanja pokretom i plesom. Također smo nastojali na povezivanju odgojno-obrazovnih radnika, praktičara, teoretičara, umjetnika u području plesne umjetnosti te nastojali na maksimalnome korištenju postojećih ljudskih resursa, stvaranju potrebnih uvjeta, produbljivanju analize i refleksivne prakse, istraživanju odgojno-obrazovne prakse, planiranju novih koraka u praksi i sustavnome stručnome usavršavanju.

Ključne riječi: kompetencije za cjeloživotno učenje, pokret i ples, stručno usavršavanje odgojitelja, umrežavanje ustanova

UVOD

U ovom se radu bavimo opisom ostvarenih aktivnosti u području kvalitetnoga cjeloživotnog obrazovanja odgojitelja i stručnih suradnika u umjetničkom području. Profesionalni je razvoj kontinuirani proces koji se reflektira u cjeloživotnom pristupu učenju te postaje sve važnijim prioritetom i u europskim odgojno-obrazovnim sustavima (Bolitho, Milović, 2010).

Umjetničko područje od velike je važnosti za daljnji, cjeloviti razvoj djeteta te je ne samo poželjno već i nužno da i odgojitelji u ovom području imaju višu razinu znanja, kompetencija, vještina i sposobnosti, jer ono doprinosi djetetovu estetskom, umjetničkom, afektivnom, kognitivnom, kreativnom i socijalnom razvoju.

Istražujući potrebe djece i mogućnosti za njihov prirodni razvoj u kontekstu dječjega vrtića, primijetili smo da je njihova osnovna aktivnost vezana za područje izražavanja i kreativnosti, za koju su odgojitelji ponajmanje osposobljeni tijekom svoga formalnoga, a zatim i neformalnoga i informalnoga obrazovanja, cjeloživotnoga obrazovanja.

Odgovorni smo djeci osigurati uvjete u kojima se svakodnevno mogu izražavati pokretom i plesom, odgovorni smo također osigurati mogućnosti za formalno školovanje te primjenu stečenih vještina, znanja, sposobnosti i kompetencija u svakodnevnome radu s djecom. Rijetko su zastupljene u odgojno-obrazovnoj praksi osobe osposobljene za stvaranje potrebnih uvjeta, razumijevanje, poticanje i razvoj izražavanja pokretom i plesom, učenje i razvoj umjetničkih aktivnosti te umjetničkoga jezika.

STRUČNO USAVRŠAVANJE I POVEZIVANJE PRIMJERENO POTREBAMA PRAKTIČARA U DJEČJIM VRTIĆIMA U UMJETNIČKOM PODRUČJU, U ORGANIZACIJI AGENCIJE ZA ODGOJ I OBRAZOVANJE

Suvremena shvaćanja djeteta i organizacija odgojno-obrazovnog procesa vrtića temelje se na tezi da je dijete cjelovito biće, a Vrtić mjesto cjelovitog razvoja, odgoja i učenja djeteta. Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2015) temelji se na cjelovitom shvaćanju procesa njege, odgoja i učenja djece, koji su međusobno povezani na različite načine te utkani u svaki segment zajedničkog življenja djeteta s drugom djecom i odraslima u vrtiću. Kvaliteta odgoja i obrazovanja djece proizlazi iz kvalitete njihova svakidašnjeg življenja u vrtiću te se u kvalitetnome dječjem vrtiću upravo tome posvećuje velika pažnja. Učenje djeteta je cjelovito, a ne rascjepkano po predmetnim i pojedinim područjima. Odgojno-obrazovni proces zahtijeva visoku razinu prilagodljivosti konkretnim mogućnostima, različitim potrebama, sposobnostima i interesima djece. Djetetu imanentna aktivnost jest igra. Jednako tako imanentan mu je sinkretički odnos i življenje svijeta oko njega. U njegovu razvoju su pokret, glas, glazba, riječ, ples, nedjeljiva realnost i igra. Nije sve igra, ali igra je sve! Dijete svoja najranija iskustva doživljava upravo kroz svoje tijelo, ta iskustva prepoznaje i pamti na somatskoj, kinestetičkoj i senzornoj razini. Kroz razvoj osjećaja za vlastito tijelo, ali i za tijelo drugog, dijete započinje stvarati svijest za svijet oko sebe, dok istodobno, putem tjelesnosti razvija svoje osjećaje, započinje svoje akcije (kretanja), komunicira to jest biva u svijetu. No, igru i razvoj djeteta treba razumjeti, na kvalitetan način podržavati, oblikovati i dalje razvijati. Iz toga su razloga važni odgojitelji i stručni suradnici, školovani za kvalitetno razumijevanje, istraživanje i djelovanje u području odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi.

U Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje navedeno je: Kreativnost kao odgojna vrijednost predstavlja osnovu razvoja djeteta u inicijativnu i inovativnu osobu koja je u stanju prepoznati, inicirati i oblikovati različite kreativne aktivnosti i pronalaziti originalne pristupe rješavanju različitih problema. Ta odgojna vrijednost oslanja se na prihvaćanje prirodne kreativnosti djeteta, koju tijekom odgojno-obrazovnog procesa treba njegovati, poticati i razvijati različitim oblicima izražavanja i stvaranja. Vrtić djetetu osigurava raznovrsne mogućnosti izražavanja i stvaralačke prerade vlastitih ideja, načina razumijevanja i doživljaja. U oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa posebno se cijeni i potiče razvoj divergentnog mišljenja djeteta, i to u svim vrstama aktivnosti, područjima učenja i komunikaciji. Različite kognitivno-simboličke ekspresije djeteta shvaćaju se kao alatka za bolje razumijevanje djeteta i integralni dio cjeline odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću (NKRPOO, 2015, str. 10).

Djeca rane dobi intenzivno se razvijaju, a pokret i ples neodvojivi su od igre glasovima, riječima, ritma, melodije i pjesme. Ples i pokret znače istinsku, izvornu komunikaciju pokretom, odnosom prema prostoru, jednim od jezika i načina izražavanja pojedinca. Kulturna svijest i izražavanje

razvijaju se poticanjem stvaralačkog izražavanja ideja, iskustva i emocija djeteta u nizu umjetničkih područja koja uključuju glazbu, ples, kazališnu, književnu i vizualnu umjetnost. One se osnažuju i razvojem svijesti djeteta o lokalnoj, nacionalnoj i europskoj kulturnoj baštini i njihovu mjestu u svijetu. Također je važno osposobljavati dijete za razumijevanje kulturne i jezične raznolikosti Europe i svijeta te razvijati svijest djeteta o važnosti estetskih čimbenika u vrtićkim aktivnostima i svakidašnjem životu. Ove kompetencije razvijaju se u vrtiću čije okruženje zadovoljava visoke estetske standarde i u kojemu se djeca potiču na različite oblike stvaralačke prerade svojih doživljaja i iskustava, u nizu umjetničkih područja i izražajnih medija (NKRPOO, 2015, str. 14). Iz toga razloga djeci rane dobi najbolji sugovornici i suigrači su osobe osposobljene za razumijevanje njihova komuniciranja pokretom, plesom te nadalje i za daljnje razvijanje umjetničkoga jezika – izražavanja pokretom i plesom. Iz toga su razloga važni ne samo znanja, već i niz vještina, sposobnosti i praktičnih kompetencija za svakodnevno ostvarivanje umjetničkih aktivnosti u kontekstu dječjega vrtića.

Prikupljajući informacije na više županije u RH-a došli smo do rezultata da je tijekom formalnoga obrazovanja ovo područje malo ili nedovoljno zastupljeno. Nadalje odgojitelji su iskazali veliku potrebu za sustavnim stručnim usavršavanjem u ovom području. Iz tog smo razloga u dječjim vrtićima potražili odgojitelje dodatno stručno osposobljene u području plesne umjetnosti. U nizu razgovora počeli smo osmišljavati koncept modularnoga stručnoga usavršavanja u organizaciji *Agencije za odgoj i obrazovanje*, koje bi povezano praktičare u dječjim vrtićima, stručnjake iz plesnih škola i druge institucije odgovorne za osmišljavanje studijskih programa na Učiteljskim fakultetima.

Sustavno oblikujući kvalitetna stručna usavršavanja prema analizi postojećega stanja u praksi te na temelju suvremenih znanstvenih spoznaja u području ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, nastojali smo posebno na pronalaženju adekvatnoga odgovora na potrebe praktičara u smislu jačanja njihovih stručnih kompetencija u umjetničkom području. Uvidom u suvremenu znanstvenu i stručnu literaturu (Slunjski, 2020; Slunjski, Golubić, 2020; Šagud, 2011; Vujičić, 2015, 2018, 2021; itd.) u području profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja odgojitelja i učitelja te uvida u strateške dokumente u Republici Hrvatskoj u području obrazovanja, znanosti i tehnologije, nastojali smo pronaći optimalni način jačanja stručnih kompetencija odgojitelja i stručnih suradnika, u skladu s osnovnim principima cjeloživotnog obrazovanja i profesionalnoga razvoja.

Nadalje, autori Carpenter (2015) te Marfuga, Turalbayeva, Jandildinov i Moshkalov (2013) u svojim radovima iznose teze o kvalitetnom stručnom usavršavanju, što nas je usmjerilo k promišljanju o opravdanosti povezivanja praktičara i teoretičara iz različitih ustanova, izvan njihovih ustanova, ali vezano za područje plesne umjetnosti. Na taj smo način nastojali okupiti intrinzično motiviranu

skupinu odgojitelja, s dodatnim stručnim znanjima u području plesne umjetnosti, općenito pokreta i plesa. Također, koristimo priliku sudjelovanja na radionici na znanstveno-stručnome skupu *Mirisi djetinjstva* u Splitu također za daljnja istraživanja u suradnji s praktičarima te stvaranja osnova za nove korake u području stručnoga usavršavanja odgojitelja i stručnih suradnika u ovom području.

Također je potrebno imati u vidu suvremene načine povezivanja različitim platformama na mreži, koje omogućuju brži i lakši protok informacija te povezivanje praktičara iz različitih odgojno-obrazovnih ustanova te dublju usmjerenost na ključne elemente u optimalnom vremenskom razdoblju, prilagođenom potrebama i radnom vremenu praktičara.

U skladu s ovim polazištima posebnu pozornost usmjerili smo na osiguravanju prostora, vremena i kvalitetnih voditelja pojedinih aktivnosti, kao i mogućnosti za razgovore i samostalno proučavanje različitih izvora iz suvremene stručne literature putem različitih medija i tehnologija. Također smo posebnu pozornost pridali osiguravanju uvjeta za suvremene načine suradničkoga rada, refleksije i razgovore, koji podrazumijevaju kontinuirani razvoj komunikacijskih, društvenih i drugih potrebnih vještina.

Da bismo sustavno podupirali u učenju i razvoju praktičare, pojedince ili grupe odgojitelja posebno motiviranih, obrazovanih i kompetentnih u umjetničkom – plesnom području, oformili smo posebnu zajednicu odgojitelja i stručnih suradnika profesionalaca na široj razini. Kvalitetan odgovor na potrebe praktičara iz različitih ustanova za odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi morao je uključivati postojanje kvalitetne učeće zajednice intrinzično motiviranih praktičara i stručnjaka u umjetničkom – plesnom području, u duljem vremenskom razdoblju, koja bi zajedno radila, učila i raspravljala na temelju suvremenih teorijskih izvora te kvalitetnih primjera iz odgojno-obrazovne prakse. Stoga je formirana grupa stručnjaka koja je osmislila kvalitetne cikluse stručnog usavršavanja praktičara. Zbog velikog interesa, podijeljeni su u dvije skupine, koje su usklađeno radile te bile uključene u obrazovne cikluse u razdoblju od dvije pedagoške godine.

Umjetničko područje utječe na cjeloviti razvoj svakog djeteta. Dr. Rene Upitis (2011) ističe da *umjetničke aktivnosti, svaka na svoj način zaokuplja i aktivira dijete u cijelosti – intelektualno, socijalno, emocionalno i fizički. Učenje u području umjetnosti, o umjetnosti i umjetnošću uključuje aktivno sudjelovanje u procesu učenja te sjedinjuje um i tijelo, emocije i intelekt, objekt i subjekt. Bogatstvo intenzivnih, neposrednih iskustava koje se događaju u kontaktu i uronjenosti u umjetnost cijelim bićem, svakom čovjeku, a na poseban način djetetu nude mnoge unutarnje i izvanjske dobrobiti. Pri tome mislimo na različite mogućnosti koje utječu na razvoj stvaralaštva, doživljaja*

oduševljenja, iskustva radosti, ljepote, čuđenja i drugih senzacija. Umjetnost također pruža prilike za pretvaranje običnih događaja i okolnosti u posebne, čarobne, koje bogate kvalitetu naših života novim iskustvima. Na taj način također umjetnost utječe na razvoj učinkovitih načina izražavanja misli, znanja i osjećaja. Osim toga postoje dokazi o utjecaju umjetnosti na druga područja našeg života, primjerice na uspjeh u učenju u različitim drugim područjima, razvoju samopouzdanja djece, stjecanje novih socijalnih i drugih vještina te metakognicije.

U organizaciji *Agencije za odgoj i obrazovanje*, u razdoblju od dvije godine planirano je i ostvareno 12 povezanih stručnih skupova u umjetničkom – plesnom području, namijenjenih odgojiteljima u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Glavna tema bila je: *Jačanje kompetencija odgojitelja u umjetničkom – plesnom području*. Sudionici stručnih skupova bili su odgojitelji iz predškolskih ustanova na području Grada Zagreba, Zagrebačke i Krapinsko-zagorske županije. Više od 160 odgojitelja sustavno je radilo te stjecalo nova znanja, vještine i sposobnosti. Osim prilike za stjecanje novih i potvrđivanje postojećih znanja u okviru 12 vrsnih izlaganja ostvareno je 36 radionica, koje su prošli svi sudionici. Između modula osigurano je potrebno vrijeme za rad i istraživanje u matičnim vrtićima sudionika te prikupljanje potrebne dokumentacije za sudjelovanje u narednim modulima. Na skupovima su nadalje dane prilike sudionicima za provjeru i pružanje podrške u ostvarivanju vlastite odgojne prakse te pružanju odgovora na njihova pitanja i prikazana postignuća u praksi. Tako su posebno bila planirana i ostvarena dva stručna skupa na kojima su sudionici imali priliku u četiri sekcije pokazati (putem bilješki, videozapisa i fotozapisa) na koji su način ugradili stečena znanja u svoju odgojno-obrazovnu praksu.

Na taj način osiguran je kontinuitet u ostvarivanju rada povezane grupe suradnika – praktičara u dječjim vrtićima te usmjerenost na neposredni dijalog, profesionalnu komunikaciju te pružanje podrške u njihovu razvoju. Voditelji izlaganja i radionica vrsni su stručnjaci – praktičari s potrebnim teorijskim i stručnim znanjima u području plesne umjetnosti te u području rada s djecom rane i predškolske te školske dobi. Njihovim povezivanjem i formiranjem posebne grupe voditelja pojedinih aktivnosti ciklusa stručnoga usavršavanja u organizaciji *Agencije za odgoj i obrazovanje* nastojala se postići visoka razina kvalitete pružanja podrške u daljnjem razvoju odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima, koji svakodnevno unose inovacije u svoju odgojno-obrazovnu praksu.

POVIJESNI KONTEKST PLESNO-RITMIČKOG ODGOJA

Povijest kreativnog plesnog odgoja/modernog odgojnog plesa započela je s razvojem suvremene plesne umjetnosti početkom dvadesetog stoljeća. Utemeljiteljicu, Isadoru Duncan (1877–1927)

nazivamo majkom suvremenog plesa. Svojim reformatorskim stavovima inspirirala je mnoge suvremenike: *Plesač budućnosti bit će onaj čije tijelo i duša budu toliko srasli jedno u drugo da jezik duše postane pokret tijela. On neće pripadati nekoj naciji nego cijelome čovječanstvu.* Ovim citatom otvara se cijela nova filozofija plesne umjetnosti utemeljena na univerzalnosti neverbalnog jezika, doživljaju, emociji, tijelu kao instrumentu i izvođaču, pokretu kao jedinstvu i nedjeljivoj psihofizičkoj senzaciji. Mnogi su nadalje slijedili njen primjer, razvijajući plesnu umjetnost u njenim suvremenim vidovima te istovremeno i otvarajući plesne škole, nudeći plesni doživljaj kao oblik umjetničkog odgoja. Ta su mjesta postala žarišta razmjene kreativnih ideja, razvoja teorije pokreta i plesa, maštaonice tijelom. Rudolf Laban (1879–1958), pionir suvremenog plesa i otac Modernog odgojnog plesa (1948) pored kreativnog plesnog rada, razvoja analize pokreta i plesnog pisma, otvarao je niz škola diljem Europe.

I naša sredina slijedila je svjetske trendove pa je već 1954. godine Ana Maletić (1904–1986) (kao učenica Rudolfa Labana) plesna umjetnica, pedagoginja, koreografkinja, publicistkinja i koreologinja otvorila u Zagrebu Školu plesnog pokreta, kasnije poznatu kao Škola za ritmiku i ples. Danas škola nosi naziv njene utemeljiteljice – Škola suvremenog plesa Ane Maletić te djeluje već gotovo 70 godina. Prenijela je Labanovo učenje u naše prostore te stvorila pedagošku plesnu praksu obogaćenu učenjem o ritmici Jaquesa Delacrozea, stvorivši prepoznatljiv *brand* na našim prostorima – Ritmiku (i danas predmet u spomenutoj i srodnim školama na koje učenici uče kroz tjelesno iskustvo sve sastavnice glazbe!). Ana Maletić radila je kao nastavnica do umirovljenja 1960. godine, koreografirala te radila na pisanoj ostavštini: *Pokret i ples* (1983), *Knjiga o plesu* (1986) i *Povijest plesa starih civilizacija* u dva sveska (2002, 2003).

Sudionici spomenutih stručnih skupova tijekom svakog su ciklusa imali priliku produbiti svoja znanja o plesno-ritmičkom odgoju, koji je metodički razradila Ana Maletić temeljeći ga na učenju Rudolfa Labana o Modernom odgojnom plesu (1948) i Dalcrozeovu (1995) isticanju uloge pokreta u poučavanju i izražavanju glazbe. Proučavajući ljudski pokret u svim njegovim vidovima, Laban (1879–1958) je definirao temeljna načela na kojima počiva i pomoću kojih se može analizirati svaki ljudski pokret, bilo funkcionalni ili izražajan, umjetnički. Svoje teorijske spoznaje o univerzalnoj harmoniji kretanja Laban je pedagoški razradio i praktično opisao u svom radu pod nazivom Moderni odgojni ples (1948), klasificirajući područja u 16 tema.

Osnovni sadržaji odgojnog plesa nalaze se u prvih osam Labanovih tema (prema Maletić, 1983): Svijest o tijelu u pokretu (razvijanje kinestetskog osjeta), Spoznaja vremenskog trajanja i dinamike kao elemenata ritma, Spoznaja prostora, Tok pokreta, Prilagođavanje partneru i suradnja s drugima,

Tijelo kao alat i kao instrument plesnog izražavanja, Spoznaja osnovnih izražajnih akcija, Radni ritmovi i plesovi rada.

Navedeni sadržaji upućuju na sljedeće zadatke: poticati, pobuditi i razviti osjećaj za tijelo u kretanju razvijanjem kinestetičkog osjeta i svijesti te proprioceptivnih informacija, doživjeti i razvijati svijest o obliku i kvalitetama pokreta, razviti svijest o prostoru u kojem se pokret organizira i ostvaruje, razviti osjećaj za ritam, fraziranje i tok pokreta, poticati stvaralačku suradnju s ostalima, prepoznati i osvijestiti unutrašnje poticaje na pokret, razviti maštu i stvaralaštvo kroz pokret, oblikovati te izvoditi kretanje. Iz navedenog je vidljivo da već i sama terminologija – pobuditi, potaknuti, osvijestiti, spoznati, maštovito primijeniti – upućuje na izrazito odgojnu ulogu Labanovih tema.

Imperativ plesno-ritmičkog odgoja je aktivni i kreativni pristup odgajatelja i djece na temeljnim principima odgojnog plesa putem slobodne i maštovite primjene Labanovih tema umjetnosti pokreta. Svjesni velikih mogućnosti uporabe pokreta, ritma i glazbe u poticanju i razvijanju kreativnosti kod djece, nužno je već od predškolske dobi poticati djecu na aktivnu suradnju u stvaralačkom procesu pomoću primjerene glazbe, zvuka, dramatizacije, slikovnih predodžbi, metričkog i slobodnog ritma, uporabe rekvizita, a posebice osvješćivanjem subjektivnog osjećaja za faktore pokreta (Jačina, Vrijeme, Prostor i Tok) kao sastavnica svakog pokreta.

Laban je uočio postojanje četiri univerzalna faktora koji su srž svakog pokreta (Prostor/ Jačina/ Vrijeme/ Tok) i temeljem te spoznaje formulirao svoju teoriju pokreta i plesa. Svaki ljudski pokret ima određeni intenzitet, vremensko trajanje, prostorni put i tok kojim se odvija. Kod svakoga od spomenutih faktora možemo doživjeti dvije suprotne kvalitete, jer pokret je odraz neraskidive veze između unutrašnjeg poticaja na kretanje i njegove tjelesne manifestacije. Također možemo doživjeti i izvoditi stupnjevanja kvaliteta. Fizičku manifestaciju unutrašnjeg doživljaja Laban je nazvao efortom (od njemačke riječi *Antrieb*/pogon). Upravo brojnim kombinacijama kvaliteta pokreta tzv. efortima moguće je značajno odgojno djelovati na svu djecu pa čak i rehabilitirati lakše disfunkcije poput ADD-a i ADHD-a.

Plesni odgoj, kao vid estetskog odgoja, tj. umjetničkog i kreativnog bavljenja pokretom, razvija četiri područja osobnosti djeteta: kinestetičko-motorno, estetsko-umjetničko, kognitivno-intelektualno i psiho-socijalno. Svako od spomenutog područja razvija se u skladu s dobi djeteta te daje temelje za doživljaj, ali i razumijevanje plesa i pokreta kao vida komunikacije.

ISTRAŽIVANJE DJEČJEG STVARALAŠTVA U PODRUČJU PLESNE UMJETNOSTI – POGLED IZ KUTA PRAKTIČARA

Odrastanjem djeca prolaze razne faze te se često moraju suočavati s navalom emocija koje trebaju naučiti izraziti na socijalno prihvatljiv način, što je općenito od velike važnosti za njihov socio-emocionalni razvoj (Çetin i Erdem Çevikbaş, 2020). Ples je vrlo blizak djeci te se stoga našao i u našem Kurikulumu kao jedna od kompetencija potrebna za cjeloživotno učenje (NKRPOO, 2015). Çetin i Erdem Çevikbaş (2020) nakon detaljnog pregleda i analize dostupne literature zaključili su da bi kreativni ples trebalo uključiti u svaki predškolski kurikulum jer na taj način aktiviramo i obogaćujemo dječje obrazovanje, pogotovo u socio-emocionalnom kontekstu gdje se poboljšavaju njihove emocionalne kompetencije. Do istoga zaključka u svom istraživanju došla je i Deans (2016) koja govori da plešući djeca rješavaju problemske situacije do kojih dolazi tijekom kreativnog procesa istovremeno osvještavajući pojam o sebi te samoga sebe kao dio grupe, čime se potiče razvoj empatije. Ples djeci pruža priliku da se čuju njihovi glasovi. Tijekom plesnih improvizacija možemo vidjeti dinamiku grupe te ju modelirati sukladno potrebama grupe (Maletić, 1983). Ne treba očekivati da će djeca moći izraziti kompleksne i njima u toj dobi poprilično apstraktne zadatke, već se treba bazirati na konceptu imitacije i improvizacije. Payne i Costas (2021) smatraju da je vrlo bitno da učitelji i odgojitelji dobro poznaju sve segmente plesne umjetnosti kako bi mogli kvalitetno prenijeti svoje znanje djeci. I oni smatraju potrebnim uvrštavanje plesa kao dio svih kurikuluma, budući da se na učenje pokretom i plesom može gledati kao na iskustveno učenje te ističu važnost toga da se različita odgojno-obrazovna područja nadopunjuju kako bi u konačnici dala optimalan i poželjan rezultat za dobrobit djece.

Kao što je vidljivo, potreba za edukacijom odgojitelja postoji kako bi metode i sadržaji rada bili primjereni dobi i potrebama, kako skupine, tako i svakog djeteta. U ranije navedenoj edukaciji odgojno-obrazovnih djelatnika, ujedinili su se stručnjaci iz različitih područja plesne umjetnosti: učiteljica i dvije bivše učenice Plesne škole Ane Maletić, svaka s drugačijim profesionalnim putem nakon školovanja, bivša učenica Škole za klasični balet te psihoterapeut pokretom i plesom. Nudeći široku lepezu iskustava stručnjaka u području plesne umjetnosti, sam pristup toj vrsti umjetnosti učinilo je raznovrsnijim i bogatijim. Sudionici modularnog skupa mogli su aktivno sudjelovati gotovo u svakoj radionici te na taj način steći uvid u različitost pristupa pojedinoj temi kako bi se proširili njihovi vidici i potaknula kreativnost u samom pristupu plesnoj umjetnosti. Istovremeno, zadatak voditelja radionica nije bio ponuditi gotova rješenja, već potaknuti osobne potencijale sudionika

i otvoriti im prozor u svijet plesne umjetnosti. Svatko je imao priliku odabrati aktivnosti koje su njemu osobno najviše odgovarale te ih kasnije upotrijebiti u neposrednom radu.

Sudionici su dobili uvid i u područje ritmike te u načine kako realizirati ritam u pokretu na djeci pristupačan način, budući da uvođenje glazbe i ritamskih igara u odgojno-obrazovni rad s djecom može doprinijeti kognitivnom, socijalnom i spoznajnom razvoju djece, što potvrđuju i brojna istraživanja (Matthews i sur., 2016; Huss i sur., 2011).

Neki autori (Maletić, 1983; Joyce, 1980) spominju važnost promatranja drugih plesača čime utječemo na bolje razumijevanje pokreta te koncentraciju djece na pokret i ples. Djeca imaju priliku doživjeti/osjetiti, osvijestiti i učiti, analitički razumjeti i vidjeti što drugi rade: kako koriste *tijelo* kao alat i izvedbeni instrument, *gdje* u odnosu na prostor, *kako* u odnosu na dinamičke kvalitete (intuiciju, osjetilni aparat) i tok pokreta (emocionalnu stranu kretanja) pristupajući procesu analize pokreta kritički i promišljajući o tome što i kako bi oni mogli kreativnije ili drugačije. Odgojitelji su na radionicama imali prilike iskusiti ovu metodu produbljujući svijest i (sa)znanje o vlastitim mogućnostima te kako prenijeti stečeno znanje na djecu.

Istražujući mogućnosti komunikacije s partnerom, sudionici skupa bili su u prilici osjetiti kako je to biti promatrač, imitator, pratnja, podrška, suradnik inicijator, vođa, protuteža ili protivnik (prema Maletić, 1983). Aktivan uvid u emocije i tjelesna stanja koja izazivaju različite situacije u kojima su se nalazili u odnosu na partnera ili grupu svakom pojedincu donijele su benefite na razini njegovog osobnog doživljajnog iskustva. Ta osobna doživljajna iskustva svatko od sudionika ponio je dalje sa sobom i pritom stekao određeni osobni stav spram doživljenog. Na sebi svojstven način svatko je mogao prenijeti doživljeno u prostor svojeg profesionalnog okruženja dajući osobni pečat pojedinoj aktivnosti i prenoseći iskustva u prostor svojeg profesionalnog radnog okruženja.

Prilikom stvaralačkih plesnih aktivnosti sudionicima su predstavljene neke od mogućnosti korištenja rekvizita, što je doprinijelo razvoju kreativnosti sudionika radionica te su kreirane različite priče koristeći jednake ili slične rekvizite. Koncentracija i fokus na rekvizit kojim se koristimo su povećani. Također, potiče se koordinacija pokreta, krupna motorika, prostorna orijentacija te osjećaj za druge. Ne treba zaboraviti ni činjenicu da je ples s rekvizitima zabavan te nudi brojne mogućnosti rada u paru.

Mogućnosti istraživanja u području plesne umjetnosti su brojne te nude djeci mogućnost da na zabavan način usvoje različite sadržaje. Istraživački pristup plesnoj umjetnosti korištenjem metode improvizacije najprilagođeniji je djeci rane i predškolske dobi kojoj ne treba nametati sadržaje i sam

pokret. Plešući, djeca upoznaju neke nove načine komuniciranja prilikom kojih je često neophodna suradnja s drugima te velika doza empatije i osjećaja za sebe i druge u zajedničkom prostoru. Upravo stoga važno je da stručnjaci koji rade s djecom budu stručno osposobljeni za rad.

ZAKLJUČAK

Povezivanjem praktičara u modularnom stručnom usavršavanju tijekom dvije pedagoške godine posebnu pozornost pridali smo stjecanju novih znanja, vještina i sposobnosti u umjetničkome – plesnome području, a utemeljenim na teorijskim znanjima i iskustvima razvijanim od ranih godina 20. stoljeća u području Modernog odgojnog plesa te suvremenog plesnog odgoja. Kontinuirano usavršavanje odgojitelja u ovom području od velikog je značaja za dobrobit svakog djeteta, a temelji se na stvarnim doživljajnim tjelesnim iskustvima praktičara dopunjenim znanjima iz teorije pokreta i plesa kao vida odgoja u području umjetnosti.

Budućim bismo aktivnostima nastojali pridonijeti istraživanju potreba odgojitelja u dječjim vrtićima vezano za sustavno stručno usavršavanje i svakodnevni odgojno-obrazovni rad u umjetničkom području – poticanju izražavanja pokretom i plesom. Također bismo nastojali na povezivanju odgojno-obrazovnih radnika, praktičara, teoretičara, umjetnika u području plesne umjetnosti te nastojali na maksimalnome korištenju postojećih ljudskih resursa, stvaranju potrebnih uvjeta, produbljivanju analize i refleksivne prakse, istraživanju odgojno-obrazovne prakse, planiranju novih koraka u praksi i sustavnome stručnome usavršavanju.

Sudionici modularnoga stručnoga usavršavanja u završnoj su listi za vrednovanje imali prilike iskazati potrebu za osmišljavanjem sustavnoga stručnoga usavršavanja usmjerenoga na jačanje stručnih znanja, vještina, sposobnosti i kompetencija odgojno-obrazovnih radnika u vrtiću, odgojitelja, stručnih suradnika i ravnatelja, kako bi bolje razumjeli svoje uloge te osiguravali kvalitetne uvjete, ostvarivali uspješne korake u praksi te se međusobno nadopunjavali i podupirali u djelovanju. Iskazana je potreba za unošenjem promjena u kontekstu formalnoga obrazovanja na učiteljskim fakultetima u smislu kreiranja studijskih programa – grupa predmeta u umjetničkom – plesnom području. Vjerujemo da je potrebno i nadalje raditi i istraživati u ovome području.

LITERATURA

- Bolitho, R., Milović, S. (2010). *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*. Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Carpenter, D. (2015). School culture and leadership of professional learning communities, *International Journal of Educational Management*, 29(5), 682-694. <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/0951-354X>
- Çetin, Z., Erdem Çevikbaş, P. (2020). Using creative dance for expressing emotions in preschool children. *Research in Dance Education*, 21(3), 328-337. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1789087>
- Dalcroze, E. J. (1995). *Glazba i plesač – izbor*. Naklada MD/Gesta/Čvorak.
- Deans, J. (2016). Thinking, Feeling and Relating: Young Children Learning Through Dance. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(3), 46-57. <https://doi.org/10.1177/183693911604100307>
- Huss, M., Verney, J.P., Fosker, T., Mead, N., Goswami, U. (2011). Music, rhythm, rise time perception and developmental dyslexia: Perception of musical meter predicts reading and phonology. *Cortex*, 47(6), 674-689. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2010.07.010>.
- Joyce, M. (1980). *First Steps in Teaching Creative Dance to Children*. Mayfield Publishing Company.
- Laban, R., (1948). *Modern Educational Dance*. Macdonald & Evans, Limited (UK).
- Maletić, A. (1983). *Pokret i ples, teorija, praksa i metodika suvremene umjetnosti pokreta*. Kulturno-prosvjetni Sabor Hrvatske.
- Maletić, A. (1986). *Knjiga o plesu*. Zagreb: Kulturno-prosvjetni Sabor Hrvatske.
- Maletić, A. (2002, 2003). *Povijest plesa starih civilizacija*. Matica Hrvatska.
- Marfuga, A., Turalbayeva, A., Jandildinov, M. i Moshkalov, A. (2013). Possibilities of the Professional Competence Formation of Future Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 89, 906-910.
- Matthews, D. R., Ubbes, V. A., Freysinger, V. J. (2016). A qualitative investigation of early childhood teachers' experiences of rhythm as pedagogy. *Journal of Early Childhood Research*, 14(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/1476718X14523745>
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Zagreb. <https://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>
- Payne, H., Costas, B. (2021). Creative Dance as Experiential Learning in State Primary Education: The Potential Benefits for Children. *Journal of Experiential Education*, 44(3), 277-292. <https://doi.org/10.1177/1053825920968587>

- Slunjski, E. (2020). Izvan okvira 5, Pedagoška dokumentacija procesa učenja djece i odraslih kao alat razvoja kurikuluma. Element.
- Slunjski, E., Golubić, A. (2018). Quality of relationships as a foundation for the development of educational practice. Valencia. Španjolska. <https://www.bib.irb.hr/932919>.
- Šagud M. (2011). Profesionalno usavršavanje i razvoj odgajatelja. U: D. Maleš (ur.) Nove paradigme ranog odgoja. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Upitis, R. (2011). Art Education for the Development of the Whole Child. Queen's University, Kingston, Ontario.
- Vujičić, L. (2015). Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove. Mali profesor.
- Vujičić, L. (2018). Okruženje za učenje i kultura ustanove. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Vujičić, L. (2021). Implementacija teorije u praksu ili nema dobre teorije bez dobre prakse. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Stručni rad

Anđela Vujević, mag. praesc. educ.

avujevic@ffst.hr

Dječji vrtić Grigor Vitez

Kliška 4, Split

PRIMJENA SCENSKE LUTKE U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU

Sažetak: *Lutka, kao neživi objekt koji postaje živ i izražajan kroz manipulaciju i animaciju, ima važnu ulogu u odgoju i obrazovanju djece rane i predškolske dobi. Lutka prelazi granicu igračaka jer služi kao interaktivan alat koji potiče socijalni, spoznajni i socio-emocionalni razvoj djece. U ulozi odgojno-obrazovnog alata, lutke postižu učinkovitost prenošenjem znanja putem različitih osjetila zahvaljujući svojoj trodimenzionalnoj simboličkoj prirodi. Hibridna priroda lutkarstva omogućuje spajanje različitih disciplina, stilova učenja i tehnologija kako bi se oblikovala moderna iskustva učenja. Lutke olakšavaju komunikaciju jer su sposobne prenijeti jasne vizualne poruke i podržati značenje jezika putem radnji ili igre. Osim poticanja jezične komunikacije, lutke također podržavaju socio-emocionalni razvoj djece. One stvaraju opuštenu atmosferu, potiču humor i igru te olakšavaju uspostavljanje odnosa među djecom i odraslima. Lutka pomaže prigodom razvijanja društvenih vještina nužnih za uspješnu socijalizaciju. Lutke također igraju ključnu ulogu u poticanju dječje kreativnosti. Sve veća pažnja posvećuje se značaju upotrebe scenskih lutaka kao sredstava za kreiranje stimulativnih iskustava za djecu rane i predškolske dobi u institucionalnom kontekstu.*

Ključne riječi: *dijete rane i predškolske dobi, odgojno-obrazovni proces, scenska lutka*

UVOD

Lutka kao neživi objekt ili figura koju animira pojedinac, ručno ili mehanički, ima duboku i raznoliku povijest koja seže unatrag tisućama godina. Kroz različite kulture i vremenska razdoblja, lutke su imale svoje posebno mjesto, bilo kao izražajno sredstvo u obredima i ritualima ili kao sredstvo zabave i edukacije. U suvremenom okruženju odgojno-obrazovnih ustanova, uloga lutke se produbljuje, prepoznajući njezin iznimni doprinos u razvoju dječjih sposobnosti i potencijala. Lutka povezuje gotovo sva područja važna za djetetov razvoj - kretanje, komunikaciju, intelektualni razvoj i interakciju s okruženjem. Sve veća pažnja posvećuje se važnosti upotrebe scenskih lutaka kao alata za stvaranje stimulativnih iskustava za djecu rane i predškolske dobi u institucionalnom kontekstu.

SCENSKA LUTKA I NJENA PRIMJENA U DJEČJEM VRTIĆU

Lutka je neživi objekt ili figura koju animira ili manipulira lutkar, ručno ili mehanički. Županić Benić (2019) definira lutku kao bilo koju figuru namijenjenu dječjoj igri, a uključuje modnu lutku, lutku igračku, plastičnu, porculansku i scensku lutku. Dolci (1986; prema Ivon, 2013) tvrdi kako je lutka izražajni predmet, poput kipa ili igračke, no ponajprije instrument namijenjen specijalnoj komunikacijskoj uporabi preko svog jezika koji ima gramatiku, konvencije i zakone.

Kao oblik scenske umjetnosti, Pokrivka (1991) lutkarstvo vidi kao poetski čin oživljavanja nežive materije putem glumca-lutkara. Bez animatora, lutka je samo prazna forma koja se samo oblikom približava živom biću. Kroz umijeće lutkara koji daje lutki život, ona ima izvanredan utjecaj na dijete, prelazeći iz pasivnog i nepomičnog objekta u živo biće. Zahvaljujući ovoj animatorskoj osobini i emocionalnoj vezi koju lutka stvara s djetetom, otvaraju se mogućnosti za kvalitetnu komunikaciju između odgojitelja i djeteta, poticanje različitih sposobnosti i oblika kreativnosti te upoznavanje djetetovih stvarnih potencijala u različitim područjima razvoja - kognitivnom, emocionalnom, socijalnom i motoričkom (Ivon, 2013). Kada lutkar prenosi svoju energiju na lutku kroz pogled i pokrete ruku, lutka dobiva novo simboličko značenje i postaje živo biće. Majaron (2004) ističe da lutka tada postaje osobom, odnosno metaforom za nešto drugo.

Prema Pokrivki (1991), ono što čini lutku simbolom u igri je njezina sposobnost komuniciranja putem simboličkih pokreta, glasa i vizualne pojave, uključujući kostim, masku ili oblikovani predmet. Igra s lutkom je prožeta slojevima čije se ostvarivanje odvija istovremeno. Čak i kada se samo igra ili samo promatra animatora s lutkom, dijete zna da je u pitanju „kao da“. Kada dijete ne razumije ovaj proces, to ukazuje na dublje znakove depersonalizacije ili složenije psihološke poremećaje (Bastašić, 1988). Kroflin (2022) naglašava da dječja energija ispunjava igru s lutkama, čak i kada su lutke nepomične i nitko ih ne drži u naručju. U igri i u štovanju, zajednička je karakteristika nedostatak publike. Ništa se ne radi radi drugih ili da bi drugi vidjeli. Nasuprot tome, Kroflin (2022) ističe kako se u kazalištu sve radi isključivo za publiku.

Lutka, kao objekt dječje igre, spominje se u djelima Vigotskog, Huizinge, Febrea i Blocha (Đerić, 2011; prema Sveršina Dobravec, 2016). Igra s lutkama usklađena je s razvojnim karakteristikama male djece. Tijekom prvih nekoliko godina svog života, misli djece karakterizira animizam, odnosno neprimjereno pripisivanje svojstva živih bića neživim objektima (Piaget, 2007; prema Remer i Tzurriel, 2015). Animizam je vjerovanje da sve što je živo ima dušu, osjeća i misli (Hrvatska enciklopedija). U dječjoj mašti, svaki objekt ima svoj vlastiti život i dušu. Predmeti i igračke preuzimaju uloge u

imaginarnom svijetu u kojem dijete određuje pravila i traži moguća rješenja za svoje neriješene probleme. Majaron (2011) ističe kako prema Vigotskom, ovakva vrsta igre poboljšava djetetov razvoj u svim fazama. Upravo lutkarstvo integrira gotovo sve važne discipline za taj razvoj: percepciju, razumijevanje, kretanje, koordinaciju, interakciju s okolinom, govor, pripovijedanje. Teško je objasniti činjenicu da lutke obično ostvaruju bolji kontakt s djetetom nego odgojitelji ili čak roditelji. Čini se da je to već spomenuta stilizacija s tri razine koja pomaže djetetu da osjeti, prihvati i razumije simboličnu situaciju. Kroz pojednostavljenje situacija koje koriste metaforički objekti, moguće je otkriti bogatstvo paraboličnih igara koje potiču dječju maštu i kreativnost kao najvažnije faktore daljnjeg razvoja (Majaron, 2011).

Evokativnost lutke, njezine fizičke karakteristike i sposobnost “kretanja” i “govora” čine je privlačnom i zanimljivom mlađoj djeci. Mnoga djeca doživljavaju lutku kao stvarnu i smatraju da ima osjećaje. Dodjeljivanje lutki osjećaja stvara dvostruki učinak i potiče osjećaje i reakcije kod male djece (Remer i Tzuriel, 2015). Prihvaćaju lutku kao živog člana svoje grupe; dive joj se i aktivno je uključuju u svoj rad kao saveznika i prijatelja. Zauzimanjem prostora između stvarnosti i fantazije, lutka može djeci dati dozvolu i slobodu da izraze svoje ideje (Korošec, 2012). Remer i Tzuriel (2018) tvrde da je to zato što djeca gledaju lutke kao ravnopravnog partnera.

Lutke i lutkarsko kazalište imaju dugu povijest kao alat za poticanje društvenih promjena i koriste se u odgojno-obrazovnim okruženjima kako bi modelirali i poticali pozitivne interakcije između djece (Dunst, 2014). U odgojno-obrazovnim ustanovama lutke se koriste kako bi se potaknuo razvoj socijalnih vještina, prikazivala očekivanja u skupini te kao intervencija za rješavanje i smanjenje izazovnog ponašanja i poticanje učenja (Čažanađa, 2015; Korošec i Zorec, 2020). Upotreba lutaka kao sredstva posredovanja u interakcijama učenja može služiti kao alat za razvoj dijaloga s djecom, objašnjenje apstraktnih ideja te demonstraciju procesa i koncepata, što olakšava proces učenja. Koristeći lutke kao sredstvo posredovanja u odgoju i obrazovanju, stvara se dojam igre koji potiče djecu na entuzijastično sudjelovanje u svakoj interakciji koja uključuje lutke (Remer i Tzuriel, 2015). Igra je ključna iskustvena aktivnost koja odgovara razvojnim potrebama i učenju djece. Igrajući se, djeca lakše uče, bez straha ili prepreka, a stečeno znanje je lako usvojiti i dugotrajno pamtit. Prethodna istraživanja pokazala su da je upotreba lutaka u procesima učenja bila učinkovita u povećanju odgojno-obrazovnih postignuća i motivacije (Bernier i O’Hare, 2005; Brèdikytè, 2000; Epstein i sur., 2008; Majaron i Kroflin, 2002; Simon i sur., 2008; To, Le, Dao i Magnussen, 2010; prema Remer i Tzuriel, 2018). Dok su tijelo i konstrukcija lutke podređeni tehničkim pravilima, sadržaj i cilj upotrebe lutaka u odgoju i obrazovanju reguliraju didaktička pitanja: što, kako, zašto i

za koga (Forsberg Ahlcrona, 2012; Hamre, 2004). To znači da se jedna lutka može koristiti u različite svrhe i u različitim odgojno-obrazovnim kontekstima.

Hibridna priroda lutkarstva pruža razne mogućnosti spajanja različitih disciplina, stilova učenja i tehnologija kako bi se stvorila suvremena i sveobuhvatna iskustva učenja. Upotreba lutaka u obrazovanju je u nekim zemljama uspostavljena metodološka praksa, a lutka kao pomagalo u procesu odgoja i obrazovanja također se pojavljuje u istraživačkim studijama (Bredikyte, 2004; Majaron i Kroflin, 2002). Pojedina istraživanja pokazuju da lutke mogu pridonijeti stvaranju opuštenih i razigranih okruženja koja potiču odnose među djecom te između djece i odraslih (Korošec, 2012; Majaron, 2004). Forsberg Ahlcrona (2012) i Čažanaža (2015) opisuju kako lutke stvaraju prilike za igru i interakciju između djece i odraslih, što omogućuje komunikaciju i stvaranje odnosa povjerenja. U igri s lutkama, djeca mogu otkrivati svoje interese i sposobnosti. Kroger i Nupponen (2019) su na temelju analize literature, identificirali pet potencijalnih primjena lutke koje se često koriste u odgojno-obrazovnom kontekstu učenja: stvaranje komunikacije, podrška pozitivnom ozračju u skupini, poticanje kreativnosti, poticanje suradnje i integracije u skupini i mijenjanje stavova.

ZNAČAJ LUTKE ZA RAZVOJ GOVORA

Keogh, Naylor, Maloney i Simons (2008) primjećuju kako lutka nema isti status kao odgojitelj, nego je djeca najčešće percipiraju kao vršnjaka. Remer i Tzuriel (2018) također tvrde da lutke djeca doživljavaju kao ravnopravnog partnera. Zato su kvalitetno sredstvo za razumijevanje djece kroz ravnopravne razgovore. Zbog toga odgojitelji često koriste lutke kao alat za razvoj komunikacije. Lutka ima izuzetnu korist u procesu učenja jezika, bilo da se radi o materinskom ili stranom jeziku, jer potiče prirodni razvoj i obogaćivanje govora. Kroz igru s lutkama, djeca se spontano uključuju u verbalnu komunikaciju (Ivon, 2010). Igranje s lutkama potiče aktivni govor kod djece, uključujući čak i introvertiranu i sramežljivu djecu, što čini lutke izvrsnim alatom za razvoj jezičnih vještina u odgojno-obrazovnom kontekstu (Vukonić-Žunić i Delaš, 2006; prema Kroflin, 2011). Lutka potiče spontanost u jezičnom izražavanju, jer kada dijete istovremeno identificira sebe s lutkom i govori u ime lutke, govor postaje prirodan, izražajan, a dijete prilagođava svoj glas karakteru likova (Pokrivka, 1991). Fokusiranje na lutku pomaže djeci da zaborave na svoje poteškoće u izražavanju i omogućava im da se lakše izraze (Korošec, 2004). Bredikyte (2004) ističe kako korištenje dijaloške drame s lutkama (DDL metode) potiče razvoj verbalnih i komunikacijskih sposobnosti te intenzivira maštovite i spoznajne procese. Osim toga, stvara novi oblik pedagoške interakcije zasnovane na dijalogu, gdje djeca i odrasli djeluju kao partneri u izgradnji zajedničke virtualne stvarnosti.

Lutka ne samo da obogaćuje vokabular kroz igru, nego djecu također uči prepoznavati simboličku vrijednost semiotičkih znakova i razumijevati jezik neverbalne komunikacije (Korošec, 2004). Majaron (2004) ističe važnost uspostavljanja i verbalne i neverbalne komunikacije tijekom igre s lutkama kako bi se potakla kreativnost djeteta i razvoj jezičnih vještina. Lutka ima moć potaknuti dijete da izrazi svoje misli i emocije na različite načine, što je posebno korisno za djecu koja se još uvijek teško izražavaju riječima. Potreba za narativnim izražavanjem snažno je podržana drugim kreativnim aktivnostima. Iako dijete možda ne razumije sve riječi u priči, lutka im pomaže razumjeti značenje putem svih drugih elemenata lutkine neverbalne komunikacije. Bastašić (2014) također ističe kako verbalni govor nije nužan. Ako se lutka koristi preverbalnim govorom, igra postaje slična jednostavnoj verziji pantomime, a temelji se na ranom komunikacijskom dijalogu djeteta s okolinom.

ZNAČAJ LUTKE ZA SOCIO-EMOCIONALNI RAZVOJ

Remer i Tzuriel (2015) naglašavaju kako je sposobnost lutke da generira interes, pažnju i motivaciju kod djece najčešće spominjani doprinos lutke. Osim što motivira djecu, lutka podržava pozitivnu emocionalnu atmosferu svojom sposobnošću opuštanja i poticanja sudjelovanja. Korošec (2012; 2013) piše da je lutka radni partner koji stvara posebnu atmosferu u skupini opuštajući djecu, oslobađajući napetost i uključujući svako dijete u odgojno-obrazovni proces.

Korištenje lutaka također jača samopouzdanje učiteljima i odgojiteljima. U istraživanju Remera i Tzuriela (2015), odgojno-obrazovni djelatnici opisuju kako im lutke pomažu da podignu vlastito samopouzdanje jer mogu koristiti lutku kao vrstu zaštite. Lutka može biti koristan alat kada je potrebno brzo stvoriti ugodnu atmosferu. Keogh i suradnici (2008) primjećuju kako postoji razdoblje prilagodbe kada novi odgojitelj prvi put susretne djecu, prije nego što razviju odnos. Kada se koristi lutka, razdoblje prilagodbe može biti značajno kraće, a angažman se može brže generirati (Keogh i sur., 2008). Korošec (2012) također primjećuje kako lutka može olakšati prvi susret i pomoći uspostaviti kontakt.

Lutka može pružiti uvid u osjećaje djece. Korošec (2012) primjećuje kako lutka može biti alat odgojitelja za upoznavanje djece i uspostavljanje individualnih odnosa s njima. Pažljiv i osjetljiv odgojitelj može uočiti poruku u dječjoj igri koja možda ne bi bila izražena tijekom izravne komunikacije. Negativne emocije mogu biti izražene putem lutke na prihvatljiv način (Korošec, 2012). Korošec (2012) opisuje kako lutka može prenositi osjećaje i misli djece.

Remer i Tzuriel (2015) ističu kako lutka pomaže dogovarati i održavati pravila ponašanja u skupini. U tom istraživanju je primijećeno kako lutka nije morala izravno komentirati nepoželjno ponašanje nego je imala ulogu nadzora. Lutka je obavljala tu ulogu na dva načina: prvo, stvaranjem zanimljivog okruženja za učenje djece kako bi se preventivno povećala pažnja i smanjila nepoželjna ponašanja, te drugo, na neizravan način, kad je lutka komunicirala o svom primjerenom ponašanju u vrtiću.

ZNAČAJ LUTKE U POTICANJU DJEČJE KREATIVNOSTI

Lutke imaju potencijal za jačanje kreativnosti. U skladu s teorijom Piageta (1962; prema Kroger i Nupponen, 2019), sudjelovanje u lutkarskoj igri pomaže djeci u razvijanju kreativnih i kognitivnih vještina jer zahtijeva upotrebu njihove mašte. Oni stvaraju uloge, pravila, situacije i rješenja, što zahtijeva razumijevanje informacija prije njihovog prevođenja i upotrebe u lutkarskoj igri. Mnoga istraživanja (Forsberg Ahlcrona, 2012; Brédikyté, 2002; Korošec, 2012; 2013) ističu mogućnost lutaka da potiču kreativnost.

Zbog razvoja kreativnih kapaciteta djece koji se očituju kroz igru s lutkom, potrebno je omogućiti djeci da se nesputano izraze putem lutke, da improviziraju i istražuju različite veze i funkcije koje lutka može imati. Uloga odgojitelja jest da ih u tome bodri i podržava. Korošec (2004) naglašava kako su često stavovi odraslih prema dječjoj kreativnosti u izražavanju putem lutaka obično iskrivljeni njihovim estetskim preferencijama ili uskim pogledima na kreativnost. Pažljivim pristupom prema lutki i načinom na koji je animiramo, prenosimo djeci informaciju o vrijednostima i očekivanjima.

ZNAČAJ LUTKE U POTICANJU SURADNJE

Lutka pomaže prigodom razvijanja društvenih vještina nužnih za uspješnu socijalizaciju. Kako je kreativno lutkarstvo grupna aktivnost, zahtijeva od djece da slušaju i promatraju jedna druge, čekaju u redu te poštuju ideje, prijedloge i osjećaje drugih (Ivon, 2010). S obzirom na to da je suradnja nužna za odvijanje aktivnosti, djeca su motivirana razvijati vještine potrebne za pozitivnu interakciju u skupini. Uz pomoć lutke dijete se lakše uključuje u situacije koje se odvijaju u skupini. Nekoliko istraživanja (Korošec, 2012; 2013; Mehrotra, Khunyakari, Natarajan i Chunawala, 2007; Remer i Tzuriel, 2015) ističe lutkin značaj za suradnju unutar grupe i integraciju u nju.

Korošec (2012) primjećuje kako sramežljiva, hiperaktivna i usamljena djeca trebaju posebnu podršku te kako direktna komunikacija s njima može biti neuspješna, što dovodi do odbacivanja. U ovakvim situacijama, lutka može biti korisno sredstvo za uključivanje djece u grupu (Korošec, 2012).

U svojem drugom istraživanju, Korošec (2013) izvještava o utjecaju lutaka na socijalizaciju. Kada djeca stvaraju lutke i igraju se s njima, postaju samopouzdanija. Kao rezultat toga, njihovi vršnjaci počinju ih cijeniti i prihvaćati nakon njihovih uspjeha (Korošec, 2013). U istraživanju Remera i Tzuriela (2015), većina odgojno-obrazovnih djelatnika (84%) primijetila je da je cijela skupina surađivala s lutkom i smatrala je dijelom grupe. Lutke su također fascinirale djecu koja su smatrana tihima i introvertiranima. Suradnja s lutkom pomogla im je sudjelovati (Remer i Tzuriel, 2015). Ivon (2005; prema Ivon, 2010) ističe kako češća upotreba lutke u odgojno-obrazovnom procesu rezultira pojavnosti dječjeg ponašanja koje je u većoj mjeri prosocijalno nego agresivno.

ZNAČAJ LUTKE U RAZVOJU STAVOVA

Lutke imaju potencijal za promjenu stavova kada lutka pomaže djetetu da zauzme novu perspektivu prema situaciji. Whiteland (2016) je istraživala kako se stavovi mogu promijeniti kada stariji odrasli i djeca sudjeluju u međugeneracijskom umjetničkom projektu u kojem su izrađivali ručne lutke, pisali scenarije i dramatizirali priče. Statistička analiza nije pokazala značajne promjene u stavovima učenika, ali postojali su dokazi da su učenici izgradili novo značenje u svom razumijevanju starenja i starijih odraslih. Sveukupno, radionica međugeneracijske izrade lutaka bila je međusobno korisno iskustvo. Dunst (2014) piše o promjeni stavova i znanja o osobama s posebnim potrebama: lutkarske predstave pružaju učinkovitu intervenciju među učenicima osnovnih škola. Lutka može izražavati osjećaje putem fizičkih izraza i vizualnih znakova te predstavljati informacije koje se mogu prilagoditi potrebama različite djece. Dječje dramsko i lutkarsko stvaralaštvo može biti alat koji se koristi za slavljenje snaga djece, a odgojitelji koji koriste lutku u svom odgojno-obrazovnom radu mogu prepoznati i poštivati komunikacijske preferencije sve djece (Carter, Sallis, 2016). Lutkarstvo je primjer međusobno zanimljivih suradničkih aktivnosti između osoba urednog razvoja i osoba s posebnim potrebama (Dunst, 2014). Lutke podržavaju inkluzivnu praksu i omogućuju djeci da se igraju, uče i uživaju u pozitivnim odnosima s drugom djecom i odraslima. Također pružaju odgojiteljima vrijedne alate za shvaćanje snaga i sposobnosti djece koja su im povjerena.

ZAKLJUČAK

Dječja igra s igračkama jedna je od njihovih prvih interakcija s okolinom, a ubrzo se pretvara u simbolično igranje uloga koje je usko povezano s dječjim iskustvom i znanjem o svijetu koji ih okružuje. Snaga lutke pokazuje se u različitim poljima: ne samo u kazalištu lutaka, obredima i terapiji, već također u širokom spektru odgoja i obrazovanja. Lutke kao edukativni alat postižu učinkovitost prenošenjem znanja putem različitih osjetila zahvaljujući svojoj trodimenzionalnoj simboličkoj prirodi, što podržava teoriju višestrukih inteligencija. Sociokulturna teorija, temeljena na djelima psihologa poput Vygotskog i Bandure, naglašava važnost interakcije s okolinom u procesu učenja i razvoja djece. Raznovrsnost primjene lutaka u odgoju i obrazovanju naglašava njihovu svestranost i prilagodljivost različitim didaktičkim potrebama. Njihova hibridna priroda omogućuje spajanje različitih disciplina, stilova učenja i tehnologija kako bi se oblikovala moderna iskustva učenja. Lutke nisu samo sredstvo za prenošenje informacija, već i alat koji omogućuje djeci da budu aktivni kreatori vlastitog učenja i razvoja. Uzimajući u obzir sve te aspekte, jasno je da scenska lutka ima duboki utjecaj na odgojno-obrazovni proces i razvoj djece.

LITERATURA

- Bastašić, Z. (1990). *Lutka ima i srce i pamet*. Školska knjiga.
- Bastašić, Z. (2014). Scenska lutka u psihoterapiji. *Etnološka istraživanja*, 18/19, 19-33. <https://hrcak.srce.hr/133469>
- Bredikyte, M. (2004). Dijaloška drama s lutkama (DDL) kao metoda poticanja dječje verbalne kreativnosti. U E. Majaron i L. Kroflin (ur.), *Lutka... divnog li čuda!* 43-76. Međunarodni centar za usluge u kulturi.
- Čaĝanaĝa, Ć. K. (2015). The role of puppets in kindergarten education in Cyprus. *Open Access Library Journal*, 2 (7), 1. DOI:10.4236/oalib.1101647
- Carter, C., Sallis, R. (2016). Dialogues of diversity: examining the role of educational drama techniques in affirming diversity and supporting inclusive educational practices in primary schools. *Drama Australia Journal*, 40(1), 78-88. DOI: 10.1080/14452294.2016.1239504
- Dunst, C. J. (2014). Meta-analysis of the effects of puppet shows on attitudes toward and knowledge of individuals with disabilities. *Exceptional Children*, 80(2), 136-148. <https://doi.org/10.1177/001440291408000201>
- Forsberg Ahlcrona, M. (2012). The puppet's communicative potential as a mediating tool in preschool education. *International Journal of Early Childhood*, 44, 171-184. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0060-3>

- Hamre, I. (2004) Proces učenja u kazalištu paradoksa U E. Majaron i L. Kroflin (ur.), *Lutka... divnog li čuda!* 7-20. Međunarodni centar za usluge u kulturi.
- Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=2822>
- Ivon, H. (2010). Dijete, odgojitelj i lutka : pedagoške mogućnosti lutke u odgoju i obrazovanju. Golden marketing - Tehnička knjiga.
- Ivon, H. (2013). *Lutka u dječjem vrtiću*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
- Keogh, B., Naylor, S., Maloney, J., Simon, S. (2008). Puppets and engagement in science: a case study. *Nordic Studies In Science Education*, 4(2), 142–150. DOI:10.5617/nordina.289
- Korošec, H. (2012). Playing with puppets in class—teaching and learning with pleasure. U Kroflin, L., (ur.). *The Power of Puppet, The UNIMA Puppets in Education, Development and Therapy Commission*, Zagreb.
- Korošec, H. (2013). Studija procjene upotrebe lutke kao nastavnog sredstva u slovenskim školama. *Školski vjesnik*, 62(4), 495-520. <https://hrcak.srce.hr/112414>
- Korošec, H., Zorec, M. B. (2020). The impact of creative drama activities on aggressive behaviour of preschool children. *Research in Education*, 108(1), 62–79. DOI:10.1177/0034523719858219
- Kroflin, L. (2011). Upotreba lutke u poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika. *Lahor*, 2(12), 197-209. <https://hrcak.srce.hr/81945>
- Kroflin, L. (2022). The differences between animation in applied puppetry and puppetry as an art form. U: L. Kroflin, M. Amsden (ur.) *Applied Puppetry in Education, Development, and Therapy: Theory and Practice*. Osijek : Charleville-Mézières, Akademija za umjetnost i kulturu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku ; Union Internationale de la Marionnette (UNIMA) ; Development and Therapy Commission, str. 29-45.
- Kröger, T., Nupponen, A.-M. (2019). "Puppet as a pedagogical tool: a literature review", *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(4), 393–401. DOI:10.26822/iejee.2019450797
- Majaron, E. (2004). Lutke u razvoju djeteta. U: E. Majaron i L. Kroflin (ur.), *Lutka... divnog li čuda!* Međunarodni centar za usluge u kulturi, 77-87.
- Majaron, E. (2011). Art as a pathway to the child. Keynote Presentation to the 11th Biennial Conference of the European Affective Education Network (EAEN), University of Ljubljana, Slovenia, 26-30 June 2011.
- Majaron, E., Kroflin, L. (ur.) (2004). *Lutka... divnog li čuda!* Međunarodni centar za usluge u kulturi.
- Mehrotra, S., Khunyakari, R., Natarajan, C., Chunawala, S. (2009). Collaborative learning in technology education: D&T unit on puppetry in different Indian socio-cultural contexts. *International Journal of Technology and Design Education*, 19. 1-14. DOI:10.1007/s10798-007-9037-1

Pokrivka, V. (1991). *Dijete i scenska lutka*. Školska knjiga.

Remer, R., Tzuriel, D. (2015). "I teach better with the puppet" - use of puppet as a mediating tool in kindergarten education – an evaluation. *American Journal of Educational Research*, 3 (3), 356–365. DOI:10.12691/education-3-3-15

Sveršina Dobravec, M. (2016). The use of puppets in primary school classes and their influence on children's spontaneous play. *Školski vjesnik*, 65 (Tematski broj), 145-158. <https://hrcak.srce.hr/160161>

Whiteland, S. R. (2016). Exploring aging attitudes through a puppet making research study. *International Journal of Education & the Arts*, 17 (3). <http://www.ijea.org/v17n3/>.

Županić Benić, M. (2019). *Lutka/r/stvo i dijete: (lutka, lutkar, lutkarstvo, umjetnost i dijete)*. Leykam international.

Stručni rad

Mirjana Rizvan, mag. praesc. educ., odgojitelj savjetnik
mirjana.rizvan18@gmail.com

Gorana Ištuk, mag. praesc. educ., odgojitelj mentor
gorana.istuk@gmail.com
Dječji vrtić Cvrčak Solin
Ulica Stjepana Radića 42, Solin

INDIVIDUALNI RAZGOVORI – VJEŠTINA DVOSMJERNE KVALITETNE KOMUNIKACIJE U SVRHU PREVENIRANJA NEPRIHVATLJIVOG PONAŠANJA I SOCIJALNE ISKLJUČENOSTI DJETETA

Sažetak: *Uspostavljanje i održavanje kvalitetne komunikacije između svih dionika odgojno-obrazovnog procesa je garancija dugoročne dobrobiti za dijete. To je način na koji se gradi uspješan međusobni odnos u kojemu je roditelj osnažen u roditeljskoj ulozi stručnjaka za svoje dijete, a odgojitelj ili drugi (su)stručnjak u ulozi profesionalca s visokokvalitetno razvijenim vještinama i kompetencijama. Ovim se radom želi dati naglasak na neprocjenjivu važnost individualnog razgovora s roditeljima kao osnovu na koju je zatim moguće nadograditi i ponuditi svaki sljedeći oblik suradnje i partnerskih odnosa. Individualni razgovor će stvoriti kvalitetniju emocionalnu vezu između roditelja i odgojitelja, ali i omogućiti zadovoljavanje djetetovih specifičnih potreba*

Ključne riječi: *individualni razgovor, komunikacijske vještine i kompetencije, partnerski odnosi, suradnja s roditeljima*

UVOD

Vještina učinkovite i kvalitetne međuljudske komunikacije je proces svladavanja aktivne i interaktivne kompetencije u komunikaciji, izražavanju i logici što je nužno za stvaranje kvalitetnih međuljudskih odnosa. Upravo je partnerstvo vrtića s roditeljima, kao jedno od načela (NKRPOO, 2014), pretpostavka za građenje i održavanje suradničkih/partnerskih odnosa, a sve s ciljem djetetove dugoročne dobrobiti.

Međusobno poštovanje, prihvaćanje različitosti, podrška kao i aktivno slušanje omogućavaju reciprocitet u razmjeni informacija vezanih uz djetetov boravak u skupini. Velik broj autora (Rosić i Zloković, 2003; Rosić, 2005; Ljubetić, 2014; Milanović, 2014) koji se bave problematikom odnosa

roditelja i učitelja/odgojitelja, navode višestruke koristi partnerstva za sve sudionike odnosa: koristi za djecu, roditelje, učitelje/odgojitelje te korist za ustanovu (škola/vrtić). Provođenje kvalitetne, iskrene i otvorene dvosmjerne komunikacije, uz razumijevanje i empatiju predstavljaju izvrstan model po kojemu će i djeca razvijati dobre komunikacijske i socijalne vještine i kompetencije. Dvosmjerni tijek komunikacije u sadržajnom smislu obiluje porukama o tome što sudionici razgovora misle, osjećaju, koje su njihove namjere i vrijednosti dok se u odnosnom smislu pridaje važnost o onome što drugi izjavljuje, te se kroz pokazivanje interesa i vještog učinkovitog slušanja lakše upoznaje, razumije i prihvaća sugovornik.

Roditeljima je na raspolaganju cijeli niz modaliteta suradnje koji pružaju dvosmjernu izmjenu informacija kao što su roditeljski sastanci različitih oblika, svečanosti, izleti, različite radionice, grupe podrške roditeljima, a svjedoci smo tijekom proteklih godina (u vrijeme pandemije COVID-a 19) i velikog udjela korištenja digitalnih medija, video i foto dokumentacija skupine, društvenih mreža, *Viber* i *WhatsApp* grupa, *e-maila*, mrežnih stranica vrtića pa čak i izravnih prijenosa boravka djeteta uživo putem digitalnih platformi (*ZOOM*, *Meet* i dr.). Dostupnost informacija s interneta, različiti blogovi i vlogovi, edukativni sadržaji, forumi ili on line grupe, ostavljaju trag na roditeljima koji raspoložu sa mnoštvom informacija koje su često površne i/ili nestrukturirane, stoga im je teže procijeniti istinitost i valjanost svega što im se nudi. Tim više dolazi do potrebe upravo od strane odgojitelja i stručnih djelatnika osigurati izravnu, kvalitetnu i ohrabrujuću komunikaciju kako bi informacije o djetetu mogle nesmetano i dvosmjerno cirkulirati.

INDIVIDUALNI RAZGOVORI KAO VJEŠTINA

Suvremeno se roditeljstvo shvaća kao proces, uloga i kao odnos u stalnoj promjeni i interakciji sa širim društvenim kontekstom pa je osobito važno da vrtić prepozna i odgovori na one potrebe roditelja tj. skrbnika djeteta koje su im u određenoj fazi njegova roditeljstva važne (NKRPOO, 2014). Zbog toga je važno da se odgojitelji, kao i ustanova ranog i predškolskog odgoja brzo i kvalitetno prilagođavaju i prepoznaju optimalne modalitete suradnje.

U ovom vremenu postcovid, odgojitelji primjećuju potrebu vraćanja stanja na *tvorničke postavke*, istovremeno poštujući i uvažavajući roditelje kao sudionike odgojno-obrazovnog procesa i punopravne partnere. To je ujedno i način kako prevenirati potencijalne teškoće, izazove, emocionalne frustracije i rizike od socijalne isključenosti djeteta. Stoga je upravo individualni razgovor polazna točka uspostave kvalitetne komunikacije svih dionika odgojno-obrazovnog procesa. Odabir individualnog razgovora kao oblika suradnje podudara se i s provedenim istraživanjima Mohorić

i Nenadić-Bilan (2019) u kojem se ispitanici također u velikom postotku opredjeljuju upravo za navedeni modalitet suradnje.

Individualni razgovori odgojitelja i roditelja, pogotovo na početku pedagoške godine, mogu biti izvrstan način međusobnog upoznavanja, uz poticajni razgovor o djetetu i njegovom napredovanju. Prateći djetetovu motoriku, socio-emocionalni razvoj, spoznaju, komunikaciju i igru kroz neki oblik dokumentacije (razvojne mape, digitalni portfolio, video dokumentacija, fotografije, anegdotske zabilješke, crteži, skale procjene i dr.) tijekom individualnih razgovora roditelje upoznajemo s rezultatima praćenja i rada s djetetom u skupini i u individualnom radu. Uvijek je važno naglasiti djetetova postignuća i jake strane te na njima zajednički graditi strategije i planirati dodatne aktivnosti i poticaje. Poseban oblik individualnog rada odnosi se na edukacije roditelja za rad s djetetom kod kuće na njemu zanimljiv i prihvatljiv način – kroz igru. Individualnom razgovoru trebale bi nazočiti sve odgojiteljice iz djetetove skupine, ali i oba roditelja. Takav pristup radu donosi kvalitetu odgojno-obrazovne prakse vrtića.

Često čujemo kako je teško uopće izdvojiti i uskladiti vrijeme, kako roditeljima, tako i odgojiteljima, a još teže se kvalitetno pripremiti za (potencijalno neugodne) razgovore. Kako bi komunikacija tekla bez međusobnog prekidanja sugovornika dobro je već na početku razgovora dogovoriti pravila i pripremiti pribor za pisanje, tablet, računalo, te bilježiti misli i ideje. Iako je zapisivanje bilješki u današnje vrijeme već pomalo zaboravljena vještina, ono osigurava produktivnost. Prije samog razgovora nam služi kako bismo bili sigurni da smo sve što želimo prenijeli roditeljima, a sve što ćemo zabilježiti tijekom individualnog razgovora može biti korisno za pripremu budućih aktivnosti kako prema djetetu tako i prema roditeljima.

Prilikom planiranja individualnog razgovora važno je odrediti ishode, bez obzira hoće li to biti potencijalna potreba za podrškom ili pak određeno izazovno ponašanje. Time osiguravamo usmjerenost (fokus) na upravo zadani cilj. Ako unaprijed ne znamo što želimo postići planiranim individualnim razgovorom, velika je mogućnost izgubiti vrijeme na nepotrebne informacije i u konačnici se osjećati nedovoljno kompetentnima te narušiti dosljednost, a time i vjerodostojnost u očima roditelja. Također je važno pripremiti se za pitanja koja nam roditelji mogu postaviti te njihove potencijalne reakcije. Stoga, je važno unaprijed razmišljati o mogućim ishodima razgovora-potencijalnim rješenjima i strategijama kojima bi ovaj razgovor mogao rezultirati.

Odgojitelj, u svom profesionalnom pristupu nikako ne bi smio zaboraviti voditi razgovor u vidu dijaloga, komunicirati kroz afirmativne rečenice i što više koristiti vještine aktivnog slušanja,

parafraziranja i reflektiranja. Naša uloga je osim prenijeti vlastite informacije i čuti sve što roditelji žele reći. Također je važno ostati na objektivnoj i profesionalnoj razini te poštivati privatnost roditelja, biti otvoreni za razumijevanje perspektive roditelja i spremni na različite emocionalne reakcije, bez “uplitanja” vlastitih emocija.

Ovakva kompleksna priprema za razgovor, rezultira kvalitetno obavljenim individualnim razgovorom, što znači da osigurava kvalitetnu strukturu, omogućava uvid u bolje razumijevanje djeteta i roditelja, otkriva obiteljske vrijednosti, stilove odgoja obaju roditelja, očekivanja roditelja od odgojno-obrazovne ustanove i samih odgojiteljica. Individualni razgovor će stvoriti kvalitetniju emocionalnu vezu između roditelja i odgojitelja, ali i zadovoljiti i osigurati djetetove specifične potrebe u vrtiću. Ovom vrstom komuniciranja, odgojitelji podižu razinu svojih kompetencija, podržava se i osnažuje roditeljska uloga, podiže se kvaliteta partnerskog odnosa, preveniraju se nepoželjna ponašanja i eventualni nesporazumi, a sve s ciljem djetetove dugoročne dobrobiti.

IZAZOVI PRILIKOM VOĐENJA INDIVIDUALNIH RAZGOVORA

Od strane odgojitelja, često se nailazi na nerazumijevanje roditelja. Važno je da odgojitelj uz brojna znanja i specifične vještine, mora posjedovati i jednu ključnu osobinu, a to je biti tolerantan. To ne mora značiti da ćemo mi u potpunosti razumjeti roditelja, no nužno je da ga poštujemo, čime se nameće i novi izazov, a to je neuvažavanje odluka i prioriteta obitelji. Moramo razumjeti da postoje obitelji s pogledima na odgoj, sa životnim vrijednostima, vjerskim, političkim ili drugim uvjerenjima, koja se razlikuju od naših. Iste te obitelji nužno je prihvaćati i podržati upravo onakvima kakve jesu. Također jedan od izazova koji se nameće je nedovoljno praćenje recentnih znanstveno-istraživačkih preporuka, kako od strane odgojitelja tako i od stručnog tima. Kontinuirano učenje i edukacija olakšavaju rad (s djecom i s roditeljima) jer je neophodno kroz individualne razgovore upoznavati roditelje s aktualnim znanstvenim činjenicama i preporukama. Nažalost se i međusobno nepovjerenje može navesti kao potencijalni izazov. Ključan problem koji stručnjaci navode je otpor ili nepoštivanje od strane roditelja. Vrlo često se čini kako je dijete potpuno drugačije u očima roditelja od onoga kako ga odgojitelj procjenjuje u okviru svoga rada. Iako je moguće da postoje situacije u kojima roditelji nastoje prikazati svoje dijete u boljem svjetlu, međutim svako okruženje nosi svoje specifičnosti, od okoline pa do djetetu važnih osoba koje ga okružuju, kao i konteksta koji se u tom okruženju odvijaju. S obzirom na to, dijete kod kuće možda komunicira na primjeren način, možda je njegova igra raznovrsnija, rječnik bogatiji?! Važno je znati da roditelji zaista nemaju nikakav razlog lagati odgojitelju, kao što to nemamo niti mi. Osim postavljanja ciljeva, prilikom realizacije istih,

odgojitelji ne mogu biti prisutni u obiteljskom okruženju, stoga je povjerenje ključno. Obitelj je ta u kojoj se dogovoreni i zadani ciljevi maksimalno ostvaruju i u čijem će se okruženju dijete razvijati i rasti.

ZAKLJUČAK

Ponekad u suradnji između odgojitelja i roditelja dolazi do nesporazuma pa moguće i do određenih konflikata, ali za svaki problem potrebno je iznaći rješenje za savladavanje i uspostavljanje pozitivnih partnerskih odnosa. Od odgojitelja se očekuje neprestano usavršavanje za pozitivno i kvalitetno funkcioniranje u svojoj skupini, kao i šire, ne zaboravljajući pri tom svrhu svoga rada, a to je dobrobit djeteta. Jednako tako, samopouzdan roditelj poučen kako u obiteljskom okruženju raditi na postavljenim ciljevima najbolji je prijatelj djetetovom razvoju. A osnaživanje roditelja i poučavanje kako bogatiti ili mijenjati odgojne metode može se postići jedino kvalitetnom suradnjom i uzajamnim povjerenjem. Upravo se kao prva stepenica za postizanje toga cilja nudi mogućnost suradnje kroz kvalitetan individualni razgovor. Odgojitelji i roditelji kao i cijela odgojno-obrazovna ustanova trebali bi biti u otvorenom i ujednačenom odnosu punom empatije, fleksibilnosti, razumijevanja i kvalitetne komunikacije kako bi se dijete razvilo u emocionalno stabilnu i socijalno kompetentnu osobu.

LITERATURA

- Glušćić, J., Pustaj, M. (2008). *Roditelj, dijete, odgojitelj*. Jastrebarsko: vlastita naklada-Jasenka Glušćić.
- Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Element. Zagreb.
- Mavračić Miković, I. (2018). Percepcija i stavovi odgojitelja i roditelja o međusobnoj suradnji i partnerskom odnosu. Diplomski rad. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Mavračić Miković, I., Tot, D. (2019). Uloga profesionalnih znanja i vještina odgojitelja u izgradnji i razvijanju partnerstva s roditeljima. U: Knjiga sažetaka održanog simpozija „Cjeloživotnim obrazovanjem do profesionalnog identiteta“, Sisak: Karika Sisak, 48-49.
- Milanović, M. i sur. (2014). *Pomozimo im rasti- priručnik za partnerstvo roditelja i odgojitelja*. Golden marketing-Tehnička knjiga.
- Mlinarević, V., Tomas, S. (2010). Partnerstvo roditelja i odgojitelja-čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta. *Magistra Iadertina*, 5 (5), 143-158.

- Mohorić, M., Nenadić-Bilan, D. (2019). Učestalost i oblici suradnje odgojitelja i roditelja u katoličkim vrtićima u odnosu na javne i privatne dječje vrtiće u Zadarskoj županiji. *Obnovljeni život*, 74 (2), 249-260.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Republika Hrvatska Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, Zagreb.
- Petrović-Sočo, B. (1995). Ispitivanje stavova roditelja o suradnji s vrtićem. *Društvena istraživanja*, 4(4-5(18-19)), 613-625.
- R. Miljević – Ridički, D. Bouillet, T. Pavin Ivanec, M. Milanović (ur.) (2015). *RESCUR-Na valovima. Kurikul otpornosti za predškolsku i školsku dob*. Priručnik za odgojitelj(ic)e. Učiteljski fakultet sveučilišta u Zagrebu.
- Rosić, V., Zloković, J. (2003). *Modeli suradnje obitelji i škole*. Tempo d.o.o.

Internetske stranice:

<https://www.rescur.eu/?lang=hr> (preuzeto 14.9.2023.)

<https://www.skolskiportal.hr/nesvrstani/individualni-razgovori/> (preuzeto 15.9. 2023.)

<https://hrcak.srce.hr/file/214329> (preuzeto 16.9.2023)

<https://repozitorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg%3A1659/datastream/PDF/view> (preuzeto 16.9.2023,)

Stručni rad

Jelena Topić, mag. praesc. educ.

jtopic@ffst.hr

Dječji vrtić „Biokovsko zvonce“, Makarska

POTICANJE RAZVOJA AFIRMATIVNOG IDENTITETA DJETETA RANE I PREDŠKOLSKE DOBI

Sažetak: *Poticanje razvoja afirmativnog identiteta djeteta rane i predškolske dobi, jedna je od temeljnih vrijednosti Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015). Identitet pojedinca višestruk je i slojevit. Izgrađivanje identiteta dinamičan je proces koji se razvija u socijalnom okruženju. Pojedini aspekti identiteta su jedinstveni, dok su pojedini (djelomično) zajednički. Osobni identitet pojedinca predstavlja osjećaj jedinstvenosti i neponovljivosti dok se socijalni (grupni, nacionalni) identitet odnosi na osjećaj pripadnosti određenoj skupini koja posjeduje vlastitu kulturu (vrijednosti, običaje, norme, oblike ponašanja). Razvoj osobnog i socijalnog identiteta međusobno su zavisne varijable. Osobni identitet izgrađuje se u socijalnom okruženju kao odnos samopoimanja i povratnih informacija koje pojedinac dobiva iz svog okruženja. Jedna od temeljnih zadaća odgoja i obrazovanja je i poticanje identiteta djeteta kao „građanina svijeta“. Ono podrazumijeva razumijevanje, prihvaćanje i poštivanje različitosti drugih kultura, uz istodobno poticanje očuvanja vlastitog nacionalnog identiteta i kulturne baštine. Razvoj afirmativnog identiteta ključno je za razvoj samopoštovanja, samopouzdanja i pozitivne slike o sebi što pridonosi aktualnoj i dugoročnoj dobrobiti djeteta. Ovaj rad daje prikaz kvalitetne prakse poticanja osobnog, grupnog i kulturnog identiteta djeteta rane i predškolske dobi. Teorijska polazišta potkrijepljena su primjerima odgojno-obrazovne prakse u Dječjem vrtiću „Biokovsko zvonce“ u Makarskoj.*

Ključne riječi: *dobrobit; nematerijalna kulturna baština; participacija djece i odraslih; pozitivna slika o sebi; samopouzdanje*

UVOD

Rano djetinjstvo, razdoblje je intenzivnog rasta i razvoja djeteta. Ima svoju specifičnu kulturu i vrijednosti. Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (dalje NKRPOO, 2015, str. 13) vrijednosti predstavljaju „stalni orijentir za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva“. Usmjerene su ka poticanju cjelovita dječjeg razvoja i ostvarivanju individualne i društvene dobrobiti. NKRPOO (2015) kao jednu od temeljnih vrijednosti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (dalje RPOO), uz poticanje razvoja humanizma, tolerancije, autonomije, kreativnosti, odgovornosti i znanja, ističe i vrijednost identiteta.

Koncept identiteta višestruk je i slojevit, a njegov razvoj dinamičan je proces. Pojedini aspekti identiteta lakše su uočljivi (primjerice spol, tjelesne karakteristike), dok su pojedini bliže samoj biti pojedinca (primjerice duhovnost). Identitet pojedinca neprestano se gradi, rekonstruira i mijenja shodno ulogama, aktivnostima, iskustvima i odnosima pojedinca u određenim razdobljima života te interakcijama sa socijalnim okruženjem (Jelić, 2014). Osobni identitet usko je povezan s razvojem slike o sebi pri čemu značajnu ulogu ima socijalno okruženje i povratne informacije koje pojedinac dobiva o svojoj osobnosti, ponašanju i djelovanju. Svrha odgojno-obrazovnog procesa trebala bi biti „osnaživanje djeteta, razvoj njegovih individualnih potencijala“ (Visković, 2021, str. 5), poticanje vršnjačkih odnosa te osjećaja sigurnosti, pripadnosti i prihvaćenosti.

U ovom radu analizira se koncept identiteta i mogućnosti razvoja afirmativnog identiteta djeteta rane i predškolske dobi. Teorijski pristup potkrijepljen je primjerima kvalitetne prakse RPOO-a.

TEORIJSKI KONCEPT IDENTITETA

Identitet (lat. *identitas*) je moguće definirati kao „istovjetnost, skup značajki koju neku osobu i/ili skupinu čini onom koja jest“, a proces identifikacije kao „činjenje poistovjećivanja“. U procesu poistovjećivanja, identitet predstavlja „skup odlika koje određuju subjektivnu pripadnost“ određenoj skupini, sredini ili grupi pojedinaca (Zorić, 1991 prema Pijović, 2011, str. 10). Proučavajući različite pristupe definiranja koncepta identiteta kroz povijest, Cifrić i Nikodem (2006) te Pijović (2011) ističu dva najučestalija i potpuno oprečna pristupa - esencijalizam i konstruktivizam. Esencijalistički pristup, identitet promatra kao prilično čvrsto definirani i teško promjenjivi koncept koji prethodi pojedincu čime određuje njegovo djelovanje. S druge strane, konstruktivistički pristup identitet poima kao društveno uvjetovan koncept koji se gradi, razvija i mijenja shodno okruženju u kojem se pojedinac nalazi (Pijović, 2011). S vremenom, u istraživanju nastajanja i razumijevanja koncepta, napušta se esencijalističko poimanje identiteta kao urođene, statične i temporalno-spacijalno nepromjenjive kategorije te se usmjerava na razumijevanja identiteta kao „subjektivne kategorije u funkciji društvene interakcije“ (Barth, 1969 prema Grbić Jakopović, 2014, str. 40).

Sa sociološkog aspekta, identitet je usko vezan uz socijalne interakcije te procese socijalizacije i internalizacije (Cifrić i Nikodem, 2006). Prema sociološkoj teoriji, moguće je razlikovati dva oblika identiteta – individualni i društveni. Individualni identitet odgovara na pitanje „Tko sam ja?“. Odnosi se na osjećaj vlastite jedinstvenosti, neponovljivosti, individualnosti (Schaffer, 2006 prema Raburu, 2015), odnosno „esencijalne različitosti“ svakog pojedinca ponaosob (Grbić Jakopović, 2014, str. 40). S druge strane, socijalni identitet pruža odgovor na pitanje „Tko smo mi?“. Odnosi se na osjećaj

zajedništva, sličnosti, pripadanja i identifikacije pojedinca određenoj skupini društva s kojom dijeli zajedničke karakteristike (Grbić Jakopović, 2014; Raburu, 2015). Frančesko i suradnici (2002) ističu kako je socijalna identifikacija povezana i sa socijalnom diferencijacijom, odnosno kako na razvoj socijalnog identiteta istovremenu značajnost ima sličnost vlastitoj grupi i razlikovanje od drugih grupa. Isto potvrđuje Woodhed (2008 prema Raburu, 2015, str. 96) prema kojem identitet istodobno ima dva različita aspekta – „jedinstvene individualne osobe i zajedničke društvene osobe“.

OSOBNI IDENTITET

Osobni identitet moguće je definirati kao osjećaj „vlastitosti“, jedinstvenosti i/ili neponovljivosti. Temelji se na individualnim vrijednostima, htijenjima, željama, stavovima, ciljevima pojedinca te predstavlja „doživljaj vlastitog ja“. Formiranje osobnog identiteta složen je i dinamičan proces te promjenjiv koncept koji se razvija sukladno iskustvu, aktivnostima, odnosima s drugima, odgovornosti i obvezama (Brooker i Woodhead, 2008 prema Jelić, 2014). Osobni identitet razvija se i oblikuje u socijalnom okruženju. Povratne informacije (govorno; ponašajno) koje pojedinac dobiva o sebi iz svog okruženja reflektiraju se na oblikovanje osobnog identiteta kao temelja izgrađivanja (pozitivne) slike o sebi (Cifrić i Nikodem, 2006; Raburu, 2015).

Razvoj slike o sebi složen je i dugotrajan proces koji započinje već u ranom djetinjstvu i traje tijekom cijelog života. Preduvjet razvoja slike o sebi je razvoj pojma o sebi (svijesti o svom postojanju) koje se razvija postupno, odvajanjem djeteta od okoline. Čimbenici koji pomažu djetetu pri uspostavljanju pojma o sebi kao zasebnom biću su: osjećaj vlastitog utjecaja na materijalnu okolinu, osjećaj vlastitog utjecaja na ljude oko sebe, osjećaj posjedovanja i vlasništva predmeta te uporaba jezika za označivanje sebe. Istodobno s razvijanjem pojma o sebi dijete postaje svjesno svoje različitosti i odvojenosti od drugih pa prema tome i o postojanju drugih kao zasebnih osoba (Starc i sur., 2004).

Prema Miljković i Rijavec (2011) koncept samopoimanja, self-a ili slike o sebi sastoji se od četiri dimenzije: tjelesno „ja“, intelektualno „ja“, socijalno „ja“ i emocionalno „ja“. Navedene komponente razvijaju se kronološkim slijedom. Svijest o tjelesnom „ja“ odnosi se na sliku koju pojedinac ima o vlastitom tijelu, o onome što je i/ili kako izgleda (prepoznavanje odraza u zrcalu, znanje svog imena, spola i slično) dok svijest o intelektualnom „ja“ predstavlja svijest djeteta o vlastitim vještinama, sposobnostima, mogućnostima i željama za stjecanjem novih znanja. Svijest o socijalnom „ja“ usmjerena je na djetetov odnos prema drugima i svom okruženju. Ona omogućava djetetu razvoj osjećaja pripadnosti određenoj skupini te predviđanja reakcije drugih na svoje ponašanje. Svijest o

emocionalnom „ja“ razvija se pri kraju predškolskog razdoblja, a omogućuje djetetu razumijevanje vlastitih osjećaja, želja i ponašanja te kontroliranje emocija.

Razvoj slike o sebi kod djeteta rane i predškolske dobi, jedan je od najsloženijih razvojnih procesa. Iako se osobni identitet kontinuirano formira, mijenja i nadograđuje, važan je afirmativni početni razvoj. U ranom i predškolskom razdoblju, značajnu ulogu u procesu razvoja osobnog identiteta i slike o sebi imaju obitelj, vršnjaci te odgojitelji. Primarne temelje osobnog identiteta djeteta gradi i stječe putem identifikacije te shodno povratnim informacijama od strane članova svoje obitelji, bliskih osoba, odgojitelja i/ili vršnjaka (Starc i sur., 2004; Jelić, 2014). Način na koji se okolina ponaša prema djetetu te povratne informacije koje mu upućuju (pohvale, kritike, priznanja, pokude), reflektiraju se na njegovo doživljavanje sebe kao vrijedne ili manje vrijedne osobe. Slika o sebi koju djeteta formira u ranom djetinjstvu utjecat će na njegova očekivanja od sebe samoga pa tako i uspješnost u mnogim kasnijim aktivnostima. Posljedično, razvoj afirmativnog osobnog identiteta doprinosi aktualnoj i dugoročnoj dobrobiti djeteta (Starc i sur., 2004; Miljković i Rijavec, 2011).

Aktivnosti za razvoj i podržavanje osobnog identiteta djeteta moguće je integrirati u svakodnevne aktivnosti. U odgojno-obrazovnoj skupini, posebice u adaptacijskom periodu, opravdano je kroz svrhovite i djetetu zanimljive aktivnosti, poticati razvoj osobnog identiteta i pozitivne slike o sebi. Poticanje djeteta na vlastito izražavanje (likovno; govorno; scensko; stvaralačko) vlastitih želja, jakih strana i/ili postignuća pozitivno utječe na razvoj samopouzdanja i afirmativne slike o sebi. Kao neke od primjera moguće je navesti: „loga“ na ormarićima (Fotografija 1. *To sam ja*); „izmišljena imena“ (Fotografija 2. *Pogodi tko sam*), „Ovakav sam samo ja – ne postoje ista dva“ (Fotografija 3. *Kad pogledam u ogledalo vidim ...*).



Fotografija 1. *To sam ja*

Umjesto nerijetko prisutnih simbola koje predstavljaju dijete, opravdano je koristiti slike djece. Vlastita slika te informacije o sebi koje dijete samostalno odabire i zapisuje, potiču razvoj osobnog identiteta i pozitivne slike o sebi. Samostalno dokumentiranje potiče djecu na promišljanje, analiziranje, verbaliziranje vlastitih snaga i mogućnosti te posljedično, razvoj metakognicije. Istodobno, ovakav oblik predstavljanja potiče međusobno uvažavanje te omogućava djeci i roditeljima primjerenije upoznavanje ostale djece svoje odgojno-obrazovne skupine.



Fotografija 2. Pogodi tko sam

U praksi je prepoznatljivo kako pojedina djeca teže stupaju u socijalne interakcije, introvertnija su te se lakše i slobodnije predstavljaju putem simbola. Razvoj dimenzije „intelektualnog ja“ moguće je poticati putem aktivnosti vođene fantazije, simboličke igre i simboličkog predočavanja. Vođena fantazija je dramska tehnika koja pruža djetetu mogućnost „osvještavanja vlastitog unutarnjeg svijeta, otkrivanje novih spoznaja o sebi i drugima“ (Janković i sur., 2000, str. 205), identifikacije s likovima iz priče, upuštanja u situacije, preradu emocija. Dijete se osjeća slobodnije, otvorenije i sigurnije te lakše iskazuje svoje misli, osjećaje, želje, doživljaje i iskustva. Poslije aktivnosti vođene fantazije, potrebno je djeci pružiti mogućnost izražavanja onoga što je doživjelo, bilo to verbalno, motorički, likovni i slično. Likovni uradak (Fotografija 2. *Pogodi tko sam*), u kojem je dijete prikazalo zamišljenu životinju i njenu osobnost te kroz nekoliko rečenica opisalo sebe, omiljene aktivnosti i jake strane, korišten je u obliku „kviza“. U praksi RPOO pokazalo se kako djeca učestalije prepoznaju svoje prijatelje prema omiljenim aktivnostima i/ili igračkama dok su roditelji svoju djecu učestalije „prepoznavali“ putem likovnog izričaja.



Fotografija 3. Kad pogledam u ogledalo, vidim....



Fotografija 4. Opiši svog prijatelja

Osobni identitet, konstrukt je samopoimanja (vlastitog doživljaja sebe) i povratnih informacija iz socijalnog okruženja. Na temelju vrednovanja (pohvala, komentara i/ili pokuda) iz svoje okoline te usporedbom s drugima, dijete procjenjuje i vrednuje svoje osobine te razvija svijest o vlastitoj vrijednosti – samopoštovanje (Starc i sur., 2004). Fotografija 3 (*Kad pogledam u ogledalo vidim...*) i fotografija 4 (*Opiši svog prijatelja*) prikazuju razvoj afirmativnog osobnog identiteta kroz obje komponente. Promatrajući sebe u ogledalu, djeca prepoznaju i verbaliziraju vlastite jake strane, postignuća i osobine ličnosti (Fotografija 3. *Kad pogledam u ogledalo vidim...*). U drugom (Fotografija 4. *Opiši svog prijatelja*) primjeru djeca iz odgojno-obrazovne skupine opisuju svog prijatelja/icu kroz osobine ličnosti ili aktivnosti koje ono/a jako dobro zna. Time dijete, na osnovnu perspektive drugih, gradi pozitivnu sliku o sebi.



Fotografija 5. Proslava rođendana

Proslava rođendana jedinstvena je prilika za poticanje razvoja samopouzdanja. Pružanje mogućnosti djetetu da svojim prijateljima predstavi svoje odrastanje, rast i razvoj, pozitivno utječe na razvoj slike u sebi. Slavljenik/ica, ako je za isto intrinzično motivirano, u suradnji s roditeljem može napraviti plakat svog odrastanja (nekoliko fotografija od trenutka svog rođenja do dana proslave rođendana). Putem fotografija, slavljenik/ica upoznaju prijatelje s obiteljskom strukturom i poviješću (mjestom rođenja svojih roditelja), omiljenim aktivnostima, kućnim ljubimcima, načinima provođenja zajedničkog vremena, vlastitim interesima, postignućima i napredcima. Ostala djeca, imaju priliku postavljanja pitanja koja ih zanimaju (primjerice: „Koja ti je bila omiljena igračka? Što si najviše voljela jesti kad si bila mala?“) što pridonosi boljem međusobnom upoznavanju. Odgojitelj potiče djecu na pružanje afirmativnih povratnih informacija pri čemu se vrednuje ponašanje, napredak i/ili razvoj, a ne osobnost pojedinca (primjerice: „Znaš plivati bez rukavica? Svaka čast! Jako sam ponosna na tebe.“).

GRUPNI IDENTITET

Socijalni identitet moguće je definirati kao „dio samopoimanja svakog pojedinca koji se temelji na članstvu u određenoj grupi ili grupama, zajedno s vrijednosti i emocionalnom važnosti koja se pridaje tim grupama“ (Tajfel, 1982 prema Jelić, 2009, str. 238). Iz navedenog proizlazi kako se socijalni identitet ne razvija samo na temelju nazočnosti nego ponajviše na temelju povezanosti i osjećaja pripadnosti (Boldermo, 2020 prema Višnjić-Jevtić i sur., 2021). Polazišta socijalnog identiteta su zajedničke vrijednosti, uvjerenja, ciljevi, norme i oblici ponašanja njihovih pripadnika, odnosno specifične komponente kulture zajednice (Jelić, 2014). Socijalni identitet pruža odgovor na pitanje „Tko smo mi“. U daljnjem tekstu, poticanje razvoja socijalnog identiteta razmatrat će se kroz dvije kategorije – osjećaj pripadnosti odgojno-obrazovnoj skupini (grupni identitet) te nacionalnosti (nacionalni identitet).

Razumijevanje, prihvaćanje i jednakopravno participiranje u kulturi zajednice u kojoj pojedinac živi podrazumijeva „izgrađivanje osobnog i grupnog identiteta kao prepoznatljive vlastitosti“ (Višnjić-Jevtić i sur., 2021, str. 338). Poticanje razvoja grupnog identiteta kod djece rane i predškolske dobi potiče razvoj osjećaja pripadnosti, sigurnosti, zaštite i posljedično socijalne kohezije.



Fotografija 6. Izbor naziva odgojno-obrazovne skupine

Grupni identitet objedinjuje individualnost svih pripadnika grupe uz istodobno isticanje njihovih zajedničkih karakteristika, obilježja, rituala. U praksi RPOO većina odgojno-obrazovnih skupina ima svoje specifično „ime“ (primjerice: Zvezdice, Točkice, Bubamare, Cvjetići, Leptirići i slično). U okviru suvremenog pristupa, ime odgojno-obrazovne skupine ne bi trebao određivati odgojitelj jer se time opovrgava pravo djeteta na izbor i participaciju u aktivnostima koje su vezane za njega (*Konvencija o pravima djeteta*, 1989; NRKPOO, 2015). Prilikom odabira imena, poželjno je poticati aktivno i jednakopravno sudjelovanje sve djece - iznošenje mišljenja, predlaganje željenog naziva (Fotografija 6. *Izbor naziva odgojno-obrazovne skupine*). U sami proces moguće je indirektno poticati i uključivanje roditelja – razgovor s djetetom i razmjena ideja u obiteljskom okruženju. U aktivnosti odabira imena skupine, svako dijete predlaže ideju, a prijedlozi se zapisuju na ploču. Proces bilježenja potiče razvoj dječje autonomije i rane pismenosti. Nerijetko se događa da djeca iskazuju interes i za prijedloge druge djece što posljedično potiče razvoj poštovanja i pozitivne slike o sebi dok prebrojavanje i uspoređivanje (odnosi među brojevima) glasova potiče razvoj predmatematičkih vještina.



Fotografija 7. „Vrtić - kuća“

Shodno odabranom nazivu odgojno-obrazovne skupine odgojitelj je poticao djecu na pronalaženje, izrađivanje i konstruiranje simbola kojima je uređen okvir za fotografiranje. Izrađene fotografije usmjerile su djecu prema aktivnosti „prijave / odjave“ (Fotografija 7. „Vrtić-kuća“). Prilikom dolaska u vrtić, dijete odabire na koji način se želi pozdraviti s odgojiteljem (govor, pljesak, zagrljaj, poljubac) te svoju fotografiju postavlja na za to predviđeno mjesto. Aktivnost potiče slikovitije i svrhovitije upoznavanje djece (ime, izgled), razvoj predmatematičkih vještina (prebrojavanje) te uočavanje tko nedostaje toga dana u odgojno-obrazovnoj skupini što posljedično potiče razvoj dječje zainteresiranosti za prijatelja/e i empatiju.

KULTURNI IDENTITET

Globalizacijom i učestalim migracijama, suživot različitih kultura u suvremenom svijetu je neizbježan. NKRPOO (2015), kao jednu od komponenti vrijednosti identiteta ističe i poticanje izgrađivanja identiteta „građanina svijeta“ koju je moguće razumijevati kao potrebu za očuvanjem i njegovanjem vlastite kulture i kulturne baštine uz istodobno razumijevanje, prihvaćanje i poštovanje različitosti drugih – osobnih kultura i tradicija (Korbar-Moler i sur., 2011). Stvaranjem poticajnog prostorno-materijalnog i socijalnog okruženja te implementiranjem sadržaja različitih kulturnih aspekata u odgojno-obrazovni proces, potiče se razvoj interkulturalnih vrijednosti (Višnjić-Jevtić i sur., 2021), identiteta, etičnosti, solidarnosti, humanizma i tolerancije (Visković i Topić, 2020) što doprinosi aktualnoj i dugoročnoj dobrobiti djeteta.

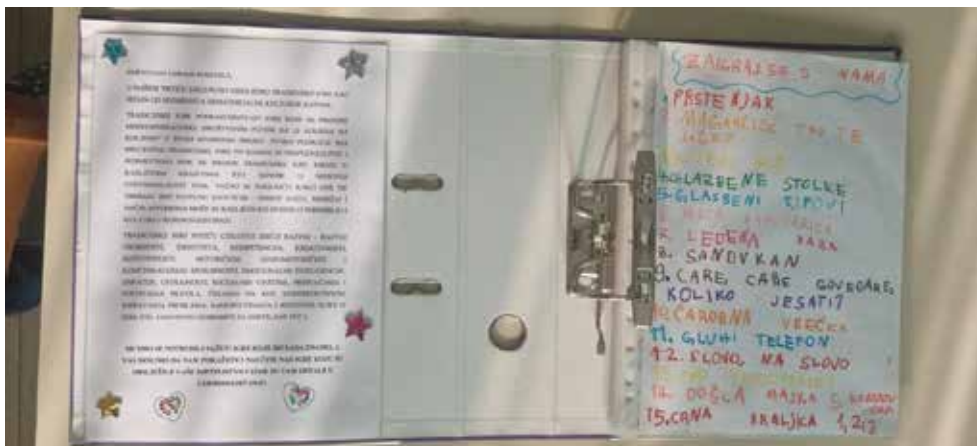


Fotografija 8. Put oko svijeta

U odgojno-obrazovnoj skupini borave djeca iz različitih krajeva svijeta – Hrvatske, Portugala, Slovačke, Rusije, Ukrajine, Albanije. Podržavajući nacionalni, no istodobno i osobni identitet, u suradnji

s roditeljima, djeca su istraživala i upoznavała običaje i rituale pojedinih kultura, specifične igre, plesove, izrađivala slastice. Rezultati istraživanja pokazuju kako jezična barijera nerijetko otežava stupanje djece manjinske kulture u socijalne interakcije s djecom iz dominantne kulture (Višnjić-Jevtić i sur., 2021). Osnovni izrazi (pozdravi, zahvale, predstavljanje, pozivi na igru) (Fotografija 8. *Put oko svijeta*) na različitim jezicima potaknuli su upoznavanje djece, druženje, razvoj prijateljskih odnosa, osjećaj prihvaćenosti u skupini, razvoj socijalnih vještina i pozitivne slike o sebi.

Prema Uzelac (2013) kulturni identitet moguće je razvijati i očuvati kroz upoznavanje i istraživanje materijalnih (spomenici, crkve, građevine, predmeti) i nematerijalnih (igre, pjesme, plesovi, jezik) elemenata kulturne baštine. Rezultati istraživanja Lazarić i suradnici (2020) pokazuju kako odgojitelji od nematerijalne kulturne baštine, u odgojno-obrazovni proces, najčešće implementiraju tradicijske pjesme, brojalice (62,07%), priče (50,57%), legende (44,83%) dok u manjoj mjeri koriste zagonetke (31,03%) te tradicijske igre i/ili plesove (19,54%). Tradicijske igre i plesovi značajni su tradicijski transferi kojima se promiču vrijednosti, norme, komunikacijski procesi te međuljudski odnosi karakteristični za pojedinu kulturu. Participiranjem u tradicijskim igrama i plesovima kod djece se potiče razvoj osjećaja pripadnosti, prihvaćenosti, zajedništva, empatije, prosocijalnih ponašanja, suradnje i emocionalne samoregulacije (Visković i Topić, 2020; Marušić i Jukić, 2022).



Fotografija 9. *Zaigraj se s nama*

U neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi, opravdano je koristiti tradicijske igre radi očuvanja kulturne baštine zavičaja. U Dalmaciji su to: „Došla majka s kolodvora“, „Sandukan“, „Prstenjak“, „Care, care govedare, koliko je sati?“, „Kapijo, kapijo otvori vrata“ i slično (Kunac, 2007). Djeca rado prihvaćaju tradicijske igre te ih rijetko modificiraju što potvrđuju i rezultati istraživanja Marušić i Jukić (2022). Promatrajući djecu, moguće je uočiti kako su tradicijske igre potakle zajedništvo, suradničku igru, motorički, socio-emocionalni te govorno-jezični razvoj. Aktivnosti implementiranja tradicijskih igara u odgojno-obrazovni proces, razvili su projekt „Zaigraj se s nama“. U projekt su se aktivno uključili roditelji i ostali članovi obitelji kao prenosioci tradicijskih igara koje su obilježile njihova djetinjstva (Slika 9. *Zaigraj se s nama*). Sudjelovanje u projektu potaknulo je razvoj obiteljske kohezije, učestalije provođenje slobodnog vremena roditelja i djece u zajedničkoj igri, aktivno uključivanje roditelja u odgojno-obrazovni proces, vršnjačke odnose, igru na otvorenom. „Ukoliko djeca osvijeste važnost baštine, važnost njenog negovanja i čuvanja postat će i oni aktivni čuvari nacionalnog baštinskog blaga, ali će i sami postati stvaratelji nove baštine, stvaratelji novih vrijednosti.“ (Kostović-Vranješ, 2015, str. 448).

ZAKLJUČAK

Kultura zajednice (obiteljska, odgojno-obrazovna, vršnjačka) u kojoj pojedinac odrasta determinira njegov identitet. „Kultura odgojno-obrazovne ustanove trebala bi biti interaktivan odnos urastanja pojedinca u zajednicu te prihvaćanja vrijednosti pojedinca i njegova osobnog identiteta u zajednici.“ (Višnjić-Jevtić i sur., 2021, str. 338). Osobni identitet konstrukt je vlastitog samopoimanja i povratnih informacija iz neposrednog okruženja. Stvaranje poticajnog prostorno-materijalnog i socijalnog okruženja, u kojem se dijete osjeća sigurno, prihvaćeno i slobodno te u kojem ima mogućnosti i prilika za doživjeti uspjeh i zadovoljstvo, potiče razvoj osobnog identiteta unutar okvira odgojno-obrazovne skupine. Sudjelovanjem u zajedničkim aktivnostima, igri, dijeljenju iskustva i doživljaja, dijete razvija osjećaj pripadanja odgojno-obrazovnoj skupini čime pripadnost postaje važan aspekt njegova osobnog identiteta. Afirmativni identitet pojedinca moguće je poticati kroz raznolike i svrhovite aktivnosti. Primjerice, poticanjem na uočavanje i izražavanje (stvaralački, govorno, ponašajno) jakih strana i osobnih postignuća, dijete razvija samopouzdanje, pozitivnu sliku o sebi i metakognitivne sposobnosti. Ako dijete doživljava afirmativne povratne informacije od druge djece u odgojno-obrazovnoj skupini, opravdano je pretpostaviti da će zadovoljiti potrebu za poštovanjem, razvijati prijateljske odnose i osjećaj pripadnosti. Stvaranje povezanosti s odgojno-obrazovnom skupinom kroz zajedničke aktivnosti (primjerice odabir imena odgojno-obrazovne

skupine, zajedničko donošenje dogovornih ponašanja, konstruiranje grba i himne skupine) i rituale (specifični pozdrav, proslave rođendana) pomaže djetetu razumjeti važnost zajedničkog djelovanja te bolje upoznavanje sebe i svojih vršnjaka (Visković, 2021). U pojedinoj odgojno-obrazovnoj skupini nerijetko su uključena djeca različitog kulturnog i/ili nacionalnog identiteta. Odgojno-obrazovno okruženje koje potiče dječje razumijevanje, prihvaćanje i poštivanje osobnih, ali i drugih kultura, pridonosi razvoju humanizma, tolerancije i inkluzivnih vrijednosti. Razvoj afirmativnog identiteta pridonosi cjelovitom razvoju djeteta, kao što je razvoj samopouzdanja, pozitivne slike o sebi, socijalnih vještina, inkluzivnih vrijednosti, metakognitivnih sposobnosti, rezilijentnosti, te posljedično, dugoročne dobrobiti.

LITERATURA

- Cifrić, I., Nikodem, K. (2006). Socijalni identitet u Hrvatskoj: Koncept i dimenzije socijalnog identiteta. *Socijalna ekologija: časopis za ekološku misao i sociologijska istraživanja okoline*, 15(3), 173-202. <https://hrcak.srce.hr/7546>
- Grbić Jakopović, J. (2014). *Multipliciranje zavičaja i domovina. Hrvatska dijaspora: Kronologija, destinacije i identitet*. Filozofski fakultet u Zagrebu, Odsjek za etnologiju i kulturnu antropologiju.
- Franceško, M., Kodžopeljić, J., Majstorović, N., Mihić, V. (2002). Aspekti europskog identiteta operacionalizirani skalom EUROID2002. U: B. Čukić i M. Franceško (ur.) *Ličnost u višekulturnom društvu: Organizacijska multikulturalnost i Europski identitet*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 105-114.
- Hrvatska online enciklopedija (2023). <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=26909>
- Janković, J., Blažeka, S., Rambousek, M. (2000). Dramske tehnike u prevenciji poremećaja u ponašanju i funkcioniranju djece i mladih. *Ljetopis socijalnog rada*, 7(2), 197-222. <https://hrcak.srce.hr/3732>
- Jelić, M. (2009). Validacija hrvatske verzije Skale socijalnog samopoštovanja. *Migracijske i etničke teme*, (3), 237-262. <https://hrcak.srce.hr/file/68603>
- Jelić, Milica (2014). Developing a sense of identity in preschoolers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(22), 225-234. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n22p225>
- Korbar-Moler, K., Šagadin, T., Karabatić, Z. (2011). Poštivanje osobnih kultura i tradicija djece i obitelji. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 17(65), 24-26. <https://hrcak.srce.hr/124326>
- Kostović-Vranješ, V. (2015). Baština-polazište za promicanje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 64(3), 439-452. <https://hrcak.srce.hr/151365>
- Kunac, A. (2007). *Stare igre u Makarskoj i primorju*. Gradski muzej Makarska.

- Lazarić, L., Drandić, D., Bruner, A. (2020). Zavičaj u odgoju i obrazovanju djece predškolske dobi. *Knowledge: International Journal*, 40(2), 361-366. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=927335>
- Marušić, A., Jukić, T. (2022). Tradicijska igra u odgojno-obrazovnom procesu predškolske ustanove s ciljem očuvanja nematerijalne kulturne baštine. *Napredak*, 163(1-2), 115-132. <https://hrcak.srce.hr/279088>
- Miljković, D., Rijavec, M. (2011). *Bolje biti vjetar nego list – psihologija dječjeg samopouzdanja*. Zagreb: IEP
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (Narodne novine, 05/2015). <http://www.vrsi.hr/wp-content/uploads/2017/07/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>
- Pijović, M. (2011). Pristupi proučavanju identiteta u prošlosti. *Historijska traganja*, 8, 9-60. <https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=23455>
- Raburu, P. A. (2015). The self-who am I?: Children's identity and development through early childhood education. *Journal of Educational and Social Research* 5(1), 95-102. <http://ir.jooust.ac.ke:8080/xmlui/handle/123456789/2604>
- Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Golden marketing - Tehnička knjiga.
- Ujedinjeni narodi (1989). *Konvencija o pravima djeteta*. <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>
- Uzelac, V. (2013). Poticaj za razvoj osjetljivosti prema održivom razvoju. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 19(74), 6-9. <https://hrcak.srce.hr/158878>
- Visković, I. (2021). *Moja razvojna mapa – zajedničko putovanje s onima koji me vole*. Alfa.
- Visković, I., i Topić, J. (2020). Tradicijska igra i suvremeni kurikulum–mišljenje roditelja i odgajatelja. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 69(1), 69-88. <https://doi.org/10.38003/sv.69.1.2>
- Višnjić Jevtić, A., Visković, I., Bouillet, D. (2021). Koncept multikulturalnosti u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 19(2), 331-343. <https://doi.org/10.31192/np.19.2.7>

Stručni rad

Željka Boban, odgojitelj mentor

zeljkab70@gmail.com

Dječji vrtić Cvrčak, Solin

Radmila Jozić, odgojitelj mentor

rada.jozic@gmail.com

Dječji vrtić Cvrčak, Solin

Mila Glavurdić, odgojitelj

milaboban8@gmail.com

Dječji vrtić Calimero, Područni objekt Solin

Ivana Bilokapić, odgojitelj

ivanab1321@gmail.com

Dječji vrtić Calimero, Područni objekt Solin

Karmela Ivić, odgojitelj

karmelaivic82@gmail.com

Dječji vrtić Cvrčak, Solin

Silvija Milić, odgojitelj

silvija.milic1@gmail.com

Dječji vrtić Calimero, Područni objekt Solin

PROSOCIJALNO PONAŠANJE U KORELACIJI S LIKOVNIM I GLAZBENIM STVARALAŠTVOM

Sažetak: *Dijete najbolje uči iz osobnog iskustva, aktivnim istraživanjem svijeta oko sebe. Od najranijih dana djeca u obitelji usvajaju socijalne vještine, izgrađuju sustav vrijednosti za efikasnu socijalnu interakciju, uključujuću suradnju, sociocentričnost, empatiju i altruizam. Prosocijalno ponašanje je naziv za različite oblike ponašanja usmjerena na druge ljude, na činjenje dobrih djela te pružanje pomoći drugima putem različitih aktivnosti i ideja. Empatija je vrlo vrijedna i važna ljudska osobina. Od najranije dobi je potrebno razvijati empatiju te različitim metodama proširivati njezine vrijednosti. Djeca u vrtić dolaze s različitim osobnostima, a odgojitelj će po načelu individualizacije prosocijalno ponašanje razvijati metodom pohvale, igranjem uloga, iskustvenim i suradničkim učenjem. Odgojitelji i ostali dionici odgojno – obrazovnog procesa oblikuju poticajno okruženje i stvaraju situacije kako bi osigurali uvjete za razvoj humanih vrijednosti, življenja demokratskih odnosa, prava i odgovornosti. Povezivanjem s ostalim dionicima procesa u širem društvenom kontekstu, omogućuje se bolja*

kvaliteta rada, kolektivno i individualno postignuće. Inicijalne veze od najranijih dana mnogo su utjecajnije i imaju dugoročne učinke na djetetov socijalni razvoj osobnosti. Pojam empatije prvi je u današnjem značenju upotrijebio američki psiholog E.B. Titchener, a predstavlja uživanje u određene osjećaje u doslovnom prijevodu. Empatija je sposobnost razumijevanja emocija drugih osoba, vještina koja se uči, koju treba poticati u najranijoj fazi djetetova razvoja. Vrijednost i sposobnost razvoja i altruizma je višestruka i neprocjenjiva, jer kapacitet raste u interakciji s drugim osobama i živim bićima. Vrijedan alat za promicanje navedenih vrijednosti je dobra i kvalitetna komunikacija. Ovim radom želimo prikazati dječju spremnost na dijeljenje s drugima, pomaganje i suradnju pod utjecajem društvenih i okolinskih činitelja. Shvaćajući dijete kao cjelovito biće istaknut ćemo povezanost likovnog i glazbenog stvaralaštva u svrhu razvoja prosocijalnog ponašanja. Samoaktivacijom, inicijativom i suradnjom svih dionika odgojno – obrazovnog procesa nastala je autorska pjesma Niste sami, a ishod humanitarna izložba dječjih radova čija su sredstva donirana DV Petrinjčica Sisak.

Ključne riječi: *aktivno slušanje, altruizam, empatija, prosocijalno ponašanje, stvaralaštvo*

UVOD

Psihologijska istraživanja dugo se bave proučavanjem i razumijevanjem motiva ljudskog ponašanja djece i odraslih osoba. Altruizam je jedan od oblika prosocijalnog ponašanja, odnosno dobrovoljnog, namjernog ponašanja, čiji je rezultat korist za drugu osobu (Lay & Hoppmann, 2015). Altruistično ponašanje poseban je oblik prosocijalnog ponašanja koje se odnosi na brigu za druge i težnju da se pridonesu njihovoj dobrobiti. Teorije socijalnog učenja ističu da se altruistično ponašanje uči identifikacijom pa će tako djeca koja najbrže uče modeliranjem usvojiti altruistične oblike ponašanja gledajući svoje roditelje i odgojitelje. U svakom društvu postoje različite norme ponašanja, gdje pomaganje u većine nailazi na odobravanje. Istraživanja prosocijalnog ponašanja tekla su različitim pravcima i pod utjecajima su niza izvanjskih i unutarnjih čimbenika. Odgojitelj svojim primjerom i kompetencijama stvara situacije te modificira ponašanje. Potiče djecu na interakcije, koje za ishod imaju razvoj socijalnih kompetencija, empatije, altruizma, u skupini, na lokalnoj i nacionalnoj razini. Kako bi se dijete, to jest osoba mogla ponašati prosocijalno, prethodno treba imati razvijene dvije sposobnosti: zauzimanje tuđeg stajališta i empatiju. Moralna, vjerska i ljudska obveza i odgovornost pružanja pomoći potrebitim osobama, jedna je od glavnih ljudskih vrijednosti.

IMPLEMENTACIJA U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU

EMPATIJA

Empatija je vrlo moćno sredstvo u stvaranju kvalitetnih odnosa od najranije dobi. Postoje dvije vrste empatije i to emocionalna i kognitivna. Emocionalna empatija je sposobnost koja nam

omogućuje da osjećamo istu emociju kao osoba pored nas zbog čega joj želimo pomoći u nevolji i teškim trenucima. Kognitivna empatija se odnosi na razumijevanje tuđih emocija, postupaka i promišljanja. Tako postizemo bolju komunikaciju iznoseći vlastite misli, uz pretpostavku kako će osoba na nju reagirati. Martin Hoffman u svojoj teoriji iznosi stajalište kako empatično dijete osjeća emociju neugode promatrajući nevolju drugoga, koju može umanjiti i ublažiti pomažući navedenoj osobi. Kada bilo koje prosocijalno ponašanje djeteta izaziva osjećaj radosti u drugome tada će i empatično dijete doživjeti pozitivne emocije. Razlog tomu je mišljenje kako ljudi imaju urođenu sposobnost emocionalnog reagiranja na tuđu nevolju i prisutna je u primitivnom obliku već u ranom djetinjstvu.

U literaturi se najčešće navode četiri etape u razvoju empatije (Velički, 2011):

1. etapa: javlja se tijekom prve godine, a predstavlja urođeni refleks. odnosi se na to da će dijete zaplakati zajedno s drugim djetetom, pa se to tumači kao rano empatično ponašanje.
2. etapa: u drugoj godini dijete je u stanju tješiti drugoga.
3. etapa: u trećoj etapi koja nastaje između treće i šeste godine, kada dijete ovlada dobro jezikom i simbolima, djeca reagiraju na patnju drugih na složenije načine, tražeći rješenje za probleme zbog kojih je druga osoba tužna i slično.
4. etapa: četvrta etapa u razvoju empatije nastupa između šeste i devete godine kada djeca mogu razumjeti svoje vlastite osjećaje u kontekstu šireg smisla.

Nastavno na navedene faze, u skladu s dječjim razvojem možemo poticati razvoj empatije kao jedan od velikih odgojnih zadataka. Empatija nam je potrebna kako bismo ju mogli dati te ona nikada ne prestaje kao dimenzija života koja se širi kroz svakodnevna iskustva.

MORALNO PROSUĐIVANJE

Pod pojmom moral navodi se skup nepisanih pravila, običaja i postupaka koji utvrđuju i kreiraju međuljudske odnose potvrđujući što je dobro, a što zlo. To je objektivan oblik društvene svijesti, skup običaja, navika, normi, pravila. Društvo nameće određena ponašanja, principe, koja se očekuju od pojedinca. Cohen (1996) navodi kako su dječje sposobnosti kreiranja odnosa sa svojom okolinom snažan indikator mentalnog zdravlja u odrasloj dobi. Osim obitelji, najvažniji utjecaj na djetetov socioemocionalni razvoj u predškolskoj dobi imaju vršnjaci i okolina. Prema Kohlbergovoj teoriji moralnog razvoja, kognitivne strukture definiraju načela i procese na osnovi kojih osoba interpretira događaje koji su u osnovi moralnog razvoja. Moralno rasuđivanje, vrednovanje onog što je u društvu

dobro, poželjno i ispravno definira trenutačnu i buduću razinu moralnog razvoja osobe. Moralne prosudbe se prvenstveno odnose na vrijednosti, a ne na činjenice. Bitna je interakcija odgojitelja s djecom te verbaliziranje emocija i potreba nesebičnog dijeljenja i pomoći onima koji su u nevolji. Da bi se dijete razvilo u empatičnu osobu važno je stvarati pozitivnu o sebi, stjecati samopouzdanje, samopoštovanje. Preduvjet je bezuvjetna ljubav, podrška i prihvaćanje roditelja i odgojitelja. Empatični odgojitelj uvažava i poštuje dječje osjećaje, potiče izražavanje emocija i poriva, stvara prilike za jačanje dječje empatije i altruizma, pomaže u razumijevanju posljedica eventualnih agresivnih postupaka djece (Ivon i Sindik, 2008). Odgojitelji ne podučavaju djecu socijalnim vještinama neposrednim podučavanjem, već su strategije podučavanja uglavnom usmjerene na individualno vođenje djeteta, eksplicitno poučavanje (Logue, 2007) i facilitiranje socijalnih interakcija djece od strane odgojitelja.

DJECA SOLINA ZA DJECU BANOVINI

Zbog epidemioloških mjera uzrokovanih pandemijom Koronavirusa nismo bili u mogućnosti prezentirati navedeni rad. 26. Dani predškolskog odgoja i obrazovanja Mirisi djetinjstva su nam prilika prezentirati projekt podsjećajući se na nemili događaj iz 2020., potresa na Banovini. Djeca su svakodnevno verbalizirala emocije prenoseći iskustva unutar svojih obitelji, vidno zabrinuta i potresena. Izražavala su motivacijsku osnovicu, naklonost prema ugroženoj djeci te izražavala težnju kako pridonijeti njihovoj dobrobiti. Na području grada Solina međusobno surađuju te ostvaruju kontinuitet odgoja i obrazovanja u širem društvenom kontekstu ustanove za rani odgoj i obrazovanje. Povezuju se s ostalim subjektima lokalne zajednice. Ostvarena je zavidna i kontinuirana suradnja s Glazbenom školom Silvije Bombardelli, lokalnim umjetnicima, slikarima te raznim udrugama. Dugogodišnja suradnja i razmjena iskustava između vrtića Calimero i Škrinjica pridonosi boljoj kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa rada, dobrobiti djece i partnerskih odnosa s roditeljima. Dokumentiranjem, zajedničkim refleksijama odgojitelja i djece i samorefleksijama, doživljaji i emocije stvarali su ideje.

Iskazi djece:

Tomo (6 godina): Meni je ovo strašno. Da se meni ovo dogodilo, ja bi samo plaka.

Blaž (5 godina): I šta će sad kad nemaju kuće, igrališta ni hrane? Neko im treba pomoć.

Jere (6 godina): Moji su roditelji dali hrane, robe i moje igračke.

Ante (6 godina): Ja sam vidija na televiziji starog didu kako plače. On je sad osta sam.



Fotografija 1. *Prikupljanje igračaka*

Izloženi medijskom utjecaju, djeca su motivirala ostale članove uže i šire obitelji na prikupljanje igračaka i njihovu distribuciju djeci na potresom pogođenom području. Stvorio se dojam domino efekta na svim razinama, od nacionalne do lokalne. Stručni timovi osigurali su logistiku te dodatno motivirali na promišljanje i novonastale aktivnosti. Promatrajući dijete kao sukreatora vlastitih aktivnosti i znanja, putem raznih aktivnosti, nadograđivala su postojeća znanja i iskustva, te razvijala prosocijalna ponašanja. Svaka aktivnost je bila poticaj cjelovitom razvoju, kroz suradnju, razumijevanje, aktivnu komunikaciju. Nastala je pjesma Niste sami, u koju su utkane svakodnevne dječje impresije i ekspresije. Svaki stih je ishod dječjeg promišljanja kojeg je odgojiteljica Karmela Ivić aranžirala u tekst pjesme, a profesor glazbe Ivan Glavurdić uglazbio. Glazbena škola osigurala je studijsko snimanje, koji je bio svojevrstan izazov za djecu. Razmjenom informacija s roditeljima te komunikacijom s djecom uvidjeli smo da je za njih to bilo pozitivno iskustvo.

Tekst pjesme:

Kad ste tužni, kad srca su nijema.

Kad zemlja drhti, a utjehe nema.

Vi niste sami, mislimo na vas.

Vi niste sami, čujte naš glas.

Kad je teško, zatvorite oči,

U vaše snove opet će doći

zelena polja, šareno cvijeće,
Veselo dijete što sja od sreće.
Niste sami, imate nas,
Niste sami čujte naš glas.
Niste sami, mi smo uz vas,
Djeca za djecu, u ljubavi je spas.
Kad sve prođe, a brzo će proći,
Na vaša lica osmijeh će doći.
Srce se naše tome veseli,
Sreća se množi tek kad se dijeli.



Fotografija 2. Studijsko snimanje



Fotografija 3. Medijski članak



Fotografija 4. *Emitiranje uživo na HRT*

Prosocijalno ponašanje u korelaciji s glazbom i glazbenim stvaralaštvom uspostavilo je kvalitetno ozračje, koje je pridonijelo razvoju pozitivnih osobina, osobito empatije kao vrlo vrijedne ljudske osobine. Metodom pohvale, poticanjem pozitivne slike i suradničkim učenjem putem glazbe, proširivali smo vrijednosti empatije. Pjesma je djeci poslužila kao alat u rješavanju konfliktnih situacija. U već spomenutim situacijama osnaživala je djecu u ulozi medijatora jačajući njihove socijalne kompetencije. Inicijativom djece nastavile su se projektne aktivnosti, od kojih ističemo nastajanje slikovnice Niste sami u svrhu poticanja rane pismenosti. Uključivanjem djece u umjetničke procese, uz istodobno ugrađivanje elemenata njihove kulture u obrazovanje, razvija se u svakom pojedincu smisao za stvaralaštvom, emocionalnom inteligencijom, sposobnosti kritičkog mišljenja te smisao za samostalnost i slobodu (Brajčić, 2015). Glazbeni razvoj djeteta je dio njegovog općeg razvoja, a rano i predškolsko razdoblje je idealno za razvoj glazbenih sposobnosti. Radost i mogućnost stvaranja veseli i ispunjava dijete, kao nezaobilazna životna potreba. Uloga odgojitelja jest poticati i razvijati glazbene sposobnosti djece predškolske dobi, kao jedan od najbogatijih izbora za cjelovit razvoj. Stručnjaci navode kako tijekom slušanja glazbe proživljavamo različite osjećaje tuge, sreće, ljutnje, napetosti, nadanja, kao i sve emocije koje je teško opisati riječima. Ona je univerzalno sredstvo komunikacije koja se oduvijek koristila za utjehu, smirenje, zabavu te je jedan od najbogatijih izbora koji možemo iskoristiti za poučavanje djece kao i razvijanje njihovog psihofizičkog, intelektualnog, moralnog, duhovnog, tjelesnog i emocionalnog razvoja (Hansen, Kaufmann, Walsh, 2001).

Umjetnost nam pomaže kako bismo ljudski život uzdigli do humanih vrijednosti. Također, spajanjem više umjetnosti prenosimo humane poruke, čime bogatimo i oplemenjujemo svoj i tuđi život. Na razvoj djetetove kreativnosti utječe aktivno sudjelovanje u umjetničkim aktivnostima te na taj način obogaćuje svoj emocionalni razvoj, koji je u današnje vrijeme dosta zapostavljen zbog utjecaja i razvoja tehnologije (Bačlija-Sušić, Županić-Benić, 2018). Kao što je već navedeno, ustanove na području Grada Solina pokazale su umreženost dionika vodeći se spoznajom da smo svi odgovorni za odgoj djece. Glazba u korelaciji s likovnim stvaralaštvom ishod je estetske aktivnosti kojom nastaje originalno umjetničko djelo. Kroz ostvarena likovna djela prenosimo poruke drugim ljudima, emocije i osjećaje. U suradnji s lokalnim umjetnicima, slikarima Antonijom Šerić i Marinom Bobanom djeca su izražavala emocije i doživljaje potresa istodobno slušajući glazbu. Osim autorske pjesme Niste sami aktivno su slušala i klasična djela Mozarta, Schuberta, Beethovena i Straussa. Neverbalnom komunikacijom, visoko uključena u aktivnost, primijetili smo kako su djeca usvajala ritam, tempo i dinamiku. Odgojitelji su promišljenim strategijama i metodama usmjeravali interakcije među djecom, osobito djevojčicu koja je bila u riziku od socijalne isključenosti. Praćenjem i opservacijom odgojitelji su primijetili kako se već spomenuta djevojčica uključivala u likovne aktivnosti u paru, birajući slikarske tehnike, po uzoru na slikara Jacksona Pollocka. Aktivnosti su organizirane po željama i idejama djece u prostorijama vrtića, ali i izvan njega, na dvorištu i u masliniku. Iz jedne ideje se razvijala druga, nadograđujući postojeće iskustvo, shvaćajući umjetnost kao svijet bez granica. Likovna umjetnost u procesu ranog odgoja i obrazovanja je usmjerena na dječje stvaralaštvo i fenomen dječjeg crteža. Dječja okolina, predškolska ustanova i svi sudionici koji se bave odgojno-obrazovnim radom dužni su osigurati stimulativnu sredinu, prostor i raznovrsne materijale, kako bi svako dijete nesmetano biralo i pronalazilo elemente koji su u skladu s njegovim potrebama i mogućnostima te kako bi s odabranim materijalima obogaćivalo svoje dječje stvaralaštvo (Došen-Dobud, 1995). Dječjem stvaralaštvu najbitnija je sloboda kako bi djeca bila ono što jesu.



Fotografija 5. *Skupno oslikavanje*



Fotografija 6. *Individualno oslikavanje*

Iskaz slikara: Pojmovi istina, čist, božanski potječu upravo od djece. Zanimljivo iskustvo je bilo gledati djecu dok miješaju boju uz zvukove glazbe i kako ove dvije umjetnosti pretvaraju u svoj doživljaj. Na upit „Što su slikali?“ dobio sam zanimljive odgovore, ali izdvojiti ću dva. Jedan dječak izjavio je da slika stablo koje razmišlja. Jedna apstraktna linija smeđe boje njemu je stablo koje razmišlja. Druga djevojčica je u namazima boje naslikala svoje skriveno blago. Impresioniran sam razmišljanjima djece koja su za mene kao i razmišljanja velikih filozofa, a samo su iskreno prenijeli božansku istinu. Istina utkana u djela velikih umjetnika ostaje naraštajima, a istina ove djece neka ostane u stvaranju naših djela.

Nastala su individualna i skupna umjetnička djela koja su odražavala emocije i duboku povezanost te način na koji doživljavamo stvarnost. Radovi su bili izloženi u prostorijama vrtića, što je bio poticaj za daljnje promišljanje. U zajedničkoj refleksiji djeca su predložila ideju o humanitarnoj izložbi te prikupljanju sredstava za jedan od vrtića na Banovini. Ideju su temeljili na prethodnom iskustvu organiziranja humanitarnih izložbi. Realizirana je u suradnji s Javnom ustanovom u kulturi Zvonimir, predstavljena javnosti u rujnu 2021. godine. Prikupljena sredstva su donirana DV Petrinjčica u Sisku.



Fotografija 7. *Izložbeni primjerak*

ZAKLJUČAK

U vrtićkim skupinama kurikulum stvaraju djeca, roditelji, odgojitelji, stručni tim i ostali dionici odgojno-obrazovnog procesa, temeljen na dječjim interesima, potrebama, sposobnostima i mogućnostima. Nemili događaj, potres na Banovini, nakon kojeg je uslijedila motivacija, iskrena želja i emocija predškolskog djeteta bili su izazov odgojiteljima i roditeljima. Svakodnevni situacijski poticaji su umrežavali dječje ideje, misli i osjećaje. Svi možemo biti umreženi i povezani na racionalnoj, razumskoj, ali i osjećajnoj liniji. Impresivno je kada su inicijatori i motivatori djeca izražavanjem empatije. Djeca posjeduju svoju emocionalnu i racionalnu komponentu, jer biti empatičan znači osjećati potrebe i osjećaje drugih, ali ih i racionalno (intelektualno) razumjeti. U najranijoj dobi započinje proces emocionalne inteligencije, a najefikasniji način je empatično ponašanje roditelja i odgojitelja. Vrijednost razvoja i poticanja empatije je višestruka, jer kapacitet za empatiju djeci pomaže i olakšava interakciju s drugim živim bićima. Zbog iskazane empatije i projektnih aktivnosti koje su nastajale, primijetili smo kako su djeca stvarala nove prijateljske veze, učvršćivali postojeće te izjavljivali kako se osjećaju zadovoljno. U konfliktnim situacijama starija djeca su preuzimala ulogu medijatora u svrhu mirnog rješavanja sukoba. U današnjem suvremenom svijetu i postignućima tehnologije, aktivno sudjelovanje u umjetničkim aktivnostima pozitivno utječe na razvoj dječje kreativnosti, senzibilizira ga i obogaćuje njegov emocionalni i socijalni razvoj. Djeca rane i predškolske dobi su najosjetljiviji konzumenti medija i tehnologije jer je njihovo kritičko i logičko rasuđivanje u procesu usvajanja. Djetetov razvoj pod utjecajem umjetnosti je iznimno učinkovit jer umjetnost potiče kognitivne, stvaralačke i izražajne procese kod djece. Umreženost

i razmjena iskustava navedena u radu, predstavlja mogući oblik potpore i podrške svih dionika odgojno-obrazovnog procesa na području lokalne zajednice. Zainteresiranost djece za umjetnost bila je poticaj za izgradnju humanih vrijednosti. Odgojitelj u poticajnim aktivnostima, okruženjem te strategijama potiče facilitiranje socijalnim interakcijama djece. Empatični odgojitelj i pozitivan odnos prema djeci poštuje dječje osjećaje, doprinosi te promišlja o strategijama za jačanje dječje empatije i altruizma. Interakcije među svim dionicima odgojno-obrazovnog procesa je primarni mehanizam za razvoj prosocijalnog ponašanja djece predškolske dobi, shvaćajući isti kao kolektivno i individualno postignuće.

LITERATURA

- Bačija-Sušić, B. (2018). Dječje glazbeno stvaralaštvo: stvaralački i autotelični aspekt. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 25 (1), 63-83.
- Bačija-Sušić, B., Županić-Benić, M. (2018). Preschool Teachers Sensibility in Music and Visual Art as a Foundation for Encouraging Creative Expression in Children. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*. 20 (3), 93-105. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3022>
- Brajčić, M. (2015). Umjetnost i obrazovanje. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*. 6-7, 103-126.
- Cohen (1996). *Interpersonal relations and group processes*. Preuzeto s: <https://www.blackwellpublishing.com/intropsych/pdf/chapter18.pdf>
- Došen-Dobud, A. (1995). *Malo dijete veliki istraživač*. Alinea.
- Hansen, K. A., Kaufmann, R. K., Burke Walsh, K. (2004). *Kurikulum za vrtiće, Razvojno-primjereni program za djecu od 3 do 6 godina*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Ivon, H., Sindik, J. (2008). Povezanost empatije i mašte odgojitelja s nekim karakteristikama ponašanja i igre predškolskog djeteta. *Magistra Iadertina*, 31 (1), 21-38.
- Lay, J. C., Hoppmann, C. A. (2015). *Altruism and Prosocial Behavior*. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/283583352_Altruism_and_Prosocial_Behavior
- Logue, M. E. (2007). Early Childhood Learning Standards: Tools for Promoting Social and Academic Success in Kindergarten. *Children & Schools*, 29(1), 35-43.
- Velički, V. (2011). *Razvoj empatije kod djece*. Preuzeto s Inoptimum sistem d.o.o. za razvoj osobnih i sistemskih potencijala. <http://www.inoptimum.com/2011/08/02/razvoj-empatije-kod-djece/>

Stručni rad

Tea Resanović, mag. paed.

EduList edukacije
Novačka cesta 23, Novaki
10431 Sveta Nedelja
tea.edulist@gmail.com

PROFESIONALNO OSTVARENJE PRAKTIČARA UNUTAR USTANOVE KAO MOTIVACIJA ZA DALJNJE ŠIRENJE MREŽE UČENJA

Sažetak: *Praktičar unutar ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja refleksivni je sudionik lokalnog okruženja, a daljnjim širenjem stručnih i znanstvenih dosega dotiče i globalnu razinu. Kontekst djelovanja uvelike je značajan za profesionalni razvoj pojedinca, kolektivni napredak zajednice učenja te daljnje širenje mreže učenja putem istraživanja, susreta, prilika, događanja i organiziranih oblika razmjene teorijsko-praktičnih dosega, iskustava, primjera dobre prakse te poučavanja i rada na profesionalnom rastu i područjima interesa. Oblici stručnog usavršavanja i učenja motivacijske su točke za rast, umrežavanje, ostvarenje kreativnog potencijala te inovativno djelovanje. U radu se navode mogućnosti pomoću kojih praktičar širi svoju mrežu učenja te kompetencije koje pritom osnažuje. Problemizira se dobrobit i/ili manjkavost učećih susreta uživo, kao i onih u digitalnom obliku.*

Literatura naglašava kako je moć refleksije i samouvida te istodobno želja za napretkom ono što označava pojedince zainteresirane za neprekidni proces vlastitog učenja. Ističu se kreativnost i divergentno mišljenje kao potencijali suvremenog društva. Navedeno osobno (i grupno) mentalno ulaganje u rast i razvoj pridonosi razvoju kristalizirane inteligencije te jačanju samopoimanja, samopouzdanja, prepoznavanja i jačanja osobnih snaga. Osnaženi pojedinac pokretač je daljnjih pozitivnih kretanja unutar polja zanimanja i djelovanja.

Ključne riječi: *profesionalni razvoj, cjeloživotno učenje, (samo)refleksija, osnaživanje*

UVOD

Ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja čini bazično okruženje za profesionalno usavršavanje praktičara koji su nositelji odgojno-obrazovnog procesa: odgojitelja, stručnih suradnika i ravnatelja. Gledano iz konteksta geografske lokacije pojedine ustanove te uronjenosti u kulturu lokalnog i nacionalnog konteksta, jasno je kako mikrookruženje svakog praktičara sadrži mnogo

različitih elemenata, poveznica te je ovisno o djelovanju, viziji i profesionalnim interesnim sferama (Bruner, 2000, Garfinkel, 2006). O uvjetima i percepciji užeg okruženja ovise i daljnje akcije koje se projiciraju prema makrookruženju. Svaka odluka, djelovanje, aktivnost koju praktičar poduzima samim time pokreće lanac međudjelovanja, koji nedjeljivo povezuje navedene sustave okruženja.

Svojim djelovanjem u procesu, praktičar kroz refleksivnu praksu (Ross et al., 1999, Schön, 1992, Šagud, 2006) nadograđuje postojeću implicitnu pedagogiju¹ (Miljak, 1996), upotpunjuje pedagoški značaj ustanove u kojoj djeluje te potencijalno razvija stručni i znanstveni doprinos pedagoškoj teoriji i praksi. Dosezi na profesionalnom planu polučuju širenje mreže učenja² unutar i izvan djelujuće ustanove.

MOGUĆNOSTI ŠIRENJA MREŽE UČENJA

Put profesionalnog ostvarenja kontinuirani je proces, koji usputno revidira i nadodaje nove vizije i stremljenja te se stoga gleda kao cjeloživotni proces. Cjeloživotno učenje odnosi se na aktivnosti učenja tijekom cijeloga života radi unaprjeđenja znanja, vještina i kompetencija u okviru osobnog, građanskog, društvenog ili profesionalnog djelovanja i razvoja pojedinca (Comission of the European Communities, 2000).

U ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja izrađuje se godišnji plan stručnog usavršavanja za pedagošku godinu na razini ustanove i na pojedinačnoj razini te se tijekom godine po potrebi mijenjaju ili dodaju novi pravci usavršavanja, odluke i koraci u profesionalnom razvoju. Vodeći se vlastitim afinitetima, otkrićima do kojih praktičar dolazi u svom radu te motivacijom za daljnje djelovanje, percepcija usavršavanja fleksibilno se dograđuje s obzirom na nove uvide.

Svaki praktičar posjeduje individualnu viziju profesionalnog ostvarenja, koja može i ne mora biti usklađena s formalno gledanim nivoima napredovanja. Za praktičare u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja napredovanje u zvanju na formalan način organizirano je kroz pozicije mentora/ice, savjetnika/ice i izvrsnog savjetnika/ice (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, 2022) te kroz preuzimanje pozicija voditelja, koordinatora, zamjenika ravnatelja/ice ili obavljanje funkcije ravnatelja/ice.

1 Pedagogija pojedinca koju gradi s obzirom na vlastito iskustvo, uvjerenja, znanja i okruženje u kojem se nalazi.

2 „Mreže učenja karakterizira skupina ljudi koji zajedničkim interesima, znanjem i vještinama te socijalnim i kulturnim kapitalom doprinose zajedničkom funkcioniranju i postizanju ciljeva. Mreže uglavnom nastaju na radnim mjestima i Internetu.“ (Dervišević, 2022, 25)

Pritom, nekome može dostizanje razine mentora ili savjetnika biti nešto što se podrazumijeva i lagano je dostižno, dok drugom pojedincu isto može biti iznimno zahtjevno, iako objektivno kompetencijski gledano jest na tom nivou. Isto tako, određeni praktičar svoje profesionalno ostvarenje doživljava potpunim kada uspije posjetiti deset skupova godišnje, a netko kada uvrsti tjedne refleksije u redoviti rad, neovisno o funkciji koju obavlja ili stupnju napredovanja. Na navedenu percepciju djeluju i osobne predispozicije pojedinca praktičara te one okolinske, uključujući lokalnu, nacionalnu i globalnu dimenziju koju pojedinac doživljava i na koju utječe svojim izborima i djelovanjem.

Ostvarive i realno provedive mogućnosti širenja mreže učenja su (HKO, 2023, Kiss, 2020a, Lieberman i Miller, 2002, NCVOO, 2012, NKRPOO, 2015, Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, 2022): samostalno čitanje literature i periodike, grupno proučavanje i dijalog o pročitanoj literaturi i periodici, dnevna samorefleksija i refleksija s kolegama/icama, tjedni ili mjesečni dogovori i refleksije, sastanci i vijeća, vođenje bilješki i pismeni osvrt na djelovanje, vođenje profesionalne razvojne mape, prisustvovanje na stručnim usavršavanjima koja se organiziraju unutar ustanove uživo ili u online obliku te onih raznih organizatora izvan ustanove (predavanja, radionice, diskusije, tribine, paneli, konferencije, skupovi, sekcije, savjetovanja...), samostalno organiziranje i provođenje istih, provođenje istraživanja, pisanje stručnih i znanstvenih radova te članaka u časopisima ili zbornicima, izlaganje objavljenih radova, projekata ili primjera iz prakse, kreiranje inovativnih poticaja i metoda rada u vlastitoj praksi te mogućnost kreiranja konkretnog proizvoda ili usluge u javnoj ili privatnoj sferi djelovanja, koji je potreban u stručno-pedagoškom smislu među zainteresiranima, povezivanje s lokalnom zajednicom, učilištima, sveučilištima, udrugama, poduzećima, manifestacijama, nacionalnim projektima i kretanjima, globalnim pozivima i inicijativama, razmjena među pojedincima, ustanovama i državama, interdisciplinarno i interkulturalno povezivanje i umrežavanje. Govori se o refleksivnoj i istraživačkoj praksi ustanove te stvaranju profesionalnih zajednica učenja među ustanovama (Slunjski, 2008).

ŠIRENJE KOMPETENCIJA UZ ŠIRENJE MREŽE UČENJA

U učećem okruženju iščitava se, uz eksplicitni i onaj, skriveni kurikulum svakog pojedinca i ustanove kao cjeline (Šagud, 2011). Pojedinac praktičar djeluje s vlastitim sklopom inteligencija (Gardner, 1983, 2008), kompetencija te razinom znanja, interesa, uvjerenja i senzibiliteta za različita područja rada. Suvremena literatura naglašava kako je moć refleksije i samouvida te istodobno želja za napretkom ono što označava pojedince zainteresirane za neprekidni proces vlastitog učenja

(Knowles et al., 2015, Merriam i Bierema, 2014, Mezirow, 1991 i dr., Pastuović, 1999, Senge, 2002, Sparks-Langer et. Al, 2015). Navedeno se može nazvati i reflektivnim procesom koji karakterizira svijest o onome što osoba zna, što ne zna te na koji način može naučiti ono što ne zna (Cao i Nietfeld, 2007).

Poticanje i korištenje divergentnog mišljenja kao osnovnog obilježja kreativnosti (Guilford, 1967) kod pojedinih praktičara javlja se s osobnom motivacijom i elanom za uvođenje pozitivnih promjena, dok se kod drugih javlja posljedično na već uvedene promjene od neke druge strane – kolege/ice, ustanove, djece, roditelja i slično. Odnosno, ovisno je li netko inicijator promjene ili naknadno prihvaća strujanje koje se već počelo događati u okruženju. Divergentno mišljenje upravo je pokretač promišljanja u više smjerova, traganja za optimalnim rješenjima i novim načinima nošenja s trenutnim okolnostima ili kreiranja novih poboljšanih uvjeta i oblika rada (Kadum, 2018). Navedeno je povezano i s doživljajem samoaktualizacije te tzv. uspješnom inteligencijom, koja pomaže pojedincu nositi se s nepredviđenim situacijama i postizanje ciljeva unatoč potencijalnim preprekama (Sternberg, 1999).

Vodeći se standardom zanimanja za odgojitelje prema Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (2023), ističu se skupovi kompetencija na koje direktno utječe širenje mreže učenja: osobni i profesionalni razvoj te komunikacijske vještine i timski rad. Nadalje, u skladu s afinitetima i pojačanim interesom praktičara, ostvaruju se i jačaju kompetencije u raznim područjima određenim Registrom HKO (isto): osnove psihološkog i pedagoškog razvoja djeteta, kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, kreiranje poticaja i aktivnosti u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, poticanje i praćenje razvoja djeteta, inkluzivni odgoj i obrazovanje, pedagoška i ostala dokumentacija u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, zaštita zdravlja i dobrobiti djece.

Kao jedan od stručnih poslova prema HKO (isto) navodi se provođenje plana osobnog stručnog osposobljavanja i usavršavanja, pri čemu se naglašava poštovanje etičkog kodeksa, vođenje mape profesionalnog razvoja, priprema i provođenje osobnog plana kontinuiranog stručnog usavršavanja te praćenje stručne i znanstvene literature i periodike kao okosnice napretka pojedinca. Uz to se otvara prostor za rad na još jednom spomenutom stručnom poslu prema HKO: vrednovanje i samovrednovanje vlastitog rada i rada ustanove, što uključuje „kritičku prosudbu uspješnosti ostvarenja kurikuluma dječjeg vrtića i/ili odgojne skupine, analizu i vrednovanje elemenata odgojno-obrazovnog procesa te sudjelovanje u procesu vrednovanja i samovrednovanja ustanove“ (<https://hko.srce.hr/registar/standard-zanimanja/detalji/484>).

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) ističe kako je jačanje osobnih i profesionalnih kompetencija stručnjaka svih profila ključno za postizanje poboljšanih uvjeta odgojno-obrazovnog kontinuiteta među različitim obrazovnim sustavima. Fokus na napredak djelatnika ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (i privatnog i javnog sektora) te stalni profesionalni razvoj koji podrazumijeva (Kiss, 2020a, 2): „metodičku kreativnost u poučavanju, odnosno pronalaženje postupaka za optimalno postizanje odgojno-obrazovnih ciljeva, primjenu suvremenih oblika i metoda rada u poučavanju te korištenje suvremenih izvora znanja, postignute rezultate u odgojnom radu te osposobljenost, suradnju s kolegama i ostalim predstavnicima društvenog okružja, koji sudjeluju u poboljšanju kvalitete života djece“.

Kontinuirani rad na sebi i osnaživanje na raznim poljima doprinosi razvoju kristalizirane inteligencije kao „sposobnosti pravovremene uporabe informacija, vještina i znanja, koja kontinuirano raste tijekom srednje odrasle dobi“ (Kiss, 2020b, 2). Unaprjeđenje inteligencije očituje se kroz stručno i elokventno izražavanje, širenje rječnika i opću informiranost. Širenjem spoznaja i mreže učenja, umrežavaju se i neuroni odraslog mozga, odnosno kroz iskustvo koje se stječe jačaju se pojedine veze među neuronima, a one koje se ne koriste slabe, pri čemu je riječi o plastičnosti mozga ili neuroplastičnosti (Čizmić, Rogulj, 2018).

Svaki osnaženi pojedinac je od velikog značaja za kolektiv u kojem djeluje, jer implicitno i eksplicitno postepeno jača kolektivne snage i napredak. Giroux (1985) naziva stručnjaka transformativnim intelektualcem, koji kroz akcijsko istraživanje mijenja i unaprjeđuje vlastitu praksu te time djeluje i na cjelokupno okruženje. Pojašnjenje transformacijske moći profesionalnog usavršavanja navodi NKRPOO (2015) u smislu da kvalitetno usavršavanje ne ostaje samo na bazi informacijske moći učenja (odnosno, prijenosa informacija), već na potencijalu propitivanja vlastitog promišljanja, uvjerenja, djelovanja i cjelokupne prakse te stremljenja ka transformiranju vlastite prakse.

Giroux (isto) implicira kako se navedeno postiže u cijelosti tek kada se uključi i diseminacija spoznaja do kojih se došlo kroz vlastitu istraživačku praksu. Milas (2009) navodi etičko pitanje znanstvene neodgovornosti ukoliko se dolazi do novih spoznaja, a iste se ne diseminiraju kako bi bile na korist razvoju znanosti i društva u cjelini. Navedeno pitanje u očima praktičara i struke predstavlja najvišu stepenicu djelovanja, a istovremeno i najizazovnije (Brookfield, 1995, Schön, 1992, Timperley, 2011). Dimenzija profesionalne razmjene nedvojbeno otvara širok prostor za daljnje uvide, napredak i umrežavanje.

Područja profesionalnog interesa pojedinca služe za jačanje individualnih potencijala koji su preteče motivacije za rad, cjelokupno djelovanje, dosege, porive, ostvarenja, mogućnosti, ciljeve, inovacije i poduhvate (Brookfield, 2006). Navedeno se događa u individualnoj i mikro-sferi, u samom djelujućem krugu ustanove, no kroz razne oblike širenja mreže učenja dostiže i nivo izvan ustanove, nacionalni i globalni nivo te služi kao poveznica odgojno-obrazovnih sustava, znanstvenih disciplina, teorije i prakse te društva kao cjeline. Kada se pojedinac doživi ostvarenim na specifičnom nivou, i dalje stremlji daljnjem razvoju, učenju, širenju vidika, stvaranju ideja te umrežavanju na sljedećem potencijalnom razvojnom nivou, što može biti ciljano i svjesno ili nesvjesno usmjereno od pojedinca. Razni praktičari tako ostvaruju suštinske promjene i kretanja unutar ustanove u kojoj djeluju te uz to i u okviru svoje privatne prakse kao dodatnom radu ili razne aktivnosti izvan djelujuće ustanove putem kojih doprinose zajednici i znanosti. Može se raditi o izdavanju knjiga, priručnika, kreiranju didaktičkih materijala i igračaka, osnivanju centra ili platforme namijenjene učenju i povezivanju, udruga, poduzeća i sl.

DOBROBIT I MANJKAVOST OBZIROM NA VRSTU ODVIJANJA UČEĆIH SUSRETA

Učeći susreti čine vrijednu bazu profesionalnog usavršavanja stručnjaka, a korisnost i prikladnost za pojedinu temu, ustanovu i samog praktičara propituje se s obzirom na način odvijanja susreta kao jednim od istaknutih kriterija procjene. U nastavku se prikazuju prednosti i manjkavosti profesionalnog usavršavanja obzirom na vrstu odvijanja učećih susreta, u skladu s provedenim istraživanjima: Allen (2012), Impedovo et. al. (2022), Lasić-Lazić (2014) te Rennie i Mason (2008).

Značajne prednosti uživo učećih susreta su interakcija sudionika u realnom vremenu što olakšava razmjenu ideja te postavljanje pitanja i stvaranja prostora za zajedničko kreiranje ideja, društveno povezivanje i unaprjeđenje socijalnih vještina, neposrednu povratnu informaciju polaznicima, predavačima i organizatorima te čini opipljiv prostor za gradnju odnosa. S druge strane, kao manjkavosti susreta uživo navodi se geografska ograničenost, troškovi i uloženo vrijeme dolaska do lokacije te ovisnost o vremenskom rasporedu događaja.

Što se tiče online susreta, prednosti su u širokoj pristupačnosti bez lokacijskih ograničenja, fleksibilnosti izvođenja, obogaćivanju učećeg iskustva kroz korištenje digitalnih alata te smanjenim troškovima u odnosu na susrete uživo. Kao nedostaci ističu se slabija mogućnost za stvarnu interakciju, tehnička zahtjevnost u smislu internetske veze, opreme i razine tehničkog znanja dovoljne za sudjelovanje te motivacijski aspekt koji je izazovniji dok nema fizičke prisutnosti te dok u okruženju postoje brojni distraktori i mogućnosti za odmicanje od online sadržaja. Uzevši u obzir

navedene prednosti i manjkavosti, praktičar iskustveno odlučuje kada će i koji oblik usavršavanja izabrati kao trenutno relevantan i potreban na svom putu profesionalnog rasta te kojim će putem diseminirati vlastite dosege.

ZAKLJUČAK

Praktičar u polju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kontinuirano radi na vlastitim uvjerenjima, kompetencijama, (samo)refleksivnosti, napretku i samoaktualizaciji na profesionalnoj razini kroz proces cjeloživotnog učenja i rada na sebi. Djelujući u svom neposrednom okruženju te kreirajući i sudjelujući u raznim oblicima širenja učeće mreže, praktičar doseže transformativnu dimenziju profesionalnog ostvarenja te širi mrežu učenja sve do globalne razine. Od istaknutih mogućnosti stručnog usavršavanja, a obzirom na prednosti i manjkavosti određenih oblika izvođenja susreta uživo ili u online formatu, praktičar organizira i planira sudjelovanje te diseminaciju spoznaja. Samoostvarenje unutar djelujuće ustanove polučuje i potencijalno djelovanje izvan matične ustanove kroz razne oblike u javnoj ili privatnoj sferi. Pritom se radi o kontinuiranom profesionalnom jačanju kompetencija i dosega na raznim razinama. Daljnje istraživanje može se usmjeriti na osvježavanje i propitivanje zadovoljstva vlastitim postignućima unutar i izvan polja bazične djelujuće ustanove te percepciju okoline o uspješnosti praktičara u raznim djelujućim sferama.

LITERATURA

- Allen, M. W. (2012). *Leaving ADDIE for SAM: an agile model for developing the best learning experiences* (1st ed.). Association for Talent Development.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher* (1st ed.). Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (2006). *The skillful teacher: on technique, trust, and responsiveness in the classroom* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Educa.
- Cao, L., Nietfeld, J. L. (2007). College students' metacognitive awareness of difficulties in learning the class content does not automatically lead to adjustment of study strategies. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 7(2007), 31–46. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815620.pdf>
- Commission of the European Communities (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Commission Staff Working Paper SEC (2000) 1832.
- Dervišević, A. (2022). *Kontekst i izazovi informalnog učenja u profesionalnom razvoju odgajatelja*. *Diplomski rad*. Sveučilište u Rijeci. Učiteljski fakultet u Rijeci. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:872425>

- Čizmić, I., Rogulj, J. (2018). Plastičnost mozga i kritična razdoblja – implikacije za učenje stranog jezika. *Zbornik radova Veleučilišta u Šibeniku*, 12(1-2), 115–126. <https://hrcak.srce.hr/198556>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (2008). Quandaries for neuroeducators. *Mind, Brain and Education*, 2(4), 165–169. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.00050.x>
- Garfinkel, H. (2006). Zdravorazumsko znanje o socijalnim strukturama: dokumentarna metoda interpretacije u laičkom i profesionalnom iznalaženju činjenica. *Diskrepancija*, VII(11), 61–78. <https://hrcak.srce.hr/4434>
- Giroux, H. A. (1985). Teachers as transformative intellectuals. *Social Education*, 49(5), 376–379.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill Book Company.
- Hrvatski kvalifikacijski okvir (2023). *Standard zanimanja – Odgojitelj djece rane i predškolske dobi*. Preuzeto 15.06.2023. s <https://hko.srce.hr/registar/standard-zanimanja/detalji/484>
- Impedovo, M. A., et. al. (Eds.) (2022). *Blended learning in higher education*. Aalborg Universitetsforlag. https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/458486246/Blended_learning_in_higher_education_OA.pdf
- Kadum, S. (2018). Divergentno mišljenje u procesu suvremenog odgoja i obrazovanja. *Metodički ogledi*, 26(1), 81–98. <https://doi.org/10.21464/mo.26.1.7>
- Kiss, I. (2020a). *Profesionalni razvoj pedagoških djelatnika usmjeren komunikacijskim kompetencijama*. https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/profesionalni_razvoj_pedagoskih_djelatnika_usmjeren_komunikacijskim_kompetencijama_irena_kiss.pdf#
- Kiss, I. (2020b). *Fluidna i kristalizirana inteligencija – kretanje i razvoj kroz životni ciklus pojedinca*. https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/fluidna_i_kristalizirana_inteligencija_-_kretanje_i_razvoj_kroz_zivotni_ciklus_pojedinca_irena_kiss.docx.pdf
- Knowles, M. S. et al. (2015). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). Routledge.
- Lasić-Lazić, J., (ur.) (2014). *Informacijska tehnologija u obrazovanju: znanstvena monografija*. Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske i komunikacijske znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2002). Transforming professional development – understanding and organizing learning communities. In Hawley, W. D. (Eds.), *The keys to effective schools- educational reform as continous improvement*. Thousand Oaks.
- Merriam, S. B., Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: linking theory and practice*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

- Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Naklada Slap.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Persona.
- NCVOO (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. NCVOO
- Narodne novine (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. (Narodne novine, broj 05/15)
- Narodne novine (2022). *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju*. (NN 10/97, 107/07 i 94/13, 98/19, 57/22, 101/23)
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Znamen.
- Rennie, F. & Mason, R. (2008). *E-learning and social networking handbook: Resources for higher education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203927762>
- Ross, D. D., et al. (1999). *Reflective teaching for student empowerment; elementary curriculum and methods*. Upper Saddle River.
- Schön, D. A. (1992). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Senge, P. M. (2002). *Peta disciplina u praksi*. Mozaik knjiga.
- Slunjski, E. (2008). Rasprava kao temeljni modalitet suradničkog učenja odgajatelja i stručnih suradnika vrtića. *Pedagogijska istraživanja*, 5(1), 22–35. <https://hrcak.srce.hr/118258>
- Sparks-Langer et. al (2015). Reflective pedagogical thinking: how can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41(4), 23–32. <https://doi.org/10.1177/00224871900410050>
- Sternberg, R. (1999). *Uspješna inteligencija, Kako praktična i kreativna inteligencija određuje uspjeh u životu*. Baka.
- Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Visoka učiteljska škola u Petrinji.
- Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 259–267. <https://hrcak.srce.hr/116669>
- Timperley, H. (2011.). *Realizing the power of professional learning (Expanding educational horizons (Quality))* (1st ed.). Open University Press.

Stručni rad

Mirjana Bakotić, prof.
mirjana.bakotic@gmail.com

Mia Mijaljica, mag.art.
miambogdan@gmail.com

Iva Donelli, mag. philol. angl. et. paed.
iva.donelli79@gmail.com
Dječji Vrtić Vrtuljak-Split
Doverska 22, 21 000 Split

INTERDISCIPLINARNI PRISTUP: ISTRAŽIVANJE MOGUĆNOSTI OBLIKOVANJA LIKOVNIH ELEMENATA I MOTIVA PUTEM KOMPOZICIJSKOG NAČELA RITMA

Sažetak: Ovim istraživanjem, kroz likovno projektni rad, nastojali smo istražiti mogućnosti poticanja osvještavanja, doživljavanja i likovnog oblikovanja svijeta oko i unutar sebe kod djece rane i predškolske dobi putem likovno kompozicijskog načela ritma. Ritam je bio glavni poticaj za doživljavanje, izražavanje i stvaranje djece rane i predškolske dobi. Ritam kao pojam je temeljno definiran kao kontrolirano ili odmjereno kretanje, zvuk ili vizualno što se ponavlja u određenom vremenskom intervalu. Pronalazimo ga svugdje oko i unutar nas. Temeljem toga, cilj nam je bio potaknuti djecu na istraživanje svijeta koje ih okružuje kroz ritam tijela, otkucaje srca, skladbe, ritam u prirodi, promatranje okoline, izmjenjivanjem pojava, ubrzanjem, usporavanjem, izmjenom boja i oblika.

Hipoteze koje smo postavili su kako umjetnost služi kao poticaj u doživljavanju, istraživanju i upoznavanju svijeta oko nas, te kako likovno stvaranje omogućava i potiče slobodu artikulacije emocija, doživljaja i inovativnosti kod djece rane i predškolske dobi. Na početku likovno istraživačkog rada, postavili smo teze i pitanja vezane za integraciju ritma kao likovno kompozicijskog načela sa ostalim temama, razumijevanje i primjenu istog u likovnom izrazu, interpretaciju likovnih djela, te poznavanje likovnih materijala. Refleksivni sastanci obuhvaćali su; predstavljanje prethodnih istraživanja i iskustava u likovno- projektnom radu, dijeljenje vlastitih iskustava u području likovnosti, suradnju s članovima tima, pronalaženje adekvatnih strategija rada kroz različite izvore učenja, korištenje novih materijala, analiza aktivnosti odgojiteljica i djece putem audio i video zapisa, likovnih uradaka i dječjih izjava. Na taj način izvršili smo refleksiju i interpretaciju dobivenih rezultata. Došli smo do zaključka da kreativno komuniciranje koje nastaje i razvija se kroz umjetničko-odgojni diskurs potpomaže da se učenje ostvaruje kao integriran proces koji utječe na djetetov cjelovit razvoj.

Ključne riječi: integracija, ritam, umjetnost

UVOD

Likovno stvaralaštvo i umjetnost su načini koji nam pomažu bolje razumjeti djecu, njihove interese, sposobnosti i načine na koji vide svijet (Viola, 1944). Likovnost je prisutna u svakom djetetu od samog rođenja, pomaže mu da istraži sebe i svijet oko sebe. Kroz igru, eksperimentiranje, oblikovanje i manipulaciju okolinom, predmetima i materijalima, dijete od najranije dobi prirodno razvija svoju kreativnost. Jedan od najoptimalnijih načina za izražavanje onoga što se nalazi duboko unutar djeteta je upravo likovnost. Kroz i putem nje, dijete doživljava, izražava i dijeli svoje osjećaje, misli i iskustva s okolinom (Viola, 1944). Stoga je naš cilj bio da omogućimo djeci spontano i iskustveno učenje putem svih osjetila, da im osiguramo slobodu kreativnog izražavanja i promatramo svako njihovo djelo kao ključ koji nas vodi prema obilju bogatstva koje se krije unutar njih.

Istraživački projekt *Uhvati ritam* započeo je u Dječjem vrtiću Vrtuljak u pedagoškoj godini 2022./2023. i trajao je godinu dana. Proveden je u sveukupno šest objekata Dječjeg vrtića Vrtuljak, u sedam mješovitih vrtićkih skupina i dvije jasličke skupine. Provodio se u sklopu posebnog likovnog programa, u suradnji s odgojiteljicama, profesoricom likovne kulture, pedagoginjom i ravnateljicom Vrtića.

Cilj koji smo definirali bio je da putem kompozicijskog načela ritma istražujemo mogućnosti oblikovanja likovnih elemenata, motiva uočenih u svojoj okolini, u vrtiću i u obitelji kroz različite likovne tehnike i načine likovnog oblikovanja u raznim materijalima. Također smo željeli potaknuti djecu da uoče ritam putem različitih tema kako bi im to poslužilo kao inspiracija za njihovo likovno oblikovanje i slobodnu umjetničku interpretaciju. Ritam, kao apstraktan koncept, djeci smo pokušali približiti kroz različite umjetničke poticaje povezane s likovnom umjetnošću, arhitekturom, kulturnom baštinom, glazbom, emocijama i prirodom. Istraživanje mogućnosti oblikovanja likovnih elemenata i motiva putem kompozicijskog načela ritma krenulo je od pretpostavke da iskustvo umjetnosti kroz vizualno, auditivno i taktilno-kinestetičko opažanje potiče i podržava izražavanje djece te ima utjecaj na njihov sveobuhvatni razvoj. Pitanja i teze koja smo razmatrali obuhvaćala su:

- Kakav utjecaj ima poznavanje likovnih materijala na likovni izraz djeteta?
- Kako eksperimentalna umjetnost potiče razvoj kreativnosti i inovativnosti?
- Kako igra i različiti poticaji poput reprodukcija umjetničkih djela, glazbe, filma, lutkarskih predstava, posjeta muzejima i galerijama utječu na intrinzičnu motivaciju djece za likovnim izražavanjem?

Odgojitelji su, prateći interese djece, otvarali i razvijali različite teme. Temeljem toga nastali su projekti *Dijete i pokret*, *Ritam u baštini*, *Šareni gradovi*, *Brodovi*, *Ritam različitosti*, *Emocije i Ritam u prirodi*. Kroz zajedničke refleksivne prakse, dodatno smo jačali svoje kompetencije.

REFLEKSIVNA PRAKSA

Proces refleksije i samo-refleksije kao takav služi uzdizanju kvalitete rada na meta razinu odgojno-obrazovnog djelovanja, učenja i poučavanja (Šagud, 2006; Slunjski 2008). U tom procesu odgojitelji i stručni suradnici procjenjuju svoju, ali i tuđu praksu te izmjenjuju iskustva s drugim profesionalcima kako bi stvarali nova znanja i nove metode djelovanja. Refleksivni praktičar gradi refleksivnu praksu na osnovi svog razmišljanja o njoj, prije i poslije aktivnosti i djelovanja, te tijekom akcije (Šaugd, 2006). Zbog toga je i opći cilj ovog istraživačkog projekta iz područja likovnosti bio kako potaknuti cjeloviti razvoj djeteta, ali i kompetencije samih odgojno-obrazovnih djelatnika. Refleksivni sastanci, koji su bili vitalni dio ovog projekta služili su nam, kao što autorica Slunjski kaže za „razmjenjivanje vlastitih razumijevanja i stvaranje novih, zajedničkih i cjelovitih razumijevanja” (2008, str. 154).

PRVI REFLEKSIVNI SASTANAK: DOGOVOR I PLANIRANJE

Dječji Vrtić Vrtuljak u svom sastavu ima šest objekata smještenih u gradskim, prigradskim i ruralnim područjima. Okruženje, kultura i vrijednosti sredine odrazile su se kako na strukturu i karakteristike same djece u skupinama, ali i na eksplicitnu te implicitnu pedagogiju 20 odgojiteljica koje su sudjelovale u projektu. Kako bi se “nevidljivo učinilo vidljivim” prvi refleksivni sastanak služio je prije svega da se stekne bolji uvid i u tzv. skriveni kurikulum. Tijekom prvog susreta upoznali smo se s metodama istraživanja u području umjetnosti, predstavili dosadašnja relevantna istraživanja, a razgovorom o temi istraživanja formirali smo daljnji plan djelovanja. Na taj način analiza inicijalnog stanja nam je poslužila da prije svega osvijestimo i obogatimo postojeće znanje odgojiteljica o ritmu kao kompozicijskom načelu u području umjetnosti, a kako bi ga kasnije mogli približiti i djeci. Željeli smo da se putem razgovora o vlastitim iskustvima odmaknemo od šablone i potaknemo djecu na bogatije i slobodnije istraživanje kiparskih, grafičkih, crtačkih i slikarskih tehnika. Svako novo iskustvo djeteta predstavlja njegovu potragu za značenjem i razumijevanjem, pa stoga svaki postupak kojim se želi poticati proces učenja kod djeteta, trebao bi polaziti od njegovog spontanog interesa. Brojna iskustva iz pedagoške prakse ukazuju da umjetnička riječ, slika, glazba mogu biti moćni poticatelji interesa djeteta, kreativni pokretači za kreativno, integrirano, refleksivno učenje. Doživljaj umjetničkog može pokrenuti kritično i kreativno mišljenje djece,

angažirati njihove kapacitete, potaknuti interakciju i podržati prirodnu znatiželju i čuđenje djeteta. Interakcija s umjetničkim predstavlja ujedno i konstruktivistički koncipirano okruženje. Kreativno komuniciranje koje nastaje i razvija se kroz umjetničko-odgojni diskurs pomaže da se učenje djeteta ostvaruje kao integrirani proces.

Instrumentalna glazba bila nam je ključan alat za osvještavanje ritma kod djece jasličke dobi. Zato je upravo ona bila važna inspiracija i poticaj za kretanje, putem kojeg su djeca u jaslicama izražavala ritam. Djeca rane dobi prirodno vole istraživati svijet svojim tijelima te prenositi svoje ideje i osjećaje putem pokreta. Potaknuta doživljajem glazbe, spontano su istraživala različite slikarske tehnike koristeći se raznovrsnim materijalima kroz igru, pokret i senzorno-motoričke aktivnosti. Na ovaj smo način uspješno integrirali dva umjetnička područja, glazbu i likovnost.

Glazba i ples su došli u sinergiju s likovnošću kod djece predškolske dobi koja su istraživala ritam tradicionalnih plesova. Djeca su ubrzo pokazala interes za izradu muzikograma pomoću tempere i prstiju, improvizaciju na udaraljkama, prepoznavanje ritma i metra, te prikaz ritma uz pomoć likovnih aktivnosti uz glazbenu pratnju. Različitost među skupinama i njihovom poimanju ritma bila je uočljiva na samom početku projekta jer je svako dijete imalo vlastito mišljenje i viđenje ritma. To nam upravo dokazuju i različite izjave djece. Jedno dijete je reklo da je ritam „kad skupljaš glazbu i plešeš,” dok je drugo opisalo da je „ritam u pjesmi, to je taj zvuk koji nosi glazbu.” Djeca su također rekla kako postoji glasni i tihi ritam te da se ritam može osjetiti kroz „ono lupkanje” ili kad jednostavno „dođe u tebe da plešeš.” Na pitanje kako uhvatiti ritam, djeca su odgovorila da to zahtijeva trud i da ritam može doći u njih dok pjevaju ili slušaju glazbu. Također su primijetila da ritam možemo pronaći unutar sebe i skupiti ga dok pjevamo ili plešemo.

Tražeci ritam, otkrili smo da se on ne nalazi samo u glazbi i pokretu već i u prirodi. Tako su šetnje postale prilika za otkrivanje ritma u kretanju i životu prirode. Putem Land Arta, umjetnosti oblikovanja u vanjskom prostoru djeca su spontano, stvarajući raznovrsne oblike i različite boje lišća istraživali, promatrali i bilježili prirodne procese koji su imali likovnu komponentu ritma. Ritam je postao prisutan i u svakodnevnim aktivnostima, poput koračanja, „parova” prilikom šetnje, rasporedu vrata i prozora na zgradama. Ubrzo su ga djeca počela uočavati u svemu što ih okružuje: „kad puše vjetar i šuška lišće” ili „kad piješ, onaj zvuk dok gutaš.” Netko ga je pronašao u „zvonu od crkve”, zujanju pčela, u motorima „kad freza i kosilica zvuče” i kamenju jer „kad pada u vodu, čuješ pljus”.

Naše istraživanje dovelo nas je i do emocija koje su važan dio dječjeg iskustva. S djecom smo emocije pokušali razumjeti i izraziti osim kroz vlastito iskustvo i kroz doživljaje umjetničkih djela.

Umjetnost je izuzetno snažan i važan medij izražavanja emocija. Produbljivali smo doživljaje i iskustva djece posjetom umjetničkom atelijeru, razgovorom s umjetnikom, formiranjem vlastite galerije s umjetničkim reprodukcijama i vlastitim uradcima. Koristeći se različitim stilovima, tehnikama i temama različiti umjetnici i njihova likovna ostvarenja imaju sposobnost poticanja različitih osjećaja kod ljudi. Na tom putu kao poticaji su nam poslužile likovne reprodukcije umjetnika: Picassov *Portret obitelji Soler*, *Mediterranski pejzaž*, *Guernica*, Žitnikov *Autoportret*, *Crveni kauč*, *Pejzaž*, van Gogh-ovo *Žitno polje s gavranima*, Plavi autoportret, Kafić na Place Lamartine i Klimtov *Beethovenov friz*. Spomenuta djela kod djece su izazivala različite reakcije, ali i mišljenja. *Portret obitelji Soler* dijete je opisalo kao „Obitelj za stolom. Ima plava, crvena, smeđa, zelena, crna, ima puno plave tužne boje. Oni su tužni jer su siromašni, ima samo malo hrane, nema prijatelja sami su.“ Slično mišljenje imali su i za van Goghov *Plavi autoportret*: „Osjeća se tužno, ima tužne oči, usta, tužna je jer je sama, nema društvo.“ Suprotno tome, za Picassov *Mediterranski pejzaž* kazali su kako je „Pablo bio sretan kad je crta, sve boje su šarene, nije tužan jer je plavo samo nebo i more.“ Promatrajući *Crveni kauč* Srećka Žitnika zaključili su da je „Srećko bio tužan kad je slika, - ma nije tužan on je sretan kad slika jer su njegove slike veselih boja, šarene boje.“ Likovni radovi i razgovori o atmosferi djela i bojama pobudili su znatiželju kod djece. Po završetku promatranja, djecu smo potaknuli da izraze svoje emocije upravo putem likovnosti. Glavni element u njihovom likovnom izražavanju emocija bila je boja, koju su povezivala s emocijama prema vlastitom osjećaju. Posebna pažnja usmjerena je na dinamiku prikaza pokreta, korištenje linija, prepoznavanje ritma, kombiniranje boja te povezivanje boja s emocijama. Analizom dječjih likovnih radova, može se primijetiti da su ritam spontano izražavali kroz kompoziciju slika korištenjem boja, površina i verbalnom interpretacijom svojih radova, u kojima su opisivali i prepoznavali različite osjećaje.

U nekim situacijama pojedina su djeca potaknula istraživanje ritma na temelju vlastitog interesa. Projekt *Šareni gradovi* tako je započeo inicijativom jednog dječaka. On je kroz igru s transparentnim papirom u boji čija je kompozicija na staklu nastala potaknuta umjetničkim djelima Victora Vasarely, na prozoru uočio da su kuće u susjedstvu rodnog mu Šestanovca promijenile boju. Potaknuta likovnim reprodukcijama spomenutog umjetnika, djeca su odlučila stvoriti svjetlosne instalacije koristeći se različitim staklenim predmetima.

Slično projektu *Šareni gradovi* snažan interes jednog dječaka potaknuo je cijelu grupu djece da se zainteresiraju za brodove u različitim povijesnim razdobljima. Dječak već imao veliki broj informacija o izgradnji, plovidbi i potonuću tog broda, ali je i dalje bilo puno pitanja na koje je trebalo pronaći odgovore. Zbog velikog zanimanja djece za razlog potonuća Titanika u sobi dnevnog

boravka formiran je istraživački centar. U njemu su djeca istraživala različita agregatna stanja vode, posebice stvaranje leda. Ritam su uočavala u strukturi stubišta, rasporedu vrata, prozora i sjedala. Putem tehnike kaširanja dočarali su i sante leda.

Kao i *Brođovi*, *Ritam u prirodi* rezultat je velikog interesa jednog dječaka iz skupine za kukce. I ovdje je skladba *Spider Canvas* Thomasa Sacarena potaknula interes djece za proces pletenja paukove mreže. Putem edukativnih videozapisa, djeca su stvorila svoju vlastitu paukovu mrežu koristeći vunu i grančice, a zatim su je nacrtali ugljenom. Ritam su prepoznavali u izgledu mreže, ponavljanju horizontalnih i vertikalnih linija. Istraživanje paukova motiviralo ih je da u dnevnom boravku Vrtića stvore istraživački centar s fotografijama i enciklopedijama o kukcima, a koje su kontinuirano nadopunjavali kako je projekt napredovao. Motivirana aktivnostima u Vrtiću, jedna je djevojčica donijela leptirovo krilo koje je pronašla prilikom šetnje s majkom. Djeca su proučavala krila uz pomoć povećala, gledali različite slike krila leptira i slikali ih uljanim pastelima i markerima. Po završetku, komentirala su izgled krila na kojima su se ponavljala boje, oblici i uzorci. Kasnije individualni radovi spojeni su u zajednički mozaik. Kasnije djeca su izjavila kako „u sobi leptiri imaju ritam. Leptir, leptir, leptir, leptir.“ Istraživanje leptira dovelo nas je do umjetnika Damiena Hirsta i procesa metamorfoze gusjenice u leptira. Inspirirana viđenim, djeca su odlučila izraditi mobil sa kukuljicom i leptirom koristeći spužvu, žicu, temperu i foliju za pakiranje. Razgovarajući o životnom ciklusu, djeca su prepoznala ritam u procesu metamorfoze u kojem se gusjenica pretvara u leptira iz kukuljice. Ovaj ciklički proces djeca su izražavala putem lutke i scenskog izraza. Osim u izgledu i životu kukaca, djeca su polako započela prepoznavati ritam svuda oko sebe: „Ritam je kad imaš udaraljke, radiš neku pjesmu bez da ti pjevaš“ „Postoji hrvatska pjesma bijelo crvena, zato što je to u ritmu, a ne bijelo plava, to nije u ritmu“ „Bijele kockice na dresu Hrvatske su ritam“ „Radna lista, radna lista, radna lista...“ „Teto ja vidim ritam u reciklaži: konzerva, čep, konzerva, čep...“ Potaknuti izradom mobila leptira, poželjeli su izraditi i bogomoljku, te ga na prijedlog dječakavoditelja projekta, nazvali *Miljenko*. Interes djece za projekt potaknuo je i roditelje na sudjelovanje. Tako su u vrtić donijeli terarij s bogomoljkom. Budući da su djeca otprije upoznata sa djelima Pabla Picassa, pokazali smo im fotografije *sphaerocoris annulosa*, kukca koji izgleda kao da ga je oslikao Picasso zbog čega i nosi naziv „Picassov kukac“. Kukca smo usporedili s njegovim poznatim djelom *Dora Maar*, putem kojeg su djeca uočavala sličnosti u oblicima, bojama i kontrastima. Potaknuti sličnostima između kukca i djevojke na slici, djeca su počela s raspravom o sličnostima između ljudi i životinja te su tako razvijala i senzibilitet za potrebom očuvanja okoliša. Djeci su ponuđene tempere, markeri i uljane paste za usporedno crtanje i slikanje kukca te reprodukcije likovnog djela. Osim

uz likovnost, ritam smo ponovno povezali i s glazbom. Prateći ritam Vivaldijeve *Zime* temperama i kistovima djeca su prskala po tamnoj podlozi, komentirajući tragove i novonastale boje. U svim spomenutim aktivnostima u procesu istraživanja prirode djeca su imala mogućnost povezivanja i propitivanja znanja i doživljaja o prirodi i kroz stvaralačko izražavanje u području likovnosti.

DRUGI REFLEKSIVNI SASTANAK: EVALUACIJA PROCESA

Promatranjem i bilježenjem dječjih reakcija i ponašanja tijekom aktivnosti došli smo do zaključka da komuniciranje koje nastaje i razvija se kroz umjetničko-odgojni diskurs potpomaže da se učenje ostvaruje kao integriran proces koji utječe na djetetov cjelovit razvoj. Odnosno na izražavanje i razvijanje osjećaja, sklonosti, sposobnosti i stavova, razvijanje izražajnih sposobnosti i vještina, razvijanje mašte i stvaralaštva, stjecanje sigurnosti i samopouzdanja, učenje suradnje i poštivanje sebe i drugih. Tako smo se tijekom drugog refleksivnog sastanka upravo usmjerili na analizu prikupljene dokumentacije: fotografija aktivnosti, audio-video zapisa djece i njihovih izjava. Međusobno komunicirajući i izmjenjujući iskustva svake od skupina izvršili smo (samo)refleksiju i interpretirali dobivene rezultate. Temeljem toga odlučili smo koje materijalne i nematerijalne poticaje dalje integrirati u rad s ciljem poticanja dječjeg interesa i bogaćenja njihovih iskustava.

Za djecu rane dobi, likovna umjetnost se najprije doživljava kroz osjetila i kretanje. U toj dobi, djeca često crtaju i stvaraju tragove bojama, eksperimentirajući kako s bojom tako i s pokretima ruku, potezima, te pritiscima. Zbog toga su kao dodatni poticaj djeci ponuđeni radovi umjetnika Jacksona Pollocka, čije stvaranje likovnih kompozicija prati pokret umjetnika usklađen s ritmom glazbe. Inspirirani načinom rada Jacksona Pollocka, kod djece smo poticali likovne aktivnosti popraćene glazbom različitog ritma i atmosfere. Radovi nastali kroz ovakvu vrstu igre odisali su koloritom i slobodom poteza.

U skupini koja se bavila projektom *Baštine*, ubrzo su se uključili i roditelji. Dobivenu tradicijsku odjeću i predmete djeca u skupini su s velikim zanimanjem promatrala, postavljala pitanja i iznosila svoje zaključke: „Ovo su kralj i kraljica”, „Mi imamo slične torbe u vrtiću. „Borša” je postala inspiracija za likovno stvaranje kroz različite tehnike, uključujući kolaž, temperu i paste, a koristili smo i vunu i tkaninu. Djeca su primijetila ponavljanje boja i oblika, što se jasno vidi u njihovim radovima i izjavama: „Ovdje je stalno ova plava, pa plava, pa malo zelena, pa opet plava boja.” djeca su počela uočavati ritam u ponavljajućim obrascima na narodnoj nošnji, ukrasima i ornamentima. Ove ritmički obrasci uočljivi su i u njihovim radovima koji predstavljaju svojevrsnu sintezu glazbe i umjetnosti kroz trodimenzionalno oblikovanje, slikanje i crtanje.

Uključivanje roditelja potaknulo je daljnji interes i istraživanje djece i u multikulturalnim skupinama. Putovanje Afrikom započelo je gostovanjem majke porijeklom iz Južnoafričke republike koja je djecu i odgojitelje upoznala s tradicionalnom hranom, ali i s tradicijom te florom i faunom Afrike. Uz pomoć glazbe, djeca su istraživala i proučavala fotografije, priče, enciklopedije koje su sadržavale informacije o spomenutom kontinentu. Naš put kroz različitost obogatila su i reprodukcije djela Victora Vasarelija, te video i audio zapisi koji su prikazivali elemente afričke kulture. Nova saznanja o Africi odrazila su se i na naše okruženje. Džungla je postala središnji dio sobe dnevnog boravka, a izradili smo i pješčani stol za afričke životinje. Vizualni poticaji potaknuli su djecu da stvore i savanu sa životinjama. Ovo okruženje potaknulo je različite simboličke igre. Tijekom igre i prilikom izrade različitih staništa, djeca su ritam uočavala u teksturi i bojama životinja: žirafinim točkama, zmijinim ljuskama, zebrinim prugama.

U skupini u kojoj se nalaze djeca porijeklom iz Australije, Bosne i Hercegovine, Rusije, Velike Britanije, Slovenije i Ukrajine, naše istraživanje različitosti započelo je upravo s proučavanjem Ukrajine. Prvo smo se upoznali s nacionalnim simbolima, običajima i kulturom te zemlje upravo zahvaljujući majci djevojčice iz skupine. Ukrajinski cvjetni vijenac, koji se obično koristi u svečanim prigodama izazvao je snažan doživljaj kod djece i potaknuo ih na stvaranje umjetnosti u prirodi, Land Art-a. Oblikujući vijence od cvijeća na obližnjoj plaži, djeca su promatrala ritam koji se očitavao u izmjeni boja i veličina cvijeća. Na kraju su posvetili svoje vijence važnim osobama u svom životu, kao što su roditelji i prijatelji: „Ovo je cvjetni krug, posvećujem ga Luci“, „Dok sam izrađivala ovo, mislila sam na svoju mamu.“ Posebno zanimljiv je bio i ukrajinski ceremonijalni ručnik, poznat kao „rušnyk“. Tijekom procesa izrade „rušnyka“, djeca su primijetila ritmičnost u ponavljanju nacionalnih simbola koji su prikazivali majku, zemlju i sunce. Te simbole su nacrtali na velikim komadima papira i platna koristeći temperu i paste. Kroz ove likovne aktivnosti, izrazila su duboke emocije i osjećaj povezanosti sa spomenutim simbolima.

Otac jednog dječaka iz naše skupine došao je i predstavio nam prirodne ljepote Australije. Posebnu pažnju djece pobudio je njihov kućni ljubimac, bradati zmaj. Taj posjet nas je uveo u istraživanje spomenutog kontinenta, počevši s tradicijom i kulturom Aboridžina. Upoznali smo se s novom likovnom tehnikom „dot painting“ putem koji su Aboridžini prikazivali sebe i svoje okruženje. Tradicijsko glazbalo didžeridu svojim je zvukom iznenadilo većinu djece, baš kao i njihov tradicionalni ples. Kasnije, djeca su samoinicijativno počela upotrebljavati udaraljke i pokušala oponašati ples Aboridžina. Pri tome, vrlo brzo su uočila specifični ritam karakterističan za glazbu australskih domorodaca. Inspirirani fotografijama didžeridua, djeca su odlučila napraviti svoj

didžeridu koristeći tehniku se tehnikom modeliranja i kaširanja. Po završetku izrade, oslikala su ga tehnikom "dot painting" temperom, primjećujući ponavljanje različitih uzoraka, jer je naš didžeridu imao „točkice, linije, linije koje se kreću u različitim smjerovima i crvene boje." Bumerang, drevno lovačko oružje, također je izazvalo interes među djecom. Izrezali smo papir u obliku bumeranga i oslikali ga koristeći spomenutu tehniku točkanja. Istom tehnikom prikazali smo i tradicionalnu umjetnost Aboridžina, koja uključuje oslikavanje kamenja.

Naše putovanje kroz Australiju uključivalo je gledanje videozapisa, čitanje knjiga i priča o divljim životinjama, a na radionici s roditeljima izrađivali smo kostime i maske Aboridžina. One su nam poslužile za vrtićki maskenbal na kojem su djeca oživjela ples Aboridžina uz ritam udaraljki i zvuk didžeridua. Arhitektura je važan dio kulturne baštine, stoga smo odlučili približiti djeci jednu od najpoznatijih australskih znamenitosti, Sydney Opera House, koristeći se kiparskom i kombiniranom tehnikom. Prilikom gradnje, djeca su primijetila ponavljajuće linije, trokutasti krovove, kao i veličinu zgrade: „Vidila sam linije koje se ponavljaju, a krov ima trokute. Djeca su opisivala kako su stvarali svoje verzije Opere koristeći glinene kuglice različitih veličina: „Dugo sam gradio svoju Operu jer sam morao napraviti puno kuglica od gline. Slagali smo prvi red, pa drugi, i onda krov u obliku trokuta. Kuglice sam stavljao jednu kraj druge od šire prema užoj, kao neki toranj", „Napravila sam puno kuglica koje sam slagala jednu na drugu da bih napravila trokutasti krov. Imam tri trokuta na krovu moje opere." U stvaralačkom procesu gradnje i modeliranja djeca su bila uronjena u aktivnost, propitivala su mogućnosti materijala i istraživala.

Kako bismo približili djeci iskustvo umjetničkog atelijera i zanimanje umjetnika, posjetili smo atelijer Srečka Žitnika, što je za većinu djece bilo inspirativno i motivirajuće iskustvo, a to je vidljivo i u njihovim likovnim radovima te izjavama: „Vesele su bile šarene, barba je isto bio vesele boje" i „Najbolji mi je Joker, tamo je sretan a u filmu malo zločest" i "Ritam koji su uočavali u ponavljanju boja i oblika na svojim i tuđim radovima, sada su počela uočavati i u okolini: „Ove pločice moraš paziti kako crtaš, vidiš kako se ponavljaju. " Po povratku u vrtić djeca su izrazila želju da stvore svoj vlastiti "umjetnički centar" u sobi dnevnog boravka. Potaknuti njihovom unutarnjom potrebom za stvaranjem, koristili smo različite likovne tehnike poput monotipije, kartonskog tiska, tempere, akvarela, pastela, flomastera i drugih materijala. Istražujući dalje boje i emocije došli smo do umjetnika Andyja Warhola i njegovog *Diptiha s Marilyn Monroe*. Djeca su stvarala svoje autoportrete izražavajući emocije koje su vidljive na njihovim licima kroz boje, stvarajući svoju verziju "Pop Art emocija".

U skupini u kojoj je potraga za ritmom krenula od emocija, odlučili smo nadalje poticati dječju kreativnost i emocionalni razvoj zajedno s roditeljima. Tako smo ih pozvali da zajedno s djecom

fotografiraju omiljeno mjesto koje dijete voli posjećivati tijekom boravka u prirodi, prostoriju unutar doma, omiljenu stvar ili osobu. Dobivene fotografije djeca su pažljivo promotrila i odabrala one koje su na njih ostavile snažan utisak. Osim što su birala fotografije, djeca su imala priliku slobodno izabrati tehniku kojom će crtati ili slikati. Više su se puta odlučila za zajedničke radove u kojima su integrirali sebe u bojama emocija, odnosno kako se osjećaju kad gledaju tu sliku ili kako bi se osjećali da se nalaze na tom mjestu.

Ono što je posebno zanimljivo jest da je u situacijama u kojima su djeca bili inicijatori i vođe, projekti su se razvijali kohezivno, prirodno slijedeći dječji interes za segmentima određene teme. Tako smo u vrtiću u Šestanovcu, istražujući boje, došli do gradova Burano i Murano, poznatim po svojoj šarenoj arhitekturi i staklu. Djeca su proučavala izmjene boja na zidovima i krovovima kuća, a kasnije su to istraživanje proširila na talijansku kulturu. Ritam su pronalazila na pizzi, elementima na Kosom tornju u Pisi i bojama Vespi koje vrve na ulicama Italije: „Ritam je na pizzi, ponavlja se ketchup (crvena boja)”, Ritam je kad idu boje, npr. žuta, narančasta, žuta, narančasta.”

Slično tome, *Brodovi* i ponuđeni poticaji djecu su motivirali za bogatu simboličku igru, međusobno podjelu uloga (kapetan, oficiri, posada) i suradnju. Analizirajući simboličku igru moglo se zaključiti da djeca imaju puno informacija i da te informacije transformiraju i nadograđuju stvarajući tako različite, kreativne situacije. Igra se širila iz garderobnog prostora u sobu dnevnog boravka i na samo dvorište, gdje su vanjski rekviziti imali ulogu broda i njegovih dijelova.

Istraživanje prirode se nastavilo za vrijeme spontanog druženja na tapetu, jedna je djevojčica podijelila s ostalima svoje iskustvo i doživljaje vezane za bubamare, a jednu je donijela i u vrtić. Djeca su na njoj odmah počela uočavati ritam brojeći njene točkice: „Bubamare u crnim točkicama imaju ritam“, „Leina majica ima ritam. Točkica, crta, točkica, crta...” Donesenoj bubamari djeca su izradila kućicu koristeći karton, kamenčići, lišće, grančice i drvene pločice. Za crtanje bubamare ponuđeni su im crni markeri, a djeca su ih dodatno obogatila vunom. Dodatno istražujući kukce, uočili smo ritam u treperenju krijesnica. Daljnjim istraživanjem promatrali smo razlike između mužjaka i ženke, njihovim karakteristikama i načinu života. Osim ritma svjetlucanja, djeca su prepoznala ritam u radu njihovih krila i tijela. Slušajući skladbu Rimsky-Korsakova *Bumbarov let* tehnikom prskanja temperom i kistovima djeca su prikazala svjetlucanje krijesnica u prirodi. Izrađivali su krijesnice od kartona, kolaža, krep papira i mekane žice koju su u ritmu nizali u sobu dnevnog boravka. Temperama su slikali mužjake i ženke krijesnice. Uočivši motiv *Zvezdane noć* Vincenta van Gogha na zaštitnoj maski mobitela odgojiteljice, jedna je djevojčica povezala zvijezde sa svjetlucanjem krijesnica. Djeci su ponuđene tempere za likovnu reprodukciju djela. Kao i bubamara i krijesnica je dobila svoj

dom. Kućicu za krijesnice djeca su izradila tehnikom prskanja fluorescentnim temperama na crnoj kartonskoj podlozi. Izrađena je kućica velikih dimenzija, pa je djeci omogućavala ulazak i promatranje svjetlucanja. Kućica je postavljena u istraživački centar, a dodatno je obogaćena lampicama. Šetnjom uz obližnju rijeku djeca su promatrajući kukce spomenula vretence. Povratkom u vrtić poželjela su napraviti i mobil vretenca koristeći se plastičnim bocama, žicom, kolažem i transparentnim papirom. Nakon istraživanja kukca, djeci su ponuđene tempere, markeri i higijenski štapići uz pomoć kojih su slikali vretence s elementima "dot paintinga". S obzirom da je lutka od prošlogodišnjeg projekta *Kazalište* svakodnevno integrirana u skupinu, djeca su se prilikom proučavanja *Ritma u prirodi* redovito upuštala u dramsko-scenske aktivnosti. U fazi reproduktivne kreativnosti tako su osmislili vlastitu priču *Točkasti svijet* s elementima procesne drame. Glavni likovi priče upravo su kukci.

TREĆI REFLEKSIVNI SASTANAK: FAZA PRODUKTIVNE KREATIVNOSTI

Faza kreativnog stvaralaštva predstavlja ključni trenutak u procesu razvoja i izražavanja kreativnih ideja. Kako bismo potpuno iskoristili kreativni potencijal djece, odlučili smo posvetiti treći refleksivni praktikum zajedničkoj analizi njihovih likovnih radova. Na taj način došli smo do zaključka da kreativno komuniciranje koje nastaje i razvija se kroz umjetničko-odgojni diskurs potpomaže da se učenje ostvaruje kao integriran proces koji utječe na djetetov cjelovit razvoj. Odnosno, na izražavanje i razvijanje osjećaja, sklonosti, sposobnosti i stavova, razvijanje izražajnih sposobnosti i vještina, razvijanje mašte i stvaralaštva, stjecanje sigurnosti i samopouzdanja, učenje suradnje i poštivanja sebe i drugih. Ovaj zaključak potvrdili su kreativni uradci djece, a koji su predstavljali sintezu njihovih postojećih spoznaja, ali i novih otkrića.

Vođeni dječjim interesima i njihovim doživljajem tijekom posjeta Etnografskom muzeju, u sklopu projekta *Baština* formirali smo "umjetnički centar" u sobi dnevnog boravka. Spomenuti je centar predstavljao sintezu glazbe, likovnosti i plesa, u kojem su izložene izrađene "borše". Uz pomoć njega djeca su imala priliku doživjeti tradicionalne nošnje, nakit, torbe i tradicijske predmete poput bronzina i peke. Umjetnički centar obogatili smo fotografijama narodnih nošnji koje smo vidjeli u Muzeju, a rezultat iskustva i posjeta bio je izrada narodne nošnje skupine. Ova nošnja postala je sastavni dio interijera dnevnog boravka. Iskustva iz područja glazbe, ritma, tradicijskih predmeta i nošnji djeca su izrazila kroz zajednički rad. *Djeca u kolu* tako jasno prikazuje njihove doživljaje kola, ritma i osjećaj zajedništva i prijateljstva na kojima se temelji kolo.

U sklopu projekta *Brodovi*, djeca su svoje iskustvo dodatno produbljivala odlaskom u Pomorski muzej, proučavanjem enciklopedija i slikovnica. Temeljem toga, osim bogate simboličke igre, djeca

su spontano stvarala prostor za dramsko-scenske igre, izrađujući štapne lutke i stvarajući priče sa izmijenjenim tijekom radnje vezano za sudbinu samog Titanika. Njihovi likovni uradci u crtačkim i slikarskim tehnikama održavaju njihov interes i poznavanje strukture brodova, ali sadrže i ritmičke obrasce vidljive u njihovoj (infra)strukturi. Po završetku istraživanja Šarenih gradova Italije, djeca su odlučila integrirati novootkrivene elemente u svoje vlastite umjetničke radove kako bi oblikovala svoj šareni Šestanovac. Likovno oblikovanje motiva izgrađeno je na fotografijama pejzaža Šestanovca koje su odabrala sama djeca. Ove fotografije su potom postale osnova za dječju likovnu intervenciju u tehnici tempera, stvarajući originalna umjetnička djela. Na taj način projekt je omogućio djeci da kreativno izraze svoje doživljaje ritma i povežu ih s kulturnim i likovnim elementima okoline u kojoj žive. Na kraju, zaključila su kako je „ritam u šarenim kućicama. Ritam je naš šareni Šestanovac.”

Ovaj transakcijsko-transformacijski obrazac uočen je i u projektu *Afrika*. Inspirirana afričkim plemenima, simbolima i značenjima boja u oslikavanju lica i tijela rezultirao je stvaranjem osobnih štitova i oslikavanjem lica i tijela djece u skupini. Prilikom izrade plemena skupine djeca su uočavala ritam u izmjeni boja: „Kad staviš i crtaš plavu crtu, pa crnu, pa bijelu. I onda opet ponavljaš plava, crna pa bijela. I onda opet, i opet i opet.” Neka su ritam povezala s glazbom jer je on „kao miješana glazba i boja i onda napraviš duginu pjesmu.” Kroz umjetničke aktivnosti i izražavanje, djeca su integrirala elemente afričke kulture u svoje razumijevanje sebe i drugih. Ovaj proces doveo je do sinergije različitih iskustava i stvorio dublje razumijevanje onoga što nas okružuje. Na kraju, djeca su svoje putovanje kroz različitost prikazala putem slikovnice *Mali ritam*.

Putovanje svijetom je nakon istraživanja Australije završilo tamo gdje je i započelo, u Dalmaciji. Posjetili smo obližnje selo Gata, gdje smo se upoznali s pripremom tradicionalnog jela karakterističnog za poljički kraj, soparnika. Istražili smo Poljički Muzej i zaplesali tradicionalno “Gluvo kolo” u guvnu. Po povratku u Vrčić, djeca su spontano počela crtati i slikati soparnik. Gotovo je svaki soparnik bio “začinjen” ritmom, što je neobično jer on u stvarnosti ima ravnu i glatku površinu. Djeca su bila posebno zainteresirana za njegov specifičan način rezanja u obliku romba sa zavijenim krajem, što se odrazilo i u njihovim radovima izrađenim kombiniranom tehnikom. Jedno dijete je izjavilo: “To je rub soparnika u obliku trokuta. Stavio sam zelenu boju zbog blitve. Pokušao sam nacrtati romb. Primijetio sam da na soparniku ima više rombova.” Koristeći se grafičkom tehnikom monotipije, otisnuli smo šibenske botune na platnu, izrezivali kartonske oblike koji su predstavljali simbole zemalja koje smo istraživali, te ih otiskivali na platno tehnikom karton tiska. Nakon toga smo oblikovali platno i stvorili muške i ženske lutke od spužve na stalku. Povezujući izvanjsko s osobnim,

vrhunac našeg iskustva bila je izrada vlastite tradicionalne nošnje. Izrađene haljine i odijela bili su ukrašeni ponavljajućim uzorcima inspiriranim ukrajinskom, australskom i hrvatskom kulturom.

Projekt *Emocije* odlučili smo zaokružiti zajedničkim uratkom, pejzažem u likovnoj tehnici karton tisak. Djeca su prvo izabrala jednu od fotografija pri čemu su pokazali visoku razinu suradnje i emocionalne zrelosti, jer su se vodili osjećajem topline i zajedništva koje je fotografija u njima izazvala. Osim ljudi, njihovi radovi sadržavali su i prikaze životinja, poput lava, zebre, slona, zeca i medvjeda. Povezavši emocije s likovnosti, okolinom i samima sobom razvijali smo emocionalnu zrelost kod djece upravo putem umjetnosti koja nam je poslužila kao sredstvo za prepoznavanje, razumijevanje i izražavanje dubokih emocija i doživljaja.

U fazi produktivne kreativnosti djeca koja su se bavila *Ritmom u prirodi* izradila su sliko-priču. Priča je svakodnevno bila nadopunjavana i bogaćena od strane djece. S vremenom su kroz fazu samostalnog rada izradili i lutke (zijevalice i štapne) koje su koristila za dramatizaciju priče. Istraživanje života prirode, rezultiralo je posjetom Malakološkom muzeju u Splitu, u kojem su djeca produbila svoja znanja i iskustva o kukcima. Kasnije, djeca su odlučila izraditi "zastavu kukaca" od hamer papira, papir rola, selotejpa u boji, tempera, markera i uljnih pastela. Prethodno oblikovane likove (pauk, bogomoljka, krijesnica, leptir i vretence) kao pojedinačne likovne uratke djeca su integrirala u priču koju su interpretirali tijekom dramsko-scenskih aktivnosti. Tijekom istih, odgojitelji su u suradnji s djecom bilježili tekstualni dio te naknadno ukomponirali isti s dječjim crtežima. Projekt smo zaokružili izradom autorske slikovnice *Točkasti svijet*. U digitalnom tisku slikovnice je vidljiv originalan tekst i dječji likovni radovi koji su kompozicijski oblikovani prateći originalnu priču o točkastom svijetu.

ZAKLJUČAK

Opći cilj ovog istraživačkog projekta iz područja likovnosti bio je cjeloviti razvoj djeteta na njegovom kognitivnom, afektivnom i psiho-motoričkom području kao i osobni razvoj odgojitelja (Duh i Zupančić, 2009). Tijekom cijelog projekta, odgojiteljice su prilagođavale strategije rada, pronalazile nove izvore učenja i materijale te obogaćivale okruženje kako bi potaknule dječju znatiželju. Refleksivni sastanci služili su nam za analizu aktivnosti odgojiteljica i djece, razmjenu ideja s ciljem daljnjeg planiranja, ali i za međusobnu podršku. Zaključili smo da umjetničko-odgojni pristup potiče cjelovit razvoj djeteta i podržava kreativno razmišljanje. Na posljednjem susretu, razmotrili smo početno i finalno stanje projekta te stavove odgojitelja o projektu, te smo došli do zaključka da interakcija s umjetničkim okruženjem potiče stvaralačko razmišljanje i fleksibilno

izražavanje. Stvaralački proces u sebi uvijek ima elemente opuštanja, istraživanja i meditativnosti. U takvom procesu djeca su uvijek uronjena u aktivnost, propituju mogućnosti i u proces stvaranja uključuju što više osjetila. Interakcija s umjetničkim po sebi predstavlja konstruktivistički koncipirano okruženje, koje omogućuje učenje kao produbljivanje i mijenjanje značenja doživljenog, čiji je ishod stvaralačko mišljenje, odnosno maštovito i fleksibilno izražavanje i stvaranje.

Naposlijetku, napravili smo SWOT analizu kako bismo identificirali prednosti, kritične točke, izazove i prilike koji će nam pomoći pri budućem planiranju. Kao prednosti/jake strane odgojiteljice su navele: postojanje intrinzične motivacije, praćenje interesa djece tijekom planiranja, organiziranja i provođenja djeca, uključivanje roditelja i lokalne zajednice u proces projekta, integraciju različitih područja (glazba, pokret, likovnost, STEM), inovativno korištenje materijala i tehnika (npr. Land Art, svjetlosna kutija). Kao slabe strane navele su probleme prilikom dokumentiranja procesa, odnosno praćenje situacije koja je usmjerena na proces, a ne na rezultat i reakcije djece. Prilike su vidjele u unapređivanju dinamike timskog rada, radu na sebi uz pomoć edukacija iz područja likovnosti, međusobnoj komunikaciji i povjerenju te usmjerenost na razmjenu dobre prakse a ne na kompetitivnost. Po pitanju prijetnji spomenule su nedostatak iskustva u timskom radu, strah od eksterne evaluacije i usmjerenost na produkt umjesto na proces. Većina odgojiteljica dijelila je mišljenje jedne od kolegica koja je izjavila da su se „prilikom uključivanja u projekt odgojiteljice našle pred popriličnim izazovom. Početne aktivnosti su bile popraćene nesigurnošću, međusobnim neslaganjem mišljenja, preispitivanjem. S prvim uočavanjem dobrobiti kod djece počela je i kod nas faza kreativnog stvaralaštva u kojoj smo zaista uživali. S promjenom te energije u našoj skupini, kad nas je napustio „grč“ hoće li sve ispasti onako kako se možda očekuje od nas, sa opuštanjem i prepuštanjem stvaralaštvu i izražavanju, trenutku, spontano su krenule aktivnosti u kojima smo s oduševljenjem prepoznavali i mi i djeca ritam. Ovo iskustvo nas je ohrabrilo i osnažilo i u profesionalnom pogledu te kroz refleksivne praktikume sa kolegicama i stručnim timom postavilo temelje za sve buduće projekte.”

LITERATURA

- Duh, M., Zupančić, T. (2009). Komunikacijske mogućnosti suvremene umjetnosti u okviru likovno-pedagoškog rada. <https://hrcak.srce.hr/clanak/64431>, 42(3), 180-185.
- Slunjski, E. (2008). Rasprava kao temeljni modalitet suradničkog učenja odgajatelja i stručnih suradnika vrtića. *Pedagogijska istraživanja*, 5(1), 22-35.
- Šagud, M. (2005). *Odgajatelj refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
- Viola, W. (1994). *Child Art and Franz Cizek*. London: University of London Press.

Stručni rad

Lucija Kostadin, mag.praesc.educ.

lucija.kostadin@gmail.com

Dječji vrtić Četiri rijeke

Grge Tuškana 9A, Karlovac

Tihana Brković Skukan, odgojitelj predškolske djece

tihanabrkovicskukan@gmail.com

Dječji vrtić Četiri rijeke

Grge Tuškana 9A, Karlovac

JEDNAKOPRAVNA UMREŽENOST ODGOJITELJA I STRUČNIH SURADNIKA U FUNKCIJI REFLEKSIVNIH PRIJATELJA

Sažetak: Kvalitetna suradnja i umreženost među stručnjacima različitih profila u odgojno-obrazovnim ustanovama neizostavna je sastavnica kvalitete samih ustanova. Odgojitelji i stručni suradnici u dječjim vrtićima međusobnim interakcijama, vještinom dijaloga, refleksijama te kritičkim promišljanjem vlastite odgojno-obrazovne prakse, zajednički uče i razvijaju se kao refleksivni praktičari. Jednakopravna umreženost označava zajedništvo svih odgojno-obrazovnih djelatnika unutar vrtića, pogotovo odgojitelja i stručnih suradnika, koji zajedno pridonose unapređenju prakse. Navedeno je moguće ostvariti unutarnjim dijalozima, slušanjem s razumijevanjem i otvorenom komunikacijom. Na taj se način postavlja preduvjet za stvaranje partnerstva u kojemu svi sudionici mogu maksimalno doprinijeti timu. Refleksivno prijateljstvo predstavlja jedan od važnijih oblika refleksivnog pristupa. Promatrajući sebe i svoje postupke, pojedinac nije u stanju objektivno procijeniti svoj rad. Upravo je zbog toga važno ostvariti dvosmjernu komunikaciju s tzv. „refleksivnim prijateljem“. Refleksivni prijatelj konstruktivnim kritikama pomaže pojedincu osvijestiti i razviti sposobnost dubljeg promišljanja, kritički sagledati vlastitu praksu te samim time i graditi njegov profesionalni identitet. U odgojno-obrazovnim ustanovama refleksivni prijatelj ima funkciju promatrača koji ima za cilj identificirati nesklad između namjera, ponašanja i stavova o kojima pojedinac govori nasuprot onome što se očituje i realizira u njegovu neposrednom radu s djecom.

Zajedničkom refleksijom odgajatelji i stručni suradnici sve više razvijaju svoja refleksivna i istraživačka umijeća. Navedeno dovodi do sustavnog osvješćivanja implicitne pedagogije pojedinca, a samim time se stvara podloga za daljnje unapređenje rada.

Ključne riječi: refleksivni prijatelj, samorefleksija, suradnja, umrežavanje

UVOD

Partnerstvo između odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću važna je stavka za izgradnju kvalitetnog odgojno-obrazovnog procesa. Refleksivno prijateljstvo zasnovano na kritičkoj raspravi i razmjeni iskustava pomaže u kreiranju atmosfere u kojoj svi sudionici ovog procesa bivaju potaknuti na osobni i profesionalni rast, razvoj i napredak.

Dinamičnost procesa profesionalnog razvoja odgojitelja i stručnih suradnika zahtjeva njihovu spremnost na cjeloživotno učenje i na istraživanje vlastite odgojno-obrazovne prakse, a upravo to je moguće ostvariti putem refleksivnog prijateljstva kroz koje članovi imaju priliku osvijestiti svoje nekompetentnosti i nagodraditi svoja znanja. Akcije svih dionika ovog refleksivnog pristupa izravno su povezane, a djelovanje stručnjaka različitih profila doprinosi razvoju kvalitete ustanove.

Svrha cjeloživotnog obrazovanja odgojitelja je jačanje kompetencija, te stručno usavršavanje, ali i "mijenjanje mentalnih modela" (Senge, 2003, prema Petrović-Sočo, 2008:281), koje se provodi kroz zajedničke refleksije, kroz vlastitu samoprocjenu i konstantno preispitivanje. Kako bi došlo do pozitivnih pomaka u odgojno-obrazovnom procesu potrebno je imati razvijene demokratske odnose, zajedničku viziju i visok stupanj refleksije (Petrović - Sočo, 2008).

REFLEKSIVNI PRIJATELJI

Refleksivno prijateljstvo predstavlja jedan od važnih oblika refleksivnog pristupa. Kritička rasprava odgojitelja i stručnih suradnika u odgojno-obrazovnoj ustanovi temelj je osvješćivanja vlastitih pogrešaka i uočavanja temeljnih postavki vlastite teorije u praksi koje pojedinac nije uvijek u stanju sam prepoznati. Sve navedeno vodi ka zajedničkoj kritičkoj raspravi koja rezultira donošenjem novih prijedloga i hipoteza u svrhu unapređenja i mijenjanja odgojne prakse.

Refleksivno prijateljstvo ne smije asocirati na neki od oblika vanjske kontrole kvalitete odgojno-obrazovnog procesa jer ista nije za odgojitelje i stručne suradnike poticajna niti ugodna. Takvu superviziju odgojno-obrazovni djelatnici ne doživljavaju kao oblik rada koji im može pomoći u unapređenju profesionalnog umijeća. Bez uvida u odgojno-obrazovnu praksu i povratne informacije refleksivnog prijatelja teško je postići željeni napredak (Bognar, 2004). U davanju konstruktivnih kritika refleksivnim prijateljima pomaže i proučavanje prikupljene pedagoške dokumentacije. Na taj način odgojitelji i stručni suradnici postaju ljudi koji gledaju i vide, slušaju i čuju, postavljaju izazovna pitanja i pomažu donijeti prikladne odluke pružajući stručnu potporu. Refleksivni prijatelji nisu vođeni vlastitim interesima, a svoj odnos temelje na povjerenju i iskrenosti (Stoll i sur., 2003).

Uz proučavanje dokumentacije, Slunjski (2011) ističe akcijsko istraživanje kao komponentu „zajedničkog traganja za slabim točkama“, odnosno problemima u praksi, kao i traženje najboljih rješenja.

Autorice Vujičić (2011) i Čepić (2009) također ističu važnost akcijskog istraživanja kao metodu iskustvenog učenja kroz koje se odgojitelji izgrađuju kao reflektivni praktičari, te se procjenjuju od strane trećih osoba poput stručnih suradnika, ravnatelja i drugih odgojitelja, primjenjujući strategije kojima se ljudima pomaže da osvjeste vlastiti način razmišljanja i donošenja zaključaka, te analiziraju vlastitu praksu.

Swaffield (2005), ulogu reflektivnog prijatelja definira kao prilično složenu te ističe njene sljedeće aspekte:

- uloga: reflektivni prijatelj ispunjava ulogu pomagača, kritičara, usmjerivača, podrške, izazivača
- znanje i iskustvo: znanja i iskustva reflektivnog prijatelja o odgoju i obrazovanju, o obrazovnom sustavu, o dječjem razvoju, o komunikaciji, o procesu osobnog i profesionalnog rasta i promijena
- ponašanje: odnosi se na specifične aktivnosti koje reflektivni prijatelj ostvaruje kao dio svog ponašanja, a to mogu biti slušanje, refleksija, davanje povratne informacije, postavljanje pitanja, osvrta na provedene aktivnosti
- kvalitete: odnose se na poželjna ponašanja i vrline sudionika ovakvog reflektivnog pristupa, a to mogu biti njegova uvjerenja i stavovi, njegov karakter i vrijednosti poput empatije, poštovanja, iskrenosti, odgovornosti, predanosti, pouzdanosti
- umijeća: odnose se na pojedine interpersonalne radne vještine i na sposobnosti analize i interpretacije podataka.

Ostvarujući se u svom punom potencijalu, reflektivno prijateljstvo može djelovati kao neformalni obrazovni izazov koji omogućava kritički dijalog. Također, ukoliko je potrebno, nudi i usporedbu s odgojnom praksom drugih odgojitelja, ali i smanjuje utrošak vremena nužnog za prikupljanje i analizu potrebnih podataka.

Iako usmjerena ka unapređenju odgojno-obrazovne prakse, uloga reflektivnog prijatelja može imati i negativne učinke. Ukoliko se ostvaruju na neprofesionalan način, posjete reflektivnog prijatelja mogu ometati djecu, ali i odgojitelje za vrijeme odgojno-obrazovnog procesa.

Također, ovakav oblik refleksivnog pristupa ponekad može postati kontraproduktivan zbog količine vremena kojeg zauzima, ali i zbog nedovoljno razvijenih profesionalnih kompetencija svih članova (Day, 1999, prema Bognar, 2008). Autor Bruner (2009) govori o intersubjektivnosti, odnosno o sposobnosti ljudi da kroz pokrete, jezik ili na neki drugi način razumiju odnosno interpretiraju tuđe mišljenje, a kao važan aspekt obrazovanja ističe osjećaje, odnosno emocije, jer upravo su one bitne u našoj konstrukciji stvarnosti tj. u procesu stvaranja značenja. U postavkama kulturalizma, odnosno postavkama perspektivnosti, isti autor govori o interpretativnoj strani ljudskog mišljenja, odnosno o tome kako svatko od nas ima određenu perspektivu za određena značenja ili činjenice pod utjecajem vlastitih iskustava i kulture, ali je bitno da imamo suvislost, pravilnu argumentaciju, te zdrav razum. Upravo prethodno navedeno treba uzeti u obzir kako bi se uloga refleksivnog prijatelja ostvarivala na profesionalan način.

Tablica 1. Prednosti i nedostaci refleksivnog prijateljstva odgojitelja i stručnih suradnika

PREDNOSTI	NEDOSTACI
osvješčivanje pogrešaka	oduzima puno vremena
kritička rasprava	ukoliko je neprofesionalno: ometa djecu
osobni i profesionalni rast i razvoj pojedinca	kontraproduktivno je ukoliko su nedovoljno razvijene profesionalne kompetencije

REFLEKSIVNO PRIJATELJSTVO – PUTOKAZ KA KVALITETNOM PARTNERSTVU I JEDNAKOPRAVNOJ UMREŽENOSTI

Partnerstvo odgojitelja i stručnih suradnika predstavlja najvišu razinu suradnje. Visok stupanj uključenosti označava zajedništvo svih odgojno-obrazovnih djelatnika unutar zajednice koji udruženim snagama pridonose unapređenju odgojne prakse (Domović, 2011). Pritom je od velike važnosti komunikacija unutar svake ustanove, pa tako i one odgojno-obrazovne. Kvalitetna komunikacija koja vodi ka partnerstvu očituje se u razmijeni ideja i iskustava, principu otvorenosti i povjerenja, razumijevanju, dobroj organizaciji, ali i obostranom nastojanju da se stvori ugodna radna okolina (Sikavica i sur., 2008).

Profesionalni razvoj je proces u kojem se mijenja kompletna kultura ustanove, a ne samo osobni proces napredovanja, dok je odgojno-obrazovna ustanova mjesto u kojoj se potiče sudjelovanje svih njenih sudionika putem zajedničkog učenja i istraživanja, s ciljem podizanja kvalitete odgojno-obrazovne prakse. Cilj istraživanja nije samo stvaranje novih znanja, već propitivanje osobne prakse,

u čemu uvelike pomaže postojanje refleksivnog prijatelja, čija su znanja temeljena na osobnim životnim iskustvima i vlastitoj praksi (Vujičić, 2012).

Govoreći o kvaliteti odnosa unutar odgojno-obrazovne ustanove, važno je napomenuti kako je ona usko povezana sa stilom upravljanja ustanove te njenom kulturom, vizijom i ozračjem.

Komunikacija između svih sudionika te građenje i održavanje odnosa na relaciji ravnatelj-stručni suradnik-odgojitelj-dijete-roditelj preduvjet je za izgradnju i održavanje kvalitetnih odnosa pa je tako slobodna komunikacija i interakcija bitan čimbenik za odmak od tradicionalnih zajednica i zatvorenih sustava u organizaciju koja uči (Ljubetić, 2007).

Posebnu pozornost treba posvetiti načinu komunikacije, odnosno načinu iznošenja argumenta kako ih onaj kome su upućene ne bi shvatio osobno već sadržajno. Na taj način, primjedbe refleksivnog prijatelja rezultirale bi promjenom ponašanja i osvješćivanjem vlastitih postupaka i propusta u svrhu podizanja kvalitete, a bez straha od osude i ugrožavanja odnosa (Ljubetić, 2007).

Jednakopravna umreženost odgojitelja i stručnog suradnika kao refleksivnih prijatelja glavni je preduvjet za razvoj zajedničke vizije, postavljanje konkretnih ciljeva i zaduženja, a samim time i podizanje kvalitete odgojno-obrazovne ustanove na višu razinu (Pavić-Rogošić, 2007). Kroz refleksivno prijateljstvo, kao oblik partnerskog odnosa, moguće je doći do spoznaja do kojih pojedinci sami ne bi mogli doći. Na taj se način stvara percepcija refleksivnog prijatelja kao kolege s kojim se može otvoreno razgovarati, kojemu se može sve reći i čija se mišljenja i kritike mogu prihvatiti kao osnova za vlastiti profesionalni, ali i osobni razvoj (Slunjski i sur., 2006). U tom procesu može doći i do razilaženja stavova i ideja.

Senge (2003), prema Ljubetić (2007), govori kako su upravo ti sukobi ideja unutar kolektiva siguran dokaz da kolektiv uči te da se rješavanju problema treba pristupati na način da se ne shvaća osobno, već na razini sadržaja. Na taj način dolazi do zajedničkog rješavanja problema u zajednici koja uči pri čemu se velika važnost pridaje upravo postojanju refleksivnog prijatelja ili kritičara kao vanjskog promatrača, koji svojim konstruktivnim sugestijama koje su bazirane na stvarnim činjenicama i bez subjektivnog dojma, iskazuju svoje mišljenje, te predlažu rješenje problema na konstruktivan način.

Konstantan rast jedno je od osnovnih obilježja kvalitete, a da bi se postigla kvaliteta svi čimbenici odgojno-obrazovnog procesa unutar moraju biti usmjereni na isti cilj.

“Često se događa da dođe do nesklada između onoga što odgojitelj misli da radi i onoga što se stvarno događa u praksi, a kako bi se uskladila implicitna i eksplicitna pedagogija odgojitelja,

potrebno je omogućiti uvijete u kojima se prakticiraju otvorene rasprave i dijalozi, kako bi se kod pojedinca dogodio "konceptualni pomak u svijesti" koji omogućava osvježavanje postojećih ponašanja i usmjeravanje na njihovu promjenu" (Slunjski, 2006., prema Ljubetić 2007:52).

Da bi promjena bila moguća, prvi korak je osvijestiti vlastita ponašanja i način rada, kako bi mogli poduzeti određene aktivnosti u svrhu promjene i osobnog napretka u smjeru odgojitelja kao refleksivnog praktičara, a na tom putu od izuzetne važnosti je pomoć refleksivnog prijatelja, jer "u refleksivnoj praksi učenje se ne događa samo u zajedništvu pojedinca s praksom nego i s drugim kolegama" (Šagud, 2006., prema Ljubetić, 2007:52).

Kritičke refleksije, odnosno zajedničke rasprave među svim članovima kolektiva, kao što su stručni suradnici, ravnatelj, odgojitelji, vrlo su vrijedan alat za zajedničko učenje, jer omogućavaju kvalitetnije shvaćanje osobnog profesionalnog iskustva. Odgojitelji i stručni suradnici svoje kompetencije i profesionalno iskustvo stječu čineći, a činjenje se pretvara u proces učenja ukoliko slijedi zajednička rasprava, odnosno refleksija. Na taj način dolazi do razvoja kompetencija, boljeg razumijevanja djece i svoje vlastite uloge u odgojno-obrazovnom procesu (Slunjski, 2015).

ZAKLJUČAK

Jednakopravna umreženost odgojitelja i stručnih suradnika svakako je jedan od bitnih preduvjeta za stvaranje pozitivnog ozračja u procesu njihove zajedničke refleksije. Refleksivno prijateljstvo, kao oblik refleksivnog pristupa, naglašava važnost međusobnih interakcija i kritičkog promišljanja koje za cilj ima unapređenje odgojno-obrazovnog procesa, ali i razvoj slike o djetetu kao kompetentnom sudioniku vlastita razvoja i sukonstruktoru vlastita procesa učenja. Otvoren razgovor i konstruktive kritike jačaju dionike odgojno-obrazovnog procesa na putu promijene načina njihova razmišljanja i sagledavanja njihove pedagoške prakse i svih njenih sastavnica.

U kontekstu odgojno-obrazovnog rada praktičara, dolazi do zajedničkih promišljanja i sustavne analize koja dovodi do promijene stavova te profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja. Međusobna podrška odgojitelja i stručnih suradnika ključna je u procesu rasta i prijelaza od suradnje ka partnerstvu kao alternativni dotadašnjem načinu učenja.

Obostrana uključenost odgojitelja i stručnih suradnika u sve faze ovakvog refleksivnog pristupa stvara temelj za postizanje zajedničkih ciljeva ističući pritom zajedničke snage, vještine, znanja i sposobnosti. Kvaliteta odgojno-obrazovne ustanove uvelike počiva na kvalitetnoj suradnji svih

čimbenika, a jednakopravna umreženost omogućuje im širenje vidika, usvajanje novih znanja i osnaživanje postojećih vještina, imajući na umu krajnji cilj-dobrobit djece.

Kako bi došlo do pozitivnih pomaka u odgojno-obrazovnoj praksi, do njenog razvoja i obogaćivanja, odgojitelj mora imati podršku kolektiva, institucije i svih njenih sudionika. Zajedničke diskusije, rasprave i istraživanja, te međusobno poučavanje i zauzimanje refleksivnog stava prema tuđem mišljenju, kao i spremnosti na promjene, dovode do osobnog i profesionalnog rasta i razvoja te povećanja kvalitete odgojno- obrazovne ustanove (Vujičić, 2008.) "Da bi zaista mogao pripomoći nekoj drugoj osobi, moram sam više razumjeti od nje, ali ipak prije svega saznati što ona razumije. Ako to ne učinim, moje joj znanje neće nimalo pomoći. Svaka istinska pomoć počinje sa skromnošću, pomagati ne znači vladati, već služiti" (Kierkegaard, 1964, prema Petrović-Sočo 2008).

LITERATURA

- Bognar, B. (2004). Poticanje kreativnosti u školskim uvjetima. *Napredak*, 145(3), 269-283.
- Bognar, B. (2008). *Mogućnost ostvarivanja uloge učitelja-akcijskog istraživača posredstvom elektroničkog učenja*, doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Bruner, J.S. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Čepić, R. (2009). Razvoj infrastrukture kontinuiranog učenja i stvaranja znanja: višestruke perspektive. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1-2), 163-176. Preuzeto 06.10.2023. s <https://hrcak.srce.hr/118169>
- Domović, V. (2011). Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja, U: Vizek Vidović, V. (ur.), *Učitelji i njihovi mentori*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Ljubetić, M. (2007). (Samo)vrednovanje u sustavu ranog odgoja i obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (1), 43-55. Preuzeto 05.10.2023. s <https://hrcak.srce.hr/118338>
- Pavić-Rogošić, L. (2007). *Nedostatak povjerenja koči razvoj*. Rijeka: Novi list .
- Petrović-Sočo, B. (2008). Osobne vrijednosti u kontekstu cjeloživotnog učenja odgojitelja/učitelja. U: Cindrić, M., Domović, V. i dr. (ur.), *Pedagogija i društvo znanja. Sv.1*. Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Sikavica, P., Bahtijarević-Šiber, F. i Pološki-Vokić, N. (2008). *Temelji menadžmenta*. Zagreb: Školska knjiga.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja: istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Slunjski, E., Šagud, M. i Branša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1), 45-57. Preuzeto 05.10.2023. s <https://hrcak.srce.hr/139311>

- Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikulumu*. Zagreb: Element.
- Stoll, L., Fink, D., i Earl, L. (2002). *It's About Learning (and It's About Time): What's in it for Schools?* (1st ed.). Routledge.
- Swaffield, S. (2005). No sleeping partners: relationships between head teachers and critical friends. *School Leadership & Management*, 25(1), 43-57. <https://doi.org/10.1080/1363243052000317082>
- Vujičić, L. (2010). "Pedagoško istraživanje" kao značajna karakteristika novog profesionalizma učitelja/odgajatelja. U: Bacalja, R. (ur.), *Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgajatelja*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Vujičić, L. (2011). Kultura vrtića – sustav koji se kontinuirano mijenja i uči. *Pedagoška istraživanja*, 8 (2), 231-238. Preuzeto 23.10.2023. s <https://hrcak.srce.hr/116667>
- Vujičić, L. (2012). Kultura participacije: i(u)istraživanje(istraživanju) odgojno-obrazovne prakse. U: Ljubetić, M., Mendeš, B. (ur.), *Prema kulturi (samo)vrednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja - izazov za promjene*. Split: Nomen Nostrum Mudnić.

Stručni rad

Nina Alajbeg Galić, mag.praesc.educ.

nina.alajbeg@gmail.com

DV Cvit Mediterana

Ulica Šime Ljubića 22, Split

VAŽNOST UMREŽAVANJA ZA RAZVOJ PROFESIONALNOG IDENTITETA

Sažetak: Profesionalni identitet preslika je odgojiteljskog rada, njegovih vrijednosti, stavova, znanja i djelovanja. Primarni cilj svakog profesionalca trebao bi biti kvaliteta, što podrazumijeva jačanje profesionalnog identiteta kroz kontinuirani profesionalni razvoj i stručno usavršavanje. Profesionalni razvoj podrazumijeva cjelokupni rast i napredak pojedinca te je stručno usavršavanje dio njega. Stručno usavršavanje odnosi se na specifično razvijanje vještina i znanja, u vidu edukacija, seminara i sl., no samo to je nedovoljno za izgradnju kvalitetnog odgojitelja. Osim stručnog usavršavanja profesionalni razvoj obuhvaća i razvoj kroz praksu te refleksiju sa sustručnjacima, odnosno umrežavanje. Umrežavanjem pojedinac razgovarajući i surađivajući sa sustručnjacima razmjenjuje iskustva i ideje i na taj način pridonosi razvoju kompetencija. Zajednička refleksija kao oblik umrežavanja, pomaže odgojiteljima u osvještavanju vlastitih slabosti te pronalaženju načina za jačanje istih. Komunikacija i timski rad važne su kompetencije svakog odgojitelja, a one se razvijaju upravo umrežavanjem. Dobrobiti umrežavanja nisu jednosmjerne i usmjerene samo ka pojedincu i razvijanju njegovog profesionalnog identiteta, već su omogućene svim sudionicima tog procesa.

Ključne riječi: profesionalni identitet, profesionalni razvoj, stručno usavršavanje, kompetencije, umrežavanje

UVOD

Odgojitelji su važni čimbenici odgojno-obrazovnog sustava. Opis njihovog djelovanja je opsežan i podrazumijeva profesionalnost i kvalitetu. Kvaliteta odgojno-obrazovnog rada može biti osigurana samo ako odgojitelji intenzivno ulažu u svoj profesionalni razvoj te promišljaju o svojoj profesiji i svom djelovanju. Odgojno-obrazovni rad pun je izazova s kojima se odgojitelji svakodnevno susreću, stoga je potreba za razvojem odgojitelja time veća. No, osim što proizlazi iz potrebe samog pojedinca, također je i zakonska obveza. Profesionalni razvoj je dugotrajan i predstavlja cjeloživotni proces koji zahtjeva puno truda i ulaganja. Upravo taj proces gradi profesionalni identitet odgojitelja kojim se stječe uvid u njegove stavove, kompetenciju i rad, ali i motivaciju koja je ključna za ostvarivanje profesionalnosti.

PROFESIONALNI IDENTITET I UMREŽAVANJE

Profesionalni identitet odgojitelja, kao i drugih stručnjaka kompleksan je pojam te česta tema za proučavanje brojnih autora. Na samom početku važno je razlučiti pojmove profesionalac i profesionalno ponašanje. Helsby (1996, prema Brock, 2006) ističe kako pojam profesionalac obuhvaća pitanje statusa, javnog priznanja i plaće, dok profesionalno ponašanje podrazumijeva predanost i etičnost u djelovanju. Martinet, Raymond i Gauthier (2001) pozivajući se pritom na Lang (1999) profesionalizam promatraju kroz dva procesa, vanjski i unutarnji. Vanjski, socijalni proces odnosi se na društveni status, odnosno društveno priznanje. Unutarnji se pak odnosi na razvoj pojedinca te obuhvaća organizaciju specifičnih profesionalnih znanja, vještina i stavova, stalni profesionalni razvoj, individualnu djelotvornost, razmjenu stručnosti te kodifikaciju praktičnog znanja. Predodžba sebe u unutrašnjem i vanjskom procesu čini profesionalni identitet. Preciznije, način na koji stvaramo predodžbu uloge profesije u društvu i percepcije sebe samog unutar profesije odraz je profesionalnog identiteta. Profesionalni identitet preslika je samih odgojitelja te uključuje stil rada, učinkovitost, vlastite ciljeve, plan razvoja karijere te stupanj zadovoljstva (Domović, 2011, prema Kuntić, 2019). Briggs (2007) također smatra kako profesionalni identitet podrazumijeva percepciju slike o sebi te osjećaj samoefikasnosti u radnom kontekstu. Gabrhelová i Pasternáková (2016, prema Vignjević Korotaj, 2020) smatraju da se samopouzdanjem, sposobnošću samorefleksije te svjesnošću o vlastitim profesionalnim kvalitetama iskazuje profesionalni identitet. Briggs (2007) profesionalni identitet promatra i kroz tri pogleda – profesionalne vrijednosti (one vrijednosti kojim se pojedinac vodi tijekom svoga rada), profesionalno mjesto (profesija kojoj pojedinac pripada) te profesionalna uloga (obuhvaća pojedinčevu ulogu u organizaciji). Rodgers i Scott (2008) identitet dijele na četiri temeljne postavke. Smatraju da je identitet ovisan o kontekstu i razvija se unutar njega te je pod utjecajem kulturnih, političkih, povijesnih i socijalnih promjena. Po njima, identitet obuhvaća emocije i oblikuje se u odnosu s drugima, potom pretpostavljaju da je identitet kao takav promjenjiv, nestabilan te višestruk. Posljednja njihova pretpostavka iznosi da identitet zahtjeva nadograđivanje i rekonstrukciju tijekom vremena. Kroz ove pretpostavke prožet je implicitni impuls koji podrazumijeva stalni rad na svijesti o svom identitetu te odnosima, kontekstu i emocijama koje ga oblikuju (Rodgers i Scott, 2008). Domović (2013, prema Kuntić, 2019) također ističe kontekst i osjećaje, i to u podjeli aspekta identiteta na vanjski i unutarnji. Naime, objašnjava kako se kontekst i relacije odnose na vanjski aspekt identiteta, dok emocije čine unutarnji aspekt zbog toga što su one zaslužne za pojedinčevo značenje i interpretaciju vanjskih utjecaja. Kombinacija predznanja koje je pojedinac stekao prilikom formalnog obrazovanja, a razvijao ih neposredno kroz praksu, stvara

profesionalni identitet (Blanuša Trošelj, 2018). U kontekstu odgojitelja, subjektivnu obrazovnu teoriju možemo objasniti implicitnom pedagogijom, koju definiramo kao „sustav vrijednosti o djetetovoj naravi, o njegovim potrebama i mogućnostima, o činiteljima njegova razvoja, o ciljevima odgoja te primjerenim i mogućim odgojnim postupcima“ (Babić, Irević i Krstović, 1997: 556). Profesionalni self sadrži dvije dimenzije, a to su retrospektna i prospektna dimenzija. Retrospektna dimenzija odnosi se na percepciju sebe u prošlosti (gledano iz sadašnje perspektive). S obzirom na to, ona obuhvaća i četiri sljedeće komponente: slika o sebi, samopouzdanje, motivacija za rad te percepcija zadataka, odnosno definiranje poslova koje obavlja. Prospektna dimenzija se pak odnosi na percepciju identiteta u budućnosti. Točnije rečeno, ova dimenzija obuhvaća očekivanja budućeg razvoja i izazova (Vignjević Korotaj, 2020). Profesionalni identitet je od iznimne važnosti u kontekstu profesionalnog razvoja, ponajviše jer definira motivacijsku učinkovitost (Day i sur., 2007, prema Blanuša Trošelj, 2018). Profesionalni identitet se razvija i mijenja, raste i širi prvenstveno obrazovanjem i neprekidnim profesionalnim usavršavanjem. Sheridan i sur. (2009) profesionalni razvoj razmatraju kroz pet oblika, a to su: formalno obrazovanje, „vjerodostojnost“ (agencijske ili organizacijske kvalifikacije), specijalizirano osposobljavanje na radnom mjestu, podučavanje i savjetodavna interakcija te posljednji oblik, zajednice prakse koje za cilj imaju zajedničko rješavanje problema, stvaranje ideja i sl. OECD TALIS¹ (2009) navodi sljedeće elemente profesionalnog razvoja: tečajevi i radionice, obrazovne konferencije ili seminari, kvalifikacijski program (studijski programi na sveučilištima), posjeti drugim ustanovama, sudjelovanje u mreži stručnjaka formiranih posebno za profesionalni razvoj, pojedinačno ili zajedničko istraživanje na temu profesionalnog interesa, mentorstvo i promatranje. Tome još dodaju i čitanje stručne literature te neformalni razgovor s kolegama o tome kako unaprijediti praksu. Umrežavanje sa sustručnjacima u kontekstu profesionalnog razvoja pruža odgojiteljima uvid u različita iskustva što značajno utječe na razvoj njegovih kompetencija. Osim što omogućuje uvid u tuđi rad, također omogućuje osvrt na vlastiti rad iz tuđe perspektive. Naime, unatoč brojnim kompetencijama koje odgojitelj može posjedovati, nikada ne može imati potpuno objektivan pogled na vlastiti rad. Slunjski (2012: 15) to objašnjava: „Zajedničke refleksije odgajateljima pomažu prepoznati i restrukturirati osobne slijepe točke, jer bez toga nikakve suvremene ideje niti nove informacije s kojima se susreću neće osnažiti njihovo razumijevanje. Bez toga, svatko ostaje zaglavljnjen u svojoj izoliranoj perspektivi, a sukladno tome, praksa ostaje na razini status quo“. Značaj umrežavanja objašnjava i činjenica da ga se ističe u Nacionalnom kurikulumu: „Među oblicima profesionalnog usavršavanja izvan vrtića posebno mjesto

1 The organization for Economic Co-operation and Development – Teaching And Learning International Survey

zauzima stvaranje profesionalnih zajednica učenja (umrežavanje vrtića). Profesionalne zajednice učenja usmjerene su k poticanju odgojitelja i svih drugih subjekata odgojno-obrazovnoga procesa na kontinuiranu razmjenu svojih profesionalnih ekspertiza, uvida i znanja, kao osnove njihova zajedničkog učenja i razvoja” (MZO, 2015: 29). Razmjena iskustava, znanja i ideja postaje bogatija i korisnija kako se umreženje širi. Međutim, s povećanjem broja odgojitelja i sustručnjaka u mreži, povećava se i vjerojatnost različitih mišljenja i neslaganja. No, upravo se u raznolikosti mišljenja, pa ponekad čak i konfliktima, krije visok potencijal za zajedničko izgrađivanje i poboljšanje odgojno-obrazovne prakse. Naravno, takvo što je nemoguće ostvariti ako nije stvoreno međusobno povjerenje svih sudionika, profesionalno okruženje u kojem mogu slobodno iznositi svoja mišljenja lišeni straha da će im se odnos s kolegama poljuljati Slunjski (2012). Umreženost je potreba i iz aspekta interdisciplinarnog pristupa odgojno-obrazovnom procesu, koji podrazumijeva cjelokupnost djelovanja. Višnjić Jevtić (2012: 3) važnost interdisciplinarnog pristupa objašnjava: ”Kako današnji rad u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja zahtijeva kombinaciju multidisciplinarnih znanja iz područja psihologije, pedagogije, sociologije i informatike, interdisciplinarni pristup nije samo zahtjev već i nužna potreba”. Stoga možemo reći kako je holistički pristup moguć samo u slučaju kvalitetne suradnje sa stručnjacima iz drugih područja.

ZAKLJUČAK

Identitet predstavlja pojedinca baš onakvog kakav on uistinu jest, kako u osobnom, tako i u profesionalnom području. Na svijetu ne postoje dvije osobe s istim identitetom i upravo se u tome krije čarolija raznolikosti svijeta. Potreba i težnja svakog pojedinca trebala bi biti kvaliteta, a profesionalni identitet prikazuje upravo to – kvalitete odgojitelja. Kontinuirano promišljanje, refleksija i stručno usavršavanje doprinose rastu i jačanju identiteta. No, pojedinac sam nije dovoljan za osiguravanje profesionalnog razvoja, potrebni su mu i kolege, suradnici, sustručnjaci, stručnjaci iz drugih područja i sl. Umrežavanje obiluje nizom dobrobiti za pojedinca. Osim što pridonosi iskustvu, znanju i kompetencijama, ono pridonosi i samoj motivaciji odgojitelja. Pad motivacije u radu normalan je i očekivan, posebno kod odgojitelja s dužim radnim iskustvom, no upravo umrežavanje može služiti kao vanjski oblik motivacije koji će poticati odgojitelje na daljnji inovativni rad. Na umrežavanje se može gledati i iz osobnog aspekta, upoznavanjem različitih osoba, povećava se krug poznanstava, šire vidici, a potencijalno se mogu razviti i prijateljske veze. Širenje vidika je nužnost i nerijetko se odgovor na određeni izazov krije jako blizu, samo je potrebno proširiti svoj pogled i svoju “mrežu”. Što je “mreža” ljudi veća, ali i jača, to su veće mogućnosti za kvalitetnije odgojno-obrazovno djelovanje.

LITERATURA

- Babić, N., Irović, S., Krstović, J. (1997). *Vrijednosni sustav odraslih, odgojna praksa i razvojni učinci*. Društvena istraživanja Zagreb, 4-5 (30-31), 551-575. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/file/50259> (13.10.2023.)
- Blanuša Trošelj, D. (2018). *Professional development of preschool teachers in Croatia*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Preuzeto s <http://pefprints.pef.unilj.si/5122/1/DOKTORATkonacniPRINTdanijela.pdf> (27.1.2021.)
- Briggs, A.R.J. (2007). Exploring professional identities: middle leadership in further education colleges. *School Leadership and Management*, 27 (5), 471-485. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/249015024_Exploring_professional_identities_Middle_leadership_in_further_education_colleges (11.10.2023.)
- Brock, A. (2006). *Dimensions of early years professionalism: Attitudes versus competences. Paper from the Association for the Professional Development of Early Year Educators (TACTYC)*. Preuzeto s <https://tactyc.org.uk/pdfs/Reflection-brock.pdf>. (10.10.2023)
- Kuntić, M. (2019). *Profesionalni razvoj odgojitelja*. Završni rad. Zagreb: Učiteljski fakultet. Preuzeto s <https://repositorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg%3A1295/datastream/PDF/view> (10.10.2023.)
- Martinet, M.A., Raymond, D., Gauthier, C. (2001). *Teacher training Orientations Professional Competencies*. Preuzeto s http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formationensa.pdf (10.10.2023.)
- Ministarstvo obrazovanja i znanosti. (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Narodne novine: NN 05/15. Preuzeto s <https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/201501595.html> (14.10.2023.)
- OECD TALIS. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Preuzeto s <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> (14.10.2023.)
- Rodgers, C. R., Scott, K.H. (2008). *The development of the personal self and professional identity in learning to teach*. Preuzeto s https://www.academia.edu/1879050/Rodgers_and_Scott_2008_The_development_of_the_personal_self_and_professional_identity_in_learning_to_teach (10.10.2023.)
- Sheridan, S., M., Edwards, C., P., Marvin C. A., Knoche L. L. (2009). *Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs*. Preuzeto s <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409280802582795> (13.10.2023.)
- Slunjski, E. (2012). Zajednica koja uči: prevladavanje podijeljenosti teorije i prakse. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18 (69), 12-15. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/123787> (14.10.2023.)

Vignjević Korotaj, B. (2020). *Formiranje i razvoj profesionalnoga identiteta nastavnika stručno-teorijskih sadržaja u Republici Hrvatskoj* (Disertacija). Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:447231> (11.10.2023.)

Višnjić Jevtić, A. (2012). Razvoj profesije udruživanjem. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18 (67), 2-4. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/124011> (14.10.2023.)

Stručni rad

Jadranka Bratković Aračić, mag. praesc. educ.

Dječji vrtić Vrapče

jadranka.bratkovic@yahoo.com

N. Gorjanskog 7, Zagreb

DIGITALNA TEHNOLOGIJA U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA - OD OPASNOSTI DO MOGUĆNOSTI

Sažetak: *Ovaj rad se bavi upotrebom digitalne tehnologije u predškolskom okruženju. Iako su djeca u svojim obiteljima izložena različitim digitalnim sadržajima, u predškolskim ustanovama su digitalni mediji malo zastupljeni. Prostori u kojima borave djeca kao da su izolirani od svijeta koji ga okružuje i u kojemu su različiti oblici digitalnih medija dostupni djeci. Rad pokušava dati odgovore zašto odgajatelji nisu zainteresirani za upotrebu digitalnih sadržaja u većoj mjeri i zašto često vide samo opasnost i rizik u njima. Strah od negativnog utjecaja digitalne tehnologije baziran je na zastarjelom poimanju djeteta kao objekta, koje živi u nekom zrakopraznom prostoru, odvojenom od kulture koja ga okružuje i kojeg treba zaštititi. U radu se opisuje i razmatra kako djeca pristupaju digitalnoj tehnologiji, kako lagano spajaju sve dostupne sadržaje i materijale, povezuju imaginarno i stvarno, bez straha od nepoznatog, neopterećeni obrazovnom politikom, kurikulumom, prikladnim materijalima za određenu dob i sl. U radu se ne umanjuju rizici od prevelike izloženosti ekranima i neprimjerenim sadržajima koji mogu imati negativan utjecaj na dječji razvoj, ali se zastupa stajalište kako bi odgajateljima koristio otvoreniji pristup prema digitalnim sadržajima. Tim pristupom bi odgajatelji, osim opasnosti, vidjeli i nove mogućnosti koje se mogu iskoristiti u komunikaciji s roditeljima i svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu.*

Ključne riječi: *digitalna tehnologija, odgajatelji, predškolska ustanova*

UVOD

Iako su djeca danas u svojim obiteljima izložena različitim digitalnim sadržajima: crtanim i igranim filmovima, aplikacijama, igricama, društvenim mrežama i sl., u predškolskim ustanovama su digitalni mediji malo zastupljeni. Prostori u kojima borave djeca kao da su izolirani od svijeta koji ga okružuje u kojemu su svi mogući oblici digitalnih medija dostupni djeci. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje navodi „U ranoj i predškolskoj dobi digitalna kompetencija razvija se upoznavanjem djeteta s informacijsko-komunikacijskom tehnologijom i mogućnostima njezine uporabe u različitim aktivnostima“ (MZO, 2015:13). Ovo se čini kontradiktorno; trebaju se poticati digitalne kompetencije, a u vrtićima gotovo da se i ne koristi digitalna tehnologija u odgojno-obrazovnom radu. Kako je to moguće? Zašto je to tako? Razlozi su vrlo različiti; od nedostatka

financijskih sredstava za opremanje dječjih vrtića, preko nezainteresiranosti odgovornih osoba koje kroje obrazovnu politiku na svim razinama do straha od novog i nepoznatog kod odgajatelja. O prva dva razloga ne mogu nešto više napisati jer ne sudjelujem na tim nivoima obrazovanja, ali zato o trećem razlogu mogu puno toga reći jer sam i sama odgajatelj

ODGAJATELJI I DIGITALNA TEHNOLOGIJA

Upotreba digitalne tehnologije u predškolskim ustanovama se povećava, ali to ide vrlo sporo. Odgajatelji koriste digitalne tehnologije:

1. u pripremi sadržaja za rad s djecom
2. u suradnji s roditeljima sve više odgajatelja odlučuje se za komunikaciju putem maila ili WhatsApp grupe, za stavljanje obavijesti, anketnih upitnika i sl. Vrlo malo odgajatelja koristi neku platformu, npr. Seesaw. Na ovoj platformi roditelji mogu vidjeti što djeca rade u vrtiću, koji su njihovi interesi, kojim tempom napreduju iz tjedna u tjedan ili iz godine u godinu, komentirati s djecom njihov rad ili aktivnost i sl.
3. vrlo ograničen broj odgajatelja upotrebljava digitalnu tehnologiju u radu s djecom, iako su mogućnosti zaista bezbrojne.

DJECA I DIGITALNA TEHNOLOGIJA

Usprkos maloj zastupljenosti digitalnih sadržaja u predškolskim ustanovama, djeca u svojoj igri koriste poticaje koji im nisu ponuđeni unutar ustanove, tj. koriste ih u obiteljskom okruženju. Vrlo čest poticaj za razgovor, simboličku igru, likovne radove, igru konstruiranja je *gaming*. U sljedećem primjeru prikazane su dvije situacije iz mješovite odgojne skupine u kojoj radim. U prvoj situaciji se opisuje kako Luka i Bruno tijekom jutra konstruiraju lik iz igrice, a u drugoj se vidi rezultat opisane aktivnosti:

Situacija broj 1:

L: Idemo napraviti onog Steva iz Minecrafta?

B: Ja ti baš puno ne igram igrice...

L: Nije važno budemo zajedno. Prvo nam treba veliki bijeli papir.

Pronalaze papir, crtaju lik, režu ga i lijepe dijelove, ali je papir pretanak

L: Nije dobar papir. Treba nam ...znaš onaj debeli koji ne pada.

Luka odlazi do hamera i uzima nekoliko komada različitih boja.

E: Sada idemo ...da ovako...ja ću glavu, a ti ruke i noge.

B: Uf, nekako su mi noge čudne...

L: Daj..ovako su bolje...

Luka i Bruno zajedno pokušavaju sastaviti lik iz igrice, ali je papir opet premekan i lik se savija.

B: Znaš one kartone, koje je donesla Stella, možda nam ih teta da ih izrežemo...

L: E, možemo dobiti one kartone iz kupaone?

JA: Zašto vam trebaju?

B: Radimo, kako se ono zove... Steve...pa nam papir stalno pada.

JA: Da, papir vam se presavija, premekan je. U redu, ali ću vam ja morati izrezati, karton je pretvrd za vaše škariće. (Zajedno radimo na konstruiranju Steva- Luka i Bruno crtaju, ja izrezujem karton i na kraju dječaci lijepe kartone)

L: Sad je dobar, samo ne...nije dobro tijelo...

Situacija broj 2:

Sljedeći dan je Luka donesao lik Steva, tj. masku glave napravljenu iz kartonske kutije. Napravio ga je doma s tatom.

Gaming je zajednički naziv za sudjelovanje djece u online programima. U opisanoj situaciji Luka potiče likovnu aktivnost kojoj je poticaj igrice Minecraft, koju on doma igra. Igrajući Minecraft, Luka kroz avatar Stevea lovi životinje, spava, jede, kopa u rudnicima, gradi razne građevine - on zapravo izgrađuje cijele virtualne svjetove, te proživljava imaginarno iskustvo. U igrici postoji mogućnost igranja s igračima koji mogu biti čak i na drugim kontinentima i koje neće nikada upoznati u živo. Dolaskom u vrtić Luka svoje iskustvo želi nadograditi i podijeliti s prijateljem iz skupine, pa prvo sami pokušavaju napraviti lik iz igrice, a onda zbog nedostatka odgovarajućeg materijala, traže pomoć odgajateljice. Drugi dan Luka u vrtić donosi Stevea napravljenog od kartonske kutije, a u izrađivanju mu je pomagao tata. U ovom primjeru se vidi kako djeca pronalaze svoje poticaje izvan predškolske ustanove, i bez obzira koliko nepovjerenja prema digitalnim medijima pokazuju odgajatelji, djeca će pronaći način kako svoja različita iskustva preraditi, nadograditi i podijeliti u vrtiću s prijateljima. Djeca će vrlo lagano povezati imaginarno iskustvo igranja igrice kod kuće sa stvarnim životom; pravom igrom i razgovorom sa stvarnim i prisutnim prijateljem u vrtiću - ispreplitanje doživljenog u virtualnom svijetu i stvarnog života. Ovo je primjer kako djeca proživljavaju suvremeno djetinjstvo

vrlo razigrano, „ispreplićući višestruke stvarnosti i višestruke dimenzije imaginarnog, doživljenog i stvarnog.“ (Knight, prema Schulte i Thompson, 2018:134).

Ovdje je zanimljivo kako se Bruno, koji ne zna koja je igrica u pitanju, zapravo neizravno upoznaje s njom, tako što izrađuje lik iz igrice od papira. Dječak nikada nije igrao igricu, ali se upoznao s njom tako što je odlučio sudjelovati u aktivnosti koju je predložio prijatelj.

Djeca su otvorena prema svim mogućnostima i prilikama za igranje, učenje i umjetničko izražavanje, neovisno što propisuje (ili ne propisuje) kurikulum. Dijete ima dostupan digitalni sadržaj, u ovom slučaju igricu, koju igra kod kuće, a onda to iskustvo igranja igrice postane poticaj u vrtiću za likovni uradak koji se realizira s materijalima koji se standardno nalaze u vrtiću; papir, hamer, škare, ljepilo. Znači, dijete vrlo lagano spaja sve dostupne sadržaje i materijale, povezuje imaginarno i stvarno, bez straha od nepoznatog, neopterećeno obrazovnom politikom, kurikulumom, prikladnim materijalima za određenu dob i sl. S obzirom da „vrtići nisu monolitni jer se stalno događaju poremećaji, kretanja i susreti“ (Schulte i Thompson, 2018:139), možda bi odgajatelji iz ovog primjera mogli naučiti nešto, npr. biti otvoren prema nečemu novom - digitalnim sadržajima. Lakoća kojom djeca pristupaju novom, njihova znatiželja, način na koji uče kako se koristiti novim sadržajem, kako kombiniraju nova iskustva iz obiteljskog okruženja s poznatim sadržajima u vrtiću, mogli bi biti poticaj odgajateljima da i oni postanu otvoreniji za nova iskustva. Djeca u svojim domovima imaju razne digitalne medije koje koriste, a odgajatelji nisu baš zainteresirani za ta dječja iskustva, djelom zbog straha, a djelom zbog toga što se drže svojih uvjerenja kako digitalnoj tehnologiji nije mjesto u vrtiću, tj. tu se otvara pitanje povezano s konceptima prikladnosti. Tokom obrazovanja odgajateljima je „usađeno“ što je prikladno za djecu, a što nije. Prikladne su npr. drvene bojice, vodene boje, tempere, papir, glina dok digitalne tehnologije nisu u popisu primjerenih poticaja za djecu.

Djeca ne sjede pasivno ispred ekrana, a sadržaji koje promatraju se ne „ulijevaju“ u njihove mozgove bez dječje reakcije. Svako iskustvo koje su djeca doživjela, pa tako i iskustvo vezano uz sadržaje viđene na nekom ekranu, djeca prerađuju. Djeca pričaju o viđenom s članovima obitelji, prijateljima, drugim odraslim osobama, vrlo često glume najzanimljivije dijelove-uz velike prilagodbe i promjene te likovno izražavaju svoje iskustvo. Marissa McClure u svojim istraživanjima, potvrđujući pri tome ranije Jenkinsonove zaključke, navodi kako „geografski, jezično i kulturološki različite skupine male djece uključuju digitalne tehnologije u svakodnevni život i igru“ (Schulte i Thompson, 2018:156). Znači, sva su djeca, bez obzira na spol, rasu, na mjesto na kojemu žive,

okružena različitim vidovima tehnologije i zato ju integriraju na bezbroj načina u svoj svakodnevni život. Nije moguće djecu izolirati od kulture koja ih okružuje, od realnosti u kojoj odrastaju.

UZROCI STRAHA

Ukoliko se malo zadržimo na činjenici kako se odgajatelji boje novoga, trebali bi se zapitati gdje leži uzrok tog straha od digitalne tehnologije? Gledajući unatrag zapravo ćemo vidjeti da „medijska panika oko opasnosti provođenja vremena ispred ekrana ima zajedničke elemente s panikom iz prošlosti (...) strah od tehnologije pisanja u Sokratovo doba, strah od tiskarskog stroja u 16. stoljeću, „Pokemon panici“ 1997.godine“ (Schulte i Thompson, 2018:155). McClure navodi kako se ta opća medijska panika povezuje s određenim strahovima vezanim uz djecu i djetinjstvo, tj. tu je u pitanju staro i novo, suvremeno shvaćanje djeteta i djetinjstva. U slučaju medijske panike, prisutna je stara paradigma; kako su djeca ranjiva te im je potrebna zaštita. Znači, odrasli trebaju i moraju zaštititi djecu od utjecaja digitalne tehnologije (Schulte i Thompson, 2018:155). I sada dolazimo do pitanja kako bi se to djeca mogla zaštititi od utjecaja digitalne tehnologije, kad je digitalna tehnologija prisutna u našoj cijeloj kulturi. Kako odvojiti djecu od kulture u kojoj žive? Praveći se da digitalna tehnologija ne postoji?

S obzirom da se „od druge polovice 20.stoljeća tvrdi kako se dječje stvaranje kreće unutar kultura koje ih okružuju, a istovremeno vidi se stalna zabrinutost zbog toga što djeca prisvajaju kulture “odraslih“ u svoja zajednička značenja (..) isti impuls da se djeca odvoje od procesa kulture podupire generaliziranu tjeskobu u vezi s digitalnom tehnologijom. To je izravno povezano sa stavom o djeci kao nevinoj i kojoj treba zaštita“ (Schulte i Thompson, 2018:155)

Znači, taj silni strah od negativnog utjecaja digitalne tehnologije baziran je na zastarjelom poimanju djeteta kao objekta, koje živi u nekom zrakopraznom prostoru, odvojenom od kulture koja ga okružuje i kojeg treba zaštititi. Takvo razmišljanje bi trebalo napustiti, i okrenuti se suvremenom shvaćanju djeteta kao aktivnog i kompetentnog bića, koje ima vlastite teorije, strategije razmišljanja i načine upoznavanja svijeta. Deklarativno je suvremena slika djeteta prihvaćena, ali u praksi je vidljivo kako to baš nije tako jednostavno. Odgajatelj treba „ohrabriti dijete, ponuditi mu iskustva koja će mu omogućiti osjećaj koherentnosti sa svijetom, a to znači potpuni osjećaj suglasnosti djeteta s njegovim fizičkim, socijalnim i kulturnim okruženjem“ (Maleš, 2011:33).

OTEŽAVAJUĆE OKOLNOSTI

Neovisno o stavovima odgajatelja, koji se polako, ali sigurno mijenjaju, svakako treba istaknuti i druge otežavajuće okolnosti pri upotrebi digitalne tehnologije:

1. predškolske ustanove su najčešće opremljene s jednim računalom po objektu, što znači da prosječno 15-20 odgajatelja koristiti jedno računalo
2. u odgojnim skupinama od tehnoloških uređaja može se pronaći televizor i ponegdje neko staro računalo
3. veliki broj djece u skupinama i
4. sve manji broj odgajatelja

ZAKLJUČAK

Neizbježna je činjenica da će predškolske ustanove jednoga dana biti opremljene digitalnom tehnologijom te će ih odgajatelji morati uključiti u odgojno-obrazovni rad s djecom: za postizanje planiranih pedagoških ciljeva, kao situacijski poticaj za aktivnosti ili u slobodnoj igri gdje djeca različite poticaje kombiniraju, nadopunjavaju i prilagođavaju prema vlastitim mogućnostima i trenutnim interesima. Prije uvođenje digitalne tehnologije odgajatelji će trebati prihvatiti činjenicu „kako digitalne tehnologije maloj djeci pružaju posebne prilike za igru i umjetničko izražavanje koje nadopunjuju druge materijale koji se obično nalaze u vrtiću“ (Schulte i Thompson, 2018:149).

Ne umanjujem različite rizike od prevelike izloženosti digitalnim uređajima, neprimjerenim i sadržajima koji potiču agresivno ponašanje ili koji mogu imati negativan utjecaj na cjelokupni dječji razvoj, ali smatram kako bi odgajateljima koristilo da imaju malo otvoreniji pristup. Digitalni sadržaji mogu se koristiti na pedagoški primjerene, ciljane načine, npr. u poticanju umjetničkih ili istraživačko-spoznajnih aktivnosti ili kao situacijski poticaj. Tim pristupom bi odgajatelji, u upotrebi digitalnih sadržaja, osim opasnosti, vidjeli i razne mogućnosti koje se mogu iskoristiti u svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu.

U predškolskim ustanovama sporo ide prihvaćanje promjena, npr. ranije navedene tvrdnje kako se u vrtićima događaju „poremećaji, kretanja i susreti“ koje uzrokuje, između ostaloga, i digitalna tehnologija. Međutim, kada se odgajatelji oslobode straha od digitalne tehnologije te se upoznaju s mogućnostima koje ona pruža i kad konačno zaista prihvate da se djeca aktivno i kompetentno uključuju u socijalni kontekst, shvatit će da su „digitalne tehnologije i novi mediji samo jedan od

mnogih posrednika koji su dostupni maloj djeci za istraživanje dok stvaraju, propituju i dijele značenje unutar svojih svjetova“ (Schulte i Thompson, 2018:157).

Živimo u digitalnom dobu i ne možemo se praviti kao da tehnologije nema oko nas ili kao da ju djeca ne koriste. Upotreba digitalne tehnologije na smislen, pedagoški i razrađen način može biti poticaj raznim aktivnostima u odgojno-obrazovnom radu kao i u komunikaciji s roditeljima.

LITERATURA

Maleš, D. (2011). Nove paradigme ranog odgoja. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH

Schulte,C.M., Thompson,C.M. (2018). *Communities of Practice: Art, Play and Aesthetics in Early C. Childhood*. Cham: Springer



PRIKAZI PRAKSE

Sladana Curić-Petričević, odgajateljica mentorica

erasmus.cvrit@gmail.com

Dječji vrtić „Cvit Mediterana“

Šime Ljubića 22, Split

ERASMUS+ U DJEČJEM VRTIĆU – UMREŽAVANJEM DO ZNANJA, VJEŠTINA I KOMPETENCIJA

Sažetak: Kroz pet godina dugo putovanje kroz Erasmus+ projekte u DV „Cvit Mediterana“ stekli smo vrijedno iskustvo koje donosi umrežavanje s partnerima iz odgojno-obrazovnih ustanova diljem Europe. Proširili smo vidike, mijenjali perspektive, stjecali nova znanja, mijenjali praksu na bolje, ali i potvrdili mnoge dobre strane postojećeg djelovanja i u refleksiji tražili drugačija i bolja rješenja za probleme. Umrežavanjem smo dolazili do novih ideja, razvijali inovativna rješenja na dobrobit cijele zajednice ljudi umreženih u odgoj i obrazovanje djece, kako profesionalaca, tako i roditelja. Angažmani odgajatelja odrazili su se i na iskustva djece te pružila i njima mogućnost da aktivno sudjeluju u povezivanju s partnerima u projektu; odraslima i djecom. Mogućnosti za dječje vrtiće u okviru programa Erasmus+ su nebrojene, a dobrobiti velike, kako za pojedince uključene u rad na projektima, tako i na ustanovu u cjelini. Kroz promjene iznutra nastale međusobnim povezivanjem u zajednicu koja teži suradničkom traženju bolje prakse, mijenja se i izgled ustanove prema vani, stvara imidž otvorenosti prema suradnji na svim razinama, ime postaje prepoznatljivo u krugovima koji teže istome, te se tako posljedično mreža suradnika samo nadograđuje i širi. Ovim izlaganjem kvalitetne prakse u području sudjelovanja u međunarodnim projektima cilj nam je potaknuti pojedince u odgoju i obrazovanju da se zainteresiraju za mogućnosti i dobrobiti sudjelovanja u Erasmus+ projektima, podijeliti primjere uspješnog umrežavanja na više razina, te uputiti na mjesta na kojima mogu pronaći odgovore na moguća pitanja. Ideja nam je ovim kratkim izlaganjem potaknuti kolege da sudjeluju u našoj radionici, koja je zamišljena kao praktično uključivanje u svijet Erasmusa i iskustvo stvaranja kvalitetnih projektnih rezultata, te da u razgovoru s našim partnerima u aktualnom projektu (Turska, Sjeverna Makedonija, Italija i Portugal) čuju više o svjedočenju dobrobiti umrežavanja.

Ključne riječi: cjeloživotno učenje, Erasmus+, stručno usavršavanje, transnacionalna suradnja, umrežavanje,

UVOD

Kroz kratki prikaz prakse u radu na Erasmus+ projektima izložit ćemo put od prvog susreta s umrežavanjem kroz ovaj program, rad na različitim vrstama projekata te izazove i dobrobiti za pojedince, kao i za ustanovu.

ERASMUS+ U DJEČJEM VRTIĆU – UMREŽAVANJEM DO ZNANJA, VJEŠTINA I KOMPETENCIJA

Od 2018. godine do danas DV „Cvit Mediterana“ prošao je put od potpunog početnika do već iskusnog sudionika u projektima Erasmus+ programa. Suvremeni odgajatelji i ostali profesionalci u odgoju i obrazovanju suočavaju se sa izazovima za koje rješenja treba tražiti izlaskom iz okvira i uvriježenih praksi. Osim formalnog obrazovanja, koje zasigurno daje nužne temelje i pomaže steći uvid u teorijske pristupe odgoju i obrazovanju, nužno je povezati praktičare u razmjeni iskustava i traženju optimalnih rješenja za svaku pojedinu sredinu. Erasmus+ program je koji omogućava sufinanciranje stručnog usavršavanja pojedinaca kroz razne oblike aktivnosti i kroz različite vrste projekata.

Naše iskustvo sudjelovanja u tri različita projekta donosi prikaz raznovrsnih mogućnosti u ovom programu. Od strateškog partnerstva u KA22 projektu za razmjenu kvalitetne prakse kroz koje smo sa još tri vrtića iz Litve, Latvije i Turske istraživali područje STEM-a kroz razvoj digitalnih kompetencija, poduzetništva, te svijesti o zaštiti okoline i zdravom životu i s djecom provodili raznovrsne aktivnosti na ove teme, preko pisanja KA1 projekta u kojem smo planirali edukacije za pojedince u skladu s ciljevima u razvojnom planu ustanove i prema njenim specifičnim potrebama, pa do velikog KA220 projekta u kojem s partnerima iz Sjeverne Makedonije, Turske, Italije i Portugala radimo na stvaranju tri vrijedna projektna rezultata iz područja rane intervencije, prešli smo dug put.

Kroz KA1 projekt „Bogatstvo različitosti“ pet odgajatelja je prošlo strukturirane tečajeve u Španjolskoj, na Malti i Islandu, tim od tri sudionika (dvije odgajateljice i pedagoginja) imao je iskustvo praćenja rada u Češkoj, jedna odgajateljica je *job shadowing* imala u Španjolskoj.

Ojačali smo se u području ranog učenja stranog jezika, učenja u prirodi, socijalno-emocionalnih vještina, stekli uvid u kvalitetnu praksu koncepta Korak po korak, uvid u razne odgojno obrazovne sustave i prakse u prijelazima iz vrtića u školu. Iz ovih suradnji rodile su se nove ideje o projektima

za poboljšanje prakse tranzicije između ova dva sustava, ali i uvođenje dobno mješovitih skupina u zemljama gdje se to do sada ne provodi na način kao u Hrvatskoj.

Kroz KA220 projekt PLATONIC – PLATform with ONline Interventions for Children s partnerima proveli smo vrijedno istraživanje stanja u području rane intervencije u svakoj od zemalja, stvorili smjernice za najbolje vježbe rane intervencije i prakse praćenja razvoja, koje su dostupne za preuzimanje na online platformi s instrumentima za pregled i vježbama rane intervencije te stvorili aplikaciju za mobilne uređaje, pomoću koje se prate razvojna odstupanja. Ovi su projektni rezultati dostupni za slobodno korištenje svim dionicima procesa rane intervencije, od roditelja, preko odgajatelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima, do učitelja i stručnjaka u radu s djecom s teškoćama u razvoju.

Svako iskustvo umrežavanja donijelo je promjene na obje strane – za nas kao sudionike mobilnosti, ali smo djelić svoje kvalitetne prakse prenijeli i kolegama u inozemstvu, a oni rado primili.

Kroz transnacionalne projekte smo upoznali ljude s kojima smo se povezali i kasnije ostvarivali razne oblike suradnje, od projekata na platformi ETwinning, do partnerstva u postojećem projektu i planovima za neke buduće.

Ova iskustva omogućila su nam da spoznamo nužnost umrežavanja, kako horizontalnog, među profesionalcima istog statusa, u našem slučaju odgajatelja i ostalih profesionalaca koji djeluju unutar dječjeg vrtića, tako i vertikalnog, od obitelji, preko vrtića do škole, pa i dalje do fakulteta koji obrazuju buduće profesionalce u odgoju i obrazovanju, te teoretičare koji daju ovoj struci svoj doprinos istraživanjem oblika, načela i tipova raznih teorija. Do kvalitetnih promjena unutar odgojno obrazovnog sustava možemo doći jedino kvalitetnim umrežavanjem na svim razinama.

ZAKLJUČAK

Ovom prezentacijom cilj nam je potaknuti kolege iz ostalih dječjih vrtića da se zainteresiraju za mogućnosti i dobrobiti u sklopu programa Erasmus+ i da se sami upuste u pisanje projektnih prijava, te okušaju u umrežavanju u svrhu učenja.

Mirjana Dujmović, odgojitelj
mirjanadujmovic1@gmail.com

Ana Juranović, odgojitelj
annajuranovic@gmail.com

Dječji vrtić Radost
Hercegovačka 22, Split

UMREŽAVANJE ODGOJITELJA JASLIČKE I VRTIČKE SKUPINE

Sažetak: Dječji vrtić, kao zajednica koja uči, omogućava nam stalno izgrađivanje kvalitetne prakse. U stručnoj literaturi nailazimo na primjere stvaranja grupa i timova kao način uspješnog rada ustanove. Slunjski (2006) ističe kako je refleksivna praksa u vrtiću važna za profesionalni razvoj odgajatelja i za razvoj odgojno-obrazovne prakse u cjelini. U ovom radu prikazat će se aktivnosti djece u jasličkoj i vrtićkoj skupini, odgojiteljeva promišljanja o vlastitoj odgojne-obrazovnoj praksi kao i uočavanje teorijskih polazišta i njihovo potvrđivanje u dokumentiranju i vrednovanju aktivnosti. Odgojitelj koji teži razviti profesionalne kompetencije koje uključuju kognitivne, funkcionalne, osobne i vrijednosne (Visković i Višnjić Jevtić, 2019) to ne može učiniti sam, potreban mu je refleksivni prijatelj i poželjno je umrežavanje svih sudionika ili barem nekolicine koji će sudjelovati u istraživanju odgojno-obrazovne prakse. Odgojiteljice iz obje skupine zajedno su pogledale dokumentirane materijale, analizirale i promišljale daljnju suradnju. Izazov je što su obuhvaćene jaslička i vrtićka skupina što daje mogućnost praćenja djeteta od dolaska u vrtić do polaska u školu. Međusobnim otvaranjem „vrata“ očekuju se promjene na mikrorazini vrtića i poboljšanje kulture ustanove. Čitajući stručnu literaturu, istražujući stručne i znanstvene članke, sudjelujući na znanstvenim skupovima i konferencijama, odgojitelj postaje kompetentnijim i bliži je „tituli refleksivnog praktičara“. U ovom radu predstaviti ćemo praksu odgojitelja koji su intrinzično motivirani te kreću u svoju dugu i mukotrpnu pustolovinu, od odgojitelja do refleksivnog praktičara. Na tom putu uz njega su refleksivni prijatelji ili bolje rečeno refleksivni kritičari kao dodatni poticaj za unaprjeđenje odgojno-obrazovne prakse.

Ključne riječi: kvalitetna praksa, refleksivni prijatelj, refleksivna praksa, umrežavanje

UVOD

U Dječjem vrtiću Pluton djeca su smještena u dvije odgojno-obrazovne skupine, jasličku i vrtićku. Sobe dnevnog boravka smještene su jedna nasuprot druge i imaju zajedničko predsoblje. U jasličkoj skupini je upisano 15 djece u dobi 1-3 godine, a u vrtićkoj skupini 22 djece u dobi 3-7 godina. U pedagoškoj godini 2022./2023. u DV Pluton intenzivnije smo snimale i fotografirale aktivnosti djece s ciljem istraživanja, unaprjeđivanja i transformacije odgojno-obrazovnog rada. Cilj je promijeniti i unaprijediti kulturu vrtića, osobito umrežavanje jasličke i vrtićke skupine. Nas dvije kolegice smo se odlučile prvo krenuti od rada na sebi i u dogovoru donijele odluku djeci u obje skupine uvesti novi materijal. Planski smo pratile i bilježile, svaka u svojoj skupini, reakcije djece. Nakon aktivnosti smo zajednički napravile analize i plan za daljnje korake. Cilj praćenja i analiziranja ovih aktivnosti je uočavanje teorije u konkretnim situacijama dječjih aktivnosti u kojima će dijete istraživati ponuđeni materijal. Proces istraživanja vezan je s dječjim interesima i motiviranošću. Rezultat istraživanja u kojem dijete sudjeluje proces je učenja.

TIJEK AKTIVNOSTI

JASLIČKA SKUPINA

U istraživačkom centru djeci su prvi put ponuđene sjemenke graha i slanutka u zdjelicama. Toma, Noa, Dominik i Nina taktilno su istraživali sjemenke, presipali ih kroz prste (Fotografija 1). Nina je čak malo i liznula koristeći osjetilo okusa. Dijete putem svih osjetila prima informacije iz okoline i senzorno ih obrađuje. Djeca su spontano pomiješala sjemenke i nakon toga je slijedila aktivnost razvrstavanja. Zaključak je kako je ovo odlična aktivnost u kojoj dijete uvježbava finu motoriku i koordinaciju oko-ruka uzimajući jedno po jedno zrno. Djeca su uživala u ovoj aktivnosti i za svoju dob dugo se zadržali u aktivnosti (oko 30 minuta). U ovoj aktivnosti djeca nisu međusobno surađivala. Zatim su ponuđene plastične bočice. Noa i Nina su međusobno surađivali puneći bočice (Fotografija 2). Nina je držala bočicu, a Noa punio. Smijali su se kad bi pokoje zrno palo na stol. Toma je vrlo koncentrirano i strpljivo stavljao jedno po jedno zrno u bočicu, čak je odložio dudicu iz usta što rijetko čini. Izrađene šuškalice djeca su isprobavala i osluškivala zvukove koji su se razlikovali. Isabel: „Ovo nije isto“ - otkrila je različite zvukove u šuškalicama. Ideja za proširivanje i planiranje budućih aktivnosti izrada je memory šuškalica, zatim izrada lutkica koje će nadopuniti igru u lutkarskom centru. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj (2014) ističe da dokumentiranje i interpretiranje aktivnosti djece predstavlja podlogu za pripremu okruženja za održavanje različitih

iskustava djece. Dominik, Petar i Toni uzeli su šuškalice i proizvodili zvukove. Pridružio im se i Dino koji rijetko sudjeluje u grupnim aktivnostima. Djeca su razmjenjivala šuškalice pokazujući socijalne kompetencije i umijeća, verbalne i neverbalne komunikacije. Petar: „*Evo tebi ovo*“, pruža Toniju šuškalicu. Noa je preuzeo ulogu vođe stvarajući ritam koji je ponavljao dok su ga ostali slijedili.



Fotografija 1.



Fotografija 2.

Promatranjem i bilježenjem dječjeg stvaralaštva uočeno je hvatanje dječje perspektive, djeteta kao vođe što potkrjepljuje stručna literatura. Edita Slunjski u knjizi „Izvan okvira 3“ prikazala je primjer jednog istraživanja provedenom u vrtiću Perez (1982) gdje se utvrdilo da djeca mlađa od 3 godine imaju utjecaj na vršnjake i da djeca s visokom verbalnom sposobnošću, neovisnošću i osjećajem strukture češće djeluju kao vođe. Također, djeca vođe vole pomagati drugima, lakše stupaju u interakciju s vršnjacima i odraslima.

Gledajući iz profesionalne perspektive, pretpostavljajući da se kod djece jasličke dobi vidi izvorni kontakt s glazbom, zapravo prije nego razviju govor traže da im se pusti glazba, šuškalice, rado lupaju po loncima, plješču, pjevaju, plešu. Ove aktivnosti potvrdile su ovu tezu promatranjem dječje radosti i pozitivnog ozračja u skupini. Lijepo je vidjeti Dina koji je ušao u interakciju s materijalima i vršnjacima. U lutkarskom centru djeca su se igrala lutkama na štapiću (Fotografija 3). Karlo: „*Kako se ovo zove, jel' slanetak?*“ (Fotografija 4). Aktivnosti i improvizacije u lutkarskom centru kod djece rane dobi jako potiču razvoj govora i organizacijske sposobnosti.



Fotografija 3.



Fotografija 4.

VRTIČKA SKUPINA

U građevnom centru djeci su ponuđene nove lego duplo kocke u velikoj količini. To je bila donacija roditelja djeteta koji odlazi u školu. Ovo su situacije kada se vide plodovi suradnje i partnerstva odgojitelja s roditeljima. Roditelj kojeg je odgojitelj kroz ovu pedagošku godinu hrabrio i podržavao njegove roditeljske kompetencije kroz razgovore o aktivnosti njegovog djeteta u građevnom centru, prepoznao je kako mala količina kocaka djecu ograničava i sputava. Ova donacija, u trenutku kad njegovo dijete odlazi u školu, potvrđuje dobrobiti uloženog vremena za izgradnju tog partnerstva i komunikacije. U centar koji je jednim dijelom na tapetu, a drugim dijelom na parketu, prvi ulaze Marko 6 god. i Ivan 6,5 god., dva predškolca koji su se ove pedagoške godine zbližili i pomalo izdvojili iz grupe ostale djece i samim time su sami sebi dostatni. Dalje u tekstu prikazat će se dijelovi njihovog razgovora.

Ivan: *"Pogledaj koliko kocaka danas imamo, sigurno ih ima 100."*

Marko: *"Ivane, u tebe je uvijek svega 100", smije se.*

Razvidno je kako dječaci nisu jednako ovladali predmatematičkim vještinama. Predmatematičke vještine mogu se vježbati kroz najrazličitije svakodnevne situacije. Djeci su pri usvajanju predmatematičkih vještina potrebni konkretni predmeti. Uz čest razgovor, propitivanje i poticanje djeteta da zamisli usporedbu najprije sasvim malih, a onda sve većih brojeva, dijete usvaja predmatematičke vještine.

U ovoj aktivnosti odgojitelj je u ulozi organizatora, motivatora i promatrača.

Nadalje, Marko i Ivan slažu kockice i razgovaraju.

Ivan: *"Marko, ja mogu složiti kockice do svoga ramena, a da mi ne padnu"*, dok se mjeri s tornjem od lego kocaka (fotografija 5).

Marko ga gleda i reče mu: *"Ja mogu složiti 21 kockicu da mi ne padnu."*

Marko se diže do Ivana i reče: *"Ja ti mogu pobrojati kockice koliko si ih složio u ovom tornju."*

Ivan radosno odgovara: *"Super, ja ću ih slagati, a ti ih broji."* (fotografija 6)

U jednom trenutku toranj puca na tri dijela. Ivan se ljuti i dramatično prekriži ruke na prsima te udara nogom od pod. Marko se smije i plješće dlanovima. Ivan će ljutito: *"Čemu se ti veseliš, pa vidiš li da se je srušio?"* Marko će s osmjehom: *"Da, ali uspjeli smo složiti 40 kockica, a to je najviše do sada. A zašto se ti ljutiš, Ivane?"* *"Pa, ljut sam jer se toranj srušio"*, odgovara Ivan i prekriva lice dlanovima. *"Pa šta onda?"*, Marko će i nastavlja, *"Dođi, opet ćemo ga napraviti, sad još većeg."*

"Neću!" ustrajan je Ivan.

"Ajde, Ivaneee", zove ga umiljato Marko i dodiruje po ramenu te nastavlja, *"ako ga sad sagradimo na podu bez tapeta, možda će nam biti veći i neće se ljuljati i srušiti i onda ćeš i ti biti sretan!"* (Fotografija 7). Ivan se nasmiješi i pridruži se prijatelju.



Fotografija 5.



Fotografija 6.



Fotografija 7.

Ivan je dječak koji često napušta aktivnost iz ljutnje ako nešto ne ide onako kako on zamisli. Marko je tek ove godine percipirao Ivana kao dječaka koji mu je zanimljivo društvo jer dijele iste interese. Iz ove aktivnosti odgojitelj u ulozi promatrača zamijetio je dobrobiti koje su djeca ostvarila i to iz socijalne i emocionalne kompetencije. Ivan je razvijao sposobnost odgađanja i prilagodbe vlastitih želja radi potreba drugih. Marko je razvijao sposobnost suosjećanja i spremnost da pomogne vršnjaku. Oba dječaka razvili su sposobnost za druženjem, dogovaranjem i suradnjom s drugom djecom u igri. Iskorištenost planiranog poticaja bila je dobra u potpunosti. Dobrobiti odgojitelja iz ove aktivnosti su višestruke, dobiven je bolji uvid u socijalno-emocionalne odnose dvaju dječaka te na taj način odgojitelj percipira kako sljedeće aktivnosti za ova dva dječaka trebaju uz matematičke kompetencije biti orijentirane i na socijalnu i emocionalnu kompetenciju te pokušaj uključivanja i ostale djece. Njihov pozitivan odnos prema novom materijalu, njihova snalažljivost i vršnjačko pomaganje te nove spoznaje koje su međusobno dijelili i veliko zajedništvo bilo je poticajno i za odgojitelja jer je planirani poticaj bio dobro iskorišten. Odgojitelju je zadovoljstvo pratiti razvoj djeteta kroz aktivnosti koje su izvukle maksimum od djece. Fotografije su korištene uz suglasnost roditelja.

ZAKLJUČAK

Odgojiteljice su u zajedničkom promatranju i analizi koristile fotodokumentaciju i video dokumentaciju te transkripte i proučavale znanstvenu i stručnu literaturu. Usuglasile su se kako je videosnimka najzanimljivija, pogotovo što se mogu ponovo vraćati i uočavati dječje interakcije kao i bilježenje verbalne i neverbalne komunikacije. Zaključile su kako imaju subjektivan pogled na određene situacije te ih drukčije vide i različito planiraju buduće poticaje za aktivnosti. Refleksijom gore provedenih aktivnosti odgojitelji uviđaju kako novi materijal izaziva interes kod djece bez obzira na njihovu dob i bez potrebe za uplitanjem odgojitelja u aktivnost. U vidu bolje uloge refleksivnog prijatelja planirano je pružiti djeci mogućnost sudjelovanja u aktivnostima druge skupine te ubuduće ciljano planirati zajedničke aktivnosti unutar SDB-a, a ne samo posjete kazalištu i izlete. Dobrobiti za dijete su što prilikom prelaska iz jaslčke u vrtićku skupinu, dijete ne prolazi nikakvu adaptaciju, a samim time i roditeljima to uveliko olakšava što dijete poznaje i odgojitelja i djecu u svojoj novoj skupini. U suradnji sa stručnim timom u novoj pedagoškoj godini i sa svim odgojiteljima u objektu vrtića dogovoren je cilj: poboljšanje odgojno - obrazovne prakse, zajednički planirati materijalno- organizacijske uvjete, zajedničko predsooblje staviti na raspolaganje djeci i

organizirati igre u lutkarskom centru u kontinuitetu zajedno za svu djecu. Intrinzična motivacija odgojitelja je vrlo moćna i kao takva je pokretač promjena i uviđanja ljepota u zvanju "odgojitelj".

„Odgojitelj sadašnjosti i budućnosti morat će mnogo više učiti u praksi gdje konstantno mogu testirati, redefinirati i dobivati povratne informacije od uvođenja poboljšanja u svom radu, koji nastoje činiti. Potreban im je pristup drugim kolegama, zato da bi učili jedni od drugih.“ (Fullan, 2007, str. 297).

Darija Bosnić odgojitelj

darija.bosnic@gmail.com

Jelena Rnjak, mag. praesc. educ., odgojitelj mentor

jrnjak888@gmail.com

Dječji vrtić Grigor Vitez

Kliška 4, Split

E-TWINNING: MJESTO UMREŽAVANJA EUROPSKIH ODGOJNO OBRAZOVNIH USTANOVA

Sažetak: U dječjem vrtiću Grigor Vitez u područnoj jedinici Rašeljka nastao je projekt pod nazivom *Dinosaurs, Mankind, Prehistory-Dino Ma.P. Partnerske zemlje* (Turska, Italija, Grčka, Hrvatska) ovog projekta surađivale su putem eTwinninga. Glavna tema projekta je prvi kontakt djece s prapovijesću počevši od dinosaura. Nakon dinosaura povezuju se aktivnosti vezane uz nastanak i evoluciju čovjeka, a zatim teme vezane uz kulturu koja se razvijala u svakoj partnerskoj zemlji. Ključna aktivnost koja je djecu navela na istraživačke izazove bila je igra skrivenog blaga sa zagonetkama koje su izradili partneri. Djeca su u školi i vrtiću partnera tražili otisak stopala dinosaura (poput fosila). Kroz različite aktivnosti djeca su razvijala svoje kompetencije što će biti vidljivo kroz prikaz prakse. Projekt je trajao cijelu pedagošku godinu i dobio je nacionalnu i europsku oznaku kvalitete za izvrsnost.

Ključne riječi: kultura, projekt, razmjena, razvoj, suradnja

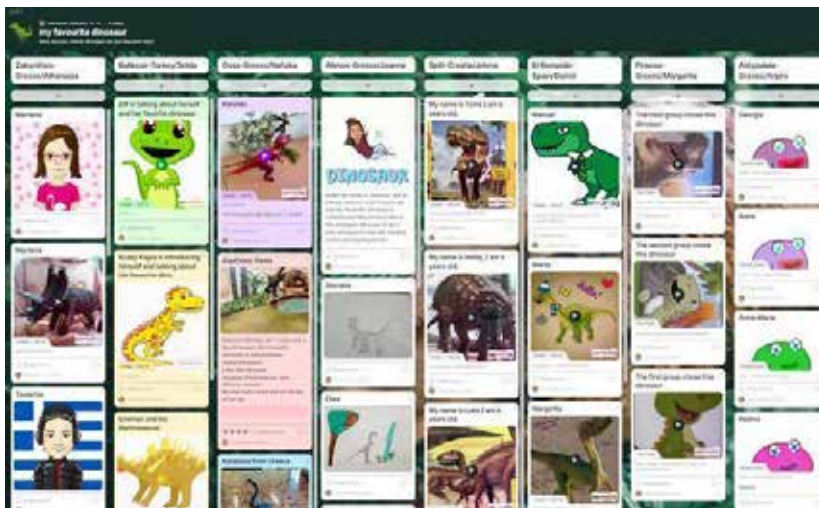
UVOD

Etwinning je zajednica odgojno-obrazovnih ustanova u Europi. Putem ove zaštićene platforme članovi mogu komunicirati, surađivati, razvijati projekte, razmjenjivati znanja i iskustva te postati dijelom najzanimljivije obrazovne zajednice u Europi. Etwinning daje niz javnih informacija o tome kako se uključiti u eTwinning, mogućnosti koje pruža i informacije za zajednički projektni rad. Registrirani učitelji i odgojitelji imaju pristup području zvanom eTwinning Live, koje je sučelje pojedinačnog učitelja i odgojitelja s timom : omogućuje korisnicima pronalaženje partnera, suradnju na projektima i sudjelovanje u aktivnostima stručnog usavršavanja organiziranog na nacionalnoj i europskoj razini. Nastavnici i odgojitelji koji rade zajedno na projektu imaju pristup privatnom prostor za suradnju, koji je jedinstven za svaki projekt, nazvan TwinSpace (Gilleran, 2019). Zajednički rad na projektu ima višestruke dobrobiti za djecu, učitelje i odgojitelje: razvijaju digitalne

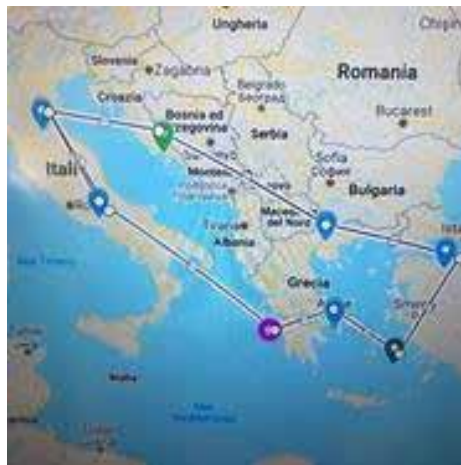
kompetencije, njeguju kulturu, identitet na nacionalnoj i europskoj razini, razvijaju građanske kompetencije, razvijaju komunikacijske vještine tijekom razmjene znanja i iskustava. "Povezivanjem i interakcijom s odgojiteljima diljem Europe odgojitelji jačaju motivaciju za usavršavanje stranih jezika, usavršavanje digitalnih kompetencija, upoznavanje drugih kultura, profesionalno usavršavanje te obogaćivanje kurikuluma skupine u kojoj rade."(Horvat, 2022, str. 124)

GLAVNI DIO RADA - PROJEKT *DINOSAURS, MANKIND, PREHISTORY-DINO MA.P*

Listopad je "Mjesec upoznavanja partnera". Svako dijete se uz pomoć odgojitelja predstavilo drugoj djeci pomoću alata Chatterpix (Slika 1). Učitelji i odgojitelji su se predstavljali u Padletu - tu su napisali podatke o svojoj školi/vrtiću i svom gradu te označavaju na zemljopisnoj karti odakle dolaze (Slika 2). Ključne kompetencije koje su djeca razvijala su: komunikacija na materinskom jeziku i stranom jeziku, digitalna kompetencija i inicijativnost i poduzetnost.



Slika 1. Djeca biraju dinosaura s kojim se predstavljaju



Slika 2. *Zemlje partnera*

Centar za istraživanje (Fotografija 3) obuhvaća prirodne materijale, povećala, epruvete, slike, kutije, karton, pijesak, enciklopedije koje pomažu djeci razvijati kompetenciju učiti kako učiti.



Fotografija 3. *Centar za istraživanje*

U studenom smo imali tri zadatka. Prenijeli smo pet fotografija svog vrtića na interaktivnu sliku. Zatim sa svojom partnerskom školom smo u dogovoru odlučili na kojem od tih mjesta ćemo sakriti otisak. Izrađujemo otisak stopala dinosaura. Djeca su otisak napravila od kolaž papira. U sobi su se dugo igrali skrivanja otiska stopala dinosaura i traženja. Tako su usvajala prostorne odnose gore, dolje, lijevo, desno, ispod, iznad (Fotografija 4).



Fotografija 4. *Otisak stopala dinosaura*

Logo za naš projekt biramo glasovanjem u Google obrascu. Dogovorili smo se kako će svaki partnerski razred i odgojna skupina izraditi i predložiti jedan logo. Uključili smo roditelje našeg vrtića u izbor loga. Prilažemo sliku iz WhatsApp grupe za roditelje (Fotografija 5). Digitalnim glasanjem izabran je naš zajednički logo projekta (Slika 6).



Fotografija 5. Izbor logo projekta



Slika 6. logo projekta

Proslava *Jesenske svečanosti*, djeca su izradila kapice na temu dinosaura koji jede lišće. Projekt je integriran u sve blagdane i proslave (Fotografija 7).



Fotografija 7. Kapa za jesensku svečanost

Svi partneri na projektu u prosincu su se podijelili u timove kako bi bolje komunicirali i dogovarali se na koji način će napraviti online susret timova djece na Meet-u (Slika 8).

PAIRS OF CLASSES FOR THE COLABORATIVE TREASURE HUNT AND THE DRAWING OF THE ANSWERS

SCHOOL / TEACHER	AGE OF STUDENTS	NUMBER OF STUDENTS	SCHOOL	AGE OF STUDENTS	NUMBER OF STUDENTS
32 nd P. S. of Piraeus / MARGARITA	8-9	21	Primary School of Astypalaia / ARGYRO	8-9	15
Göbel Şehit Nusret Kula P. S. / SELDA	9-10	10	IC1 Pontecorvo-PL. Caramadre / ANNA RITA	8	33
3 rd P. S. of Zakynthos / ATHANASIA	8-9	18	CEIP Virgen del Carmen / LUCIA	6-7	22
CEIP Virgen del Carmen / DANIEL	9-10	18	Kindergarten Grigor Vitez / JELENA	3-7	24
7 th P. S. of Alimos/JOANNA	8-9	22	Istituto Comprensivo Dino Campana – P. S. / GIADA	8	4
P. S. of Ossa / NAFSIKA	8-9	7			

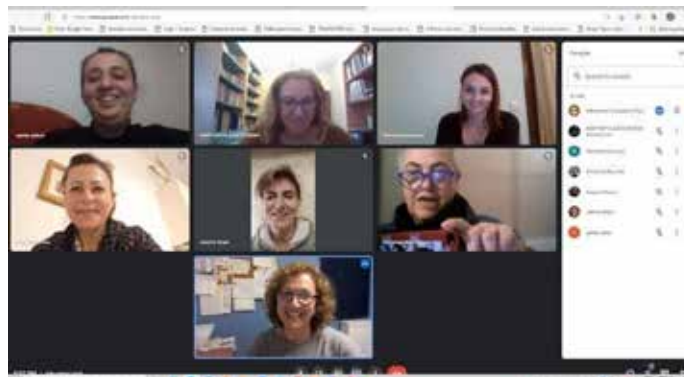
Slika 8. Raspored partnera

Video potraga za skrivenim blagom imala je istraživačko pitanje za djecu. Npr. Kako su izumrli dinosauri? Odgovore smo pisali u zajedničkoj digitalnoj slikovnici (Slika 9). Stariji učenici timova su napisali odgovor na jednoj stranici, a mlađi su odgovor nacrtali.



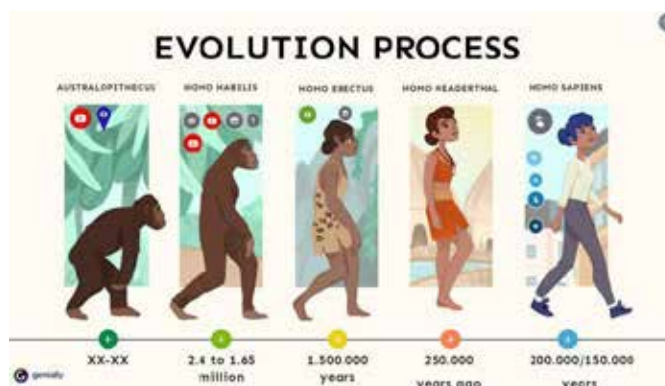
Slika 9. Digitalna slikovnica

U siječnju je tema bila „Nastanak i razvoj čovjeka“. Jedanput mjesečno smo se sastajali kako bi dogovorili sljedeću fazu projekta (Fotografija 10).



Fotografija 10. *Sastanak*

Nakon dinosaura uslijedilo je istraživanje o tome kada su se ljudi pojavili i kako su evoluirali. Svaki tim je pisao po vremenskoj liniji o jednom razdoblju čovjekovog razvoja (Slika 11).



Slika 11. *Razvoj čovjeka*

Tim Margarita-Jelena/ imao je temu Australopithecus, dogovarale smo se putem WhatsApp kako će školska djeca napisati sve što znaju o Australopithecus (Fotografija 12), a djeca iz vrtića će nacrtati Lucy kako je izgledala i gdje je živjela. Pročitali smo u enciklopediji kako je bila visoka 119 cm. Mjerili smo visinu sve djece u skupini i zaključili da je Lucy bila visoka kao naš prijatelj T.B. četverogodišnjak. Djeci je bilo jako zanimljivo uspoređivati se po visini.



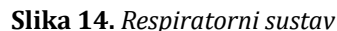
Fotografija 12. *Lucy*

Posjet Prirodoslovnom muzeju (Fotografija 13), djeci je još više probudio interes za dinosaurima. Tijekom radionice djeca su imala priliku vidjeti različite vrste dinosaura i upoznati se s njihovim imenima.



Fotografija 13. *Posjet muzeju*

Tema u veljači je bila „Ljudsko tijelo“. Online sastanak s Grčkom. Naučili smo dobro jutro na grčkom i kako izgleda njihova zastava - razvijamo kod djece kulturnu svijet i upoznajemo raznolikost Europe. Naš tim je istraživao respiratorni sustav kroz vježbu disanja u mirovanju i nakon trčanja (Slika 14).

[illegible]

Slika 15. *Suradnja djece iz Italije i Hrvatske*

Tijekom travnja tema mjeseca je bila “Izraditi stroj za putovanje kroz vrijeme”. Zamišljeno je kako ćemo napraviti vremeplov i izgraditi ga od recikliranih materijala. U travnju smo bili s djecom u posjet Etnografskom muzeju i Muzeju grada Splita (Fotografija 16) gdje su imali priliku vidjeti različite predmete iz prošlosti.



Fotografija 16. *Posjet muzejima*

“Muzej u vrtiću” bila je tema u svibnju. Dogovor svih partnera je bio: “Dragi partneri, počnite graditi svoj muzej od materijala koje ste izradili tijekom godine (alati, oružje, slike koje su izradila djeca itd.) koji se odnose na civilizacije prapovijesti u vašoj zemlji. Uz fotografije svakog muzeja napraviti ćemo naš digitalni muzej pomoću odgovarajuće aplikacije. Djeca su izrađivala alate iz prapovijesti (Fotografija 17) Izrađivali su stari novac s likom cara Dioklecijana, što je bilo važno za povijest našeg grada.



Fotografija 17. *Dječji radovi*

U istraživačkom centru nastala je igra arheologa. U pješčaniku u sobi djeca su poput arheologa tražila različite kosti napravljene od slanog tijesta. Na plakatu su bilježili koju vrstu kostiju su pronašli i koliko ih ima (Fotografija 18). Tako su razvijali finu motoriku, uočavali razlike i sličnosti, uvježbavali su brojanje i sve bilježili.



Fotografija 18. *Igra arheologa*

Kroz dječju igru nastale su različite aktivnosti poput pokusa, recikliranja puzzli, kaširanja, konstruiranja, gradnje s prirodnim materijalima, bilježenja procesa rada (Fotografija 19). Ovo je samo jedan dio aktivnosti. Bogatstvo ideja, aktivnosti, vještina rezultiralo je nagradom ovog projekta na europskoj razini.



Fotografija 19. *Različite aktivnosti*

ZAKLJUČAK

Pridruživanjem najvećoj europskoj odgojno-obrazovnoj zajednici imali smo priliku umrežiti se s kolegama iz različitih zemalja. Na eTwiningu smo pronašli partnere koje u radu s djecom zanima ista tema. Sudjelovali smo u stvaranju zajedničkog projekta i dijelili svoja iskustva u timovima. Usavršavali smo se koristeći nove digitalne alate u radu s djecom. Nadahnuće smo pronašli u radu kolega i njihovih odgojno-obrazovnih ustanova. Jedan od preduvjeta za suradnju su materijalni uvjeti rada. U vrtiću smo imali laptop, projektor i dobru internet vezu. Suradnja između partnera uključivala je organizacijske pripreme, virtualne sastanke partnera, provedbu ideja, aktivnosti dijeljenja i promicanja dobre prakse. Prema okvirnom planu partneri su pokazali fleksibilnost i uvažavanje različitosti odgojno-obrazovnog procesa. Djeca rane i predškolske dobi trebala su veću

podršku odgojitelja služeći se digitalnim alatima, ali nam to nije bila prepreka nego izazov. Ishodi projekta za djecu su: znaju pozdrav na stranom jeziku, prepoznaju zastavu zemalja partnera, upoznati su s temom sigurnosti pri korištenju interneta. Djeca su puno naučila o prapovijesti i sigurno će ovo iskustvo ponijeti sa sobom dalje kroz cijeli život.

LITERATURA

- Gilleran, A. (2019). eTwinning in an era of change - Impact on teachers' practice, skills, and professional development opportunities, as reported by eTwinners. https://www.etwinning.hr/cms_files/2020/07/1594621787_etwinning-report-2019-full.pdf
- Horvat, N. (2022). eTwinning portal - alat profesionalnog razvoja odgojitelja. *Bjelovarski učitelj*, 27 (1-3), 123-128. <https://hrcak.srce.hr/293559>
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>

Ivana Bikić, odgojitelj
ivanabikic13@gmail.com

Marija Botić, odgojitelj
marijabotic10@gmail.com

Ljubica Duvnjak, odgojitelj
ljubicaduvnjak2@gmail.com

Ivana Kapitanović, odgojitelj
ivana.kapitanovic@gmail.com

Dječji vrtić „Kaštela“
Ulica Birnja 13, Kaštel Stari

RAZGLEDNICA IZ KAŠTELA

Sažetak: u sklopu projekta pod naslovom „Razglednica iz Kaštela“, dječji vrtić „Žižula“ iz Kaštel Starog posjetio je vršnjake iz dječjeg vrtića „Cvrčak“ iz Malog Lošinja, a nakon toga su lošinjski mališani došli u posjet kaštelanima. Umrežavanjem vrtića djeca su stvorila nova prijateljstva, sudjelovala u raznim aktivnostima, istraživala, usvajala nova znanja i uživala u ljepoti i bogatstvu naše kulturne baštine. Komunikacija se odvijala putem starih i novih tehnologija, a posjeti su se ostvarili koristeći se različitim prijevoznim sredstvima. Kao trajnu uspomenu, zajedno smo osmislili pjesmicu „Hajde da ludujemo ovaj dan“ i za nju snimili spot.

Ključne riječi: Kaštela, Mali Lošinj, pjesmica, razglednica, susret

UVOD

Situacijski poticaj za projekt „Razglednica iz Kaštela“ bio nam je sudjelovanje na likovno-literarnom natječaju Gradske knjižnice Kaštela, povodom Dana grada Kaštela. Djeca su osmišljavala razglednice koje bi slali prijateljima, a koje bi prikazivale gradske znamenitosti odnosno kaštelansku kulturnu baštinu.



Fotografija 1. „Stara maslina i vrtić Maslina“ Gabrijela B. **Fotografija 2.** „Jabuka u Biblijskom vrtu“ Gabriel B.

PROVEDBA PROJEKTA

U dogovoru s kolegicama iz dječjeg vrtića „Cvrčak“ iz Malog Lošinja „razglednice“ koje smo razmjenjivali sadržavale su crteže, fotografije, dječje izjave, slikovnice, puzzle s motivima dvaju gradova.



Fotografija 3. Kornjače iz oporavilišta za kornjače iz Malog Lošinja, Filip V.

Fotografija 4. Sudoku s noticama, Frane B.

Fotografija 5. Posjet Pomorskom muzeju u Splitu



Fotografija 6. *Konstrukcija Titanica od lego kockica*

Fotografije 7. i 8. *Putovanje brodom u Mali Lošinj*

Naši domaćini su nas dočekali s prvom strofom naše pjesme, ukusnim domaćim delicijama, poveli nas u obilazak svoga mjesta i organizirali nezaboravnu noć u svom vrtiću. Djeca su razgovarala o crtićima koje gledaju, igrama koje igraju, klubovima za koje navijaju,...Mi odrasli smo razmjenjivali mišljenje o dobrim i lošim stranama „najljepšeg zvanja na svijetu“ i dogovarali nove aktivnosti.



Fotografija 9. *Doček na Malom Lošinju*

*Iz Kaštela staroga, autobus veliki nam stiže
Žižulića on je pun, sve je bliže i bliže
Notice ih čekaju, novu pjesmicu im pjevaju
Vesele se druženju i zajedničkom igranju
Hajde da ludujemo ovaj dan.....*

Dva tjedna poslije prijatelji iz Malog Lošinja stigli su u Kaštela i nastala je nova strofa naše pjesmice:

*Iz Lošinja maloga, autobus maleni nam stiže
Notica on je pun, kaštelima bliže bliže
Žižulići čekaju, novu avanturu spremaju
Vesele se druženju i zajedničkom igranju
Hajde da ludujemo ovaj dan...*



Fotografija 10. Druženje u Kaštelima

Vozeći se vlakićem za panoramsko razgledanje, osmislili smo i zadnju kiticu pjesmice:

*Avanturi sad je kraj, al' prijateljstvo ostaje
Srest ćemo se opet mi i nove avanture stvarati
Hajde da ludujemo ovaj dan
Ti više nikad nećeš biti sam
Novo prijateljstvo to je sada
Baš nam se dopada!*

Iz svih ovih aktivnosti nastao je običaj da na adrese obaju vrtića stižu razglednice iz raznih krajeva svijeta koja djeca posjete sa svojim roditeljima. Tako smo dobili razglednice iz gotovo svih krajeva Hrvatske, ali i iz Južno Afričke Republike i Francuske (Fotografije 11, 12 i 13).



Fotografija 11.



Fotografija 12.



Fotografija 13.

Sljedeće pedagoške godine komunikacija se nastavila te smo osim uobičajenih zajedničkih razglednica slali i individualne razglednice i tako možda stekli prijatelje za cijeli život.

ZAKLJUČAK

Neuobičajenim načinom suradnje ostvarili smo cilj koji smo postavili na početku, a to je stvaranje osobnog i socijalnog identiteta djece. Djeca su novostečena iskustva izražavala verbalno i likovno, spoznala su da se kulturna baština čuva i prenosi vlastitim zalaganjem, a druženje s vršnjacima potaklo ih je na stvaranje pozitivne slike o sebi i razvijalo empatiju.

Napomena: za sve objavljene fotografije imamo suglasnost roditelja.

Ana Pirić, mag. praesc. educ.

ana.piric79@gmail.com

Nina Alajbeg Galić, mag. praesc. educ.

nina.alajbeg@gmail.com

Dječji vrtić Cvit Mediterana

Ulica Šime Ljubića 22, Split

MORENEC: PRIJATELJSTVO SE GRADI I NJEGUJE

Sažetak: Unutar odgojno-obrazovne skupine uočen je rizik socijalne isključenosti kod djeteta nepoželjnog ponašanja te je prepoznata potreba za potporom. Potpora je ostvarena u suradnji s Hrvatskom zakladom za znanost i Filozofskim fakultetima u Splitu i Zagrebu koji su pokrenuli projekt MORENEC. Osaženi potporom stručnjaka iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja osmišljene su brojne aktivnosti, a dio tih aktivnosti prikazat će se u ovom radu. „Dan djeteta” je aktivnost u kojoj djeca provode dan unutar skupine sa članovima obitelji, uz aktivnosti po njihovom izboru. Toga dana svi dionici sudjeluju i u izradi „Knjige o meni” s ciljem jačanja djetetovog afirmativnog identiteta. Aktivnost „Tražim-nudim zagrljaj” nastala je u sklopu likovne aktivnosti primjenom metode estetskog transfera te ujedno predstavlja i sociogram. Djeca biraju kome žele dati ili od koga žele primiti zagrljaj taj dan ili tjedan. U radu će se predstaviti i iskustvo pedagoškog dokumentiranja pomoću razvojne mape „Moja razvojna mapa – zajedničko putovanje s onima koji me vole” autorice dr. sc. Ivane Visković koju su ispunjavali svi dionici odgojno-obrazovnog procesa.

Ključne riječi: afirmativni identitet, aktivnosti, dokumentiranje procesa, MORENEC, socijalna isključenost

UVOD

Djeca u riziku socijalne isključenosti (dalje u tekstu: RSI) trebaju dodatnu odgojno-obrazovnu podršku u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Potpora odgajateljima u izazovnom radu u skupini ostvarena je zahvaljujući mogućnošću umrežavanja s Hrvatskom zakladom za znanost i Filozofskim fakultetima u Splitu i Zagrebu. Naime, unutar projekta MORENEC ostvarena je suradnja s respektabilnim stručnjacima iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U

nastavku će se prikazati neke od brojnih aktivnosti koje su provedene u mješovitoj skupini u kojoj boravi dijete nepoželjnog ponašanja.

Cilj aktivnosti „Tražim-nudim zagrljaj“ bio je pružanje vršnjačke potpore djetetu u RSI. Željeni ishodi aktivnosti bili su pratiti i povećati broj društveno prihvatljivih interakcija djeteta s vršnjacima te smanjiti učestalost neprihvatljivih oblika ponašanja.

„Knjiga o meni“ i „Moja razvojna mapa – zajedničko putovanje s onima koji me vole“ su aktivnosti osmišljene i provedene s ciljem razvoja afirmativnog identiteta djeteta, ostvarivanja vršnjačke potpore te uključivanja roditelja u odgojno-obrazovni proces kao i u proces dokumentiranja. Željeni ishodi ovih aktivnosti bili su povećati broj društveno prihvatljivih interakcija s vršnjacima.

„TRAŽIM-NUDIM ZAGRLJAJ“

Poticaј za ovu aktivnosti bio je obilježavanje Valentinova– Dana zaljubljenih. Koristeći se metodom estetskog transfera, djeci je u grupu donesena visoko kvalitetna reprodukcija umjetničkog djela Gustava Klimta „Poljubac“. Tijekom procesa djeca su iznosila svoje viđenje ljubavi kao osnovne emocije vidljive na slici, a dijete u RSI je izjavilo: „*Ljubav je kad nekoga grliš*“. Ta izjava bila je poticaj za izradu sociograma. Ispod dječjih reprodukcija poznatog umjetničkog djela postavljene su fotografije djeteta autora, a djeca su pokraj onih s kojima se žele zagrliti lijepila svoja imena.

Tijekom navedenog perioda odgajatelji su vodili tjednu evidenciju koliko će djece odabrati dijete u RSI i hoće li dijete u RSI proširiti krug vršnjaka s kojima želi interakciju. Odgajatelji su u početnim danima aktivnosti poticali djecu pitanjima: „*S kime se sve želiš danas zagrliti?*“, dok su nakon nekoliko dana tu inicijativu preuzela djeca i roditelji. „*Meni ti, teto, srce raste kad me neko grli i jubi*“ (izjava djeteta). Dijete u RSI izjavljuje: „*Najviše se volim grlit s mamom, tatom i tetama, i mojim prijateljima u vrtiću. Zagrljaj mi popravi loš dan*“.

„KNJIGA O MENI“

Umrežavanje sa stručnjacima RIPOO donijelo je niz dobrobiti, kako za razvoj kompetencija odgajatelja za prevenciju nepovoljnih razvojnih ishoda RSI djece, tako i za osobni profesionalni razvoj jer je ideja za „Dan djeteta“ dobivena na jednoj od MORENEC radionica. Način kako izrealizirati i dokumentirati tu aktivnost („Knjiga o meni“) plod je razmišljanja odgajatelja, kako dokumentirati aktivnost, a da su pri tom uključeni svi dionici procesa.

„Dan djeteta” organiziran je u suradnji s roditeljima djeteta, u terminu kada njima to odgovara. Dijete čiji dan slavimo, zajedno sa svojim roditeljima (te braćom i sestrama ukoliko ih imaju) osmišljava jelo, piće ili poslasticu koju žele pripremati taj dan, bira igre i aktivnosti koje će se provoditi u skupini. „Knjiga o meni” započinje fotografijama djece i roditelja u aktivnostima toga dana. Nadalje, dijete iznosi svoje viđenje sebe kroz crtež, izjave o najdražoj boji, jelu, osjećajima i sl. Roditelji, braća i sestre te ostala djeca iz skupine također iznose svoja afirmativna mišljenja o tom djetetu npr. što voli, u čemu je najbolji i sl. Na samom kraju odgajatelji pišu svoje afirmativno viđenje djeteta kroz personaliziranu pjesmicu ili priču o tom djetetu te se sadržaj uvezuje u format knjige. Kako je knjiga bila izložena na vidljivom mjestu, primijećen je djetetov ponos i zadovoljstvo kada je listalo fotografije, crteže i izjave djece, roditelja i odgajatelja, što je zasigurno pridonijelo razvoju afirmativnog identiteta i osjećaja pripadnosti grupi. Aktivnost je rezultirala i boljem razumijevanju funkcioniranja obitelji djeteta u RSI te boljom komunikacijom s roditeljima.

„MOJA RAZVOJNA MAPA- ZAJEDNIČKO PUTOVANJE S ONIMA KOJI ME VOLE“

Prije uvođenja mape u rad, s roditeljima je održan roditeljski sastanak na kojem su im obrazložene dobrobiti cjelovitog dokumentiranja razvoja djeteta u kojem su ravnopravno uključeni svi dionici odgojno-obrazovnog procesa. Dijete u RSI izvrsno je reagiralo na ponuđenu mapu i svakodnevno je tražilo njeno ispunjavanje. Jednom prilikom izjavljuje: *„Ja ti volim vrtić jer imamo razvojne mape“*. Tu misao samostalno upisuje u mapu: *„Dobro je ići u vrtić... jer tamo radiš razvojnu mapu“*. U zadatku „Moja otkrića i nova znanja” dijete u RSI upisuje: *„Dobro izumljivan od kartona i žice i čačkalica, izumia san bateriju za zvrkove i šator i jedrilicu i teretanu za zvrkove“*. Ponosno je pokazivalo ispisanu stranicu, sretno jer je toliko toga izumilo. U zadatku „Naj dan u vrtiću” dijete upisuje: *„Svaki u vrtiću“*. Nakon što je to napisalo dolazi do odgajatelja, traži zagrljaj i govori: *„Puno te volim i volim vrtić i svu djecu“*. Na stranici na kojoj je ispisan *„Najviše volim raditi“* dijete u RSI crta plavo srce i ispisuje riječ „LJUBAV”, dok u zadatku „U vrtiću sam naučio” samostalno ispisuje *„U vrtiću dobiti prijatelje“*. Primijećeno je kako je dijete u ovoj aktivnosti razvijalo svoje socijalno-emocionalne vještine i proširilo krug prijatelja pa tako traži od djece s kojima je ranije imao povremenu interakciju da napišu ili nacrtaju nešto o njemu. Majka je u početku ispunjavanja mape bila nesigurna i tražila je potporu odgajatelja, dok se vremenom osnažila i samostalno ispunjavala. U posljednjoj rubrici „Što se promijenilo” majka upisuje: *„Primjećujem kako je naše dijete odraslo malo biće, koliko je napredovao u svakom smislu, koliko uživa u vrtiću. Zahvaljujući ovoj mapi i trudu teta uspijevam svaki dan uživati u njegovim aktivnostima i bolje razumjeti njegove svakodnevne potrebe“*. Iz ovoga

je jasno da je majka razvila svoje roditeljske kompetencije što je zasigurno pridonijelo boljem razumijevanju djeteta u RSI. Ovakav oblik dokumentiranja djetetovog razvoja u određenoj razvojnoj fazi ostaje kao trajni podsjetnik na djetetove sposobnosti i postignuća.

ZAKLJUČAK

Dobrobiti prikazanih aktivnosti za dijete u RSI, ali i za svu ostalu djecu u skupini te same odgajatelje su višestruke. Sociogram je pokazao da je dijete proširilo krug djece s kojima se želi zagrliti, što znači da je povećalo broj interakcija u skupini. Također, kada se dijete ponašalo socijalno neprihvatljivo, odgajatelji bi mu pokazali njegovu fotografiju i tko ga je sve taj dan označio za zagrljaj: *„Vidiš koliko prijatelja se želi s tobom grliti. Znaš da zagrljaj popravlja loš dan. Mogu li te zagrliti da u miru možemo popričati o tome što te muči?“* Dijete bi često prihvaćalo prijedlog odgajatelja. Primjetno je koliko mu prija fizički dodir i kolika je moć zagrljaja. Ujedno, roditelji ostale djece primijetili su kako se povećala učestalost spontanih zagrljaja u skupini te kako je aktivnost imala utjecaj i na njihovu djecu jer su se počela grliti, što je neosporno dovelo i do povećanje kvalitete odnosa među djecom u grupi.

„Knjiga o meni“, osim što je oblik dokumentiranja aktivnosti „Dana djeteta“ jer sadrži fotografije toga dana, ostaje kao trajna uspomena djetetu koja pruža sjajan uvid u razvoj njegovog identiteta i osobnosti. Nakon prvog „Dana djeteta“ i ostala djeca su tražila od svojih roditelja da dođu u vrtić. To je bila izvrsna povratna informacija o ovoj aktivnosti i njenoj uspješnosti. Primarni cilj, a to je uključivanje roditelja u proces, kao i u pedagoško dokumentiranje, bio je ostvaren. Ujedno, ovo je bio poticaj za promišljanje ostalih modaliteta partnerstva s roditeljima koje bi se mogle implementirati u praksu. „Moja razvojna mapa – zajedničko putovanje s onima koje volim“ je izuzetan doprinos razvoju odgajateljskih kompetencija za vođenje razvojnih mapa kao jednog od oblika dokumentiranja. Jedino ravnopravnim uključivanjem djeteta, vršnjaka, odgajatelja i roditelja stvara se potpuna slika o djetetu.

Zahvaljujući ovom projektu i mogućnošću umrežavanja sa stručnjacima iz područja RPOO-a unaprijeđene su odgajateljske kompetencije, što se neupitno odražava i na kvalitetu rada u skupini s djecom rane i predškolske dobi.

Darija Delić, magistra ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja
ddarija139@gmail.com

Maja Bulat, magistra ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja
majic834@gmail.com

Ana Hrgović, magistra ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja
anahrgovic969@gmail.com
Dječji vrtić Cvrčak Solin
Ulica Stjepana Radića 42, Solin

DJEČJI VRTIĆ PRED VRATIMA UDRUGA

Sažetak: *Socijalno održivo društvo temelji se na načelima kao što su: različitost, jednakost, demokratičnost, povezanost i zajedništvo. Potrebno je omogućiti svima slobodu, stabilnost, zdravlje, razvoj osobnosti, održanje kulturne različitosti. Socijalne dimenzije koje je potrebno njegovati su: solidarnost, briga, poštovanje, povezanost i potpora. Socijalna komponenta teži društvu koje će zadovoljiti osnovne potrebe svih svojih članova, a različite društvene skupine teže zadovoljenju svojih specifičnih potreba radeći pritisak na vladajuće i upravljačke strukture. Dječji vrtić suradnjom s različitim udrugama stvara prilike i nova iskustva za djecu i njihove obitelji, kao i temelje bolje budućnosti. Društvo jednakopravnih, tolerantnih i solidarnih članova prihvaća, promovira i afirmira bogatstvo različitosti. Razvijanjem senzibiliteta djece za specifične potrebe drugih, kao i za vlastite, omogućujemo stvaranje međusobne povezanosti. Umrežavanjem različitih dionika u odgojno-obrazovni proces, poput udruga, potvrđujemo da je inkluzija pravo, a ne iznimka.*

Ključne riječi: *socijalno održivo društvo, suradnja, inkluzija*

UVOD

Dječji vrtić okuplja djecu različitih individualnih potreba i interesa, podrazumijevajući redovite karakteristike rasta i razvoja i posebne potrebe poput poteškoća u razvoju ili darovitosti. Odgojitelji imaju vrlo važnu i snažnu ulogu u stvaranju okruženja koje pozitivno utječe na razvijanje kulture inkluzije. Djelovanje obuhvaća potrebu aktivnog širenja i primjene prikladnih znanja i vještina za održivo življenje, a dobrobit obuhvaća prava i odgovornosti za sve ljude, okoliš i generacije (Nacionalni kurikulum, 2014). Međuljudski odnosi iznimno su važni jer grade pozitivne osobne veze bez kojih je nemoguća održiva i učinkovita suradnja. Usuđujući se nepozvani pokucati na vrata različitih udruga, odgojitelji s djecom koračaju putem empatije i emocionalne inteligencije

koja omogućava razumijevanje svijeta oko sebe. Realizirajući odgojno-obrazovni proces u našem vrtiću *Cvrčak* Solin, kako bismo djeci osigurali optimalan rast i razvoj, bogatiji smo za druženja s članovima različitih udruga i njihova znanja i vještine. Suradnjom s udrugama u lokalnoj zajednici tijekom odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima implementiramo temelje odgovornog ponašanja djece u njihovoj budućnosti. Kontinuiranim primjerima suradnje u predškolskoj dobi, pravovremeno utječemo na moguća cjeloživotna ponašanja i pozitivne navike djece prema društvu i prema samima sebi.

SURADNJA DJEČJEG VRTIĆA “CVRČAK” SOLIN S LOKALNOM ZAJEDNICOM

Odgojitelji dječjeg vrtića *Cvrčak* u Solinu proteklih nekoliko godina intenzivno su realizirali suradnju i partnerstvo s udrugama na području grada Solina, a i šire. Lokalna zajednica, prema Hrvatskoj enciklopediji, podrazumijeva zajednicu koju povezuju zajedničke potrebe i interesi članova, u spontanim, svakodnevnim ili organiziranim interakcijama. Na taj način stvaraju se solidarne veze koje traju – održivo življenje ispunjeno dobrobitima za sve generacije djece i ljudi. Rad udruga, kao i dječjeg vrtića, podliježe načelu javnosti rada, što omogućava umrežavanje veće populacije ljudi.

Značajnu suradnju ostvarili su odgojitelji u kontaktu s *Udrugom Down 21*, povezujući djecu u zajedničkim aktivnostima. Za ovu suradnju nije bilo bitno što u određenom trenutku nismo imali dijete s Down sindromom u svojim skupinama. Dobra volja i razvijanje pozitivnih veza među djecom, temelj su ove suradnje. Djeca, roditelji i odgojitelji su dugi niz godina, na radionicama izrađivali blagdanske nakite i ukrase namijenjene članovima *Udruge Down 21* iz Splita. Djeca iz dječjeg vrtića pozvana su i na blagdansku priredbu u organizaciji članova *Udruge Down 21*. Članovi udruge slave rođendane 21. u mjesecu (bez obzira o kojem se danu rođenja radi) i posjećuje ih u njihovim okruženjima, pa tako i u dječjem vrtiću. Saznali smo da je mjesec listopada - mjesec svjesnosti o Down sindromu, kada *Udruga Down 21* organizira mnoštvo edukacija za djecu, roditelje i odgojitelje. Toliko nam se svidjelo doživljeno iskustvo da smo odlučili napraviti korak naprijed i kontaktirati još jednu udrugu. *Udruga Lastavice*, također je usmjerena radu osobama s intelektualnim teškoćama, djeci i mladima bez odgovarajuće roditeljske skrbi, djeci s poteškoćama u razvoju, učenju i poremećajima u ponašanju, osobama s invaliditetom i drugim psihosocijalnim poteškoćama. Pozvali smo štićenike *Udruge Lastavice* da s nama proslave završnu svečanost u vrtiću. Štićenici *Udruge Lastavice* su nam pripremili pjesmice i plesali za nas, mi za njih, za kraj su zaplesali svi. Štićenici ove udruge, kako i prethodno spomenute, unijeli su toliko sreće i zadovoljstva među djecu i nas odrasle.

Udruga Duga je namijenjena djeci, mladima i roditeljima čiji su ciljevi podizanje kvalitete življenja djece i mladih, korisno i aktivno korištenje njihovog slobodnog vremena, pružanje specifične potpore djeci i mladima kako bi uspješno svladavali probleme na koje nailaze tijekom odrastanja i sazrijevanja, te poticanje osobnog razvoja i razvoj volonterskog rada. *Udruga Duga* potiče neformalno obrazovanje mladih, potiče na aktivno građanstvo, potiče partnerske suradnje građanstva, lokalne uprave i državnih institucija u izradi programa zaštite obitelji i mladeži te radi na motiviranju, osposobljavanju i educiranju članova za samostalan rad u stvaranju programa za poticanje volonterstva. Članica *Udruge Duga* nam je odmah širom otvorila vrata te ponudila kreativne radionice u prostorima udruge koja se nalazi u samom poslovnom centru u Solinu. Djeca su puno puta bila kod njih na raznim radionicama te na igranju društvenih igara. Kroz radionice djeca i roditelji su spoznali da *Udruga Duga* uopće postoji i shvatili da im može uvelike pomoći. Tu su se mogli savjetovati sa njihovom stručnom službom (psihologinja, socijalna pedagoginja, pedagoginja), dovoditi djecu na instrukcije na tjednoj bazi cijelu godinu i to iz hrvatskog jezika, engleskog jezika i matematike (predmeti su se mijenjali ovisno o potrebama djece). To je posebno značilo našim predškolcima koji kreću u školu - bilo im je puno lakše doći u poznati prostor, kod poznatih osoba, a roditelji su plaćali samo simbolično članstvo u *Udrugi Duga*.

HRVATSKI ZNAKOVNI JEZIK U DJEČJEM VRTIĆU „CVRČAK“ SOLIN

Teškoće u jezičnom i govornom razvoju sve češće susrećemo kod djece vrtićke dobi. Rano usvajanje jezika, bilo govornog kod čujućeg djeteta ili znakovnog kod gluhog djeteta, neophodno je za uredan kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj te opći uspjeh razvoja djeteta. Rana izloženost znakovnom jeziku ključan je čimbenik za njegovo uspješno usvajanje. Nedostatak ranog iskustva u ranom razdoblju života utječe na umanjene mogućnosti usvajanja znakovnog jezika.

Udruga Znak(ujmo) svi iz Solina, promiče učenje hrvatskog znakovnog jezika. U četiri odgojne skupine u kojima radimo, borave i djeca s teškoćama u govornom razvoju ili komunikacijskim poteškoćama. Razmišljajući na koji način unaprijediti kvalitetu života ovoj djeci, pokucali smo na vrata ove udruge, gdje smo dočekani objeručke i s radošću. U protekle dvije godine članovi ove udruge, provode u našim skupinama jedan ili dva dana tjedno, ovisno o mogućnostima, u radu sa svom djecom. Rad je metodički prilagođen djeci rane i predškolske dobi. Članovi udruge su rad s djecom učinili zanimljivim, ugodnim te prihvatljivim za svako dijete. U početku smo usvajali pojmove putem kartica sa slikovnim prikazom znakova, zatim su na red došli nazivi (životinja, obiteljskih

odnosa, općih imenica itd). Nakon simultanog znakovnog jezika prešli smo na aktivni znakovni jezik, gdje djeca znakuju pune rečenice te ostvaruju punu komunikaciju.

Dobrobiti za djecu s teškoćama u govornom razvoju su nebrojene, kao što su: smanjenje frustracije, uspostavljanje čvrstih temelja učinkovite komunikacije, jačanje samopouzdanja, olakšavanje uspostavljanja odnosa s djecom i odraslima u široj zajednici te jačanju vlastitog identiteta. Usvajanje aktivnog znakovnog jezika kod djece s teškoćama u govoru ili djece s komunikacijskim poteškoćama, rezultira stvaranjem povjerenja, omogućuje im da dijele svoj svijet, jača veze među djecom, jača emocionalni razvoj i samopouzdanje, a svakako pomaže djeci progovoriti i dodatno razvijati govorne vještine. Dobrobiti za djecu redovitog razvoja su jednake. Djetetu jača intelektualni razvoj, novim načinom komuniciranja jača i samopouzdanje, potiče se svijest o različitosti kao bogatstvu i prilici za učenje. Obitelji djece koje su ove dvije godine uključene u ovaj projekt su zahvalne na ovoj edukaciji u kojoj su i sami stekli dovoljno vještine za osnovnu komunikaciju sa osobama s teškoćama u govoru. Svi materijali i sva edukacija je potpuno besplatna. Sve ovo govori o naglašenoj potrebi za definiranjem statusa hrvatskog znakovnog jezika u sustavu odgoja i obrazovanja, ali i u društvenom i javnom životu.

ZAKLJUČAK

Pred vratima udruga, uvjerali smo se, čekaju ljudi širokog osmijeha i velikog srca – samo treba pokucati. Mreža odnosa i veza djece u dječjem vrtiću, obitelji, odgojitelja i drugih djelatnika dječjeg vrtića s lokalnom zajednicom bitno utječe na snagu pojedinca i društva. Rezultat umrežavanja dječjeg vrtića s udrugama su obostrane višestruke dobrobiti. Aktivnim sudjelovanjem i suradnjom, pridonosi se snazi zajednice. Snažan pojedinac gradi snažno društvo, ali treba krenuti na vrijeme. Djeca koja su dio jake i snažne zajednice, u ranoj i predškolskoj dobi, imaju priliku iskusiti različite kulture, načine i običaje, usvojiti nova znanja i vještine, biti svjesnija bogatstva različitosti. Djeca koja danas žive inkluziju, jamče bolju budućnost za sebe i svijet koji ih okružuje.

LITERATURA:

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014), Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, Zagreb.

Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 28. 10.

2023. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=68069>

Ana Lazarević, mag. praesc. educ.

ana.lazarevic9@gmail.com

Ivana Baričević, mag. praesc. educ.

ivana.baricevic1994@gmail.com

Dječji vrtić Marjan

Put sv. Mande 11, Split

RASTAVLJANJE RAČUNALA NA IGRE

Sažetak: U današnjem vremenu djeca odrastaju s digitalnom tehnologijom koja postaje neodvojiv dio njihovog života. Mediji i literatura često navode negativne učinke digitalne tehnologije na razvoj djece (npr. depresija, poteškoće sa spavanjem i koncentracijom, izloženost neprimjerenom sadržaju), nešto rjeđe i pozitivne (npr. razvoj vještina, izloženost novim idejama i znanju, interaktivniji medij za usvajanje informacija). Činjenica je kako sve brži razvoj tehnologije i promjena trendova upotrebe pridonose i stalnim promjenama i razvoju područja istraživanja pa se svakodnevno objavljuju nove spoznaje i nova istraživačka metodologija o povezanosti upotrebe digitalne tehnologije s razvojem djece. U nemogućnosti mijenjanja svijeta u kojem se nalazimo i njegovih postavki, fokus smo stavile na jačanje znanja i kompetencija same djece. Bolje razumijevanje neke materije, omogućava nam i kvalitetnije korištenje iste, stvara šansu za svjesnom i odgovornom upotrebom materije, u svoju korist. Znanje i vještine računalnog razmišljanja ključni su za razvoj inovativne digitalne tehnologije i razumijevanje modernog društva. Ta znanja omogućuju djeci iskustvo pristupa problem na način da ga sagledaju u cjelini, pomno prouče, a zatim ga rastave na faktore i rješavaju dio po dio, imajući na umu cjelovitu sliku i cilj do kojeg žele doći. Prilikom rješavanja problema koriste se analizom i spekulacijama (logika), micanjem nepotrebnih informacija (apstraktno razmišljanje) i evaluacijom; sve s ciljem isprobavanja novih ideja i razvoja divergentnog mišljenja. Projekt iniciraju i vode djeca. Odgajateljice kombiniraju poticaje i zahtjevnost istih ovisno o interesu i mogućnosti grupe, ali i svakog pojedinog djeteta unutar nje. U našem radu prezentirat ćemo aktivnosti kojima smo poticale razvoj dječjeg interesa, a koji je usko vezan za razumijevanje načina na koji računala funkcioniraju.

Ključne riječi: digitalna tehnologija, računalno razmišljanje, divergentno mišljenje, projektni pristup

UVOD

Danas, više nego ikad, prisutna je težnja odgajatelja da što dublje i detaljnije istražuju procese učenja kod djece i načine kako prirodnu razinu njihove unutarnje motivacije poticati i razvijati. Svaki oblik igre, od one kojoj je svrha samo zabava i opuštanje do one kojoj je svrha učenje, spoznaja, promjena u ponašanju i poimanju, odraz je razigrane prirode ljudskog bića. Današnja djeca rođena su i rastu u digitalnom okruženju pa čak i u najranijim godinama postoji mogućnost da su digitalno kompetentniji od odraslih ljudi. Odrasli, koji uče i prilagođavaju se, usvajaju znanje s kojim se mlade generacije rađaju, svjesno ili nesvjesno mogu pružati veći ili manji otpor prirodnoj integraciji računalne tehnologije u sustav odgoja i obrazovanja. To se može dogoditi zbog različitih razloga – straha, nesnalaženja, neznanja, osjećaja inferiornosti u odnosu na djecu i njihova znanja i vještine u tom segmentu. Ili jednostavno, iz određenih, argumentima potkrijepljenih, uvjerenja kako to zaista nije potrebno djeci, kako je štetno, kako su već prekomjerno izložena različitim digitalnim sadržajima, kako odgojno-obrazovne institucije moraju biti oaze zaštićene od tog prekomjernog utjecaja. Bilo kakva, pa i takva vrsta straha ili otpora, savladava se znanjem. Jedna od osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje navedenih u kurikulumu je digitalna kompetencija. Odgojno-obrazovni sustav mora uzeti u obzir dinamiku razvoja društva. Mora pratiti, shvatiti i poznavati djecu i njihovu interakciju s tehnologijom. Prilagodba odgojno-obrazovnog sustava i integracija digitalne tehnologije trebala bi ići u pravcu osnaživanja djece u procesu istraživanja, traženja informacija, analize i vrednovanja informacija, sintetiziranja i kritičkog procjenjivanja. Na takav način stvaraju se kriteriji i vrijednosti pa u tom slučaju djecu nije potrebno štiti od negativnih utjecaja tehnologije ili bilo čega drugog, nego im omogućiti iskustvo i priliku da sami procjenjuju sadržaje. Djecu ne možemo i ne smijemo izolirati od onoga što je dio njihove kulture i vremena u kojem žive. Možemo poticati razvoj kritičkog promišljanja i dati konstruktivan doprinos u razvoju vještina baratanja alatima svoga vremena, kako bi alati 21. stoljeća bili u službi djece, a ne djeca u službi alata.

RASTAVLJANJE RAČUNALA NA IGRE

Decoding computers (dekodiranje kompjutera) projekt je koji se iskristalizirao zahvaljujući interesu za video igrama, konkretnije, *Minecraftom*. Djeca su oduševljena svijetom i mogućnostima koje im igra pruža. Prilikom pregledavanja dokumentiranog materijala i zajedničke refleksije, postaje evidentno kako im je, zapravo, vrlo nejasno na koji način digitalna tehnologija funkcionira, a svakodnevno ju koriste. S druge strane, primjetna je intencija za širenjem znanja i iskustva. Bolje

razumijevanje neke materije omogućava nam kvalitetniju primjenu, stvara šansu za svjesnijom, a time i savjesnijom, uporabom, u ovom slučaju, digitalne tehnologije. Znanje i vještine računalnog razmišljanja ključni su za razvoj inovativne digitalne tehnologije i razumijevanje modernog društva. Djeci su ponuđene aktivnosti, izazovi koji se temelje na nekoliko jednostavnih pravila, a u procesu rješavanja tih izazova sami otkrivaju ideje koje stoje u pozadini. Na ovaj način proces učenja je zabavniji, djeca ne uče činjenice, već mijenjaju strukture i načine razmišljanja, izlaze van zone komfora, ulaze u zonu budućeg razvoja i shvaćaju da su te ideje vrlo jednostavne i dostupne; razvijaju divergenetno mišljenje. U svijet računala ulazimo upoznavanjem osnovnih pojmova - programer, program, kod. Djeca grade labirint pomoću kocki za građenje. Nakon toga dijele se u parove, svaki par ima jednog programera i jednog robota (program). Programer zadaje niz jasnih uputa (kod) kojima pokušava navesti robota (čiji zadatak je pažljivo slušanje te pravilno interpretiranje uputa) van labirinta. Programiranje uključuje planiranje onoga što ćeš raditi (ili što će program raditi), anticipiranje prepreka i mogućih ishoda, kodiranje uputa, testiranje istih, provjeravanje i ispravljanje potencijalnih greški (Fotografija 1. Igra u labirintu).

U sljedećem izazovu djeca kreiraju igru pomoću prepreka napravljenih s lego kockama (stvaraju koncept igre). Prepreke numeriraju, zatim opisuju na koji način funkcioniraju i na koji način bi se mogle svladati. Sve se to bilježe i dokumentiraju (Fotografija 2. Stvaranje koncepta igre). Na osnovi zabilješki djeca stvaraju dijagram toka - simbolički algoritam. Vizualni alat koji se koristi za predstavljanje koraka ili operacija u procesu, to jest jasnije prikazivanje logičkog toka informacija, odluka ili radnji unutar programa (Fotografija 3. Bilježenje algoritma toka). Dijagram toka koristi različite simbole koji predstavljaju različite vrste koraka ili aktivnosti. Djeca koriste četiri osnovna: izduženi krug (označava početak ili kraj postupka), pravokutnik (pokazuje upute ili radnje), dijamant (ističe gdje se mora donijeti odluka) i paralelogram (pokazuje ulaz i izlaz). Algoritam u programiranju je precizno definiran niz koraka ili uputa koji se koriste za rješavanje određenog problema. Ključni su za programiranje jer omogućuju programerima stvaranje logičke strukture iza svog koda. Dobar algoritam treba biti jasan, precizan, efikasan i koristan. Razvoj algoritama uključuje identifikaciju problema, razmišljanje o načinu rješavanja problema, razgradnju problema na manje dijelove i formuliranje koraka za svaki dio. Djeca osmišljavaju jednostavnije igre u manjim grupama (najčešće po dvoje), pomoću različitih materijala. Jedno dijete predstavlja programera, drugo testera (osoba koja je odgovorna za testiranje softverskih aplikacija kako bi se osigurala njihova funkcionalnost, kvaliteta i ispravnost - testeri rade na identifikaciji grešaka, provjeravaju ispravnost programa i provode testiranje) (Fotografija 4. Algoritam). Programer stvara algoritam

kojeg tester testira, pronalazi *bug*-ove (termin koji se koristi u programiranju i softverskom inženjeringu kako bi se opisala greška, nedostatak ili neispravnost u softverskom sustavu) kojima zajedno pokušavaju pronaći rješenje. Programiranje ili “kodiranje” uključuje programera koji upisuje upute u programskom jeziku kako bi računalo znalo što treba učiniti. Programski jezik je formalni jezik koji se koristi za pisanje računalnih programa. Postoje mnogi programski jezici, svaki s vlastitim sintaksom, pravilima i funkcionalnostima. Neki koje smo koristili u radu su *Scratch Jr* i *Blockly*.

Igru se nadopunjuje *Tynker* obrazovnom platformom i alatom za učenje programiranja. Tynker koristi vizualno programiranje temeljeno na blokovima kako bi olakšao djeci razumijevanje osnovnih programerskih koncepata. Djeca mogu koristiti blokove za izgradnju logike programa, ali nisu uključeni tradicionalni tekstualni jezici poput *Pythona*, *JavaScripta* ili *C++*. Poticaje implementiramo i kroz igre koje djeca svakodnevno koriste, poput šaha. Šahovsku ploču postavljaju na način da zadaju jedni drugima zadatke - crni (ili bijeli) kralj mora doći do crne (ili bijele) kraljice, ali putem nailazi na prepreke (ostale pijune) koje programeri moraju imati na umu prilikom planiranja puta i programiranja kretanja kralja. Također, igra ide i u obrnutom smjeru, pa isprogramirano kretanje kralja djeca prikazuju pijunima na šahovskoj ploči (Fotografija 5. Programiranje šaha). Slične zadatke rješavali su i kroz listiće, putem kojih su se imali priliku susresti i sa sumiranjem naredbi te pojmova poput petlja (loop). Petlja u programiranju omogućuje izvršavanje skupa naredbi više puta. Kontrolna struktura koja smanjuje potrebu za ponavljanjem istih naredbi ručno. Računala koriste znamenke za predstavljanje informacija, zato se nazivaju digitalnim sustavima. Najjednostavniji i najčešći način predstavljanja znamenki je binarni brojevni sustav, s dvije znamenke (obično se pišu kao 0 i 1). Naziva se binarnim jer koriste samo dvije različite znamenke, odnosno dva stanja. Istraživali smo kako funkcioniraju binarni brojevi. Na koji način se uključuju i isključuju bitovi kako bi prikazivali i pohranjivali informacije u digitalnom obliku (Fotografija 6. Igra bitovima). Tom logikom smo se služili prilikom pretvaranja brojeva dekadskog sustava u ekvivalentnu vrijednost binarnog. Također, djeca pokušavaju otkriti koliko mogućih opcija imaju s različitim brojem dostupnih bitova, kao i koliko brojeva dekadskog sustava mogu posložiti pomoću toga (Fotografija 7. Pretvaranje brojeva dekadskog u binarni sustav).

Zatim numeriraju slova abecede i, na isti način, pretvaraju binarne brojeve u latinična slova (Fotografija 8. Pretvaranje slova u binarni sustav). Digitalni uređaji pohranjuju sve pomoću znamenki. Pokušali smo otkriti na koji način se te znamenke koriste za stvaranje slika koje vidimo na zaslonima naših računala, pametnih telefona i tableta, to jest kako uređaji pretvaraju dugačak popis znamenki

u fotografije, grafiku video igrice i mrežne stranice (Fotografija 9. Pretvaranje binarnih znamenki u piksele). S obzirom da se sve više koristimo računalima, povećava se količina podataka koje koristimo, što usporava obradu informacija. Jedan od načina povećanja brzine računalne obrade podatka je pisanje programa koji koriste manje računskih koraka. *Bubble sort* (sortiranje mjehurićima) je jednostavan algoritam sortiranja koji prolazi kroz skup podataka više puta, uspoređujući susjedne elemente i razmjenjujući ih ako su u pogrešnom redoslijedu. Ovaj proces se ponavlja sve dok se skup podataka potpuno ne sortira. *Bubble sort* smo koristili kao poligon (pokretnu igru) u kojoj je šestero djece predstavljalo šest brojeva ili slova (ulazne informacije), koji su ulazili u algoritam (poligon) i uspoređujući se (veći/manji) i razmjenjujući, ponavljali proces sve dok se ne sortiraju (od najmanjeg do najvećeg). Nekoliko dana nakon djeca su samostalno (bez predloška) pokušavala osmisлити vlastite algoritme kojima bi sortirali podatke. Izazov su bili algoritmi za dva, tri i četiri podatka (Fotografija 10. *Bubble sort*). Kao i sve oko nas, ni računala nisu lišena pogrešaka koje se mogu dogoditi prilikom pohrane ili prijenosa podataka. Tehnike otkrivanja pogrešaka dodaju dodatne informacije podacima kako bi se utvrdilo kada je došlo do nje. Dodatne informacije mogu biti dodatni bitovi u pohranjenim podacima. Srećom, većina digitalnih sustava greške može detektirati, ali i ispraviti. Pokušali smo otkriti na koji način digitalni uređaji otkrivaju i ispravljaju pogreške u podacima, preko magije pariteta. Paritet se često koristi u kontekstu otkrivanja pogrešaka. Bitovi parnosti dodaju se podacima kako bi se osigurala cjelovitost prenesenih informacija. Bit parnosti postavljen je na 0 ili 1, ovisno o tome je li broj bitova u podacima paran ili neparan. Provjerom bita parnosti na prijemnom kraju mogu se otkriti greške u prijenosu. Ako primljeni podaci imaju neispravan paritetni bit, to znači da je došlo do pogreške tijekom prijenosa. Za početak istraživali smo koji brojevi (do 10) su parni, a koji neparni i što to znači. Zatim smo to znanje koristili prilikom traženja greške u mreži bitova (Fotografija 11. Magija pariteta)

ZAKLJUČAK

Računalno razmišljanje možemo promatrati kao misaonu aktivnost u rješavanju problema koja sadržava apstrakciju, dekompoziciju, algoritamski dizajn, evaluaciju i generalizaciju. Apstrakcija olakšava razmišljanje o problemima ili sustavima te podrazumijeva fokusiranje samo na ključne informacije, zanemarujući nebitne detalje. Cilj apstrakcije je uočiti bit problema, prikupiti najrelevantnije podatke iz više izvora i shvatiti vezu među njima. Dekompozicijom (eng. *top-down* metodom) rastavljamo složeni problem ili sustav u manje probleme, čime postaju razumljiviji i jednostavniji za rješavanje. Na taj se način, omogućuje bolje razumijevanje novih situacija i lakše

dizajniranje velikih sustava. Ove vještine se mogu translaticirati na bilo koje drugo područje djetetovog razvoja i to ih čini nedjeljivom i važnom stavkom kurikuluma.



Fotografija 1. *Igra u labirintu*



Fotografija 2. *Stvaranje koncepta igre*



Fotografija 3. *Bilježenje algoritma toka*



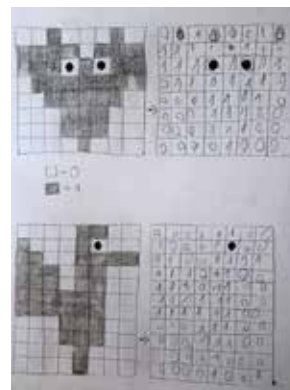
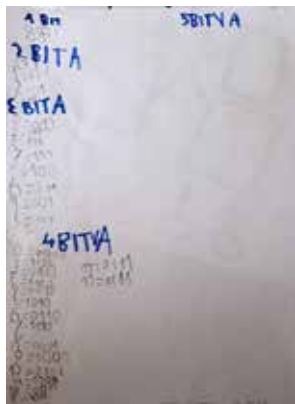
Fotografija 4. *Algoritam*



Fotografija 5. *Programiranje šaha*



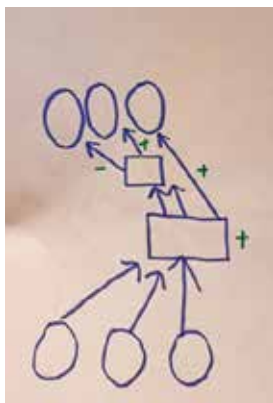
Fotografija 6. *Igra bitovima*



Fotografija 7. Pretvaranje brojeva dekadskog u binarni sustav

Fotografija 8. Pretvaranje slova u binarne brojeve

Fotografija 9. Pretvaranje binarnih znamenki u piksele



Fotografija 10. Bubble sort



Fotografija 11. Magija pariteta

Snježana Turković, odgojitelj savjetnik
turkovicsnjevana9@gmail.com

Marija Vidas, odgojitelj mentor
marija_preka@yahoo.com
Dječji vrtić „Pahuljica“ Rab
Palit 135 A, Rab

IMPLEMENTACIJA DIGITALNIH ALATA U ODGOJNO – OBRAZOVNOM RADU

Sažetak: *Odgajatelj kao refleksivni praktičar i profesionalac koji prati suvremene trendove i cjelokupan razvoj društva osoba je koja se mora cjeloživotno obrazovati i usavršavati svoju odgojno-obrazovnu praksu. Stečena iskustva i znanja nužno je dijeliti te kao takva proširivati mrežu razmjene iskustava, odgojno-obrazovne prakse. Uloga odgojitelja u medijskom odgoju je i edukacija roditelja o prepoznavanju kvalitetnih medijskih sadržaja, prepoznavanje kvalitete i prikladnosti videoigara te edukacija o pozitivnim i negativnim utjecajima novih medija. Za početak medijskog odgoja važno je da se odgajatelj i roditelj educiraju o istome i jačaju svoje medijske kompetencije kako bi bili što bolji primjer djetetu. Digitalne kompetencije odgajatelja važne su ne samo u radu s djecom i roditeljima, već i unapređivanju i obogaćivanju vlastite digitalne prakse te doprinose praćenju novih trendova u obrazovanju a sukladno tome i umrežavanju praktičara. Prikazat ćemo kako smo zajedničkim radom odnosno umrežavanjem poticali razvoj svih osam kompetencija. U svrhu što boljeg suradničkog među vrtićkog učenja pokazat ćemo koje smo digitalne alate zajednički koristili te koje su dobrobiti proizašle upravo iz implementacije digitalnih alata u odgojno-obrazovnom radu kako odgojitelja tako djece, roditelja te svih koji su sudjelovali i sudjeluju u radu na projektima.*

Ključne riječi: *dijete, digitalni alati, odgojitelj, projekt, umrežavanje*

UVOD

Živimo u vrijeme velike tranzicije u kojem se tehnologija ubrzano razvija te ulazi u različita područja naših života koji se sukladno tome i mijenja. Mijenja se način na koji komuniciramo, učimo, radimo, kako koristimo informacije i na posljeticu kako koristimo slobodno vrijeme, ako ga uopće i imamo. „U ranoj i predškolskoj dobi digitalna kompetencija razvija se upoznavanjem djeteta s informacijsko-komunikacijskom tehnologijom i njezinim mogućnostima koristiti u različitim aktivnostima. U vrtiću je to važan resurs za djetetovo učenje, sredstvo za dokumentiranje odgojno-

obrazovnih aktivnosti i pomoć u osposobljavanju djeteta za samovrednovanje vlastitih aktivnosti i procesa učenja. Ta se kompetencija razvija takvom organizacijom odgojno-obrazovnog procesa dječjeg vrtića u kojem je i djeci, a ne samo odraslima, omogućeno korištenje računala u planiranju aktivnosti, provedbi i vrednovanju odgojno-obrazovnog procesa.” (NKRPOO, 2014)

Bez obzira na preporuke stručnjaka, nitko od nas ne može sebe isključiti iz tog svijeta, a djeci su mediji jako privlačni i vole ih. Upravo zato je na nama odgojiteljima iznimna odgovornost i uloga u medijskom odgoju i edukaciji roditelja o prepoznavanju kvalitetnih medijskih sadržaja, prepoznavanje kvalitete i prikladnosti videoigara te edukacija o pozitivnim i negativnim utjecajima novih medija. Kako bi korištenje digitalne tehnologije bilo sigurno za djecu, potrebno je odrediti pravila njezina korištenja, ponuditi kvalitetan sadržaj i omogućiti roditeljima uvid u aktivnosti djece te biti partneri u odgojno-obrazovnom procesu. U vlastitoj praksi svjedoci smo istraživanja koja potvrđuju da djeca koriste digitalne medije od najranije dobi. Sustavnim praćenjem i dokumentiranjem ponašanja djece u aktivnostima, uočili smo promjene u vrsti i načinu igre što je nama odgojiteljima bio pokazatelj da još više moramo raditi na sebi, neprestano se educirati kako bismo što profesionalnije mogli ne samo pratiti promjene već biti spremni za izazove koji se svakodnevno događaju.

PROJEKTI

U svom odgojno-obrazovnom radu podržavamo rad djece na projektima pa tako možemo reći da je iza nas niz provedenih projekata. Upravo kako smo u uvodu navele, sustavnim praćenjem i dokumentiranjem ponašanja djece u aktivnostima, uočile smo da se interesi i igra uvelike mijenjaju, odnosno da su djeca već od najranije dobi konzumenti digitalnih uređaja te sadržaje implementiraju u vlastitu igru. Što smo učinile? Obzirom da imamo izvrsnu suradnju i razvijene partnerske odnose s roditeljima uslijedile su individualne informacije s roditeljima, refleksija, a potom planiranje. Kako se povezati s drugim vrtićima i potaknuti djecu na odgojno-obrazovne aktivnosti putem medija? Tako što smo se prije šest godina uključili u projekt „*Say hallo to the world*“ (Fotografija 1). Rad na projektu obuhvaća pet tema, a svaku temu prati video konferencija s partnerskim vrtićem. Međunarodnom suradnjom i međunarodnim međusobnim povezivanjem „malih“ i „velikih“ gradimo mostove prijateljstva među svim ljudima, nacijama, vjerama i slično radeći na temama: To sam ja, Ja i moja obitelj, Ja i moj vrtić, Ja i moj grad te Ja i moja država. Radeći na tom projektu djeca su koristila razne medije te stekla nova iskustva samostalno ih koristeći i dijeleći nova znanja s drugim vršnjacima iz drugih gradova i država. U dogovoru s djecom i roditeljima i sljedeću pedagošku godinu ponovno

smo se uključili u isti projekt i dobili nove partnere. Međutim pandemija COVID-a uvelike je unijela promjene u živote svih nas i valjalo je brzo djelovati. Tražili smo načine komunikacije s djecom i njihovim roditeljima izmjenjujući informacije putem Viber i Whats App aplikacija i to putem video poziva kako bismo neprestano bili u kontaktu te osmišljavali aktivnosti za djecu i roditelje kod kuće.

Razdoblje COVID-a pogodilo je djecu i više no što smo doista svjesni. Upravo je život u socijalnoj izoliranosti, ograničeno kretanje i monotonija pokrenulo nekontrolirano i prekomjerno korištenje medija, računalnih igrica do te mjere da su povratkom u vrtić izražavala potrebu za odlaskom u prirodu. Dječji interes iskoristili smo za ponovnim uspostavljanjem suradnje s „Eko dječjim vrtićem Bukovac“ iz Zagreba koji nam bio prvi vrtić partner u projektu „*Say hallo to the world*“ i krenuli u projekt „Drvo-šuma“ (Fotografija 2). Upravo je boravak u prirodi potaknuo novu dimenziju uporabe informacijske i komunikacijske tehnologije. Djeca i roditelji koristili su digitalne fotoaparate s ciljem prikupljanja podataka i dokumentiranja o hrastovima crniki i meduncu koji su najzastupljeniji na otoku Rabu. Tijekom rada na projektu održali smo nekoliko video konferencija sa svim skupinama sudionicima projekta prilikom kojih su djeca pokazivala jedni drugima što su i na koji način istraživala i što su naučila. Perlice tako prepoznaju i imenuju hrast crniku i hrast medunac. Znaju objasniti životni ciklus hrasta. Uspoređuju izgled parka i izgled šume. Nabrajaju životinje koje se hrane žirom. Vesele se zajedničkim šetnjama šumom s ciljem prikupljanja i razvrstavanja otpada. Projekt smo zaokružili zajedničkom izložbom dječjih radova u muzeju Prigorja. Izvrsna iskustva međusobne suradnje s Eko dječjim vrtićem Bukovac potaknula su nas na proširivanje naših odnosa i daljnjih planiranja te smo već sljedeće pedagoške godine opet krenuli u novi projekt „Matematika s prirodom i u prirodi“ – projekt u suradnji s Muzejom Prigorja, Dječjim vrtićem Leptir iz Sesveta i Eko-skupinom Dječji vrtić Bukovac iz Zagreba.

Matematika je svuda oko nas. Dok istražuju na otvorenom, djeca se prirodno igraju matematikom. Rana matematička iskustva koja se pojavljuju kroz igru mogu pomoći u razvoju dječjih matematičkih vještina i pozitivnih matematičkih stavova. Vanjski prostor omogućuje kretanje, nudi različite materijale iz stvarnog života (lišće, grane, kamenje, biljke, lokve, brežuljci...), a igra u takvom okruženju omogućuje nama odgajateljima da potaknemo djecu na brojanje, ispitivanje i rukovanje predmetima. Koristeći matematiku za rješavanje problema koji nastaju kroz igru, djeca počinju shvaćati važnost matematike u svakodnevnom životu. Cilj je bio zajedničko prepoznavanje matematičke mogućnosti u prirodi te poticati, podržavati i planirati uvjete za igru i učenje djece u prirodi.

Smjernice aktivnosti za svaku odgojno-obrazovnu skupinu:

- Izrada logotipa projekta
- Istraživanje teme svake pojedine grupe
- Priprema i izlaganje teme
- Osmišljavanje kviza na odabranu temu za ostale sudionike projekta
- Likovni izraz na temu
- Zajedničke aktivnosti za sve grupe unutar projekta:
- Izrada logotipa projekta
- Online povezivanje svih grupa unutar projekta (predstavljanje i odabir logotipa projekta)
- Prezentacija projekta (PowerPoint, poster)
- Kviz
- Izložba dječjih likovnih radova u Muzeju Prigorja, Sesvete, Zagreb
- TEME:
- Fibonaccijeva spirala u prirodi
- Linije u prirodi
- Heksagoni u prirodi
- Fraktali u prirodi
- Koncentrični krugovi u prirodi
- Mandala

Svaka supina dobila je svoju temu. „Fibonaccijeva spirala u prirodi “ bila je tema koju su dobile „Perlice“.

Očekivani ishodi:

- Prepoznati pojedine matematičke segmente u prirodi
- Koristiti različite prirodne materijale u istraživanju i stjecanju matematičkih vještina
- Kreirati i inovirati
- Razvijati digitalnu kompetenciju, komunikaciju i suradnju u digitalnom okruženju, suradnju s lokalnom i globalnom zajednicom.

Uslijedilo je planiranje s djecom i roditeljima te smo zajednički krenuli u pustolovinu istraživanja spirala svuda oko nas. Bilo je potrebno prikupiti što više informacija o Fibonaccijevom nizu pa smo se odmah poslužili internetom kako mi tako roditelji i djeca. Internet nam je pružio potrebne informacije te nam je bilo puno lakše krenuti u istraživanje te planiranje poticaja za odgojno-obrazovni rad. Prilikom rada na projektu djeca su imala priliku koristiti se ne samo pedagoški neoblikovanim materijalom već su se koristila fotoaparatom za fotografiranje, zajedno smo radili video zapise te prikupljene materijale slagali u prezentacije (Fotografija 3). Veliku zainteresiranost djece neprestano smo podržavali proširujući poticaje i strukturirajući okruženje te uvođenjem novih digitalnih alata u svoj odgojno-obrazovni rad. Za još bržu komunikaciju s roditeljima u smislu izmjenjivanja informacija o svakom djetetu koje se bilježe u individualnim razvojnim mapama u dogovoru s roditeljima zamijenili smo uvođenjem aplikacije Seesow koja je postala dio naše svakodnevice u radu. Ovakav način dokumentiranja odgojno-obrazovnog procesa uvelike nam je olakšao dokumentiranje i razmjenu informacija s roditeljima kao i daljnja planiranja i refleksije (Fotografija 4). Potrebu za educiranjem o digitalnim alatima nastojimo zadovoljiti uključivanjem na razne edukacije koje nude kako Agencija za odgoj i obrazovanje tako i putem drugih pedagoških edukacijskih centara, udruga, grupa i portala. Radeći na ovom projektu potvrdile smo da je potreba za uvođenjem digitalnih alata u odgojno-obrazovni rad od iznimne važnosti. Kvaliteta boravka na otvorenome može se unaprijediti aktivnostima koje uključuju informacijsku i komunikacijsku tehnologiju, transformirajući ih na višu razinu koja potiče promišljanje, kritičko zaključivanje i raspravu o iskustvima. Primjenom digitalne tehnologije ulazi se u digitalnu dimenziju učenja koja pruža niz mogućnosti.

Potaknute novim saznanjima o mogućnostima nekih digitalnih alata uveli smo *Actionbound* aplikaciju u odgojno-obrazovni rad i tako rad na projektu istraživanja Fibonaccijeve spirale učinile još izazovnijim svim sudionicima projekta. Od prikupljene dokumentacije (fotografija, dječjih radova) koje su proizašle iz aktivnosti djece u vrtiću i Actionboundom krenule smo korak dalje i dječje radove objedinile izrađivši virtualnu izložbu pomoću digitalnog alata Emaze (Fotografija 5). Što smo više digitalnih alata implementirali u rad tako su nam se otvarale nove ideje za nadograđivanje poticaja i planiranja aktivnosti. U dogovoru s roditeljima donijeli smo i dva tableta koja se koriste u aktivnosti kviz znanja putem Kahoot aplikacije. Digitalnu slikovnicu za djecu izradile smo u *Book Creator* aplikaciji te djeci ponudili za spremanje vlastitih radova (Fotografija 6). Redovito smo prema dogovoru s drugim skupinama sudionicama projekta svoja stečena iskustva i nova znanja izmjenjivali putem video konferencija. Osvrnemo li se na ishode rada na projektu možemo reći

da smo svi uživali, a pokazatelj su nam prvenstveno djeca koja neprestano spominju Fibonaccija i spirale uočavajući ih u svakodnevnom životu kod biljaka, životinja, predmeta ili pojava. Aplikacije koje smo uveli za rad tijekom projekta prepoznaju, imenuju i koriste ih u zajedničkim aktivnostima s roditeljima u prirodi. Djeca međusobno izmjenjuju iskustva iz provedenih aktivnosti. Zadovoljstvo izražavaju i roditelji koji podržavaju našu odgojno-obrazovnu praksu i rado sudjeluju u planiranju i realizaciji odgojno-obrazovnog rada.

Kako bismo se još bolje educirale uključile smo se u Erasmusov projekt „*Our time is now*“ čiji je cilj bio osposobiti odgajatelje za nove tehnologije i digitalne alate prikladne za korištenje u radu s djecom (Fotografija 7). U projektu su sudjelovale Španjolska, Grčka i Hrvatska te je svaka država sudionica prilikom mobilnosti imala priliku vidjeti direktno u praksi koje digitalne alate koriste i na koji način u svom odgojno-obrazovnom radu. Uključivanjem u Erasmusov projekt obogatile smo svoja iskustva i stekle nova digitalna znanja. Ono najvažnije je da smo se međusobno povezali kako bismo zajednički radili na unapređenju odgojno-obrazovnog rada sukladno ljudskim i materijalnim resursima s kojima svaka država sudionica raspolaže.

ZAKLJUČAK

Medijske potrebe djece potiču nas na neprestano medijsko opismenjavanje a sukladno tome i na savjetovanje roditelja kako bi se izbjegao negativan utjecaj medija i ponuđenih sadržaja na djecu. Implementacijom digitalnih alata u odgojno-obrazovni rad participiramo prvenstveno djecu uvažavajući potrebe novih generacija i njihovog načina poimanja svijeta u kojem žive, igraju se, uče, odrastaju i komuniciraju. Odgojiteljska intrinzična motivacija i potreba za cjeloživotnim učenjem jačaju kako osobne tako i profesionalne kompetencije. Podržavajući poticanje razvoja između ostalih kompetencija i digitalnu kompetenciju, razvijamo komunikaciju i suradnju u digitalnom okruženju, suradnju s lokalnom i globalnom zajednicom. Kompetentan odgojitelj otvoren je za razumijevanje promjena u društvu a samim time i usmjeren ka unapređenju odgojno-obrazovnog rada.



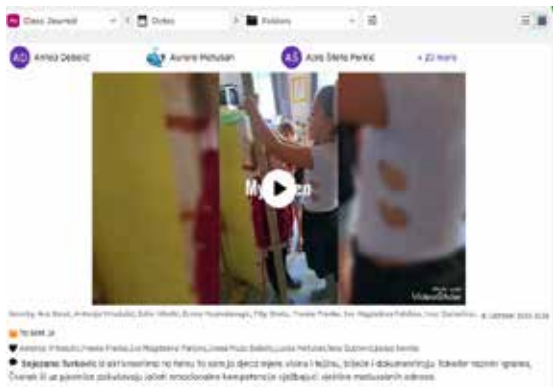
Fotografija 1. Projekt „Say hello to the world“



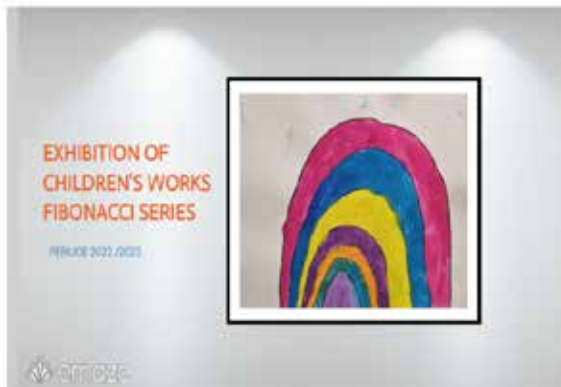
Fotografija 2. Projekt Drvo/ Šuma



Fotografija 3. Video poziv s partnerima iz projekta „Matematika je svuda oko nas“



Fotografija 4. Digitalna razvojna mapa – SeeSaw aplikacija



Fotografija 5. Virtualna izložba u Emaze digitalnom alatu



Fotografija 6. Moja prva priča u digitalnom alatu BookCreator



Fotografija 7. Erasmus+ projekt „Our time is now“

Deša Čížek, odgojitelj mentor

desa.cizek@gmail.com

Anamarija Plenković, odgojitelj savjetnik

Aplenko4@gmail.com

Vinka Jauković, pedagog

vikymusladin@gmail.com

Dječji vrtići Dubrovnik

Iva Vojnovića 34, Dubrovnik

IZAZOVI NOVOG VREMENA

Sažetak: Rani predškolski odgoj i obrazovanje suočen je s novim izazovima u današnjem vremenu. Demokratizacijom društva nastaje novo Programsko usmjerenje koje od nas zahtjeva konstantno unaprjeđivanje pedagoške prakse u cilju boljeg razumijevanja djeteta, njegovih interesa, potreba, ideja i doživljaja. Teorija, znanje i iskustvo, kompetencije kao i sama uloga odgajatelja i sustručnjaka u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju postaje kompleksnije i ozbiljnije. Potrebna su razna stručna usavršavanja i ciljane edukacije, a sve u svrhu unaprjeđivanja znanja i razvoja profesionalnosti. Zahvaljujući brzorastućem digitalnom napretku pružaju se mnoge mogućnosti a s time i mnogi izazovi. Novi trendovi digitalizacije prisutni su i u našoj ustanovi kroz međusobnu suradnju, suradnju s drugim institucijama i partnerstvu s roditeljima u svakom smislu.

Ključne riječi: digitalna kompetencija, izazovi, komunikacija, partnerstvo s roditeljima, suradnja,

UVOD

Digitalni napredak i potreba za unaprjeđivanjem prakse u zadnjih nekoliko godina traži i nudi nove načine suradnje s roditeljima, sustručnjacima i institucijama u užem i širem smislu. Novi načini komunikacije. Covid epidemija bila je ključna za traženje i biranje novih načina komunikacije koji su većini djelatnika bili izazov, a danas možemo reći da se izazovni načini komunikacije od nas očekuju u mnogim aspektima Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

PARTNERSTVO S RODITELJIMA

Prijašnjih godina komunikacija s roditeljima razvijala se uglavnom preko oglasnih ploča skupine, roditeljskih sastanaka, individualnih razgovora i svakodnevne razmjene informacija. Zahvaljujući tehnologiji usvojili su se novi načini komunikacije s roditeljima: Viber i Whatsapp grupe te mailing liste. COVID epidemija 2020. godine donijela je svojevrsnu prekretnicu te su Viber i Whatsapp grupe postala jedina komunikacija s roditeljima i sustručnjacima u to vrijeme. Tijekom epidemije i izolacije, u Viber grupama, djeci i roditeljima svakodnevno su se nudile aktivnosti i poveznice (linkovi) edukativnih sadržaja poput slušanja glazbe, pričanja priče, likovnog i kreativnog izražavanja, tjelesnog vježbanja te poveznice za zabavne sadržaje prilagođene djeci predškolskog uzrasta. Ovaj način komunikacije olakšao je djeci i roditeljima svakodnevnicu u izolaciji. Njihove pozitivne reakcije i sama komunikacija u Viber grupi poticajno je djelovala na sve sudionike kao i na poduzimanje daljnjih koraka.



Fotografija 1.



Fotografija 2.

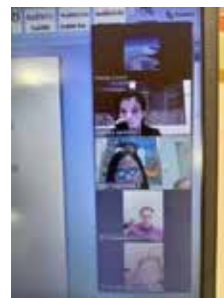


Fotografija 3.

Partnerstvo s roditeljima kontinuirano se njeguje provođenjem Rastimo zajedno radionica za roditelje. Tijekom epidemije i izolacije u Centru za podršku roditeljstvu Rastimo zajedno osmišljene su mini radionice za roditelje koje smo provodili preko Zoom platforme. Pozitivan odaziv roditelja na ovakvu vrstu radionica je bio poticaj za daljnje provođenje nekoliko ciklusa RZ Mini radionica za roditelje, kao i roditeljskih sastanaka preko Zoom platforme. Roditelji su bili suradljivi jednako kao i na radionicama uživo.



Fotografija 4.



Fotografija 5.

Roditeljski sastanci preko Zoom platforme su se također pokazali kao uspješan oblik komunikacije s roditeljima. Jedan dio roditelja izrazio je veliko zadovoljstvo upravo ovim načinom rada zbog opuštenosti kućne atmosfere i brige oko zbrinjavanja djece za vrijeme trajanja sastanaka.



Fotografija 6.



Fotografija 7.



Fotografija 8.

Večer matematike je manifestacija koja se organizira u odgojno - obrazovnim ustanovama na nivou Republike Hrvatske isti dan u isto vrijeme u trajanju od jednoga sata. Roditelji i djeca u dječjim vrtićima se druže uz ponuđene matematičke aktivnosti. U prosincu 2021. godine Večer matematike organizirana je na način da su djeca odabrala matematičke poticaje i materijale, te kod kuće

zajedno s roditeljima provodili aktivnosti. Svoja postignuća roditelji su fotografirali i slali u Viber grupu.



Fotografija 9.



Fotografija 10.

KOMUNIKACIJA U USTANOVU

Zahvaljujući modernoj tehnologiji, u COVID i Post-COVID vremenu komunikacija među sustručnjacima odvijala se putem Zoom platforme. Komunicirali smo na tjednoj bazi, razmjenjivali iskustva, planirali projekte i aktivnosti za djecu, roditelje i odgajatelje. U našoj Zoom zajednici stvorile su se dodatne prilike za samooprocjenu, profesionalno učenje i refleksivne kompetencije odgajatelja. Zoom zajednica nastavila je djelovati uživo i nakon ukidanja mjera.

Edukacijama u organizaciji naše i drugih ustanova prisustvovao je određeni broj odgajatelja koji su svoja stečena znanja imali priliku i obavezu prenijeti ostalim sustručnjacima u našoj ustanovi. Takve radionice za odgajatelje preko zoom platforme omogućile su sudjelovanje većeg broja sudionika. Zoom platforma otvorila nam je nove mogućnosti. Osim razvijanja digitalnih kompetencija, naše stručno usavršavanje smo obogatili sudjelovanjem na stručnim i međužupanijskim skupovima.



Fotografija 11.



Fotografija 12.

Oki toki je platforma za najlakši način komunikacije u ustanovi i s roditeljima te je prilagođena obrazovnom sustavu. Ovaj novi način umrežavanja pruža roditeljima i odgajateljima sigurnu i neometanu komunikaciju uz praćenje napretka i aktivnosti djeteta (tekstovi, fotografije, video zapisi), te povratne informacije roditelja uz komentare i reakcije. Ova platforma omogućava i privatnost sudionicima i mogućnost povezivanja svih struktura u ustanovi. Olakšava svakodnevne administrativne poslove u vrtiću. Naša ustanova odnedavno je prihvatila ovu platformu kao način komunikacije. Osim toga naši odgajatelji imali su priliku na *oki toki* platformi prikazati primjere uspješne prakse u Dječjim vrtićima Dubrovnik, projekti su prezentirani na platformi velikom broju odgajatelja iz cijele Hrvatske kao poticaj za nove ideje u odgojno-obrazovnom radu, te je o istome objavljen članak.

TJEDAN RASTIMO ZAJEDNO

Centar za podršku roditeljstvu Rastimo zajedno u suradnji s verificiranim voditeljima nekoliko programa Rastimo zajedno povezali su i umrežili sve vrtiće i voditelje programa. U Tjednu Rastimo zajedno roditeljima su promovirani svi programi radionica za roditelje putem letaka i promotivnih materijala u Kutku Rastimo zajedno, promotivnih filmova, objavama u lokalnim medijima i na Web-stranici Dječjih vrtića Dubrovnik. Tijekom promotivnog tjedna održano je Zoom predavanje i radionica za roditelje, a poveznica je podijeljena u Viber grupama svim skupinama naše ustanove.



Fotografija 13.

ZAKLJUČAK

Izazovi novog vremena su i dalje pred nama. Dobri suradnički odnosi s roditeljima, u samom kolektivu i s drugim institucijama, povezivanje i različiti načini umrežavanja unapređuju odgojno-obrazovnu praksu. Svjesnost o povezivanju i kvaliteti prakse odlika je profesionalnosti i osobne motiviranosti za proces njezinog unapređivanja.

Ivana Baričević, mag. praesc. educ.

ivana.baricevic1994@gmail.com

Ana Lazarević, mag. praesc. educ.

ana.lazarevic9@gmail.com

Dječji vrtić Marjan

Put sv. Mande 11, Split

PROSTOR KAO TREĆI ODGAJATELJ

Sažetak: Dječji vrtić Potočnica 1 nalazi se u prizemlju stambene zgrade, zahtijevao je promjenu i prenamjenu. Imajući na umu cilj: poticajan prostor koji omogućuje maksimalnu slobodu djetetu i samostalno kreiranje vlastitog procesa učenja, inspiraciju smo pronašle u Reggio pedagogiji. Elemente prostora počinjemo shvaćati kao metabolizam, odnosno, skup kemijskih procesa koji se odvijaju u živom organizmu. Kao takav postaje fleksibilan, adaptira se potrebama djece te ih stavlja u prvi plan. Tlocrt je nepromjenjiv, fiksni, ali prestaje stvarati frustraciju i postaje izazov kojem se prilagođavamo. Kombiniramo ono što je potrebno s onim što je moguće, izvedivo i primjenjivo. Postavljamo smjernice koje nas vode kroz proces oblikovanja prostora: interaktivnost, izazovnost, fleksibilnost, metakognicija, personaliziranost, samostalnost, projektno učenje. Pomičemo vrata, spajamo sobe, a centre formiramo na način da osiguravaju interakciju i komunikaciju manjih grupa. Zidove, namještaj, pod (fiksne elemente) činimo interaktivnima, popunjavamo ih različitim igrama, plakatima, fotografijama djece, dječjim radovima i izjavama. Prozori služe za istraživanje svjetla i sjene, apsorpcije zračenja i frakcije zraka, istraživanju utjecaja na rast biljaka, prenošenju poruka roditeljima, ali i široj lokalnoj zajednici. Vidljivom, izloženom dokumentacijom potičemo djecu na konstantno propitivanje te sagledavanje vlastitog procesa učenja. Rušimo barijere fiksnih centara stvarajući hibride (centre u centrima). Na ovaj način potičemo fluidnost. Prostor koji služi kao knjižnica, kuhinja i centar za gradnju na podu ima zalijepljene putokaze za poligon, služi kao kino dvorana ili likovni centar, a u popodnevnim satima kao mjesto za odmor i opuštanje. Sortiranost i dostupnost materijala potiče samostalnost djece, koja potiče samoinicijativnost i izražavanje vlastitim jezikom-individualiziranost. Djeca samostalno istražuju i pronalaze rješenja, odgajateljice prate, nadopunjuju i dokumentiraju proces.

Gljučne riječi: interaktivnost, fleksibilnost, fluidnost, prostor kao treći odgajatelj, oblikovanje

UVOD

Prostor se odnosi na fizički i percepcijski koncept koji se koristi za opisivanje unutarnjih i vanjskih dimenzija i organizacije arhitektonskih objekata. Prostor u arhitekturi nije samo praznina ili prazan prostor, već je pažljivo oblikovana i organizirana okolina koja utječe na naše osjetilo prostora, kretanje i doživljaj. Prostor ima izuzetno važnu ulogu u razvoju djeteta. Dijete aktivno istražuje svijet oko sebe i koristi ga kako bi steklo iskustva, razvilo svoje motoričke vještine i uspostavilo emocionalnu i kognitivnu povezanost s okolinom. Pažljivo i svrsishodno organiziran prostor postaje treći odgajatelj koji svojim rasporedom, namjenom i funkcijom postaje dostupan, izazovan, interaktivan. Obogaćen različitim materijalima i poticajima predstavlja poligon za istraživanje. Dijete samostalno i samoinicijativno odabire medije kojima preispituje svoje teorije, a okruženje ga, svojom organizacijom, stavlja u problemske situacije koje rezultiraju argumentiranom diskusijom.

PROSTOR KAO TREĆI ODGAJATELJ

Potočnica 1 je objekt koji pripada grupaciji gradskih vrtića Marjan i nalazi se u prizemlju stambene zgrade, što je važno naglasiti u kontekstu prostora, s obzirom da sam vrtić nije namjenski projektiran, već je tlocrt dio stambene zgrade. Sastoji je od četiri prostorije, međusobno odijeljene nosivim zidovima, kuhinje i zajedničkog toaleta.

Elemente prostora počinjemo shvaćati kao metabolizam, odnosno, skup kemijskih procesa koji se odvijaju u živom organizmu. Kao takav postaje fleksibilan, adaptira se potrebama djece te ih stavlja u prvi plan. Tlocrt je nepromjenjiv, fiksni, ali prestaje stvarati frustraciju i postaje izazov kojem se prilagođavamo. Kombiniramo ono što je potrebno s onim što je moguće, izvedivo i primjenjivo. Postavljamo smjernice koje nas vode kroz proces oblikovanja prostora: interaktivnost, izazovnost, fleksibilnost, metakognicija, personaliziranost, samostalnost, projektno učenje.

INTERAKTIVNOST

Interaktivnost prostora odnosi se na mogućnost prilagodbe, reakcije i komunikacije prostora s korisnicima ili okolinom na interaktivan način. Svrha i smisao interaktivnog prostora u vrtiću je poticanje dječje radoznalosti, kreativnosti i socijalnih interakcija, pružajući im priliku za istraživanje, učenje i izražavanje vlastitih ideja. Sve u prostoru, što nije poticajno samo od sebe, ormar, zid, prozor, vrata koristimo kao medij preko kojeg će dijete aktivno konstruirati svoje znanje. Ormare, primjerice, koristimo za različite igre, spajanja točkica, bojanja, rješavanja sudokua, različitih problemskih situacija, vježbanje grafomotorike. Sami ormari, osim što odjeljuju prostor na centre

i omogućuju rad u manjim grupama, pozivaju na komunikaciju. Sve što je u prostoru promišljeno je i postavljeno na način da dijete poziva na rad, interakciju - poimanje vremena i kako se reflektira na svakodnevni život, mjerenje visine i dužine. Prostor je ispunjen. Na stare kockice stavljene su magneti, igra gradnje događa se u novoj perspektivi, paralelno s istraživanjem magnetizama. Obično ogledalo i vrlo jednostavni likovi potiču djecu na pokret, istraživanje tijela i učenje o njima samima. Imaju priliku promatrati nacrtane siluete, paralelno promatrajući sebe i način na koji se pokreću. Dječaci istražuju magnete i magnetizam, što potiče i ostatak grupe da se uključi i provjeri propusnost magneta kroz različite materijale. Kako bi igru nastavili i produbili, na stolove smo zalijepile poligon za magnete, a djeca poticaj dalje nadograđuju igrom kojoj je cilj provući magnet magnetom kroz različite prepreke koje variraju težinom od levela do levela (Fotografija 1).

IZAZOVNOST

Želimo da materijali i sredstva postavljena u prostoru neprestano provociraju, predstavljaju izazov, potiču djecu na postavljanje pitanja, traženje odgovora, istraživanje, suradnju, aktivno sudjelovanje, razmišljanje, stvaranje - proces neprestane kreativne napetosti (fotografija 2).

METAKOGNICIJA

Metakognitivne procese potičemo izlaganjem dječjih radova, kreacija i bilješki, fotografija u svaki kutak sobe čineći vidljivom svaku etapu aktivnosti. Djeca mogu provjeriti validnost svojih hipoteza, istinski razumjeti proces učenja kao načina istraživanja i dolaženja do informacija, mogu se vratiti na određene etape, analizirati koji dio im je bio (ne)zahtjevniji, te kako mogu doći do potpuno novih znanja. Imaju priliku vratiti se u određen trenutak i baviti se nečim što ih tada, možda, nije zainteresiralo. Poticaj je to i za komentiranje, raspravljanje, pričanje, prepričavanje, samostalno reflektiranje ili reflektiranje uz pomoć prijatelja, odgajatelja. Razvijanjem povjerenja u vlastite vještine i znanja djeca imaju kontrolu nad vlastitim procesom učenja, apstraktan proces postaje jasniji (fotografija 3).

DOKUMENTIRANJE

Dokumentacija je sadržaj satkan od akcija djece dostupan odraslima koji pruža mogućnost unapređenja kvalitete komunikacije i interakcije. Stoga je dokumentacija neprocjenjivo vrijedan alat pri gradnji kurikulumu. Dokumentacija u prostoru kurikulum vrtića čini vidljivim, vidljiva postaje njegova povezanost sa službenim kurikulumom, stvarni odnosi i vrijednosti, interakcije

i intervencije, vidljiva postaju djeca i njihovi procesi učenja. Važnost dokumentacije je najlakše objasniti kroz sljedeći primjer – eksperimentirajući djeca su pokušala razumijeti proces nastajanja crne rupe implozijom Supernove. Prilikom izvođenja eksperimenta naglasak je bio na povezivanju osnovnih pojmova (zvijezda, supernova, crna rupa), njihovih odnosa i načina na koji nastaju. Tijekom izvođenja pokusa, djeca svoja opažanja, mjerenja i hipoteze bilježe, dokumentiraju. Kasnije, na plakat, slažu fotografije, dokumentirane zabilješke i svoje hipoteze. Plakat smo zalijepili na vidljivo mjesto što im je omogućilo da se na njega stalno vraćaju. Prilikom jednog od razgovora, zainteresiralo ih je mijenjanje promjera tijela, što je, zatim, povuklo razgovor o visini, širini, težini, gustoći i drugim fizikalnim svojstvima, te preusmjerilo cijeli tijek projekta (Fotografije 4 i 5).

KOMUNIKACIJA

Komunikacija, u kontekstu prostora, promiče interakciju, dijalog i suradnju među djecom, odgajateljima i roditeljima te stvara okruženje koje je sredstvo učenja i istraživanja djeteta. Alat je za izražavanje misli, ideja i osjećaja, kao i za razumijevanje svijeta oko sebe. Prostor je organiziran tako da potiče međuvršnjačku komunikaciju, djeca se imaju priliku spontano okupljati, razgovarati, dijeliti ideje i provjeravati validnost pretpostavki, zajedno istraživati. Uklanjanje stola za odgajatelja, kao jasno naznačenog odvojenog prostora za odgajatelje, važno je za proces uklanjanja transmisijskog pristupa odgoju. Odgajatelj se stavlja u ravnopravan odnos s djetetom, a to komunicira prostorom. Slušati dijete znači pratiti dijete na različite načine: dijalogom, interpretiranjem dječjih aktivnosti, likovnih radova i igre, materijalima i poticajima u prostoru kreirati mogućnosti aktivacije različitih simboličkih jezika djeteta koji kod djeteta potiču razvoj bogat raznolikim doživljajima i iskustvima. Jezici podrazumijevaju govor, crtanje, slikanje, pjevanje, sviranje, igru i brojne druge aktivnosti kroz koje dijete izražava i njeguje kreativnost, stoga u prostoru stvaramo prilike i za izražavanje različitim materijalima i medijima pomoću kojih dijete može prikazati svoje razumijevanje svijeta oko sebe, kao i svoj unutarnji svijet. Prostorom, također, komuniciramo važne poruke prema roditeljima i široj zajednici, pomoću dokumentacije, kako bi približili način na koji dijete uči, te kako poima svijet oko sebe (fotografija 6).

FLEKSIBILNOST

Fleksibilnost prostora očituje se u njegovoj otvorenosti i mogućnostima modificiranja za različite igre i učenje. U takvom prostoru djeca su slobodna izgrađivati nova mjesta za igru i pomicati namještaj prema svojim željama. Stvaramo mogućnosti uporabe istog prostora za različite svrhe,

formiraju se centri u centrima, ruše se barijere fiksnih centara, što je prilika za prilagođavanje stalno mijenjajućem interesu i okupacijama djece. Primjerice, prostor koji služi kao knjižnica, kuhinja i centar za građenje, na podu imaju zalijepljene putokaze za poligon, služi kao kino dvorana, prostor za slikanje, prilagođava se projektu, pa postaje arheološko nalazište, džungla, vremenski stroj, prostor prošlosti, budućnosti, za putovanje svemirom i tome slično (Fotografija 7).

PERSONALIZACIJA

Personalizacija dječjeg vrtića, skupine, pojedinca igra važnu ulogu u stvaranju osjećaja pripadnosti, omogućuje djeci izražavanje njihove autentičnosti i individualnosti, razvoj identiteta, potiče kreativnost i izražavanje, komunikaciju i interakciju, te razvija osjećaj vlasništva i odgovornosti. Personalizacija pruža djeci osjećaj sigurnosti i udobnosti jer se okružuju poznatim i osobnim stvarima. Svaka vrtićka ustanova može personalizirati prostora prema svojim specifičnim potrebama, ciljevima i dječjem interesu kako bi se stvorilo stimulativno okruženje koje potiče dječji razvoj i učenje. Na taj način vidljiva je implicitna pedagogija odgajatelja kao i kurikulum ustanove (Fotografija 8).

SAMOSTALNOST

Kombinacija dobro organiziranog prostora, raznolikosti materijala, jasnih uputa i podrške odgojitelja omogućuje samostalno istraživanje, učenje i razvijanje vještina u vrtićkom okruženju. Prostor je organiziran na način da su materijali lako dostupni i pregledni, kako bi djeca mogla sama odabrati i koristiti ih. Postavljen je jasan raspored i oznake u prostoru koji djeci pomažu u orijentaciji i samostalnom korištenju prostora, a materijal u prostoru je raspoređen logično i intuitivno (Fotografija 9).

RAD U MALIM GRUPAMA

Dijete uči zajednički rješavajući probleme s vršnjacima ili odraslima, stoga je bitno i potrebno osigurati poticajno socijalno okruženje. Dijete u interakciji s kompetentnijim vršnjakom uči i prelazi u zonu sljedećeg razvoja, što je od velike važnosti te zahtjeva prepoznavanje i podršku odgajatelja. Takvom prostornom organizacijom potiče se autonomija u radu djece. Djeca se osjećaju ugodnije u manjim grupama, što ih potiče da budu aktivniji sudionici u aktivnostima i razgovorima. Također, manji broj djece omogućuje bolju usredotočenost na aktivnosti i razvoj vlastitih vještina, s obzirom na manje ometanja i buku. Rad u manjim grupama omogućuje odgojiteljima prilagodbu metoda i

aktivnosti prema individualnim potrebama djece. Mogu se pružiti posebne potpore, diferencirani zadaci i individualizirane metode učenja kako bi se svako dijete potaknulo na napredovanje i postizanje svojih ciljeva (Fotografija 10).

ZAKLJUČAK

Svaki prostor vrtića moguće je organizirati na poticajan način, inspirativan za razvoj djece, ali i za razvoj implicitne pedagogije i metodike rada odgajatelja. To u većoj mjeri ovisi o kvaliteti komunikacije i interakcija svih uključenih u proces odgoja i obrazovanja djece određene skupine nego o zadanim vanjskim okvirima. Što se u prostoru nalazi, kako on izgleda (u estetskom, ali prvenstveno u sadržajnom smislu) svjedoči o tome kako djeca uče, što ih zanima, čime se bave, te na koji način ih odgajatelj u tom procesu potiče, inspirira, vodi, kako kroz aktivnosti i poticaje razrađuje njihove interese uvažavajući potrebe. U prostoru koji se kreira, razvija, modificira na takav način, s dubokim osjećajem pripadnosti razvija se proaktivno, kompetentno, samopouzdan, samostalno biće svakog pojedinog djeteta. A upravo to jest najvažniji zadatak odgoja i obrazovanja.



Fotografija 1. *Interaktivnost*



Fotografija 2. *Izazovnost*



Fotografija 3. Metakognicija



Fotografija 4. Dokumentacija



Fotografija 5. Dokumentacija



Fotografija 6. Komunikacija



Fotografija 7. Fleksibilnost



Fotografija 8. Personaliziranost



Fotografija 9. Samostalnost



Fotografija 10. Rad u manjim grupama

Tanja Hajtić, odgojitelj mentor
thajtic@gmail.com

Tamara Turković, odgojitelj
tamy.hajec@gmail.com
Dječji vrtić Bjelovar
Trg A.G. Matoša 8a, Bjelovar

ZAJEDNO IZ VRTIĆA U SVIJET

Sažetak: Na početku pedagoške godine 2021/2022. spajanjem skupina, zbog odgode polaska u školu nastala je skupina „Pčelice“. Promatranjem djece u svakodnevnim aktivnostima uočeni su izazovi unutar skupine: čekanje na red, prihvatanje poraza, razumijevanje uputa, česti sukobi, izražavanje emocija na prihvatljiv način, suradnja i samostalnost. Tijekom mjeseca rujna i prilagodbe djece na novi prostor i nove odgojitelje promatranjem i bilježenjem interesa djece uočili smo da je najveći interes djece za motoričke aktivnosti (90% sudjelovanje), glazbene aktivnosti (15%) i aktivnosti početnog čitanja i pisanja (15%). Slijedeći dječji interes odlučili smo u skupini provesti Integrirani sportski program koji će osim svakodnevnih tjelesnih aktivnosti djece umrežiti našu skupinu sa sportskim klubovima na području grada Bjelovara, ali i širom društvenom zajednicom kako bismo podržali interese za učenjem svakog djeteta. Tijekom projekta koji je trajao do lipnja 2023.g ostvarili smo suradnju s Plesnim klubom H-8, Bjelovarskim mažoretkinjama, Atletskim klubom, Orijentacijskim klubom, Planinarskim društvom, Gimnastičkim klubom, ali i s Glazbenom školom, Gradskom knjižnicom, Muzejom grada Bjelovara i Gradom Bjelovarom. Tijekom projekta razvili smo suradnju s roditeljima i uključili ih u svakodnevne aktivnosti djece: sportske aktivnosti (druženja, igraonice, natjecanja, orijentacijske utrke) i izrada plakata s djetetom o Olimpijskom sportu i Omiljenom mjestu koje je dijete predstavilo cijeloj skupini. Provođenjem ovog projekta i umrežavanjem s ustanovama i klubovima na području grada Bjelovara omogućili smo svakom djetetu učenje socijalnih vještina u obitelji i u društvu vršnjaka, što je neophodno i nezamjenjivo iskustvo za zdrav i cjelovit razvoj osobe.

Ključne riječi: interesi djeteta, roditelji, socijalne vještine, sportske aktivnosti, šira zajednica

UVOD

Na početku pedagoške godine 2021/2022. spajanjem skupina, zbog odgode polaska djece u školu nastala je skupina „Pčelice“. Promatranjem djece u svakodnevnim aktivnostima uočeni su izazovi unutar skupine: čekanje na red, prihvaćanje poraza, razumijevanje uputa, samostalnost, učestali sukobi, suradnja i izražavanje emocija na društveno prihvatljiv način. Tijekom mjeseca rujna i prilagodbe djece na novi prostor i nove odgojitelje, promatranjem i bilježenjem interesa djece u skupini uočili smo da je najveći interes djece bio za motoričke aktivnosti tj. igre s pokretom, jutarnju tjelovježbu i poligone prepreka. Slijedeći dječje interese odlučile smo u skupini provesti „Integrirani sportski program“.

O PROJEKTU

Cilj Integriranog sportskog programa bio je razvoj motoričkih sposobnosti djeteta, formiranje pozitivnog stava prema tjelovježbi, razvoj socijalnih vještina i upoznavanje djece sa sportskim klubovima na području grada Bjelovara. Na prvom roditeljskom sastanku upoznali smo roditelje s ciljevima i očekivanim ishodima Integriranog sportskog programa i otvoreno ih pozvali na suradnju. Cilj suradnje odgojitelja i roditelja u Integriranom sportskom programu bio je informiranost roditelja o svakodnevnim aktivnostima u skupini, uključenost i aktivno sudjelovanje roditelja u projektu i razvoj partnerskog odnosa obitelji i vrtića. Suradnju s roditeljima smo započeli s izradom plakata o Olimpijskom sportu koje je dijete izabralo i izradilo kod kuće sa svojim roditeljima, te ga prezentiralo svojim prijateljima iz skupine. Roditelje smo aktivno uključili u rad skupine organizirajući sportske aktivnosti roditelja i djece u dvorištu vrtića povodom Dana obitelji i u našoj sportskoj dvorani povodom Uskrsa. U suradnji s Orijentacijskim klubom „Bjelovar“ organizirali smo orijentacijsku utrku roditelja i djece u Park šumi Borik. Tijekom provođenja Integriranog sportskog programa, koji je trajao do srpnja 2023. tj. do ispisa djece zbog polaska u školu ostvarili smo suradnju s Plesnim klubom H-8, Bjelovarskim mažoretkinjama, Rukometnim klubom Bjelovar, Nogometnim klubom, Atletskim klubom Bjelovar, Planinarskim društvom Bilogora, Gimnastičkim klubom i Stolnoteniskim klubom. Zahvaljujući dobroj suradnji s Gradom Bjelovarom i prezentaciji Integriranog sportskog programa djeci je omogućena provedba projekta „Sigurno na ledu“ na Gradskom klizalištu i „Sigurno u vodi“ na ljetovanju u Hostelu grada Bjelovara u Novom Vinodolskom. Umrežavanjem sa sportskim klubovima grada Bjelovara kod djece smo razvijali spoznaju da je svaki sport jedinstven i da ima svoja pravila, te da je sport dostupan svima.

Tijekom mjeseca prosinca roditelje smo uključili u aktivnost „Čarobnih čizama“, u kojima su djeca otputovala na svoje čarobno mjesto, koje su zajedno s roditeljima trebala dočarati i prezentirati svojim prijateljima. Izradom ovakvih plakata poticali smo suradnju roditelja i djece, a kod djece jačali samopouzdanje i govorne vještine, poticali maštu i kreativnost.

Prateći interes djece za glazbenim aktivnostima ostvarili smo suradnju s Glazbenom školom Vatroslava Lisinskog organizirajući glazbene igraonice u našem vrtiću na kojima su se djeca upoznala s velikim brojem glazbenih instrumenata. U organizaciji Glazbene škole djeca su sudjelovala na Amadeus festu gdje su upoznala lik i djela W. A. Mozarta.

Ostvarili smo i održavali suradnju tijekom dvije pedagoške godine s Gradskom knjižnicom Petar Preradović, redovno posuđujući knjišku građu (slikovnice, enciklopedije, edukativne filmove..) koja je pratila interese djece. Skupina je periodično sudjelovala u pričo-pričaonicama u prostoru knjižnice. Kroz ovaj način suradnje djeci smo približili knjižnicu kao izvor znanja i zabave.

U proljeće 2023. na dvorištu vrtića nekolicina djece je u zemlji pronašla iskopinu koju smo proučavali i istraživali. Slijedeći interes djece ostvarili smo suradnju s arheolozima Gradskog muzeja Bjelovar i upoznali se s arheološkim iskopinama na području našeg grada. Pokušavali smo saznati iz kojeg je vremena naša iskopina i čemu je služila. Kroz ovu suradnju djeca su razvijala maštu, komunikaciju i suradnju.

ZAKLJUČAK

Zahvaljujući partnerstvu s roditeljima i umrežavanju s ustanovama i sportskim klubovima grada Bjelovara omogućili smo svakom djetetu da zadovolji vlastite potrebe i interese na zabavan i zanimljiv način, ali i učenje socijalnih vještina u obitelji i u društvu vršnjaka, što je neophodno i nezamjenjivo iskustvo za zdrav i cjelovit razvoj osobe.

Linda Podrug Krstulović, odgojitelj predškolske djece

lpkrstulovic@gmail.com

Antonia Radeljak Gudelj, pedagog

tonija151@gmail.com

Dječji vrtić Marjan

Put sv. Mande 11, Split

PROJEKT „DIJETE, KULTURA PROSTORA I ARHITEKTURA“

Sažetak: U radu je prikazan tijek projekta „Dijete, kultura prostora i arhitektura“ započet 2023. godine. Djeca ispituju, izgrađuju, preoblikuju i restrukturiraju svoja razumijevanja i znanja iz područja arhitekture, građevinarstva i urbanizma u suradnji s drugom djecom, odgojiteljima, pedagogom, arhitekticom, roditeljima i lokalnom zajednicom. Znanja o prostoru, kulturi i kvaliteti prostora usvajaju se već u vrtiću. Arhitektonski i urbanistički pogled na javni prostor oko sebe (zgrade, ulice, zelene površine) u usporedbi s prostorno-materijalnim uređenjem unutarnjeg prostora vrtića na koji se uglavnom stavlja naglasak, znatno je širi. Rezultat aktivnosti je prepoznavanje i imenovanje prednosti i nedostataka, proučavanje i doživljaj šireg viđenje prostora oko sebe; od nastamba životinja, preko starih kulturnih građevina, do novih modernih. Upravo zbog slijeda „oluja“ ideja, projektni način učenja koji oblikuje, nadograđuje se, širi i traje; prirodan je i slijedi u etapama.

Ključne riječi: obrazovna dobrobit, kulturna baština, hortikultura, urbanizam, umrežavanje

UVOD

Svakodnevne intervencije u prostoru vrtića sugerirane od djece znače unutarnje arhitektonsko promišljanje. Prostorno-materijalno okruženje može djelovati poticajno; promovirati autonomiju djece i samoorganiziranost, te su prilike za učenjem raznovrsnije od prostora koji su sterilni i neadekvatno osmišljeni. Arhitektura objedinjuje i znanost i umjetnost; neke od aktivnosti koje su djeca radila su izrada maketa, oslikavanje istih, oblikovanje, crtanje, dramatizacija. Polazeći od konstruktivističke i sukonstruktivističke prirode učenja djece, proces projektnog učenja nalikuje znanstvenom istraživanju; djeca propituju vlastite teorije, te kao pravi „mislioci“ provjeravaju vlastitu hipotezu sa drugima. Ova tema nudi djeci mogućnosti za STEAM obrazovanje jer se isprepliće inženjerstvo, tehnologija, umjetnost, matematika. Učenje nije „utrka“ za informacijama, nego „šetnja do otkrića“ (Jackman, 2009, prema Slunjski, 2012). Krajnji cilj projekta je stjecanje kvalitetnih iskustava učenja; propitivati stvari iz različitih perspektiva, te djelovati u interakciji s drugima.

PROJEKT

Cilj projekta je aktivnostima promatranja, istraživanja, modeliranja, upoznavati kulturnu baštinu grada. Voditi se smjernicama održivog razvoja; osvještavati djecu o važnosti očuvanja kulturne baštine, prirode, odgovornom življenju za dobrobit sadašnjih i budućih generacija. Uključivanjem i povezivanjem roditelja, djece i kolegica iz susjednih vrtića, lokalne zajednice, arhitektice; stvoriti uvjete za umrežavanje i suradničko učenje koje se razvija kao proces osobne konstrukcije znanja i razumijevanja, u procesu socijalne interakcije. Razvijati vizualni senzibilitet, te kritički promatrati svijet oko sebe; od unutanjeg i vanjskog prostora vrtića, hortikulturalnog uređenja, okruženja vrtića, parkova, dječjih igrališta, različitih građevina u blizini, fotografija i videozapisa stranih građevina. Razvijati estetski doživljaj prostora, divergentnost mišljenja, svijest o (ne)kvaliteti izgradnje, te zamišljati i dokumentirati ideje o građevinama, okolišu i prostoru budućnosti.

POTRESI I TRI PRAŠČIĆA

Zastrašujući potres u Turskoj početkom 2023. godine bio je poticaj aktualne teme o građevinama. Zabrinuti brojem porušenih zgrada, izgubljenih života; djeca su izrazila strepnju da bi se takav potres mogao dogoditi kod nas. Razgovor je vodio u smjeru kako su se i zašto zgrade porušile, na što su djeca donosila zaključke kako su kuće bile slabe, kao u „Tri prašćića.“ Spontano se razvija dramatizacija u kojoj djeca surađuju, prevladavaju svoje strahove, unapređuju svoje verbalne vještine i kreativno modificiraju sam tijek priče. Djeca su posjedovala određena predznanja o prirodnim pojavama poput potresa, te su bili izloženi tv vijestima o kojima su razgovarali s roditeljima. Slikovnica „Tri prašćića“ produbila je njihov interes o materijalima kojima se kuće grade, pa su ista opipavali, komentirali težinu i čvrstoću, nabrajali njihove prednosti i mane; zamišljali za što bi se sve mogle upotrijebiti. Koriste vagu (Fotografija 1), uočavaju da veće ne znači i teže, te da je kamen teži od drva. Da nisu samo važni materijali od kojih se rade, shvatili su gradeći razne nastambe od drvenih i lego kocaka, kartona uvidjevši kako je ponekad važno „napraviti stupove i podebljati zidove“, kako bi građevine bile stabilnije (Fotografije 2 i 3). Nova znanja usvajaju listajući enciklopedije, slike, gledajući različite medije i tražeći svjetski poznate neobične građevine putem prijenosnog računala, plakata, te ih crtaju. Razgovorima o tome gdje životinje žive i kako grade svoje nastambe pomogla je slikovnica „Gdje žive životinje?“, zadržavajući i produbljujući njihov interes. Zimsko vrijeme i priča o pticama pokušaricama, te balkonska kućica za ptice u kojoj djeca ostavljaju sjemenke, potaknula ih je da izrade maketu kućice za ptice (Fotografije 4 i 5). Svatko je napravio svoju ptičicu i zalijepio je na grupni rad. Ovakvim aktivnostima surađuju, dijele, pomažu si, jačaju samopouzdanje, kreativno se

izražavaju, uživaju u umjetničkim aktivnostima, razvijaju osjećaj zajedništva i izgrađuju identitet skupine.



Fotografija 1.



Fotografija 2.



Fotografija 3.



Fotografija 4.



Fotografija 5.

SV. DUJE, RIVA, ZAŠTIĆENI SPOMENICI KULTURE, IZRADA MAKETA UZ PODRŠKU RODITELJA

Smještaj vrtića u blizini gradske jezgre omogućuje šetnje u kojima djeca ulaze u interakciju s društvenom okolinom. Posjećuju nekoliko gradskih parkova, Dioklecijanovu palaču, Peristil, Voćni trg, Rivu. Promatraju zaštićene spomenike kulture i pokazuju otvorenost prema svijetu oko sebe. Odgovornost prema očuvanju baštine, upoznavanje naše povijesti, identiteta, briga da budućim generacijama ostane kvalitetno kulturno nasljeđe, neke su od vrijednosti koje se njeguju. U posjeti Arheološkom muzeju upoznavali su predmete i kamene reljefe iz Antike slušajući priče iz davne prošlosti, s osvrtnom na obradu materijala toga vremena. Približavanjem dana grada Splita, ponavljajuća šetnja potaknula je djecu na crtanje zaštitnika grada, a različiti materijali na izradu katedrale. Roditelji su svakodnevno donosili neoblikovane materijale, najviše kartone, podržavali interes djece, te sudjelovali u nizu radionica. Upotrebom takvog materijala slijedio je razgovor o recikliranju, djeca su se upoznala s temeljima održivog razvoja, odgovornosti i potrebi smanjenja ekološkog otiska svakog pojedinca (Fotografija 6). Modelirajući i izrezujući glinamol, zaokupljeni, strpljivo su oblagali maketu. Gipsani „kamen“ je otežao katove makete koja se počela savijati; primijenili su svoje istraživačke sposobnosti i donosili zaključke o stabilnosti građevine te zaključili kako je stupove potrebno pojačati kako bi se katedrala ispravila.



Fotografija 6.

U aktivnosti su se uključila i djeca iz susjedne skupine i često boravila u sobi dnevnog boravka ili u predsoblju u grupnim aktivnostima modeliranja, oslikavanja i crtanja (Fotografija 7). Promatranjem hortikulture grada, djeca su upoznala i neke nove biljne vrste osim palmi, čempresa, borova, oleandera, lavande, ružmarina, zaključujući kako zelenila nikada nije previše. Igrajući se otpadnim materijalima i plodinama izrađivali su i ukrašavali stabla. Razgovori o recikliranju bili su poticaj izrade kanti za odvajanje otpada koje djeca imaju prilike vidjeti i u vrtiću i ispred njega (Fotografija 8). Dolaskom toplijih dana i razgovorima o moru i ljetnim radostima slikali su more, valove, modelirali jedrilice i sve ponosno izložili, uspješno procjenjujući svoje aktivnosti (Fotografija 9). Udahnuli su život šetačima, prolaznicima, turistima čime je grad „oživio“.



Fotografija 7.



Fotografija 8.



Fotografija 9.

KAKAV BI BIO VRTIĆ PO MJERI DJETETA?

Ideje o tome kakav bi vrtić bio kada bi ga djeca gradila, pohranjene su njihovim transkriptima; a neke od važnih stavki bile su da bude „čvrst i siguran, da ga potres ne može srušiti“, „da je velik, ima puno igračaka, da ima veliko dvorište s puno ljuljački, klackalica, tobogana, da se ulazi u njega iz sobe, jer je tako brže.“ Kartona nije manjkalo pa je grupa djece započela izrađivati maketu. Ispitujući ih za mišljenje, odgovarali su, razmišljali, dogovarali se, pomagali jedan drugome u pronalasku odgovora. Detalje koje je bilo teško vizualizirati, nakon isprobavanja jednog, ukoliko im se nije svidjelo mijenjali su (boja, krov). Prvotni moderni ravni krov promijenili su u dvostrešni, a vrtić su bojali i ukrašavali više puta (Fotografija 10). Roditelji su sudjelovali u konstruktivnim i didaktičkim igrama tijekom Festivala igre. Energija vjetra (vjetrenjače) bila je tema radionice s roditeljima u sklopu Festivala znanosti, dok je korist energije sunca djeci bila prilično nepoznata, osim „da biljke, cvijeće raste pomoću sunca.“ Kako od sunca dobivamo energiju i na taj način štedimo, znao je jedan dječak čiji djed ima solarni sistem, a isti je inicirao izradu solara na vrtićkom krovu. Iz njihovih odgovora vrtić je mjesto susreta, igre, učenja, veselja, zajedništva. Djeca su primjetila kako dvorištu nedostaje ograda, te su je izradili kako nepoznati ne bi ulazili i uništavali imovinu i cvijeće, a zamislili su je „svaku druge boje, baš kao u našem vrtiću.“



Fotografija 10.

RADIONICA „GDJE ŽIVOTINJE ŽIVE“ I „MOJ PROSTOR“, SURADNJA S ARHITEKTICOM

Produljivanje interesa djece na temu projekta i stručnu podršku dala je arhitektica Vanda Trifunović, gostujući s radionicama na temu „Gdje životinje žive?“ i „Moj prostor“ u vrtiću „Koralj“ i „Pahuljica.“ Interes djece produbili su ponuđeni materijali na način da su intenzivno promatrali nastambe životinja i izrađivali ih. Istraživali su i zaključivali o materijalima, svrhovitosti, čvrstoći i mogućoj primjeni na ljudske nastambe. Povezivali su životinje s prirodnim okruženjem u kojem žive i njihovim nastambama (Fotografija 11). Promatrali su podzemne gradove u Turskoj i primijetili kako nalikuju na mravinjak; što je bio poticaj za izradu mravinjaka koristeći slikarsko platno, gips, drvofix i tempere (Fotografija 12). S vunom, drvenim štapićima i plastelinom, vježbom nizanja oblikovali su paukovu mrežu pokazujući upornost i dosljednost (Fotografija 13). S prikladnim materijalima koje su djeca rezala, lijepila, bojala; uz stručne izraze i smjernice, kreativno su i kritički samostalno oblikovala svoju kuću, zgradu, urbanistički planirala grad, detaljno uređivala interijer (Fotografija 14).



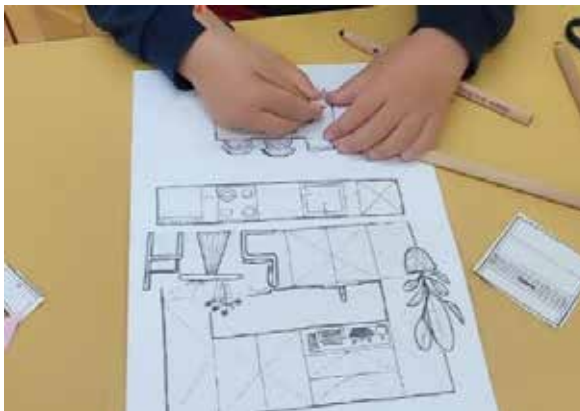
Fotografija 11.



Fotografija 12.



Fotografija 13.



Fotografija 14.

ZAKLJUČAK

Umrežavanjem i suradnjom djece, odgojitelja, pedagoga, roditelja, arhitektice, djelatnika Arheološkog muzeja- iskustva su bogatija, intenzivnija, dugotrajnija, dublja. Podrška je rezultirala kompetencijama djece iz područja urbanizma, prostornog planiranja, arhitekture, razvojem senzibiliteta prema baštini, prirodnim vrijednostima i kritičkim odnosom prema devastaciji prostora pretjeranom izgradnjom. Neka od djetetovih prava su udisanje čistog zraka i življenje u gradu s dovoljno zelenih površina, te boravak u sigurnim i stabilnim objektima. Dijete je centralni dionik odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću, budućnost se usmjerava ka dobrobitima i njegovom boljitku, zbog čega je neizostavno u odgoj i obrazovanje o prostornom uređenju implementirati smjernice održivog razvoja. Potrebno je vjerovati u inovativnost i nepresušne ideje, divergentna rješenja djece. Već u vrtićko doba mogu pružiti doprinos zajednici, jer se odgovornost i angažman prema prostoru razvija od predškolske dobi. Istodobno, pažljivim promatranjem i osluškivanjem, odrasli imaju priliku doznati perspektivu djece i učiti zajedno s njima.

LITERATURA

- Algara, A., Bonilla R. (2017). *Gdje žive životinje?* Neretva d.o.o.
- Bobovec B., Mateković D., Rako G. (2020). *Odrastanje uz arhitekturu, Dječji vrtići i škole u 21. st.* Oris d.o.o.
- Clark, A. (2008). Kako projekt uvesti u praksu. *Dijete, vrtić, obitelj*, 14 (53), 2-8. <https://hrcak.srce.hr/173390>
- <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>
- Lepičnik Vodopivec, Jurka (2013). Vidljivi i skriveni kurikulum odgoja i obrazovanja za održiv razvoj. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19(74), 16-17. <https://hrcak.srce.hr/158939>.
- Malašić, A. (2015). Dijete, odgojitelj, arhitekt – partnersko sukonstruiranje prostorno-materijalnoga okruženja dječjega vrtića. *Život i škola*, LXI (1), 123-132. <https://hrcak.srce.hr/152316>
- Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum – rad djece na projektima*. Mali profesor.
- Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Profil.
- Slunjski, E. i sur. (2015). *Izvan okvira*. Element.
- Šimleša, D. (2010). *Ekološki otisak, Kako je razvoj zgazio održivost*. Tim Press
- Visković, I., Višnjić Jevtić, A., Rogulj, E., Bogatić, K., Glavina, E. (2018). *Izazovi suradnje: Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima*. Alfa.
- Zavalloni, G. (2009). Prirodna prava djece. *Djeca u Europi*, 1 (2), 28-30. <https://hrcak.srce.hr/144544>

Antonija Borovčić Kapov, mag. praesc. educ.

antonijabk1974@gmail.com

Antonija Šilić, odgojitelj

antonija.sunjic@gmail.com

Dječji vrtić Marjan

Put sv. Mande 11, Split

SVATKO IMA SVOJE MJESTO

Sažetak: Projekt pod nazivom „Svatko ima svoje mjesto“ je pokrenut u „Obrtno tehničkoj školi“. U projektu su bili uključeni učenici „Obrtne tehničke škole“, kao i partnerske ustanove: dječji vrtići „Marjan“ i „Grigor Vitez“, posebni razredni odjel OŠ „Trstenik“, „Centar za autizam“, Centar „Juraj Bonačić“ i „Nastavni zavod za javno zdravstvo“. Od brojnih ciljeva projekta, kao najvažniji se ističu, formiranje pozitivne slike o sebi kod djece i percepcija sebe kao važnog člana uže i šire društvene zajednice te poticanje i uključivanje djece i mladih s teškoćama u socijalnu komunikaciju i interakciju s vršnjacima uže i šire sredine. Namjena projekta se odnosi na prevenciju neprihvatljivih ponašanja uzrokovanih lošom slikom o sebi. Različite dobne skupine djece po svojim afinitetima su izrađivali predmete, stvarali priče i provodili različite aktivnosti na temu – ptice stanarice, međusobno surađivali, što je na kraju rezultiralo zajedničkom izložbom u „Obrtno tehničkoj školi“. U suradnji s učenicima „Obrtne tehničke škole“ dobili smo nove kućice za naše ptice. Suradnja s učenicima te škole je bila posebna baš iz tog razloga jer su to djeca s teškoćama u razvoju. Ovim smo projektom uključili i vertikalnu i horizontalnu našeg obrazovnog sustava u kojoj je bila vidljiva i međugeneracijska suradnja i inkluzivno obrazovanje. U ovom projektu smo djeci omogućili razne oblike aktivnosti u kojima su se mogli izraziti na razne načine te smo produbili znatiželju kroz sva njihova vizualna, akustička, mirisna, i dodirna zapažanja. Angažirajući roditelje, ustanovu i lokalnu zajednicu pomogli smo proširiti osjetljivost djece za problematiku održivog razvoja te pridonijeti njihovom razvitku u bolje osobe u budućnosti. Iako je projekt završio i dalje primjećujemo dječji interes te osjetljivost i brigu za ptice u našoj okolini. I dalje se pjevaju pjesme, nadopunjuju hranilice i nastavlja briga o pticama, ali i o cjelokupnoj prirodnoj i kulturnoj baštini našeg kraja.

Ključne riječi: baština, inkluzija, održivi razvoj, ptice, suradnja

UVOD

Sudjelovanjem u projektu „Svatko ima svoje mjesto“ u suradnji sa „Obrtno tehničkom školom“ Split, ali i drugim odgojnim ustanovama grada Splita, radilo se na zaštiti i unapređenju mentalnog zdravlja djece i mladih. Ovim projektom obogaćeni su i djeca i odrasli, sviješću, koliko god različiti bili, svatko može doprinijeti zajedničkom cilju. Upravo je taj cilj stvoriti odgovornog pojedinca koji će biti sposoban živjeti u društvu znanja na održiv način. Svatko od nas mora poznavati svijet oko sebe, razumjeti ga i biti odgovoran prema njemu. Potreba čovječanstva da zadovolji svoje potrebe bez ugrožavanja budućih naraštaja dovela je do toga da se stvori koncept odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Ključne teme koje mogu poslužiti kao polazište održivog razvoja: odgovornost na lokalnom i globalnom planu, sigurnost, etičnost, ljudska prava, zdravlje, kulturna baština, te zaštita okoliša i prirode, prožimale su se u ovom projektu. Najvažnije je da smo djeci, u njihovom najvažnijem periodu života, djetinjstvu, razvijali vrijednosti, stavove, ponašanja i vještine koje imaju utjecaj u osobnom zalaganju za održivi razvoj. Razvijali smo kod djece kreativne potencijale što je i cilj baštinskog projekta.

PRIKAZ PROJEKTA „SVATKO IMA SVOJE MJESTO“

U našoj odgojnoj skupini potičemo obrazovanje za održivi razvoj putem projekata i razvijamo ljubav prema prirodnoj i kulturnoj baštini. U „Obrtno tehničkoj školi“ je pokrenut projekt pod nazivom „Svatko ima svoje mjesto“. Od brojnih ciljeva projekta, kao najvažniji se ističu formiranje pozitivne slike o sebi kod djece i percepcija sebe kao važnog člana uže i šire društvene zajednice, a namjena projekta se odnosi na prevencija neprihvatljivih ponašanja uzrokovanih lošom slikom o sebi. U projekt su bili uključeni učenici „Obrtne tehničke škole“, kao i partnerske ustanove: dječji vrtići „Marjan“ i „Grigor Vitez“, posebni razredni odjel OŠ „Trstenik“, „Centar za autizam“, Centar „Juraj Bonačić“ i „Nastavni zavod za javno zdravstvo“. Različite dobne skupine djece po svojim afinitetima su izrađivali predmete, stvarali priče i provodili različite aktivnosti na temu – ptice stanarice, međusobno surađivali, što je na kraju rezultiralo zajedničkom izložbom u „Obrtno tehničkoj školi“ (Fotografija 1).



Fotografija 1. Izložba u „Obrtno tehničkoj školi“

Projekt je započeo na svečanosti blagovanja kruha (Dani kruha), kada smo s djecom razgovarali o važnosti kruha, kako se kruh ne smije baciti i što mi možemo napraviti s mrvicama koje nam ostaju na stolu nakon jela. Djeca su se dosjetila ptica i tako je krenuo razgovor o pticama, koje ptice djeca poznaju, koje su to ptice stanarice, ptice selice. Doznali smo što djeca znaju o pticama, što ih interesira, što bi novo htjeli doznati. Nabavili smo enciklopedije o pticama te različite fotografije, a u tome su nam pomogli i roditelji te bi odmah naglasili veliku važnost u suradnji s roditeljima tijekom odvijanja projekta i učenja djece.

Izradili smo plakat o pticama stanaricama te promatrali razne fotografije tih ptica. Djeca su samovoljno često uzimala fotografije te u suradničkoj igri dugo ih promatrali i međusobno komentirali. Organizirali smo netipični centar „Ptice“ koji smo svakodnevno nadopunjavali s različitim uradcima, crtežima i kroz njega obilježavali godišnja doba i blagdane. Čitali smo priče o pticama, a kada nam ih je ponestalo posjetili smo knjižnicu „Marka Marulića“, obilježivši Mjesec knjige, te ih i tamo potražili kao i u antikvarijatu. Često smo izlazili u šetnje gradom i promatrali ptice našeg grada: galebove, golubove, patke, gnjurce, vrapce, kosove, vrane. Djeca su već znala nabrojiti dosta ptica i prepoznati ih. Posjetili smo „Čovjeka koji voli ptice“, kako su ga djeca nazvala. Na Marjanskoj vidilici živi čovjek koji ispred svoje kuće i u kući ima velik broj različitih vrsta ptica. Djeca su s oduševljenjem promatrala ptice i slušala priče o pojedinim vrstama koje su mogli vidjeti. S obzirom da imamo veliko dvorište ispred vrtića odlučili smo se brinuti za ptice u njemu. Izrađivali

smo hranilice, kućice te ih postavili po stablima. Djeca su ih svakodnevno obilazila i nadopunjavala hranom. Istraživali smo perje, donosili ga u vrtić, promatrali kroz povećalo. U likovnim aktivnostima smo izrađivali ptice u svim mogućim tehnikama i na sve moguće načine, koristeći svoju maštu i kreativnost, različite materijale, posebno pedagoški neoblikovane. Pjevali smo pjesme o pticama, plesali kao ptice, čak smo izradili i kostime „Ptica sjenica“ s kojima smo sudjelovali na Maskenbalu vrtića grada Splita. Prijavili smo se i na manifestaciju „Ča u versin, riči i pinelu“, izradili zajednički rad „Tice u našoj kaleti“ (fotografija 2), a u suradnji s pjesnikinjom Zvezdanom Čagalj recitirali njenu pjesmu „Nika prilipa tica“ na čakavici, njegujući čakavski izričaj. Za oba rada smo bili i nagrađeni.



Fotografija 2. *Likovni rad „Tice u našoj kaleti“*

Sve aktivnosti, blagdane, godišnja doba proželi smo pticama, a u tome su nam pomogli i roditelji koji su nas pratili, podupirali i surađivali s nama na radionicama, svečanostima. Sve izrađeno je prodano na prodajnoj izložbi, a novac smo koristili za kupnju hrane za ptice. U suradnji s učenicima „Obrtne tehničke škole“ dobili smo nove kućice za naše ptice. Suradnja s učenicima te škole je bila posebna baš iz tog razloga jer su to djeca s teškoćama u razvoju. Njihov veliki trud za izradu prekrasnih kućica smo nagradili na taj način što smo u našem vrtiću organizirali veselu zabavu, na kojoj smo se častili, pjevali pjesme o pticama te potom zajedno, uz njihovu pomoć, objesili par novih hranilica za ptice u našem dvorištu. Njihove kućice smo vrijedno obojili i one sad krase naše

dvorište. Obogatili smo dvorište novim veselim domovima za naše ptice koje nam svoju zahvalnost iskazuju prelijepom pjesmom, cvrkutom.

Djeca su učila o pticama na jedan prirodan, integriran način koristeći se stotinama simboličkih jezika koje posjeduju te s lakoćom i kreativnošću ih izrazila, a pri tom razvijala svoje mišljenje, rješavala probleme i međusobno surađivala. Djetetu treba omogućiti da svijet oko sebe promatra slobodno, bez ograničavanja, da svoje doživljaje i iskustva interpretira na svoj način te da svoja znanja nadograđuje vlastitim kritičkim mišljenjem. Djeca uživaju u kreativnom izražavanju i uživaju u prikazivanju svega što su izrađivali, pjevali, plesali i recitali. Kreativno okruženje potiče djecu na kreativno izražavanje, a upravo je važno cijeniti različite načine izražavanja.

ZAKLJUČAK

Vrlo je važno, djeci, od najranije dobi, prezentirati probleme održivog razvoja. To im omogućava bržu, efikasniju i kvalitetniju podlogu za budućnost, brigu o zdravlju, okolišu i ljudima oko sebe. Još od najranije dobi kod djece je potrebno usadivati navike za brigu o okolišu i svjesnost o očuvanju okoliša, ali i nacionalne baštine. Što je dijete angažiranije u sudjelovanju u aktivnostima vezanim za problematiku održivog razvoja to će biti motiviranije aktivno djelovati na svim poljima. Upoznavanje djece s kulturnom baštinom svog i drugih naroda doprinosi razvoju opće kulture, međusobnom razumijevanju, uvažavanju i poštovanju. Zbog toga je potrebno ustrajati na tome da ta ista tradicija ne padne u zaborav. Treba ju i dalje promicati i prenositi s generacije na generaciju kako bi se očuvala. Najsigurniji put do tog očuvanja je upravo preko naših najmlađih naraštaja – djece. U ovom projektu smo djeci omogućili razne oblike aktivnosti u kojima su se mogli izraziti na razne načine te smo produbili znatiželju kroz sva njihova vizualna, akustička, mirisna, i dodirna zapažanja. Angažirajući roditelje, ustanovu, lokalnu zajednicu pomažemo proširiti osjetljivost djece za problematiku održivog razvoja te pridonosimo njihovu razvitku u bolje osobe u budućnosti. Iako je projekt završio i dalje primjećujemo dječji interes te osjetljivost i brigu za ptice u našoj okolini. I dalje se pjevaju pjesme, nadopunjuju hranilice i nastavlja briga o pticama, ali i o cjelokupnoj prirodnoj i kulturnoj baštini našeg kraja.

Neda Grbin, odgojiteljica

grbin.neda@gmail.com

Dječji vrtić „Radost” Zadar

Bartola Kašića 1/3, Zadar

VAŽNOST RIZIČNE IGRE U OKVIRU RPOO

Sažetak: Djeci je svojstveno da svoje okruženje istražuju putem igre kako bi mogla upoznati svijet oko sebe. Zaštitnička uloga odgojitelja, strah od opasnosti i mogućih ozljeda, sve više uskraćuje djeci rane i predškolske dobi slobodnu igru u okviru njegovih razvojnih mogućnosti. U takvom ozračju prekomjerne zaštite, ponekad se izostavlja važan dio a to je rizična igra. Važna za razvoj samoinicijativnog djelovanja u kojem dijete uči biti oprezno, suočavati se sa stresom, uči iz svojih pogrešaka i jača samopouzdanje. Rizična igra sastavni je dio djetinjstva. Osim slobodne dječje igre koja pridonosi razvoju motorike i koncentracije, razvija socijalne i kognitivne vještine, kreativnost i divergentnog mišljenja kao i pozitivan stav prema izazovima i zadacima, ovaj rad je prikaz nekih rizičnih igara u kojima djeca uz podršku i poticaj odgojitelja istražuju i usvajaju nove vještine neophodne za svakodnevni život, samostalno procjenjuju ono što je za njih opasno a što ne. Stvaranjem okruženja koji promiče neovisnost, dijete se uz maksimalnu podršku odgojitelja osjeća sigurno i slobodno. Povjerenje u dijete potiče razvoj samopouzdanja, samostalnosti, odgovornog ponašanja kao i osjećaj sigurnosti u vlastite kompetencije. Prepoznajući dobrobiti rizičnih igara za cjelovit djetetov razvoj, djeci je potrebno pružiti priliku za uzbudljivim iskustvima. Istodobno se mijenja institucijski kontekst ustanove ranog i predškolskog odgoja kako bi djecu mogao pripremiti i prilagoditi uvjetima vremena u kojem žive. Zajedničko djelovanje i javnost rada odgojitelja može doprinijeti razumijevanju djece i djetinjstva.

Ključne riječi: doživljaj, izazov, rizik, slobodna igra, zaštićivanje

UVOD

Rizičnu igru moguće je tumačiti kao napetu i uzbudljivu igru, koja se odvija u poticajnim i izazovnim okruženjima, a uključuje i mogućnost tjelesne ozljede (Sandseter, 2007.)

Kategorije rizičnih igara su:

A: Igranje na velikim visinama

B: Igranje velikom brzinom

C: Igranje s opasnim alatima

D: Igranje u blizini opasnih elemenata

E: Gruba igra

F: Igra skrivanja od nadzora odraslih

Odgojitelj stvara poticajno i izazovno okruženje. Jedan od važnih zadataka je zaštititi dijete od ozljeda. U tom cilju odgovornog i zaštitničkog odnosa, često se ograničava djecu u igri, izazovima, istraživanjima, a samim tim u učenju i usvajanju vještina. Uskraćuje li se, na taj način, prirodan tijek njihovog razvoja? Osim prema djeci, odgovornost i povjerenje je prediktor kvalitetnih suradničkih i partnerskih odnosa prema roditeljima.

Kompetentni odgojitelj zna koji je pravi trenutak za kontinuirano istraživanje i razvijanje prakse kroz socijalne interakcije uvažavajući različite perspektive. Ovakav način razmišljanja implementira rizičnu igru u odgojno-obrazovni proces kroz planirane i spontane aktivnosti. Kada dozvoliti a kada zabraniti bilo koju vrstu rizične igre, odgojitelj procjenjuje sam. Promatranjem i dokumentiranjem igre, ponašanja, stila učenja, motoričkih sposobnost svakog pojedinog djeteta odgojitelj pretpostavlja koje će dobrobiti dijete tom odlukom dobiti ili izgubiti. Svakodnevna praksa ukazuje na pogreške koje se rade u ozračju prekomjerne zaštite. Zabrane i ne provođenje nekih aktivnosti jer su "opasne", često su neutemeljene, pretjerane i nemaju odgojno opravdanje.

Uz snažnu intrinzičnu motivaciju moguće je mijenjati i unaprijeđivati odgojno-obrazovnu praksu. Niti jedna promjena se ne događa preko noći, potrebno je puno malih i manje velikih koraka, promišljanja, samoprocjene, refleksije, edukacija, suradnje, učenja i mijenjanja ustaljenih navika putem pogrešaka. U nastavku slijede primjeri rizičnih igara. Što je bila motivacija a što izazov. Navedene igre pripadaju kategoriji igranja u blizini opasnih elemenata i igranje opasnim alatima.

IGRANJE U BLIZINI OPASNIH ELEMENATA

KIŠA, VODA, LOKVICE, BLATO

Voda ima svoju terapijsku vrijednost i doprinosi dječjem uravnoteženju. Ona je djeci privlačna i stoga što je ona neoblikovana, podatna, difuzna i istodobno umirujuća tvar kojom je moguće djelovati na različite načine i s raznim drugim predmetima i materijalima. (Došen Dobud, 1995). U dvorištu djeca započinju zanimljivu igru istraživanja kopajući rupu i tražeći "vrijedno" kamenje. Svaki veći otkopani kamen za njih predstavlja veliku vrijednost i postignuti uspjeh. Iz dana u dan rupa postaje sve veća a samim tim i izazovnija. Prve jesenje kiše napunile su rupu vodom. Roditelji su zamoljeni da djeci pripreme prikladnu odjeću i obuću kako bi se mogli slobodno igrati vodom koja, osim što je

izazov, ona je i doživljaj radosti, mjesto istraživanja i stvaralačke igre. Jednako važna je opuštajuća i smirujuća vrijednost vode (Fotografija 1)



Fotografija 1. Lokva – izazov, doživlja, igra

U to vrijeme, roditelji su se razilazili u mišljenjima vezanim za igru vodom tako da je samo dio djece mogao aktivno sudjelovati u blagodatima i čarolijama vode. Promatrajući čeznutljive poglede djece koji su dobili zabranu takve igre istodobno uvažavajući mišljenje roditelja, ukazala se potreba za uvođenjem promjena u svakodnevnu praksu. Zima koja je zaledila vodu u rupi donijela je nova istraživanja, usvajanje znanja o prirodnim pojavama ali i nove dječje radosti (Fotografije 2 i 3).



Fotografija 2. Zaleđena voda – znatiželja, novi doživljaj



Fotografija 3. Igra i istraživanje svojstva vode

Zatvaranje rupe zbog preuređenja dvorišta, imalo je za posljedicu profesionalno osnaživanje u osmišljavanju i realizaciji novih ideja. Zajedničkim promišljanjima korak po korak čvrsto i profesionalno se zauzimajući za prava djece, radilo se na osvještavanju roditelja i mijenjanju njihovih ustaljenih i često neargumentiranih stavova. Koristeći sve oblike suradnje, roditelje se educiralo o potrebi djeteta za slobodnom igrom, aktivnostima u kojima će se zaprljati kako bi nešto naučilo ili usvojilo novu vještinu. Ulaz vrtića osmišljen je na način da fotografije djece i stručni nazivi određenih aktivnosti roditeljima jasno ilustriraju odgojnu vrijednost rizičnih igara. Naglasak je stavljen na osamostaljivanje u praktičnim aktivnostima. Posebno je isticana odgojna vrijednost igre blatom kao građevnim materijalom, koje kao i voda ima i smirujuća svojstva za dijete. Osim što je postignuta uspješnija komunikacija, na taj način se pomagalo roditeljima u usvajanju roditeljskih vještina i boljem razumijevanju dječjeg razvoja. Povratne informacije na kojima se sustavno radilo, bile su vrijedan temelj budućeg djelovanja i planiranja (Fotografije 4 i 5).



Fotografija 4. *Poruke o vrijednostima rizičnih igara*



Fotografija 5. *Igra blatom*

Spontani događaj i izlazak na dvorište prepuno lokvi, nakon obilne noćne kiše bila je izvrsna prilika za praktičnu primjenu drugačijeg načina razmišljanja o rizičnim igrama. Djeca su najprije promatrala i u vodu bacala kamenčiće, lišće i drugi materijal koji im je bio na dohvatu ruke, istraživala, veselila se kapljicama kojima su prskali jedni druge. Oprezno su se približavali lokvi i na kraju instinktivno jedan za drugim počeli skakati po vodi. Igra koja više nije zabranjena, kod djece je najprije izazivala čuđenje a onda doživljaj prepun uzbuđenja, radosti i djeci neophodne cike i vriske.

Nakon što su dobili video uradak, ovaj događaj mijenja način razmišljanja većine roditelja. Snimka je bila vrijedan pokazatelj pravih vrijednosti slobodne i nestrukturirane dječje igre. Presvlačenje djece u suhu odjeću donosi nove dobrobiti osamostaljivanja i vrlo važnog socijalnog momenta pomaganja jedni drugima. Reakcije roditelja bile su pozitivne. Od tada više ništa nije bilo isto (Fotografije 6 i 7).

Iako još uvijek ima onih koji negoduju kad je u pitanju igra vodom, rezultat ovakvog načina djelovanja bio je vidljiv. Veliki dio roditelja promijenio je ustaljene stavove i započeo je novi oblik suradnje na način da se donosi u vrtić primjerena odjeća odnosno presvlaka. Sitno rominjanje kiše više nije prepreka za boravak na zraku već prilika za drugačiju igru, nova istraživanja i saznanja, nove doživljaje i radosti. Igra na kišici stavlja dijete u situaciju samostalnog i odgovornog ponašanja. Starija djeca sama podsjećaju roditelje da im pripreme gumene čizmice kako bi se mogli nesmetano igrati u vodi.



Fotografija 6. Igra s vodom i zemljom



Fotografija 7. Preskakanje – ispitivanje motoričkih vještina

Kišni dan često koristimo za brojne aktivnosti na tu temu. Na upit, kakvo je vrijeme i možemo li vani, djeca odgovaraju:

“Ako netko ima kabanicu koja ima kapu ništa mu se ne može dogoditi”. (Eva, 5,2 god.)

“Ne smijemo u patikama ići u lokvu jer ćemo ih smočiti. Samo u čizmama”. (Luka, 6,3 god.)

“Ja volim skakati po lokvama”. (Mihaela, 6,6god.)

“Kad je kiša igramo se s blatom”. (Lucian, 6,3 god.)

Poticajnim pitanjima navodimo dječja razmišljanja o kiši i na posljednje pitanje, je li kiša nešto ružno, djeca jednoglasno odgovaraju: „Neeeeeeee“!!! Odgojitelj je uvijek taj koji procjenjuje vrijeme boravka na zraku u ovakvim uvjetima vodeći računa o zdravlju djece.

Ljetno razdoblje i visoke temperature predviđene su za igru vodom koja se, u svojoj konačnici redovito pretvara u igru blatom i igru bez obuće. Izravan dodir s vodom, blatom, pijeskom, šljunkom, zemljom, za djecu je uzbudljivo iskustvo. Na taj način dijete stavljamo u situaciju razmišljanja i samostalnog zaključivanja što je opasno a što sigurno. Igra bez obuće instinktivna je potreba koja djetetu pruža mogućnost samoinicijativnog osmišljavanja brojnih igara. Sloboda kretanja bez obuće donosi kontrolu pokreta i oprezno ponašanje što su snažne dobrobiti u izgradnji djetetovog tjelesnog i emocionalnog razvoja. Ovakav oblik igre nepresušan je izvor dječje maštovitosti i kreativnosti osobito u igri s blatom gdje je dijete u situaciji istraživanja i kombiniranja materijala kojim se igra (Fotografije 8 i 9)



Fotografija 8. *Ljetne igre*



Fotografija 9. *Igra s vodom i blatom*

Kad djeci pružimo mogućnost spontane, neometane, neograničene igre, pobuđujemo njihovu maštu. Tako se događa igra na vratima naše sobe kad djece hvataju kapljice kiše u posudice. Djeca se vesele novim otkrićima kroz koja istražuju prirodne pojave. Igra se nastavlja opreznim prelijevanjem vrijedne tekućine, uspoređivanjem, zaključivanjem i stvaranjem osjećaja vlastite uspješnosti (Fotografije 10 i 11)



Fotografija 10. *Igra hvatanja kapljica kiše* **Fotografija 11.** *Prelijevanje, mjerenje, istraživanje*

Sposobnost djece da pronadu i najmanju količinu vode u dvorištu i iskoriste je za igru, istraživanje, stvaralaštvo, velika je. Govori nam o tome da dijete doživljava vodu kao sredstvo kojim zadovoljava neke svoje potrebe, ali i u vidu padalina.

IGRANJE S OPASNIM ALATIMA

Uz stakleno i porculansko posuđe u centru domaćinstva, u sobu dnevnog boravka, umjesto plastičnih čaša iz koje djeca piju vodu, uvode se staklene čaše. Osnovni razlog ove ideje ekološkog je karaktera odnosno sprječavanje nagomilavanja plastičnog otpada. U suradnji sa zdravstvenom voditeljicom uvođenje staklenih čaša u dječju svakodnevicu, osim ekološke sadrži i druge odgojne vrijednosti. Djeca razvijaju motoričku spretnost, samopouzdanje, učenje putem pogrešaka, usvajaju se navike međusobnog pomaganja i tolerancije. Staklene čaše i voda predmet su velikog interesa djece dok se ne istraže sve mogućnosti „igranja“ s njima. Od početnog nespretnog razbijanja i prolijevanja do samostalnog i vještog rukovanja (Fotografije 12 i 13).



Fotografija 12. *Oslikane čaše u SDB*



Fotografija 13. *Praktična primjena staklenih čaša*

ZAKLJUČAK

Djeca svakodnevno pomiču granice i istražuju svoje vlastite tjelesne kompetencije. To je prirodni tijek razvoja. Zaštićivanje je dobro a prezaštićivanje štetno. Mudrost roditelja i odgojitelja je određivanje granica gdje prestaje zaštićivanje a počinje prezaštićivanje. Navedeni primjeri ilustriraju mogućnost provođenja rizičnih igara koliko je to moguće u institucionalnim uvjetima. Poticanjem slobodne, samoinicijativne igre, djetetu se pruža mogućnost samostalnog procjenjivanja što je opasno a što sigurno. Pomicanje granica gradi i osnažuje profesionalne kompetencije odgojitelja. Razilaženje u promišljanjima i različito tumačenje prakse, odnosno refleksija, pomoć je u objektivnijem sagledavanju poteškoća u realizaciji pojedinih rizičnih aktivnosti. Odgovorno ponašanje pretpostavlja smislen i savjestan odnos između slobode i odgovornosti djeteta. Vrtić treba omogućiti slobodu izbora aktivnosti, sadržaja, partnera za aktivnosti, prostora i načina oblikovanja aktivnosti te ih poticati da za svoje izbore uče preuzimati odgovornost (Nacionalni kurikulum 2014). Cilj odgojno-obrazovnog procesa je odgojiti sretno dijete. U tom je smislu prepoznata važnost rizičnih igara za cjelovit razvoj djeteta.

LITERATURA:

Sandseter, E. B. H. (2007). Categorizing risky play - How can we identify risk-taking in children's play?

European Early Childhood Education Research Journal, 15(2), 237-252

DOI: 10.1080/13502930701321733

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Zagreb.

Internetski izvori:

<https://www.savjeti.hr/zivot/savjeti-ranka-rajovica-kako-iskoristiti-sav-djetetov-potencijal/515>, 21.9.2023.

Ana Strunje, odgojitelj mentor
Martina Mejdandžić, odgojiteljica
ravnateljica@dvcvrcak.hr
Dječji vrtić Cvrčak Knin
Jelenina 3, Knin

„MI MOŽEMO, GRADIMO... „

Sažetak: *Promatrajući djecu kroz svakodnevne neposredne susrete, spontane, situacijske, planirane i istraživačke uočili smo učestala neprimjerena ponašanja - guranje, otimanje, ljutnja, izražen strah od zvučnih kulisa pri slušanju priča, negacije - strah od sadržaja iz slikovnica. Uz podršku i suradnju roditelja kroz projektne aktivnosti nastojali smo senzibilizirati dijete na prihvatanje i manifestiranje poželjnog ponašanja, jačanje socijalne kompetencije - emocionalno osnaživanje.*

Ključne riječi: *istraživanje, nepoželjna ponašanja, refleksija, socio-emocionalna osjetljivost, učenje*

UVOD

KOMPETENCIJE RAZVIJANE KROZ PROJEKT

- Prepoznavanje i izražavanje emocija, odgovornost prema sebi i drugima
- Otvorenost u izražavanju vlastitih ideja, poštivanje ideja drugih
- Poštivanje različitih načina življenja i djelovanja, načina komunikacije, igre, navika
- Važnost dogovaranja i suradnje s članovima uže obitelji (tekst za dramatizaciju, scenske lutke u obitelji-posuđivanje, izlet)
- Samostalnost u korištenju vrtićkog prostora, neposrednost u susretima / skupina, hol, terasa, dvorište, osoblje vrtića, šira zajednica /
- Povezivanje stečenog znanja s novim iskustvom koristeći bogatstvo našeg prirodnog okruženja

OČEKIVANE DOBROBITI UČENJA

- Prepoznavanje i izražavanje vlastitih potreba, prihvatanje i poštivanje potreba drugih, važnost pomaganja drugima

- Prepoznati i imenovati osnovne osjećaje koji su društveno prihvatljivi
- Isprobavati različite načine izražavanja osjećaja, razmišljati kako se drugi osjećaju na osnovu promatranja njihova ponašanja te zaključiti kako moje izražavanje osjećaja utječe na moje prijatelje
- Izgradnja kvalitetnih odnosa u skupini, osiguravati prilike za raznovrsne interakcije i razvoj suradničkih vještina djece
- Inicijativa, inovativnost, mogućnost za učenje, djelovanje djeteta s drugima (djeca - odrasli)

REALIZACIJA I PRAĆENJE

Svakodnevno istražujući Razvojne mape djeca su uočila Mapu emocija (Fotografija 1) te spontano imenovali, opisivali uočene emotikone, prepoznavali emocije kod sebe i drugih. Izazovno je bilo osluškivati kako to djeca na spontani način verbaliziraju. Spoznavši kroz knjigu osjećaja da djeca razumiju i ne razumiju što im se događa u nekim situacijama ponudili smo im centar emocija gdje se okupljamo za čitanje i prelistavanje slikovnica (Fotografija 2). Nakon čitanja, druženja sa slikovnicama, pričama, djeca sve više iskazuju razumijevanje za sadržaje koji ih navode na promišljanje, uspoređivanje. Djeca dolaze do novih saznanja koja otvoreno dijele s nama. Prepoznavši jaku stranu kod nekoliko djece, dobro razvijenu vještinu crtanja, pisanja, potakli smo ih da izrade, ilustriraju priču (Fotografija 3) „Kravica šarica“. Kroz ilustraciju i sadržaje priče povučeni djeca su se više otvorila i pokazala samopouzdanje. Zajedno s djecom formirali smo kutak „sliko-pričalica“ (Fotografija 4), plakati na zidu za čitanje, prepričavanje, opisivanje, postavljanje upita. Taj vid suradnje u igri, omogućio je svakom djetetu da verbalizira usvojene sadržaje na njima prihvatljiv način uz prikaz osobnih emocija.



Fotografija 1. *Mapa emocija*



Fotografija 2. *Čitanje i prelistavanje*



Fotografija 3. *Ilustracija priče*



Fotografija 4. *Sliko-pričalica*

Promišljajući kako osnažiti neku djecu koja iskazuju strah, bojaznost od njima nepoznatih sadržaja, priča, dogovorili smo izradu scenskih lutki od pedagoški neoblikovanog materijala koje će im pomoći pri improvizaciji, osnaživanju, međusobnom uvažavanju. Djeca su svakodnevno pokazivala interes za scenski prikaz, improvizacije. Slijedeći njihove interese izradili smo „mini kazalište“. Iako osnaženi, još uvijek u skupini ima nekoliko djece koja se teže nose sa sadržajima priče kao npr.

Ivica i Marica (jake zvučne kulise, prenaplašene sadržaji), a veći broj djece obožava priču. Ukazala se potreba da promišljamo o izradi većih scenskih lutki-improvizacija kako bi premostili nastale emocionalne (strah, bojaznost) vidljive probleme. Nekoliko je djece u likovnom centru izradilo nacrt za lutke (Fotografija 5) - Ivica i Marica.



Fotografija 5. *Nacrt za lutke*

Život u vrtiću djecu usmjerava na zajedništvo, bliskost, javlja se kod djece želja za kreativnim, maštovitim igrama. U želji da pomognemo u poštivanju ideja, zajedno s djecom smo dogovorili, kako i tko bi nam mogao pomoći pri izradi scenskih lutki. Djevojčica Klara se sjetila kako „teta krojačica“ ima puno materijala šarenih boja, konac, mašinu za šivanje. Odlučili smo posjetiti radionicu „teta krojačice“. Dolaskom u radionicu „teta krojačice“ djeca su postavljala raznovrsna pitanja: znatiželjna, otvorena, osnažena. Očekujući lutke djeca su svakodnevno slušala priču Ivica i Marica u vrijeme odmora i tako usvojili tekst priče. U dramski centar stigle su nam scenske lutke (Fotografija 6) (vještica, mama, tata, Ivica, Marica, patkica). Djeca su kroz igru s lutkama učili igrokaz „Ivica i Marica“, bogatili svoje govorne vještine, razvijala pozitivna emocionalna stanja te razvijala kooperativnost-prihvatanje prijatelja različitih mogućnosti.



Fotografija 6. *Scenske lutke*

U duhu našeg projekta prezentirali smo predstavu „Ivica i Marica“ djeci drugih skupina i osoblju vrtića. Izvođenjem igrokaza djeca su bogatila svoje komunikacijske vještine čak i sramežljiviji su uživali u glumi i ponosili se svojim ulogama. Djeca su neopterećena-osnažena naučila slušati druge, glumiti, nastupati pred publikom.

ZAJEDNIČKA AKCIJA

Slijedom naših aktivnosti zajedno s djecom, roditeljima organizirali smo izlet na OPG- Borović, što je obogatilo našu projektnu realizaciju. Naše planirane aktivnosti s roditeljima – partnerima, usmjerili smo se na nove izazove, uspjeli smo povezati već stečeno znanje s novim iskustvom u prirodnom okruženju. Druženje djece, odraslih na otvorenom kroz razgledavanje životinja; aktivan rad pri radionici; prikaz predstave „Ivica i Marica“ (Fotografija 7) na otvorenom; igra šah; doprinio je senzibiliziranju roditelja za aktivno praćenje djeteta (Fotografija 8). U različitom okruženju dijete iskazuje socijalnu osjetljivost - kooperativnost, susretljivost, djeluje, doprinosi, zalaže se za rad, trudom i radom pomaže drugima. Djeci smo osigurali kvalitetne uvjete na otvorenom te doprinijeli bogatstvu zanimljive igre, a istovremeno pružili smo podršku roditeljima u nastojanju da osmišljavaju i kreiraju raznolike susrete, igru s djecom koristeći prirodne resurse šire zajednice.



Fotografija 7. *Predstava „Ivica i Marica“*



Fotografija 8. *Praćenje djeteta*



Fotografija 9. *Djeca u corneru*

Ostvarene dobrobiti u odnosu na dijete

- Djeca suosjećaju s emocijama drugih te se aktivno uključuju u suživot skupine
- Prisutna svjesnost o vlastitim emocijama i reakcijama te sve češće koriste poželjna ponašanja kod emocije straha, ljutnje, tuge
- Djeca pronalaze rješenja u problemskim situacijama koja mogu dovesti do straha ili ljutnje
- Većina djece počela se odgovorno ponašati prema zaštiti dobrobiti ostale djece u skupini te pri iskazivanju emocija sve se rjeđe javlja guranje, otimanje, ljutnja, ružne riječi prema drugima

Ostvarene dobrobiti u odnosu na ostale

- Uspostavljena kvalitetnija socijalna interakcija, inicijativa / djeca – odgojitelji –roditelji – ostali
- Kroz radne navike do odgovornog ponašanja – učenje na poseban način, uvijek iznova
- Osjećamo se snažnije, kompetentnije, zahvaljujući našem projektu djeca sve više međusobno razgovaraju, pregovaraju te prihvaćaju kompromise

ZAKLJUČAK

Kontinuiranim radom, trudili smo se zadovoljiti dječje potrebe i interese, koordinirati sve elemente procesa učenja. Raznovrsne situacije i mjesta bili su nam izazov za zajedničke akcije učenja, istraživanja, osnaživanja. Kroz projektne aktivnosti djeca su se osnažila, prepoznaju emocije, kontroliraju, iskazuju na prihvatljiv način, kako za sebe tako i za druge.

Mirjana Grljušić, odgojiteljica savjetnica

mirjanagrljusic5@gmail.com

Dječji vrtić Cvrčak Solin

Ulica Stjepana Radića 42, Solin

LJUTNJA MOŽE BITI VELIKA I MALA

Sažetak: Polazak u vrtić je često prvo duže odvajanje djece od roditelja i boravak izvan obiteljskog doma u nepoznatom socijalnom i materijalnom okruženju. Tada su često prisutne emocije tuge, ljutnje, straha. Uloga odgojitelja je da djeci osigura uvjete u kojima će imati mogućnost prepoznavanja, imenovanja i upravljanja emocijama. Neizostavna je važnost razvoja komunikacijskih vještina kao i njegovanje afirmativne sredine u kojima djeca izražavaju mišljenje i stavove sudjelujući u osmišljavanju i kreiranju okruženja u kojem se svi osjećaju sigurno i prihvaćeno.

Ključne riječi: djeca, emocije, komunikacijske vještine, osjećaj sigurnosti i pripadanja

UVOD

U vrlo bliskoj prošlosti u suvremenom društvu dogodile su se brojne društvene promjene. Obitelj se nalazi u novom kontekstu obilježenom užurbanošću, manjku vremena, stresu, sve većim obvezama koje uvjetuju sve duža izbjivanja iz obiteljskog okruženja, čime roditeljska uloga postaje sve zahtjevnija. Različiti utjecaji, od brige za egzistenciju, utjecaja medija, očekivanja od sebe i drugih pogoduje sve manjem uvidu u odgoju vlastite djece. Potreba za promjenama i prilagodbe novom vremenu su nužne ali i teške. Ne spremnost na mijenjanje odgojnog stila, transgeneracijsko prenošenje autoritarnog stila, promjena strukture obitelji, neslaganje partnera u odgojnom pristupu su otežavajuće okolnosti u odgojno-obrazovnom procesu djece, što svakako postaje izazov za sve sudionike u procesu njihovog razvoja. Suvremeno društvo podrazumjeva potrebu za obrazovanim, educiranim, kompetentnim stručnjacima kao odgovor na novo vremenske izazove. Pojedini autori navode kako razvoj novih znanja i novih sustava vrijednosti i uvjerenja obvezuje odgojno obrazovni sustav na uvođenje inovacija, u odgojno-obrazovne ustanove i odgojitelje na razvoj novih pristupa i nove prakse. Svijet u kojem danas žive današnja djeca mijenja se četiri puta brže nego odgojno-obrazovne ustanove pa slijedom toga zaključuje kako je opravdano reći da je permanentno mijenjanje ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, kako bi održale korak s vremenom promjene u kojem djeluje, postalo ultimativni imperativ.

OKRUŽENJE (SOCIJALNO I MATERIJALNO)

Okruženje dječjeg vrtića, u kojem djeca borave veći dio dana, treba biti toplo i ugodno. Prvi susret sa institucionalnim kontekstom je važan, stoga dobrodošlica, zagrljaj, osmijeh, riječi podrške šalju poruku o mjestu koje je sigurno i ugodno. Promišljeno organizirani centri aktivnosti trebaju biti obogaćeni raznolikim materijalima, stimulativni, poticajni i dostupni.

EMOCIJE

Emocije kod djece su različite i uglavnom su kratkotrajne, nestalne, snažne, česte, i ne skrivene. Kod djece koja su prvi put u vrtiću emocije tuge, straha i ljutnje javljaju se češće i intenzivnije su. Zadatak odgojitelja u dječjem vrtiću je pomoći djeci kako naučiti prepoznati i imenovati osjećaje kao i način na koji se s njima nositi.

PRIMJER PRAKSE

Period useljenja u novootvoreni vrtić je bio izazov kako za djecu tako i za odgojitelje, tim više što je dječji vrtić počeo s radom u proljeće. U kratkom vremenskom periodu smo se upoznali. Veoma brzo uočavamo specifičnosti svakog pojedinog djeteta. Posebnost jednog dječaka (J.Š. 4g.6 mj.) je bila u čestim i intenzivnim izljevima bijesa. U interakciji sa djecom, ukoliko njemu nešto ne odgovara, veoma burno reagira. Vrišti, baca stolice. Prisutna izražajna salivacija i crvenilo u licu. U skupini kroz različite aktivnosti istražujemo emocije, prepoznavamo ih, imenujemo, komuniciramo. Šaljemo djetetu poruku da ga čujemo, uvažavamo i doživljavamo. Odgojitelj odgovara na dječju potrebu prihvaćajući ga, pružajući mu emocionalnu toplinu, povezanost i sigurnost. Uključujemo djecu da aktivno participiraju u iznalaženju rješenja. Kako se nositi s ljutnjom? Što možemo napraviti? Djevojčica Leona V.6 g. kaže: „Ljutnja može biti velika i mala. Veliku ćemo spremiti u veliku kućicu, a malu u malu kućicu.“ Djeca se uključuju i iznose ideje. Međusobno se čuju i uvažavaju, a zaključak je da ljutnju, tugu i strah smjestite u jednu kućicu, a sreća treba imati posebnu rozu kućicu (Fotografija 1 i 2). Dječak Špiro predlaže da na kućicu ljutnje stavimo lanac, a na vrata katanac. Dodaje da tako ljutnja neće moći izaći u našu sobu. Josip predlaže da izrade telefon s brojem 116 kako bi mogli pozvati pomoć ako zatreba. U nadolazećem periodu prikupljamo potrebne materijale (Kartonske kutije, lanac, katanac, neoblikovani materijal...). Mi odrasle osobe, ne možemo stalno našoj djeci govoriti da “se smire” li da “paze”, a da im ne pružamo smjernice kako to postići. Kada tome poučavamo svoju djecu, ona ne samo da razvijaju svoje socijalne i emocionalne vještine, nego i svoju otpornost: razvijaju sposobnost ne samo da se nose s nedaćama, nego i da napreduju unatoč njima.

**Fotografija 1.****Fotografija 2.**

Kućice su bile završene, a simbol emocija su predstavljale senzorne lopte s izrazima ljutnje i sreće (srećice). Kada bi se pojavile ljutnja, tuga ili strah samoinicijativno bi odlazili do srećice i donijeli bi je prijatelju, koji primajući je stavlja na srce i emocije se umire. Nakon smiraja, crtežom bi iskazali svoj unutarnji doživljaj, ubacili u kućicu ljutnje i zaključali. Tako su neke nove ljutnje sve rjeđe dolazila kod nas u sobu.

ZAKLJUČAK

Otvorenošću, komunikacijom, prihvaćanjem dajemo priliku da djeca iskažu svoje perspektive, da prepoznaju izazov, iznose svoje stavove, govore o svojim osjećajima, da zajednički istražuju mogućnosti i realiziraju ideje. Dječja percepcija velike i male tuge mjeri se vanjskim izražavanjem i vidljivom slikom iskazivanja takve emocije. Znamo da tuga, koja se ne vidi može biti snažnija i razornija. U procesu istraživanja emocija različitim metodama (priče, bajke, lutka, glazba, likovno izražavanje, grupni radovi, zajedničke igre, vođena mašta, interaktivni plakati...) bolje smo upoznawali i otkrivali emocije. Otvorenom, afirmativnom komunikacijom djeca se međusobno podržavaju i bolje razumiju. Empatija je vrlo izražena pa samim tim i međusobna podrška i tolerancija.

Ivana Bilokapić, odgojitelj

ivanab1321@gmail.com

Mila Glavurdić, odgojitelj

milaboban8@gmail.com

Dječji vrtić Calimero, PO Solin

Ulica Stanka Vraza 31, Split

DJECA SOLINA ZA DJECU BANOVINE

Sažetak: Rad djece na projektu jedan je od oblika prirodnog, integriranog učenja djece. Dijete je subjekt koji na istraživački način otkriva svijet oko sebe. Upravo time on postaje aktivni konstruktor vlastitog znanja koji posjeduje kompetencije da istražuje, nadograđuje, odbacuje i postavlja hipoteze. (Slunjski,2012). Djeca uče u svim situacijama i prilikama. Stokes (2000:18) poistovjećuje dijete s „učinkovitim malim strojem za učenje“ i navodi kako dijete ima visoku sposobnost upijanja i razvrstavanja informacija. Projekti koji se temelje na Reggio pedagogiji najsnažnije uporište pronalaze u učenju čineći, zajedničkim raspravama djece i odgojitelja (Slunjski,2012). Oni proizlaze iz nekog događaja, situacije ili problema koji u pojedincu ili skupini djece budi povećani interes. To je učinio nemili događaj, potres na Banovini. U vrtiću su verbalizirala svoje emocije, dojmove i sve ono što su unutar svojih obitelji proživljavala na tu temu. S obzirom da su roditelji aktivni sudionici odgojno-obrazovnog procesa, iznijeli su ideju o prikupljanju igračaka za djecu Banovine, koju smo zajedno realizirali. Na temelju promatranja i uočavanja odgojiteljice su djeci ponudile brojne poticaje kroz različite aktivnosti. Istraživanjem su djeca konstruirala i nadograđivala postojeća znanja, nakon čega je odgojiteljica iz dječjeg vrtića Cvrčak napisala tekst pjesme, koju je uglazbio profesor Ivan Glavurdić. Ovakva suradnja je rezultat dugogodišnje povezanosti predškolskih ustanova na području Grada Solina, posebice dječjih vrtića Calimero i Škrinjica s Glazbenom školom Silvije Bombardelli. Daljnji interes djece proširio se u treći ciklus, u kojem se tijekom realizacije i praćenja dogovorenih aktivnosti stvorila

rasprava s nepredvidljivim tijekom. U njoj se javila nova ideja o održavanju humanitarne izložbe čija bi sredstva bila donirana jednom od vrtića na Banovini. Suradnjom svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa izložba je realizirana te su sredstva donirana DV Petrinjčica u Petrinji.

Ključne riječi: empatija, glazbeno izražavanje, likovno izražavanje, partnerstvo, projekt.

UVOD

Potres na Banovini ostavio je utisak na djecu. U vrtić su dolazila s dojmovima te su verbalizirala svoje emocije. Postavljala su niz pitanja, poglavito onih *Kako bismo mogli pomoći?*. S obzirom da su roditelji dio pedagoškog trokuta, uključili su se iznoseći svoje ideje. Jedna od njih je bila prikupljanje igračaka za djecu Banovine. Ne samo da su iznijeli ideju, već su je razradili te se ponudili za pakiranje i transport. Djeca su donosila svoje najdraže igračke uz koju su ostavljali brojne poruke. Razvoj empatije je vrlo važan za cjelovit razvoj djeteta, poglavito u situacijama kada dijete uči po modelu, zajedno s najbližim osobama iz svog okruženja, roditeljima i odgojiteljima. Upravo je ova aktivnost bila poticaj za razvoj projekta u kojem su glavni inovatori bila djeca.



Fotografija 1. Prikupljene igračke

PROJEKT

U narednom ciklusu, s obzirom na temu interesa, verbalizirali smo doživljaje. Ako gledamo dijete kao subjekt vlastitog odgoja i obrazovanja koje aktivno istražuje svijet oko sebe i konstruira svoja znanja, tada moramo kod djece kroz spoznajne aktivnosti poticati nadogradnju postojećih. Kada ih se pitalo Što je to potres? dobili smo različite odgovore, od *rupe* do *slojeva*. Njihova znatiželja je postojeće

poticaje širila na mnogo veće i složenije. Izrađivali su makete grada koje su tresli te simulirali potres, donosili su globuse, topografske karte, kamenja i slično. Najviše ih se dojmila evakuacijska vježba propisana od Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa, u kojoj su izmjenjivali uloge, ispravljali jedni druge, davali ideje. Svoje emocije su također izražavali likovnim i glazbenim stvaranjem, zbog čega se rodila ideja o pisanju autorske pjesme. Sve ono što su odgojitelji dokumentirali stalo je u tekst. Svaki stih je dijete izgovorilo tijekom projekta.

Tekst pjesme:

Kad ste tužni, kad srca su nijema.

Kad zemlja drhti, a utjehe nema.

Vi niste sami, mislimo na vas.

Vi niste sami, čujte naš glas.

Kad je teško, zatvorite oči,

U vaše snove opet će doći

zelena polja, šareno cvijeće,

Veselo dijete što sja od sreće.

Niste sami, imate nas,

Niste sami čujte naš glas.

Niste sami, mi smo uz vas,

Djeca za djecu, u ljubavi je spas.

Kad sve prođe, a brzo će proći,

Na vaša lica osmijeh će doći.

Srce se naše tome veseli,

Sreća se množi tek kad se dijeli.

U realizaciji nam je pomogla Glazbena škola Silvije Bombardelli, koja se pobrinula za aranžman te studijsko snimanje. Samo snimanje bilo je izazov s obzirom na epidemiološke mjere. Pjesma se snimala u skupinama, a za djecu je to bilo potpuno novo iskustvo. Roditelji su nam prepričavali pozitivna iskustva koja su im djeca iznijela. Pjesmom su željela poručiti vršnjacima na Banovini da nisu sami, da misle na njih. Brojne su dobrobiti ostvarene ovim ciklusom projekta, od otvorenosti djeteta prema svijetu oko sebe i novim iskustvima, samosvijesti, spremnosti na donošenje odluka, samoorganiziranja vlastitih aktivnosti do razumijevanja i prihvatanja drugih, zajedničkog djelovanja s drugima te adaptabilnosti i fleksibilnosti. Tijekom premijere pjesme na njihovim izrazima lica vidjelo se iznenađenje, čuđenje i ponos. Evaluacijom i daljnjim promatranjem i dokumentiranjem

uočili smo kako interes na spomenutu temu ne opada, što je rezultiralo daljnjim poticajima i suradnjom te posjetama brojnim znanstvenicima i stručnjacima. Tijekom jedne od diskusija djeca su iznijela ideju o humanitarnoj izložbi. Svoju su tezu argumentirali činjenicom kako *djeca treba novac za urediti vrtić koji se urušio*. U realizaciju su se uključili roditelji, Dječji vrtić Cvrčak, Glazbena škola, Grad Solin i Javna ustanova u kulturi Zvonimir. Djeca su kombinacijom likovnog i glazbenog izražavanja poticala potpunu ekspresiju doživljaja, u suradnji sa slikarima Antonijom Šerić i Marinom Bobanom. Izloženo je više od 200 umjetničkih djela, od čije smo prodaje prikupili 10000 kuna, koje smo donirali Dječjem vrtiću Petrinjčica u Petrinji.



Fotografija 2. Studijsko snimanje



Fotografija 3. Humanitarna izložba

ZAKLJUČAK

Cilj projekta je bio razvijanje empatije kod djece i razumijevanje potreba drugih. Tijekom završne evaluacije, ustanovili smo da nismo samo dosegli prvotni cilj već i brojne vrijednosti poput znanja, humanizma i tolerancije, kreativnosti, identiteta, autonomije i odgovornosti. Najvažniji cilj je cjelovit razvoj, što smo preko brojnih poticaja i aktivnosti postigli, shvaćajući dijete kao cjelovito biće s integriranom prirodom učenja u organizaciji odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću.

LITERATURA

Slunjski, E. (2012.) *Tragovima dječjih stopa*. Profil.

Stokes Szanton, E. (2000.) *Kurikulum za jaslice-razvojno primjereni program za djecu od rođenja do 3.godine*. Udruga roditelja Korak po korak.

Anita Kunčić, stručna prvostupnica predškolskog odgoja
anita92kuncic@gmail.com

Antonia Radeljak Gudelj, mag. paed.
tonija151@gmail.com

Ivona Buzov, stručna prvostupnica predškolskog odgoja
buzov.ivona@gmail.com

Dječji vrtić Marjan
Put sv. Mande 11, Split

SRETNO I ZDRAVO DJETINJSTVO

Sažetak: *S ciljem promicanja psihofizičkog zdravlja djece i razvijanja zdravih životnih navika realizirali smo projekt SRETNO I ZDRAVO DJETINJSTVO. Prikaz našeg projekta obuhvaća projektne etape: razne poticaje, dječju uključenost, suradnju s vanjskom zajednicom (doktor, nutricionist, stomatolog, dermatolog i kineziolog), suradnju s roditeljima, suradnju sa stručnim timom vrtića, evaluaciju projekta s djecom i roditeljima. Projekt uključuje razne aktivnosti: promicanje pravilne prehrane i priprema nutritivno bogatih obroka u vrtiću, proslave zdravih rođendana, brain gym radionice, mindfulness vježbe, odlaske u prirodu, odlazak u posjet zdravstvenim ustanovama (stomatolog, ljekarna), čitaonice slikovnica koje spajaju ljubav prema čitanju i promiču zdravu prehranu, posjete gradskoj tržnici te obližnjim manjim tržnicama, posjete prodavaonicama zdrave hrane: "Bio-bio", "Tvornica zdrave hrane" te radionice plesa i borilačkih sportova (kung fu, judo). Sve ovo doprinosi jačanju zdravih stilova života u djece te osnaživanju roditelja da ustraju u istome kao dio našeg preventivnog programa u vrtiću.*

Ključne riječi: *brain gym, mindfulness, pravilna prehrana, projekt, psihofizičko zdravlje*

UVOD

Osnovni cilj sveukupnog rada i funkcioniranja vrtića zasniva se na očuvanju tjelesnog i mentalnog zdravlja djece kao i na poticaju cjelovitog razvoja svakog pojedinog djeteta. Kretanje je svakom djetetu potrebno za postizanje optimalnog rasta i razvoja koji može osigurati zdraviji i kvalitetniji život, a navike redovitog kretanja usvajaju se od najranije dobi (Petrić, 2019).

Pravo djece na pravilnu i odgovarajuću prehranu zajamčeno je Konvencijom o pravima djeteta. U ranoj dobi sve razvojne domene su međusobno povezane (socijalni, emocionalni, kognitivni i motorički razvoj) U predškolskom razdoblju razvija se preko 70% sinapsi što životno razdoblje

čini vjerojatno i najvažnijim za formiranjem obrasca i okvira za djetetove kasnije sposobnosti (Rajović, 2017). Vrtić kao odgojno-obrazovna ustanova započeo je s prehrambenim promjenama na razini cijele ustanove uvođenjem voćnog međuobroka te proslavom dječjih rođendana sa zdravim namirnicama. Djeca su pokazala veliki interes prema zdravoj hrani i kulinarskim radionicama te smo potaknutim tim krenuli u projekt “Sretno i zdravo djetinjstvo” s glavnim ciljem podizanja svijesti o očuvanju tjelesnog i mentalnog zdravlja djece.

ZDRAVA I URAVNOTEŽENA PREHRANA

Kako bismo djecu potaknuli na što raznovrsniju konzumaciju voća i povrća, aktivnosti smo organizirali na djeci prilagodljiv, zanimljiv, raznolik i kreativan način. Prvo smo posjetili obližnju tržnicu gdje smo se upoznali sa sezonskim voćem i povrćem, a igrom memory-a i slikovnih kartica djeca su usvojila razliku između voća i povrća. S obzirom da smo posebni program ranog učenja engleskog jezika djeca su usvajala i engleske nazive zdravih namirnica. Primijetili smo veliki interes djece za životno-praktične aktivnosti u prehrani. Osluškujući i prateći njihove potrebe, želje i interese, dogovorili smo se da će svaki petak u našem vrtiću biti “Happy healthy Friday” u kojem će oni aktivno sudjelovati. Aktivnostima petkom potičemo djecu na iskustveno učenje, suradničko učenje, brigu o vlastitom tijelu, razvijamo samostalnost i pozitivnu sliku o sebi. Obilježavanjem Svjetskog dana pranja ruku na edukativan i kreativan način približili smo djeci gdje su prisutni virusi i bakterije, kako bismo im osvijestili brigu o pravilnoj higijeni ruku, koja nam je ujedno potrebna i za pripremu obroka. Potaknuti tjednim planom, pričom, pjesmom, važnim datumom u godini ili interesom djece nastali su brojni zdravi međuobroci u našoj sobi.

Navest ćemo neke od zdravih međuobroka koje su djeca napravila: BoOonanas Halloween snack, Bear snack, Healthy lollypops, Frozen banana penquins, Hedgehog snack, Heart rice crispy snack, Chickpeas donuts.



Fotografija 1.

**Fotografije se koriste uz suglasnost roditelja*

Samostalnost u izradi pozitivno je utjecala na samopouzdanje i suradnju među djecom, a različitost namirnica i na samu konzumaciju. Roditelji su aktivno sudjelovali i donosili domaće voće i povrće te sudjelujući u Božićnoj radionici - Dan otvorenih vrata, gdje su uz zabavne igre s djecom pripremali zdrave “Božićne kolačiće”.

Posjetili smo dućan zdrave hrane kako bismo proširili znanja o ukusnim i zdravim namirnicama, a s roditeljima su djeca nastavila isprobavati nove namirnice i kod kuće. Sukladno navedenom o promicanju zdrave prehrane, odlučili smo u Tjednu zdravlja u naš vrtić ugostiti nutricionisticu Ivu Tokić Sedlar. Ona nas je upoznala s namirnicama koje pozitivno utječu na naše organe. Djeca su izradila svoje obrise tijela na papiru te lijepila namirnice koje pozitivno utječu na određene organe. Za kraj smo zajedničkim promišljanjem i vlastitim fotografijama izradili plakat pod nazivom “Goldfish pyramid of health”. Sudjelovali smo i u projektu Naša mala knjižnica u suradnji s Ibis grafikom u kojem smo čitajući planirane slikovnice povezivali važnost rane pismenosti i motiva priča sa zdravljem-kuhali jela iz slikovnica, prorađivali emocije glavnih likova priča, povezivali s kvalitetom namirnica koje unosimo.

TJELESNO VJEŽBANJE

Sobzirom na današnji svijet ubrzanog napretka tehnologije, djeca sve ranije ulaze u virtualni svijet čime započinju sjedilački način života, a samim time se udaljavaju od osnovne i prirodne potrebe za kretanjem. Stoga smo odlučili dodatno ojačati suradnju s Kineziološkim fakultetom u Splitu. Oni su na djeci zanimljiv način približili razne vježbe, a kreativnim igrama potaknuli ih na kretanje. Osmislili smo u našoj skupini radionice plesa i borilačkih sportova nakon čitaonice slikovnice Mali ljudi, veliki snovi: Bruce Lee. Dvoranu našeg vrtića također nastojimo iskoristiti maksimalno gdje provodimo razne vježbe i igramo zabavne igre.



Fotografija 2.

Poticanjem djece na fizičku aktivnosti promičemo odgovornost prema sebi i svome tijelu i osvještavamo važnost cjelokupnog psihofizičkog zdravlja djece. Povratne informacije i reakcije djece su poticajne za daljnji rad. Također izrađene zdrave međuobroke konzumiramo u boravku na otvorenom koje nazivamo – Picnic time! Uskršnji lov na jaja organizirali smo na otvorenom, u park šumi Marjan.

U tjednu zdravlja posjetile su nas stomatologinje u našem vrtiću i održale edukaciju o važnosti oralne higijene. Djeca su imala priliku pokazati svoja stečena znanja o hrani koja može dobro i loše utjecati na zube. Stomatologinje su obavile pregled zuba prisutne djece, a za kraj su dobili diplome za hrabrost. Pozvali smo i mamu dermatologinju koja je upoznala djecu s raznim kožnim promjenama. Djeca su najveći interes pokazala za madeže, koje im je na kraju pregledala te podijelila edukativne materijale. Ugostili smo roditelja doktora koji je djeci na kreativan i edukativan način približio važnost zdravog načina hranjenja za sprječavanje dječjih bolesti te bezbolnost preventivnih pregleda i cijepljenja. Za kraj su na poklon dobili razna doktorska pomagala.

MENTALNO ZDRAVLJE

Mindfulness počinje usmjerenom pažnjom, ali je više od usmjerene pažnje. Pažnja se u vježbama mindfulnessa može usmjeriti prema okolini koristeći naša osjetila (vid, sluh, dodir, miris i okus) ili našim unutarnjim stanjima (osjeti u tijelu, misli i osjećaji u umu).

Mindfulness je aktivan proces koji uključuje usmjerenu pažnju, primjećivanje, neprosuđivanje, prihvaćanje, približavanje svim iskustvima, ugodnim i neugodnim, u nekom trenutku oko sebe i u sebi (Boričević, 2015). Tijekom cijele godine provodili smo Mindfulness vježbe prilagođene djeci i educirali roditelje na radionici koji su također nastojali provoditi dio vježbi kod kuće.

Program edukacijske kineziologije Brain Gym® temelji se na 26 tjelesnih aktivnosti koje potiču mozak za učenje integrirajućih pokreta obiju cerebralnih hemisfera. Program pomaže proces poticanja učenja pomoću iskustva prirodnog kretanja, djelujući na integraciju tijela i uma. Primjena posebno osmišljenih pokreta pomaže buđenje potencijala za učenje. Integrirajući pokreti Brain Gyma® pospješuju cjelokupan razvoj i sprečavaju teškoće u učenju aktivirajući spoznajni potencijal (Dennison i Dennison, 2007).

Možemo reći da su Mindfulness vježbe i Brain Gym program dio kurikuluma naše skupine. Pedagoginja ih provodi na tjednoj bazi u okviru certificiranog programa kao brain gym i mindfulness facilitator, a nakon edukacije odgojitelja, uvrstili smo ih u svakodnevni rad s djecom.



Fotografija 3.

Neke od izjava naše djece nakon Mindfulness vježbica su: *osjećam se smireno, opušteno, sretno, sigurno, dobroćudno, kao da sam na oblaku, toliko mi je dobro da ne želim otvoriti oči, osjećam opuštanje mišića* i sl. Vježbe disanja smo počeli prakticirati i prilikom prevelike uzbuđenosti kod djece, kod sukoba, nesigurnosti i emocionalnog nemira. Uočljivi su rezultati bolje samoregulacije djece nakon vježbi, a slične dojmove podijelili su s nama i roditelji djece koja se teže emocionalno reguliraju kući.

ZAKLJUČAK

Tijekom cijele godine promičemo u radu s djecom zaštitu psihofizičkog zdravlja. Uz važnost kretanja i zdrave prehrane provodili smo certificirani Mindfulness program i Brain Gym program i čitali terapijske slikovnice uz izradu vlastitih da bismo naglasili povezanost mentalnog i fizičkog zdravlja. Brain gym vježbe su dodatno pridonijele kvaliteti programa i djecu potaknule na integraciju lijeve i desne hemisfere mozga koja je bitna za cjelokupno zdravlje. Roditelji su nam bili veliki

partneri u projektu i svaki roditelj je pridonio čitaonicom ili radionicom u našoj skupini što nas je dodatno povezalo i obogatilo kao skupinu.

LITERATURA

- Boričević Maršanić, V., Paradžik, LJ., Zečević, I., Bolfan-Karapetrić, LJ. (2015). Usredotočena svjesnost- Mindfulness: primjena u djece i adolescenata. *Socijalna psihijatrija*, 43(3), 142–150.
- Dennison, P., Dennison, G. (2011). *Brain Gym: priručnik za obitelj i edukatore*. Alfa d.d.
- Konvencija UN-a o pravima djeteta. Preuzeto s: https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf
- Petrić, V. (2019). *Kineziološka metodika u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju*. Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet.
- Rajović, R. (2017). *Kako igrom uspješno razvijati djetetov IQ?* Harfa.
- Sanchez, M.(2021). *Mali ljudi, veliki snovi: Bruce Lee*. Školska knjiga.

Tea Marin, odgojiteljica

tea.marin75@gmail.com

Renata Gaurina, odgojiteljica

gaurinarenata@gmail.com

Dječji vrtić Drniš

Antuna Mihanovića 2, Drniš

GLAZBENA PRIČA MALOG VRTIĆA

Sažetak: *Glazbene blagodati dijete uživa još od trenutka rođenja. Prije nego što nauči i shvati riječi, dijete razumije i reagira na melodiju, voli plesati i kretati se uz glazbu. Povezivanje djeteta s glazbom kroz svakodnevne i zabavne aktivnosti koje se provode u dječjem vrtiću imaju veliki značaj za cjelokupni njegov razvoj. Ciljevi glazbenog programa u odgojno – obrazovnom procesu je izlaganje djece glazbi, razvijanje trajnog interesa i ljubavi prema glazbi, poticanje glazbene osjetljivosti i glazbenih sposobnosti, upoznavanje osnovnih elemenata glazbenog pisma, te razvijanje glazbene kreativnosti.*

Ključne riječi: *glazbena improvizacija, instrument, pokret, ritam, zvuk*

UVOD

Vođeni spoznajom o važnosti poticanja dječjeg glazbenog stvaralaštva odlučili smo proširiti postojeće programe za djecu, te u prošloj pedagoškoj godini kontinuirano radili na stručnom usavršavanju i izradi glazbenog programa našeg vrtića. U sklopu edukacije u Stručno – razvojnom centru Špansko provele smo glazbene aktivnosti u dvije naše mješovite vrtićke skupine „Perlice“ i „Leptirići“. Isto tako, dva puta tjedno održavale smo glazbenu radionicu „Grdelini“ u popodnevni satima.

DJEČJE GLAZBENO STVARALAŠTVO

Okosnica rada realizirana je kroz područja poticanja glazbenog stvaralaštva:

POKRET I PLES

- Istraživanje prirodnih oblika kretanja, razvijanje ravnoteže i orijentacije u prostoru
- Razvijanje koordinacije i kontrole pokreta
- Upoznavanje različitih stavova tijela, te načina pokretanja ruku i prstiju
- Upoznavanje mogućnosti pokretanja tijela, trupa, njegove funkcije i stavova

ZVUK I GLAS

- Razvijanje slušne osjetljivosti
- Razvijanje tehnike disanja
- Proširenje glasovnog opsega
- Glasati se kontrolirajući dijafragmu
- Razvijanje pokretljivosti i izražajnih mogućnosti glasa
- Istraživanje improvizacije glasom, doživjeti niske i visoke tonove, uzlazno i silazno kretanje glasa u pjevanju

TEMPO

- Upoznavanje i doživljavanje tempa
- Istraživanje brzine kretanja
- Upoznavanje brzog tempa
- Upoznavanje sporog tempa
- Istraživanje usklađivanja sa različitim tempom

DINAMIKA

- Upoznavanje i doživljavanje dinamike
- Upoznavanje tihe dinamike zvukovima tijela i instrumentima
- Upoznavanje glasne dinamike zvukovima tijela i instrumentima
- Istraživanje mogućnosti dinamike i promjene

METAR I RITAM

- Upoznavanje metra i ritma
- Slušno prepoznavanje metra
- Slušno prepoznavanje ritma
- Upoznavanje ritamskih figura
- Sviranje i izgovaranje brojalice u ritmu i metru

UDARALJKE

- Istraživanje zvukova i imenovanje metalnih udaraljki (triangl, činele)
- Istraživanje zvukova i imenovanje drvenih udaraljki (štapici, kastanjete, čegrtaljke)
- Istraživanje zvukova različitih treslica (visilica) i strugalica
- Istraživanje zvukova različitih bubnjeva

MEMORIJA

- Aktivno slušanje glazbe
- Memoriranje i ponavljanje melodije, zvuka i ritma
- Memoriranje instrumenata po sluhu

GLAZBENA IMPROVIZACIJA

- Improviziranje glasom i pokretom
- Improviziranje zvukovima tijela i instrumentima
- Usklađivanje u zajedničkoj improvizaciji (zajednička koreografija sviranjem, pokretom i glasom)

TRADICIJA

- Upoznavanje dječje tradicijske igre i pjesme našeg zavičaja, te ostalih dijelova Hrvatske
- Upoznavanje tradicijske odjeće i folklornog plesa
- Upoznavanje i imenovanje tradicijskih instrumenta
- Upoznavanje glazbenike s tradicijskim instrumentima našeg zavičaja

INSTRUMENTI

- Upoznavanje i imenovanje glazbenih instrumenata u glazbenoj školi
- Upoznavanje i imenovanje glazbenih instrumenata u tamburaškom i puhačkom orkestru
- upoznavanje tradicijskih instrumenata (gajde, diple, svirac)
-



Fotografija 1. *Metar i ritam - „Iš'o medo u ducan“; brojilica*
Fotografija 2. *Pokret i ples - „Ples rukavica“, kreativni pokret*



Fotografija 3. *Glazbena improvizacija - „Kako se to zove?“ pokretna igra s pjevanjem*
Fotografija 4. *Zvuk i glas - „Što je prvo nastalo“- pjesma*



Fotografija 5. „Mali Meštrovici“ – estetski transfer uz glazbu

Fotografija 6. Premijerna izvedba Himne Dječjeg vrtića Drniš, polaznici glazbene igraonice „Grdelini“

ZAKLJUČAK

Sva područja glazbenog stvaralaštva utječu na cjelovit razvoj - improvizirajući potičemo djetetov intelektualni razvoj kako bi kroz igru razvijalo svoju kreativnost i maštu. Uz pomoć ritma i metra dijete lakše savladava analizu i sintezu riječi. Tekstovi pjesama i brojalice bogate dječji rječnik i šire spoznaju njemu samom i društvu u kojem živi. Usvajanjem melodije, teksta, ritma, pokreta kod djeteta se potiče pamćenje, pozornost i mišljenje. Sviranje dječjih glazbenih instrumenata, pokretne igre s pjevanjem i upoznavanje tradicije bogate emocionalni život djeteta. Radosno raspoloženje potiče djetetovu aktivnost, budi interes i radoznalost. Zajedničko pjevanje, sviranje, plesanje pomažu u razvoju socijalne kompetencije. Ples i pokret pomažu razvoj koordinacije. Pjevanjem dijete razvija svoj glasovni aparat. Izradom i korištenjem udaraljki i jednostavnog instrumentarija potiče se fina motorika. Nudeći djeci razne glazbene aktivnosti i poticaje, djeca istražuju i upoznaju svijet oko sebe, otkrivaju svoju kreativnost, koriste svoj cijeli potencijal kroz sva područja razvoja. U tom smjeru mala priča našeg vrtića će se nastaviti.

Milka Barić, odgojiteljica rane i predškolske dobi

milkabarić@gmail.com

Adriana Bekić, odgojiteljica rane i predškolske dobi

adrianabekic55@gmail.com

Matija Bešlić Vidović, učiteljica razredne nastave

matijabeslic.vidovic@gmail.com

Zorana Bura Galić, odgojiteljica rane i predškolske dobi

zorana.bura@gmail.com

Sanja Rilović, odgojiteljica rane i predškolske djece

sanjacoric05@gmail.com

Marijana Radić, kineziologinja

Marijana.vranjes10@hotmail.com

Dječji vrtić Calimero

Vrazova 31, Split

SPORT U VRTIĆU

Sažetak: U vrtićkoj dobi organizam djeteta je u dinamičnom razvoju. Tjelesna aktivnost je jedan od temeljnih uvjeta za normalan rast i razvoj djece predškolske dobi te osigurava niži arterijski krvni tlak, višu razinu tjelesnih funkcijskih i motoričkih sposobnosti, optimalan sastav tijela, napose manju količinu tjelesne masti i veću količinu mišićne mase (Mišigoj-Duraković i sur., 2018). Osiguravanje primjerene tjelesne aktivnosti uz pravilno korištenje prirodnih čimbenika, osiguravanje pravilne ishrane i zdravstveno higijenskih uvjeta tijekom rada pridonosi ne samo razvoju antropoloških obilježja djece, nego i čuvanju i unapređivanju njihova zdravlja, što je između ostalog i jedan od najvažnijih ciljeva ove odgojno obrazovne ustanove. Dječji organizam treba jačati prirodnim čimbenicima kao što su: sunce, zrak, voda i kretanje, tjelovježba. Stoga se u našim skupinama svakodnevno planiraju i provode pokretne igre, tjelovježba, ples i slično. Kad nam vremenske prilike dopuštaju organiziramo i provodimo aktivnosti u dvorištu na zraku. Početkom 2022. godine u našem vrtiću počinje se provoditi Posebni kraći sportski program u sklopu EU projekta. Navedeni program realizirala je kineziologinja Marijana Radić na razini cijelog vrtića. Kroz 20 mjeseci (koliko je trajao projekt) sudjelovalo je preko stotinu djece. Sportski program bazirao se na usvajanje elementarnih oblika kretanja, razvoj motoričkih sposobnosti, funkcionalnih sposobnosti i osnovnih pravila različitih sportova, ali i pozitivan stav prema tjelesnoj aktivnosti. Najvažnije načelo sportskog programa je igra. Osiguralo se ozračje koje pogoduje suradničkoj kulturi, stvarali su se i jačali partnerski odnosi s roditeljima. Predlagale su se metode i oblici rada koji će doprinijeti cjelovitom razvoju djece. Aktivnosti koje

su se provodile predstavljene su djeci na primjeren i zanimljiv način. Uz redovitu tjelesnu aktivnost, organizirali smo druženja djece među grupama, turnire i izlete. Odaziv djece i roditelja bio je velik. Zbog iskazanog interesa roditelja i djece za sportskim programom dječji vrtić Calimero će sportski programa integrirati u svoj kurikulum i tako obogatiti naš Vrtić.

Ključne riječi: sport, igra, zdravlje, cjeloviti razvoj, suradnja

UVOD

Suvremeni sedentarni način života negativno utječe na antropološki status čovjeka. Djeca sve više provode vremena ispred televizora ili različitih ekrana što negativno utječe na mišićni status, a u kombinaciji s neadekvatnom prehranom, prekomjernim emocionalnim opterećenjem dugoročno nastaju kronični problemi vezani kako za tjelesno zdravlje tako i mentalno, te predstavljaju globalni zdravstveni problem.

Pretjerano gledanje televizije, igranje video igara, manjak ili izostanak grafomotoričkih aktivnosti i fizička neaktivnost oštećuje i smanjuje razvoj pojedinih bioloških potencijala kod djece. Roditelji ponekad nenamjerno rade pogreške ili ne znaju kako stimulirati razvoj djece te u želji da zaštite svoje dijete, brane im skakanje, penjanje, trčanje, okretanje. U želji da im „olakšaju“ često izostaju motorički važne aktivnosti za razvoj u ključnom razdoblju njihova života (Rajović, 2017).

Zbog svega navedenog, u predškolskom uzrastu važno je uvoditi elemente rada i aktivnosti u svakodnevni rad s djecom koji će stimulirati i poticati njihov sveukupni rast i razvoj, kako mentalni razvoj tako i razvoj koordinacije pokreta i motorike čime se sprječavaju teškoće koncentracije i pažnje u kasnijem razdoblju života. U dječjem vrtiću Calimero sportski program bazirao se na usvajanju elementarnih oblika kretanja, razvoju motoričkih sposobnosti, funkcionalnih sposobnosti i osnovnih pravila različitih sportova, ali i na usvajanju pozitivnog stava prema tjelesnoj aktivnosti

SPORTSKI PROGRAM U VRTIĆU

Sportski program u dječjem vrtiću Calimero provodio se tijekom 20 mjeseci tijekom dvije pedagoške godine. Temeljen je humanističkoj koncepciji što uključuje poštivanje i uvažavanje svakog djeteta sa svim svojim pravima, potrebama, mogućnostima i interesima. Kreiran je prema načelima, ciljevima i vrijednostima Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) u cilju poticanja razvoja motoričkih vještina, usvajanje kretnih navika kao preduvjeta zdravlja te užitak u različitim interakcijama i aktivnostima. Planirane aktivnosti su temeljile su se na osiguravanju fleksibilnosti odgojno-obrazovnog procesa, postizanju kvalitetnijeg partnerstva vrtića s roditeljima

i širom zajednicom, osiguravanje kontinuiteta te otvorenosti za kontinuirano učenje i spremnost na unapređivanje prakse (NKRPOO, 2015).

AKTIVNOSTI S DJECOM

Sportski program u dječjem vrtiću provodio se tijekom dvije pedagoške godine. U okviru programa djeca su vježbala dva puta tjedno, a prostori u kojima se odvijao kraći sportski program uključivao je jednu sobu dnevnog boravka, dvorište vrtića te gradski vanjski prostor (fotografija 1. Zagrijavanje djece u dvorani KBK Terminator. Poligoni i natjecanja u dvorani Pomak). Mjesta održavanja rada ovisila su o vrsti planiranih aktivnosti te o vremenskim uvjetima.

Raznim sportskim aktivnostima kod djece se nastojao poticati razvoj i usavršavanje svih motoričkih i funkcionalnih sposobnosti. Aktivnosti su organizirane na način da pridonose razvoju samostalnosti, sigurnosti i samoinicijativnosti u rješavanju zadataka u različitim situacijama. Dva puta u godini se organiziralo i provelo mjerenje antropometrijskih karakteristika i motoričkih sposobnosti djece. Koncept treninga uključivao je uvodni razgovor u cilju stvaranja međusobnog povjerenja i zajedništva. Kroz pozitivnu i poticajnu atmosferu pripremali su se turniri, natjecanja i olimpijada. Glavni cilj natjecanja bio je druženje, zabava i igra. Nakon uvodnog motivacijskog razgovora, prelazilo se na zagrijavanje, a kasnije i na sportske aktivnosti.



Fotografija 1. Zagrijavanje djece u dvorani KBK Terminator

Kroz poligone savladavale bi se prepreke, naučili osnovne motoričke kretnje koje su osnova za svaki sport. Stvorili su naviku svakodnevnog vježbanja u svrhu čuvanja i unaprjeđivanja vlastitog zdravlja i zdravlja svoje okoline. Omogućilo se djeci stjecanje osnovnih znanja, vještina i navika potrebnih za prilagodbu za neke nove i složenije motoričke aktivnosti.



Fotografija 2. Poligoni i natjecanja u dvorani Pomak

Kraj treninga bi dočekali uz neku veselu igru, djeca bi kroz smijeh i zabavu prošli kroz sve motoričke prepreke koje su bile planirane za taj dan. Sportske aktivnosti bile su uključene i na izletima.



Fotografija 3. Izlet u Eko-etno selo Škopljanci, Radošić i Ranč Mustang

Kroz sportske aktivnosti s djecom postignut je cilj, a to je da djeca kroz zabavu i igru razviju pozitivan stav prema tjelesnim aktivnostima te da ih sport i tjelesno vježbanje prate kroz cijeli život.

SURADNJA UNUTAR I IZVAN USTANOVE

Sportski program povezao je i osigurao veću kvalitetu unutar, ali i izvan ustanove. Suradnja s roditeljima provodila se svakodnevno, prilikom dolaska ili odlaska iz vrtića razmjenjujući informacije o ponašanju, boravku i navikama djeteta. Roditelji su na taj način mogli dobiti informacije o razvoju i napretku njihova djeteta. Suradnja kineziologinje i odgojiteljica odvijala se svakodnevno. Organizacija treninga u različitim prostorima (unutar i izvan vrtića), komunikacija među odgojnim skupinama i razmjena informacija vezanih uz razvoj djece, posebno one s teškoćama u razvoju bila su u fokusu suradnje. Suradnja izvan ustanove ostvarena je sa sportskim centrom gdje je održan Božićni turnir čime je djeci omogućen posjet i vanjskim ustanovama u kojima se održavaju razne sportske aktivnosti.



Fotografija 4. *Suradnja sa sportskim centrom*

ZAKLJUČAK

Tjelesno vježbanje sastavni je dio integriranog sustava odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi. Aktivno tjelesno vježbanje u okviru ovog sportskog plana i programa prijeko je potrebno djeci predškolske dobi koji između ostalog utječe i na pozitivan stav prema tjelesnom vježbanju. Tjelesna aktivnost jedan je od temeljnih uvjeta za normalan rasti razvoj djece predškolske dobi i prva je karika u općem poticanju rasta i razvoja, te su ključne i prijeko potrebne u ranoj dobi. Dijete se u toj dobi

kreće se veći dio dana što je nužno za pravilan rast i razvoj. Najvažnije načelo sportskog programa kojim smo se vodili jest igra. Tako su aktivnosti koje su se provodile (i provode) bile primjerene i predstavljene djeci na zanimljiv način.

Na temelju znanstveno dokazanih činjenica i spoznaja o pozitivnom utjecaju tjelesne aktivnosti kako na fizičko tako i na psihičko zdravlje djece, jasna je potreba za provođenjem ovako prilagođenog sportskog programa i njegov integracija u sustav odgoja i obrazovanja u našem vrtiću.

LITERATURA

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske. Zagreb.

Mišigoj-Duraković, M. i sur. (2018). Tjelesno vježbanje i zdravlje. Znanje.

Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece (1991). Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete.

Rajović, R. (2017). IQ djeteta briga roditelja. Harfa.

Maja Fiamengo, mag. praesc. educ.

fiamengo.maja@gmail.com

Josipa Marijanović, mag. praesc. educ.

Dječji vrtić Vrtuljak - Split

Doverska 22, Split

RITAM U PRIRODI

Sažetak: *Ritam u prirodi kroz izmjenu godišnjih doba, život biljnog i životinjskog svijeta uvijek pobuđuje veliki interes kod djece. Djeca su istraživala ritam kroz integrirane aktivnosti iz područja prirodoslovlja (kukci), glazbe i likovne umjetnosti. Projekt se odvijao kroz faze likovno projektnog rada, tijekom kojih su djeca proučavala život i izgled kukaca kroz šetnje prirodom, gledanjem dokumentarnih filmova, umjetničkim reprodukcijama, enciklopedijama i posjetom Malakološkom muzeju. Svoju kreativnost i inovativnost izražavala su putem dramsko-scenskih aktivnosti izrade lutaka, scenografije, izradom slikopriča, te likovnih radova. Tijekom tog procesa, zajedno su stvarala i izražavala doživljaje putem spomenutih aktivnosti iz čega je, u konačnici, nastala originalna slikovnica Točkasti svijet čiji su autori likovnih radova i teksta, djeca.*

Ključne riječi: *kukci, priroda, ritam, slikovnica*

UVOD

U okviru projekta Uhvati ritam naša skupina istraživala je promjene u prirodi kroz izmjenu godišnjih doba te život biljnog i životinjskog svijeta. Spomenuta tema je neiscrpan izvor za stjecanje dječjeg iskustva, povezivanje i širenje istog kroz različita umjetnička područja. Upravo neposredan doživljaj prirode, prirodnih mijena, kukaca i zvukova pomogao nam je u prepoznavanju i povezivanju glazbenih i likovno umjetničkih uradaka koji su djeci bili inspiracija. Djeca su slušajući instrumentalnu glazbu i gledajući pojedina umjetnička djela širila, produbljivala i integrirala svoja znanja iz prirode.

RITAM U PRIRODI

Inicijativnom jednog dječaka ritam smo istraživali u izgledu i životu kukaca, kroz šetnje prirodom, gledanjem dokumentarnih filmova, umjetničkim reprodukcijama, enciklopedijama i posjetom Malakološkom muzeju. Ovo je bio vrijedan primjer situacije kada dijete, na temelju svog interesa, motivira i ostalu djecu koja kroz vršnjačku interakciju i suradnju napreduju i šire svoje iskustvo.

Slušajući skladbu *Spider Canvas* Thomasa Sacarena i proučavajući proces pletenja paukove mreže putem edukativnih videozapisa, djeca su stvorila svoju vlastitu paukovu mrežu koristeći vunu i grančice, a zatim su je nacrtali ugljenom. Ritam su prepoznavali u izgledu mreže i ponavljanju horizontalnih i vertikalnih linija. Istraživanje paukova potaknulo nas je da u dnevnom boravku Vrčića stvorimo istraživački centar s fotografijama i enciklopedijama o kukcima, a koje su kontinuirano nadopunjavali kako je projekt napredovao. Motivirana aktivnostima u Vrčiću, jedna je djevojčica u donijela leptirovo krilo koje je pronašla prilikom šetnje s majkom. Djeca su proučavala krila uz pomoć povećala, gledali različite slike krila leptira i slikali ih uljanim pastelima i markerima. Po završetku, komentirala su izgled krila na kojima su se ponavljala boje, oblici i uzorci. Kasnije individualni radovi spojeni su u zajednički mozaik, a djeca su izjavila kako „u sobi leptiri imaju ritam. Leptir, leptir, leptir, leptir.”

Istraživanje leptira dovelo nas je do umjetnika Damiena Hirsta i procesa metamorfoze gusjenice u leptira. Inspirirana viđenim, djeca su odlučila izraditi mobil sa kukuljicom i leptirom koristeći spužvu, žicu, temperu i foliju za pakiranje. Razgovarajući o životnom ciklusu, djeca su prepoznala ritam u procesu metamorfoze u kojem se gusjenica pretvara u leptira iz kukuljice. Ovaj ciklički proces djeca su izražavala putem lutke i scenskog izraza. Osim u izgledu i životu kukaca, djeca su polako započela prepoznavati ritam svuda oko sebe: „Ritam je kad imaš udaraljke, radiš neku pjesmu bez da ti pjevaš”, „Postoji hrvatska pjesma bijelo crvena, zato što je to u ritmu, a ne bijelo plava, to nije u ritmu”, „Bijele kockice na dresu Hrvatske su ritam”, „Radna lista, radna lista, radna lista...”, „Teto ja vidim ritam u reciklaži: konzerva, čep, konzerva, čep...”.

Slijedeći dalje dječji interes, ponudili smo im videozapise o životu bogomoljke. Potaknuti izradom mobila leptira, poželjeli su izraditi i bogomoljku, te je na prijedlog dječaka-voditelja projekta, nazvali *Miljenko*. Interes djece za projekt potaknuo je i roditelje na sudjelovanje. Tako su u vrčić donijeli terarij s bogomoljkom. Na temelju jakog doživljaja bogomoljke u vrčiću djeca su, koristeći markere, kolaž, krep i novinski papir, je tehnikom kolaža izrađivala. Budući da su djeca otprije upoznata sa djelima Pabla Picassa, pokazali smo im fotografije *sphaerocoris annulosa*, kukca koji

izgleda kao da ga je oslikao Picasso, zbog čega i nosi naziv "Picassov kukac". Kukca smo usporedili s njegovim poznatim djelom *Dora Maar*, putem kojeg su djeca uočavala sličnosti u oblicima, bojama i kontrastima. Potaknuti sličnostima između kukca i djevojke na slici, djeca su počela s raspravom o sličnostima između ljudi i životinja te su tako razvijala i senzibilitet za potrebom očuvanja okoliša. Djeci su ponuđene tempere, markeri i uljane paste za usporedno crtanje i slikanje kukca te reprodukcije likovnog djela. Osim uz likovnost, ritam smo ponovno povezali i s glazbom. Prateći ritam Vivaldijeve *Zime* temperama i kistovima djeca su prskala po tamnoj podlozi, komentirajući tragove i novonastale boje.

Za vrijeme spontanog druženja na tapetu, jedna je djevojčica podijelila s ostalima da na tavanu ima puno bubamara te je sljedeći dan jednu donijela u Vrtić. Djeca su na njoj odmah počela uočavati ritam brojeći njene točkice: „Bubamare u crnim točkicama imaju ritam“ „Leina majica ima ritam. Točkica, crta, točkica, crta...“ Donešenoj bubamari djeca su izradila kućicu koristeći karton, kamenčići, lišće, grančice i drvene pločice. Za crtanje bubamare ponuđeni su im crni markeri, a djeca su ih dodatno obogatila vunom. S obzirom da je lutka od prošlogodišnjeg projekta *Kazalište* svakodnevno integrirana u skupinu i djeca se redovito upuštaju u dramsko-scenske aktivnosti, u fazi reproduktivne kreativnosti osmislili su vlastitu priču *Točkasti svijet* s elementima procesne drame. Glavni likovi priče upravo su kukci. U fazi produktivne kreativnosti izradili su slikopriču koristeći se flomasterima koja je svakodnevno bila nadopunjavana i bogaćena od strane djece. S vremenom su kroz fazu samostalnog rada izradili i lutke (zijevalice i štapne) koje su koristili za dramatizaciju priče. Djeca su u priču integrirali i ritam jer „bubamara nije mogla vratiti izgubljene točkice na mjesto. Poremetio im se ritam!“, „Vidjeli su ritam. Stablo, stablo, stablo. Komentirali su kako je lijepo vidjeti ritam!“

Dodatno istražujući kukce, uočili smo ritam u treperenju svjetla krijesnica. Daljnjim istraživanjem promatrali smo razlike između mužjaka i ženke, njihovim karakteristikama i načinu života. Osim ritma svjetlucanja, djeca su prepoznala ritam u radu njihovih krila i tijela. Slušajući skladbu Rimsky-Korsakova *Bumbarov let* tehnikom prskanja temperom i kistovima djeca su prikazala svjetlucanje krijesnica u prirodi. Izrađivali su krijesnice od kartona, kolaža, krep papira i mekane žice koju su u ritmu nizali u sobu dnevnog boravka. Temperama su slikali mužjake i ženke krijesnice. Uočivši djelo *Zvezdana noć* Vincenta van Gogha na zaštitnoj maski mobitela odgojiteljice, jedna je djevojčica povezala motiv zvijezde sa svjetlucanjem krijesnica. S njom su se složila i ostala djeca jer, „u slici *Zvezdana noć* imamo točkice koje su svake iste“. Djeci su ponuđene tempere za likovnu reprodukciju djela. Kao i bubamara i krijesnica je dobila svoj dom. Kućicu za krijesnice djeca su izradila tehnikom

prskanja fluorescentnim bojama u tehnici tempera na crnoj kartonskoj podlozi. Izrađena je kućica velikih dimenzija pa je djeci omogućavala ulazak i promatranje svjetlucanja. Kućica je postavljena u istraživački centar, a dodatno je obogaćena lampicama. Šetnjom uz obližnju rijeku djeca su promatrajući kukce spomenula vretence. Povratkom u Vrčić poželjeli su napraviti i mobil vretenca koristeći se plastičnim bocama, žicom, kolažem i transparentnim papirom. Nakon istraživanja kukca, djeci su ponuđeni likovni materijali; tempere, markeri i higijenski štapići uz pomoć kojih su slikali vretence. Posjetili smo i Malakološki muzej u Splitu u kojem su djeca produbila svoja znanja i iskustva o kukcima. Kasnije, djeca su odlučila trodimenzionalno oblikovati "zastavu kukaca" od hamer papira, papir rola, selotejpa u boji, tempera, markera i uljnih pastela, ali na kraju su zaključila da „ima oko mravinjaka krijesnice i zeke pa zapravo može bit zastava svih životinja." Prethodna likovna ostvarenja, likove i motive, djeca su integrirala u priču koju su interpretirali tijekom dramsko-scenskih aktivnosti. Tijekom istih, odgojitelji su u suradnji s djecom bilježili tekstualni dio, te naknadno ukomponirali isti s dječjim likovnim radovima. Projekt smo zaokružili sa slikovnicom *Točkasti svijet* koja je umjetničko ostvarenje djece. U digitalnom tisku slikovnice je vidljiv originalan tekst i dječji likovni radovi koji su kompozicijski oblikovani prateći originalnu priču o točkastom svijetu.

ZAKLJUČAK

Kroz ovaj projekt uvjerali smo se kako cjelovit doživljaj djece, koristeći sva osjetila, uvijek donosi kreativne uradke sa neobičnim riješenjima punim ideja. Iako smo se bavili ritmom u prirodi te pronalaženju uzroka i pojava koje se događaju u životu kukaca, jako smo se približili području umjetničkog stvaranja kroz likovni, scenski i literalni izričaj. Upravo su likovni uradci, slikovnica i kazališne predstave rezultati dječjeg istraživanja i njihovog kreativnog izražavanja. Ovim projektom smo potaknuli dječju kreativnost, slobodno izražavanje, divergentno mišljenje, eksperimentiranje i kombiniranje različitim likovnim materijalima i tehnikama.

Červar Dunja, **bacc. praesc. educ.**
dunja.cervar@gmail.com

Tulić Marija, **bacc. praesc. educ.**
maja66@gmail.com
Dječji vrtić Vrtuljak, Split
Doverska 22, Split

RITAM RAZLIČITOSTI

Sažetak: *Kako u skupinama postoje djeca različitih etničkih pozadina i nacionalnosti, poseban naglasak smo stavljali upravo na aspekt multikulturalnih (id)entiteta. Tako je kozmopolitski pristup, koji se upravo temelji na uvažavanju kulturnog pluralizma i globalne povezanosti, bio nit vodilja ovog projekta. Kompozicijsko načelo ritma poslužilo je kao alat koji je dodatno obogatio istraživanje različitosti. Djeca su razvijala i produbljivala svoje razumijevanje običaja i vrijednosti putem priča, izvornih predmeta, glazbe, plesa i popratnih likovnih aktivnosti. Putem njih izražavala su svoje doživljaje ritma koristeći se raznovrsnim tehnikama i materijalima. To je doprinijelo stvaranju originalnih likovnih djela u kojima je ritam uočljiv u ponavljanju boja, oblika i crta. Gostovanje roditelja koji su dijelili znanja o kulturi svoje zemlje sa skupinom, doprinijelo je promicanju otvorenosti i inkluzije unutar vrtića. Kroz ovaj projekt, djeca su razvijala svijest o sebi, drugom i drugačijem, a istovremeno su obogaćivala svoje kreativne i likovne vještine.*

Ključne riječi: *inkluzija, kozmopolitizam, likovnost, multikulturalnost, ritam*

UVOD

Dobrobit i uključenost predstavljaju dva glavna kriterija kvalitete odgoja i obrazovanja. Stoga je naš zadatak bio da bogatstvo kulturnih, jezičnih i socijalnih iskustava djece iz Ukrajine, Australije, Afrike i Hrvatske, prepoznamo, razumijemo i integriramo u kurikulum i praksu skupine. Kozmopolitski pristup temeljen na integraciji multikulturalnosti, bio je ključan prilikom odabira materijala, aktivnosti i sadržaja koji su uvažavali djetetovo osobno, ali i kolektivno iskustvo.

Ovaj prikaz dobre prakse istražuje načine inkluzivne pedagogije putem koje su djeca istraživala druge kulture i narodnosti. Ritam kao kompozicijsko načelo poslužio je kao dodatan poticaj prilikom proučavanja različitosti. Djeca su produbljivala svoje razumijevanje tradicija i vrijednosti na temelju izvornih priča, autentičnih predmeta, odjeće, glazbe i plesa popraćenih likovnim aktivnostima. Koristeći različite likovne tehnike i materijale, izražavala su osobni doživljaj ritma,

dizajnirala odjeću i nakit, stvarala slikovnice u raznovrsnim likovnim tehnikama s oblikovnim i neoblikovanim materijalima. U ostvarenim dječjim likovnim i umjetničkim djelima možemo uočiti ritam u kompoziciji postignut ponavljanjem različitih boja, oblika, crta i ostalih likovnih elemenata koji doprinose stvaranju motiva u kontekstu dječjih interesa.

RITAM RAZLIČITOSTI

Kozmopolitizam je ideja koja omogućava povezivanje lokalnog i globalnog konteksta. To podrazumijeva širenje vidika nacionalnog identiteta i uvažavanje različitih interpretacija tog identiteta. U modernim društvima, koja sve više prepoznaju globalnu međuovisnost, važno je da djeca razvijaju socijalne vještine koje uključuju poštovanje pojedinaca i grupa, bez obzira na njihovu različitost.

Prvi korak u osiguravanju inkluzivnosti i otvorenosti jest refleksija o vlastitim stavovima, o onima koji su nam slični i onima koji su različiti u odnosu na nas. Kao odgojitelji nastojali smo stvarati atmosferu poštovanja, inkluzije i prihvaćanja u odgojnoj skupini kroz partnerstvo s obiteljima i lokalnom zajednicom. Ta atmosfera odražavala se u našima stavovima i interakcijama sa svakim djetetom i obiteljima.

AFRIKA

U našoj skupini nalaze se djeca i roditelji koji pripadaju različitim kulturama. Zato već dugi niz godina promoviramo razumijevanje i senzibilitet prema drugome i drugačijem. Ove godine, usmjerili smo se na istraživanje afričke kulture kroz projekt „Uхвати ritam.“

Različitost je bila uočljiva na početku našeg putovanja jer je svako dijete imalo vlastito mišljenje i viđenje ritma. Jedno dijete kazalo je da je ritam „*kad skupljaš glazbu i plešeš*“, dok je drugo opisalo da je „*ritam u pjesmi, to je taj zvuk koji nosi glazbu*“. Djeca su također rekla kako postoji glasni i tihi ritam te da se ritam može osjetiti kroz „*ono lupkanje*“ ili kad jednostavno „*dođe u tebe da plešeš*“. Na pitanje kako uhvatiti ritam, djeca su odgovorila da to zahtijeva trud i da ritam može doći u njih dok pjevaju ili slušaju glazbu. Također su primijetila da ritam možemo pronaći unutar sebe i skupiti ga dok pjevamo ili plešemo. Tražeći ritam, otkrili smo da se on ne nalazi samo u glazbi, već i u našem tijelu, u okolini i pokretu. Tako su šetnje postale prilika za otkrivanje ritma u kretanju prirode. Kroz umjetnost oblikovanja u vanjskom prostoru (*Land Art*) slagali smo različite oblike i boje lišća i na taj način istraživali, promatrali i bilježili prirodne procese koji su imali likovnu komponentu ritma. Ritam je postao prisutan i u svakodnevnim situacijama, poput koraka, „parova“

prilikom šetnje i prozora na zgradama. Ovo istraživanje ritma približilo nas je temi Afrike. Uključili smo majku porijeklom iz Južnoafričke republike koja nam je predstavila tradicionalnu hranu, pejzaže, običaje i životinje afričkog kontinenta. Uz glazbu, djeca su se upoznala s afričkim pričama, slikovnicama, fotografijama, enciklopedijama, reprodukcijama djela Victora Vasarelija, te video i audio zapisima koji su sadržavali elemente afričke kulture. Nova saznanja o Africi odrazila su se i u našem okruženju. Džungla je postala središnji dio naše dnevne sobe, gdje smo izradili pješčani stol s afričkim životinjama. Djeca su također stvorila savanu sa životinjama. Ovo okruženje potaknulo je različite simboličke igre. Tijekom igre i prilikom izrade različitih staništa, djeca su ritam uočavala u teksturi i bojama životinja: zebrinim prugama, žirafinim točkama, zmijinim ljuskama.

Djeca su se također zainteresirala za afrička plemena, simbole i značenja boja u oslikavanju lica i tijela. Osvještavali smo emocije kroz boje, što je rezultiralo osobnim štitovima i oslikanim licima i tijelima. Prilikom izrade plemena skupine djeca su uočavala ritam u izmjeni boja: „*Kad staviš i crtaš plavu crtu, pa crnu, pa bijelu. I onda opet ponavljaš plava, crna pa bijela. I onda opet, i opet i opet.*” Neka su ritam povezala s glazbom jer je on „*kao miješana glazba i boja i onda napraviš duginu pjesmu.*” Kroz različite umjetničke aktivnosti, djeca su integrirala elemente afričke kulture u percepciju sebe i skupine. Ovaj proces potaknuo je sinergiju njihovih različitih iskustava iz perspektive drugog i drukčijeg. Djeca su u konačnici putem slikovnice *Mali ritam* prikazala svoje putovanje kroz različitost.

ZAKLJUČAK

Pružanje prilike obiteljima da s nama podijele svoja znanja, vještine, iskustva, kulturu i očekivanja dio je rada na promicanju inkluzije u predškolskom odgoju i obrazovanju. Naš cilj bio je integrirati bogatstvo kulturnih, jezičnih i socijalnih iskustava djece iz različitih zemalja u naš odgojni pristup. Različitost nije nešto što samo treba uočavati već nešto što treba uvažavati i njegovati. Zbog toga je važno razvijati socijalne vještine, (samo)poštovanje i reflektirati se na vlastite stavove kako bi se stvorila inkluzivna i otvorena atmosfera u skupini, u partnerstvu s obiteljima i zajednicom.

Jelena Mamić, sveučilišna prvostupnica ranog
i predškolskog odgoja i obrazovanja

jelena_sica@hotmail.com

Dječji vrtić Dobri

Ćirila i Metoda 14, Split

PROJEKTNI NAČIN UČENJA U RANOJ DOBI („ZA ZVUKOM SIRENE“)

Sažetak: Rad djece na projektu jedan je od oblika prirodnog, integriranog učenja djece. Kako samo ime govori, rad djece na projektu treba biti samostalan rad djece koji neizravno potiče odgojitelj. Djeca rukovođena vlastitim interesom biraju određenu temu koju tijekom vremena dublje istražuju. Ovaj oblik rada na projektu nema unaprijed zadanu strukturu, ovisi o motivaciji djeteta i o sposobnosti odgojitelja da prepozna i u pravom trenutku podrži njihove interese imajući u vidu cjeloviti razvoj djeteta. Na odgojitelju je da potiče znatiželju djeteta, ali mu i omogućuje daljnje učenje. On je taj koji čuje dijete, omogućuje im socijalne kontakte, a ujedno sve dokumentira i dokumentaciju čini vidljivom djetetu u prostoru kako bi ono postalo sukreator vlastitog učenja. Djetetu je jako važna povratna informacija odraslog. Potrebna mu je potvrda da je važno kako ono vidi, kako zaključuje, te da ga se vidi i čuje. Najvažnije osobe u djetetovu životu su roditelji, a otvaranjem vrata, ne samo djeci u skupini već i roditeljima, stvorili smo uvjete za suradničko učenje i otkrivanje različitih mogućnosti svih dionika odgojno-obrazovnog procesa. Uloga odgojitelja tu ne prestaje već se nastavlja u smjeru kontinuiranog promišljanja kako djetetu osigurati što bogatije iskustvo koje izlazi iz okvira vrtićkog okruženja i prelijeva se na suradnju s užom i širom društvenom zajednicom. On gleda kako djetetu osigurati što bogatije iskustvo u čemu promišlja o suradnji s užom i širom društvenom zajednicom. Važno je da odgojitelj ima na umu i kronološku dob djeteta kako bi mu omogućio kvalitetne, podražavajuće poticaje. U ranoj dobi je intenzivan senzomotorni razvoj zato su poticaji uvijek oslonjeni na pokret i senzoriku. Kako bi oblikovali odgojno- obrazovni proces vrtića ne smijemo zaboraviti kako uvijek moramo krenuti od prirode učenja djeteta koje se temelji na stjecanju izravnog i konkretnog iskustva. Ono treba aktivno sudjelovati u procesu vlastitog učenja. U radu s djecom rane dobi važno je osigurati iskustveno učenje, poticajno okruženje, komunikaciju s vršnjacima i podražavajuće odrasle osobe.

Ključne riječi: aktivni sudionik, dijete su kreator kurikuluma, projektno učenje, rana dob, učenje čineći, uloga odgojitelja, umrežavanje

UVOD

Osvještavajući suvremene paradigme o načinu učenja djeteta rane dobi osmišljavamo odgojno obrazovni proces. Cjeloviti razvoj ostvarujemo u interakciji djeteta s drugom djecom i suradnjom s užom i širom zajednicom; s obzirom na dob djece i njihovu potrebu za sigurnošću i pripadanjem, suradnja s roditeljima je jedan od bitnih faktora preko kojeg možemo ostvariti suradnju sa širom društvenom zajednicom i na taj način obogatiti dječje iskustvo. Osim navedenog, vrtićko okruženje kreiramo tako da je "treći odgojitelj" i ono čini jednu veliku i važnu ulogu u stvaranja preduvjeta za rast i razvoj djeteta u njegovom punom potencijalu. Unapređivanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa vrtića usmjerenog razvoju autonomije djece iziskuje i mijenjanje uloge odgojitelja. Glavni je naglasak na tome da kreira kurikulum: promatrajući dijete, podržavajući njegove interese, kreirajući poticajno okruženje te dokumentirajući proces. Promišljanjem o dokumentaciji odgojitelj je čini dostupnom i djeci i roditeljima, što je dobar poticaj za uključivanje roditelja u obrazovni proces.

UČENJE DJETETA U VRTIĆU KOJI ŽIVI KAO OTVORENI SUSTAV

Projektan način rada uvažava specifičnosti razvoja svakog pojedinog djeteta u oblikovanju načina na koji ono uči. Učenje kao proces teško je predvidjeti, staviti u okvire i ujednačiti da bude za svako dijete jednako. Cilj je naglasiti segment razvoja autonomije djeteta koji se tiče njegova učenja i raspravljati o uvjetima koji pogoduju razvoju iste u tom procesu. Kad spominjemo vrtić kao otvoreni sustav jedan od preduvjeta da bi on to uistinu i bio je umrežavanje svih dionika odgojno-obrazovnog procesa unutar ustanove (ravnatelj, odgojitelji, roditelji, stručni suradnici, pomoćno osoblje) i onih koji nisu u direktnom kontaktu ali su uvelike vrijedni kad pričamo o bogaćenju dječjeg neposrednog iskustva (šira društvena zajednica).



Fotografija 1. *Suradnja sa širom društvenom zajednicom*

Potičući intenzivan senzomotorički razvoj od najranije dobi, podržavamo dječje interese i pružamo im mogućnost da obogate svoja iskustva svim svojim osjetilima (dodir, sluh, vid, miris, okus). Projektni način rada je odgovor na suvremenu spoznaju o djetetu i njegovom učenju. Poseban naglasak je na ostavljanju mogućnosti djetetu da aktivnosti samo inicira i organizira bilo samostalno bilo s drugom djecom. Kao rezultat ovakvog promišljanja kod djece budimo intrinzičnu motivaciju za nadograđivanjem vlastitih spoznaja.



Fotografija 2. *Podržavajući senzomotorni razvoj*

U trenutku kad kao odgojitelji (nositelji procesa) inspiriramo sve dionike procesa na uključivanje, tj. kreiramo poticajno okruženja u kojemu će dijete slobodno istraživati, a roditelji zaista biti sukreatori kurikuluma, tek tada dobivamo potvrdu da smo na dobrom putu. Zaista pokušavamo što kvalitetnije odgovoriti na suvremene potrebe cijelog društva. Zapamtimo: „Prije negoli u dječje ruke stavite olovku, te ruke moraju kopati, penjati se, stiskati, potezati, gnječiti, izvrtati i hvatati naširoko u svojem okolišu i na velikoj paleti materijala“ (A. Morgan)

Anita Alić, odgajateljica

anitaalic61@gmail.com

Ivana Lučin, odgajateljica

ivana.lucin5@gmail.com

Anita Čarija, odgajateljica

anitacarija.a@gmail.com

Dječji vrtić „Trogir“

Cesta Plano 70, Plano, Trogir

„DI SMO SVE BILI, ČA SMO VIDILI, NAUČILI...“ SURADNJA S LOKALNOM I ŠIROM ZAJEDNICOM

Sažetak: Govoreći o suradničkim odnosima u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja najčešće se o njima promišlja kroz partnerstvo s roditeljima te se nastoji prijeći put od suradnje do partnerstva. Uspjeh pretpostavlja kontinuirano poticanje i razvijanje odnosa u svrhu dobrobiti djeteta. Osim participacije roditelja u odgojno-obrazovnom procesu važno je poticati i suradničke odnose na razini lokalne i šire zajednice. Kako bi se takvi suradnički odnosi razvili do optimalnih razmjera na dobrobit djeteta, potrebna je spremnost svih sudionika za takvu vrstu suradnje od odgojitelja, roditelja, stručnih suradnika, ravnatelja do čelnih ljudi u institucijama koje se nalaze u fokusu djetetovih potreba i interesa. Kada govorimo o suradnji koristimo opet koncept suradničkog učenja koji stavlja naglasak upravo na učenje djece putem aktivnosti, suradnje i dogovora. Prilikom organizacije ovakve suradnje odnosno posjeta potrebno je voditi računa o primjerenosti sadržaja koji se nude djeci kao i o načinu na koji će im se sadržaji približiti. U ovakvim aktivnostima naglasak je na senzibilizaciji lokalne zajednice, pa i šire, za potrebe odgojno-obrazovne ustanove. Neprocjenjive su u vidu obogaćivanja svakodnevnih iskustava djece te u osiguravanju socijalne dobrobiti djeteta u kojoj sebe percipira kao važan dio zajednice u kojoj živi i koja ga okružuje.

Ključne riječi: baština, lokalna zajednica, refleksija, suradništvo, šira zajednica

UVOD

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) humanistički je usmjeren na dobrobit i cjeloviti razvoj pojedinca te njegovo aktivno i učinkovito sudjelovanje u životu zajednice. Polazište podrazumijeva uvažavanje osobnih potencijala, sposobnosti i mogućnosti svakog djeteta, prepoznatljivog u njegovom samopoštovanju, samopouzdanju, socijalnim interakcijama i oblicima učenja. Izrazito je važan i način na koji odrasli doživljavaju dijete i prihvaćaju njegovo sudjelovanje u odgoju i obrazovanju. Željeni ishod je samorealizacija i samoaktualizacija djeteta kao dugoročna dobrobit pojedinca i zajednice.

Naš projekt se sastoji od sklopova aktivnosti koje su promišljeno nuđene, jedna drugu nadopunjavaju i produbljuju kako bi u određenom trenutku potaknule učenje djece. Suradnjom odgajateljica (tri odgojne skupine) aktivnosti smo implementirale u proces odgoja i obrazovanja imajući u vidu dječje interese, individualne potrebe i spoznajne mogućnosti. Stvaranje suradničke zajednice i upućenost jednih na druge traži mogućnost iznalaženja strategija umrežavanja vrtića, škola, ustanova u našoj lokalnoj zajednici i šire.

BAŠTINA KAO POTICAJ NA SURADNJU

Podružnica „Vrabac“ smještena je u staroj jezgri grada Trogira, te je djeci svakodnevno okruženje ujedno i poticaj za upoznavanje baštine. Kulturna baština je kultura našeg vrtića. Pri tom dijete doživljava tradicijske vrijednosti te jačajući identitet razvija pripadnost kraju i ljudima. Potaknuti okruženjem i natječajem Ča u versin, riči i pinelu u organizaciji Osnovne škole „Bijaći“ odlučile smo se prijaviti s recitacijom Četiri stađuna jedne mendule kako bismo djecu upoznale s čakavicom i govorom naših starih. Obzirom da je tema natječaja bila priroda (cviće, vrtli, vinogradi,...) promišljale smo da tema recitacije bude stablo našeg kraja sa svojim specifičnostima koje djeca mogu doživjeti kroz sva osjetila. Snimku recitacije koju su izvela djeca poslale smo na natječaj i tako je započelo putovanje naše mendule kroz razne suradnje.

Istraživali smo staru gradsku jezgru s naglaskom na dvore u kojima rastu mendule i druga stabla. Otkrivamo da se u dvorima nalaze bunari neophodni za rast stabala. Pri tom smo surađivali s građanima, a otvorila se nova suradnja - suradnja s majkom dječaka iz našeg vrtića, Jasnom Popović, pročelnicom konzervatorskog odjela u Trogiru. Uz priče o starim običajima i životu nekada, djeca su otkrivala čemu bunari služe.

Dječak Gabrijel je iznio ideju o sadnji stabla mendule u dvorištu našeg vrtića. Ta ideja nas je potakla na suradnju s Nikolinom Tomaš, voditeljicom sektora održavanja javnih površina Trogir Holding d.o.o. Dogovorile smo najpovoljniji dan za sadnju. Djeca su sudjelovala u kopanju, zatrpavanju zemlje i zalijevanju mendule. S posebnom pažnjom su svakodnevno promatrala rast stabla, brinula se o njemu i uočavala promjene tijekom godine.



Fotografija 1. *Obilazak i upoznavanje trogirskih dvorova i bunara s Jasnom Popović djeci je bio izazov za daljnja istraživanja*

Fotografija 2. *Sadnja mendule u dvorištu našeg vrtića*

Izletom u Dugopolje u edukativni, multimedijalni i interpretacijski centar *Skrivena Dalmacija* djeca su upoznala i druge biljke dalmatinskog kraja.

Obzirom da su plodovi mendule najvažniji sastojak tradicionalne slastice - trogirskog rafiola, otvorila se mogućnost da djeca u potpunosti dožive pripremu kolača u Srednjoj strukovnoj školi „Blaž Jurjev Trogiranin“ u Trogiru. Suradnja s nastavnicom kuharstva Marijom Hell i ravnateljicom Karmen Sinanović bila je vrlo uspješna. Doživljaji i interesi djece nastavili su se u vrtiću kroz razne aktivnosti (životno-praktične, istraživačko-spoznavne, društveno-zabavne).



Fotografija 3. *Sudjelovanje djece u pripremi trogirskih rafiola i konzumiranje*

Interes djece potiče nas odgojitelje na nove ideje i suradnje. I dok traje, stižu rezultati natječaja u kojem smo proglašeni prvonagrađenima za skupnu recitatorsku izvedbu djece predškolske dobi (na natječaju su sudjelovali vrtići, osnovne i srednje škole). Za nas je to bio velik uspjeh. Tim uspjehom suradnja se nastavlja s Osnovnom školom „Bol“ na otoku Braču s prijavom na XI. Susret djece i učenika čakavaca *Dica i čakavica*. Za djecu je to bio velik poticaj za razvoj samopouzdanja i samopoštovanja.



Fotografija. 4. *S ponosom smo predstavili kulturnu baštinu svoga grada*

Usljedila je suradnja s Osnovnom školom „Bijaći“ te smo pozvani na Čakavske večeri Ča su lipi koluri i profumi cvića, vrtli, vinogradi, cile prirode i arije oko nas kao prvonagrađeni izvođači. Stručni i organizacijski dio večeri je bio na vrlo visokom i kvalitetnom nivou na čelu s ravnateljicom škole Jadrankom Šošić.



Fotografija 5. Čakavske večeri u Osnovnoj školi „Bijaći“

Kako je svaka suradnja otvarala vrata sljedećoj, pozvani smo na Gradski radio „Trogir“ na sudjelovanje u emisiji *Razgovor s povodom* gdje je cilj bio istaknuti kako se provodi očuvanje kulturne baštine u dječjem vrtiću kroz različite aktivnosti, posjete i sudjelovanja na kulturnim manifestacijama. Suradnju smo realizirale u dogovoru s djelatnicima radija Mariom Markovinom i Ciprijanom Bublom, tatom djevojčice iz našeg vrtića.



Fotografija 6. *Sudjelovanje u radijskoj emisiji za djecu je bio veliki izazov*

Obogaćeni mnoštvom doživljaja i susreta djeca su bila potaknuta na mnoga stvaralaštva. Tako je osim recitacije nastala istoimena priča koja je u konačnici rezultirala predstavom koju su djeca izvela roditeljima i gostima. Otvorenost i fleksibilnost je potakla roditelje da daju svoje prijedloge novih oblika suradnje. Zajedno s djecom i roditeljima osvještavamo baštinu kao duhovnu vrijednost koju treba čuvati kao značajan dio svih nas.



Fotografija 7. *Dramsko-scenski prikaz predstave Četiri stađuna jedne mendule*

ZAKLJUČAK

Institucije lokalne i šire zajednice s kojima smo surađivale bile su otvorene za suradnju te su s oduševljenjem prihvatile inicijative pokrenute od našeg vrtića. Ovaj način rada doveo nas je do novih spoznaja i iskustava. Zajedničkim radom i dobrom suradnjom djece, roditelja, odgojitelja, stručnih suradnika i ravnatelja pokazalo se da je uspjeh u radu moguć ako djelujemo usklađeno i ako imamo zajednički cilj - sretno dijete.

Doživljajno stjecanje novih iskustava nadograđivalo je dječja znanja i pobudilo različite interese. U novom ambijentu i novim situacijama dječji doživljaji su bili vrlo intenzivni i cjeloviti. Djelovati u praksi izvan zidova vrtića otvorilo je djeci i odgojiteljima mogućnost novih izazova i poziva na činjenje. Ovi primjeri dobre suradnje su nas ohrabрили i potakli da prateći dječje potrebe i interese osmišljavamo širi kontekst u kojem bi se odvijalo učenje djece.

Andrea Pedišić, bacc. praesc. educ.
andrea.pedisic@gmail.com

Bernarda Tolić, univ. mag. praesc. educ.
bernarda.tolic00@gmail.com
Dječji vrtić Radost, Split; PO Maslina
Grabova 9A/9B, Split

PRIKAZ PRAKSE – RAD NA PROJEKTU

Sažetak: *Odgojno-obrazovni rad u našoj skupini temeljen je na humanističkom, otvorenom razvojnom kurikulumu, te uvažavajući individualnost svakog djeteta slijedimo njihove interese. Tako nas je njihovo zanimanje za kukce koje smo pronalazili u dvorištu našeg vrtića potaklo na ovaj projekt. Kod neke djece je bio prisutan strah i nelagoda, a šestogodišnjak David ih je dodirivao, nosio u ruci ili jednostavno dugo promatrao, te tako potaknuo i drugu djecu da mu se pridruže. U početku je fokus interesa djece bio na paucima, vjerojatno potaknut onim paucima koje su često viđali i istraživali u dvorištu vrtića među biljkama i cvijećem. Djeca su svakodnevno imala brojna pitanja o vrstama, karakteristikama i specifičnostima određenih paukova koje su pronalazili ali i te skupine kukaca općenito. Odgovore na pitanja, ali i druge zanimljivosti, u početku smo pronalazili u raznim enciklopedijama i dokumentarnim video zapisima te na taj način bogatili i nadograđivali postojeće dječje spoznaje o paucima, a kako smo uočile širenje interesa, nastavile smo, u dogovoru s djecom, s planiranjem daljnjih aktivnosti. Od samog početka među djecom su se istakla dva dječaka čiji su interesi ali i inicijalna znanja o kukcima i svim podvrstama te skupine bili konkretniji i bogatiji nego li kod ostale djece (Bepo F., 4 god.; Ante B., 6 god.). Upravo je jedan od njih, značajnije zainteresiran za paukove mreže, tijekom razgovora o istima postavio pitanje koje je poslužilo kao poticaj za aktivnost izrade paukovih mreža. „A mogu li ljudi napraviti neke paukove mreže?” - Bepo F.*

Ključne riječi: *istraživanje, kukci, predškolsko dijete, refleksija, suradnja*

UVOD

Situacijski poticaj za aktivnost bilo je naše dvorište i kukci koji u njemu obitavaju. Osim vizualno neka djeca su i taktilno istraživala. S druge strane bilo je djece koja nisu htjela imati nikakav kontakt jer im je to stvaralo nelagodu a kod pojedinaca je razlog bio strah.

Promatrajući igru djece, uočile smo veliki interes za kukce koji obitavaju u dvorištu našeg vrtića, a povremeno nam uđu i u sobu dnevnog boravka. Prateći aktualne interese, stvarale smo materijalne uvjete kako bismo ih potaknule na istraživanje, ni same ne znajući kamo će nas odvesti. Otvoreni

kurikulum karakterizira fleksibilnost u odabiru sadržaja i načina rada.

KUKCI

Pratile smo aktivnosti, bilježile izjave i pitanja, dokumentirale i fotografirale, a na osnovu svega toga planirale daljnje poticaje za istraživanje. Za fotografije i radove djece koje ćemo prikazati u radu, dobile smo privolu roditelja/staratelja za objavu, tako da se sve fotografije, radovi djece i slikovni prikazi u radu, koriste uz suglasnost roditelja/staratelja.

Promatrajući povećalom djeca su imala puno pitanja:

Ivano (6g.): „*Koliko pauk ima nogu?*“

David (6,5g.): „*Gdje su mu usta, vidiš li ih?*“

Luka (5g.): „*Od čega plete mrežu?*“



Fotografija 1. Istraživanje kukaca u našem dvorištu

Fotografija 2. Promatranje kukaca povećalom

Fotografija 3. Potraga za kukcima u našem dvorištu

U sljedećem koraku istraživali smo fotografije i video zapise raznih paukovih mreža, opisujući, zapažajući i uočavajući njihov izgled te način na koji nastaju. Fokus je bio na vrstama linija od kojih su mreže satkane. Također, u dvorištu smo pronašli jednu paukovu mrežu, čiji je pronalazak bio poseban događaj koji nam je pomogao da iskustveno obogatimo znanja o paukovim mrežama. Uočili smo koliko „nevidljivo”, „mekano” i „nježno” one izgledaju, a koliko su zapravo „čvrste” i „snažne”.

Informirale smo roditelje o našem novom projektu, a oni su se rado i s velikim angažmanom uključili, svatko na svoj način. Jedni su donosili edukativne časopise, enciklopedije, drugi kolekcije kukaca u smoli (koje su imali u kući od starije djece), sa popratnom literaturom, koja je pobudila još veći interes kod djece. Sad su se uključili i oni, koji na prvu baš i nisu bili zainteresirani.



Fotografija 4. *traženje odgovora u enciklopedijama*



Fotografija 5. *proučavanje zbirke kukaca u smoli*

Sljedeća faza bila je likovni prikaz mreže tehnikom olovke. Svako dijete je na svoj način nacrtalo pauka ili mrežu. Jednostavnost tehnike pripomogla je u izražavanju kreativnosti i povećanju fokusa na sami crtež. Dobile smo i povratnu informaciju od roditelja, kako su djeca i kad su došli kući nastavili crtati paukovu mrežu, a putem do kuće su je tražili i promatrali.



Fotografija 6. *likovni prikaz paukove mreže tehnikom olovke*

Završna faza aktivnosti bila je pletenje paukove mreže od drvenih grančica i vune u kojoj je naglasak bio na međusobnoj suradnji i vršnjačkom pomaganju. Djeca su s veseljem prihvatila izazov koji je pred njih stavljen. S obzirom na kompleksnost zadatka, mlađa djeca tražila su pomoć od starijih prijatelja. Navedenom aktivnosti doprinose jačanju mišića šake, koordinacije ruka oko te kontinuiranom vježbom dijete poboljšava svoje grafomotoričke vještine.



Fotografija 7. *Vršnjačko pomaganje u pletenju mreže*



Fotografija 8. *Pletenje mreže*

Tijekom navedenih aktivnosti interesi djece počeli su se širiti i na druge vrste kukaca, te smo ponovno uz enciklopedije, fotografije i video zapise u suradnji s roditeljima i kolegicama nabavili kolekciju kukaca u smoli uz popratnu literaturu i tako zapažali, uočavali karakteristike, sličnosti i razlike pojedinih vrsta kukaca međusobno.



Fotografija 9. *Proučavanje zbirke kukaca u smoli*

Spomenuti interes bio je poticaj za suradnju s Prirodoslovnim muzejem grada Splita u kojem smo sudjelovali na edukativnoj radionici „Kukci“. Djeci je na prilagođen način približen svijet kukaca. Oni hrabriji imali su priliku dodirnuti neke kukce. Predavač je s puno strpljenja i razumijevanja odgovarao na dječja pitanja. Dozvolio im je da ih dodiruju, a djecu su oduševili neki kukci, koji su slobodno šetali po učionici.



Fotografija 10. *Radionica u Prirodoslovnom muzeju*

Fotografija 11. *Istraživanje dodirrom*

Fotografija 12. *promatranje mikroskopom*

Kroz naredni period svakodnevno smo boravili u raznim planiranim i organiziranim ali i situacijski potaknutim aktivnostima vezanima za tematiku kukaca.

Kako su se vremenski uvjeti mijenjali i kako smo prelazili iz zimskog u proljetni period, tako se mijenjala i priroda oko nas, a s njom naravno i kukci što budnom dječjem oku nikako nije moglo promaknuti. Pažnju su im zaokupile pčele i ose i pitanje po čemu se te dvije skupine kukaca razlikuju. Na krilima tog pitanja započelo je intenzivnije istraživanje i pčela i osa koje je osim istraživačko-spoznajnim aktivnostima bilo obilježeno i mnoštvom likovnih aktivnosti.



Fotografija 13. izrada košnice

Fotografija 14. izrada plakata na temu kukci

Fotografija 15. košnica od Lego kockica

Fokus dječjeg interesa nakon navedenoga postao je više usmjeren na sklopove aktivnosti vezane za druge tematike. Nakon posjete muzeju, išli smo u kratku šetnju gradom, što nam je bio poticaj za sljedeći projekt „Moj grad Split“. Projekt kukci još uvijek je aktualan, jer su se u našem kvartu u velikom broju, pojavili skakavci.

ZAKLJUČAK

Projekt još uvijek traje i donio je izvrsne rezultate. Roditelji su se često i vrlo rado uključivali u rad skupine. Djeca su, radeći na projektu zadovoljila svoju prirodnu znatiželju, konstruirala i sukonstruirala znanje, stjecala navike, suradnički učila. Učile smo i mi s njima, kroz igru, svatko na svoj način, ostavljajući prostor za stalno promišljanje o pedagoškoj praksi, a sve za dobrobit, kreativnog, slobodnog, sretnog dječjeg razvoja.

Uspjeh ovog potaknuo nas je i da i dalje nastojimo ustanovu ranog odgoja učiniti „zajednicom koja uči“, s naglaskom na uvažavanje u percepciju djece predškolske dobi kao ravnopravnih sudionika procesa zajedničkog učenja. Znanja koja su djeca stekla o kukcima stečena su kroz samostalno

istraživanje i razne vrste aktivnosti. Motivaciju da dalje istražuju dobivali su otkrivanjem njima nepoznatih činjenica. U razgovoru s djecom na početku projekta zabilježili smo što znaju o kukcima a s vremenom smo uočili velike razlike jer su to svoje znanje nadopunjavali novim spoznajama.

Tatjana Kljenak, odgojiteljica savjetnica
tkljenak@gmail.com

Gordana Mijaljica, odgojiteljica savjetnica
gordana.mijaljica@gmail.com
Dječji vrtić Radost
Hercegovačka 22, Split

DJEČJE NOVINE TIĆ

Sažetak: Baštinske projekte razvijamo i ostvarujemo dugi niz godina s djecom rane i predškolske dobi s ciljem poticanja zadovoljstva osjećaja pripadnosti, interes za istraživanje kulturne i prirodne baštine svoga okruženja, samosvijest, identitet – svega neophodnog za odgoj budućeg zaštitnika baštinskih kulturnih i prirodnih vrednota. Novine su dokument vremena i imaju važnu ulogu u očuvanju kulturne baštine. Poticanjem razvoja svijesti djece o novini kao tiskanom mediju koji objavljuje razne vijesti iz društvenog, političkog, kulturnog i sportskog svijeta, omogućujemo im razumijevanje sadašnjeg života ljudi i događaja u odnosu na prošlost. Osjećaj stvarnosti nekad i danas, razumijevanje da se sve mijenja, da ono što se piše i slikovno prikazuje u novinama jest zaustavljeni trenutak i svjedočanstvo života oko nas. Sudjelovanjem u izradi novina djeca su imala priliku doživjeti sebe u vremenu i prostoru i na svoj način izraziti svoju sadašnjost koja će sutra postati njihova prošlost.

Ključne riječi: baština, novine, novinari, tisak, stvaralaštvo

UVOD

Kontinuiranom podrškom za emocionalnim doživljajem baštine te održavanjem radoznalosti djece, stalnim prikupljanjem podataka i sredstava s posjeta baštinskim lokalitetima kojima obogaćujemo okruženje u vrtiću, ostvaruju se novi baštinski projekti. Svaki je projekt svjedočanstvo doživljaja baštine starije djece mlađoj koja ih nastavljaju i uz nove poticaje dalje razvijaju i obogaćuju. Tako je započeo i projekt Dječje novine Tić.

Česta interakcija djece s dokumentacijom o projektima i uradcima koje su ostvarila djeca prethodnih generacija, osim divljenja u njima je pobudila želju za dokumentiranjem vlastitih doživljaja, novih spoznaja, otkrića, te zajedničkim razmatranjem mogućnosti vlastitog djelovanja, stvaralaštva. Nakon posjete novinarki Milene Budimir i fotografa Jakova Prkića iz novinske kuće Slobodna Dalmacija s kojima su djeca oduševljeno razgovarala o različitim temama, potaknuo je njihov interes da više saznaju o novinarstvu, novini ali i ideju da izrade svoju novinu.

DJEČJE NOVINE TIĆ - AKTIVNOSTI DJECE KROZ ETAPE INTERAKTIVNOG STVARALAŠTVA

ULAZEĆI U ULOGU NOVINARA KAKO BI IZRADILA SVOJU NOVINU DJECA SU DUBOKO MOTIVIRANA KRENULA U ISTRAŽIVANJE, NOVO UČENJE, STVARALAČKU AVANTURU STALNO POTICANA STRATEGIJAMA ZA RAZVOJ KRITIČKOG I KREATIVNOG MIŠLJENJA UZ ODUŠEVLJEN I SENZIBILAN PEDAGOŠKI PRISTUP.

Tijekom projekta djeca su prolazila kroz tri etape stvaralaštva: od evokacije prethodno stečenih znanja, iskustava o novinama i novinarstvu preko dubljeg razumijevanja i interpretacije novih pojmova i značenja - do samostalnog kreativnog, jezičnog i likovnog izražavanja.

1. ETAPA EVOKACIJE PRETHODNO STEČENIH ZNANJA I ISKUSTAVA O NOVINAMA I NOVINARSTVU



Fotografija 1.

- Senzibiliziranje djece prema ideji izrade novine kao reakcije na posjetu novinarke Slobodne Dalmacije i objavi članka o razgovoru s njima (Fotografija 1).

2. ETAPA DUBLJEG RAZUMIJEVANJA I INTERPRETACIJE NOVIH POJMOVA I ZNAČENJA VEZANIH ZA NOVINE I NOVINARSTVO

Aktivno su stjecali znanja u traženju odgovora, koristili su se različitim izvorima informacija (tiskanim, medijskim, digitalnim, socijalnim). Primjeri:

Istraživanje novina uz međusobnu komunikaciju, razgovor, komentiranje: opisivanje fotografija, čitanje naslova članaka, rasprave o zanimljivim temama, otkrivanje imena rubrika i značenja, proučavanje naslovnica (Fotografija 2).



Fotografija 2.

- Razgovor s novinarkom i voditeljicom N1 TV Ninom Kljenak kojoj su djeca „novinari,, postavljala veoma smisljena pitanja: Zašto ste htjeli postati novinarka?, Kako je to biti novinarka, što to uopće znači?, Što vi radite kad nešto novo saznate?, Kako vi uspijete dokazati da je to što ste otkrili točno?, Kako odlučujete što ćete objaviti u Vijestima? (Fotografija 3)



Fotografija 3.

- Posjeta novinskoj kući Slobodna Dalmacija : razgovori s novinarima , urednicima različitih rubrika, upoznavanje s načinom rada novinara, procesom digitalnog uređivanja novinskih članaka, aktivno sudjelovanje u pripremi teksta, izbor fotografija, boja... (fotografija 4)

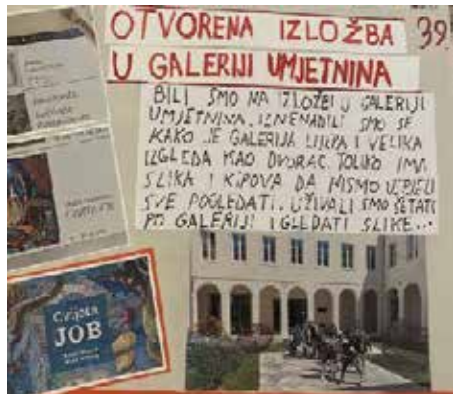


Fotografija 4.

- Samoinicijativno koristili digitalne izvore informacija na različite teme, predlagali u vrtiću: „Teto, možeš li nam dati mobitel da vidimo na Google kako izgleda zastava Dominikanske Republike” ili

koje životinje tamo žive i slično, a često su željene informacije, tekstove i fotografije pronalazili kući uz podršku roditelja i isprintane donosili u vrtić.

- Koristili su fotografiju kao medij, preuzimali ulogu fotografa i samostalno fotografirali pojedine sadržaje. Sudjelovali su aktivno u životu kulturne zajednice, posjećivali kulturne događaje: predstave i izložbe te izražavali doživljeno kroz različite aktivnosti: govorno – jezične, likovne, dramske (fotografije 5 i 6).



Fotografija 5.



Fotografija 6.

- Akcijski istraživali prilikom posjeta različitim lokalitetima u Gradu te otkrivali nove informacije, povezivali ih sa stečenim iskustvima poznatim sadržajima:
- otkrili su u kojoj zgradi je osnovan Hajduk.
- uočili i prepoznali na plakatu hrvatsku skladateljicu Doru Pejačević.
- istraživali je li postavljen kip Miljenku Smoji na Matejuški.

3. ETAPA SAMOSTALNOG KREATIVNOG, JEZIČNOG I LIKOVNOG IZRAŽAVANJA

Tijekom interaktivne stvaralačke aktivnosti djeca su planirala zajedno, stvarala, dijelila poslove/ uloge, a za postizanje zajedničkog cilja bili upućeni na poštivanje dogovora, preuzimanje odgovornosti za izvršenje dogovorenog vlastitog djelovanja;

- Samoprocjena vlastitih sposobnosti i sposobnosti drugih (Primjeri: *Ja to mogu napisati a Petra može naslove, ona zna lijepo pisati krasopis! Mira odlično crta životinje, ona će nacrtati tića ... može grdelina jer on lijepo pjeva! Jakov može pisati puno teksta jer lijepo piše mala slova, sve mu stane! Magdalena i Lovre lijepo govore, nekako pametno, mogu biti novinari!)* (fotografije 7 i 8).



Fotografija 7.



Fotografija 8.

- Govorno su izražavali i bilježili vlastite misli, doživljaje, osjećaje, kritičke osvrte, iskustva kao i izjave druge djece o različitim temama: baštini, prošlosti-sadašnjosti (Fotografija 9), ljudima, umjetničkim djelima- likovnim i dramskim, kreativnim procesima (Fotografija 10), o dramskim izvedbama, kreativnim procesima (Fotografije 11 i 12). Izražavala su se na dijalektalnom govoru i standardnom hrvatskom jeziku (Fotografija 13).

O BAŠTINI, PROŠLOSTI – SADAŠNJOSTI...

„Baština znači staro, ono što je bilo prije: posebne posude, kuće, predmeti od drva, glina!”

„Prošlost je da to nije sada niti će bit nego je to već bilo starim godinama. I to je baština!”

„Ako mi nešto saznamo mi ćemo nekome reć. Onda neko drugi drugome i tako se nikad neće zaboravit!”

„Ja nikad neću zaboravit! Imam slonovsko pamćenje. To mi mama govori!”

„Nekad će naše stvari ostarit. Sve mora ostarit i bit isto baština!”



Fotografija 9.

DOŽIVLJAJ UMJETNIČKOG DJELA: (DJEVOJKA PRED OGLEDALOM, PABLO PICASSO)

Lovre, 6,3 g.: „Slika mi se sviđa jer ima puno boja. Na jednoj strani je djevojka koja rukom drži ogledalo a na drugoj strani je ogledalo u kojoj se ona vidi. Na jednoj strani su boje tamne, drugačije nego na drugoj i crte nisu iste. Sve okolo je ukrašeno trokutićima.”

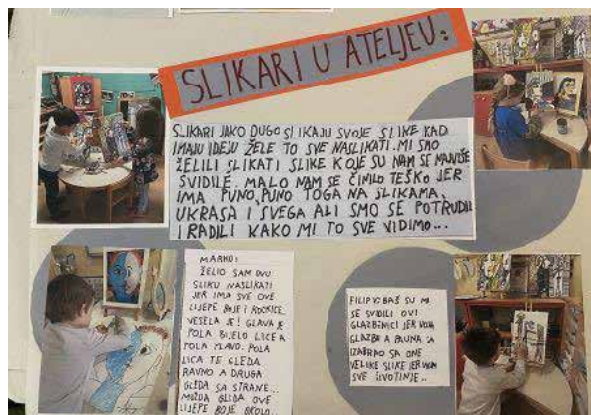
Edita, 6,10 g.: „Ja mislim da je ova djevojka nije sretna kako izgleda. Ona sebe vidi drugačije nego šta je. Misli da je ružna a u stvari je lijepa. Zato je on naslikao drugačije na ovoj strani sa tamnim bojama!”

MISLI, OSJEĆAJI... O SEBI:

Cvita, 6,4 g.: „Kad se ja vidim u ogledalu vidim svoju kosu lijepu, pripodnu. Oči su mi Isto lijepe plave. Ako mi drugi nešto kažu, na primjer, ružno o tome kako izgledam ja ih ne slušam. Ja u sebi određujem kakva sam, jesam li zadovoljna sa sobom kad si sretan i nasmijan najljepši si!”

Lovre, 6,3 g.: „Ja u ogledalu vidim svoje lice, sebe i sve šta je iza mene. Kad se gledam osjećam se lijepo, ugodno... Zadovoljan sam sa sobom. Oči su mi smeđe boje i dobra mi je ta koja je!”

Magdalena, 6,4 g.: „Kad ispred sebe staviš ogledalo ti si zamišljao sebe možda drugačije, onako kako te drugi vide i govore. Ti... I kad se pogledaš vidiš da to nije baš tako. Neki ljudi nisu onda zadovoljni i kad se vide. Ja sam zadovoljna kad se vidim u ogledalu kako izgledam. Kod sebe najviše vidim kosu i oči. Iste su mi boje smeđe pa se nekako slažu i najljepši, su mi!”



Fotografija 10.

„Slikari jako dugo slikaju svoje slike kad imaju ideju žele to sve naslikati. Mi smo želili slikati slike koje su nam se najviše svidile. Malo nam se činilo teško jer ima puno, puno Toga na slikama, ukrasa i svega ali smo se potrudili i radili kako mi to sve vidimo...”



Fotografija 11.



Fotografija 12.



Fotografija 13.

Na kraju stvaralačkog puta, djeca su oduševljena rezultatom zajedno dijelila radost, ushićenje, zbog ostvarenja zamišljenog cilja: Štampanje njihove novine Tić u novinskoj kući Slobodna Dalmacija (Fotografije 14 i 15).



Fotografija 14.



Fotografija 15.

ZAKLJUČAK

Pozivajući djecu na istraživanje i svekoliko stvaralačko izražavanje o baštinskim vrednotama, tradiciji, povijesti u svojem okruženju, omogućujemo im da osjete ljubav prema drugome i svom zavičaju. Također, da zamjećuju ljepotu mjesta, kraja u kojem žive, da steknu nove spoznaje i obogate postojeća iskustva o sebi i ljudima koji žive oko njih danas, ljudima koji su u prošlosti živjeli, da povežu prošlost i sadašnjost, razumiju kontinuitet (i diskontinuitet) između njih, te konačno, da se mogu pripremiti kako u budućnosti opažati i pojmiti složeni kontekst, povezanost i globalnost svijeta.

Gordana Goreta, mag. praesc. educ.

gordana.goreta@gmail.com

Zorana Plazonić, odgojitelj predškolske djece

zoranaplazonic6@gmail.com

Dječji vrtić Marjan

Put sv. Mande 11, Split

AKO IMA PČELA, IMA I ŽIVOTA

Sažetak: eTwinning kao jedna od aktivnosti programa Erasmus+ namijenjena je međunarodnoj suradnji i usavršavanju odgojno-obrazovnih djelatnika od predškolskog obrazovanja do srednje škole. Ona služi nastavnicima i njihovim učenicima za upoznavanje i suradnju s kolegama iz europskih škola kroz različite oblike usavršavanja te rad na zajedničkim virtualnim projektima. Europska platforma za školsko obrazovanje (European School Education Platform - ESEP) omogućava umrežavanje, razmjenu iskustva, suradnju i razvoj projekata među registriranim članovima eTwinning zajednice čiji su članovi odgojno-obrazovni djelatnici koji rade u školama i dječjim vrtićima država sudionica eTwinninga. Odgojno-obrazovna skupina Periske iz DV Koralj uključila se u eTwinning projekt „If there are bees, there is life“ („Ako ima pčela, ima i života“) koji se svojim sadržajem uklopio u kurikulum skupine unutar održivog razvoja u sklopu kozmičkog odgoja. Projekt je bio usmjeren na djecu od 3 do 10 godina, a trajao je od 1. ožujka do 15. lipnja 2023. godine. U ovom međunarodnom projektu sudjelovalo je 28 partnera (učitelja/odgojitelja): 10 iz Turske, 7 iz Rumunjske, 5 iz Hrvatske, 2 iz Litve, 1 iz Slovačke, 1 iz Grčke, 1 iz Španjolske i 1 iz Portugala i 370 djece/učenika. Projektnim aktivnostima željeli smo kod djece podići svijest o ulozi pčela za održivost prirode, njihovom doprinosu ekosustavu te zaštititi pčela i njihovih staništa integracijom pčela s dramskim, umjetničkim, glazbenim, STEM aktivnostima i igrama. Ekološki i humanitarni zadatak čovjeka je da sačuva svijet oko sebe i gradi put prema miru. Nastojali smo pomoći djeci da spoznaju kako su svi predmeti i bića (mikrokosmos) dijelovi univerzuma i čine jednu cjelinu (makrokosmos). Tako najmanji detalji postaju interesantni kao dijelovi cjeline poput malenih pčela i njihove važnosti za naš svijet. Tijekom rada na projektu poticali smo različite simboličke izričaje djece: likovne, grafičke, kretne, verbalne i druge ekspresivne modalitete. Posebnu pažnju smo posvećivali samom procesu stvaranja i izražavanja djeteta, a ne rezultatu tog procesa.

Ključne riječi: eTwinning, kompetencije za cjeloživotno učenje, kozmički odgoj, međunarodni projekt, pčele

UVOD

eTwinning kao zajednica odgojno-obrazovnih djelatnika djeluje putem sigurne elektroničke platforme za djelatnike odgojno-obrazovnih ustanova čiju registraciju odobrava Nacionalna organizacija za potporu eTwinningu, a od 2022. godine djeluje na Europskoj platformi za školsko obrazovanje. Nakon registracije istraživali smo mogućnosti koje nudi eTwinning sa željom za novim iskustvima i mogućom suradnjom s kolegama na zajedničkom projektu. U svom odgojno-obrazovnom radu učestalo provodimo s djecom aktivnosti održivog razvoja u sklopu kozmičkog odgoja. Ispred sobe dnevnog boravka na vrtićkom dvorištu imamo mali eko-vrt u kojem s djecom sadimo i njegujemo sezonsko povrće, začinsko bilje i cvijeće. S ciljem upoznavanja djece s ulogom korisnih kukaca koje želimo privući u naš vrt, a koji pomažu u oprašivanju i razmnožavanju biljaka, postavili smo Hotel za kukce koji su izradili učenici Obrtničko-tehničke škole. Uključenjem u međunarodni eTwinning projekt „If there are bees, there is life“ („Ako ima pčela, ima i života“) željeli smo skrenuti pozornost na važnost očuvanja pčela, koje iako su tako male imaju neprocjenjivu ulogu za naš svijet. U projektu je sudjelovalo 28 partnera (učitelja/odgojitelja): 10 iz Turske, 7 iz Rumunjske, 5 iz Hrvatske, 2 iz Litve, 1 iz Slovačke, 1 iz Grčke, 1 iz Španjolske i 1 iz Portugala i 370 djece/učenika.

CILJEVI PROJEKTA

Podići svijest o ulozi pčela za održivost prirode, njihovom doprinosu ekosustavu te zaštititi pčela i njihovih staništa integracijom pčela s dramskim, umjetničkim, glazbenim, STEM aktivnostima i igrama. Smanjiti strah od pčela temeljen na pogrešnim informacijama, poticati ljubav prema pčelama, povećati konzumaciju pčelinjih proizvoda i upoznati zanimanje pčelar-a/ice.

SURADNJA IZMEĐU PARTNERSKIH ŠKOLA

Za suradnju s projektnim partnerima koristili smo *Twinspace* stranice, *Twinmail*, bilten za nastavnike, forum, e-mail i *WhatsApp*. Na dobrovoljnoj osnovi smo dijelili zadatke među projektnim partnerima te smo nastojali aktivno koristiti TwinSpace kada je bio dostupan. U svim aktivnostima smo radili aktivno i suradnički. Djecu iz naših odgojnih skupina predstavili smo online na webinaru preko Zooma. Poster i logo projekta smo odredili putem anketnih upitnika između radova svih projektnih partnera koji su izradili prijedlog postera i loga. Obilježili smo 22.3. Svjetski dan voda izradom galerije u mozaiku s aktivnostima provedenim u našim skupinama. Za Dan eTwinninga međusobno smo podijelili slova teksta „Sretan 9. svibnja eTwinning day“ te je svatko od partnera

izradio određeno slovo sa slikama aktivnosti koje je proveo s djecom na projektu koristeći Phininsh web2.0 alat. Partneri su dodali svoje slovo i avatar u Padlet te smo dobili zajednički rad. Izradili smo i zajednički Pčelarski kalendar u Canvi, prikazali što pčele rade u kojem mjesecu i sezoni te priložili fotografiju svoje odgojne skupine. Povodom Svjetskog dana pčela, 20.svibnja s partnerima smo razmjenili adrese i poslali jedni drugima poštom čestitku za Dan pčela što je razveselilo sve sudionike, djecu, odgojitelje i roditelje. Suradivali smo tijekom izrade virtualne izložbe dodajući aktivnosti koje smo radili kroz projekt s našom odgojnom skupinom.

PROJEKTNE AKTIVNOSTI

Na početku provedbe projekta prikupili smo potpisane suglasnosti roditelja za sudjelovanje djece u projektu. Kad smo započeli projekt pitali smo djecu koja im prva riječ pada na pamet o pčelama, najčešći odgovori su bili med, košnica, cvijeće, žalac, zujanje, a potom smo riječi dodali u alat answergarden web2. Zajedničke projektne aktivnosti na kojima su djeca/učenici tijekom projekta radili u svojim skupinama sa svojim odgojiteljima/učiteljima:

- Crtamo svoj prvi crtež pčele i kreiramo umnu mapu,
- Dobrovoljna dječja izrada prezentacije o pčelama,
- Izrađujemo maske pčela za dramske igre,
- Životni ciklus pčele,
- Okruženje pčela u košnici,
- Anatomija tijela pčela,
- Kako pčele rade med?,
- Kako pčele komuniciraju?,
- Kako se pčele hrane?,
- Kako pčele lete?,
- Kakvog je oblika saće?,
- Oprašivanje cvijeća – STEM aktivnost,
- Igra Buzz Bee Will Catch You,
- Izrađujemo košnice i pčele od materijala,
- Učimo o pčelarstvu,

- Štitimo naše pčele sadnjom medonosnih biljki u vrtu,
- Crtamo zadnji crtež pčele,
- Slavimo 20. svibnja Dan pčela.

Tijekom rada na projektu s djecom u odgojnoj skupini primjenjivali smo metodu obrazovanja usmjerenu na dijete, iskustveno učenje nudeći različite poticaje prikladne za dječju dob. Na početku projekta djeca su crtala svoj prvi crtež pčele i izradili smo mentalnu mapu oko crteža s informacijama o pčelama s kojima su djeca u tom trenutku bila upoznata (Fotografije 1 i 2 - *fotografije/radovi djece koriste se uz suglasnost roditelja/staratelja kao i sve ostale fotografije/radovi djece u ovom radu*). U sobi dnevnog boravka oformili smo Pčelinji centar i obogatili ga različitim poticajima: umetaljkama s dijelovima tijela pčele, puzzlama s dijelovima tijela pčele, knjigama, slikovnicama, pričama, medom, propolisom, saćem, povećalima, košnicom i pčelicama, kostimom – zaštitnim odijelom pčelara, STEM aktivnosti – oprašivanje cvijeća (Fotografije 3 i 4), cvjetnom livadom za pčelinje skupljanje nektara, slikom životnog ciklusa pčele što je doprinjelo ostvarenju ciljeva projekta. Atmosfera je bila radna, motivirajuća i podržavajuća. U svim etapama projekta djeca su se uključivala prema vlastitom interesu, nekad je to bilo dobrovoljno samostalno istraživanje djeteta (uz asistenciju roditelja kod kuće) o pčelama za izradu plakata i prezentaciju djeci i odgojiteljima. U našoj odgojnoj skupini tri su djevojčice dobrovoljno uz pomoć roditelja izradile kod kuće plakate sa zanimljivostima o životu pčela, njihovoj dobrobiti za prirodu, vrstama i sl. i pripremile se za samostalno izvođenje prezentacije u odgojnoj skupini (Fotografije 5 i 6).



Fotografija 1. *Prvi crtež pčele*



Fotografija 2. *Dječji radovi i asocijacije na pčele*



Fotografija 3. *STEM aktivnost – oprašivanje cvijeća 1*



Fotografija 4. *STEM aktivnost – oprašivanje cvijeća 2*



Fotografija 5. *Prezentacija o pčelama 1*



Fotografija 6. *Prezentacija o pčelama 2*

U skupne aktivnosti djeca su se spontano uključivala, timski su istraživala, zaključivala, raspravljala. Imali smo iskorišteni situacijski poticaj u skupini kad je dječak M. donio knjigu „Pčele“ te smo zahvaljujući njoj saznali mnoge zanimljivosti o pčelama (fotografije 7 i 8).



Fotografija 7. Vrste pčela – istraživanje i crtanje



Fotografija 8. Vrste pčela – crtanje

Korištenjem *web* alata izradili smo *puzzle*, *memory*, kviz, istraživali smo kako pčele prave med i objasnili važnost meda koji ima visoku hranjivu vrijednost. Djeca su isprobavala med u raznim varijantama: mlijeko s medom, čaj s medom, konzumacija meda s kruhom i maslacem, izrada medenjaka (Fotografije 9, 10 i 11).



Fotografija 9. Konzumacija meda 1



Fotografija 10. Izrada medenjaka



Fotografija11. Konzumacija meda 2

Istraživali smo kako pčele međusobno komuniciraju, plesali kao pčelice tijekom tjelesnih aktivnosti u dvorani, igrali pokretne igre (Fotografija 12). Od slanog tijesta smo izrađivali pčele

(Fotografija 13) i demonstrirali njihov let, djeca su istraživala šesterokutni oblik saća koje nam je donijela djevojčica I. u vrtić, a potom su ih izrađivali od kartonske ambalaže i hamer papira.



Fotografija 12. *Ples pčelica – pokretna igra*



Fotografija 13. *Izrada pčela od slanog tijesta*

Nastavkom projektnih aktivnosti na oduševljenje djece ugostili smo u našoj skupini pčelara Gorana Jurjevića i obilježili Festival znanosti 2023. godine. Prikazali smo kratki film «Fantastični život pčela», a pčelar je održao malu radionicu pčelarstva te nas podsjetio na iznimnu važnost pčela za ekosustav i proizvodnju hrane. Podijelio je s nama svoja znanja i iskustva i pričao zanimljivosti o pčelama, kako žive u prirodi, proizvode med, oprašuju biljke. Djeca su imala priliku vidjeti kako izgleda košnica, obući zaštitno odijelo i šešir s mrežom, saznati što je nektar, matična mliječ i pelud (fotografije 14 i 15). Na brojna dječja pitanja pčelar je strpljivo odgovarao i poklonio nam 3 staklenke različite vrste meda koje su djeca po želji svakodnevno konzumirala i pelud. Izradili smo kostim pčelara, djeca su ga rado isprobavala i koristila u simboličkoj igri.



Fotografija 14. *Posjet pčelara*



Fotografija 15. *Zaštitno odijelo pčelara*

Organizirali smo radionicu djece, roditelja i odgojitelja na kojoj smo izrađivali kostime pčela i pčele od različitih predagoški neoblikovanih materijala (Fotografije 16 i 17). Modnom revijom predstavljajući kostime pčela odgojnoj skupini Papaline iz našeg vrtića obilježili smo 20. svibnja Svjetski dan pčela (Fotografija 18). Pripremili smo brošure sa savjetima za zaštitu pčela i podijelili ih roditeljima. Djeci smo omogućili individualni i grupni rad na projektu. Ponudili smo im i projektne web aktivnosti kroz koje su uz zabavu mogla stjecati nove spoznaje. Tijek aktivnosti i radove nastale tijekom provođenja nabrojanih projektnih aktivnosti, odgojitelji/učitelji su fotodokumentirali te priložili na Padlet i Twinspace.



Fotografija 16. *Kreativna radionica 1*



Fotografija 17. *Kreativna radionica 2*



Fotografija 18. *Obilježavanje 20 svibnja Svjetski dan pčela*

Tijekom rada na projektu radili smo na kompetencijama za cjeloživotno učenje. Kompetenciju učiti kako učiti smo jačali kroz osvještavanje procesa vlastitog učenja, te uključivanjem djeteta u planiranje i organiziranje tog procesa. Digitalna kompetencija se razvijala pri korištenju računala, tijekom čega su djeca upoznala različite web alate kao važan resurs učenja i dokumentiranja. Prirodoslovna kompetencija se razvijala poticanjem djece na postavljanja pitanja, istraživanje, otkrivanje i zaključivanje o zakonitostima u svijetu prirode.

Poticali smo samostalnost, kreativnost i odgovornost djece tijekom rada na projektu poštujući pritom osobni ritam svakog djeteta i individualno različite strategije učenja djece. Tijekom projekta smo poticali različite simboličke izričaje djece: likovne, grafičke, kretne, verbalne i druge ekspresivne modalitete. Također smo poticali aktivnosti djece koje su se oslanjale na kreativno stvaranje, inicijativu djece. Posebnu pažnju smo posvećivali samom procesu stvaranja i izražavanja djeteta, a ne rezultatu tog procesa.

ZAKLJUČAK

Kroz projektne aktivnosti djeca su proširila svoja dosadašnja znanja i dobila nove spoznaje o važnosti pčela koje iako su male, imaju neprocjenjivu ulogu za naš svijet. Na kraju projekta proveli smo evaluacijske ankete za učenike, roditelje i učitelje. U anketnom upitniku za odgojitelje/učitelje, 100% naših odgojitelja/učitelja izjasnilo se da je ovaj projekt promijenio perspektivu djece/učenika o pčelama na pozitivan način. Nakon provedbe projekta 86,8% djece/učenika se izjasnilo da im se projekt svidio, 99,7% roditelja smatra da je projekt obogatio znanje djece i osvijestio važnost i ulogu pčela. Projekt i rezultate projekta smo širili diseminacijskim objavama o projektu: na web stranici ustanove Dječji vrtić Marjan, organiziranjem izložbe dječjih radova "Pčele" u sklopu projekta "If there are bees, there is life" na dječjem odjelu u Gradskoj knjižnici Marka Marulića u Splitu, obilježavanjem Festivala znanosti i posjetom pčelara i objavom na Linkendln profilu. Sudjelovanje nas odgojiteljica u ovom međunarodnom eTwinning projektu koji je dobio eTwinningovu nacionalnu oznaku kvalitete, doprinijelo je našem profesionalnom razvoju, obogatilo dosadašnja znanja i potaknulo nas da o svojoj odgojno-obrazovnoj praksi i dalje promišljamo, isprobavamo i istražujemo.

LITERATURA

Agencija za mobilnost i programe EU (2023). eTwinning. Preuzeto s interneta <https://www.mobilnost.hr/hr/sadrzaj/programi/mreze-i-inicijative/etwinning/>

- Agencija za mobilnost i programe EU (2023). Što je eTwinning? Preuzeto s interneta <https://www.mobilnost.hr/publikacije/sto-je-etwinning/>
- Butterfield, M. i Mineker, V. (2022). *Kako žive pčele*. Planetopija.
- Europska platforma za školsko obrazovanje (2023). eTwinning. Preuzeto s interneta <https://school-education.ec.europa.eu/hr/etwinning>
- Horvat, N. (2022). eTwinning portal - alat profesionalnog razvoja odgojitelja. *Bjelovarski učitelj*, 27 (1-3), 123-128. <https://hrcak.srce.hr/293559>
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Slunjski, E. i sur. (2015). *Izvan okvira*. Element.
- Socha, P., Grajkowski, W. (2022). *Pčele*. Školska knjiga.

Linda Jukić, odgojiteljica predškolske djece
lindakarl83@gmail.com

Daniela Čalušić, mag. praesc. educ.
calusicdaniela@gmail.com

Marijana Perić, odgojiteljica predškolske djece
bubi4bubi@gmail.com

Dječji vrtić Radost, područni objekt „Nevica“
Mostarska 21, Split

PROJEKT „KUKCI“- DOKUMENTIRANJE PROCESA UČENJA DJECE I UMREŽAVANJE KAO STRATEGIJA UČENJA DJECE JASLIČKE DOBI

Sažetak: Umrežavanje kao strategija učenja na svim razinama, od suradnje sa sustručnjacima na razini objekta, suradnje s roditeljima, suradnje s vanjskim institucijama, rezultirala je projektom „Kukci“ i ostvarivanjem projektnog oblika učenja u našoj jasličnoj skupini. Projekt je započeo interesom djece, nastavio se pronalaskom uginulog kukca na dvorištu, organiziranim posjetom OPG-u i posjetom kustosa Prirodoslovnog muzeja u Splitu. Cilj nam bio promotriti i dokumentirati kako djeca pristupaju novim i nepoznatim stvarima te uočiti i dokumentirati individualne stilove učenja te smo, slijedom toga, preuzele uloge opskrbljivača novim materijalima i etnografa u dokumentiranju individualnih stilova i procesa učenja kroz fotografije procesa. Dokumentiranje i izlaganje radova i faza aktivnosti doprinijeli su razvoju govora i komunikacijskih vještina kod djece, potaknuli razvoj metakognitivnih vještina i samoevaluacije, doprinijeli razvoju pozitivne slike o sebi, osjećaju zajedništva i pripadanja skupini te u konačnici i razvoju osjećaja pripadnosti prirodi, koje smo dio. Kao preduvjet koji je bio potreban za razvoj ovakvog oblika učenja, moramo istaknuti dobru adaptiranost djece koja nam je bila omogućena dobrom suradnjom s kolegicama iz vrtićkog programa (Nikolinom Barać i Marijom Babić) koje su prihvaćale djecu koja su pohađala program prošle godine te dobrom suradnjom s roditeljima koja uključuje međusobno povjerenje, zajedničko donošenje važnih odluka i podršku našim idejama. Suradnja s vanjskim institucijama, poput OPG-a Mustang i Prirodoslovnog muzeja u Splitu, bila je ključna u produbljivanju dječjeg interesa, a neposredno iskustvo je potaklo djecu na uočavanje novih pojava i produbljivanje interesa za navedenu temu.

Ključne riječi : dokumentiranje procesa učenja, individualni stilovi učenja, situacijsko učenje, umrežavanje kao strategija učenja

UVOD

Projekt „Kukci“ započeo je interesom djece za priču Erica Carlea: „Jedna vrlo gladna gusjenica“, nastavio se pronalaskom uginulog kukca na dvorištu za kojeg su djeca pokazala interes. Djeca su se tada prvi put sreli s tim uginulim kukcem (*zlatar*) i instrumentima poput povećala i mikroskopa te nam je cilj aktivnosti bio promotriti i dokumentirati kako djeca pristupaju novim i nepoznatim stvarima te uočiti i dokumentirati individualne stilove učenja. Interes djece je bio velik što smo uočili promatrajući ih u njihovim samoorganiziranim igrama te smo dogovorile suradnju sa Prirodoslovnim muzejom u Splitu. Projekt se nastavio posjetom OPG-u Mustang u kojem su djeca bila u bliskom kontaktu sa životinjama te su imala priliku uočiti žive kukce u njihovom prirodnom staništu (mrave, paukove, krpelje...) nakon čega nam je u posjet došao kustos sa izložbom „Kukci“.

Aktivnosti se provode u mješovitoj jasličkoj skupini u koju je upisano 15 djece u dobi od 1.-3. godine života. U skupini u odgojno-obrazovnom procesu sudjeluju 3 odgojiteljice.

PROJEKT „KUKCI“ - PRIKAZ DOBRE PRAKSE U JASLICAMA

PROMATRANJE KUKCA KROZ MIKROSKOP I DOKUMENTIRANJE PROCESA UČENJA KROZ ETNOGRAFSKE ZAPISE

Ova aktivnost angažira različite vještine i sposobnosti: sposobnost dogovora i međusobne suradnje, odgođe vlastitih potreba, okulomotornu koordinaciju i potiče razvoj intelektualnih vještina i razmjenu znanja te komunikacijske vještine. Sva djeca su bila zainteresirana za aktivnosti no u aktivnost su se uključili u različitim intervalima, u različitom trajanju ovisno o vlastitom interesu i trajanju pažnje. Sva djeca, osim Karla, su u jednom trenutku odlučila likovno prezentirati svoj doživljaj ponuđenim flomasterima, no Karlo je odlučio napraviti kukca od plastelina. Kod Šimuna je prevladao interes za boje te je aktivnost iskoristio za imenovanje boja. Svako dijete je doživjelo na svoj način ono što je vidjelo kroz leću mikroskopa, leću povećala i kroz taktilne senzore. Karakteristično za djecu te dobi je da uče kroz vlastita osjetila. Jedno od dominantnijih osjetila u toj dobi je i osjetilo dodira te su tako pristupili i kukcu, ali i mikroskopu kojeg su prvi put vidjeli. Imitirajući moje ponašanje i oni su pomicali vijke i kotačiće na njemu istražujući tako njegove funkcije i mogućnosti.



Fotografije 1., 2. i 3. *Promatranje kukca kroz mikroskop.*



Fotografija 4. *Dokumentiranje faza procesa učenja*
Fotografija 6. *Istraživanje putem osjetila- taktilnost*

Izražavanje ponuđenim likovnim sredstvima - nakon aktivnosti promatranja kukca kroz mikroskop, Eli je promatrala kukca kroz leću povećala, zatim je otišla u likovni centar i nacrtala svoj doživljaj kukca. Kroz likovne aktivnosti potičemo vizualnu i taktilnu percepciju te potičemo na razvoj opažaja i uočavanja prirodnih pojava oko sebe Svaki crtež reflektira emocije, intelektualne kapacitete, fizički razvoj, perceptivnu svjesnost, kreativni angažman, estetsku svijest i društveni razvoj svakog pojedinog djeteta. Brojnost detalja na crtežu indikator je intelektualnog rasta i razvoja

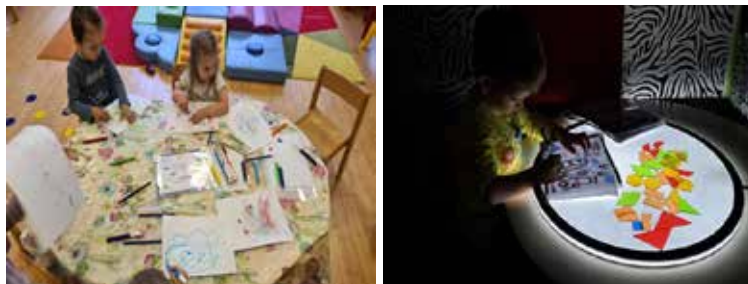
djeteta; što je više detalja, to je njegova intelektualna sposobnost viša. Starija djeca u crteže unose puno više detalja od mlađe djece. Osim toga što crteži reflektiraju djetetov intelektualni razvoj, oni ga i potiču.



Fotografija 8. i 9. *Promatanje kukca kroz leću povećala - međusobni dogovor i suradnja.*

Fotografija 11. *Proces promatranja kukca*

Živi i neživi svijet oko nas pobuđuje različite emocije kod djece. Cilj je da djeca dožive prirodu oko sebe i da obrate pozornost na to što ih okružuje te uvidjeti kako djeca s obzirom na dob i vlastita prethodna iskustva i spoznaje reagiraju različito. Snalaženje u novim i nepoznatim situacijama potiče djecu na angažman vlastitih sposobnosti i znanja i traženje novih i kreativnih rješenja čime potičemo razvoj divergentnog mišljenja i razvoj kreativnih sposobnosti i vještina.



Fotografije 12. i 13. *Crtanje kukca uz interaktivnu slikovnicu*



Fotografije 14., 15. i 16. *Posjet kustosa Prirodoslovnog muzeja u Splitu s izložbom: „kukci“*

SAMOORGANIZIRANE AKTIVNOSTI DJECE



Fotografija 17. *Igra pretvaranja „Ja sam kukac“*



Fotografija 18. *Scenska dramaizacija*

IZLAGANJE RADOVA I FOTOGRAFIJA PROCESA RADA



Fotografije 19. i 20. Izložba radova

Prezentacija i izlaganje radova i fotografija procesa jako je važna i neizostavna faza učenja koja potiče cjelovit razvoj djeteta, osobito metakogniciju koja pozitivno utječe na sve aspekte razvoja. Iako u jasličkoj dobi verbalne sposobnosti nisu dovoljno razvijene, poticanjem razvoja metakognitivnih vještina, pozitivno utječemo na razvoj komunikacije koja povratno utječe na poboljšanje metakognicije i doprinosi razvoju cjelovite djetetove ličnosti uključujući i razvoj pozitivne slike o sebi, samopouzdanja te djeluje povezujuće prema pripadnicima iste skupine i stvara kod djece osjećaj pripadnosti. U ranoj predškolskoj dobi važno je djetetu osigurati radost otkrivanja i učenja koje se najviše oslanja na igru i druge djetetu zanimljive aktivnosti. Uloga predškolske ustanove je da djeci omogući slobodu izbora aktivnosti, sadržaja, partnera za aktivnost, prostora i načina oblikovanja aktivnosti te da ih potiče da za svoje učenje preuzmu odgovornost.

ZAKLJUČAK

Učenje je aktivni, subjektivni proces konstruiranja znanja pojedinca, koje se izvana može samo pokrenuti, ali se njime ne može izravno upravljati i ono se u različitim subjektima učenja (djece i odraslih) ne događa ni jednakim redoslijedom ni jednakom brzinom. Pomičući vlastite granice i ne ograničavajući se materijalima i poticajima koji su prikladni ili neprikladni za dob, razinu verbalnosti i slično iskoraknuli smo iz zone vlastite udobnosti i upustili se u istraživanje vlastite prakse i vlastite

slike o djetetu. Prezentacijom ovog projekta smo htjeli sebe potaknuti na razmišljanje i samorefleksiju o tome kakvu sliku djeteta jaslične dobi u vlastitom radu imamo. Polazeći od činjenice da se dijete razvija u poticajnom socijalnom i fizičkom okruženju vrtića u interakciji s materijalima i drugom djecom te uz neizravnu potporu i poticaj odgojitelja preuzeli smo ulogu opskrbljivača i etnografa s ciljem praćenja i dokumentiranja individualnih stilova učenja i načina na koji djeca pristupaju novim materijalima, kako se suočavaju s problemskim situacijama i preprekama, kako surađuju i komuniciraju. Suradnjom sa sustručnjacima, roditeljima i vanjskim institucijama, izradom fotografija aktivnosti, izlaganjem radova i kroz razgovor i sastanke donošenjem zajedničkih odluka, poticali smo, kako djecu tako i sebe, na samoprocjenu vlastitog djelovanja, mišljenja, učenja i komunikacije s drugima kao osnovne alatke razvoja odgovornosti. Podržavanje inicijativnosti i samoorganizacije djeteta u oblikovanju vlastitih aktivnosti rezultiralo je razvojem autonomije i samim time razvojem pozitivne slike o sebi (znam da znam i znam da mogu), osjećajem pripadnosti skupini i svijetu koji nas okružuje. Ovo je projekt u kojem smo zajedno rasli i kroz umrežavanje s ostalim sudionicima koji su obogatili ovaj proces, upoznavali jedni druge i razvijali i unaprijeđivali vlastite strategije učenja.

Linda Podrug Krstulović, odgojitelj predškolske djece

lpkrstulovic@gmail.com

Antonia Radeljak Gudelj, pedagog

tonija151@gmail.com

Dječji vrtić Marjan

Put sv. Mande 11, Split

PROJEKT „HELLO TO ALL THE CHILDREN“

Sažetak: Projekt „Hello to all the children“, iniciran je interesom potencijalno darovitih blizanaca; poznavatelja kontinenata, stranih zemalja, zastava svijeta; a trajao je pune tri godine. Istraživanjem i znatiželjom motivirali su i ostalu djecu koja su surađujući međusobno, s djecom iz susjednih skupina, roditeljima, odgojiteljima, pedagogom, profesoricama engleskog i talijanskog jezika, lokalnom zajednicom; upoznavała različite kontinente i zemlje, biljni i životinjski svijet, kulturu, tradiciju, jezik, hranu, znamenitosti. Projektom se kontinuirano usklađivalo i prostorno-materijalno okruženje, te su se centri mijenjali; od Buckingham palace kraljičinih odaja, do Afričke savane. Praćenje i podrška istraživačkih aktivnosti i interesa djece, preduvjet je kvalitete iskustava i intenziteta učenja. Posebna pažnja usmjerena je na vrijednost humanizma i tolerancije; senzibiliteta prema drugima, pluralizam kultura; nacionalnih, vjerskih, etničkih i ostalih razlika.

Ključne riječi: umrežavanje, multikulturalnost, obrazovna dobrobit, medijska pismenost, početno usvajanje engleskog jezika

UVOD

Radom na projektu utječe se na emocionalni, kognitivni i socijalni razvoj, a dijete uči iz situacija kojima je izloženo. Zbog toga je važno da odgojitelj kao refleksivni praktičar istražuje, razmišlja, dokumentira proces i nenametljiva je podrška (Slunjski, 2001). Prema Visković, Višnjić-Jevtić, Bouillet (2021) koncept multikulturalnosti RPOO temelji se na integraciji kurikularnih sadržaja iz različitih kultura, konstrukciji znanja, prevenciji predrasuda i stereotipa, pedagogiji temeljenoj na ravnopravnosti, te inkluzivnoj kulturi ustanova.

U skupini početnog usvajanja engleskog jezika, aktivnosti i interes potencijalno darovitih blizanaca sa predznanjima iz geografije i naglašenom željom za novim iskustvima; bili su ključni u pokretanju ovog projekta.

CILJ PROJEKTA

Cilj projekta je aktivnostima, materijalima i digitalnim medijima, upoznavati djecu sa različitim kulturama, jezicima, običajima, znamenitostima, prirodnim ljepotama diljem svijeta. Tijekom aktivnosti primarno je usmjeravanje ka vrijednostima humanizma i tolerancije, poštivanju različitosti, življenju dječjih prava, otvorenosti prema novim znanjima i divergentnosti mišljenja. Takvim pristupom očekuje se jačanje identiteta skupine i preoblikovanje sobe dnevnog boravka i predsoblja. Projektim učenjem očekuje se razvoj jezičnih vještina, kulturne svijesti i izražavanje na hrvatskom i stranom jeziku. Korištenjem računala u svakodnevnom radu cilj je unapređivati digitalne kompetencije djece. Zajedništvom, pomaganjem starije djece mlađima, usporedbom kultura, običaja zemalja, utjecati na razvoj socijalnih i građanskih kompetencija. Interakcijom i međusobnom suradnjom djece, roditelja, lokalne zajednice stvoriti uvjete za umrežavanje i suradničko učenje.

TIJEK PROJEKTA

Model zemaljske kugle sa kontinentima, poslužio je na samom početku kao temelj za spoznavanje kontinenta Zemlje u svemiru, njenog oblika i smještaja, a izrađena je kaširanjem i bojanjem velikog balona (Fotografija 1). Karta svijeta sa označenim kontinentima nadopunila je centar stranog jezika (Fotografija 2), a dječaci su crtali i modelirali zastave od lego kockica, igrali društvene igre, što se svidjelo i ostaloj djeci koja su slijedila njihove aktivnosti (Fotografija 3, 4 i 5).



Fotografija 1.



Fotografija 2.



Fotografija 3.



Fotografija 4.



Fotografija 5.

HELLO TO UK

Zbog specifičnosti posebnog progama i engleskih pjesmica koje su djeca imala priliku slušati, pjevati- prvotno se proučavala kultura, povijest i znamenitosti Velike Britanije. Pjesma „*London Bridge is falling down*“ djeci se približila zbog svoje melodičnosti, ali su ih osobito dojmile slike i video zapisi zanimljivosti diljem Velike Britanije. Djeca su doživljeno izražavala i stvarala; crtala, slikala, modelirala i konstruirala (Fotografije 6 i 7). Razgovori o kraljevstvu bili su poticaj za izradu stolca kraljice Elizabethe, a predsoblje se pretvorilo u Buckingham palace (Fotografija 8). To je bilo mjesto susreta, razgovora, „čajanki“ u dvorcu, pjesama, kostimiranja, simboličkih igara kraljice, kralja, princeza, stražara. Prepoznavali su znamenitosti poput „Big Bena“, te zastava koje su crtali i izrađivali od lego kocaka. Budući da su sadržaji bili prilagođeni njihovim trenutnim interesima i znanjima, djeca su razvijala maštu, izražavala svoju kreativnost, te usvajala nova znanja tijekom igre. Proces učenja stranog jezika najprirodniji je u ranoj fazi, kada su djeca intrinzično motivirana uz prisutne elemente zabave (Adžija i Sindik, 2014). Kao gost u skupini, djeci se pridružio roditelj; profesorica engleskog jezika, te je djeci približila čari američkog pisca Erica Carla. Roditelji su se uključili u upotpunjavanje centra „*Library*“ novim slikovnicama. Djeci se osobito svidjela slikovnica „*The very hungry caterpillar*“ koju su i ilustrirali, a ista je te godine bila tema dramatizacije.



Fotografija 6.



Fotografija 7.



Fotografija 8.

HELLO TO JAPAN

Projekt se nastavio putovanjem u Aziju i daleki Japan (Fotografija 9). Kamishibai kazalište ponudilo je poseban oblik pripovijedanja. Djeca su slušala priče, instrumentalnu japansku glazbu, te ilustrirala vlastite priče koje su prikazivali jedni drugima. Motivi zemlje izlazećeg sunca, hramovi, vrtovi kao mjesta mira i ljepote, japanski narod i njihova odjeća, kimono, povijest nindži, sumo boraca; samo su neki od ideja u pričama i plakatima. Djeca su se uz zvukove tradicionalne japanske glazbe gudačkih instrumenata sanshin, koto, kokyū, udubljivala u aktivnosti crtanja, slikanja, oblikovanja, dramatizacije. Osobito im se svidjelo japansko pozdravljanje klanjanjem, te melodičnost i usporenost pokreta. Zajedno s roditeljima, u kreativnoj radionici, djeca su izrađivala japanske lutkice koje su koristili za dramatizaciju. Promjene su se događale u kuhinji koju su obogatili ilustriranom japanskom

hranom; sushijem, te izrađivali štapiće za jelo. Pokazivali su znatiželju i poštovanje prema običajima, kulturi i vjeri daleke zemlje.



Fotografija 9.



Fotografija 10.

HELLO TO NIGERIA

Upoznavanjem kontinenta Afrike, njegovih karakteristika i običaja, osjetio se senzibilitet prema gladnoj djeci. Razgovorom o dječjim pravima, razvila se svijest kako u nekih djelovima zemaljske kugle drugi nemaju jednaka prava i mogućnosti. Nove spoznaje bile su motiv za promišljanje o tome koliko se hrane svakodnevno baci. Nakon samorefleksije dogodile su se pozitivne promjene u skupini; obroci se jedu cjelovito. Kako sva djeca svijeta imaju potrebu za sigurnošću, toplinom doma, ljubavlju, vrtićem, obrazovanjem, igrom, hranom, razvila se želja za humanitarnim radom i pomoći prijateljima iz Afrike. Projekt se nastavio u smjeru upoznavanja biljnog i životinjskog svijeta Afrike, prirodnih znamenitosti, običaja života plemena. Suradujući s roditeljima, na radionici „creative workshop“ izrađivale su se maske plemena i kostimi koji su se koristili za dramatizaciju, te su se oslikavali pejzaži Afrike (Fotografija 11). Prikladnim fotografijama i video zapisima vulkana, usvojena su znanja kako vulkani nastaju; pojmovi lave i magme, te njihove vrste. Istraživačko-spoznavne aktivnosti koje su slijedile su izrada vulkana kaširanjem i bojanjem. Korištenjem octa i

sode bikarbone slijedilo je demonstriranje erupcije lave, gdje su se djeca kao pravi Stem znanstvenici i istraživači, uživjela u pjenušavom iznenađenju (Fotografija 12).



Fotografija 11.



Fotografija 12.

HELLO TO MEXICO

Putovanje se nastavilo prema novom kontinentu- Americi, državi Mexicu. Interesantne slike borbe Ateka i Španjolaca vijerno su ilustrirane (Fotografija 13). Mediji i enciklopedije pomogle su u proučavanju građevina od asteških piramida do današnje arhitekture modernih i starih gradova. Interes se proširio na ostale zanimljivosti; životinje, prirodne znamenitosti, najveći vulkan Popocatepetl, Fridu Kahlo. Drevne meksičke civilizacije; Asteci, Maje uzgajali su kakao i prvi napravili omiljenu slasticu, čokoladu. Grupa djece je maškare obilježila kostimirajući se u meksičku nošnju sa sombrerom.



Fotografija 13.

HELLO TO ITALY

Suradnjom sa profesoricom talijanskog jezika, djeca su imala priliku slušati talijanske pjesmice i priče, zabavljati se karticama i bojankama u periodu od tri mjeseca. Pričica u slikama „*Il sole e il Vento*“, pjesme „*Il canzoni dei colori*“, „*Se sei felice*“, „*Testa, spalle, gambe e pie*“, pomogli su usvajati jednostavne izraze koje su nakon ciklusa radionica djeca ponavljala tijekom cijele godine. U nastavku aktivnosti koristilo se računalo kako bi se otkrивale znamenitosti, gradovi, hrana, te se prostor prema tome preoblikovao i nadopunjavao.

Pjesma s pokretima „*Hello to all the Children of the World*“ kojom se pozdravlja na različitim jezicima svijeta, zaokružila je projekt, sa nastupom na Smotri djece i mladeži (Fotografija 14). Završna priredba na istu temu, bila je prirodan slijed; djeca su uživala u glazbi, pjesmama, dramatizaciji i

putovanju kroz različite krajeve svijeta (Fotografija 15). Roditelji su donosili enciklopedije, predmeta iz različitih djelova svijeta koje smo proučavali. Bili su aktivni gosti u našoj skupini, prepričavali doživljaje sa putovanja, te sudjelovali na brojnim radionicama.



Fotografija 14.



Fotografija 15.

ZAKLJUČAK

Iako je prihvaćanje različitosti, empatija i otvorenost prema drugim kulturama, jezicima, nacijama, djeci prirodna, multikulturalnost je potrebno podržavati i razvijati. Osobito je značajan senzibilitet prema onima koji nemaju jednake mogućnosti i prava. Raznovrsnim izražavanjem i stvaranjem, te umjetničkim interpretacijama slikovnica, dramatizacijama, a primarno socijalnom podrškom, suradnjom i međusobnim interakcijama; usvojila su se nova i preoblikovala postojeća znanja. Dokumentiranje procesa pomoglo je u planiranju budućih aktivnosti. Projekt je iznenađujuće dugo trajao, a osim strukture skupine u kojoj je bilo više potencijalno darovitih; zabavni sadržaji i mnogo glazbenih aktivnosti utjecali su na aktivan angažman djece. Njihovim promatranjem, slušanjem, te razumijevanjem aktivnosti i procesa učenja, može se zaključiti koliko su djeca bila radosna i napredovala tijekom projekta. Unutarnji mir, zajedništvo i kvalitetni odnosi utječu na sve ostale procese. Emocionalna stabilnost se i tijekom ovog projekta pokazala kao preduvjet svih dobrobiti, jer samo je zadovoljno dijete znatiželjno i pozitivno, konstruktivno prema novim izazovima i znanjima.

LITERATURA

- Adžija, M., Sindik, J. (2014). Učenje stranog jezika kod predškolske djece: metode vrednovanja u okruženju dječjeg vrtića. *Metodički obzori*, 9(2014)1 (19), 48-65. <https://doi.org/10.32728/mo.09.1.2014.04>
- Barać, J., Sindik, J. (1999). Program ranog učenja talijanskog jezika u dječjem vrtiću. U: I. De Zan (ur.) *Zbornik radova 1. Dana Učiteljske akademije u Zagrebu*. Zagreb: Učiteljska akademija, 251-256.
- Devčić, M. i Fišer, Z. (2023). Uloga multi medije i učenje stranoga jezika u ranoj i predškolskoj dobi. *Marsonia: časopis za društvena i humanistička istraživanja*, 2 (1), 115-121. <https://hrcak.srce.hr/301440>
- Fučak, V., Vujičić, L. (2012). Međuvršnjačka podrška u učenju stranog jezika: epizode iz vrtića. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18 (70), 22-24. <https://hrcak.srce.hr/123768>
- Malaguzzi, L. (1998), History, Ideas, and Basic Philosophy – An Interview with Lella Gandini. U: C. P. Edwards, L. Gandini, G. Forman (ur.) *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. Ablex Publishing. 49 – 97.
- Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum – rad djece na projektima*. Mali profesor.
- Šego, J. (2009). Utjecaj okoline na govorno-komunikacijsku kompetenciju djece: Jezične igre kao poticaj dječjem govornom razvoju. *Govor*, 26(2), 119-149.
- Visković, I., Višnjić Jevtić, A., Rogulj, E., Bogatić, K., Glavina, E. (2018). *Izazovi suradnje: Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima*. Alfa.
- Višnjić-Jevtić, A., Visković, I., Bouillet, D. (2021). Koncept multikulturalnosti u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Nova prisutnost*, XIX (2), 331-342. <https://doi.org/10.31192/np.19.2.7>

Klara Petrić, mag. praesc. educ.

klarky1984@gmail.com

Elza Mariani, odgojitelj predškolske djece

elzast@yahoo.com

Dječji vrtić Marjan

Put sv. Mande 11, Split

PROJEKT „VITEZOVI“

Sažetak: *Osobita pozornost u odgoju i obrazovanju pridaje se aktivnom učenju djece i osmišljavanju poticajnog materijalnog okruženja u kojem djecu potičemo na istraživanje, promišljanje i kreativnost. Jedan od načina aktivnog učenja je projektni način rada. U radu je prikazan tijek projekta „Vitezovi“ u kojem se djeca bave temom koja ih zanima, izgrađuju, preoblikuju i restrukturiraju svoja razumijevanja i znanja u suradnji s drugom djecom, odgojiteljima, roditeljima i lokalnom zajednicom. Povezivanje i suradnički odnosi svih dionika tog procesa pridonose stvaranju uvjeta učenja, koje se događa kad se poštuje autonomija i sloboda djeteta da djeluje u skladu sa svojim individualnim potrebama i mogućnostima te kad se dijete osjeća zadovoljno i sigurno.*

Ključne riječi: *poticajno okruženje, istraživanje, učenje, kulturna baština i tradicija*

UVOD

Integriranim kurikulumom usmjerenim na dijete nastoji se poštivati prirodna znatiželja, interesi i potrebe djece stvaranjem okruženja koje im omogućuje slobodu izbora i potiče ih na preuzimanje odgovornosti za svoje izbore i ponašanja. Kako ne može imati unaprijed definirani plan, već ga zajedno stvaraju odgojitelj i dijete, naglasak je na timskom radu djece i odgojitelja i djece različite dobi i sposobnosti (suradničko učenje). Slunjski (2012) navodi učenje kao dinamičan i nepredvidiv proces, a djetetovu prirodu kao aktivnu, otkrivačku i istraživačku; stoga umjesto planiranja projekta stavlja naglasak na promišljanje situacija učenja u kojima dijete kontinuirano nadograđuje ili mijenja svoja saznanja. Kvaliteta iskustava i perspektiva učenja djece često je određena upravo pedagoškom osmišljenošću okruženja u kojem dijete boravi (Slunjski, 2011). Učenje na dubljem stupnju događa se onda kada su djeca opuštena, sigurna i samouvjerena. Promatranje samoiniciranih i samoorganiziranih aktivnosti djece u kojima pokazuju različite kompetencije i „skrivena“ znanja mogu biti velika pomoć odgojitelju u promišljanju odgojno-obrazovne prakse (Slunjski, 2011).

Osluškujući interes djece započeli smo projekt „Vitezovi“. Slobodom izbora aktivnosti djeca

su svakodnevno pokazivala interes za mačeve te smo odlučili ovu temu proširiti i djeci pružiti dovoljno poticaja kako bi njihovi interesi porasli.

CILJ PROJEKTA

Cilj projekta je kroz aktivnosti sakupljanja, istraživanja, identificiranja i bilježenja upoznati svijet vitezova.

TIJEK PROJEKTA

MAČ U KAMENU

Djeca nova znanja usvajaju listajući enciklopedije i tražeći zanimljivosti o mačevima putem prijenosnog računala. U moru informacija o vrstama, veličinama, pa i funkciji mačeva, fokus interesa im se zaustavlja na maču Excaliburu, odnosno maču kralja Arthura.

U poticajnom okruženju djeca se likovno izražavaju crtajući spomenuti mač olovkom te u tehnici grataž. Ovim aktivnostima se razvija percepcija, naročito vizualna jer uočavaju svaki detalj na fotografijama i to realno prikazuju na papir (Fotografija 1).

Djeca imaju priliku svakodnevno se koristiti različitim svojstvima materijala, ali ipak su im najviše primamljivi oni neoblikovani koji omogućuju slobodu istraživanja. Igrajući se s različitim oblicima kartona djeca izrađuju mačeve. Samostalno ih ukrašavaju silikonskim pištoljem te naknadno oblažu aluminijskom folijom. Ovakvim načinom rada djeci se omogućava stjecanje samopouzdanja i vjere u sebe te još veći razvoj kreativnosti. U proces se uključuju i roditelji izrađujući mačeve te koristeći se njima spontano izvode pokrete mačevanja.

Nakon što smo pročitali priču „Mač u kamenu“ u vrtiću djeca spontano stvaraju kino „Kaštelet“ što je bio poticaj da istoimenu priču pogledamo u verziji crtanog filma. Nakon toga se kod njih razvio još veći interes za mačeve, kralja Arthura, a posebno za život vitezova (Fotografija 2). Proučavajući sve navedeno izradili smo plakat na kojem smo iznijeli nova znanja kao što su vrste i simbolika mača, dijelovi mača, osobine vitezova, kako se postaje vitez, viteška oprema, dijelovi odjeće i oklopa (Fotografija 3).



Fotografija 1.



Fotografija 2.



Fotografija 3.

VITEŠKO DOBA

Iskazivanje i realizaciju vlastitih interesa i ideja, razvoj kritičkog mišljenja te planiranje, organiziranje i provedbu aktivnosti o vitezovima djeca razvijaju simboličkim igrama „Da sam vitez“ i „Viteške igre“, likovnim izražavanjem modelirajući foliju u lik viteza, crtajući ugljenom dijelove odjeće i oklopa, slikajući uljnim pastelom štitove i srednjovjekovne uzorke, rezbareći foliju za graviranje kojom nastaju pečatnjaci (Fotografija 4 i 5). Osvještavanje vlastitog procesa učenja te poticanje i osnaživanje istraživačkih interesa djeca razvijaju izradom oružja samostrela i katapulta. Kako bi stvorili cjelovitu sliku o dječjim interesima, aktivnostima, mogućnostima i kompetencijama, usvojena znanja dokumentiramo izrađujući slikovnicu „Doba vitezova“. U njoj su sažete slike i crteži, verbalni izričaji te samorefleksije i opservacije postignuća djece. Ovakav način neformalnog oblika komuniciranja pridonosi kreiranju kulture uključenosti i dijaloga između svih sudionika u vrtiću te van njega (Fotografija 6).



Fotografija 4.



Fotografija 5.



Fotografija 6.

BIO JEDNOM JEDAN DVORAC...

Putujući kroz projekt kreativnost djece se njeguje, potiče i razvija različitim oblicima stvaranja i izražavanja, a u području njihovog posebnog interesa su dvorci. Simbolički izričaj dvoraca djeca osnažuju crtajući kredom i kolažom, slikajući lego kockama (Fotografija 7), igrajući se otpadnim i neoblikovanim materijalom, sadeći sjemenke graha stvarajući pritom nebeski dvorac, istražujući statičnost lego dvorca na pjenu za brijanje, igrajući kreativnu igru u parovima „Ja smislim – ti gradi“ (Fotografija 8). Radoznalost, kreativnost, divergentno mišljenje i stvaralački potencijal djece rezultira izradom društvene igre „Osvoji dvorac“ koju djeca samostalno osmišljavaju, od samog izgleda igre i pijuna do utvrđivanja njenih pravila (Fotografija 9).



Fotografija 7.



Fotografija 8.



Fotografija 9.

ŽELIM ZNATI VIŠE

Stjecanje novih znanja i iskustava te stvaranje kvalitetnih uvjeta za daljnji razvoj projekta Vitezovi pronašli smo u Arheološkom muzeju Split gdje su djeca pod vodstvom muzejskog pedagoga sudjelovala u edukativnoj i kreativnoj radionici. Zadovoljenje potreba djece, razvoj njihovih potencijala te stjecanje novih spoznaja i vještina omogućio je posjet Kliškoj tvrđavi i organizirani doček Kliških uskoka. U povijesnim odorama su djecu upoznali s povijesnim znamenitostima te ih obogatili atrakcijama uskočke izvedbe – streličarstvo i srednjovjekovno mačevanje. Kvalitetna

suradnja sa širom lokalnom zajednicom i povezivanje svih sudionika odgojno obrazovnog procesa utječe na kontinuitet razvoja djece ali i samog projekta. Cijeli projekt je finaliziran scenskom izvedbom priče „Sunce djever i Neva Nevičica u kojem su roditelji sudjelovali izradom kostimografije i scenografije i otisnutom slikovnicom „Doba Vitezova“ ispunjene dječjim radovima, početnim znanjima, transkriptima i osvještavanjem vlastitog učenja.



Fotografija 10.



Fotografija 11.

ZAKLJUČAK

Realizacija projekta obuhvatila je niz aktivnosti koje su bile usmjerene prema djeci, roditeljima i društvenoj sredini, a naglasak je bio na procesu učenja kroz igru, manipuliranje, istraživanje, razgovor te kreativno razmišljanje i izražavanje. Upravo u tom umrežavanju svi su bili uključeni ravnopravno i otvoreno: od inicijative, planiranja, provedbe kao i završne evaluacije. „Zadovoljstvo proizlazi iz istraživačkog nagona, a bez uključenosti nema učenja na dubljem stupnju“ (Laevers i Declercq, 2011).

LITERATURA

Cvetković- Lay, J. (2002). *Ja hoću i mogu više*. Alineja.

Gruić, I. (2002). *Prolaz u zamišljeni svijet*. Školska knjiga.

Laevers, F., Declercq, B. (2011). Povećati dječje kompetencije brigom za njihovu dobrobit i uključenost. *Djeca u Europi*, 3(6), 15-17

- Moja mala enciklopedija Larousee (2004). *Vitezovi i utvrđeni dvorci*. Školska knjiga.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Zagreb.
- Nevjerojatna enciklopedija Larousse (2011). *Vitezovi i utvrde*. Lusio d.o.o.
- Njirić, N. (2001). *Put do glazbe*. Zagreb: Školska knjiga.
- Palin, N., Twist, C. (2011). *Vitezovi - Zvukovi prošlosti*. Planetopija.
- Perić Kraljik, M. (2009). *Dramske igre za djecu predškolske dobi*. Učiteljski fakultet u Osijeku.
- Slunjski, E. (2001.) *Integrirani predškolski kurikulum – rad djece na projektima*. Mali profesor.
- Slunjski, E. (2011). Kako djeca znaju što je znanje vrijedno učenja i kako ga stječu? *Djeca u Europi*, 3(6), 18-19.
- Slunjski, E. (2011). Razvoj autonomije u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 117-230.
- Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Profil.

SADRŽAJ

PREDGOVOR.....	5
SAŽETCI PLENARNIH IZLAGANJA.....	7
Dejana Bouillet UMREŽAVANJE ZNANSTVENIKA I PRAKTIČARA: MOST POVEZIVANJA TEORIJE I PRAKSE RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA.....	9
Edita Slunjski PROFESIONALNO UČENJE ZA PROMJENU – OD TEHNIČKE VJEŠTINE DO „RUKOVANJA VATROMETOM“	13
Ivana Visković UMREŽAVANJE U OBRAZOVANJU – IZAZOVI I MOGUĆNOSTI	23
ZNANSTVENI RADOVI.....	29
Tonča Jukić ODNOS ODGOJITELJSKIH SAMOPROCJENA KREATIVNOSTI I PROCJENA VAŽNOSTI I UČESTALOSTI POTICANJA KREATIVNOSTI DJECE	31
Lucija Piplović, Silvana Srdanović Kalinski, Vedrana Vučković ERASMUS+ PLATONIC projekt: Iskustva roditelja i stručnjaka prilikom ranog uočavanja razvojnih odstupanja i rane intervencije	48
Martina Vugdelija, Toni Maglica PARTNERSTVO RODITELJA I USTANOVE RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA: KVALITATIVNA PERSPEKTIVA RODITELJA	73

Vedrana Vučković, Murat Aydogmus, Valerio Bascetto, Joana Henriques de Oliveira, Aleksandra Jakovchevska, Lucija Piplović, Silvana Srdanović Kalinski INDIKATORI KVALITETNE INKLUZIVNE PRAKSE - REZULTATI PROJEKTA ERASMUS+ PLATONIC.....	91
Ines Livaković, Suzana Tomaš MIŠLJENJE RODITELJA O UTJECAJU DIGITALNE TEHNOLOGIJE NA RAZVOJ GOVORA KOD DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI	107
Lorena Lazarić, Kristina Alviž Rengel STAVOVI STUDENATA O RAZVOJNIM MAPAMA DJETETA RANE I PREDŠKOLSKE DOBI	141
STRUČNI RADOVI.....	125
Anita Mandarić Vukušić MENTORSTVO KAO PROCES PROFESIONALNOG USAVRŠAVANJA ODGOJITELJA.....	143
Ana Pirić DIJETE, KREATIVNOST I SCENSKA LUTKA U KONTEKSTU VRTIĆA I KAZALIŠNE ZAJEDNICE ...	154
Marijana Mrvelj IZGRAĐIVANJE OSOBNOG PROFESIONALNOG IDENTITETA ODGOJITELJA.....	163
Vanja Šuško, Jasmina Zagajski PLESNA UMJETNOST U DJEČJEM VRTIĆU	171
Anđela Vujević PRIMJENA SCENSKE LUTKE U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU.....	184
Mirjana Rizvan, Gorana Ištuk INDIVIDUALNI RAZGOVORI – VJEŠTINA DVOSMjerne KVALITETNE KOMUNIKACIJE U SVRHU PREVENIRANJA NEPRIHVATLJIVOG PONAŠANJA I SOCIJALNE ISKLJUČENOSTI DJETETA.....	194
Jelena Topić POTICANJE RAZVOJA AFIRMATIVNOG IDENTITETA DJETETA RANE I PREDŠKOLSKE DOBI.....	200
Željka Boban, Radmila Jozić, Mila Glavurdić, Ivana Bilokapić, Karmela Ivić, Silvija Milić PROSOCIJALNO PONAŠANJE U KORELACIJI S LIKOVNIM I GLAZBENIM STVARALAŠTVOM.....	216

Tea Resanović PROFESIONALNO OSTVARENJE PRAKTIČARA UNUTAR USTANOVE KAO MOTIVACIJA ZA DALJNJE ŠIRENJE MREŽE UČENJA.....	227
Mirjana Bakotić, Mia Mijaljica, Iva Donelli INTERDISCIPLINARNI PRISTUP: ISTRAŽIVANJE MOGUĆNOSTI OBLIKOVANJA LIKOVNIH ELEMENATA I MOTIVA PUTEM KOMPOZICIJSKOG NAČELA RITMA	236
Lucija Kostadin, Tihana Brković Skukan JEDNAKOPRAVNA UMREŽENOST ODGOJITELJA I STRUČNIH SURADNIKA U FUNKCIJI REFLEKSIVNIH PRIJATELJA	250
Nina Alajbeg Galić VAŽNOST UMREŽAVANJA ZA RAZVOJ PROFESIONALNOG IDENTITETA	258
Jadranka Bratković Aračić DIGITALNA TEHNOLOGIJA U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA - od opasnosti do mogućnosti.....	264
PRIKAZI PRAKSE.....	271
Sladana Curić-Petričević ERASMUS+ U DJEČJEM VRTIĆU – UMREŽAVANJEM DO ZNANJA,VJEŠTINA I KOMPETENCIJA	273
Mirjana Dujmović, Ana Juranović UMREŽAVANJE ODGOJITELJA JASLIČKE I VRTIČKE SKUPINE	276
Darija Bosnić, Jelena Rnjak E-TWINNING: MJESTO UMREŽAVANJA EUROPSKIH ODGOJNO OBRAZOVNIH USTANOVA	283
Ivana Bikić, Marija Botić, Ljubica Duvnjak, Ivana Kapitanović RAZGLEDNICA IZ KAŠTELA.....	297
Ana Pirić, Nina Alajbeg Galić MORENEC: PRIJATELJSTVO SE GRADI I NJEGUJE.....	302
Darija Delić, Maja Bulat, Ana Hrgović DJEČJI VRTIĆ PRED VRATIMA UDRUGA	306
Ana Lazarević, Ivana Baričević RASTAVLJANJE RAČUNALA NA IGRE.....	310

Snježana Turković, Marija Vidas IMPLEMENTACIJA DIGITALNIH ALATA U ODGOJNO – OBRAZOVNOM RADU	317
Deša Čížek, Anamarija Plenković, Vinka Jauković IZAZOVI NOVOG VREMENA.....	325
Ivana Baričević, Ana Lazarević PROSTOR KAO TREĆI ODGAJATELJ	331
Tanja Hajtić, Tamara Turković ZAJEDNO IZ VRTIĆA U SVIJET	340
Linda Podrug Krstulović, Antonia Radeljak Gudelj PROJEKT „DIJETE, KULTURA PROSTORA I ARHITEKTURA“	343
Antonija Borovčić Kapov, Antonija Šilić SVATKO IMA SVOJE MJESTO	352
Neda Grbin VAŽNOST RIZIČNE IGRE U OKVIRU RPOO	357
Ana Strunje, Martina Mejdandžić „MI MOŽEMO, GRADIMO... „	366
Mirjana Grljušić LJUTNJA MOŽE BITI VELIKA I MALA	373
Ivana Bilokapić, Mila Glavurdić DJECA SOLINA ZA DJECU BANOVINE.....	376
Anita Kunčić, Antonia Radeljak Gudelj, Ivona Buzov SRETNOST I ZDRAVO DJETINJSTVO	380
Tea Marin, Renata Gaurina GLAZBENA PRIČA MALOG VRTIĆA	387
Milka Barić, Adriana Bekić, Matija Bešlić Vidović, Zorana Bura Galić, Sanja Rilović, Marijana Radić SPORT U VRTIĆU	392

Maja Fiamengo, Josipa Marijanović RITAM U PRIRODI.....	398
Červar Dunja, Tulić Marija RITAM RAZLIČITOSTI	402
Jelena Mamić PROJEKTNI NAČIN UČENJA U RANOJ DOBI („ZA ZVUKOM SIRENE“).....	405
Anita Alić, Ivana Lučin, Anita Čarija „DI SMO SVE BILI, ČA SMO VIDILI, NAUČILI...“ SURADNJA S LOKALNOM I ŠIROM ZAJEDNICOM.....	408
Andrea Pedišić, Bernarda Tolić PRIKAZ PRAKSE – RAD NA PROJEKTU.....	415
Tatjana Kljenak, Gordana Mijaljica DJEČJE NOVINE TIĆ.....	423
Gordana Goreta, Zorana Plazonić AKO IMA PČELA, IMA I ŽIVOTA.....	432
Linda Jukić, Daniela Čalušić, Marijana Perić PROJEKT „KUKCI“- dokumentiranje procesa učenja djece i umrežavanje kao strategija učenja djece jasličke dobi	442
Linda Podrug Krstulović, Antonia Radeljak Gudelj PROJEKT „HELLO TO ALL THE CHILDREN“	449
Klara Petrić, Elza Mariani PROJEKT „VITEZOVI“	458

