

Suvremeni vs. tradicionalni pogled na istraživačko-spoznajne aktivnosti i učenje djece u dječjem vrtiću

Jurčević, Renata

Undergraduate thesis / Završni rad

2019

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:345513>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-16**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Renata Jurčević

**Suvremeni vs. tradicionalni pogled na istraživačko-spoznajne aktivnosti i učenje
djece u dječjem vrtiću**

ZAVRŠNI RAD

Rijeka, 2019.

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Preddiplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Suvremeni vs. tradicionalni pogled na istraživačko-spoznajne aktivnosti i učenje
djece u dječjem vrtiću

ZAVRŠNI RAD

Predmet: Istraživačko spoznajni integrirani kurikulum II

Mentor: dr. sc. Danijela Blanuša Trošelj

Student: Renata Jurčević

Matični broj: 0299011049

U Rijeci, srpanj, 2019.

Izjava o akademskoj čestitosti

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

Vlastoručni potpis:

Renata Jurčević

ZAHVALA

Želim iskazati zahvalnost svojoj mentorici, dr. sc. Danijeli Blanuša Trošelj, na iskazanoj podršci, velikom trudu, ukazanom povjerenju, otvorenosti, strpljenju, razumijevanju te na savjetima koje mi je pružila tijekom izrađivanja ovog završnog rada, a koji su mi uvelike olakšali pisanje istog.

Posebnu zahvalnost želim iskazati svojoj obitelji, dečku i prijateljima bez kojih ne bih bila tu gdje jesam, koji su me stalno podržavali, pružali mi sigurnost, vjerovali u moj uspjeh i usmjeravali me u ostvarenju svoga cilja. Također, želim zahvaliti svojim kolegicama sa studijske godine i svojoj cimerici koje su mi studiranje i život u Rijeci učinile ljepšim i boljim. Suradnjom, dijeljenjem svakodnevnih iskustava, savjeta i stečenih znanja učinile su mi i one manje lijepe trenutke pozitivnima te doprinijele predivnom i nezaboravnom životnom iskustvu i ostvarenju svog cilja.

Hvala vam!

Sažetak:

Nove spoznaje iz područja pedagogije, razvojne psihologije, neuroznanosti i drugih znanosti doprinijele su promjeni paradigme o djetinjstvu kao nezamjenjivom životnom razdoblju i djetetu kao aktivnom sukonstruktoru odgojno obrazovnog procesa. Govoreći o tome, u institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja dogodile su se mnoge kvalitativne promjene, od samog kreiranja okoline, preko uloge odgajatelja i načina nuđenja poticaja, do cjelokupne organizacije odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću. Ovaj će završni rad dati pregled ključnih promjena u tranziciji s tradicionalnog prema suvremenom shvaćanju odgojno-obrazovnog procesa, s naglaskom na istraživačko spoznajne aktivnosti, način dječjeg učenja, ulogu poticajnog okruženja te ulogu odgajatelja u dječjem učenju i razvoju.

Ključne riječi: *paradigma, istraživačko-spoznajne aktivnosti, učenje djece, poticajno okruženje*

Abstract:

New discoveries in the field of pedagogy, developmental psychology, neuroscience and other sciences contributed to the change of paradigm of childhood as an irreplaceable lifespan and of the child as a co-organizer of the educational process. Therefore, many qualitative changes have taken place in preschool institutions, from the creation of the environment, through the role of the educator and the way of providing incentives, to the entire organization of education in the kindergarten. This labor will give an overview of key changes in transition from the traditional to the contemporary understanding of the educational process, with emphasis on exploratory-cognitive activities, the way children learn, the role of stimulating environment and the role of educators in children's learning and development.

Key words: *paradigm, exploratory-cognitive activities, children's learning, stimulating environment*

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. POVIJESNI PREGLED PROMJENA U PROMIŠLJANJU O RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU	2
3. SUVREMENE SPOZNAJE O RANOM DJETINJSTVU	10
4. TRADICIONALNI POGLED NA ISTRAŽIVAČKO-SPOZNAJNE AKTIVNOSTI I UČENJE DJECE U DJEČJEM VRTIĆU	13
4.1. Tradicionalni kurikulum.....	14
4.2. Uloga odgajatelja u tradicionalnoj paradigmi	15
4.3. Organizacija fizičkog okruženja za istraživačko-spoznajne aktivnosti i učenje djece u dječjem vrtiću	17
5. SUVREMENI POGLED NA ISTRAŽIVAČKO-SPOZNAJNE AKTIVNOSTI I UČENJE DJECE U DJEČJEM VRTIĆU	18
5.1. Suvremeni kurikulum.....	22
5.2. Uloga odgajatelja u suvremenoj paradigmi	24
5.3. Organizacija fizičkog okruženja za istraživačko-spoznajne aktivnosti i učenje djece u dječjem vrtiću	27
6. TRADICIONALNI VS. SUVREMENI PRISTUP	30
7. ZAKLJUČAK	41
8. LITERATURA.....	43

1. UVOD

Polazeći od razvoja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kroz povijest uočavaju se brojne promjene koje su se dogodile kao posljedica mnogih promjena u obitelji i društvu, a pod utjecajem sve većih istraživanja o mogućnostima djece rane i predškolske dobi, od čega su ključna istraživanja iz područja razvojne psihologije i neuroznanosti. Slijedom toga, kvalitativne promjene u institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja imale su za posljedicu pridavanje sve većeg značaja kvalitetnom odgoju i obrazovanju djece rane i predškolske dobi, a čime se u prvi plan stavlja dobrobit za dijete u području njegova cjelokupna razvoja.

Razlog odabira teme „Suvremeni vs. tradicionalni pogled na istraživačko-spoznajne aktivnosti i učenje djece u dječjem vrtiću“ je uočavanje i promišljanje o ključnim elementima koji su doveli do današnjeg pogleda na dijete kao aktivnog kreatora vlastitog znanja, sposobnog bića koje značajno doprinosi tijeku vlastitog razvoja i učenja. Put do navedenog promišljanja o djetetu i stavljanja djeteta u ravnopravan položaj u odgojno-obrazovnom procesu, sa svim svojim pravima, potrebama i specifičnostima bio je veoma dug, da bi danas dijete danas bilo u središtu odgojno-obrazovnog procesa i da bi mu se dalo mjesto koje i zaslužuje. Ovaj rad je usmjeren na osvještavanje važnosti djetinjstva kao nezamjenjivog životnog razdoblja koje zaslužuje punu pažnju i posvećenost te osvještavanje dječjeg načina učenja i istraživanja koje karakterizira prirodna znatiželja i motivacija za istraživanjem nepoznanica u okruženju, a nikako ne pasivnost. Cilj ovog rada je napraviti usporedbu tradicionalnog i suvremenog pogleda na učenje, istraživanje, odgoj i razvoj djece u dječjem vrtiću s naglaskom na pregled promjena koje su vodile stvaranju nove paradigme koja nameće mijenjanje odgojne prakse u kojoj je središte dijete kao individua sa svojim pravima, potrebama, sposobnostima i potencijalima.

2. POVIJESNI PREGLED PROMJENA U PROMIŠLJANJU O RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU

Misli o ranom i predškolskog odgoju i obrazovanju mijenjale su se tijekom povijesti. Mnogi teoretičari doprinijeli su mijenjaju slike o djetetu i važnosti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za djetetov cjelokupni razvoj, a brojne ideje koje su razvili leže i danas u pozadini suvremenog pristupa odgoja i obrazovanja djece ranog i predškolskog uzrasta.

Kada se govori o promišljanju i shvaćanju djetinjstva i ranog odgoja kroz povijest nemoguće je izostaviti Komenskog kao idejnog začetnika predškolske pedagogije i klasika predškolskog odgoja. Svojim promišljanjima o djetetu i djetinjstvu značajno je doprinio daljnjim promišljanjima o istoj problematici. On je vjerovao u moć odgoja te isticao da je priroda svakog čovjeka dobra. „On je namijenio važnu ulogu predškolskom odgoju, smatrao je da treba postaviti temelje tjelesnog, moralnog i umnog odgoja u prvih šest godina života djeteta“ (Jurčević Lozančić, 2016: 81). U svom djelu „Velika didaktika“ iz 1632. godine između ostalog istaknuo je princip zornosti i važnost učenja iz stvarnih situacija putem osjetilnih iskustava (Jurčević Lozančić, 2016). Komenski se zalaže za humanistički pristup odgoju, a prema njemu odgajatelj treba činiti samo ono što je u prirodi djeteta. Tako ne treba ništa nametati niti forsirati, već samo njegovati djetetovu intelektualnu glad. On uvodi „zlatno pravilo didaktike“ prema kojemu prilikom opažanja pojava treba angažirati što više osjetila. Ističe da djeci treba objasniti značenje onoga što uče, učiniti im učenje zanimljivim i korisnim. Govoreći o tome, vjerovao je u svemoć odgoj i zalagao se za jednako obrazovanje za sve (Kamenov, 1987).

Teoretičar Rousseau u svom djelu „Emil ili o odgoju“ iz 1762. godine iznosi i danas aktualne misli o odgoju. On polazi od djetetovih unutarnjih snaga i ističe pravo svakog djeteta da odrasta u slobodnom i nesputanom okruženju primjerenom njegovoj prirodi. Smatrao je da dijete na svijet dolazi neiskvareno te da ga treba zaštititi od društva koje kvari njegovu prirodnu dobrotu. „Razvio je prirodnu

periodizaciju djeteta, naglašavao je važnost znanja do kojeg dijete dolazi samostalno, promatranjem, eksperimentiranjem i zaključivanjem.“ (Jurčević Lozančić, 2016: 82). Vidljivo je da se već tada ističe značaj eksperimentiranja, promatranja i donošenja samostalnih zaključaka kao osnova stjecanja znanja do kojeg dijete dolazi samostalno.

Friedrich Froebel smatra se značajnim pedagogom u području predškolske pedagogije koji je 1840. godine osnovao Kindergarten u Blakenburgu. Njegove ideje snažno su utjecale na razvoj svjetske i hrvatske pedagoške misli. Froebel je isticao da odgoj treba biti usklađen s prirodom. Najveći doprinos smatra se naglašavanje igre kao biti djetinjstva. „Igra je način dječjeg djelovanja, ali i način njegova učenja, a onda i cjelokupnog razvitka u intelektualnom, socijalnom i moralnom smislu. Igrom se zadovoljava i dječja radoznalost za sve ono što se nalazi u doseg njegovog djelovanja.“ (Došen Dobud, 2013: 32). Froebel također razvija princip „darova“ za tzv. igre zanimanja – lopte, kocka, kugla i valjak i dr. te propisuje način korištenja istih i usmjeravanje dječje igre. „Froebelov uspjeh i prihvaćenost njegove koncepcije može se razumjeti upravo time što je propisivao način i redoslijed djelovanja s djecom. Bio je to dobro došli recept, kojeg su se dohvatili praktičari. Uz to su i dotjerivali, mijenjali i razrađivali sustav krutih šablona i shema, koje je stvorio Froebel.“ (Došen Dobud, 2013: 39).

Tijekom romantičarskog razdoblja djetinjstvo se počinje shvaćati kao posebno životno razdoblje, a sve većim fokusom na dijete ono gubi svoju prirodnu spontanost. Početkom 19. stoljeća na dijete se gleda kao na simbol dobrote i neiskvarenosti, da bi se u istom stoljeću razvilo suvremeno shvaćanje djeteta razvojem brojnih humanističkih znanosti i istraživanjima o mogućnostima djece. Nadalje, 20. stoljeće se označava kao stoljeće djeteta u kojem se nastoji približiti prirodi djeteta i dječjim pravima. U tom stoljeću dolazi do velikih društvenih promjena i promjena u odgojno obrazovnom sustavu.

I prije 20. stoljeća postojale su institucije koje su brinule o djeci ranog i predškolskog uzrasta. Pretečama institucijskog predškolskog odgoja smatraju se brojna sirotišta, nahodišta, skloništa, čuvališta, hranilišta i slične institucije za djecu

koje su otvarane sa svrhom zaštite djece bez odgovarajuće roditeljske skrbi. Navedene ustanove za predškolski odgoj često su otvarali pripadnici crkvenih redova. Ovakve ustanove otvarale su se u mnogim hrvatskim gradovima, a među prvima na prostorima današnje Republike Hrvatske otvoreno je nahodište za djecu u Dubrovniku 1432. godine koje se zvalo Dom milosrđa, a imala je socijalno-zaštitnu ulogu (Došen Dobud, 2013).

Pojavom industrijskog društva, modernizacijskim i političkim promjenama te sve većim brojem zapošljavanja žena u drugoj polovici 19. st. javila se potreba otvaranja dječjih zabavišta za smještaj djece dok su im roditelji na poslu (Mendeš, 2015). Najčešće su bila pod vodstvom privatnih i vjerskih organizacija. Svrha tih ustanova bila je njega i zaštita djece do treće godine života, a odgojno-obrazovno djelovanje ističe se tek s djecom od treće godine života (Došen Dobud, 2013). Prvo zabavište osnovano je 1869. godine u Zagrebu, a nakon čega su se otvarale i u drugim krajevima Hrvatske. Otvaranje zabavišta dovelo je do potrebe obrazovanja tadašnjih zabavnih učiteljica pa su se tako otvarali jednogodišnji tečajevi za zabavišne učiteljice u prostoru Učiteljske škole sestara milosrdnica u Zagrebu. Otvaranje zabavišta može se sagledati iz perspektive promijenjenih uvjeta za odgoj djece u obitelji te iz perspektive pokreta za emancipaciju žena. *Naredba ob ustrojstvu zabavišta* donesena 1878. godine obrazlaže sadržaje, djelokrug i ustrojstvo zabavišta. U jednom dijelu dokumenta navedeno je da je svaka obuka u školskom smislu strogo isključena. Nadalje se govori o uređenju prostora, zgradi i opremi, a navodi se da prostor mora obavezno sadržavati prostor za igru i kretanje te vrt. Značaj ove naredbe očituje se u tome što se prvi put govori o ustanovama za djecu predškolske dobi i zabavišnim učiteljicama kao osobama koje tada brinu o djeci. Osim zabavišta (više odgojnog karaktera), u ovo vrijeme otvarale su se i čuvališta (imaju socijalno-zaštitni karakter), pjestovališta (ustanove za djecu do treće godine u kojima se provodi njega, skrb i zaštita djece) i kombinirani zavodi (najbolje tadašnje ustanove za djecu jer obuhvaćaju i čuvalište i zabavište). Antonija Cvijić objavila je knjigu „Rukovođ za zabavišta“ 1895. godine. koja se smatra početkom predškolske pedagogije u Hrvatskoj. Autorica govori o povijesti zavoda za malu djecu, o teoriji i uređenju zabavišta. Navodi da zabavišta ne oslobađaju roditelje njihovih dužnosti,

već je svrha potpomaganje „domaćeg uzgoja“. „Posebnu pozornost autorica je posvetila dječjoj igri. „Igra je najbistriji proizvod čovjeka u djetinjoj dobi.“ (Mendeš, 2015: 239). Autorica je pod velikim utjecajem Froebelovih ideja te detaljno govori o njegovim darovima (Mendeš, 2015).

Ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja imale su socijalizacijsko-adaptacijsku funkciju, a od 1945. godine određuje se jedinstvena organizacija rada s naglaskom na režim dana i provođenje obveznih zajedničkih zanimanja koja potječu od Froebela i Antonije Cvijić. U razdoblju između dva rata sadržaj rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je neformalan, a one su radile bez programskih smjernica sve do 1971. godine (Došen Dobud, 2013). Donošenjem *Programa odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću* 1971. godine utvrđuju se ciljevi, zadaci i sadržaji rada po područjima rada koje odgajatelj treba provoditi u svom radu. Ovaj program bio je vrlo strukturiran te usmjeren na poučavanje i stjecanje znanja, a ne na dijete. Znanje se najčešće prenosilo verbalnom metodom i frontalnim oblikom rada, a zadržava se provođenje zanimanja kao osnovne forme rada s djecom (Petrović-Sočo, 2007). Ovo su neke od karakteristika tradicionalnog pogleda na dječji razvoj, odgoj i učenje te samog rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koje će se detaljno opisati u daljnjem dijelu rada. *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću* je vrlo normativan jer propisuje koja znanja, sposobnosti i vještine djeca trebaju razviti. Vidljivo je da je usmjeren na povezivanje predškolskog i osnovnog obrazovanja, a što ukazuje na njegovu glavnu svrhu, a to je priprema djece za školu što propisuje i jedan od glavnih zadataka: „cjelokupnim svojim radom pridonosi pripremanju djeteta za školu te surađuje s osnovnom školom radi postizavanja kontinuiteta u odgoju i obrazovanju djece“ (Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću, 1979: 14). Njime se propisuju odgojno-obrazovni rezultati koje odgajatelj u svakoj dobnoj grupi treba postići (Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću, 1979).

U 80-im godinama dječji vrtić postaje mjestom kvalitetnog odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi, a organizacija cjelokupnog rada usmjerava se na dijete čime se u obzir uzima djetinjstvo kao posebno važno životno razdoblje, kompleksnost i cjelina uvjeta odrastanja u suvremenom društvu (Božić,

1997). „Daljnji porast broja predškolskih institucija mogao bi se s jedne strane pozitivno tumačiti i kao posljedica jačanja senzibiliteta odraslih za specifične životne potrebe djeteta.“ (Špoljar, 1986, prema Božić, 1997: 59). Dječji vrtić prestaje biti medicinska i socijalno-zaštitna institucija, već postaje odgojno-obrazovna ustanova u kojoj se sve više zapošljavaju profesionalni odgajatelji koji planiraju aktivnosti za djecu, izrađuju sredstva i materijale za rad, planiraju sadržaje i metode rada (Petrović-Sočo, 2007).

Ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prestaju biti samo mjesto njege, čuvanja i zaštite zdravlja, već postaju mjesto poučavanja. Međutim, odgojno-obrazovni sadržaji bili su vrlo strukturirani, provodili su se frontalni oblici rada i vođene aktivnosti, što ide u prilog tome da u to vrijeme činjenica da dječja prirodno urođena želja za istraživanjem nepoznanica u okolini koja rezultira samoaktivnošću i aktivnim učenjem nije bila prihvaćena među odgajateljima koji su djecu izravno poučavali smatrajući to najboljim načinom stjecanja znanja. Komunikacija je bila jednosmjerna dominantno od strane odgajatelja koji je djeci prenosio gotove činjenice i obrasce ponašanja. Ovakav način rada počivao je na *Osnovama programa rada s djecom predškolskog uzrasta* iz 1983. godine (Petrović-Sočo, 2007, prema Maleš, 2011). *Osnovama programa rada s djecom predškolskog uzrasta* iz 1983. ističe se zadovoljavanje osnovnih djetetovih potreba te razvoj svestrane društvene osobnosti, no odgajatelj još uvijek nema slobodu u kreiranju sadržaja odgojno-obrazovnog rada i njihovom provođenju (Miljak, 1996). *Osnovama programa rada s djecom predškolskog uzrasta* iz 1983. utvrđeni su sadržaji rada s djecom po godinama života koje je odgajatelj morao provoditi u svom radu. Iako se navodi da su one nešto više orijentacijskog karaktera i fleksibilnije od prvog programa i dalje propisuju glavne zahtjeve te sadržaje kojima se ostvaruju ciljevi i zadaci predškolskog odgoja. Također, propisuje se zadatak o povezanosti zadataka i sadržaja već od predškolske dobi, kako bi se djecu pripremilo za daljnji sustav obrazovanja (Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta, 1983). Važno je naglasiti da se donošenjem *Osnova programa rada s djecom predškolskog uzrasta* jaslice izdvajaju iz sustava njege te se objedinjuju s vrtićem. „Predškolski se odgoj ostvaruje u okviru jedinstvenih zdravstveno-odgojno-socijalnih programa koji

obuhvaćaju njegu, odgoj i zaštitu djece od navršene prve godine života, iznimno i prije, pa do polaska u osnovu školu.“ (Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta: 1983: 3). Takva integrirana organizacija jaslica i vrtića nije bila zastupljena u *Programu odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću* jer se dječji vrtić smatrao „predškolskom ustanovom u kojoj se odgajaju i obrazuju djeca od tri godine života do polaska u školu“ (Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću, 1979: 14).

U ovom razdoblju okruženju se nije pridavala izrazita pozornost, sobe su bile poluprazne, a osobni ritam djece bio je zanemaren, stoga su sva djeca u isto vrijeme obavljala strukturirane aktivnosti, jela ili spavala u isto vrijeme bez obzira na individualne potrebe. Sobe su bile pretrpane djecom, a odgojno-obrazovni proces odvijao se u jednoj prostoriji izoliranoj od ostalih pa tako nije bilo prostora za izgradnju socijalnih odnosa s djecom iz drugih skupina. Roditelji nisu smjeli ulaziti u prostore skupine. U ovom poučavateljskom razdoblju smatralo se da su izravno poučavanje i strukturirane aktivnosti osnovne metode kojima se djecu priprema za daljnji život i neko važnije životno razdoblje (Petrović-Sočo, 2007, prema Maleš, 2011). „Na taj je način ustanova ranoga odgoja i obrazovanja tretirana kao „čekaonica za provođenje pripreme i sazrijevanja“ za neki daljnji život, a ne život ovdje i sada, u kojoj je poučavanje djece radi daljnjeg obrazovanja postala primarna zadaća“ (Petrović-Sočo, 2007: 22). Prema svemu navedenom uočava se da je u tom razdoblju bila izražena dječja pasivnost u učenju i svakodnevnim aktivnostima, a samostalnost i sloboda u istom bile su ograničene, a koje se smatraju bitnim sastavnicama suvremenog pristupa dječjem učenju i istraživanju.

Organizacija okruženja također je odražavala dječju pasivnost. Igračke su stajale u zatvorenim ormarima i na visokim policama, stoga je organizacija prostora djecu ograničavala na ovisnost o odgajatelju. U sobama je bilo puno stolova i stolica, visokih ormara nedostupnih djeci te veliki prazan prostor u sredini skupine za poučavanje djece o određenoj temi (Petrović-Sočo, 2007).

Na temelju suvremenih istraživanja o razvoju djece i njihovim mogućnostima donosi se *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece* 1991. godine koje polazi od potreba i prava djece, humanizma i sociokonstruktivističke

paradigme. Na dijete se počinje gledati kao na humano, cjelovito, aktivno biće kojemu treba osigurati optimalne uvjete za razvoj potencijala. Veća pozornost se pridaje organizaciji okruženja za učenje i istraživanje, a samoinicirane i samoorganizirane aktivnosti djeteta se smatraju ključnima za cjelovit razvoj i učenje. Kvaliteta učenja je određena kvalitetom uvjeta i prilika koje se djeci svakodnevno nude (Petrović-Sočo, 2007, prema Maleš, 2011).

U odgojno-obrazovni rad odgajatelja uvodi se visoka razina fleksibilnosti, tolerancija prema nesigurnosti i neodređenosti, spremnost na rizike, otvorenost prema novom, prema dječjoj radoznalosti i istraživačkoj naravi (Petrović-Sočo, 2007). Također, *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece* iz 1991. godine naglašava slobodu odgajatelja u planiranju i ostvarivanju neposrednog rada s djecom. Počiva na humanističko-razvojnoj koncepciji i demokratskim načelima rada, a temelji se na novim spoznajama o specifičnosti razvoja djece predškolske dobi. Govoreći o tome, naglašava se da je dijete vrijednost po sebi, da ima svoja prava te da se prema tome treba uvažavati njegovo dostojanstvo i identitet (*Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi*, 1991). U ovom razdoblju dječji vrtići nastoje se osuvremeniti i odmaknuti od tradicionalnog pristupa i pogleda na dijete. Sve više pozornosti se pridaje osmišljavanju poticajnog okruženja primjerenog individualnim i razvojnim potrebama djeteta. Prostor postaje otvoreniji i primjereniji za susrete s drugom djecom i odraslima. Na dijete se počinje gledati kao na biće bogato potencijalima, socijalno i sposobno biće koje može vlastitom aktivnošću izrazito pridonijeti vlastitom razvoju u svim područjima. Vremenska dimenzija odgojno-obrazovnog procesa postaje fleksibilnija te se odgajatelj rukovodi osobnim ritmom življenja pojedinog djeteta (Petrović-Sočo, 2007, prema Maleš, 2011). *Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* iz 2014. godine razvijaju se ideje naglašene u *Programskom usmjerenju odgoja i obrazovanja predškolske djece*. On se temelji na načelima slobode, raznolikosti, otvorenosti i demokracije, a njime se podržavaju ideje slobode i pluralizma u primjeni pedagoških ideja i oblicima provođenja programa. Utemeljen je na suvremenom shvaćanju djeteta kao cjelovitog bića, istraživača, subjekta sa specifičnom kulturom, pravima i potrebama kojemu se trebaju omogućiti uvjeti za

samoinicirane i samoorganizirane aktivnosti kojima se podržava dječja prirodna znatiželja i istraživačka priroda (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014). Konstruktivizam i sociokonstruktivizam predstavljaju značajke *Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Govoreći o tome, učenje se shvaća kao proces u kojem dijete aktivno izgrađuje znanje, a naglasak se stavlja na kontekst učenja. Također, učenje se smatra i socijalnim procesom u kojem se njeguje suradničko i proaktivno učenje pri čemu se različita znanja i perspektive djece smatraju snažnim alatom učenja (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014). Vidljivo je da ove značajke bitno odstupaju od tradicionalnog pristupa u kojem je dijete stavljeno u položaj pasivnog primatelja znanja te kojemu odgajatelj treba prenijeti znanja, a ne da ga on aktivno stvara činjenjem i istraživanjem. Na promjene paradigmi utjecale su mnoge suvremene znanstvene spoznaje.

3. SUVREMENE SPOZNAJE O RANOM DJETINJSTVU

Nova paradigma o djetetu oživljava 70-ih godina 20. st. prema kojoj se dijete stavlja u središte svakog odgojno-obrazovnog djelovanja. Na temelju brojnih istraživanja mozga, spoznaja iz područja razvojne psihologije i neuroznanosti proizašla je slika o djetetu kao subjektu vlastitog razvoja i učenja koje stvara razumijevanje o svijetu putem vlastite aktivnosti i osjetilnih iskustava te u interakciji sa socijalnim i fizičkim okruženjem (Bašić, 2011, prema Maleš, 2011).

Do redefiniranja odgojno-obrazovne prakse, stavljanja djeteta u središte odgojno-obrazovnog procesa kao aktivnog i kompetentnog bića dovodi novo shvaćanje djeteta i djetinjstva koje se može sažeti u nekoliko ideja (Maleš, 2011):

- Dijete je osobnost od samog rođenja te ga treba uvažavati, ozbiljno shvaćati i poštovati.
- Dijete nije objekt odgojno-obrazovnog procesa, već socijalni subjekt koji u velikoj mjeri konstruira i određuje vlastiti život i razvoj te u njemu aktivno participira.
- Djetinjstvo ne predstavlja samo pripremnu fazu za neko važnije buduće razdoblje, već je djetinjstvo razdoblje kojeg obilježavaju specifične vrijednosti i kultura, stoga predstavlja važnost samo po sebi.
- Djetinjstvo je proces socijalne konstrukcije kojeg djeca i odrasli zajedno sukonstruiraju.
- Djetinjstvo se kontekstualizira u relaciji s određenim prostorom, vremenom i kulturom (sociokonstruktivizam) te varira obzirom na uvjete i kulturu u kojima se događa. Prema tome, ne postoji univerzalno djetinjstvo, kao što ne postoji ni univerzalno dijete.

Nasuprot tradicionalnoj paradigmi u kojoj se na dijete gledalo kao na pasivnog primatelja znanja kojeg odgajatelj treba poučavati prenoseći mu gotova znanja, smatrajući dijete tako objektom odgojno-obrazovnog procesa, reaktivnim

bićem koje ne zna i ne može suvremena paradigma daje djetetu mjesto koje i zaslužuje gledajući na svako dijete kao na individuu koja zna i može. Dijete je kompetentno biće koje je sposobno konstruirati znanje putem vlastite aktivnosti i u suradnji s drugom djecom i odraslima u specifično organiziranoj sredini. Na taj način suvremena paradigma nameće mijenjanje odgojne prakse u kojoj je središte dijete – njegove potrebe, interesi, prava, razvojne mogućnosti i stilovi učenja (Bašić, 2011, prema Maleš, 2011).

Spoznaje neuroznanosti također su bitno pridonijele promijenjenoj slici o djetetu i djetinjstvu. Devedesete godine prošlog stoljeća proglašene su „Desetljećem mozga“, do čega su dovele revolucionarne spoznaje o razvoju i funkcioniranju mozga u ranoj dobi. Prikupljene spoznaje o razvoju mozga u ranoj dobi dovele su do visokog entuzijazma javnosti o plastičnosti mozga i mogućnosti da određene vrste iskustava u ranom djetinjstvu mogu osigurati povoljne ishode u kasnijem životu te do intenzivne usmjerenosti na prve tri godine života kao „kritična razdoblja“ u kojima dolazi do značajnog razvoja mozga (Twardosz, 2012). Govoreći o kritičnim razdobljima u ranom djetinjstvu ističe se cjeloživotni utjecaj ranih iskustava i trajna šteta koja se može učiniti ako su kritična razdoblja propuštena izostavljanjem motoričkih, vizualnih i drugih stimulacija (Bruer, 1998).

Stvaranje neurona u prenatalnom razdoblju odvija se značajno brzo, a velik utjecaj na to ima prehrana majke tijekom trudnoće. Nakon rođenja, iskustva s okolinom igraju ključnu ulogu u daljnjem oblikovanju veza između milijardi neurona proizvedenih tijekom prenatalnog perioda. Mnogi od tih neurona, ako se ne koriste i nisu stimulirani okolinom odumiru, a ostaju samo one koje se učestalo koriste te se s korištenjem učvršćuju. Time se javlja odgovornost roditelja i odgajatelja koji trebaju omogućiti iskustva koja će potaknuti formiranje veza u djetetovom mozgu tijekom „prozora mogućnosti“ (Twardosz, 2012).

Pravilo „koristi ili izgubi“ prikazuje odrasle kao značajne subjekte u stimuliranju male djece kako bi bila izložena različitim iskustvima u ranom djetinjstvu koja će potaknuti enormni razvoj sinapsi u ranoj dobi. Broj sinapsi u ranoj dobi doseže vrhunac, a zatim počinje opadati kao odgovor na iskustva u okolini, da bi u kasnoj

adolescenciji mozak postao zaokružena cjelina (Twardosz, 2012). „Djetinjstvo je posebno kritično vrijeme za mozak zbog neuronskog oblikovanja koje se događa, jer mnoge od naših sposobnosti, sklonosti, talenata i reakcija koje se čvrsto uspostavljaju u djetinjstvu, postaju kolektivna mentalna platforma na kojoj stojimo i rastemo ostatak svog života.“ (Diamond, 2002: 54).

Autor Stephan Rushton istaknuo je temeljna načela kako bi prikazao značaj neuroznanosti za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, a koji se podudaraju s već postojećim spoznajama o mozgu (Rushton, 2011):

1. Svaki mozak je jedinstveno organiziran. Treba znati da svako dijete različito misli, osjeća i uči. Pružanjem stupnjevanih materijala djeci omogućuje im se maksimaliziranje razvojnih potencijala, uz istovremeno doživljavanje uspjeha.
2. Mozak stalno raste, mijenja se i prilagođava okolini. Inteligencija nije zadana rođenjem, ovisi o poticajima u okolini, o razini hormona i drugih kemijskih reakcija u tijelu. Promjene se događaju svakom djetetu iz dana u dan, a mnoge od njih su biološki određene i prema tome jedinstvene kod svakog djeteta.
3. Mozgu odgovarajuća okolina omogućuje povezivanje učenja s pozitivnim emocijama. Djeci treba omogućiti da donose odluke i izbore koje se tiču njihova učenja i razvoja. Različiti stupnjevi neurokemikalija stvaraju drugačije emocije. Previše ili premalo kemikalija (dopamin ili serotonin) utjecat će na dječje raspoloženje, a time i na njihovu sposobnost učenja ili željenu reakciju.
4. Djetetov mozak mora biti uronjen u stvarna, praktična i smisljena iskustva učenja koja zahtijevaju neki oblik rješavanja problema

Navedene spoznaje o važnosti rane dobi za cjelokupni razvoj djeteta dovele su do stavljanja djeteta u središte odgojno-obrazovnog rada u kojemu se podržava dječja istraživačka priroda, radoznalost i učenje činjenjem, a što će se detaljnije opisati u poglavlju koje objašnjava suvremeni pogled na istraživačko-spoznajne aktivnosti i učenje djece u dječjem vrtiću.

4. TRADICIONALNI POGLED NA ISTRAŽIVAČKO- SPOZNAJNE AKTIVNOSTI I UČENJE DJECE U DJEČJEM VRTIĆU

S obzirom na poglavlje u kojemu su iznesene temeljne postavke o razvoju ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kroz povijest i ključnim značajkama rada istih, u ovom poglavlju će se pojasniti tradicionalni pogled na istraživačko-spoznajne aktivnosti i učenje djece u dječjem vrtiću koje je u ovisnosti o tradicionalnoj paradigmi i shvaćanju djeteta kao malog i nesposobnog bića koje nije sposobno doprinijeti vlastitom razvoju i učenju.

Autorica Slunjski (2006) pojašnjava tradicionalno poimanje dječjeg učenja. Smatralo se da se znanje djeci treba prenijeti izravnim poučavanjem, čime se učenje svodilo na usvajanje znanja, a ne na razumijevanja istog. Izravno poučavanje povezano je s unificiranjem odgojno-obrazovnog rada, odnosno jednakim vremenskim i sadržajnim planom za sve, čime se ne uvažavaju dječje individualne potrebe, mogućnosti, prethodno znanje i iskustvo ili stilovi učenja. Takav poučavateljski pristup držao je dijete kao pasivno biće kojemu se ne daje prostor za slobodne aktivnosti, aktivno sudjelovanje i inicijativu u kreiranju uvjeta za samoučenje i samoorganizirane aktivnosti. Ovakav pristup ne promovira istraživačku narav djeteta, samostalnost, snagu samoučenja i učenja u participaciji s drugima u specifičnom okruženju za učenje. U tradicionalnim ustanovama bila je izražena dominantna uloga odgajatelja, hijerarhija odnosa i moć koja se očitovala u kontroliranju djece i onoga što su naučili ili reguliranju njihovog ponašanja. Od djece se tako zahtijevala poslušnost i pasivna prilagodljivost uvjetima koje je osmislio odgajatelj prema strogo propisanom kurikulumu.

Takav pristup u potpunosti je ugasio dječju znatiželju, maštu, kreativnost i zatvorio mnoge putove istraživanja i učenja. Znanje se shvaća kao statična kategorija prema kojoj se ono prenosi kao činjenice koje nisu povezane s kontekstom niti procesom kojim se dolazi do istog (Slunjski i sur., 2015).

4.1. Tradicionalni kurikulum

Govoreći o teoriji biheviorizma pojedinac se opisuje u terminima njegova ponašanja, ističe se da je čovjek predvidiv i da je ono što je, a ne ono što može postati. Također se smatra prenositeljem informacija, racionalnim bićem koji živi u objektivnom svijetu te ga je moguće opisati u apsolutnim terminima (Kamenov, 1987). Riječ kurikulum dolazi od latinske riječi curriculum koja se prevodi kao tijek nečega, odnosno nekog planiranog događaja čijim se ostvarivanjem želi doći do određenog cilja. Tradicionalni, bihevioristički kurikulum je prema tome definiran kao plan i program kojim se propisuju sadržaji učenja i ishodi u obliku reprodukcije znanja. Tako tradicionalni kurikulum predstavlja plan koji se temelji na sadržajima, organizaciji i kontroli učenja. Ciljevi ovakvog kurikulumu postavljene su izvane, jednako su stavljeni pred svu djecu te se smatra da se jednako ostvaruju bez obzira na kontekstualne uvjete (Petrović-Sočo, 2009). Ove značajke kurikulumu vidljive su u *Programu odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću* iz 1971. godine. Bitna značajka je ta da se u neposrednom radu ostvaruju univerzalno propisani zadaci koji proizlaze iz univerzalnog cilja rada s djecom predškolske dobi. Također, neposredni rad se ostvaruje prema jedinstvenom programu i jedinstvenoj organizaciji rada temeljenoj na igri, zajedničkim zanimanjima i dječjem radu kao osnovnim formama rada (Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću, 1979). Prema navedenim karakteristikama može se reći da je program bio propisan prema nekom zamišljenom, prosječnom djetetu, a ne prema djetetu kao individui. „Kurikulum shvaćen u tradicionalnom smislu je usmjeren na ciljeve postavljene izvane, ciljeve koji odražavaju uprosječivanje naspram originalnosti, stereotipnost naspram kreativnosti, fragmentiranost naspram holizmu, uniformnost naspram individualnosti, ovisnost naspram međuovisnosti, memoriranje naspram stvaranja znanja i samostvarenja djece.“ (Petrović-Sočo, 2009: 125). Tradicionalni kurikulum ima korijene u determinizmu i mehanicističkom znanstvenom pogledu koji se temelji na postavci da je sve što postoji uvjetovano, određeno pravilima i neslobodno. Prema tome, ovakav linearni pristup kurikulumu usmjeren je kao i što sama riječ govori na linearno prenošenje znanja, memoriranje i reproduciranje izoliranih sadržaja koji se prenose transmisijom znanja. Tradicionalni kurikulum utemeljen je prema teoriji biheviorizma u okviru koje je svaki odgojno obrazovni postupak isplaniran i

uvježban s ciljem izazivanja određene reakcije i učenja modela ponašanja u okviru kojih se primjenjuju metode nagrada i kazni (Petrović-Sočo, 2009).

U transmisijском pristupu kurikulumu sadržaji učenja bili su unaprijed određeni, a prema njima se propisuju i metode kojima će se ti sadržaji prenijeti. Pravila ponašanja, društvene norme ili kulturne vrijednosti prenose se izravno ili imitacijom odraslih (Miljak, 1996). Tradicionalni kurikulum bio je prvenstveno usmjeren na kognitivni razvoj, pripremu djece za školu i reprodukciju znanja, a ne na dijete kao individuu koja ima svoja prava i potrebe. To ga je činilo vrlo strukturiranim i zatvorenim (Petrović-Sočo, 2009). Prema tome, u tradicionalnom pristupu nije se podržavala dječja istraživačka priroda te sposobnost učenja činjenjem i istraživanjem nepoznanica u okruženju čime se stvara subjektivno razumijevanje o pojavama u okruženju, već je primarni cilj bio pamćenje izoliranih činjenica nepovezanih sa svakodnevnim životom. Zatvorenost kurikulumu u tradicionalnom pristupu karakterizira programiranost, birokratiziranost i fiksiranost cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa (Slunjski i sur., 2015). Upravo na ovako shvaćenom kurikulumu počinje *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću* iz 1971. godine. Vidljivo je da je on vrlo normativan jer se ističe koje sposobnosti, vještine, pojmove i znanja djeca u kojoj dobi trebaju razviti. Sve aktivnosti opisane su po dobnim skupinama djece – mlađa, srednja i starija grupa, a prema toj strukturi utvrđen je i cjelokupni odgojno-obrazovni rad. Ovisno o dobnj strukturi, utvrđeni su zadaci i točno određeni sadržaji rada po područjima rada (Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću, 1979). Navedene odrednice tradicionalnog kurikulumu vidljive su i u *Osnovama programa rada s djecom predškolske dobi* iz 1983. godine čija je struktura bila određena orijentacijskim ciljevima, zadacima i sadržajima rada s djecom po godinama života koje su odgajatelji provodili u svom radu s djecom (Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta, 1983).

4.2. Uloga odgajatelja u tradicionalnoj paradigmi

Odgojno-obrazovne sadržaje odgajatelji su prenosili frontalnim oblikom rada i najčešće verbalnim putem. Oni su bili unaprijed pripremljeni i oblikovani kao

fragmentirani dijelovi iz točno određenog područja koje je odgajatelj prenosio djeci s ciljem njihovog zapamćivanja, a ne razumijevanja. Uloga odgajatelja je bila dominantna, kontrolirajuća i usmjerena na provjeravanje usvojenog znanja (Petrović-Sočo, 2009). Autorica Slunjski (2008) ističe da je u tradicionalnom pristupu odgajatelj na dijete gledao kao na pasivno biće koje nije spremno za istraživanje i učenje putem vlastite aktivnosti i u suradnji s drugima te su prema tome materijalni uvjeti bili vrlo siromašni i nepoticajni. Cjelokupna organizacija odgojno-obrazovnog procesa bile je usmjerena na kontroliranje, organiziranje i vođenje dječjih aktivnosti u kojima glavnu ulogu ima odgajatelj što je u potpunoj suprotnosti sa suvremenom organizacijom odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću u kojoj je u središte svakog odgojno-obrazovnog postupka dijete kao aktivni stvaratelj vlastitog znanja i njegova dobrobit. Prema svemu navedenom, vidljivo je da se u tradicionalnoj paradigmi dječjoj prirodno urođenoj sposobnosti za istraživanjem nepoznanica u okruženju nije pridavala pažnja.

Odnos između roditelja i odgajatelja bio je asimetričan i autoritativan, a suradnja s roditeljima bila je inicirana od strane odgajatelja s ciljem obavješćavanja roditelja o segmentima kurikuluma i razvoju akademskih vještina djeteta. Nije postojala fleksibilnost u vremenskoj organizaciji niti se vodilo računa o dječjim potrebama te su tako sva djeca bila poučavana u isto vrijeme te su jela ili spavala u isto vrijeme. Djeca su morala poštivati pravila koja su bila unaprijed određena od strane odgajatelja i strogo propisanog kurikuluma pa je tako u skupini vladalo ozračje u kojem je odgajatelj bio dominantan, a djeca mirna ili previše bučna. Takvo je ozračje prevladavalo zbog postavljanja djeteta u pasivni položaj primatelja znanja. Na dijete se gledalo kao na objekt koji treba poučavati jer je ono ovisno o odraslima te nije sposobno za donošenje odluka o tijeku vlastitog razvoja ili učenja (Petrović-Sočo, 2009). Prema tome, na dijete se gledalo kao na pasivno biće kojemu treba prenijeti znanja te koje nije sposobno za učenje putem istraživanja, eksperimentiranja i rješavanja problema na koje samostalno nailazi.

4.3. Organizacija fizičkog okruženja za istraživačko-spoznavne aktivnosti i učenje djece u dječjem vrtiću

Kao što je već navedeno u poglavlju koje opisuje ključne promjene u institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u tradicionalnoj paradigmi organizacija okruženja odražavala je dječju pasivnost. Dječjoj slobodnoj igri nije se pridavala posebna pažnja, a prostor za igru bio je vrlo siromašan. Prostor je bio poluprazan, opremljen većinom gotovim didaktičkim igračkama kojima su se djeca igrala za stolovima kojih je bilo puno u središnjem dijelu sobe. Igračke su bile spremljene u visoke, zatvorene ormare te ih djeca nisu mogla doseći i njima se slobodno igrati ovisno o trenutnom interesu. Ovakva organizacija fizičkog okruženja činila je djecu ovisnom o odgajatelju. Navedeno ide u prilog tadašnjoj slici o djetetu kao o biću koje je ovisno o odrasloj osobi i uči od nje, a ne putem istraživanja i baratanja predmetima iz neposrednog okruženja. Također, nije se njegovala dječja neovisnost i autonomija, već su u prvom planu bili nadzor i kontrola nad dječjim aktivnostima. Materijali i igračke bili su jednodimenzionalni, određeni te nekreativni. Didaktička sredstva bila su namijenjena odgajatelju za rad s djecom te ih je on izrađivao za djecu i držao u kabinetu. Organizacija prostora bila je vrlo statična te se nije mijenjala ovisno o dječjim potrebama, već ga je odgajatelj uređivao za djecu izlaganjem radova i aplikacija koji obično nisu imali neku pedagošku funkciju.. Prazan prostor unutar skupine je služio za istodobno poučavanje sve djece u isto vrijeme o određenoj temi (Petrović-Sočo, 2009). Organizacija okruženja odražava tadašnju sliku o djetetu. Dijete se smatralo pasivnim objektom kojemu je potrebno prenijeti znanja te koje nije sposobno učiti putem igre, činjenjem i sudjelovanjem u aktivnostima. Prema tome, smatralo se da dijete nije sposobno doprinijeti vlastitom razvoju i učenju.

5. SUVREMENI POGLED NA ISTRAŽIVAČKO-SPOZNAJNE AKTIVNOSTI I UČENJE DJECE U DJEČJEM VRTIĆU

Od rođenja dijete se nalazi u novom svijetu, punom izazova i tajni. Od tog trenutka ono se upušta u otkrivanje istih. Prva istraživanja počinju s mogućnošću pokreta te proizlaze iz potrebe prikupljanja iskustava, čime se događaju promjene na spoznajnoj razini, a vremenom se razvijaju složeniji oblici istraživanja i mišljenja. Prema teoriji Piageta dijete urođenom osjetljivošću upija svojstva i promjene okoline te se prilagođava na novo iskustvo (Došen Dobud, 2018). Djetetu je samim rođenjem predodređeno da istražuje, eksperimentira i otkriva nepoznanice u svom okruženju. Dijete prema tome teži istraživanju nepoznatog svijeta ponajprije kroz primanje senzomotoričkih doživljaja. „Dijete počinje s istraživanjem od prvih dana svoga postojanja. Angažiranjem osjetila: opipa, okusa, sluha, vida, njuha... počinju se prikupljati podaci o svijetu u kojemu se našlo. Rani istraživački doživljaji dovode do prve selektivnosti na osnovi upoznate ugođe i traženja da se ona ponovi ili produži.“ (Došen Dobud, 1995: 37). Dječje istraživanje karakterizira „osjetilna glad“ koja se smatra najpouzdanijim motivom za otkrivanje i istraživanje. Unutarnja motivacija za istraživanjem potiče dijete na aktivnost usmjerenu određenom cilju. Unutarnjoj motivaciji pridodaje se i ona ekstrinzična koja podrazumijeva potporu i priznanje odrasle osobe ili vršnjaka. Dječji interes za istraživanjem u prvih šestih godina ističe autorica iznimno je snažan, a rezultira učenjem o neposrednim pojavama u okolini, shvaćanjem međudnosa i mogućnosti praktičnog rješavanja problema, kao i razvojem sposobnosti. Govoreći o tome, nameće se problem odgoja u čijem je središtu očuvanje dječje spontanosti kao dara djetinjstva te očuvanje dječjih potencijalnih mogućnosti bez ranih ograničavanja i specijalizacije, koje ima za posljedicu stavljanje djeteta „u okvir“. Ovakvim postupcima odgoja nastoji se očuvati autentično djetinjstvo (Došen Dobud, 1995).

Dijete ima mnoga intuitivna znanja o svijetu koji ga okružuje, stoga mu se znanja ne mogu jednostavno prenijeti kao što se to smatralo u tradicionalnom

pristupu kada se na dijete gledalo kao na „praznu ploču“. Djeca kroz proces istraživanja stvaraju vlastite pretpostavke o istraživanim fenomenima koje s vremenom, pod utjecajem novog iskustva revidiraju i mijenjaju. Svoje pretpostavke generiraju kao što je već navedeno u autentičnim istraživačkim pothvatima s ciljem razumijevanja pojava o svijetu koji ih okružuje. Na ovakvim načelima počiva i *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* iz 2014. godine u kojemu se ističe da dijete uči aktivnim angažiranjem u različitim istraživačkim i drugim aktivnostima koje su za njih svrhovite i smislene, a u kojima razvijaju svoj istraživački i otkrivački potencijal (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014). „Pažljivo promatranje različitih autentičnih, osobito istraživačkih aktivnosti djece, osluškivanje njihovih pretpostavki, dvojbi i načina razmišljanja te ustanovljavanje otkrića do kojih često i posve samostalno dolaze, svjedoči o tome kako djeca uistinu jesu „mislioci“ – sposobni za stvaranje i provjeravanje vlastitih hipoteza u komunikaciji s drugima“ (Slunjski, 2012: 37, prema Gardner et al., 1999).

Djeca uče o svijetu oko sebe na osobit način - eksperimentirajući i tražeći objašnjenja i zaključke o pojavama koje ih okružuju. Zbog toga se djeca izjednačavaju sa znanstvenicima – znanstvenicima u kolijevkama čiji je um poput računala. Dječje emocije i nagoni im pomažu da aktivno istražuju svijet oko sebe i interpretiraju ga na svoj način (Gopnik, 2003). "Ona razmatraju dokaze, donose zaključke, eksperimentiraju, rješavaju probleme i tragaju za istinom. Ona to, naravno, ne čine na svjestan način kao što to čine znanstvenici." (Gopnik, 2003: 13).

Autor Kamenov (1987) ističe da pamćenje činjenica nije istinsko znanje, već dijete mora konstruirati razumijevanje o svijetu koji ga okružuje aktivnim istraživanjem nepoznanica u okruženju, preraditi stečene spoznaje ovisno o subjektivnom razumijevanju i na taj ih način konstruirati u svoju mislenu aktivnost. Vrijednost shvaćenog znanja sastoji se u tome što takvo znanje ima smisla za pojedinca i može ga nadograditi na prethodno stečeno iskustvo. Također ističe da učenje predstavlja proces prikupljanja i usvajanja činjenica te prerađivanja istih ovisno o prethodnom znanju i uspostavljanju poveznica između istog. Da bi učenje bilo uspješno ono treba biti prilagođeno djetetovim individualnim i razvojnim

moogućnostima, sposobnosti upravljanja spoznajnim procesima i pamćenjem. Prema tome, naglašava razliku između učenja i poučavanja. Poučavanje se za razliku od učenja sastoji u prenošenju obrađenih znanja i zapamćivanju tih sadržaja, s ciljem da se pojedinac nauči nečemu, a ne da stvori smisao o istom. Otuda proizlazi da djetetu treba omogućiti učenje na vlastiti način, a ne da se ono svede na zapamćivanje izoliranih činjenica. Učenje se ne može izjednačavati s primanjem informacija, već razumijevanjem informacija, stoga se dijete u vrtiću ne poučava izravno, već kroz igru i praktične aktivnosti u kojima samostalno istražuje, zaključuje, rješava probleme, otkriva i aktivno angažira sve svoje mogućnosti (Slunjski, 2006). Specifičnosti dječjeg učenja obuhvaćaju učenje od rođenja, cjelovito učenje, učenje iz neposrednog iskustva, učenje kroz igru, aktivno učenje, u interakciji s odraslima i drugom djecom (Slunjski, 2012).

Dijete vrlo rano počinje aktivno sudjelovati u socijalnim interakcijama te se tako smatra da je dijete socijalno biće već od rođenja. Socijalno okruženje utječe na djetetovo doživljavanje okoline i potiče njegov istraživački potencijal (Jurčević Lozančić, 2016). Prema autorici Slunjski (2008) u izgradnji znanja važnu ulogu ima socijalno okruženje jer djeca znanja o svijetu sukonstruiraju putem stalne interakcije s djecom i odraslima iz svoje okoline zajedničkim promišljanjem, razmjenom ideja i zajedničkim izgrađivanjem novih znanja. Važnost sukonstrukcije znanja ističe Vygotsky stavljajući naglasak na zajedničko otkrivanje i rješavanje svakodnevnih problema i nedoumica. On također ističe prelazak u „zonu sljedećeg razvoja“ putem interakcije s kompetentnijim vršnjakom ili odraslim što omogućuje prijelaz na viši nivo razumijevanja određene pojave, tj. prijelaz s onoga što dijete zna do onoga što može razumjeti. „Vygotsky također ističe da učenje djeteta određuje cjelokupni tzv. sociokulturni kontekst njegova življenja. On tvrdi da sociokulturni kontekst velikim dijelom određuje i što će dijete misliti, i kako će misliti (određuje i sadržaje i načine njegova mišljenja), a povezano s time, i kako će se ponašati.“ (Slunjski, 2008: 16).

Znanje je dinamična kategorija koja se neprestano razvija, izgrađuje i mijenja ovisno o novim iskustvima o kojima treba neprestano razgovarati, raspravljati, kritički vrednovati i evaluirati s ostalim vršnjacima i odraslima čime se izrazit značaj pridaje socijalnom kontekstu. Učenje na taj način ne predstavlja individualan proces i

samostalnu konstrukciju znanja. Suradničko učenje smatra se važnim oblikom stjecanja znanja u suvremenoj ustanovi čime se naglasak stavlja na stvaranje uvjeta za stalnu interakciju, dogovaranje, razmjenu iskustava, raspravu, pregovaranje, zajedničko nadograđivanje i revidiranje znanja što vodi do dubljeg razumijevanja, uvažavanja i propitivanja različitih perspektiva (Slunjski, 2006). Vujičić i suradnici (2016) također naglašavaju važnost interakcije između svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa čime se razvija suradnička spoznaja rješavanjem intelektualnih sukoba koji se javljaju. Upravo ti sukobi utječu na zajedničku konstrukciju znanja i razumijevanja.

„Sa sigurnošću se može ustvrditi da su razvojni procesi djece sve više originalni, nepredvidivi i proturječni – i pedagoško djelovanje tu činjenicu treba imati u vidu.“ (Maleš, 2011: 27) Proces učenja je kod svakog pojedinca različit, kao i proces njegovog razumijevanja ovisno o prijašnjem iskustvu i uvjerenjima, pri čemu se mora imati u vidu nepredvidiva priroda dječjeg učenja, stoga se znanje ne može direktno prenijeti ili njime direktno upravljati (Slunjski, 2006).

Dječje slobodne aktivnosti trebaju uvijek biti izraz njihove slobode djelovanja i izražavanja. Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) vrtić se smatra mjestom istraživanja, otkrivanja i učenja ako se u njemu njeguju sljedeći segmenti:

- Stvaraju se organizacijski uvjeti koji omogućuju istraživanje fenomena i stjecanje raznovrsnih iskustava i znanja.
- Djeci se omogućuje slobodan izbor materijala i partnera za učenje.
- Djecu se potiče na aktivno učenje, istraživanje i rješavanje problema.
- Djecu se potiče na propitivanje, revidiranje i interpretiranje postojećih hipoteza i iskustava.
- Djecu se potiče na planiranje, organiziranje i evaluiranje vlastitih aktivnosti.
- Osnažuje se samoorganizacijski potencijal djece u aktivnostima.
- Osigurava se neizravna potpora dječjem učenju kojom se potiče samostalno otkrivanje i promišljanje.
- Potiče se emancipacija i autonomija djece u procesu učenja.

„Očito je da ovakvo shvaćanje učenja baca posve novo svjetlo na oblikovanje odgojno-obrazovnog procesa, čije se težište preusmjerava s odgajatelja na dijete, s poučavanja djeteta na njegovo učenje, s kontrole nad djetetom na razvoj njegove samostalnosti i odgovornosti“ (Slunjski i sur., 2015: 21)

5.1. Suvremeni kurikulum

Osamdesetih godina prošlog stoljeća dolazi do rekonceptualizacije pojma kurikulum kada se uviđa dinamičnost i kompleksnost njegovih dimenzija. Suvremeni kurikulum je onaj koji nastaje u praksi zajedničkim istraživanjem i sukonstrukcijom elemenata kurikulumu od strane svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa. Takav kurikulum je dinamičan, transformativan, nestrukturiran, fleksibilan, otvoren za promjene te ga je nemoguće isplanirati na dulji vremenski rok. Suvremeni kurikulum je humanističko-razvojni utemeljen na postmodernizmu i holističkom shvaćanju djeteta, u kojem je naglasak na poštivanju autonomije svakog pojedinca i omogućavanju svakom djetetu da ostvari svoje potencijale vlastitim angažmanom i aktivnim sudjelovanjem u procesu osobnog razvitka i učenja (Petrović-Sočo, 2009). U *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* ističu se značajke kurikulumu, a to su da je on: integriran, humanistički, razvojni, konstruktivistički i sociokonstruktivistički. Integriranost kurikulumu podrazumijeva da on treba obuhvaćati sva područja djetetova razvoja te da se aktivnosti ne odjeljuju prema područjima i sadržajima, naprotiv, djeci se omogućuju različiti sadržaji učenja i osnažuje se njihova samostalnost i autonomija. Razvojni kurikulum obilježava otvorenost i dinamičnost, odnosno otvorenost prema trenutnim mogućnostima i dječjim interesima, a radi se odmak od striktnog planiranja. Odgajatelj oblikuje uvjete za učenje i podupire djetetov daljnji razvoj interesa. Obilježja humanističkog kurikulumu su da se cijene djetetove samoinicirane i samoorganizirane aktivnosti, a u neposrednom odgojno-obrazovnom radu odgajatelj polazi od djeteta i njegovih potencijala te se potiče dječja samostalnost i razvoj identiteta. Konstruktivistički i sociokonstruktivistički kurikulum obilježavaju dječje aktivno konstruiranje znanja u skladu s osobnim ritmom i stilovima učenja te učenje kao proces sukonstrukcije u kojem dijete i njegovi vršnjaci zajednički izgrađuju znanja i razumijevanje svijeta

putem zajedničkog istraživanja, promišljanja, rasprava, dijeljenja iskustava i sl. (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014). Prema sociokonstruktivističkoj teoriji koju je utemeljio Vygotsky naglašava se učenje kao socijalni proces u kojem se njeguje različitost mišljenja, ideja, perspektiva i znanja koja se zajednički sukonstruiraju (Slunjski i sur., 2015). Također, uviđa se važnost dugo zanemarivanog konteksta na proces učenja, jer se učenje odvija uvijek u relaciji s određenim vremenom, prostorom, društvom i kulturom. Govoreći o tome, u odgojno-obrazovnom radu odgajatelj treba pridavati važnost kontekstualnim varijablama koje iznimno utječu na formiranje kurikuluma pojedine ustanove, jer će na taj način moći djelovati u skladu sa specifičnom situacijom – „ovdje i sada“ (Petrović-Sočo, 2009).

Razvojni kurikulum je usmjeren na dijete koje će putem vlastite aktivnosti i u suradnji s drugima oko sebe u poticajnom okruženju istraživati, preuzimati odgovornost za vlastite postupke, izražavati se, eksperimentirati, provjeravati svoje hipoteze, odbacivati ih i mijenjati vođeno unutarnjom motivacijom, znatiželjom i prirodnom težnjom za istraživanjem okruženja čime se jača njegova autonomija i samostalnost. U suvremenom kurikulumu naglasak je na procesu, a ne na rezultatu učenja. Time se poštuje individualnost i prirodan razvoj svakog djeteta, a svakom djetetu se pruža sloboda u kreiranju vlastitog znanja (Slunjski, 2008).

Obilježja suvremenog kurikuluma također su dinamičnost, fleksibilnost i neizvjesnost koje se temelje na stalnom otkrivanju, revidiranju, mijenjaju, znatiželji, istraživanju, kreiranju, pregovaranju i evaluiranju. „U praksi se suvremeni kurikulum prepoznaje po radnom, aktivnom, slobodnom i vedrom ozračju i različitim djelatnostima, igrama i dijalogu djece u mnogobrojnim, bogato, raznovrsno i pregledno opskrbljenim centrima aktivnosti.“ (Petrović-Sočo, 2009: 130)

U suvremenom kurikulumu naglasak je na cjelovitom razvoju i samoostvarenju svakog djeteta, a ne samo na kognitivnom kao što je to bilo u tradicionalnom pristupu. Odgajatelj pritom mora voditi brigu o individualnim i razvojnim posebitostima svakog djeteta, stilu učenja te dječjim potrebama, pravima i interesima (Petrović-Sočo, 2009). Takav kurikulum se distancira od rigidnog

planiranja sadržaja, već se oblikuje okruženje za učenje primjereno dječjim sposobnostima i potrebama, a u kojem se dječje samoinicirane aktivnosti događaju prirodno. Na taj način, djeci se omogućava autentično oblikovanje aktivnosti, odnosno oni postaju sukreatori odgojno-obrazovnog procesa i dimenzija kurikuluma. Kreiranje vlastitog kurikuluma je posebno važno jer se djeci osigurava suautorstvo nad vlastitim aktivnostima. Takav kurikulum nije samo usmjeren na dijete, nego su ga djeca stvorila, a odgajatelj uokvirio (Slunjski i sur., 2015).

Ovakav pogled na dijete i na dimenzije kurikuluma je zastupljen u *Programskom usmjeranju odgoja i obrazovanja predškolske djece* iz 1991. u kojem je naglasak na stvaranju kvalitetnih uvjeta življenja djece u vrtiću u kojima će moći učiti i istraživati ovisno o trenutnim interesima, potrebama i razvojnim mogućnostima (Petrović-Sočo, 2009). Donošenjem *Programskog usmjerenja odgoja i obrazovanja predškolske djece* iz 1991. godine polazi se od humanizma, ističe se sloboda svakog djeteta i odgajatelja u planiranju odgojno-obrazovnog rada te je postojan pluralizam u primjeni pedagoških koncepcija (Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece, 1991). Kurikulum ranog i predškolskog odgoja je vrlo fleksibilan i nije utvrđen sadržajima učenja, već se usmjerava na proces učenja i cjelinu uvjeta, zbog toga jer je praksa izrazito dinamičan, složen i nepredvidljiv proces (Petrović-Sočo, 2009). „Polazi se od stajališta da će dijete biti bolje pripremljeno za život i daljnje školovanje ako ga se ohrabruje da razvija pozitivnu sliku o sebi, osposobljava za samostalno stjecanje znanja i razvija znatiželja za istraživanje svijeta oko sebe.“ (Vujičić, prema Božić, 1997: 110)

5.2. Uloga odgajatelja u suvremenoj paradigmi

„S obzirom da dijete svoje znanje gradi prirodno i spontano, dakle iz neposrednog iskustva nije dovoljno niti potrebno formalno poučavanje odrasle osobe“ (Jurčević Lozančić, 2016: 87). „Umjesto tradicionalnog poučavanja djece činjenicama (sadržajima), karakterističnog za tradicionalni vrtić, u vrtiću – zajednici koja uči nastoji se poticati samoinicirano, samoorganizirano učenje djece. Nastoji im se omogućiti i da sve više upravljaju procesom vlastitog učenja i za njega preuzimaju

odgovornost.“ (Slunjski, 2008: 18) Na taj način svaki odgojno-obrazovni postupak se usmjerava na dijete i njegovu dobrobit, a ne na odgajatelja kao osobu koja treba djetetu prenijeti znanja. Suvremeni pristup je usmjeren na organiziranje takvih uvjeta koji potiču dijete na samoaktivnost, a uloga odgajatelja je usmjerena na promatranje i podržavanje dječjih aktivnosti (Slunjski, 2011, prema Maleš, 2011).

Odgajatelj određuje način i kvalitetu življenja u vrtiću, a osobnim ponašanjem predstavlja model ponašanja djeci. Odgajatelj u odgojno-obrazovnoj praksi djeluje u skladu s vlastitim sustavom vrijednosti, očekivanjima, stavovima i osobnom implicitnom teorijom koju ima o djetetu, djetinjstvu te odgoju i obrazovanju djece što utječe na dječje reakcije i ponašanje te cjelokupno ozračje u skupini (Miljak, 1996). U vrtićkom okruženju reflektiraju se vrijednosti, uvjerenja i stavovi koje odgajatelj ima o djetetu. Ako odgajatelj vidi svako pojedino dijete kao kompetentnu individu koja je spremna stvarati spoznaje o svijetu oko sebe putem samoiniciranih i samoorganiziranih aktivnosti tada će mu omogućiti sve uvjete koji podržavaju samoaktivnost, prirodan razvoj i učenje djeteta (Slunjski, 2008). „Takav pristup odgajatelja, u čijem se središtu nalaze stvarni interesi i djelovanje djeteta, „pruža mnogo prostora za samoorganizaciju i samoodgovornost djeteta“, tj. njegovu „suorganizaciju i suodgovornost“ (Slunjski, 2012: 95). Na ovaj način reflektiraju se mnoge vrijednosti koje trebaju biti u središtu svakog odgojno-obrazovnog postupka, kao što su sloboda, razvoj odgovornosti i samostalnosti, poštivanje različitosti, demokracija, učenje na prirodan način i sl. (Slunjski, 2008).

„Polaganje od dječjih slobodnih djelovanja traži od odgojitelja neposrednost, prirodnost i prisnost. Traži i iskreno prihvaćanje svakog djeteta u svim njegovim datostima, ali i mogućim perspektivama i potencijalima“ (Došen Dobud, 2018: 55). Odgajatelj bi trebao biti otvoren za nove situacije, alternativne putove rješavanja problema, spreman na rizike, senzibiliziran za dječje potrebe i djelovati u skladu s dječjim interesima, što se ostvaruje tako da promatra, sluša, vidi i razumije dijete te mu svakodnevno pruža prilike za samostalno učenje. Odgajatelj više nije osoba koja slijedi gotov metodički obrazac, već je on istraživač osobne prakse koji neprestano isprobava, mijenja, dokumentira i razvija odgojno-obrazovni proces čime se kurikulum razvija u konkretnoj praksi (Petrović-Sočo, 2009). Odgajatelj bi također

trebao biti otvoren za dječja pitanja i istraživanja, fleksibilan u svim aspektima svakodnevne organizacije rada, spreman na istraživanje i mijenjanje svoje prakse. Ovakav se odgajatelj svakodnevnom propitivanjem i promišljanjem vlastitih postupaka razvija kao refleksivni praktičar (Slunjski, 2008).

Odgajatelj treba organizirati prostorne i socijalne uvjete za dječje aktivno istraživanje čime se činjenjem, eksperimentiranjem, samostalnim i zajedničkim rješavanjem problema stvara subjektivno i smisleno znanje svakog pojedinca pri čemu je potrebno podržavati dječju samoaktivnost, otkrivački potencijal i interese te na taj način fleksibilno planirati moguće smjerove daljnjeg rada i razvoja aktivnosti. Odgajatelj najprije treba razumjeti dječji način razmišljanja i dječju perspektivu, stoga se naglašava stalna potreba osluškivanja te promatranja djeteta i njegovih aktivnosti, kao i značaj dokumentiranja aktivnosti. Dokumentiranje omogućava odgajatelju poticanje dječjih interesa i orijentir za daljnje aktivnosti, razumijevanje načina učenja i stvarnog značenja koje neka aktivnost ima za dijete (Slunjski, 2008). Proces dokumentiranja vodi uspostavljanju kvalitetnijih odnosa s djecom, kao i shvaćanju djeteta kao aktivnog, kompetentnog i kreativnog bića. Dokumentacija služi i kao sredstvo poticanja metakognitivnih sposobnosti djece na način da oblici dokumentacije o prethodnim aktivnostima omogućuju djeci prisjećanje na prethodne načine razmišljanja, pri čemu osvještavaju vlastiti tijek učenja. Važnost dokumentacije se očituje u razumijevanju djeteta onakvim kakvo ono doista je. Važno je da odgajatelj vodi opsežnu dokumentaciju, za svako dijete individualno koju čine različita promišljanja djece o određenom fenomenu (Vujičić i sur., 2016). Dokumentiranje omogućuje podržavanje dječjih interesa u smislu osiguravanja uvjeta za istraživačko-spoznajne aktivnosti u kojima će se djeca uključiti s obzirom na individualne mogućnosti i potrebe, a vođeni prirodnom znatiželjom za shvaćanje pojava o svijetu koje ih okružuje.

Autorica Slunjski (2008) ističe da odgajatelj treba biti podrška dječjem učenju tako što će ga konstantno poticati na promišljanje, istraživanje i samostalno rješavanje problema. Odgajatelj djeci treba postavljati poticajna pitanja koja će ih usmjeriti na bit problem i promišljanje o načinima rješavanja istog. Takav pristup je moguć jedino ako odgajatelj razumije dječje aktivnosti i ono što one za njega znače u

određenom trenutku. Odgajatelj također treba poticati rasprave i zajedničko dolaženje do novih spoznaja. Uključenost odgajatelja u dječjim aktivnostima treba biti neizravna, odnosno odgajatelj ne smije biti dominantan i preuzimati inicijativu stavljajući dijete u drugi plan i zanemarujući učenje djece kao njihovu autentičnu kreaciju.

5.3. Organizacija fizičkog okruženja za istraživačko-spoznajne aktivnosti i učenje djece u dječjem vrtiću

Okruženje u vrtiću nastoji se organizirati tako da odgovara dječjoj prirodi, potrebama i razvojnim mogućnostima. Organizacija okruženja prenosi djetetu poruku da su odrasli osigurali bogat prostorni koncept za samostalno istraživanje i učenje čime se pokazuje poštovanje dječjih individualnih potreba, interesa i mogućnosti. Prostor treba zadovoljavati kriterije slobode, susreta i mogućnosti kretanja. On predstavlja živi organizam koji se mijenja, raste i sazrijeva ovisno o aktivnostima djeteta (Jurčević Lozančić, 2011). Reggio pedagogija govori o prostoru kao o trećem odgajatelju koji odražava vrijednosti, stavove i osjećaje svih subjekata koji u njemu borave. U prostoru vrtića treba osigurati izazovne materijale pomoću kojih će dijete istraživati, manipulirati, eksperimentirati, spoznavati i otkrivati. Prostor bi djetetu trebao omogućiti da se slobodno izrazi na način koji želi i da tako razvija svoje potencijale i sposobnosti. Montessori pedagogija naglašava ideju da se djetetu treba pružiti sloboda izbora materijala i prostora tijekom obavljanja praktično-životnih aktivnosti. Treba stvoriti opuštajuće, podržavajuće, sigurno ozračje u kojem će se dijete osjećati sigurno i zaštićeno što će ga potaknuti na aktivnost i osnažiti autonomiju u obavljanju istih (Vujičić, 2011).

Organizacija prostora prema suvremenom pristupu počiva na principu centara aktivnosti u kojima trebaju biti ponuđeni raznoliki materijali koji će djetetu omogućiti njihovo logičko korištenje. Stalna dostupnost materijala omogućuje djetetu slobodu, autonomiju i samostalnost u njihovu korištenju na način koji je za dijete u tom trenutku najprimjereniji i najsvrhovitiji (Slunjski, 2008). „Poticaji imaju vrijednost pokretača, izazova za upoznavanje s nečim, za traženje, otkrivanje,

izražavanje, stvaranje, rješavanje učenog ili trenutno nastalog problema“ (Došen Dobud, 2018: 26). Također, organizacija prostora i materijala treba promovirati stalne susrete, zajedničko istraživanje i dolaženje do spoznaja putem svakodnevnih interakcija. Sljedeći kriterij koji prostor mora omogućiti je sigurno okruženje u kojem će se dijete osjećati zaštićeno, ugodno i opušteno, a na taj način vrtić postaje mjesto radosnog i ugodnog življenja za svakog subjekta. Organizacija prostora treba zadovoljiti i kriterij privatnosti, jer kao što dijete ima potrebu za interakcijama s drugima, tako ima potrebu i za povremenim osamljivanjem i izdvajanjem iz grupnih aktivnosti. „Prostor koji nas okružuje utječe na to kako se osjećamo, kako razmišljamo i kako se ponašamo i zapravo dramatično utječe na kvalitetu našeg života. Dapače, sve što se radi, prostorno okruženje nam može olakšati ili otežati.“ (Slunjski, 2008: 32). Navedena organizacija okruženja usmjerena je na poticanje i podržavanje dječjeg prirodnog učenja i samoiniciranih aktivnosti.

Organizacija okruženja je potpuno drugačija nego u tradicionalnom pristupu, kao i sredstva i materijali koji se koriste u odgojno obrazovnom radu. Materijali i igračke imaju multidimenzionalnu funkciju, kreativni su i nestrukturirani što omogućuje manipuliranje i baratanje istima u dječjim istraživačko-spoznajnim aktivnostima. Odgajatelji ih izrađuju zajedno s djecom, stalno su prisutni u skupinama te dostupni djeci u niskim otvorenim policama s logički složenim materijalima kako bi ih djeca mogla samostalno uzeti ovisno o trenutnom interesu i koristiti u samoiniciranim aktivnostima. Također, oni se zamjenjuju drugim igračkama ovisno o dječjim interesima i potrebama. Organizacijom prostora i materijala želi se postići što veća razina autonomije djece. Prostor je organiziran po centrima aktivnosti te u skupini ima malo stolica i stolova na kojima se djeca igraju jer se djeca obično igraju na toplim podovima i strunjačama. U prostoru vlada otvoreni koncept koji omogućava da djeca mogu ulaziti u druge skupine i družiti se s drugom djecom. Svi prostori u vrtiću su uređeni dječjim radovima i poticajima koji imaju pedagošku vrijednost i funkciju (Petrović-Sočo, 2009).

Vujičić i suradnici (2016) ističu da u vrtiću treba postojati istraživačko-spoznajni centar u kojem će biti ponuđeni raznoliki materijali i oprema dostupni djeci, a koji se trebaju mijenjati ovisno o dječjim interesima. U tom centru odvijaju

se istraživačke aktivnosti uz neizravnu podršku odgajatelja koji prati iste aktivnosti. Oprema istraživačko-spoznajnog centra može uključivati sljedeće materijale: cijevi, baterije, žarulje, kute, vrčeve, pladnjeve, sjemenke, plodove, mikroskope, čaše, epruvete, povećala, magnete, kore drveta, vunu, pamuk, lišće, grančice, kosti, ogledala, dalekozore, rendgenske snimke, kamenje, školjke, vage, pincete, ravnala, štoperice, prozirne posude, staklenke, boce i sl. materijale koji će potaknuti djecu na istraživanje, manipuliranje, eksperimentiranje i postavljanje hipoteza. Istraživačko-spoznajne aktivnosti ipak nisu rezervirane samo za istraživački centar, dapače, cjelokupan prostor mora biti organiziran na način da omogućuje djeci aktivno istraživanje i stjecanje znanja korištenjem multidimenzionalnih i kreativnih materijala.

Prostorno okruženje može imati pozitivan i negativan utjecaj, odnosno može razvijati dječje potencijale, ali i suzbijati iste. Stimulativno okruženje je temelj stjecanja znanja upravo radi toga jer dijete uči čineći i u interakciji s okruženjem. Način ponude materijala, raznolikost i dostupnost istog omogućuje razvijanje dječje autonomije i samostalnosti. Također, raznolikost materijala osigurava djetetu da ih koristi na svojstven način, ovisno o stilu učenja. Prazan i siromašan prostor ima za posljedicu djetetovo ne angažiranje u aktivnostima, isključenost i pasivnost. Organizacija prostornog okruženja snažno odražava skriveni kurikulum, odnosno implicitnu pedagogiju pojedinog odgajatelja i prema tome određuje smjer dječjih aktivnosti (Slunjski, 2006).

6. TRADICIONALNI VS. SUVREMENI PRISTUP

Iako je prošlo gotovo trideset godina od donošenja *Programskog usmjerenja odgoja i obrazovanja predškolske djece* iz 1991. godine neki odgajatelji i danas provode unificirane, vođene aktivnosti s djecom usmjerene na aktivnost odgajatelja, a ne na aktivnost djeteta. Također, velik broj predškolskih ustanova ne poštuje načelo fleksibilnosti odgojno-obrazovnog procesa. Neki odgajatelji su i danas vođeni striktnim planom u svom pedagoškom radu koji im pruža osjećaj sigurnosti te teško napuštaju isti. Odgajatelj na taj način ne podržava radoznalost i nepredvidivost dječjih aktivnosti. Takav rad često postaje odmaknut od realnih životnih situacija, stereotipan i otuđen od stvarnih potreba djece, a odgajatelj ima dominantnu i kontrolirajuću ulogu u procesu dječjeg učenja (Slunjski, 2011, prema Maleš, 2011).

Unatoč suvremenoj paradigmi prema autorici Slunjski i sur. (2015) u odgojno-obrazovnoj praksi vrtića zadržali su se mnogi tradicionalizmi koji su u povezanosti s dječjim istraživačkim aktivnostima i učenjem:

- Striktno planiranje i upravljanje dječjim aktivnostima.
- Izravno poučavanje sadržajima radi njihovog memoriranja i reprodukcije.
- Odvojene aktivnosti prema metodičkim područjima i strogo određenoj vremenskoj strukturi.
- Poticanje jednodimenzionalnog mišljenja djece, a ne slobodnog i kreativnog.
- Unificiran i univerzalan odgojno-obrazovni pristup (sadržaji se odabiru prema kronološkoj dobi djece, a ne prema njihovim potrebama i sposobnostima).

Važan korak u procesu napuštanja „okvira“ smatra se odbacivanje planiranih utjecaja u odgojno-obrazovnoj praksi, a prihvaćanje utjecaja i ishoda koji su nepredvidivi, neočekivani i neplanirani. Primjeri dobre prakse mogu se pronaći u mnogim časopisima kao što je npr. *Dijete*, vrtić, obitelj te na raznim društvenim mrežama kao npr. *Izvan okvira*. Dobra praksa u svojem korijenu mora imati procese

vrednovanja i samovrednovanja kojima se omogućuje unapređenje kvalitete rada. Refleksivna praksa nužan je alat promjene koji bi trebao biti rutinski dio rada odgajatelja.

Profesionalno usavršavanje odgajatelja očituje se u prihvaćanju uloge istraživača osobne prakse. Odgajatelj treba razvijati istraživačke i refleksivne kompetencije koje će mu omogućiti kvalitetniji odgojno-obrazovni rad s djecom i unapređenje osobne prakse. Refleksivnim načinom istraživanja odgajatelj osvještava svoje vrijednosti koje leže u pozadini odgojno-obrazovne stvarnosti, a čijim razumijevanjem mijenja vlastitu praksu. Profesionalni razvoj odgajatelja trebao bi biti kontinuirani proces u kojem osvještava svoju implicitnu pedagogiju, a koja se često naziva i skrivenom, a snažno utječe na to kako djeca uče i ponašaju se kao i na cjelokupnu organizaciju odgojno-obrazovnog rada, a temelji se na vrijednostima, uvjerenjima i očekivanjima odgajatelja (Slunjski, 2006). Danas je u praksi vidljiva kombinacija tradicionalnog i suvremenog pristupa, pri čemu je važno naglasiti da tradicionalni pristup i njegove dimenzije ne moraju nužno značiti i loš pristup. Teži se većoj zastupljenosti suvremenih elemenata u odgojno-obrazovnom radu koji omogućuju da se dijete promatra prema svojim potencijalima, potrebama i interesima te da se prema tome organizira cjelokupni odgojno-obrazovni rad.

Radi što lakšeg razumijevanja kvalitativnih promjena koje su se dogodile u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, u prijelazu s tradicionalnog prema suvremenom pristupu dječjem učenju, razvoju i odgoju u sljedećoj tablici prikazat će se usporedba navedenih pristupa prema nekim dimenzijama kurikuluma u modificiranom obliku prema Petrović-Sočo (2009):

TABLICA 1: Usporedba tradicionalnog i suvremenog pristupa

DIMENZIJE KURIKULUMA	TRADICIONALNI PRISTUP	SUVREMENI PRISTUP
TEORIJA RAZVOJA	- bihevizizam	-sociokonstruktivizam

UTEMELJENJE KURIKULUMA	- determinizam - mehanicistički znanstveni pogled	- postmodernizam - holistički pogled na dijete
POGLED NA DIJETE	- pasivno biće - tabula rasa - objekt kojeg treba poučavati i prenijeti mu znanja - ovisno o odraslom, nesposobno doprinijeti vlastitom učenju i razvoju - prosječno biće	- aktivno biće - biće bogato potencijalima - aktivni kreator vlastitog znanja - neovisno biće, uvelike određuje tijek vlastitog učenja i razvoja - individua od rođenja
ZNANJE	- statična i fragmentirana kategorija - znanje kao produkt - linearno prenošenje znanja i memoriranje - reprodukcija izoliranih sadržaja - linearna progresija	- dinamična i holistička kategorija - znanje kao proces - stvaranje znanja kroz zajedničko učenje istraživanjem - razumijevanje i interpretacija - spiralna progresija
KURIKULUM	- bihevioristički kurikulum - plan koji se temelji na sadržajima, organizaciji i kontroli učenja - ciljevi postavljeni izvana - unaprijed propisani sadržaji, zadaci i metode rada - transmisijski pristup kurikulumu - zatvoren - propisan i strukturiran	- humanističko-razvojni kurikulum - dinamičnost i kompleksnost dimenzija kurikuluma - zajedničko građenje kurikuluma u praksi - stvaranje uvjeta za samoučenje - transakcijski pristup kurikulumu - otvoren za promjene - fleksibilan i nestrukturiran
UČENJE	- usmjereno na rezultat - učenje pojmova onako kako ih odgajatelj izloži - naglasak na sadržajima učenja - učenje izoliranih činjenica, nepovezanih sa svakodnevnim životom - individualno učenje - poučavanje	- usmjereno na proces - razvijanje alternativnih pojmova - naglasak na načinima učenja i stvaranju smisla - interpretiranje, razumijevanje i primjenjivanje onog što se uči - suradničko učenje - aktivno konstruiranje znanja i u

		suradnji s drugima - učenje činjenjem i istraživanjem
ULOGA ODGAJATELJA	- prenošenje znanja frontalnim oblikom rada i najčešće verbalnim putem, provodi vođene aktivnosti - demonstrira i objašnjava djeci - dominantna, kontrolirajuća i usmjerena na provjeravanje usvojenog znanja - niska razina fleksibilnosti - slijedi gotov metodički obrazac - u radu se vodi planom i vlastitim interesima	- kreiranje uvjeta za samoinicirane, samoorganizirane aktivnosti i samoučenje - promatra, dokumentira, razumije i podržava dječje aktivnosti - partner u učenju, demokratski odnos - visoka razina fleksibilnosti u radu - istraživač osobne prakse, neprestano isprobava, mijenja, dokumentira i razvija odgojno-obrazovni proces - senzibiliziran za dječje potrebe i interese
ORGANIZACIJA FIZIČKOG OKRUŽENJA	- prostor je poluprazan, opremljen uglavnom gotovim didaktičkim igračkama - igračke su spremljene u visoke, zatvorene ormare - materijali i igračke su jednodimenzionalni, određeni i didaktizirani - statična, nije se mijenjala prema dječjim potrebama - organizacija prostora ograničavala je djecu na ovisnost o odgajatelju	- bogat prostorni koncept za samostalno istraživanje i učenje, počiva na principu centara aktivnosti - niske otvorene police s logički složenim materijalima, stalna dostupnost materijala omogućava djetetu slobodu i samostalnost - materijali su multidimenzionalni, neizvjesni, kreativni - dinamična, odgovara dječjoj prirodi, potrebama i razvojnim mogućnostima - organizacijom prostora i materijala želi se postići što veća razina autonomije djece

Razlika između tradicionalnog i suvremenog kurikulumu vidljiva je u brojnim dimenzijama kurikulumu počevši od utemeljena kurikulumu. U tradicionalnom pristupu na dijete se gledalo kao na tabulu rasu, malo i ovisno biće koje nije

sposobno doprinijeti vlastitom razvoju, a odgajatelj je djetetu linearno prenosio znanja sa svrhom njegovog zapamćivanja i reprodukcije. U suvremenom kurikulumu mijenja se pogled na dijete, kojemu se pridaje važnost koju i zaslužuje. Na dijete se gleda kao na individuu od rođenja kojemu brojni potencijali, sposobnosti i istraživačka priroda omogućuju da aktivno kreira vlastito znanje i tijek razvoja. U tradicionalnom pristupu učenje se promatralo kroz njegov rezultat s naglaskom na sadržajima učenja. U suvremenom pristupu naglasak je na stvaranju uvjeta za samoučenje, na procesu učenja, učenju putem istraživanja i činjenja čime dijete aktivno i u suradnji s drugima konstruira svoje razumijevanje svijeta. Uloga odgajatelja u tradicionalnom pristupu bila je usmjerena na prenošenje znanja frontalnim oblikom rada u skladu s propisanom planom radu. Promijenjenom slikom o djetetu u suvremenom kurikulumu mijenja se i uloga odgajatelja koji više ne slijedi gotov metodički obrazac, već promatra, podržava dječje aktivnosti i kreira uvjete za dječje samoučenje i istraživanje. U tradicionalnom kurikulumu organizacija okruženja ograničavala je djecu na ovisnost o odgajatelju, igračke su bile spremljene u visoke, zatvorene ormare, a prostor je bio poluprazan i opremljen gotovim didaktičkim igračkama. U suvremenom kurikulumu potiče se dječja autonomija i samostalnost, a to je odražavala i bogata organizacija prostora s mnoštvom materijala koji su dostupni djeci za samostalno istraživanje i učenje. O navedenim elementima više se govorilo u prethodnim poglavljima u kojima je objašnjen tradicionalni i suvremeni pogled s naglaskom na istraživačko-spoznajne aktivnosti i učenje djece, ulogu odgajatelja i organizaciju okruženja. U tablici su vidljive dubinske razlike u pristupima te se može uočiti kvalitativna promjena u pogledu shvaćanja važnosti istraživačko-spoznajnih aktivnosti i učenja činjenjem čime se mijenja cjelokupna organizacija odgojno-obrazovnog rada, pri čemu je uloga odgajatelja da osigura uvjete u kojima će djeca u samoiniciranim aktivnostima stjecati znanje i razvijati svoje sposobnosti. U odgojno-obrazovnom radu ipak se kombinira forma oba pristupa pri čemu se uočava da odgajatelji ni danas nisu u potpunosti izašli „izvan okvira“.

U sljedećoj tablici bit će prikazane promjene u razumijevanju učenja, istraživačko-spoznajnih aktivnosti i uloge odgajatelja s obzirom na dokumente ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u RH. Dokumenti koji su analizirani su:

- Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću (1979.)
- Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta (1983.)
- Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece (1991.)
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014.)

Temeljne postavke dokumenata koji su obilježili pojedina razdoblja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja mijenjao se s obzirom na kvalitativne promjene samog pristupa ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, važnosti istog i slici o djetetu u tradicionalnom i suvremenom pristupu odgoju i obrazovanju djece u dječjem vrtiću.

TABLICA 2: Usporedba dimenzija kurikulumu s obzirom na dokumente ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

DOKUMENTI DIMENZIJE	PROGRAM ODGOJNO- OBRAZOVNOG RADA U DJEČJEM VRTIĆU (1979.)	OSNOVE PROGRAMA RADA S DJECOM PREDŠKOLSKOG UZRASTA (1983.)	PROGRAMSKO USMJERENJE ODGOJA I OBRAZOVANJA PREDŠKOLSKE DJECE (1991.)	NACIONALNI KURIKULUM ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE (2014.)
UČENJE DJECE	-igra se smatra osnovnim oblikom učenja -specifičan oblik učenja – obuka za rad -igra, zanimanja i dječji rad osnovne forme i aktivnosti učenja -tijekom igre dijete razvija temeljna znanja i navike -aktivnosti učenja raspoređene u odnosu na mlađu, srednju i stariju	-igra se smatra dominantnom aktivnošću i metodom rada koja ima posebno odgojno značenje -za aktivnosti učenje treba osigurati materijale, prostor i	-igra ima značajnu razvojnu vrijednost u kojoj dijete istražuje, eksperimentira, izražava se, razvija intelektualne i druge mogućnosti te prevladava probleme -učenje djece u skladu s njihovim sposobnostima,	-učenje je aktivan proces subjektivnog stvaranja znanja kojim se ne može upravljati -učenje se odvija osobnim ritmom, redoslijedom i stilom učenja djeteta -učenje ovisi o kvaliteti socijalnog i fizičkog okruženja, aktivnosti djeteta, potpori odgajatelja i interakciji

	grupu -praćenje onog što odgajatelj pokazuje i usklađivanje ponašanja sa zadatkom učenja – polazište za pripremu djece za školu	vrijeme u kojima se one mogu slobodno ostvarivati -aktivnosti učenja raspoređene prema godinama života -podržati dječju prirodnu radoznalost za sve što ga okružuje -usmjeravanje djeteta na aktivnosti praktičnog otkrivanja i zaključivanja	moгуćnostima, interesima i potrebama -aktivno učenje i u suradnji s vršnjacima -dijete je samostalno i kompetentno biće koje aktivno gradi vlastiti doživljaj svijeta -poštuje se aktivna, cjelovita i kreativna priroda dječjeg učenja	s vršnjacima -priroda dječjeg učenja je holistička i integrirana -organizacija prostorno-materijalnog okruženja za učenje odražava dječju neovisnost i autonomiju -djecu se potiče na osvještavanje i upravljanje procesa vlastitog učenja -priroda dječjeg učenja je holistička i integrirana
ISTRAŽIVAČKO -SPOZNAJNE AKTIVNOSTI	-razvoj umnih sposobnosti putem izravnog kontakta s prirodom -jedno od odgojno-obrazovnih područja ovog dokumenta čini „Upoznavanje okoline“ -putem opažanja predmeta u okolini kod djece se razvija čulna osjetljivost, govor i spoznaja -stjecanje elementarnih znanja o okolini tijekom procesa upoznavanja okoline -prilikom upoznavanja okolina kod djece se razvija radoznalost za predmete iz okoline -razvijanje aktivnog odnosa prema svojoj okolini -upoznavanje okoline mora obuhvaćati sve trenutke iz života u dječjem vrtiću	-stjecanje elementarnog znanja o životu, radu i prirodi -jedno od područja rada ovog dokumenta čini „Dijete i njegova okolina“ -kao bitno obilježje odnosa djeteta prema njegovoj okolini je osiguravanja cjelovitosti dječjeg doživljavanja okruženja -naglasak je na nedjeljivosti čovjeka od njegove sredine te međuovisnosti pojava u okolini -cilj područja „Dijete i njegova okolina“ je razviti radoznalo, sposobno i inicijativno dijete koje prihvaća pravila zajedničkog života i rada, suosjeća i surađuje s ljudima iz svoje okoline -omogućiti djetetu da putem upoznavanja	-program propisuje potrebu osiguravanja raznolikih stimulacija iz okoline -ne propisuju se područja rada, već načela na kojima se rad temelji -u interakciji s okruženjem dijete obavlja različite vrste djelatnosti, a jedna od njih uključuje i istraživačko-spoznaјne aktivnosti koje podrazumijevaju manipulaciju predmetima, promatranje, posjete, šetnje, susrete s ljudima različitih zanimanja, otkrivanje, eksperimentiranje, praktično rješavanje problema i sl. -dijete u aktivnostima opaža, uočava probleme, pretpostavlja, procjenjuje, provjerava, istražuje, stvara, uviđa odnose i svojstva, otkriva uzročno-posljedične veze i sl.	-dijete ima urođeni istraživački i otkrivački potencijal, koji ga potiče na istraživanje svoje okoline -dokument počiva na načelima, ciljevima i vrijednostima na kojima se odgojno-obrazovni rad temelji -djecu se potiče na istraživanje, samostalno otkrivanje, propitivanje, interpretiranje iskustava, eksperimentiranje i rješavanje problema -istraživanjem dijete uključuje različita osjetila putem kojih spoznaje okolinu -poštuje se samoinicijativnost i samoorganizacija dječјih aktivnosti -osiguravaju se mnogobrojne mogućnosti izražavanja, prerade ideja i stvaranja doživljaja -potiče se razvoj samostalnog mišljenja i djelovanja, propitivanje vlastitih ideja

	-u okviru upoznavanja okoline djeca se upoznaju s radom ljudi i stvaraju radne navike -razvijanje sposobnosti uočavanja ovisnosti pojava u okolini -djeca stječu temeljna znanja o materijalnosti okoline	okoline izgrađuje aktivan i istraživački odnos prema svojoj okolini -područje „Dijete i njegova okolina“ predstavlja središnje područje rada, a uključuje životne situacije u kojima dijete stječe iskustvo o svijetu i njegovim zakonitostima	-dijete ima aktivan, radoznao i stvaralački odnos prema svojoj okolini, a u okviru istraživačko-spoznajnih aktivnosti dijete stječe spoznaje o pojavama u okruženju i razvija vještine te potencijale	-dijete istražuje aktivno u interakciji sa socijalnim i fizičkim okruženjem -djeca uče uz istraživačke aktivnosti koje za njega imaju smisla
ULOGA ODGAJATELJA	-odgajatelj unaprijed planira ciljeve, zadatke, sadržaje rada -provodi se svakodnevni sistematičan rad pod rukovodstvom odgajatelja -u starijoj grupi sadržajima rada kod djece se nastoji razvijati zrelost i pripremljenost za školu -djeca se uče da odgajatelja pažljivo slušaju te da mu se pristojno obraćaju -odgajatelj utječe na razvoj djetetove cjelovite ličnosti i priprema dijete za školu -rukovodeći se program svaki odgajatelj postavlja konkretan program rada za svaku skupinu i odabire sadržaje rada koje će provoditi	- sadržaji unutar područja su globalni pa je moguć izbor sadržaja ovisno o mogućnostima i potrebama djece -realizacija podrazumijeva suvremeniju i fleksibilniju organizaciju rada koja podrazumijeva veću povezanost sa sredinom -temeljno načelo rada je da svaki situacija treba ima odgojne efekte -djeci treba osigurati mnoštvo materijala, doživljaja i znanja iz neposredne sredine -programski zahtjevi uključuju aktivnosti kojima se dolazi do željenih ciljeva te se njima odgajatelj vodi u radu, a ne činjenicama koje dijete treba znati	-sloboda i fleksibilnost odgajatelja u planiranju i ostvarivanju rada s djecom -rad se temelji na primjeni demokratskih načela -poticanje djetetova cjelovitog razvoja -stvaranje uvjeta za razvoj dječjih potencijala, za proširivanje iskustava i stjecanje znanja -odgajatelj se prilagođava konkretnim potrebama i mogućnostima djeteta -odgajatelj uvažava dječja iskustva i potiče dječju inicijativu -odgajatelj treba osigurati materijalne uvjete za igru, istraživanje i eksperimentiranje	-odgajatelj prihvaća različitosti djece te napušta jedinstvene standarde za svu djecu -odgojno-obrazovni rad temelji se na načelima slobode, raznolikosti i otvorenosti -na dijete se gleda kao na individuu koja ima vlastita prava, kulturu, sposobnosti i mišljenje -osigurava jednakost šansi -ciljevi rada uključuju osiguravanje dobrobiti te cjelovit razvoj, odgoj i učenje djece te razvoj kompetencija -odgajatelj se prilagođava konkretnim mogućnostima, sposobnostima, potrebama i interesima djece -stvara uvjete za istraživanje fenomena i stjecanje mnogobrojnih iskustava -odstupa od striktnog planiranja rada

Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću ističe igru, zanimanja i dječji rad kao osnovne forme učenja, a aktivnosti učenja raspoređene su s obzirom na mlađu, srednju i stariju grupu. Aktivnost učenja treba biti usklađena s onim što

odgajatelj pokazuje, a dijete treba uskladiti svoje ponašanje sa zadatkom učenja. Navedena obilježja dokumenta odgovaraju tradicionalnom pristupu u kojem je dominantno striktno planiranje i unificiranje odgojno-obrazovnog rada. *Osnovama programa rada s djecom predškolskog uzrasta* vidljiv je pomak u smjeru veće razine formativnosti te se shvaća više orijentacijski, potrebno je podržati dječju prirodnu radoznalost i okrenuti se djetetu čime se vidi pomak u smjeru manje informativnosti i veće fleksibilnosti, no i dalje su propisani sadržaji, ciljevi i zadaci kojima se odgajatelj treba voditi radu pa prema tome i ovaj dokument karakterizira tradicionalna usmjerenost. Igra se smatra dominantnom aktivnošću koja ima odgojno značenje, a za aktivnosti učenja trebalo je osigurati dovoljno materijala, prostora i vremena. Iz navedenog je vidljivo da se dječjoj igri pridaje veći značaj kao dominantnoj aktivnosti djetinjstva. U *Programskom usmjerenju odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi* igra dobiva novu vrijednost, ona se više ne smatra aktivnošću u kojoj dijete uči, već u njoj dijete istražuje, eksperimentira i razvija brojne mogućnosti. Ističe se da dječje učenje treba biti u skladu s njegovim sposobnostima, i interesima, a poštuje se aktivna i cjelovita priroda dječjeg učenja. U *Nacionalnom kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* na učenje se gleda kao na aktivni proces u kojem dijete stvara vlastito razumijevanje o pojavama koje ga okružuju. Dječjim učenjem je nemoguće upravljati jer ono ovisi o dječjem osobnom ritmu, redoslijedu i stilu učenja. Naglasak se stavlja na kvalitetu uvjeta okruženja za učenje, a djecu se potiče na upravljanje vlastitim procesom učenja, čime se u prvi plan stavlja dječja neovisnost i autonomija. Istraživačko-spoznajne aktivnosti također su se razlikovale u propisanim dokumentima. *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću* ističe razvoj umnih sposobnosti, govora i spoznaje u kontaktu s prirodom. Tijekom upoznavanja okoline dijete razvija temeljna znanja o okolini, radoznalost i aktivan odnos prema okolini. U okviru područja „Upoznavanje okoline“ dijete stječe radne navike koje će mu biti potrebne za daljnji život. *Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta* sadrže područje rada „Dijete i njegova okolina“ u okviru kojeg dijete stječe temeljna znanja o životu, radu i prirodi. Za razliku od prvog dokumenta u ovom se dokumentu ističe cjelovitost dječjeg doživljavanja, nedjeljivost čovjeka od njegove prirodne sredine, a naglasak je na razvijanju sposobnog i inicijativnog djeteta. U *Programu odgojno-obrazovnog rada*

u dječjem vrtiću i Osnovama programa rada s djecom predškolskog uzrasta ističe se stjecanje elementarnih znanja o okolini i stjecanju radnih navika čime ih se priprema za školu i daljnji život. Time se uočava tradicionalna usmjerenost, a ne usmjerenost na djetinjstvo kao važno životno razdoblje koje ima svoju kulturu i specifičnosti. *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece* više ne propisuje područja rada s djecom, već djelatnosti putem kojih dijete razvija svoje sposobnosti. Tako ističe istraživačko-spoznavne aktivnosti putem kojih dijete otkriva, eksperimentira, manipulira, praktično rješava probleme i sl. Na aktivnosti istraživanja navodi ga aktivan i radoznao odnos prema okolini, stoga mu je potrebno omogućiti raznolike stimulacije iz okoline. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* razrađuje ideje istaknute u *Programskom usmjerenje odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi*. Ističe se da dijete ima istraživački i otkrivački potencijal koji ga motivira na istraživanje nepoznanica u okruženju. U okviru ovog dokumenta naglašava se sve veći značaj dječjih samoiniciranih aktivnosti, čime se u prvi plan stavlja dječja samostalnost, aktivan odnos prema okolini, a zbog čega mu je potrebnu omogućiti stimulativno okruženje u kojem će otkrivati, stvarati smisao i rješavati probleme. Iz prethodno navedenog proizlazi da su i *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske dobi* i *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* suvremeni jer polaze od djeteta, njegovih potreba, istraživačke prirode, prava i interesa te se naglašava dječja sposobnost aktivnog kreiranja znanja putem samoiniciranih i samoorganiziranih aktivnosti. *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću* ističe tradicionalnu, autoritativnu ulogu odgajatelja koji postavlja konkretan program rada s utvrđenim sadržajima, ciljevima i zadacima rada s obzirom na dobnu skupinu djece s ciljem razvoja djetetove cjelovite ličnosti i pripreme djeteta za školu. *Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta* unose u rad odgajatelja određenu dozu fleksibilnosti na način da su sadržaji rada globalni, a odgajatelj odabire sadržaje ovisno o mogućnostima i potrebama djece. Odgajatelj se ne vodi činjenicama koje dijete treba znati, već propisanim aktivnostima kojima se dolazi do propisanih ciljeva. Na temelju tog može se uočiti da se njima želi unijeti razina fleksibilnosti u provođenju odgojno-obrazovnog rada, no i dalje se propisuju sadržaji rada prema nekom prosječnom djetetu, a ne djetetu kao individui. *Programsko usmjerenje*

odgoja i obrazovanja predškolske djece odražava suvremenu paradigmu o djetetu i njegovom razvoju. Ističe se sloboda i fleksibilnost u planiranju i provođenju rada s djecom, a odgajatelj treba osigurati uvjete za razvoj dječjih potencijala, dječju igru i istraživanje. Naglasak je na poticanju dječjeg cjelovitog razvoja, a odgajatelj se prilagođava konkretnim mogućnostima i potrebama djece. Rad odgajatelja se temelji na primjeni demokratskih načela u radu. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* ističe da odgajatelj napušta jedinstvene standarde za svu djecu u korist prihvatanja različitosti djece i svakog djeteta kao individue koja ima svoja prava, potrebe i kulturu. Odgojno-obrazovni rad odgajatelja temelji se na načelima slobode, jednakosti šansi, otvorenosti i raznolikosti. Njegova uloga je da stvara uvjete za stjecanje mnogobrojnih iskustava, podržava dječje aktivnosti te odstupa od striktnog planiranja aktivnosti u korist slijeđenja dječjih interesa i mogućnosti.

7. ZAKLJUČAK

Ovim završnim radom došlo se do ključnih spoznaja o tradicionalnom i suvremenom pogledu na učenje i istraživanje djece rane i predškolske dobi. Učenje u vrtiću ne predstavlja pasivno prenošenje znanja kao što se to smatralo u tradicionalnoj paradigmi. Dijete se smatralo malim, nesposobnim i ovisnim bićem koje ne zna i ne može, a prema ovakvom pogledu na dijete bio je organiziran cjelokupni odgojno-obrazovni proces. Svi segmenti institucijskog konteksta odražavali su dječju pasivnost, ovisnost o odgajatelju kao osobi koja je djetetu prenosila znanja izravnim poučavanjem i provođenjem vođenih aktivnosti. Dijete tako nije imalo slobodu istraživanja, samostalnog i slobodnog učenja, već je učenje nalikovalo na pamćenje izoliranih činjenica, čime se zanemaruju specifičnosti dječjeg učenja koje je cjelovito i aktivno, a karakteriziraju ga učenje činjenjem, istraživanjem i putem igre. Na takav način dijete najbolje uči - kroz igru i aktivnosti u kojima je intrinzično motivirano i prepušteno samo sebi, a suvremena paradigma stavlja dijete u takav položaj - aktivnog sudionika u procesu učenja, čime se mijenja cjelokupna organizacija rada i života u dječjem vrtiću. Važnost analiziranja dimenzija kurikuluma u odnosu na tradicionalni i suvoremeni pristup, odnosno s obzirom na dokumente u pojedinim razdobljima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u prikazanim tablicama ogleda se u shvaćanju kvalitativnih razlika koje su uslijedile s tranzicije od tradicionalnog prema suvremenom pristupu, a pridonijele su tome da se danas dijete sagleda kao cjelovito i sposobno biće sa svojim pravima, potrebama i kulturom, a prema tome se organizira cjelokupni odgojno-obrazovni proces u kojem je središte dijete, njegova aktivna i istraživačka priroda.

Ovaj rad doprinosi shvaćanju važnosti promjene pristupa odgoju i obrazovanju djece rane i predškolske dobi za cjelovit razvoj, odgoj i učenje djece. Radoznalost navodi dijete da istražuje svoje mogućnosti i svijet oko sebe, navodi ga da bude kreativno i stvara ideje. Djetetu je prirodno da ima interese za razne stvari, a svojim intelektualnim sposobnostima i "upijajućim umom" u ranom djetinjstvu može usvojiti veliku količinu znanja. „Dijete je najveći postojeći um i najsnažniji

stroj za učenje u cijelom svemiru.“ (Gopnik, 2003: 1. str.) Pri tome je ključna uloga odgajatelja koji će podržati dječje samoinicirane i samoorganizirane aktivnosti na način da vidi, sluša i razumije dječje potrebe i interese te prema njima fleksibilno usmjerava daljnji rad, podržavajući dječju radoznalost i istraživačku narav. Naglašava se postavka da bi dijete moglo biti istraživač svoje okoline potrebno mu je omogućiti bogat prostorni koncept pun izazovnih materijala pomoću kojih ono može manipulirati, eksperimentirati, istraživati te koji svojom funkcijom utječu na dječji razvoj u svim područjima.

8. LITERATURA

1. Božić, Ž. (ur.). (1997). *Inovacijski pristupi – korak bliže djetetu*. Rijeka: Adamić.
2. Bruer, J. T. (1998). The brain and child development: time for some critical thinking. *Public Health Reports*, 113(5), 388.
3. Diamond, M., Hopson, J. (2002). *Čarobno drveće uma*. Lekenik: Ostvarenje d.o.o.
4. Došen Dobud, A. (2018). *Djeca otkrivaju tajne svijeta*. Zagreb: „Alinea“.
5. Došen Dobud, A. (1995). *Malo dijete veliki istraživač*. Zagreb: „Alinea“.
6. Došen Dobud, A. (2013). *Slike iz povijesti predškolskog odgoja: prinosi povijesti institucijskog predškolskog odgoja*. Rijeka-Split. Centar za istraživanje djetinjstva UFRI.
7. Gopnik, A., Meltzoff, A. N., Kuhl, P. K. (2003). *Znanstvenik u kolijevci: što nam rano učenje kazuje o umu?* Zagreb: Educa.
8. Jurčević Lozančić, A. (2011). *Socijalne kompetencije i rani odgoj*. u Maleš, D. (ur.) *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
9. Jurčević Lozančić, A. (2016). *Socijalne kompetencije u ranome djetinjstvu*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
10. Kamenov, E. (1987). *Predškolska pedagogija: knjiga prva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
11. Maleš, D. (ur.). (2011). *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
12. Mendeš, B. (2015). Početci institucijskog predškolskog odgoja u Hrvatskoj i njegova temeljna obilježja. *Školski vjesnik*, 64 (2), 227-250. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/148986>
13. Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja – model izvor*. Velika Gorica: Persona.
14. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Preuzeto s interneta

- (20.06.2019.):<https://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>
15. *Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta*. (1983). Zavod za prosvjetno – pedagošku službu SR Hrvatske.
 16. Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
 17. Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikulumu ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja*, 6(1-2), 123-136.
 18. *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću*. (1979). Zagreb: Zavod za prosvjetno pedagošku službu SR Hrvatske.
 19. *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece* (1991). Zagreb: Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture. Preuzeto s interneta (20.06.2019.):https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/programsko_usmjerenje_odgoja_i-obrazovanja_predskolske_djece.pdf
 20. Rushton, S. (2011). Neuroscience, early childhood education and play: We are doing it right!. *Early Childhood Education Journal*, 39(2), 89-94.
 21. Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić zajednica koja uči – mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar Media.
 22. Slunjski, E. i sur. (2015). *Izvan okvira: kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikulumu*. Zagreb: Element.
 23. Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil.
 24. Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću – organizacija koja uči*. Zagreb: Mali profesor.
 25. Twardosz, S. (2012). Effects of experience on the brain: The role of neuroscience in early development and education. *Early Education & Development*, 23(1), 96-119.
 26. Vujičić, L. (2011). *Novi pristup istraživanju kulture vrtića*. u Maleš, D. (ur.) *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
 27. Vujičić, L. i suradnici. (2016). *Razvoj znanstvene pismenosti u ustanovama ranog odgoja*. Rijeka: Centar za istraživanje djetinjstva UFRI.