

IMPLEMENTACIJA TEORIJE U PRAKSU ILI NEMA DOBRE TEORIJE BEZ DOBRE PRAKSE

Urednica:
Lidija Vujičić

Urednica:
Lidija Vujičić

**IMPLEMENTACIJA TEORIJE U PRAKSU
ILI NEMA DOBRE TEORIJE BEZ DOBRE PRAKSE**

u spomen na dr. sc. Arjanu Miljak (1939. – 2020.)

Biblioteka časopisa Odgojno-obrazovne teme



Izdavač

Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet

Urednica

prof. dr. sc. Lidija Vujičić

Recenzentice

prof. dr. sc. Maja Ljubetić

prof. dr. sc. Živka Krnjaja

Lektura

Mateja Fumić Bistre, mag. educ. philol. croat.

Grafičko oblikovanje i tisak

Redak d.o.o.

Mjesto i godina izdanja

Rijeka, 2021.

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Sveučilišne knjižnice Rijeka
pod brojem 150205083

ISBN 978-953-7917-34-0 (tiskano izdanje)

ISBN 978-953-7917-35-7 (PDF)

Urednica
Lidija Vujičić

IMPLEMENTACIJA
TEORIJE U PRAKSU
ILI
NEMA DOBRE TEORIJE
BEZ DOBRE PRAKSE

u spomen na dr. sc. Arjanu Miljak (1939. – 2020.)

Učiteljski fakultet u Rijeci
Rijeka, 2021.

Arjana Miljak (1939. – 2020.)

Rođena je 23. ožujka 1939. u Trpnju na Pelješcu. Završila je četve-
rorazrednu osnovnu školu u Trpnju, nižu gimnaziju i Učiteljsku školu u
Splitu, a pri Filozofskome fakultetu u Zagrebu završila je studij Pedagogije
i Psihologije 1966. godine, kao i poslijediplomski studij 1974. godine.
Doktorirala je 1981. godine disertacijom *Uloga komunikacije u razvoju govo-
ra djece predškolske dobi*. Radila je kao učiteljica i pedagoginja u Centru za
rehabilitaciju sluha i govora u Zagrebu. Od 1971. godine radi kao sveučilišna
nastavnica pri Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Napredovala je od asistenti-
ce do redovite sveučilišne profesorice. Godine 1987., prvenstveno njezinom
zaslugom, Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu pokrenuo
je prvi poslijediplomski studij iz Predškolske pedagogije. Bila je pročelnicom
Odsjeka za pedagogiju, koordinatoricom znanstvenih istraživanja iz područja
predškolskog odgoja i voditeljicom poslijediplomskog studija usmjerenog na
predškolski odgoj i predškolsku pedagogiju.

Predavala je na svim razinama studija, od preddiplomskog do poslijedi-
plomskog doktorskog studija Pedagogije. Bila je gost predavač na istorodnim
studijima u Hrvatskoj i inozemstvu. Suradivala je na više domaćih i inoze-
mnih znanstveno-istraživačkih projekata iz područja ranog i predškolskog od-
goja i obrazovanja.

Autorica je više monografija te znanstvenih i stručnih radova objavljenih u
časopisima i zbornicima. Mentorirala je više diplomskih, magistarskih i dok-
torskih radova iz područja predškolske pedagogije. Zaslužna je za afirmaciju
akcijskih istraživanja u pedagoškoj praksi. Njima je utemeljila i razvila novu
paradigmu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te etablirala predškol-
sko polje rada kao relevantan znanstveno-istraživački prostor suvremene
znanosti o odgoju i obrazovanju. U vrijeme izrazite dominacije kvantitativ-
ne znanstvene paradigme u istraživanjima odgoja i obrazovanja zalagala se i

provodila znanstvena istraživanja utemeljena na kvalitativnoj paradigmi i time snažno doprinijela njezinoj znanstvenoj afirmaciji.

Objavila je sljedeće knjige: *Interdisciplinarni pristup humanizaciji odnosa među spolovima* (suautorica, 1981.), *Uloga komunikacije u razvoju govora djece predškolske dobi* (1984.), *Interakcija i komunikacija djece u drugoj i trećoj godini života u odgojnim grupama* (1986.), *Odgoj i njega djece u drugoj i trećoj godini života* (suautorica i urednica, 1986.) *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja* (1996.), *Vrtić kao dječja kuća, odgajatelji Istre odgajateljima na zajedničkom putu odrastanja s djecom* (suautorica, 2000.), *Vrtić u skladu s dječjom prirodom – dječja kuća* (suautorica, 2002.), *Življenje djece u vrtiću* (2009.) te *Razvojni kurikulum ranog odgoja* (2015.).

Preminula je 27. rujna 2020. u Zagrebu.

Sadržaj:

Uvodno slovo urednice	9
1. Dječji vrtić je mjesto stjecanja životnog iskustva	13
Odgajatelj i humanistički orijentiran kurikulum.....	15
Dječji vrtić je mjesto življenja djece i stjecanja životnog iskustva – konstruktivistička paradigma.....	25
2. Dječji vrtić – istraživački prostor suvremene znanosti o odgoju i obrazovanju (istraživanja s praktičarima).....	39
Kako učiniti da naši vrtići budu dječje kuće, što znači da budu u skladu s dječjom prirodom?	41
VRTIĆ – DJEČJA KUĆA (refleksivni praktikum), 14. i 15. svibnja 2001.....	49
Podsjetnik za procjenu i samoprocjenu odgajatelja o okruženju i ozračju u odgojnim grupama u vrtiću – dječjoj kući	55
Suvremeni pristup unapređenju odgojno-obrazovne prakse i stručnom usavršavanju odgajatelja u Dječjem vrtiću Malešnica, Zagreb.....	63
3. Kako je bilo učiti s Arjanom	131
ARJANIN VRTIĆ	133
KONTRA ARJANI!	135
PO ARJANI!.....	137
ARJANIN ZAKONIK	139
Sjećanja iz rujna 2020. godine.....	141
Recenzije	147
Kazalo pojmova	153

Uvodno slovo urednice

Implementacija teorije u praksu ili nema dobre teorije bez dobre prakse naslov je ove znanstvene publikacije u kojoj su objavljeni tekstovi nastali tijekom zajedničkog profesionalnog odrastanja s velikim čovjekom, pedagoginjom, humanisticom, učiteljicom, utemeljiteljicom i vizionarkom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Zadovoljstvo je u jednoj osobi imati učiteljicu i prijateljicu, a istovremeno je postojalo duboko poštovanje prema istinskom autoritetu, vizionarki sustava ranog i predškolskog odgoja, čije je obrise zajedno s nama, teoretičarima i praktičarima, crtala i konstruirala sustavnim istraživanjem odgojno-obrazovne prakse u mnogim vrtićima. Hrabro je utirala put akcijskim istraživanjima naglašavajući povezanost teorije i prakse, važnost kontinuiranog propitivanja teorijskih postavki u praksi te je uvijek nesebično dijelila svoje znanje s drugima. Vrlo često je donosila i dijelila nove knjige te poticala raspravu o mnogim temama za koje je duboko vjerovala da mogu podizati kvalitetu življenja djece u institucijskom okruženju. Umrežavanje i povezivanje odgajatelja, stručnih suradnika i ravnatelja koji vide i razumiju dijete bila je njezina misija.

Naša suradnja započela je davnih devedesetih godina tijekom moga rada u dječjem vrtiću na poslovima stručnog suradnika pedagoga u razdoblju implementacije *Programskog usmjerenja za rad s djecom predškolske dobi*. Suradivale smo u organizaciji niza seminara, konferencija povezanih s izravnim istraživanjima i uvidima u odgojno-obrazovnu praksu te u razvijanju ideje vrtića kao dječje kuće.

Bilo je to intenzivno vrijeme za koje je Arjana Miljak često govorila da se takva snažna povezanost i želja za učenjem, istraživanjem i mijenjanjem odgojno-obrazovne prakse u dječjim vrtićima može dogoditi jednom u dvadeset godina. Često se prisjećam tih njezinih riječi. U to smo vrijeme bili u zanosu promjena u traganju za odgovorom kako da djeca u vrtiću imaju što kvalitetniju priliku

za svoj rast i razvoj, na što su imala pravo. Upravo iz toga vremena (od 1997. do 2002. godine) posjedujem tekstove koje je Arjana Miljak pripremala za zajedničke susrete na seminarima za vrijeme zajedničkog učenja s ravnateljima, odgajateljima, stručnim suradnicima u različitim vrtićima Istarske županije, ali i šire. Neki od njih postali su sastavni dio sustavnih akcijskih istraživanja zabilježenih u našim zajedničkim knjigama (priručnicima) *Vrtić kao dječja kuća – odgajatelji Istre odgajateljima na zajedničkom putu odrastanja s djecom* iz 2000. i *Vrtić u skladu s dječjom prirodom – dječja kuća* iz 2002. godine.

Svaki susret s odgajateljima vrtića Istarske županije obično je započinjao njezinim pripremljenim tekstom kojim je posebno odgajatelje željela ohrabriti za razumijevanje i uključivanje u promjene i drugačije viđenje vlastite prakse. Tekstovi su pisani znanstveno-stručnim stilom, no njihovim čitanjem dobivao se osjećaj da su duboko personalizirani i sa suptilnim pozivom na uključivanje u zajednički rad. Iz tog su razdoblja odabrani tekstovi poredani prema kronologiji nastajanja tijekom zajedničkog procesa akcijskih istraživanja odgojno-obrazovne prakse dječjih vrtića Hrvatske, a s posebnim naglaskom da se radi o do sada neobjavljenim tekstovima. Upravo iz tih razloga smatramo da trebaju biti dostupni što većem broju čitatelja, znanstvenim istraživačima i praktičarima u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju kao pokretač promjena u osobnom i profesionalnom razvoju i u sagledavanju perspektive promjena za koje se prof. dr. sc. Arjana Miljak svojim radom zalagala.

Publikacija je podijeljena u tri cjeline: *Dječji vrtić je mjesto stjecanja životnog iskustva*, *Dječji vrtić – istraživački prostor suvremene znanosti o odgoju i obrazovanju (istraživanja s praktičarima)*, *Kako je bilo učiti s Arjanom*.

U prvoj cjelini, *Dječji vrtić je mjesto stjecanja životnog iskustva*, objavljena su dva teksta. Prvi, *Odgajatelj i humanistički orijentiran kurikulum*, i drugi, *Dječji vrtić je mjesto življenja djece i stjecanja životnog iskustva – konstruktivistička paradigma*, koji daju teorijski okvir i imaju uporište u vrijednim, proaktivnim osobnim razmišljanjima prof. Arjane Miljak temeljnima na suvremenoj znanstvenoj literaturi toga vremena, čija polazišta i danas razvijamo.

Druga cjelina, *Dječji vrtić – istraživački prostor suvremene znanosti o odgoju i obrazovanju (istraživanja s praktičarima)*, sastoji se od dvaju dijelova. Prvi dio obuhvaća razdoblje od 1999. do 2002. i drugi od 2010. do 2012. godine.

Iz razdoblja od 1999. do 2002. godine odabrani su tekstovi *Kako učiniti da naši vrtići budu dječje kuće, što znači da budu u skladu s dječjom prirodom? i Vrtić – dječja kuća (refleksivni praktikum), 14. i 15. svibnja 2001. Neka razmišljanja o onome o čemu ćemo raspravljati u Rovinju*. Ovaj dio završava tekstom koji je nastao u zajedničkom istraživanju odgojno-obrazovne prakse u nizu susreta, *Podsjetnik za procjenu i samoprocjenu odgajatelja o okruženju i ozračju u odgojnim grupama u vrtiću – dječjoj kući*, koji koristimo u neposrednom radu sa studentima sveučilišnog preddiplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje već niz godina pri Učiteljskom fakultetu u Rijeci.

Drugi dio druge cjeline, koja je usmjerena na dječji vrtić kao istraživački prostor suvremene znanosti o odgoju i obrazovanju, odnosno istraživanja s praktičarima, naslovljen je *Suvremeni pristup unapređenju odgojno-obrazovne prakse i stručnom usavršavanju odgajatelja u Dječjem vrtiću Malešnica, Zagreb, za razdoblje od 2010. do 2012. godine*. Radi se o cjelovitom materijalu, provedenom stručnom usavršavanju odgajatelja i unapređenju odgojne prakse akcijskim istraživanjem u Dječjem vrtiću *Malešnica* u pedagoškim godinama 2010./2011. i 2011./2012., koji mi je prof. Miljak osobno prosljedila u to vrijeme i o čemu smo često raspravljale. Naime, profesorica je provodila niz akcijskih istraživanja i vrlo često pri tome propitivala teoriju u praksi i iz nje gradila novu teoriju o kojoj je voljela raspravljati i ponovno u praksi propitivati, što je zabilježeno u njezinim knjigama *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja* (1996.), *Življenje djece u vrtiću* (2009.) i *Razvojni kurikulum ranog odgoja* (2015.). Stoga posebno vrijednim smatramo objavljivanje cjelovitog teksta nastalog u radu s odgajateljima Dječjeg vrtića *Malešnica*.

Svi tekstovi objavljeni su u originalnom obliku, na način na koji ih je njihova autorica u cijelosti oblikovala.

Završna cjelina, *Kako je bilo učiti s Arjanom*, sastoji se od dvaju dijelova. Prvi dio čine stihovi odgajateljice Marice Brnić iz Dječjeg vrtića *Cvit Mediterana* iz Splita: *Arjanin vrtić, Kontra Arjani!, Po Arjani! i Arjanin zakonik* (nepoznat autor). Stihovi su nastajali tijekom širenja mreže akcijskih istraživanja i povezivanjem odgajatelja praktičara diljem Hrvatske.

Drugi dio, *Sjećanja*, nastao je koncem rujna 2020. godine.

Posebnu zahvalu upućujemo recenzentima i lektorici.

Urednica: prof. dr. sc. Lidija Vujičić

1.

Dječji vrtić je mjesto stjecanja životnog iskustva

Odgajatelj i humanistički orijentiran kurikulum

Čemu ovakav naslov?

Rezultati eksperimentalnih programa u svijetu (60-ih i 70-ih godina) dokazuju da je efikasnost svakog teorijskog modela programa ili kurikula više ovisila o odgajatelju i lokalnim uvjetima nego o teorijskom modelu programa. Drugim riječima, razlike u rezultatima evaluacije programa nisu činili različiti programi, već odgajatelji. Zato jedan od evaluatora tih programa (Weikart, vidi Miljak 1991, 8) zaključuje da je za uspješnost realizacije programa važnije osoblje, odgajatelji koji ga provode ili primjenjuju nego teorijski model programa.

Ovim kratkim uvodom željeli smo naglasiti da je uloga odgajatelja od odlučujuće važnosti i značaja ne samo u realizaciji programa nego i njegovoj konceptualizaciji. Uloga odgajatelja (i općenito prosvjetnih djelatnika) bitno se mijenja. Odgajatelj više nije ona osoba koja samo izvršava, odnosno primjenjuje gotove programe koje je netko drugi koncipirao, već je odgajatelj taj koji ih razvija, usavršava, dopunjuje, razrađuje, koji ih kreira.

Te se promjene mogu uočiti čak i u naslovima naših predškolskih odgojno-obrazovnih programa. Prvi program iz 1971. godine imao je naslov *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću*, drugi iz 1983. *Osnove programa odgojno-obrazovnog rada s djecom predškolske dobi*, treći iz 1991. *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece*.

Prvi program iz 1971. pretpostavlja određeno gradivo i odgojno-obrazovna područja (slično kao u osnovnoj školi), čega se odgajatelj trebao strogo pridržavati i gradivo, sadržaje primijeniti u praksu. Naglašena je njegova direktivnost u odgojno-obrazovnom radu. Ostali aspekti programa bili su također strogo određeni, primjerice jedinstveni zadatci, jedinstvena organizacija ustanova za sve vrtiće u Hrvatskoj.

Drugi program već u samom nazivu pokazuje da su to samo osnove programa, da je on orijentacijski usmjeren, traži se fleksibilna organizacija procesa odgoja i obrazovanja, zadovoljavanje osnovnih potreba djece. Naglašava se jedinstvena koncepcija odgoja i obrazovanja i društvene brige o djeci te osiguranje jedinstvenog cilja odgoja, razvoj svestrane socijalističke ličnosti. Uloga odgajatelja jest nešto fleksibilnija nego u prvom, ali je još uvijek ograničena jer on nema slobodu u izboru sadržaja, zadataka i dr.

U trećem programskom usmjerenju nema programa, sadržaja koji se s djecom trebaju obrađivati, već se ističu potrebe djece koje se trebaju zadovoljiti. Naglašava se sloboda, pluralizam u primjeni pedagoških ideja i koncepcija, govori se o poticanju slobode izvršitelja programa u planiranju, programiranju i ostvarivanju neposrednog odgojno-obrazovnog rada. Ističe se humanistička koncepcija, poštivanje individualnosti svakog djeteta i sloboda odgajatelja u izboru sadržaja.

Odnos programa i kurikula

Pod programom (detaljnije o tome u Miljak, 1994) se najčešće podrazumijevalo izlaganje i raspored sadržaja koji će se obraditi i prenijeti učenicima u određenom razdoblju s dodatkom ciljeva i zadataka koji se trebaju postići.

Kurikul se različito određivao (Miljak, 1991, 1994), a najčešće se pod tim pojmom podrazumijevalo izlaganje teorijskih osnova, pedagoških, psiholoških i filozofijskih, na čemu se temeljio program, odnosno izbor i raspored sadržaja, iznosili su se potrebni uvjeti ili standardi za planiranje, izvođenje i evaluiranje rezultata. U većini teorija kurikula implicitno je postojanje stanovitog propisa za odgojnu praksu i pretpostavke o univerzalnosti teorije. Smatralo se da teorija nije ograničena kontekstom u širem i užem smislu, odnosno da nije ograničena društvom, socijalnim i kulturnim kontekstom te na mikronivou ustanovom, okruženjem u kojem ustanova djeluje i osobljem koje radi u njoj.

S tog globalnog stajališta mogu se raspoznati različite vrste ili kurikularne orijentacije. Bitna je u tim orijentacijama razvojna teorija na kojoj se temelji i razrađuje proces stjecanja znanja i proces poučavanja, a s tim u vezi i način promatranja djeteta ili učenika te zadovoljavanje društvenih potreba koje imaju prioritet. Najvažnija za temu ovog rada jest paradigma ili

metaorijentacija: kurikulum kao transmisija ili kao transakcija i transformacija znanja.

Općenito gledajući, u transmissijskom pristupu znanje je unaprijed određeno, atomizirano pa se sukladno tomu određuju metode i tehnike kojima se to znanje prenosi. Evaluacija rezultata mjeri se testovima. Učitelj je tehničar koji samo prenosi (predaje) znanje. Učenik se promatra kao sirov materijal koji se transformira u određen produkt.

U transakcijsko-transformacijskom pristupu znanje se promatra kao nešto što se konstruira i rekonstruira preko onih koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu. Proces odgoja i obrazovanja se promatra kao dijalog između učitelja i učenika. U tom procesu učenik je aktivan, on konstruira i rekonstruira svoje znanje na temelju čega mijenja sebe i okruženje.

U našim predškolskim programima moguće je prepoznati ove orijentacije. Prvi program (iz 1971. godine) zastupa transmissijsku metaorijentaciju. On je akademski orijentiran, vrlo je strukturiran, određene su čestice znanja koje dijete mora usvojiti u određenom razdoblju i u strogo određenoj organizaciji procesa odgoja i obrazovanja sa svrhom da se dijete dobro pripremi za idući stupanj školovanja (pripremi se za školu).

Drugi tip kurikula, transakcijsko-transformacijski, orijentiran je na dijete. Pretpostavlja da je predškolsko razdoblje kritičko za razvoj individue, za razvoj socijalnog identiteta, razvoj sposobnosti i razumijevanja svijeta. Polazi od stajališta da će dijete biti bolje pripremljeno za život i za daljnje školovanje ako ga se ohrabruje da razvije pozitivnu sliku o sebi, osposobi ga se za samostalno stjecanje znanja i razvije mu se znatiželja za istraživanje svijeta oko sebe. Također pretpostavlja potrebu da se dobro razumije dijete, njegov aktualni razvojni stupanj, njegove potrebe i interesi, što podrazumijeva puno praktičnog rada s njime da bi se moglo doći do dobre i pravilne pedagoške odluke o poticanju njegova cjelokupnog razvoja. Tu je uloga odgajatelja od bitne važnosti, a posebice se to odnosi na kvalitetu obrazovanja i razvoja praktične kompetencije.

Važnost konteksta u kojem se kurikulum ostvaruje

Druga orijentacija u istraživanju kurikula sve više pažnje posvećuje kontekstu. Pod kontekstom se podrazumijeva mnoštvo varijabli, počevši od

šire društvene zajednice do škole, razreda, obitelji itd. Wilcox (prema Kessler, 1992) predstavlja kontekst u modelu koncentričnih krugova. Najmanji krug jest razred, grupa, drugi jest škola, treći okruženje škole, četvrti regija i dalje školski sustav, društvo itd. Među svim tim krugovima postoji stalna interakcija.

Drugi istraživač, Carnbleth (prema Kessler, 1992) identificira komponente ovih konteksta. Strukturalni kontekst se odnosi na prvi krug – razred, školu i odnosi se na ustanovljenje uloga i odnosa u razredu, školi. Na te odnose djeluju „operirajuće procedure“, odnosno učiteljeva vjerovanja, vrijednosni sustav koji on zastupa i koji određuju njegov odnos prema djeci, učenicima (njegove implicitne pedagogije). „Sociokulturni kontekst“ karakteriziraju varijable šireg društva (demografska slika, socijalni, politički i ekonomski uvjeti i dr.). Kessler (Kessler 1992: 26) zaključuje: „Učiteljeva vjerovanja, norme ili njegov vrijednosni sustav utječu na ustanovljenje njegove uloge u razredu, na njegov odnos prema djeci i na postupke koje on primjenjuje da bi ostvario svoju verziju primjerene i adekvatne odgojno-obrazovne prakse“. Zato se i smatra da je odgojno-obrazovna praksa rezultat stanovite kombinacije učiteljeve vrijednosne orijentacije, znanja i njegove akcije.

Ovako izloženi aspekti, posebno konteksta i posebno kurikula, najčešće se tako i predstavljaju te obrazlažu u znanstvenoj i stručnoj literaturi. Jedni se autori bave kurikulumom, a drugi kontekstom. Jedni i drugi prenaglašavaju ono čime se oni stručno i znanstveno bave. Odgajatelj ili učitelj jest usmjeren na kontekst kao onaj koji ima važnu ulogu u primjeni kurikula jer o njegovu sustavu vrijednosti, njegovu znanju i akciji ovisi praksa, ali ni jedna ni druga orijentacija ne daju učitelju ulogu onog koji provjerava, dopunjuje, razrađuje, razvija i konceptualizira.

Odnos teorijskog modela kurikula i odgojne prakse

Na temelju istraživanja primjene kurikula došlo se do zanimljivih rezultata koji su djelovali na drugačija promatranja, a s tim u vezi i na drukčiju koncepciju u stvaranju ili izgradnji kurikula.

Rezultati istraživanja primjene kurikula (detaljnije u Miljak, 1991) pokazali su da postoje najmanje četiri nivoa kurikula. Prvi nivo jest službeni,

pisani tekst s koncepcijom koju zastupa. Drugi nivo jest nivo ustanove koja ga prihvaća, prerađuje i prilagođava svojim uvjetima (fizičkim, organizacijskim, sociopedagoškim, kulturnim i tradicijskim). Treći nivo jest nivo učitelja koji ga prihvaća (ili ne prihvaća), a četvrti nivo jest nivo učiteljeve realizacije programa u praksi (odnos učiteljeve teorije o akciji i teorije u akciji). Kroz sva ova četiri nivoa program doživljava stanovitu preradu. Upitno jest što u praksi ostaje od onog što je zapisano ili što je bila intencija programa.

Primjera za dokumentaciju i argumentaciju ovih stavova imamo i u svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu. Neki odgajatelji rade onako kako su radili i prije, bez obzira na nove intencije programskog usmjerenja. Razrađeni, na dijete usmjeren kurikulum *Head starta* nije značajno utjecao na promjenu stila rada nekih odgajatelja i pored toga što ima dobre uvjete, opremu, određen broj djece i pomoćnog odgajatelja. Zato i jest upitno mijenja li se promjenom zakonskih akata, programa i odgojno-obrazovna praksa.

Tvorba humanistički orijentiranog kurikula

Uzimajući u obzir iznesene nedostatke, humanistički orijentirana istraživanja tvorbe i primjene kurikula (Stenhouse, 1975) drugačije pristupaju ovoj problematici. U ovakvoj se koncepciji kurikula izlažu i predlažu teorijska osnova, načela i značajke odgojne koncepcije, što uključuje teorijsku koncepciju o razvoju, odgoju, učenju i poučavanju djeteta, o funkciji odgoja i obrazovanja, o ulozi roditelja i odgajatelja, o uređenju institucije, o tome kako će se i što će se poučavati uzevši u obzir individualne razlike između djece i razlike između ustanova. Takva se koncepcija kurikula prevodi ili primjenjuje u praksi, ali na način da se ona ispituje, provjerava u praksi i na temelju primjene, rasprave i analiza učitelja i odgajatelja, dopunjuje, dorađuje ili se uklanjaju prijedlozi koji ne funkcioniraju u praksi. Drugim riječima, kurikulum se gradi i razvija na temelju konkretne prakse (u grupi) o kojoj se raspravlja s drugim odgajateljima u užem krugu da bi se rasprava širile i na druge odgajatelje i stručnjake. Tako koncipiran kurikulum jest proces koji određuje načela postupanja s djecom (u interakciji), strategije učenja i poučavanja, dok su sadržaji manje značajni. Zbog toga je ovakav pristup gradnji kurikula više istraživanje odgojno-obrazovne prakse, a znatno ga manje obilježava (samo) primjena teorijskih spoznaja (pogotovo prema prijašnjim koncepcijama

programa). Novina je ovog pristupa u tome što je praktičaru, odgajatelju, povjerena odgovornost da istražuje svoju praksu, da izgrađuje takve postupke kojim provjerava teorijske hipoteze ili načela, dograđuje ih ili uklanja ako nisu potvrđena u praksi.

Razvijanje kurikula je pokušaj prevladavanja jaza između teorije i prakse, znači stvaranje ili građenje sinteze teorije, prakse i konkretnih uvjeta u kojima ustanova djeluje. Ovakav pristup kurikulu zahtijeva i drugačiji metodološki pristup, drugačiji od „klasičnog“. On je orijentiran na rješavanje praktičnih problema (Robinson, 1993) i na akcijski pristup istraživanju u kojem su praktičari istodobno i istraživači. Nije pretjerano reći da gradi teoriju o praksi.

U ovoj orijentaciji, posebice u građenju i istraživanju predškolskog kurikula, ističemo važnost dviju bitnih odrednica: planiranja i izbora sadržaja ili aktivnosti i stjecanja praktične kompetencije odgajatelja.

Izbor sadržaja u humanistički orijentiranom predškolskom kurikulu

Planiranje i izbor sadržaja su, općenito gledajući, podređeni potrebama i interesima djece. U ovoj im se koncepciji ne daje onakav značaj kakav je bio u prijašnjim (kad se u svim ustanovama u isto vrijeme obrađivala ista priča, pjesmica, crtali isti motivi itd.), što ne znači da sadržaji nisu važni. Drugim riječima, sadržaji nisu propisani (nema obaveznih sadržaja), već ih bira odgajatelj prema konkretnim zanimanjima svoje djece, kulturi i tradiciji u kojoj ustanova djeluje.

Odgajatelj planira aktivnosti, odabire sadržaj aktivnosti na temelju pažljivog praćenja, promatranja i procjenjivanja interesa i aktivnosti djece te na temelju prijedloga koja daju djeca. Dakle, odgajatelj slijedi i razvija interese djece. Njegova je uloga više posrednička, a manje izravno poučava, odgajatelj je sve manje jedini izvor znanja, a sve više pomagač u učenju i razvoju djeteta. To znači da je više usmjeren na organizaciju sredine, izbor materijala, sredstava i prijedloga aktivnosti koji će poticati djecu na razmišljanje, na rješavanje problema, na stjecanje novih znanja, a ne na izravno poučavanje. Pravo se znanje djetetu ne može izravno prenijeti, može mu se samo pomoći da ga samostalno stekne.

Za razvoj sposobnosti djeteta potrebni su određeni sadržaji, ali su oni podređeni funkciji razvoja sposobnosti djeteta. Zbog svega toga planiranje se ne bi trebalo shvatiti kao administrativan posao jer to nije i ne smije biti određenje sadržaja koji je odgajatelj rasporedio i koji treba obraditi tijekom tjedna ili mjeseca! Ako se na temelju promatranja aktivnosti djece procjenjuje koji su njihovi interesi (a dječji interesi pokazuju njihov aktualni razvojni stupanj), onda se mogu planirati samo prijedlozi za aktivnosti koje će se promatrati, procjenjivati i na temelju toga donositi novi. Prijedlozi se ne mogu donositi puno unaprijed jer se ne zna što će se događati u aktivnostima i koje će smjernice i sugestije dati djeca. Ono što je bitno jest realizacija i evaluacija aktivnosti na temelju koje se prave prijedlozi za iduće. Iz realizacije se vidi kako su djeca prihvatila aktivnosti, što su dodala, izmijenila, koliko su vremena bila aktivni, što dodati toj aktivnosti, što predložiti drugoj grupici djece koja nije bila zainteresirana za tu aktivnost, koje su alternative, kako su se djeca družila, kakva je bila opća atmosfera itd.

Krajnji cilj ovakvog planiranja i izbora sadržaja aktivnosti jest osposobiti dijete da samostalno konstruira, gradi, stječe znanje. Kad ističemo da treba otkriti i zabilježiti interese djece te ih prevesti u aktivnosti, onda to znači da od odgajateljeva umijeća ovisi kako će taj podatak (interes djece) znati i umjeti iskoristiti da bi sugerirao određenu aktivnost (ili više njih) koja bi mogla zadovoljiti dječje interese. Dobar primjer su aktivnosti koje su djeca razvila sa slovima. Te aktivnosti mogu biti vrlo monotone, čak u nekim slučajevima slične školskim i neće dugo zainteresirati djecu. Suprotno tomu, mogu biti takve da ih djeca dobro i rado prihvaćaju te samostalno, uz mali poticaj odgajatelja, razviju u složenu dinamičnu igru s različitim zadacima, složenijima od onih koje bi odgajatelj predložio. Ovakva igra može razviti nove interese za druge aktivnosti sa slovima, npr. za rješavanje jednostavnih križaljki, za igre izmišljanja riječi kojima je na početku ili na kraju određeno slovo, tj. glas, za pisanjem slova, za identificiranjem određenog slova u napisanoj riječi. Valja otkrivati interese djece i slijediti ih, ali isto tako valja na temelju postojećih interesa razvijati i stvarati nove. Ne bi bilo napretka u dječjem razvoju, odgoju i obrazovanju kad bi se samo zadovoljavali postojeći interesi, a ne bi se istodobno stvarali novi.

Ograničenja u izboru sadržaju postavljaju djeca, pri čemu je potrebno upozoriti na čestu pogrešku odgajatelja, a to je najčešće podcjenjivanje dječjih mogućnosti („djeca to ne mogu shvatiti“). Nadalje, i odgajatelj će utjecati na izbor nekih sadržaja ili aktivnosti, i to za one za koje on ima posebne sklonosti. Ako ima sklonost likovnom izrazu, i djeca će prihvatiti njegov izbor pa će i njihovi likovni radovi biti bolji i kvalitetniji od druge djece čiji odgajatelj nema takvih sklonosti. Odgajatelj koji voli poeziju ili matematiku, učinit će da ih i njegova djeca zavole.

Važnost stjecanja praktične kompetencije

Stjecanje praktične kompetencije odgajatelja nije jednostavno i nije riječ samo o primjeni stečenog znanja u praksi. Stjecanje praktične kompetencije ili, kako to Kyriacou naziva, „umijeće uspješnog poučavanja vezano je pupčanom vrpcom za razvitak sposobnosti odlučivanja i praktičnih umijeća. Razlika između tih dviju vrsta umijeća jako je važna jer je poučavanje misaona, ali i praktična djelatnost. Pобољšanje vašeg umijeća kao nastavnika u jednakoj mjeri obuhvaća razvitak i povećanje tipova odluka koje donosite o svom poučavanju koliko i uspješnu provedbu tih odluka“ (Kyriacou 1995: 11). Odgojno-obrazovna praksa jest složena i vrlo često neodređena djelatnost. Ona se, kako ističe Schon, „ne predstavlja praktičaru kao dobro organizirana struktura. Ona se najčešće predstavlja kao mnoštvo neodređenih situacija. Te nedeterminirane zone prakse su situacije jedinstvene, vrijednosno konfliktne i upravo su one bitne za profesionalnu praksu“ (Schon 1990, 6). Odgajatelj mora steći znanje u akciji, a to je ono znanje koje koristimo u svojim inteligentnim akcijama i u kojima se razmišljanje o akciji događa u tijeku ili poslije provedene akcije. Drugim riječima, akcija prethodi razmišljanju. U svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi kad se kompetentni praktičar suoči s određenim problemom ili zadatkom, on najčešće poduzima akciju pa onda razmišlja o njezinoj efikasnosti ili svrhovitosti. Neracionalno bi bilo prvo prikupiti svu teorijsku evidenciju o toj problematici pa zatim poduzimati akciju. Vrhunski praktičar (praktičar ekspert) intuitivno donosi odluke, uspješno djeluje i rješava nove i nepredviđene okolnosti. Takvog praktičara uvjetno bi se moglo usporediti s umjetnikom. Kada su slikara Dulčića pitali što je mislio kad je slikao *Uskrsnuće Isusovo*, što se smatra

vrhunskim ostvarenjem ovog umjetnika, rekao je (parafrazirajući) „Nisam mislio, ja sam slikao“.

Praktičar početnik drukčije djeluje. On može prepoznati važne aspekte situacije, može ih i verbalno interpretirati, ali još uvijek ne može brzo i svrhovito djelovati. Kyriacou (1995) uspoređuje stjecanje praktične kompetencije s igrom tenisa. Praktičar početnik „može znati da bi u određenom trenutku trebao odigrati visoku loptu (...), ali hoće li takav udarac uspješno odigrati je nešto drugo. Igračevo umijeće se sastoji od dvaju elemenata. Prvi je sposobnost da zaključi da je visoka lopta najprimjereniji udarac, a drugi je praktična sposobnost da se izvede takav udarac“ (isto, 11). Stjecanje praktične kompetencije jest složena djelatnost i isto tako važna kao i stjecanje teorijskog znanja.

Vrlo je mali broj odgajatelja koji su rođeni za to zanimanje, kojima stjecanje praktične kompetencije ili stjecanje praktičnog umijeća ne predstavlja teškoće. Većini je odgajatelja potrebno određeno razdoblje kako bi postigli ovaj stupanj. Jedan dio odgajatelja čak i ne postigne dovoljan ili zadovoljavajući nivo praktične kompetencije, dok drugi postigne te na njemu može i ostati, a relativno manji broj stekne vrhunska dostignuća ili postaje ekspert u ovoj domeni. Razlog tomu jest i zanemarenost, pa i neistraženost ovog područja (vidi Elliot, 1991). Stjecanju se teorijskog znanja uvijek pridavao veći značaj od stjecanja praktičnog znanja ili stjecanja praktične kompetencije, smatrajući da je pitanje odgojno-obrazovne prakse najvećim dijelom pitanje (samo)primjene teorije. Postaje sve očitije da se i ovom segmentu mora posvetiti pažnja, isto kao i činjenica da način stjecanja ovog znanja jest različit od onog teorijskog. On se stječe samo praktično radeći, ali ne bilo kako. Rješenje za stjecanje praktične kompetencije vidimo u organiziranju akcijskih istraživanja koja bi praktičara motivirala na svjesnu samorefleksiju i istraživanje svoje prakse. Međutim, samo individualna samorefleksija nije dovoljna, potrebna je argumentirana, kritička rasprava s kolegama u ustanovi ili izvan nje radi osvještavanja svojih pogrešaka (koje odgajatelj nije u stanju sam prepoznati) i zajedničkog dogovora za nove prijedloge ili akcijske hipoteze koje će primijeniti u praksi.

Stjecanje praktične kompetencije pretpostavka je za istraživanje, razvijanje i građenje kurikula, kao i za stjecanje stvaralačke (ekspertne) kompetencije

odgajatelja u odgojno-obrazovnom radu, što su, po našem mišljenju, uvjeti za profesionalizaciju odgajateljske struke.

Literatura:

1. Elliot, J. (1991). *Action research for educational shange*. Ballmoor: Open university press.
2. Kessler, S. (1992). *The Social Context of the Early Childhood Curriculum*. U: Kessler, S., Swadener, B. B. (ur.). *Reconceptualing the Early Childhood Curriculum*. New York: Teachers College Columbia university. (str. 21–45).
3. Kyriacou, C. (1995). *Nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
4. Miljak, A. (1991). *Istraživanje procesa odgoja i njege u dječjim jaslicama*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Miljak, A. (1994). *Kurikularni pristup predškolskom odgoju*. U: *Predškolski odgoj danas i sutra* (str. 70–78). Osijek: Pedagoški fakultet Osijek i Centar za predškolski odgoj.
6. Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum research and Development*. London: Heineman.

Dječji vrtić je mjesto življenja djece i stjecanja životnog iskustva – konstruktivistička paradigma¹

Naslov je nastao parafrazirajući zahtjev poznatog njemačkog pedagoga Hartmuta von Hentiga, iznesenog u nedavno objavljenoj knjizi *Humana škola* (Educa, Zagreb, 1997). On zahtijeva da se „škola pretvori u mjesto u kojem se živi i u kojem je moguće steći ona iskustva koja su nužna za život“. Nastavlja mišlju da se „u životnom prostoru mora moći živjeti kao čovjek, a ne kao umjetna figura – učenik i učitelj (...). U takvoj se školi mora moći razvijati cjelovit čovjek. Stoga se u novoj školi pokušava nadomjestiti, koliko je to moguće, poučavanje iskustvom ili se učenje pokušava nadopuniti iskustvom“ (str. 214, 215 i 225).

Čini se da ovi Hentingovi stavovi koji se odnose na školu i koji se provode u njegovoj oglednoj školi u Bilefeldu u potpunosti potvrđuju naše stajalište u vezi s dječjim vrtićem, koje zastupamo od 1990. godine pa do danas. Vrijedi istaknuti da smo posebice u knjizi *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja* istaknuli da je dječji vrtić mjesto življenja, igre i učenja djece (i odraslih) te da treba biti otvoren kulturnoj, društvenoj sredini u kojoj djeluje, da je kvaliteta življenja djece u dječjem vrtiću bitna za njihov razvoj, odgoj i obrazovanje te da se cjelokupna organizacija, makro- i mikro-, reflektira na odgojni proces i na razvoj djeteta.

Drugim riječima, želimo istaknuti da svjetski poznati pedagozi, kao navedeni Henting u Njemačkoj, a pridružuje mu se i američki pedagog Howard Gardner (*Multiple Intelligences*, 1993) i svi noviji priručnici američke Udruge za odgoj predškolske djece (NACYC), ističu važnost stvaranja kvalitetnog, poticajnog okruženja u kojem djeca (i odrasli) žive, naglašavaju individualizirani pristup svakom djetetu te zamjenu poučavanja s izravnim stjecanjem iskustva i znanja. Tako Henting kaže: „U školi u kojoj se živi

¹ Tekst je pripremljen za seminar odgajatelja vrtića Istarske županije u pedagoškoj godini 1999./2000.

poučavanje se mora zamijeniti, gdje god je to moguće, sudjelovanjem (...). Jedan se velik dio učenja odvija na pojedinačan način. Svako dijete ima svoju zadaću i traži pomoć od učitelja samo kad mu je potrebna. Učenik iz velike ponude sam izabire zadatke ili bar određuje što će raditi. Pri tome ne treba ispustiti iz vida povezanost grupe. Tu dijete spoznaje što tko radi. Tako ono može i u grupi naći nekoga tko će mu pomoći. Grupa ostaje zajedno: zajednica pojedinaca, a ne kolektiv“ (str. 220).

Gardner, poznati istraživač ljudske inteligencije, iznoseći rezultate rada tima istraživača o višedimenzionalnoj ljudskoj inteligenciji (koja se sastoji od sedam različitih i često nepovezanih dimenzija: lingvističke, glazbene, spacijalne, tjelesno-kinestetičke, logičko-matematičke, interpersonalne i intrapersonalne), traži od škole i od kurikula da budu usmjereni na pojedinca. Koliko god tvrdili da je svako dijete različito i neponovljivo, škole su i dalje uniformne i u načinu poučavanja, pristupu djeci, i u kurikulu. Sva djeca moraju savladati ista područja znanja bez obzira na svoj individualan profil inteligencije. „Sva ljudska bića imaju sve te potencijale (dimenzije inteligencije), ali zbog genetskih razloga i okruženja u kojem žive individue se značajno razlikuju među sobom u pojedinačnom profilu inteligencije koji je vidljiv i pokazuje se u bilo kojem trenutku njihova života. (...) Edukacija mora biti osjetljiva i odgovorna na te razlike. Umjesto ignoriranja i držanja kako sve individue imaju istu vrstu inteligencije, mi tražimo da se odgoj i obrazovanje postave tako da maksimiziraju svačije intelektualne potencijale“ (str. 71). U takvoj školi, tj. odgojno-obrazovnoj ustanovi, učenik uči putem projekata. Projekt zapravo znači bogato dizajniranu seriju vježbi, materijala, iskustva kako bi se učeniku pomogao da se samostalno usmjeri prema jednom aspektu tog iskustva. U projektu za predškolsku djecu *Spectrum* posebna se pažnja poklanja uređenju dnevnih soba. One su uređene i opremljene raznolikim materijalima, čime se omogućuje svakom djetetu da bira između tih materijala i aktivnosti te da se bavi njima koliko to njemu odgovara i tako razvije svoju dimenziju inteligencije.

Očito je da se čak i u školi ne predviđaju zajedničke aktivnosti s cijelom grupom djece ili razredom, već se preporuča i zahtijeva individualan pristup svakom djetetu.

Henting se posebno bavi i atmosferom koja vlada u školi. Ističe: „U ovom pčelinjaku s normiranim zatvorenim prostorom ne može se živjeti. Nove

zgrade još si dugo nećemo moći priuštiti, ali ćemo postojeći prostor moći pregraditi i prenamijeniti (...). Hodnici u našim školama su 90 % vremena mrtav prostor. Ako od njega napravimo prostor za stanovanje s knjižnicom, aparatom za kavu, videom, ormarom za rekvizite, stvorit ćemo jedan dio životnog prostora” (str. 238). Nastavlja mišlju: „Školi kao mjestu na kojem se živi mnogi zidovi nisu potrebni” (str. 239). Ističe: „Promjene moraju krenuti od samih škola, inače će biti promašeni i svrha i povod. Škola mora htjeti promjene i one se školi moraju povjeriti“ (str. 244).

Na skupu u Rijeci (*napomena urednice 1997. stručno-znanstveni skup pod nazivom Inovacijski pristupi – korak bliže djetetu*) ove smo promjene na području odgoja i obrazovanja nazvali promjenom paradigme, a ne samo inovacijskim pristupima.

Zašto drugom paradigmom, a ne inovacijskim pristupom? Zato što inovacijski pristupi sugeriraju samo djelomično ili pojedinačno poboljšanje ili izmjenu jednog aspekta odgojno-obrazovnog rada ili procesa. Promjena paradigme znači temeljno drugačiji pogled na prirodu onoga što proučavamo, odnosno na odgojno-obrazovnu praksu (*ontologija*), na odnos između onog koji spoznaje i onog što spoznaje, na odnos dijete – odgajatelj – realnost koju spoznaje (*epistemologija*) i na načine ili metode istraživanja onoga što proučavamo (*metodologija*). U našem slučaju to se odnosi i na načine poučavanja u odgoju i obrazovanju. U toj novoj paradigmi potpuno su drugačiji odnosi svih sudionika u odgojno-obrazovnoj praksi, odgojno-obrazovnom radu. Odgajatelj postaje refleksivan istraživač svoje prakse, on postaje vodič i pomagač djetetu u njegovu razvoju, odgoju i obrazovanju (o tome detaljnije u Miljak, 1997)². Predškolska ustanova, dječji vrtić, nije čuvalište djece dok su roditelji na poslu, nije vojarna niti je tvornica, nego mjesto radosnog življenja djece i svih odraslih u ustanovi te mjesto stjecanja životnog iskustva.

Kurikul u ovoj paradigmi usmjeren je na dijete, i to na svako pojedino dijete, a ne na sadržaje ili gradivo koje se mora obraditi jer je tako planirano. Kurikul smo odredili kao didaktičko-metodičku koncepciju učenja i poučavanja, odgoja i obrazovanja djece u institucijskim uvjetima. U ovoj

² Miljak, A. (1997). Inovacijski pristupi ili druga paradigma u predškolskom odgoju. U: Božić, Ž. (ur.), *Inovacijski pristupi – Korak bliže djetetu* (str. 62–67). Rijeka: Grad Rijeka, PU Rijeka, Adamić, d.o.o.

paradigmi koju nazivamo konstruktivističkom ili humanističkom i na njoj temeljenom kurikulumu glavna je značajka da se znanje, spoznaja izgrađuje, konstruira, stječe i razvija aktivnim sudjelovanjem djeteta, izravnim stjecanjem iskustva, a ne izravnim poučavanjem.

Izravno se poučavanje, kako naglašava Henting, čak i u školi svodi na najmanju moguću mjeru. A što onda kazati za učenje i poučavanje u predškolskoj ustanovi djece predškolske dobi? Uostalom, pitajmo se zašto i mi odrasli više volimo sudjelovati u radionicama (a radionice znače iskustveno učenje) nego slušati izlaganja, čak i dobrih te zanimljivih predavača?

Primjere konstruktivistički usmjerenih kurikula u hrvatskom prijevodu dobili smo zahvaljujući Udruzi *Korak po korak*, doduše samo za internu upotrebu.

(Zanimljivi su naslovi, primjerice, *Stvaranje odgojnih grupa usmjerenih na dijete za djecu od 0 do 3 godina, za djecu od 3 do 6 i za djecu od 6 do 8 ili 9 godina* itd. Vidjeti o tome u novom broju časopisa *Dijete, vrtić, obitelj*, Zagreb, br. 9, god. III, 1997).

Rezultati istraživanja koji potvrđuju ovu paradigmu

O konstruktivističkom pristupu učenju i poučavanju davno su upozoravale teorije, posebno ona Pigatova, Vigotskog, Brunera i njihovih sljedbenika, ali one nisu imale velikog odjeka u odgojno-obrazovnoj praksi. O njima se pisalo i deklarativno ih se prihvaćalo, ali u praksi odgojno-obrazovnog rada malo ih se uvažavalo. U odgojno-obrazovnoj praksi dominantne su bile (i još uvijek su, posebice u osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj praksi) biheviorističke teorije (za njih je karakterističan izraz usvajanje znanja i transmisijaska uloga odgajatelja ili učitelja) koje utemeljuju drugu paradigmu – pozitivističku ili postpozitivističku.

Čini se da su veliku potvrdu konstruktivističkoj paradigmi dala rana istraživanja dječjeg govora. O tome smo pisali u časopisu *Dijete, vrtić, obitelj*, ali vrijedi neke temeljne odrednice ponovo izložiti. U razvoju

govora djeteta važnu ulogu ima majka koja s njim svakodnevno komunicira, upućuje mu govorne poruke, bez obzira na to koliko ih dijete razumije. U takvom okruženju dijete postupno stvara, konstruira svoje hipoteze o načinu funkcioniranja jezika, tj. govora i ono ih aktivno isprobava u komunikaciji s odraslim osobama. Prema potrebi ih dopunjuje, mijenja ili odbacuje. Izričito se naglašava da u tom razdoblju (ali i kasnije) nema nikakve potrebe za izravnim poučavanjem govora niti za ispravljanjem dječjih izričaja. Istraživanja ističu da u toj komunikaciji dijete stječe osjećaj za jezik i ono najčešće zna je li što dobro reklo, je li pogriješilo u izgovoru i upotrebi. Drugim riječima, u poticajnom okruženju dijete prolazi kroz razdoblje samoispravljanja i na stanovit način ono se i samo poučava u upotrebi i razumijevanju složenih oblika jezičnog ustrojstva. Dijete je aktivan stvaralac vlastitog jezika i njegova razumijevanja, zaključuju brojna istraživanja s područja razvoja govora.

Očito da je u ovoj paradigmi slika djeteta, odnosno uloga djeteta u razvoju govora, ali i u svim aspektima razvoja (socijalnom, emocionalnom, spoznajnom, tjelesnom), sasvim različita od one prethodne. U pozitivističkoj paradigmi dijete se promatralo kao pasivno biće, odrasla osoba je bila ta koja mu prenosi znanje, uči ga govoru. Dijete uglavnom imitacijom razvija govor, izravnim poučavanjem odgajatelj može svemu poučiti i naučiti djecu. Odrasle osobe prenose znanje djeci pa su ona uglavnom pasivna, najčešće sjede i slušaju odgajatelja kako im izlaže gradivo ili sadržaje koje moraju usvojiti ili gledaju kako odgajatelj izvodi pokus ili istražuje. Uloga odrasle osobe, odgajatelja, u konstruktivističkoj paradigmi suprotna je prethodnoj. On je samo vodič i pomagač koji stvarajući poticajno okruženje omogućuje djetetu i po potrebi mu pomaže da samostalno stječe iskustvo, razvija spoznaju u svim aspektima razvoja odgoja i obrazovanja.

Istraživanje učinkovitosti predškolskih kurikula potvrđuju naše temeljne teze.

Istraživanje autorice Marconi (Marconi, 1994), a koje još traje (sve do 2000. godine), u vezi je s praćenjem rezultata djece u osnovnoj školi, i to različitih grupa koje su bile uključene u različite kurikule. Pratila se grupa djece koja su u predškolskoj ustanovi bili uključeni u vrlo strukturiran kurikulum,

što znači da su najvećim dijelom bili temeljeni na pozitivističkoj paradigmi u kojoj se gradivu, odnosno sadržajima koji se moraju obraditi davala iznimna pozornost. Druga grupa djece bila je uključena u kurikulum koji je više pažnje posvećivao socioemocionalnom razvoju i općenito razvoju djece. Djeca iz prve grupe imala su mnogo teškoća pri prijelazu u osnovnu školu i napravila su manji napredak u učenju u četvrtom razredu od djece iz druge grupe. Prva grupa djece imala je velikih teškoća u učenju i socioemocionalnom razvoju, zaključuje autorica. Drugim riječima, istraživanja pokazuju da strukturirani programi slični onima u osnovnoj školi imaju izrazito loše djelovanje na rezultate koje djeca postižu u osnovnoj školi, kao i na njihov psihički razvoj (ima više rizične djece).

Upravo izišla knjiga u hrvatskom prijevodu autora Golemana *Emocionalna inteligencija*, kao i intervju s istim autorom objavljen u posljednjem broju časopisa *Dijete, vrtić, obitelj*, daju potvrdu izloženim rezultatima autorice Marconi. Goleman drži da je područje socioemocionalnog razvoja djece u sadašnjem vremenu dosta zanemaren, a vrijeme djetinjstva sada i prije dvadeset godina se značajno razlikuje. Istraživanje koje je poduzeo u vezi s razvojem emocionalne inteligencije i emocionalnog razvoja djece općenito pokazuje da djeca koja su emocionalno razvijena i kojima se poklanjala pažnja tijekom predškolskog razdoblja u emocionalnom i socijalnom su smislu značajno bolje napredovala u osnovnoj školi. Za emocionalni razvoj, naglašava autor, presudno je predškolsko razdoblje i to je razvoj koji je pod utjecajem okruženja u kojem dijete živi. Zanimljiv je i njegov stav: „Većina emocionalnih vještina ne može se naučiti samostalno, već se uče kroz interakciju s drugom djecom ili odraslima. Zbog toga me zabrinjava naglašavanje računala, bez obzira na svu korist koju ona pružaju. Više vremena s računalom i televizorom znači manje vremena s drugim ljudima“ (str. 10), a to dalje pretpostavlja da se manje vremena posvećuje njihovu emocionalnom razvoju.

Stvaranje optimalnog ili poticajnog vrtićkog okruženja

Izlažući rezultate ovih istraživanja, željeli smo što jasnije argumentirati svoj stav i argumentirati zašto je u konstruktivističkoj paradigmi temeljno pitanje stvaranja optimalnog okruženja u predškolskim ustanovama (ali ne

samo u njima) za učenje, odgoj i obrazovanje u svim područjima ljudskog razvoja, spoznavanja i djelovanja. Sukladno tomu, istraživanja se u ovoj paradigmi najčešće usmjeravaju na pitanje *Koji su to uvjeti, situacije, pravila, organizacija u grupi i u vrtiću koja kreiraju odgajatelji i djeca i svi sudionici u dječjoj ustanovi, a koji pogoduju, djeluju na kvalitetno življenje djece, na njihovo učenje, odgoj i obrazovanje?* Ističemo istraživanje o stvaranju poticajnog okruženja za svaku odgojnu grupu i za svaki vrtić posebno. Stvaranje optimalnog i poticajnog okruženja ne mora ovisiti o materijalnim (prostoru, opremi, organizaciji i dr.) i financijskim mogućnostima, što ne znači da oni nisu potrebni. Držimo da je iznimno važan čimbenik u stvaranju takvog okruženja odgajatelj i suradnja sa stručnim timom.

Osim tog iznimno važnog čimbenika koji jest temeljna pretpostavka za stvaranje takvog okruženja, ima i poteškoća druge prirode. Želimo istaknuti da u stvaranju takvog optimalnog ili poticajnog okruženja nije dovoljno samo teorijsko iznošenje stajališta, njihova argumentacija, već je potrebno i njihovo razumijevanje, prihvaćanje, isprobavanje, provjeravanje, dopunjavanje, po potrebi i mijenjanje u konkretnoj odgojnoj praksi. S jedne strane je to potrebno zato što svatko od nas različito razumijeva, pa stoga i prihvaća izložena stajališta. S druge strane, dugačak je i raznolik put od razumijevanja, prihvaćanja do realizacije u svojoj praksi. Spomenimo poznatu knjigu Bredekamp *Kako odgajati djecu. Razvojno primjerena praksa za djecu od rođenja do osme godine* (Zagreb, 1996) koja je izašla u novom, prerađenom izdanju na engleskom jeziku zbog različitog razumijevanja što je to razvojno primjerena odgojna praksa. Dakle, i urednici ovog značajnog priručnika uočili su velika neslaganja između onog što su oni razumijevali kad su iznosili stajališta o razvojno primjerenoj praksi i onoga što su praktičari shvatili i razumijevali. Koliko bi neslaganja bilo da su imali mogućnosti u praksi ta stajališta provjeriti! Zato držimo da samo verbalna izlaganja, pisani tekstovi, nisu dostatni za kvalitetne promjene odgojne prakse. Oni mogu samo potaknuti odgajatelje na razmišljanje i na razumijevanje, ali to još uvijek ne znači i djelovanje, primjenu u svojoj praksi. Značajni se pomaci u odgojnoj praksi mogu postići i zajedničkim djelovanjem odgajatelja, stručnog tima u vrtiću, a pod tim podrazumijevamo zajedničko promatranje, odgojne prakse, rasprave o promatranoj praksi, zajedničke odluke i akcije u promjeni prakse

pa ako se to uspije proširiti i na suradnju s drugim vrtićima, onda ćemo od grude promjena u odgojnoj praksi napraviti pravu lavinu.

Takve zajedničke akcije, zajedničko istraživanje i mijenjanje odgojne prakse odgajatelja i stručnog tima izvodili smo duže vrijeme u Dječjem vrtiću *Izvor* u Zagrebu. Daljnji korak koji poduzimamo u skladu je s Elliotovom koncepcijom i općenito s koncepcijom širenja i mijenjanja odgojne prakse, ali sa stajališta konstruktivističke metodologije. Poduzimaju se zajedničke akcije, zajedničko istraživanje odgojne prakse u različitim vrtićima diljem Hrvatske. Naše je stajalište da je to pravi put širenja kvalitetnih promjena u odgojno-obrazovnoj praksi, istodobno i put stjecanja povjerenja u sebe i svoje stručne sposobnosti, put profesionalizacije odgajateljskog kadra.

Stvaranje optimalnog, poticajnog okruženja u dječjim vrtićima u različitim mjestima Hrvatske – preliminarni rezultati

Zajedničku akciju odgajatelja i pedagoga iz nekih vrtića u Zagrebu, Samoboru, Čakovcu, Nedelišću, Varaždinu (početkom godine³ uključili su se i dječji vrtići Istarske županije u Puli, Pazinu, Tinjanu, Labinu, Buzetu, Rovinju, Poreču, Novigradu, Umagu)⁴ usmjerili smo na stvaranje optimalnog okruženja. Nazvali smo to stvaranje dobre i poticajne atmosfere u odgojnoj grupi, po mogućnosti i cijeloj ustanovi. Ukratko ćemo izložiti do čega smo došli.

1. Postići dobru atmosferu u grupi je ono što je bio prvi i najvažniji korak u radu, korak od sedam milja.

Teško je objasniti kako se postiže dobra atmosfera u grupi, između ostalog i zbog toga što za to postignuće nema preciznih uputa, nema recepata. Dobra atmosfera je rezultat odgajateljeva rada, njegova pristupa djeci. Kad kažemo pristupa djeci, onda pod tim prvenstveno mislimo na istinsko poštivanje i uvažavanje dječje ličnosti, omogućivanje slobode izbora materijala, prostora, vršnjaka, omogućavanje i razvijanje njegove samostalnosti, slobode i svega onoga što smo naveli izlažući humanističku koncepciju dječjeg vrtića. Jasno

³ Pedagoška godina 1997./1998. je početak edukacije na području Istarske županije

nam je da je to lako izreći, napisati, ali je vrlo teško realizirati u praksi. Dijete na stanovit način osjeti kakva su stajališta prema njemu, odnosimo li se prema njemu iskreno ili glumimo, pretvaramo li se radi različitih razloga. Kad se dijete uvjeri da to nije gluma, da je to naše zbiljsko stajalište, onda se i ono prema odgajatelju ponaša sukladno tomu. Tako govorimo i ističemo važnost slobode izbora materijala, aktivnosti, vršnjaka, što je iznimno važno ne samo za socioemocionalni razvoj nego i za spoznajni i za razvoj dječje ličnosti (uostalom, to je značajka koja je karakteristična za čovjeka, posebice u demokratskom društvu). Ako se samo u iznimnim situacijama pridržavamo tog načela, najčešće onda kad imamo goste, promatrače, dijete zna da je to izrežirano i da to nije naše stajalište, da mu to ne omogućujemo svakodnevno. Ono shvaća da na stanovit način nastojimo zavarati promatrače. Prema tome, ako sebi dopuštamo takvo ponašanje, onda i dijete dopušta sebi da se tako ponaša prema nama, ali i općenito prema djeci i odraslima. Tako nastaje mreža odnosa neslaganja, pretvaranja, nepovjerenja koja nije značajka dobre i poticajne atmosfere u odgojnoj grupi. Nazvali smo to implicitnom pedagogijom odgajatelja i pokušali objasniti što je to i kako se ona može mijenjati (vidi knjigu *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*, str. 24–29). Slično se događalo i s odgajateljima, dakle odraslim osobama na seminaru. Trebalo je vremena da oni osjete da se ja kao voditeljica ne ponašam „šefovski“, nego da zaista mislim i ponašam se u skladu s onim što govorim, dakle kao voditeljica i pomagačica u istraživanju i mijenjanju odgojne prakse. Tek tada je nastala drugačija atmosfera – suradnička, kreativna, ugodna, vesela, prožeta humorom.

Vrlo brzo smo naučili procjenjivati kakva je atmosfera u grupi. Ako su djeca u grupicama ili individualno okupirana materijalom, sredstvima i aktivnošću (da je u grupi kao u mravinjaku), a da je odgajatelj prisutan, ali ne određuje što će tko raditi, nego izbor prepušta djeci, onda smo procjenjivali da je atmosfera dobra. Suprotno, dakle, od uobičajene procjene, u ovim grupama izgleda kao da odgajatelj ništa ne radi. Mi smo dobru atmosferu u grupi ovako procjenjivali: „Ako se odgajateljica što manje vidi na snimci (jer smo sve aktivnosti snimali kamerom i poslije o njima raspravljali), a djeca su zaposlena različitim aktivnostima, imaju dovoljno različitog materijala, dobro surađuju i komuniciraju između sebe, nema svađa i sukoba, nema stalnog

zapitkivanja ili molbi, onda smo procijenili da je atmosfera dobra, da nije predstava namijenjena promatračima“.

Možda se radi boljeg razumijevanja uloga odgajatelja može usporediti s vrsnim gimnastičarem. Kad vrsni gimnastičar vježba na spravama, izgleda nam da to radi s lakoćom, da vježba tako dobro i takvom lakoćom da često pomislimo kako bismo i mi te vježbe mogli izvesti. A koliko vježbe, truda i vremena je uloženo u postizavanje te vrsnoće izvođenja vježbi, odnosno koliko je truda, vremena, razmišljanja i isprobavanja trebalo odgajatelju da se postigne dobra atmosfera u grupi!

Želimo istaknuti svoje stajalište da su u dobroj, kvalitetnoj atmosferi u grupi moguća takva postignuća djece (u svim područjima odgojno-obrazovnog rada) koja ne možemo ni pretpostaviti. U takvim uvjetima moguće je da dijete izabire one materijale i aktivnosti koje djetetu odgovaraju, za koje ima najviše sklonosti i sposobnosti. Drugim riječima, tvrdimo, a u što smo se uvjerali istražujući zajedničku odgojnu praksu, da su nepredvidljive mogućnosti djece. Najčešće smo mi odrasli nesprenni jer ne pretpostavljamo da su takva postignuća moguća u djece ove dobi. S obzirom na to da ih ne očekujemo i ne prepoznavamo, mi ih zanemarujemo. Tako kreirajući okruženje koje je omogućavalo igru i aktivnosti sa slovima, ali bez prisile i bez izravnog poučavanja, većina je djece naučila osnove čitanja i pisanja. Jedni su izdali svoje novine pod naslovom Što je novo u vrtiću?. Drugi su mogli napisati svoju kratku priču, istina od triju, četiriju rečenica, naravno, s pogreškama, ali su to bile njihove priče. Treći su uz pomoć odgajateljice stvarali zajedničku priču koju je odgajateljica zabilježila, a koju su djeca mogla pročitati. Stvarajući okruženje koje je stimuliralo pričanje priče i stvaranje priča, djeca su izmišljala svoje priče individualno ili zajednički prema svom vlastitom izboru. Tvrdimo, za razliku od sadašnje prakse, da je svako dijete darovito u svom segmentu, na nekom području koje treba otkriti, pružajući mu uvjete i omogućiti dalje razvijanje.

Međutim, ističem da je za takva postignuća djece potrebno izmisliti puno zanimljivih praktičnih aktivnosti (crtanje, lijepljenje, pisanje, izrezivanje, različite igre i dr.). Materijali i aktivnosti su djeci zanimljivi samo onda ako su nešto iznad njihova aktualnog razvojnog stupnja. Ako su aktivnosti ispod njihova razvojnog stupnja, onda su im dosadne, pa i one kratkotrajne.

Međutim, treba znati dozirati intenzitet aktivnosti, odnosno materijala za aktivnost. Djetetu trebaju biti ponuđeni oni materijali koji su nešto iznad njegovih aktualnih sposobnosti, ali i oni koji ne zahtijevaju velike napore. Dijete najčešće poslije aktivnosti koje zahtijevaju intelektualne ili neke druge napore bira one koje su mu lakše. Nekad imamo dojam da se aktivno odmaraju baveći se tim materijalima ili aktivnostima. Tako dijete koje je ovladalo slovima i može rješavati jednostavne, nekad i složene križaljke, poslije te aktivnosti bira rezanje slova iz ilustracija i lijepi ih na papir ili pokazuje drugom djetetu kako treba rezati slova, rješavati križaljku, rezati sliku koja predstavlja riječ koja počinje slovom koje je zalijepljeno na velikom papiru. Uočili smo da se u odgojnoj praksi najčešće ne vodi dovoljno briga o raznolikoj ponudi materijala. Osim toga, vrlo se često djeci nude samo oni materijali koji ne zahtijevaju intelektualne napore primjerene njima, uz najčešće obrazloženje „mojoj je djeci to teško” ili „oni to ne mogu, to je za stariju grupu” itd. Dobar, stručan odgajatelj mora dobro procijeniti koje materijale će ponuditi djeci i kad. Pitanje gotovih materijala, igara i onih koje je odgajatelj izradio i smislio je posebno zanimljivo pitanje. Zato općenito držimo da izbor i količina materijala i aktivnosti koje odgajatelj nudi djeci nije tako jednostavno kako nam na prvi pogled izgleda. Ova problematika je posebno osjetljiva i zahtijeva posebnu pozornost.

Postizavanjem takve kvalitetne, poticajne atmosfere u grupi moguće je uspješno korištenje ideja drugih odgajateljica te njihova dorada prema konkretnim uvjetima.

2. Promjene u prostoru sobe dnevnog boravka i šire (izgleda da najvidljivije i najučinkovitije djeluju na promjenu atmosfere u grupi). U to smo se osobno uvjerali u odgojnoj praksi, a ne samo čitajući različita istraživanja koja izričito zaključuju o smanjenju agresivnih ponašanja djece, o općenito drukčijem ponašanju djece itd. Različite pregrade od panoa, plahta ili ormara, drugačiji razmještaj stolova i namještaja, drugačije uređenje garderobe itd. čine da se djeca različito grupiraju i da nema brisanog prostora koji djeci sugerira grupno trčanje, skakanje, pa čak i agresiju. Zato smo već na početku sugerirali promjene u rasporedu prostora i mijenjanje rasporeda prema interesima i ponašanjima djece. Drugim riječima, prostor dnevne sobe,

ali i drugih prostorija poput sanitarnog čvora, hodnika, garderoba, može se i treba se mijenjati i nekoliko puta, koliko god to odgovara djeci i njihovim interesima i potrebama. Međutim, i to je lakše izreći nego ostvariti u praksi. Evo što o tome izlaže Edita Slunjski u *Zborniku 6* iz Čakovca: „Pretpostavljali smo da bi na temelju ponuđenih sadržaja u prostorima djeca te prostore mogla prepoznati i praktično ući u neki od programa. Dogodilo se to da određeni dio djece te prostore nije doživio na način koji smo mi pretpostavili niti je ponuđene materijale koristio u funkciji određenog područja. (...) Očito je trebalo prepoznati problem i na njegovo rješenje početi gledati iz drugog kuta. Počeli smo shvaćati da kako dugo si prisvajamo pravo da prostor uređujemo isključivo unaprijed, prema svojim idejama, ne osvrćući se na potrebe djece, tako dugo se izlažemo riziku da ga djeca ne prihvate i ne smatraju svojim (podcrtala A. M.). To nas je navelo da počnemo pažljivo promatrati učestale aktivnosti koje su djeca u određenom prostoru sama inicirala kako bi im pomogli u realizaciji njihove ideje“ (str. 52).

Ta novina koju smo već na početku rada uveli služila nam je dvojako. Prvo, da se razbiju krute sheme rasporeda u prostoru dnevne sobe i drugdje (a koje su gotovo u svim grupama u Hrvatskoj iste ili slične) i drugo, da se odgajatelji uvjere da voditelj nije to negdje pročitao u knjigama pa sad na *nama eksperimentira*, nego da je to iskusio i provjerio u odgojnoj praksi. Tijekom svoga rada svi smo se izvještili u procjeni rasporeda prostora pa je bilo moguće prema rasporedu prostora unaprijed procijeniti kakvoću rada odgajatelja i općenito atmosferu u grupi.

3. Inzistirali smo i na uvođenju samoposluživanja djece prilikom svih obroka. Razlog tomu jest i učenje djece kulturi uzimanja obroka, razvoju njihove samostalnosti i dr. Međutim, u tom segmentu procesa vidljivo je koliko odgajatelj ima povjerenja u djecu, koliko on stvarno želi da im u vrtiću bude lijepo i koliko čini da vrtić zaista postane mjesto radosnog zajedničkog življenja u svim segmentima procesa. Nismo inzistirali na ukidanju obaveznog spavanja sve djece jer je to za sada tvrd orah, iako imamo izvanredno dobrih primjera u nekim vrtićima.

4. Isticali smo važnost suradnje između djece te naglašavali da svugdje gdje je to moguće treba pustiti da dijete pomogne djetetu u svemu, od praktičnih aktivnosti (vezanju vezica) do pomaganja u nekim, nazovimo ih, intelektualnim aktivnostima. Nijedna odrasla osoba ne može tako motivirati dijete i tako ga strpljivo i efikasno poučiti kao što to može učiniti dijete svom drugu. Iako je grupa „zajednica pojedinaca, a ne kolektiv“, ipak oni između sebe, ovisno o odgajatelju, stvaraju mrežu interakcijskih odnosa koja može biti vrlo poticajna. Ta mreža interakcijskih odnosa znači i omogućavanje djeci mreže različitih komunikacijskih odnosa, što zasigurno predstavlja prednost institucijskog okruženja pred obiteljskim. Tako je američka udruga stručnjaka pokrenula inicijativu pod nazivom *Kvaliteta 2000.* godine, pod čim podrazumijeva da bi se najkasnije do 2010. godine trebalo obuhvatiti svu djecu od tri, četiri i pet godina predškolskim odgojem, ali pod uvjetom da roditelji na to pristaju. Inicijativa jasno ukazuje na jedno od temeljnih načela, a to je da programi, a onda i okruženje, budu kvalitetni, da osoblje bude profesionalno, kreativno i fleksibilno u primjeni novih strategija (prema Young Children, br. 6, 1997).

5. Kad se uspostavi dobra poticajna, suradnička atmosfera u grupi, onda se na stanovit način ona nastoji proširiti i u druge grupe vrtića, u početku sa susjednom grupom i s odgajateljem s kojim inače surađujemo i koji nam je i prostorno u blizini da bi se postupno proširila i na druge grupe u zgradi. To nisu samo otvorena vrata grupa, to je znatno iznad toga. To je pokazatelj povjerenja u dijete, znak njihova osamostaljivanja, ali i znak odgajateljeva stručnog razvoja. Istodobno je to prilika da se tim odgajatelja dogovara o izboru materijala, različitim ponudama materijala i aktivnostima koje djeca mogu birati, i to ne više samo u svojoj grupi nego i u drugim grupama. Tvrdimo da ovakva suradnja značajno olakšava rad odgajatelju. Isto tako, ističemo da su mogućnosti za komunikaciju među djecom različitih dobnih skupina i različitih odraslih od odgajatelja do čistačica, kuharica itd. značajno veće, da su prirodne, bogate i raznolike, a govor djece se razvija jedino u prirodnim komunikacijskim situacijama (ne izravno poučavajući i ne osvještavajući znanje o jeziku).

Dobro je razmisliti i o ovome: kako bi se odrasli osjećali da ih netko zatvori u sobu deset sati (ma kako ona bila uređena), a kako bi se osjećali kad bi imali na raspolaganju više soba i više prostora?

Prema svojim iskustvima, takva suradnja između grupa otvorenih vrata moguća je ondje gdje je uspostavljena dobra suradnja između odgajatelja, ravnatelja i stručnog tima. Zanimljivo je istaknuti iskustvo jedne od sudionica seminara. Čitala je moju knjigu, ali ipak nije vjerovala da je to u njezinu vrtiću moguće postići. Tek ju je prisustvovanje jednom snimanju u vrtiću uvjerilo i potaknulo da isto isproba i u svom vrtiću. I uspjelo je! Drugim riječima nije dovoljno čitati ni gledati videosnimke, potrebno se i izravno uvjeriti u praksi da je to moguće. Zbog toga smo zahtijevali da dio odgajatelja (koliko god više je moguće) bude prisutan u vrtiću gdje se snima, što je imalo velikog efekta. Naime, uvjerali smo se da snimka aktivnosti ne može zamijeniti izravno promatranje rada u odgojnoj grupi.

Sigurno pretpostavljate da nije sve odmah bilo dobro i jasno. Nesporazuma i nerazumijevanja je bilo i to se najčešće izražavalo riječima „Tako ja isto radim“. Zašto tim riječima?

2.

Dječji vrtić – istraživački prostor suvremene znanosti o odgoju i obrazovanju (istraživanja s praktičarima)

Kako učiniti da naši vrtići budu dječje kuće, što znači da budu u skladu s dječjom prirodom?

Jedan od prvih uvjeta ili načela jest uspostava povjerenja i suradnje između svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa jer je to temelj uspješnog i kvalitetnog rada, učenja i življenja djece i odraslih u institucijama. Drugim riječima, valja demokratizirati cjelokupni odgojno-obrazovni proces, ustroj i organizaciju ustanove na demokratski način, što znači da valja uvažavati i poštivati svakog pojedinca, sudionika ovog procesa i sa svakim uspostaviti povjerenje i suradnju. U tom procesu svi ćemo zajedno učiti, u pravom smislu riječi, učiti ćemo i istraživati čineći i raspravljajući o svemu onome što ćemo otkriti u odgojnoj praksi, a na temelju čega ćemo moći graditi svoju teoriju o vrtiću kao dječjoj kući, teoriju koja će biti karakteristična za ustanovu, kontekst, okruženje, uvjete, djecu i odgajatelje *ovdje i sada*.

Međutim, sve je ovo lakše reći i napisati, čak i razumjeti sve o važnosti i značaju napisanog, ali je vrlo teško to u praksi i ostvariti. Ovo znanje ne stječe se čitanjem ili govorenjem (činjenično znanje ili konceptualno), nego zahtijeva praksu, svakodnevno prakticiranje, građenje takvih odnosa (proceduralno znanje) u svakodnevnim životnim situacijama. Drugim riječima, nema učinkovitog gotovog programa za ostvarenje ovih zadataka, a o svima nama ovisi kako ćemo ga i koliko moći ostvarivati. Mogli bismo primijeniti analogiju poznatog znanstvenika Fulana koji kaže: *prvo počni raditi (na tome) pa onda malo planiraj, radi više pa planiraj više* itd. Drugim riječima, valja početi izravno raditi na ostvarivanju ovih zadataka u svojoj praksi pa ćemo onda moći reći do čega smo došli i kako ćemo i kamo dalje ići (planirati).

Zanimljivo je to što koliko god je ostvarivanje ovih zadataka ili ciljeva teško, njihov nedostatak ili nepostojanje u praksi je brzo i jasno vidljivo. Vidljivo je to u odnosu članova stručnog tima, stručnog tima i odgajatelja, odgajatelja između sebe te odgajatelja i djece.

Kad se uđe u vrtiće Reggio, odmah je pri ulasku vidljivo povjerenje u djecu, ali i povjerenje u suradnju koje se njeguje među stručnim i tehničkim osobljem. Ondje se na svakom koraku jasno vidi da odgajatelji sebe ne doživljavaju kao čuvare djece, nego kao osobe koje s djecom dijele sve ono što im se događa, nastoje im olakšati njihovo razdvajanje od roditelja i pomoći im na njihovu putu odrastanja, odgoja i obrazovanja, postupajući s njima kao s kompetentnim osobama već od malena. Upravo tako je projektiran, uređen i opremljen njihov prostor u ustanovama.

Kako je uređen i opremljen prostor u našim ustanovama, posebice u odgojnim grupama? Moj odgovor je: suprotno prirodi djeteta, a da i ne govorimo o povjerenju, poštivanju dječje osobnosti i zadovoljavanju njihovih potreba. Izgleda kao da smo se trudili svoj model življenja, ponašanja, razmišljanja i učenja nametnuti djeci i k tomu taj model nikad ne dovoditi u sumnju, izražavajući to riječima „pa valjda ja znam što je za dijete dobro“. A djeca se stalno bune protiv takvog modela, no mi ih ne čujemo i ne vidimo. Upravo to da mi ne vidimo i ne čujemo djecu i njihove kontinuirane izraze pobuna protiv našeg modela življenja i učenja, po našem je mišljenju, uzrok zašto djece ne vole ići u vrtić (isto tako ne vole ići u školu i nitko se ne pita zašto je tomu tako). Očito da cjelokupno okruženje u ustanovama i pristup prema djetetu nije u skladu s **njegovom prirodom**. Počnimo od vrlo jednostavnih i jasno vidljivih značajki i pitajmo se:

Zašto su vrata grupa zatvorena? Zašto je okruženje u grupi stereotipno, gotovo u svim grupama u našoj zemlji ono je jednako? Zašto je namještaj u našim sobama, odnosno pribor za jelo jednak u svim ustanovama Hrvatske? Zašto je nedostatak materijala, sredstava, alata, pribora za pisanje i crtanje, slikanje, rezanje itd. toliko izražen ili pak ako nešto od toga i postoji, najčešće je skriveno u ormarima? Odgovor nije u nedostatku financijskih sredstava, nego u nečem drugom. Zašto se stalno pospremaju sobe, stalno se traži nekakav red, urednost, čistoća po mjerilima nas odraslih? Zašto je kontrola glavni postupak, posebice kontrola nad svom djecom, s različitim obrazloženjima: „da im se što ne dogodi“, „da mi ne pobjegnju iz vrtića“, „ništa oni sami ne mogu dobro napraviti bez mene“ (čitaj: moje kontrole)?

Kontrola je karakteristika totalitarnih društava, nikako demokratskih. Kontrola stvara poslušnike, a ne slobodne i odgovorne ljude. Podizanjem razine kontrole u grupi stvaramo strašne pritiske na djecu, stvaramo slabu i prezaštićenu djecu. Ili suprotno, pod takvim pritiskom stvaramo tzv. nemoguću djecu, djecu koja vidljivo i agresivno iskazuju svoje negodovanje prema takvome pristupu. Zato je i velik dio te tzv. nemoguće djece, *hiperaktivne*, rezultat okruženja u kojem žive, tvrdi velik dio suvremenih znanstvenika.

Djeca nevjerojatno dobro znaju čitati poruke koje ima takvo okruženje i takav pristup odraslih. Oni su osjetljivi kao radari u hvatanju takvih signala i na isti način i odgovaraju. Odrasli s kojima stalno borave (i roditelji i odgajatelji) su na određen način model ponašanja koji oni preuzimaju i sukladno tom modelu se ponašaju prema odraslima i prema drugoj djeci.

Drugim riječima, naša razmišljanja, povjerenje ili nepovjerenje, netrpeljivost, sukobi i svađe prema drugim osobama (kako to izražava P. Ferrucci) se neumoljivom točnošću očituju na djeci. Zato je pažljivom promatraču relativno lako ustanoviti u kakvom su odnosu odgajatelji koji rade u istoj ili susjednoj grupi, kakvi su odnosi stručnog tima i odgajatelja itd.

Zbog svega toga držimo da je potreban radikalna zahvat, radikalna promjena u okruženju i u odnosu prema djeci. **Dječje ustanove moraju biti uređene, organizirane, opremljene u skladu s dječjom prirodom, a ne suprotno njoj.** Naravno da ne možemo mijenjati raspored prostora odgojnih grupa i njihov smještaj u okviru zgrade ustanove, ali unatoč tomu možemo učiniti puno toga u okviru uvjeta koje imamo.

Držimo da je nužno promijeniti odnos prema djeci. Umjesto kontrole, nadgledanja i restriktivnih ponašanja općenito, valja se prema djetetu odnositi kao razboritoj osobi, uspostaviti s njim prisni odnos, odnos povjerenja, poštovanja i suradnje. Takav će pristup i takva očekivanja prema djetetu uvelike utjecati na njegovo ponašanje prema drugim osobama i prema drugoj djeci, utjecat će na odgoj slobodne i odgovorne ličnosti i općenito na cjelokupni razvoj i odgoj.

Držimo da je razdoblje prilagodbe djece na ustanovu zapravo razdoblje uspostave povjerenja i prihvaćanja između djeteta i odgajatelja (i to bez obzira

na dob djeteta) te je jedno od važnih i značajnih razdoblja. To nikako nije ili ne bi smjelo biti samo navikavanje na prostor i na druge osobe i uobičajene teškoće oko razdvajanja od roditelja kao jedinih osoba s kojima je dijete bilo u prisnom odnosu. Ovaj zahtjev izgleda nevjerojatno pogotovo onim odgajateljima koji rade s djecom do treće godine i, jasno, onima koji ga nisu u praksi isprobali. Mi jesmo, ali se naša iskustva ne mogu prenijeti, nego se svatko od odgajatelja mora u to uvjeriti i isprobati u svojoj odgojnoj praksi.

Sve ovo tvrdimo jer su znanstvena istraživanja pokazala, a mi smo se u to uvjerali u praksi, da je dijete već od rođenja svjesno i aktivno biće, da želi i može komunicirati sa svojim socijalnim okruženjem, da na stanovit način razumije sve ono što se zbiva u obitelji, da aktivno sudjeluje u svom razvoju i življenju, da utječe na svoje okruženje, da je kompetentno i kreativno biće bogato potencijalima, da se svako dijete razvija kao jedinstveno biće i tako mu treba pristupiti.

Stajališta o učenju djeteta također su doživjela radikalnu promjenu. Dijete uči u aktivnoj izravnoj interakciji sa svojim fizičkim i socijalnim okruženjem. Ono uči čineći, istražujući i raspravljajući s djecom i odraslima, aktivno transformirajući svoje odnose prema okruženju, djeci i odraslim s kojim je u kontaktima. Učenje nije transmisija znanja, nije prenošenje znanja od sveznajućeg odraslog na neznajuću djecu, nije izravno poučavanje djece (primjerice, „danas ćemo obraditi što je slatko, a što slano, što je gore, a što dolje, od čega nema nikakve koristi” i dr.), a što je temeljna pogreška naše odgojne prakse jer se upravo sve zasniva na takvom pristupu učenja.

Učenje je aktivno izravno istraživanje svog neposrednog okruženja uz pomoć i podršku odrasle osobe. Baveći se različitim predmetima, isprobavajući različite materijale, gradeći ili konstruirajući različite oblike, rješavajući različite praktične zadatke i raspravljajući o tim iskustvima s drugom djecom i odraslima, dijete uči na prirodan način. Zato smo i jedan rad o učenju nazvali *Učenje nije mučenje ako se odvija na prirodan način*. Na taj način, prirodan način, dijete stječe, izgrađuje znanje (neki ga nazivaju praktičnim ili intuitivnim znanjem) koje će kasnijim razvojem dopunjavati, dograđivati po potrebi i mijenjati jer izgrađivanju znanja nikad kraja, to nikad nije završen proces. Zato se i govori o cjeloživotnom učenju.

Upravo iznesena stajališta su ona koja zahtijevaju radikalnu promjenu okruženja u ustanovama i odgojnim grupama. Jer kako će, kad će, čime će i s kim će dijete istraživati, učiti i izgrađivati svoje znanje kad gotovo ničega nema ili kad mu je ponuda materijala alata, pribora, sredstava, prostora, mogućnost izbora općenito vrlo ograničena? Upravo su zbog toga djeca agresivna, nedisciplinirana, nemoguća, ne vole dolaziti niti boraviti u vrtiću, jedva čekaju kad će doći roditelji po njih da ih izbave iz tog „staklenika“.

Zbog svega toga preporučamo: pokušajte se staviti ili zamisliti u ulogu jednog djeteta koje ujutro dolazi u vrtić, svoju odgojnu grupu. Što ima na raspolaganju, čime se može baviti, učiti i istraživati osam do deset sati koliko je u vrtiću? Je li mu ugodno, zabavno i zanimljivo okruženje? Je li mu zanimljiv odgajatelj sa svojim zahtjevima, postupcima, ograničenjima ili prisnim odnosom, velikom ponudom materijala, brižljivim izborom sredstava, alata itd.?

Držimo da bi valjalo ozbiljno razmisliti o svemu ovome o čemu smo izlagali i odmah poduzeti akciju. Kako uspostaviti povjerenje i suradnju između sudionika odgojno-obrazovnog procesa, o čemu smo na početku ovog teksta izlagali, kako ustrojiti, organizirati ustanovu i okruženje u njoj da bude u skladu s dječjom prirodom? Je li to moguće tako da samo pročitate ovaj tekst i onda primijenite pročitano? Je li dovoljno samo razumijevanje, čak i slaganje s ovim postavkama? Ili je potrebno još nešto, nešto znatno više i složenije?

Očito je to jedna druga vrsta znanja koja osim razumijevanja zahtijeva i akciju, izravno istraživanje, isprobavanje ili provjeravanje u svojoj odgojnoj praksi. Mogli bismo kazati, slično **kao što dijete uči čineći i raspravljajući o svojim iskustvima s drugom djecom i odraslim, tako i mi odrasli, odgajatelji učimo, istražujemo, korigiramo, dopunjujemo i mijenjamo svoje znanje (ili ove postavke) na temelju vlastitog istraživanja, mijenjanja odgojne prakse i zajedničke rasprave s drugim odgajateljima o njihovim iskustvima.** Drugim riječima, ne zagovaramo bespogovorno slušanje autoriteta, nego ističemo obveznu potrebu isprobavanja ili provjere u svojoj praksi, i to iz više razloga. Mi se zalažemo za stvaranje ili izgradnju iskustvenog znanja (znanja koje stječemo čineći i raspravljajući) koje će, naravno, biti različito za svakoga, ali će imati i neke zajedničke odrednice.

Te zajedničke odrednice trebale bi biti rezultat naših rasprava o onome što smo novo otkrili u praksi. Bitna značajka tako izgrađenog znanja jest to da koristeći ga u praksi ono otvara prostor za otkrivanje novih znanja, novih uvida u mogućnosti djece sukladno okruženju koje mijenjamo i materijalima, sredstvima koje nudimo. Proces stvaranja novih znanja jest samoinicirajući i to mu je bitna odrednica.

Nitko ne može umjesto nas stvoriti ili izgraditi takvo znanje i nitko nam ne može narediti da to učinimo ili da to učinimo umjesto njega. Drugim riječima, sve ovisi najviše o nama, našoj otvorenosti i spremnosti za učenje i istraživanje. Mogli bismo reći da postoji jedno kružno uzrokovanje ovog procesa: nova znanja u praksi otvaraju nam nove vidike, otkrivamo dijete koje prije nismo vidjeli ni čuli, onakvo kakvo ono jest i što sve ono može kad mu dozvolimo da bude ono što jest, u okruženju koje je u skladu s njegovom prirodom i kad postupamo s njim kao s razboritom osobom. U tim su uvjetima moguće nove spoznaje o djetetu, načinu njegova učenja, o tomu što je to poticajno okruženje za dijete (a ne za nas), o načinu našeg postupanja prema njemu. Jesmo li spremni za takvo putovanje?

Želimo naglasiti bitne značajke organizacije kvalitetnog procesa odgoja i obrazovanja u ustanovi: mora biti samoinicirajuće, dakle značajka mu je da mi želimo i hoćemo inicirati promjene, a ne netko umjesto nas. Netko drugi nas može samo motivirati i dati podršku da započnemo i ustrajemo. Ako to želimo, onda ćemo samostalno, zajedno s kolegicama pokušati organizirati proces onako kako našoj djeci, grupi i uvjetima u kojima živimo i radimo, odgovara (ne zaboravimo, na pogreškama se uči!). Kad postignemo tu razinu samoorganizacije procesa, ona će nužno voditi daljnjoj samousavršavajućoj karakteristici jer će se mijenjati sukladno onome što smo otkrili u praksi.

Iz ovih temeljnih stavova proizlazi i sve ostalo. Kakvo će biti okruženje u sobi dnevnog boravka? Vi o tome odlučujete i nitko vas ne može natjerati na promjene ako vi ne želite i ne uviđate da su one potrebne. Vaša je odluka i izbor hoćete li surađivati s kolegama. Kako će se vaša djeca osjećati i živjeti u vrtiću, kako i koliko će učiti, hoće li im biti zanimljiv boravak u grupi, vrtiću, vaš je izbor i vaša odgovornost, toga bismo svi trebali biti svjesni.

Predbacivanje odgovornosti na nekog drugog, na loše uvjete, materijalnu ili financijsku oskudicu samo je loša isprika koja je uvijek prisutna, a ništa ne

objašnjava niti ispričava. Često bi se valjalo pitati hoćemo li biti samo čuvari djece ili njihovi profesionalni, dakle odgovorni odgajatelji.

Za profesionalnog i odgovornog odgajatelja njegova suradnja sa svim sudionicima ovog procesa temelj je uspješnog odgojno-obrazovnog rada, kako smo to u naslovu istaknuli. Stvaranjem takve zajednice profesionalnih odgajatelja na putu smo stvaranja mreže uzajamnih odnosa koji bi doprinijeli tomu da emocionalni, socijalni i intelektualni potencijali budu puno veći i snažniji od bilo kojeg pojedinačnog.

I na kraju ovog pisma upućenog svima nama poslužiti ću se jednim citatom iz knjige Draydena i Vosa *Revolucija u učenju* (Drayden; Voss, 2001: 29.): „**Želite li nešto naučiti, najprije to učinite**“. Ako želimo naučiti kako se uspostavlja suradnja, kako se uređuje i organizira okruženje, proces odgoja i obrazovanja da bude u skladu s dječjom prirodom, onda to počnimo činiti odmah!

VRTIĆ – DJEČJA KUĆA (refleksivni praktikum), 14. i 15. svibnja 2001.

Neka razmišljanja o onome o čemu ćemo raspravljati u Rovinju

Prije svega, valja sa zadovoljstvom ustanoviti kako se naša zajednica refleksivnih praktičara širi, uključujući ustanove i praktičare i izvan Istre. Njima ćemo odmah dati mogućnost da s nama podijele svoja iskustva i da sudjeluju u stvaranju teorije o vrtiću – dječjoj kući jer se ona zajednički gradi na temelju vlastitog istraživanja i mijenjanja odgojne prakse. Rezultati takvih istraživanja su raznoliki jer su i odgojna praksa, uvjeti i osobe koje je provode i prevode različiti. Teorija je otvorena, stalno se razvija i usavršava kako se i naše spoznaje o djetetu, njegovim mogućnostima mijenjaju, mijenjajući uvjete u kojim oni žive i uče. Akcijskim istraživanjem neprekidno sve dublje istražujemo slojeve odgojne realnosti i istražujući ih i mijenjajući, otkrivamo novije i složenije slojeve koji mijenjaju cjelokupnu percepciju, mijenjaju teoriju na mikro- i makro- razini.

Akcijsko istraživanje određujemo kao izravno, participatorsko, suradničko promatranje i mijenjanje odgojne prakse s namjerom stvaranja uvjeta, okruženja i ozračja koje će voditi emancipaciji svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Iz ovakvog određenja jasno je da usvojenosti gradiva ili izvršenju programa (kakvog?) ne dajemo velik značaj, već doprinosimo stvaranju uvjeta i okruženja u svakoj ustanovi i svakoj odgojnoj grupi ponaosob. Stvarajući takve uvjete i okruženje, vidimo svako dijete i zato je važno znati promatrati, vidjeti i čuti svako dijete. Stvaramo okruženje koje nije ograničavajuće, koje pogoduje stvaranju raznolikih socijalnih i emocionalnih odnosa između svih sudionika procesa, otvaramo prostor za razvoj različitih inteligencija djece (prema Gardneru) ili, običnim jezikom kazano, za različita učenja djece.

Ono što dijete uči, nije jednostavno rezultat onog što ono misli, nego je rezultat onog što ono čini i naših resursa, izvora spoznavanja koje mu mi nudimo u okruženju (prema Malaguzziju). **Zato u vrtićima Reggio imaju atelijere gdje su zaposlene dječje ruke i gdje, u suradnji s drugom djecom i odraslima stvaraju projekte, uče i istražuju. Upravo u tom odnosu suradnje (participacije ili sudjelovanja) i izravnog učenja (čineći) temeljna je epistemološka razlika od prijašnje paradigme učenja putem poučavanja koja je još uvijek dominantna.**

Dijete treba što više sudjelovati u konkretnim, realnim aktivnostima s drugovima koje samo izabere, s tim da mu se pogreške tijekom aktivnosti ne uzimaju za zlo, nego kao nova mogućnost učenja, i to za dijete i za odgajatelja. Odgajatelju se pruža prilika ne samo da promatra nego i vidi u čemu i zašto dijete griješi. Djetetu se jasno daje do znanja da ima pravo na pogrešku i potiče ga se, što je više moguće, da je samostalno ispravlja. Odgajateljevo ispravljanje dječjih pogrešaka, i to najčešće verbalnim putem ili obavljanjem aktivnosti umjesto djeteta, treba svesti na najmanju moguću mjeru.

Zašto najčešće nastaju problemi u disciplini djece? Nedostatak ponuđenih izvora spoznavanja (materijala, sredstava, alata, pribora, knjiga itd.) odgajatelj nastoji zamijeniti pričom, verbalnim izlaganjem, očekujući od djeteta da ga pažljivo sluša, a zapravo da mu se pokori („Vidi kako je poslušan“). Tu najčešće nastaju nesporazumi ili problemi discipline; neki to nazivaju interakcijskom sabotazom jer takvo okruženje djetetu, njegovoj prirodi ne odgovara. Mogli bismo kazati kako najvećim dijelom nema nemoguće (neposlušne) djece. Djeca na sebi svojstven način izražavaju protest protiv okruženja i odraslih koji ih ograničavaju, koji im ne odgovaraju, jer nisu u skladu s njihovom prirodom. **Zato se odrasli trebaju pitati što je to što ja činim, a što djeci ne odgovara, što je to u okruženju koje također nosi takvu poruku, a ja je ne vidim?**

Odgaj i obrazovanje djece odražava socijalni kontekst i općenito kontekst u kojem oni žive. Taj kontekst ili okruženje, posebice u ustanovi, ima svoje norme, očekivanja, prava, obveze, uloge i odnose za svakog člana i to je kultura ustanove koja se ne može naučiti u obliku teorija. Kultura ustanove se gradi postupno, zajedničkim istraživanjem i mijenjanjem (dakle, nikad nije

završena) svih sudionika i jasno je vidljiva čim stupimo u ustanovu. Ona nam govori istinitije od svih fraza i slogana koje najčešće koristimo, primjerice, kako poštujemo dječja prava ili kako sva djeca mogu učiti, demokratičnost prije svega itd.

Stvaranje ili građenje kulture ustanove, poticajnog okruženja za sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa, posebice za djecu, zahtijeva istinsku suradnju svih sudionika. Čini se da je naša najveća teškoća nedostatak iskrene, otvorene, stručne suradnje u kojoj će se uvažavati i poštivati osobnost svakog člana zajednice, uvažavati drukčija mišljenja, drukčiji pristupi, pod uvjetom da oni doprinose kvaliteti ranog odgoja i obrazovanja djece, njihovom življenju, igri i učenju u ustanovi. Držimo da je to najvažniji kriterij uspješnosti i kvalitete koji možemo izraziti na sljedeći način: kad djeca vole i žele dolaziti, kad se vesele dolasku, kad im nije nikad dosadno i nema nikakvih teškoća prilikom razdvajanja od roditelja prilikom dolaska u ustanovu, tada možemo biti zadovoljni onime što smo postigli, uvijek svjesni toga da može biti još bolje i kvalitetnije.

Zato držimo da je potrebno stvoriti zajednicu refleksivnih praktičara i svih članova stručnog tima koji će na načelima koje smo iznijeli kontinuirano propitivati uvjete, okruženje, ustroj ustanove, tzv. skriveni kurikulum, jer žele da se dijete u njemu osjeća, uči i živi udobnije, veselije, zanimljivije nego u svom obiteljskom domu. Stvaraju takvo okruženje jer cijene i poštuju svako dijete, a dijete na stanovit način osjeća i zna pročitati poruke (volimo koristiti metaforu da je dijete kao radar) koje mu takvo okruženje šalje. Sukladno tim porukama dijete se ponaša i postupa prema odgajatelju i svim sudionicima ovog procesa. **Mogli bismo reći kako u tim odnosima postoji kružno uvjetovanje: zajednica refleksivnih praktičara kreira takvo okruženje, ponaša se i postupa prema djeci sukladno svojoj slici ili teoriji koju imaju o djetetu, njegovim mogućnostima i sposobnostima, a djeca reagiraju i ponašaju se upravo onako kako oni od njega očekuju.**

Zato je jedno od važnih pitanja u našem radu kako stvarati poticajno okruženje jer za to nema jednostavnog ni jedinstvenog određenja, nema standardiziranog pristupa. Svaka ustanova je jedinstvena i svakoj ustanovi treba tako i pristupiti. Nema teorije koju bi valjalo samo naučiti i primijeniti u praksi, već se i poticajno okruženje zajednički stvara, izgrađuje čineći

i sudjelujući u kontinuiranom istraživanju odgojne prakse. Naglasak je na zajedničkom izravnom istraživanju, na raspravama, na kontinuiranom mijenjanju svog okruženja i omogućavanju djeci više slobode, igre, učenja – kvalitetnog življenja.

Tijekom zajedničkog rada i istraživanja UVJERILI smo se da materijalna, financijska sredstva, prostorni uvjeti nisu velika zapreka u tom radu. Najveći problem su ljudi koji ne žele surađivati, koji se ne žele mijenjati i koji ne vide djecu jer su ograničeni svojom teorijom kroz koju promatraju djecu i svoju odgojnu praksu. Zato smo nedavno napisali i izjavili kako je nužno potrebno razmišljati i vidjeti na drugi način ono što nam je svakodnevno pred očima, svoju odgojnu praksu i dijete prije svega. Kako to učiniti? **Kakvih iskustava imamo? Što smo postigli do sada? Kako bilježiti i stvarati svoju dokumentaciju?**

Iz svojih smo istraživanja odgojne prakse došli do zaključka da su dobro mješovite grupe najprikladniji oblik življenja i učenja djece u ustanovama. Zaključili smo da takve grupe zapravo predstavljaju prvu razinu inkluzije djece jer prirodno i ravnopravno uključuju i prihvaćaju djecu različite dobi, a oni iz tog okruženja biraju ono što im i koliko odgovara. Kao što djeca svoja ponašanja i postupanja prilagođavaju dobnim različitostima, tako se mogu prilagođavati i djeci s teškoćama i njihovim pravima (najčešće se zaboravlja da ova djeca imaju posebna prava!) na prirodan način, ne forsirano ni mehanički. Hoće li djeca prihvatiti i kako će prihvatiti ovu djecu, uvelike ovisi o odrasloj osobi, odgajatelju. Ako odgajatelj prihvaća ovakvu djecu, ne samo deklarativno nego zbiljski i u praksi to iskazuje, njegova će ponašanja i postupanja slijediti i djeca. Svjedoci smo da u odgojnim grupama koje su postigle vrsnoću okruženja i ozračja djeca prihvaćaju djecu s teškoćama na normalan način.

Osim odlučujuće uloge odgajatelja, inkluzija djece se ne može odvijati u zrakopraznom prostoru. Okruženje mora biti bogato poticajima, zanimljivo, raznoliko, ponekad prilagođeno njihovim potrebama i pravima jer i ova djeca, kao i sva druga, iz takvog okruženja mogu birati i biraju ono što njima najviše odgovara, uključuju se u aktivnosti koje su im zanimljive i komuniciraju s djecom na njima primjeren način. Djeca se prema njima ponašaju isto tako

brižljivo, kao i prema drugoj djeci kojoj treba pomoći i uvažiti njihove različitosti.

Kao što valja voditi brigu da se svakom djetetu osiguraju uvjeti i izvori učenja za ono za što pokazuju najviše interesa, tako se i ovoj djeci treba osigurati primjeren tretman sukladno njihovim teškoćama. Svi mogu imati i imaju koristi od zajedničkog načina življenja i učenja u ovakvim grupama kao što imaju u velikoj brižljivoj obitelji, što je bilo uskraćeno djeci s teškoćama i posebnim pravima. Prirodno okruženje, kao što su ovakve grupe, može imati najviše pozitivnog i poticajnog djelovanja na njihov razvoj, odgoj i obrazovanje. Prigovori se najčešće odnose na zanemarivanje ostale djece, posebice starije dobi. Držimo kako upravo starija djeca mogu imati prigodu stjecati znanja i umijeća čineći i sudjelujući kako iz socijalnog i emocionalnog područja tako i iz ostalih. Nema prirodnijeg načina da svoja znanja utvrđuju, ponavljaju, vježbaju i produbljuju nego pomažući drugoj djeci. Mlađoj djeci, kao i djeci s teškoćama, nema boljeg ni kvalitetnijeg uzora kao većeg motivacijskog čimbenika od uzora i motivacije koju im pružaju starija djeca. Tvrđimo da su ovakve grupe pravo mjesto gdje se na prirodan način, a ne „papirnat“ ili formalno uči i živi demokracija i dječja prava.

Tijekom svojeg rada kad smo „otkrili dijete i djecu“, kad smo im pristupili s puno uvažavanja i poštovanja, otkrili smo i njihove sposobnosti, njihov način učenja i istraživanja, započeli smo s projektima u više ustanova, ne ograničavajući se na samo jedan pristup, nego upravo zagovarajući raznovrsnost i traženje vlastitog puta i izraza. Objavili smo to u knjizi, a sad ćemo o tome još raspravljati, izlagati o pristupima i rezultatima koje smo do sada postigli.

Završili bismo parafrazirajući jednog talijanskog autora koji je u razgovoru s Malaguzzijem rekao otprilike ovako:

Uvijek smo željeli stvoriti školu koja će biti fleksibilna i prilagođena potrebama svojih stanovnika. I tada smo mislili kako je to san ili utopija. Sad vidimo da tomu nije tako. Ali bez tih snova i utopija novo se nikad ne bi izmislilo i ostvarilo. Koliko nam još snova ili utopija treba da se ostvari u pravom smisli riječi vrtić – dječja kuća?

Podsjetnik za procjenu i samoprocjenu odgajatelja o okruženju i ozračju u odgojnim grupama u vrtiću – dječjoj kući

Stručno kompetentan i slobodan odgajatelj jest odgovoran za sve ono što se događa u njegovoj odgojnoj skupini. Prije svega se to odnosi na zadovoljstvo djece boravkom u grupi/vrtiću jer samo zadovoljno dijete uči, odgaja se i obrazuje na prirodan način. Odgajatelj koji najviše vremena provodi u nastojanju da organizira okruženje u svojoj grupi na način „da se djeci nešto ne dogodi“, da budu nahranjena, čista, uredna, naspavana itd. više vodi brigu o zbrinjavanju djece dok su im roditelji na poslu pa se njegova uloga svodi na čuvanje djece, a manje na ulogu odgajatelja koji vodi brigu o odgoju i obrazovanju djece koja su mu povjerena.

Zato držim da bi pravo pitanje koje bi svaki odgajatelj trebao sebi postaviti bilo: **jesu li moja djeca zadovoljna boravkom u vrtiću/grupi? Što činim i što im pružam da budu zadovoljna, počevši od okruženja, izbora materijala, izbora kutića, prostora, djece, pa čak i odgajatelja?** Da, začudit ćete se ovome „izbor odgajatelja“. Je li to moguće u uvjetima vašeg vrtića? Držimo da je to moguće, negdje se čak i ostvaruje u okviru konkretnih mogućnosti, a zašto se to u drugim grupama ne ostvaruje, ovisi najviše o vama, svakom ponaosob.

Stručno kompetentan odgajatelj kontinuirano se pita *Zašto?*, počevši od vidljivih znakova nezadovoljstva, primjerice, zašto su moja djeca agresivna, zašto plaču svaki put kad se odvajaju od roditelja, zašto žele pobjeći iz vrtića, zašto besciljno lutaju po prostoru „kao muhe bez glave“, zašto im je dosadno u vrtiću i jedva čekaju kad će otići doma, zašto, zašto, zašto??? Takav je odgajatelj rijetko kad zadovoljan postignutim jer zna da uvijek može biti bolje i djeci i njemu. Što učiniti na tom putu postizanja obostranog zadovoljstva?

Držim da se odgovor na ovo temeljno pitanje nalazi u promišljanju o načinu kako ili što učiniti da **vidite svoju odgojnu praksu**, pa i odgojnu praksu drugih, svojih kolegica i kolega, **onakvu kakvom ona zbiljski jest**, a ne onakvu kakvom biste željeli da bude. Tek kad vidimo svoju odgojnu praksu onakvu kakvom ona jest, moguć je drugi korak, moguće je njezino mijenjanje.

Da je zaista teško vidjeti i osvijestiti sebi svoju praksu, svjedoči jedna često korištena uzrečica: *Riba će biti zadnje stvorenje koje će otkriti što je to voda*. Uronjeni svakodnevno u svoju praksu (kao riba u vodu) teško nam je otkriti što je to što je dobro i/ili problematično u praksi, što je to što djeci ne pogoduje, što im smeta, onemogućuje druženje, što ih čini agresivnima, što čini uvjete u grupi nezanimljivima i dosadnima itd. Da bismo to otkrili, potreban je drugi par očiju, vanjski promatrač, kolega, koji će participirajući i promatrajući kao suradnik, ali i kao drugi par očiju pokušati nam otvoriti oči, odnosno u konkretnim prostorima, situacijama ili aktivnostima ukazati na pogreške, na problematične stavove, ideje kojih najčešće nismo svjesni. **Drugim riječima, potreban nam je prijatelj kritičar.**

Prijatelji kritičari izravno promatraju, participiraju, surađuju, burno raspravljaju o konkretnim akcijama, situacijama, o problematičnim stavovima, idejama koje su vidjeli u praksi svojih kolegica. Na takav se način može, ali i ne mora, doći do **transformacijskog** odnosa prema odgojnoj praksi. Tek ta razina, transformacijsko-akcijska, za razliku od informacijske razine (a to je razina koja uglavnom ostaje na priči ili informaciji o tome kakva bi trebala ili mogla biti odgojna praksa) može mijenjati odgojnu praksu i stvarati novo znanje.

Zato naglašavamo da je potrebno dobro uvidjeti što se događa u našoj odgojnoj praksi, praksi svakog pojedinog odgajatelja, da bismo se vinuli do te razine znanja. Valja vidjeti i burno raspravljati o tim promatranim situacijama i aktivnostima svakog odgajatelja, stručnog tima, ravnatelja, slagati se i ne slagati se s njihovim obrazloženjem pod uvjetom da se ono isključivo odnosi na njihove stavove, akcije, odnose prema djeci o okruženju koje su stvorili u svojoj odgojnoj grupi ili ustanovi, a nikako se ne odnosi na njihovu osobnost. Držimo da je ovo temeljno načelo našeg rada!

Pokušajte sami ili uz pomoć kolegice ili kolege, prijatelja kritičara procijeniti svoj odnos prema ovim predloženim aspektima koje, naravno,

možete i trebate dopuniti ili preraditi. Evo nekih sugestija o tome što biste trebali promatrati i zajednički raspraviti:

1. Kako su uređeni hodnici, jesu li oni namijenjeni odraslim osobama tako da se vidi red po mjeri odraslih ili su po mjeri djece, čemu služe, mogu li se djeca slobodno kretati po njima?
2. Ima li djece po hodnicima ili su zatvorena u grupe?
3. Iz hodnika se, naravno, ulazi u prostore odgojnih grupa. Jesu li vrata grupa zatvorena ili otvorena?
4. Najčešće se iz hodnika ulazi u garderobe. Kako su one uređene, borave li djeca u njima?
5. Ima li dovoljno zanimljivog materijala i/ili kutića u njima?
6. Mogu li se djeca iz više grupa duže vrijeme zadržati u njima?
7. Je li to česta pojava ili se to rijetko događa?
8. Zadržavaju li se ondje djeca samo iz jedne grupe, a drugima dolazak nije dozvoljen? Zašto?
9. Kako je prostor u sobama dnevnog boravka raspoređen? Kad uđete u sobu, čini li vam se da je ona prazna, da je sve na svom mjestu, da je sve previše uredno?
10. Imate li dojam da je ondje puno materijala, sredstava tako da djeca tijekom cijelog dana imaju što zanimljivo raditi?
11. Kada promatrate sebe ili svoju kolegicu, čini li vam se da vi ili ona stalno imate nekog posla, stalno nešto radite u grupi, čistite, pospremate, umirujete djecu, a malo vremena imate za promatranje djece i otkrivanje čime se ona bave, što rade, jesu li zadovoljna ponuđenim materijalima i dr.?
12. Izgleda li vam da promatranje djece ili sudjelovanje i pomaganje u njihovim aktivnostima nije pravi posao? Čini li vam se da tada ništa važno ne činite?
13. Ima li dovoljno (koliko?) kutića (centara, radionica, kako god ih nazivali)?
14. Jesu li oni standardni, što znači kutić lutaka (koji najčešće nitko ne koristi, nego služi uglavnom samo za ukras), kuhinje, slikovnica itd.?

15. Jesu li oni raznovrsni, čak i neuobičajeni, ali prema ponašanju djece njima zanimljivi?
16. Koji su to neuobičajeni kutići djeci zanimljivi?
17. Jesu li primjereno raspoređeni i na neki način (kako?) odijeljeni od drugih?
18. Ima li u njima dovoljno materijala koji odgovara njihovoj namjeni, primjerice, ako je formiran kutić stolara, ima li u njemu dovoljno alata i materijala da ih istodobno može koristiti više djece?
19. Jesu li ti kutići formirani više kao ukrasi za gledanje odraslih, a djeca ih ne mogu koristiti kad im to odgovara jer će unerediti sve u njima?
20. Ima li mogućnosti da se dijete osami ili da se grupica djece bavi nekom aktivnošću bez velikog nadzora odgajatelja ili smetnje druge djece?
21. Kakve materijale, alate, pribore, sredstva, igračke nudite djeci? Čini li vam se da su oni previše jednostavni, stereotipni i intelektualno manje zahtjevni ili ima u izboru i onih složenijih, zahtjevnijih?
22. Jesu li to pretežno gotove igračke (kupljene), plastične kocke, vozila i dr.?
23. Ima li i onih koje ste sami ili uz pomoć djece i roditelja nabavili i/ili izradili? Raspored i oprema koja se nalazi u sobama govori nam o tome jesu li to sobe za sigurno čuvanje djece ili se pažnja posvećuje njihovom odgoju i obrazovanju, svakodnevnom, prirodnom učenju činjenjem, a ne razgovorom ili poučavanjem? S tim je povezano i zadovoljstvo djece.
24. Kako se odnosite prema djeci? Nalikuje li taj odnos više odnosu autoritarnog odraslog kojeg djeca moraju obavezno slušati i poslušati?
25. Je li to odnos odraslog koji ima povjerenje u djecu, ali koji ima i određene zahtjeve i pravila ponašanja prema njima kojih se moraju pridržavati?
26. Procijenite načine i oblike posluživanja obroka. Čini li vam se da su to neke aktivnosti koje se moraju obaviti što prije?

27. Jesu li one tako organizirane da više nalikuju obrocima u brižljivim velikim obiteljima gdje svatko brine o svakome, ali ga se ne sili da mora sve pojesti?
28. Imaju li djeca sav potreban pribor za jelo ili samo žlicu (najčešće) jer „tko zna što bi oni s nožem i vilicom mogli napraviti“?
29. A sad jedan zadatak, ne baš jednostavan, jer predstavlja sintezu svih navedenih točaka. Koliko će to biti kreativna sinteza, ovisi o vama. Pokušajte se zamisliti u ulozi jednog djeteta. Možda bolje, postanite dijete koje iz dana u dan živi, boravi u toj grupi, vrtiću između osam do deset sati dnevno. **Pokušajte procijeniti koliko je organizacija, ustroj, okruženje grupe i vrtića u skladu s dječjom prirodom!** Što bi vam najviše smetalo, kako biste se ponašali, čime biste se igrali, što biste radili cijelo to vrijeme? Biste li postali „nemoguće“ dijete, hiperaktivno ili poslušno, tugaljivo, plačljivo? Još preciznije, pokušajte opisati, interpretirati svoje aktivnosti i svoje osjećaje od vremena kad dođe u vrtićku skupinu, što biste radili, zašto? Imate li mogućnosti raditi što drugo, je li vam zanimljivo ili dosadno, s kim biste se najviše družili, kakav vam je odnos s odgajateljem?

Želim vam puno strpljenja i hrabrosti da ne posustanete pred teškoćama koje će se pojaviti jer je to normalan put učenja i spoznavanja (učenje sudjelovanjem i činjenjem).

Zagreb, listopad 2002.

S poštovanjem
Arjana Miljak

Fotografije iz toga vremena

Poreč, 2000. godine. Odgajateljice, stručni suradnici dječjih vrtića Istarske županije na predstavljanju knjige *Vrtić kao dječja kuća – odgajateljice Istre odgajateljima na zajedničkom putu odrastanja s djecom*, Miljak, A., Vujičić, L. (ur.)



Dubrovnik, 2001. širenje mreže refleksivnih praktičara



Pula, 2004. Refleksivni praktikum u sklopu izložbe *Sto jezika djece, Izložbe dječjih jaslica i vrtića općine Reggio Emilia, Italija* u Puli od 4. do 27. listopada 2004.



Rijeka, 2012. draga prijateljica i suradnica Učiteljskog fakulteta u Rijeci.
Predstavljanje knjige *Istraživnje kulture odgojno-obrazovne ustanove*

Dječji vrtić *Malešnica*,
Zagreb, 16. srpnja 2021.⁵

***SUVREMENI PRISTUP UNAPREĐENJU ODGOJNO-
OBRAZOVNE PRAKSE I STRUČNOM USAVRŠAVANJU
ODGAJATELJA u DV-u Malešnica, Zagreb***

za razdoblje od 2010. do 2012. godine

u suradnji sa stručnim timom, posebice s pedagoginjama Božicom Pintarić i Sonjom Marković, ravnateljicom Jadrankom Filipović te suradnicima odgajateljima.

Napisala i vodila:

Arjana Miljak

⁵ Suglasna sam da se akcijsko istraživanje koje je od 2010. do 2012. u Dječjem vrtiću *Malešnica* provodila dr. sc. Arjana Miljak objavi u publikaciji vezanu uz rad naše drage profesorice, koju pripremate. Suglasna sam da se svi materijali te imena i prezimena svih sudionika koriste za publikaciju. Stojimo vam na raspolaganju za daljnju suradnju. Ravnateljica Jadranka Palac Filipović, prof.

Sadržaj:

Zašto i kako je nastajao pisani materijal o stručnom usavršavanju odgajatelja putem akcijskog istraživanja i unapređenju odgojno-obrazovne prakse u DV-u *Malešnica* u pedagoškoj godini 2010./2011.:

- 1. Odgojna praksa čini vidljivim vaše/naše znanje o djetetu i njegovu odgoju i obrazovanju**
(ili odgojna praksa predstavlja eksteriorizaciju ili materijalizaciju našeg znanja, stavova i mišljenja o djetetu, odnosno djeci)
- 2. Treći odgajatelj u odgojnoj grupi je okruženje u vrtiću**
- 3. Okruženje u vrtiću je kulturalni humus za razvoj svih ostalih područja razvoja, odgoja i obrazovanja djece**
- 4. Ono što znate o odgoju i obrazovanju malene djece vidite i u odgojnoj praksi**
- 5. Stvarati prilike u odgojno-obrazovnom procesu u grupi i vrtiću kako bi i odrasli učili zajedno s djecom**
- 6. Odgojna grupa ima snažno djelovanje na dijete, a svako dijete i odgajatelj utječu na stvaranje takvog sinergijskog djelovanja grupe**

II. dio

Novi pristupi u unapređenju odgojne prakse u vrtiću

(materijali nastali u novoj pedagoškoj godini 2011./2012.):

- 7. Odgajatelj je istraživač svoje odgojno-obrazovne prakse I**
(ili što i kako dalje u stručnom usavršavanju odgajatelja u Dječjem vrtiću *Malešnica* (rujan, 2011.))
- 8. Odgajatelj je teorijski praktičar ili sustavni mislilac u akciji II**
- 9. Odnos teorije i prakse u ranom odgoju III**
- 10. Odgajatelj je praktičar, vrhunski izvođač i stvaralac kurikula IV**
- 11. Orijehtacija na metarazinu V**
- 12. Zaraza (zajedništva i kvalitetnog rada) se širi VI**

uz ovaj materijal trebao bi biti priložen CD s prezentacijama vrtića, odgojnih grupa za svaku pedagošku godinu (2010./2011. i 2011./ 2012.) i za svaki mjesec kad su se održavale.⁶

⁶ Postoje prezentacije odgajatelja koje slijede ovaj tekst, ali prema procjeni urednice neće biti objavljene jer je moguće slijediti zapise autorice kako bi se dobio uvid u vođenje akcijskog istraživanja i kreiranja dječjeg vrtića kao istraživačkog prostora.

Zašto i kako je nastajao ovaj materijal o stručnom usavršavanju odgajatelja i unapređenju odgojne prakse putem akcijskog istraživanja u DV-u Malešnica u pedagoškoj godini 2010./2011. (uvod i sažetak)

Naše stručno usavršavanje putem akcijskog istraživanja započeli smo u rujnu 2010. godine s izravnim uvidom u odgojnu praksu svake odgojne grupe u vrtiću. Poslije takvog uvida izrađivali smo PowerPoint prezentacije za svaku odgojnu grupu s promjenama koje jesu ili nisu nastale i zaključcima za daljnji rad. Istodobno smo sve promatrano snimali videokamerom tako da osim fotografija u svojoj pedagoškoj dokumentaciji imamo i videozapis. Videozapis je najviše koristio za prikaz stanja u odgojnim grupama odgajateljima koji nisu izravno prisustvovali ovom obilasku jer su u to vrijeme radili, odnosno bili su u svojoj odgojnoj grupi, a nama su izravno predstavili stanje ili situaciju u svojoj grupi uz potrebno obrazloženje ili komentar. Na taj smo način grupi koja nije bila u obilasku nastojali nadoknaditi izravno iskustvo.

Iznimno važnim smatramo omogućiti odgajateljima da se izravno upoznaju s praksom u drugim odgojnim grupama u svom objektu jer se često događa da odgajatelji u prizemlju ne znaju što se događa na katu, a o drugom objektu da i ne govorimo. Videoprezentaciju smatramo relativno dobrom zamjenom, uz nužno potreban komentar drugog odgajatelja koji je bio prisutan. Poslije ovih obilazaka sastajali smo se, svaka smjena posebno, komentirali i raspravljali o onome što smo vidjeli u svakoj odgojnoj grupi. Na prezentacijama koje sam u početku ja izrađivala, a kasnije odgajatelji, nastojala sam unijeti zapažanja i primjedbe uz još neke komentare i savjete prisutnih odgajatelja. Rasprave poslije obilaska u početku su bile siromašne primjedbama jer se teško prihvaćalo stajalište da kritičke primjedbe koje su bile upućene nisu kritika osobnosti, nego stručne primjedbe, i to dobronamjerne. Bile su usmjerene prvenstveno na potrebu razumijevanja onoga što se čini i zašto, na razumijevanje odgojno-obrazovne prakse, što bi omogućilo stvaranje novog znanja i povećalo razumijevanja svakog djeteta. Bez obzira na to što su ta upozorenja upućena usmeno i pisano (vidi materijal br. 1), nisu shvaćena ozbiljno, što je rezultiralo s dosta incidentnih situacija koje su kasnije prevladane.

Takve se incidentne situacije najčešće događaju (prema našem iskustvu s akcijskim istraživanjem) na početku rada. Pretpostavljamo da je odgajateljima koji su dugo vremena radili onako kako su radili teško prihvatiti drugačiju koncepciju i drugo usmjerenje. Ono što također pretpostavljamo iz iskustva jest činjenica da oni koji su u početku bili najveći protivnici s vremenom postaju najgorljiviji zastupnici! Zašto, pokušajte sami objasniti!

Teškoće koje su se tada javljale relativno je lako objasniti, čak i prihvatiti, bilo verbalno ili u pisanom obliku. Primjerice, odgajatelj X slaže se s koncepcijom otvorenih vrata, slaže se s potrebom brojnih centara i isto toliko materijala u njima, ali na izvedbenoj razini, u praksi, od toga se ne vidi ništa. Takvo prihvaćanje i razumijevanje nazvali smo *konceptualnom razinom razumijevanja i slaganja*. Svaki takav odgajatelj prolazio je velika iskušenja, nesuglasice sa samim sobom i s onim što je znao ili kako su ga učili da treba raditi u praksi. Vjerojatno sam i ja u tim prilikama bila neugodna iako sam bila svjesna onoga što se događa u glavama odgajatelja, pa im se i ovim putem ispričavam.

Odnosu ovih konceptualnih razina i izvedbenih problematika nije se poklanjala niti im se danas poklanja potrebna pozornost, a smatramo da je iznimno važna, pa ćemo im u idućim materijalima posvetiti više pažnje (vidi materijale br. 3, 4, 6, 8). Taj nam odnos objašnjava zašto je stanje u odgoju i obrazovanju onakvo kakvo je. Mi ćemo se u ovom radu ograničiti samo na područje ranog odgoja.

Na početku svoga akcijskog istraživanja najviše pozornosti posvećivali smo, i još uvijek posvećujemo, prostornom rasporedu u boravku, izboru centara ili radionica (kutića) koji su zastupljeni u konkretnom boravku, izboru materijala koji se u centrima nudi djeci. U prvim materijalima znakovitih naslova *Odgojna praksa čini vidljivim naše znanje o djetetu, njegovu odgoju i obrazovanju* (rujan 2010.) i *Okruženje u vrtiću odgojnoj grupi je treći odgajatelj* (listopad 2010.) obrazložili smo zašto smo imali takve zahtjeve prema odgajateljima i uređenju odgojnih grupa, a u trećem materijalu (siječanj 2011.) u naslovu citiram V. Vecchiju, „atelijericu“ iz vrtića Reggio koja u svojoj novoj knjizi izjavljuje: „Okruženje u vrtiću je kulturalni humus za razvoj svih ostalih područja razvoja, odgoja i obrazovanja djece“.

Konačno, i odgovor na pitanje zašto smo pisali ove materijale:

Prvo, kako bismo učinili svoje poruke što razumljivijima, pokušali smo obrazložiti ovu problematiku iako smo o tome raspravljali i u svojim osvrtima poslije obilaska grupa.

Drugo, željelo se omogućiti odgajateljima da kad im odgovara, kad su odmorni i žele čuti drugo mišljenje, mogu se podsjetiti na ono o čemu se raspravljalo, mogu detaljnije i dublje ući u ovu problematiku i sebi bolje objasniti ono s čime se slažu ili ne. Pri tome nam treba biti jasno, što smo naročito istaknuli, da je sve ovo samo **konceptualna razina razumijevanja i slaganja (ili prva razina), a o izvedbenoj razini, o praksi (ili drugoj razini) raspravljat ćemo u drugim materijalima**. Međutim, zaključili smo da već na ovoj razini postoje velika nesuglasja i nerazumijevanja.

Prvo se odnosi na različito razumijevanje određenih poruka, što smo objasnili uspoređujući kazališnu predstavu *Stilske vježbe* u kojem jedan običan događaj u tramvaju Pero Kvrčić i Lela Margetić tumače na 99 različitih načina, pa kako onda naše izlaganje ili naš kurikulum neće biti shvaćen na isto toliko različitih načina?

Poznati profesor Srića s Ekonomskog fakulteta iznio je podatak da se 60 % onoga što je usmeno izrečeno ne razumije, odnosno da se od 10 rečenica njih 6 ne razumije. Zato smo se pitali hoće li pisani tekst povećati razumijevanje, uz uvjet da želimo i hoćemo razumjeti ono o čemu smo raspravljali, o čemu pišemo, u čemu se slažemo ili ne. O slaganju na izvedbenoj razini, razini prakse, bit će više riječi u drugim materijalima.

Na pitanje kako i kad su nastajali ovi materijali, ne možemo precizno odgovoriti. Nisu nastajali odmah nakon uvida u rad odgojnih grupa i rasprava o njima, nego je trebalo proći neko vrijeme kad smo shvatila da im problematika o kojoj raspravljamo nije dovoljno jasna, da vjerojatno nije u skladu s njihovim postojećim znanjem te da im za primanje, prihvaćanje i usklađivanje s njihovom postojećom strukturom znanja sigurno treba više vremena. Nakon ovakvog razmišljanja nastale su prezentacije u kojima smo izravno dali primjedbe (na fotografijama smo dokumentirali zamjerke) koje su se trebale uvažiti u praksi ili odgovoriti zašto nisu uvažene, što je bila tema idućih sastanaka, uvida i rasprava. Broj odgojnih grupa u ovim objektima je

doista velik i odgajatelji su pretpostavljali da se nećemo sjetiti svih primjedbi, što smo preduhitрили tako da su se primjedbe bilježile za svaki boravak posebno.

Prvi zajednički sastanci nisu bili jednostavni, nije bilo zajedničkog razumijevanja problematike, što je bilo očekivano. Promjene su bile male, gotovo nevidljive, ali je zato otpor promjenama, naročito u nekih odgajatelja, bio velik, a ponekad mi se činilo i bolan. Bilo je i odgajatelja koji su s lakoćom prihvaćali novine i izgledalo je da su samo čekali da im se dopusti da rade tako kako su oduvijek mislili da treba. Njih je bilo više pa se motivacija širila i olakšavala nam zajednički rad.

U trećem materijalu raspravljamo o važnosti stjecanja povjerenja u dijete, što je također lako reći, ali teško postići. Tu najviše dolazi do izražaja odnos konceptualne razine i izvedbene razine znanja i razumijevanja. Lako je reći, no treba imati povjerenje u dijete ili povjerenje u drugog odgajatelja, pa čak i prihvatiti tvrdnju, složiti se s njom, međutim to još uvijek nije pravo, istinsko znanje. ***Pravo ili duboko znanje stječe se i razvija u praksi i u kombinaciji s teorijskim promišljanjem.*** Taj se proces ne može ubrzati, nego se postupno događa i raste ovisno o velikom broju čimbenika koji su još uvijek neotkriveni. Poznati su nam samo neki. Znamo da o općem ozračju u vrtiću ovisi je li ozračje demokratsko, je li prožeto dobrodošlicom djeci i roditeljima, osjeća li se sloboda u kretanju djece i roditelja, osjeća li se istraživački duh u vrtiću. Ozračje ovisi i o odgajatelju i njegovoj spremnosti za istraživanjem i razmišljanjem o onome što radi i kako radi: ovisi o djeci i njihovu povjerenju u odgajatelja, o uvjetima rada u grupi i dr.

Isto nam je tako važno stjecanje povjerenja odgajatelja u samog sebe, ali ne bilo kojeg odgajatelja jer oni koji najmanje znaju o djetetu i njegovim mogućnostima, najčešće imaju veliko povjerenje u sebe. Refleksivni praktičari, teorijski praktičari ili sustavni mislioci (vidi materijal br. 8), koji imaju relativno veliko i duboko znanje o odgoju i obrazovanju malene djece, znaju da to znanje nije konačno i da će se kontinuirano otkrivati nove spoznaje o djeci i njihovim mogućnostima. U skladu s tim spoznajama pretpostavljaju da će istražujući svoj rad, svoju praksu, upravo oni biti ti koji će otkrivati nove spoznaje iz prakse i za praksu. Upravo njima treba pomoći da izgrađuju i još više razvijaju povjerenje u sebe i u svoj rad. Kako smo to

naglasili u materijalu br. 4, ali i u kasnijima, ***vrtić treba postati ustanova koja će stvarati novo znanje o odgoju i obrazovanju djece rane i predškolske dobi***. Zato smo od siječnja 2011. zahtijevali od odgajatelja da pokušaju raditi svoje prezentacije, u početku u objektu u Mimari jer su oni prije počeli sa stručnim usavršavanjem, a kasnije i u drugima.

Što smo time htjeli postići? Nastojali smo osposobiti odgajatelje da vide, odnosno percipiraju svoju odgojnu praksu onakvom kakva jest, da vide svoj odnos prema djeci onakvim kakav jest, da ga sebi osvijeste jer tek kad ga osvijeste, mogu ga početi mijenjati. Zato smo materijal br. 4 naslovili *Ono što znate o odgoju i obrazovanju malene djece, to i vidite u odgojnoj praksi*, a pri tom smo mislili da ćemo ih snimajući prostor i centre u njima, primorati da bolje vide ono što se događa u praksi. Jesmo li u tome uspjeli?

Teškoće su postojale, što smo i očekivali. Počeli smo od tehničkih pitanja, kako raditi prezentacije i jesu li svi odgajatelji osposobljeni za takav rad. Važan je i dogovor među grupama jer u našim objektima najčešće zajedno rade dvije i dvije grupe, odnosno u najvećem broju slučajeva rade i žive kao jedna velika mješovita grupa pa se valja dogovoriti o raspodjeli posla između četiriju odgajatelja, što nije uvijek lako. Kako u onim grupama koje su relativno izolirane učiniti da se tako ne osjećaju? Izgleda da smo te poteškoće uspjeli relativno lako riješiti uz pomoć pretprostora u objektu u Cesarićevoj i u Mimari, i to uz pomoć zajedničkih hodnika. Općenito bi se moglo reći kako ***se poteškoće tehničke ili materijalne prirode relativno lako i brzo rješavaju, a one koje se tiču ljudskih odnosa puno teže***. Primjerice, kad su odgajateljice otvorile vrata svojih grupa i malena djeca su slobodno odlazila u pretprostore (naravno, ako su bila dobro uređena i opremljena materijalima koja ih zanimaju), postupno su odlazila i u druge grupe, malo udaljenije. Nije ih trebalo nagovarati niti posebno upućivati jer su djeca radoznala bića i ona prirodno žele otkrivati i istraživati nove prostore.

Nadalje, pojavljivale su se i druge teškoće, pitanje samostalnog procjenjivanja onoga što je dobro i onoga što nije, kako prevladati subjektivne poteškoće i kako se dogovoriti o zajedničkim centrima, jesu li potrebni, kako dozvoliti djeci da slobodno i samostalno biraju aktivnosti u objema sobama, je li to potrebno, je li to hir stručnjaka ili je to nasušna potreba, ali i način na koji se može olakšati rad s velikim brojem djece? Tu smo pribjegli objašnjenju

o konceptualnoj i izvedbenoj razini znanja te kombinaciji jednog i drugog (materijali br. 3, 4, 8, 9). Lako je reći, pa i naučiti, raditi prezentacije, ali ih je teško učiniti takvima da budu u skladu s onime što želimo postići. Ono što je još složenije i teže, a često se čuje u odgojno-obrazovnom radu, jest rečenica „sad si to naučio i sad samo to primijeni u praksi“. Objašnjenje ovog i drugih složenih zahtjeva detaljno smo obrazložili u navedenim materijalima, a sad se od odgajatelja traži ne samo konceptualno razumijevanje nego i izvedbeno znanje. **Primjena znanja u praksi može biti i često jest stvaralački, a ne kako se mislilo mehanički proces** (odgojna praksa nije stroj, nego živi organizam). Upravo u tom dijelu rada dolazi do velike raznolikosti, što držimo dobrim i potrebnim. **Dakle, osim konceptualnog nesuglasja navodimo i velike razlike ili velika nesuglasja u praktičnoj izvedbi** (detaljnije o tome u materijalu br. 9). Ponovo naglašavamo da je to nužnost, raznolikosti u izvedbi su prirodna pojava; trebali bismo opću razinu izvedbi dići na kvalitetniju razinu od dosadašnje, a raznolikosti su dobrodošle i treba ih podržavati!

Radeći prezentacije u svojim grupama, razvili smo svoj pristup izradi prezentacija, a nazvali smo ga *interaktivnim pristupom prezentacijama*, što se može vidjeti na uglavnom posljednjim prezentacijama iz godine 2010./2011. (u travnju, svibnju i lipnju) i u jednom i u drugom objektu. To su prezentacije na kojima smo nakon prikaza odgajatelja na osvrtima naknadno unijeli pitanje o tome što je učinjeno i tražili odgovor na istoj ili na novoj prezentaciji. Neki su na istoj prezentaciji (primjerice, onoj od trećeg mjeseca) dodali ono što je učinjeno u četvrtom mjesecu, dopunili je novim slikama i pisanim objašnjenjem. Te se prezentacije moraju čitati (dekodirati) na drugi način tako da se, primjerice, na prezentaciji od trećeg mjeseca u četvrtom dodaju informacije o tome što je učinjeno, čak i što predviđaju da će se učiniti u sljedećem mjesecu. Ovakav pristup prezentacijama kao odrazu onoga što smo napravili u praksi i što smo promijenili te zašto istodobno je potvrda našeg stajališta da se iz prakse mogu stvarati nova znanja, čak i teorije koje mogu imati relativno jednostavnu i brzu primjenu u praksi.

Rezultat ovakvog pristupa odgojno-obrazovnom radu jest činjenica da su se odgajatelji na izvedbenoj razini u praksi uvjerali što sve djeca mogu i znaju ako imaju relativno dobre uvjete u grupi, a pod tim prvenstveno mislim na

kvalitetnog odgajatelja. Uvjerili su se kako su sposobni uspješno komunicirati s djetetom koji ne poznaje naš jezik, kako se brzo i uspješno snalaze u drugim prostorima u drugim boravcima, kako lako i jednostavno komuniciraju s drugom djecom iz drugih odgojnih grupa, kako imaju neka specifična znanja koja nismo mogli ni pretpostaviti itd. Pri tom mislim na to da *odgajatelji postaju svjesni da su upravo oni sudjelovali i doprinijeli razvoju novih znanja i novih kompetencija djece* pa ih to motivira za daljnja istraživanja te za daljnji razvoj i odgoj i obrazovanje djece imajući na umu da je svako dijete posebno i da se ne mogu generalizirati neke osobine s jednog djeteta na drugo bez obzira na njihovu dob. Zato smo materijal br. 7 posebno posvetili odgajatelju kao refleksivnom istraživaču svoje odgojno-obrazovne prakse. Na kraju pedagoške godine (vidi materijal br. 5) istaknuli smo sedam važnih postignuća u svom radu i ukazali na važnost odgojne grupe koja svojom dinamikom i mrežom različitih odnosa između djece te djece i odgajatelja može imati snažno sinergijsko djelovanje na svakog sudionika ovog procesa (vidi materijal br. 6), u čemu se može vidjeti prednost vrtićkog konteksta življenja (ako je primjereno organiziran) nad obiteljskim.

Želimo istaknuti da vrtić, ako je primjereno ustrojen i organiziran, može imati velike prednosti u odnosu na obitelj, što je tvrdnja koja se protivi tradicionalnom mišljenju o „vrtiću kao nužnom zlu“.

Drugu pedagošku godinu (2011./2012.) zajedničkog rada na stručnom usavršavanju odgajatelja počeli smo novim pristupom, što smo detaljno obrazložili u materijalu br. 7. Promjena je uglavnom bila u tome da akcijsko istraživanje od sada više trebaju voditi i usmjeravati odgajatelji uz pomoć drugih stručnjaka, uz uvijek moguće kašnjenje, prekid ili zaostajanje, kako je to objašnjeno u istom materijalu.

Željeli smo postići temeljitu promjenu i pretvorbu odgojne prakse (od zanatske do refleksivne i istraživačke), odnosno od vrtića koji čuva djecu dok su roditelji na poslu do vrtića u kojem djeca žive i živeći uče cjelovito i harmonično. U vrtiću djeca nisu učila samo demokraciju, nego i življenje i

postupak daljnjeg razvijanja, i to od najranije dobi, zatim ne samo učenje o kulturi nego i življenje kulture i stvaranje i razvijanje nove kulture u svom vrtiću, pa i u široj zajednici itd.

Dakle, postigavši relativno visoku razinu kvalitete odgojne prakse u većini odgojnih grupa, tijekom sedam ciklusa akcijskih istraživanja (u Mimari i njih devet u Cesarićevoj), u ovoj pedagoškoj godini namjeravali smo veću pozornost *usmjeriti na samostalno istraživanje odgajatelja i na sustavni pristup istraživanjima*. Osim toga, veću smo pozornost usmjerili (s obaveznom prezentacijom) na svako dijete u grupi, posebice ono koje nam ne izaziva pozornost, da vidimo što radi tijekom dana u vrtiću, čime se bavi, je li njemu zanimljivo življenje u vrtiću i dr. Mogli smo se posebno baviti pojedinim djetetom upravo zato što smo postigli relativno visoku razinu kvalitete odgojne prakse, a visoku kvalitetu odgojne prakse procjenjivali smo prema ponašanjima djece u grupi.

Ako odgajatelj i dobronamjerni posjetitelj uđe u boravak, u grupu i čini mu se da nema djece, a sva su ili gotovo sva djeca prisutna, to znači da su se ona bez ikakve prisile rasporedila po centrima ili radionicama koje su sama izabrala i bave se materijalima (izvorima spoznavanja) koje su također sami izabrali. Kad im prestane interes za tim područjem, odlaze u druge radionice i tako mogu cirkulirati koliko god vremena imaju, a da im nije dosadno, odnosno da uvijek imaju što zanimljivo činiti u vrtiću. Na taj smo način omogućili odgajatelju da se može baviti promatranjem pojedinog djeteta, da se u pravom smislu riječi može posvetiti istraživanju svoje odgojno-obrazovne prakse, odnosno da se bavi onim poslom koji mu pripada. Uzaludno je bilo tražiti od njega da istražuje praksu kad je u uvjetima u kojima je radio uvijek imao pune ruke posla baveći se disciplinskim problemima, čišćenjem, nudeći djeci aktivnosti itd. Drugim riječima, dobro organiziranim okruženjem u vrtiću smatramo ono u kojem bi *djeca cijelo vrijeme boravka imala što zanimljivo činiti*, što se relativno lako može procijeniti, bez izrade posebnih instrumenata. Pokušajte se zamislite u ulozi djeteta i zapitajte se biste li u ovom prostoru imali što zanimljivo činiti. Iskreni odgovor bio bi najbolja procjena boravka i drugih prostora u vrtiću. Naravno, nad svim nabrojenim značajkama stoji odgajatelj uz pomoć stručnog tima i ravnatelja. On ima značajnu ulogu i zato mu se pripisuje uloga

vrhunskog „znanstvenog praktičara“, „teorijskog praktičara“ ili „sustavnog mislioca u akciji“ (vidi materijal br. 10). Sve ove značajke jednako tako se mogu pripisati i članovima stručnog tima, posebice pedagogu i ravnatelju kojeg smatramo odgovornim za uspjeh cjelokupnog projekta. Bez njegove suglasnosti i podrške ništa se od projekta ne bi moglo odvijati. To sa sigurnošću tvrdimo, i to ne samo iz „knjiga“ nego i iz prakse .

U ovom pristupu stručnom usavršavanju odgajatelja naglasak je na samostalnom, zajedničkom (jer sudjeluje najmanje četvero odgajatelja) istraživanju odgojne prakse, na njihovu izbor područja ili tema istraživanja, čemu će se posvetiti posebna pozornost u ovoj pedagoškoj godini, na njihovu načinu ili njihovu oblikovanju prezentacije koja će pratiti obrazloženje teme i razloga za izbor, a uz to još i obaveznu prezentaciju jednog djeteta iz svake grupe. Naravno da je bilo nedoumica i uz napisane upute u kojima smo naglasili da su i one spremne za razradu i doradu, za novo oblikovanje jer nitko nije toliko pametan da može unaprijed predvidjeti što će se sve događati u praksi.

Posebice je bilo zanimljivo pitanje kako planirati takav rad jer planiranje često izaziva neugodu i dvoumljenje. Zato smo u materijalima parafrazirali Fullana koji je razbio tradicionalnu konstrukciju i nedoumice u planiranju tražeći od svojih suradnika da prvo počnu raditi pa planirati, dakle ***planiraj u skladu s onim što se događa u praksi, a ne napamet bez obzira na realnost***. Raspravljali smo i o planiranju koje predviđa (ili anticipira) budući razvoj, bolje rečeno, koje dopušta da se nove ideje prihvaćaju i da se s njima eksperimentira, da ih se ispituje, provjerava koliko su pogodne za djecu, koliko unapređuju odgojnu praksu. Dakle, ne treba unaprijed odgovoriti jesu li ideje dobre ili ne, na temelju sviđanja ili nesviđanja, pa čak ni na osnovi starog znanja ili iskustva, nego treba procijeniti jesu li dobre i potrebne istražujući njihovu vrijednost u praksi te je li moguće doći do novih koristeći ih u praksi. Ovime želimo naglasiti ***usmjerenost na budućnost, a ne na prošlost***. Ne treba planirati vraćanje u boravke zatvorenih vrata, nego istražiti što možemo učiniti u novom smjeru, možemo li otvoriti prizemlje da se djeca slobodno kreću po svim prostorima i svim boravcima, što se već naslućuje u objektu u Mimari, može li se to pokušati učiniti i u Cesarićevoj itd. Ono što nas uči sustavni pristup jest činjenica da možemo

samo naslućivati što bi moglo utjecati na lavinu promjena u procesu odgoja i obrazovanja, ali i da poslije takvog naglog napretka dolazi razdoblje zatišja ili stagnacije (ili uravnoteživanja). Koliko će ono trajati, ovisi o nama. Tako nam se dogodilo da je poslije prošlogodišnjeg velikog napretka došlo vrijeme uravnoteživanja sila rasta i ograničenja rasta pa smo relativno kasno nastavili s akcijskim istraživanjima. Prijetila je opasnost od kašnjenja ili prekida, što je po ovoj teoriji sasvim normalna pojava. Ono što želimo istaknuti jest to da je sustavan pristup nastao iz istraživanja prakse i upravo je zato primjenjiv i djelotvoran. Na temelju ovakvih uvida moguće je predviđati što bi se moglo događati u bliskoj budućnosti. Istodobno nam jasno ukazuje na to ***koliko je praksa općenito, posebno odgojna, moćna. Moćnija je i od predsjednika države, premijera i ministra***, drži Fullan i nitko joj ne može narediti da se promijeni. Svjedoče nam o tome reforme odgojno-obrazovnih programa, kurikula u svijetu i u nas. Uzalud su bile sve naredbe o reformama, promjenama pojedinih ustanova, o novim programima, kurikulumima. Ništa se od toga nije ostvarilo, samo su potrošene velike količine novaca. Planirati velike i značajne promjene odgojne prakse u uredima bilo je promašeno i u svijetu, što tvrde sva dosadašnja istraživanja reformskih zahvata. Nigdje se nisu ostvarila očekivanja, samo se steklo veliko nepovjerenje u takve zahvate i razvila se velika rezistencija praktičara. Osnovna teza je da se ***ne mogu planirati promjene bez obzira na odgojnu praksu i na način kako se to dosada činilo***. Ako su predložene promjene u velikom raskoraku od sadašnjeg stanja, nema izgleda da se u praksi prihvate. Promjene se moraju događati u skladu s problemima u praksi, i to u svakoj ustanovi ponaosob. Dakle, prvo unutar ustanove i s velikom asistencijom stručnjaka, a ne naredbama, pa tek onda vanjskom potporom.

Odgojna praksa je, mogli bismo reći, gotovo metafizičko biće ili, kako većina znanstvenika smatra, živo biće i protiv nje se ne možemo boriti mehaničkim sredstvima ili industrijskim pristupom istraživanju i isto takvim pristupom rješavanju problema u praksi. Ne može se primijeniti isto oruđe za sve ustanove ili, kako se to često kaže, nemoguće je da će svima odgovarati ista veličina ili broj odjeće i obuće. To su dokazane tvrdnje pa sad vi, poštovani odgajatelji, procijenite koliko će vanjsko vrednovanje pomoći u promjenama naših odgojno-obrazovnih ustanova. Težinu promjena mora

prihvatiti i za nju se založiti svaki sudionik odgojno-obrazovnog procesa pa smo i materijal br. 10 nazvali *Odgajatelj, praktičar vrhunski izvođač i stvaralac kurikula*, koji u izvedbi, u praksi, često stvara ono što bi se moglo okarakterizirati kao vrhunska izvedba, a njega kao vrhunskog izvedbenog stvaraoca, umjetnika, pa se pitamo zašto mu se to ne priznaje. Podcjenjivanje praktičara vidi se na svakom koraku, počevši od mjesečne plaće (najniža je od svih drugih struka) do podcjenjivačkog stava većine službenih osoba na istaknutim političkim funkcijama. Boriti se protiv takvog stava, takve „uravnolovke“ nije jednostavno i trebat će proći dugo vremena da se takva mišljenja promijene. Dobrom praktičaru veliko je zadovoljstvo i velika motivirajuća snaga uspjeh koji postiže u praksi. Vidjeti kako se njihova djeca uspješno razvijaju, odgajaju i obrazuju, što je u ovom razdoblju najviše vidljivo, jest posebno zadovoljstvo. Nikad više u životu djeteta neće biti tako velikih promjena i zato ovo razdoblje jest najosjetljivije, ali i zahtjevno, pa mu se treba omogućiti maksimalna briga, i to zdravstvena, odgojna i obrazovna, odnosno cjelovita briga o djetetu ove dobi.

Kakav smo uspjeh postigli ovakvim pristupom stručnom usavršavanju odgajatelja? Prve smo dojmove i rezultate komentirali u materijalu br. 12 pod nazivom *Zaraza (zajedništva i kvalitetnog rada) se širi u našem vrtiću*. Naime, što se dogodilo? Početak ovakvog pristupa počeo je sa zakašnjenjem iz različitih razloga. Pojavila su se dva različita pristupa u realizaciji ovog zahtjeva, jedan u Mimari i drugi u Cesarićevoj. Vrijedi istaknuti da su isti tekst i istog voditelja na konceptualnoj razini različito shvatili odgajatelji u Mimari i odgajatelji u Cesarićevoj, pa tako i na izvedbenoj razini. Vrijedi pogledati različite pristupe i na njihovim prezentacijama, pa čak i na prezentacijama djece, što je u skladu s našim očekivanjima. Kratko ćemo rezimirati dosadašnji rad na ovoj tematici. U Mimari su se usmjerili na istraživanje uvjeta u kojima djeca žive u ustanovi i pokušali su shvatiti i istražiti kako graditi drugačije uređenje koje će biti u skladu s novim interesima djece, kako ih otkriti, kako ih zadovoljiti i kako poticati daljnji razvoj.

Kako animirati djecu da i ona budu aktivna, da im se ukaže na činjenicu da se njihova stajališta, njihove ideje ozbiljno uzimaju u obzir? Prezentacije su

postale opsežne, pokazuju razvoj organizacije okruženja do sadašnjeg stanja i bogate su dokumentiranim podacima o napretku, za razliku od prijašnjih.

U Cesarićevoj su se usmjerili na istraživanje sasvim drukčijih pojava. Prvo istraživanje bilo je usmjereno na to da se ustanovi način na koji starija djeca pomažu mlađoj djeci u igri i aktivnostima. S obzirom na situaciju u njihovim grupama, ta je problematika bila vrlo aktualna i trebalo ju je vidjeti i pomoći im u realizaciji. Druga tema bila je razvoj zajedništva između djece i odgojnih grupa, što je jednim dijelom rezultat njihova tlocrta, rasporeda njihovih boravaka u prostoru, vjerojatno i želje odgajatelja za uspostavljanjem još veće suradnje i zajedništva. Zatim su se u ožujku 2012. godine usmjerili na istraživanje promjena u boravcima i na suradnju s odgojnim grupama s kojima dijele zajedničke pretpostore. Vidjet ćemo kako će se i u kojem smjeru dalje razvijati istraživanja u ovom objektu (od 15 odgojnih grupa izvještaje smo imali tek u 7 njih, a u Mimari od 10 odgojnih grupa u njih 8). Očito je da samostalno istraživanje i dokumentiranje promjena koje su se dogodile iziskuje velike napore, a želja nam je osposobiti ili pripremiti odgajatelje na to da što spremnije prihvaćaju promjene, da ih predviđaju, pa čak i planiraju jer će se promjene događati sve brže i sve više, a naš odnos prema njima djelovati će na daljnje usmjerenje i razvoj (umjesto reaktivnog proaktivno djelovanje).

Jedanaesti materijal usmjerili smo na uvijek potrebnu, a ponekad u bljeskovima prisutnu *metarazinu svog odgojno-obrazovnog rada*, podrazumijevajući pod tim *potrebu da osvijestimo sebi ono što radimo i kako to radimo, da osvijestimo svoj odnos prema djeci i drugim kolegicama, da osvijestimo načine na koje razmišljamo, kako komuniciramo, kako organiziramo svoj neposredan rad s djecom i suradnicima*. Drugim riječima, treba se podvrgnuti svjesnoj introspekciji, pogledu unutar samog sebe i pitati se zašto ja to radim tako kako radim, a sve u nastojanju da se promijenimo. *I to je prva razina svijesti, odnosno konceptualna razina*. Naime, nije dovoljno, ali je jako važno, osvijestiti sebi svoj način i razloge zbog čega mislimo tako kako mislimo, komuniciramo i dr., a *druga je razina pokušati prevesti svoja razmišljanja na izvedbenu razinu*, pokušati u praksi drugačije komunicirati s djecom, kolegama i drugima te pratiti (i dokumentirati) promjene koje se događaju u praksi. Zato smo i napisali da je važno dići se na metarazinu svog odgojno-obrazovnog rada, naravno i drugih svojih osobina,

što znači svjesno odlučiti mijenjati ih jer se nešto ne može mijenjati ako ne znamo da postoji! Ako ne znamo da smo autoritarni u svojim nastupima, ne možemo se mijenjati. Ovo je vrlo složen zahtjev, ali se većina autora slaže da je to postupak koji najviše obećava i koji ima najviše izgleda za cjelovite i harmonične promjene jer umjesto naredbi, različitih načina vanjskih pritisaka, osoba sa sobom vodi dijalog, osvještava sebi kakva je osoba i sama odlučuje o tome hoće li se i u kojem smjeru mijenjati. Međutim, ono zbog čega ovo ističem jest podatak da su već i **malena djeca sposobna za razvoj metarazine**, da se prvi početci razvoja nalaze u simboličkoj igri kada djeca zamišljaju i u praksi djeluju kao druge osobe. Kako dalje razvijati metarazinu djece rane dobi, djelomično se sugerira u materijalu br. 12, a mi predlažemo da to bude jedna od tema koja bi mogla okupiti više odgajatelja u zajedničkom istraživanju. Kao što želimo da odgajatelj svoj odgojno-obrazovni rad digne na metarazinu, tako bi valjalo težiti i istražiti je li moguće i u djeteta postići takvu razinu (ne samo u simboličkoj igri), i to **ne praznim riječima, moralnim poukama ili nagradama i kaznama, nego istinskim dijalogom s njim**. Je li dijete sposobno za takav pristup? Za mnoštvo stvari smo bili sigurni da ih djeca ne mogu razumjeti pa smo se osvjedočili da mogu, primjerice, učiti strane jezike. Zašto ne isprobamo ili istražimo što i koliko mogu i na ovom području? Možda nas iznenade!

U Zagrebu 25. ožujka 2012.

S poštovanjem
Arjana Miljak

Materijal br. 1 (rujan 2010.)

Odgojna praksa čini vidljivim vaše/naše znanje o djetetu, njegovu odgoju i obrazovanju (odgojna praksa predstavlja eksteriorizaciju ili materijalizaciju našeg znanja, stavova i mišljenja o djeci)

Razmišljajući kako početi ovaj rad na stručnom usavršavanju odgajatelja u vrtiću, došli smo do zaključka da bi vjerojatno bilo dobro i potrebno pisanim putem izložiti neke osnovne smjernice zajedničkog rada u unapređenju odgojne prakse kako bismo se bolje razumjeli i pokušali zajednički donositi smjernice za dalje. Bitna odrednica ovog rada bit će nastojanje da vas, što je više moguće, motiviramo i aktiviramo za mijenjanje odgojno-obrazovne prakse, posebice okruženja u svojoj odgojnoj grupi, ali i u cijelom vrtiću. Zašto je važno okruženje? Zato što je to **materijalan, vidljiv i opipljiv aspekt vašeg odgojno-obrazovnog rada koji je istodobno i pokazatelj kvalitete odgojne prakse, a koji je moguće (relativno lako) mijenjati za razliku od drugih, manje vidljivih, a isto tako važnih.**

Ti manje vidljivi aspekti, važni i vrijedni, najčešće mogu biti i jesu rezultat promjena u okruženju. Primjerice, kako se djeca družu u grupi dijelom ovisi o rasporedu centara u boravku, kako pomažu drugima i kako rješavaju sukobe dijelom ovisi i o materijalima koji su im na raspolaganju itd. Ono što su istraživanja potvrdila jest da se promjenom ovog dijela odgojne prakse, **promjenom okruženja, mijenjaju i ostali odnosi (posebice ponašanje djece) u praksi**, što nazivamo sustavnim pristupom. Za okruženje bismo mogli reći da je ono ogledalo kvalitete odgojne prakse. Teškoća će na ovom putu unapređenja odgojne prakse biti, zato ih valja očekivati i pripremiti se za njih (dakle, proaktivno djelovati), **uz napomenu da se sve primjedbe ni u jednom slučaju neće odnositi na odgajateljevu osobnost, nego će biti isključivo stručne naravi.** Važno je da ovo shvatite i prihvatite.

Materijalizacija ili opredmećenje je proces u kojem svoja znanja, shvaćanja, stavove, mišljenja i dr. ostvarujemo ili prevodimo u svakodnevnu odgojnu praksu. Taj prijevod nije moguće vidjeti u čistom obliku, kao uostalom ni sve druge životne procese, jer je pomiješan s uvjetima u kojima živimo, arhitekturom, materijalima, predmetima, alatima, igračkama i organizacijom i dr.

Odgojna praksa i uređenje okruženja u sobama dnevnog boravka, hodnika i dr. materijalizira, čini vidljivim **naša shvaćanja odgoja i obrazovanja djece rane dobi u instituciji, isto kao i mišljenje o djetetu i njegovim mogućnostima**. Uređenje okruženja u cjelokupnom vrtiću, hodnicima, dvorištu, ulazu u vrtić predstavlja materijalizaciju shvaćanja, pogleda, stavova i mišljenja **svih stručnih djelatnika vrtića**. Prema tim oznakama možemo zaključiti o mnoštvu kvalitativnih odrednica vrtića, pa i o kulturi vrtića! Drugim riječima, okruženje u vrtiću, način njegova uređenja, organiziranja, oblikovanja, izbora materijala, sredstava, igračaka i dr. jasno pokazuje kakvu sliku ili teoriju o djetetu imaju svi stručni djelatnici, uključujući i ravnatelja. Upućuje na kvalitetu odgojne prakse, bilo samo u odgojnoj grupi ili u cijelom vrtiću. Zato se često čuje uzrečica: **„Pogledaj njihov boravak pa će ti sve biti jasno!”**

Vigotski je bio jedan od prvih znanstvenika koji je shvatio važnost ovog procesa, odnosno odnos vanjskih aktivnosti, vanjskog djelovanja i unutrašnjih, što potvrđuju istraživanja u **neuroznanosti**. On je za dječju **igru** rekao da je to **„mašta u praktičnom djelovanju“**, što znači da prema pojavnosti igre, prema vidljivoj manifestaciji, načinu igre, sadržaju, njezinoj složenosti, kvaliteti (materijalizaciji ili eksteriorizaciji) možemo zaključiti kakva je mašta djeteta koje pratimo ili promatramo. I **dječji crteži, radovi u glini, tijestu i dr. predstavljaju materijalizaciju (vidljivu manifestaciju) dječjih shvaćanja, mišljenja i htijenja o određenom problemu, naravno uz ograničenja dobi i vještina izražavanja koje u tom mediju imaju.**

Za razliku od eksteriorizacije ili materijalizacije (ili vanjske pojavnosti) poznate su i prihvaćene u svijetu njegove tvrdnje o važnosti interiorizacije ili pounutrenja vanjskih aktivnosti. Jednostavno rečeno, što je više raznovrsnih vanjskih aktivnosti djeteta s raznolikim predmetima, ljudima, alatima, igračkama, sredstvima, to je vjerojatnije da će **njihov mentalni, unutrašnji razvoj biti bogatiji i raznovrsniji**. Ističemo važnost takvog okruženja koje ne samo da omogućuje nego i potiče dječje aktivnosti, što brojnije i raznolikije jer je velika vjerojatnost da će se te aktivnosti interiorizirati, preći na unutrašnji plan i stvarati unutrašnje, mentalne aktivnosti. Dakle, **vanjske aktivnosti djeteta, pounutrene ili interiorizirane, stvaraju unutrašnje, mentalne aktivnosti**. U tom procesu dijete mora biti maksimalno aktivno, ne

može odgajatelj umjesto njega izvoditi aktivnost, a dijete pasivno gledati kako i što odgajatelj čini.

Kakve su unutrašnje, mentalne aktivnosti djece zaključujemo prema onome što vidimo u praksi, u igri, crtanju, modeliranju, govoru itd. To je drugi smjer ovog procesa, ono što se interioriziralo, sada se jednim dijelom eksteriorizira ili materijalizira (postaje vidljivim) u odgojnoj praksi. **Practicirajući te vanjske aktivnosti, bilo u obliku simboličke igre, crteža, radova u glini, tijestu, papiru i dr., te se aktivnosti razvijaju, mijenjaju i usavršavaju.** Primjerice, practicirajući najjednostavniji pokret hvatanja u želji da dosegne neki predmet, pokret hvatanja se usavršava, postaje diferenciran, više dijete ne hvata cijelom šakom, nego dvama prstima. Crtajući ono što je zamislilo, crtež mu postaje sve izraženiji, oblikovanje u glini također. Zamislite tek što nastaje od složenih pokreta ili složenih aktivnosti! Razmjenjujući iskustva s drugom djecom i odraslima, razvijamo i njihovu socijalnu kompetenciju, a način stjecanja ove kompetencije također se interiorizira, zatim eksteriorizira i dijete sve jednostavnije stupa u kontakt s drugom djecom. Isticanjem ovih procesa želimo ukazati **na kružno uvjetovanje, na dinamičke povratne informacije koje se kontinuirano događaju. Njih je potrebno osvijestiti kako bismo ih mogli u praksi podržati i dalje razvijati.** Dakle, vanjske se aktivnosti djece interioriziraju i stvaraju se unutrašnje, mentalne aktivnosti, koje se najčešće eksterioriziraju ili prelaze na vanjski plan, tj. postaju vidljive u praksi. One se koristeći u praksi razvijaju, usavršavaju, mijenjaju i ponovo prelaze na unutrašnji plan i tako se kružno uzrokovanje i usavršavanje nastavlja. Zato se na ovom području ranog odgoja, ali i općenito odgoja i obrazovanja ističe kako proces učenja (odgoja i obrazovanja) nikad nije završen. Upravo se to podrazumijeva pod cjeloživotnim učenjem.

Sve navedeno su velikim dijelom razlozi zašto zahtijevamo da okruženje u vrtiću bude raznoliko, bogato poticajima, da djeci ne bude dosadno u vrtiću i da uvijek imaju što zanimljivo činiti. Osim razvoja unutrašnjih i vanjskih aktivnosti djece, ovakav pristup je isto tako važan, ako ne i **važniji, za razvoj mozga, sinapsa i neuronskih putova.** Nadalje, okruženje u vrtiću, sobi dnevnog boravka, hodniku može izravno djelovati na dječja ponašanja, može ih usmjeravati u različitim pravcima, od agresivnog do istraživačkog,

od pretežno individualnih aktivnosti do zajedničkih u kojima je odgajatelj najčešće promatrač onoga što se zbiva. Ako je okruženje u sobi loše uređeno, možemo očekivati da će i ponašanje djece biti takvo, bez obzira na to što se ona dobro snalaze.

Istodobno, pružajući djeci pogodne uvjete za njihov cjelokupni razvoj i odgoj, omogućujemo odgajatelju da se umjesto discipliniranja djece, pravljenjem reda u grupi i drugih sporednih aktivnosti bavi istraživanjem i unapređivanjem svoje odgojne prakse. Kako, u kojim uvjetima, je li moguće da odgajatelj istražuje svoju odgojnu praksu? O tome će biti više riječi u drugim materijalima.

I na kraju, sva ova objašnjenja ne mogu vas uvjeriti u istinitost ovih tvrdnji. Vi ih morate samostalno istražiti i tek onda, kad se osobno uvjerite u njihovu ispravnost, mijenjat ćete svoje shvaćanje, mišljenje, stavove i praksu. A to se ne događa brzo, preko noći!

Materijal br. 2 (listopad 2010.)

Okruženje u vrtiću u odgojnoj grupi je treći (drugi) odgajatelj

Zašto inzistiramo na promjeni uređenja prostora grupnih soba, hodnika pretprostora, a ne govorimo o učenju, o vođenim ili zajedničkim aktivnostima, o predmetnim područjima?

Nećemo ići daleko u prošlost, ali moramo naglasiti kako se način rada u vrtićima od prije deset ili petnaest godina značajno promijenio. Taj preokret se najbolje vidi kroz promjenu dominantne uloge odgajatelja. Kreće se **od maksimalno i vidljivo aktivnog odgajatelja kojega su djeca uglavnom pasivno slušala i izvršavala njegove naredbe do odgajatelja koji je „neprimjetno prisutan“ i ima, uz ostale, i ulogu istraživača svoje odgojne prakse** (vidi materijale br. 3 i 7).

Prva uloga bila je rezultat stanja u društvu i znanosti o odgoju i obrazovanju, i to posebice u ranom odgoju. Odgajatelja se u vrtiću promatralo sa sljedećeg stajališta – ako odgajatelj ne dominira u radu, ako izravno ne poučava djecu, ako nije vidljivo aktivan, što onda on radi? Zato je odgajatelj morao sve

aktivnosti djece od dolaska do odlaska precizno planirati i organizirati u svojoj grupi. Pri tome se nije pitao djecu jesu li im zanimljive aktivnosti (ponekad ih se ni danas ne pita). Djeca su se najvećim dijelom dosađivala. Vrtić je zapravo bio škola u malom (nažalost, još je u većini slučajeva).

S obzirom na razvoj znanosti općenito, posebice neuroznanosti u ranom odgoju (razvojne neuroznanosti), zahtijevaju se temeljite promjene u odgojno-obrazovnom radu s djecom ove dobi. Ističemo to zbog toga što se još uvijek u većini naših ustanova radi po starom, usprkos činjenici da je gotovo nemoguće planirati zajedničke aktivnosti koje će svojoj djeci biti zanimljive, bez obzira na to što su sva djeca u grupi približno iste dobi, ali različitih interesa, potreba, sklonosti, sposobnosti itd.

Sve češće se otkriva da nas malena djeca u jaslicama začuđuju svojim sposobnostima za koje smo mislili da su u toj dobi nemoguće, a što bismo tek mogli reći za djecu starije dobi? Sve više se utvrđuje da su **naša znanja o njihovim sposobnostima, mogućnostima, kompetencijama, zastarjela i nedovoljna**. Otkrivamo kako neka djeca već u jaslicama znaju sva slova, brojke, komuniciraju na dvama, neka čak i na trima jezicima, što se smatra njihovom prednošću, posebice sa stajališta razvoja mozga i neurona, sinapsa i njihova umrežavanja.

Što više koristimo neuronsku mrežu, to se ona bolje i više razvija. Istina, donedavno su stručnjaci raspravljali je li dobro tako malenu djecu opteretiti učenjem stranih jezika već od malena pa su ih ne samo znanstvenici s ovog područja nego i prirodni uvjeti u kojem sadašnja djeca žive razuvjerali. U Europi je normalno pretpostaviti, i tako je većina udžbenika koncipirana, da postoji jezik kojim djeca govore u kući i službeni, standardni jezik države. Ipak, često standardni jezik ne znaju ni njihovi roditelji.

U ranije navedenom pristupu (ili radu po starom) odgajatelj je bio taj koji je sve organizirao, najčešće je govorom zamjenjivao sve ono čemu je želio poučiti djecu pa je tako on eksperimentirao vodom i istraživao što pliva, a što tone, dok su djeca gledala i slušala. On je pokazivao kako se mijesi tijesto, kako se kuha čaj, a djeca su pri tome najčešće bila pasivna. Okruženje u ovom pristupu je vrlo oskudno uređeno iz različitih razloga, sigurno i zbog neimaštine, ali i zbog subjektivnih razloga, primjerice da se soba ne zaprlja, da se djeca ne zaprljaju, da sve bude čisto i uredno po mjeri odraslih. U tako

siromašno uređenom okruženju djeca se ne osjećaju dobro, nemaju se čime baviti, nemaju što raditi pa su najčešće ili agresivna ili jako pasivna, ponekad i bježe iz vrtića. Ni mi odrasli ne osjećamo se dobro i nastojimo što prije izaći iz takvog prostora, takve grupe.

Kako bi trebao biti uređen i opremljen prostor dnevne sobe ili soba, hodnika, vrtića? Nema jednoznačnog odgovora jer on ovisi o konkretnim uvjetima i konkretnoj djeci. Da bismo procijenili uređenje prostora u svom boravku i u boravku svojih kolegica, njegovu zanimljivost i primjerenost djeci, postavimo sebi jednostavno pitanje: **da sam dijete, što bih u ovom prostoru mogao zanimljivo činiti cijeli dan?** Odgovor na to pitanje bit će najbolji pokazatelj primjerenosti, tj. zanimljivosti, inovativnosti i estetskog uređenja okruženja. Istodobno nam može biti pokazatelj pristupa odgojno-obrazovnom radu. *Uređenje prostora, kako smo već istaknuli, predstavlja materijalizaciju, vidljiv aspekt našeg shvaćanja, mišljenja i općenito poimanja odgojno-obrazovnog rada s djecom rane dobi.*

U suvremenom pristupu odgojno-obrazovnom radu s djecom rane dobi odgajatelj nije izgubio na važnosti, naprotiv, on je taj koji uređuje okruženje u svojoj grupi i on na taj način nastoji zadovoljiti potrebe i interese sve ili većine djece u grupi. Trebao bi im omogućiti velik izbor materijala, aktivnosti, prostora, čak i odgajatelja (u drugom boravku ili u pretprostoru) vodeći brigu o tome da djeca u vrtiću žive i do deset sati i da im treba omogućiti zanimljivo okruženje, tj. da imaju što zanimljivo činiti tijekom svoga boravka u vrtiću, a ne samo u grupi.

Takvim uređenjem prostora u vrtiću, u odgojnim grupama, značajno se mijenja uloga odgajatelja. Od one u kojoj on dominira i poučava djecu svemu, što treba i što ne treba, *odgajatelj postaje gotovo nevidljiv sudionik i voditelj koji preko uređenja okruženja djeci nudi raznolike materijale, sredstva, alate, igračke, raznolike izvore spoznavanja putem kojih djeca samostalno stječu znanja, uče, igraju se i žive.*

Što je okruženje bogatije materijalima ili izvorima spoznavanja, to su mogućnosti njihova učenja veće, a sukladno tomu i mogućnost razvoja njihova mozga, neuronskih putova, sinapsa. Nove spoznaje iz **neuroznanosti** (vremenom se razvila i nova disciplina, tzv. razvojna neuroznanost) ističu **važnost okruženja** za stvaranje i **razvoj neuronskih veza te za njihovo**

umrežavanje. Na ovom području vrijedi pravilo „koristi ili izgubi“, što znači da ako se ne koriste uspostavljene neuronske veze, one će nestati. Koristeći ih sve više na raznolike načine i svrhe, stvarat će se nove veze.

Prostor ili uređenje okruženja je treći odgajatelj, drže u Reggio Emiliji (jer i u njih rade dva odgajatelja u grupi) i mi se s time slažemo. Njihova nova izložba koja putuje svijetom zove se *Dijalog s prostorom* (s okruženjem u vrtiću). U suvremenom se svijetu se sve više govori, piše i izlaže **o umjetnosti prostora**, dakle o tome kako prostor treba izgledati da bi se čovjek u njemu dobro osjećao i bio zadovoljan. I uređenju prostora u boravcima i u cijelom vrtiću moralo bi se posvećivati više pozornost da bi se svi stanovnici vrtića osjećali ugodno i zadovoljno. Okruženje i prostor u njemu moraju biti ne samo ugodni nego i zanimljivi, moraju djecu poticati na aktivnost. Naravno, moraju biti ugodni i odraslima. Često sam čula svoje studente kako ocjenjuju okruženja komentarima poput „i ja bih se ovdje volio igrati“, „ovaj prostor ima dušu“. Kako urediti takav prostor, kakve materijale, igračke, sredstva ponuditi? Naravno, prijevod, primjena naših teorija, mišljenja, shvaćanja u praksi nije lagan ni jednostavan posao.

Kako početi? Preuređenjem i **konzultiranjem ne samo s kolegicama nego i s djecom.** Djeca će pokušati pomoći verbalnim putem, savjetima, ali i ponašanjem ili izravnom aktivnošću, pomicanjem i preuređenjem centara ili materijala u njima. Ako ste ih zamolili za pomoć, nemojte ih iznevjeriti! Uvažite njihove primjedbe i zajednički odlučite je li prostor dobro uređen i opskrbljen.

Nemojte očekivati brzo rješenje. Okruženje će se kontinuirano mijenjati kako vaša djeca budu rasla i razvijala se, kako im se budu budili i razvijali novi interesi, ali i kako vi budete napredovali i razvijali se. Djeci će se razviti interesi koji nisu predviđeni u tzv. razvojnim listama, a koje treba podržati i omogućiti im daljnji razvoj (primjerice, interes za slovima u jaslicama, interes za Egiptom i dr.). O nama odraslima ovisi hoćemo li ih prepoznati, podržati i poticati ili ćemo se zadovoljiti onim standardnim, poznatim.

Jasno je kako uz sve ovo napisano slijedi pitanje: ***Kako vi mislite da ćemo se baviti individualnim djetetom ili grupicom djece, istraživati odgojno-obrazovnu praksu velikog broja djece?*** Doista mi je teško na to odgovoriti, ali može se! Upravo o uređenju okruženja ovisit će kako ćete to postići. I zato

okruženje treba tako urediti da djeca uvijek imaju što zanimljivo činiti, da kad završe s jednom aktivnošću u jednoj radionici, idu u drugu, treću, četvrtu itd.

Postoji izreka koja se često čuje u praksi: valja otkriti interese djeteta! **A kako ih otkriti kad im nudimo vrlo mali izbor?** Što više centara ili kutića, radionica, ateljea, to će im biti zanimljivije, imat će mogućnost velikog izbora pa će se naći i nešto što dijete zanima. Kada smo ispitali interese djece, možemo im nuditi specifične materijale koji ih zanimaju, pitati ih o onome što bi željela raditi, čime bi se željela baviti u vrtiću i po mogućnosti zadovoljiti njihove želje. Kad kažemo zadovoljiti njihove želje, ne mislimo na nužnost nabave skupog, gotovog materijala koji je privlačan djeci, nego suprotno, na nabavu takvog materijala koji često nazivamo neoblikovanim, koji nudi i potiče raznolike, vrlo često kreativne aktivnosti djece, a za izradu i izbor takvih materijala naši su odgajatelji specijalisti. Kad uspijemo tako **urediti okruženje, vanjskom se promatraču pri ulasku u grupu, u boravak, može učiniti kao da djece nema. A ona su se razmilila** po različitim centrima i zdušno, zainteresirano i dugotrajno se bave svojim izabranim aktivnostima. Tu pojavu odgajatelji često tumače drugačije, pomalo žalosno konstatiraju da ih djeca više djeca ne trebaju, kako su suvišni. Takva postignuća tumačimo kao **postignuće vrlo visoke kvalitete odgojno-obrazovnog rada**, a u obama objektima imamo primjere takve kvalitete. Bitno je znati da se ta visoka razina ne postiže odjednom, nego se postupno gradi i stvara, a o odgajateljima ovisi hoće li se ikada postići. Kad postignemo takvu razinu odgojno-obrazovnog rada, onda se možemo više posvetiti **pravom poslu odgajatelja, odnosno istraživanju odgojno-obrazovne prakse, dokumentaciji, projektima, svakom djetetu ponaosob.**

Materijal br. 3 (siječanj 2011.)

Okruženje u vrtiću je kulturalni humus za razvoj svih ostalih područja razvoja, odgoja i obrazovanja djece

Naslov koji nosi ovaj tekst je izbor iz nove studije V. Vecchije (iz 2010. godine, članice tima iz Reggio) koja je iznimno cijenjena u svijetu. Drugim riječima, želimo reći da o okruženju ovisi kako će se naša djeca razvijati,

odgajati i obrazovati u vrtiću, hoće li dolaziti pod prisilom ili će se veseliti dolasku jer će ondje naći svoje prijatelje, družiti se s njima i imati mnoštvo mogućnosti za učenje, igru i zabavu. Hoćemo li to postići, najvećim dijelom ovisi o odgajateljima.

Ne morate se složiti s ovim stajalištem. Ako tijekom zajedničkog rada uspijemo učiniti da okruženje u našem vrtiću bude poticajno (da bude kulturalni humus), vjerojatno ćete se izravno u praksi uvjeriti u neke neotkrivene mogućnosti djece. Primjerice, kako se znaju organizirati ako im to dopustimo, kako znaju procijeniti svoje mogućnosti. Neće razbiti porculanske tanjure koji im služe za igru, vrlo su pažljivi u igri s njima, a mi smo procijenili kako su djeca neoprezna bića i zato smo im odabrali tanjure i drugi pribor za jelo, i to od metala! Toliko je bilo naše povjerenje u djecu! Sad smo se osvjedočili tomu da djeca mogu koristiti porculanske tanjure i ostali pribor za jelo, ali ih još uvijek ne mijenjamo. To je djelomično opravdano cijenom takvog materijala, ali **povjerenje u djecu ne može se kupiti niti se može prodati**. Ono se postupno gradi i ne može se preko noći izgraditi. To je najskupocjenije i najvrjednije postignuće u grupi i u vrtiću, ničime se ne može zamijeniti. Osim toga, važno je znati da **djeca s velikom sigurnošću znaju utvrditi tko ima u njih povjerenje i istom mjerom odgovaraju**.

Poštovani odgajatelji, nemojte samo vjerovati, nego ispitajte ovu tezu! Samo pri tome nemojte jedanput imati povjerenja, a drugi put zaboraviti na to jer djeca su izvrsni procjenjivači! Ako i kad uspijemo ostvariti povjerenje u dijete, otvorit će nam se područje istraživanja za koje se može reći da ne znamo gdje će mu biti kraj.

Stvaranje okruženja podijeljenog u bogato opremljene centre ili radionice s jasnom namjenom jest temelj dobre organizacije neposrednog odgojno-obrazovnog rada u grupi i u vrtiću. Na taj način osiguravamo da djeca za vrijeme boravka u vrtiću imaju što zanimljivo činiti. Kad ima dosadi aktivnost u jednom centru, idu u drugi, treći ili u drugu sobu i družu se s drugom djecom. Drugim riječima, što je više raznovrsnih centara, bogato opremljenih, to će biti veća mogućnost izbora raznolikih aktivnosti, a onda će življenje djece u vrtiću biti zanimljivije. Ako se k tome još i družu, surađuju ili žive zajedno dvije ili više grupa, onda je mogućnost izbora još veća. **Najviše**

o odgajatelju, ali i o drugom odgajatelju, i njegovu povjerenju u djecu ovisi hoće li se družiti dvije ili više grupa.

Drugi razlog tomu jest da ovakva organizacija življenja djece stvara mogućnost da **se odgajatelj u praksi osvjedoči tomu što sve djeca mogu i znaju** ako im se ukaže povjerenje. Dokazuju nam, a mi to često ne vidimo, da se mogu sama organizirati, birati čime će se baviti, birati drugove u igri, odgajatelje, mogu se baviti određenom aktivnošću dugo, toliko dugo da proturječi poznatoj tezi o kratkoročnoj pažnji djece ove dobi, o čestim i brzim izmjenama aktivnosti. Dokazuju nam i o mogućnostima raznolikog druženja djece, posebice s mlađom djecom, o poštivanju osobnosti djece, brizi za mlađe i njihovoj odgovornosti. Zašto tim osobinama u odgojno-obrazovnom radu nismo davali pozornost kakvu zaslužuju?

Treći razlog jest da u ovakvim uvjetima odgajatelj ima mogućnost istraživanja svoje odgojne prakse. **Odgojna je praksa u ranom i predškolskom odgoju veliko neistraženo područje, drži Malaguzzi**, osnivač vrtića Reggio. Tvrdio je da je na našem području samo jedna trećina poznata, a ostale dvije su neistražene. Ako želimo unapređivati odgojnu praksu, prvo je moramo dobro poznavati i razumjeti složene i dinamične odnose koji u njoj vladaju, što nije jednostavno. Tko može istraživati odgojnu praksu? Može li to činiti znanstvenik s fakulteta ili instituta koji se povremeno pojavi u vrtiću i najčešće istražuje ono što njega zanima ili je to dužnost i obveza odgajatelja i cjelokupnog stručnog tima vrtića?

Zastupam tezu da **vrtić mora postati mjesto stvaranja novog znanja iz prakse i za praksu** kako bi to znanje bilo odmah upotrebljivo i korisno, i to ne samo za taj vrtić i tu grupu nego i za druge vrtiće. I suprotno prijašnjim stajalištima o mogućnosti tzv. generalizacije s jednog vrtića na drugi ili s jedne grupe na drugu, **smatramo da ako je nešto moguće postići u jednom vrtiću, moguće je i u drugima.**

Odgajatelj postaje **istraživač svoje odgojne prakse** kako bi mogao **odgovoriti na sva ona praktična (i teorijska) pitanja koja mu se u svakodnevnom radu postavljaju, a postavlja mu ih se bezbroj.** Drugim riječima, ne ispitujemo samo znanje o mogućnostima djece rane dobi, što sve djeca mogu i znaju, nego i znanje kako i što učiniti da okruženje u vrtiću bude djeci zanimljivo, **kako primijeniti ili prevesti verbalno ili konceptualno**

znanje u konkretnu odgojnu praksu s konkretnom djecom i obrnuto. Kako iz prakse stvoriti teoriju, novu i primjenjivu? Promijenjena uloga odgajatelja znači i to da umjesto poučavanja stvara i razvija okruženje u vrtiću koje će djeci omogućiti da istražuju i provjeravaju svoje „teorije i hipoteze“ (dijete je slično znanstveniku, drže Gopnik i dr.).

Dakle, nije samo odgajatelj istraživač, nego je to i dijete. Biti istraživačem svoje odgojne prakse znači prije svega usmjeriti pozornost na promatranje i razumijevanje dječjih aktivnosti, na osvješćivanje tih aktivnosti i spoznaja, **učiti promatrati i vidjeti dijete, razumijevati njegove akcije, njegove namjere, želje, postupno shvatiti i razumijevati njegove spoznaje, socijalne, emocionalne kapacitete, njegove potrebe, interese, razloge njihova djelovanja onakvog kakvo je, sada i ovdje.** Naravno da je kvalitetan odgajatelj to radio i prije, a sad mu se uz to pridružuje **potreba osvješćivanja tih aktivnosti (metarazina)** kako bi ih mogao koristiti u trenutku, u akciji, kad mu zatreba tijekom rada. Primjerice, što ponuditi konkretnom djetetu da ga se zainteresira ili da nastavi započetu aktivnost (možda od jučer) ili da mu omogućimo nešto novo što još nije iskusilo, a pretpostavljamo da bi moglo imati interes za takvu aktivnost i dr. Takvim pristupom postupno dolazimo i do potrebe udruživanja odgajatelja u vrtiću ili između vrtića u stvaranju **zajedničkog razumijevanja odgojne prakse, a istodobno i stvaranju boljih uvjeta za njezino unapređenje.** Koliko je zapravo teško u pravom smislu riječi vidjeti i osvijestiti sebi svoju praksu, svjedoči jedna često korištena uzrečica: *Riba će biti zadnje stvorenje koje će otkriti vodu.* Uronjeni svakodnevno u svoju praksu teško je otkriti što je to, što je dobro i/ili problematično u njoj. Zato je potreban drugi par očiju, vanjski suradnik ili kolega koji će participirajući i promatrajući kao suradnik, ali i kao drugi par očiju pokušati otvoriti oči odgajatelju, pokušati mu u konkretnim situacijama ili aktivnostima ukazati na pogreške, na problematične stavove, ideje kojih najčešće nije svjestan. Dakle, **osvješćivanja svoje prakse (metarazina prakse, vidi materijal br. 11) je jedan od temeljnih zadataka ovakvog istraživanja.** Nadalje, važno je pitanje **kako nove ideje prevesti u odgojnu praksu** jer je odgojna praksa živi organizam i nemoguće je na mehanički način neku novu ideju ili neki novi program izravno i doslovno primijeniti, posebice ako je u velikoj suprotnosti s dosadašnjim. *Prijevod*

novih ideja u odgojnu praksu je stvaralački proces i ovisan je o kontekstu i ljudima u ustanovi. Uvijek će biti raskoraka između ideja i prakse, samo moramo nastojati da taj raskorak bude što manji. Primjerice, zna se i većina će se odgajatelja složiti s tim kako je dijete već od rođenja svjesno i aktivno biće, ali se to u odgojnoj praksi ne primjenjuje. Ne ponašamo se s malenom djecom kao sa svjesnim i razboritim bićem, bićem koje shvaća i razumije ono što se oko njega događa. Djeca nam svakodnevno pokušavaju reći kako se osjećaju, što žele i što im treba. Oni žele komunicirati s nama, ali na svom jeziku koji mi odrasli koji se bavimo djecom ili roditelji koji se brinu o njima i koji ih odgajaju ne razumijemo. Umjesto da se maksimalno trudimo da ih razumijemo, mi izmišljamo znakovni jezik kako bismo ih poučili tom jeziku da nam mogu lakše reći svoje potrebe!

Zašto ne razumijemo djecu? **Jer se ne trudimo razumjeti ih, a zna se da se poruke najvećim dijelom šalju neverbalnim putem.** Dakle, potrebno je maksimalno se potruditi i **prilagoditi se govoru njegova tijela** (dijete nam šalje poruku cijelim tijelom) **kako bismo razumjeli ono što nam dijete želi reći i na te poruke valja odgovoriti.** Zanimljivo je promatrati malenu djecu ili djecu izvorne govornike drugih jezika kako se sporazumijevaju, a njihova komunikacija može biti relativno dugotrajna s obzirom na dob, važna i ugodna. Često vidimo, posebice u malene djece, kako između sebe komuniciraju, smiju se jedno drugome, pokazuju nešto, daju predmete jedno drugome ili zajedno trče prema nekom odabranom cilju. Kad mogu djeca između sebe tako komunicirati, zašto ne bi mogli i s odraslom osobom? Vjerojatno je razlog tomu stav koji smo stekli obrazovanjem o tome kako maleno dijete ništa ne zna i ništa ne može. Smatram da bi primarni zadatak odraslih koji se bave i uključeni su u proces odgoja i obrazovanja malene djece trebao biti **dobro poznavanje i razumijevanje svakog djeteta. Shvaćajući svako pojedino dijete, omogućujemo mu uvjete u skladu s njegovim interesima, sklonostima i sposobnostima.** Razumijevanje djeteta i komuniciranje s njim stavljamo na visoki pijedestal odgojnog rada jer tek razumijevajući dijete, možemo se prema njemu primjereno ponašati i djelovati. Kad imamo dobro uređeno i opremljeno okruženje u vrtiću, onda nam to okruženje upravo omogućuje takvo bavljenje s djecom.

Materijal br. 4 (ožujak 2011.)

Ono što i koliko znate o odgoju i obrazovanju malene djece, to i vidite u odgojnoj praksi

Zašto smo vas na neki način natjerali da naučite raditi prezentacije? Smatrali smo da ćete snimajući fotoaparatom svoje boravke, rasporede centara u njima, njihovu strukturu i opremljenost, pišući komentare o njima bolje uočiti dobre i loše strane njihova smještaja, raspored u boravku, opskrbljenost materijalima, što se u njima događa itd. A događaju se u njima i s njima promjene koje je vrijedno uočiti, zabilježiti, snimiti, dokumentirati.

Treba vidjeti promjene tako da se shvati njihova povezanost. Primjerice, kad se promijeni jedan dio cjeline, jedan centar ili radionica u boravku, promijeni se ne samo izgled i struktura cijelog boravka nego i ponašanje i aktivnost djece. Kad se promjeni ili otvori hodnik da ga djeca mogu koristiti, mijenja se ponašanje i aktivnosti djece u hodniku i u boravku. Kad se otvori i drugi boravak, mijenjaju se ponašanja i aktivnosti sve djece koja koriste te prostore. Mijenjanjem tih dijelova jedne cjeline (vrtića, boravaka, hodnika i dr.) djeluje se i na sve druge dijelove. Takve promjene zahtijevaju da se i drugi dijelovi (drugi boravci i hodnici) drugačije urede i organiziraju. Upravo je to **jedna od značajaka sustavnog pristupa: mijenjanjem dijelova mijenja se cjelina, a cjelina (vrtić) nije samo zbroj dijelova (grupa), nego je znatno više i ovisi o njihovoj međusobnoj interakciji. Interakcija dijelova jedne cjeline stvara novu kvalitetu te cjeline.** Isto vrijedi i za odnos odgojne grupe i djece. Odgojna grupa na ovoj razini je cjelina i ona ovisi o interakciji između djece djecom (njezinih dijelova). Zato se smatra da odgojna grupa i vrtić kao cjelina mogu imati i najčešće imaju snažno djelovanje na djecu ovisno o svojoj kvaliteti, o interakciji među dijelovima, o dinamici odnosa u njoj i dr.

Da biste promjene u odgojnoj praksi vidjeli i realizirali, nije dovoljno imati samo znanje o tom problemu (**verbalno ili konceptualno znanje**), **nije dovoljno samo znati o čemu ovisi kvaliteta odgojne grupe ili vrtića, nego je važno to znanje znati primijeniti ili prevesti u praksu (izvedbeno znanje).** To je istodobno najčešća pogreška naših odgojno-obrazovnih

institucija, od vrtića do fakulteta. Primjerice, nije toliko važno definirati što je zbrajanje kao matematička operacija, nego znati operaciju zbrajanja koristiti u praksi, na tržnici u dućanu. Slično se događa i s drugim znanjima. Primjerice, znamo da je potrebno imati više centara u boravku, no jeste li to proveli ili ostvarili u praksi? Koliko centara imate u svojoj grupi? Kakva je struktura tih centara? Kakve centre vaša djeca bolje prihvaćaju ili kakve materijale u centrima vaša djeca preferiraju, koje centre i koje materijale djeca ne prihvaćaju i dr.? Dakle, **važno je steći novo znanje, prevesti to znanje u praksu i istražiti djelovanje znanja u praksi.** Tek tada ga možemo po potrebi mijenjati, doradivati kako bi odgovaralo vašim uvjetima i vašoj djeci. Koliko ste puta mijenjali smještaj ili raspored centara jer vam se nije sviđao, jer ste mislili da nema djece u njima i tako ste isprobavali sve dok niste došli do relativno zadovoljavajućeg rješenja, i to ne za dugo?

Svi su ovi procesi o kojima raspravljamo **složeni i relativno je lako o njima raspravljati, ali ih je teško provesti i istražiti njihovo djelovanje u konkretnoj situaciji.** Zahtijevaju ne samo verbalno znanje nego i **znanje izvedbe ili činjenja.** Važna značajka ovog znanja je da se kroz praksu produbljuje, proširuje, ili korigira djelomično ili potpuno, ovisno o konkretnim uvjetima vrtića, grupe, odgajatelja. Lako je izlagati i raspravljati o kreativnosti djece (verbalno znanje), ali će većina pasti na ispitu ostvarivanja ili prevođenja tog znanja u praksi, konkretnoj i svakodnevnoj. To ne znači da ovo prvo znanje (konceptualno) podcjenjujemo, nego želimo istaknuti iznimnu **važnost koju dajemo svakodnevnoj praksi (izvedbenom znanju) kao važnom kriteriju (stručnog) znanja i razvoja općenito.**

Povećanjem stručnog znanja o djetetu, njegovu učenju, igri i življenju proširuju nam se obzori pa dublje vidimo i čujemo. Vidimo dijete drugačije od onog kako smo ga vidjeli prije, a nastojeći zadovoljiti njegove nove potrebe i interese, sklonosti i sposobnosti, otvaramo novi krug uređenja okruženja. Stvarajući uvjete za prakticiranjem novih sklonosti, sposobnosti i interesa, stvaramo uvjete za daljnji razvoj i za daljnje unapređenje. Zato smatramo da je proces uređenja ili organiziranja okruženja složen i kontinuirani proces koji nema kraj. Osim mijenjanja potreba i interesa djece, mijenjamo se i mi, mijenjaju se naši stavovi, mišljenja, pogledi, a ne samo djeca. Što više znate,

to više vidite, što više vidite i znate, to su viši i veći zahtjevi prema okruženju i djeci u njemu.

Promjene koje su se u ovom razdoblju dogodile u obama objektima jasno su vidljive i rezultirale su promjenom interesa i potreba djece, ali i odraslih. Ono što želim postići vašim prezentacijama i drugim radovima jest pokušaj da slobodno i otvoreno problematizirate o onome što ste vidjeli i napisali. Slobodno napišite da niste zadovoljni sadašnjim stanjem, uređenjem i da ga treba mijenjati, da treba više pozornosti posvetiti odnosu malene djece i starije, odnosu s drugim odgajateljem itd. Ako prešućujete probleme, kako voditi dijalog? Dijalog se jednostavno može opisati (prema Bohmu) kao **dobra komunikacija ispunjena uzajamnim poštovanjem sugovornika, a koja za cilj ima zadovoljavajuće rješenje za sve sudionike Dijaloga (zato ga piše velikim slovom jer ima iznimno važnu ulogu u stvaranju uzajamnih odnosa među ljudima)**. Ako smo i djelomično postigli ovo što se pripisuje Dijalogu i uz to učinili da su odgajatelji barem počeli osvješćivati svoja mišljenja, stavove i zahtjeve u procesu odgoja i obrazovanja djece, možemo biti zadovoljni jer je to istodobno **prvi uvjet za uspješnim provođenjem akcijskih istraživanja i za samostalnim mijenjanjem svoje odgojne prakse**.

Nadalje, znam da će me svatko od vas razumjeti različito, prema svojim kriterijima i prema svojim shvaćanjima i razmišljanjima o ovoj problematici. A kako će tek biti u praksi? Teško se odvojiti od onog što ste naučili tijekom školovanja, onoga što ste naučili u praksi i kroz praksu. Teško je prihvatiti da od izravnog poučavanje djece nema puno koristi (a ono je bilo dominantno kroz dugi niz godina), što ne znači da ne treba djecu izravno poučavati ili da ne treba djeci pričati priču, da ne treba organizirati vrijeme kruga. Dapače, sve su te aktivnosti potrebne i djeci vrlo prihvatljive i zanimljive. Međutim, treba znati **da su djeca već od malena sposobna samostalno, izravno učiti ako im pružimo uvjete, okruženje koje ih podržava i potiče na samostalno učenje, bilo individualno, u paru ili u maloj grupi**. Omogućujemo li im takve uvjete, očekujemo li od njih, čak i onih malenih samostalno učenje ili još uvijek razmišljate na način „brže ću ja to sama učiniti“? Samostalno ih učenje očekuje u budućnosti. Teško je očekivati od djece da budu samostalna

ili kreativna ako žive u nekreativnom okruženju, u okruženju koje je loše organizirano i s odgajateljem koji je direktivan. Moguće je očekivati da će se djeca naučiti samostalnosti i odgovornosti ako žive u takvom okruženju koje već od malena zahtijeva takav pristup. Moći će učiti i naučiti čitati i pisati, računati ako im je okruženje tako uređeno da sadržava puno estetski oblikovanih poticaja koji zovu na aktivnost i zahvaljujući odgajatelju koji ih podržava i potiče. Je li moguće na sličan način organizirati okruženje i iz drugih područja znanosti? Nemojte oklijevati, čekati da to negdje pročitate ili da tko drugi to učini; pokušajte istražiti koliko je i kako je moguće neka druga znanja, primjerice iz kemije, fizike i drugih znanosti približiti djeci. Reći ćete da to nije uobičajeno. Ako budemo radili samo ono što je (bilo) uobičajeno, dobit ćemo i uobičajene rezultate (iz prošlosti)! **Zašto se ne okrenuti onom neuobičajenom, onome što nas čeka i približava budućnosti?** U znanstvenim i stručnim radovima upravo se sve više koristi izraz *nastajuća* ili *pojavljujuća* (emergent) *budućnost* kao ono što nas očekuje pa tako i izraz *nastajući kurikulum*, *nastajuća paradigma* (dakle ne gotova, završena, nego nešto novo što ne znamo što će biti, ni hoće li završiti). Što nas čeka u bliskoj budućnosti, nitko ne može precizno odgovoriti, ali da nas čeka potreba za više samostalnosti, samostalnog i timskog rada, korištenja računalne tehnologije, više kreativnosti, posve je sigurno.

I konačno pitanje, što očekujemo od ovakvog pristupa odgojno-obrazovnom radu u vrtiću, što želimo postići? Moj je odgovor vrlo jednostavan. Djeca, kao i odrasli, žele biti zadovoljni, žele da im je zanimljivo, žele radosno živjeti u vrtiću, a **o učenju, o tome što će naučiti sami će se pobrinuti ako imaju osjetljivog odgajatelja koji zna prepoznati potrebe, interese i sklonosti djece te sukladno njima organizirati prostor i izabrati odgovarajuće materijale (izvore spoznavanja) koji će ih zadovoljiti.** Učenje je unutarnja, prirodna potreba djece, kao što su to **zrak, san, hrana i sl.** Ona ne mogu ne učiti! A kurikulum, posebice novi, što on znači? Odgovorit ćemo pitanjem: *Zašto u vrtićima Reggio nema kurikula, ali ima kontinuiranog stručnog i profesionalnog usavršavanja i osposobljavanja odgajatelja i svih stručnih djelatnika?* Ono za što se mi moramo pobrinuti jest da djeca imaju estetski oblikovano, suvremeno, zanimljivo okruženje bogato

raznolikim poticajima (izvorima spoznavanja), a oni će se pobrinuti za ostalo.
Ne možete vi učiti umjesto njih!

Materijal br. 5 (lipanj 2011.)

Stvarati prilike u odgojno-obrazovnom procesu u grupi i vrtiću da i mi odrasli učimo zajedno s djecom

Nakon nekoliko mjeseci neposrednog rada u praksi želimo objasniti što smo željeli postići ovakvim pristupom odgojno-obrazovnom radu i vašem stručnom usavršavanju, a vi procijenite jesmo li u tome uspjeli.

Željeli smo na izravan način pokazati i dokazati da se i malena djeca mogu duže vrijeme baviti određenom aktivnošću, svakako duže od onog što smo pretpostavljali, i to **bez izravnog nadzora odgajatelja i bez njegove pomoći. Bavljenje aktivnošću znači izravno učenje djeteta** čineći i istražujući, bilo u grupi djece ili individualno. Istodobno su ovo pokazatelji koji su iz temelja uzdrmali neke znanstvene postavke o djetetu, njegovim sposobnostima i općenito ranom odgoju i obrazovanju. Za nas i naš rad važno je **osvijestiti suvremeni pogled na dijete i uključiti se kompetentno i odgovorno u daljnja istraživanja odgojne prakse.**

S obzirom na gore rečeno, nužno je **omogućiti djeci da slobodno i samostalno biraju čime će se baviti (što će učiti)** jer ona to mogu. Mogu i trebaju birati različite radionice, centre i u njima različite materijale, birati hoće li se igrati sama ili u društvu s vršnjacima iz svoje grupe i iz drugih grupa. A ako ona biraju, onda je velika vjerojatnost da je to upravo ono što odgovara njihovu aktualnom razvoju, njihovim interesima i sposobnostima. Imajmo povjerenja u njih!

Važno je **od malena učiti ih samostalnosti, zajedništvu i timskom radu**, što će im u budućnosti biti nužno i neophodno. **Izravno ih učimo demokraciji, a umjesto priča o demokraciji i njihovim pravima, življenjem im pokazujemo što to jest.** Krećete li se u dobrom smjeru, procijenite sami.

Učimo ih i odgovornosti za učinjeno, i to počevši od jednostavnih zadataka (primjerice, neka pospreme centre u kojem su boravili) do odgovornosti u ponašanju i postupanju prema starijoj i mlađoj djeci.

Učimo ih i kako se uči. Slobodno i samostalno istražujući svoje okruženje, usmjeravamo ih na učenje putem istraživanja u zajedničkim aktivnostima s drugom djecom, starijom i mlađom. **Naš odnos prema tim aktivnostima pokazuje im što mi mislimo o njima i koliko povjerenja u njih imamo** (na taj način šaljemo im povratnu informaciju).

I kreativnost se uči od malena, i to najbolje u kreativnom okruženju. Na taj se način najbolje vidi koliko i kako kreativnost odgajatelja utječe na kreativnost djece. Može i obrnuto, **koliko kreativna djeca utječu na odgajatelja!**

Pružajući im mogućnosti svakodnevnog izbora materijala, prostora, drugova i dr., stvaramo uvjete da se **dječji mozak i živčani putovi sve više i bolje razviju** (samo 20 % mozga je genetski determinirano, sve ostalo ovisi o okruženju, prema akademkinji Vidi Demarin). U stručnom svijetu postoji izreka koja dobro ilustrira ovu tezu: **ruke razvijaju mozak! U ranoj dobi aktualno je mišljenje ruku.**

Zbog svega navedenog nužno je organizirati vrtić da u njemu bude što je moguće više različitih centara (kutića) ili radionica s različitim i raznolikim materijalima koji će omogućiti različite izbore aktivnosti, različita rukovanja, različita razmišljanja (*mišljenje ruku*) i razvoj različitih kapaciteta ili kompetencija. Najčešće smo djeci nudili ono za što smo mi imali sklonosti (primjerice, odgajatelj koji ima sklonosti za likovno izražavanje nudi materijale za likovni rad). Pokušajmo sada drugačije pristupati i postupati, **pokušajmo im nuditi i one materijale za koje nemamo ili nismo imali sklonosti i onda ćemo biti u prilici učiti zajedno s djecom i samostalno doći do uvida koliko učenje i odgoj ovise o odgajatelju.** Primjerice, materijalima za učenje matematike, fizike, kemije i drugih prirodnih znanosti, koji, ako ih uspijemo djeci približiti i učiniti ih zanimljivim (što ovi materijali mogu biti, samo ih stručnjaci s ovih područja nisu znali takvima učiniti), možda otvore put za dekonstrukciju slike o ovim područjima kao teškima

ili problematičnima. Kao što odgajatelji mogu djeci približiti strani jezik koristeći ga u svakodnevnim situacijama, isto to mogu učiniti i s nekim osnovnim zakonitostima prirodnih znanosti. Još bolje će biti ako ih budu učili zajedno s njima. Primjerice, djeca su kroz praksu savladala znanje poluga, znaju da na klackalicama trebaju sjediti djeca podjednake težine ili dvoje na jednu, a jedno, teže dijete, na drugu stranu. Zakoni poluge su u fizici vrlo složeni zakoni pa kako ih bolje objasniti ili približiti djeci? Djeca računaju razlomcima, a ne znaju da su to razlomci, složene matematičke operacije koje starijoj djeci zadaju velike teškoće. U čemu matematičari griješe, zašto ne znaju približiti djeci ovu problematiku, zašto se oslanjaju samo na verbalno znanje, a ne i izvedbeno? Izgleda da djeca predškolske dobi dobro uče i dobro razumiju ovu problematiku putem izvedbe, s konkretnim materijalom pa zašto se tako ne postupa i s djecom starije dobi?

Kakva je uloga odgajatelja u suvremenoj koncepciji ranog i predškolskog odgoja? Više bi trebala biti nalik menadžerskoj ili, kako suvremena literatura sugerira (Senge 2010), animatorskoj nego poučavateljskoj. A kakav bi trebao biti vrtić? Trebao bi biti tako ustrojen i organiziran da pruža djeci različita, izravna iskustva. Zbog toga bi se njegovo cjelokupno okruženje trebalo kontinuirano mijenjati, trebalo bi djeci i odraslima pružati kontinuirane izazove (poticaje) za njihovo učenje, igru, istraživanja i za njihovo neposredno življenje.

Materijal br. 6 (kraj lipnja 2011.)

Odgojna grupa ima snažno djelovanje na dijete, a svako dijete i odgajatelj posebno utječu na stvaranje takvog sinergijskog djelovanja grupe

Željeli bismo s vama podijeliti neka razmišljanja kako biste mogli ili imali vremena o njima razmisliti. Često čujete kako valja imati povjerenje u dijete. Što to znači? Znači li to da je svaki kontakt s djetetom ne samo važan nego predstavlja priliku za bolje upoznavanje djeteta, koliko ono može, kakvi su mu kapaciteti, kakvi su mu interesi itd.? Znači li to da većina susreta ne bi

smjela biti slučajna? Vrlo je teško i nije uvijek moguće postupati s djecom s puno pažnje zbog različitih razloga, ali je dobro znati **da dijete zna kad jesmo pažljivi i dobronamjerni prema njemu**. Ako se nastojimo ponašati s puno pozornosti prema djeci u svojoj grupi i u vrtiću, oni to znaju cijeliti i mogu nam biti od velike pomoći u svakodnevnom radu. ***Mreža i dinamika odnosa između vas i djece te djece međusobno može imati iznimno djelotvoran i blagotvoran utjecaj na svih, posebice na djecu.*** Je li to osjećaj zajedništva i djelovanje sinergije koja se u tom zajedništvu stvara ili je to zajednička inteligencija, zajedničko znanje, kultura ustanove? Je li to sustavan pristup, djelovanje cjeline na dijelove? Za sada na to ne možemo odgovoriti jer ova problematika nije dovoljno istražena, a zna se da može imati nevjerojatno snažno djelovanje na sve stanovnike ustanove.

Suvremena istraživanja odgoja i obrazovanja (projekt PISA za cijelu Europu) tako **snažno pripisuju djelovanje na djecu kontekstu (cjelini) ustanove (škole)**, što zvuči gotovo nevjerojatno, više nego obiteljskom. Možda bismo ovoj problematici u idućem razdoblju trebali posvetiti više pozornosti. Vrijedi znati da već samim time što ćemo **osvijestiti važnost i njezino postojanje u vrtiću i svakoj odgojnoj grupi**, pomoći ćemo njezinu razvoju, a to je važan zakon kvantne fizike: ne može se nešto promatrati, pa kako objektivno, a da se istodobno ne djeluje na taj fenomen. I to je jedan od razloga zašto većina istraživača, pa čak i Sveti Otac, govore o **zajedništvu općenito, o važnosti i potrebi razvoja, a mi govorimo o potrebi razvoja zajedništva svih grupa, sve djece u vrtiću**. Što to znači? Svakako znači i otvorena vrata među grupama, među boravcima, ali i još puno više. Smatramo da je to nešto vrijedno zajedničkog istraživanja. Je li to moguće u svojoj ustanovi i postići? Naime, **većinu problema, posebice u problematici ranog odgoja, relativno je lako riješiti na verbalnoj (konceptualnoj) razini, pa i na teorijskoj!** Čim dođemo do djelatne ili izvedbene razine prakse, otvaraju se mnogobrojni problemi koji se **moгу riješiti jedino u praksi!** Priče, knjige, filmovi, lijepi govori mogu samo pomoći da se donekle razumije problematika, a pravi kriterij razumijevanja se najbolje vidi u praksi jer je odgojna praksa znatno složenija od onog što teorija izlaže. U **svakom vrtiću, svakoj grupi svakog odgajatelja praksa je posebna, složena i zahtijeva iznimno veliko stvaralačko znanje i umijeće odgajatelja**. Zato

su i sva vanjska vrednovanja ustanova i pojedinaca u njima najvećim dijelom promašena jer ne uzimaju u obzir ovakve suptilne čimbenike i odnose među njima koji nisu dovoljno istraženi, ne mogu se brojčano iskazati, ali su zato znatno važniji od onih koji se mogu! Primjerice, odnosi u grupama i između grupa ne mogu se brojčano iskazati, ne mogu se kvantificirati, a u nas vrijedi pravilo da što se ne može kvantificirati, nije znanost!

I treće, zajedništvo je važno i zbog **razvoja zajedničkog znanja i zajedničke inteligencije**. Bruner je već davno izjavio da je inteligencija distribuirana u okruženju, da nije samo individualna oznaka, nego još značajnije, zajednička je oznaka jednog kolektiva, ustanove, vrtića, okruženja. Dakle, kakva jest i kakva će biti zajednička inteligencija i zajedničko znanje ustanove ovisi o svima nama. **Svi mi nosimo odgovornost za razvoj vrtića kao zajednice koja živi, uči i razvija se**. Do kojih razmjera? To ovisi o nama. Ne znamo dovoljno o tome, čak ni na svjetskoj razini, ali **znamo da je u takvoj zajednici značajno lakše, bolje i kvalitetnije živjeti, učiti i raditi**. Zašto je tomu tako, ne znamo odgovoriti, ali znamo da je tako. Kako to postići? Čini se da smo na dobrom putu. Postupno se otvaramo prema drugim grupama i drugim prostorima, otvaramo se i prema zajedničkim pretprostorima iako još uvijek ima onog „neću uvijek ja, neka i drugi nešto rade“ ili „ja se brinem samo o svojoj djeci, neću i o drugoj“. Putovanje će nam biti dugačko, naravno, ako mu se budete pridružili. Bit će na tom putovanju i nemirnog mora, jesmo li ga spremni prebroditi ?

Nova pedagoška godina 2011./2012.

Novi pristupi u stručnom usavršavanju odgajatelja i unapređenju odgojne prakse u Dječjem vrtiću *Malešnica*

Materijal br. 7 (rujan 2011.)

Odgajatelj – istraživač svoje odgojno-obrazovne prakse ili što i kako dalje u stručnom usavršavanju odgajatelja (rujan 2011.)

Počeli smo svoj zajednički proces stručnog usavršavanja s manje priča, a više izravnog djelovanja u odgojnoj praksi. Jednim smo dijelom u pisanim materijalima objasnili zašto smo tako radili, a vrijedi istaknuti neke temeljne teze:

Prvo, usmjerili smo svoj rad što je više moguće na isticanje i dokazivanje važnosti i vrijednosti izravne suradnje ne samo unutar grupa nego i među grupama. Mogućnosti koje nam pruža suradnja između grupa koje su u blizini i koje žele suradnju očituje se u mogućnosti raznolike komunikacije između djece i odraslih (a komunikacija je temelj učenja), pružanju mogućnosti izbora prostora, drugova, starijih i mlađih, većeg izbora materijala (izvora spoznavanja), pa čak i odgajatelja i dr. Što postizemo takvim pristupom? Postizemo ono što sigurno znamo da će djeci u budućnosti trebati: *samostalnost u svakodnevnom životu i poslu, razvoj suradničkog učenja, timski rad, učenje demokraciji živeći je.*

Posebno ističemo važnost odgojne grupe djece jer je ona jedan od mogućih, ako ne i najboljih prirodnih načina za poticanje općeg razvoja, odgoja i obrazovanje djece (što su istovremeno prednosti vrtića u odnosu na obitelj). Osim praćenja individualnog ponašanja i aktivnosti djece, valja istodobno obratiti pozornost i na ponašanje i djelovanje djece u odgojnoj grupi, odnosno vidjeti kako usklađuju svoja ponašanja s ponašanjem drugih, kako pomažu drugom djetetu, kako uče dijeliti predmete s drugom djecom, družiti se s djecom iz drugih grupa, izbjegavati sukobe, naučiti kako svoje potrebe i zahtjeve zadovoljiti, a ne povrijediti druge, naučiti neke svoje zahtjeve zatomiti itd. Često zaboravljamo da to djeca moraju naučiti, a najbolje mjesto za učenje ovih umijeća je odgojna grupa. Rijetko se takve pogodnosti mogu naći u obitelji. Zašto su važna ova znanja? Ona omogućuju stjecanje i razvoj ne samo socijalnih znanja, umijeća nego omogućuje i razvoj zajedničkog znanja, što je isto tako važno, ako ne i važnije od individualnih. Stječu ga na prirodan način bez muke i truda pa se često iznenadimo otkrićem koliko djeca znaju. Na takav se način stječe i razvija zajednička inteligencija jer ona nije samo individualna sposobnost (suvremena istraživanja to potvrđuju), nego je i socijalna, zajednička, ona se razvija u okruženju u kojem dijete živi i ovisi o tome što mu okruženje nudi. Osim blagodati za djecu, ističemo iznimnu vrijednost koju bi ovo povezivanje trebalo imati i za

odgajatelje. Oni bi na taj način imali na raspolaganju drugi par očiju koji bi im kontinuirano omogućio povratnu informaciju o radu jer je teško vidjeti sebe. Zašto ih ne koristimo više? I mi se odrasli, slično kao i djeca, na taj način izravno u praksi učimo demokraciji, timskom radu i dr.

Drugo, usmjerili smo pozornost na okruženje u grupama i okruženje izvan grupa i u cijelom vrtiću. Uređenje i oblikovanje okruženja predstavlja materijaliziran iskaz razumijevanja i shvaćanja djece i mogućnosti njihova odgoja i obrazovanja u vrtiću. Djelovanjem na okruženje, oblikovanjem prostora, kutića, centara, izborom materijala, sredstava ne samo da djelujemo na njihove unutarnje procese, na razvoj njihova mišljenja, razumijevanja, osjećanja i dr. nego **djelujemo i na odrasle uključene u taj proces.** Kao što vanjske aktivnosti djece postupno prelaze u unutarnje (interioriziraju se) pa zahtijevamo što više kreativno oblikovanog materijala koji potiče raznolike aktivnosti, postupke i rješenja, slično možemo očekivati da se događa i odraslima. Kako promijeniti, proširiti mišljenje o mogućnosti, življenja, učenja, odgoja i obrazovanja djece u vrtiću ako ne izravno u praksi? Kad se osobno uvjerimo u mogućnosti koje kreativno i pažljivo uređeno okruženje u vrtiću može imati na djecu, postoji mogućnost da se promijeni i naše mišljenje, naši stavovi i procjene.

U znanosti o ranom odgoju govori se i piše o „materijalnom zaokretu“ (Taguchi, 2010) upravo naglašavajući potrebu, zapravo nužnost da se od tzv. lingvističkog zaokreta, od puno priča, objašnjavanja i poučavanja pređe na materijalni u kojem djeca izravno učeći i istražujući svoje okruženje rastu i razvijaju se, odgajaju se i obrazuju (o tomu su već davno pisali i zalagali se M. Montessori, Piaget, Bruner, Vigotski i dr.). Sličan zaokret dogodio se i u promatranju i procjenjivanju uređenja ustanova za rani odgoj i obrazovanje. Zašto je bio dominantan **adultocentrični pristup (Sommer i dr. 2010) pa se sve svodilo na uređenje i opremanje koje je odgovaralo odraslima, a djecu se o tome nije slušalo, a pogotovo ih se nije pitalo?** Zato u tradicionalno obrazovanim stručnjacima, koji su takvima i ostali, pogled na drugačije uređenu i opremljenu ustanovu izaziva zgražanje, gotovo gnušanje jer to, kako oni tvrde, izaziva kaos u djece, zbrku, plašljivost, koriste sve one

izraze koji nam pokazuju da je njihovo **razumijevanje ove problematike ostalo na razini sredine dvadesetog stoljeća.**

Na posljednjim smo sastancima prošle pedagoške godine pozornost usmjerili na vaše izvještaje, zapravo na prezentacije vašeg okruženja u boravku ili boravcima i pretprostorima jer smo htjeli da **vidite i osvijestite njihovu važnost te da u skladu s tim počnete uređivati svoje prostore i surađivati sa susjednim grupama.** Vi najbolje znate jesmo li u tome uspjeli, a mi to možemo procijeniti po načinu uređenja boravaka na početku nove pedagoške godine. Većina ih je postigla zavidnu razinu, ali ima i onih koji su tek na početku! Kako im pomoći?

Treće, važno je istaknuti da su se promjene dogodile i događaju se u shvaćanju uloge odgajatelja. Umjesto onog koji čuva djecu, izravno ih poučava, primjenjuje ono što su drugi napisali (program ili kurikulum), **odgajatelj postaje istraživač** svoje odgojno-obrazovne prakse. Dakle, on je taj koji izravno u praksi istražuje ono što mu svakodnevno u radu izaziva teškoće, i to počevši od relativno jednostavnih pitanja poput kako organizirati izlazak djece na dvorište, kako zainteresirati djecu za određene materijale, kako smanjiti agresiju, kako povećati suradnju među djecom i među grupama, kako oblikovati prostore da potiču kreativnost **i sve to izravno u praksi.** Je li to moguće? Naravno da je moguće, pod uvjetom da ste postigli visoku razinu kvalitete odgojno-obrazovnog rada u svojoj grupi, a to znači da su djeca u većini slučajeva samostalna, da samostalno izabiru čime će se baviti, da slobodno mogu birati materijale, drugove, pa i odgajatelja (u drugoj sobi ili pretprostoru) itd. To je onaj stupanj koji smo opisali u prijašnjim tekstovima, kad vanjski promatrač pri ulasku u grupu primijeti da kao da ondje nema djece, a djeca su brojna, samo ih se ne vidi jer su raspršena po centrima i ozbiljno se bave onime što su sama izabrala. Ili kad odgajatelj sjetno primijeti: „Kao da im više nisam potreban!“ jer ne treba rješavati probleme discipline, čišćenja, rješavanje sukoba, pravljenje reda i dr. Tada odgajatelj ima vremena baviti se, u pravom smislu riječi, istraživanjem svoje prakse, naravno ako je istinski zainteresiran i voljan istraživati je i mijenjati.

U Engleskoj već od 1996. godine postoji udruženje praktičara, akcijskih istraživača koji svoja iskustva, rezultate iz izravnog istraživanja odgojne prakse dijele s drugim praktičarima na mrežnoj stranici. Ta strategija nastala je kao

rezultat nezadovoljstva istraživanjima koja poduzimaju fakulteti i instituti jer, kako oni smatraju, od njih nema velike koristi u izravnoj praksi. A istodobno u praksi postoji gomila problema koje treba hitno riješiti kako bi se praktičarima pomoglo u svakodnevnom radu. Da bi se ti nagomilani problemi počeli rješavati, „škole, odgojno-obrazovne ustanove moraju postati izvori znanja, onog znanja koje je moguće izravno koristiti i primjenjivati u praksi“. Kao rezultat takvog pristupa skupili su relevantnu količinu znanja koju praktičari koriste i svojim iskustvima dalje nadopunjuju i nadograđuju. Očito da je ovakav pristup koristan i možemo se pitati je li takvo što moguće u Hrvatskoj.

Većina odgajatelja u vrtiću koristi istraživanje u svom odgojno-obrazovnog radu, ali nisu svjesni ili sebi nisu osvijestili da je to što rade istraživanje. Primjerice, neki materijal ili postupak u radu ne funkcionira onako kako smo pretpostavili ili ga djeca ne prihvaćaju, ali ne znamo zašto pa ga u svom radu više ne koristimo. Važno je **da to osvijestite, dokumentirate i drugim odgajateljima pružite na uvid** kako bi i oni mogli ne samo koristiti nego i sudjelovati u istraživanju u drugom okruženju s drugom djecom te pokušati zajednički dokumentirati ono što ste istražili.

Kako započeti s radom, što planirati, kako učiniti prvi korak? Parafrazirat ćemo mišljenje velikog kanadskog znanstvenika Fullana koji daje sljedeće upute: **Prvo počni raditi, pa planiraj i promatraj što se događa u praksi, zatim radi više, pa planiraj više i promatraj učinke, radi još više, planiraj još više, itd.** Drugim riječima, pristup planiranju u odgojno-obrazovnom radu se promijenio jer se shvatilo da je u živom sustavu nemoguće unaprijed puno planirati jer planovi ovise o onome što se događa u praksi. Planirati se dugoročno mogu samo globalna usmjerenja. Preferiraju se promjene manjeg opsega (korak po korak) koje se dalje razvijaju **usklađivanjem prirodnog procesa interakcija podržavajućih i ograničavajućih sila u sustavu. Planirati treba promjene koje su usmjerene prema bliskoj budućnosti,** a ne prošlosti. Primjerice, ne treba planirati zatvaranje u svoje boravke, nego otvaranje i povezivanje, planirati što ponuditi djeci u pretprostorima, a da bude sukladno njihovim interesima. Odrediti što je sukladno njihovim interesima nije jednostavno, vrijedno je istraživanja i često ćemo biti iznenađeni onime što smo otkrili. Drugim riječima, treba poduzeti prvi korak u istraživanju i osvijesti sebi što želimo istraživati. Možemo početi

od najjednostavnijih pitanja poput što nedostaje u boravku, što djeca misle o novom centru, gdje ćemo ga smjestiti, je li potreban novi materijal, koji, zašto? Hoćete li izaći u pretprostor ili u drugu sobu, dobro promatrajte i osvijestite sebi kako djeca reagiraju i ako mislite da prihvaćaju tu novinu, ostavite im vremena da se bave novom aktivnošću, da istražuju novi centar ili nove drugove, novi prostor. Poznato je (a to znači da su istraživanja potvrdila) da kad se djeci omogući novi prostor ili kad dobiju novi materijal, ona ga prvo istražuju, proučavaju od čega je što, što njime mogu činiti pa tek onda nastaju različite aktivnosti, konstruiranja ili simboličke igre. Slično se događa i s istraživanjem drugih prostora u kojima djeca otkrivaju ili istražuju što im se nudi u njemu, upoznaju novu djecu i pokušavaju uspostaviti suradnju, a tek onda pokreću nove aktivnosti, igre i dr. Svakako bi trebali dokumentirati te aktivnosti i obrazložiti razloge za nastavak ili za prekid suradnje.

Planirat ćemo istraživanje u skladu sa zajedničkom vizijom o tome kakva bi ustanova naš vrtić trebao biti i što želimo postići u budućnosti. Na temelju osobnih vizija stvara se ona zajednička. Naša vizija vrtića je vizija ustanove, dječje kuće (prema M. Montessori) u kojoj je sve povezano, a djeca mogu slobodno komunicirati sa svim grupama u objektu. To je ustanova u koju djeca žele i vole dolaziti, vesele se, ugodno im je, veselo i zanimljivo življenje u njoj. Vi se ne morate složiti s tim. Naše obrazloženje takve vizije (kako vidite bez velikih riječi i praznih fraza) jest da ako je djeci zanimljiv, veseo i radostan boravak u vrtiću, onda će se djeca sama i uz pomoć i podršku odraslih pobrinuti za razvoj svih svojih potencijala i sposobnosti. Vaša će se vizija vjerojatno razlikovati od ove, a postoji mogućnost da se u procesu rada stvori zajednička jer zajednička vizija je proširenje vaših osobnih. Kako, kada, zašto?

Četvrto, sustavni pristup koji zagovaramo, o čemu smo već pisali, karakterizira **organsko-holistički pristup, što znači da se iznimna važnost daje cjelini koja je više od zbroja njezinih dijelova. Kvaliteta cjeline ovisi o interakciji između njezinih dijelova.** Vrtić je cjelina i kvaliteta vrtića ovisi o interakcijama između odgojnih grupa i stručnog tima, kao i drugog osoblja. Odgojne grupe su također cjeline i ovise o kvaliteti interakcija između njezinih dijelova, djecom i odraslima koji žive u njoj. Cjelina, odgojna grupa (ili vrtić) može imati snažno (sinergijsko) djelovanje na djecu i odgajatelja. Zato često govorimo i ističemo važnost odgojne grupe jer ona na prirodan

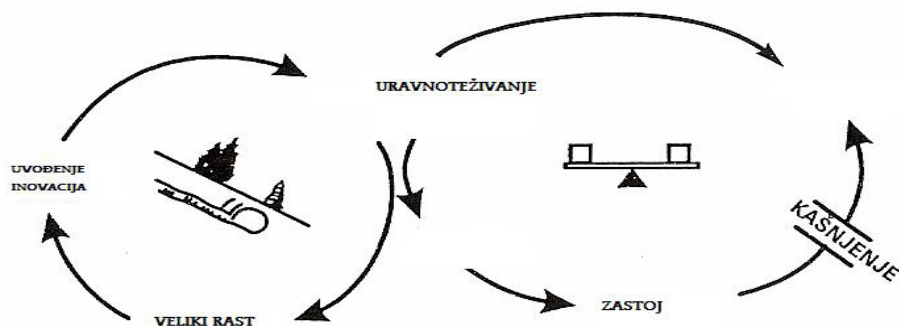
način može djelovati na ponašanje i učenje djece. Istovremeno tu cjelinu, njezinu kvalitetu, tvore interakcije, odnosi između njih, djece i odraslih. **Drugim riječima, kvalitetu cjeline (vrtića ili grupe) čine odnosi, a odnosi su nemjerljivi!** Značajka je ovog pristupa kružno uzrokovanje, što znači da varijable koje sudjeluju u tom procesu kontinuirano mijenjaju funkciju (dinamička kompleksnost, a ne linearna). Jednom su to uzroci, drugi put posljedice, tako da je ostvarenje vizije ili bilo čega drugoga nepredvidljivo. Svatko će je pokušati ostvariti prema svojim shvaćanjima, ali i realnim uvjetima u praksi. Primjerice, ako istražujemo simboličku igru djece i pitamo se kako je obogatiti ili kako je dići na viši stupanj, kako je razviti, prvo treba istražiti kakvo je stanje sada u toj igri. Treba fotografirati igru djece da vidimo i dokumentiramo sebi i drugima čime se djeca bave, što prikazuju u igri, koji sadržaji dominiraju. Naravno da sadržaji ovise o dobi djece i njihovu neposrednom iskustvu.

U igri u kojoj dominiraju dječaci aktualni su automobili i vožnje automobila, ponekad uvijek s istim pokretima i istim glasanjem. Kako je unaprijediti ili podići na viši stupanj? Kako od te vožnje učiniti da to bude podloga ili temelj jedne složenije (strukture) igre? Naravno da treba dopustiti djeci da istraže i da se zasite te aktivnosti. Valja promatrati kad će se to dogoditi i što će iz te vožnje kao početne pretpostavke proizaći, a mogu proizaći vrlo složene aktivnosti, primjerice građevinske konstrukcije automobilskih pisti, ravnih ili u obliku kosina, pa će automobili samostalno juriti niz kosine. Od takvih konstrukcija djeca mogu preći na gradnju većeg broja sličnih konstrukcija i isprobavati različite predmeta kako jure niz kosinu (a zaboravili su automobile pa ih sad zanimaju uglati ili okrugli predmeti) ili slažu konstrukcije od različitih daščica i prave kućice ili dvorce. Za razliku od prije sad ih zanima statika tih građevina. Dakle, početna pretpostavka koja je bila dominantna na početku aktivnosti (vožnja modela automobila) postupno je prerasla u istraživanje kosina, zatim istraživanje statike građevina koje su gradili i dr. Pri tome ostajemo zadivljeni njihovom upornošću u izradi konstrukcija, ali isto tako i suradnjom djece koju bismo mogli kratko nazvati **suradnjom i razumijevanjem bez ijedne izgovorene riječi**. Vidimo kako djeca dolaze, uklapaju se u aktivnosti i zajednički nastavljaju konstrukciju ili samo pogledaju i odlaze, također bez riječi. To su primjeri

onoga što bi odgajatelj trebao istraživati (kako nastaje građevina, koja djeca ostaju u aktivnosti, zašto neka odlaze, kako se sporazumijevaju), a istodobno su to primjeri dječjih istraživanja koje odgajatelj treba podržati. **Djeca uče istražujući svoje okruženje, a odgajatelji uče istražujući svoju praksu.**

Poznato je, u praksi i u znanosti, da će uvijek postojati raskorak između onog što želimo postići i našeg ostvarenja, a taj raskorak stvara **kreativnu napetost**, nastojanje da se smanji ili da potpuno nestane. Najčešće se događa da se taj raskorak smanjuje, ne nestaje, a izvršene promjene u okruženju često stvaraju uvjeti za nove promjene (kao u našem primjeru s igrom).

Osim toga, naš sustav je živ sustav u kojem vlada dinamična kompleksnost, a ne linearna, što znači da nekad male promjene mogu pokrenuti lavinu. Zato se **u sustavnom pristupu promjene prikazuju u obliku dvaju krugova (mogu biti i tri itd.) u kojima se prikazuju promjene koje se istovremeno događaju** (zbog toga nije prikladan jezik, govor jer on prikazuje promjene u sukcesiji, prvo jedno pa onda drugo!). Promjene u jednom krugu (prikazane kao saonice i lavina snijega) čine istovremeno potrebu za ravnotežom (prikazana kao vaga) u drugom. To znači da *svaka promjena u praksi (u prvom krugu) čini ili stvara potrebu za ravnotežom (u drugom krugu), da nije moguće napraviti velike promjene (nego korak po korak) jer su one ograničene stanjem u praksi, u ustanovi.* Ako su promjene velike, dolazi do kašnjenja ili zastoja pa se promjene zaustavljaju.



SUSTAVNI PRISTUP UVOĐENJU INOVACIJA U ODGOJNU PRAKSU

Kad će se i hoće li se nastaviti, ovisi o ljudima i njihovim sposobnostima da sagledaju uzrok kašnjenja, otklone ga i nastave. To nazivamo **prvim arhetipom** (ili prvim pravilom), a odnosi se na ograničenje rasta za koji je dokazano da djeluje u praksi. Dakle, **poslije velikog napretka obvezno dolazi lagani (ili brzi) pad**. To je stanje koje nam je u praksi poznato, često kažemo da ne znamo što se događa, ali stali smo, ne napredujemo više kao prošle godine. Nastaje kašnjenje ili zastoj koji valja dobro ispitati, saznati zašto je nastao i kako dalje da bismo to kašnjenje sveli na najmanju moguću mjeru.

Kako ćemo praksu istraživati i mijenjati, što očekujemo od odgajatelja? Naravno da praksu trebamo mijenjati, a kako i koliko, to velikim dijelom ovisi od vama, koliko istinski želite mijenjati je, ali i o konkretnom stanju u praksi grupe i viziji ustanove. Promjene prakse će se događati, htjeli mi to ili ne, samo je pitanje jesmo li promjene predvidjeli. Umjesto da reagirate na promjene koje su se dogodile (**reaktivno djelovanje**), a događat će se sve češće, bolje je da ih vi planirate i predvidite (**proaktivno djelovanje**) pa ćete ih lakše i sigurnije rješavati.

Peto, izradili smo podsjetnik koji nije gotov, nego o njemu treba raspravljati i zajednički ga izgrađivati, dopunjavati, doradivati ovisno o budućim iskustvima iz prakse. Nemoguće je predvidjeti što će se sve događati tijekom ovog rada!

1. Kako ćemo raditi ove godine? Počet ćemo rad kao i do sada, **dakle zajedno ćemo obići sve grupe i vidjeti kakvo je stanje u njima, a odgajatelji će unaprijed izraditi prezentaciju okruženja s kratkim obrazloženjem, o čemu ćemo raspravljati na prvom osvrtnu.**

2. Nastavit ćemo snimanje djece u grupi, samo sada znatno ozbiljnije nego što smo to radili prošle pedagoške godine, što znači da će svaka grupa svaki mjesec snimati jedno dijete u aktivnosti da bismo vidjeli što ono radi tijekom dana, s kim se druži, kakve su mu aktivnosti, jesu li smislene, zanimljive i dr. Ono što želimo postići ovim snimanjem jest nastojanje da odgajatelji *vide* dijete, vide koliko imaju intuitivnog i praktičnog znanja,

koliko su djeca uporna u savladavanju određenih zadataka koje su sama sebi postavila te koliko još imaju drugih umijeća i vještina. Čini se da treba jasno reći kako mi ne znamo koliko i što djeca znaju jer to ovisi o njihovu konkretnom iskustvu. Zato im valja dozvoliti da nam ga pokažu, a ne da se ponašamo kao sveznajući i svemogućí odrasli. Osim toga, važno je da se svaki odgajatelj uvjeri da je dijete svjesno i aktivno biće koje reagira i prihvaća nas upravo onako kako mi njega prihvaćamo, da se ponaša onako kako se mi prema njemu ponašamo. Nikakvim se predavanjima ne može uvjeriti u ispravnost ove tvrdnje. Svatko se za sebe mora izravno u praksi uvjeriti u njezinu ispravnost. Osim navedenog, odgajatelji će **svaki mjesec snimiti promjene u svojoj grupi, o čemu ćemo razgovarati kada dođe njihov red za prezentaciju.**

3. Novost u radu je što ćemo se više usmjeriti na pojedine odgojne grupe, tj. na dvije grupe (iz svakog objekta). Sastajat ćemo se jedanput mjesečno i raspravljati o onome što će nam te dvije grupe pripremiti preko prezentacije i priloženog teksta o svom radu u toj odgojnoj grupi. Zajedno ćemo ih obići te zabilježiti primjedbe i sugestije koje bi možda mogle koristiti kolegicama u daljnjem radu. Važno je da ovo shvatimo kao dobronamjerno nastojanje i ako bude neslaganja, a vjerojatno će ga biti, smatrat ćemo ga dobronamjernom pomoći u radu!

4. Pisani materijal (za dvije grupe iz svakog objekta) trebao bi sadržavati sljedeće:

Prikaz i usporedbu prve i posljednje snimke ili prezentacije vaše grupe. Valjalo bi dati i pisani osvrt o tome što vi mislite da ste postigli u radu, napredak ili zastoj, što **predlažete za daljnje unapređenje rada u svojoj grupi?** Što mislite i/ili predlažete da bi trebalo mijenjati u okruženju i općenito u praksi? Pokušajte to obrazložiti! Što mislite da **treba promijeniti u okruženju, ali i u vašim postupcima prema djeci?** **Predlažete li neke novine u aktivnostima djece,** nešto što do sada nije bilo zastupljeno u praksi, a vi pretpostavljate da bi moglo zainteresirati djecu? Hoćete li se više posvetiti i istraživati razvoj kreativnosti djece, pomoću kojih materijala, kada, gdje? Hoćete li se posvetiti istraživanju rane pismenosti, što ćete im nuditi kao materijale? Hoćete li se baviti sportom, kako, pomoću kojih materijala?

Hoćete li se više baviti matematikom ili ćete više pažnje posvetiti otkrivanju interesa djece i tražiti načine da ih otkrijete i zadovoljite? Možda ćete se baviti više istraživanjem vode (uz pitanja *Zašto?*, *Kako?*, *Gdje?*, *Čime?*), možda pijeska, gline, a možda i svime **istovremeno!** Imate li dovoljno materijala, oblikovanog i neoblikovanog, kakva su vaša iskustva s njima? Što mislite ili pretpostavljate i želite istražiti, primjerice o čemu ovisi jedno dobro, mirno, kreativno ozračje u vašoj grupi? Kako se djeca ponašaju u grupi? Jesu li samostalna, surađuju li, jesu li jako ovisna o vama? Možete li ih na trenutak ili na duže vrijeme ostaviti same i promatrati kako se ponašaju i što rade? Primjećujete li agresiju? Rješavaju li sami sukobe na relativno miroljubiv način? Čime se najčešće bave ili što im najviše izaziva pažnju? Druže li se dječaci i djevojčice, druže li se i s djecom iz drugih grupa u pretprostoru ili u sobama? Čini li vam se da su djeca zadovoljna u vrtiću? Žele li ići kući ili vole biti u vrtiću?

Poštovane kolegice i kolege, kako smo napisali, podsjetnik nije završen, sve vaše primjedbe nastojat ćemo uzeti u obzir i zato vas molimo da ih poslije pročitano g teksta slobodno iznesete, usmeno ili pismeno. Više glava je pametnije od jedne, zar ne? Možda ćete pomisliti da je poslova malo previše. Ni djeci se ne smije dati premalo posla jer će im biti dosadno. No koliko im onda zadataka zadati? Upravo **onoliko da izazovu optimalan nesklad ili neravnotežu i motivira vas na učenje i na posao.**

Materijal br. 8 (listopad 2011.)

Novi pristupi u stručnom usavršavanju odgajatelja i unapređenju odgojne prakse u vrtiću II.

Odgajatelj – teorijski praktičar ili sustavni mislilac u akciji

Već smo u osvrtu 19. listopada 2011. rekli da smo zadovoljni početkom nove pedagoške godine, tj. time kako ste opremili, uredili, oblikovali okruženje u svojim odgojnim grupama i u drugim prostorima koje koristite zajedno s djecom kako bi vam boravak u vrtiću bio ugodan, veseo, i zanimljiv.

Može li još bolje? Naravno da može i zajedno ćemo se truditi postići još višu razinu!

Nadam se da ste razumjeli i izravno u praksi iskusili koliko je važno okruženje za odgojnu praksu. Vrijedi ponoviti: što je okruženje bolje oblikovano, uređeno, opremljeno raznolikim materijalima, to je lakše rukovoditi odgojno-obrazovnim procesom u vrtiću pa nam se na trenutke čini kao da djece nema u grupi jer se svatko bavi svojim poslom koji je sam izabrao i sam odredio. Na taj je način moguće brinuti o svakom djetetu i pored velikog broja djece u grupi. Znamo da je jedna stvar pričati o tome, pisati o tome, a sasvim druga, puno teža provesti to u praksu. Zato iznimno cijenimo praktičare koji su u tome uspjeli. ***Praksa je najvjerodostojniji kriterij istine i kvalitete!*** Ona nam pokazuje (za onoga koji zna vidjeti!) što je kvalitetna odgojna praksa, što je moguće postići, a što nije. Uzalud se mi trudili prenijeti na papir učinkovite kriterije kvalitetne prakse jer papir ne može zamijeniti realnost odgojne prakse. ***Izravan uvid u odgojnu praksu ne može se ničime zamijeniti! A znanje prakse je nešto što se vrlo teško postiže.*** To nije samo znanje teorije nego znanje primjerenog postupanja u akciji, u trenutku, u praksi. Zato takve odgajatelje neki nazivaju **teorijskim praktičarem** (Rinaldi, 2006) jer se u njegovoj praksi vidi teorija koju zastupa i onu koju stvara. Drugi ga nazivaju **sustavnim misliocem u akciji, u praksi** (Fullan, 2003) jer on sustavni pristup provodi u praksi iako toga možda nije svjestan, slično kao što vrhunski kirurg zna sve o bolesti i organu koji mora operirati, ali zna i praktično izvesti operaciju i suočiti se s mnoštvom komplikacija koje su moguće. Vrhunski klavirist ne mora znati niti nam može objasniti što čini da bi njegova izvedba bila vrhunska, osim što sigurno kaže da treba puno vježbati. Koliko, ne zna reći! ***Znaju li se naši stručnjaci s područja ranog odgoja nositi s takvim izvedbama u praksi? Čini mi se da znaju, ali samo na riječima ili na papiru.*** Neki čak i ne prepoznaju znakove dobre i kvalitetne prakse. ***Odgojna praksa je živ sustav i zna prepoznati onog koji samo priča o njoj i onog koji je prepoznaje i zna kako će dalje istraživati i raditi.***

Odgojna se praksa opire nasilnim zahvatima! Ne može se uvesti novi program ili kurikulum kad god se tomu dosjeti ministar prosvjete ili nadležne službe, nego kad ga prihvati odgojna praksa, a odgojna praksa će ga prihvatiti onda kad nije u prevelikom raskoraku sa sadašnjom situacijom

i kad ljudi, stručnjaci koji će ga provoditi, jesu pravi stručnjaci i znaju ga provesti, i to oči u oči s praksom, inače je sve beskorisno. Ponekad, ako je suditi po izvještajima, službenim dokumentima, izgleda da se kurikulum najčešće uspješno implementira ili primjenjuje, ali stvarna praksa ostaje onakva kakva je i bila. Dakle, nužno je **uhvatiti se u koštac s odgojnom praksom, što je velik i težak pothvat**. To je vjerojatno razlog zašto **većina stručnjaka bježi iz prakse**. Lakše je u uredima rješavati probleme na papiru nego ih rješavati u praksi.

Ovi materijali nastoje biti što je moguće bliže onomu što se u praksi događa. Sada ste na redu vi i vaši materijali kojima ćete pokušati prikazati i pokazati ono čemu stremite u odgojno-obrazovnom radu ili čime se želite baviti. Upozoravam vas, **nemojte se bojati pogreške, one su normalna pojava i na njima se doista uči!** Vjerojatno ćete ih i vi činiti, ali uz dogovore, razgovore i pripreme valja nastojati da ih bude manje, iako ih nikad nećemo izbjeći (to je onaj raskorak između naših želja i onoga što u praksi ostvarujemo). Pokušajte formulirati problem s kojim se želite suočiti pa ćemo ga zajedničkim snagama istražiti. Primjerice, istražiti ćemo kako stvoriti uvjete u vrtiću, grupi da se razvoj ovog izraza poboljša, kvalitetno ga pratiti i dokumentirati da bude jasno vidljiv, opremit ćemo centre za razvoj likovnog izraza, dogovoriti čime, kako ih odijeliti od drugih, čime ih povezati. Može se dogoditi da umjesto istraživanja likovnog izraza predete na istraživanje boja, oblika i dr. Morate biti otvoreni prema raznolikosti opcija, ali i svjesni toga da nećemo otkrivati štošta novo. Ipak, svaki mali otkriveni dio znači mnogo!

Materijal br. 9 (studen 2011.)

Novi pristupi u stručnom usavršavanju odgajatelja i unapređenju odgojne prakse III.

Odnos teorije i prakse u ranom odgoju

Već smo prije pisali o tome da je odgojno-obrazovne praksa (u idućem tekstu samo odgojna) **živ sustav**, tvrdokoran, koji se opire promjenama, posebice onima koji su u neskladu s postignutim stupnjem njezina razvoja. Velikim dijelom je tomu razlog to što su sve ili većina reformi u svijetu, pa i

kod nas, propale. Nisu bile u vezi s odgojnom praksom, pisane su u uredima i s odgojno-obrazovnim ustanovama postupalo se kao sa strojem, a ne kao sa živim organizmom. Poznati znanstvenik Fullan u jednom je intervjuu (2003.) ukazao na to kako je kultura ustanove, a pod kulturom podrazumijeva ne samo organizaciju ustanove nego i **odgojno-obrazovnu praksu koja se u njoj provodi, jača, moćnija i od predsjednika države, premijera, ministra i ravnatelja** jer svi oni ne mogu narediti promjenu odgojne prakse. Zato su neuspješni svi kurikuli koje države izdaju tražeći radikalne promjene, pa je tako i u Hrvatskoj. Uostalom, treba vidjeti što u Jutarnjem listu (od 18. i 19. 11. 2011.) stručnjaci izjavljaju o državnoj maturi koju treba mijenjati, o promjenama u kurikulumu, jesu li one potrebne. Primjerice, u SAD-u su bili i još su zabrinuti o znanju matematike u svojim osnovnim i srednjim školama. Rečeno je bilo, kriv je kurikulum! Zato su uzeli dva ili tri akademika s ovog područja da izrade novi, po njihovu mišljenju suvremeni kurikulum iz Matematike, što su oni i učinili. Preko ljeta su držali seminare i radionice nastavnicima koji predaju Matematiku kako bi ih što bolje osposobili. Nakon dvije godine rada po novom kurikulumu, evaluacija postignuća na testovima bila je gora nego prije uvođenja ovog kurikula. Ono što želim istaknuti ovim primjerom jest **da sama teorija teško može mijenjati praksu, praksa se mijenja u praksi, no** mi ponekad ne želimo prihvatiti tu činjenicu koja je više puta dokazana.

Kako mijenjati odgojnu praksu ako su uglavnom svi ovi pokušaji utemeljeni na poznatim strategijama (iz prošlog stoljeća) u svijetu i u nas ostali neuspješnima? Držimo da su u tom smjeru najviše učinili znanstvenici u SAD-u, na MIT-u na području organizacijskog učenja, dakle ne školskog učenja, izdignuvši praksu općenito na vrlo visoko postolje kako bi je (u različitim tvrtkama, bankama, korporacijama) učinili što uspješnijom i humanijom. Izdali su i priručnik o tomu kako unapređivati ili stvarati novu praksu u tim organizacijama.

U odgojno-obrazovnom sustavu u cijelom se svijetu malo pozornosti poklanjalo odgojno-obrazovnoj praksi, dok se teorija smatrala pravom (ili čistom) znanošću. **Praksa se smatrala „mlađom i siromašnom sestrom“, a neki je nazivaju „sluškinjom teorije“.** Istodobno, kad je nešto ili nekog trebalo okriviti za neuspjeh kojeg projekta (primjerice uvođenja novog

kurikula), onda je to bila praksa, s najčešćom izlikom da se teorija nije znala primijeniti ili se nije razumjela. I pored iskustva iz prošlosti sve se promjene i dalje kreiraju u teoriji, u uredima, uglavnom bez dodira s odgojnom praksom (vidi intervju finskog znanstvenika Pasija Sahlberga od 17. ožujka 2012. u Jutarnjem listu o našem pristupu prošloj reformi, o HNOS-u i odnosu ministarstva i škola o vrednovanju putem testova). Tako se vanjski (testovima) vrednuju rezultati učenika u srednjim školama umjesto unutarnjeg vrednovanja, vanjski se vrednuje matura pa se događa ono što se upravo sad događa, traže se izmjene načina vrednovanja. **Uspjesi koji se postižu vanjskim vrednovanjima, uglavnom u drugim zemljama, smatraju se rezultatom prirodne inteligencije učenika i velikog napora njihovih roditelja, a ne škola.**

Kako onda mijenjati ustanove odgoja i obrazovanja? Postaje očito da ih treba mijenjati, ali suprotno od onoga kako se to do sada radilo i kako se sada radi u nas i u svijetu. Smatramo, poučeni brojnom literaturom koju smo proučavali, ali i osobnim iskustvom, kako ih treba mijenjati i unapređivati rad u njima, ali suprotno današnjem modelu. Treba početi **od unutarnjeg preustroja, unutarnjeg unapređenja odgojno-obrazovnog rada i unutarnjeg vrednovanja (u koje se uključuje odgajatelj i obiteljska obilježja) prema van**, što je vrlo zahtjevan proces i ne može ga se riješiti iz ureda, nego ga **valja rješavati oči u oči s problemom, i to u svakoj ustanovi**. Primjerice, vrtić *Malešnica* ima tri objekta i u svakom imamo posebnu situaciju, a htjeli bismo da u svim ustanovama u Hrvatskoj bude jednaka kvaliteta rada, da sva djeca imaju ista znanja, vještine i kompetencije. Je li to kretanje prema uniformiranosti? Je li to moguće, sami zaključite, nemojte se dati zavarati lijepim riječima, pričama. Kako unapređivati praksu ako ove uobičajene korištene strategije već dugi niz godina ne djeluju, ne daju očekivane rezultate. Postaje sve očitije da je potrebna drukčija strategija ili drukčiji pristup od onog kako se na državnoj razini provodio do sada.

Prije svega, treba s puno poštovanja promatrati odgojnu praksu, upoznati je onakvu kakva god ona jest jer je rezultat cjelokupnog stanja u državi i u odgojno-obrazovnom području. Rezultat je naših pogrešaka, nepoznavanja odgojno-obrazovne problematike, loših rješenja, zahtjeva iz ureda. **Bez dubokog poznavanja stanja o ovoj problematici nemoguće**

je započeti bilo kakvu akciju, bilo kakvu promjenu. Kakvo je znanje stručnih djelatnika općenito, posebice u ranom odgoju, nećemo komentirati jer se zna da se znanje o djeci i o ranom odgoju mijenja iz dana u dan. Zato se **stručnom usavršavanju u vrtićima** (i drugim odgojno-obrazovnim ustanovama) mora **posvećivati velika pozornost, to je jedan od važnih zahtjeva suvremenog pogleda na odgoj i obrazovanje općenito, posebice na rani i predškolski odgoj**, što se u vrtiću *Malešnici* čini.

U prošlim materijalima napisali smo kako zamišljamo koncepciju daljnjeg razvoja stručnog usavršavanja. Što mislite o predloženoj koncepciji? Napisali smo da nije završena, gotova, nepromjenjiva, nego ćemo je zajednički razrađivati, doradivati i usavršavati. **Istovremeno s tim procesima gradit ćemo zajedničku viziju vrtića**, dakle ono što očekujemo da bi vrtić trebao biti. Promjene kao lavina jure na vagu i dolazi do ravnoteže ili procesa uravnoteživanja u kojem se odgovara na pitanje: *Jesmo li pretjerali u promjenama ili smo išli postupno?*

Treći krug mogao bi biti ono što očekujemo od vrtića (zajednička vizija), u kojem smjeru bi se trebao razvijati, i to korak po korak. Naša koncepcija o tome kako vidimo stručno usavršavanje u vrtiću treba shvatiti kao preliminarnu ideju koja se mora dalje razvijati, usavršavati, ali ne samo na papiru nego **u praksi (nastajuća paradigma stručnog usavršavanja)!** Prevođenjem ideja ili koncepcije u praksu dobiva se na jasnoći, i to vrlo opipljivoj, koja može dovesti do rađanja novih ideja. Svaka se **ideja ili koncepcija mora prilagoditi konkretnoj praksi.** Naglasak je u ovom slučaju na prilagodbi jer ako je praksa suviše različita od prijedloga, mala je vjerojatnost da će biti prihvaćen.

Prijevod ideja (namjerno nazivamo to prijevodima, a ne primjenom) u praksu **mogu biti vrlo kreativna ostvarenja, mogu biti prave inovacije**, nova znanja koja valja podržati, koristiti i dalje razvijati. Nova znanja dobivena na ovaj način mogu biti pokretači novog ciklusa istraživanja u praksi. Dakle, suprotno mišljenju kako je primjena znanja u praksi nešto uobičajeno, kako je to zanatska praksa. **Prijevodu ideja u praksu, njezinoj prilagodbi konkretnim uvjetima, uklapanjem ideja u akciju, u praksu stvara se ne samo nova jasnoća nego i novo, dublje razumijevanje i znanje koje je moguće dalje koristiti u praksi.**

Novo znanje dobiveno ovakvim pristupom postaje preliminarna ideja ili hipoteza koja se prevodi u praksu, istražuje se njezina vrijednost, prihvaća se ili odbacuje i tako u krug (i tu je na snazi kružno uvjetovanje). U tom dijelu ovog procesa najviše dolazi do izražaja individualna ili zajednička refleksija koja se oslanja na povratne informacije iz prakse. Dakle, **vidjeti, čuti, zapaziti povratne informacije iz prakse i uzeti ih u obzir znači stvarati novo razumijevanje i novo znanje**. Postaje očito da ima više vrsta razumijevanja. Jedno je tzv. **intelektualno ili konceptualno**, koje je uglavnom površno i najčešće se verbalno izražava (shvaćen je smisao određene pojave ili koncepcije, ali nije proveden provesti u praksu) i drugo, **pravo ili duboko razumijevanje i znanje (znanje činjenja ili izvedbeno znanje)** je ono koje se, osim shvaćanja smisla, zna ili može prevesti i koristiti u akciji, u praksi i pri tom može stvarati novo značenje, novu akciju i novo znanje. Slično tomu je stajalište Gardnera **koji ističe razumijevanje kroz izvedbu**. Zato je važno pažljivo promatrati praksu (a ne samo slušati što tko govori) **jer se u praksi može vidjeti koliko je stvarno razumijevanje sudionika ovih procesa (Gardnerovo razumijevanje kroz izvedbu)**. Najčešće pogreške na ovoj razini su površna gledanja na ono što se događa u praksi, na neprihvatanje ili nerazumijevanje povratnih informacija iz prakse, na veliko oslanjanje na prošla iskustva i njihovo preslikavanje u sadašnju praksu. Povezano s prošlim iskustvima je i shvaćanje kako se zna što dijete može i čemu služi vrtić ili koje su mogućnosti dječjeg vrtića, odnosno razlozi (najčešće preuzeti iz prošlosti) njegova postojanja, zadanih okvira dječjeg vrtića kojih se treba prihvatiti i pridržavati se. Steve Jobs, kreator *Applea*, misli drugačije. Evo što je izjavio: „Govorili su mi da je svijet onakav kakav jest i da treba živjeti u njegovim okvirima (...), ali treba shvatiti da kad negdje ubodete, nešto se (novo) dogodi. Kad vam je to jasno, možete sve“. Drugim riječima, Jobs želi istaknuti da se ne treba miriti sa situacijom u kojoj smo, nego treba „bosti“, istraživati sve oko sebe da se vidi što se još može, a može se uvijek više i bolje.

Dakle, poštovane kolegice i kolega, od nas se u idućem razdoblju očekuje da se u pravom smislu udubimo u problematiku odgojne prakse, da je nastojimo istražiti, da pažljivo promatramo kakve nam povratne informacije šalje, da hrabro prihvatimo ono što zajednički odlučimo da je moguće i isto tako hrabro odbacimo ono što nije, da se ne zadovoljimo s površnim

izvršavanjem obaveza, nego da duboko zaronimo u problematiku **odgojne prakse** jer ona je živ sustav i **moćnija je nego što mislimo** (moćnija je od premijera i predsjednika države!). Nemojmo se obeshrabriti ako nam u početku bude teško, ako ne znamo kako dalje, ne vidimo što možemo učiniti, ako nas vlast ne uzima u obzir, ne čuje i ne vidi; to je sve sastavni dio procesa istraživanja. Bit će lutanja, bit će bura i oluja, ali se nadam da će ih naš brod uspjeti prebroditi i ploviti dalje!

Materijal br. 10 (1. prosinca 2011.)

Novi pristupi u stručnom usavršavanju odgajatelja i unapređenju odgojno-obrazovne prakse IV

Odgajatelj – praktičar, vrhunski izvođač i stvaralac kurikula

Odmah na početku parafrazirat ćemo izjave velikog, svjetski poznatog znanstvenika Kurta Lewina, socijalnog psihologa i začetnika akcijskih istraživanja.

Da bismo razumjeli čovjeka (dijete), moramo vidjeti kontekst u kojem živi! I drugo, ne možeš razumjeti sustav ako ne sudjeluješ u njegovu stvaranju ili ako ga ne pokušaš mijenjati.

Prva se misao odnosi na važnost konteksta u kojem čovjek, dijete, živi, a druga se odnosi na razumijevanje sustava, ne samo verbalno nego izravno, duboko, i to sudjelujući u njegovoj gradnji ili u njegovu mijenjanju. Neizravno i ovaj autor govori o odnosu teorije i prakse (ne možeš mijenjati sustav ako nisi u njega izravno uključen, ako nisi u praksi) na području socijalne psihologije, a mi na području ranog odgoja, ali i općenito odgoja i obrazovanja. U Hrvatskoj se još uvijek teorijskim aspektima daje veća važnost, a uzrok tomu je nepoznavanje suvremenih spoznaja s područja odgoja i obrazovanja, posebice nepoznavanje odgojne prakse onih u vrhovima vlasti koji o tome odlučuju (nerijetko čujemo: „I ja sam išao u školu ili u vrtić pa znam što je to“, ali takav stav ne vrijedi kada je riječ o, primjerice, medicini – ta svi smo nekada bili bolesni).

O odnosu teorije i prakse pisali sam prije desetak ili petnaestak godina (vidi Miljak, 1996) posebice se osvrćući na kurikulum, odnosno tada postojeće

Programsko usmjerenje (...). Pitala sam se kako je moguće da se smatra kako svi praktičari na isti način shvaćaju i razumiju određene odrednice programa i da ih na isti način provode u praksi? Je li se ikad razmišljalo o tom problemu? I u *Stilskim vježbama*, poznatoj dugovječnoj kazališnoj predstavi, Lela Margetić i Pero Kvirgić jedna običan događaj u tramvaju pričaju na 99 različitih načina. Kako to da jedan dio ili **cijeli program (sad kurikula) shvaćamo svi na jednak način, a ne na najmanje 99 načina** (je li i tu na snazi ideja da ista veličina odjeće i obuće odgovara svoj djeci?)? Znači li to da je pitanje programa ili kurikula znatno složenije, da je vrlo slojevito? Očito da jest i da **postoje najmanje tri sloja – razumijevanje, prihvaćanje te primjena (ili prevođenje) i prilagodba konkretnoj praksi**, pri čemu se za prva dva smatralo da se moraju shvatiti i prihvatiti (jer je riječ o službenom dokumentu), a za primjenu i prilagodbu praksi smatralo se da se događaju same po sebi. Čak se i tu vidi neka razlika između teorije i prakse jer se smatralo da su razumijevanje i prihvaćanje teorije veće ili jače intelektualne aktivnosti, a primjena ne „jer se radi o praksi“. Ono što je novina u ovom pristupu jest upravo shvaćanje kako je program ili kurikulum važno dobro razumjeti (postići duboko razumijevanje), ali isto tako važno je znati i moći adekvatno ili s nekim doradama ili promjenama prevesti taj zahtjev ili koncepciju u praksu. Pri tome je važno, ako ne i važnije, znati taj zahtjev ili načelo prilagoditi konkretnim uvjetima u praksi (a ne u svim uvjetima isto). Jer je, ponavljamo, odgojna praksa živ organizam (nije stroj) i mora se prilagoditi svakom djetetu, svakoj grupi i svakoj (kulturnoj) sredini. Zato se smatra da se taj **prijevod odgajatelja u praksu, ovisno o izvedbi, može smatrati vrhunskim ostvarenjem (vrhunskom izvedbom)**, slično kao što prijevod poezije s jednog jezika na drugi ili pak interpretacija glazbenika, koncertnog majstora, može smatrati vrhunskim ostvarenjima. **Takav pristup odgajatelju i njegovoj praksi u svijetu je prihvaćen i adekvatno nagrađen. Je li i u nas?**

Dakle, važno je shvatiti i prihvatiti činjenicu da se u tom procesu prijevoda i prilagodbe mogu događati vrhunska ostvarenja (a mogu i izrazito loša), mogu nastati nove ideje, i to iz prakse, koje ako se prihvate i ako se s njima pokuša eksperimentirati u praksi, raspravljati o njima, doradivati ih i ponovo isprobavati u praksi, mogu postupno graditi ili razvijati duboko razumijevanje sudjelujući u praksi i mijenjajući je, iz čega mogu nastati **nove teorije**. Te

teorije nastale iz prakse **najvjerojatnije su prihvatljivije od onih koje su nastali iz čiste teorije jer su realne i jer ih je praksa filtrirala**. To je ono za čim mi težimo, na što usmjeravamo svoju pozornost. Što je zajedničko vašim/našim teorijama, možemo li ih čuti, vidjeti i pokušati isprobavati u svojoj praksi? Pri tome valja znati da ni jedna teorija nije završena, gotova i nepromjenjiva, sve se i dalje razrađuju i usavršavaju jer se i okruženje i djeca u njemu mijenjaju, razvijaju, i to sve brže i brže (zato ih često zovemo razvojnim teorijama, neki i nastajućima). Isto je tako znano da **nije moguće kopirati neka ostvarenja drugih odgajatelja** (zato pri obilasku grupa često kažemo da slobodno kopirate ono što vam se sviđa) **jer je to postignuće rezultat bezbroj različitih čimbenika koje nije moguće ni nabrojiti, a kamoli kopirati**. Svatko mora za sebe ili u zajednici s drugim odgajateljem ili odgajateljima (zato je važna suradnja između njih) razvijati, izgrađivati svoju praksu ili prakse koje se mogu kretati od šture interpretacije zacrtanih vizija do stvaralačkog pothvata.

Prije desetak godina okruženju u vrtićima nije se poklanjala posebna pozornost iz različitih razloga (siromaštva, ratnog ozračja). Uređenje i opremanje vrtića bilo je standardno u većini slučajeva, gotovo identično u cijeloj zemlji i time smo se ponosili (jer smo govorili da isto vrijedi za sve), a slično je bilo i s ponašanjem prema djeci. Nećemo ulaziti u detalje uređenja vrtića i boravaka, ali otprilike su izgledali tako da su ormari bili smješteni uza zid, prostor po sredini sobe prazan da djeca mogu slobodno hodati ili trčati i da svi stolovi mogu stati u sredinu kako bi se organizirao odgojno-obrazovni rad. Hodnici su bili prazni da se može neometano prolaziti. Postojala je čak i službena akcija estetskog uređenja vrtića, naravno po mjeri odraslog čovjeka (adultocentrični stav). Izbor materijala je bio vrlo skroman, i to ne samo zbog neimaštine nego se smatralo da odgajatelj svojim radom i govorom može sve zamijeniti pa su istraživanja vode vodili odgajatelji, a djeca su promatrala. Pitanjima odgajatelja davala se izrazita snaga pa se smatralo da ako djeca znaju odgovoriti na pitanja, tada su usvojila znanja (vrijedila je koncepcija vrtića kao „male škole“ ili tzv. instrukcijska paradigma).

Međutim, **postupno su iz prakse počele dolaziti informacije** kako je važno mijenjati okruženje u kojem djeca borave i kako je važno imati veći broj materijala, igračaka, i to ne spremljenih u ormaru, nego dostupnih djeci.

Bilo je to vrijeme postupnih promjena koje su zahvatile sve segmente društva, pa i naše ustanove.

Istraživanja su davno potvrdila tezu da je okruženje u ustanovi drugi ili treći odgajatelj (jer i u vrtićima Reggio rade dva odgajatelja) pa se postavlja pitanje kako urediti, opremiti vrtić da djeci bude zanimljivo živjeti u njemu, da rado dolaze, da se vesele dolasku i da se u njemu dobro osjećaju.

Prihvatila se teza da umjesto čuvanja djece dok su im roditelji na poslu, djeca u vrtiću žive, neki i do deset sati dnevno, i pitanje je kako organizirati ustanovu da im življenje bude zanimljivo. **Kako i što učiniti da ne pretvorimo vrtić u školu u kojoj je, barem prema riječima bivšeg ministra Strugara, djeci dosadno**, a mi se slažemo s njegovom tezom? Kako navedene teze ili vizije o vrtiću prevesti u odgojnu praksu i prilagoditi svakoj odgojnoj grupi, svakom odgajatelju i njegovoj djeci, svakom objektu u vrtiću? U tom procesu treba znati da će svaki odgajatelj različito prihvaćati, različito razumjeti ove zahtjeve i, što je još važnije, različito ih prevoditi i prilagoditi svojoj djeci i svojim konkretnim uvjetima.

Naravno da su te razlike vidljive već pri prvom obilasku odgojnih grupa, a pogotovo kad se više posvetimo njihovu razumijevanju, kad postignemo duboko razumijevanje ili kad pokušamo mijenjati neke elemente, primjerice kad pokušavamo razviti suradnju među njima. Pri tome valja znati da je postojanje razlika među njima normalna pojava, nemoguće je da sve grupe budu iste, čak smatramo da te razlike mogu postati motivirajući čimbenik za veća postignuća u drugim grupama u praksi. Ono što smatramo važnim i moglo bi biti **predmetom istraživanja je koliko te razlike koje postoje među grupama ovise o razumijevanju i prihvaćanju, a koliko o prijevodu u praksu i prilagodbi svojim uvjetima?**

Nadalje, važan je element i **neodgovoran odnos prema radu, prema djeci i drugim odgajateljima**. Suradnjom s drugim odgajateljima, otvaranjem vrata među grupama dolazimo u situaciju da bez obzira na to što djeci omogućujemo veći prostor boravka, veću mogućnost izbora djece, odgajatelja i materijala, **pitamo se omogućujemo li i toleriramo li nesnalaženje nekog odgajatelja, a pritom ne mislimo na odgajatelja koji je tek došao u kolektiv i koji se treba prilagoditi?**

Poštivanje razlika među grupama je nužno jer je vrtić živ organizam i što ih više poznamo, to više vidimo razlike pa su zato potrebni i različiti pristupi odgoju i obrazovanju, za razliku od strojeva koji su svi isti (industrijski pristup) i kad se nešto pokvari, potrebno je samo promijeniti dio i stroj i dalje radi. Naravno da je i u tom procesu potreban dobar mehaničar, dijagnostičar i terapeut, ali je i u proizvodnji i u popravcima treba postupati sa svima isto.

Zašto smo mislili da to vrijedi i za djecu, ljude?

U ovom dijelu rada, kad smo zadovoljili neke temeljne zahtjeve o dobroj odgojnoj praksi, trebalo bi nas zanimati kako se snalazite u prilagodbi svojoj odgojnoj grupi ili grupama, a kako djeca. Što vašoj djeci izgleda zanimljivo, čime se najčešće bave, je li im zanimljivo življenje u vrtiću u vašoj grupi ili grupama? Imaju li dovoljno raznolikog materijala na raspolaganju, kako surađuju u tim aktivnostima? U čemu se očituje zajedništvo, pomažu li starija djeca mlađoj i obratno, jeste li vi odgajatelji i dalje podijeljeni po principu „ovo su moja djeca, a ovo tvoja“?

Što očekujemo od vas? Očekujemo da vi kao voditelji odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću svojoj grupi i u drugim grupama s kojima surađujete počnete samoinicijativno, izravno sudjelujući u procesu, mijenjati okruženje i svoju praksu u koju ste uključeni. Osvijestite sebi i raspravite s kolegicama što pokušavate mijenjati ili na što se u daljnjem radu mislite usmjeriti i zašto.

Pri tome ćete svoje preliminarne ideje ili hipoteze nužno mijenjati (jer nitko nije tako pametan da unaprijed zna što će se sve događati) ovisno o prihvaćanju djece i prihvaćanju drugih odgajatelja. Na tom putu daljnjeg razvoja odgojno-obrazovnog procesa i odgojne prakse nemojte se previše oslanjati na prošlost, nego **dobro poznajući sadašnje stanje, hrabro ulazite u buduća događanja koja se već sad naslućuju u odgojno-obrazovnoj praksi.**

Nemojte se bojati pogrešaka, one su nužne i zato bismo vam preporučili da što iskrenije objasnite od koliko ste toga morali odustati i jeste li morali doraditi svoje prvobitne ideje jer će nam to biti važno, predstavljat će doprinos zajedničkom radu.

Materijal br. 11 (siječanj 2012.)

Novi pristupi stručnom usavršavanju odgajatelja i unapređenju odgojno-obrazovne prakse V

Orijentacija na metarazinu

Uzdici se na meta razinu svog odgojno-obrazovnog rada znači svjesno razmišljati o načinu učenja i poučavanja djece u svojoj grupi i vrtiću, a istovremeno nam govori o načinu istraživanja svoje odgojne prakse. Pri tome je važno posebnu pozornost posvetiti shvaćanju, razumijevanju i osvješćivanju sebi (i drugima) organizacije okruženja koja omogućuje optimalno življenje i igru djece u ustanovi. Sve to pretpostavlja razvijenu **metakogniciju**, mišljenje o svom mišljenju, komunikaciju o svom komuniciranju s djecom i odraslima. Na taj ćemo način omogućiti stručnim djelatnicima samostalno, svjesno shvaćanje i duboko razumijevanje odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću, što otvara put samoorganizaciji odgojno-obrazovnog rada, stručnom i profesionalnom samousavršavanju, odnosno omogućuje istinski samorazvoj. Umjesto pritiska izvana, zabrana, pa i kazni, što je bila značajka prijašnjih razdoblja u svim društvima i u različitim organizacijama, počevši od odgojno-obrazovnih do korporacijskih, postupno se prelazi na svjesnu, stručnu i profesionalnu samoorganizaciju u traganju za nužno potrebnim stručnim usavršavanjem i općenito cjeloživotnim učenjem kao zahtjevom vremena, a ne pritiska. Dokazano je da se vanjskim pritiscima ne mogu postići dugoročne promjene, a ako se nešto i postigne, najčešće je kratkog trajanja. Zato je opća pojava, posebice u odgoju i obrazovanju, da promjene koje se zahtijevaju, učitelji i odgajatelji ne žele, rezistentni su na njih. Zašto ih ne žele? Jer promjene koje su se zahtijevale najčešće nisu bile plod njihovih stvarnih potreba, stručnih želja ni njihovih inicijativa.

U prošlom smo tekstu pisali o tome kako bi **razvoj ustanove i odgojno-obrazovnog rada u njoj (kvalitetan razvoj, dakako) trebali ići u smjeru obrnutom od predloženog, od „unutarnjeg razvoja, unutarnjih promjena prema vanjskim“** te da bi na taj bi način bilo izgleda da se promjene dogode i da se održe! Zašto tako mislimo? Jer bi bile rezultat htjenja, razmišljanja i istraživanja konkretne odgojno-obrazovne prakse, a ne straha

od kazni, represije itd. Smatramo da je jedan od mogućih smjerova poticanja razvoja, **posebice razvoja kvalitetne prakse u ustanovama, uzdizanje na metarazinu svog poučavanja, odgoja i obrazovanja**. Nužno je svjesno promatrati sebe, svoje unutarnje spoznajne procese (mišljenje, pažnju, pamćenje, komunikaciju, emocije i dr.) i svoja djelovanja, svoju praksu kao relativno objektivni promatrač. Metarazina znači pokušaj **svjesnog i jasnog razumijevanja sebe (promatrati sebe kao da je to netko drugi), i to počevši od toga kako razmišljamo (metakognicija), kako komuniciramo (metakomunikacija) s djecom i odraslima, kako se pri tome osjećamo, kako se ponašamo i kako djelujemo, kako organiziramo svoj odgojno-obrazovni rad, kakva je odgojna praksa koju organiziramo (metarazina odgojne prakse)**.

Kako se u promatranjima i interpretaciji realnosti često ne slažemo (jer vidimo i čujemo ono što znamo), moguće je da se i **u vlastitim promatranjima sebe ne slažemo sami sa sobom**. Drugim riječima, vodimo unutarnju **raspravu sa samima sobom**, a to je najviši stupanj svjesnosti i razboritosti. U tom neslaganju mogu se rađati novi pogledi, novo znanje i razumijevanje.

Prva razina metakognicije je pokušaj osvješćenja svog načina razmišljanja, svoje percepcije djeteta, zatim i svog načina poučavanja (a pod poučavanjem u ranoj dobi podrazumijevam stvaranje uvjeta za učenje djece, za igru i sve gore nabrojeno, uključujući organizaciju okruženja, odnos s djecom i odraslima, način komunikacije s njima itd.). Kako ja to razmišljam ili kako se ja to odnosim s djecom i **zašto ja to činim tako kako činim?** Očito da nije dovoljno sebi samo osvijestiti i razumjeti kako razmišljamo o njima, nego i odgovoriti na pitanje zašto ja tako mislim ili razmišljam, komuniciram, odnosim se prema njima tako kako se odnosim. Kad smo osvijestili i razumjeli svoje unutarnje procese i odnose koji dominiraju i koji su vidljivi u praksi (jer praksa je većim dijelom eksteriorizacija naših unutarnjih procesa), primjerice nepovjerenje u dijete ili naš pogled na mogućnosti učenja djeteta, pa mu pružamo materijale koji su prejednostavni i njima dosadni, pitajmo se kako te rezultate osvješćivanja, samopromatranja koristiti za mijenjanje svojih osobnih unutarnjih procesa i modela **i, još važnije, kako ih prevesti u svakodnevnu praksu**. Naravno ovakve

analize nisu uobičajene i ne prakticiraju se jer se u praksi najčešće događaju istovremeno (slično prijašnjem sustavnom prikazu kada ih prikazujemo kao tri kruga koja se događaju istovremeno). Međutim, ono što smatramo važnim jest dobro poznavanje svih komponenti ovog procesa kako bismo znali na što se trebamo usmjeriti i što mijenjati, a i da bismo osvijestili sebi sve teškoće na koje ćemo naići na tom putu.

Evo primjera iz svakodnevnog života: svi znamo, svjesni smo toga da je pušenje štetno za zdravlje, pa ipak! Dakle, osvijestili smo sebi da je štetno, ali praksu ne mijenjamo! Ili, većina ljudi se složila s izbornim programom Kukuriku-koalicije na retoričkoj razini, ali pitanje je kako će ga provesti ili prevesti u društvenu praksu.

Na tom putu od osvješćivanja svojih unutarnjih procesa (metakognicija), prijevoda na intelektualnu ili retoričku razinu, do prijevoda u praksu ili na izvedbenu razinu puno toga se gubi! Raskorak između ovih razina postoji i postojat će, naš je zadatak učiniti ga što manjim. Pri tome treba znati da je moguće, čak i poželjno da istodobno **pod utjecajem prakse mijenjamo ili dopunjavamo neke dijelove teorije, ali i da pod djelovanjem teorije mijenjamo dijelove prakse**, koliko nam ona dopušta. Zastupamo interaktivni odnos teorije i prakse. Čini li vam se ovo realnim? Vjerojatno ne jer se to u nas do sada nije dogodilo. Međutim, poznati znanstvenici iz SAD-a (Datnow, Hubbard, Mehan, 2002) istražujući mogućnosti implementacije određene teorijske koncepcije, reforme, zaključuju: **škola mijenja kurikulum (teoriju) isto toliko koliko i kurikulum školu (praksu)!** Ove postavke, provjerene u znanosti, zahtijevaju kontinuirano stručno osposobljavanje djelatnika u ustanovi, koje ne zahtijeva dodatna sredstva (čime najčešće opravdavamo nemogućnost provođenja), nego nešto malo više dodatnih intelektualnih i pedagoških napora.

Iduće pitanje je kako i kada. Naravno da nema jednostavnog ni brzog odgovora, nego ćemo se prisjetiti Fullanove teze o planiranju – počnimo raditi, pa vidimo rezultate, na temelju toga radimo malo više i planirajmo više, počnimo razmišljati o svom razmišljanju u vezi sa svojim odgojno-obrazovnim radom (naravno i o drugim problemima).

Zašto još uvijek nemamo povjerenja u drugu kolegicu ili zašto djeci ne dopuštamo da odlaze u drugu, susjednu sobu, je li to nepovjerenje u djecu

ili u drugog odgajatelja ili su to neki naši principi od kojih ne odustajemo i zašto? Jesmo li se zapitali što ova djeca nose sa sobom iz roditeljskog doma, nailaze li ovdje dovoljno skrbi i brige, pogotovo ako su iz problematičnih obitelji? Takva rasprava, **dijalog sa samim sobom ima najveću pedagošku i psihološku vrijednost** i što ga više koristimo, to ćemo sve više uvidati njegove prednosti. Ima i drugačijih pristupa, primjerice „dat ću im ovo pa neka se snalaze“ ili „pa neću još razmišljati o onome što razmišljam, to mi nije u opisu posla“. Kad smo došli do ovakvog stupnja razvoja (metarazine), čini se da će svatko od vas ili bar većina pomisliti da bi im u tom procesu najkorisnija bila **komunikacija s drugim odgajateljima** jer su nam oni druge oči i druge uši. Možda nismo i često nismo u pravu u donošenju nekih zaključaka, bilo o djeci, bilo o drugim odgajateljima ili ponašanjima prema njima. Oni nam mogu pomoći da iz drugog kuta vidimo problem o kojem razmišljamo i raspravljamo, pod uvjetom da smo s njima razvili slobodnu i otvorenu komunikaciju. Jesu li naši stručni djelatnici spremni i sposobni za takvu komunikaciju? Valjalo bi i o tomu razmišljati! Je li moguć ovakav pristup? Kako ćete razmišljati o svom razmišljanju, je li to moguće? Tvrdim da jest, i to ne samo iz teorije nego i iz prakse. Osim toga, istraživanja u svijetu i u nas su potvrdila, posebice Brunerova, ali i naše znanstvenice Mirjane Duran, da se **metarazina ili metakognicija počinje razvijati već u ranoj dobi, i to u simboličkoj igri i kad bismo to osvijestili, shvatili i od malena poticali taj razvoj**, vjerojatno bi se štošta promijenilo u ponašanju i učenju djece. Ako se u simboličkoj igri djeca mogu podići na metarazinu svog razvoja, kako onda ne bismo mogli mi, odrasli? Naravno, nije jednostavno ni lagano, dugotrajan je to proces, ali **proces koji najviše obećava**.

Materijal br. 12 (veljača 2012.)

Nov pristup stručnom usavršavanju odgajatelja i unapređenju odgojne prakse u vrtiću *Malešnica VI*

Zaraza (zajedništva i kvalitetnog rada) se širi!

U materijalu br. 7 pokušali smo naznačiti kakav bi rad u unapređenju odgoja i obrazovanja djece u vrtiću trebao biti i predložili nacrt u kojem

izlažemo što bi trebao sadržavati. Istodobno smo istaknuli da taj nacrt jest samo nacrt koji ćemo u svom radu dalje razvijati, usavršavati, tražiti najbolje rješenje. Kao rezultat ovakvog (razvojnog) pristupa dobili smo dva smjera. Jedan koji za sada prihvaćaju odgajatelji iz objekta u Cesarićevoj i drugi iz objekta u Mimarinoj ulici (to ne znači da se ovaj odnos ne može promijeniti). I jedan i drugi su dobri, posebni, i jedan i drugi izražavaju stavove, mišljenja i razmišljanja o onome što je važno, do čega su došli u svom radu, što i kako dalje u nastojanju da djeci bude bolje, da kvalitetnije žive i uče u vrtiću, a onda će i nama biti bolje. Do sada imamo šesnaest ovakvih radova, osam grupa u Cesarićevoj (od 15) i osam (od 10) u Mimari.

U Cesarićevoj prevladava pristup isticanja problema ili nekog važnog zadatka odgojno-obrazovnog rada na koji su usmjerili svoju pozornost, pratili ga tijekom određenog vremena, dali i dokumentirali svoj stav i mišljenje o tome. Kolegice i kolega iz boravaka 8 i 9 među prvima su ušli u istraživanje odnosa starije i mlađe djece u igri i aktivnostima u njihovim grupama. Oni su bili zaokupljeni tom problematikom iz realnih razloga jer su ove pedagoške godine dobili velik broj nove djece u grupe. Konkretno, željeli su istražiti kako starija djeca utječu na mlađu. Nastojali su dokumentirati prednosti i nedostatke rada u takvim uvjetima. Istraživali su koliko starija djeca mogu utjecati na aktivnosti i na ponašanja mlađe djece, pomoći im u prilagodbi, u konkretnoj aktivnosti (izlasku u šetnju, vježbanju) i kako se mlađa djeca postupno osamostaljuju i savladavaju sve teškoće novog načina življenja u vrtiću. Bilo bi zanimljivo istražiti i kako mlađa djeca (koja su prvi put u vrtiću) djeluju i djeluju li na stariju, kako se dobro snalaze i koriste sve prostore i jednog i drugog boravka, što je jasno vidljivo i na novim snimkama od 14. veljače. **Je li napredak koji su tada pokazali rezultat zaraze zajedništva i kvalitetnog rada?** Utječe li problematika stvaranja i razvoja zajedništva između triju grupa različite dobi koje žive u prizemlju ovog objekta i koje su fizički povezane (2 grupe) i pretprostorom na stvaranje osjećaja zajedništva kao sinergijskog ljepila koje povezuje svu djecu u ovim prostorima i istodobno im omogućuje lakše i ljepše življenja u vrtiću? Ako da, kako?

Odgajateljice iz ovih grupa dokumentirale su nam svoja postignuća pokazujući ne samo mogućnosti zajedničkog življenja nego i zajednički

poduzimanih aktivnosti, bilo u miješanju tijesta, izradi kolača, roditeljskom sastanku svih grupa, zajedničkim korištenjem svih raspoloživih prostora, zajedničkom igrom starije i mlađe djece, ali i savladavanjem straha odgajatelja od drugih prostora. Nije to bilo lako postići, bilo je tu teškoća, o čemu smo izvještavali, ali sigurno je da su napravili veliki korak naprijed.

Izgleda da su zarazili i druge grupe, da se zaraza zajedništva i kvalitetnog rada postupno, ali uporno širila našim vrtićem!

U novom ciklusu predstavljanja postignuća predstavile su se dvije odgojne grupe u boravcima 11 i 10 te boravku 7 koji je relativno izoliran. Ipak, i ovaj boravak komunicira sve više sa susjednim grupama s kojima dijeli pretprostor koji su odgajatelji ovaj put vrlo zanimljivo uredili, što su pokazali u prezentaciji. Pokazali su i kako se uređenje njihova prostora mijenjalo od početka ove pedagoške godine do danas. Boravci 11 i 10 na sličan su način prezentirali svoju problematiku. Prvo, razvoj uređenja boravaka od početka pedagoške godine do danas na kojima se vidi nesnalaženje u naizgled jednostavnim zahtjevima poput toga kako urediti boravke da djeci budu zanimljivi, ali i kako urediti pretprostore s istom namjerom kako bi suradnja među njima bila što veća i kvalitetnija.

Drugi pristup, koji se njeguje u Mimari, je razvojni pristup u istraživanju i oblikovanju prostora u boravcima i zajedničkim hodnicima, upravo ističući razvojnost, dakle postupne promjene koje se događaju u prostorima, razloge zbog čega se događaju i što namjeravaju dalje.

Prve su u vrtiću probile led ili otvorile put drugima odgajateljice iz boravka 7 i 8 (u studenom 2011.). Pokušale su istražiti kako urediti i opremiti kutiće u ovim dvama boravcima kako bi uspješnije komunicirali i zajednički živjeli u njima (KD djece od 3 do 6 i pol godina). I one su nastojale prikazati početak pedagoške godine te dvojbe i probleme s kojima su se suočavale na početku uređenja ovih prostora. Nastojale su pokazati što su sve poduzele da bi ostvarile svoje zamisli, odnosno da ne bi ostale samo na izjavama o tome kako je potrebno zadovoljiti interese djece, nego kako bi ih otkrile i zadovoljile u realnosti. Zato su djecu animirale da na plakatima nacrtaju koje kutiće žele, gdje će ih smjestiti i materijale koje žele. Prema priloženoj dokumentaciji učinile su to vrlo učinkovito pa su djeca i odgajateljice zajedno premještali kutiće i birali materijale. Tu su fazu u radu nazvale „vladavina

djece“. Nastavak njihova rada u grupama djece svjedoči o napretku koji se i danas vidi.

Druge grupe koje su preuzele ovaj zadatak bile su dvije grupe malenih. One žive u prizemlju i imaju zajednički hodnik s drugim dvjema grupama malenih, ali nešto starijih. Grupe su relativno brojne i čini se da su brzo prošle prilagodbu, da suvereno vladaju prostorom, i to ne samo svojih soba nego i hodnika, sobica za građenje i motoriku, a povremeno odu i do susjednih grupa. I njihove su smjernice bile kako urediti i opremiti prostor da djeci bude ugodno i da što bezbolnije prebrode teškoće odvajanja od roditelja. Zadale se sebi važne i vrijedne smjernice koje su nastojale ostvariti u radu. Primjerice, kako i gdje zadovoljiti potrebu za pokretom, za različitim materijalima koji su djeci zanimljivi i koji ih smiruju, primjerice, rastresiti materijali, voda i dr. Kad su uređivali kutiće, odgajateljice su razmišljale o tome što ovi centri i materijali omogućuju djeci te koje aktivnosti i koje misaone ili mentalne aktivnosti razvijaju (odnos vanjskih i unutarnjih aktivnosti). Nastojale su izbjeći prijašnje pogreške pa su zato od početka rada rasporedile kutiće tako da se ne ponavljaju, nego da su svi različiti kako bi djeca od početka rada bila usmjerena na oba prostora. Jesu li uspjele u toj namjeri? Najbolje znaju one, a prema onome što vanjski promatrač može vidjeti, čini se da jesu.

Predzadnja aktivnost u ovom pristupu koju su odgajateljice realizirale i dokumentirale su aktivnosti u grupama 9 i 10 ili, kako smo ih nazvali, 910 kako bismo istaknuli njihovo zajedništvo. Odgajateljice su izvrsno predstavile svoja postignuća u organiziranju i uređenju soba dnevnih boravaka, i to od početka pedagoške godine do danas. U prvom dijelu prezentacije možda nedostaje objašnjenje da bi se njihovi postupci mogli bolje razumjeti, ali zato se u drugom dijelu daju potpunija obrazloženja o nastanku ovih kutića, njihovu razvoju i gašenju ili premještanju u skladu s potrebama djece i promjenama u prostoru. Primjerice, kako i zašto nastaje kutić osame (Slika 30), kako je nastao kutić matematike (Slika 35), čemu promjene u hodniku (Slika 41), kako je nastala radionica (Slika 50), kako i zašto je nastala pozornica (Slika 57). Na ovako dokumentiran način jasno vidi što se sve događalo i zašto su i kako nastali kutići, zašto su se mijenjali. Ovom prezentacijom umjesto najčešćeg nabranjanja kutića koji postoje u boravku autorice raspravljaju o logici i razlozima njihova nastanka, ali i usmjerenju

prema budućem izboru i budućim materijalima (izvorima znanja) koje će nuditi djeci sukladno njihovim novim interesima. Sigurna sam da ovaj materijal može biti od velike koristi i drugim kolegicama.

U novim prezentacijama (u ožujku 2012.) boravci 5 i 6 učinili su još jedan korak naprijed te obilnom i kvalitetnom dokumentacijom, fotografijama izložili su svoj razvojni put u uređenju prostora, u stvaranju novih centara ili radionica i brojnog materijala sukladno različitim interesima djece, od izgradnje dvorca do nastamba za dinosaure i špilja za zmajevе.

Općenito možemo reći da se u ovom objektu kvaliteta odgojne prakse podignula na višu razinu i da se sada vidi da djeca u ovom vrtiću žive, a ne da samo borave dok su im roditelji na poslu!

Imamo prijedlog o kojem bi bilo dobro razmisliti i o njemu raspraviti najprije ponaosob, a kasnije svi zajedno. Ne radi se samo o formi, nego i o onome što leži ispod te forme. Ono što je vidljivo iz tekstova jest da ponekad dijelove prostora u boravcima zovemo centrima, nekad kutićima. Kutić asocira na stavljanje djece u kaznu, a centar zapravo nije hrvatska riječ i ne asocira na aktivnost. **Naš prijedlog je da ga zamijenimo riječju (gdje god je moguće) radionica. Zašto radionica?** Zato da bismo naglasili aktivan odnos (za sada vanjski) prema tom materijalu, nadajući se da će se vjerojatno interiorizirati, prijeći na unutarnji plan. Dakle, u radionici za matematiku trebalo bi biti puno materijala kojim će djeca nešto konkretno raditi, rukovati (nešto činiti, rezati, oblikovati, lijepiti, crtati) kako bi vanjske aktivnosti s tim materijalima mogle zadovoljiti interese djece. Djeca u ovoj dobi najčešće ne mogu samo gledati materijale, moraju se zadovoljiti njihovi interesi rukovanja ili nekog činjenja s njima. Dakle, da bismo zadovoljili interese djece u radionici za ranu pismenost (ili za početno čitanje i pisanje), na raspolaganju mora biti mnoštvo materijala koje pozivaju djecu na aktivnost, od olovaka, papira do škarica, ljepila, izrezanih slova i dr. Kuhinja, naravno, ostaje kuhinja, a ne radionica, ali riječ *radionica* rabimo kada govorimo o likovnoj radionici i radionici za istraživanje prirodnih i drugih materijala, za istraživanje identiteta. Ovom riječju željeli bismo naglasiti aktivan odnos materijala prema djeci, a odgajatelj bi trebao razmišljati, slično kao što su učinile odgajateljice u boravku 1 i 2, što on omogućuje djeci, što nudi ovaj

materijal. Naravno, to ne znači da ćete lako i jednostavno zamijeniti nazive. Što vi mislite o tome?

Umjesto zaključka

Pitajmo se jesmo li postali autonomni istraživači svoje odgojne prakse

Jesmo li ostali na razini odgajatelja praktičara koji ne razmišlja puno, nego samo zadovoljava davno postavljene zahtjeve (tzv. zanatsku praksu)? Ili smo se **uzdignuli na razinu istraživača koji samoinicijativno ili/i uz pomoć svojih kolegica i stručnog tima otkriva i rješava teškoće ili probleme u svojoj odgojno-obrazovnoj praksi i stvara nove izazove (kreativna praksa)?**

Potonji odgajatelji rješavaju probleme na način da odgojnu praksu dižu na višu razinu i na taj način šire svoje obzore, na drugi način vide svoju praksu i svoju djecu te otkrivaju nove teškoće, zadaju sebi nove zadaće i na taj način kontinuirano unapređuju, mijenjaju svoju odgojnu praksu. Da biste dostigli ovu visoku razinu profesionalnosti (da samostalno otkrivete, rješavate i naslućujete nove teškoće) pretpostavlja se da ste postigli neke temeljne značajke dobrog, kvalitetnog odgajatelja koji se može izraziti i u obliku nekih zahtjeva. Prije svega se to odnosi na jasnu **procjenu dobre kvalitetne odgojne prakse!** Ako ne znamo što je dobra praksa ili što su pokazatelji dobre prakse, kako ćemo stremiti tom cilju? Treba naglasiti da to nije jednostavan zadatak i usudujemo se tvrditi da jedan dio odgajatelja nije još dosegao taj stupanj. Nije to ništa neobično jer i velik dio stručnjaka ne zna u praksi prepoznati što je dobra, a što loša praksa. Oni su na riječima jači nego na djelima (odnos konceptualne i izvedbene razine znanja). Odnosi se to prije svega na mogućnost prepoznavanja dobro uređenog i opremljenog okruženja u odgojnoj grupi ili vrtiću jer je to materijalni oslonac za gradnju kvalitetne odgojne prakse, zatim da mogu i znaju vidjeti, percipirati svako dijete i djecu općenito te njihovo ponašanje i djelovanje u tom okruženju jer je to važan pokazatelj kvalitete cjelokupnog okruženja, posebice odgajatelja, da znaju vidjeti cjelokupnu organizaciju vrtića i organizaciju dana u pojedinoj odgojnoj grupi, je li u skladu s potrebama djece i njihovim interesima, da ovaj zadatak ne bude prazna fraza, nego da se to u praksi jasno vidi jer vrtić postaje mjesto gdje se stvaraju nova znanja o odgoju i obrazovanju malene djece. Da bismo

ove, naizgled jednostavne zahtjeve mogli ostvariti, valjalo bi se pitati sljedeće: *Jesmo li se i koliko uspjeli podignuti na metarazinu općenito i posebice na metarazinu svoje odgojne prakse jer je to uvjet za samostalno uočavanje, rješavanje problema u odgojnoj praksi, istodobno i za naslućivanje novih koji će se ubrzo pojaviti (okrenutost budućnosti, a ne prošlosti)? Jesmo li uspjeli uspostaviti suradnju i stvoriti zajedništvo s kolegicama u susjednim grupama jer je to uvjet da se zajedništvo proširi i na ostale grupe u vrtiću, a suradnja i zajedništvo je kamen temeljac razvoja kvalitetne odgojno-obrazovne prakse, njezina unapređenja i mijenjanja sukladno suvremenim spoznajama iz ovog područja? Kvaliteta vrtića kao cjeline ovisi o interakcijama između njegovih dijelova, odgojnih grupa (sustavni pristup). Zato predlažemo da se ne odustane, nego da se pojačaju zajednički obilasci drugih grupa u objektu (da se ne dogodi da odgajatelji iz prizemlja ne znaju što se događa na katu) te da se **prošire i na druge objekte!***

Uočavanje teškoća u odgojnoj praksi, kao i jasno viđenje dobrih primjera kvalitetne prakse u drugim grupama i rasprava o njima, jest temelj ovakvog pristupa, a istodobno je i znak zrelosti i sposobnosti dijeljenja svojih iskustava s drugim. Današnjica traži povezivanje odgojnih grupa u vrtiću i vrtića općenito, što je dobro i nužno potrebno, ali pod uvjetom da se **prethodno navedeni zahtjevi doista ostvare u praksi u vrtiću među grupama u jednom objektu i između objekata pa onda postoji velika vjerojatnost da se ostvare i među vrtićima**. Ako se preskoče ovi zahtjevi, moglo bi se dogoditi da se to povezivanje samo formalno ostvari, samo na papiru, a u odgojnoj zbilji se onda vide samo karikature tog odnosa. Vrlo često se događa, dopustite da budemo neugodno iskreni, da umjesto razmjene iskustava bude razmjena tračeva.

Nadamo se iskreno da mi nismo na toj razini!

U Zagrebu 30. svibnja 2012.

S poštovanjem
Arjana Miljak

3.

Kako je bilo učiti s Arjanom

Marica Brnić, odgajateljica DV-a *Cvit Mediterana*, Split

ARJANIN VRTIĆ

Došla sam jučer, ljudi moji,
U vrtić za koji kažu da je od drugih bolji.
Pomislih – Bog zna što tamo ima,
Kad se toliko sviđa svima!
Odmah sa vrata nešto mi ne štima.
Lupaju, kuju čekićem, kliještima.
Na drugom kraju jauk se čuje
Vidi se netko teško boluje.
Pohitam tamo – koga boli?
Kad tamo svi poredili, gdje tko izvoli.
A jedan u bijelom mantilu šeta,
Pregleda, cijepi, tlak mjeri u djece i teta.
U trećem kutu šminka i roba,
Košulja, suknji, nakita – puna soba.
U jaslice zavirim, kad tamo svega:
Kutija, čaša, papira, boca – nikakva reda.
A djeca sretna, nasmijanih lica,
Ljudi moji, čudnih li jaslica!
U atriju dolje, odmah do vrata,
Mirno se igra dijete sa kata.
Šetam se dalje, a kod njih igra
Traje li traje.
Za jednim stolom, ne dolazim sebi,

Djeca pišu,
Ni ja bolje ne bi'.
Pametne djece i čudnih li teta,
Kako im ovaj nered ne smeta?!
Za drugim stolom škarama kroje,
Ničeg se ove tete ne boje,
Iglice im dale ka' da je šala,
Igrice oštre, a djeca mala.
U hodniku jedna curica sjedi
I pilom pili, umjesto da se redi.
Čudnog li vrtića i čudnih li teta,
Ništa im pod milim Bogom ne smeta!
Šetam dalje, ne dolazim sebi,
I da sam tila, ja veću zbrku napravila ne bi'.
U svemu tome najviše čudi,
Djeca se ponašaju k'o odrasli ljudi!
Pred ručak opet soba zablista,
K'o da je sprema teta trista.
Za vrijeme ručka, i to se smjelo,
Sami serviraju pribor i jelo.
Guštaju djeca k'o mali ljudi
A ti se, teto sa strane, čudi.
Pitam na kraju njihove tete:
„Kako ste otkrile i ovu dječju stranu?“
A one mi kažu:
„Ne pitaj nas, nego Arjanu!“

KONTRA ARJANI!

Slobodu kad bi dobilo dijete,
pa što bi onda radile tete?
Zar da nam radi tko što želi –
i još se iz sobe u sobu seli?
I cijeli dan igra da traje,
u atriju, dvorani, a u sobi sve manje.
Što želi raditi, da bira samo
ne dolazi u obzir jer mi to bolje znamo!
Disciplina treba, red se mora znati!
Plana se drži, program strogo prati!
Zar u kutiću da se igra samo?
Na tapet sjesti, svi ovamo!
Pažljivo slušajte k'o libre svete,
svaku riječ što je izgovore tete.
Čuvajte tepih, zavjese, staklo!
Pazi da se ništa ne bi pomaklo!
Kakve kutije, kamenje, vuna?
Pa vi bi od sobe pravili kupus,
a soba treba pokazati da teta ima
profinjen ukus.
Nikakvog šarenila – ta nisi fazan!
Vrtić je moderan ako je prazan.

Ja da ga učim brojke i slova
Ka' da mi je plaća neka lova –
Uostalom, zato postoji škola.
Koliko će dijete jesti – to se zna,
koliko mu na tanjur stavim ja!
Jesti se ne može ni manje ni više
nego što nam u normativu piše.
Spavali ne bi – ma nemoj mi reći!
Od spavanja se, da znaš, postaje veći.
Kome trebaju takve tete
koje rade ono što kaže dijete?
Zar pustiti tako da nam teku dani?
Vi samo izvolite – ja ću
KONTRA ARJANI!

PO ARJANI!

Samo ti trči – atrij te zove,
smislila teta kutiće nove.
Pekar, ljekar, apotekar,
vozač, kovač, stolar, bravar,
pa i travar – radi što ti srce želi,
glavno da te to veseli.
Vesele se sad i tete,
„Vidi što mi može dijete!”.
Plesti, šiti, vesti, tkati,
možemo im svašta dati:
klijesta, čekić, brokve, pilu,
ništa ne ide na silu.
Križaljke, slova i trista čuda,
sami se služe po sobi svuda.
Pisati znaju brojke i slova
i računati kad je u pitanju lova.
Pa sad pišu slikovnice, priču,
rješavaju rebuse, križaljke,
a sve manje viču.

Slobode imaju – to im ne fali.
Slobodniji su nego ptice na grani.
Jesti mogu do mile volje,
danas možda manje – sutra će bolje.
Spavati neće ako ne žele.
„Samo se igranj” – tete mu vele.
Biranj mjesto, društvo i vrijeme,
ponuđene su ti uvijek raznovrsne teme.
U slobodi, pjesmi i stvaralačkom radu
teku nam dani.
Tako se radi **po Arjani!**

ARJANIN ZAKONIK

čl. 1. točka 1.: Ja vam tvrdim, kolegice:

„kutići su prava stvar,
provjerite sve što kažem,
to je takav seminar“.

čl. 1. točka 2.: Materijala svega dosta,

ali, jasno, prirodnoga.
Vune, platna i kutija,
pa i svega ostaloga.

čl. 2. točka 1.: Djeca nek› se više družē,

pustite ih – pasti neće,
dijete sebe dobro čuva
i pazit će kud se kreće.

čl. 2. točka 2.: Kvočka-sindrom prisutan je,

ja vam tvrdim bespotrebno,
djeca hoće, mogu, znaju...
snalaze se izvrsno.

amandman na čl. 2.: Križaljki nam nikad dosta, još više – drugačije,
otežajte, izmislite, djeci ništa teško nije.

čl. 3. točka 1.: Nek› se dijete samo služi,

jesti treba koliko želi,
manje gužve oko stola
jer to nikog ne veseli.

(nepoznat autor)

Sjećanja iz rujna 2020. godine

Da je povezanost znanstvene teorije s praktičnim djelovanjem condicio sine qua non svake razvojne društvene promjene, pa tako i one u odgoju i obrazovanju djece, tvrdila je prof. dr. sc. Arjana Miljak u mnogim svojim objavljenim radovima i u svakoj komunikaciji sa zainteresiranom stručnom javnošću.

To je stajalište bilo fokus njezina stručnog djelovanja koje je oživotvorivala u mnogim hrvatskim predškolskim ustanovama, a od 1997. pa do 2005. godine intenzivno, gotovo revolucionarno, u istarskim predškolskim ustanovama. Jezdili smo s Arjanom na valovima entuzijazma prema promjeni načina rada s djecom, promjeni načina komunikacije između sudionika stručnih usavršavanja koje smo nazvali „refleksivnim praktikumima“, promjeni ozračja, kulture ustanova, i to tako da vrtići postanu prostori u kojima djeca i odrasli zajedno žive, rastu i razvijaju se. Promjenama je prof. Miljak dala zajednički nazivnik DJEČJA KUĆA – kuća u kojoj odgajamo i obrazujemo djecu živeći s njima, poštujući njihovu prirodu, prirodu i dostojanstvo svakog djeteta. Učenje s prof. Miljak bilo je uzbudljivo: osim spoznajnih, imali smo i razne emocionalne reakcije. Promjene su bile jasno vidljive i mjerljive: od promjena u organizaciji prostora, ponudi materijala za igru i istraživanje djece, do dobnih razlika u strukturama mješovitih odgojnih skupina... Promjene su bile mnoge i intenzivne pa nije ni čudo da su nailazile na otpore u tradicionalno orijentiranih stručnjaka i zainteresirane javnosti. No, promjene su zaživjele. Uzbuđenje zbog primjene nove pedagoške paradigme stvorilo je u Istri zajednicu praktičara koji su svoj poduhvat predvođen prof. Miljak i njezinim bliskim suradnicama (Vujičić, Slunjski, Ljubetić, Petrović Sočo) smatrali avangardom u Hrvatskoj i šire.

Vesna Rusijan, prof., ravnateljica Dječjeg vrtića Olga Ban, Pazin

Moj se prvi susret s profesoricom Arjanom Miljak dogodio prije gotovo dvadeset godina, u vrijeme kada je kao ugledna znanstvenica i autorica u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u vrtiću Galeb u Rijeci započela i vodila procese promjena i ostvarivanja ideje vrtića kao dječje kuće, vrtića u skladu s dječjom prirodom.

U to je vrijeme iza mene bilo desetljeće pedagoškog rada u dječjem vrtiću i, koliko se sjećam, moj je dojam bio kako je ozračje u našem vrtiću poprilično ugodno i poticajno, a odgojno-obrazovni rad kvalitetan. Tada je došla Arjana Miljak i otvorila prozore u jedan novi svijet... Moje srce i sad zatreperi pri sjećanju na naše susrete koji su se zaredali tijekom narednih godina u kojima smo zajednički stvarali potpuno novo i drugačije ozračje, jednu novu i drugačiju kvalitetu odgojno-obrazovnog rada! Nije nimalo jednostavno opisati taj ispunjavajući i uzbudljiv osjećaj, istkan izazovima i promjenama koje su se u to vrijeme počele događati u meni, nama i oko nas. Mijenjala se slika o djetetu, o ulozi odgajatelja i stručnih suradnika, o načinima učenja djece i odraslih, važnosti okruženja, odnosa... A što je najvažnije, toliko smo uživali u svemu tome da se i danas s nostalgijom prisjećamo tih prošlih dana.

Zahvalna sam i sretna što sam imala priliku i povlasticu upoznati Arjanu Miljak i surađivati s njom. Svoje je znanje i ideje dijelila nesebično i gorljivo i na svakom koraku kreirala prilike za rast i učenje, prilike da novim očima pogledamo svoju praksu, izoštrimo i razbistrimo pogled na dijete i stvarne procese koji se u našim vrtićima svakodnevno događaju!

Često sam razmišljala o tome i u jedno sam danas sigurna... Susret s Arjanom Miljak bio je najznačajniji događaj na mom profesionalnom putu i odredio pedagoške stavove i vrijednosti za koje se zalažem, a koji se mogu sažeti u sljedećem: ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje trebaju biti usklađene s prirodom djeteta i djetetovim potrebama, kontinuirano trebamo raditi na humaniziranju vrtićkog okruženja i stvarati zajednice refleksivnih praktičara koji će razumjeti i znati unapređivati procese odgoja i obrazovanja!

Davorka Guštin, prof., ravnateljica Dječjeg vrtića Rijeka

Prof. dr. sc. Arjana Miljak bila je moja profesorica, mentorica te formalna i neformalna učiteljica. Pamtim je kao osobu izuzetno posvećenu profesiji, studentima i svima onima koji žele učiti i razvijati sebe te predškolsku teoriju i praksu. Bila je vizionarka te utemeljiteljica ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja kakvog danas poznajemo na ovim prostorima. Zbog svojih progresivnih stajališta i beskompromisne borbe za osiguranje kvalitetnog življenja djece u predškolskim institucijama nerijetko je bila i neshvaćena, no čvrsto je stajala na poziciji strastvenog zagovaratelja njihovih prava. Bila je poznata prijateljica djece koja je u promišljanju predškolske prakse prednost uvijek davala kvaliteti u odnosu na formu, aktivno se protiveći svakom obliku konformizma, površnosti u radu s djecom i manipuliranja djecom.

Arjana mi je dala pola radnog stola, većinu svojih knjiga i obavezu da ne odustajem ni onda kada nije lako. Kao trajnu inspiraciju ostavila mi je sjećanje na posjet jednom vrtiću u kojem je odbila slušati što je uprava imala kazati o raznim priznanjima, plaketama i drugim formalnim dosezima toga vrtića. Umjesto toga, ušla je u odgojnu skupinu i izravno pitala djecu kako oni ondje žive i kako se u njemu osjećaju. Istinski je poštovala djecu i od toga načela nije nikada odstupala. Upravo po tome ostaje upamćena kao najveća.

prof. dr. sc. Edita Slunjski, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Moj prvi susret s Arjanom dogodio se za vrijeme rata u Hrvatskoj u zrakoplovnoj luci u Zagrebu, pred putovanje na konferenciju u Pariz. Ja mlada i nepoznata odgajateljica stojim licem u lice s ikonom ranoga i predškolskog odgoja. Još i danas živo se sjećam tog silnog uzbuđenja i ponosa jer me prihvatila osoba kojoj sam se divila i koju sam upoznala zahvaljujući njezinim mnogobrojnim znanstvenim i stručnim djelima. Profesionalno je druženje s godinama preraslo u prijateljstvo, i to ono u kojem se osjećam prihvaćeno, sigurno, ohrabreno. Arjana je bila prijateljica koja je uvijek bila izravna i bolno iskrena, ali koja me nije napuštala onda kada mi je to zaista trebalo. Ne želim se opraštati od Arjane jer bi to značilo

izgubiti jedan dio sebe. I dalje ću s ponosom i sjetom nastaviti svojim studentima pričati o Arjani Miljak kao osobi koja je zaorala duboku brazdu u polju ranoga i predškolskog odgoja i nije ju prestala produbljivati i proširivati do zadnjih trenutaka svoga života. Arjana, hvala Ti na svemu, a posebno na tome što si povezala nas, svoje doktorandice i podržala nas u ostvarenju naših profesionalnih snova.

prof. dr. sc. Maja Ljubetić, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu

Više od tri desetljeća bila je moja profesorica i prijateljica, osoba koja je imala posebno mjesto u mom životu.

Beskompromisni borac za svoje ideje, nepokolebljiva vizionarka, topla, velika ljudska duša kada se zagreblo ispod površine.

Tvoja dosljednost me ponekad ljutila, ali uvijek izazivala divljenje i nadahnuće za boljim i smislenijim. Učila si me drugačije misliti, promatrati, sumnjati.

Voljela sam te takvu, jedinstvenu i drugačiju. Danas sam sretna što sam te upoznala, što sam mogla od tebe učiti i s tobom provoditi inspirativne trenutke.

prof. dr. sc. Mirjana Šagud, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Prof. dr. sc. Arjanu Miljak upoznala sam na ispitu iz Pedagoške statistike tijekom studija Pedagogije pri Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu davne akademske godine 1977./1978. Predstavila nam se tada kao znanstvena asistentica na kolegiju Metodologija pedagoških istraživanja, čiji je nositelj bio poznati i priznati, sada nažalost pokojni prof. dr. sc. Vladimir Mužić. I kako to nekad biva, usred ispita ispraznio mi se kalkulator te sam zamolila prof. dr. sc. Arjanu Miljak da mi dozvoli da se pomaknem bliže utičnici, što je odobrila, a kada sam predala ispit, kao izvanrednu studenticu pitala me gdje

radim. I kad sam joj rekla da radim u vrtiću, njezino inače strogo profesorsko lice se ozarilo. Da joj je predškolski odgoj bio u srcu, uvjerala sam se nekoliko godina kasnije. Budući da sam u to vrijeme bila predsjednica Vijeća davalaca usluga pri USIZ-u Grada Zagreba za društvenu brigu o djeci predškolskog uzrasta, zamolila me da joj s prof. Verom Kaladžurđević, ondašnjom tajnicom, dogovorim sastanak kako bi pokušale unaprijediti odgojno-obrazovni rad u vrtićima, što sam kao mlada i ambiciozna pedagoginja rado učinila. A kad se u Hrvatskoj na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu po prvi puta organizirao znanstveni magistarski studij Predškolske pedagogije, opet zahvaljujući inicijativi prof. dr. sc. Arjane Miljak, naša se suradnja znatno intenzivirala. Na tom smo studiju uz domaće profesore, doktore znanosti u polju pedagogije, imali čast slušati predavanja najvršnjih doktora predškolske pedagogije bivše Jugoslavije: Ludovika Horvata iz Ljubljane, Mirjane Pešić iz Beograda, Emila Kamenova iz Novog Sada, a kako sam živjela blizu profesorice dr. sc. Miljak koja bi ih poslije predavanja ugošćivala, imala sam čast voziti ih na aerodrom i neformalno se družiti s njima. To mi je kao motiviranoj i prirodno znatiželjnoj studentici imponiralo i profesionalno me oplemenjivalo.

Nadalje, upisom znanstvenog magistarskog studija bilo je straha pred novim i nepoznatim. Ta za akcijska istraživanja se u ono vrijeme jedva nešto malo čulo, a kamoli da smo na hrvatskom jeziku imali poznat metodologijski model kako primijeniti kvalitativnu metodologiju u vlastitom znanstvenom istraživanju! A prof. dr. sc. Arjana Miljak je izričito predlagala primjenu akcijskog istraživanja u magistarskom i doktorskom radu, i to nije bilo slučajno, nego radi pokretanja i istodobnog istraživanja promjena u pedagoškoj praksi na inovativan način. Pritom je višekratno isticala da je i sama znanstveno rasla na klasičnoj znanstveno-istraživačkoj paradigmi, ali da to nije razlog da se ne pokuša nešto novo, bolje i korisnije za predškolsku pedagogiju i praksu.

U tom razdoblju prof. dr. sc. Miljak pomogla mi je u profiliranju izbora teme za magistarski rad, i to na samo njoj svojstven, promišljen i postupan način. Njezino mentorstvo u pristupu kandidatima bilo je posebno. Nikad nije sugerirala, nije nudila svoja rješenja, već je diskurs s vrlo malo riječi vodila tako da sami, tijekom razgovora i poslije njega, promišljamo o temi, osvještavamo zablude, shvatimo izazove, dozrijevamo u svojim zamislima i brusimo početne ideje. I u tome je bila vrlo konzistentna i desetak godina

kasnije kad smo radile na mojoj doktorskoj tezi dokazujući ono što je često na konzultacijama govorila: „Samo radite i vidjet ćete da će se rješenje problema na koje nailazite iskristalizirati u samom procesu, ali zato morate raditi, stalno raditi“. Nisam odmah bila svjesna toga, činilo mi se da ne znam, ne mogu, nisam dovoljno pametna, nemam dovoljno strpljenja i sl., no radeći i ulazeći sve dublje u problematiku svog znanstvenog rada, postupno sam shvaćala da profesorica govori autentičnu, osobno proživljenu istinu, da se intenzivnim i posvećenim radom na tezi uistinu otvaraju novi vidici, da se stalnim radom uistinu ponire sve dublje – prema srži istraživačkog problema, da se rješenja problema uistinu ostvaruju u samom procesu rada i da takav savjet može dati samo onaj koji je i sam mukotrpno radio i iskustveno učio.

No mentorica prof. dr. sc. Arjana Miljak znala je pokazati i svoje razočaranje, naročito kada su kandidati bili površni. Kad bi uočila da nisam dovoljno studiozno obradila neku od mnoštva knjiga iz korpusa literature na engleskom jeziku, rekla bi mi: „Ali nije dosta samo čitati, vi to trebate prostudirati. To treba itekako detaljno i duboko proučiti. Stalno se vraćati“. Kako i ne bi bila razočarana kad nam je godinama nesebično davala najnoviju inozemnu literaturu koju je kao agilna, znatiželjna i suvremena znanstvenica uglavnom sama kupovala.

Sve u svemu, znala je voditi kandidata. Imala je intuitivan osjećaj za odabir pravog trenutka i osjetila bi do koje mjere i u koje vrijeme može od kandidata zahtijevati mijenjanje, doradivanje, sažimanje, preslagivanje teksta u tezi, a da iz njega izvuče maksimalan kapacitet bez demotiviranosti. Stoga sam se ponekad i sama čudila i naknadno se pitala kako sam to na kraju uspjela tekstualno jasno oblikovati.

I na kraju, reflektiranje i osvješčivanje iskustva mentorstva prof. dr. sc. A. Miljak pomoglo mi je ne samo u razumijevanju kompleksnosti pedagoškijske znanosti, bavljenju znanstvenim radom u tom polju i primjeni njezina modela mentorstva u radu sa svojim studentima nego u odnosu posvećenosti znanosti jer je naša Arjana živjela predškolsku pedagoškijsku znanost i praksu, posvetila im cijeli svoj život i po tome ćemo je kao njezine učenice pamtiti dok nas bude.

Živjela je predškolsku pedagoškijsku znanost i praksu!

izv. prof. dr. sc. Biserka Petrović-Sočo, u miru

Recenzija za knjigu

prof. dr. sc. Lidija Vujičić, urednica

Implementacija teorije u praksu ili nema dobre teorije bez dobre prakse

- u spomen na dr. sc. Arjanu Miljak (1939. – 2020.)

Povodom obilježavanja godišnjice smrti profesorice dr. sc. Arjane Miljak, njezina dugogodišnja suradnica dr. sc. Lidija Vujičić priredila je publikaciju do sada neobjavljenih tekstova nastalih u bogatom i temeljitom pedagoškom radu profesorice Miljak. Tekstovi, grupirani u trima cjelinama u publikaciji, svjedoče o pedagoškom djelovanju dr. sc. Arjane Miljak na integraciji teorije i prakse kroz provođenje promjena u praksi dječjeg vrtića tijekom gotovo triju desetljeća.

Iz velikog broja objavljenih radova profesorice Miljak svi smo imali priliku učiti, ali posebnu vrijednost ove publikacije nalazim u nastojanju urednice da nam učini dostupnima još neobjavljene tekstove. Smatram da za sve teoretičare i praktičare izuzetan doprinos predstavlja štivo *Suvremeni pristup unapređenju odgojno-obrazovne prakse i stručnom usavršavanju odgajatelja u dječjem vrtiću* Malešnica s obuhvaćenim tekstovima profesorice Miljak o procesu vođenja promjene prakse vrtića. U tom materijalu, koji se između ostalog može promatrati i kao autoetnografski zapis, profesorica je postavila smjernice i predstavila kako se korak po korak razvija proces akcijskog istraživanja, kako promjena postaje konstanta suvremene prakse i kako se gradi utemeljena teorija. Promatrajući cjelinu publikacije, možemo uočiti kako je profesorica Miljak iznova otvarala istraživačko pitanje kvalitetnog življenja djece u vrtiću i s tim povezanih preduvjeta koji se odnose na kontinuirani profesionalni razvoj praktičara i njihovo uzajamno povezivanje, kao i povezivanje s teoretičarima u zajednicu istraživača.

Profesorica Miljak je svojim teorijskim postavkama utemeljila drugačiji odnos prema kurikulu u dječjem vrtiću, stavljajući naglasak na kurikul kao integraciju teorijskih i vrijednosnih polazišta, praktičnih znanja i realnih, konkretnih uvjeta u dječjem vrtiću u kojima se kurikul razvija. U skladu s promjenom pristupa kurikulu, postavila je drugačiji pristup praćenju i razvijanju kurikula, koji je orijentiran na rješavanje problema koje praktičari smatraju relevantnima za razvijanje prakse vrtića i koji je ostvarivan kroz akcijska istraživanja. Time je praktičare u vrtiću istodobno poimala kao nosioce kurikula i kao istraživače osobne prakse, što je predstavljalo značajan preokret u odnosu na dotadašnje razumjevanje uloge praktičara.

Posebno znanstveno umijeće karakterizira znanstvene radove profesorice Miljak, što se očituje najprije u odnosu na suvremenost shvaćanja na kojima temelji svoju pedagošku teoriju, zatim na njezinu izvanrednu sposobnost sinteze znanstvenih tvrdnji i rezultata istraživanja kojima je potkrepljivala svoje postavke i nadasve na životnost u iznošenju pedagoških shvaćanja. Profesorica Miljak je bila velika teoretičarka i znala je iz akcijskih istraživanja graditi utemeljenu teoriju, ali isto je tako bila i veliki praktičar jer je znala svoju teoriju prevesti na jezik prakse, učiniti je pitkom i nadahnjujućom za praktičare. Ta vrsta integriranja teorije i prakse karakterizira samo najveće znanstvenike iz svakog područja. Zbog toga priređeni tekstovi profesorice Miljak nisu samo trag njezina znanstvenog i praktičnog pedagoškog djelovanja, nego su istovremeno i svjedočanstvo razvoja predškolske djelatnosti u Hrvatskoj, ostvarenih promjena u skladu sa suvremenim znanstvenim shvaćanjima i društvenim promjenama.

Sjećanja sljedbenika i kolega koji su radili s profesoricom Arjanom Miljak, prikazanima u završnom dijelu ove publikacije, potvrđuju ono u što smo uvjereni svi mi koji smo imali priliku učiti od nje – bila je inspirativna učiteljica, posvećena znanstvenica i istraživačica, dosljedna borkinja za istinsko uvažavanje djeteta kao kompetentnog sudionika u vrtićkoj zajednici, profesorica s nepokolebljivim stavom da profesionalci u predškolskom odgoju i obrazovanju uvijek zastupaju i postupaju u najboljem interesu djeteta te pedagoška liderica u stalnom preispitivanju odnosa teorije i prakse.

Provedbom, preispitivanjem i ponovnim utemeljenjem teorije, držeći je stalno otvorenom i transformativnom kroz vođenje promjena u praksi,

profesorica Miljak ostvarila je bit profesionalnog djelovanja sveučilišnog profesora, posebno u području znanosti o obrazovanju, za koju je i sama tvrdila da je „lakše izreći i napisati, čak i razumjeti sve o važnosti i značaju napisanog, ali je vrlo teško to u praksi i ostvariti“. Duboko je vjerovala da primjena teorije u praksi, odnosno njihova integracija, zahtijeva istraživački i stvaralački, a ne mehanicistički proces.

Imala sam veliku čast da u svojoj profesionalnoj karijeri učim o predškolskom odgoju i obrazovanju, a naročito o promjeni prakse kroz akcijska istraživanja od svoje profesorice Mirjane Pešić i njoj bliske kolegice i suradnice profesorice Miljak. Zahvaljujući njihovoj inicijativi i dugogodišnjoj suradnji, svi mi sljedbenici ove škole mišljenja imali smo jedinstvenu priliku razmjenjivati iskustva i učiti jedni od drugih.

Zahvaljujem kolegici dr. sc. Lidiji Vujičić što će ovom publikacijom učiniti to da neobjavljeni tekstovi profesorice Miljak postanu dostupni brojnim praktičarima i teoretičarima predškolskog odgoja i obrazovanja. Publikacija predstavlja *hommage* pedagoškom radu profesorice Arjane Miljak i priznanje za njezin ogroman doprinos predškolskoj pedagogiji i predškolskom odgoju i obrazovanju, na čemu joj svi dugujemo zahvalnost.

dr. sc. Živka Krnjaja, redovita profesorica
na Katedri za predškolsku pedagogiju
Odeljenja za pedagogiju i andragogiju
Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

RECENZIJA

znanstvene publikacije

Implementacija teorije u praksu ili nema dobre teorije bez dobre prakse

Znanstvena publikacija urednice prof. dr. sc. Lidije Vujičić *Implementacija teorije u praksu ili nema dobre teorije bez dobre prakse* obuhvaća 119 stranica teksta podijeljenog na uvodnu riječ urednice, tri cjeline koje čine izvorni i do sada neobjavljeni tekstovi autorice Arjane Miljak, tekstovi odgajateljica praktičarki kojima su autoričini znanstveno-stručni radovi bili namijenjeni te sjećanja njezinih kolegica znanstvenica na koje je ostavila neizbrisiv trag. U publikaciju su uključene i dvije fotografije – dokumenti Arjanina vremena.

Osobit doprinos ove znanstvene publikacije ogleda se u izvornim i neobjavljenim radovima autorice prof. dr. sc. Arjane Miljak, čiji je cilj potaknuti odgajatelje praktičare i stručne suradnike, pedagoge na aktivno sudjelovanje u promjenama sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te ih ohrabriti da preuzmu vlastitu odgovornost za unapređivanje pedagoške prakse na dobrobit djece, ali i njih samih.

Povjerenje koje je autorica imala u praktičare, ali i u mlade znanstvenice koje su nastavile razvijati njezine ideje rezultiralo je ogromnim pomacima u području razvoja ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj.

Priloženi tekstovi na jednostavan i razumljiv, ali uvijek znanstveno utemeljen način približavaju čitatelju neke od uporišnih točaka suvremenog, humanistički orijentiranog kurikula stavljajući u prvi plan dijete, odgajatelja te dječji vrtić kao „mjesto življenja djece i stjecanja životnog iskustva“ ili „dječje kuće“ koja treba biti „u skladu s dječjom prirodom“.

Usmjerenost na dijete bila je trajna preokupacija prof. dr. sc. Arjane Miljak i zato je vrlo često isticala kako „je nužno promijeniti odnos prema djeci. Umjesto kontrole, nadgledanja i restriktivnih ponašanja općenito, valja se prema djetetu odnositi kao razboritoj osobi, uspostaviti s njim prislan odnos,

odnos povjerenja, poštovanja i suradnje“. Prof. dr. sc. Arjana Miljak iskreno je i istinski poštovala dijete.

Izabrane tekstove prof. dr. sc. Arjane Miljak prikupljene u ovoj publikaciji moguće je shvaćati i kao svojevrsne „budnice“, odnosno pozive odgajateljicama i stručnim suradnicima da se uključe u promjene ozračja i okruženja dječjih vrtića, aktivno promatraju dijete, provjeravaju etablirane pedagoške teorije u praksi, stvaraju svoje vlastite teorije i propituju ih, reflektiraju vlastitu pedagošku praksu te stručno raspravljaju o njoj u zajednicama sustručnjaka, bez obzira na to u kojem dijelu Republike Hrvatske djeluju.

Stihovi koji krasi treću cjelinu ove publikacije najbolje govore o tome kako su pozive, predavanja, refleksivne praktikume, ali i neformalna druženja s prof. dr. sc. Arjanom Miljak prihvaćali odgajatelji i stručni suradnici u dječjim vrtićima.

Znanstvena publikacija urednice prof. dr. sc. Lidije Vujičić *Implementacija teorije u praksu ili nema dobre teorije bez dobre prakse* nastala je kao svojevrsni *hommage* neprikosnovenom autoritetu u području ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja na ovim prostorima, prof. dr. sc. Arjani Miljak.

Urediti ovakvu znanstvenu publikaciju nije nimalo laka zadaća, a jednako tako niti napisati recenziju za nju. Razlog tomu je mješavina emocija, razmišljanja i sjećanja koja naviru svima onima koji su imali priliku učiti, rasti, razvijati se i sazrijevati uz Učiteljicu kakva je bila Arjana. I urednica i recenzentica imale su tu sreću – učiti od nje i zajedno s njom.

Od srca preporučam tiskanje znanstvene publikacije *Implementacija teorije u praksu ili nema dobre teorije bez dobre prakse*, procjenjujući je izvrsnim doprinosom boljem razumijevanju suvremenoga ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Iskreno vjerujem da će biti zanimljiva praktičarima suvremenicima prof. dr. sc. Arjane Miljak, a posebice studentima ranoga i predškolskog odgoja na preddiplomskoj i diplomskoj razini studija diljem Republike Hrvatske.

U Splitu 31. kolovoza 2021.

prof. dr. sc. Maja Ljubetić,
Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu

Kazalo pojmova

A

adultocentrični pristup 101
akcijska istraživanja 9, 49, 66, 67, 93

B

biheviorističke teorije 28

Č

čineći i raspravljajući 41

D

demokracija 41, 95
dijalog 124
dječji interesi 21, 86
dječji vrtić 10, 25
dječjom prirodom 43
djetinjstva 30
dobno mješovite grupe 52
dobru atmosferu u grupi 32
dokumentacija 66, 77, 125, 128

E

eksteriorizacija 79, 80, 122
emancipacija 49

G

graditi svoju teoriju o vrtiću kao dječjoj
kući 41, 49

H

humanistička koncepcija 16
humanistički orijentiran kurikulum 15, 32

I

igra 21, 80
implementacija 9
implicitne pedagogije 18, 33
industrijskim pristupom istraživanju 75
informativne razine 56
inkluzija djece 52
inovacijskim pristupima 27
institucijskog okruženja 37
instrukcijska paradigma 118
Interakcija 91
interaktivnim pristupom 71
interese djeteta 86
iskustvenog znanja 45
istraživanja odgojne prakse 95
istraživanja s praktičarima 10
izgradnji kurikula. 18
izvedbena razina u praksi 71, 77
izvedbeno znanje 91, 92

K

komunikacija s drugim odgajateljima
124
komunikacijskih odnosa 37
konceptualna razina 67, 77, 91
konstruktivističke metodologije 10, 28,
32
konstruktivistički usmjerenih kurikula
28
kontekst 17, 18, 50
kulturalni humus 64, 67, 86
kultura ustanove 50, 51
kurikul 16, 123
kurikularne orijentacije 16
kvalitetan razvoj 72, 104, 121

M

materijalizacija ili opredmećenje 79
 materijalnom zaokretu 101
 metakognicija 121, 123
 metakomunikacija 122
 metaorijentacija 17
 metarazina 65, 77, 78, 89, 121, 122, 124, 130
 mreža interakcijskih odnosa 37, 98

N

na dijete usmjeren kurikulum 19
 nastajuća paradigma 94, 114
 nastajući kurikulum, 94
 neuroznanost 80, 83, 84
 novo znanje 115

O

odgajatelj 15
 odgajateljeva umijeća 21
 odgajatelj istraživač 27, 65, 89, 102
 odgajatelj praktičar 23, 65, 116
 odgajatelj sustavni mislilac u akciji 65,
 69, 74, 109
 odgojna praksa 9, 56, 75, 89, 91, 110
 odgovornost za razvoj vrtića 99
 odnos povjerenja 43
 okruženje u grupama 101
 okruženje u vrtiću 25, 29, 31, 64, 67, 84
 opremljene centre ili radionice 87
 optimalan nesklad 109
 optimalnog okruženja 30
 organsko-holistički pristup 104

P

paradigma 16, 27
 participatorsko, suradničko promatranje
 49
 podcjenjivanje dječjih mogućnosti 22
 postignuća djece 34
 poštivanje i uvažavanje dječje ličnosti 32
 povjerenje u dijete 36, 69, 87

povjerenje u drugog odgajatelja 69
 povjerenje u suradnju 42
 pozitivističku 28
 poznavanje i razumijevanje svakog dje-
 teta 90
 prijatelj kritičar 56
 primjena znanja 71
 Prirodno okruženje 53
 proaktivno djelovanje 107
 procjenu dobre kvalitetne odgojne prakse
 129
 profesionalni razvoj 10, 32, 94
 projektima 86
 promatrati i zajednički raspraviti 57
 promatrati odgojnu praksu 113
 promatrati, procjenjivati 21
 prostornom rasporedu 67

R

rasprave 19, 31, 44
 razboritoj osobi, 43
 razlike između ustanova 19
 raznolikoj ponudi materijala 35
 razvoja zajedničkog znanja 99
 razvojna teorija 16
 razvojno primjerena odgojna praksa 31
 razvoj praktične kompetencije 17, 115
 Reggio Emilija 61, 85
 roditelji 72

S

samoinicirajuće 46
 samorazvoj 121
 samostalnosti 32
 samousavršavajućoj karakteristici 46
 simboličkoj igri 124
 skriveni kurikulum 51
 slaganju na izvedbenoj razini 68
 slika djeteta 29
 slobode izbora materijala 32
 socijalni kontekst 50
 socijalnim okruženjem 44

socioemocionalnog razvoja 30
strukturalni kontekst 18
strukturiran kurikulum 29
stvaralac kurikula 65, 116
stvaranja novog znanja iz prakse i za
praksu 88
suradnja 37
sustavna istraživanja 9, 73, 106
sustavni pristup 104
suvremeni pogled na dijete 95

T

teorija kurikula 16
teorijski praktičar 69, 74, 109
transakcijsko-transformacijski 17
transformacijsko-akcijska razina 56
treći odgajatelj 64

U

učenje 44
učenje nije mučenje 44
uči čineći 44
učimo ih i kako se uči 96
učiti promatrati i vidjeti dijete 89
uloga djeteta 29
uloge odgajatelja 102

unapređenju odgojno-obrazovne prakse
64
uvida u rad odgojnih grupa 68

V

videozapis 66
višedimenzionalnoj ljudskoj inteligenciji
26
vrhunski izvođač 65, 116
vrijednosne orijentacije 18
vrijednosti izravne suradnje 100
vrtića u skladu s dječjom prirodom 41,
49, 59
vrtići Reggio 42, 50, 88, 94, 119

Z

zajednica refleksivnih praktičara 49
zajednice profesionalnih odgajatelja 47
zajedničke inteligencije 99
zajedničkim djelovanjem odgajatelja,
stručnog tima u vrtiću, 31
zajedničku viziju vrtića 114
znanstvenog praktičara 74
znanje izvedbe ili činjenja 92
znanje u akciji 22

ISBN 978-953-7917-35-7



9 789537 917357