



**ZAJEDNO RASTEMO**

-

**VRIJEME ZA IGRU**

**ČAKOVEC 2023.**

## **Nakladnici**

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
Dječji vrtić „Cvrčak“ Čakovec

## **Za nakladnike**

Prof.dr.sc. Siniša Opić  
Lidija Varošaneć, prof.

## **Glavna urednica**

Antonija Balić

## **Urednice izdanja**

Adrijana Višnjić-Jevtić  
Matea Pintarić  
Helena Biškup

## **Recenzenti**

doc. dr. sc. Marijana Županić-Benić  
dr. sc. Marijana Miočić  
Ivana Golik  
Ana Štefanec

## **Autori rada na naslovnici**

Emili Božić, Mia Herman, Sara Kodba, Arian Pintarić, Zara Pintarić, Helena Radović, Grgur Šarić, Doris Vuk  
(DV „Cvrčak“, PO „Pčelice“)

## **Dizajn naslovnice**

Lorena Jurčević

## **Lektura**

Ines Virč

ISBN 978-953-380-011-0

Urednice:  
Adrijana Višnjić-Jevtić  
Matea Pintarić  
Helena Biškup

ZBORNİK RADOVA  
SA  
ZNA NSTV ENO-STRU ČNOGA SKUPA

**ZAJEDNO RASTEMO  
VRIJEME  
ZA  
IGRU**

Zagreb, Čakovec, 2023.

## Uvodnik

Djetinjstvo predstavlja beskrajno intrigantnu i složenu temu koja zaslužuje pažnju, razumijevanje i promišljanje. Zbornik radova koji držite u rukama predstavlja skupinu radova u kojima su predstavljena istraživanja i razmišljanja posvećenih djetinjstvu, koje su pripremili stručnjaci različitih profila. Perspektive na djetinjstvo koje se ovdje razmatraju nisu samo znanstvene, već i socijalne, kulturne, psihološke i pedagoške. Kroz raznolike pristupe, autori istražuju različite dimenzije djetinjstva, od odnosa s obitelji i vršnjačkim odnosima do utjecaja suvremenih stila života na razvoj djece. Radovi u ovom zborniku potiču nas na razmišljanje o tome kako oblikovati okolinu koja će poticati najbolji razvoj svakog djeteta. Kroz prizmu prakse, stručnjaci iz različitih područja dobivaju priliku ne samo razmatrati apstraktne koncepte djetinjstva, već i oblikovati konkretne poticaje koje poboljšavaju kvalitetu života djece. Od obrazovnih programa i socijalnih politika do inovacija u zdravstvu i odgoju, praksa nas podsjeća da je stvarna promjena moguća samo kroz aktivno sudjelovanje u životu djece.

Naglašavajući važnost prakse, pozivamo čitatelje da prepoznaju da teorija i praksa nisu odvojeni entiteti, već međusobno povezane dimenzije. Praksa pruža most između ideja i stvarnosti, omogućavajući nam da iz teorijskih koncepta izvučemo najbolje i primijenimo ih u stvarnom svijetu.

Kroz ovaj zbornik, pozivamo vas da zajedno istražujemo djetinjstva, pridonosimo dijalogu o njihovim perspektivama i otvorimo vrata mogućnostima koje pruža.

Neka ovaj zbornik radova bude poziv na promišljanje, dijalog i akciju kako bismo stvorili uvjete za sretno, poticajno i zdravo odrastanje svakog djeteta.

Čakovec, 2023.

Urednice



## Sadržaj

|  |            |
|--|------------|
| Daria Antonović, Nikolina Golec  |            |
| <b>Razvoj kompetencija kod djece s obzirom na sociokulturalnu dimenziju igre na samoborskom području nekad i danas .....</b>             | <b>4</b>   |
| Sarah Bacinger, Akvilina Čamber Tambolaš, Lidija Vujičić   |            |
| <b>Kako odgojitelji vide svoju ulogu u razumijevanju djeteta – iskustva hrvatskih i njemačkih odgojitelja .....</b>                      | <b>13</b>  |
| Sarah Bacinger, Enea Srića, Suzana Srića   |            |
| <b>Podržavanje dječje radoznalosti za učenjem i otkrivanjem putem istraživačkih aktivnosti ....</b>                                      | <b>23</b>  |
| Iva Benček   |            |
| <b>Naša mala knjižnica – „Zvijezdice“ .....</b>  | <b>35</b>  |
| Morana Bertol, Josipa Kruneš   |            |
| <b>Pokret u dječjoj igri .....</b>   | <b>42</b>  |
| Dina Bilić   |            |
| <b>Istraživačko stvaranje kroz igru.....</b>   | <b>46</b>  |
| Zvezdana Braje, Petra Morić, Ivana Sučić Šindler   |            |
| <b>Igra u ranom djetinjstvu kao temelj djetetovog cijelovitog razvoja.....</b>   | <b>53</b>  |
| Melita Cazin, Anita Pleskalt   |            |
| <b>Poticanje darovitosti u dječjem vrtiću .....</b>  | <b>59</b>  |
| Tanja Cvijanović   |            |
| <b>Terapeutska igra kao metoda prevencije i rane intervencije u vrtiću.....</b>  | <b>63</b>  |
| Martina Čustović   |            |
| <b>Jezične igre u funkciji Poticanja razvoja jezične djelatnosti slušanja i govorenja kod djece predškolske dobi .....</b>               | <b>69</b>  |
| Tamara Dorić, Danka Gojić Kajzer   |            |
| <b>Od blata do zvijezda .....</b>  | <b>79</b>  |
| Ilka Dumbović  |            |
| <b>Upoznajemo i negujemo kulturnu baštinu – integriranje tradicijskih elemenata i igara u svakodnevni odgojno-obrazovni proces .....</b> | <b>86</b>  |
| Tanja Dumenčić, Jelena Draksler  |            |
| <b>Dokumentacija kao uvid u procese učenja djece i odgojitelja.....</b>  | <b>89</b>  |
| Nada Erceg, Marina Klešković, Marina Raguž   |            |
| <b>Igra stvara pravila.....</b>  | <b>94</b>  |
| Marija Franetović, Marija Majić, Gabriela Škarpa   |            |
| <b>Grad – mjesto za igru .....</b>   | <b>97</b>  |
| Kristina Grubišić Pobor, Tea Budžar, Karin Tijan   |            |
| <b>Igra u prostorno-materijalnom okruženju jasličke skupine .....</b>  | <b>103</b> |
| Antonia Habijan Tominac, Vinka Vorkapić  |            |
| <b>Igra u prirodom okruženju .....</b>   | <b>110</b> |
| Sanja Hajdin, Magdalena Erdelja  |            |
| <b>Dobrobiti igre djece u prirodnom okruženju .....</b>  | <b>117</b> |
| Dijana Holjevac, Branka Bosnar   |            |
| <b>Projekt Svemir .....</b>  | <b>125</b> |

|  |     |
|--|-----|
| Milana Hozmec, Petra Mićanović   |     |
| <b>Slobodna igra kao važan element waldorfske pedagogije rane i predškolske dobi</b> .....             | 131 |
| Kristina Hudoletnjak, Jelena Kežić   |     |
| <b>Igre na otvorenom prostoru – projekt „Dječja igra ulicama grada“</b> .....                          | 134 |
| Dubravka Jakuš, Branka Ožura   |     |
| <b>Igra predškolskog djeteta u bogatom prostorno-materijalnom okruženju</b> .....                      | 138 |
| Valentina Koprivnjak   |     |
| <b>Legendom po Hrvatskoj</b> .....   | 143 |
| Nikola Kraljić, Snježana Baksa, Željka Bujanić   |     |
| <b>Igramo se – veliki i mali</b> .....   | 147 |
| Anabela Kunert, Maja Latin   |     |
| <b>U ritmu priče</b> .....   | 150 |
| Anita Malašić  |     |
| <b>Igra i pedagogija u temeljima kvalitetne arhitekture dječjeg vrtića</b> .....                       | 154 |
| Lucija Matković, Adriana Marta Sadak, Ana Valentić Rimay   |     |
| <b>Dijete i senzorna igra</b> .....  | 162 |
| Marija Miketek, Ksenija Pletenac   |     |
| <b>Dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa kao poticaj razvoja kompetencije odgojitelja</b><br>..... | 166 |
| Nedeljka Mrđa  |     |
| <b>Uloga odgojitelja u kreiranju igrovnog okruženja u dječjem vrtiću</b> .....                         | 170 |
| Marijana Mrvelj  |     |
| <b>Dječja igra u kontekstu učenja</b> .....  | 173 |
| Martina Neveščanin, Jasna Grubišić, Višnja Mrša Pamić, Antonia Šalov                                   |     |
| <b>Profesionalni razvoj stručnih djelatnika DV-a Sunce kroz terapiju igrom</b> .....                   | 177 |
| na Marija Nikolić, Ivana Vladušić  |     |
| <b>Validacija agresivne igre u vrtićkom okruženju</b> .....  | 180 |
| Ana Pasqualicchio  |     |
| <b>Hrastić</b> .....   | 186 |
| Ana Perlić Pavković  |     |
| <b>Multisenzorička igra – stvaranje poticajnog materijalnog okruženja za igru</b> .....                | 189 |
| Lorena Pintarić Švarbić, Adrijana Višnjic Jevtić   |     |
| <b>Uloga pedagoške dokumentacije u prijelazu iz vrtića u školu</b> .....                               | 194 |
| Krešimir Plantak Večerin   |     |
| <b>Čarobna moć pijeska</b> .....   | 203 |
| Jelena Posavec   |     |
| <b>Prostor kao glavni čimbenik slobodne igre</b> .....   | 210 |
| Sanja Radić, Evgenija Matović  |     |
| <b>Multiosjetilno učenje u radu s djecom rane i predškolske dobi</b> .....                             | 213 |
| Vlatka Rataić  |     |
| <b>Obilježja odgojno-obrazovnog procesa za vrijeme boravka djece na otvorenom</b> .....                | 217 |
| Suzana Srića, Nela Dundović, Adela Karlovčan   |     |
| <b>Imaju li djeca dovoljno vremena za nestrukturiranu, samoorganiziranu igru?</b> .....                | 226 |
| Marina Šanko-Brletić, Eli Pravdica   |     |
| <b>Slobodna igra djece rane dobi na otvorenom</b> .....  | 235 |

|  |            |
|--|------------|
| Matea Šarić, Marija Filipović  |            |
| <b>Čuvari tradicije .....</b>  | <b>241</b> |
| Marica Tadić   |            |
| <b>Je li današnjem djetetu uskraćeno pravo na igru? .....</b>                                  | <b>253</b> |
| Irena Vajak Rumbak   |            |
| <b>Igra na otvorenom kao temelj cjelovitoga razvoja djeteta .....</b>                          | <b>260</b> |
| Nikolina Vidojević, Nikolina Gjaja, Aida Rešetar   |            |
| <b>Kreiranje prostorno-materijalnog okruženja kao poticaj za djetetovu igru i učenje .....</b> | <b>266</b> |
| Anita Zečević  |            |
| <b>Dječje pravo na igru – autići kao poticaj za aktivnosti.....</b>                            | <b>271</b> |
| Brankica Radovanović   |            |
| <b>Odgajatelj u igri s djetetom.....</b>   | <b>275</b> |

# Razvoj kompetencija kod djece s obzirom na sociokulturalnu dimenziju igre na samoborskom području nekad i danas

Daria Antonović  
Nikolina Golec

## Sažetak

*Igra predstavlja najvažniju aktivnost za dijete u kojoj ono sudjeluje u potpunosti. Dijete igrom upoznaje svijet oko sebe te razvija kompetencije: socijalnu, spoznajnu, inicijativnost i poduzetnost te prirodoslovno-matematičku. Igrom razvija i prosocijalna i empatična ponašanja te emocionalnu regulaciju. Istražuje i uči te rješava problemske situacije. Igra je podložna promjenama kao rezultat utjecaja određenih čimbenika: povijesni kontekst, okolina, društvene promjene i prostor. Prolazi transformacije tijekom vremena, čime se mijenjaju i ishodi učenja. U fokusu rada je igra proučavana kroz vrijeme i prostor kao rezultat sociokulturnih čimbenika koji su rezultirali promjenom elemenata igre. Istraženo je na koji se način igra mijenjala te kako sociokulturni faktori i prostorne promjene rezultiraju transformacijom igre s naglaskom na prostor samoborskoga područja. Igra nekad i sad može se svrstati u dvije kategorije. Nekad je bila prvenstveno vezana uz prirodu, otvoreni prostor i zahtijevala više mašte u samoj organizaciji. Suvremeni oblik igre rezultat je modernizacije i napretka te transformacije socijalne dimenzije života. Primarno se veže uz zatvoreni prostor i korištenje igračkaka te manje mašte. U fokusu je sudjelovanje, a ne kreativnost u organizaciji igre. Rad je upotpunjen intervjuima s osobama različitih dobnih skupina s ciljem boljeg uvida u formu i sadržaj igre u različitim razdobljima kroz prošlost.*

**Ključne riječi:** igra; kompetencije; sociokulturalna dimenzija igre; transformacija igre

## Uvod

Igra je najvažnija djetetova aktivnost i u njoj provodi najviše vremena. Može se reći da je igra „dječji posao” jer kroz igru dijete upoznaje svoju okolinu, svijet, uči odnose, mašta. Dijete se motorički, kognitivno, emocionalno i socijalno razvija, a sve je to dio dječjega svijeta gdje je igra ugodna aktivnost u kojoj se zabavlja (Pihač, 2011). Igra je aktivnost u kojoj dijete uči o sebi u tri smjera: odnos prema sebi, odnos prema drugome i odnos prema onome što ga okružuje.

Gledajući na igru kroz prizmu pedagoške teorije ona uključuje djelovanje u funkciji razvoja djeteta. Ono što ima značajnost je aktivnost i kretanje. Kroz igru se formira ličnost djeteta u kontekstu razvoja psihičkih, fizičkih, spoznajnih i emocionalnih osobina djeteta (Stevanović, 2000). Dijete igrom spoznaje svijet oko sebe. Djeca su aktivni sudionici u procesu igre koji igrom stvaraju kulturnu i društvenu stvarnost s određenom tradicijom i strukturom. Stvara se kulturno nasljeđe igre jer je igra karakteristična za kulturu te svojstveno tome ona dobiva nasljeđe za nove naraštaje. U dječjem svijetu ne postoje ciljevi i ishodi igre, ali je ona djetetovo područje istraživanja u kojima može iskusi različite životne situacije. U igri je dijete potpuno zaposleno te su aktivna sva područja njegove osobnosti, razvija kompetencije, ali se i zabavlja (Duran, 2003).



## Igra kroz povijest

Igra se smatra važnim obilježjem djetinjstva i pojedinačne kulture odnosno kulture u kojoj odrasta (Rajić i Sočo, 2015). Igra i način igre mijenjaju se kroz povijest. Za vrijeme Platona smatrano je kako djecu treba disciplinirati, kažnjavati i dovoditi u red, dok se za vrijeme renesanse i Rousseaua smatra kako djeci treba omogućiti rast i razvoj. Sve do danas, dijete se polako stavlja u središte zbivanja (Rajić i Sočo, 2015). Kako navodi Corsaro (2011, prema Rajić i Sočo, 2015), perspektiva kojom se gleda na dijete mijenja se iz pozicije toga da je dijete vlasništvo države u perspektivu kojom se na dijete gleda kao na aktivnoga člana društva.

Mijenjaju se igre, igračke, uključenost odraslih u igru te okruženje u kome se igra odvija (Klemenović, 2013; Visković i Topić, 2020). Ono što prethodi suvremenom dobu je igra na otvorenom, igra igračkama te nestrukturiranim i neoblikovanim prirodnim materijalom (Spajić Vrkaš, 1996; Visković i Topić, 2020). Kultura se opisuje kao način na koji živi određena zajednica odnosno pojedinac i društvo. Objedinjuje skup znanja, vrijednosti i vjerovanja, normi društva. Iskazuje se kroz običaje, jezik, rituale, komunikaciju i ponašanje članova određene zajednice (Spajić Vrkaš, 2009; Visković i Topić, 2020). Visković (2020) tradicijsku igru opisuje kao izraz kulturnoga identiteta te načina na koji se prenose kulturni elementi (norme, jezik, ponašanje).

## Tradicijske igre

Tradicijske igre specifične su po tome što imaju svoja pravila i time se svrstavaju u kategoriju igara s pravilima prema klasifikaciji koju opisuje Duran (2003). Tradicijske igre u svojoj srži trebaju ostati nepromijenjene, pravila trebaju ostati ista. Na taj način kulturne norme određene zajednice ostaju sadržane i prenošene u skladu s vrijednostima te zajednice. Tradicijska igra ujedno potiče zajedništvo, međusobnu suradnju i povezanost. Time djeca razvijaju svoje socijalne kompetencije (Visković i Topić, 2020). Unutar tradicijske igre prevladavaju materijali koji nisu nužno oblikovani i strukturirani. Radi se o materijalima koji se pronalaze u prirodi (kamenčići, granje, zemlja, pijesak, plodovi, lišće...). Osim same igre neoblikovanim prirodnim materijalom, razvila se i ideja o izradi predmeta od takvih materijala koji onda postaju igrovni predmeti. Djeca su ponekad samostalno, a ponekad uz suradnju odraslih izrađivala igračke od materijala poput vune, dugmadi, različitih ostataka tkanina, drveta (Visković i Topić, 2020).

Europska unija je istaknula važnost očuvanja kulturne baštine. Iz toga je proizašao „Europski okvir aktivnosti vezanih uz kulturnu baštinu” koji dječju igru vidi kao ključnu aktivnost u prenošenju kulturne baštine naroda (Marušić i Jukić, 2022). Isto je provedeno i kroz *Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (2015) u kojem je kao jedan od ciljeva istaknuto očuvanje kulturne baštine, temeljnih vrijednosti društva. Djecu je važno uključiti aktivno u prenošenje i očuvanje kulturne baštine. Time stječu spoznaju o značenju kulturnoga i povijesnoga nasljeđa. Grade svoj identitet unutar kulturne zajednice u kojoj se nalaze (Kostović-Vranješ i Šiškov, 2003; Marušić i Jukić, 2022).

## Tradicijske igre samoborskoga područja

Milan Lang živio je i radio na području Samobora u drugoj polovici devetnaestoga stoljeća. Više od četrdeset godina radio je kao učitelj i upravitelj škole što mu je omogućilo da dobro upozna kraj, ljude i njihove običaje. U svojoj knjizi „Samobor, narodni život i običaji” (1992) opisuje među ostalim i dječju igru. Napominje kako su se djeca na ovim prostorima igrala do trinaeste godine, a ako bi se tko još uvijek igrao i u četrnaestoj godini, tada bi mu se vršnjaci smijali. Također, navodi kako su roditelji djeci branili igru ako je kod kuće bilo posla ili ako djeca nisu napisala svoju zadaću.

Igre koje Lang opisuje se dijele na igre za mlađu i igre za stariju djecu. Igre za mlađu djecu su temeljene na principu brojalica i igre riječima. Neke od takvih igara su: brojenje prstiju od palca po redu: „Ov ide v lov, ov ide za jnem, ov doma čuva, ov papu kuha, a ov veli: cigu, migu, mački figu!”

„Pišivega lonca” – jači dječak nosi lakšega na leđima te ide od djeteta do djeteta i kazuje: „Kupite pišivega lonca!” Dijete koje ga želi kupiti lupi ga po zadnjici.

Djeca pokazuju na lice drugoga djeteta sljedećim redom uz kazivanje: „Ovo je oltaric (čelo), ovo su svecice (oči), ovo su vajnuški (obrazi), ovo su vrata (uši), ovo je šekrestija (usta), a ovo je cilincin” (nos) i prodrma djetetu nos kao da zvoni (Lang, 1992).

Igre za stariju djecu:

Skrivača – prije početka igre djeca jednom od brojalica odrede onoga tko će brojiti:

- „Enketi, penketi, cukete, me-abele, babele, domine, els, pels, cupidraus, marš, hinaus” ili „Elem, belem, bombarisi, sisi, gutis, tala-risi, tik, tak, kaparon, ine-vački, zagrebački zvon” ili „An, tan, tanta-ru, žibi, žabi, krvaru, krva-raka, beni, sraka, princ” ili „Bukva, bukva, kvan, kvan, jedan ide z kola van”.
- „Drnešice” je igra u kolu prilikom koje se koriste i prirodni materijali poput kamenja, grančica i slično. Tim materijalima određuju se granice i područja za svako dijete, a ujedno se i pjeva brojalica: Drn, drn, drnešica– prvi mah, drn, drn, drnešica – drugi mah, drn, drn, drnešica – treći mah”. Na posljednje riječi igrači se razbježe i odu svatko do svoje granice/područja koju su prethodno složili. Onaj koji broji mora ih uloviti prije nego stignu do granice. Smiju se i međusobno zamijeniti za područje, no moraju paziti da ne budu ulovljeni.
- „Šišmiš” – djeca se okupe u kolo i jedno dijete je u sredini povezanih očiju. Ostala djeca mu kazuju: „Šišmiš! Bi jel kašicu? Išči si žličicu!” Potom dijete koje je šišmiš priđe nekome u kolu i pogađa tko je. Ako pogodi, mijenjaju se za mjesta.
- „Osleka” – igra slična današnjoj igri „Križićkružić”, no umjesto tih znakova pišu se znakovi brojeva 1 i 2.
- „Maćaha (štrik za vrat)” – jedna djevojčica je maćaha, a djeca ju pitaju mogu li na pir (svadbu). Kad se vrate ona ih pita što su radili, što su jeli te jesu li i njoj donijeli. Oni odgovaraju da su donijeli „tatici štruklov, a mamacu štrik za vrat”. Potom ih maćaha krene loviti i koga ulovi s njime zamijeni uloge (Lang, 1992).

Igre za stariju djecu su odraz okruženja u kojem djeca borave. Većinom su to igre u kolu ili skupne igre u kojima se koriste brojalice. Brojalice su također specifične za narječje i kraj u kojem se igra odvija. Sve igre imaju pravila koja se prenose dalje. Navedeni primjeri mogu posvjedočiti kako se radi o tradicijskim igrama koje se prenose s koljena na koljeno s obzirom na to da su neke od ovih igara poznate i danas, no možda u izmijenjenom obliku. Igre su bile skupne, većinom vani, u prirodi. Igrovni predmeti su se rijetko koristili, no kad i jesu, bivali su izrađeni od prirodnoga materijala.

### Suvremena igra

Igra je jedno od glavnih obilježja sretnogadjetinstva i tvorac najljepših uspomena. Ono istinski najljepše u svemu tome je spontanost i mogućnost organizacije igre prema vlastitom dječjem konceptu. Danas živimo u vremenu modernizacije i brzih promjena. Nove generacije djece suvremenici su stresa, žurbe, stalne kompetitivnosti (Srebot i Menih, 2003). Sve se mijenja,

pa je tako i dječja igra prošla svojevrsnu transformaciju i postala strukturiranija (Srebot i Menih, 2003).

Suvremena igra je unaprijed određena i kontrolirana u kontekstu uređenja parkova i dječjih igrališta koji su unaprijed osmišljeni i puni osjetilnih poticaja (Pihač, 2011). Suvremeno doba karakterizira nestanak sigurnosti koja je postojala kada bi se djeca igrala vani na otvorenom. To je čak i slučaj kod djece koja odrastaju na selu.

Vrtić je mjesto u kojem dijete boravi većinu svojega dana i u kojem ono uči, oblikuje igru, istražuje i eksperimentira. Stoga, velika značajnost posvećuje se organizaciji prostora u kojem djeca borave jer je važno da je on pun poticaja kako bi dijete moglo zadovoljiti svoju prirodnu znatiželju, interese, potrebu za igrom, socijalizacijom i učenjem. U svemu tome podržava ga odgojitelj koji ga svakodnevno prati i vodi u tome (Rajić i Petrović-Sočo, 2015). Govoreći o ustanovi ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja temelj odgojno-obrazovnoga procesa predstavlja *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015). Ono što je u dokumentu istaknuto i prožima sve njegove sastavnice je osobnost djeteta od rođenja koje je kreator vlastitoga života i čiji razvoj ide u smjeru koji ono odredi. Usmjeren je osiguravanju dobrobiti za dijete koja se očituje putem socijalne, emocionalne i obrazovne dimenzije, kao i cjeloviti razvoj, odgoj i učenje djeteta kroz ključne kompetencije (NKRPOO, 2015).

Dječja radoznalost dovodi do toga da ona žele znati sve što se oko njih događa, pa tako i biti dio novih promjena koje imaju i neke negativne posljedice. Generalno gledajući modernizacija je dovela do napretka svijeta, ali je društvo samo po sebi unazadila gledajući društvene odnose i interakcije. Došlo je do smanjenja komunikacije, a smanjena je i tjelesna aktivnost ljudi. Sve više se javlja potreba za promjenom igre jer jedna od glavnih karakteristika suvremene igre je igranje u samoći. Suvremenu igru trebalo bi transformirati u igru koja je aktivna, u kojoj se dijete kreće i zadovoljava vlastitu maštu i kreativnost (Grčić-Zubčević i Marinović, 2009). Razvoj tehnologije dovodi do porasta konzumacije videoigara i kompletno smanjenog fizičkog kretanja djece (Srebot i Menih, 2003). Posljednje desetljeće, a posebice zadnjih nekoliko godina, obilježeno je tehnološkim uzletom. Digitalizacija je preuzela sve sfere života, pa tako i igru. Digitalne igre imaju svoje pozitivne, ali i negativne strane. Nadovezujući se na ovo, dječji glavni ambijent u kojem se odvija igra postaje soba i njezina četiri zida u kojoj se ono većinom igra samo s igračkama ili čak s nekim od novih medija kao što su računala ili mobilni uređaji (Thomas, 2007). Govoreći o digitalizaciji igre, nema smisla izolirati djecu od tehnologije jer je ona sastavni dio današnjega društva. Međutim, ono što se može učiniti je dozirati vrijeme te uvoditi tehnologiju u odgovarajućoj životnoj dobi. Gledajući na dijete sukladno razvojnom stupnju, ono još nije u dobi od tri godine kompetentno razlikovati virtualni svijet od stvarnoga, pa se iz istog razloga može reći da računalo ne pridonosi razvoju socijalnih, emocionalnih i kognitivnih vještina (Cvitaš, 2017). Ono na što valja obratiti pažnju je razvojna dob i u skladu s time omogućiti djeci odgovarajuće sadržaje koje mogu koristiti (Cvitaš, 2017). Ona na taj način uče nova znanja i usvajaju vještine. Dijete je u suvremenoj igri prilično pasivan subjekt jer s vrlo malo toga upravlja, već je više običan sudionik i promatrač. Primjerice, većina igrački je na baterije ili električnu energiju i tako se pokreće (Peršić-Kovač, 2004).

## **Metodologija**

### *Predmet istraživanja*

Kako svako područje ima svoju određenu kulturalnu posebnost, tako i grad Samobor odlikuju određene tradicijske igre svojstvene tom kraju koje su opisane sukladno Langovim zapisima, no ujedno i potkrijepljene intervjuima različitih dobnih skupina.

### *Cilj istraživanja*

Cilj rada je istražiti kako sociokulturni faktori i prostorne promjene rezultiraju transformacijom igre s naglaskom na samoborsko područje. Cilj je bio utvrditi koje su igre zastupljene u prijašnjim generacijama, ali i koje igre djeca igraju danas.

### *Zadatci*

Zadatci istraživanja proizašli su iz opisanoga predmeta i cilja istraživanja:

- istražiti različite izvore literature koji svjedoče o tradicionalnim igrama na samoborskom području
- istražiti različite izvore literature koji svjedoče o transformaciji igre i suvremenim oblicima igre
- istražiti mišljenja sugovornika različitih dobnih skupina sa samoborskoga područja o njihovom iskustvu i percepciji igre.

### *Uzorak istraživanja*

Tablica 1 *Uzorak istraživanja*

| SUGOVORNICI  | DOB | PODRUČJE ODRASTANJA |
|--------------|-----|---------------------|
| Sugovornik 1 | 27  | Ruralno područje    |
| Sugovornik 2 | 37  | Ruralno područje    |
| Sugovornik 3 | 62  | Urbano područje     |
| Sugovornik 4 | 35  | Ruralno područje    |
| Sugovornik 5 | 9   | Urbano područje     |

Odabrani istraživački uzorak je dobrovoljan, što podrazumijeva sudjelovanje dostupnih pojedinaca koji su to željeli. Uzorak je uključivao petero sugovornika koji po svojem profilu imaju usku povezanost s djecom i odrastanjem. Radi se o odgojiteljima, stručnim suradnicima zaposlenim u dječjem vrtiću te o djeci na području grada Samobora. U Tablici 1 navedene su njihove karakteristike prema kojima se nastojalo uzrokovati i postići varijaciju: dob, područje odrastanja.

### *Postupak istraživanja*

Za potrebe istraživanja korištena je kvalitativna metoda intervjuiranja, a kao instrument konstruiran protokol za polustrukturirani intervju. Odabranom metodom nastojali su se dobiti dublji uvidi u mišljenja i iskustva sugovornika i temeljem toga interpretirati percepciju i iskustvo igre nekada i danas na samoborskom području (Descombe, 2007). U fokusu istraživanja bila su percepcija i iskustva sugovornika, pa je metoda bila prikladna u kontekstu toga da se temelji na



otvorenim pitanjima koja daju određenu slobodu u davanju odgovora, čime je moguće dublje ući u istraživanu problematiku (Milas, 2005).

Istraživanje je provedeno u razdoblju od 15. siječnja do 15. veljače 2023. godine na području grada Samobora, provedeno je pet polustrukturiranih intervjua sa sugovornicima od čega je najkraći trajao 20 minuta, a najduži sat vremena. Prilikom istraživanja poštovana su etička načela anonimnosti i čuvanja osobnih podataka. Podatci dobiveni intervjuom analizirani su tako da su odgovori sudionika kodirani i zatim su dobiveni kodovi strukturirani u tematske kodove, a dobiveni obrasci prikazani su deskriptivno.

### **Djetinstvo i odrastanje**

Iskazi sugovornika u ovom radu svjedoče o tome da je igra zaista prošla svojevrstnu transformaciju. Njihovo djetinjstvo i odrastanje obilježeni su boravkom na dvorištu ili u prirodi, igri na otvorenom. Djetinjstvo se veže uglavnom uz provođenje vremena na selu kod djedova i baka, velik broj djece sudjeluje u igri te sami osmišljavaju i organiziraju igru prema svojim pravilima i idejama:

*„Predškolsko razdoblje provela sam kao Heidi. Čuvao me djed u Samoborskom gorju na 700 mrv, imali smo malu drvenu kućicu bez struje i vode okruženu šumom nedaleko od sela. Igračka nismo imali tamo jer nisu bile ni potrebne, dan smo provodili u vrtu, šumi ili u društvu stanovnika obližnjeg sela. Večeri smo uglavnom provodili igrajući šah ili kartajući belu. Ljeto sam provodila s bakom na otoku nedaleko od Šibenika gdje smo cijele dane provodili kupajući se ili vozeći se barkom.” (S\_2)*

Zanimljiva činjenica je ta da sugovornici do 30. godine života spominju kako su im djetinjstvo obilježile društvene igre, dok oni stariji od 30 godina uopće ne spominju društvene igre kao dominantne. Ono što prevladava u djetinjstvu kod starijih sugovornika su igre na otvorenom u kojima sudjeluje velik broj djece. Mlađi sugovornici govore o modernim društvenim igrama kao što je *Monopoly* te računalnim igrama, što se poklapa sa spomenutim nalazima drugih autora o transformaciji igre.

### **Asocijacija na riječ igra**

Rajić i Petrović-Sočo (2015) u svojem istraživanju dolaze do zaključka da djeca uz igru vežu pozitivne emocije, a za njihovu igru karakterističan je osjećaj uživanja, zabave i smijeha. Slično tome navode i sugovornici u ovom radu, a asocijacije koje vežu uz igru su: bezbrižnost, radost, sloboda, zabava, školski praznici, druženje, istraživanje, pokret, deka, dvorište, zabava.

### **Važnost igre**

Sugovornici iskazuju kako je igra zapravo priprema za život jer djeca u različitim situacijama i igrajući igre prema različitim pravilima usvajaju životne obrasce kako postupiti u određenim stvarnim životnim situacijama:

*„Smatram da je igra iznimno važna za svako dijete jer mu ona omogućuje samoizražavanje i pruža zadovoljstvo. Također, igra je osnovna djelatnost svakog djeteta, njegova životna potreba i osobina. Iako je dominantna i značajna u predškolsko doba, ona je sveprisutna aktivnost u svim životnim dobima.(S\_1)*

*Igre koje su obilježile djetinjstvo*

Sudionici u ovom radu iznose kako je njihovo djetinjstvo obilježeno suradničkom igrom i to simboličkom igrom te igrom građenja, kao i igrama s pravilima. Neke od igara koje sugovornici navode:

- igre s pravilima – „Care, care gospodare“, „Crna kraljica“, „Graničar“, „Gumi-gumi“, „Skrivača“, „Lopova i policajca“, „Kalodont“, „Ledena baba“, „Lanca probijanca“, „Lovice“, „Okoš-bokoš“, „Školice“, „Pokvareni telefon“, društvene igre: „Monopoly“, „Čovječe ne ljuti se“, „Kokotiček“.
- simbolička igra kuhinje/prodavaonice, građenje kućica na drvetu, izrađivanje igračaka, igre lutkicama.

### Igračke

Pojavom novih medija i alata dječja aktivnost se smanjuje, igračke postaju sve složenije. Dječja igra pretvara se u to da dijete nije zadovoljno igračkom, baca ju, mijenja za drugu. Suvremeno djetinjstvo karakterizira velik broj igračaka što se razlikuje s obzirom na prijašnje generacije koje su imale znatno manji broj igračaka (Grčić-Zubčević i Marinović, 2009). Slično dosad spomenutom, većina sudionika ističe kako nisu imali velik broj igračaka te prevladavaju igre s pravilima. Dakle, radi se o igrama koje su uključivale velik broj djece, a sama aktivnost odvijala se na otvorenom te bi se igralo prema određenim pravilima. Nadalje, ukoliko se radilo o nekim simboličkim igrama, to su bile igre uglavnom vezane uz obiteljski život i situacije u vezi toga, a od igračaka prevladavale su lutke. Neki sugovornici spominju i činjenicu kako nije bilo igračaka, nego su oni sami izrađivali igračke od prirodnih materijala.

Govoreći o igračkama, kronološki mlađi sugovornici u ovom radu spominju kako su igračke bile i još uvijek su sastavni dio njihovog djetinjstva. Opisuju djetinjstvo kao razdoblje u kojem su igračke bile glavni alat, ali isto tako da su najranije godine obilježene igrom na otvorenom. Ono što je također sastavni dio njihovog djetinjstva su digitalne igre.

### Igre koje su naslijeđene

Govoreći o naslijeđenim igrama, sugovornici ističu upravo igre koje su spomenuli kao igre svojeg djetinjstva, a prethodno navedene.

*„Za lijepog vremena donijeli smo si dekice i igrali se na livadi ili u dvorištu. Uglavnom su to bile igre s lutkicama kojima smo kuhali, presvlačili ih... moja mama je znala sašiti neku robicu za lutkice... često smo se igrali skrivača, školice..., a kako je u blizini bio voćnjak i tamo smo provodili dosta vremena. Igračaka baš i nije bilo, no bili smo kreativni i snalažljivi. Ono što me isto jako podsjeća na djetinjstvo je čitanje. Kao maloj, roditelji su mi puno čitali i u tom sam baš uživala. Još i danas kad se igram s unukom naviru mi sjećanja.“ (S\_3)*

Jedna od sugovornica opisuje igru „Kokotiček“, tj. tradicionalnu samoborsku igru koja je prema svojim temeljnim karakteristikama suradnička. Djeca stoje u krugu i brojalicom se odabere dijete koje ulazi u sredinu kruga, a njegov je zadatak uhvatiti loptu kojom se djeca oko njega dodaju.

### Usporedba igre nekad i sad

Otvoreni prostori postali su nesigurni, pa je sigurnije da se djeca igraju unutar kuće ili stana, ali u tom okruženju su najčešće igračke računala i mobiteli (Peršić-Kovač, 2004). Uspoređujući igru nekada i igru u današnje vrijeme, ono što je značajna razlika je prisutnost odraslih. Sugovornici ističu kako je, gledajući unatrag, njihovo djetinjstvo obilježila igra među djecom, dok odraslih nije bilo u igri te nisu imali strogi nadzor nad djecom. Istovremeno, znali su granice i pravila do kojih mogu ići i kada je vrijeme za prestanak aktivnosti. Sugovornici ističu kako je danas sasvim drukčija situacija. Djeca imaju puno više igračaka, ali se igraju sama ili s vrlo malo

vršnjaka, pretežito u zatvorenom prostoru te konstantno pod nadzorom roditelja koji često i sudjeluju u igri.

*„Mi smo se vrlo malo igrali igračkama, a više smo vremena proveli u zajedničkoj igri. Tradicionalne igre su nam prenosila starija djeca koje smo mi opet kroz igru prenosili mlađima. U našu igru nisu bili uključeni odrasli. Pustili su nas da sami stvaramo svoju igru, imali smo slobodu, preuzimali smo često rizik i isprobavali svoje sposobnosti i granice. Naša igra nije bila pod njihovim nadzorom. Mislim da današnja djeca imaju puno veći izbor i dostupnost videoigara, računalnih igara i igrački općenito, ali se i dalje rado igraju tradicionalnih i narodnih igara kada ih se pouči. Ono što im definitivno nedostaje jest samostalnost u igri jer za svaku igru im treba poticaj i prisutnost odrasle osobe koja će ih voditi u igri.” (S\_1)*

### **Tradicionalna igra danas**

Posljednji segment odnosio se na prihvaćanje tradicionalnih igara. Autori Grčić-Zubčević i Marinović (2009) ističu kako danas djeca sve više vremena provode igrajući igre na računalu koje često jesu u kombinaciji s više prijatelja, ali oni su zajedno jedino virtualno. Sugovornici smatraju da današnja djeca prihvaćaju tradicionalne igre, no problem je u tome da im one brzo dosade jer nemaju toliko poticaja odjednom kao što to imaju računalne igre. Nadalje, ističu kako smatraju da danas djeca puno teže svladavaju pravila igre i nemaju međusobnoga strpljenja ili empatije, teško barataju predmetima te se loše izražavaju. Govore i o problemu odraslih, odnosno činjenici da djeca vole tradicionalnu igru, uživaju u njoj, ali odrasli ju rijetko uvode, a sve više im se dozvoljava korištenje moderne tehnologije.

Iskazi sugovornika potvrđuju prije spomenutu značajnost igre za cjelokupni i harmoničan razvoj osobe. Igra kao najvažnja aktivnost prožima svih osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje koje se temelje na Europskom referentnom okviru za cjeloživotno učenje, a one su sastavni dio *Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Iskazi sugovornika bit će ukratko prikazani kroz osam kompetencija, a koje su obuhvaćene igrom. Kompetencija koja se odnosi na komunikaciju na materinskom jeziku razvija se u interakciji s drugom djecom i odraslima koji su dio igre. Komunikacija na stranim jezicima ukomponirana je u različite brojalice, ali i funkcionalne igre. Isto tako, neizostavni dio sve učestalijih računalnih igara je komunikacija na stranom jeziku. Korištenje digitalne tehnologije zahtjeva poznavanje barem jednog stranog jezika. Nadalje, svaka brojalica i društvena igra razvija matematičku kompetenciju, dok se osnovne kompetencije o prirodoslovlju vježbaju različitim igrama vani na otvorenom, istražujući okolinu i ekperimentiranjem. Digitalna kompetencija je usko povezana s korištenjem računala i tehnologije. Kompetencija učiti kako učiti provučena je kroz čitavi obrazac igre jer igra je zapravo aktivnost kojom dijete uči, otkriva i spoznaje svijet oko sebe te se na taj način razvija. Socijalna i građanska kompetencija vježba se kroz simboličku igru gdje se djeca nalaze u različitim situacijama te organiziraju igru prema prema različitim pravilima, a koja predstavlja svojevrsni scenarij za stvarni život. Kompetencija inicijativnost i poduzetnost posebice je prisutna u igrama konstruiranja i građenja te zahtjeva određenu razinu maštovitosti i razvija kreativnost kroz različite dječje ideje. Posljednja kompetencija naziva se kulturna svijest i izražavanje, a razvija se u tradicionalnim igrama kao što je primjerice *Kokotiček* o kojem govori jedna od sugovornica. To je kompetencija koja je od iznimne značajnosti jer se njome čuva kulturna ostavština nekog područja, ali se i razvija kulturna svijest i čuva kulturna raznolikost. To je važno poticati kako bi se radilo na očuvanju kulturne svijesti i izgradnji demokratskog društva, pa ju kao takvu promiče i sama Europska unija.

## Zaključak

Iskazi sudionika intervjua u skladu su s onime što nalaže i proučena literatura. Tradicijske igre koje su opisali sudionici intervjua u skladu su s onima o kojima je pisao Lang, što sugerira njihovo prenošenje generacijama te ujedno na taj način i očuvanje kulture. U radu je istaknuto kako i danas postoje elementi tradicijskih igara u igri djeteta, no sve manje, što je uzrokovano digitalizacijom društva kao i promjenama u okolinskim uvjetima odrastanja (nesigurnost vanjskog okruženja za igru). Time je naglašeno kako je transformacija igre uzrokovana društvenom transformacijom. Igra je prilagođena suvremenom načinu života, no ne i poželjnim ishodima za dijete te također nije u službi očuvanja kulture određenoga kraja. U samoborskom kraju ipak je igra još uvijek takva da se njome prenosi tradicija te se odvija na otvorenom, iako manje.

Ključnu ulogu u prenošenju tradicije te tradicijskih igara imaju odrasli (roditelji, odgojitelji, učitelji). Također, valja istaknuti značajnost njihove uloge kada se radi o ponuđenim materijalima za igru (računala, mobiteli, mnoštvo poticaja naspram prirodnog i neoblikovanog materijala). Naposljetku, poznavanje dobrobiti koje se razvijaju odabirom određenih igara te razvojnih ishoda koji iz toga proizlaze trebali bi biti u fokusu odabira igara i materijala za djecu.

## Literatura

- Cvitaš, M. (2017). *Dijete i računalo*. Dječji vrtić „Tratinčica“. <https://vrtic-tratincica.zagreb.hr/default.aspx?id=142>
- Denscombe, M. (2007). *The Good Research Guide for small-scale social research projects*. Open University Press.
- Došen Dobud, A. (2016). *Dijete – istraživač i stvaralac – Igra, istraživanje i stvaranje djece rane i predškolske dobi*. Alinea.
- Duran, M. (2003). *Dijete i igra*. Naklada Slap.
- Grčić-Zubčević, N., Marinović, V. (2009). *300 igara u vodi za djecu predškolske dobi*. Sveučilište u Zagrebu.
- Jančić, A., Jurišić, K., Lončarić, A. (2019). Postmoderna i promjene u braku i obitelji. *Didaskalos: časopis Udruge studenata pedagogije Filozofskog fakulteta Osijek*, 3(3), 153–162.
- Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Sveučilište u Zadru.
- Lang, M. (1992). *Samobor. Narodni život i običaji*. Poduzeće za grafičku djelatnost.
- Marušić, A., Jukić, T. (2022). Tradicijska igra u odgojno-obrazovnom procesu predškolske ustanove s ciljem očuvanja nematerijalne kulturne baštine. *Napredak*, 163(1–2), 115–132.
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Naklada Slap.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. (2015). Narodne novine, 05/2015.
- Peršić-Kovač, V. (2004). *Dječje igre i igračke u Podravini*. Muzej grada Koprivnice.
- Pihač, M. (2011). Igra i kretanje djece na otvorenom-mogućnosti i rizici. *Dijete, vrtić, obitelj: časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 17(64), 34–35.
- Rajić, V., Petrović-Sočo, B. (2015). Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 64(4), 603–620.
- Starc, B. i suradnici (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Stevanović, M. (2000). *Predškolska pedagogija*. Ekspres digitalni tisak.
- Thomas, P. (2007). *Čarolija opuštanja, taichi, vizualizacija i blage vježbe opuštanja za djecu*. Ostvarenje d.o.o.
- Tufekčić, A. (2010). Etnopedagoški prikaz tradicionalnih dječjih igara s Majevice. *Školski vjesnik*, 59 (2), 223–240.
- Visković, I., Topić, J. (2020). Tradicijska igra i suvremeni kurikulum – mišljenje roditelja i odgajatelja. *Školski vjesnik*, 69(1), 49–68.



# Kako odgojitelji vide svoju ulogu u razumijevanju djeteta – iskustva hrvatskih i njemačkih odgojitelja

Sarah Bacinger  
Akvilina Čamber Tambolaš  
Lidija Vujičić

## Sažetak

*Suvremena istraživanja u području ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja ukazuju da se način na koji odgojitelj razumije dijete može povezati s kvalitetom odgojno-obrazovnoga procesa, implicitnim pedagogijama i načinima na koje odgojitelji promišljaju i revidiraju vlastita znanja i ponašanja. Teorijski se dio ovoga rada odnosi na uspoređivanje kurikula grada Berlina i Republike Hrvatske, na viđenje pojma razumijevanje te na važnost uloge odgojitelja u boljem razumijevanju djeteta. Empirijski se dio rada odnosi na postizanje uvida u osobna shvaćanja i iskustva hrvatskih i njemačkih odgojitelja o načinima na koji određuju proces razumijevanja djeteta te svoju ulogu u njemu. U istraživanju je sudjelovalo devet odgojiteljica iz Primorsko-goranske županije, šest odgojiteljica iz Međimurske županije i sedam odgojiteljica iz Berlina. U svrhu prikupljanja podataka provedeni su polustrukturirani online upitnici. Analiza je dobivenih rezultata, kojima se ostvaruje uvid u poimanje odgojitelja o važnosti razumijevanja djeteta i načinima pridonosenja tome, dana kroz tematske mreže.*

**Ključne riječi:** *kvalitativno istraživanje; nova paradigma djeteta i djetinjstva; razumijevanje djeteta; uloga odgojitelja*

## Uvod

Prema novoj paradigmi djetinjstvo se shvaća kao proces socijalne konstrukcije i sastavni dio djetetova života sa svim vrijednostima, stavovima i mišljenjima. Iako se paradigma djetinjstva službeno promijenila, mišljenja, stavovi i vrijednosti pojedinaca, odnosno sudionika odgojno-obrazovnih praksi, još se uvijek nalaze u tranzicijskom razdoblju implementiranja nove paradigme u odgojno-obrazovni proces. Način na koji odgojitelj razumije dijete može se povezati s kvalitetom odgojno-obrazovnoga procesa, implicitnim pedagogijama i načinima na koje odgojitelji promišljaju i revidiraju vlastita znanja i ponašanja. U fokusu je ovoga rada važnost razumijevanja djeteta i koje implikacije odgojiteljeva percepcija razumijevanja djeteta ima na odgojno-obrazovni proces i na samu igru iz perspektive hrvatskih i njemačkih odgojitelja.

Kako bi se pobliže objasnile razlike u sustavu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj i u glavnom gradu Savezne Republike Njemačke – Berlinu, u ovome će se radu usporediti kurikul Republike Hrvatske, *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* i kurikul grada Berlina, *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*(BBP).

## Usporedba Berliner Bildungsprogramma i Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

*Das Berliner Bildungsprogramm* (BBP) i *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* doneseni su iste godine. Razmatrajući samu podjelu i strukturu *BBP-a* i *Nacionalnog kurikuluma*, vidljiva je razlika u njihovim temeljnim sastavnicama. Naime, *BBP* kao temeljne sastavnice navodi koncepciju odgoja i obrazovanja, ciljeve, kreiranje odgojno-obrazovnog procesa, ranu intervenciju i integraciju, partnerstvo s roditeljima, značajne prijelaze te područja učenja i demokratsku participaciju, dok *Nacionalni kurikulum* ističe polazišta, načela, vrijednosti i ciljeve kao temeljne sastavnice. *Nacionalni kurikulum* tako pruža jasniji pregled navedenih sastavnica i zapravo samih postavki odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja.

U polazištima je primjetno da oba kurikula polaze od već postojećih dokumenata, a Konvencija o pravima djeteta im je zajednička te *BBP* veliku važnost također daje Zakonu o skrbi o djeci i mladima. *Nacionalni kurikulum* ima jasno navedena i opisana načela, dok se u *BBP-u* načela mogu iščitati, no u suštini oba kurikula ističu važnost fleksibilnosti odgojno-obrazovnog procesa, partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom, osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju te otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unaprjeđivanje prakse. Partnerstvo s roditeljima u *BBP-u* nije istaknuto kao načelo, ali je važno spomenuti obvezne individualne (razvojne) razgovore minimalno jednom godišnje, a najčešće se u praksi provode oko djetetova rođendana. Govoreći o vrijednostima na kojima rani i predškolski odgoj i obrazovanje grada Berlina počivaju, navode se jednakost, demokratski život, poštivanje sebe i sloboda izražavanja vlastitoga mišljenja te poštivanje različitosti, naročito religioznih. Razlog isticanja vrijednosti poštivanja različitosti počiva na činjenici da stanovništvo Berlina čini velik broj različitih kultura i naroda. S druge strane, *Nacionalni kurikulum* ističe znanje, identitet, humanizam i toleranciju, odgovornost, autonomiju te kreativnost kao temeljne vrijednosti na kojima rani i predškolski odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske počivaju. U *BBP-u* navedene vrijednosti nisu toliko podrobno razrađene i pojašnjene kao u *Nacionalnom kurikulumu*, što zapravo omogućuje bolje razumijevanje navedenih temeljnih vrijednosti. Isto tako, *BBP* u više navrata ističe vrijednosti demokratskoga društva te veliki naglasak stavlja na demokratski odgoj i obrazovanje već od najranije dobi, dok se u *Nacionalnom kurikulumu* također ističe značaj poticanja razvoja demokratskoga društva i kulture, no to nije u tolikoj mjeri naglašeno kao u *BBP-u*. Nadalje, *Nacionalni kurikulum* ima detaljno razrađene i postavljene ciljeve odgoja i obrazovanja, ističući osiguranje dobrobiti djeteta te njegov cjeloviti razvoj i razvoj osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, dok *BBP* kao glavni cilj odgoja i obrazovanja ističe razvoj ja-kompetencija, socijalnih kompetencija, kompetencija znanja te kompetencija učiti kako učiti. Posljednja navedena kompetencija zajednička je navedenim kurikulumima. Iako *BBP* ne ističe zasebno osiguranje dobrobiti za dijete, taj se cilj proteže kroz cijeli dokument.

Osim prethodno navedenog, *BBP* veliku važnost pridaje zdravlju (fizičkom i mentalnom) odgojitelja jer, kako ističe, upravo briga odgojitelja o sebi pruža djetetu model kako se odnositi prema vlastitom tijelu, odnosno zdravlju. Oba kurikula ističu važnost dokumentiranja odgojno-obrazovnog procesa, no *Nacionalni kurikulum* podrobno razrađuje moguće tehnike i oblike dokumentiranja. Ono što *BBP* ističe jest *Sprachlerntagebuch*, odnosno dnevnik učenja jezika koji pri polasku u školu služi učiteljima u bržem i lakšem upoznavanju svakog pojedinog djeteta. Dnevnik se učenja bazira na temelju opažanih i zapisanih karakteristika razvoja pojedinoga djeteta. Slično *Sprachlerntagebuchu* je razvojna mapa koja se koristi u programu „Korak po korak“. Također,

u proces promatranja i dokumentiranja određenoga djeteta, uključuju se i odgojitelji iz drugih odgojno-obrazovnih skupina, dok se u *Nacionalnom kurikulumu* u tom smislu ističu refleksije i kritička promišljanja s drugim odgojno-obrazovnim djelatnicima.

Nadalje, *BBP* velik naglasak i dalje stavlja na (obvezne) jutarnje krugove, a kao razlog navodi da je to idealna prilika da svako dijete može participirati i izražavati svoje mišljenje, dok se u *Nacionalnom kurikulumu* jutarnji krugovi ne spominju jer se podrazumijeva da dijete u svakom trenutku ima pravo na participaciju i izražavanje svojega mišljenja. Isto tako, *BBP* navodi i opisuje važnost osmišljavanja i provođenja projekata, dok se oni kao takvi ne spominju u *Nacionalnom kurikulumu*, već u značajnijoj literaturi koja se odnosi na rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Ono što čini najveću razliku između kurikula jesu konkretne smjernice praktičarima za svako područje koje *BBP* sadrži na kraju svakoga poglavlja i potpoglavlja. Te smjernice praktičarima omogućuju lakše razumijevanje i pridonose osiguravanju kvalitete odgojno-obrazovne ustanove.

Primjetne su mnoge sličnosti između opisanih kurikula, no u *BBP-u* je i dalje veliki naglasak na područjima učenja koje *Nacionalni kurikulum* kao takve ne spominje zasebno. Iako *BBP* spominje područja učenja, u mnogo navrata ističe važnost usmjerenosti na dijete u procesu odgoja i obrazovanja, a ne na sadržaj. Također, bitnu razliku čini i to što *BBP* ne spominje kurikulum vrtića i kurikulpredškole zasebno, već se cijeli *BBP* odnosi na grad Berlin, dok u Republici Hrvatskoj *Nacionalni kurikulum* čini temelj za kreiranje kurikula vrtića i kurikulpredškole.

Oba kurikula opisuju dijete kao cjelovito, znatiželjno, kreativno i kompetentno biće, koje je aktivni stvaratelj vlastitoga znanja. Dijete oba kurikula vide kao istraživača te socijalni subjekt sa specifičnim potrebama, pravima i kulturom. Dakle, i jedan i drugi počivaju na jednakim značajkama – integrirana i razvojna priroda te humanistička, konstruktivistička i sukonstruktivistička orijentacija i iako *Nacionalni kurikulum* ima jasniji prikaz navedenih značajki, vidljivo je da *BBP* isto tako počiva na njima.

Zaključno, *Nacionalni kurikulum* na samom kraju sadržava dio o profesionalnom razvoju stručnih djelatnika vrtića, u kojem ističe važnost kontinuiranoga profesionalnog učenja i razvoja zbog toga što kvalitetno inicijalno obrazovanje i kontinuirani profesionalni razvoj imaju izravan utjecaj na implementaciju *Nacionalnog kurikulumu*. *BBP* ne sadržava dio o profesionalnom razvoju.

### **Uloga odgojitelja u razumijevanju djeteta**

Prekretnica u problemu razumijevanja, odnosno u ljudskom razmišljanju, dogodila se početkom 20. stoljeća, a Bruner (2000) je naziva „interpretativnom prekretnicom” koja se najprije očitovala u području umjetnosti, zatim u povijesti i društvenim znanostima, u epistemologiji, a potom i u obrazovanju. Autor navodi da je predmet interpretacije razumijevanje, a ne objašnjenje, čiji je instrument zapravo analiza. *Razumijevanje je ishod disciplinarnog organiziranja i kontekstualizacije prijepornih nepotpuno provjerljivih postavki* (Bruner 2000: 100), a jedan od najefikasnijih i najvažnijih načina na koje se to može postići jest pomoću narativnoga iskaza. U narativnom iskazu, pojedinac se izražava u obliku priče, no važnost nije samo u sadržaju, već i u narativnoj artifizijalnosti.

Dijete se prema novoj paradigmi djeteta i djetinjstva promatra kao cjelovito i društveno biće te kao osoba koja ima svoju kulturu, potrebe i prava. Upravo je zbog toga važno da se djetetu omogući da se razvija kao individua u autentičnom obliku sa svim njegovim potencijalima. Ako se dijete ne podrži na prihvatljiv i poticajan način, ono stvara negativnu sliku o sebi što dovodi do praznine koja postaje uzrok problema, odnosno onemogućavanja djetetu da upozna samoga sebe (Tsabary, 2018). Iz navedenoga je vidljivo koliko je uloga i podrška odraslih ključna za

optimalan razvoj djeteta. Podržavanje djeteta u upoznavanju samoga sebe, zasigurno doprinosi i razvoju njegova samopouzdanja, a time i jačanju njegova razumijevanja sebe i drugih. Nadalje, važno je istaknuti kako dijete kroz praksu i akciju *stječe i razvija praktično razumijevanje i znanje o okruženju u kojem živi* (Miljak, 2009: 21), što se odnosi i na razumijevanje situacija, djece te odgojitelja kojeg onda prema tome prihvaća ili ne prihvaća, sukladno odgojiteljevim postupcima i djelovanju prema njemu (Miljak, 2009).

Uloga se odgojitelja bitno promijenila – odgojitelj više nije samo osoba koja izvršava gotove programe, nego ih i kreira, razvija, usavršava, nadopunjuje te razrađuje. Osim navedenoga, važno je da odgojitelj stječe praktične kompetencije zbog složenosti odgojno-obrazovne prakse koja sadržava mnoštvo neodređenih situacija. Upravo su te neodređene situacije ključne u razvoju profesionalne prakse jer odgojitelj najprije reagira, odnosno primjenjuje znanje o akciji, a nakon akcije promišlja o njezinoj djelotvornosti (Vujičić, 2021). Međutim, odgojitelj može poticati ili ograničavati djetetov razvoj odgovarajućom, odnosno neodgovarajućom praksom, što prvenstveno ovisi o njegovoj implicitnoj pedagogiji, tj. o slici kakvu ima o djetetu i djetinjstvu. Kompetentni odgojitelji dijete vide kao sukonstruktora vlastitoga znanja, partnera u odgoju kojemu je omogućeno da se cjelovito razvija, da koristi svoje potencijale, da zadovoljava unutarnju motivaciju i nagone za učenjem i istraživanjem (Vujičić, 2021).

Isto tako, uloga je odgojitelja kontinuirano učenje i želja za istraživanjem onoga što ne zna, odnosno, odgojitelj je istraživač koji svakodnevno promišlja i raspravlja o svojem radu, kontinuirano isprobava načine i putove stvaranja znanja u konkretnim uvjetima u odgojno-obrazovnoj ustanovi (Vujičić, 2010). Također, zadaća odgojitelja nije u prenošenju znanja i umijeća, nego u stvaranju socijalnih i prirodnih uvjeta za upoznavanje, isprobavanje i razvijanje individualnih mogućnosti. Stoga odgojitelj treba ohrabrivati dijete, ponuditi mu iskustva koja će mu omogućiti osjećaj koherentnosti sa svijetom, što omogućuje osjećaj potpore djeteta s njegovim fizičkim, socijalnim i kulturnim okruženjem (Bašić, 2011).

Odgojitelj ima ulogu dirigenta koju sve više dijeli s drugim sudionicima, a ona se s vremenom smanjuje, no to ne znači da postaje nevažna (Bruner, 2000). Uloga odgojitelja je da pruži neizravnu podršku procesu učenja i istraživanja djece, što doprinosi stvaranju bogatoga i poticajnoga okruženja i razvoj odgojiteljevih kompetencija. Kako bi odgojitelj bio uspješan u razumijevanju djece, potrebno je promatrati i dokumentirati aktivnosti djece, značaj tih aktivnosti te cjelokupni odgojno-obrazovni proces. Osim navedenog, odgojitelj bi trebao biti (samo)refleksivni praktičar koji će kontinuirano pratiti i preispitivati vlastite postupke te tako učiti iz vlastitoga iskustva, što je još jedan od čimbenika u boljem i lakšem razumijevanju djece i njihove igre (Miljak, 2009).

Zaključno, potrebni su odgojitelji koji su usmjereni na kreiranje mogućnosti, a ne samo na postizanje zadanih ciljeva (Moss, 2012).

### **Cilj istraživanja**

Cilj ovoga istraživanja je istražiti razlike između njemačkih i hrvatskih odgojitelja u kontekstu razumijevanja djeteta te viđenje vlastite uloge u istom. U svrhu realizacije postavljenoga cilja istraživanja formulirana su sljedeća istraživačka pitanja:

- Što je to u osobnoj i profesionalnoj povijesti pojedinca što određuje njegovo shvaćanje razumijevanja djeteta?
- Kakvu sliku o djetetu, načinu na koji dijete uči te o vlastitoj ulozi u odgoju, obrazovanju i razumijevanju djeteta imaju odgojitelji?



- Što za odgojitelje znači „razumjeti dijete“?
- Koje metode i strategije hrvatski i njemački odgojitelji koriste u svojem odgojno-obrazovnom radu kako bi bolje razumjeli dijete?

Za potrebe ovoga rada izdvojili smo drugo istraživačko pitanje o kojem ćemo pisati: Kakvu sliku o djetetu, načinu na koji dijete uči te o vlastitoj ulozi u odgoju, obrazovanju i razumijevanju djeteta imaju ispitani odgojitelji?

## Metode

Glavna metodološka strategija u ovom istraživanju je narativno istraživanje s elementima etnografskoga pristupa jer sagledava sudionike u njihovom prirodnom okruženju te polazi od njihova referentnoga okvira, odnosno osobnih priča (Barrett, 2009; Cohen, Manion i Morrison, 2007; Halmi, 2003). S obzirom na prirodu cilja ovoga istraživanja, navedena će metodološka strategija osigurati objedinjenje značenja koja subjekti pridaju fenomenu razumijevanja djeteta i njihove uloge u tome. Sukladno tomu, usporedit će se iskustva njemačkih i hrvatskih odgojitelja u kontekstu razumijevanja djeteta te će se dobiti uvid o tome na koji način oni vide svoju ulogu u navedenom.

### *Uzorak, instrumenti, postupak prikupljanja i analiziranja podataka*

Istraživanje je provedeno online na trima područjima i to u Berlinu (Njemačka), u Međimurskoj županiji (Hrvatska) te u Primorsko-goranskoj županiji (Hrvatska), a kao prigodan uzorak odabrano je po deset odgojitelja sa svakoga područja te je vraćeno 7 upitnika iz Berlina, 9 iz Rijeke i 6 iz Čakovca. Stoga je sveukupan broj sudionika 22 za koje su korišteni pseudonimi.

Glavna metoda prikupljanja podataka je polustrukturirani upitnik, a prikupljanje podataka trajalo je dva mjeseca – od početka rujna 2022. godine do kraja listopada iste godine.

Nadalje, zbog jasne strukture, slijeda i usmjerenosti te otvorenoga tipa pitanja riječ je o polustrukturiranom upitniku koji sadržava sociodemografske podatke (dob, godine radnoga staža i stupanj obrazovanja) te četiri tematske cjeline:

- Osobna i profesionalna biografija odgojitelja koja obuhvaća šest pitanja
- Obrazovna paradigma odgojitelja koja obuhvaća tri pitanja
- Odgojiteljevo shvaćanje koncepta razumjeti dijete koje obuhvaća četiri pitanja
- Konkretni postupci i strategije odgojitelja u odgojno-obrazovnom radu u cilju razumijevanja djeteta koji obuhvaćaju pet pitanja.

Obradu prikupljenih podataka izvršio je istraživač upotrebom tematske analize (Braun i Clarke, 2012) jer ona uključuje kasniju analizu podataka, a za glavni cilj postavlja pronalazak glavnih tema i sličnosti među kodiranim podacima. Mac Naughton i Huges (2009) navode da kvalitativna analiza podataka uključuje organiziranje podataka za analizu i kodiranje podataka, a zatim traženje obrazaca u podacima te analiziranje podataka i prikazivanje rezultata.

Za potrebe ovoga rada prikazat ćemo rezultate dobivene unutar tematske cjeline *Obrazovna paradigma odgajatelja* koju povežemo s drugim istraživačkim pitanjem.

## Rezultati i rasprava

Nakon prve faze obrade podataka, koja obuhvaća prikupljanje upitnika, čitanje i inicijalno kodiranje, formirane su osobne karte svake sudionice koje sadrže njihove osnovne podatke: dob, godine radnoga staža, razina obrazovanja te njihovi odgovori na tematsku cjelinu *osobna i*

profesionalna biografija odgojitelja koja neće biti prikazana u ovom radu. Korišteni su pseudonimi kako bi se zaštitila anonimnost. Također, svi su sudionici istraživanja ženskoga spola.

Pretpostavka je da će odgovori na pitanja biti odraz slike o djetetu, o vlastitoj ulozi u kontekstu razumijevanja djeteta i odgojne prakse, odnosno predstavljat će njegovu implicitnu pedagogiju, čime će se odgovoriti na istraživačko pitanje ovoga rada – *Kakvu sliku o djetetu, načinu na koji dijete uči te o vlastitoj ulozi u odgoju, obrazovanju i razumijevanju djeteta imaju odgojitelji?*

Prvo se pitanje ove tematske cjeline odnosi na poimanje djeteta rane i predškolske dobi i načina na koji ono uči u teoriji, a temeljne kategorije odgovora sudionika vidljive su u tablici 1. Vidljivo je kako, prije svega, većina sudionica ističe da je dijete istraživač i aktivni stvaratelj znanja:

- (...) uči igrom, istraživanjem, zaključivanjem, pokušajima, ponavljanjem i ponovnim pokušajima (...) (Arijana)
- Djeca uče čineći nešto i igrajući se. (Lorena)
- Djeca se brzo prilagođavaju i uče, a uče istražujući, pokušavajući, promatrajući i igrajući se. (Barbara)
- Uče igrajući se, istražuju i doživljavaju nove i zanimljive stvari u sigurnom okruženju (Hannah).

Tablica 1 Tematska mreža cjeline obrazovna paradigma odgojitelja

| TEMA                            | PODTEMA   | KATEGORIJA   | IZVADCI IZ ODGOVORA ODGAJATELJA   |
|---------------------------------|---|--|---|
| OBRAZOVNA PARADIGMA ODGAJATELJA | SLIKA O DJETETU U TEORIJU                           | DIJETE JE ISTRAŽIVAČ I AKTIVNI STVARATELJ ZNANJA                         | Taj istraživač neprestano gleda, dira, probava, prevrće, postavlja pitanja, prepričava svoje doživljaje i zaključke, iznosi svoje ideje, (...) Nora: <i>znatiželjna individua koja uči igrajući se i po modelu, te ga baš ta znatiželja potiče na otkrivanje i spoznavanje svijeta oko sebe.</i> Stella |
|                                 |   | DIJETE JE SOCIJALNI SUBJEKT SA SPECIFIČNIM POTREBAMA, PRAVIMA I KULTUROM | (...) je <i>individua za sebe.</i> Lina: <i>je socijalno i emocionalno biće.</i> Lorena: (...) <i>individualan je i ravnopravan član zajednice, sa svojim emocijama i iskustvom.</i> Leni   |
|                                 |   | DIJETE JE RAZVOJNO BIĆE  | (...) su <i>prve tri ključne.</i> Frieda: <i>sva djeca od navršene 1.godine života do 7.godina.</i> Mirjana; Edita; Arijana   |
|                                 | ULOGA ODGAJATELJA U KONTEKSTU RAZUMIJEVANJA DJETETA | DOBROBIT DJETETA   | <i>prepoznati dječje potrebe i interese.</i> Stella: <i>pristupiti djetetu kao individui, ponuditi mu sigurnost, samopouzdanje.</i> Leni: <i>svakom djetetu dati podršku i priliku da se izrazi, da razvija svoje potencijale i u svakoj situaciji bude što sistinu jest.</i> Greta                     |
|                                 |   | POTICAJNO PROSTORNO MATERIJALNO OKRUŽENJE                                | <i>omogućiti poticaje namijenjene njihovim karakteristikama i dobi.</i> Nora: <i>stvoriti atmosferu u kojoj će se dijete osjećati voljeno i prihvaćeno.</i> Edita   |
|                                 |   | DOKUMENTIRANJE ODGOJNO-OBRAZOVNOG PROCESA                                | <i>promatra, osluškuje i uočava potrebe i interese svakog djeteta.</i> Lina: <i>planirati aktivnosti.</i> Lorena: <i>vjerovanje da se svako ponašanje djeteta može promijeniti ako mi sami u to vjerujemo.</i> Razumijevanje njegovih emocija, radnji, rečenica. Anela                                  |
|                                 |   | IMPLICITNA PEDAGOGLJA  |   |
|                                 | SLIKA O DJETETU U PRAKSI                            | KOMPETENTNO BIĆE   | <i>kako međusobno komunicirati i kako se slagati sa svima na način pun poštovanja i ljubavi.</i> Isabella; <i>izlet u prirodu i istraživanje grada, kako se voziti javnim prijevozom, kako sigurno šetati.</i> Hannah; <i>istražuju sobu dnevnog boravka.</i> Una                                       |
|                                 |   | DIJETE KAO (SU)KONSTRUKTOR ODGOJNO-OBRAZOVNOG PROCESA                    | <i>djeca sama konstruiraju igru.</i> Lina; <i>razgovaramo o tome što ćemo taj dan raditi.</i> Juna  |

Navedeni su odgovori odraz *Nacionalnog kurikulumu* (2014) koji navodi da djeca uče u igri te uz istraživačke aktivnosti, odnosno neposrednim iskustvom. Upravo ovakvo shvaćanje učenja svoje teorijsko polazište pronalazi u teoriji konstruktivizma i sociokonstruktivizma te važnosti razvoja metakognitivnih sposobnosti djece.

Sljedeća kategorija koja je proizišla iz odgovora sudionica je shvaćanje djeteta kao socijalnoga subjekta sa specifičnim potrebama, pravima i kulturom:

- *On je individua* (Nola)
- *Individualan je i ravnopravan član zajednice, sa svojim emocijama i iskustvom.* (Leni)
- *Biće koje ima svoje osobne potrebe i želje.* (Juna)

Navedeno je također odraz pogleda *Nacionalnog kurikulum*a na suvremeno shvaćanje djeteta kao socijalnog subjekta koji aktivno sudjeluje u oblikovanju procesa odgoja i obrazovanja te kao individuu koju obilježavaju jedinstvene kvalitete i ima vlastito mišljenje, kulturu i prava.

Kao posljednja kategorija kodova proizišlo je shvaćanje djeteta kao razvojnoga bića. Tome u prilog idu sljedeći odgovori sudionica istraživanja:

- *Dijete rane i predškolske dobi je svako dijete u dobi od 1 do 7 godina.* (Arijana; Edita; Mirjana)
- *S razlogom se kaže da su prve tri ključne godine djetetova života. U 6 godina života (prije polaska u školu) djetetov se mozak razvija eksponencijalnim rastom i sve vještine koje dijete usvoji i uvježba u tim ranim godinama – ostaju za cijeli život.* (Frieda)

Posljednji navod sudionice Friede iz Berlina može se povezati s navodom autora Woodheada (2012) koji u svojoj razvojnoj perspektivi ističe važnost najranijih godina života i značaja koje one imaju za daljnji razvoj čovjeka, a razvojna psihologija najranije godine naziva kritičnim razdobljem razvoja.

Posebno zanimljivim treba istaknuti odgovor sudionice Anele iz Međimurske županije koja navodi da je dijete zaigrano, znatiželjno i kreativno (...), a prema temeljnim vrijednostima *Nacionalnog kurikulum*a za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) kreativnost kao odgojna vrijednost predstavlja osnovu razvoja djeteta u inicijativnu i inovativnu osobu.

Isto tako, potrebno je istaknuti odgovor sudionice June u kojem navodi da je razumijevanje ključ učenja, što se može povezati s autoricom Barth (2004) koja razumijevanje opisuje kao aktivan proces kritičkoga razmišljanja te da je postojeća znanja potrebno stalno nadograđivati.

Odgovori odgojiteljica na drugo pitanje ove tematske cjeline, *Koja je uloga odgajatelja u kontekstu razumijevanja djeteta?*, iznjedrili su sljedeće kategorije: dobrobit djeteta, poticajno prostorno-materijalno okruženje, dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa i implicitne pedagogije. Važno je istaknuti kako nijedna sudionica iz Berlina, osim Barbare, koja je studij završila u RH, nije navela dokumentiranje odgojno-obrazovnog rada kao njihovu ulogu. Sudionice iz Berlina uglavnom kao svoju ulogu vide osiguravanje dobrobiti djeteta te kreiranje poticajnog prostorno-materijalnog okruženja. Osim sudionica iz Berlina i hrvatske sudionice prije svega uglavnom ističu osiguravanje dobrobiti za dijete:

- *Smatram da je moja uloga prvenstveno svakom djetetu dati podršku i priliku da se izrazi, da razvija svoje potencijale i u svakoj situaciji bude što uistinu jest.* (Greta)
- *Uloga odgojitelja bi trebala biti da (...) osluškuje i uočava potrebe i interese svakog djeteta. Odgojitelj je tu da usmjerava dijete.* (Lina)
- *Osigurati uvjete za zadovoljavanje potreba sve djece i prilagoditi rad svakom djetetu posebno. Razumjeti način na koji dijete uči.* (Zita)
- *Odgojitelji moraju pronaći različite načine pristupa svakom djetetu. Imajući na umu da se sva djeca razvijaju različitom brzinom, ključno je razumjeti kako dijete uči. Kada to uspijemo, djetetu možemo pristupiti specifičnim metodama prilagođenima svakom pojedinom djetetu.* (Frieda).

Uporište ovakva promišljanja odnosi se na dio teorijskoga okvira ovoga rada koji govori o ulozi odgojitelja, odnosno da on sluša djecu, potiče razvoj, odgoj i učenje svakog djeteta u skladu s njegovim sposobnostima. Naime, u tome se posebno ističe zadaća odgojitelja da stvori okruženje koje će podržavati autonomiju djeteta nad procesom učenja koje će biti primjereno, izazovno i sigurno te je, shodno odgovorima sudionica, proizišla sljedeća kategorija pod nazivom poticajno prostorno-materijalno okruženje:

- (...) nuditi prave poticaje kojima će dijete učiti, stjecati iskustva, stvarati spoznaje o svijetu oko sebe. (Arijana)
- Prije svega uloga odgojitelja je stvoriti atmosferu u kojoj će se dijete osjećati voljeno i prihvaćeno u sredini u kojoj provodi jako puno vremena. (Edita)
- Smatram da je najvažnije prepoznati dječje potrebe i interese te na temelju toga osigurati poticaje u skupini. (Stella)
- Osiguravanje sigurnog i brižnog okruženja kako bi mogli istraživati i osjećati se ugodno. (Hannah)
- Mislím da odgojitelji moraju pružiti iskustvo djetetu osiguravanjem materijala i situacija za učenje. (Juna)

Upravo je odgojitelj taj koji djetetu treba omogućiti odgovarajuće prostorno-materijalno okruženje u kojem će djeca moći ostvariti svoje osnovne potrebe, a organizacija prostora treba biti usmjerena na promoviranje susreta, komunikacije i interakcije (Malaguzzi, 1998).

Osim navedenoga, iz teorijskoga je dijela također vidljiva važnost dokumentiranja odgojno-obrazovnog procesa putem promatranja, izrade bilješki, fotografiranja, planiranja i sl., na što su ukazale i odgovateljice u svojim odgovorima:

- (...) da promatra, osluškuje i uočava potrebe i interese svakog djeteta. (Lina)
- (...) planirati aktivnosti i u obzir uzeti njihove potrebe i interese. (Lorena)
- (...) pratimo rast i razvoj svakog djeteta kako bi bolje razumjeli na koji način ono uči. (Una)

Posljednja kategorija koja je proizišla iz odgovora sudionica je implicitna pedagogija odgojitelja:

- Uloga je da odbacimo određene stereotipe i očekivanja kako bi mogli prepoznati individualne razlike u mogućnostima, interesima i potrebama svake djece. (Noemi)
- (...) je shvaćanje da je dijete kreativno i socijalno biće, istraživač koji ima prirodnu potrebu za kretanjem. (Lorena)
- (...) vjerovanje da se svako ponašanje djeteta može promijeniti ako mi sami u to vjerujemo. Također, razumijevanje njegovih emocija, radnji, rečenica. Mislím da odgojitelji puno puta smatraju da razumiju dijete, a zapravo ga uopće ne razumiju jer gledaju samo iz vlastitih cipela. (Anela)

Iz prikazanih odgovora, vidljivo je koliko implicitna pedagogija, odnosno odgojiteljevi stavovi, vrijednosti i uvjerenja utječu na razumijevanje djeteta (Miljak, 2009; Slunjski, 2015 i dr.).

No, ono po čemu se odgojitelji uvelike razlikuju vidljivo je u odgovorima na sljedeće pitanje koje zahtijeva opis jednoga tjedna unutar skupine, a u čijoj se pozadini nalazi slika o djetetu koju odgojitelj ima u praksi, što je ujedno i posljednja kategorija ove tematske cjeline. Kao što je vidljivo u tablici 1, gotovo sve odgovateljice navode kako smatraju da je dijete kompetentno biće, kako ono uči istražujući, isprobava različite materijale i poticaje te tako postaje (su)kreator procesa vlastita učenja. S druge strane, mogu se uočiti i sljedeći odgovori kod opisa ponuđenih aktivnosti unutar jednoga tjedna:

- Aktivnosti jednoga uobičajenog dana su likovna aktivnost na zadanu temu i onda sve ostalo što se dodiruje s njom, a što možemo koristiti i povezati s ostalim aktivnostima. Primjer tema: Jež. (...) Aktivno sudjelujem kao odgojitelj u svim tim aktivnostima bilo da usmjeravam, pomažem ili ih učim, a u vrijeme slobodne igre ih puštam i promatram kako se ponašaju te pohvaljujem pozitivna ponašanja ili rješavam nepoželjna na način da pričamo i svi zajedno dolazimo do rješenja. (Eli)
- (...) nakon doručka imamo jutarnju tjelovježbu te zatim provodimo centralnu aktivnost za taj dan, ovisno o planu i programu. (Zita)

Iz prikazanih je odgovora primjetno da obje sudionice imaju elemente tradicionalnoga pristupa i shvaćanja djeteta, odnosno odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi. Sudionica Eli iz Rijeke jedina je sudionica iz Hrvatske koja je po struci učiteljica razredne nastave. Navedeni odgovori u suprotnosti su s *Nacionalnim kurikulumom* (2014) koji ističe važnost osiguravanja neizravnih oblika potpore učenju djece, autonomije i emancipacije djece, kao i ostvarivanje fleksibilnoga pristupa. Nadalje, temeljna razlika između hrvatskih i njemačkih odgojitelja je ta što hrvatski odgojitelji uglavnom ističu likovne aktivnosti, dok njemački odgojitelji ističu shvaćanje djeteta kao kompetentnoga bića, konkretnije, aktivnoga građanina i istraživača, što je vidljivo u zastupljenosti boravka na vanjskom prostoru – šetnjama gradom i njegovom istraživanju:

- *Izleti u prirodu i istraživanje grada, učenje kako se voziti javnim prijevozom, kako sigurno šetati.* (Hannah)
- *(...) u prirodi ili u šetnji po susjedstvu. Mogle su se uočiti mnoge svakodnevne situacije koje su djeci dale poticaj za učenje i inspiraciju. (...) puno su pitali tijekom šetnji i uspjeli smo doći do srži pitanja, npr. Tko skuplja smeće, kamo ono ide? (...)* (Marlene).

Možemo zaključiti da ovo može biti povod za promišljanje o jazu proklamirane teorije odgojitelja s njihovim odgojno-obrazovnim postupcima. (Fullan, 2005, prema Vujičić, 2011) Bez obzira na iskazanu prvobitnu sliku o djetetu koja sadrži karakteristike suvremene paradigme ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja – da je dijete sposobno, aktivno, cjelovito biće željno istraživanja svijeta oko sebe te da se na temelju djetetovih interesa nude poticaji i materijali, iz odgovora na posljednje pitanje ove tematske cjeline ipak je vidljivo kako u praksi to nije u potpunosti tako. Također, iz dobivenih odgovora na postavljena pitanja ukazano je kako odgojiteljice vlastitu ulogu u kontekstu razumijevanja djeteta vide kroz osiguravanje dobrobiti djeteta, stvaranje poticajnoga prostorno-materijalnog okruženja te dokumentiranja odgojno-obrazovnoga procesa i veliku važnost pridaju implicitnoj pedagogiji.

## Zaključak

Promjena paradigme djeteta i djetinjstva ne može proizići iz nacionalnoga dokumenta kojim se nalaže razumijevanje djeteta kao kompetentnoga bića i socijalnoga subjekta, već ona treba proizići iz osobnih paradigmi odgojitelja koji svoju viziju odgoja i obrazovanja, odnosno svoju implicitnu pedagogiju, trebaju mijenjati cjeloživotno. Upravo je zato relevantno da odgojitelj gradi sebe te promjenom svojih mišljenja, stavova i vrijednosti, mijenja svoj pogled prema djetetu i djetinjstvu što će doprinijeti dubljem i kvalitetnijem razumijevanju svakoga djeteta kao individue. Iz ovoga je rada jasno vidljivo koliko odgojiteljevo razumijevanje djeteta oblikuje odgojno-obrazovni proces te djetetovu igru.

Prema slici o djetetu koje sudionice posjeduju, dijete je istraživač i aktivni stvaratelj znanja, socijalni subjekt sa specifičnim potrebama, pravima i kulturom te razvojno i kompetentno biće koje ulazi u interakcije s drugima unutar okruženja u kojem se nalazi. Pritom se kao uloga odgojitelja u kontekstu razumijevanja djeteta ističe važnost osiguravanja poticajnoga prostorno-materijalnog okruženja, osiguravanja dobrobiti za dijete te dokumentiranje odgojno-obrazovnoga procesa i refleksivna praksa. Kao značajne načine doprinošenja boljem razumijevanju djeteta, odgojiteljice, osim dokumentiranja odgojno-obrazovnoga procesa, suradnje sa svim sudionicima odgojno-obrazovnoga procesa i profesionalnoga razvoja, ističu i ostvarivanje kvalitetnoga odnosa s djetetom. Odgojiteljice kao najveću dobrobit za dijete izdvajaju optimalan cjelokupni razvoj djeteta, a kao vlastitu dobrobit zadovoljstvo životom općenito te razvijanje i jačanje kompetencija

i kod djece i kod samih sebe kao odgojitelja. U cilju poboljšanja kvalitete razumijevanja djeteta odgojiteljice predlažu provođenje, odnosno primjenu refleksivne prakse te unaprijeđivanje radnih uvjeta, konkretnije smanjivanje broja djece ili povećanje broja odgojitelja u odgojno-obrazovnim skupinama.

Za razliku od hrvatskih odgojitelja, primjetno je da njemački odgojitelji ne navode dokumentiranje odgojno-obrazovnoga procesa kao jedno od važnijih uloga odgojitelja u kontekstu razumijevanja djeteta, iako je prema *BBP-u* isto propisano. Kada govorimo o odgojiteljevoj slici o djetetu na deklarativnoj razini, uočljivo je da hrvatski odgojitelji koriste izraze i sintagme koji se mogu pronaći u relevantnoj stručnoj literaturi (npr. dijete je aktivni stvaratelj znanja, socijalni subjekt, kompetentno biće...). Za razliku od njih, u teorijskom obrazlaganju vlastite slike o djetetu, kod njemačkih odgojitelja nije primjetno referiranje na literaturu. Međutim, usporedimo li praktične implikacije odgojiteljeve slike o djetetu između ispitanih hrvatskih i njemačkih odgojitelja te eventualne razlike među njima, temeljem iskaza njemačkih odgojitelja uviđa se viša razina uvažavanja i poštivanja djeteta kao individue i kompetentnoga bića u samoj odgojno-obrazovnoj praksi u odnosu na hrvatske odgojitelje.

## Literatura

- Barrett, M. (2009). Sounding lives in and through music: a narrative inquiry of the 'everyday' musical engagement of a young child. *Journal of Early Childhood Research*, 7(2), 115–134.
- Barth, B. M. (2004). *Razumjeti što djeca razumiju*. Profil International.
- Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U D. Maleš (Ur.), *Nove paradigme ranog odgoja*, (str. 19–37). Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Braun, V., Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. American Psychological Association.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Educa.
- Cohen, L., Manion, L., Morrision, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Naknada Slap.
- Halmi, A. (2003). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Naknada Slap.
- Mac Naughton, G., Huges, P. (2009). *Doing Action Research in Early Childhood Studies – A Step by Step Guide*. Open University Press.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy. U C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (Ur.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach*, Ablex Publishing (str. 83). Greenwich.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. SM naklada.
- Moss, P. (2012). Istraživači, kritički mislioci i demokrati: Uloga edukatora u svijetu proturječnih alternativa. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 18(69), 2–7.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. (2015). Narodne novine, 05/2015.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014). *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. Weimar.
- Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira: kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma*. Element.
- Tsabary, S. (2018). *Osviještena obitelj: Kako odgojiti samostalno dijete puno samopouzdanja*. Planetopija.
- Vujičić, L. (2010). „Pedagoško istraživanje” kao značajna karakteristika novog profesionalizma učitelja/odgajatelja. U R. Bacalja (Ur.), *Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgajatelja*. Sveučilište u Zadru (str. 139–153). Sveučilište u Zadaru.
- Vujičić, L. (2011). Kultura vrtića – sustav koji se kontinuirano mijenja i uči. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 231–238.
- Vujičić, L. (ur.). (2021). *Implementacija teorije u praksu ili nema dobre teorije bez dobre prakse*. UFR1.
- Woodhead, M. (2012). *Različite perspektive o ranom djetinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. FF.

# Podržavanje dječje radoznalosti za učenjem i otkrivanjem putem istraživačkih aktivnosti

Sarah Bacinger

Enea Srića

Suzana Srića

## Sažetak

*Istraživanje je uz igru temeljna aktivnost djeteta. Suvremena istraživanja u području ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja ukazuju da djeca istražujući uče, spoznaju svijet oko sebe, konstruiraju i sukonstruiraju svoje znanje. Uloga odgojitelja u planiranju i realizaciji istraživačkih aktivnosti je usmjerena na razvoj kreativnoga i kritičkoga mišljenja. To najčešće postižemo dogovaranjem s djecom, poticanjem njihove samostalnosti te stvaranjem uvjeta koji pobuđuju dječju znatiželju i istraživačku inicijativu. Prema suvremenom konstruktivističkom modelu učenja i poučavanja, učenje je usmjereno na proces. Autori u ovom radu, kvalitativnom metodologijom, pružaju uvid u učenje djece u kontekstu istraživačko-spoznajnih aktivnosti. Uzorak čine djeca u dobi od tri godine do polaska u školu uključena u vrtićkim odgojno-obrazovnim skupinama iz triju predškolskih ustanova: Dječji vrtić Cipelica (Čakovec), Dječji vrtić Bakar (Bakar) i Dječji vrtić More (Rijeka). Cilj ovoga istraživanja je pružiti uvid u uključenost djece tijekom istraživačkih aktivnosti u kontekstu ljudske figure. Rezultati će prikazati perspektivu djece koristeći različite materijale, sredstva i likovni izraz u odnosu na ljudsku figuru. Slikajući članove svoje obitelji, prikazat će emocionalni aspekt, razvijati pozitivnu sliku o sebi, istraživati proporcije tijela, uspoređivati sebe u odnosu na druge te razvijati matematičke i grafomotoričke kompetencije mjerenjem i dokumentiranjem učenih rezultata.*

**Ključne riječi:** *dijete rane i predškolske dobi; istraživačko-spoznajne aktivnosti; kvalitativna metodologija; primjeri iz prakse; uloga odgojitelja*

## Uvod

Prirodna je potreba svakog djeteta potreba za istraživanjem okruženja. Djetetov organizam posjeduje temeljnu tendenciju da održi i pojača svoje doživljavanje, što objašnjava djetetovu neodoljivu potrebu za istraživanjem. Pomak od tradicionalnoga modela poučavanja djece predškolske dobi k aktivnom sudjelovanju djece u procesu učenja, ima utemeljenje u recentnim neuroznanstvenim istraživanjima. Djetetovo doživljavanje svijeta oko sebe i stvaranje interakcija s okolinom utječe na stvaranje veza među neuronima u mozgu. Iskustva se onda ovisno o tome prerađuju, dok se neuroni skupljaju, mijenjaju oblik, razvijaju i rastu. Za razliku od mozga odrasle osobe, djetetov mozak odlikuje izuzetna plastičnost – podložnost promjenama i bržem upijanju novih znanja i informacija (Gopnik, 2011). Djeca uče od rođenja i njihovo je učenje cjelovit i integriran proces. Učenjem izravnim neposrednim iskustvom, kroz igru, djeca razvijaju svoje potencijale i zadovoljavaju urođenu znatiželju za otkrivanjem svijeta oko sebe. „Tamo gdje se zadovoljavaju dječje potrebe za novim iskustvima i gdje se dijete ohrabruje u istraživačkim aktivnostima, velika je vjerojatnost da će to dijete do maksimuma razviti svoje mogućnosti.“ (Mlinarević, 2004: 118). Gopnik, Melzoff i Kuhl (2003) uspoređuju dijete (njegovu radoznalost,

potrebu za istraživanjem i ponašanje u igri) s konceptom rada znanstvenika. Dijete istraživanjem nadograđuje stare i gradi nove spoznaje o nekom predmetu ili pojavi. Postavlja hipoteze, eksperimentira i na taj način provjerava postavljene hipoteze te stvara nove zaključke. „Znatiželja je zapravo suština u razvoju znanosti – trajan pokretač novih ideja, aktivnosti, razmišljanja i postupaka. U prirodi znanstvenika jest da otkrivaju svijet na poseban način, posebnim postupcima, tzv. znanstvenim metodama, a to znači da ga istražuju preispitujući ga, da često zaključuju intuitivno, da se u novim situacijama snalaze na nov način i stvaraju nove vrijednosti.” (Milotić, 2013:16)

Vygotskijeva teorija sociokonstruktivizma nalaže da djeca najbolje uče u suradnji s drugima, u interakciji s drugom djecom i odraslima (prema Panhwar, Ansari i Ansari, 2016). U kontekstu institucionalnoga ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, u ovom aspektu veliku ulogu u procesu učenja djeteta ima odgojitelj. Uloga odgojitelja je da sazna koji je djetetov interes i koja znanja već posjeduje, kako bi mogao potaknuti i podržati proces stjecanja novih znanja i spoznaja (Mlinarević, 2009). Prema Slunjski (2001), uloga odgojitelja je osigurati okruženje koje promovira samoregulaciju, neovisnost, uvažavanje svih postignuća, postavljanje pitanja, istraživanje, razgovor, rješavanje problema, refleksiju i samoregulaciju djece i odgojitelja.

### **Istraživačko-spoznajne aktivnosti**

Predmet igre, a time i istraživanja u dječjem vrtiću, mogu biti različite stvari, prirodni procesi ili pojave. Neke od njih su: prirodni materijali (voda, pijesak, led, zemlja...), zvuk, svjetlost, zrak, miris, okus, boje, težina, visina, magneti, struja, elektricitet, kosine, rastresiti materijali (brašno, šećer, sol...) i sl. Autori Davies i Howe (2007, prema Slunjski, 2011) dijele istraživačke aktivnosti na dva tipa: aktivnosti eksploracije i aktivnosti eksperimentiranja. Aktivnost eksploracije označava manipuliranje i igru u kojoj su uključena sva osjetila. Ona nije prethodno planirana od strane odgojitelja i u tim aktivnostima je više izražena autonomija djeteta. Aktivnost eksperimentiranja uključuje planiranje od strane odrasle osobe i najčešće sadržava prethodno određen cilj, a samim time je i autonomija djeteta u takvoj vrsti aktivnosti smanjena. Jedno važno načelo kojim bi se trebali voditi svi odgojitelji prilikom planiranja i realizacije istraživačkih aktivnosti je usmjerenost na proces, a ne na rezultat.

Sudjelovanje djeteta u istraživačkim aktivnostima, od pripreme do realizacije, ovisi o odgojitelju i njegovim implicitnim teorijama razvoja djeteta. Za provedbu istraživačkih aktivnosti vrlo je važna motivacija koja potiče na aktivnosti i istraživanje te usmjerava prema zadovoljenju različitih ciljeva (Došen Dobud, 1995). Autorica objašnjava dvije vrste motivacije: vanjsku (ekstrinzičnu) i unutarnju (intrinzičnu). Obje vrste potiču djecu na istraživanje. Intrinzično motivirana ponašanja kod djece su posebno vidljiva u prvim godinama kroz različite istraživačke aktivnosti. Intrinzičnu motivaciju, kako u istraživačkim aktivnostima, tako i u igri, dijete pokazuje samo od sebe, spontano sa svrhom unutarnjega zadovoljstva. Ekstrinzična motivacija ima za dijete jednaku važnost iz razloga što je dijete u fazi u kojoj stvara vlastitu osobnost i identitet, a prve informacije o sebi dobiva upravo iz okoline u kojoj su odrasli odlučujući činitelji. Priznanje i potpora od odraslih promatrača i vršnjaka, ima za dijete jednaku vrijednost u procesu učenja i istraživanja.

### **Uloga odgojitelja**

Uloga odgojitelja u odgojno-obrazovnom procesu se konstantno mijenja, pod pretpostavkom da se mijenjaju metode i uvjeti rada te struktura i uloga obitelji. Kontinuirano



stručno usavršavanje i cjeloživotno obrazovanje postaju nužnost. Odgojitelj je taj koji kontinuirano istražuje i uči o načinima i strategijama dječjega učenja, autor je pedagoških puteva i procesa u kojima prevladavaju podijeljenost između teorije i prakse, kulture i praktičnoga područja rada, navodi Previšić (2007). „Značaj i mogućnosti predškolskog razdoblja za djetetov razvoj traži od svih čimbenika, a među prvima od odgojitelja, formiranje odgovarajućeg okruženja koje će maksimalno poticati djetetove aktualne sposobnosti.” (Šagud, 1997: 24)

Što se tiče osobina koje odgojitelj treba posjedovati kako bi uspješno indirektno vodio djecu kroz proces istraživanja te stvaranja slike o sebi i o svijetu oko sebe, autori navode sljedeće: Odgojitelj bi trebao biti inovativan, kreativan, originalan, osjetljiv za probleme, odgovoran, sposoban i maštovit. Trebao bi imati smisao za humor i biti spretan u rekonstruiranju ideja i inicijativa djece. Potiče djecu na samostalnost, iskazuje im povjerenje i biva podrška u svakom segmentu njihova razvoja (Došen Dobud, 2005). Mora znati koje poticaje nuditi, ponajprije na temelju dječjih interesa i potreba, istovremeno imajući na umu razvojne mogućnosti djece u određenoj dobi. Odgojitelj i dijete u razvoju projekta djeluju kao partneri učenja, odnosno sustvaratelji znanja i razumijevanja (Slunjski, 2012). Dok promatra, promišlja i osluškuje djecu u istraživačkim aktivnostima, mora voditi računa da uvažava djetetov interes, omogućuje proširivanje spoznaja i šalje poruke kojima dijete dobiva dojam da ga netko čuje i razumije, kao i to da je slobodno tražiti pomoć ako mu zatreba. Slunjski (2012) navodi nekoliko oblika indirektna podrške učenju djeteta. *Scaffolding* označava metodu u kojoj odgojitelj prepoznaje interes i procjenjuje razinu prethodnih znanja djece, na temelju čega planira i osigurava moguće oblike podrške procesu djetetova učenja. Odgojitelj je taj koji „upravlja” procesom na način da planira i inicira aktivnosti. S druge strane, postoji i tzv. *sukonstrukcija razumijevanja i znanja*, u kojem se razumijevanje i tumačenje djeteta smatra jednako vrijednim kao i razumijevanje i tumačenje odgojitelja. Odgojitelj sluša djecu s ciljem da razumije njihov proces učenja. U ovom obliku se odgojitelji i djeca smatraju ravnopravnim partnerima učenja. *Poticajnim pitanjima* odgojitelj pruža podršku učenju djece na način da ih potiče na razmišljanje, razjašnjavanje i argumentiranje. Autorica naglašava da je umijeće postavljanja izazovnih pitanja jednako važno koliko i umijeće davanja jasnih odgovora. Prilikom postavljanja poticajnih pitanja, polazište je misao da ne postoji jedan jedinstven točan odgovor. Poticajna pitanja odnose se na znanje, razumijevanje (proces ili funkcioniranje), primjene koncepata u novim situacijama, analizu, sintezu i evaluaciju (Slunjski, 2012).

Prema Đuranović, Klasnić i Matešić (2020), odgojitelji imaju ključnu ulogu u poticanju, ali i suzbijanju dječjega stvaralaštva. Postoji čitav niz aktivnosti koje djeca mogu samostalno razvijati, oslanjajući se samo na vlastitu inicijativu i organizacijske sposobnosti u kojima sudjelovanje odgojitelja nije ni potrebno ni poželjno. Nadalje, potrebno je imati na umu da aktivnosti djece mogu i smiju biti različite od ideja odgojitelja kojima se on u pripremi situacije učenja rukovodio. Tada se vidi fleksibilnost odgojitelja – spremnost na odustajanje od planiranoga ili očekivanoga smjera aktivnosti u korist prihvaćanja onoga kojim ga djeca povedu (Slunjski, 2012).

Još jedan važan segment uloge odgojitelja je *priprema poticajnoga okruženja* koje će omogućiti djeci što kvalitetnije provođenje istraživačko-spoznajnih aktivnosti. Pripremajući takav prostor potrebno je pripremiti ga u skladu s dječjim trenutnim potrebama, interesima i razvojnim karakteristikama. Rad na projektima pred odgojitelja postavlja prilike da s djecom zajedno istražuje i uči o različitim tematikama istovremeno povezujući odnose između njih. Koristeći sve navedeno nastaju holistički integrirana znanja, sposobnosti, iskustva i vještine što djecu priprema ne samo za školski kontekst, već i život.

„Dokumentiranje podrazumijeva sustavno prikupljanje dokumentacije (etnografskih zapisa) koja omogućuje promatranje i bolje razumijevanje akcija djeteta, a time i osiguranje kvalitetnije potpore njegovu razvoju. Ona pridonosi kreiranju kulture uključenosti i dijaloga između svih sudionika u vrtiću” (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014:23). Dokumentiranje cijelog procesa u kontekstu odgojno-obrazovne prakse, pa tako i istraživačko-spoznajnih aktivnosti, važan je segment koji odgojiteljima služi kao posrednik u *slušanju djece* – praćenje njihovih interesa, trenutnih razvojnih postignuća i kompetencija... Sustavnim prikupljanjem svih i/ili pojedinih oblika kao što su „pisane anegdotske bilješke, dnevnika, transkripata razgovora (djece međusobno te djece s odgojiteljima i drugim odraslim osobama), kao i mnoge druge narativne, zatim dječje likovne radove, grafičke prikaze i makete te audio i videozapise, fotografije, slajdove i dr.” (Slunjski, 2012: 82) nastaje okruženje u kojem se dijete može istinski vidjeti, čuti, razumjeti.

## Metode

Prije početka istraživanja prezentirane su ideje i sažetci za buduće istraživanje te je dobivena suglasnost ravnateljica svih triju predškolskih ustanova. Istraživanje je provedeno u razdoblju od veljače do kraja ožujka 2023. godine za koje je korištena pedagoška fotodokumentacija i anegdotski zapisi. Roditelji djece koja su uključena u istraživanje upoznati su s cijelim procesom i svojim potpisom dali su suglasnost za sudjelovanje njihove djece u istraživanju. „Posebna pažnja posvećena je povjerljivosti prikupljenih podataka i dobrobiti svakog djeteta sudionika.” (Blanuša Trošelj i Srića, 2014: 6).

U ovome radu tematika i cilj istraživanja usmjereni su na pružanje uvida u percepcije djece koja sudjeluju u istraživačkim aktivnostima i njihovu uključenost tijekom istih te predstavljanje procesa/ishoda provedenih aktivnosti. U istraživanju je poseban naglasak stavljen na tematiku istraživanja ljudskoga lika (figure).

Kvalitativna metodologija je odabrana za ovo istraživanje zbog nastojanja da se interpretira proces, umjesto mjerenja istog, omogućava prikupljanje značajne količine informacija, a one doprinose boljem razumijevanju problematike koja je predmet istraživanja (Blanuša Trošelj i Srića, 2014). Odabir kvalitativne metodologije istraživačima omogućuje razumijevanje specifičnosti slučaja, a rezultati se odnose na odabrani uzorak ispitanika. Slunjski (2011) navodi kako su subjekti kvalitativnih istraživanja ljudi, osobe koje predstavljaju polazište i cilj te se mogu istraživati u svojem prirodnom okruženju, u ovom slučaju u unutarnjim i vanjskim prostorima predškolskih ustanova.

Uzorak je prigodni/namjerni, a čine ga djeca predškolskoga uzrasta iz dviju županija: Međimurske i Primorsko-goranske, a pohađaju ustanove Dječji vrtić CipelicaČakovec, područni odjel Pirgo; Dječji vrtić Bakar, objekt Škrljevo i Dječji vrtić More, podcentar Bulevard iz Rijeke. U istraživanje je uključeno ukupno 57 djece iz triju ustanova: Bulevard22, Pirgo 21 i Škrljevo14 djece.

## Analiza prikupljene dokumentacije

Rezultati istraživanja nude specifična saznanja o ponašanju i uključenosti djece u ponuđenim istraživačkim aktivnostima. Predstavljaju se višestruke perspektive, tj. 3 odgojno-obrazovne skupine iz 3 ustanove. U nastavku je prikazano narativno izvješće s kontekstualnim opisom istraživačkih aktivnosti.

**Dječji vrtić More, podcentar Bulevard** u Rijeci: polaznici su djeca od treće godine do polaska u školu. Ustanova već dugi niz godina provodi Waldorfski program. U odgojno-obrazovnom radu preferira se korištenje prirodnih, neoblikovanih materijala što omogućava djeci

da korištenjem razvijaju kreativnost i maštu. Djeci su ponuđeni, među ostalim, grančice, drveni oblutci, pčelinji vosak u pločama, kamenčići, pijesak i voda, kao i različiti građevni i konstrukcijski elementi. Djeca ih koriste i pritom istražuju njihovu teksturu, težinu i oblik te ih pritom uspoređuju i s njima kreiraju modele u skladu sa svojim trenutnim razvojnim kompetencijama. „Kreativnost kao odgojna vrijednost predstavlja osnovu razvoja djeteta u inicijativnu i inovativnu osobu” (Vidović, 2015: 22).



A. Č. 6 god.

N. J. 6 god.

F. J. 7 god.

Slika 1 *Moja obitelj*

Slika 1 prikazuje radove autora koji su redovnog razvoja, djevojčica i dva dječaka. Istraživačko-spoznajni aspekt u ovoj aktivnosti ogleda se u dvama segmentima: zadana tema ponuđena je školskim obveznicima na početku trenutne pedagoške godine. Na kraju iste će djeca ponoviti crtež i tada će se moći analizirati eventualne razlike u prikazu ljudske figure. Drugi segment se odnosi na uvid u socioemocionalni aspekt razvoja – veličina i prikaz sebe u odnosu na članove svoje obitelji. Može se uočiti razlika u prikazu ljudskih likova, kao i pozicije oca na lijevoj slici i sestre na desnoj. Na radu u sredini vidljiv je linearni prikaz svih članova obitelji. Dječji likovni radovi vrijedan su doprinos komunikaciji djeteta sa svijetom oko sebe. Vidović (2015) uočava kako se u crtežu obitelji može uočiti različitost u likovnom izričaju – crtežise značajno razlikuju po složenostisimbola koje dijete koristi. Ono što je posebno vrijedno kod dječjega iskustva je činjenica da su oslobođena predrasuda da nešto čine krivo. Odgojiteljshvaćaju dadjeca imaju različite trenutne mogućnosti i interese, pa stoga podržavaju njihove izričaje i nastojanja.



L. M. 4,10 god.

S. D. 5 god.

D. B. 5,5 god.

Slika 2 *Ljudski lik, tehnika plastelin/glinamol*

Slika 2 pruža uvid u radove nastale upotrebom plastelina u boji. Figure su izradila djeca s više ili manje modeliranja, manipuliranja materijala, ali s ciljem iskaza svoje individualne percepcije

ljudskoga lika. Na svim figurama mogu se uočiti dijelovi lica, usta razvijena u osmijeh, kao i tijela u različitim formama. Prvi lik, najmlađe autorice, postavljen je okomito. Djevojčica je vrlo spretno spajala dijelove, uvažavajući proporcije. Ostale dvije figure polegnute su na drveni podložak iz jednostavnog razloga što su ekstremiteti tanji i stoga nestabilni za okomitu poziciju.



Slika 3 *Ljudski lik, pčelinji vosak i grančice*

Na Slici 3 prikazan je proces nastajanja ljudske figure. Dječak V. R. (5 god.) izrađuje ljudski lik koristeći grančice orezane trešnje s vrtićkoga dvorišta i pčelinji vosak u pločama. Kako otprije poznaje ponuđeni materijal i njegova obilježja, s velikom razinom spretnosti i razvijenom finom motorikom šake dječak je kroz 10-ak minuta izradio željenu figuru. Dodajući slojeve voska istraživao je ravnotežu i statiku koja će zadovoljiti da figura može stajati uspravno, nije želio da bude jednostavno, vodoravno polegnuta. Na kraju je uočio da mali komadići voska na „nogama“ mogu postići zadani cilj te je na kraju izrade bio zadovoljan svojim postignućem.

**Dječji vrtić Bakar, objekt Škrljevo:** djeca uključena u ovo istraživanje su u dobi od 3 do 5 godina. Projekt *Ljudsko tijelo* nastao je iz dječjega interesa prema simboličkoj igri liječnika: djeci su ponuđeni poticaji poput medicinskih kuta, zaštitnih maski i naočala, pamučne vate, drvenih špatula za pregled grla i prazne šprice. Tijekom simboličke igre, u situaciji gdje razgovaraju dvije djevojčice i jedan dječak, odgojiteljica koja je u ulozi promatrača čuje sljedeće rečenice: *Dobar dan, zašto ste došli, što vas boli?, Boli me želudac. i Što je to želudac?* Daljnji tijek aktivnosti nastavio se ponudom poticaja makete ljudskih unutarnjih organa.



Slika 4 *Istraživanje unutarnjih organa trupa i prepoznavanje po dodiru*

Slika 4 prikazuje manipuliranje modelima unutarnjih organa u području trupa i oslanjanje na taktilnu percepciju prilikom prepoznavanja istih. Osjet dodira bez vida za djecu ranoga i predškolskoga uzrasta pred djecu postavlja značajne izazove, pogotovo kada manipuliraju njima nepoznatim predmetima. Stoga se poticajnim pitanjima odgojiteljica služila kako bi pomogla u otkrivanju i analizi. Primjerice, pitanja su se odnosila na dječja trenutna znanja *Koje organe možeš nabrojati?* kao i razumijevanje *Čemu služe pluća?* i sl. Spoznajni aspekt ove istraživačke aktivnosti unaprijedio je dječja znanja o važnosti očuvanja zdravlja, od unutarnjih organa do cijeloga tijela.



Slika 5: *Crtanje organa u stvarnoj veličini i imenovanje*

Nakon usvajanja naziva organa i funkcije istih, djeca su crtala i bojala organe na papiru velikih dimenzija, pritom se koristeći slikovnim primjerima. Poticajna pitanja koja je odgojiteljica postavljala u ovoj fazi istraživanja, aktivnosti odnosila su se na analizu *Što bi se dogodilo da organi u našem tijelu nisu pravilno raspoređeni?* i sintezu *Možemo li napraviti jedan crtež na kojemu su prikazani svi organi?*



Slika 6: *Stolno-manipulativne aktivnosti na temu „Ljudsko tijelo“*

Slika 6. prikazuje umetaljke i slagalice koje su djeci bile ponuđene na ovu temu. Tijekom ove aktivnosti djeca su značajno sigurnije imenovala unutarnje ljudske organe, pokazujući na kojem mjestu se u njihovim tijelima nalaze.





Slika 7: Aktivnosti mjerenja, uspoređivanja i bilježenja visine

U ovoj vrsti aktivnosti, djeca su razvijala vizualnu percepciju, logičko zaključivanje i promišljanje. Dječak V.A. (3,10 god) zapisivao je imena djece i količinu kocaka korištenih prilikom mjerenja. Time su djeca usavršavala matematičke, predčitačke i predpisačke kompetencije zbrajajući kocke, uspoređujući količine kao i dokumentiranje zapaženoga.



Slika 8: Autoportreti

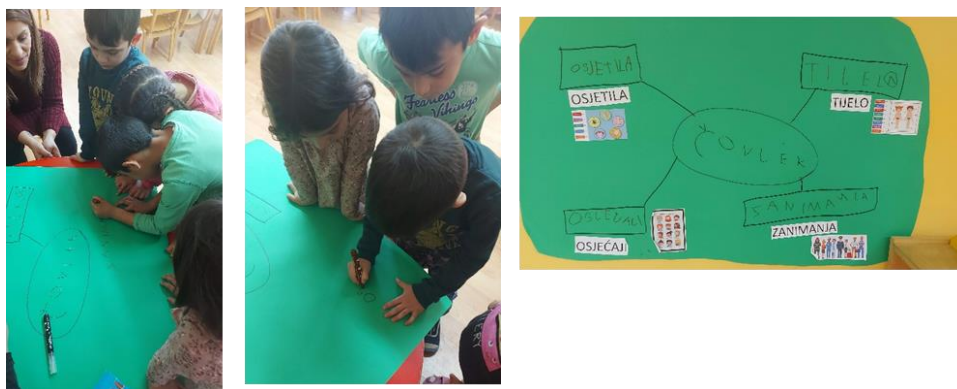
Pred kraj projekta i provedenih aktivnosti djeca su slikala autoportret tj. svoj lik/tijelo flomasterom i vodenim bojama. Na likovnim radovima vidljivo je da djeca koriste jednostavne simbole – kružice i crte, gdje kružici ili točke označavaju oči, a horizontalne crte u raznim formama predstavljaju usta. „Time nam dijete poručuje da onos ljudima komunicira govorom i vizualno da mu je to trenutno najvažniji oblik komunikacije“ (Vidović, 2015:22).

**Dječji vrtić Pirgo** je područni odjel dječjeg vrtića Cipelica iz Čakovca. DV Pirgo nalazi se u romskom naselju i obuhvaća djecu romske nacionalne manjine predškolske dobi čiji je materinji jezik bajaški. Naime, djeca romske nacionalne manjine spadaju u jednu od najranjivijih skupina djece u Hrvatskoj. Stoga se provodi predškolski program s naglaskom na učenje hrvatskog jezika. Djeca romske nacionalne manjine odrastaju u specifičnim uvjetima u kojima često nisu zadovoljene osnovne djetetove potrebe te je primjetno kako je djeci zanimljivo što god im se ponudi. Opažanjem odgojiteljice uočeno je da je potrebno kod djece ponovno pobuditi radoznalost za učenjem i otkrivanjem na zabavan način, kroz igru.

Shodno navedenom, započet je projekt *Čovjek* koji je nastao iz dječjih interesa, uočen svakodnevnim opažanjem dječje igre. S obzirom na jezičnu barijeru, odgojiteljica je zajedno s romskom pomagačicom potaknula razgovor o čovjeku započevši pitanjem *Što čovjek ima?* Djeca

su nabrajala dijelove tijela te je time definirana prva podtema projekta – tijelo. Nakon toga odgojiteljica je postavljala pitanja poput: *Čemu služe oči/uši/nos/usta..?*, *Kako se danas osjećaš?* čime su definirane i ostale podteme projekta.

Nakon definiranja podtema projekta, na prijedlog odgojiteljice, izrađena je mentalna mapa koja je prikazana na Slici 9.



Slika 9. Proces izrade mentalne mape i mentalna mapa

Slika 9. Mentalna mapa pripada vizualnoj tehnici prikaza informacija koje se mogu pamtili vizualnim i verbalnim putem što je, uzevši u obzir navedenu specifičnost ustanove, drugačiji i zabavniji način za istraživanje veza među pojavama i učenje jezika. U navedenu aktivnost najviše su se uključili dječaci A.I. i E.B. koji su pisali definirane podteme, a ukoliko nisu neko slovo znali napisati samostalno, potražili su pomoć odgojiteljice.



Slika 10. Crtanje ljudskog tijela

Sljedeća aktivnost bila je crtanje obrisa ljudske figure prikazana na Slici 10., koja je ponovljena nekoliko puta zbog iskazanog dječjeg interesa.

U navedenoj aktivnosti djeca su istraživala i razvijala vizualnu i prostornu percepciju, operativno mišljenje te sposobnost rješavanja problema, posebice u podjeli uloga i zaduženja u timskom radu. Također su stjecala iskustva istraživanjem odnosa i veza među ljudima i predmetima.



A.I. (7 god)



S.O. (6,5 god)



J.I. (6,5 god)



K.B. (6,7 god)



M.K. (6,4 god)

Slika 11. *Crtanje Moja obitelj*

Slika 11. prikazuje likovne radove djece na temu „Moja obitelj“. Za romsku kulturu karakteristične su velike obitelji, što je vidljivo u prikazanim uradcima djece. Također je vidljiva razlika u grafomotoričkim vještinama, iako su sva djeca približno iste dobi. Djeca su mogla odabrati željenu likovnu tehniku, te je većina djece odabrala tehniku crtanja drvenim bojicama i pastelama. Autori ovih pet radova su dva dječaka redovnog razvoja i tri djevojčice, od kojih su dvije redovnog razvoja i odrastaju u relativno optimalnim uvjetima, dok je treća djevojčica slabijeg vida te slabijih motoričkih i kognitivnih sposobnosti. Odgojiteljica je potaknula djecu da napišu tko je tko, te je od 21 djece samo jedna djevojčica napisala uloge/imena.

Na radovima je primjetno kako autori imaju različit odnos prikaza ljudskog tijela i njegove veličine na A4 papiru. Prikazana je glava, tijelo i ekstremiteti, a posebno je zanimljivo vidjeti kod djevojčice J.I. veličinu glave prvog lika, odnosno tate. Na radovima dječaka A.I., K.B. i djevojčice S.O. vidljiv je linearni prikaz svih članova obitelji. Djevojčica M.K. uz prikaz članova obitelji, prikazala je i mjesto stanovanja, odnosno kuću, te je primjetan najveći broj članova obitelji. Posebice je zanimljivo da je dječak K.B. prikazao samo pet članova obitelji, dok zapravo njegova obitelj broji desetero djece i roditelje.

Nadalje, primjetno je da se kultura i kontekst odrastanja djece romske nacionalne manjine uvelike razlikuje, posebice po izražavanju i regulaciji emocija. Stoga se svakodnevno veliki značaj pridaje imenovanju emocija, njihovom prepoznavanju i regulaciji.





Slika 12. Istraživačka aktivnost „Pokaži i prepoznaj emociju“

Na Slici 12. prikazana je istraživačka aktivnost *Pokaži i prepoznaj emociju* putem koje su djeca imala mogućnost vlastitim tijelom pokazati i prepoznati emociju kod drugog djeteta. Naime, dijete kroz praksu i akciju *stječe i razvija praktično razumijevanje i znanje o okruženju u kojem živi* (Miljak, 2009:21), a upravo emocijama signalizira odraslima koje su njegove potrebe. Socio-emocionalni razvoj predstavlja proces *međusobnog utjecaja djetetovog temperamenta i okoline u kojoj dijete odrasta* (Gjurković, 2016:31). Upravo je zbog toga uloga odgojitelja od velikog značaja jer ovisno o kvaliteti komunikacije i razini povjerenja koju uspostavi s djetetom (Došen Dobud, 1995) može kreirati i podržati mogućnosti za dječjom radoznalošću za učenjem i istraživanjem kroz igru.

Zaključno, djeca ove odgojno-obrazovne skupine, promijenila su sveukupno četiri odgojitelja ove pedagoške godine te su se djeca nanovo trebala prilagođavati novonastalim situacijama. Naime, prilikom dolaska posljednje odgojiteljice, primijećeno je da je najpotrebnije ponovno kod djece pobuditi dječju radoznalost za učenjem i istraživanjem, što je nakon 3,5 mjeseca i vidljivo među djecom – djeca sve više pokazuju interes za učenjem i otkrivanjem te zbog sklopova aktivnosti koji se provode u odgojno-obrazovnoj skupini vidljiv je napredak u govorenju i razumijevanju hrvatskog jezika.

## Zaključak

Budući da je priroda učenja djece rane i predškolske dobi isprepletana kroz različita razvojna područja, najbolji oblik integriranog kurikuluma predstavlja projektni pristup. Rad na projektu osigurava kontekst za provedbu i afirmaciju dječje urođene znatiželje i njihovog učenja. Rad na projektu djeci osigurava iskustveno učenje, koje kod djeteta aktivira sva njegova razvojna područja (Harris-Helm i Katz, 2001, prema Slunjski, 2012). Upravo zbog toga je u svakoj odgojno-obrazovnoj skupini istraživanje ljudskog tijela i lika provedeno kroz projekte.

Pod pretpostavkom da su i djeca i odrasli aktivni sudionici u istraživačkim aktivnostima, odgojitelj vjeruje u snagu istraživačke prirode djece, razumije njihove potrebe i slijedi iskazane interese (umjesto prethodnog plana). Uloga odgojitelja oslanja se na (socio)konstruktivistički, a ne na transmisivski pristup učenju i poučavanju djece (Slunjski, 2012). Kvalitetna podrška učenju u ovom kontekstu znači nastojanje da se stvore organizacijski preduvjeti koji će djeci omogućiti da čine nešto samostalno, slobodno, kompetentno, temeljem vlastitog interesa i što više u suradnji s drugom djecom.

Prikazima i analizom ljudskog lika u istraživačko-spoznajnim aktivnostima u ovome radu vidljivo je da djeca rado sudjeluju u istraživanju ljudske figure. Ovisno o uzrastu, kontekstu

odrastanja i trenutnim razvojnim kompetencijama istražuju i uče o ljudskom tijelu, usmjeravajući i naglašavajući one dijelove za koja imaju trenutno najveću razinu iskustva. Tako će biti prikazana glava, tijelo i ekstremiteti s više ili manje detalja. Na licima su usta često razvijena u osmijeh.

Možemo zaključiti da su odgojitelji iz navedene tri predškolske ustanove prepoznali važnost istraživačko-spoznajnih aktivnosti kao sredstvo koje djeci i odraslima omogućuje aktivno sudjelovanje, jačanje svojih vještina, samopouzdanja, svijest o sebi i svijetu oko njih. Postavljajući hipoteze, provjeravajući njihovu istinitost te na temelju toga donoseći zaključke, razvijaju kritičko mišljenje.

## Literatura

- Blanuša Trošelj, D., Srića, S. (2014). Television Contents and Children's Free Kindergarten Play. *Croatian Journal of Education*, 16(Sp.Ed.1), 25-41.
- Došen Dobud, A. (1995). *Malo dijete - veliki istraživač*. Alinea.
- Đuranović, M., Klasnić, I. i Matešić, I. (2020). Poticanje dječje kreativnosti u predškolskim ustanovama. *Školski vjesnik*, 69 (1), 89-110. <https://doi.org/10.38003/sv.69.1.3>
- Gjurković, T. (2016). *Terapija igrom: Kako razviti vještine za razumijevanje djeteta i produbiti odnos s njim*. Harfa.
- Gopnik, A. (2011). *Beba filozof*. Algoritam.
- Gopnik, A., Melzoff, A., Kuhl, K., P. (2003). *Znanstvenik u kolijevci*. Educa.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. SM naklada.
- Milotić, B. (2013). Djeca kao znanstvenici–znanstvenici kao djeca. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19(73), 16-17.
- Mlinarević, V. (2004). Vrtićko okruženje usmjereno na dijete. *Život i škola*, 11(1), 112- 119.
- Mlinarević, V. (2009). Iskustva odgojitelja u radu na projektima. U: N. Babić, Z. Redžep Borak (ur.), *Dječji vrtić – mjesto učenja djece i odraslih: zbornik radova* (str.31-37). Centar za predškolski odgoj.
- Nacionalni kurikulum za rani predškolski odgoj i obrazovanje. (2015). *Narodne novine*, 05/2015.
- Panhwar, A. H., Ansari, S., Ansari, K. (2016). Sociocultural theory and its role in the development of language pedagogy. *Advances in language and literary studies*, 7(6), 183-188.
- Previšić, V. (2007). *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Školska knjiga.
- Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektima*. Mali profesor
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja Istraživanje i konstrukcija*. Školska knjiga.
- Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Profil.
- Šagud, M. (1997). Značaj međusobne suradnje odgojiteljskog tima. U: L. Varošaneć, G. Kardoš, B. Batisweiler, A. Kvakanić, M. Škvorc, N. Holetić (ur.), *Biti zajedno: zbornik radova '97*. Dječji vrtić Čakovec.
- Vidović, V. (2015). Dječji crtež kao komunikacijsko sredstvo djeteta i odrasloga. *Dijete vrtić obitelj*, 21 (79), 22-23.

# Naša mala knjižnica – „Zvijezdice“

## Projektni rad u mješovitoj inkluzivnoj skupini

Iva Benček

### Sažetak

*Igra je osnovna aktivnost djeteta kojom dijete zadovoljava svoje potrebe za kretanjem, socijalizacijom te kognitivne izazove. Projektni rad djeci omogućuje najbolji pristup igri kroz istraživanje i uranjanje u temu koja ih zanima. Projekt koji predstavljamo primjer je uspješne inkluzije, zajedničkog učenja kroz igru te sretnog suživota u vrtiću. Nastaje u inkluzivnoj mješovitoj skupini. Projekt započinje u veljači 2022. godine kada je dječak Leon B. (dječak s poremećajem iz spektra autizma) počeo crtati stripove i svojim radovima zainteresirao svoje prijatelje. Tako i ostali počinju donositi stripove od kuće, pa se i oni uključuju u aktivnosti izrade stripova. Djeca uviđaju da tekst može biti interesantan, poučan i zabavan. Projekt aktivno podržavaju i roditelji djece. U vrtiću djecu opskrbljujemo poticajnim materijalima. Uspostavljamo suradnju s Gradskom knjižnicom Zadar, kao i sa Znanstvenom knjižnicom Zadar u čijoj Izložbenoj dvorani organiziramo izložbu likovnih radova povodom Svjetskoga dana svjesnosti o autizmu. U sobi dnevnoga boravka formiramo centar „Knjižnica“. Projekt završava radionicom s roditeljima na kojoj smo zajedno izradili priču o našoj skupini. Kao rezultat projekta može se istaknuti pobuđeni interes djece za čitačkim vještinama, razvoj kompetencija za cjeloživotno učenje, a kao najveću dobit ističemo razvoj tolerancije i empatije jer je inkluzija u našoj skupini zaživjela u pravom smislu te riječi.*

**Ključne riječi:** inkluzija; predčitačke vještine; tolerancija; učenje kroz igru

### Uvod

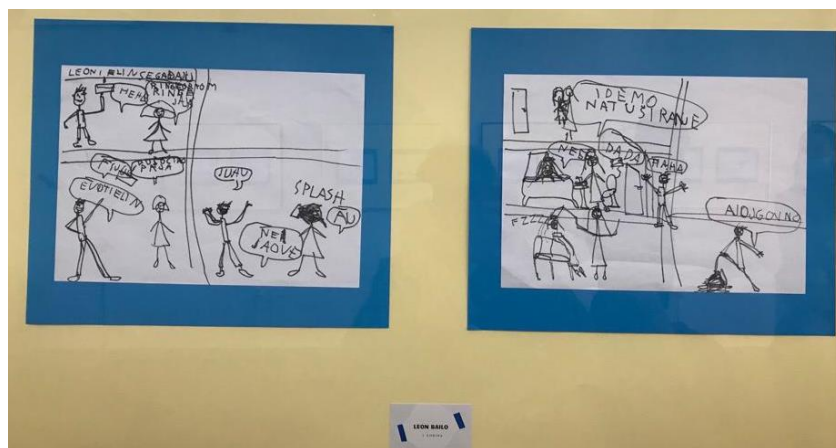
Projektni rad najbolji je način rada s djecom predškolske dobi jer je potpuno prilagođen dječjim razvojnim potrebama. Zapčinje najčešće iz interesa djece te su stoga djeca intrinzično motivirana. Najčešće grupno istražuju probleme koji ih zanimaju. Kao osnovnu značajku projektnoga načina rada Slunjski (2001) navodi iskustveno učenje, učenje činjenjem. Projekt „Naša mala knjižnica – Zvijezdice“ zapčinje u dječjem vrtiću Latica u inkluzivnoj skupini koja broji šesnaestero djece, dvoje djece s teškoćama u razvoju te četrnaestero djece urednoga razvoja. Projekt je trajao od 1. veljače 2022. do 31. lipnja 2022. godine. U navedenom projektu djeca su osnažila svoje predčitačke sposobnosti na jednostavan način kroz igru i druženje. Prije polaska u školu dijete mora savladati predčitačke vještine jer su one preduvjet za stjecanje čitačkih vještina, tj. za učenje čitanja, objašnjava Čudina-Obradović (2022). Igra je u osnovi pokus, istraživačka aktivnost, motivirana urođenom znatiželjom ispitivanja te je izraz dječjega upornog traganja u pronalaženju odgovora – kako živjeti i kakav biti, ističe Nola (2021). Vodeći se riječima autorice Nola, ne postoji bolji pristup učenju nego upravo kroz igru.

### Prikaz projekta

#### *Planiranje i zapčinjanje projekta*

Projekt pokreće dječak Leon B. koji je počeo crtati stripove. On je zainteresirao drugu djecu koja ga počinju tražiti da im pročita tekst i objasni crteže svojih stripova. Stripovi su imali dozu humora te bi Leon redovito nasmijao cijelu skupinu. Leon u vrtić donosi strip „Durica“.

Čitamo ju zajedno i svi se smijemo. ŠimeB. također donosi strip od kuće, a zatim i Luka K. Djeca pokazuju veći interes za slovima i pisanim tekstom. Uviđaju da tekst može biti interesantan, poučan i zabavan. U ovoj mješovitoj skupini nekolicina djece zna čitati, neka djeca prepoznaju pojedina slova, a pojedina, na početku ovog projekta, ne prepoznaju nijedno slovo. Različita literatura privukla je interes sve djece. Literatura koju djeca donose od kuće bliska je djeci te jedni druge najbolje znaju zainteresirati.



Slika 1 Leonovi stripovi na izložbi



Slika 2 Luka i strip

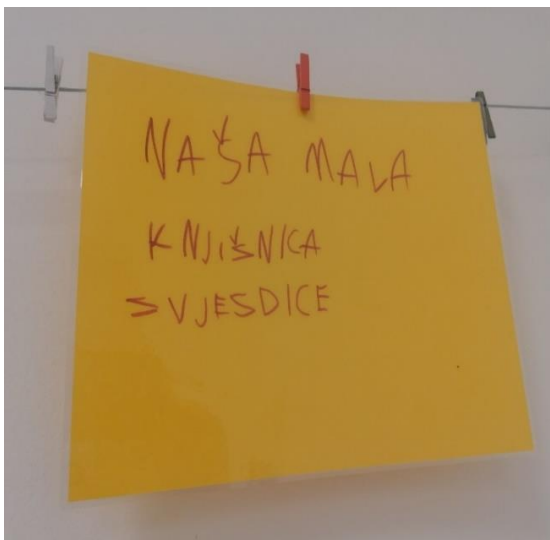


Slika 3 Šime i dječja enciklopedija

Naime, dječak Leon dijete je s poremećajem iz spektra autizma koji zna čitati i pisati. Također, zrači neopisivom toplinom te je blage i nježne naravi. Leonov smiren pristup uz interesantna znanja privlači svu djecu te im on otkriva svoj čaroban svijet.

## Razvoj projekta

Djeca spontano počinju donositi različite priče od kuće. Projekt podržavaju i roditelji. Svaki dan šalju novu slikovnicu. Leonova majka poklanja vrtiću dvije slikovnice. U sobi dnevnoga boravka spontano se počinje formirati centar „Naša mala knjižnica – Zvezdice”.



Slika 3 Natpis u centru



Slika 4 Centar knjižnica

Djeca ubrzo shvaćaju da postoje različite vrste literature te tako u navedenom centru razvrstavamo literaturu koju imamo u sobi (priče, slikovnice, enciklopedije, časopisi, letci...). Svaki dan centar knjižnice sve je bogatiji. Djeca su često na kauču ili strunjačama s knjigom u ruci. Čitaju jedni drugima.



Slika 5 Šime čita prijateljima



Slika 6 Što je na akciji

Uskoro započinjemo suradnju s Gradskom knjižnicom Zadar. Preko aplikacije Zoom u multimedijalnoj dvorani dječjega vrtića slušamo priče i zagonetke koje su nam pripremili djelatnici knjižnice. Odlazimo u posjet Gradskoj knjižnici Zadar gdje nas dočekuje knjižničarka Dajana. Ona



nas provodi kroz knjižnicu te nam priča priču. Gradskoj knjižnici poklonili smo neobičan plakat na temu „Pčele” jer je knjižnica obilježavala Dane pčela.

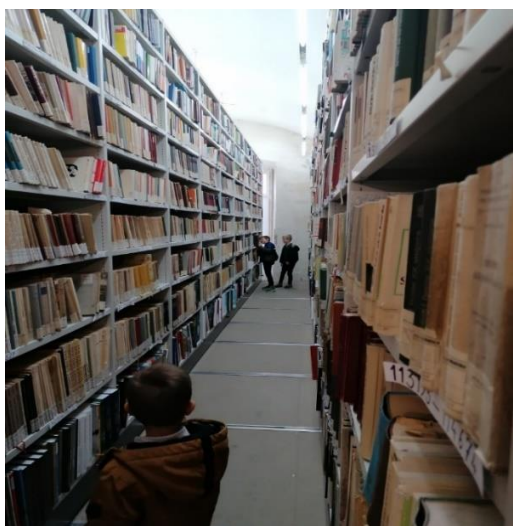


Slika 7 Multimedijalna dvorana



Slika 8 Posjet GKZD

Nedugo zatim uspostavljamo suradnju i sa Znanstvenom knjižnicom Zadar. Dolazimo u posjet, gospođa Norma provodi nas kroz cijelu zanimljivu knjižnicu, prikazuje crtani film „Ježeva kućica” temeljen na priči te nam objašnjava kako postoji više vrsta iste priče, više izdanja koja su izgledom drukčija, no tekstom nisu. Pogledali smo gdje se knjige izdaju, gdje su složene i kako se popravljaju. Interesantno je bilo dizalo za knjige i tajni prolazi u staroj zgradi knjižnice, kao i stare knjige i njihov miris. Djeca su bila oduševljena pomičnim policama za knjige.



Slika 9 Pomične police



Slika 10 Dizalo za knjige

U sklopu ovoga projekta u suradnji sa Znanstvenom knjižnicom Zadar organiziramo u Izložbenoj dvorani knjižnice izložbu likovnih radova povodom Svjetskoga dana svjesnosti o autizmu pod nazivom „Leon i prijatelji”.



Slika 11 PlakatSlika



12 Zvezdice u knjižnici



Slika 13 Podrška prijatelja



Slika 14 Leonov rad na izložbi

Djeca se upuštaju u izradu vlastitih stripova i priča, ali i zajedničkih. Luka K. izrađuje priču „Super Mario i Luka“, a Šime izrađuje strip „Šime i superjunaci“



Slika 15. Slika Šime i superjunaci

Zajedno stvaramo priču „Voda“ i na taj način se uključujemo paralelno u drugi projekt o vodi i njezinom značaju u sklopu Tjedna zdravlja koji se provodi u našem vrtiću. Svako dijete stvara svoju priču na svoje početno slovo. Također, izrađujemo *bookmarkere*. Svakodnevno iz kuće djeca donose letke, časopise, priče, knjige, dječje enciklopedije. Kroz pjesmicu „Abeceda“ učimo slova abecede, a isto tako ih i izrađujemo, sve popraćeno tekstom iz pjesme i sličicom, npr: „A – Auto

koji juri". U jutarnjem krugu djeca počinju čitati priče jedni drugima. Djeca koja ne znaju još sva slova od prijatelja traže pomoć. Uče jedni od drugih. Nudimo djeci mnoštvo materijala kao podršku u svladavanju predčitačkih vještina: glasovna kuća – kartice sa sličicama gdje se uči početni i završni glas, udaraljke za rastavljanje riječi na slogove uz vizualnu podršku pomoću kartica, fotografije djece i njihova imena podijeljena na slogove, slova od brusnoga papira i povez za oči za istraživanje i prepoznavanje taktilnim putem, magnetna ploča s olovkom, pametna ploča, pisanje šarenim vezicama na čičak podlozi, različite pokretne igre te igre rimom i slovima na štapu...



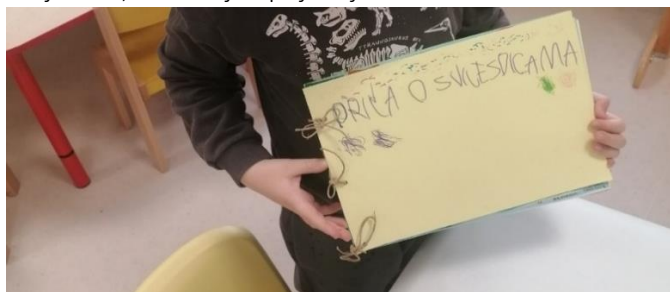
Slika 16 Bookmarkeri



Slika 17 Abeceda

### Refleksija s evaluacijom

Projekt završava roditeljskim sastankom/radionicom (druženje djece i odraslih) na kojem smo zajedno izradili priču o našoj skupini, „Priča o Zvezdicama“. Kao rezultat projekta može se istaknuti da je kod djece pobuđen interes za predčitačkim i čitačkim vještinama. Sva djeca u skupini po završetku projekta znala su napisati svoje ime. Interes za slovima, pričama i drugim pisanim tekstom je svakodnevan. Razvijene su kompetencije za cjeloživotno učenje, primjerice komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranom jeziku, učiti kako učiti, digitalne kompetencije, socijalne i građanske kompetencije, kulturna svijest i izražavanje te inicijativnost i poduzetnost. Najveća dobrobit ovoga projekta je razvoj tolerancije i empatije jer je inkluzija u našoj skupini zaživjela u pravom smislu te riječi. Leon je dobio riječima neopisivu podršku, a jednako mnogo, na svoj način, dao svojim prijateljima.



Slika 18 Zajednička priča

### Zaključak

U našoj ustanovi misija je osigurati djeci siguran i cjelovit rast, razvoj i dostizanje punog potencijala. Vodimo se vrijednostima *Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i*



*obrazovanje* (NN 05/2015). Isto tako cilj nam je osiguranje dobrobiti za svako dijete. Provođenjem projektnoga načina rada dječji potencijal ostvaruje se u cijelosti te su sve dobrobiti ostvarene. Pratimo interese djece te se aspiracije svakog pojedinog djeteta kao individue lakše vide i promiču. Ovim projektom kod djece smo u odnosu na osobnu, emocionalnu i tjelesnu dobrobit razvili finu motoriku, samostalno mišljenje i djelovanje, samoprihvatanje, otvorenost prema svijetu oko sebe i novim iskustvima, privremenu odgodu zadovoljavanja svojih potreba, inicijativnost i poduzetnost, samoiniciranje vlastitih aktivnosti te promišljanje i samoprocjenu vlastitih postignuća. Na obrazovnom planu pobuđena je radoznalost i kreativnost, želja za otkrivanjem i učenjem te zastupanjem i stvaranjem vlastitih ideja. Djeca sebe počinju percipirati kao osobe koje mogu i vole učiti, sposobna su pratiti proces svojega učenja, argumentirati svoje mišljenje te voditi projekt. Socijalna dobrobit očituje se u razumijevanju i prihvaćanju drugih i njihovih različitosti, aktivnom sudjelovanju, usklađenom djelovanju s drugima, lakšoj prilagodbi u novim situacijama. Sebe vide kao člana zajednice koja je tolerantna, solidarna i etična.

### **Literatura**

Čudina-Obradović, M. (2002). *Čitanje prije škole*. Školska knjiga.

Nacionalni kurikulum za rani predškolski odgoj i obrazovanje. (2015). *Narodne novine*, 05/2015.

Nola, D. (2021). *Dijete, igra i stvaralaštvo*. Novi redak.

Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum – rad djece na projektima*. Mali profesor.

# Pokret u dječjoj igri

Morana Bertol  
Josipa Kruneš

## Sažetak:

*Kretanje je jedna od osnovnih ljudskih potreba, a igra osnovna aktivnost djeteta rane i predškolske dobi. Kroz pokret dijete otkriva, istražuje i uči o svijetu oko sebe. Igra omogućava isprobavanje, istraživanje, uvježbavanje i prorađivanje te utječe na socijalni, emocionalni, tjelesni i spoznajni razvoj djeteta. Važno je kontinuirano propitivati što to igru čini sve složenijom i bogatijom te što je o samom djetetu moguće uočiti i naučiti promatrajući njegovu igru. U okviru integriranoga sportskog programa pokret i njegov utjecaj na razvoj svih područja iznimno je velik. S obzirom na relativno zadan okvir sportskoga programa, zanimljivo je promatrati proces bogaćenja igre unošenjem pokreta i sportskih elemenata u nju, ali i bogaćenje samog programa unošenjem određenih aktivnosti prema kojima su djeca pokazala afinitet. Poticanjem istraživanja pokreta dodatno se doprinosi produblivanju same igre.*

**Ključne riječi:** igra; pokret; sportski program

## Uvod

Igra je najvidljiviji i najučestaliji oblik dječje aktivnosti te je najintenzivnija u razdoblju djetinjstva. Karakterizira ju spontanost, sloboda i dobrovoljnost, a specifično je da sama igra ne obuhvaća dostizanje nekog cilja jer je sam proces važniji od rezultata. U igri se angažiraju motoričke, senzorne, afektivne, socijalne, kognitivne i konativne mogućnosti djeteta (Duran, 2001). Utjecaj igre na organizam i osobnost djeteta nemjerljiv je.

U sklopu redovitoga programa u skupini, već četvrtu godinu zaredom, provodi se integrirani cjelodnevni sportski program. Osnovno načelo integriranoga sportskog programa jest povezivanje sadržaja sportskoga i redovnog programa. Cjelokupni razvoj djeteta stimulira se provedbom programiranih, organiziranih, kontroliranih i pedagoški osmišljenih motoričkih aktivnosti. Takve aktivnosti pogodne su za djecu jer ih ona doživljavaju kao igru, a upravo je igra najprirodniji oblik učenja djece rane dobi. Aktivnosti u sobi dnevnoga boravka djece prate aktivnosti kojima se na tjednoj bazi bavi u dvorani u obujmu i na način koji je primjeren prostoru sobe. Promatrajući djecu kroz navedeno vremensko razdoblje primijećeno je da elemente sportskoga programa često unose u svoju igru, ali također i da postoji mogućnost iskoristiti interese i sklonost djece ka određenim igrama kao dobar poticaj za tjelesno vježbanje. U ovom radu prikazat će se na koji način se elementi i sadržaji sportskoga programa pojavljuju u samoiniciranim aktivnostima djece jednako kao što se i elementi iz njihovih samoiniciranih aktivnosti koriste kao podloga za daljnje planiranje.

## Prikaz aktivnosti u skupini

Promatrajući igru djece u skupini primijećeno je da se pokret provlači kroz sve vrste dječjih igara (funkcionalnu, konstruktivnu, simboličku i igru s pravilima).vPokret je najprisutniji u simboličkoj igri gdje djeca pomoću sportskih rekvizita stvaraju scenografiju i kostimografiju za teme kao što su: trener – sportaš, sportsko natjecanje i dodjela priznanja, sportske ozljede itd. U

takvim simboličkim igrama dolazi do povezivanja više različitih centara aktivnosti (sportski centar povezuje se s centrom liječnika kada se radi o simboličkoj igri sportske ozljede, u likovnom centru djeca izrađuju medalje i pehare, u centru kuhinje radi se torta za pobjednika itd.). Teme simboličkih igara vezane uz sport sigurno ne bi bile zastupljene u tolikoj mjeri da se u skupini ne provodi integrirani cjelodnevni sportski program. U simboličkim igrama često je prisutno reprezentiranje proživljenih događaja ili iskustava djece vezanih uz sport (npr. simbolička igra skijanja nakon završene škole skijanja ili interes za nogometom usporedno s praćenjem Svjetskoga prvenstva u nogometu). Za igre u kojima se koriste sekvence iz svakodnevnoga života djeca pokazuju najveću intrinzičnu motivaciju. Primijećeno je da se u takvim igrama djeca često poistovjećuju sa svojim idolima – sportašima.

Pokret u funkcionalnoj igri najčešće je prisutan kada se za vrijeme vježbanja u dvorani usvaja neki novi pokret. Tada ga djeca učestalo i samoinicijativno „isprobavaju” i uvježbavaju u sobi dnevnoga boravka na način koji je primjeren unutarnjem prostoru i siguran za izvođenje (da nije potrebna asistencija odrasloga). Može se reći da usavršavaju vlastite sposobnosti i funkcije svojega tijela dok ne dostignu stupanj automatizacije pokreta. Kako bi se poticala i takvu vrsta igre, vrlo često su u sportskom centru ponuđeni rekviziti koji se koriste i u dvorani kako bi djeca imala više mogućnosti da prakticiraju, vježbaju i usavršavaju svoje motoričke vještine. Za vježbanje i usavršavanje motoričkih vještina iznimno je važno da imaju onoliko prostora i vremena koliko im je potrebno (Starc i sur., 2004).

Kao i u ostalim vrstama igre, pokret se javlja i u konstruktivnoj igri jer već i sama količina, raznovrsnost i dostupnost sportskih rekvizita potiču djecu na konstruiranje i građenje različitih poligona, radnih mjesta i prepreka koje nakon gradnje koriste za igru i vježbanje. Djeca, osim što kreiraju radna mjesta koja su bila ponuđena u dvorani, stvaraju svoja autentična na način da koriste ponuđene rekvizite na nov i drukčiji način, kombiniraju, slažu prema vlastitoj zamisli, upotrebljavaju na neobičan način (npr. steperi preokrenuti naopačke postaju utori za igru „Križićkružić”), istražuju statiku slaganjem elemenata u vis te ukoliko im nešto nedostaje razmišljaju o načinima zamjene sličnim elementima. To im omogućava razvoj kreativnosti i mašte ipak u većoj mjeri, nego što imaju za vrijeme vježbanja u dvorani (veća razina strukturiranosti, vježbe se planiraju unaprijed prema zadanom planu i programu, fleksibilnost je prisutna, ali ne u tolikoj mjeri).

Interes za konstruktivnu i funkcionalnu igru vezanu uz pokret postupno pada, iako je i dalje prisutan, ali ne svakodnevno. Najveći interes za takvim igrama bio je u vrijeme kada smo započinjali s provedbom programa te kada je u sobi oformljen sportski centar, pa su djeci sami rekviziti bili iznimno zanimljivi. Ponovno javljanje takvih igara primijetile smo pri upisu nove djece u skupinu jer su se po prvi put susreli s nečim takvim.

Igre s pravilima koje uključuju pokret, uz simboličku igru, najčešća su vrsta igara u kojoj djeca trenutno sudjeluju te za njih pokazuju najveći interes. Bitno je naglasiti interes za provedbu i poznatih igara s pravilima, kao i onih koje djeca sama osmisle prema vlastitoj ideji. U skupini djeca pokazuju izraziti interes za društvene igre kao što su „Križićkružić” te „Kamen, škare i papir”. Iste su integrirane u sam proces vježbanja. Svako dijete bilo je zaduženo samo za jedan potez u igri te je sam ishod igre ovisio o suradnji među djecom. Na taj način djeci je omogućeno učenje kroz prizmu socijalnoga konstruktivizma jer je međusobna interakcija i naposljetku suradnja bila svrha ove igre. Djeca su stavljeni u situaciju da se moraju dogovarati, smišljati strategije, podijeliti uloge, davati pravovremenu povratnu informaciju te se brzo prilagođavati na nove i neočekivane situacije. S obzirom na različitost u znanjima i mogućnostima djece, nekima je iznimno bila bitna podrška kompetentnijih vršnjaka u svladavanju određenih zadataka. Promišljajući o igri na

društvenoj razini vidljivo je da se uvijek radi o suradničkoj igri odnosno igri grupe djece koja zajednički planiraju, dogovaraju, realiziraju, vrednuju itd. Primijećeno je da se kod djece povećala motivacija za tim igrama te uključivanjem pokreta prema vlastitoj zamisli nakon što su im ponuđene na drukčiji način, u pokretu i kroz pokret. Tako su se ove igre nastavile realizirati i u sobi dnevnoga boravka i za vrijeme boravka na zraku uz korištenje malog broja rekvizita.

Simboličke i igre s pravilima vezane uz pokret prisutne su na dnevnoj bazi. Ono što potiče takve vrste igara sigurno su, osim bogatog prostorno-materijalnog okruženja, svakako i obilježja djece u sedmoj godini života (veliko bogatstvo iskustva i mašte, duljina trajanja igre, ponavljanje određene igre i njezino bogaćenje). „Takve igre stvaraju osjećaj obaveze pojedinca za drugoga, uče da je uspjeh pojedinca i uspjeh grupe i zajednice, jer unutar nekog svoga malog kruga pojedinac dobiva svoju snagu i vrijednost. Tu dolaze do izražaja društveni odnosi gdje se pojedinac podređuje interesu skupine, gdje je ravnopravan s ostalim suigračima, oslobađa se sebičnosti i uskog individualizma, a to je u suvremenom odgoju djeteta i te kako značajno.” (Koritnik, 1970: 105)

Sam pokret iznimno je inspirativan i djecu potiče na istraživanje. Kao dodatni poticaj ponuđene su fotografije i videosnimke iz samog procesa koje se svakodnevno emitiraju na računalu u sobi dnevnoga boravka. Promatrajući snimke aktivnosti sebe u ranoj (jasličkoj) dobi i aktualne fotografije vježbanja, djeca su sama uočila vlastite različite mogućnosti, sposobnosti, načine rješavanja problemskih situacija, položaje tijela itd. Djecu su zanimali različiti aspekti pokreta: skok u vis, skok u dalj, održavanje ravnoteže, naskok na švedsku klupu, pravilno i nepravilno izvođenje određenih vježbi itd. Potaknuti su da se o pokretu verbalno i vizualno izraze, pa su im ponuđeni različiti mjerni instrumenti, rekviziti, pomična lutka i likovni materijal. Korisno je bilo i samo ponavljanje određenih pokreta kao poticaj za osvještavanje položaja tijela i aktivacije mišićnih skupina. U cijelom procesu istraživanja prevladavala je igra jer je djeci bilo zabavno iznova ponavljati određene pokrete, mjeriti, uspoređivati i dodavati nove varijable prema vlastitoj zamisli. U prilog tome ide i sama konstatacija djece, dok su promatrali foto i videozapise da, iako su svjesni da vježbaju, oni sam proces doživljaju kao igru. Dobro dokumentiran proces i samo nuđenje djeci na uvid omogućio je razvoj metakognitivnih sposobnosti kod djece. Prema Slunjski (2015: 195) „poticanjem razvoja metakognitivnih sposobnosti djece, odgajatelj doprinosi i osnaživanju kompetencije „učiti kako učiti”, pripremajući djecu da vlastito učenje planiraju, da ga (samo)evaluiraju i u konačnici da njime upravljaju”. Po završetku aktivnosti djeca su potaknuta da vrednuju sam proces. Na temelju dobivenih rezultata istraživanja dolaze do zaključka kako prije nisu znali nimalo nešto učiniti, dok sada to znaju i mogu, da prije nisu znali računati, a sada mogu izračunati točno u brojkama, da prije nisu bili toliko spretni i znali održavati ravnotežu, a sada to mogu te da su mnogo toga naučili uz pomoć starijih (druge djece i odgojitelja) i kroz mnoga ponavljanja.

## **Zaključak**

Kretanje je jedna od osnovnih ljudskih potreba. Kroz pokret dijete otkriva, istražuje i uči o svijetu oko sebe te se razvija cjelovito. Istovremeno „pokretom, tj. „kinestetičkim jezikom”, može izraziti mnoga od svojih iskustava, ideja, znanja i razumijevanja” (Slunjski, 2020: 9). „Sama bit igre leži u zadovoljavanju djetetove potrebe za kretanjem i u slobodnom izražavanju vlastitih doživljaja” (Koritnik, 1970: 11) te je „u igri dijete slobodno, trči, skače, viče, pjeva, raduje se” (Koritnik, 1970: 11). Stoga je samo povezivanje igre i pokreta blisko djetetu i njegovom načinu razmišljanja i funkcioniranja. Provedba integriranoga sportskog programa doprinosi istraživanju pokreta kroz igru.

## Literatura

- Duran, M. (2001). *Dijete i igra*. Naklada Slap.
- Koritnik, M. (1970). *2000 igara: igre motorike*. NIP „Sportska štampa“.
- Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira: kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikulumu*. Element.
- Slunjski, E. (2020). *Izvan okvira 5: pedagoška dokumentacija: proces učenja djece i odraslih kao alat razvoja kurikulumu*. Element.
- Starc, B. i sur. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi: priručnik za odgojitelje, roditelje i sve koji odgajaju djecu predškolske dobi*. Golden marketing – Tehnička knjiga.

# Istraživačko stvaranje kroz igru

Dina Bilić

## Sažetak

*Igra se smatra najznačajnijim sredstvom dječjega razvoja, izražavanja i stvaranja. Definicija igre i igara ima mnogo, a u ovom radu govorit će se kakve sve aspekte igre možemo primjenjivati u predškolskoj ustanovi. Od iznimne je važnosti kako odgojitelji shvaćaju dječju igru i njihove sposobnosti u kreiranju istih te načine putem kojih djeca mogu ostvariti svoje pune potencijale. S tog aspekta o igri možemo govoriti kao o razvojnoj umjetnosti kod djece, kako bi zaista istaknuli njezinu jedinstvenost i važnost za svako dijete. Osim dostupne didaktike i gotovih igara koju posjeduje svaki dom i dječji vrtić diljem svijeta, postavlja se pitanje: „Kako djeca mogu samostalno sudjelovati u procesu izrade istih?“ Često možemo čuti kako je u današnje vrijeme teško zaokupiti dijete i probuditi njegov istinski interes za kvalitetnom igrom. Polazeći od samog ekoduha naše ustanove, otpadni i prirodni materijali pomogli su nam u izradi i osmišljavanju mnoštva igara koje su se spontano realizirale prateći interes djece kroz njihov boravak u vrtiću. Primjerima iz prakse prikazujemo kako se motivacija djeteta mijenja kada ono sudjeluje u cjelovitom procesu izrade vlastitih igara uz koju se na jedinstven način prikazuje njihova originalnost, individualnost i autonomija.*

**Ključne riječi:** interesi, istraživanje, materijali, stvaranje

## Uvod

Vrijeme za igru koje djeca posjeduju u predškolskim ustanovama je vrlo dragocjeno. Igra je najvažnija dječja aktivnost. Prema tome, kada govorimo o igri kao širokom spektru, možemo zasigurno reći da je ona sve što je djeci potrebno kako bi stekla nove spoznaje, učila uz nju te nesmetano istraživala svijet oko sebe. Igara je mnoštvo što daje odgojiteljima moć da svojevremeno planiraju i osmišljavaju poticajno i bogato okruženje za djecu. Skandinavske zemlje naročito potiču boravak i slobodnu igru u vanjskom prostoru bez nametanja gotovih igara i igraćaka za djecu (Dissing Sandahl, 2019). U ovom radu ćemo najviše govoriti o didaktičkim i društvenim igrama koje su djeca samostalno stvarala istražujući prirodne i otpadne materijale u vanjskom prostoru. Prema humanističko-razvojnoj koncepciji (Slunjski, 2011) naglasak se stavlja na otkrivanje i istraživanje što dovodi do zadovoljavanja dječjih prirodnih potreba za otkrivanjem svijeta oko sebe koji je usko povezan s igrom.

## Prirodni i otpadni materijal kao nadahnuće djeci u kreiranju raznovrsnih igara

Okruženje u kojem dijete živi ima velik utjecaj na razvoj kvalitete igre. Samo poimanje dječje igre i usmjeravanje u nastajanju iste ima odgojiteljevo viđenje djeteta te njegovih sposobnosti i mogućnosti.

Nove paradigme odgoja (Maleš, 2011) usmjerene su na dijete i njegove sposobnosti jer dijete može mnogo toga samo učiniti, ovisno o tome koliko mu mi odrasli to dopuštamo.

„Igra je ogledalo onoga što je djetetu važno. Dijete uživa u igri, zabavlja se, druži se s prijateljima i bira aktivnosti.“ (Klarin, 2017: 5)

Autorica Slunjski (2008) spominje kontekst zajednice koja uči u kojoj se nastoji poticati samoinicijativa djece i njihova samoorganizacija u stvaranju novih iskustava. Upravo ovakve vrste igre i aktivnosti pospješuju dječji razvoj i pozitivne stavove prema svojoj okolini. Dječja igra jest doista jedinstvena jer kroz igru, osim što dijete uči, ono raste u emocionalnom, kognitivnom i tjelesnom aspektu koji su nužni za izgradnju njegove ličnosti.

Kada dijete postigne određenu psihičku zrelost u igri, ona može imati drukčiju, dublju dimenziju (Miljak, 2009). Dijete uz pomoć poticajnoga i bogatoga okruženja, npr. viđenih, sakupljenih predmeta ili materija, može zamišljati i osmišljavati različite igre. Djeca vrlo lako mogu određene materijale u igri mijenjati i nadopunjavati, koristiti nove predmete i materijale, što i pokazuju sljedeći primjeri raznovrsnih igara. Način na koji djeca sudjeluju u procesu prikupljanja materijala, izrade i osmišljavanja igara te njihovih pravila, doista prikazuju *razvojnu umjetnost* kod djece. Osim toga, poseban značaj u ovakvim aktivnostima ima i zajednička suradnja djece gdje se međusobno nadopunjavaju u idejama. Sloboda u igri kao takva ističe dječju autonomiju i originalnost.

### Društvena igra „Pronađi blago“

Uz igru na vanjskom prostoru dječak P. je došao na ideju da sakupljamo različite prirodne i otpadne materijale (Fotografija 1). U ovu aktivnost uz more su se spontano uključivala i druga djeca. Kada smo došli natrag u vrtić, dječak J. je rekao kako bi bilo dobro da od sakupljenoga materijala uz more napravimo igru o pronalasku blaga (Fotografija 2).



Fotografija 1



Fotografija 2

Petero djece je krenulo raspoređivati sakupljene materijale unutar velike plitke kartonske kutije. Dječak J. je zatražio od odgojiteljice škare kako bi mogao izrezati polja za igru (Fotografija 3). Nakon toga, djeca su poslagnane materijale lijepila vrućim silikonskim ljepilom (Fotografija 4).



Fotografija 3



Fotografija 4

Interes za igru je bio velik, što pokazuju i dječje reakcije pozivanja roditelja prilikom njihovog dolaska u našu skupinu (Fotografija 5 i 6).



Fotografija 5



Fotografija 6

### **Govorna igra „Slova”**

Među sakupljenim materijalima na vanjskom prostoru bili su i kamenčići nepravilnih oblika. Djevojčica M. je izrazila želju da na kamenje napiše svoje ime. (Fotografija 7). Nakon nje su gotovo svi željeli sudjelovati u ovakvoj vrsti aktivnosti te je na taj način nastala govorna igra. (Fotografija 8).





Fotografija 7



Fotografija 8

Nakon nekog vremena govornu igru smo nadopunjavali raznim pojmovima prema željama djece poput *kuća, auto, pas*, itd.

### Manipulativna igra „Kuglanje“

Plastične boce jogurta od užine u vrtiću iskoristili smo za izradu čunjeva za igru *kuglanje* (Fotografija 9). Sakupili smo puno boca te smo prema potrebi i interesima djece nadopunjavali igru s još boca, različitim načinom njihovog slaganja, ovisno o dobi i želji svakog djeteta.



Fotografija 9



Fotografija 10

Od iznimne je važnosti dopustiti djeci da sama pronalaze različita rješenja, kao što je i bio slučaj izrade lopte. Odgojiteljica je upitala: „Kako ćemo napraviti loptu?“, a dječak G. je odgovorio: „Znam ja, od papira!“, što smo i učinili. Djeca su doista pokazala interes za ovu igru u kojoj se pokreće cijelo tijelo (Fotografija 10).

### Taktilna ploča „Stopala“

U ovoj igri je djeci bio ponuđen raznovrsni materijal na stolu – stari neupotrebljivi flomasteri, čepovi različitih veličina, kartonske slamke, kamenje, drva različitih oblika (Fotografija 11). Djeca su na svaku kartonsku podlogu poredala i sortirala sakupljene materijale, a nakon toga su ih u prisustvu odgojiteljice lijepila silikonskim ljepilom.



Fotografija 11



Fotografija 12

Kada su ploče bile gotove, povezali smo ih tankim užetom. Djeca su hodala bosa po izrađenoj taktilnoj ploči, a najviše su im se sviđjeli zadatci u hodanju s povezom na očima, unatrag, četveronoške i sl.(Fotografija 12). Ova se igra može nadopunjavati iznova i iznova, ovisno o pronađenom materijalu i željama djece.

### Matematička igra „Šišarka i badem”

Ova igra je verzija igre „Križić-kružić”. Na plutenoj podlozi djeca su iscrtala polje za igru (Fotografija 13). Svaki tjedan smo koristili različite prirodne materijale za igrače, ovisno što su taj tjedan djeca sakupila u vanjskom prostoru. Djeca su dobila zadatak da sakupe po *pet* jednakih prirodnih materijala koje su kasnije sortirala u posude u našem istraživačko-spoznajnom centru. Na taj su način djeca razmišljala, brojila i razvrstavala što je dodatno potaknulo interes za igru i usvajanje njezinih pravila. (Fotografija 14)



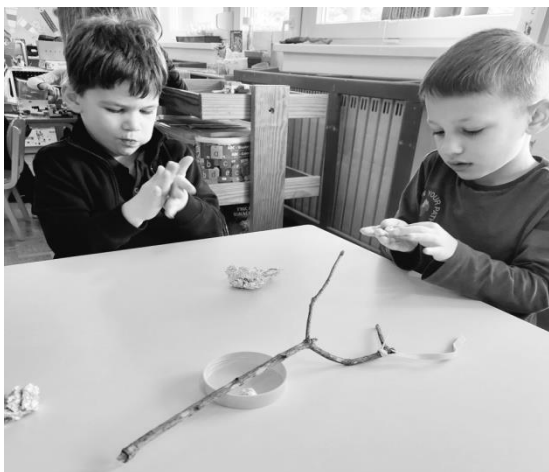
Fotografija 13



Fotografija 14

### Igra „Pračka”

Slušajući djecu u igri na vanjskom prostoru, dječak G. je pronašao grančicu u obliku *ipsilona* na što je glasno reagirao: „Ovo je kao pračka!” Sakupili smo slične grančice te u vrtiću započeli s izradom prački. Djeca su oblikovala male loptice od otpadnoga aluminijskog papira (Fotografija 15). Zadatak je bio pračkom pogoditi u posudu ispred (Fotografija 16). Ova igra je trajala jako dugo. Osobito su je preferirali dječaci koji broje većinu naše skupine.



Fotografija 15



Fotografija 16

### Igra na vanjskom prostoru „Leteći kamenčići“

Ova igra je verzija stare istarske igre „Pljočkanje“ za koju je potrebno sakupiti po nekoliko kamenja srednjega plosnatog oblika. Djeca su vrlo dobro shvatila zadatak u prikupljanju potrebnoga materijala za igru (Fotografija 17).



Fotografija 17



Fotografija 18

Na igralištu, blizu vrtića, nacrtali smo startnu liniju, a nakon toga smo uz kratka pravila započeli igru (Fotografija 18). Koje dijete (neograničen broj igrača) svoj kamen baci najbliže glavnom kamenu ispred sebe je pobjednik. Pravilan način bacanja kamena je ispruženom rukom od dolje prema glavnom kamenu što dovodi do preciznijega bacanja. Već nakon prvoga pokazanog puta, djeca su sama sebi organizirala igru bez pomoći odgojiteljice.

Ove primjere smo izdvojili kako bi prikazali načine pristupa radu i usmjeravanju djece na putu ka samostalnoj i kreativnoj igri koja se može nadopunjavati i mijenjati ovisno o interesima i potrebama djece uz zajedničku kolaboraciju iz koje mogu puno naučiti. Cjeloviti proces sudjelovanja u izradi ovih igara je najbolji pokazatelj da su djeca doista razvijala svoje pune potencijale bez ometanja i umanjivanja njihove kreativnosti, što je rezultiralo zadovoljstvom u zajedničkom igranju.

## Zaključak

Svaka dječja igra je jedinstvena na svoj način sa svim svojim specifičnostima i funkcijama u kojoj djeca uče što je bitno za njihov razvoj. Prema Miljak (2009) dijete treba biti aktivni konstruktivni stvaralac u svojem razvoju, stvaranju novih iskustava i učenju. Odgojitelji bi trebali napustiti tradicionalne metode rada u shvaćanju djeteta, njegovih potreba, osobito mogućnostima. U prikazanim primjerima iz prakse možemo vidjeti kako je djeci potrebno doista malo kako bi kreirala i osmislila vlastitu igru, a na odgojiteljima je da uvažavaju njihove želje i da ih podupiru u tome. Njihovo sudjelovanje u svakom procesu izrade omogućilo je svakom djetetu da se izrazi i da sudjeluje u onom dijelu koje je ono samo željelo. Zajednička evaluacija ovih igara rezultirala je dječjim promišljanjem, istraživanjem, propitkivanjem, pronalaženjem, osmišljavanjem i u konačnici velikim zadovoljstvom djece u kreiranju vlastitoga poticajnog okruženja za učenje jer učenje kroz igru predstavlja pravu *razvojnu umjetnost* kod djece.

## Literatura

- DissingSandahl, I. (2019). *Igra na danski način*. Egmont d. o. o.
- Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Sveučilište u Zadru.
- Maleš, D. (2011). *Nove paradigme odgoja*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu –Zavod za pedagogiju.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. SM Naklada d. o. o.
- Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić zajednica koja uči*. Spektar Media d. o. o.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja*. Školska knjiga d. d.
- Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Profil International.

# Igra u ranom djetinjstvu kao temelj djetetovog cjelovitog razvoja

Zvezdana Braje  
Petra Morić  
Ivana Sučić Šindler

## Sažetak

*U ranom djetinjstvu igra je medij pomoću kojega dijete uči o sebi i svijetu oko sebe na maštovit i neponovljiv način. Igra potiče kvalitetan cjeloviti razvoj djeteta jer podržava emocionalni, govorni, socijalni, kognitivni i motorički razvoj. Kroz različite vrste igara djeca uče rješavati probleme, nositi se s različitim izazovima, izraziti svoje emocije, razmatrati više različitih mogućnosti te donositi vlastite odluke. Igra time postaje važna za razvoj inicijativnosti, samostalnosti i samopouzdanja. Učenjem kroz igru djeca povećavaju svoj intelektualni kapacitet, razvijaju procese zamišljanja, stvaranja i istraživanja. Potičući kvalitetan razvoj spontanosti, znatiželje, kreativnosti i maštovitosti u igri u ranom djetinjstvu, dijete će u većoj mjeri biti spremno učiti i usvajati nove vještine i znanja tijekom predškolskoga razdoblja, adolescencije, ali i u kasnijoj dobi. Uloga odraslih je poticati dječju igru i osigurati djeci vrijeme i prostor za istu uz sigurno i poticajno okruženje.*

**Ključne riječi:** holistički pristup, integracija, multidisciplinarnost

## Uvod

Posebni cjelodnevni sportski program integriran u Redoviti u Dječjem vrtiću Vjeverica provodi se od 1994. godine. Planiranje, programiranje i vrednovanje programa provode zajedno odgojitelji, kineziolozi i stručni suradnici. Multidisciplinarni pristup promišljanju i razumijevanju odgojno-obrazovne prakse čini Program jedinstvenim i posebnim. Važno je istaknuti kako se radi o programu koji potiče razvoj djeteta na kognitivnoj, emocionalnoj i motoričkoj razini, a ne o „tradicionalno” osmišljenom sportskom programu sa strogo zadanom strukturom, specijaliziranom i usmjerenom samo na motorička postignuća.

Ostvarivanje i usavršavanje integrativnosti u odgojno-obrazovnom radu u Programu pretpostavlja visoku razinu osobne i timske motiviranosti i znanja, fleksibilnosti u odgojno-obrazovnom procesu, osobito u odnosu na dječje interese, strategije učenja, sposobnosti i darovitosti, kao i u odnosu na socioemocionalne i ostale osobitosti u razvoju pojedinoga djeteta. Također, pretpostavlja prilagodljivost potrebama i interesima djece i odraslih te slobodu izražavanja prijedloga, sugestija i drugih inicijativa djece i odraslih.

## Igra u ranom djetinjstvu u odnosu na učenje

Jake emocije obilježje su djeteta predškolske dobi. Dijete je iskreno, otvoreno i autentično u svojim emocijama i upravo zato je igra u ranom djetinjstvu medij pomoću kojeg dijete uči o sebi i svijetu oko sebe na maštovit i neponovljiv način. Integrativnost odgojno-obrazovnih sadržaja u Posebnom cjelodnevnom sportskom programu polazi od igre u kojoj se dijete svakodnevno osjeća zadovoljno i sretno. Takva igra omogućuje poticanje razvoja spontanosti, znatiželje, kreativnosti i maštovitosti što dovodi do spremnosti za učenje i usvajanje novih vještina i znanja tijekom odrastanja.

### Primjeri svakodnevnog rada u posebnom cijelodnevnom sportskom programu

U odgojnoj skupini djece od 4. do 5. godine života, integriranim sadržajima različitih odgojno-obrazovnih područja u kojima djeca kroz igru različitim stilovima učenja jačaju svoje vještine i kompetencije, iz dječjega interesa krenuo je projekt „Pauk“, tj. proučavanje pauka i njegove mreže u malom vrtu. Emocionalno ushićenje djece u susretu s živim paukom zadržalo je interes i potaknulo želju za daljnjim istraživanjem o životu pauka. Proučavanje enciklopedija, fotografija i priča te iskazivanje iskrene podrške i empatije od strane odgojiteljica, ponudilo je djeci znanja o pauku koja su bila osnova za kreiranje novih igara te radosti u otkrivanju novih spoznaja. Stvorilo je pozitivno i motivirajuće okruženje za razvoj novih aktivnosti, poticanje razvoja jezičnih kompetencija putem verbalnoga izražavanja vlastitih ideja i doživljaja te reproduciranje stečenih znanja.

Crtaње paukove mreže olovkom omogućilo je razvoj veće usredotočenosti i motoričke koordinacije oko-ruka te ujedno potaknulo učenje o načinu paukove tehnike pletenja. Iz te aktivnosti proizišla je igra „Pletenje mreže“. Promišljajući kako rastegnuti gumice između čavlića i napraviti paukovu mrežu, djeca su sama pronalazila rješenja i svatko je mogao osmisliti svoju kombinaciju pletenja mreže gubicama.



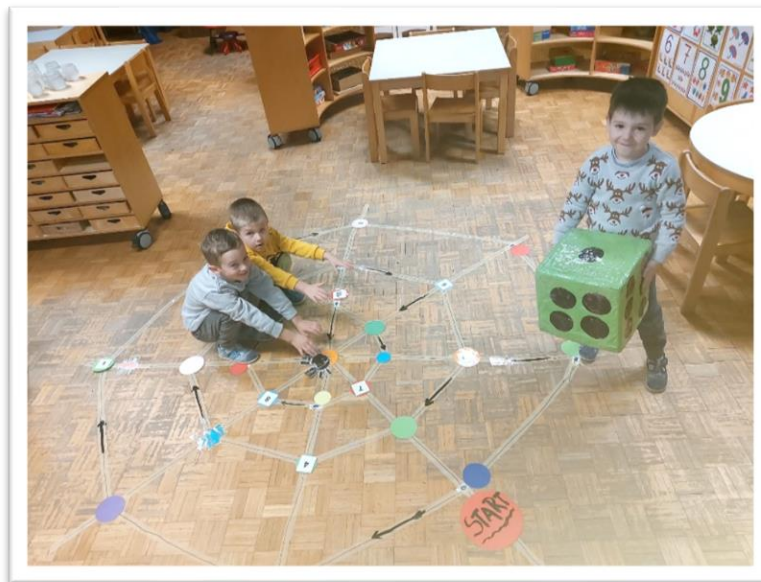
Fotografija 1 Paukova mreža



Fotografija 2 Likovni rad – Paukova mreža

Podna pokretna igra s pravilima „Paukova mreža“, igra je koju su djeca stvarala zajedno s odgojiteljicama i tako jačala inicijativnost i kreativnost. Sukonstruiranje vlastite igre omogućilo je veću motiviranost, usredotočenost i ustrajnost u samoj igri, čime su se povećali pozitivni učinci za poticanje cjelovitoga razvoja djeteta kroz usvajanje predmatematičkih vještina, razvoja motoričkih sposobnosti te ritmičkoga i glazbenoga izričaja. U igri „Paukova mreža“ bacanjem kocke dobivao se broj kojim se kretalo po poljima različitih boja u prostoru i po linijama paukove mreže. Prilikom kretanja po poljima djeca su naglas brojila. Dolaskom na brojem označeno polje odabirala se

vježba ili radnja koja se izvodila ponavljanjem zadanoga broja. Slijedile su se zadane strelice koje su pokazivale smjer kretanja čime se uvježbavalo kretanje u prostoru. Točno ispunjavanje zadataka dovelo je do cilja i kod djece stvaralo osjećaj zadovoljstva i uspješnosti, što je utjecalo i na stvaranje pozitivne slike o sebi. Kada se u igru uvrstilo suradništvo, jedno dijete bacalo je kocku, a dvoje djece se kretalo u paru brojeći po zadanom broju bačene kocke prvog djeteta, jačala se i socijalna kompetencija u vidu povjerenja, suradništva, slušanja drugih te usklađenosti s drugima.



Fotografija 3 Podna pokretna igra s pravilima „Paukova mreža“

U stolno-manipulativnoj igri pronalazjenja istih paukovih nožica djeca su pronalazila iste kombinacije boja. Ova igra poticala je razvoj usredotočenosti u pronalazjenju razlika u detaljima uz veći broj ponuđenih kombinacija.

Suradnjom odgojitelja i kineziologa nastao je poligon u sportskoj dvorani koji je povezo sadržaje iz sobe dnevnoga boravka sa sadržajima u dvorani. Raznolikost poligona omogućio je djeci razvoj prirodnih oblika kretanja (hodanje po suženoj površini, penjanje, silaženje, provlačenje...), a sve kroz igru i zabavu u kojoj su se djeca penjala do paukove mreže kako bi nahranili pauka, teniskim reketima sakupljala loptice, tj. mušice kojima se pauk hrani, prelazila preko penjalice i pozdravljala pauke te savladala tehniku provlačenja kroz paukovu mrežu, a da pritom ne dotiču nijednu nit mreže. Raznolikost zadataka povezanih poznatom pričom o pauku držao je djecu visoko motiviranim i usredotočenim, što je omogućilo razvoj i jačanje motoričkih vještina, zadovoljstvo i samopouzdanje.





Fotografija 4 „Mušice” kojima se pauk hrani



Fotografija 5 Paukova mreža na poligonu

U navedenoj odgojnoj skupini još jednim projektom, „Juha od bundeve” (prema istoimenoj slikovnici Helen Cooper), odgojiteljice su u zajedničkom planiranju s kineziolozima sadržaje slikovnice u centrima aktivnosti sobe dnevnoga boravka integrirale s igrama i sportovima u sportskoj dvorani. Čitanjem priče, dramatizacijom i prepričavanjem odgojiteljice su poticale razvoj kompetencija na materinskom jeziku te razvoj kreativnosti, mašte, inicijativnosti i samopouzdanja. Stolno-manipulativnim aktivnostima mjerenja visina i širina različitih bundeva pomoću Lego kocaka poticao se razvoj predmatematičkih vještina, tj. matematičkih kompetencija koje su potaknule djecu na mjerenje njihovih visina i poslužila kao situacijski poticaj u kojem su zajedno s odgojiteljicama aktivno sukonstruirale kurikulum odgojne skupine. Odgojiteljice su djeci ponudile igre „pamtilice” i „pokrivalice” s motivima različitih bundeva i tikvica te i na taj način poticale razvoj uočavanja detalja, pamćenja, koncentracije i sortiranja.

U centru likovnih aktivnosti odgojiteljice su za vrijeme trajanja projekta djeci nudile različite aktivnosti slikanja po promatranju (bundeva, ukrasne tikvice, presjek bundeve) potičući time razvoj kreativnosti i mašte kroz likovno izražavanje te istodobno istraživanje različitih likovnih sredstava i tehnika (tempere, vodene boje, flomasteri i paste). Za poticanje razvoja fine motorike i matematičkih kompetencija odgojiteljice su izradile i ponudile djeci stolno-manipulativnu igru slaganja bundevinih koštica na predloške, tj. kartice sa zadanom količinom koristeći pincete.





Fotografija 6 *Promatranje bundeva*



Fotografija 7 *Mjerenje bundeva Lego kockama*

Igre i likovni radovi koje su odgojiteljice koristile u odgojno-obrazovnom radu u sobi dnevnoga boravka odgojne skupine integrirani su, u suradnji s kineziolozima, na poligon tjelesnih aktivnosti u sportskoj dvorani. Osmišljena su dva različita poligona vježbi za djecu. Prvi poligon „Potraga za patkom među gredicama s bundevama” osmišljen je za poticanje razvoja prirodnih oblika kretanja (penjalica i provlačilica s aplikacijama). Drugi poligon je također planiran i realiziran kroz igru i prema slikovnici, a obuhvaćao je borilačke sportove. U svakom borilačkom sportu kineziolozi su za djecu, uz aplikacije i priču, pripremili i složili potreban sportski pribor koji je bio izrađen i korišten u sobi dnevnoga boravka.

Jednu od igara koju su odgojiteljice u centru predmatematičkih aktivnosti koristile u sobi dnevnoga boravka, u sportskoj dvorani kineziolozi su složili kao aktivnost za poticanje jačanja mišića trupa djece.



Fotografija 8 *Igra brojevima u SDB-u*



Fotografija 9 *Vježba jačanja mišića trupa*

Još jedna izrađena didaktička igra (pokrivaljka brojevnih kartica u obliku bundeve), također je samim izgledom motivirala djecu na aktivitet i igru te je prenošenjem u sportsku dvoranu i implementiranjem u poligon igra postala još izazovnija i poticajnija za razvoj matematičkih i motoričkih sposobnosti.

Iz navedenoga projekta proizišle su još dvije pokretne igre s pravilima, „Zagrli prijatelja” i „ Mali bageri”, u kojima su kineziolozi i odgojiteljice poticali razvoj socijalnih kompetencija, odnosno timskog rada i suradnje.

### **Zaključak**

Poticajan prostorni kontekst koji kreiraju odgojitelji i sustručnjaci u odgojno-obrazovnom procesu na temelju refleksije o samoj dječjoj igri, omogućava kreiranje novih raznolikih igara u kojima se integriraju različiti odgojno-obrazovni sadržaji i kojima su djeca sukonstruktori vlastite igre. Omogućava im veću inicijativnost i podupire različite stilove učenja. U takvom okruženju stvoreni su uvjeti za cjeloviti razvoj individualnim tempom te podržavajuća i motivirajuća sredina u kojoj se dijete osjeća sigurno, uči rješavati probleme, nositi se s različitim izazovima, izraziti svoje emocije, razmatrati više različitih mogućnosti te donositi vlastite odluke.

Radost i zadovoljstvo igrom razvijaju upornost, volju, odlučnost, strpljivost, povećavaju razinu znatiželje i kreativnosti, potiču razvoj socijalnih vještina i olakšavaju nošenje sa stresnim situacijama povećavajući psihološku otpornost i sposobnost istraživanja svojih mogućnosti.

Integracijom sadržaja iz Redovitoga programa u Posebni cjelodnevni sportski program, i obrnuto, svakodnevnim promišljanjem kreira se poticajna sredina, kako u sobi dnevnoga boravka, tako i u sportskoj dvorani. Djetetu se pruža mogućnost da kroz igru, zabavu i veselje ostvaruje svoj maksimalni potencijal u psihofizičkom, motoričkom, socioemocionalnom, govornom i kognitivnom razvoju. Projekti koji se rade s djecom u Redovitom programu prenose se u sportsku dvoranu i u suradnji s kineziolozima integriraju u tjelesno vježbanje. Ujedno, sportove i igre koje djeca izvode u sportskoj dvorani implementira se u aktivnosti Redovitoga programa.

Dugogodišnja praksa i iskustva suradnje odgojitelja, kineziologa, stručnih suradnika vrtića i roditelja, kao i rezultati različitih kinezioloških i antropoloških mjerenja i testova, pokazuju mnogostruke dobrobiti za cjeloviti razvoj generacija djece predškolske dobi polaznika Posebnoga cjelodnevnog sportskog programa kojem je polazna točka upravo igra.

### **Literatura**

- Bilbao, A. (2020). *Dječji mozak objašnjen roditeljima*. Grafički zavod Hrvatske d.o.o.
- Dennison, P. E., Dennison, G. E. (2011). *BrainGym: priručnik za obitelj i edukatore*. Alfa d.d.

# Poticanje darovitosti u dječjem vrtiću

Melita Cazin  
Anita Pleskalt

## Sažetak

*Darovitost se odnosi na sklop osobina koje pojedincu koji ih posjeduje omogućuje dosljedno postizanje izrazito iznadprosječnih rezultata u jednoj ili više aktivnosti kojima se bavi. U Dječjem vrtiću Bjelovar prepoznajemo i identificiramo potencijalno darovitu djecu već od rane dobi te kontinuirano radimo na zadovoljavanju njihovih specifičnih potreba i interesa. Odgojitelji i stručni suradnici kreiraju poticajno okruženje u radu s darovitim djecom s posebnim naglaskom na obitelj i edukaciju članova obitelji darovitoga djeteta o razvoju darovitosti kod djece predškolske dobi. S obzirom na to da se cjelokupni razvoj, pa tako i razvoj darovitosti, najbolje razvija u organiziranom, izazovnom i poticajnom okruženju, nastojimo osigurati dodatne aktivnosti i programe kako bismo potencirali razvoj darovitosti. Rad temeljimo na teorijskom okviru poznatih i priznatih teoretičara i istraživača darovitosti: Gardner – Renzulli – Gagne. Oslanjajući se na taj okvir provodimo raznovrsne aktivnosti usmjerene cjelovitom razvoju djeteta. Prateći djetetove specifične interese omogućavamo im veću slobodu u izboru sadržaja i pristupa učenju, preuzimanju odgovornosti te ih potičemo na aktivaciju osobnih potencijala na konstruktivan i kreativan način.*

**Ključne riječi:** darovitost; dijete; igra; kurikulum; razvoj

## Uvod

Darovitost bi se, općenito uzevši, mogla definirati kao sklop osobina koje pojedincu koji ih posjeduje omogućuje dosljedno postizanje izrazito nadprosječnih rezultata u jednoj ili više aktivnosti kojima se bavi (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 2008). Darovita djeca su, prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i obrazovanja (2008), u kategoriji djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015) određuje da svako dijete treba dobiti podršku koja u najvećoj mogućoj mjeri pridonosi razvoju njegovih potencijala i omogućava zadovoljavanje različitih odgojno-obrazovnih potreba. Odgojno-obrazovne ustanove imaju obvezu odgovoriti na odgojno-obrazovne potrebe darovitih te pružiti kvalitetna iskustva učenja i podršku razvoju i odrastanju svakom darovitim djetetu, a pritom imaju autonomiju u osmišljavanju vlastitih kurikula i pristupa učenju i poučavanju darovitih (Smjernice za rad s darovitim djecom i učenicima, 2022). Svaki pristup učenju i poučavanju darovitih treba biti utemeljen na određenom teorijskom okviru. Teorijski okvir na kojem se u Dječjem vrtiću Bjelovar temelji rad na poticanju darovitosti djece je onaj Howarda Gardnera, Josepha Renzullia i Françoisa Gagnea. *Teorija višestrukih inteligencija* Howarda Gardnera navodi da postoji osam međusobno nepovezanih sposobnosti, a svaki pojedinac ima jedinstvenu kombinaciju različitih sposobnosti, tj. inteligencija (Slavić, 2010). To su verbalno-lingvistička, matematičko-logička, vizualno-spacijalna, tjelesno-kinestetička, glazbena, intrapersonalna, interpersonalna i naturalistička inteligencija. Darovitim se smatra onaj pojedinac koji pokazuje natprosječno razvijene sposobnosti (jednu ili višenjih). *Troprstenasta teorija* Josepha Renzullia govori o darovitom ponašanju, a ne o darovitom pojedincu. Prema njegovoj teoriji, darovito ponašanje se nalazi u interakciji natprosječno razvijenih sposobnosti, visoke

usmjerenosti na zadatak (specifičnoj motivaciji) i visokog stupnja kreativnosti. U komponentu kreativnosti svrstavaju se determinante stvaralaštva poput divergentnoga mišljenja, originalnosti, bogatstva ideja, domišljatost i mašta, dok komponenta motivacije uključuje osobine ličnosti poput marljivosti, ustrajnosti, ambicioznosti i emocionalne stabilnosti (Koren, 2013). Francois Gagné postavio je *Diferencirani model nadarenosti i talentiranosti*. Osnovna je ideja ovog pristupa da postoji nekoliko domena urođenih ljudskih sposobnosti, a da bi od potencijalne nadarenosti u sposobnostima došlo do manifestiranoga talenta, potrebni su posredni faktori (katalizatori) poput okoline i ličnosti pojedinca (Gagne, 1995).

Predškolsko razdoblje ključno je za razvijanje djetetovih potencijala koji se mogu razviti u darovitost, no u tome najvažniju ulogu imaju obitelj i odgojno-obrazovni sustav u kojem dijete i provodi najviše vremena. U našem odgojno-obrazovnom sustavu skrb za darovitu djecu (propisana zakonima i pravilnicima) postoji već duži niz godina, no u praksi ta skrb nije sustavna, ne provodi se u svim odgojno-obrazovnim ustanovama i neujednačene je razine, a često i ne odgovara stvarnim potrebama darovitih (Smjernice za rad s darovitom djecom i učenicima, 2022). Kako bi razvoj djetetovih sposobnosti bio optimalan, odgojitelji bi trebali zajedno s roditeljima i drugim stručnjacima pružiti djetetu ono što mu je potrebno za adekvatan i stimulirajući razvoj svih potencijala. Odgojno-obrazovni sustav uglavnom je prilagođen prosječnoj djeci, zato je u radu s darovitom djecom važan individualni pristup i podrška s ciljem cjelokupnog razvoja.

### **Prikaz iz prakse**

Odgojno-obrazovna ustanova dužna je otkrivati talentirane i darovite učenike te osigurati razvoj njihovih sposobnosti, usmjeriti se na zadovoljavanje posebnih spoznajnih, socijalnih, emocionalnih i tjelesnih potreba talentirane i darovite djece i učenika, uz stalno praćenje i vrednovanje njihovih postignuća (Nacionalni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje, 2015). Odgojno-obrazovne ustanove imaju obvezu odgovoriti na odgojno-obrazovne potrebe darovitih te pružiti kvalitetna iskustva učenja i podršku razvoju i odrastanju svakom darovitom djetetu, a pritom imaju autonomiju u osmišljavanju vlastitih kurikula i pristupa učenju i poučavanju darovitih (Smjernice za rad s darovitom djecom i učenicima, 2022). Nužan je pristup usmjeren na cjeloviti razvoj djeteta tako da su kognitivno i socioemocionalno područje uravnoteženo zastupljeni kao potpora cjelovitom razvoju. U Dječjem vrtiću Bjelovar s (potencijalno) darovitom djecom radi se u posebnom Kraćem programu poticanja darovitosti u koji se uključuju djeca koja su identificirana kao (potencijalno) darovita te u svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu u redovnim skupinama u kojima darovita djeca borave. Rad je koncipiran na način da se prate djetetovi specifični interesi, osigurava im se veća sloboda u izboru sadržaja i pristupa učenju, omogućava im se preuzimanje odgovornosti i potiče na aktivaciju osobnih potencijala na konstruktivan i kreativan način. Teorija i praksa nam govore da je rad u posebnim skupinama dobar za djecu jer tako imaju priliku družiti se s djecom koja su slična po intelektualnim sposobnostima, mogu pratiti brzinu tijeka mišljenja, dijele slične interese i sl. S druge strane zbog raskoraka između kognitivnog i socioemocionalnog razvoja, poželjno je diferencirati program unutar redovnoga odgojno-obrazovnog rada kako bi darovita djeca i unutar matične odgojno-obrazovne skupine mogla iskazati svoj interes, pri čemu se i drugoj djeci omogućuje sudjelovanje na razini koja je za njih primjerena. U okviru redovnoga odgojno-obrazovnog rada u skupinama potiče se djecu na veću autonomiju u odabiru aktivnosti i metoda rada, potiče se projektni rad. Podržava se diferencijacija plana rada kroz planiranje aktivnosti za iznadprosječnu djecu: obogaćivanje sadržaja i aktivnosti, davanje zadataka veće kompleksnosti i dubine sadržaja, složeniji zadatci, projektni rad. Posebna pozornost se stavlja na

obogaćivanje prostora poticajima koji djetetu daju novi izvor informacija – poticaji moraju biti primjereni mentalnoj, a ne kronološkoj dobi djeteta. Kurikul za darovite po kojem se radi u posebnom Kraćem programu poticanja darovitosti obuhvaća tri područja poticanja (u skladu s teorijskim okvirom): kognitivni kurikul, afektivni kurikul i kreativni kurikul, koji se međusobno isprepliću. *Kognitivni kurikul* prvenstveno je usmjeren na daljnje razvijanje intelektualnih sposobnosti, pogotovo razvoj mišljenja, rješavanja problema. Koriste se različite tehnike za razvoj misaonih vještina, lateralne zagonetke, pitalice i zagonetne priče, logičke igre, igre s višestrukim zahtjevima, zahtjevnije logičko-kombinatorne i perceptivne igre. *Afektivni kurikul* je prvenstveno usmjeren na razvoj slike o sebi kao darovitom djetetu, razvoj rastućeg mentalnog sklopa (*growthmindset*) i otpornosti i optimizma. Različitim aktivnostima i igrama potiče se razvoj grupne kohezije, socijalno odgovorno ponašanje te potičemo razvoj emocionalne inteligencije. Koriste se kreativne i asocijativne karte, vođene fantazije, projektivne tehnike, vježbe za opuštanje i koncentraciju i sl. *Kreativnim kurikulom* nastoji se stvoriti klima koja omogućava kreativno izražavanje u različitim modalitetima (likovno, verbalno, tjelesno...). Neke od aktivnosti kojima se potiče razvoj kreativnosti su sagledavanje problema sa što više različitih strana, ohrabrujemo postavljanje pitanja i preuzimanje rizika, osmišljavanje što je moguće više različitih ideja, stvaranje neočekivanih ideja. U Dječjem vrtiću Bjelovar sustavno se radi na podizanju kvalitete rada s (potencijalno) darovitom djecom – kontinuiranom edukacijom od strane relevantnih stručnjaka iz područja obrazovanja darovitih, prenose se znanja i praktična iskustva svim dionicima odgojno-obrazovnog rada, promišlja se o okruženju u kojem darovita djeca borave i načinima unapređenja prostorno-materijalnoga, socijalnog i emocionalnoga okruženja kako bi se maksimalno potaknuo cjeloviti razvoj i ostvarenje dječjih potencijala.

## Zaključak

Gagne (1995) naglašava važnost poticajne i podržavajuće okoline u kojoj dijete boravi kako bi se potencijalna darovitost razvila u pravu, produktivnu darovitost. Mnoga su istraživanja potvrdila da je predškolsko razdoblje ključno za razvijanje djetetovih potencijala (pa i onih koji se mogu razviti u darovitost). Predškolske ustanove su, uz obitelj, mjesta gdje djeca provode najviše vremena i upravo je zato važno i nužno da se već u vrtiću prepoznaju djetetovi potencijali i na pravilan se način dalje potiču. U Dječjem vrtiću Bjelovar darovitost se potiče u svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu te kroz poseban Kraći program za poticanje darovitosti djeteta. Rad počiva na teorijskom okviru Gardner – Renzulli – Gagne, a aktivnosti se provode kroz rad na afektivnom, kognitivnom i kreativnom kurikulu. Ovakvim pristupom nastoji se pratiti specifične dječje interese, osiguravati veća slobodu u izboru sadržaja i pristupa učenju te omogućavati preuzimanje odgovornosti i poticati na aktivaciju osobnih potencijala na konstruktivan i kreativan način.

## Literatura

- Cvetković Lay, J., Sekulić Majurec, A. (2008). *Darovito je što ću s njim? Priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi*. Alinea.
- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe. (2008). *Narodne novine*, 63/08.
- Gagne, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18(2), 103–111.
- Koren, I (2013). Povijesni osvrt na konceptualizaciju pojave nadarenosti. *Napredak*, 154(3), 339–361.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. (2015). *Narodne novine*, 05/15.  
Slavić, A. (2010). Gardnerov model višestrukih inteligencija. *Školski vjesnik*, 59(1), 7–18.  
Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2022). *Smjernice za rad s darovitom djecom i učenicima*.

# Terapeutska igra kao metoda prevencije i rane intervencije u vrtiću

Tanja Cvijanović

## Sažetak

*Prvi simptomi neprihvatljivoga ponašanja i promjena u ponašanju se zamijete u vrtiću i tu je doista ta primarna prevencija, gdje bi i trebala biti učestalija i sustavnije organizirana kao prva stepenica u sustavu odgoja i obrazovanja. Rana intervencija i rano prepoznavanje poremećaja u ponašanju kod djece predškolske dobi mogu biti vrlo efikasni zato što se ometajuća ponašanja u tom razdoblju još nisu stabilizirala. U tom se razdoblju još uvijek događa razvoj kontrole ponašanja i izražavanja negativnih emocija, stoga je potrebno prevenirati takva ponašanja kako ne bi predstavljala problem u kasnijoj dobi. U radu će se prikazati važnost primarne prevencije, preventivnih programa i konkretno učinak terapeutske igre u vrtićkom okruženju kao jedan od oblika rane intervencije mentalnog zdravlja djeteta. Educirani stručni suradnici u svojem individualnom radu s djetetom kroz terapeutsku igru pružaju takvo okruženje djetetu da kroz terapijsku igru izrazi nakupljene osjećaje napetosti, frustracije, nesigurnosti, agresije, straha i dr. Proigravanjem tih osjećaja, dijete ih izražava, suočava se, uči kako ih regulirati ili ih napušta. Pritom djeca otkrivaju i svoje snage, samopouzdanje, bolje se suočavaju s problemima, teškim situacijama i uče regulirati vlastite emocije. Ovaj pristup pruža brojne mogućnosti djeci, dubinski i slojevito djeluje te donosi rezultate.*

**Ključne riječi:** *poteškoće u ponašanju, primarna prevencija, terapeutska igra*

## Uvod

Nova znanstvena istraživanja u području pedagogije, psihologije, neuroznanosti, medicine, prava i sl., rezultirala su promjenom paradigmi o ranom razvoju i odgoju djece te percepcije ustanova ranoga i predškolskoga odgoja. Primarna uloga ovih ustanova jest osigurati: kvalitetnu skrb, odgoj i obrazovanje djece u dobi od šest mjeseci do polaska u školu; kvalitetne uvjete za optimalno zadovoljenje potreba djece; poticajan odgojno-obrazovni kontekst za razvoj potencijala sve djece te razvijati i unaprjeđivati partnerski odnos s njihovim roditeljima i lokalnom zajednicom na njihovu dobrobit. Posebna pozornost posvećuje se kulturi ustanove, kvaliteti komunikacije na svim razinama, vođenju, slobodi izbora, suradnji te osvješćivanju vlastite odgovornosti. Ustanove koje funkcioniraju prema ovim načelima postaju tako polja primarne prevencije poremećaja u ponašanju djece rane i predškolske dobi te poligoni za stjecanje i unaprjeđivanje pedagoške kompetencije roditelja.

Kad je riječ o djeci rane i predškolske dobi, potrebno je s velikim oprezom rabiti termin „poremećaji u ponašanju” kako zbog izbjegavanja stigme, tako i zbog činjenice da je neke probleme u ponašanju djece (npr. plačljivost, agresivnost, povučенost) moguće relativno lako ukloniti uobičajenim pedagoškim postupcima (uvjeravanje, osobni primjer, nagrada-kazna, navikavanje itd.), ali i prilagođavanjem odgojnoga konteksta stvarnim potrebama djece. Stoga, primjerenije je govoriti o manama u ponašanju. Ako se takva ponašanja počnu češće i intenzivnije događati te predstavljati opasnost za djecu i okolinu, tada je riječ o „simptomu dubljih teškoća” koje je moguće nazvati poremećajima.

## Razrada teme

U praksi ustanova ranoga i predškolskoga odgoja nailazi se relativno često na djecu koja povremeno ili učestalo pokazuju jedno i/ili više poremećaja u socioemocionalnom ponašanju ili na planu navika, što ne iznenađuje ima li se u vidu dob i aktualni razvoj djece. Često se događa da odrasli neka djetetova ponašanja doživljavaju i interpretiraju kao asocijalna i antisocijalna, a ona su u stvari samo očajnički pokušaj djeteta da uspostavi kontrolu, uspostavi i održi socijalne kontakte ili dođe u posjed primjerice igračke, a nema razvijene socijalne kompetencije kojima bi to napravilo na društveno prihvatljiv način.

Suvremena se obitelj danas suočava s brojnim izazovima. Obilježena je utjecajem sveopće kulture individualizma izražene dominacijom osobnih interesa, težnjom za profesionalnim napredovanjem i materijalnim blagostanjem, što dovodi do toga da se u obiteljskom zajedništvu njezini članovi često nalaze u procijepu između zahtjeva posla i obitelji, privlačnosti uspona u vlastitoj karijeri i ljepote podizanja djece, obiteljskih obaveza. Unatoč izazovnim okolnostima, društvena su očekivanja od roditelja jasna – poželjnim roditeljskim obilježjima smatraju se poznavanje karakteristika djetetova razvoja, uspostavljanje kvalitetnih obiteljskih suodnosa, primjenjivanje odgovarajućih odgojnih postupaka. Koncept pozitivnoga roditeljstva upućuje na ponašanje koje je temeljeno na najboljem interesu djeteta, a podrazumijeva njegu, osnaživanje, nenasilje, priznanje i vođenje uz postavljanje granica djetetu kako bi ono moglo ostvariti svoje pune potencijale (Stričević, 2011). Ipak, u novonastalim okolnostima suvremenoga života vrijeme koje roditelji neposredno provode s djecom znatno je ograničeno te se pokazuje kako su uslijed odvojenosti od roditelja djeca često povučena, usamljena, nemirnija, agresivnija (Jurčević-Lozančić, 2011).

Velik broj obitelji koje žive u siromaštvu, visoke stope razvoda brakova, velik broj djece u jednoroditeljskim obiteljima također su obilježja koja se smatraju pogodnima za razvoj rizičnih ponašanja djece i mladih (Bašić i Ferić, 2004, prema Bašić, 2012). Slabljenjem kvalitete obiteljskoga odnosa od kojega se očekuje da pridonese djetetovu razvoju kvalitetne slike o sebi, samopoštovanja, samopouzdanja, pozitivne orijentacije prema okolini, znanja, vještina i kompetencija, potencira se djetetov neprikladan razvoj.

Suvremen pristup prevencije razvoja poremećaja u ponašanju zasniva se na konceptu faktora rizika i zaštitnih faktora, odnosno na reduciranju rizičnih i jačanju zaštitnih čimbenika (Mešić-Blažević, 2007). Kao jedan od ključnih protektivnih faktora koji onemogućavaju razvoj poremećaja u ponašanju istaknuta je upravo djetetova obitelj. Dakle, obiteljski čimbenici također mogu postati i rizični za djetetov razvoj ukoliko roditelji primjenjuju nedostatan nadzor, nedosljednost u odgoju, neodgovorno roditeljstvo, grubu disciplinu itd.

Kompetentni stručnjaci u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja (stručni suradnici, odgojitelji, ravnatelji) senzibilizirani su za prepoznavanje djece i obitelji u riziku te osposobljeni za izradu i provedbu preventivnih programa koji taj rizik mogu umanjiti i/ili otkloniti. Preventivni programi usmjereni prema djeci i njihovim roditeljima samo su jedan od značajnih čimbenika tvorbe kurikula ustanova ranoga i predškolskoga odgoja. Provedba ciljanih programa usmjerenih roditeljima predstavlja suptilnu i nenasilnu intervenciju stručnjaka ustanove u roditeljsko odgojno djelovanje.

Glavni cilj preventivne intervencije je smanjenje pojavljivanja novih slučajeva, a taj se cilj postiže putem modela smanjivanja rizika i povećanja zaštitnih čimbenika. Kao jedan od ciljeva preventivnih intervencija navodi se i potreba odgađanja početka poremećaja i smanjivanje vremenskoga trajanja najranijih simptoma i bilo kakav napredak teškoća kako bi pojedinci, u ovom slučaju djeca, mogli što prije zadovoljiti svoje potrebe i kako ne bi ušli u očekivani poremećaj.



Glavni smisao prevencije je u tome da se intervencijama i djelovanjem pokušava poništiti djelovanje rizičnih činitelja, a s druge strane pokušavaju se ojačati zaštitni činitelji kako ne bi došlo do pojave određenih poremećaja u ponašanju.

Kao stručni suradnik i socijalni pedagog u Dječjem vrtiću Ivanić Grad, koji skrbi trenutno za 524 djece, pratim potrebe, krizna događanja, traume i neadekvatne obiteljske uvjete djece koji za posljedicu imaju potrebu nekog sustava pomoći ili podrške. Posljednjih 12 godina kreće se trend od oko 5 % djece u našem vrtiću kojima je pomoć ili podrška neophodna. Najčešće su to djeca u procesu rastave roditelja ili imaju većih poteškoća tijekom godine oko prilagodbe života na dvije adrese nakon rastave roditelja (0,7 – 1 %), djeca koja su doživjela smrt ili tešku bolesti u obitelji (0,5 %), pa i sam dolazak prinove u obitelj (1 – 2 %) može biti itekako rizičan. Nadalje, utjecaj pretjeranog korištenja medija, strahovi, neprihvatljiva ponašanja uzrokovana odgojnim postupcima ili nekim oblicima privrženosti, problemi ishrane i druge različite emocionalne i ponašajne teškoće u funkcioniranju djeteta.

Prema izvješćima odgojitelja u Dječjem vrtiću Ivanić Grad s poteškoćama u ponašanju imamo 4,5 % djece koja manifestiraju neke od agresivnih oblika ponašanja, 5,5 % s pojačanim motoričkim nemirom, 2,5 % s poteškoćama u ishrani i 7 % s emocionalnim poteškoćama (koji manifestiraju masturbacijom, autoagresijom, čupkanjem kose..., što može biti i posljedica hospitalizacije, ali je vrlo važno to prepoznati i olakšati/pomoći djetetu da prebrodi tu krizu). Ukoliko se to ne dogodi, poteškoće će biti veće. Imamo oko 2,5 % povučene djece i 3 % s enurezom i enkoprezom te 2 % odgojno zapuštene djece. Navedeno stanje nije ukupan zbroj djece, već određena ponašanja koja su karakteristična i ponavljaju se najčešće kod istih.

Modrić (2016) navodi kako su dječji vrtići prepoznati kao važno mjesto prevencije poremećaja u ponašanju, stoga se stavljaju na prvo mjesto kriminoloških istraživanja od *Osmog kongresa kriminologa* održanog 1978. godine. Neki od razloga što je tome tako su osjetljivost djece predškolske dobi, važnost odnosa koji se formiraju u tom razdoblju odrastanja te činjenica da mnoga djeca s poremećajima u ponašanju u predškolskoj dobi ponovno manifestiraju neželjena ponašanja za deset ili petnaest godina.

Mjere Nacionalne strategije zaštite mentalnog zdravlja od 2011. do 2016. godine naglašavaju važnost prepoznavanja problema u mentalnom zdravlju djece i mladih sa svrhom prevencije i intervencije razvoja poremećaja. Identifikacija problema u ranoj fazi djeteta podrazumijeva uočavanje promjene ponašanja u negativnom smjeru, što bi značilo primjećivanje određenih ponašanja kao što su beznađe, manjak energije, neprimjereni emocionalni ispadi, promjene u spavanju ili apetitu i slično (Bacinger – Klobučarić, 2012). Nikolić, Maragunić i suradnici (2004) navode kako su razvojne promjene u predškolskom razdoblju mnogo veće nego u odrasloj dobi neke osobe. Kako bi se znalo procijeniti razvija li se dijete u skladu sa svojom dobi potrebno je pratiti djetetov fizički, jezični, motorički, kognitivni, morali, osobni, emocionalni i psihosocijalni razvoj.

Rana intervencija i rano prepoznavanje poremećaja u ponašanju kod djece predškolske dobi mogu biti vrlo efikasni zato što se ometajuća ponašanja u tom razdoblju još nisu stabilizirala. U tom se razdoblju još uvijek događa razvoj kontrole ponašanja i izražavanja negativnih emocija, stoga je potrebno prevenirati takva ponašanja kako ne bi predstavljala problem u kasnijoj dobi (Keenan i Wakschlag, 2000, prema Živčić – Bečirević, Smojver – Ažić i Miščenić, 2003). Čak i prolazni poremećaji u ponašanju mogu imati ozbiljne posljedice na razvoj djeteta zato što pojavljivanje bilo kakve vrste poremećaja utječe na prirodni proces rasta i razvoja djeteta te njegovog učenja. Samim time, pojavom poremećaja u ponašanju dijete može naići na probleme u savladavanju ključnih razvojnih zadataka koji podrazumijevaju razvoj samopoštovanja, uspostavu

socijalnih odnosa, odnosno, prijateljstva s vršnjacima ili rješavanje interpersonalnih problema (Živčić – Bečirević, Smojver – Ažić i Miščenić, 2003). Gittins (2004, prema Modrić, 2016) tvrdi kako djeca koja pokazuju znakove poremećaja u ponašanju u svojoj desetoj godini života, do svoje dvadeset i sedme godine života državu u prosjeku koštaju 110 000 €, dok troškovi ranih intervencija iznose otprilike 850 €. U prvom slučaju u troškove su ubrojani smještaj u obitelji ili prihvatilišta, dodatne intervencije, otprilike 25 sati rada stručnjaka za mentalno zdravlje (Gittins, 2004, prema Modrić, 2016). Izdvajanjem financijskih sredstava u svrhu prevencije poremećaja u ponašanju, posredno se šalje poruka zajednici kako je prevencija bitna i kako postoje ljudi koji ju zastupaju i za nju se zalažu.

Prvi simptomi neprihvatljivoga ponašanja i promjena se zamijete u vrtiću i to je ta primarna prevencija, gdje bi doista i trebala biti učestalija i sustavnije organizirana jer sve što ispravimo da tako kažemo na početku, neće se naslagati i postati složenije i zahtjevnije u kasnijoj dobi. Gdje je poslije odgojno-obrazovni djelatnik koji se može toliko posvetiti djetetu i gdje je ikad poslije dijete pod tolikim nadzorom odraslog? Svaka promjena koja se događa kod kuće, mi to znamo jer to vidimo i osjetimo na ponašanju djeteta i zato je vrlo važno partnerstvo s roditeljima, izgradnja povjerenja i poštovanja s obje strane. Kada vam roditelj povjeri svoje dijete, u suradnji s odgojiteljem mogu biti veliki rezultati.

Terapeutska igra djetetu pruža mogućnost da kroz igru u terapeutskom kontekstu izrazi nakupljene osjećaje napetosti, frustracije, nesigurnosti, agresije, straha... Proigravanjem tih osjećaja, dijete ih izražava, suočava se, uči kako ih regulirati ili ih napušta. Pritom djeca otkrivaju i svoje snage, samopouzdanje, bolje se suočavaju s problemima, teškim situacijama i uče regulirati vlastite emocije. Koja terapija i koji pristup pruža toliko mogućnosti djeci i dubinski djeluje te radi razliku.

Zamislite samo kada dijete dobije pažnju 1 na 1, 45 minuta u igraonici koja je opremljena za sve interese djece. Svaki tjedan u isto vrijeme, u igraonici koja ima puno igračaka. Koje dijete to ne bi željelo? Voljelo? Samom tom privilegijom osjeća se važno, posebno, jer ono „ide“. Tu jača sliku o sebi, podiže svoje samopouzdanje i jača samopoštovanje. Ali nije sve tako idealno! Kada ste terapeut u vrtiću, sva djeca žele ići, svima je tamo lijepo jer dijete govori, priča što sve ima i kako je tamo lijepo. Veliki je izazov odvesti dijete iz skupine, a ne isticati ga i ne povrijediti one koji ostaju.

Terapija igrom pomaže: povučenoj djeci, djeca koja su doživjela traumu, nasilje, djeci koja imaju problema sa spavanjem, djeci koja su doživjela gubitak i u žalovanju su, djeci u procesu razvoda roditelja, djeci s poteškoćama u ponašanju kao što su nepoštivanje pravila i autoriteta, impulzivnost, nametljivost, hiperaktivnost, laganje, prkos, neposlušnost, agresivni oblici ponašanja, teški temperament, poteškoće sa samoregulacijom, kontrolom ljutnje i ispada bijesa, odgojnih problema (stil roditeljstva, odgojne metode), problemi u komunikaciji, poteškoće u socijalizaciji. Osobno smatram, s obzirom na osobno iskustvo, da je terapija igrom velika, najučinkovitija pomoć i podrška u radu s djecom. Doista se promjene događaju naočigled. Dijete u sigurnom okruženju može biti doista ono što jest: prihvaćeno, sigurno i podržano. Na početku nije odmah tako, ali kako terapije odmiču dijete se osnažuje i mijenja svoje emocionalno stanje i ponašanje. To je proces i od samog početka treba vjerovati u njega.

Primjer iz osobnog iskustva, brat djeteta s teškoćama u razvoju u terapeutskom okruženju je bezuvjetno prihvaćen i podržan. Reflektiranjem se smanjuje njegova nesigurnost, jača osobnost, slika o sebi, samopouzdanje i samopoštovanje. U početku dolazi vrlo ljut, frustriran, reakcije su mu impulzivne, nepredvidive, loše je raspoložen i u godini pred polazak u školu je vrlo negativistički raspoložen kako bi pridobio pažnju vršnjaka i odraslih. Dijete crta cijelo vrijeme i istovremeno priča

obiteljske anegdote, naglašena je njegova tuga i ljutnja što ne dobiva roditeljsku pažnju kao i njegov mlađi brat. Tu ljutnju i krivnju usmjerava na brata. Verbalizira isto nakon 7 susreta, kroz igru u *sandtrayu* izražava i suočava se s problemima i emocijama koje ga muče. Procesuirala konkretnu situaciju, crta i koristi zabranjene likove iz crtića, agresivno se igra (što nema priliku nigdje druge) bez pogleda, osude, prijekora. Ovdje sve može i okolina za njega s vremenom ne postoji, ne osvrće se, nesigurnost se smanjuje. Ljutnja se postepeno smanjuje. Nakon 18 susreta regulira svoje emocije, uspostavlja samokontrolu i regulacija emocija je nakon 18 terapija puno stabilnija, čak i raspoloženje, ton se mijenja i spominje brata u pozitivnom kontekstu (da će ići s njim, dati mu njegovu omiljenu igračku, može li on doći u igraonicu s njim...).

Nakon 7 susreta s roditeljima usklađujemo i dogovaramo korištenje kvalitetnoga provođenja vremena, odgojne metode i komunikaciju u odnosu na mlađega brata s teškoćama. Materijalno okruženje mijenjamo, smanjujemo izlaganje medijima (igrice, crtići). Ulaganje u roditelje i stjecanje njihovog povjerenja je ključno. Ubrzo kada kreću rezultati promjenama, to je najbolja motivacija za ustrajanje i uspjeh. Roditelji kažu da je raspoložen, dobar, neprepoznatljiv, više se ne ljuti, ne govori da neće, već sve želi i hoće. Sretni su jer prema njihovim riječima imaju drugo dijete. Odgojitelji u skupini potvrđuju pozitivno raspoloženje i funkcioniranje bez ikakvih poteškoća u skupini u odnosu na pravila, autoritet i na vršnjake.

Dječak s poteškoćama u ponašanju, pojačanim nemir, poremećajem pažnje te nezreljim emocionalnim razvojem u nekoliko prvih terapijskih susreta je vrlo nemiran, nesiguran, testira granice i sam princip rada. Vrlo zahtjevan i izazovan. Prolazi kroz sve centre i igre podržano, sigurno, slobodno, izostankom verbalne i neverbalne podrške što mu vraća, zrcali njegovo ponašanje i on preuzima odgovornost za svoje izbore te se nakon nekoliko susreta opušta jer njegove provokacije ne nailaze na reakciju. To ga oslobađa te intenzitet i nemir iz susreta u susret jenjava i smanjuje se. Nakon 7 susreta s oba roditelja se obavlja razgovor. U zahtjevnijim slučajevima posebno je važno da budu oba roditelja kako ne bi kasnije došlo do reinterpretiranja terapeutovih riječi. U ovom slučaju problem je bio različiti stilovi odgoja i različiti oblici privrženosti roditelja s djetetom, što je dijete činilo emocionalno nezreljim i koristio je sve ekspresivne neprihvatljive oblike ponašanja kako bi pridobio pažnju. Kod oca vrlo negativnu, ali svaka pažnja je pažnja, a dijete je radilo ono što je najbolje znalo. Promijenili smo odgojne metode, odnose u obitelji, slobodno kvalitetno vrijeme roditelja s djecom, uveli slobodne aktivnosti i komunicirali na svakodnevnoj razini i nakon 24 susreta. Terapeut je u vrtiću i za svaki savjet, kriznu situaciju u kojoj se nalaze, mogu provjeriti sa stručnjakom jer im je svakodnevno dostupan. I to je jedna vrlo dragocjena stvar za uspjeh. Odgojitelji nemaju poteškoća u funkcioniranju skupine, klimu i atmosferu ne narušava, što im olakšava rad. Osim SDQ koji ispunjavaju i roditelji i odgojitelji i dobrih rezultata, draže su mi pozitivne reakcije odgojitelja: „Ovo je super! Samo nastavite! Ne pamtim kad je posljednji put imao neki ispad i kad smo imali problem.“

Slučaj povučenog, nesigurnog dječaka (5) koji ima problem s ishranom, na prvim susretima zakopava voće, povrće i sve vrste jela u pijesak, trpa i gura u *sandtray* sve što je jestivo te verbalizira da sad to nitko ne može naći. Ne prilazi centru kuhinje uopće 10-ak susreta da bi nakon 10 susreta počeo kuhati i prinostiti hranu ustima. U suradnji s odgojiteljima uvode se neke namirnice i potiče ga se dodatno indirektno, kao i kod kuće, što dovodi do nevjerice kod odgojitelja i roditelja. Ne samo da to nisu očekivali uopće, nego su oduševljeni rezultatima koje je terapija iznjedrila u samo 12 susreta. Naravno, i dijete je sretno i ponosno, zadovoljno.

Ovo su samo neki od primjera koliko je terapijska igra doista vrijedan i koristan alat. Prema *PlayTherapy International* statistika pokazuje da je 77 % – 84 % djece u terapiji igrom doživjelo pozitivne promjene. Ako se pitate treba li dijete pomoć, onda je vrlo vjerojatno treba, a

i s njom ne možemo pogriješiti. Objektivno mjerilo nije Goodmanov upitnik snaga i poteškoća, tzv. SDQ, koji često pokaže čak i nerealno veliku razliku u promjenama u ponašanju, draže su nam one povratne informacije odgojitelja i roditelja koji pitaju u nevjerici što se to dogodilo, što se to događa, dijete se promijenilo, nekako mi je zadovoljnije, smirenije, nema više ispade bijesa. Roditelj je vrlo važna karika u ovom procesu. Potrebno je puno rada, ulaže se velik napor u rad s roditeljima, njihovu edukaciju te smo im pomoć i podrška u samom procesu, zato je potrebna dobra komunikacija, dobra prezentacija terapije igrom kako bi se steklo povjerenje i sigurnost da ono što radimo zajedno ima smisla, što često roditelj na početku teško uočava. Sustavan rad i podrška tijekom procesa kada roditelj posustane, odustaje, traži dodatnu pomoć, podršku, želi više. Sve je to naše vrijeme uloženo u proces, a koji se *ne vidi*, ali kao krajnji rezultat je veliki dio toga jer bez toga nema najčešće ni rezultata. Situacija i stanje djeteta može biti bolja kratkoročno, ali kada terapija prestaje, dijete i obitelj se vrate svojoj svakodnevnici, u isto okruženje i postoji rizik prema istraživanjima PTI-a od 25 % kada se sve može vratiti na staro. Nadam se da će jednog dana partnerski odnos roditelj, odgojitelj i terapeut u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja biti redovita praksa za dobrobit naše djece i našeg društva ubuduće, a mentalno zdravlje važan aspekt svakog pojedinca.

## Literatura

- Bašić, J. (2012). Prevencija poremećaja u ponašanju u školi. U S. Vladović (ur.), *Zaštita prava i interesa djece s problemima u ponašanju – Zbornik priopćenja sa stručnih skupova pravobraniteljice za djecu*. Pravobranitelj za djecu, 11–23.
- Brajša-Žganc, A. (2003). *Dijete i obitelj, emocionalni i socijalni razvoj*. Naklada Slap. Jastrebarsko.
- Jurčević-Lozančić, A. (2011). Socijalne kompetencije i rani odgoj. U D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Zavod za pedagogiju, 153–177.
- Maleš, D. (2011). Nove paradigme ranog odgoja. In I. Stričević. *Jačanje roditeljskih kompetencija kroz programe obrazovanja roditelja*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Meščić-Blažević, Lj. (2007). Pedagoška prevencija poremećaja u ponašanju adolescenata. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 301–308.
- Mišćenić, G., Smojver-Ažić, S., Živčić-Bećirević, I. (2003). Problemi u ponašanju predškolske djece prema procjeni roditelja i odgojitelja. *Psihologijske teme*, 12, 63–76.
- Modrić, N. (2016). *Upravljanje problemskim situacijama*. Biblioteka Universitas.

# Jezične igre u funkciji Poticanja razvoja jezične djelatnosti slušanja i govorenja kod djece predškolske dobi

Martina Čustović

## Sažetak

*Komunikacija na materinskom jeziku jedna je od osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje (European commission, 2005). Osnovu uspješne komunikacije svakako čini razvijena jezična kompetencija. U procesu ranoga usvajanja jezika odlučujuću ulogu imaju roditelji, ali i ustanove ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. U ranoj i predškolskoj dobi vrlo je važno poticati djelatnosti slušanja i govorenja da bi se nakon njih, polaskom u prvi razred osnovne škole, mogle razviti djelatnosti čitanja i pisanja. Poticanje njihova razvoja svrhovito je ukoliko se provodi osim u svakodnevnim situacijama i kroz igru koja je za dijete svojstvena aktivnost praćena zadovoljstvom i osjećajem ugone. Provođenje jezičnih igara jedan je od načina kojima potičemo razvoj svih jezičnih djelatnosti. Osnovni cilj ovoga rada je ukazati na učinke provedbe jezičnih igara na razvoj jezičnih djelatnosti slušanja i govorenja. U tu svrhu provedeno je istraživanje u jednom zagrebačkom dječjem vrtiću. Ciljevi istraživanja bili su ispitati kvalitetu jezičnih djelatnosti slušanja i govorenja djece predškolske dobi, ispitati postoji li razlika s obzirom na spol djece, postoji li razlika s obzirom na to jesu li djeca bila izložena jezičnim igrama ili nisu te ispitati stavove djece u odnosu na jezične igre te igru općenito. Istraživanje je dokazalo da je provođenje jezičnih igara poticajno u razvoju jezičnih djelatnosti.*

**Ključne riječi:** igra; govorenje; jezične igre; slušanje

## Uvod

Stvaranje poticajnoga okruženja za učenje i razvoj djetetovih sposobnosti u svim područjima osnovna je zadaća ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Na osnovi europskih dokumenata koji definiraju kompetencije i obrazovnu politiku, *Zajednički europski referentni okvir za jezike* (2005) i *Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje* (European Commission, 2005), komunikacija na materinskom jeziku jedna je od osam ključnih kompetencija za uspješno obrazovanje te preduvjet razvoja ostalih kompetencija.

*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* navodi sljedeće: *U ranoj i predškolskoj dobi komunikacija na materinskom jeziku osnažuje se osposobljavanjem djeteta za pravilno usmeno izražavanje i bilježenje vlastitih misli, osjećaja, doživljaja i iskustava u različitim, za njega svrhovitim i smislenim aktivnostima. U ranoj i predškolskoj dobi bilježenje može imati oblik grafičkih ili nekih drugih reprezentacija koje predstavljaju podlogu za razvoj rane pismenosti. Zato se u ranoj i predškolskoj dobi u djece potiče razvoj svijesti o različitim mogućnostima bilježenja vlastitih ideja i njihovoj praktičnoj uporabi te razumijevanje važnosti i korisnosti pisanja...* (NKRPOO, 2014: 27). Sukladno tome, osobito je važno u predškolskoj dobi poticati razvoj jezičnih djelatnosti slušanja i govorenja. U ranom usvajanju jezika naglasak bi trebao biti na razvoju jezično-komunikacijske kompetencije koji pretpostavlja uporabu jezika u svakodnevnim aktivnostima (Aladrović Slovaček, 2013), a to podrazumijeva i ravnomjerno poticanje svih četiriju jezičnih djelatnosti. U ranoj i predškolskoj dobi osobito bi pozornost trebalo pridati razvoju jezičnih

djelatnosti slušanja i govorenja, dok se jezične djelatnosti čitanja i pisanja počinju razvijati polaskom djeteta u prvi razred osnovne škole.

Da bismo bolje mogli razumjeti jezični razvoj, potrebno je osvrnuti se na to kako dijete usvaja jezik te na važnost poticanja djelatnosti slušanja i govorenja u predškolskom razdoblju na osnovi kojih će se kasnije razviti djelatnosti čitanja i pisanja. Igra u tome procesu ima odlučujuću ulogu kao najvažnija aktivnost djeteta ove dobi te je stoga provođenje jezičnih igara svrhovita aktivnost u poticanju jezičnoga razvoja.

Istraživanje o važnosti poticanja jezičnih djelatnosti slušanja i govorenja provedeno je u jednom dječjem vrtiću u Zagrebu u dvjema predškolskim skupinama djece (N = 41) u šestoj i sedmoj godini života te je bilo usmjereno na potvrđivanje hipoteze prema kojoj je poticanje razvoja jezičnih djelatnosti slušanja i govorenja od velike važnosti za cjelokupni jezični razvoj: na koji način provođenje jezičnih igara utječe na razvoj jezičnih djelatnosti slušanja i govorenja, ima li spol utjecaj na razvoj govora, postižu li ispitanici bolje rezultate u djelatnosti govorenja ili slušanja, vole li djeca jezične igre koje se provode u vrtiću i igraju li ih se kod kuće s roditeljima, neka su od pitanja na koje ovaj rad nastoji odgovoriti te time doprinijeti istraživanju odgojno-obrazovne prakse predškolskoga odgoja i obrazovanja.

### **Jezične djelatnosti u ranom usvajanju jezika**

U literaturi nalazimo pojam jezične djelatnosti definiran kao aktivnosti čije kontinuirano provođenje potiče razvoj i usvajanje jezičnih sadržaja (Pavličević-Franić, 2005). U svakom jeziku postoje četiri jezične djelatnosti: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje. S obzirom na to da pojam sposobnosti podrazumijeva prirodnu osobinu, a pojam vještina ono što je naučeno, jezične djelatnosti možemo podijeliti u dvije skupine. Djelatnosti slušanja i govorenja možemo svrstati u skupinu jezičnih sposobnosti, dok djelatnosti čitanja i pisanja svrstavamo u skupinu jezičnih vještina. Ovladavanje sposobnostima slušanja i govorenja događa se uglavnom spontano, zasnovano na prirodnim mogućnostima u socijalnom okruženju. Ovladavanje vještinama kao što su čitanje i pisanje ne događa se spontano, već ih je potrebno naučiti i uvježbati kako bi se razvile (Jelaska, 2005).

Dijete u jezičnoj komunikaciji sudjeluje u početku slušanjem, a potom uključuje sposobnosti ponavljanja i razumijevanja da bi nakon toga i smisleno progovorilo. Nakon predškolskoga razdoblja u školskoj dobi razvijaju se složenije jezične aktivnosti, kao što su čitanje i pisanje. Svaka jezična djelatnost ima svoje komunikacijske, psiholingvističke, sociolingvističke i lingvodidaktičke posebnosti koje se u procesu jezičnoga razvoja isprepliću. Komunikacijske posebnosti jezičnih djelatnosti odnose se na što uspješniji prijenos poruke od govornika do slušatelja, a psiholingvističke na uvažavanje razvojne dobi, kognitivne mogućnosti i individualne osobine ličnosti. Sociolingvističke posebnosti jezičnih djelatnosti povezane su uz društveno okruženje u kojem se jezik usvaja, dok se lingvodidaktičke posebnosti odnose na metode i postupke u jezičnim aktivnostima, a koje se primjenjuju u svrhu učinkovitijega razvoja komunikacijskih kompetencija (Pavličević-Franić, 2005).

### **Slušanje**

Slušanje možemo definirati kao vrstu receptivne čovjekove sposobnosti koja omogućuje usvajanje glasova fonetsko-fonološkoga sustava nekog jezika, stoga sluh smatramo važnim čimbenikom govornoga razvoja. Razvijen je već pri samom rođenju te pomoću njega dijete prima slušne informacije iz svoje okoline (Starc i sur., 2004).

Vještine slušanja razvijaju se već u majčinoj utrobi. Istraživanja pokazuju da dojenčad stara svega nekoliko dana prepoznaje glas svoje majke i razlikuje ga od ostalih glasova. Kako dijete raste, vještine slušanja napreduju (Apel, 2008). Mala djeca ne slušaju kao odrasle osobe. Uho djeteta osjetljivije je na intonaciju, ritam, stanke, boju glasa, intenzitet, naglasak, rimu... (Rade, 2003). Slušanje je prva jezična djelatnost, a ujedno i polazna te usko povezana s ostalim jezičnim djelatnostima. Dijete slušajući razvija glasovni, ritmičko-melodijski i naglasni sustav jezika. Pritom podrazumijevamo da dijete ima uredno razvijen govorni sluh koji omogućuje djetetu recepciju i registraciju govornih poruka. Razlikujemo tri sastavnice govornoga sluha: fizički, fonemski i melodijski sluh. Fizički sluh odnosi se na glasnost, odnosno čujnost pri slušanju. To je sposobnost čovjeka da radom svojih govornih organa i uz sudjelovanja centra za sluh živčanoga sustava registrira auditivne podražaje. Ovu sposobnost većina ljudi ostvaruje rođenjem. Fonemski sluh podrazumijeva mogućnost proizvodnje i razlikovanje pojedinih fonema. Djeca urednoga slušnog razvoja bez teškoća usvajaju i proizvode glasove svojega materinskog jezika. No, za razliku od fizičkoga sluha, fonemski sluh nije kod svih ljudi jednako razvijen. Razvijeniji fonemski sluh pomaže u razlikovanju glasova i olakšava artikulaciju. Melodijski je sluh sposobnost usvajanja i razlikovanja melodijsko-ritmičkih obilježja nekog jezika, što još nazivamo i intonacijom. Intonaciju karakteriziraju: ritam govora, tempo govora, intenzitetsko naglašavanje te uzlaznost i silaznost tonova u riječima i rečenicama. Razvijenost svih elemenata govornoga sluha važan su preduvjet za razvoj jezične djelatnosti slušanja (Pavličević-Franić, 2005).

Kako bi se sposobnost slušanja što bolje razvila, svrhovito je provođenje vježbi slušanja nakon kojih bi trebale uslijediti vježbe aktivnoga slušanja s razumijevanjem, a potom i vježbe slušanja s kontrolom razumijevanja sadržaja. To se odnosi na slušanje interpretativno pročitanih književnih tekstova, slušanje glazbe, slušanje i ponavljanje brojalica, sudjelovanje u jezičnim igrama slušanja i govorenja (onomatopejske igre, artikulacijsko-intonacijske igre itd.) (Pavličević-Franić, 2005).

## **Govorenje**

Govorenje je urođena sposobnost te želimo li da ono preraste u jezičnu djelatnost kojom se ostvaruje uspješna komunikacija, potrebno je zadovoljiti nekoliko preduvjeta. To u prvom redu znači naučiti jezik unutar kojega će se govor ostvarivati, razvijati sposobnost slušanja koja prethodi govoru te poticanje razvoja urođene govorne sposobnosti (Pavličević-Franić, 2005).

Djeca u početku komuniciraju plačem i gestama da bi kasnije svojim neverbalnim komunikacijskim vještinama dodala i govorne akte. Tijekom druge i treće godine, nakon izlaska iz faze jedne riječi, doći će do stvaranja prvih rečenica te će dijete ubrzano napredovati u razvoju svojega govora, početak će stvarati prve rečenice i razviti strategije vođenja razgovora (Vasta i sur., 2005).

Govorenje je vrsta proizvodne jezične djelatnosti kojom se prenosi usmena poruka. Govorenje nije prva u nizu jezičnih djelatnosti, ali je svakako osnovna djelatnost pomoću koje ostvarujemo komunikaciju. Ono što obično prethodi činu govorenja svakako je čin slušanja, ali i čin razumijevanja govora, iako se ove dvije aktivnosti mogu razvijati i paralelno. Slušanjem i oponašanjem odraslih govornika u svojem okruženju dijete se u interakciji s njima počinje govorno izražavati. Govorna interakcija podrazumijeva ulogu slušatelja i ulogu govornika. Osnovna jedinica svakog govorenja je govorni čin koji obuhvaća sljedeće: sadržaj govorenja, izraz govorenja, značenje govorenja, namjeru govornika i kontekst govora. Sadržaj govorenja obuhvaća ono o čemu se govori, izraz govorenja, izbor jezičnih jedinica pomoću kojih se govor ostvaruje, značenje govora



obuhvaća što izgovoreni sadržaj znači, namjeru govornika svrhu s kojom se govor ostvaruje, a kontekst govora komunikacijsku situaciju u kojoj se govor ostvaruje (Pavličević-Franić, 2005).

Tijekom četvrte i pete godine uloga roditelja u razvoju govora je i dalje vrlo važna, što znači biti aktivan slušatelj i sudionik u razgovorima. Oko pete godine dijete postaje govorno odraslo iako, kao što smo već naveli, njegov razvoj nikada ne prestaje (Apel, 2004). Osnovna svrha razvoja govornih sposobnosti i vještina je stvaranje komuničkaski kompetentnih govornika hrvatskoga jezika (Pavličević-Franić, 2005).

### **Dijete i igra**

Igra je aktivnost koja igračima pruža zadovoljstvo i uživanje. Ona je intrinzično motivirana te ne teži zadovoljenju nekog cilja, nego je sama sebi svrha. Spontana je i dobrovoljna aktivnost koju igrači sami odabiru (Garvey, 1990).

Krenuvši od pojma igre koji je vrlo širok pojam i koji proučavaju mnoge znanosti, kao što su psihologija, antropologija, etnologija, sociologija, pedagogija i mnoge druge, igra je pojam koji se odnosi na velik broj aktivnosti, javlja se vrlo kasno u evoluciji, a učestalija je, dugotrajnija i složenija u razvijenijih vrsta. Neki autori (Elkonin, 1975; Fink, 1984) slažu se u jednom, a to je da je igra aktivnost pretežno vezana za djetinjstvo. Ona naravno nije mogućnost samo djeteta, nego i odrasle osobe, iako u odrasloj dobi gubi neke svoje funkcije, dok druge bivaju naglašene (Duran, 2003).

Pritom treba imati na umu da dijete tijekom razvoja napreduje od samostalne do suradničke igre, da je njegov prijelaz iz jedne faze u drugu individualan te da usporedo može postojati više različitih načina igranja. Spoznajna složenost igre mijenja se s dobi djeteta te se ključna razdoblja u spoznajnom životu djeteta odražavaju na njezinu igrovnu složenost. Djeca predškolske dobi pokazuju individualne razlike u stilovima igre. Neka djeca su sklonija konstruktivnim igrama, dok su druga sklonija simboličkim i dramskim igrama (Starc i dr., 2004).

Isto tako treba naglasiti da igra ovisno o vrsti, razvija motoričke, senzorne, afektivne, socijalne, kognitivne i konativne mogućnosti, dakle utječe na djetetov cjelokupni razvoj te se u njoj izražava zona slobodnoga kretanja, aktualnoga razvoja te kreativnosti i stvaralaštva. Ona je osnovna aktivnost djetinjstva.

### **Jezične igre**

Svim jezičnim igrama i aktivnostima zajedničko je da razvijaju govor kod djeteta, osvještavanje teksta kao pisanoga govora, osvještavanje činjenice da se svaka riječ sastoji od zasebnih glasova te da je svaku riječ moguće raščlaniti na glasove i ponovno sastaviti. Većina jezičnih igara ima za cilj razvoj predčitačkih vještina i svojevrne spremnosti na usvajanje abecednoga načela (Čudina-Obradović, 2008).

Spajanjem igre kao osnovne dječje djelatnosti i jezika kao osnovnoga sredstva u komunikaciji omogućujemo djetetu ovladavanje jezičnim ulogama koristeći pritom njegove nasljedne osobine, ali i kreativnost i individualnost. To je prostor u kojem, među ostalim, djeca u svojoj komunikaciji s odraslima svladavaju pravila jezika. Ovladavanje jezikom omogućuje djetetu uključivanje u društvenu zajednicu i aktivno sudjelovanje u njoj. Jezične igre su segment kojim potičemo djetetov jezični razvoj koji je povezan sa svakom ljudskom aktivnošću. Pritom treba naglasiti važnost materinskoga jezika u kojem se dijete osjeća nesputano i opušteno te u kojem se izražava najslobodnije. Svako dijete jezično napreduje prema vlastitim mogućnostima ovisno o unutarnjim i vanjskim faktorima te individualnost napretka ne treba zanemariti (Peti-Stantić, 2009).

Jezične igre igraju se prema unaprijed utvrđenim pravilima, ali ona zapravo predstavljaju igrovni okvir koji podliježe kreativnosti i dobi igrača. U najranijoj dobi postoji povezanost taktilne i jezične igre (malešnice) iz koje se postupno između četvrte i pete godine razvijaju brojne jezične igre (Peti-Stanić, 2009).

Uvjeti odrastanja danas se uvelike razlikuju od prijašnjih vremena, ali ipak se moramo prisjetiti starih stihova, brojalica, tapšalica i različitih drugih igara koje su djecu uvodile u svijet jezika. Ti stihovi povezuju glas i pokret te se koriste i u današnje vrijeme za poticanje govornoga razvoja vrlo male djece, a nazivamo ih malešnice. To su igre u kojima dijete aktivno sudjeluje uključujući riječi i pokret, u kojima nije pasivni promatrač i u kojima susreće prve pjesničke tekstove. Postoji čitav niz podvrsta malešnica, a to su: uspavanke, bajalice, brojalice, razbrajalice, nabrajalice, teoalice, molitvice, pitalice, rugalice, zagonetalice, cupkalice, zamišljalice, izmišljalice, oponašalice, dodirivalice, nabrajalice, jezikolomilice (Velički, 2011).

Fonološka struktura malešnica sadrži sve glasove koje bi dijete trebalo usvojiti. Stihovi su vrlo često i nonsensni, smisao se često izokreće, a ritam je pravilan. Hrvatske malešnice imaju uglavnom uporište u narodnom govoru te su zbog toga ukorijenjene u tradiciji određenoga kraja. Govor upućen na taj način djetetu biva upotpunjen dijelovima koji su u svakodnevnom govoru manje prisutni: tempom, ritmom te kombinacijom slogova i glasova potrebnih za pravilan izgovor. Djeca tako lakše pamte redoslijed, koriste različite modulacije glasa, bogate rječnik i dr. (Velički, 2011).

Isto tako svakako treba spomenuti u prvoj godini života igre zvukovima. To su igre u kojima dijete vježba usmjeravanje pozornosti na zvukovne kvalitete, na razlike u jakosti, na ritam izmjenjivanja i na kvalitetu zvuka (Čudina-Obradović, 2008).

Jezične igre dijelimo prema jezičnim djelatnostima na igre slušanja i govorenja i igre čitanja i pisanja. U fokusu ranoga i predškolskoga odgoja svakako su igre slušanja i govorenja u najvećem dijelu, dok jedan manji dio zauzimaju igre čitanja i pisanja pred polazak u školu, a provode se s djecom koja za čitanje i pisanje pokazuju interes te su za njih kognitivno dovoljno zrela.

Isto tako igre unutar navedene podjele možemo svrstati i u:

- glasovne igre (artikulacijske ili igra izgovora)
- ritmičke igre (igre glasovnih ulančavanja, brojalice)
- igre oblicima riječi ili morfološke igre
- igre oblikovanja rečenica ili sintaktičke igre
- značenjske igre.

One imaju svoje jezične, odgojne i specifične ciljeve. Jezični ciljevi odnose se na svladavanje jezičnih pravila te na usvajanje rječničkoga fonda. Spoznajni ciljevi se odnose na cjelokupni djetetov razvoj kroz razvijanje samopouzdanja i pozitivnoga mišljenja o sebi, poticanjem samoizražavanja, kritičnosti i samokritičnosti, tolerancije i suradnje, sposobnosti socijalizacije, ali i poticanjem promatranja, zapažanja, zamišljanja. Među inima svakako se ističe cilj zadržavanja pažnje i razvijanja pamćenja. Specifičnim ciljevima smatramo razvoj sposobnosti promatranja, zapažanja, doživljavanja, zamišljanja, maštanja, zadržavanja pažnje i razvijanja pamćenja (Peti-Stantić, 2009).

Kada govorimo o igrama za poticanje predčitačkih i čitačkih vještina, uz igre zvukovima svakako treba spomenuti i igre za razvijanje glasovne osjetljivosti, kao što su pronađimo rimu, glas do glasa – riječ, igre rastavljanja riječi na glasove i sastavljanje glasova u riječ (igre raščlambe i sinteze). Isto tako treba spomenuti i igre za vježbanje komunikacije koje pomažu u razvoju dobroga primatelja i dobroga pošiljatelja poruke (Čudina-Obradović, 2008).

## Istraživanje

### *Opis uzorka*

Istraživanje je provedeno u dvjema skupinama jednoga dječjeg vrtića grada Zagreba te je obuhvatilo četrdeset i jedno dijete (N = 41) u šestoj i sedmoj godini života. U istraživanju je sudjelovalo 19 djevojčica (48,8 %) i 22 dječaka (51,2 %). U eksperimentalnoj skupini bilo je dvadeset i jedno dijete, a od toga 9 djevojčica i 12 dječaka. U kontrolnoj skupini bilo je 10 djevojčica (50 %) i 10 dječaka (50 %).

### *Opis instrumenta*

Instrument su u istraživanju bile jezične igre za poticanje razvoja jezične djelatnosti slušanja i jezične djelatnosti govorenja.

### *Metode istraživanja*

Istraživanje o važnosti poticanja jezičnih djelatnosti slušanja i govorenja provedeno je tako da su se jezične igre igrale s djecom deset dana svakodnevno u eksperimentalnoj skupini djece predškolskoga uzrasta u prijedodnevničkim satima te su djeca sudjelovala u igri zajedno s odgojiteljem sjedeći u krugu. S obzirom na razvojne karakteristike djece ove dobi, aktivnosti su se provodile u trajanju od trideset minuta.

Jezične igre bile su podijeljene u dvije skupine prema razvojnom cilju na:

- igre za poticanje razvoja jezične djelatnosti slušanja
- igre za poticanje razvoja jezične djelatnosti govorenja.

U eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini proveden je test slušanja, kao i test govorenja. Djeci je pročitana priča „Juha odbundeve” autorice Helen Cooper. Nakon pročitane priče provedeni su testovi.

Test slušanja sastojao se od pet pitanja. Dva pitanja bila su koncipirana tako da je bilo potrebno odgovoriti je li tvrdnja točna ili netočna te na tri činjenična pitanja. U testu govorenja bilo je potrebno odgovoriti na tri pitanja u kojima je trebalo izdvojiti i opisati pojedine dijelove priče. Nakon završetka provođenja spomenutih igara, među djecom proveden je i kratak upitnik o stavovima djece o jezičnim igrama provedenim u vrtiću te općenito o igri.

### *Ciljevi i problemi istraživanja*

Osnovni cilj ovoga istraživanja bio je utvrditi važnost poticanja jezične djelatnosti slušanja i govorenja kod djece predškolske dobi kroz različite jezične igre kao najprimjereniji oblik poticanja dječjega jezičnog razvoja, odnosno u kojoj mjeri provođenje ovakvih igara utječe na razvoj jezičnih djelatnosti slušanja i govorenja. Isto tako, istraživanjem se željelo utvrditi odnos djece prema jezičnim igrama, njihovu zastupljenost u obiteljskom okruženju, izvan institucije ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, koje igre općenito preferiraju djeca ove dobi te koje igre preferiraju u najvećoj mjeri. S obzirom na osnovni cilj istraživanja, postavljeni su sljedeći problemi:

1. ispitati kvalitetu jezične djelatnosti slušanja kod djece predškolske dobi
2. ispitati kvalitetu jezične djelatnosti govorenja kod djece predškolske dobi
3. ispitati postoji li razlika među djecom s obzirom na spol
4. ispitati postoji li razlika s obzirom na kontrolnu i eksperimentalnu grupu, odnosno ispitati razliku u rezultatima testova slušanja i govorenja s obzirom na to jesu li djeca bila ranije izložena igrama ili nisu
5. ispitati vole li djeca jezične igre, igraju li ih se s roditeljima te čega se igraju najčešće.

### *Hipoteze istraživanja*

U skladu s ciljevima i problemima istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

H1 – očekuje se da će ispitanici postići prosječne rezultate u jezičnoj djelatnosti slušanja s obzirom na to da su sva djeca obuhvaćena istraživanjem urednoga jezičnoga razvoja.

H2 – očekuje se da će ispitanici postići bolje rezultate u testovima jezične djelatnosti govorenja nego u testovima jezične djelatnosti slušanja. Ovakav rezultat očekuje se s obzirom na to da djeca ove dobi nisu izrazito uspješna u motrenju razumijevanja (Sternberg, 2005).

H3 – očekuje se da će djevojčice postići bolje rezultate u odnosu na dječake s obzirom na to da roditelji s kćerima govore više nego sa sinovima te da su djeca referencijalnoga stila obično djevojčice koje jezik uče brže nego dječaci (Vasta, 1998).

H4 – očekuje se da će eksperimentalna skupina postići bolje rezultate nego kontrolna s obzirom na to da su se u eksperimentalnoj grupi intenzivno provodile jezične igre kroz određeno razdoblje te stoga što poticanje jezičnih aktivnosti utječe na razvoj i kvalitetu jezika (Vasta, 1998).

H5 – očekuje se da djeca vole jezične igre koje se igraju u vrtiću te da ih se rijetko igraju kod kuće s roditeljima jer je igra djeci svojstvena aktivnost u kojoj se osjećaju zadovoljno i ugodno.

#### *Rezultati istraživanja*

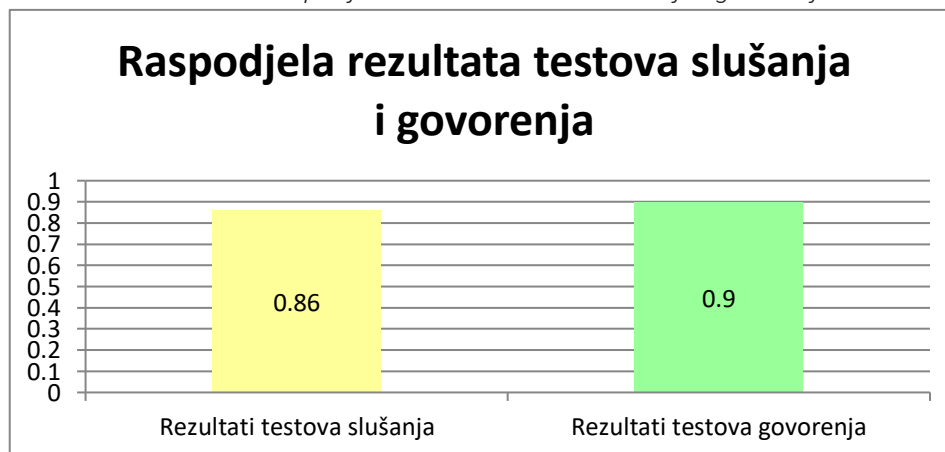
Prvi problem istraživanja bio je ispitati kvalitetu jezične djelatnosti slušanja. U skladu s tim problemom postavljena je hipoteza koja tvrdi da će ispitanici postići prosječne rezultate u jezičnoj djelatnosti slušanja s obzirom na to da su svi ispitanici obuhvaćeni istraživanjem urednoga jezičnog razvoja. Da bi se ta hipoteza provjerila korišten je test slušanja.

Utvrđeno je da su ispitanici postigli prosječne rezultate u testovima jezične djelatnosti slušanja čime je potvrđena postavljena hipoteza da će ispitanici postići prosječne rezultate s obzirom na uredan jezični razvoj.

Drugi problem istraživanja bio je ispitati kvalitetu jezične djelatnosti govorenja. U skladu s tim problemom postavljena je hipoteza koja tvrdi da će ispitanici postići bolje rezultate u testovima jezične djelatnosti govorenja nego u testovima jezične djelatnosti slušanja. Ovakav rezultat očekuje se s obzirom na to da djeca ove dobi nisu izrazito uspješna u motrenju razumijevanja (Markman, 1979.). Da bi se ta hipoteza provjerila korišten je i test govorenja.

T-test pokazuje da ne postoji statistički značajna razlika u rezultatima testova slušanja i govorenja ( $p > 0,05$ ). Ovime se opovrgava druga postavljena hipoteza da će djeca postići bolje rezultate u jezičnoj djelatnosti govorenja (grafikon 1).

Grafikon 1 *Raspodjela rezultata testova slušanja i govorenja*



Treći problem istraživanja bio je ispitati postoji li razlika među ispitanicima s obzirom na spol. U skladu s tim problemom postavljena je hipoteza koja tvrdi da će djevojčice postići bolje rezultate u odnosu na dječake s obzirom na to da roditelji s kćerima govore više nego sa sinovima te da su

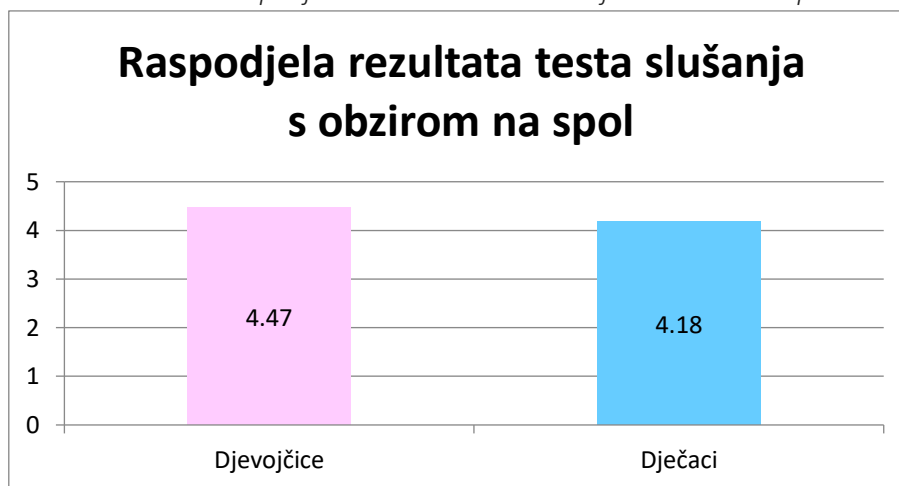
djeca referencijalnoga stila obično djevojčice koje jezik uče brže nego dječaci (prema Vasta, 1998). Da bi se ta hipoteza provjerila, uspoređeni su testovi govorenja i slušanja djevojčica i dječaka.

U testu slušanja testirana je razlika između dviju aritmetičkih sredina dobivenih na testovima slušanja i testovima govorenja između djevojčica i dječaka. Ukupan rezultat za dječake iznosi 4,18/5, dok je to za djevojčice 4,47/5.

U testovima govorenja nema značajne statističke razlike s obzirom na spol.

T-testom utvrđeno je da postoji značajna statistička razlika u rezultatima testova slušanja između djevojčica i dječaka čime se djelomično potvrđuje hipoteza koja tvrdi da će djevojčice postići bolje rezultate u odnosu na dječake.

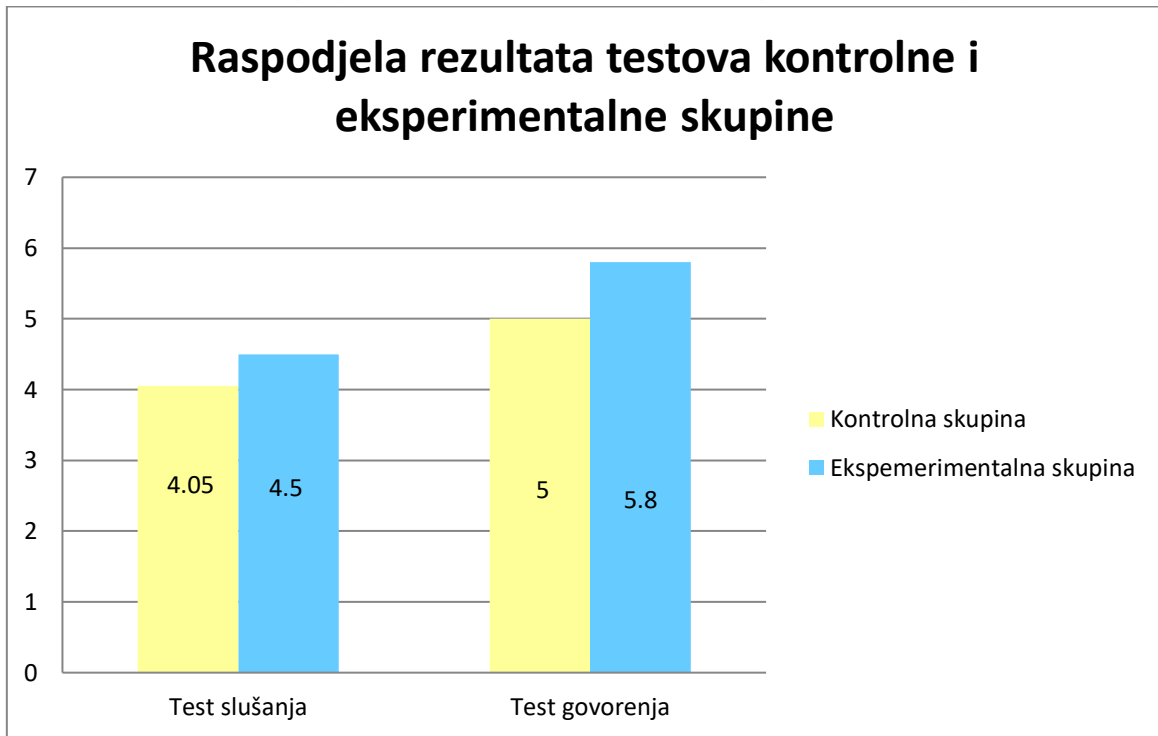
Grafikon 2 Raspodjela rezultata testa slušanja s obzirom na spol



Četvrti problem bio je ispitati postoji li razlika s obzirom na kontrolnu i eksperimentalnu grupu, odnosno ispitati razliku u rezultatima testova slušanja i govorenja s obzirom na to jesu li djeca bila ranije izložena igrama ili nisu. U skladu s tim problemom postavljena je hipoteza koja tvrdi da će eksperimentalna skupina postići bolje rezultate nego kontrolna s obzirom na to da su se u eksperimentalnoj grupi intenzivno provodile jezične igre kroz određeno razdoblje, stoga što poticanje jezičnih aktivnosti utječe na razvoj i kvalitetu jezika (prema Vasta, 1998).

T-testom je testirana razlika između dviju aritmetičkih sredina dobivenih na testovima slušanja i testovima govorenja. Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između ispitanika kontrolne i eksperimentalne skupine u testovima slušanja i govorenja, čime je potvrđena hipoteza koja tvrdi da će eksperimentalna skupina postići bolje rezultate nego kontrolna s obzirom na to da su se u eksperimentalnoj grupi intenzivno provodile jezične igre kroz određeno razdoblje stoga što poticanje jezičnih aktivnosti utječe na razvoj i kvalitetu jezika.

Grafikon 3 *Raspodjela rezultata testova kontrolne i eksperimentalne skupine*



Peti problem bio je ispitati vole li djeca jezične igre, igraju li ih se s roditeljima te što se igraju najčešće. U skladu s tim problemom postavljena je hipoteza da djeca vole jezične igre koje se igraju u vrtiću te da ih se rijetko igraju kod kuće s roditeljima.

Upitnik je proveden s ispitanicima eksperimentalne skupine u kojoj su se jezične igre intenzivno provodile kroz određeno razdoblje. U upitniku o stavovima ispitanicima je bilo postavljeno nekoliko pitanja. Prvo pitanje bilo je da ispitanici odgovore vole li jezične igre. Pozitivnim odgovorom odgovorilo je 19 (95 %) ispitanika, dok se negativno izrazio 1 ispitanik (5 %). Sljedeće pitanje bilo je igraju li se takve igre s roditeljima. Na ovo pitanje 15 (75 %) ispitanika odgovorilo je negativno, dok je njih 5 (25 %) odgovorilo pozitivno. Treće pitanje bilo je koje se još igre vole igrati s prijateljima, na što je 11 (55 %) ispitanika odgovorilo da voli funkcionalne igre, 7 (35 %) simboličke igre te 2 (10 %) igre s pravilima. Upitnikom je potvrđena hipoteza da djeca vole jezične igre koje se igraju u vrtiću te da ih se rijetko igraju kod kuće s roditeljima.

### Rasprava i zaključak

Jezične kompetencije važne su ne samo radi usvajanja materinskoga jezika, nego i za svladavanje svih drugih ključnih kompetencija potrebnih za cjeloživotno učenje. U ranom usvajanju jezika naglasak bi svakako trebao biti na razvoju komunikacijske kompetencije koja podrazumijeva uporabu jezika u svakodnevnim situacijama (Aladrović Slovaček, 2011). To svakako podrazumijeva u prvom redu poticanje razvoja jezičnih djelatnosti slušanja i govorenja, a kako je igra imanentna aktivnost djeteta, poticanje razvoja ovih djelatnosti svrhovito je kroz provođenje različitih jezičnih igara.

Predmet ovoga istraživanja bio je utvrditi važnost poticanja jezičnih djelatnosti slušanja i govorenja kod djece predškolske dobi kroz igru, odnosno ispitati kvalitete jezične djelatnosti slušanja, ispitati kvalitete jezične djelatnosti govorenja, ispitati postoji li razlika među djecom s obzirom na spol, ispitati postoji li razlika s obzirom na kontrolnu i eksperimentalnu grupu, odnosno

ispitati razliku u rezultatima testova slušanja i govorenja s obzirom na to jesu li djeca bila ranije izložena igrama ili nisu te provesti upitnik o stavovima djece vezano uz provođenje jezičnih igara te igara općenito. Nakon provedenoga istraživanja te statističke obrade podataka do kojih se došlo ovim istraživanjem, možemo reći da je većina hipoteza potvrđena. Istraživanjem je dokazano da je poticanje razvoja jezičnih sposobnosti kroz igru svrhovito te da pozitivno utječe na razvoj govora i jezičnih djelatnosti slušanja i govorenja (Crain-Thoreson i Dale, 1992; DeBaryske, 1993).

U skladu s teorijskim postavkama, ali i s rezultatima provedenoga istraživanja, potrebno je naglasiti da je poticanje razvoja jezičnih djelatnosti slušanja i govorenja od iznimne važnosti. Poticanjem jezičnih kompetencija djece rane i predškolske dobi njihova će se jezična razina poboljšavati proporcionalno uspješnoj socijalizaciji te na taj način doprinositi cjelokupnom njegovu razvoju (Pavličević-Franić, 2005). Verbalna razvijenost u konačnici će rezultirati boljom sposobnošću izražavanja vlastitih misli i osjećaja te će takve osobe imati manje problema u odnosima s drugim ljudima, bit će sposobnije rješavati i složenije životne situacije, moći će se izboriti da se njihovo mišljenje uzme u obzir i argumentirano će ga braniti, a istodobno ne zanemariti stavove drugih (Peti-Stantić, 2009).

Isto tako treba naglasiti da bi rezultati ovoga istraživanja trebali doprinijeti unaprjeđivanju pedagoške prakse procesa ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, osobito u smjeru razvoja i poticanja jezičnih vještina kod djece rane i predškolske dobi.

## Literatura

- Aladrović Slovaček, K., Zovkić, N., Ceković, A. (2013). Jezična igra u ranoj školskoj dobi kao preduvjet razvoja dobrih komunikacijskih vještina. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16(1), 11–23.
- Apel, K., Masterson, J. J. (2004). *Jezik i govor od rođenja do šeste godine*. Ostvarenje.
- Buggle, F. (2001). *Razvojna psihologija Jeana Piageta*. Naklada Slap.
- Duran, M. (2001). *Dijete i igra*. Naklada Slap.
- Čudina-Obradović, M. (2000). *Kad kraljevna piše kraljeviću*. Biblioteka Korak po korak.
- Čudina-Obradović, M. (2008). *Igrom do čitanja*. Školska knjiga.
- Garvey, C. (1990). *Play*. Library of Congress Cataloging.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N., Kuhl, P. K. (2001). *Znanstvenik u kolijevci*. Educa.
- Jelaska, Z. (2005). Jezik, komunikacija i sposobnost: nazivi i bliskoznačnice. *Jezik*, 52(4), 128–138.
- Kuvač, J., Palmović, M. (2007). *Metodologija istraživanja dječjeg jezika*. Naklada slap.
- Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Alfa.
- Pavličević-Franić, D. (2011). *Jezikopisnice*. Alfa.
- Peti-Stantić, A., Velički, V. (2009). *Jezične igre za velike i male*. Alfa.
- Prebeg-Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik, materinski, drugi i strani jezik*. Školska knjiga.
- Rade, R. (2003). *Poticanje ranog govorno-jezičnog razvoja*. FoMa.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. (2015). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Starč, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Golden marketing.
- Sternberg, J. R. (2005). *Kognitivna psihologija*. Naklada Slap.
- Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (1998). *Dječja psihologija*. Naklada Slap.
- Velički, V., Katarinčić, I. (2011). *Stihovi u pokretu*. Alfa.



## Od blata do zvijezda

Tamara Dorić  
Danka Gojić Kajzer

### Sažetak

*Igra blatom nije samo način stvaranja uspomena u djetinjstvu, ona je ujedno i izvrstan medij putem kojega djeca uče, opuštaju se i oslobađaju svoju kreativnost. Različita istraživanja pokazuju kako je igra blatom dobra za tjelesno i emocionalno zdravlje djece, a naše dugogodišnje iskustvo i „oslušivanje” djece u skupini potaknulo nas je da novu generaciju djece pokušamo „vratiti prirodi”. Važan korak u povezivanju djece s prirodom je omogućiti im što više kontakta s vanjskim svijetom. To smo postigle objedinjavanjem sobe dnevnoga boravka i vanjske terase u jedinstven i cjelovit prostor. Na taj način djeca su u mogućnosti koristiti cjelokupni prostor, manipulirati prirodnim materijalima te vlastitim interesima inicirati uvijek nove teme koje će odgojitelj prepoznati i postati sukreator uvijek novih dječjih spoznaja.*

**Ključne riječi:** igra; istraživanje; priroda;refleksivna komunikacija; suprodukcija znanja

### Dječja uloga u vlastitom učenju

Dijete uči kroz igru, razvija se, svojim pokušajima i pogreškama otkriva sebe, ali i svijet koji ga okružuje. Ono eksperimentira s različitim materijalima, zvukovima, sredstvima, istraživačkim i drugim načinima te igranjem uloga. Poznato je da su djeca sama po sebi znatiželjna bića, a upravo je prirodna okolina jedno od prvih mjesta gdje djeca mogu spoznati nešto novo. Vrtić je mjesto istraživanja, otkrivanja i aktivnoga učenja ako se u njemu stvaraju uvjeti koji djeci omogućuju istraživanje različitih fenomena, stjecanje različitih iskustava, znanja, razumijevanja. Osobito je važno da se djeci omogućuje sloboda izbora aktivnosti, kao i partnera u procesu učenja. Potrebno je da se osiguraju neizravni oblici potpore učenju djeteta koji potiču njegovo samostalno otkrivanje, razmišljanje i rješavanje problema. Osim toga, djecu treba poticati na interpretiranje i reinterpetiranje postojećih iskustava, kao i planiranje i organiziranje vlastitih aktivnosti. Mortimore (1999) ističe da kod djece rane i predškolske dobi ne možemo odvojiti učenje od konteksta u kojem se odvija te da je ono što se uči jako povezano sa situacijom u kojoj se uči. Isti autor naziva situacije učenja „suprodukcijom znanja kroz aktivnosti” te na učenje gleda „kao na umetnutou okolinu”. Predmeti i materijali kojima se djeca koriste potiču ih na promišljanje i razmatranje mogućnosti koje ti materijali pružaju. Osnovna orijentacija u radu s djecom treba biti orijentacija na dijete. Ali ne u smislu stvaranja optimalnoga pedagoškog aranžmana za razvoj njegovih mogućnosti, nego u smislu povjerenja u djecu da ona najbolje poznaju svoje potrebe, da su u stanju (već od rane dobi) samostalno izabrati predmete (sadržaje) učenja i (samo)odgovorno oblikovati procese učenja. U skladu s tim odgojiteljeva uloga u tom procesu postaje sekundarna te on umjesto instruktora postaje djetetov savjetnik, promatrač i pratilac njegova učenja. Jensen i Jull (2010) tvrde da za kvalitetu odnosa i njegove posljedice isključivu odgovornost snose odrasli. Ponašanje djece ima utjecaj na kvalitetu interpersonalnih procesa s odraslima, a oni povratno djeluju na njihovo ponašanje. I onda, kad se utjecaj djece čini jako dominantnim, odrasli snose odgovornost za kvalitetu odnosa. Djeca sudjeluju, ali nisu suodgovorna. Nesumnjivo je da je i

zdravo i razumno za djecu (i za budućnost društva) da sudjeluju u oblikovanju svojega života i da utječu na njega.

### **Uloga odgojitelja**

Pristup odgoju, a osobito učenju djece, treba doživjeti promjene. Danas bi više nego ikad odgojiteljima trebalo biti jasno da se tradicionalni pristup odgoju i učenju koji je podrazumijevao izravno poučavanje uz dominantno vođenje odgojitelja, treba mijenjati. U nekim starijim shvaćanjima od djeteta se očekivalo da usvoji isključivo ona znanja koja mu odgojitelj prenosi. Međutim, djeca uče čineći, sudjelujući i istražujući kroz aktivnosti koje su sama organizirala ili ih je na njih potaknuo odgojitelj bogatom, raznovrsnom i zanimljivom ponudom materijala. Odgojitelj koji razumije stvarne potrebe djeteta može podržati kvalitetan razvoj i odgoj (Slunjski, 2003). Spomenuta autorica tumači kako odgojitelj treba biti stručnjak za stalno prilagođavanje i mijenjanje svoje komunikacije s obzirom na potrebe djece. Prepoznavanje stvarnih interesa djece predstavlja veliki izazov odgojiteljima, ali i nezaobilaznu stepenicu u stvaranju uvjeta za kvalitetno življenje djece u vrtiću. Učenje u kontekstu vrtića ostvaruje se međudjelovanjem s drugima, stoga je i odgojitelj ključan u tom procesu (Senge i dr., 2003, prema Petrović-Sočo, 2007). Spomenuta autorica navodi kako neka istraživanja pokazuju da je viša naobrazba odgojitelja direktno povezana s višom razinom dječje socijalne kompetentnosti, kao i s boljom i stimulirajućom organizacijom prostora (npr. urednost, sigurnost i strukturiranost fizičkoga okruženja i mogućnost interakcije s raznovrsnim igračkama i materijalima povezani su s većom dječjom kompetentnošću). Općenito rečeno, odgojitelj potiče djecu u njihovim aktivnostima stvarajući okruženje u kojem je prostor sobe dnevnoga boravka s ostalim unutarnjim i vanjskim prostorom povezan principom otvorenih vrata, gdje su djeca suorganizatori svojih aktivnosti u kojima slobodno, smisleno i samostalno koriste ponuđene materijale te otvoreno i slobodno komuniciraju s vršnjacima i odraslima. Pažljivo promatrajući aktivnosti djeteta, odgojitelj uči o djetetu, o njegovim strategijama učenja i istraživanja. Odgojitelj svojim cjelokupnim ponašanjem u interakciji s djecom, roditeljima i drugim odraslima te neizravnim načinima i postupcima gradi ozračje i daje opći ton življenja djece u ustanovi. Nadalje, da bi se djeci osiguralo pozitivno, ugodno ozračje tijekom dana, odgojitelji trebaju kreirati miran, topao i vedar ugođaj i pokazivati pozitivan stav, kako prema djeci i roditeljima, tako i međusobno u ustanovi. Iskusniji praktičari znaju kako jačati dječje sposobnosti čuđenja i postavljanja pitanja, kako njegovati dječje sposobnosti preuzimanja inicijative u planiranju i provođenju istraživanja te kako razgovarati s djecom tako da svako dijete preuzme odgovornost za svoj rad i učenje. Praćenje djetetovih potreba i interesa te oslušivanje onoga što djecu uistinu zanima odgojitelja potiče na stalno obogaćivanje prostora i materijala. Time se izravno poučavanje djece svodi na najmanju moguću mjeru, a podiže se razina učenja djece kroz neposredno iskustvo.

### **Uloga roditelja**

Budući da su „roditelji, tj. skrbnici djeteta (i ostali članovi uže obitelji) i odgojitelji osobe koje se najintenzivnije skrbe o djetetu i njegovoj dobrobiti, nužno je osigurati izravnu, kvalitetnu i ohrabrujuću komunikaciju među njima kako bi informacije o djetetu mogle nesmetano i dvosmjerno cirkulirati” (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje 2014: 13). Kroz kvalitetan partnerski odnos s roditeljima, odgojitelji imaju priliku bolje ući u svijet djeteta te na taj način zajednički još bolje odgovarati na njihove trenutne potrebe i interese. Osnovni preduvjet za partnerstvo s roditeljima u vrtiću je obostrano povjerenje koje ide u prilog ostvarivanja zajedničkoga cilja, a to je maksimalna dobrobit za dijete. Odgojitelji i ostali

sustručnjaci u vrtiću prepoznaju važnost uključivanja roditelja u odgojno-obrazovni proces, čime se mijenja tradicionalna roditeljska uloga slušatelja i promatrača u suvremenu ulogu aktivnoga i ravnopravnoga partnera pri osmišljavanju i realizaciji kurikula vrtića. Vidljivo je da roditeljima nedostaje konkretnih informacija o vremenu i načinu provođenja aktivnosti njihove djece na otvorenom kada borave u vrtiću. Educiranje roditelja i njihovo uključivanje u neposrednu odgojno-obrazovnu praksu poželjno je kako bi kao ravnopravni partneri imali priliku sudjelovati u osmišljavanju, provođenju i vrednovanju odgojno-obrazovne prakse kada je riječ o igri i učenju njihove djece. Za očekivati je da će roditelji, vidjevši različite mogućnosti i prednosti za cjelokupni razvoj djeteta koje pruža igra na otvorenom i sami ponuditi ideje, vještine i pomoć u kreiranju prostora. Takav način partnerskoga odnosa pokazuje dobru povezanost obiteljskoga i vrtićkoga konteksta koja produbljuje dječji osjećaj sigurnosti i povjerenja u sve odrasle osobe kojima je okružena u vrtiću, ali i u obitelji.

### **Prostor kao poticaj: „volimo blato i spremni smo na to – malo se zaprljati“**

Početak nove pedagoške godine skupina Cvjetići prelazi u novu sobu dnevnoga boravka s velikom terasom u središtu koje se nalazila velika travnata površina pravokutnoga oblika. Sam položaj i način na koji se soba i terasa spajaju dali su nam ideju kako bismo oba prostora mogli spojiti u jedan, odnosno vanjsku terasu iskoristiti kao produženu sobu dnevnoga boravka i na taj način svakodnevno djeci omogućiti izbor boravka u sobi ili vani.

Tijekom boravka vani primjećujemo kako djeca najviše vremena provode kopajući zemlju i iznose plastično posuđe iz centra kuhinje van – u njemu miješaju zemlju te traže i vodu. Na taj dječji interes reagiramo iznoseći staru plastičnu kuhinju van te oblikujemo centar vanjske kuhinje koji djeca nazivaju centrom „blatne kuhinje“. Djeca većinu dana provode u igri blatom na terasi, a interes za tom igrom ne jenjava ni za kišnih dana – djeca žele biti vani i kad kiši. Razmišljajući o tome, pozivamo roditelje u vrtić, tj. sazovemo roditeljski sastanak koji održimo na terasi SDB-a. Ondje roditeljima predstavljamo ideju „blatne kuhinje“ pokazujući im prostor te fotografije djece u igri na terasi. Roditelji su oduševljeni idejom te nude svoju pomoć i suradnju. U dogovoru s njima već idućega dana svi Cvjetići imaju kišne kabanice i gumene čizme, a naša „blatna kuhinja“ ubrzo je opremljena limenim loncima, tanjurima, lončićima, starim električnim miješalicama pristiglim ravno iz maminih i bakinih kuhinja. Novi su poticaji obogatili igru te omogućili boravak vani na kiši što djeci daje brojne ideje. Luka B. nakon vikenda provedenoga kod bake dolazi u vrtić te nam priča kako je s bakom sadio povrće te predlaže da i mi nešto posadimo na terasi. Tu ideju prihvaćaju i ostali te razgovaramo o tome što bismo mogli posaditi. Djeca predlažu različito povrće, a nakon kraće rasprave i glasanja odlučujemo posaditi salatu, mrkvu i luk. Djeca kod kuće pričaju o tome, Luka nam donosi presadnice salate, a Ivanovi roditelji predlažu da nam izrade mali platenik.

#### *„Putujem kroz cijeli svijet, na redu je Dino-svijet“*

Tijekom pripreme tla za postavljanje platenika i sadnju vrta Maro je grabljama iskopao kost.

„Ova je kost od nekog velikog dinosaura!“ M.Š.

„Nemoguće, oni su davno živjeli!“ S.V.

„Možda je ta kost tu već 100 godina!“ M.Š.

#### *Ustanovljavanje postojećih znanja djece*

Kost je zaintrigirala svu djecu. Rasprava o porijeklu i starosti kosti bila je žustra – djeca su se složila oko činjenice da je to sigurno kost dinosaura, ali pitanja o vrsti i starosti su ostala otvorena.

Razgovarajući o dinosaurima djeca izjavljuju kako su dinosauri:

– živjeli jako davno

- bili veliki „kao kuća“
- neki su bili opasni, a neki nisu
- nazivi: T-Rex, Brontosaur.

Djecu zanima :

Odakle kost u našem vrtu?

Koji su sve dinosauri postojali?

Koji je bio najveći dinosaur i koliko je bio velik?

Što su jeli dinosauri?

Zašto ih više nema?

Sara pokazuje zavidno znanje o dinosaurima te se trudi ostalima dati odgovore, međutim pojedina djeca su sumnjičava i žele više dokaza kojima bi se uvjerali kako su Sarini odgovori točni. Na upit o tome gdje bi mogli pronaći više odgovora na naša pitanja, Lovro predlaže da posjetimo knjižnicu.

#### *Zajednička refleksija odgojitelja i planiranje novih resursa učenja*

Nakon posjeta knjižnici u kojoj posuđujemo brojne knjige i slikovnice o dinosaurima, u SDB-u oblikujemo centar dinosaura u kojem osim knjiga djeca mogu naći fotografije i nazive dinosaura, kutiju sa zemljom i kostima koje djeca mogu iznova iskopavati te pokušati složiti kostur dinosaura. Kao odgovor na pitanje „kako se rađaju dinosauri“ izradile smo veliko jaje (pinjatu) unutar kojeg se nalazio plišani dinosaur. Nudimo im i matematičke aktivnosti s temom dinosaura: veličina, uspoređivanje te brojne interaktivne filmove o životu dinosaura. Kako bi ovom temom obuhvatili sva područja dječjega razvoja, pitanja i novonaučene pojmove pretvaramo u stihove te u suradnji s Ivanovim ocem snimamo i pjesmu Dino-svijet.

#### **Realizacija i praćenje dogovorenih aktivnosti**

Novonastali centar dinosaura djeca su svakodnevno obogaćivala donoseći od kuće igračke dinosaure, slikovnice i plastična jaja (iz kojih bi se mogli izleći dinosauri). Primjećujemo kako djeca spontano započinju dramske improvizacije uz pomoć igračaka dinosaura te lutkarskoga paravana u kojima primjenjuju nova znanja i pojmove o dinosaurima. Nakon gledanja interaktivnoga filma o dinosaurima istražujemo koliko je veliko stopalo T-rexa. Prije pronalaska odgovora djeca procjenjuju koliko dječjih stopala stane na jedno stopalo dinosaura, a zatim od papira formata B2 izrezujemo stopalo dinosaura na koje djeca stavljaju svoje papuče. Projekt je tekao svakodnevno, uvijek uz nova pitanja. Jedno od tih pitanja bio je i način kretanja dinosaura uz pomoć repa. Maro je smatrao kako im je rep smetnja pri kretanju, dok je Lovro tvrdio kako uz pomoć repa imaju bolju ravnotežu. Kako bi se sami uvjerali izradili smo od materijala repove dinosaura koje su djeca mogla nositi tijekom dana i tijekom svih aktivnosti. Oduševljenje igrom i zanimanje za temu dinosaura ne prestaje, već djeca žale što dinosauri više ne postoje i sve češće se postavlja pitanje zašto. Odgovor pronalazimo u slikovnicama o dinosaurima, a Sara nam želi ispričati kako se „nestanak dinosaura“ točno dogodio.

#### *„Svemir i planete voli svako dijete“*

Nakon priče o „vatrenom kamenu, koji iz Svemira pada na Zemlju i od kojeg izumiru svi dinosauri“ Mia želi znati kakav je to vatreni kamen.

„To nije nikakav vatreni kamen, nego meteor. On dojadi iz svemira jako brzo i kad padne napravi veliku rupu!“ Lucijan

„To nije istina! U svemiru su zvijezde i planeti, a ne kamenje!“ Domagoj

„Ja imam jednu knjigu u kojoj je slika meteora koji dolazi iz svemira!“ Lucijan

### *Ustanovljavanje postojećih znanja djece (novi smjer projekta)*

U svemiru je mrak!

U svemiru su Mjesec i zvijezde.

Do svemira putujemo u raketi.

U svemiru ima puno planeta i vanzemaljaca.

Lucijan donosi knjigu o svemiru koju djeca sa zanimanjem proučavaju komentirajući i postavljajući nova pitanja:

Koliko je svemir velik?

Koliko ima planeta?

Koliko treba raketi da stigne u svemir?

Kako astronauti lebde u svemiru? Što jedu?

Kako izgledaju i postoje li vanzemaljci?

### *Zajednička refleksija odgojitelja i planiranje novih resursa učenja*

Pomoću knjiga i starih tipkovnica, telefona i monitora uređujemo novi centar u sobi dnevnoga boravka. Osmislimo brojne matematičke aktivnosti u kojima djeci nudimo mogućnost uspoređivanja planeta, njihovu veličinu, izgled te udaljenost. Model Sunčevog sustava pomaže djeci shvatiti odnose u veličinama i udaljenosti od Zemlje i Sunca.

### *Realizacija i praćenje dogovorenih aktivnosti*

Novi interes djece ubrzo dijele s roditeljima te tako Kai donosi veliku raketu koju kod kuće izrađuje s roditeljima, a koja nam obogati novi centar za istraživanje svemira. Niko uskoro slavi rođendan i donosi „tortu“ na kojoj je Sunčev sustav, a koju je izradio zajedno s majkom. Nakon gledanja interaktivnoga filma djecu zaintrigira bestežinsko stanje i život astronauta tako da im nudimo simulaciju hodanja po Mjesecu te eksperiment s astronautskim obrocima (čokolino u vrećici koji pijemo na slamku). Mirni kutak pretvaramo u Svemirski kutak gdje djeci na stropu projiciramo površinu Mjeseca. Svakodnevno dodajemo materijale u nove centre te tako obogaćujemo simboličku igru u njima – djeca su astronauti, oblače astronautska odijela i imaju astronautske propusnice. Djeci nudimo i matematičke aktivnosti tijekom kojih uspoređuju veličine planeta, njihovu udaljenost od Zemlje i od Sunca. Eksperimenti s „pijeskom i kamenjem s Mjeseca“ proširuju dječji interes za Mjesec te ga pomoću teleskopa nastojimo i vidjeti.

### *„Prapovijest je fora, svatko znat' ju mora“*

Tijekom istraživanja kamenja s Mjeseca Ivano na terasi uzima kamenje te udara kamen jedan o drugi iznad složenih drvaca.

– „Što radiš?“ Bruno

– „Palim vatru!“ Ivano

– „Neće ti to kamenje dati vatru!“ Bruno

– „Hoće! S kamenjem su ljudi palili vatru nekad.“ Ivano

– „Zar nisu imali upaljač?“ Bruno

– „Ma ne., oni su ti imali samo kamenje!“ Ivano

Tijekom sljedećih dana primjećujemo kako djeca više vremena provode u igri s kamenjem, slažući ih, te čak i pokušavajući upaliti vatru pomoću dvaju kamena. Nakon više pokušaja, nekoliko dječaka je uvjerenjeno kako nemaju pravo kamenje za upaliti vatru – kamenje koje imamo je „okruglo“, a za paljenje vatre potrebno je „oštro, kockasto kamenje“ – sa sigurnošću je tvrdio

Domagoj koji nam je ispričao kako je nedavno gledao animirani film o ljudima koji su palili vatru uz pomoć kamenja.

„Da, i ja sam to gledala! Ljudi su čudno izgledali tada prije 100 godina i nisu imali kuću, nego su živjeli u špilji!”

„Imali su dugačku kosu... i nisu nosili cipele!”

Djecu sve više zanima način života pračovjeka te se upuštamo u novu pustolovinu otkrivajući način života tih „čudnih ljudi koji su kamenom palili vatru”.

### **Pogled unazad**

Raspravu smo poticale materijalima i poticajnim okruženjem te čestim obogaćivanjem postojećih centara koji bi „pratili” temu te oblikovanjem novih centara aktivnosti. Dječje bi komentare dočekale sa zanimanjem te bi im često postavljale dodatna pitanja i u raspravu bi uključile i drugu djecu pitajući ih što oni o toj temi/problemu misle.

U dječje aktivnosti uključivale smo se tek na poziv djece u pomoć. Često bi ohrabrivale djecu koja bi otvoreno i samostalno prilazila problemu ili bi ih zapitale čiju bi pomoć (od djece u skupini) mogao/mogla zatražiti.

Djecu smo pažljivo slušale i često im postavljale još dodatna pitanja kako bi što točnije razumjele što nam žele reći. Razgovore smo poticale svakodnevno, grupne tijekom jutarnjeg okupljanja u krugu, ali i one s manjim brojem sudionika tijekom neke aktivnosti. Kada bi se dogodio nekakav poticaj/„otkriće” tom bi događaju dale veliku pažnju. Obično bi se tada svi okupili i zajedno razgovarali o tome izmjenjujući ideje te bi slušajući prijedloge jedni drugih donijeli zajedničku odluku oko toga što nam je dalje činiti.

Smatramo da je naša uključenost u aktivnosti bila primjerena, sva su nam se djeca mogla obratiti za pomoć ili asistenciju, ali mi im iste nismo nudile same, već bi im prvo predlagale pomoć djeteta iz skupine. Djeca su tijekom projekta isprva razgovarala o postojećim znanjima, uspoređivali su svoja znanja sa znanjima prijatelja, ali kako je projekt tekao djeca su sve češće imala nove ideje i pitanja te se sve češće u skupini moglo čuti pitanje: „Što ti misliš?”

Tijekom ovog projekta saznale smo kako su djeca iznimno intrinzično motivirana za istraživanje te kako posjeduju snažan smisao za fascinaciju. Često bi hodali s povećalima, svakom bi otkriću pristupili s velikim čuđenjem i vrlo zainteresirano.

Također, trudile smo se poštivati inicijativu djece. Ukoliko nisu bila zainteresirana za neku ponuđenu aktivnost, već za izlazak van, to bi im i omogućile. Na kraju svakog tjedna zajedno bi se osvrnuli na ono najzanimljivije što su taj tjedan u vrtiću radili te smo tako dobile i informaciju o aktivnostima koje su pojedinom djetetu najdraže.

Djeca su tijekom ovog projekta koristila brojne knjige, slikovnice i časopise te smo gledali više kratkih dokumentarnih filmova o temama kojima smo se bavili tijekom projekta. Iako smo djeci nudile materijale za bilježenje „rezultata” vlastitih istraživanja, tek je manji dio djece za njih pokazao interes. Istraživačke aktivnosti i pokusi te novi centri u SDB-u bili su im najdraži poticaji, a kombinacija mnoštva prirodnih materijala (kamenja, grančica, jesenskih plodova, glina) te boje i kistovi od buketića cvijeća, aluminijska folija, ugljen, blato i pijesak, izražajni mediji kojim su djeca manipulirala stvarajući svoje viđenje pojmova i/ili događaja o svakoj temi.

### **Literatura**

Juul, J., Jensen, H. (2010). *Od poslušnosti do odgovornosti: kompetencija u pedagoškim odnosima*. Naklada Pelago.

- Mortimore, P. (1999). *Understanding Pedagogy And Its Impact On Learning*. Paul Chapman Publishing / SAGE Publication Company.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015). Ministarstvo obrazovanja, znanosti i športa.
- Petrović-Sočo, B.(2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje-holistički pristup*. Mali profesor.
- Slunjski, E. (2003). *Devet lica jednog odgajatelja/roditelja – priručnik za odgajatelje i roditelje kako bi bolje razumjeli sebe i dijete*. Mali profesor.



# Upoznajemo i negujemo kulturnu baštinu – integriranje tradicijskih elemenata i igara u svakodnevni odgojno-obrazovni proces

Ilka Dumbović

## Sažetak

*Planirajući i postavljajući ciljeve u radu s djecom nastojalo se kod djece pobuditi interes za kulturnu baštinu i razvoj pripadnosti vlastitoj kulturi i tradiciji, kao i podržavati dječju radoznalost te poticati i podržavati različite oblike izražavanja. Stručnom edukacijom i suradnjom s roditeljima i širom lokalnom zajednicom, stvaraju se uvjeti za dječje istraživanje i učenje o sebi, svojim precima, narodnim običajima i starim zanatima. Formiran je tradicijski centar u sobi dnevnoga boravka koji je obogaćen predmetima i materijalima iz naše prošlosti. Ponudom različitih priča, sadržajima, predmetima, aktivnostima i doživljajima, djeca imaju prilike aktivno istraživati, upoznavati i učiti o tradiciji, običajima i prošlosti petrinjskoga kraja. Tako djeca kroz različite poticaje upoznavaju svoju prošlost, drukčije igre, predmete i igračke. Na temelju toga nastao je projekt „Na bakinom tepihu“ (2019. – 2020.). Uočeni su zadovoljstvo i veliki interes djece u igranju tradicijskih igara, osobito u igrama biranja. Također, djeca su više surađivala, kreirala i ostvarivala bolje socijalne odnose u vrtiću i izvan njega.*

**Ključne riječi:** *dječja igra; običaji; stari zanati; dječje tradicijske igre*

## Uvod

Očuvanje kulturne baštine strateški je resurs za održivost Europske unije. Predstavlja i jednu od temeljnih vrijednosti Hrvatske obrazovne politike. Prema *Nacionalnom kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (NKRPOO, 2015), održanost kulturne i povijesne baštine u okviru očuvanja temeljnih vrijednosti jedne zajednice i društva, jedan je od ciljeva i koncepata održivosti kroz odgoj i obrazovanje. Prema Spajić Vrkaš (2009) kulturu se može definirati kao način obitavanja pojedinca, zajednice ili društva. Pod pojmom kulture podrazumijeva se skup znanja, vrijednosti, opažanja, vjerovanja, stajališta i normi koji se iskazuju putem običaja, rituala, jezika, načina komunikacije, ponašanja te materijalnih artefakata pripadnika zajednice i u tom kontekstu moguće je tumačiti igru kao glavno obilježje dječje kulture (Jurčević Lozančić i Vuić, 2022). Važnu ulogu u prijenosu tradicije kao kulturnoga nasljeđa imaju odgoj, razvoj, pismena predaja i česta primjena. Participiranje djece rane i predškolske dobi i njihove intervencije u vidu istraživanja u proučavanju vlastite kulturne baštine doprinose njegovanju i promicanju tradicijskih vrijednosti. Na taj se način kod djece potiče izgradnja osobnoga identiteta i promiče se interkulturalna i međugeneracijska suradnja. Sve to djeca uče kroz igru aktivno sudjelujući u aktivnostima. Dječja igra potiče razvoj dječje osobnosti, kreativnosti, maštovitosti, motoričkih, senzomotoričkih, komunikacijskih sposobnosti, ustrajnosti, samopouzdanja i pozitivne slike o sebi (Duran, 2001). Posebno mjesto zauzimaju dječje tradicijske igre jer su one nekad bile oruđe prijenosa osnovnih humanih vrijednosti, društvenih normi i prihvatljivih ponašanja i rješavanja problemskih okolnosti (Visković i Topić, 2020).

## Upoznavanje djece rane i predškolske dobi s tradicijskom baštinom petrinjskoga kraja

Temeljni aspekt kojim odrasli potiču dječje igre je uvažavanje i usklađivanje s potrebama i interesima djece. Pretpostavka od kojese polazi jest činjenica da djeca prirodno žele učiti nešto novo, a to su kulturna, materijalna i nematerijalna dobrazajednice kojoj pripadaju. Uočen je veliki interes za igru sa starinskim predmetima koje su djeca svakodnevno koristila za pričanje priča i obilježavanje Danakruha. Na osnovi uočenih dječjih interesa formiran je etnokutić. Taj je kutić u suradnji s roditeljima i širom obitelji nadopunjava starinskim predmetima i materijalima. Djeca tako imaju prilike svakodnevno seigrati sa starinskim predmetima, ruhom, prirodnim materijalima, plodinama, instrumentima i alatima. Prostor je korišten i za pričanje priča i promatranje starih fotografija. Aktivno sudjelujući u opremanju i kreiranju toga prostora, djeca su vrlo odgovorna i brižna. Uglavnom, većina djece vrlo malo zna o tradiciji i prošlosti zavičaja. U projekt su uključeni stručnjaci iz određenih područja i starija djeca koja su nekad bila u vrtiću. Suradnja s Interpretacijskim centrom baštine Banovine i voditeljicom Martinom Mlađenović odvijala se u dva susreta. Voditeljica upoznaje djecu s izgledom narodne nošnje i motivima na njoj što je bio poticaj za različite likovne i stvaralačke aktivnosti. Djeca prepoznaju nošnje kao odjeću u kojoj se pleše koju ponekad vide na nekim događanjima u gradu. Najviše ih privlače dječje tradicijske igre i plesovi.

U dječju skupinu dolaze Ana i Marija iz Folklornoga ansambla *Petrinjčica* i svojim narodnim nošnjama i frizurama privlače veliku pažnju i interes djece. Pokazuju djeci kako se pjeva i pleše, „Tko je moje guske krao“, „Mi smo djeca vesela“, „Ivo i Mara“ i uvode ih u ples i pjesmu. Kako nema plesa bez tamburaša, djeca kaširaju instrumente i ukrašavaju ih tradicijskim motivima. Posebno im se sviđa tradicijska igra „Ivo i Mara“ jer govori o ljubavi i samim tim je bila zanimljiva i potaknula vedro raspoloženje kod djece. Spletom tradicijskih igara djeca sudjeluju na proslavi rođendana vrtića u POU u *Hrvatski dom* u Petrinji.

Priča o Ivi i Mari iz narodne pjesmice petrinjskoga kraja dovela je do izrade licitarskih srca u suradnji s učenicima Srednje škole Petrinja. Na radionici miješanja i pečenja kolača u obliku srca, u Srednjoj školi Petrinja s učenicima prehrambenoga smjera, djeca su vidjela veliki praktikum za nastavu, aktivno sudjelovala u izradi, pečenju i isprobavanju toga tradicijskog kolača. Želiranje i glaziranje učenici Srednje škole odradili su sami, a na ukrašavanje i sam završetak licitarskih srca došli su u vrtić na zajedničku radionicu. Izložba licitarskih srcamogla se pogledati u predvorju vrtića, a djeca su svoja licitarska srca poklonila članovima obitelji.

Projekt je financiran donacijom Sisačko-moslavačke županije. Dio sredstava utrošen je za kupnju tradicijskih igračaka kojedjecu potiču na različite simboličke igre, igre oponašanja, igre pretvaranja, ali i za kreativno izražavanje. Osobito su zanimljivi drveni konjići i leptiri čija se krila otvaraju i zatvaraju glasno lupkajući kad dijete gura igračku pred sobom. Djeca se vesele posjetu bake Matije koja pokazuje djeci svoj ručni rad i zajedno s djecom plete i kukiča. Neka djeca isto imaju bake koje znaju plesti, a neka su se djeca prvi put susrela s tim vještinama, kao i riječima koje su dio petrinjskoga lokalnog idioma. Budući da Petrinja ima dugu tradiciju lončarstva, djeca su imala prilike često raditi s glinom, modelirati i izrađivati posude, lončice i druge oblike tehnikom štrikanja gline prema uputama iz Otvorenoga keramičkog ateljea. Osobito je zanimljiva keramička ptičica koju su izrađivali petrinjski lončari. U nju se ulijevala voda, a puhanjem u nju stvara se zvuk sličan pjevu ptica. Na ovaj način kod djece potičemo veliko zanimanje i interes za učenje nečega novog i nepoznatog. Rad s glinom potiče i razvoj fine motorike koja je jedan od prediktora razvoja grafomotoričkih vještina.

## Zaključak

Kao rezultat svih aktivnosti dječace najviše fokusiraju na stvaralački proces te su izrazito motivirana za nove aktivnosti i stjecanje novih znanja i vještina. Osim toga, dječje tradicijske igre zauzimaju posebno mjesto u svakodnevnoj igri jer potiču zajedništvo, dogovaranje, poštivanje pravila i međugeneracijsku suradnju u kojoj mlađi uče od starijih. Neke priče, običaje i predmete izvukli smo iz ormara zaborava. Osigurani su i stvoreni uvjeti za učenje nečeg novog, važnog za stvaranje osobnoga identiteta. Djeca su imala prilike čuti i naučiti nove pojmove i obogatiti svoj rječnik. U skupini prevladava vedro i veselo raspoloženje. Primijetili smo da je igra maštovitija i kreativnija. Također, druženja i izlasci iz vrtića u širu društvenu zajednicu pripremaju dijete za odlazak iz vrtića, odnosno odlazak u svijet. Projekt je na djeci ostavio puno dojmova i lijepih uspomena, adokaz tome je i izjava dječaka: „Teta, zašto nam spremaš taj kutić, tu smo se baš lijepo igrali.“

## Literatura

Duran, M. (2001). *Dijete i igra*. Naklada Slap.

Jurčević Lozančić, A., Vuić, B. (2022). *Sjećanje na djetinjstvo*. UFZG.

*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. (2015) Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

Spajić Vrkaš, V. (1996). *Odrastanje u tradicijskoj kulturi Hrvata*. Naklada MD.

Visković, I., Topić, J. (2020). Tradicijska igra i suvremeni kurikulum – mišljenje roditelja i odgajatelja. *Školski vjesnik*, 69(1), 49–68.

# Dokumentacija kao uvid u procese učenja djece i odgojitelja

Tanja Dumenčić  
Jelena Draksler

## Sažetak

Provedena su brojna istraživanja koja podupiru teoriju kako dokumentiranje procesa dječje igre pridonosi samom razumijevanju djetetova procesa učenja i uvid u postojeća znanja. Odgojitelji danas koriste različite medijske alate kako bi se često mogli osvrnuti na aktivnosti djece i same poticaje koji su djeci ponuđeni. Dokumentacija se koristi za razvoj odgojiteljevih vještina praćenja djeteta ili kako bi pobornici Reggio pedagogije rekli osluškivanja djetetovih 100 jezika, za oblikovanje poticajnoga prostornog i materijalnog okruženja, kao alat za prijelaz metakognicije kod djece i kao alat za zajedničko učenje odraslih i djece. Ali kako koristiti dokumentaciju za refleksiju s djecom najranije dobi? U skupini djece jasličke dobi često se susrećemo s djecom koja još nemaju razvijene verbalne vještine te ne mogu „reflektirati” na svoje procese učenja i aktivnosti. Uloga odgojitelja je interpretacija samih aktivnosti i možda čak i verbalno prepričavanje kako bi kod djeteta osvijestili razmišljanje o onom što rade. Ovaj rad nudi pregled dokumentacije jasličke skupine u vidu video i fotodokumentacije, analizu odgojitelja i refleksiju odgojitelja na prikupljenu dokumentaciju.

**Ključne riječi:** *dokumentacija, odgojitelj, refleksija, učenje djeteta*

## Uvod

Dokumentiranje dječjih aktivnosti tijekom boravka u vrtiću nudi odgojitelju uvid u njegova znanja i interese, ako na dokumentiranje gledamo kao na proces razvoja i djeteta i odgojitelja onda možemo reći da je dokumentacija koju odgojitelj prikuplja alat za bolje razumijevanje djeteta. Pedagoška dokumentacija je određena zakonskim okvirom i Pravilnikom o obrascima vođenja pedagoške dokumentacije te je jedna tehnička forma koja zadovoljava brojčanu normu koja objašnjava djecu samo po osnovnim „oznakama”, prema kojima se ne vidi nikakav interes djece niti njihova znanja, osobina i svega onoga što čini djecu malim istraživačima i sudionicima u stvaranju kurikula dječje ustanove. Koje informacije osim onih statističkih može jedan odgojitelj vidjeti kroz matičnu knjigu, imenik i sl. Prema Članku 2 Pravilnika o obrascima vođenja pedagoške dokumentacije, u oblike vođenja pedagoška dokumentacija uključuje matičnu knjigu u kojoj se navode ime i prezime djeteta i njegovih roditelja te osnovni podatci, knjiga pedagoške dokumentacije odgojne skupine ili kako ju odgojitelji u praksi zovu „žuta knjiga” s tromjesečnim planom rada, tjednim i dnevnim planom rada. Ljetopis dječjega vrtića sadrži povijest ustanove ili mjesta, pregled aktivnosti i fotodokumentaciju. Imenik djece sadrži imena djece i njihovih roditelja te kontakt telefone roditelja i izabranoga primarnog liječnika. (*Pravilnik o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije od djeci u dječjem vrtiću*, 2001)

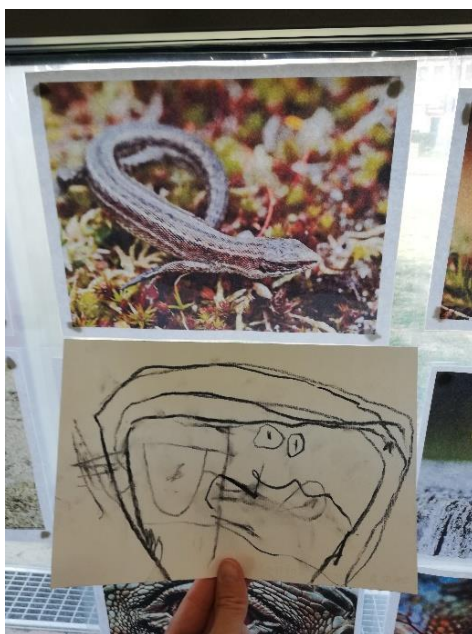
Prema NKRPOO-u (2015) dokumentacija podrazumijeva sve aktivnosti koje se dokumentiraju tijekom boravka u vrtiću, a odgojitelj je taj koji nudi interpretaciju o aktivnostima djece. NKRPOO (2015) definira dokumentaciju kao individualne ili grupne uratke djece, narativne oblike, individualni ili grupni portfolio, samorefleksiju djece. Dokumentiranja aktivnosti odgojitelja su također važna, refleksije na poticaje i aktivnosti djece, ali i suradnja i refleksija s ostalim sudionicima odgoja i obrazovanja, kolegama i stručnim suradnicima.

Da bi dokumentaciju mogli zvati dokumentacijom potrebno je „reflektirati“ na istu. Promišljanje o onom što i kako radimo nudi nam uvid u ono što bismo trebali još poduzeti za cjelovit djetetov razvoj.

### **Kako proces učenja kod djece učiniti vidljivim**

Svakodnevnim radom u skupini s djecom jasličke dobi susrećemo se s onim najvažnijim pitanjem: „Kako djeca uče?“ Osim osnovnih zadovoljavanja potreba djece jasličke dobi, moramo promišljati o njihovim načinima učenja. Ali kako dobiti informaciju o učenju kada smo ograničeni s verbalnim razvojem djece. Često se događa da djeca još nemaju dovoljno razvijen govor kako bi komunikacija mogla biti smisljena. Onda se možemo voditi Reggio pristupom gdje je veliki naglasak na djetetovih „100 jezika“. Izražavanje djece vidljivo je u njihovom likovnom izražavanju, istraživanju materijala, pokušajima i pogreškama prilikom gradnje tornja i sl. Ukoliko odgojitelji dokumentiraju dječje aktivnosti te imaju mogućnost kasnije refleksije na iste aktivnosti, mogu dobiti uvid u dječje učenje. Slunjski (2010) navodi kako u procesu učenja kod djece izražajni mediji imaju veliku važnost te kroz aktivnosti promišljanja o određenim pojavama u okolini djeca mogu svoje mišljenje izražavati na različite načine.

Prikupljanjem fotografija dječjih aktivnosti odgojitelji imaju priliku i po nekoliko puta pregledavati fotografije i doći do određenih zaključaka. „Na fotoaparat se može gledati kao na alat koji donosi uvid u našu vlastitu praksu i promovira osobnu svjesnost, i kroz refleksivnu praksu generira pitanja i odgovore prema tome kakav odgajatelj želimo biti: refleksivni praktičar, profesionalan i kompetentan u istraživanju vlastite prakse.“ (Vujičić, 2015: 6).



Slika 1 Gušter – dječji rad

U mješovitoj jasličkoj skupini (dob djece od 0,8 do 3 g.) jedan dječak je kroz prozor SDB-a primijetio guštera, doziva odgojitelja i prstom pokazuje na guštera. Nastaje velik interes djece za promatranje

guštera te odgojitelj odlučuje ponuditi različite poticaje i materijale kako bi saznao od djece što znaju o gušterima, tj. koja su njihova prethodna znanja i kako bi mogli graditi dalje postojeće znanje.



Slika 2 3D prikaz gušterova oka



Slika 3 Dječaci u simboličkoj igri „guštera”

Odgojitelj nudi daljnji poticaj u vidu fotografija različitih guštera te fotografije stavlja na isti prozor kroz koji je dječak primijetio guštera dan ranije. Odgojitelj nudi papir i ugljen te pušta

djecu da promatraju fotografiju i crtaju. Tijekom aktivnosti crtanja guštera dječak je pričao D.: „Ovo je gušter, ovdje su mu oči, a ovdje rep.” (Slika 1). Odgojitelj uspoređuje crtež dječaka s poticajem (fotografijom) te se sukladno razvojnim mogućnostima djece vidi vrlo realističan prikaz guštera, crtež prikazuje tijelo, rep i oči. Ovo je jedan od primjera kako uočavamo djetetovo postojeće znanje, ali i njegove sposobnosti prikaza guštera. Odgojitelj dalje promišlja na koji način ponuditi djeci da izraze svoje znanje o teksturi samog guštera i koje medije za takvo izražavanje ponuditi. „U tom procesu posebnu vrijednost imaju različiti izražajni mediji. Oni djeci omogućuju izražavanje svojih ideja i „početnih teorija””. (Slunjski 2012: 100) Glinamol kao masa za 3D oblikovanje djeci daje mogućnost izražavanja same teksture guštera. Djevojčica E. I. je vrlo realistično prikazala teksturu same kože guštera (Slika 2). Uzimajući u obzir „100 djetetovih jezika” možemo uočiti razumijevanje teksture kože i njezine hrapavosti na likovnom radu, ali također trebamo imati naglasak na samom procesu izrade rada. Tijekom promatranja fotografija djeci je ponuđen glinamol, dvojica dječaka uzimaju glinamol i modeliraju tzv. „gliste” (Slika 3), jedan dječak vrlo dobro govori i objašnjava dok se igra s drugim dječakom kako gušter trči, skače i sl.

Drugi dječak odgovara na ove podražaje na način glasanja i siktanja (odgojitelj ovo tumači kao glasanje guštera) te se dvojica dječaka igraju s glinamolom kao dva guštera. Djevojčica sve to promatra i tiho izrađuje svoj rad. Troje djece je sudjelovalo u aktivnosti i svi su na drukčiji način reprezentirali svoje znanje i učenje kroz ovu aktivnost (sukladno svojem kognitivnom razvoju i mogućnostima). „Mnogo važniji kriterij od same estetike rada, iako i ona podliježe subjektivnim interpretacijama, je smisao koju određena ekspresija djeteta ima za njega samog, tj. poruka koju ta ekspresija, gledano iz kuta djeteta sadržava.” (Slunjski, 2022: 104). Odgojitelj je za dokumentiranje ove aktivnosti koristio foto i videodokumentaciju te kasnije „reflektirao” na istu. Slunjski (2020) navodi kako različiti oblici dokumentiranja odgojitelju nude mogućnosti preispitivanja svojega odnosa s djecom i preispitivanja vlastite percepcije sebe kao odgojitelja. Ukoliko na ovaj zapis dječje igre gledamo kao na proces kojim odgojitelj promatra i uočava dječja znanja i shvaćanja o gušteru te i razvoj same igre tijekom koje dvojica dječaka imaju određenu interakciju kao gušteri, možemo reći da je ovdje riječ o dokumentaciji koja podupire dijete u njegovom izričaju i gdje dijete gradi svoja znanja. Također, sam uvid odgojitelja u dokumentaciju nam govori o njegovom razumijevanju dječjih potreba te visoku razinu fleksibilnosti u radu gdje djeci nudi materijale potrebne za izražavanje. Refleksijom odgojitelj ima mogućnost propitivanja svoje prakse i unaprjeđenja iste. „Refleksija ili samorefleksija imaju svrhu ukoliko dovode do određenih praktičnih implikacija ili kvalitativnih promjena u samoj praksi.” (Šagud, 2006: 20)

## **Zaključak**

Analiza prikupljene dokumentacije i odgojiteljev osvrt na istu daje mogućnost uvida u odgojiteljevo razumijevanje dječjega razvoja i dječjega procesa učenja. Ukoliko kao profesionalac za odgoj i obrazovanje odgojitelj daje svoj profesionalni osvrt na dječje aktivnosti i interpretira aktivnosti djece te tu interpretaciju podupire različitim oblicima dokumentiranja, odgojitelj može ponuditi uvid u procese učenja djece, ali i odgojitelja. Odgojitelji kao stručnjaci koji svakodnevno rade s djecom najranije dobi imaju uvid u njihova prethodna znanja i interese te sukladno s time osiguravaju uvjete za razvoj novih znanja i nadogradnju postojećih. Mnoštvo raznolikoga materijala koje odgojitelj nudi te način dokumentiranja i interpretacije daje uvid u znanja i kompetencije odgojitelja kao stručnjaka. Može se zaključiti da dokumentacija ima vrijednost kao pedagoški alat za razumijevanje procesa učenja djece te može i sam proces učiniti vidljivim, što kod djece, ali i odgojitelja. Dokumentacijom se dobiva uvid u odgojiteljev način rada i pristupa

djeci, njegovo razumijevanje dječjega razvoja te razina kompetencije kao stručnjaka. Također, dokumentacija daje uvid u načine i procese učenja kod djece najranije dobi kada ona još nisu kognitivno i verbalno sazrela da sama reflektiraju na svoje aktivnosti i daju svoj opis i osvrt na poduzete aktivnosti.

### Litaratura

- Melloni, B. i sur. (2022). *Što nas uči Reggio?* Element.
- Ministarstvo prosvjete i športa (2001). Pravilnik o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije od djece u dječjem vrtiću. *Narodne novine*, 83.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015). *Nacionalni kurikulum za rani predškolski odgoj i obrazovanje*.
- Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Profil.
- Slunjski, E. (2020). *Izvan okvira 5. Pedagoška dokumentacija procesa učenja djece i odraslih kao alat razvoja kurikuluma*. Element.
- Vujičić, L. (2015). Pripovjedačko putovanje odgajatelja ili osobna refleksija putem fotografije. *Dijete, vrtić, obitelj*, 79, 6–8.
- Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Visoka učiteljska škola u Petrinji.



# Igra stvara pravila

Nada Erceg  
Marina Raguž  
Marina Klešković

## Sažetak

*Dijete je ravnopravni član zajednice i kao takav aktivan je član svojeg razvoja i učenja. Odgojitelj ima moralnu odgovornost za podupiranje djetetova razvoja i njegova izrastanja u aktivnu i odgovornu osobu. Veliki dio ranoga djetinjstva se danas provodi u vrtićima. Vrtić je mjesto gdje se djeca idu igrati, a kroz igru družiti s vršnjacima i tako stjecati kompetencije za cijeli život. Djeca kroz igru uče, ponekad, i ono što ne prihvaćaju – pravila. Usvajanjem pravila dijete samo sebe disciplinira, osnažuje. Sloboda izbora u igri omogućuje djeci pronalaženje rješenja, a isto tako i kritičkoga mišljenja. Takva djeca postaju sukreatori pravila za život u skupini.*

**Ključne riječi:** *dijete, igra, kritičko mišljenje, odgojitelj, pravila*

## Uvod

Dijete u sebi nosi prirodnu umjerenost koja dolazi do izražaja kada se dijete ne ukalupljuje, nego potiče na djelovanje i igru kako bi uskladilo sebe s drugima. *Učenje je socijalni proces koji se temelji na suradničkoj sukonstrukciji znanja, što znači da se znanje djece izgrađuje u socijalnoj interakciji* (Slunjski, 2001: 49). Uloga odgojitelja je stvarati sigurno i bogato materijalno okruženje te vrijeme kako bi igra trajala, a to je ostvarivo velikom uključenosti djeteta. Odgojitelj teoriju provodi u praksi strategijama poučavanja, potičući dijete na djelovanje. Kao takvo, dijete zajedno s odgojiteljem ima sposobnost biti suvoditelj i sustvaratelj predškolskoga kurikula. Svaka dječja igra je slobodna i kao takva je projekt sama za sebe. Unutarnja potreba djeteta za igru je nestrpljiva sve dok se ne ostvari u prostoru. Dječja želja za otkrivanjem, stvaranjem i stjecanjem znanja kroz igru osnažuje dijete, daje mu moć, dijete ima izbor. Izbor je put ka slobodi. Svojim vještinama govorenja, slušanja i kretanja surađuje, pregovara, dogovara se i zauzima za sebe. *Samo sigurno dijete, s izgrađenim samopouzdanjem i samopoštovanjem te razvojno primjerenim socioemocionalnim kompetencijama može se kvalitetno nositi s promjenama* (Visković i Višnjic Jevtić, 2019: 44).

## Igra stvara pravila

Specifičnost naše ustanove je mijenjanje prostora za provođenje odgojno-obrazovnoga rada s djecom svake pedagoške godine. Osim promjene prostora, još smo imali novoupisanu djecu, dijete s dijabetesom i dijete koje ima probleme s probavom, a roditelji su uočili vidno manji prostor. Za sve nas je bilo vrijeme prilagodbe. Kod djece uočavamo nesnalaženje u prostoru, neorganiziranost u igri kao i nemogućnost slobodnoga kretanja (garderobni ormarići, sanitarna prostorija).

Odlučili smo se za projekt *Igra stvara pravila* zbog svega gore navedenog. Uloga nas odgojitelja je omogućiti sigurno, ugodno i inspirativno okruženje gdje djeca mogu konstruirati vlastito znanje, graditi svoj identitet, ojačavati i širiti svoje kompetencije da bi kvalitetno participirala u stvaranju pravila za skupinu. U jutarnjem krugu razgovarali smo s djecom i propitivali kako oni doživljavaju prostor i slijedili smo ih tijekom igre kroz centre. Bilo je vidno da su djeca

svjesna različitosti prostora u odnosu na prijašnji prostor (nisu slobodni odlaziti do svojih garderobnih ormarića, suzdržavali bi se ući u sanitarnu prostoriju ako bi tamo vidjeli djecu iz susjedne skupine, neki centri su bili potpuno neposjećeni). Sigurnost djece nam je bila na prvom mjestu, osvijestili smo jače strane pojedinaca u skupini i specifičnosti pojedinaca (teška prilagodba).

Kroz igru s djecom u centrima, primijetili smo da su se djeca najviše uključivala u zajedničke aktivnosti na tepihu, uglavnom igre s pokretom (ples, igre balonom, igre loptom, igre traženja predmeta, igre oponašanja, zajedničku tjelovježbu, različite oblike kretanja, jež, san-noć, glazbene stolice, ples oko stolica, boravak i igre na otvorenom). Sve dnevne poticaje smo implementirali u razgovor kroz pročitane priče, likove u kazalištu i ostale centre. Budući da su se djeca osnažila u zajedničkim igrama i ovladala prostorom, primjenjuju pravila u igri, koriste pravila, pozivaju jedni druge na pridržavanje pravila osvještavajući važnost pravila zajednice.

Cilj tematskoga roditeljskog sastanaka *Teorija u praksi* je upoznavanje roditelja s odgojno-obrazovnim radom djece u dječjem vrtiću. Roditeljima smo putem prezentacije prikazali dječje aktivnosti iz prošle i ove pedagoške godine. Naglasili smo važnost strategija u radu s djecom, koliko je važno znati prepoznati dječje potrebe, znati posredovati djeci svijet u kojem odrastaju. Istaknuli smo ulogu nas profesionalaca da djecu potičemo, uključujemo ih, pomažemo im, slijedimo ih, hrabrimo itd. Teoriju smo potkrijepili prikazom likovnih radova, izjavama djece i fotografijama. Roditelji su dobili anketni listić na kojem su trebali nacrtati svoje dijete i odgovoriti na pitanja što njihovo dijete voli, želi, može, zna i hoće. Prokomentirali su svoje odgovore i osvijestili kako djeca puno mogu, znaju, žele i vole. Za ostvarivanje svih ovih djetetovih mogućnosti je igra. Roditelji su iznijeli kako je vidno i očito da djeca rado idu u vrtić, kako nema konflikata i kako kod kuće nastavljaju igre iz vrtića, zajedno se igraju, pogotovo ples oko stolica. *Dijete je doma došlo s upitom imaju li oni igru s pravilima, na što je roditelj odgovorio, nemamo, te su zajedno otišli u trgovinu i kupili igru Čovječe ne ljuti se.* U dogovoru s roditeljima donijeli smo zajedničko pravilo za proslavu rođendana u vrtiću. Smatramo da je najvažnije da roditelji donesu nešto čime će se svi počastiti u prostoru i zamolili smo ih da ne donose paketiće koje djeca nose doma. Cilj nam je da na taj način osnažimo zajedništvo skupine.

Također, djeca su osvijestila da pravila nisu ista za sve. Djevojčica s dijabetesom ima svoje specifičnosti koje nosi njezino stanje. Kad je šećer visok, P. P. treba veću tjelesnu aktivnost koja joj pomaže u stabiliziranju stanja. Rado sudjeluju i izmjenjuju se kako bi joj pomogli u njezinoj potrebi za kretanjem. Probavni problemi kod dječaka L. F. su uspješno riješeni tako što smo pratili njegovu igru i stekli povjerenje. Njegova igra je često bila odvojena od drugih, tj. igrao se sam. Bio je zaokupljen svojom igrom i jednoga dana kada je išao obaviti svoje fiziološke potrebe koje su bile popraćene velikom boli i plačem, donijeli smo njegove igračke u sanitarni prostor i odgojitelj se igrao sam ispred njega, bez da ga je pozivao u igru. Tada se više nije čuo njegov plač, nego govor odgojitelja u igri. Od tog dana je dijete L. F. uspješno obavljalo svoje fiziološke potrebe. Sada se igra s drugima, surađuje, upozorava na pravila, kreativan je i otvoren u igri i izražavanju. *Tako je jednoga dana svoj crtež „svaki lik, jedna boja“ na odgojiteljev upit možeš li L. odsvirati svoj crtež, odsvirao i zaključio kojih boja ima na papiru, a nema na ksilofonu.* Privukao je pažnju druge djece te je i njima rado odsvirao svoj crtež.

Igre s pravilima potakle su dječaka T. R. na stvaranje novih igara s pravilima, primjerice *Morski pas i ribe*, koje su se odigravale u cijelom prostoru SDB-a, dok se druga igra, *Krokodil i zebra*, ostvarivala samo na tepihu koji je bio voda u kojem živi i spava krokodil, a djeca su sjedila na stolicama na rubu tepiha. Kada krokodil digne glavu, djeca zebre su se spašavala tako što bi se popela na stolicu. Dijete koje se ne uspije popeti izlazi iz igre i nosi svoju stolicu. U obiteljskom

centru se djeca stalno igraju proslave rođendana i tako je L. L. organizirala rođendan na koji je pozvala djecu koja su se igrala na tepihu, s tim da je od njih zahtijevala da pospreme igračke na svoje mjesto. Kada je pospremanje završilo i djeca su došla na rođendan, L. L. je uz bogato pripremljen stol i ksilofon u ruci sviruckala i tražila od djece da hodaju oko stola. Hrabrila je i upozoravala djecu koja se kreću u krugu riječima: *Bravo moji prijatelji, nema „bečenja”, bravo moji prijatelji, nema kopanja nosa*. Djeca su uvažavala njezine primjedbe i nastavljala igru.

### Zaključak

Zajedničkim aktivnostima i dobrom strategijom rada, igrajući se s djecom, gledajući njihovim očima, slušajući ih i uvažavajući njihova razmišljanja, međusobno smo ostvarili brojne dobrobiti. Aktivnim sudjelovanjem djeca su se afirmirala i osnažila svoje socijalne kompetencije. Kao takvo dijete postaje aktivan član svojega razvoja i učenja. Odgojitelj je ostvario svoju moralnu odgovornost podupiranjem djetetova razvoja i njegova odrastanja. Roditelji su dobili uvid kako se s djecom radi u vrtiću igrajući se.

### Literatura

- Duran, M. (2003). *Dijete i igra*. Naklada Slap.
- Maleš, D., Milanović, M., Stričević, I. (2003). *Živjeti i učiti prava – Odgoj za ljudska prava u sustavu predškolskog odgoja*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum – rad djece na projektima*. Mali profesor.
- Visković, I., Višnjić Jevtić, A. (2019). *Je li važnije putovati ili stići!? Prijelazi djece rane i predškolske dobi iz obitelji u odgojno-obrazovne institucije*. Alfa d. d.

## Grad – mjesto za igru

Marija Franetović  
Gabriela Škarpa  
Marija Majić

### Sažetak

*Svakodnevna praksa nam pokazuje kako djeca sve više vremena provode u zatvorenom prostoru o čijim štetnim učincima stručnjaci često upozoravaju. Navedeno se ne odnosi samo na slobodno vrijeme koje djeca provode kod kuće sa svojim obiteljima, već i na trend u kreiranju vrtićkih aktivnosti. Veliki naglasak stavlja se na kreiranje i osmišljavanje zatvorenih prostora u kojima djeca borave. Pomalo se igre u prirodi, po gradskim trgovima i ulicama zaboravljaju. Ima li dječji vrtić kao odgojno-obrazovna institucija svoju ulogu u tome? Ne bismo li upravo mi trebali biti inicijatori povratka igre na otvorenom? Svaku lokalnu zajednicu čine njegovi stanovnici koji ga svojim aktivnostima oplemenjuju. Tako u Starom Gradu postoje lokacije na kojima su se djeca tradicionalno sastajala i igrala točno određene igre. Ta činjenica poslužila nam je kao početna točka u projektu koji nas je, usmjeravan dječjim idejama i interesima, uz čvrstu suradnju s lokalnom zajednicom doveo do osmišljavanja novih igara na nekim drugim lokacijama. Za dijete grad nisu pločnici ni kuće, institucije ni ustanove, za dijete grad mora biti mjesto za igru.*

**Ključne riječi:** boravak na otvorenom, centri aktivnosti, tradicijske igre, vrijeme za igru

### Uvod

Boravak na otvorenom za djecu predškolske dobi ima niz pozitivnih efekata, uključujući dobrobiti za opće zdravlje i razvoj motoričkih sposobnosti, pozitivan učinak na pažnju, koncentraciju te socijalne i kognitivne kompetencije prema Kemple i suradnicima (2016). Unatoč poznavanju te činjenice, još uvijek nema relevantnih istraživanja na području Republike Hrvatske koja se bave praksom boravka djece na otvorenom. Međutim, akcijsko istraživanje koje je provela Katavić (2019) u Dječjem vrtiću „Grigor Vitez” u Splitu, među ostalim, pokazalo je da su odgojitelji skloni pridavati manju važnost boravku na otvorenom te da se isti često shvaća kao kratki odmor od aktivnosti unutar soba dnevnoga boravka. Cilj ovoga rada prikazati je primjer dobre prakse upravo kroz boravak na otvorenom prostoru.

Njegujući kulturnu baštinu i tradiciju lokalne zajednice stručni djelatnici Dječjega vrtića „Sardelice” trude se već generacijama djecu podučavati tradicijskim igrama kao što su *trilja, ravaniješka, škatulebatule, laštik, na balote, na kukalo, pogodi parsti* različite druge igre s pjevanjem i pokretom. U sklopu jednoga takvog projekta, tijekom prošle pedagoške godine, ostvarena je suradnja s Dnevnim boravkom za starije osobe iz Staroga Grada. Korisnici Dnevnoga boravka djecu su podučavali načinima na koje su se oni igrali u djetinjstvu. Djeca su se upoznala s tradicijskim igrama te su ih imala priliku igrati na lokacijama na kojima su se te igre nekad igrala. Po završetku tog projekta, djeca su i dalje iskazivala interes za igranjem određenih igara na specifičnim lokacijama u gradu. No, ono što je poslužilo kao dodatan poticaj bilo je osmišljavanje novih igara od strane djece, kao i spontani transfer aktivnosti koje su redovno provodene u sobama dnevnoga boravka na ulice grada. Imajući na umu prednosti koje boravak na otvorenom ima za djecu predškolske dobi, ovakav interes djece za vanjskim aktivnostima nas je ugodno iznenadio. Malo po malo, vodeći se temeljnim vrijednosti koje zagovara *Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* kao što su znanje, identitet, autonomija i kreativnost te oslanjajući se na načela partnerstva vrtića s roditeljima i širom zajednicom (NKRPOO, 2015) sve više vremena počeli smo provoditi vani. Većinu dnevnih aktivnosti prilagodili smo uvjetima na otvorenom. Ubrzo smo imali sve centre aktivnosti u vanjskom prostoru. Kako je to u praksi izgledalo?

### Vrtić bez zidova – soba dnevnoga boravka na otvorenom

Likovni centar tako je zaživio na gradskoj plaži Banj gdje su se provodile aktivnosti oslikavanja prozirnih folija i oblutaka (Slika 1). U suradnji s Muzejom grada Starog Grada organizirali smo posjet lokalitetima na kojima su pronađeni ostatci rimskih mozaika, a u dvorištu Muzeja upustili smo se u izradu vlastitoga (Slika 2), uz stručno vodstvo muzejskoga kustosa. Značajne građevine našega grada, uključujući i veliki broj crkava, različitim tehnikama slikali smo i crtali na autentičnim lokacijama u gradu. Slike 3 i 4 prikazuje upravo jednu takvu aktivnost, tj. crtanje po promatranju crkvice sv. Ivana koja se nalazi u neposrednoj blizini vrtića.



Slika 1 Oslikani oblutci



Slika 2 Izrada replike rimskoga mozaika



Slika 3 Crtanje crkve sv. Ivana po promatranju



Slika 4 Dječji crtež crkve sv. Ivana

Riva je postala naš *glazbeni centar*. Tamo smo plesali, pjevali, a ponekad i udaraljka oponašali zvona crkvice i zvukove iz prirode. Tijekom boravka na otvorenom (u šumi ili na plaži) organizirali smo i potrage za prirodnim pomagalima koji su nam služili u našim glazbenim aktivnostima u gradu. Tako je na Slici 6 prikazana potraga za drvenim udaraljka u šumi pored grada. Posebnu pažnju posvećujemo folklornom stvaralaštvu koji za cilj ima upoznavanje s dijalektom i običajima našega otoka. U tu svrhu tradicijske plesove i koreografije uvježbavamo u prostorijama vrtića, ali i na gradskim ulicama i trgovima. Slika 5 prikazuje generalnu probu za završnu svečanost na glavnom gradskom trgu. Za tu prigodu djeca i odgojitelji odjeveni su u prigodnu tradicijsku odjeću.





Slika 5 Uvježbavanje tradicijskih plesova i koreografije na glavnom gradskom trgu



Slika 7 Izrada broda



Slika 8 Izrada kabine broda

*Građevni centri* bili su rezervirani za gradske plaže Maslinicu i Banj te lokalna polja i livade. Djeca su tako u prirodnom okruženju imala mogućnost koristiti materijale kao što su pijesak, šljunak, kamenje, oblutci, zemlja, grane, šiške i sl., koje inače sakupljamo i donosimo u vrtić.

Šljunčana plaža poslužila je kao poligon za gradnju broda (Slike 7 i 8 prikazuju proces izrade), a na pješčanoj plaži smo gradili poluotok i otok za potrebe razlikovanja navedenih pojmova.



Slika 9 Proces izrade poluotoka od pijeska na plaži



Slika 10 Otok izgrađen od pijeska drvenim gradskoj mostom povezan sa kopnom

Aktivnosti namijenjene *spoznajnom centru* izvodili smo na različitim ciljanim lokacijama, a često u polju Ager gdje smo promatrali promjene u prirodi, ali i sudjelovali u berbi i sadnji maslina (Slika 11), berbi grožđa, hranjenju domaćih životinja. Kulturnu baštinu našega grada i otoka upoznavali smo na

samim arheološkim lokalitetima, a na Slici 12 može se vidjeti kako izgleda jedan od doručaka u hladu kapelice Gospojica u polju Ager nedaleko od grada.



Slika 11 Sadnja maslina



Slika 12 Doručak ispred kapelice Gospojica u Ageru

Aktivnosti *početnoga čitanja i pisanja*, također su se odvijale vani. Umjesto klasičnoga papirolovka pristupa djeci smo ponudili da pišu kamenčićima i grančicama, tragovima u pijesku i zemlji. Slika 13 prikazuje jednu takvu aktivnost u kojoj djeca prstima i grančicama ispisuju vlastita imena. Na plaži su slušali priče i kreirali igrokaze, radili dramatizacije lutkama, a i sami se oblačili u različite uloge (Slika 15).

*Predmatematičke vještine* usavršavali smo prirodnim materijalima, a u tu svrhu poslužili su nam i kućni brojevi. Djeca su od roditelja dobila informaciju o vlastitom kućnom broju, nakon čega smo zajedno krenuli u potragu po gradu. Tražili smo kućne brojeve, uspoređivali ih sa susjednim, utvrđivali koji su veći/manji, prethodni, sljedeći, brojili, a pritom upoznavali i gradske ulice i naselja.



Slika 13 Ispisivanje slova prstima po pijesku



Slika 14 Cjelodnevni izlet na Purkin kuk



### Slika 15 Igrokaz na kupalištu Lanterna

Umjesto tjelesnoga poligona u zatvorenim dvoranama isti smo uvijek bavali na gradskom nogometnom igralištu. Šetnje gradom postale su naša svakodnevnica, a *tjelesne aktivnosti* odvijale su se i kroz planinarenja i cjelodnevne izlete na lokalna brda Glavica, Budinjac i Purkin kuk. Slika 14 nastala je neposredno pred dolazak na lokalitet Purkin kuk, prapovijesnu gradinu i brdo iznad grada, u sklopu cjelodnevnoga izleta.

### Suradnja izvan vrtića

Uklanjanje ograničenja u pristupu dječjoj igri i učenju odvelo nas je i korak dalje. Organizirali smo druženje na otvorenom s korisnicima dnevnoga boravka za starije osobe na lokacijama na kojima su se nekad igrale tradicijske igre (Slika 16). Isto tako, edukativna radionica za roditelje, u sklopu projekta o važnosti boravka na otvorenom održana je na gradskoj plaži. Ono što nismo očekivali bio je poticaj roditelja da organiziramo zajedničko druženje roditelja i djece na toj istoj lokaciji, što je prikazano na Slici 17. Uz njihovu pomoć, ali i ostalih odgojitelja iz DV Sardelice, pripremili smo različite aktivnosti za djecu te proveli veselo popodne u igri, učenju i druženju. Ne samo da smo na ovaj način osvijestili kod roditelja važnost provođenja slobodnoga vremena na otvorenom, već smo im pokazali kako kvalitetno i za djecu poticajno mogu provesti to vrijeme.

Projekt „Grad – mjesto za igru” omogućio je da centri aktivnosti i izvan radnoga vremena dječjeg vrtića budu dostupni djeci, ali i njihovim obiteljima. Dogodilo se da djeca na te lokacije dovode roditelje, braću, sestre, prijatelje na igru i u poslijepodnevni satima i vikendom. Na neki način, grad je zamijenio našu sobu dnevnoga boravka, a za uzvrat mi smo grad obogatili dječjom igrom. Dodatna vrijednost projekta bila je vidljiva i kroz podršku lokalnoga stanovništva koje se spontano uključivalo na dnevnoj osnovi, ali i razvijalo pozitivne stavove prema dječjem vrtiću i odgojno-obrazovnom radu.



Slika 16 Igra „Na balote”



Slika 17 Druženje roditelja i djece na plaži

Prema Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (EU Commission, 2005), definirane su tri skupine kompetencija potrebne svim profesionalcima koji se bave djecom: kompetencije za rad s ljudima, kompetencije za rad s informacijama, tehnologijom i znanjem te kompetencije za rad u zajednici i za zajednicu. Pozitivni učinci opisanoga projekta odrazili su se i na profesionalni razvoj odgojitelja kao provoditelja kroz jačanje upravo tih ključnih kompetencija. Posebno su izražene bile kompetencije važne za organiziranje i planiranje boravka na otvorenom, djelovanje odgojitelja kao odgovornoga profesionalca u lokalnoj zajednici te razvoj međuljudskih odnosa i suradnje.

### Zaključak



Projekt opisan u ovom radu omogućio je djelovanje vrtića izvan vrtića u prostornom i vremenskom smislu. Vrijeme za igru više nije od ponedjeljka do petka od 7 do 15h u prostorijama dječjega vrtića. Iz perspektive djeteta uvijek je vrijeme za igru, a mi smo im pokušali centre aktivnosti učiniti dostupnima u bilo kojem trenutku.

Opisani projekt ne iziskuje značajnija dodatna financijska sredstva, niti predstavlja korijenite promjene odgojno-obrazovnoga procesa. Dapače, samo predstavlja primjer dobre prakse provediv u bilo kojem vrtiću u bilo kojoj lokalnoj zajednici, odnosno u bilo kojem vanjskom okruženju, nadilazeći česti problem nedostatka adekvatnoga dvorišnog prostora u urbanim sredinama. Naša vizija grada kao mjesta za igru tu ne staje. Plan nam je u dogovoru s gradskim vlastima nabaviti materijale i sprave potrebne za neke od tradicijskih igara te ih zajedno s roditeljima postaviti na lokacije na kojima smo provodili aktivnosti opisane u ovom radu. Na taj bi način igre, s posebnim naglaskom na tradicijske, bile dostupne i općoj populaciji i posjetiteljima našeg grada.

## Literatura

- European Commission (2011). *Teachers' core competences: requirements and development*. [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teacher-competences\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teacher-competences_en.pdf)
- Katavić, P. (2019). Organizacija i planiranje odgojitelja za boravak na otvorenom: akcijsko istraživanje. *Školski vjesnik*, 68(2), 551–556.
- Kemple, K. M., Oh, J., Kenney, E., Smith-Bonahue, T. (2016). The Power of Outdoor Play and Play in Natural Environments. *Childhood Education*, 92(6), 446–454.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. (2015). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

# Igra u prostorno-materijalnom okruženju jasličke skupine

Kristina Grubišić Pobor

Karin Tijan

Tea Budžar

## Sažetak

*Kao najautonomnija čovjekova aktivnost i najizraženiji oblik djetetove aktivnosti spominje se igra. Igra predstavlja jednu od temeljnih djetetovih potreba i osnovnu aktivnost u kojoj provodi većinu svojega vremena (Lazar, 2007). Igrom dijete otkriva sebe, ali i svijet oko sebe. Odrasli trebaju djeci stvoriti uvjete za igru (igračke, različiti materijali, prostor, vrijeme i suigrači) i biti spremni sudjelovati u njezinu odvijanju na nenametljiv način. Njihov indirektan odnos tijekom igre omogućuje djetetu učenje kako biti zajedno, kako dijeliti, pregovarati, rješavati sukobe i zauzimati se za sebe (Klarin, 2017). Ako je prostor dobro osmišljen i prilagođen djeci, poprimat će ulogu „trećeg odgojitelja“, a djeca će se u njemu osjećati slobodnije. Prostorno-materijalno okruženje treba biti organizirano tako da je svaki pojedinac svjestan svoje odgovornosti i uloge suigrača kako bi ustanova postala radosno mjesto življenja i učenja koje se odvija kroz svakodnevne interakcije djece, odraslih i prostora (Petrović-Sočo, 2009). Kroz ovaj rad će se prikazati kako istražuju odnosno igraju se djeca jasličke skupine „Loptice“ iz DV-a „Orepčiči“ Kraljevica te koliko je pritom bitno prostorno-materijalno okruženje vrtića.*

**Ključne riječi:** *dijete, igra, prostorno-materijalno okruženje, „treći odgojitelj“*

## Uvod

Igra, istraživanje i učenje su glavne aktivnosti djeteta rane i predškolske dobi. Organizacija koja uči je odgojno-obrazovna ustanova u kojoj se znanje konstruira i sukonstruira uz aktivnu uključenost svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (Slunjski, 2006).

Temeljna postavka je da djeca uče istražujući. Poticajno prostorno okruženje uvelike doprinosi dječjem razvoju i potiče djecu na istraživanje i učenje, a odgojitelj uređuje prostor vrtića prema interesima djece te tako djeca postaju kreativni sukreatori prostora vrtića.

Ovim radom prvenstveno želimo prikazati suvremeno shvaćanje djeteta i igru kao njihovu najvažniju i najprirodniju aktivnost. Isto tako, opisati kako oni uče i istražuju u svakodnevnim aktivnostima u prostoru odgojno-obrazovne ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te samu ulogu odgojitelja koji im to sve omogućuje svojim djelovanjem.

## Važnost igre u poticajnom okruženju

Prema *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015), dijete je cjelovito biće, istraživač i aktivni stvaratelj znanja. Malom djetetu je predodređeno da istražuje, otkriva, eksperimentira, na različite načine (Došen Dobud, 2005).

Igra je aktivnost koja je složena, spontana, samoaktivirajuća i multifunkcionalna koja proizlazi iz unutrašnje djetetove potrebe (Rajić i Petrović-Sočo, 2015).

Slobodna igra važan je alat cjelovita razvoja zadovoljnoga i sretnoga djeteta jer ima smisao sama po sebi te je od presudne važnosti za cjeloviti razvoj. Ona se odvija u sigurnom okruženju, a u takvom okruženju dijete može izraziti svoje ideje i misli (Sandhal, 2019).

Dijete počinje s istraživanjem od svojih prvih dana postojanja angažiranjem svih svojih osjetila poput opipa, okusa, vida, sluha, njuha i dr. te na taj način počinje prikupljati podatke o svijetu u kojem se nalazi (Došen Dobud, 2005).

U poticajnom okruženju tijekom aktivnosti nije moguće unaprijed planirati. Sam tijekom aktivnosti ovisi o dječjem interesu te se može razvijati u različitim smjerovima. Dobro osmišljen prostor i poticaji će kod djeteta izazvati interes i želju za istraživanjem i otkrivanjem (Budisavljević, 2015).

Prostor u kojem djeca borave mora omogućavati i poticati djecu na učenje činjenjem. Isto tako, mora obilovati različitim materijalima, sredstvima i poticajima što dovodi do mogućnosti izbora (Miljak, 2009).

Prostor u kojem djeca i odrasli žive i uče mora biti oblikovan na način da omogućava i potiče aktivno konstruiranje i sukonstruiranje znanja. Mora osigurati slobodu kretanja, komunikaciju i međusobnu interakciju između djece i odgojitelja te djece međusobno. Materijali moraju biti svima dostupni – razvojno i dobno primjereni svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa.

Promijenjena uloga odgojitelja znači i to da je na njemu odgovornost da umjesto poučavanja u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje stvara takvo okruženje koje će djeci prije svega omogućiti samostalno istraživanje i revidiranje svojih teorija i hipoteza koje ono svakodnevno u svojim istraživanjima stvara i gradi (Miljak, 2015).

### **Praktični dio rada**

Polazimo od pretpostavke koja se navodi u knjizi autorice Slunjski (2016) da je odgojno-obrazovni rad s djecom najmlađe dobi u puno aspekata zahtjevniji nego rad s djecom starije odnosno predškolske dobi. Neki od razloga zašto se takvo mišljenje proteže je to što su njihove razvojne mogućnosti, tj. limitirana iskustva u odnosu na kronološku dob. Zašto je kvaliteta rada s djecom najmlađe dobi u mnogim vrtićima najslabija karika? Odgovor se krije u nedostatnom razumijevanju djece te dobi odnosno potcjenjivanju njihovih realnih mogućnosti. Tim mišljenjem da su djeca najmlađe dobi kao osobe sposobne manje nego to stvarno jesu često dovodi do organizacije restriktivnog okruženja. Takav oblik okruženja djeci pruža ograničene prilike za aktivnosti odnosno razvoj igre koje bi vodile razvoju njihovih različitih vrsta kompetencija. Promijenjen način razmišljanja dovodi do toga da se stvara nova slika djeteta kao aktivne, inteligentne, zainteresirane, kompetentne osobe već od svoje najmlađe dobi. (Slunjski i sur., 2016)

Prikaz odgojno-obrazovne prakse odnosno igre odvijao se u Dječjem vrtiću „Orepčiči“ u gradu Kraljevici. Dječji vrtić se sastoji od dvaju objekata.

U mješovitu jasličku skupinu „Loptice“ u kojoj smo odlučile prikazati naš praktični dio rada odnosno igre upisano je 12 djece starosne dobi od 1 do 2 godine. Skupinu pohađa 7 djevojčica i 5 dječaka. Dominantna je dob djece oko 2 godine života.

Također, važno je istaknuti kako je ovo posve nova jaslička skupina od 9. mjeseca 2022. godine te se adaptacije djece konstantno provode tijekom ove pedagoške godine u prostoru koji je također „renoviran“ tijekom ljeta 2022. godine. Odgojiteljice svojim dolaskom u novu jasličku skupinu adaptiraju i organiziraju prostorno-materijalno okruženje prema razvojnoj dobi djece i sukladno mogućim potrebama djece koja će boraviti u skupini bazirajući se na senzomotornom razvoju koji je u toj dobi dakako najosjetljiviji.

S početkom adaptacija tijekom 9. i 10. mjeseca uočena je jaka potreba za emocionalnim kontaktom odrasle osobe, odnosno odgojiteljicama skupine, što je i normalan proces koji se odvija u razdoblju adaptacije djece na sve novo što ih očekuje prilagodbom na vrtić u tom razdoblju.

Tablica 1 Prikaz prostorno-materijalnoga okruženja jasličke skupine „Loptice“ prije početka adaptacije



Slika 1 Obiteljski centar (slikovnice)



Slika 2 Centar za osamu



Slika 3 Centar građenja i konstruiranja



Slika 4 Stolno/manipulativni centar



Slika 5 Istraživački centar



Slika 6 Centar kuhinje

Uključenost djece jasličke skupine „Loptice“ u periodu adaptacije u ponuđene aktivnosti i stvaranje situacija za igru u prostorno-materijalnom okruženju je minimalna. Odmicanjem tog perioda, igra se razvija sve više i pomiče laganim koracima prema naprijed, pa tako uočavamo i dokumentiramo prve njezine oblike koje bilježimo foto i videodokumentacijom u svakodnevnom radu:



Slika 7 Igra u centru građenja



Slika 8 Igra u istraživačkom centru



Slika 9 Igra umetanja loptica u kutiju



Slika 10 Istraživanje, tj. igra na spužvama

Postepenom prilagodbom na prostor i okruženje novog prostora djeca se opuštaju i na neki način upuštaju u „propitivanje“ prostora i materijala, a samim time i stvaraju pogodne uvjete za igru kao njihovu temeljnu aktivnost. Djeca dolaze do prvih iskustva s predmetima i materijalima te razvijaju samoinicijativnu igru u poticajnom okruženju kojeg smatramo prije svega trećim odgojiteljem:





Slika 11 *Paralelna igra*



Slika 12 *Imitativna igra*

Upravo prve interakcije djece i igra u prostorno-materijalnom okruženju jaslica odgojitelje potiče na osmišljavanje novih i zanimljivijih poticaja koji će podržavati trenutačne interese i razvojne potrebe djece. Tu se postavlja temeljno pitanje: „Kako potaknuti djecu na igru te hoće li osmišljeni poticaji utjecati na razvoj novih oblika i načina igre?“

Neki od novih poticaja koje odgajatelji osmišljavaju na temelju razvojnih potreba i interesa jasličke skupine „Loptice“:



Slika 13 *Leptir (selotejp u boji, loptice)*



Slika 14 *Taktilni zid (senzorna stimulacija)*



Slika 15 Senzorna stimulacija (lokoti, otvarači i sl.)



Slika 16 Zvučna „kutija“ (senzorno iskustvo za najmlađu djecu)

Kao što smo već prije i spomenuli u teorijskom dijelu, u raznolike i neobične dječje aktivnosti i oblike igre odgojitelj se uglavnom uključuje različitim materijalima, nekim oblicima partnerstva u igri, poticajima koji su djeci interesantni. U našoj svakodnevici velik dio svojega rada odgojitelj posvećuje svrhovitoj dokumentaciji odgojno-obrazovnoga procesa što uvelike doprinosi stvaranju boljih uvjeta za dječje istraživanje i igru u poticajnom okruženju.

Nakon ponuđenih „novih“ poticaja u prostoru jaslica bilježimo daljnji razvoj igre što prikazujemo u nastavku foto i videodokumentacijom:



Slika 17 „Leptirova krila“



Slika 18 Igra rastresitim materijalom



Slika 19 Kosina od strunjača



Slika 20 Igra lokotima i bravama

Izdvojenim fotografijama (videom) želi se prikazati na koji način djeca različite kronološke dobi reagiraju i razvijaju igru s materijalom koji ih trenutno zanima.

Vrlo važno je na kraju istaknuti kako je povratna informacija od strane odgojitelja te njegova percepcija djece kao subjekata koji su sposobni za kompetentno sudjelovanje u kvalitetnim aktivnostima od presudne važnosti da bi se razvio bilo kakav oblik igre ili istraživanja. Kada je odgojitelj sposoban osmisliti prostorno-materijalno okruženje u kojem i djeca najmlađe dobi ulaze u interakciju s multisenzoričkim okruženjem, pritom istražujući kroz igru boje, oblike, teksture, veličine, mirise i neka druga svojstva predmeta koji im se nude, tad je stvorena podržavajuća atmosfera koja pogoduje svim sudionicima odgojno-obrazovnoga procesa.

### Zaključak

Iskustvo pokazuje da djeca rane i predškolske dobi najbolje uče živeći i neposredno istražujući svijet oko sebe, u kvalitetnom i poticajnom okruženju. Upravo u tom okruženju potrebno je djeci svakodnevno nuditi nove sadržaje te mnoštvo materijala i poticaja. Dijete postaje važan aktivni sudionik koji konstruira (sukonstruira) vlastiti razvoj i učenje, a odgojitelj igra jako veliku ulogu u tom procesu. On stvara poticajno prostorno okruženje koje će dijete poticati na istraživanje i učenje. Takvo poticajno okruženje u kojem vlada vedra i topla atmosfera potiče djecu na interakciju s djecom i odraslima. Ovim načinom djeca postaju ravnopravni sudionici vlastitoga procesa učenja.

### Literatura

- Budisavljević, T. (2015). Kako oblikovanjem okruženja razvijati suvremeni kurikulum. *Dijete, vrtić, obitelj*, 79, 26–29.
- Došen Dobud, A. (2005). *Malo dijete – veliki istraživač*. Alineja.
- Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Sveučilište u Zadru.
- Lazar, M. (2007). Igra i njezin utjecaj na tjelesni razvoj. *Tempo*.
- Miljak, A. (2015). *Razvojni kurikulum ranog odgoja. Model izvor II*. Mali profesor.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Rajić, V.; Petrović-Sočo, B. (2015). Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. *Školski vjesnik : časopis za pedagoška i školska pitanja*, 64(4,) 603–620.
- Sandahl, I. (2019). *Igra na danski način*. Egmont d.o.o.
- Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči*. Mali profesor.
- Slunjski, E. (2016). *Izvan okvira 2*. Element.
- Vujičić, L. (2012/2013): Sveučilišni diplomski studij: nova perspektiva stručnjaka u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. *Dijete, vrtić, obitelj*, 70, 2–3.



# Igra u prirodnom okruženju

Antonia Habijan Tominac

Vinka Vorkapić

## Sažetak

*Cilj ovoga rada je prikazati ulogu i vrijednost igre u prirodnom okruženju na rast i razvoj djeteta. Ispreplitanjem teorije i primjerima iz prakse istaknut će se mnogobrojne prednosti najprirodnije dječje aktivnosti koja pozitivno djeluje na sve aspekte razvoja te predstavlja ključan element za isti.*

*Kada je riječ o dječjoj igri, ona je poput zrcala u kojem dijete sa zanimanjem promatra sve što mu je važno. Igrajući se, ono pred sobom ima neograničenu paletu raznovrsnih mogućnosti za otkrivanje, stvaranje i izražavanje, stječe nova iskustva i spoznaje, usavršava postojeće vještine te širi svoje poglede na svijet.*

*Naglasak izlaganja ove teme je na igri u prirodnom okruženju, vodeći se činjenicom kako je u današnjem modernističkom vremenu i društvu djetetu nerijetko uskraćena prilika za zadovoljavanjem te primarne potrebe, osobito na otvorenom. Djeca su, nažalost „programirana“ unutar previsokih očekivanja odraslih osoba te samim time upadaju u kolotečinu različitih strukturiranih aktivnosti koje se smatraju vrijednijima od one najvrijednije – spontane i nestrukturirane igre. Nužno je iznova podsjećati i osvještavati okolinu o tom problemu te omogućiti djeci što više istinske sreće – slobodnoga igranja, po mogućnosti u prirodnom okruženju.*

**Ključne riječi:** *dijete, igra, prirodno okruženje, razvoj*

## Uvod

Igra je esencijalna potreba djeteta i njegova osnovna djelatnost pomoću koje ono otkriva i istražuje svoju okolinu, ali i zadire u samoga sebe. Za dijete ne postoji kompleksniji proces od onog u kojem se ono nađe tijekom igranja. U stanju je na tako prirodan, spontan i dobrovoljan način činiti najviše što može za holistički pristup svojem rastu i razvoju. Igra ima osebujan značaj koji se ogleda u fizičkom, kognitivnom i socioemocionalnom razvoju djeteta. „Djeca uživaju u igri. Ona im pruža osjećaje užitka, slobode, spontanosti. Igra probuđuje njihovu znatiželju, maštu i kreativnost. Ona im obogaćuje djetinjstvo i kroz igru djeca istražuju sebe, odnose s drugima i svijet oko sebe. To je način na koji djeca najviše i najradije provode svoje budno stanje, način kroz koji mogu najlakše izraziti svoje osjećaje, misli i doživljaje. Igra je toliko svestrana da djeca kroz nju nesvjesno uvježbavaju različite vještine iz svih aspekata razvoja: socijalnog, emocionalnog, tjelesnog i spoznajnog.“ (Gjurković, 2018: 18–19) Igrajući se dijete izražava svoju radoznalost, razigranost, osjetljivost, fizičku aktivnost te potrebu za suradničkim odnosom i zajedništvom s vršnjacima, ali i odraslim osobama iz njegovog okruženja. Tijekom igre dijete biva intrinzično motivirano te širi svoje vidike stavljajući pred sebe različite izazove. Dijete koje se igra je dijete koje uči – utvrđuje već stečena znanja, prikuplja nove spoznaje, usvaja nove vještine i stječe nova iskustva. Dobrobit igre nije opipljiva, ali njezine su prednosti neprocjenjive u stvaranju preduvjeta za cjeloživotni rast i razvoj djeteta. Kako navodi autorica Dissing Sandahl (2019) dijete se za vrijeme igre uči skupljati i iskoristavati informacije, razvija svoj unutarnji poriv, uči se samokontroli, ovladavanju stresom, vještinama, pregovaranju i suradnji, postaje kreativno, maštovito i empatično, uči čekati svoj red i dijeliti, iskazuje svoje osjećaje, uči slušati, razgovarati i slijediti pravila, počinje shvaćati sebe i druge te se uči društvenim i moralnim normama i vrijednostima. Nesumnjivo, igra je najbolji životni učitelj.

## Dijete i igra

Jedna od primarnih zadaća suvremenoga odgojitelja, reflektivnoga praktičara, jest osigurati djetetu poticajno prostorno-materijalno okruženje te niz inspirativnih situacija i prilika za iskustveno učenje. Upravo to nam je osnovna misao vodilja i smjernica za odgojno-obrazovni rad unutar skupine. Promatrajući dijete u igrovnoj interakciji s prirodom dobivamo uvid u mozaik složen od sličica koje skrivaju čitavu paletu dogodovština koje ono doživljava i proživljava igrajući se te tako obogaćuje samo sebe, bez instrukcija i nepotrebnoga uplitanja odrasle osobe. Djetetu ne postoji bolji partner za igru od djeteta. Za odgojitelja je vrlo vrijedno iskustvo pratiti dijete na „igrovnom putu” tijekom njegova odrastanja (od jasljičke dobi, pa do polaska u školu) te biti svakodnevni svjedok širenja i bogaćenja igrovnih situacija i uloga. Analizirajući viđeno možemo doći do zapanjujućih zaključaka o pozitivnom utjecaju igre na sve razvojne aspekte. Svjedoci smo čudesne činjenice kako dječja mašta i kreativnost nemaju granica te smo, kao aktivni suučesnici u kreiranju djetetova djetinjstva, dužni podupirati istu. Današnji užurbani tempo modernističkoga života i suvremeni pristup odgoju stavili su odnos djeteta i igre, posebice one u prirodnom okruženju, u vrlo nepovoljan položaj. Djeca sve manje vremena provode vani, a sve više su ovisna o ekranima koji ostavljaju štetne posljedice. Paralelno s tim djeca postaju „ukalupljena” u vrlo visoka očekivanja odraslih koji im neprestano nameću nešto svoje kroz gomilu strogo strukturiranih aktivnosti. Također, nerijetko se događaju pretjerana briga i nadzor nad djecom što uvelike sputava njihov istraživački duh. Krajačić (2016) navodi izjavu Cheryl Charles: „*Djeca su pametnija, bolje surađuju, sretnija su i zdravija ako imaju česte i različite prilike za slobodnu nestrukturiranu igru na otvorenom.*” Dječji vrtić je mjesto koje djetetu osigurava aktivno učenje, istraživanje i otkrivanje, a boravak na zraku je sastavni dio dnevnoga ritma koji ima famozne dobrobiti za djecu. Slijedeći interese i potrebe djece u određenom trenutku odgojitelj je dužan dopustiti djetetu da slobodno istražuje kao individua – svojim tempom te na kreativan i njemu svojstven način.

Provođenje prakse koja promovira boravak na zraku u svim vremenskim uvjetima i slobodnu nestrukturiranu igru, pokretač je djetinjstva i izvor svega najljepšeg za dijete. Pristup prirodi i njezinim fenomenima i učenje činjenjem ostavljaju neizbrisive tragove. Dijete koje skače u svojim šarenim čizmicama po lokvicama s osmijehom od uha do uha, dijete koje radi kolačiće i sladolede od blata, dijete koje trči po kišici koja rominja, dijete koje u grmlju traži sklonište od čudovišta, dijete koje od grančica i lišća gradi utvrde za sebe i svoje prijatelje, dijete koje od prirodnina izrađuje nakit, dijete koje uživa svakim djelićem svojega bića čineći neku aktivnosti u zagrljaju prirode... je dijete koje se sretno razvija i raste. To je dijete koje je sretno i potpuno, a odgojitelj je ponosan jer zna da je omogućio i učinio za dijete upravo ono što mu je najviše potrebno puštajući ga da samostalno pronalazi rješenja za izazovne situacije. Također, odgojitelj je doveo djecu do zdrave svijesti o važnosti igre u prirodi i pridonio tome da priroda u dječjim očima bude realnost, a ne apstrakcija.

Poznajući razigranost dječjega duha sa sigurnošću možemo reći da bi se djeca igrala uvijek i svugdje. Igra je idealan način koji im služi ne samo kao užitak i razbibriga, već i kao sredstvo za otklanjanje stresa te olakšavajući faktor za aktivnosti koje im nisu suviše drage. Razina djetetove igre raste i razvija se tijekom njegova odrastanja. U suživotu s prirodom dijete ima još veću mogućnost proširiti svoje kapacitete i razviti zavidne interese koji su pokazatelji mašte, kreativnosti i snalažljivosti. Dijete, sukladno svojoj dobi, postepeno razvija svoj spoznajni svijet te razvija mentalne procese za razumijevanje i lakše prilagođavanje okolini. Temeljem toga razlikujemo nekoliko razina igre oko čega se slažu svi autori (Šagud, 2004) koji proučavaju igru: funkcionalna igra, konstruktivna igra, simbolička igra i igra s pravilima. Funkcionalna igra u prirodnom okruženju je vidljiva već kod djece najranije dobi. Ista se odnosi na jednostavne radnje koje dijete zabavljaju predmetima ili bez njih. Dijete će širom otvorenih očiju promatrati kako se zeleno lišće ljulja iznad njega te će pružati ručice ne bi li ga dohvatilo. Ako mu damo u ruke grančicu ili cvijet ono će prirodninu premještati iz šake u šaku, mirisati je, trgati. Kada razvije osnovne prirodne oblike kretanja dijete će uživati puzeći po travi koja ga šaklja po nogama, puziti će

livadom diveći se cvijeću uz prigodne vokalne radnje, provlačit će se i penjati na njemu atraktivna mjesta koja pozivaju na istraživanje i dodatno rasplamsavaju zaigrani dječji duh.

Konstruktivna igra je znana kao vrsta igre koja ima jasan cilj – iskoristiti nešto da bi se nešto napravilo. Prirodno okruženje je idealno mjesto za prikupljanje sredstava od kojih mogu nastati najmaštovitije konstrukcije. Iskustvom stečena spoznaja govori kako su upravo konstruktivne igre vrlo česte na otvorenom, posebice među dječacima predškolske dobi. Golemi trud i strpljenje se ulažu u prikupljanje kamenčića, lišća, grančica i sličnoga materijala koji se potom slaže prema skicama skrivenim duboko u impresivnoj mašti dječjih glavica.

Simbolička igra je igra koja pomaže djeci da, najčešće uz pomoć nekog simbola, prerađuju svoja iskustva. Ova vrsta igre je idealna za rješavanje stresa, strahova i ostalih emocionalnih stanja kod djece. Bježanje od zločestoga vuka, skrivanje od zle vještice i različite kreativne varijacije ove igre skrivaju u sebi toliko sitnih detalja i pojedinosti koje su potpuno razumljive jedino malim kreativcima koji su ih i osmislili. Igre s pravilima u prirodnom su okruženju možda najmanje zastupljene, nekako ih automatski više povezujemo sa zatvorenim prostorima. Dakako, nisu iznimka, no dijete u prirodi više voli i teži slobodi te igri bez pravila. Navedeno je usklađeno s jednom od glavne karakteristike dječje igre, a to je ona da dijete u igru ulazi dobrovoljno, pa stoga i ne čudi što u igri na otvorenom ima još veći poriv da je samo organizira i vodi.

Prirodno okruženje je uvijek puno iznenađenja, što djecu privlači jer su konstantno u napetom iščekivanju novih sadržaja i izazova. Igra u njemu je „prava igra” u svakom smislu. Težimo tome da vratimo djecu u to mjesto kojem nedvojbeno pripadaju.



Slika 1 Izrada nastambe za dinosaure



Slika 2 *Gradnja brloga za medvjeda*

### **Uloga odgojitelja u dječjoj igri**

Odgojitelj, kao što je već gore navedeno, snosi dobar dio odgovornosti za kreiranje poticajnoga okruženja za dijete. Iako svaki suvremeni praktičar teži tome da osluškuje i slijedi interese djeteta te djeluje sukladno njima, ponekad je potrebno da u okruženje unese i dašak svojih poticaja i ideja, onako suptilno i nenametljivo, dopuštajući da je opet dijete ta posebna i „glavna“ individua koja odabire i odlučuje sama za sebe vezano uz svoje učenje kroz igru. Autorica Miljak (2009) navodi da bi se bez razvijanja mogućnosti i potencijala djeteta te uskraćivanjem mogućnosti za učenjem vrlo lako dogodio zastoj, odnosno uskraćenost nečega za čime postoji potreba – deprivacija. Stoga bismo mogli reći da je odgojitelj sukreator djetetova kreiranja i konstruiranja poticajnoga prostorno-materijalnog okruženja koje poziva na igru, istraživanje i učenje. Iznimno je važno još jednom naglasiti da utjecaj odgojitelja nikako i nikada ne smije biti pretjeran – on ne smije usmjeravati ni definirati dječju igru jer bi u tom slučaju ugušio sve ono djetinje, tako predivno, čarobno i maštovito. „Jedna od osnovnih sposobnosti odgajatelja jest da zna promatrati i slušati dijete, da postavlja pitanja o djetetovim poticajima, zaključak ostavlja otvoren, ne žuri, istražuje, otvoren je za riskantne ideje, sposoban je preuzeti rizik i ne opterećuje se s unaprijed postavljenim planom.” (Šagud, 2002: 132) Suvremeni pristup odgoju se u mnogočemu razlikuje od onog tradicionalnog pristupa, pa je tako i uloga suvremenoga odgojitelja nerijetko stavljena pod povećalo i izložena predrasudama, a ponekad i osudama tradicionalnih pobornika odgojne prakse. Suvremeni odgojitelj i tradicionalni odgojitelj u dječjoj igri imaju vrlo izražene, ali totalno suprotno usmjerene uloge. Kako navodi Šagud (2002), današnji pogled na dijete i njegovu igru zahtjeva redefiniranje uloga odgojitelja „kao onog koji daje znanje” u onoga koji osigurava povoljne uvjete za konstruiranje znanja. Uloga odgojitelja nije (ili barem ne bi trebala biti) svedena na to da unutar sobe dnevnoga boravka uči djecu zašto pada kiša ili koje cvijeće možemo vidjeti na livadi. Njegova je uloga omogućiti djetetu direktan kontakt s prirodom i provjeravanje te utvrđivanje spoznaja na vlastitoj koži. Nema boljega iskustva za dijete od onog koje će steći ako samo osjeti kap kiše na svojem obrazu, vjetar u svojoj kosi, toplinu sunca na svojem tijelu ili miris zumbula pod svojim malim nosićem. Nema bolje vizije od one koju dijete doživi vlastitim očima. To je ono što je za njega jedino ispravno i što mu omogućuje da iskoristi svoje urođene potencijale na pravi način. Vlastito iskustvo je najpouzdaniji učitelj. Ono što je još uvijek kamen spoticanja u nekim odgojno-obrazovnim ustanovama jest neshvaćanje igre kao ozbiljnoga i izazovnoga posla za dijete. Upečatljiv problem jest i pretjerani strah odraslih od rizične istraživačke igre. Sigurnost djeteta je svima prioritet, međutim dijete je prije svega kompetentno biće koje, kako iz ostalih, tako i iz rizičnih situacija crpi ideje i rješenja koja kasnije pravilno upotrebljava kroz čitav život. Šteta je ne dopustiti djetetu da se popne na stablo i pravi se da može dotaknuti nebeski svod.

Šteta je ne dopustiti djetetu da šljapka po lokvi jer postoji bojazan da će se prehladiti. Šteta je ne dopustiti djetetu da se igra u blatu jer će se zaprljati. Šteta je. I nedopustivo. Tko je odrasli pojedinac da krade djetetu ono što mu je prirodno urođeno i prijeko potrebno? Navedeno pitanje je izvrstan poticaj za promišljanje i za stvaranje revolucionarnih preokreta i kod onih još uvijek tradicionalnih pobornika.

Što odgojitelj može napraviti kako bi djetetu osigurao uvjete za kvalitetnu igru u prirodnom okruženju? Prije svega potrebno je vjerovati u dijete i ohrabriti ga svaki put kada naiđe na neki kamen spoticanja. Tek onda u igru ulaze ostale sastavnice kao što je bogaćenje okruženja određenim detaljima koji će dodatno potaknuti djetetove interese i stimulirati dječja osjetila. Dijete je motivirano samo po sebi. Kada je izloženo kvaliteti slobodne igre ta ista igra s vremenom prerasta u sve složeniji proces te postaje sve zahtjevnija kognitivno i socijalno gledajući. Poželjno je i korisno djetetu omogućiti kontakt sa što više raznovrsnih materijala (kamenčići, grančice, drvo, voda, slama, školjkice, pijesak...) Sve će to pozitivno doprinijeti razvoju dječjega mozga za koji je ovo idealan način da se dodatno razvija i vježba za daljnje pothvate u životu. Stimulativno okruženje je izvrsna podloga za stjecanje kompetencija nužnih za nošenje s promjenama koje su neizbježne tijekom odrastanja, a često mogu biti iznimno stresne za dijete koje se nije susretalo sa situacijama u kojima je bilo izloženo nekakvim promjenama, tj. načinima pronalaženja najboljeg rješenja za nošenje s istima.

Svaki odgojitelj koji savjesno i odgovorno te s voljom i entuzijazmom promišlja o vlastitoj praksi i provodi istu želi kod djeteta postići igrovni vrhunac. Promatranjem i osluškivanjem djetetovih interesa i potreba te u interaktivnom odnosu s prirodom vrlo lako može doći do željenoga cilja.

Suradnja s roditeljima i razvijanje svijesti o važnosti igre u prirodnom okruženju kod njih također je jedan segment rada koji za odgojitelja može predstavljati određeni izazov (ponekad i problem). Pravovremeno i argumentirano uvođenje roditelja u rad skupine te upoznavanje s načinima igre i aktivnostima kojima je dijete izloženo tijekom boravka na zraku može biti velika stavka u sprečavanju eventualnih problemskih situacija. Naime, potrebno je biti svjestan činjenice da su ponekad i roditelji ti koji zaziru od dječje izloženosti slobodnoj igri u prirodi. Ta situacija, ukoliko postoji, proizlazi prvenstveno iz prekomjerne brige i želje za potpunim nadzorom nad djetetom. Strah od rizične igre ponekad preuzme abnormalne razmjere. Djeca koja su odgajana na takav način često uopće ne pokazuju želju za izlaganjem izazovnim igrovnim kontekstima u prirodi jer su im takve situacije od rođenja zabranjivane i prezentirane kao potencijalno opasne. Nužno je pokušati pronaći balans između djetetovih želja te roditeljevih i odgojiteljevih očekivanja kako bi se djelovalo što produktivnije i na zadovoljstvo svih, a ponajprije djeteta. Povjerenje u dijete je ključan faktor za izgradnju njegova samopouzdanja. Djeca tijekom odrastanja trebaju situacije u kojima će preuzimati rizik tamo gdje je vjerojatno da će takva igra imati pozitivan ishod. Kontroliranje rizikom, upoznavanje s vlastitim granicama i pozitivan stav prema izazovima iznimno su potrebne kompetencije svakog pojedinca. Problematično je ukoliko se ne steknu i ne osnaže u ranoj dobi.



Slika 3 *Glazbeni zid*





Slika 4 Izložba dječjih radova na stablu

### Zaključak

Nastavno na prethodno navedeno, kako navodi Louv (2008) u svojoj knjizi „Posljednje dijete u šumi“, djetetu je potrebna priroda zbog zdravoga razvoja njegovih osjetila, kao i zbog učenja i kreativnosti. Djetetu je potrebna i igra, ona u kojoj je ono samo sebi vođa. Kao odrasli pojedinci dužni smo djecu redovito stavljati u kontekst s prirodom jer je to jedini način da odgojimo znatiželjno, aktivno i veselo dijete koje će na koncu znati cijeniti sve ono što mu priroda pruža. Ne smijemo dozvoliti da se nešto što je toliko jednostavno, a toliko dragocjeno, potpuno izgubi. Djeca još uvijek posjeduju svoj istraživački duh, a priroda svoju nepredvidljivu čud. Zajedno su čudesan spoj – provjereno iz prve ruke. Dijete koje je po rođenju znatiželjno i nastrojeno prema istraživanju okoline i odgojitelj koji podržava tu karakteristiku djeteta također su tim koji zajedno može postići čuda za boljitak dječjega rasta i razvoja. Nedvojbeno je dakle da su koristi višestruke za svakog sudionika ovog igrovnog lanca. Priroda je lijek u svakom smislu te riječi. Djeca koja provode veći dio dana na zraku nesumnjivo su sretnija, smirenija i opuštenija. Igrajući se u prirodnom okruženju ona koriste svoje potencijale i energiju na za njih mnogo produktivniji način nego što im je to omogućeno kod igara u zatvorenom prostoru. Pozitivne stavke ovakvog provođenja odgojno-obrazovnog procesa vidljive su i u ostalim segmentima rada s djecom – primjerice atmosfera u skupini tijekom boravka u sobi dnevnoga boravka je mnogo smirenija nakon što su djeca veći dio dana provela vani u istraživačkoj igri. Smirenost se prenosi i na odgojitelja koji je ujedno i sretan i motiviran – sretan zato što osjeća unutarnje zadovoljstvo, ali i zadovoljstvo djece, a motiviran da na ovaj nadahnjujući način i dalje obogaćuje i provodi svoju refleksivnu praksu u istom smjeru, kontinuirano je obogaćujući novim atraktivnostima.



Slika 5 Skok s panja



Slika 6 Igra u lokvi

### Literatura

- Dissing Sandahl I. (2019). *Igra na danski način*. Egmont.
- Gjurković, T. (2018). *Terapija igrom*. Harfa d.o.o. .
- Golež, S. (2021). Važnost igre na djetetov razvoj. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 4(5), 182-194.
- Krajačić, V. (2016). *Dnevnik odgojitelja*. UDRUGA ELMER.
- Križaj Grušovnik, J. (2022). Djeci je potrebna šuma. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 5(8), 220-225.
- Louv, R. (2015). *Posljednje dijete u šumi*. OSTVARENJE.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. SM naklada.
- Radović Kantardžić, T. (2022). Čarobni svijet prirode i besplatne igre za malu djecu. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 5(8), 386-390.
- Šagud, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Školske novine. Zagreb.

# Dobrobiti igre djece u prirodnom okruženju

Sanja Hajdin  
Magdalena Erdelja

## Sažetak

*Prije 20-ak i više godina djeca su većinu vremena u djetinjstvu provodila u prirodnim okruženjima, dok je u današnje vrijeme djetinjstvo povezano s organizacijom vremena djeteta kroz mnoštvo aktivnosti u zatvorenim prostorima. Takav preokret organizacije vremena djece potaknuo je brojna znanstvena istraživanja koja su potvrdila nezamjenjive pozitivne učinke boravka djece u prirodnom okruženju. Jedan od najvidljivijih učinaka su razvijenije motoričke vještine poput agilnosti, ravnoteže i koordinacije. Uz motoričke vještine, mnoga istraživanja ističu značenje prirode kao poticajnog okruženja za razvoj socijalnih i kognitivnih vještina. Vrtić od 2011. godine organizira boravke u prirodi. Prošle je pedagoške godine provedeno 29 organiziranih odlazaka u prirodu. Osim redovitog boravka u prirodi, djeci su svakodnevno organizirane aktivnosti na svježem zraku u jutarnjim i popodnevnim satima. Provodeći aktivnosti u otvorenom, koje uključuju igru i stjecanje znanja kroz neposredna iskustva u doticaju s prirodom, omogućuje se djeci cjeloviti razvoj. Kroz ovaj rad prikazat će se primjeri aktivnosti u prirodnom okruženju Dječjega vrtića „Dječji svijet“ Varaždin.*

**Ključne riječi:** aktivnosti, holistički razvoj, igra, prirodno okruženje

## Uvod

Dječji vrtić „Dječji svijet“ započeo je s radom 1995. godine. Od osnivanja do danas kroz neprestano usavršavanje djelatnika razvija se zajedno s djecom i za djecu. Trenutno se u vrtiću provodi redoviti desetsatni program, program predškole, program za darovitu djecu, program ranoga učenja engleskoga jezika, ekološki program, program tradicionalnih igara, informatički program, likovni program i program za razvijanje kreativnosti. Posebno se ističu rezultati postignuti na regionalnim i državnim smotrama projekata iz *Nacionalnoga programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo*, kreativni pristup u aktivnostima djece likovnoga izražavanja, čemu svjedoče brojne međunarodne i državne nagrade i priznanja te visoka razina partnerstva s roditeljima koje prezentiramo kroz brojne međunarodne ERASMUS+ i eTwinning projekte. Na inicijativu roditelja, od pedagoške godine 2010./2011. započinjemo aktivnosti na otvorenom.

## Početak šumske priče

Prva iskustva organiziranoga boravka u prirodi započela su na inicijativu roditelja djece u godini prije polaska u školu gdje su roditelji izrazili zabrinutost hoće li njihova djeca biti spremna za školu ukoliko „ne znaju“ da se po svim vremenskim prilikama može i treba ići do škole. Zaintrigirani novim izazovom postavljenim pred organizaciju odgojno-obrazovnoga rada, započeo je projekt „Naše šetnjice gradom“ u kojem su djeca jednom tjedno odlazila u duže šetnje po svim vremenskim prilikama. Projekt je s oduševljenjem bio prihvaćen od strane djece i njihovih obitelji, a po njegovu završetku odano mu je i priznanje uz pohvalu na Državnoj smotri *Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo* 2012. godine.



Promjena u načinu rada i samog funkcioniranja uvukla se u svakodnevne aktivnosti vrtića te dovela do prvih organiziranih obiteljskih odlazaka u prirodu 2015. godine. Otad do danas (osim u vrijeme pandemije) vrtić je organizirao jednom mjesečno izlete u prirodu zajedno s djecom, njihovim obiteljima i djelatnicima vrtića. Nov način suradnje s roditeljima, suživot s prirodom i redovito praćenje recentne literature doveli su vrtić do odgojno-obrazovnog rada koji podrazumijeva pedagoški osmišljene i vođene aktivnosti u prirodi i otvorenim prostorima gotovo svakodnevno. Prošle pedagoške godine, 2021./2022., uspješno je provedeno 29 organiziranih boravaka u prirodi, gdje su se provodile aktivnosti na organiziranim prostorima (lokaliteti Javne ustanove „Priroda Varaždinske županije“) i u prirodi (prirodni prostori s minimalnom intervencijom odraslih osoba, poput Ham Pokojec, Lužec, Gornja Voća...).

### **Teorijske postavke – kraći prikaz**

Kako bi odgojno-obrazovni proces koji se planira i provodi na otvorenim prostorima bio dobro osmišljen, mora imati znanstveno utemeljene polazišne točke. Prije 20-ak i više godina djeca su većinu vremena u djetinjstvu provodila na otvorenim prostorima, dok je u današnje vrijeme djetinjstvo povezano s organizacijom vremena djeteta kroz mnoštvo aktivnosti u zatvorenim prostorima. Ubrzana urbanizacija direktno je povezana sa smanjenim izlaganjem djeteta prirodnim i otvorenim prostorima (Mustapa, Maliki i Hamzah, 2018). Kako osigurati i njegovati stvarnu i trajnu dobrobit djeteta u novim uvjetima modernoga života, postao je primat razmišljanja i osmišljavanja odgojno-obrazovnog procesa u „Dječjem svijetu“.

Igra djeteta u prirodnom okruženju dobiva na velikom značaju kada se govori o dobrobiti djeteta. Istraživanja govore u korist djece koja su nakon preseljenja u nove domove okružene zelenilom u kojem su počela više boraviti. Postignuta je značajno viša razina kognitivnoga funkcioniranja, što upućuje i na kasnije bolje akademske rezultate i uspjeh u životu. Dijete u prirodnom okruženju dobiva sve potrebne stimulanse za pravilan i razvojno adekvatan razvoj mozga. Djeca zakinuta za potrebne stimulanse, a izložena isključivo gradskom sivilu te prometnoj buci i mirisima, potencijalno mogu negativno utjecati na razvoj djetetovih predčitačkih vještina, nižem IQ rezultatu, društvenoj izoliranosti, većoj šansi za razvoj bolesti, a mogu dovesti i do mentalne retardacije, hiperaktivnosti i drugih oboljenja (Wells, 2000). Dijete prirodu može doživjeti na dva načina, kroz izravno i neizravno iskustvo. Izravno iskustvo u prirodi uključuje stvarni kontakt s prirodnim okruženjem kroz istraživanje, igru i aktivnosti u zelenim područjima i divljini bez ljudske intervencije u samo prirodno okruženje. Neizravno iskustvo u prirodi ostvaruje se u organiziranim i planiranim područjima s intervencijom odrasle osobe (botanički vrtovi, zoološki vrtovi, prirodni centri, muzeji, vrtlarstvo, uporabom informacijsko-komunikacijske tehnologije) (Mustapa i sur., 2018).

Izloženost djeteta rane i predškolske dobi prirodnom okruženju povezana je s razvojem bolje motoričke koordinacije i pažnje (Wells, 2000., prema Grahn, 1997). Posebnost prirodnoga okruženja je mnogostruka: neravan teren, bez ili s minimalnom intervencijom odrasle osobe te stalno promjenjiva jer teren i vegetacija ovise o vremenskim prilikama i godišnjim dobima. Može se očekivati razvoj rezilijentnosti i adaptibilnosti kod djeteta koji ima česte ili stalne prilike boraviti u prirodnom okruženju (Wells, 2000).

Istraživanja različitih disciplina ukazuju da iskustvo i aktivno djelovanje djeteta u prirodi ima pozitivan utjecaj na dječji kognitivni, tjelesni, društveni, emocionalni i duhovni razvoj. Iste povlastice doživljavaju i djeca s teškoćama u razvoju. Krucijalno je djecu ponovno izlagati prirodnim okruženjima kako bi se na njihov razvoj utjecalo holistički (Mustapa i sur., 2018).

Ukoliko se današnje odrasle osobe svih dobi upita za najdraže uspomene iz djetinjstva, osim druženja s najbližima, najčešće se spominju igre na otvorenom (lovice, uspinjanje na drvo, vožnja biciklom, blatna kuhinja, vrtlarstvo, izgradnja utočišta i utvrda od dostupnih materijala iz okruženja, hvatanje žaba, uzgoj puževa, trgovina školjaka i češera...). Unatoč dragim i divnim uspomenama mnogi

odgojitelji i učitelji često ne odabiru prirodno okruženje kao ono u kojem bi se odgojno-obrazovni proces mogao odvijati. Igra u prirodi je učinkovita strategija koja može biti sastavni dio svakog kurikula. Odgojitelji i učitelji bi se trebali odvažiti i dopustiti si povremeno planirati i provoditi odgojno obrazovne aktivnosti s djecom u prirodnim okruženjima te je samo pitanje vremena kada će uočiti dobrobit i zadovoljstvo djece, što će ih motivirati na još više takvog djelovanja. Prirodno okruženje potiče svakog dionika na kretanje, istraživanje, opuštanje i igru (Jacobi-Vessels, 2013).

Kada bi se djeca svakodnevno igrala u prirodnom okruženju, predviđeno je i dokazano da će se ostvariti različite dobrobiti:

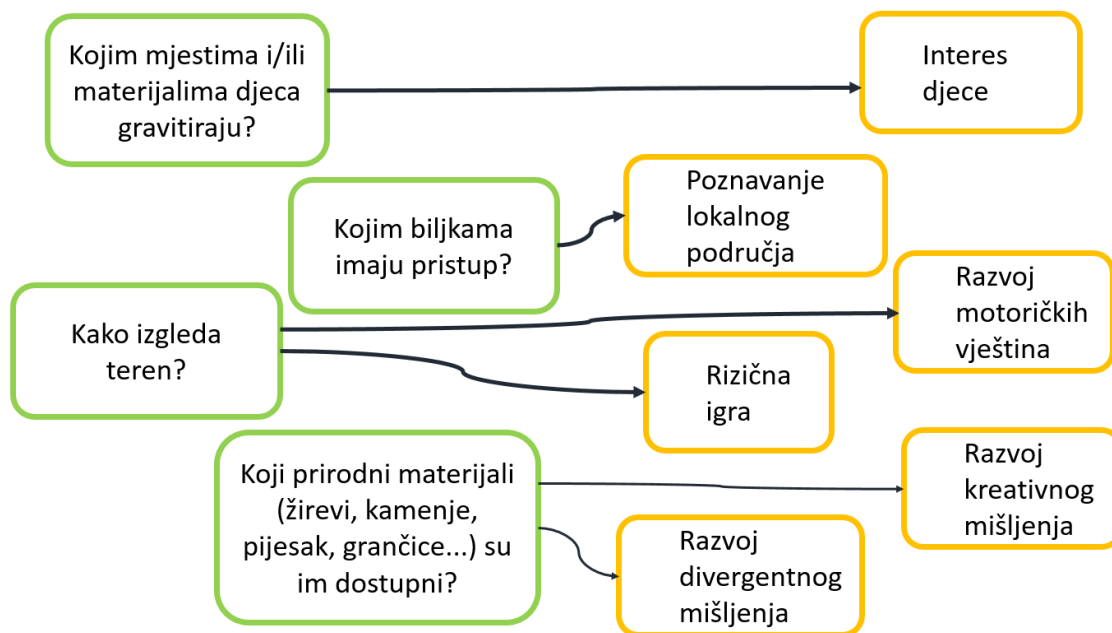
- djeca će biti otpornija na bolesti
- zbog izloženosti svježem zraku, povećanju kapaciteta pluća, većoj zasićenosti kisikom, kretanju, razvoju motoričkih vještina...
- djeca će biti „pametnija”
- zbog neprestane prirodne stimulacije mozga, s vremenom se razvija kritičko i kreativno mišljenje, lakše rješavanje problema, iznalaženje različitih ideja za rješavanje problema, stvaranje prilika za ostvarenje ideja...
- djeca će se osjećati bolje
- zbog smanjene anksioznosti, depresije, agresije, problema sa spavanjem, stresa odraslih...
- djeca će bolje razumjeti prirodu
- zbog poznavanja i razumijevanja prirode i prirodnih procesa, djeca će imati više poštovanja prema prirodi te će kao odrasli djelovati drukčije nego da priroda nije bila dio njihovog procesa odrastanja (Erickson i Athman Ernst, 2011).

U globalizaciji i urbanizaciji u koju je zapalo moderno društvo, potreba djeteta (i čovjeka općenito) za prirodom je u potpunosti zanemarena. Godine 2013. Američka organizacija za javno zdravstvo (American Public Health Association) izdala je važan dokument kojim je pokrenula inicijativu za suradnjom svih institucija, od zdravstvenih do građevinskih, kako bi u budućim planiranjima obavezno implementirali zelene površine u dovoljnom broju, veličinama i dostupnosti. Redovita izloženost djeteta prirodnom okruženju, kroz slobodnu igru i kretanje ponovno je dokazana kao najbolje za djetetovo zdravlje i dobrobit. Osim do sada spomenutih prednosti, istraživanja upućuju još i na razvoj samokontrole, maštovitosti i osjećaja pripadnosti prirodi i prirodnom okruženju (Chawla, 2015).

### **Što i kako u prirodi**

Prirodno okruženje je izvrstan poticaj, razlog, medij i iskustvo za dijete. U prirodnom okruženju djetetu se omogućuje postavljanje pitanja, predviđanje onoga što očekuje da će se dogoditi, pronalaženje različitih rješenja za problemske situacije, traženje uzoraka, stvaranje preduvjeta za razumijevanje uzročno-posljedičnih korelacija, neograničena raznolikost za istraživanje, uočavanje, sortiranje i organiziranje materijala, prenošenje vlastitih ideja na različite načine, kretanje... Prirodno okruženje je nepresušan izvor stimulacije za kretanje, istraživanje, učenje, opuštanje, igru, ideje.

Kako bi se djeci omogućio kvalitetan boravak u prirodi, uz pomno planiran odgojno-obrazovni proces od kojeg i djeca i odgojitelji imaju dobrobiti, potrebno je razmišljati i predviđati nekoliko koraka unaprijed. Slijedi grafički prikaz jednog pojednostavljenog procesa planiranja te na koji način su promišljanja i planiranja odgojitelja povezana s određenim ishodima učenja koji se žele postići kod djeteta.



Grafički prikaz 1 *Pojednostavljeni prikaz planiranja aktivnosti*

U Grafičkom prikazu 1 u zelenom polju istaknuti su primjeri polazišnih pitanja odgojitelja prilikom planiranja određene aktivnosti u prirodnom okruženju područja koje je odgojitelju dobro poznato. U narančastom polju prikazani su očekivani pojednostavljeni ishodi učenja koji su povezani s aktivnostima koje se planiraju. Aktivnosti su ono što se događa od planiranja do ostvarenja ishoda, uz napomenu da odgojitelji moraju biti spremni na skretanje s planiranoga plana ukoliko prevlada određeni interes djeteta ili vremenske prilike budu drukčije od očekivanih.



Fotografija 1 *Simbolička igra*



Prirodno okruženje može poslužiti kao poticaj za simboličku igru. U takvoj aktivnosti odgojitelj planira dio materijala iz prirodnoga okruženja kojeg djeca sama pronalaze te dio materijala kojeg ponese sa sobom i ponuđeno djeci na izbor.



Fotografija 2 *Upoznavanje prirodnoga okruženja*

Prirodno okruženje potiče djecu na istraživanje, a samim time i na upoznavanje okoline. U svojem bogatstvu i izobilju nudi mnoštvo mogućnosti za različito kretanje, postavljanje pitanja, kreiranje privremenih teorija, čuđenje, istraživanje.



Fotografija 3 *Zakon poluge*



Nijedan prirodni zakon nije neshvatljiv u dobrom okruženju koje je poticajno jer je materijalno i prostorno kvalitetno opremljeno. Prirodno okruženje nudi mnoštvo mogućnosti djetetu za holistički razvoj.



Fotografija 4 *Konstruiranje ideje*



Fotografija 5 *Testiranje teorije*

Pomno osmišljena aktivnost u prirodnom okruženju može biti za dijete vrlo motivirajuća. Od igre do ideje i privremene teorije, od ideje do plana, od plana do konstrukcije, od konstrukcije do eksperimenta (testiranja teorije), od eksperimenta do osjećaja uspjeha i ponosa. A sve to kroz razmjenu mišljenja, iznošenje stavova, suradnju, suradničko i vršnjačko učenje, igru, planiranje, predviđanje.



Fotografija 6 Dokumentiranje

Kao što svaki pedagoški proces valja dokumentirati, isto je potrebno kada se radi i o istraživačkom procesu. Ovisno o potrebama i interesima pojedinoga djeteta, neko dijete će istraživati gledanjem i promatranjem ili eksperimentiranjem, dok će neko dijete imati potrebu dokumentirati ono što u njemu izaziva čuđenje kako bi kasnije kroz refleksiju s prijateljima i/ili odgojiteljem moglo ponovno uroniti u istraživački proces.

Dobrobiti izlaganja prirodnom okruženju su gotovo beskonačne, kako za dijete, tako i za odrasle. Različita istraživanja polučuju različite rezultate, ali sve pod istim nazivnikom – dugoročne dobrobiti za čovjeka. U prirodnom okruženju omogućeno je: zeleno vježbanje, hortikulturalna terapija, holistički razvoj djeteta, život u skladu s prirodom, savjetovanje u prirodi i dr. (Greenleaf, Bryant i Pollock2014).

## Zaključak

Zaključak pretpostavlja da se nešto usvojilo, konstatiralo, sumiralo, naučilo ili prikazalo. No, povratak prirodi i prirodnom okruženju kroz odgojno-obrazovni proces u samom je jeku razvoja i predmetom je različitih istraživanja mnogih disciplina. Kroz ovaj rad prikazane su neke teorijske osnove odgojno-obrazovnog procesa koji se planira i odvija u prirodnom okruženju, a kojeg planiraju i provode odgojitelji i stručni suradnici različitih profila u Dječjem vrtiću „Dječji svijet“ iz Varaždina. Također, pružen je uvid u praksu koji može poslužiti kao poticaj na razmišljanje, motivator za djelovanje ili izazov na promišljanje, istraživanje i postavljanje pitanja.

U Dječjem vrtiću „Dječji svijet“ iz Varaždina uvijek će se odgojno-obrazovni proces planirati i odvijati u skladu s potrebama i interesima djeteta te je u ovom radu prikazan jedan od načina na koji se odgovara na njih.

## Literatura

- Chawla, L. (2015). Benefits of Nature Contact for Children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433–452.
- Erickson, D. M., Athman Ernst, J. (2011). The Real Benefits of Nature Play. *Newsletter of the Nature Action Collaborative for Children*, 97–100.
- Greenleaf, A. T., Bryant, R. M., Pollock, J. B. (2014). Nature-Based Counseling: Integrating the Healing Benefits of Nature Into Practice. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 3(2), 162–174.
- Jacobi-Vessels, J. L. (2013). Discovering Nature: The Benefits of Teaching Outside of the Classroom. *Dimensions of Early Childhood*, 42(3), 4–10.
- Mustapa, N. D., Maliki, N. Z., Hamzah, A. (2018). Benefits of Nature on Children's Developmental Needs: A Review. *Asian Journal of Behavioural Studies*, 3(12), 31-42.
- Wells, N. M. (2000). At Home with Nature Effects of Greenness on Children's Cognitive Functioning. *Environment and Behavior*, 32(6), 775–795.

# Projekt Svemir

Dijana Holjevac  
Branka Bosnar

## Sažetak

*Djeca uče kroz igru, istražujući svoju okolinu u različitim aktivnostima, pri čemu njihova kreativnost, kompetentnost i motiviranost dolazi do punog izražaja. Naš Projekt svemir inicirala su sama djeca, odnosno njihova znatiželja. Cilj projekta je zadovoljiti dječji interes za svemir, osobito za planete, meteore, zvijezde i rakete te im putem različitih materijala omogućiti da steknu određena znanja i predodžbe u skladu s njihovom dobi. Slušanje, promatranje i bilježenje dječjih razgovora pomoglo je odgojiteljima u osmišljavanju i osiguravanju sredstava, materijala i aktivnosti koje su djeci služile kao poticaj za istraživanje i učenje kroz igru. Vođena vlastitim interesima, djeca su istraživala i međusobno raspravljala istovremeno revidirajući vlastita znanja. U radu su prikazane konkretne aktivnosti, igre i događanja na temu svemira. Naglasak je bio na procesu učenja kroz igru, manipuliranju, razgovoru i istraživanju. Rad na projektu otvorio je, kako djeci i odgojiteljima, tako i roditeljima, nove mogućnosti učenja, igranja i istraživanja.*

**Ključne riječi:** djeca; igra; istraživanje; okruženje

## Uvod

Rad djece na projektu jedan je od najprimjereniji oblika integriranog akurikula i integriranoga učenja predškolske djece, a odnosi se na sklop aktivnosti i poticaja u kojima dijete ili skupina djece istražuje neku temu ili problem koji je od njihovog posebnog interesa (Slunjski, 2001).

Projekt svemir trajao je od siječnja do lipnja 2019. godine (pedagoška godina 2018./2019.) u starijoj odgojnoj skupini „Pčelice“. Aktivni sudionici projekta bila su djeca starije odgojne skupine „Pčelice“, njihovi roditelji, kao i odgojiteljice navedene odgojne skupine.

Ciljevi projekta bili su: zadovoljiti dječji interes za svemir, osobito za planete, rakete, meteore i zvijezde te im putem različitih materijala omogućiti da steknu određena znanja i predodžbe o njima. Slunjski (2001) ističe da djeca istražujući teme koje su sami odabrali, kroz vlastita iskustva traže odgovore, grade i kontinuirano nadograđuju svoja znanja i vještine.

Zadatci koji su postavljeni na početku bili su: upoznavanje novih pojmova (Sunčev sustav, Mliječna staza, crna rupa, meteor, orbita, sateliti, zvijezda...), upoznavanje sa zanimanjima vezanim za svemir – astronaut/astronom. Osim toga, zadatci su bili i utjecati na razvoj percepcije, poticanje i omogućavanje raznovrsnoga i kreativnoga oblika izražavanja bojom, papirom, plastelinom, neoblikovanim materijalima, poticanje i razvijanje dječje mašte i kreativnosti, stvaranje uvjeta za samostalno istraživanje uz kvalitetno okruženje, poticanje govornoga izražavanja i bogaćenje rječnika djece pojmovima vezanima uz temu, poticanje i osnaživanje suradnje s roditeljima kroz direktno ili indirektno uključivanje u projekt.

## Tijek projekta

Djeca su, a osobito dječaci, pokazivali veliki interes za planete i meteore te su često u vrtić donosili različite enciklopedije u kojima su najčešće bili na stranicama koje govore o svemiru.

Usljedila su mnoga pitanja na koje smo tražili odgovore u različitim enciklopedijama i knjigama o svemiru. Kvalitetna podrška dječjim aktivnostima i prijelaz na višu razinu znanja temelje se na dječjim



trenutačnim znanjima i njihovom razumijevanju određenoga problema (Slunjski, 2008). Kako bismo mogli ostvariti ciljeve i zadatke, prvo smo morali provjeriti koliko toga o svemiru djeca znaju i što o njemu misle. Ovako su djeca iznijela svoja mišljenja o svemiru:

Svemir je nastao od velikog praska. (Lucija)

Svemir nema ni kraja ni početka, a nema ni gravitacije (ono što te vuče gore-dole). (Lovre)

U svemiru nema atmosfere i zato tamo nema kisika. (Noa)

Sunce je jedna velika zvijezda i strašno je vruće. (Maja)

Pročitao sam u jednoj svemirskoj knjizi da je u svemiru jako hladno. (Janko)

U svemiru nema ni drveća, ni cvijeća, ni trave, ni lišća. (Marko)

Istovremeno smo u kutu naše sobe krenuli graditi svemirski centar. Djeca su iznosila ideje kako bi taj centar trebao izgledati i što bi se sve u njemu trebalo nalaziti. U svemu tome su nam pomogli roditelji koji su donosili pedagoški neoblikovani materijal za potrebe dječjega istraživanja. S obzirom na to da djeca uče istražujući i čineći, kao i surađujući s drugom djecom i odraslima, od iznimne je važnosti kvalitetno i poticajno okruženje (Slunjski, 2008). Prateći dječji interes i postojeća znanja o temi, odgojitelji su Svemirski centar kontinuirano obogaćivali različitim materijalima, maketama i didaktikom kako bi djeca kroz igru mogla samostalno otkrivati što više informacija o svemiru.

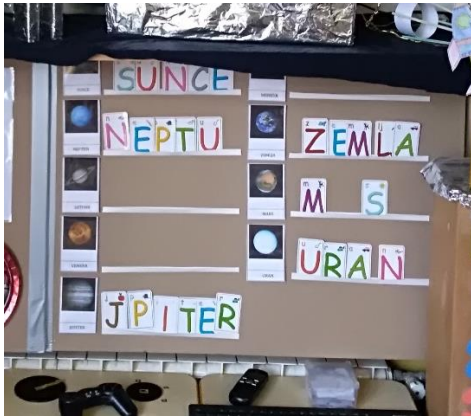


Slika 1a Svemirski centar



Slika 1b Svemirski centar

Zamišljeno je da sam centar, osim za simboličku igru djece, bude interaktivan i edukativan. U njemu se nastojalo poticati razvijanje predmatematičkih vještina, vještina početnoga čitanja ipisanja i senzomotoričkoga razvoja (npr.: složi ime planeta, prebroji planete, nađi sjenu, izmjeri udaljenosti planeta i promotri njihove međusobne odnose, istraži orbitu, tražiti kamenje s Mjeseca). Djeca su cijelo vrijeme poticana na verbalno izražavanje svojih opažanja i zaključaka.



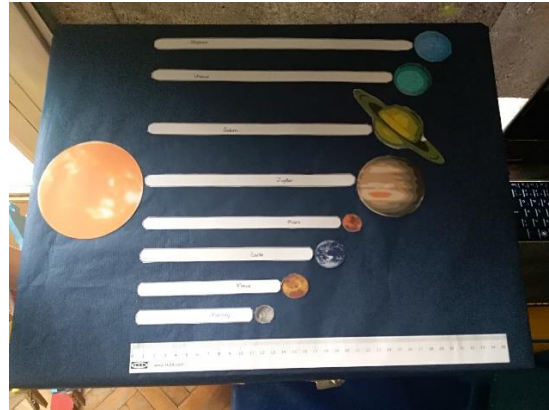
Slika 2 Složi ime planeta



Slika 3 Pronađi sjenu



Slika 4 Prebroji planete



Slika 5 Mjerenje udaljenosti planeta



Slika 6 Traženje kamenja s Mjeseca



Slika 7 Istraživanje orbite

U centru male škole djeci su ponuđeni različiti radni listići (pronađi razlike, prostorna orijentacija, grafomotoričke vježbe, labirinti, križaljke i sl.) na temu svemira u kojima su neizmjerljivo uživali. Kad smo skupili dovoljno znanja o Sunčevom sustavu izradili smo edukativni plakat i 3D Sunčev sustav. Daljnjim istraživanjem nametnulo se i pitanje tko sve i kako može doći do planeta u svemiru. Većina djece već je imalo znanje o prijevoznim sredstvima potrebnim za putovanje u svemir (raketa, *spaceshuttle*, svemirski brod) te da u svemir osim ljudi putuju i roboti. Došlo je do rasprave kako se zove osoba koja putuje u svemir. Djeca nisu znala razliku između pojmova astronom i astronaut, stoga smo odgovor potražili na internetu te naučili da je astronom osoba koja zna sve o svemiru, ali koja nikada nije napustila Zemlju, dok astronaut već zna sve o svemiru, ali je već napustio Zemlju kako bi krenuo u svemir.



Djecu je to sve potaknulo na osmišljavanje robota i izradu svemirskih letjelica od različitoga neoblikovanog materijala. Prilikom izrade robota djeca su međusobno dijelila svoja znanja i želje vezane za robote. Zanimljive su izjave: „Roboti mogu sve popraviti” (Rafael), „Roboti govore robotskim glasom i oni se drugačije kreću. To ti se zove robotsko kretanje” (Bruno), „Želio bih imati robota da se zajedno igramo i tražimo nešto, da sudjeluje u kućanskim poslovima i da se igra s mojom sestrom.” (Vedran). Napravljena je mala izložba dječjih svemirskih radova.



Slika 8 Izložba

U glazbenom se centru slušala „svemirska” glazba koju su djeca donosila od kuće te se osmišljavao „robotski ples”. Pogledali smo i film Stevena Spilberga „E.T.” koji je u vrtić donijela jedna djevojčica. U centru građenja nastajali su roboti, svemirske postaje, *spaceshuttleovi*, rakete, osmišljavale su se zamke i pritom se istraživala kosina.



Slika 9 Istraživanje kosine



Slika 10 Raketa



Slika 11 Zamka za pauke na planeti Pauk (kosine)1

U međuvremenu je došlo vrijeme poklada te smo u suradnji s roditeljima organizirali tematske maskare pod imenom „Pčelice u svemiru“. Ovakva suradnja omogućuje roditeljima bolje razumijevanje načina dječjega učenja te im se istovremeno otvaraju i mogućnosti zajedničkoga druženja s djecom kod kuće (Slunjski, 2008). Roditelji su djeci izradili svemirske kostime gdje su se jako angažirali i potrudili te prve godine nismo imali kupljene kostime.



Slika12Svemirski kostimi

U Svemirskoj čitaonici pročitali smo puno slikovnica kao npr.: *Zmajić Kokos u svemiru*, *Crveni planet – priča o ljubavi*, *Hladni planet*, *Priča o suncu i mjesecu*, *Kako je mjesec dobio sjaj*, *Evo nas tu smo*, *Moja svemirska avantura*, *Zbrka u robotgradu – geometrijski oblici*, *Vremeplov*.

Potaknuti ovim pričama djeca su poželjela osmisliti svoje priče o svemiru i od te priče napraviti slikovnice i izraditi lutkice za dramatizaciju u svemirskom kazalištu.



Slika 13 Slikovnice



Slika 14 Svemirsko kazalište

Naša pedagoginja nam je uspjela organizirati posjet Planetariju u zagrebačkom Tehničkom muzeju gdje su djeca osim zvijezda i planeta mogla vidjeti prave rakete i robote. Na kraju pedagoške godine osmislili smo završnu predstavu inspirirani dječjim slikovnicama o svemiru. Predstavu smo nazvali „Svemirska avantura” gdje su djeca kroz dramatizaciju, ples i pjesmu mogla prikazati sve što su naučili. I to je bio kraj našeg putovanja kroz svemir.

### Zaključak

Promatrajući cijeli projekt od početka do kraja možemo zaključiti da se on konstantno razvijao i širio. Cijeli prostor i svi sudionici živjeli su projekt. Projekt su inicirala sama djeca, odnosno njihova prirodna znatiželja za stvari i pojave koje se događaju u njihovoj okolini. U čitavom projektu naglasak je bio na procesu učenja kroz igru, manipuliranje, razgovor i istraživanje. Slušanje, promatranje i bilježenje dječjih razgovora pomoglo je odgojitelju u osmišljavanju i osiguravanju sredstava i materijala koji su djeci služili kao poticaj za istraživanje i učenje kroz igru. Postojeća znanja djeca su nadograđivala novim iskustvima te su se otvarale nove mogućnosti za igru i učenje.

Radom na ovom projektu djeca su učila uvažavati jedni druge, ravnopravno sudjelovati u raspravama i donositi odluke. Odgojitelj u svojem radu nije davao gotove odgovore, već je djecu upućivao na načine na koje mogu doći do odgovora. Postavljajući dijete u centar aktivnosti, odgojitelj je dobio ulogu aktivnoga pomagača.

Roditelji su bili spremni na suradnju i mislimo da je rad na projektu, kako djeci i odgojiteljima, tako i roditeljima, otvorio nove mogućnosti učenja, igranja i istraživanja.

### Literatura

Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektima*. Mali profesor.

Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić: zajednica koja uči, mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Spektra Media.



# Slobodna igra kao važan element waldorfske pedagogije rane i predškolske dobi

Milana Hozmec  
Petra Mićanović

## Sažetak

*Waldorfska pedagogija veliki značaj pridaje razvoju kreativnosti i imaginacije. Kroz ritam dana, tjedna, godine umjetničke aktivnosti se izmjenjuju s životno-praktičnim aktivnostima, kroz vlastita iskustva djeca izgrađuju svoju sliku o svijetu koji ih okružuju. Iskustvo doživljenog svako dijete prerađuje kroz spontanu igru. Vrijeme za slobodnu igru, aktivnosti vođene interesom djeteta, predstavljaju značajan dio svakog dana u vrtiću koji funkcionira po principima waldorfske pedagogije. Jačanje kreativnih snaga djeteta uz građenje vlastitog samopouzdanja nudi mogućnosti za učenje, rješavanje problemskih situacija, uvježbavanje vještina dogovaranja i pregovaranja. Djeca u slobodnoj igri preuzimaju uloge, komuniciraju i postavljaju pravila igre, rješavaju konfliktne situacije, uče regulirati i izražavati svoje emocije. Igra se odvija u dogovorenom ritmu skupine djece, te je njeno trajanje određeno interesom. Može imati jednog sudionika ili veći broj sudionika. Sa jednakim poticajima i jednakim sudionicima, aktivnost može u dva dana rezultirati potpuno različitim igrama. Slobodna igra kao spontana aktivnost svakog djeteta predstavlja priliku za promatranje kao i za učenje, djece međusobno, ali i odraslih i djece.*

**Cljučne riječi:** waldorfska pedagogija, dijete, slobodna igra

## Uvod

Slobodna igra djece u waldorfskoj pedagogiji predstavlja važan element dnevnog ritma. Po principu udaha-izdaha izmjenjuju se aktivnosti vođene od odgojitelja sa onima vođenima od djece. Kroz organizaciju vlastite igre uz slobodan odabir prostora, sudionika, materijala, načina igre i njenog trajanja, dijete dobiva mogućnost preraditi ranije doživljeno i izgraditi vlastito iskustvo. „U promijenjenom djetinjstvu dijete se promatra kao socijalni akter koji sukonstruira vlastita znanja, uvježbava vještine, stječe ključne kompetencije, među kojima i kompetenciju za samostalno odlučivanje i odgovornost za vlastiti razvoj.“ (Bašić, 2012: 10)

Slobodna igra omogućuje da širok raspon sadržaja bude obuhvaćen u zajedničkoj aktivnosti djece različite dobi, jer će djeca prema vlastitom ranijem iskustvu u igru unijeti elemente koji su njima važni. Djeca slobodnu igru najbolje uče kroz igru sa vršnjacima. Roditelji su prvi učitelji svoje djece i kvalitetna interakcija djece sa roditeljima promiče zdrav razvoj djece. No roditelji često djecu u takvim aktivnostima vode i usmjeravaju. Zbog toga se u kontekstu institucionalnog odgoja djetetova igra razvija drugačije, više vođena i poticana od strane vršnjaka, a manje od odraslih osoba. Kroz prikaz prakse waldorfskog programa DV Cipelica Čakovec sa naglaskom na nestrukturirane aktivnosti slobodne igre, pojasniti će se utjecaj koji ova vrsta aktivnosti ima na sveobuhvatni razvoj djeteta.

## Prikaz prakse

Igra je složena aktivnost kroz koju se dijete razvija u svim aspektima razvoja. Kroz igru dijete uči o sebi i svijetu oko sebe, razvija tjelesne, emocionalne, socijalne i kognitivne sposobnosti. U waldorfskom programu aktivnosti se izmjenjuju prema dnevnom, tjednom i ritmu godine. Koncipirane su na način da utječu na sveobuhvatni razvoj djeteta. Tako se djeca u vođenim aktivnostima mogu okušati u aktivnostima ručnih radova (pletanje, tkanje, šivanje, vez, filcanje), domaćinskim radovima (kuhanje, pečenje, čišćenje, obrada drveta, rad sa vunom) i umjetničkim aktivnostima (slikanje, modeliranje, crtanje, pjevanje, ples, pričanje priča, gluma). Kroz aktivnosti slobodne igre djeca koriste poticaje iz ranije odrađenih aktivnosti te ih nastavljaju ili preoblikuju u vlastitu kreaciju.

Kod slobodne igre aktivnosti mogu ulaziti i u domenu rizične igre, kada dijete svojim konstrukcijama istražuje prostor oko sebe i svoje vlastite vještine dovodi do gornje granice svojih sposobnosti. Iako će odrasle osobe u najboljem interesu djeteta a kako bi osigurali sigurno okruženje za djecu biti skloniji ograničiti poticaje koji bi odveli dijete u smjeru rizične igre. Sve češće se ta nesklonost za slobodnim aktivnostima na otvorenom može uočiti u slabijim motoričkim postignućima djece.

Djetetov impuls za kretanjem i istraživanjem prostora oko sebe je potrebno usmjeriti poticajnim okruženjem. Zbog toga se tijekom slobodne igre elementi koji čine sobu dnevnog boravka mogu premještati kako bi dijete iskonstruiralo prostor potreban za igru. Piklerov trokut, grede, drveni stalci, penjalice, drveni oblutci uz različite marame i veće komade tkanina često čine osnovu za kućice, tunele, šatore i slične građevine za istraživanje prostora. Uz stol ili stolice i deku, nastali prostor se proširuje za više djece.

Raznovrsni oblici od neobrađenog drveta uz drvene građevne elemente mogu sačiniti stazu za autiče, dvorac za kraljevsku obitelj, plažu za piknik ili ribnjak za pecanje, ovisno o tome što su djeca radila kroz vikend sa članovima svoje obitelji, pa to iskustvo djeca dijele sa svojim prijateljima u vrtiću.

Ti isti elementi iz igre konstruiranja u čas postaju mobiteli (kada se hitno nekog prijatelja treba pozvati u igru), češalj ili šminka (ako su sa roditeljem posjetili frizerski salon), štap za pecanje, nove gume sa tatinog auta ili bočica za malu bebu (kao što ima maleni brat dječaka u igri).

Jednako tako slobodna igra nudi mogućnosti za iskorakom iz djetetove zone ugone. Dijete koje ne pokazuje prevelik interes u aktivnostima plesa ili pokretnih igara, tako dobiva priliku sudjelovati u sličnim aktivnostima manje grupe vršnjaka, te se pokazuje se da dijete zapravo ne osjeća ugodno u aktivnostima veće grupe, dok se na poziv starijeg dječaka uključuje u aktivnost. S obzirom da se aktivnost nastavlja i razvija kroz više dana, primjećuje se porast samopouzdanja kod prvog djeteta kao i poboljšana spretnost u samim aktivnostima.

Djevojčica koja je po karakteru povučena će u igri pjevačkog natjecanja, poput onog kojeg su sa roditeljima gledali za vikend, pokazati da zna sve pjesmice koje su se pjevale u prethodnim mjesecima, ali i da zna prepričati priče i nabrojati sve omiljene likove iz njih.

Dječak koji ne želi vježbati u dvorani, traži pomoć od drugih dječaka da složi sličan poligon prepreka u sobi dnevnog boravka. Uz početne teškoće no i podršku dječaka sa kojima se igra, nastavlja istraživati svoje vlastite granice, u svakom sljedećem pokušaju sa sve više samopouzdanja i spretnosti. Igra se nastavlja kroz više dana, te se uključuje i veći broj djece. Dječak koji je inicijator igre dobiva priliku voditi igru i postavljati pravila (smjer kretanja, vrsta kretanja na pojedinim dijelovima poligona, slaganje druge djece u grupe), te time dodatno gradi svoje samopouzdanje i bolju sliku o sebi.

Djevojčica sa mlađim bratom kod kuće kroz slobodnu igru ima priliku izmjenjivati se u različitim ulogama (mame, sestre, bebe), te istraživati odnose među njima kroz interakciju sa djecom uključenom u igru. Igra uloga omogućuju potpuno uživanje u likove.

Sve ove različite vrste aktivnosti u slobodnoj igri djeca konstruiraju vlastito iskustvo prerađujući doživljeno u interakciji sa ostalom djecom. Vođeni su vlastitom intrinzičnom motivacijom, te sami prema vlastitom interesu kontroliraju tijek i trajanje aktivnosti. Slična aktivnost dva ili više dana zaredom može rezultirati vrlo različitim igrama, čak i uz iste sudionike u igri. Proces istraživanja rezultira učenjem novih vještina i razmjenom znanja među djecom.

## **Zaključak**

Jesu li vrtići (samo) mjesta učenja djece koja djecu pripremaju za školu? Mnogi roditelji i stručnjaci ranog i predškolskog odgoja bi se složili sa time. No za cjeloviti razvoj djeteta potrebno je sagledati širi kontekst razvoja djeteta rane i predškolske dobi, a to je priprema za život, koja podrazumijeva zdrav razvoj djeteta uz poticanje na ispunjenje svih njegovih potencijala. „Specijaliziran“ odgoj koji promiče rano učenje i prvenstveno intelektualni razvoj često podrazumijeva brzu izmjenu različitih vođenih aktivnosti usmjerenih na učenje specijaliziranih sadržaja. Na takvih aktivnostima dijete



je najčešće u minimalnoj interakciji sa vršnjacima, a dominantno vođeno od strane odrasle osobe. Igra je postavljena u ulogu učenja i usvajanja novih sadržaja.

No ono što dijete takvim oblicima rada gubi je nemjerljivo. Gubi priliku za prerađivanje vlastitog iskustva, uspoređivanje i izgrađivanje novih spoznaja u interakciji sa drugom djecom, priliku da vodi igru ili da u njoj bude vođeno, da se izbori za svoje mjesto u grupi vršnjaka, da verbalizira svoje želje i potrebe, da nauči tražiti pomoć kada mu je ona u igri potrebna kao i da zna prepoznati od koga tu pomoć može najlakše dobiti. Kroz slobodnu igru dijete će dobiti priliku za vlastitim razvojem, u vlastitom tempu, kroz aktivnosti koje mu po karakteru i interesima najbolje odgovaraju. Odrasla osoba u slobodnoj igri djece ima mnogo važniju ulogu od one pukog promatrača. Jer će za kvalitetnu igru kroz koju će dijete moći ostvariti svoje one prilike za vlastitim razvojem odrasla osoba morati postaviti preduvjete za sigurnim i poticajnim okruženjem, uz ruku i glas usmjeravanja kada je to potrebno i hrabrost i povjerenje u dijete da ga se pusti da se razvija do svojih potencijala.

### **Literatura**

Bašić, S. (2012). Kriza djetinjstva. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 18(67), 10-12.

# Igre na otvorenom prostoru – projekt „Dječja igra ulicama grada“

Kristina Hudoletnjak

Jelena Kežić

## Sažetak

*Nekada, ali danas sve rjeđe, djeca su javne prostore koristila za igru. Današnja djeca sve više vremena provode u zaštićenim, unutarnjim prostorima. Posljedično, djeca sve manje borave na otvorenom prostoru i u slobodnoj igri. Uočavamo potrebu da kao stručnjaci koji rade s djecom u oblikovanju kurikula polazimo od povjerenja u dijete, njegove odluke, mogućnosti i kompetencije, da ohrabrujemo dijete i nudimo mu aktivnosti koje će mu omogućiti povezanost s okolnim svijetom i njegovom prirodnom raznolikošću te kod njega razvijati i njegovati osjećaj pripadnosti s fizičkim, socijalnim i kulturnim okruženjem. U radu će biti prikazano kako smo tijekom redovnoga boravka djece u vrtiću omogućili boravak izvan prostora ustanove. To podrazumijeva svakodnevne šetnje tijekom kojih djeca istražuju neposrednu okolinu i organiziraju slobodnu igru. Sustavnim opažanjem primijetili smo spontane igre na pločnicima grada, igre potrage i zagonetke inicirane od strane djece te smo započeli s projektom „Dječja igra ulicama grada“. Dokumentirajući njihove igre i posebna zapažanja o njima važnim mjestima, bilježili smo njihove ideje i bolje shvaćali njihovo razmišljanje o načinu kako žele provoditi svoje slobodno vrijeme tijekom boravka u gradu. Provođenje projekta, koji je podržan od strane roditelja i lokalne zajednice, ujedno poručuje i djeci da je njihova aktivnost prepoznata i vrijedna.*

**Ključne riječi:** *dijete; participacija djece; rad na projektu; slobodna igra*

## Igra djece u suvremenom dobu

Posljednjih godina primjećuje se produljenje boravka u zatvorenim prostorima kod djece predškolske dobi, što utječe i na njihovu slobodnu igru na otvorenom prostoru. Danas sve više djece od najranije dobi ulazi u instituciju zbog suvremenoga načina života, razvoja tehnologije, mijenjanja socijalne rutine i socijalnih uloga gdje odrasli „zastupaju“ (Ljubetić, 2011) interes djece. Corsaro (2011), prema Jurčević Lozančić (2016), navodi kako u suvremenom načinu života dominira materijalistički pogled na svijet, a utjecaj potrošačke kulture na svim područjima života uvjetuje da dijete nestaje iz kulture kao humani, aktivni subjekt te postaje konzument i objekt kulturne ponude. Slobodno vrijeme djece organizirano je brojnim različitim aktivnostima (specijalizirani programi, prostori, odrasli) koje propagiraju komercijalne sadržaje. Suprotno tome, Duran (2001) ističe da je nužno osigurati svakom djetetu dovoljno vremena i prilika za igru jer je igra sastavni dio života djeteta, ona pruža razonodu i zadovoljstvo, predstavlja i način pomoću kojeg djeca uče, stječu kompetencije i stvaraju socijalne odnose.

Dijete je od najranije dobi istraživač svojega predmetnog i socijalnoga okruženja, upoznaje svijet vlastitim iskustvom, osjetilima te stvara slike o svijetu u interakciji s njime. „Dijete donosi vlastite potencijale (resurse), a s druge strane, ono ih u kontekstu danih mogućnosti razvija i diferencira. Tako nastaje mnogostrukost individualnih mogućnosti djetetova mišljenja i djelovanja.“ (Jurčević Lozančić, 2011: 25) Smatramo da dijete treba što više različitoga iskustva u prikupljanju i obradi podataka pri čemu se vidi koliko je boravak na otvorenom od krucijalne važnosti. „Boravak vani djeci omogućuje stvaranje prijateljstva, igranje igara, traženje izazova, riskiranje, nova iskustva i učenja o svojim sposobnostima i svijetu oko sebe.“ (Filer 2008: 3) Vanjski okoliš pruža interakciju s vremenom, godišnjim dobima i prirodnim svijetom, daje slobodu, omogućuje korištenje svih osjetila i potiče na fizičku aktivnost.

Kretnja je prirodna potreba koja omogućuje djetetu da se upozna sa svojim tijelom u prirodnom okruženju. Djeca kroz „istraživanje, rasuđivanje, izazove i pogreške u igri na otvorenom međusobno

komuniciraju sa svojim okolišem, testiraju svoje granice, grade svoje samopouzdanje, kreativnost, neovisnost i istražuju svoj svijet, ideje i neizvjesnost.” (Nikiforidou i Pange, 2013: 56)“ U prirodnom vanjskom okruženju djeca izbacuju negativne emocije, uče i slijede pravila o socijalno prihvatljivom ponašanju. U ovom stupnju razvoja djece prisutan je osjećaj veličine i svemoći – znatiželjni su prema životu, smjelo se izražavaju i imaju duboko strahopoštovanje prema svijetu (Greenspon i Salmon, 2003) te ih ne bi trebalo sputavati, već podržavati u tome kako bi odrasli u samosvjesne ljude.

### Projekt „Dječja igra ulicama grada“

Vodeći se time da bi djeca trebala imati mogućnost slobode istraživanja okoliša u kojem borave (u ustanovi i izvan nje), u našem slučaju to je podrazumijevalo svakodnevne šetnje ulicama grada sa slobodom kretanja. Takvim pristupom djeca mogu proučavati i upoznavati različite znamenitosti i posjećivati razne izložbe (Fotografija 1 *Promatranje Anđelinjaka* i Fotografija 2 *Umjetnička izložba*).



Fotografija 1



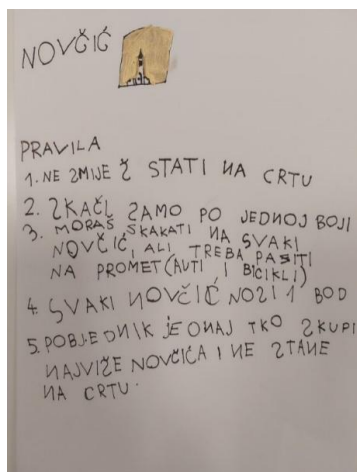
Fotografija 2

Zapažanje i evidentiranje slobodnih dječjih aktivnosti omogućuje nam prikupljanje relevantnih podataka za planiranje poticaja, bolje razumijevanje djeteta i njegovih akcija i promišljanja. Kako bismo podržali njihove originalne ideje o različitim igrama i novim saznanjima, započinjemo s projektom u starijoj skupini.

Ciljevi projekta bili su:

- opsežnije upoznavanje svojega grada, posebnosti i znamenitosti u njemu iz perspektive djeteta
- usmjeravanje pažnje na određene prostore, ambijente ili prizore koji nisu komercijalnoga sadržaja
- razvijanje inovativnih ideja i provođenje svojih zamisli pomoću projekta koji doprinosi zajednici razvoj timskoga rada, usvajanje socijalnih vještina pregovaranja i dogovaranja, uvažavanje mišljenja drugih
- razvoj samomotivacije, ustrajnosti i odgovornosti
- senzibiliziranje javnosti o potrebi dječje igre na ulicama grada.

Projekt se odvijao od rujna do studenoga 2022. godine. Svakodnevno boraveći (dnevno oko 75 minuta) u gradu, djeca obraćaju pozornost na pločnike različitih ulica. Različiti nogostupi potiču ih na različite spontane igre. Prilikom igranja igara na pločnicima djeca se slobodno formiraju i smišljaju različite igre s poskocima sa svojim pravilima koja kasnije, samostalno ili uz pomoć, zapisuju kao i nazive igara: *Žabica*, *Skoči na lopoč*, *Novčić* (Fotografija 3 i 4 *Pravila i provođenje igre*).



Fotografija 3



Fotografija 4

Gledajući u različite pločnike u gradu, djeca pamte ulice po oblicima pločnika, a često ih njihov oblik potiče i na dublje promišljanje kod iskorištavanja zadanoga prostora. Tako djeca često prikupljaju prirodne i ispunjavaju omeđene podloge izrađujući mozaike ili ih koriste za igre, npr. križić kružić, mlin.

Kako bismo olakšali bilježenje njihovih igara i bolje upoznavanje samoga grada iz dječje perspektive, podijelili smo igre po ulicama grada na: igre potrage (pronađi znamenitosti, predmete, kipove, životinje, određene slike...) i igre pogađanja (koliko stepenica ima do bedema, gdje možeš pogledati umjetničke slike, koliko ima kipova u ovoj ulici...), zagonetke (kome se od tuge skamenilo srce i pretvorio se u kip?), igre s različitim oblicima kretnji (hodanje po rubnicima, opločnicima...) i igre s prikupljenim materijalom (skloništa za kukce, igre kružić križić, različite instalacije od prirodnina – Fotografija 5).



Fotografija 5

Radeći na projektu primjećujemo kako se djeca uspješnije snalaze po gradu (prepoznaju i imenuju ulice, galerije, izložbene prostore), u aktivnostima dijele informacije, sudjeluju u donošenju i mijenjanju pravila igara koje su zajednički osmislili. Nailaženjem na problemske situacije u aktivnostima djeca konstruktivno rješavaju probleme: dogovaranjem, pregovaranjem, pronalaze originalne načine rješavanja. Znaju se koristiti različitim izvorima informacija (posuđivanje knjiga iz knjižnice, turistički ured, mrežna stranica, infoploče u gradu) kako bi saznali više o zanimljivostima, legendama i povijesti grada Varaždina. Upoznaju roditelje i bliske osobe o novostečenom znanju o legendama i znamenitostima grada, kao i skrivenim ljepotama na neuobičajenom mjestima, uključuju odrasle osobe u različite igre

koje su osmislili kao provođenje slobodnoga vremena u gradu. Iskazuju samostalnost i osviještenost o potencijalnim opasnostima prilikom šetnje i igre na ulicama grada (prometne opasnosti, opasna ponašanja i igre). Po završetku projekta u suradnji s gradom Varaždinom uz pomoć dječjega participativnog proračuna izdali smo brošuru. Ona je zamišljena kao neuobičajen vodič kroz Varaždin koji se temelji na postojećim informacijama grada, spaja upoznavanje grada pomoću potraga, zagonetki, različitih igara i oblika kretanja. Brošure smo prosljedili (vrtićima i osnovnim školama u Varaždinu) kao prijedlog što raditi u gradu u slobodno vrijeme, bez komercionalnoga sadržaja. Proveli smo radionicu s roditeljima u kojoj su djeca bila vodiči gradom i proveli roditelje ulicama grada igrajući zajedno s njima svoje igre, čime su odrasli djeci potvrdili da su njihove aktivnosti prepoznate i vrijedne.

## Zaključak

Radeći na projektu razvijali smo povjerenje u dijete, njegove odluke, mogućnosti i kompetencije. Odgojitelji su svojim pristupom, djelovanjem, odabranim riječima i neverbalnim znakovima slali poruke povjerenja u djecu i njihove sposobnosti, čime se direktno utjecalo na samosvijest djeteta. Djetetu treba dati alate i vremena kako bi prepoznalo opasnosti te bilo sposobno donijeti odluke i preuzeti odgovornost za svoje akcije. Kako bi to moglo, ono mora imati mogućnost učenja u interakciji s vlastitim okruženjem, testirati svoje mogućnosti. „Djeca vole izazove i vode se znatiželjom iz koje mogu učiti iz interakcije sa svojim okruženjem, postajući odgovorni za svoje akcije i procjenjuju rizik na primjeren način.“ (Nikiforidou i Pange 2013: 56) Odgojitelji su bili tu kako bi mogli prepoznati i regulirati opasnost u određenom trenutku, priskočiti, ali ne ograničiti djecu, znajući koju potencijalnu korist djeca imaju od situacija u kojima slobodno isprobavaju i riskiraju.

## Literatura

- Duran, M. (2001). *Dijete i igra*. Naklada Slap.
- Greenspan, I. S., Salmon, J. (2003). *Vještine igrališta: razumijevanje emocionalnog života djeteta školske dobi*. Ostvarenje d. o. o.
- Jurčević Lozančić, A. (2011). Socijalne kompetencije i rani odgoj. U D. Maleš (Ur.) *Nove paradigme ranog odgoja* (str. 153-176) Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Jurčević Lozančić, A. (2016). *Socijalne kompetencije u ranom djetinjstvu*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Nikiforidou, Z., Pange, J. (2013). Risk taking and play. U A. Višnjić Jevtić, B. Petrović- Sočo (Ur.), *Play and playing in early childhood* (str. 55-61). Alfa d. d.

# Igra predškolskog djeteta u bogatom prostorno-materijalnom okruženju

Dubravka Jakuš  
Branka Ožura

## Sažetak

*Igra je primarni način učenja o sebi, drugima i okolini, univerzalna je, svoj djeci poznata, instinktivna te bitan dio odrastanja i formiranja djetetove osobnosti. Kada djeca borave deset sati u vrtiću, dio posla odgojitelja je ponuditi mu mjesto koje je dovoljno poticajno za igranje, a kroz to i za napredak u svim područjima razvoja. Dijete od rođenja istražuje, najviše uči, razvija se i otkriva svoje sposobnosti i svijet oko sebe upravo kroz igru. Autorice rada najviše su zaokupljala pitanja kako djeci ponuditi dovoljno poticajan prostor koji će igru produbiti, intenzivirati i nadograditi. Dijete se spontano igra stvarima koja se nalaze u njegovom okruženju. Kako se okolina obogaćuje, tako i dijete pronalazi nove sadržaje i sredstva, a time dolazi i do promjene same igre. Promjenom okruženja i njegovim obogaćivanjem igra u promatranoj skupini dobila je novi smisao. Postaje organiziranija, svrhovitija, zanimljivija s konstantnim istraživanjem i propitivanjem. Konflikti među djecom su rjeđi. Potrebno je znatno manje izravnog utjecaja odgojitelja. Igra je postala dio prostora, a prostor dio igre!*

**Ključne riječi:** istraživanje, obogaćivanje okruženja, poticanje

## Uvod

Igra i igranje jedna su od onih tema o kojima gotovo svatko nešto zna, ali gledano s pozicije stručnjaka koji rade s djecom predškolske dobi igra poprima sasvim drukčije značenje. Stručnjaci u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju promatraju je sasvim drukčije od ljudi kojima to nije područje interesa. Odgojiteljima je igra tema svakodnevnog promatranja, uočavanja i izvor brojnih informacija o djeci i načinu na koji percipiraju svijet koji ih okružuje. „Igra je temeljna, univerzalna i sveprisutna djetetova aktivnost. Ona je medij izražavanja i vježbanja djetetovih trenutačnih mogućnosti, kontekst koji omogućava, uz pregršt pozitivnih emocija, djetetovo kretanje prema višim i složenijim oblicima ponašanja. Nijedna aktivnost ne može s tim intenzitetom zaokupiti dijete, prožeti ga zadovoljstvom druženja i sviješću o vlastitim sposobnostima.” (Lešin i sur., 2022: 23). U čovjekovoj je prirodi da se igra. Većina ljudi na neki se način igra tijekom cijeloga svojeg života, ali u nijednom životnom razdoblju igra nije tako intenzivna i važna kao u ranom djetinjstvu. Upravo zbog toga poticajno okruženje koje potiče dječju igru bitan je preduvjet bogate i svrsishodne igre djeteta predškolske dobi.

## Razrada

„Klasifikacija dječje igre ima mnogo. Jedan od razloga je bogatstvo dječjega zanimanja, a time i igrovnih aktivnosti kroz koje dijete ostvaruje tjelesne, kognitivne, emocionalne, socijalne potrebe. Unatoč tomu što je teško odrediti igru, pregledom literature iz ovoga područja, moguće je izvesti sljedeće zaključke” (Klarin, 2017: 19).

Dijete se igra u određenom kulturnom okruženju, stoga se djeca iz različitih kulturnih okruženja različito igraju. Okruženje može prevenirati ili zabraniti igru. Također, određene okolnosti kao što je ograničenost ili bolest mogu limitirati dijete u igri. Igra je sama sebi svrha, ne očekuje se korist ili dobit od igre. Dijete se uključuje u igru samostalnim izborom. Motivirano je osjećajima, mislima i često je nerazumljiva odraslima. Igra je uvijek epizodična. Dijete se obično vraća najdražoj igri. Igra potječe razvoj socijalne kognicije, razumijevanja pravila i konvencija. U igri je suptilan međuodnos komunikacije, socijalne interakcije i imaginacije. Igra je vrlo kreativna aktivnost koja je odraz dječjeg doživljaja svijeta. Igra, unatoč tome što je odrasli ne vide kao organiziranu, ima svoja pravila. Igra je dječji scenarij realiteta.

Iz višegodišnjeg rada u različitim skupinama i objektima vrtića, praćenja i dokumentiranja procesa učenja djece predškolske dobi, došlo se do zaključka da vrtićko okruženje nije samo prostor u kojem borave djeca, već istraživački centar. Mjesto gdje dijete stvara, misli, zaključuje, uči i djeluje ovdje i sada! Promatranje igre djece i intrinzična potreba odgojitelja da djeci osigura bogato prostorno-materijalno okruženje u skupini bio je poticaj da se krene razmišljati o promjenama u prostoru sobe dnevnoga boravka. Dnevni boravci u gotovo svim vrtićima vrlo su slični. Sastoje se od jedne prostorije s dodatnim prostorima garderobe i WC-a. U sobu se smještaju svi sadržaji potrebni za rad, odmor i objedovanje skupine djece. Kada se vrtić promatra s arhitektonske strane, to je to. Ali, kad odgojitelji reflektivni praktičari gledaju isti prostor, dolazimo do drugih gledišta prostora. „U novijoj znanstvenoj literaturi igrovno okruženje za učenje definira se kao fizičko, pedagoško, intelektualno, socio-emocionalno, kulturno i medijski bogato okruženje za učenje u kojem je učenje rezultat stvaranja, igranja i činjenja” (Slunjski i sur., 2022: 21). Koliko je za djecu važna igra, toliko je za igru važno okruženje. Da, činjenica je da će se djeca igrati i u prostorima s manje poticaja, ali što je bogatije okruženje, igra se produbljuje, postaje važan medijator učenja i stvaranja socijalnih konteksta kroz koje se dijete uči za život u životnim situacijama. Poticaj je cjelokupnom razvoju tijekom životnoga ciklusa čovjeka. Upravo kroz igru dijete istražuje i spoznaje svijet, razvija svoje socijalne, spoznajne, jezične, tjelesne i kreativne potencijale. Igrajući se dječji se svijet proširuje, ispunjava novim idejama i traženjima novih rješenja. Kada je okruženje za igru bogato, doživljaj igre postaje jedinstven, sam sebi cilj i svrha. Djeca se spontano igraju stvarima koje se nalaze u njihovom okruženju. Odgojiteljima je cilj da prostor bude poticajan, ali i estetski zadovoljavajući. „Prostor koji nas okružuje utječe na to kako se osjećamo, kako razmišljamo i kako se ponašamo i zapravo dramatično utječe na kvalitetu našega života. Dapače, sve što se radi, prostorno okruženje može nam olakšati ili otežati” (Gandini 1997: 169). Upravo zbog toga jedna je od najvažnijih zadaća odgojitelja stvoriti bogato prostorno-materijalno okruženje u skladu s koncepcijama suvremenoga kurikula. Budući da dijete aktivno konstruira svoje razumijevanje kroz socijalnu razmjenu sa svojim okruženjem važno je da ga ono na primjeren način „odgaja”.

### **Soba dnevnoga boravka Sportića**

Kako djeci osigurati prostor u kojem će oni moći istraživati i otkrivati, u kojem će oni moći iskazati svoje interese, problematiku koja ih zaokuplja sada i ovdje, prostor u kojem oni imaju izbor, u kojem uče donositi odluke te uče pregovarati i dogovarati se jedni s drugima? Od velike važnosti bilo je mijenjati svoju implicitnu pedagogiju koja se ispreplitala s promjenama prostora. Krenulo se od strukturiranja prostora. Pomaknulo se ormare od zida, pregradilo prostor, izradilo se paravane i spustilo se strop različitim prozirnim tkaninama. Počelo se koristiti zidove, stropove i podove kao mjesta za izrađene poticaje. Sve materijale za aktivnosti posložilo se da djeca mogu samostalno manipulirati, kombinirati i istraživati kako bi igra zadovoljila djetetov kognitivni, emocionalni i interpersonalni razvoj te potaknula rješavanje problemskih i konfliktnih situacija. Soba je organizirana po centrima aktivnosti tako da u gotovo svakom dijelu sobe postoji nešto zanimljivo, djeci privlačno. Centri su označeni na djeci vizualno primjeren način. Vrlo je malo praznoga prostora. Materijali u centrima prilagođeni su različitim razvojnim karakteristikama djece koja u skupini borave. Način rada s bogatim prostorno-materijalnim okruženjem donio je mnoge prednosti. Djeca naše skupine u takvom okruženju borave već nekoliko godina. Suradničko učenje inkorporirano je u njihovo zajedničko odrastanje. Vrlo rado priskaču jedni drugima u pomoć te su samostalni u brizi o sebi i prostoru koji ih okružuje. Socijalne vještine znatnije su napredovale od vremena kada smo u skupini njegovale zastarjele pristupe (frontalni rad s cijelom skupinom, rad u velikoj grupi...). Emocionalna se zrelost povećala, kao i govorne vještine. Djeca znaju pregovarati, dogovarati, neki već i manipulirati u igrama. Različite kompetencije razvijaju se kroz poticaje u centrima. Za razliku od rada u prostorno siromašnom okruženju, naše okruženje zahtijeva puno manje direktnog usmjeravanja odgojitelja, djeca većinu sukoba rješavaju u međusobnoj interakciji. Djeci je dana jednaka mogućnost sudjelovanja u svim aktivnostima, imaju dovoljno vremena da samostalno rade



u malim grupama koje sami izabiru na temelju svojih interesa. Primijetilo se da se energija prostora mijenjala kako je mijenjan sadržaj i donošeni novi poticaji. Naravno i kolegice iz našega okruženja uviđaju prednosti takvog načina rada s djecom, pa neke i same počinju tražiti izlaze iz zastarjelih odgojnih praksi. Koncept odgojno-obrazovnog rada u vrtićima mijenja se na bolje u skladu s europskim i svjetskim standardima. Rad u našim vrtićima postaje zanimljiviji i široj društvenoj zajednici, a možda kroz takve načine i osnivači shvate bogatstvo koje vrtići u Hrvatskoj samozatajno njeguju i vrlo rijetko promoviraju. Nastoji se raditi najbolje što se može, ulaže se sve znanje i iskustvo kako bi se rad doveo na razinu koju djeca u našim vrtićima zaslužuju, a naša soba po uzoru na Malaguzzija (1998, prema Silić, 2007) postaje kao neka vrsta akvarija koji odražava ideje, vrijednosti, sposobnosti i kulturu onih koji u njemu žive.



Slika 1 Dio sobe dnevnoga boravka



Slika 2 Drugi dio sobe dnevnoga boravka



Slika 3 Kazalište sjena



Slika 4 Centar građenja



Slika 5 Liječnički centar



Slika 6 Centar čitanja i pisanja



Slika 7 Centar prirodnih i rastresitih materijala



Slika 8 Majstorski centar



Slika 9 Obiteljsko dramski centar



Slika 10/11 Istraživačko-svemirski centar

## Zaključak

Tijekom dosadašnjega radnog iskustva uočilo se da obogaćivanje prostora u kojem djeca u vrtiću borave pozitivno utječe na socijalni, spoznajni, jezični, tjelesni i kreativni potencijal djeteta. Odgojitelji su ti koji stvaraju prostor za igru, a time i kontekst za učenje i cjelokupni razvoj djeteta. Prostor nije konstanta, nego se mijenja, raste, razvija se i prilagođava potrebama djece koja u njemu borave. Autori u Reggio koncepciji kažu „soba je postala živi poligon”, a time se i mi u svojem radu vodimo. Osim pozitivnih učinaka koje je primjena odrednica suvremenoga kurikula imala na djecu, pozitivno je utjecala i na promjene implicitnih pedagogija kod kolegica koje su u sobi dnevnoga boravka pronašle inspiraciju za prostorne promjene u svojim sobama te tako omogućile i svojoj skupini djece učenje igrom u bogatom prostorno-materijalnom okruženju i sve prednosti koje ovaj pristup sa sobom donosi.

## Literatura

- Gandini, L. (1997). Educational and Caring Space. U. Edwards, C. P.; Gandini, L.; Forman, G. (Ur.) *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach* (161–178). Ablex Publishing Corporation
- Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Sveučilište u Zadru.
- Lešin, G. i sur. (2022). *Kreativni odgojitelji*. Školska knjiga.
- Pulkkinen, A. (2008). *Razvoj djece kroz igru*. Mozaik knjiga.
- Rothschild, J., Daniels, E. R. (1999). *Bogatstvo materijala kao izvor dječje spoznaje*. Korak po korak.
- Silić, A. (2007). Stvaranje poticajnoga okruženja u dječjem vrtiću za komunikaciju na stranome jeziku. *Odgojne znanosti*, 9(2) 67–84.
- Slunjski, E. i sur. (2022). *Što nas uči Reggio?* Element. Zagreb.
- Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira: kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma*. Element.
- Valjan Vukić, V. (2012). Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi. *Magistra ladertina*, 7, 123–132.



# Legendom po Hrvatskoj

Valentina Koprivnjak

## Sažetak

*Priču koja se prenosila naracijom kroz povijest, s koljena na koljeno mnogim generacijama, najčešće isprepletena nadnaravnim i izmišljenim elementima nazivamo legendom. Literatura navodi da se legende temelje na pravim povijesnim činjenicama, ali sadrže fantastične elemente koji se mijenjaju, mogu se modificirati i tako legenda dobiva različito značenje. Legenda promiče društvene vrijednosti. Likovi u legendi su izmišljeni ili je riječ o nadnaravnim ljudskim bićima za koja se vjeruje da su nekada davno i postojala. Legenda spada u nematerijalnu kulturnu baštinu, usmenu tradiciju koja je iznimno važna za očuvanje i njegovanje kulture i identiteta svakog naroda. Legende su se kroz povijest prenosile s koljena na koljeno, najčešće pripovijedanjem različitih događaja mlađim naraštajima, a u Hrvatskoj su poznate već početkom hrvatske povijesti. Iako vrlo važan segment, gledajući legendu kao povijesni segment, ili dio književnosti, pisanoga sadržaja i stručne literature pronalazimo jako malo. Literatura koja bi povezivala legendu u radu s djecom predškolske dobi iznimno je štura, naročito na standardnom hrvatskom jeziku. Upravo to je ono što nas motivira na koji način legendu više implementirati u rad s djecom predškolske dobi, kako proučiti njezin utjecaj na djecu i njihov razvoj u cjelini.*

**Ključne riječi:** baština; kultura; povijest; priča

## Uvod

Kada razmišljamo o legendama, onda ćemo neminovno promišljati i o onome što njihovim pripovijedanjem i prenošenjem zaista želimo postići. Legende su iznimno dobar alat za upoznavanje djece s različitim kulturama i tradicijom, kako svojega kraja, tako i mnogih drugih. Na taj način kod djece se neposredno razvija jezik, vještina slušanja, vještine pripovijedanja i razumijevanja. Slušajući i pripovijedajući legende razvijaju se i ljudske vrijednosti poput dobrote, hrabrosti i ustrajnosti. Nije jednostavno prepustiti se legendi i iznijeti ju pred dijete jer kako će dijete legendu doživjeti ovisi o pripovjedaču, odnosno u predškolskoj ustanovi o odgojitelju. „Za teme koje su primjerene pripovijedanju potrebna je prije svega vizija pripovjedača, koji se mora upustiti i vizijsku avanturu i njome stvoriti pripovjedački svijet. Stoga je iznimno zahtjevno motriti ulogu priča i pripovijedanja u verbalnoj tradicijskoj kulturi...” (Botica, 2013: 384).

Dob u kojoj djeca mogu razumjeti legende je individualna i ovisi o djetetovom individualnom razvoju, ovisi o dječjoj izloženosti različitim vrstama priča i njihovoj kulturnoj pozadini. Općenito, djeca predškolske dobi (u dobi od 3 do 5 godina) mogu razumjeti i uživati u jednostavnijim verzijama legendi, osobito ako su pripovijedane na vizualno zanimljiv način. U našem projektu djeca predškolske dobi (5 i 6 godina starosti) s obzirom na kognitivni i jezični stupanj razvoja razumiju složenije ideje i pojmove na koje smo nailazili kroz različite legende. Upravo je to doprinijelo razvoju njihove mašte i sposobnosti uključivanja u priče te su se legende pokazale kao izniman alat za poticanje njihove kreativnosti.

Međutim, važno je upamtiti da je svako dijete jedinstveno i da može imati različite interese i sposobnosti. Neka djeca mogu biti više zainteresirana za legende od druge, neka mogu imati problema s razumijevanjem pojmova ili složenijih tema, a neka djeca mogu imati emocionalnu reakciju jer nikako ne smijemo zaboraviti da legenda često ne završava činjenicom da je dobro pobijedilo zlo, kao što je to u bajkama, već se spominje kraj koji je tragičan. Smrt je također činjenica koja je protkana na kraju mnogih legendi.

## Legendom kroz hrvatsku

„Legendom kroz Hrvatsku” projekt je koji proizlazi iz dvaju projekata kojima smo se bavili ranije, a radi se o projektu „Pravo na priču – poticanje čitanja i promicanje kulture čitanja” te „Bajkom po svijetu”. S obzirom na to da kroz dvije godine interes za pričom, bajkom, knjigama i pripovijedanjem kod djece ne opada, legenda je bila logički slijed koji je bio ponuđen djeci. Željeli smo današnjoj generaciji djece približiti neka starija vremena, zanimljivosti, njihove običaje, kulturu i zavičajnost koja je bitna u odrastanju svakog djeteta. Smatra se da su legende velik izvor zanimanja kod djece predškolske dobi, budući da svako dijete voli priče koje u sebi imaju nešto neobično i tajnovito, odnosno priče za koje nije sigurno jesu li se stvarno dogodile ili ne.

## Ciljevi projekta

Ciljevi projekta su upoznati djecu s legendom kao medijem koji kombinira stvarne elemente s imaginarnim, fantastičnim motivima  
njegovanje tradicijske baštine, kulture govorenja i slušanja pomoću pripovijedanja („storytelling”).

Cilj prepričavanja legendi nije unošenje nereda i kaosa u pojmovni svijet djeteta, već djeci objasniti i prilagoditi njihovom uzrastu mnoge pojave u prirodi i društvu, dočarati neobične likove, mjesta i događaje.

Iako se tijekom pedagoške godine bavimo različitim legendama kao što su: Legenda o ljubavi, Legenda o kamenim svatovima, Legenda o Veroniki Desiničkoj, Legenda o Miljenku i Dobrili, Legenda o nastanku imena grada Zagreba, Legenda o Gričkom topu, Legenda o Plitvičkim jezerima, Legenda o nastanku Kleka, Legenda o svetom Jurju, Legenda o zmaju iz Klanječkog jezera, Legenda o nastanku hrvatskog grba, Legenda o Varaždinu i Legenda o pulskoj areni, kod djece su ipak zamijećene najupečatljivije legende koje se češće proigravaju kroz različite elemente u skupini i koje djeca češće spominju od ostalih. To su sve legende vezane uz nastanak grada Zagreba – Grički top, Manduševac..., Legenda o nastanku Plitvičkih jezera (Crna kraljica), Legenda o kamenim svatovima i Legenda o Veroniki Desiničkoj. Legenda se osim uz pripovijedanje koje s vremenom u skupini u potpunosti preuzimaju djeca, uzimajući različite elemente iz prostora koje koriste paralelno uz pripovijedanje sadržaja legendi, implementira i u likovno stvaralaštvo, što stvara iznimno kvalitetne radove, projicirane isključivo iz dječje mašte.

Upravo ti kreativni radovi djece potiču na međusobno povezivanje s drugim vrtićima, u vidu razmjene likovnih radova na temu legendi, što legendu dovodi i u druge skupine djece diljem Hrvatske. Povezanost s razmjenom likovnih radova u tehnikama po izboru djece omogućuje nam upoznavanje s legendama za koje još nismo znali i nismo imali mogućnost upoznati se s njima.

Suradnja s dječjim vrtićima diljem Hrvatske ostvaruje se sa 14 vrtića diljem Hrvatske : Dječjim vrtićem „Zibeljko” iz Bednje, Dječjim vrtićem „Bambi” iz Škrljeva, Dječjim vrtićem „Lekenik” iz Lekenika, Dječjim vrtićem „Žirek” iz Velike Gorice, Dječjim vrtićem „Gustav Krklec” iz Krapine, Dječjim vrtićem „Mačići” iz Mača, Dječjim vrtićem „Gita” iz Slavenskog Broda, Dječjim vrtićem „Pčelica” iz Čazme, Dječjim vrtićem „Bajka” iz Vinkovaca, Dječjim vrtićem „Cvrčak” iz Malog Lošinja, Dječjim vrtićem „Sisak Stari” iz Siska, Dječjim vrtićem „Trešnjevka” iz Zagreba, Dječjim vrtićem „Mala sirena” iz Solina i Dječjim vrtićem „Tratinčica” iz Koprivnice.

Likovni radovi djece, pristigli iz 14 vrtića, sudjeluju na izložbi organiziranoj u Dječjem vrtiću „Maslačak” Krapinske Toplice.

U svakodnevnoj verbalizaciji djece, međusobnom pripovijedanju, zamjećujemo sposobnost djece u izmjeni radnje koja se događa u legendi, pa bi završetak legende u dječjem promišljanju često bio drukčiji. Povučena djeca bivaju ohrabrena, javni nastup im ne stvara problem, promatrajući druge vršnjake jača im se samopouzdanje.

S obzirom na još uvijek prisutno COVID razdoblje i mjere, a ipak želju za suradnjom, roditeljima se omogućava kreativna radionica kod kuće gdje je cilj izraditi elemente iz legendi koji nam služe u svakodnevnom radu u skupini kao elementi za pripovijedanje.

Legende nas odводе i na povezanost kulturne baštine našeg kraja, gdje su djeci ponuđene tradicijske igre, tradicijski zanati, tradicijski instrumenti, likovno stvaralaštvo te glazba i ples. Iako su mnoga djeca imala mogućnost i susret s istima i ranije, interes je izniman, naročito je zamijećen kod djece muškoga spola.

Posjet dvorcu Veliki Tabor jedan je novi element proživljavanja legende s mogućnošću boravka na mjestu gdje se sama legenda dogodila, ponovnim pripovijedanjem legende od strane kustosa, gdje djeca pokazuju svoje znanje i razumijevanje o cijeloj legendi i njezinom tragičnom završetku.

### **Istraživanje**

Kako bismo imali uvid u mišljenja i stavove roditelja vezano uz tematiku legendi, provodimo istraživanje na 26 ispitanika, metodom istraživanja – anketnim upitnikom.

Na kraju istraživanja raspoložemo sljedećim podatcima:

- Roditelji smatraju da je legendu u potpunosti razumjelo 70% djece, dok 30% djece legendu razumije djelomično i treba pomoć oko objašnjenja. U tih 30% većinom ulaze djeca niže starosne dobi (5 godina).
- Djeca kod kuće najviše koriste likovne tehnike koje su im dostupne, a to su: drvene bojice, flomasteri i obična olovka.
- Motivi iz legendi koji se nalaze na dječjim crtežima su: 90% glavni likovi, a 10 % sporedni likovi, stvari.
- Legende s kojima su roditelji djece od ranije bili upoznati su: Veronika Desinićka, Grički top, Robin Hood, Crna kraljica, Grička vještica, Ples vila na Rastokama.
- Dobrobiti koje djeca imaju od legendi, a navode ih roditelji su: učenje istinskih vrijednosti u životu, služenje dobru, cijeniti i njegovati kulturu, uvidjeti dobro i zlo, razvoj dječje mašte, učenje o povijesnim znamenitostima i povijesti, postojanje zle ljudske naravi, važnost neodustajanja, razlika između pravde i nepravde i dobrih i loših međuljudskih odnosa.

### **Zaključak**

Na kraju pedagoške godine, s obzirom na provedbu istraživanja, povezivanje s drugim vrtićima i proučavanje cijele tematike u skupini, dolazimo do određenih ishoda na trima razinama.

Ishodi u odnosu na djecu: omogućeno uživanje u neobičan i imaginaran svijet – razvoj mašte razlikovanje stvarnog od nestvarnog, usvajanje legende u potpunosti kroz brojna prepričavanja i ponavljanja, razvoj pozitivnih emocija, stavova i mišljenja prema usmenosti i tekstu legende – razvoj književnih kompetencija kod djece.

Ishodi u odnosu na roditelje: uključivanjem roditelja u samu temu, kroz kreativnu radionicu s djecom kod kuće, ojačali smo međusobne veze, produbili bliskost i emocionalnu vezu te omogućili roditeljima da pokažu svoje sposobnosti, znanja i vještine. Povratne informacije roditelja su pozitivne i zadovoljavajuće.

Ishodi u odnosu na odgojitelje: današnjoj generaciji djece približena su neka stara vremena, zanimljivosti, običaji, kultura i zavičajnost koja je jako važna u odrastanju svakog djeteta, usađivanje osnovnih moralnih ljudskih vrijednosti od najranije dobi djeteta te pružanje pozitivnoga uzora i utjecaja, prenošenje ljubavi prema usmenoj književnosti, kulturi, baštini i zavičaju, prenošenje važnosti usmenosti u odgoju i obrazovanju – „djeca koja slušaju i čitaju, postaju odrasli koji misle.“

Kroz ovu temu izdvojen je mali dio hrvatske kulture kroz koji je vidljivo da gotovo svako selo, mjesto ili grad u Hrvatskoj ima svoju legendu. Svakim novim prepričavanjem, legenda dobiva novo „ruho“, odnosno neki detalji se zaborave, neki se dodaju, neki su u potpunosti promijenjeni i kroz neko

vrijeme imamo drukčiju priču nego što je bila ona izvorna, što i jest bit usmene predaje. Usmene predaje i legende važan su dio hrvatske tradicije i same kulture, a njihovim je prenošenjem čuvamo i negujemo, zbog toga je važno legende uključivati u primjerenom izboru i obliku u odgojno-obrazovni rad.

### **Literatura**

Botica, S. (2013). *Povijest usmene hrvatske književnosti*. Školska knjiga.

Frankol, M. (2022). *Priče i legende sjeverozapadne Hrvatske*. (Diplomski rad). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli Fakultet ekonomije i turizma „Dr. Mijo Mirković“.



## Igramo se – veliki i mali

Nikola Kraljić  
Snježana Baksa  
Željka Bujanić

### Sažetak

*Mješovite odgojno-obrazovne skupine pogoduju dječjem rastu i razvoju, odnosno time se omogućuje funkcioniranje po principu obiteljske atmosfere. „Dječji vrtić kao dječja kuća”, kao što ga je već Maria Montessori nazvala, omogućuje djeci nesmetano kretanje, samostalno traženje suigrača za igru i kreiranje vlastitoga procesa učenja. Uz kompetentne odgojitelje i prostorno-materijalno okruženje koje se definira kao treći odgojitelj, za nesmetan dječji rast i razvoj, svakako je jednako važno i vrijeme za igru. Djetetova najvažnija aktivnost je igra, stoga je djetetu potrebno omogućiti dovoljno vremena za slobodnu igru. Učenje se najlakše odvija uz zabavu, a djetetu je njegova igra najveća zabava. Igra ima utjecaj na dječji spoznajni, tjelesni, emocionalni i društveni razvoj. Osiguravajući dovoljno nesmetanoga vremena za djetetovu slobodnu igru, odgojitelj podupire djetetov individualan razvoj (svako dijete prolazi kroz različitu skelu razvoja). U Dječjem vrtiću „Pčelice” koji funkcionira po principu otvorenih vrata, djeca nesmetano traže suigrače u igri. Usredotočeni su na vlastitu igru u koju kreću iz zabave i znatiželje, a da se pritom odvija cjelokupni razvoj. Djeca svih dobnih skupina (od godinu dana do polaska u školu) zajedno istražuju i upoznaju svijet koji ih okružuje.*

**Ključne riječi:** *mješovite odgojno-obrazovne skupine; prostorno-materijalno okruženje; slobodna igra*

### Uvod

Maria Montessori nazvala je dječji vrtić dječjom kućom, mjestom koje djeci omogućuje nesmetano kretanje, samostalno traženje suigrača te kreiranje vlastitoga tijeka i procesa učenja. Kada vrtić funkcionira po principu otvorenih vrata, tada u njemu vlada atmosfera međusobnoga uvažavanja, podupiranja i rada po sličnim načelima. U vrtiću su oformljeni različiti centri aktivnosti koji omogućavaju djeci zadovoljavanje potrebe za istraživanjem, a odgojitelji podupiru razvoj sve djece, ovisno o vlastitim jakim stranama. Djeca su jedni drugima „mentori” – veliki i mali prijatelji koji zajednički doprinose vlastitom razvoju.

### Igra – kada, gdje, s kim?

Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) za ostvarivanje kvalitetnoga kurikuluma vrtića potrebno je stvaranje odgovarajućih organizacijskih uvjeta koji se temelje na suvremenom shvaćanju djeteta, tj. shvaćanju djeteta kao cjelovitoga bića, aktivnoga stvaratelja, istraživača, socijalnoga subjekta, aktivnoga građanina zajednice te kreativnoga bića. Kada kao polazište dobre odgojno-obrazovne prakse utemeljene na kvalitetnoj teoriji u središte stavimo dijete, tada prostorno-materijalno okruženje opremamo utemeljeno na dječjim interesima kroz projektni pristup. Prema Slunjski (2012: 21) „rad na projektu podrazumijeva sklop aktivnosti u kojima jedno ili više djece proučava neku temu ili problem, uz primjerenu podršku odgojitelja”. Projekt je oblik integriranoga poučavanja u kojem je izražena aktivnost djeteta, on potiče marljivost, suradničko učenje, kreativnost i učenje iz vlastitoga iskustva (Čudina-Obradović i Brajković, 2009). Svako dijete je zasebna individua kod kojeg se ponekad kronološka dob ne podudara s kognitivnim razvojem koji se sve češće prati kroz različite miljokaze. Postavlja se pitanje jesu li provedena nova istraživanja prema kojima se utemeljuju novi miljokazi ili se koristi već zastarjela literatura koja svakako ne prati evolucijsko mijenjanje razvoja djeteta.

Kada su pisani miljkazi standardizacija je provedena na djeci koja su odrastala u drukčijem okruženju negoli je to današnja svakodnevica. Prema rezultatima provedenih istraživanja (Petrović Sočo, 2007; Katz i McClellan, 2005) najpoticajnije okruženje za razvoj djeteta je mješovita odgojno-obrazovna skupina. Katz i suradnici (1991) ističu kako mješovita skupina može povećati svijest odgojitelja o razvojnim odstupanjima pojedinoga djeteta. Rastu i razvoju djeteta u kontekstu ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje pogoduje heterogena skupina koja najviše nalikuje obiteljskoj strukturi, ali i svakodnevnom životnom okruženju, kako navodi i Abdulpurkar (2020). Bašić (2012) objašnjava kako je djetinjstvo upalo u krizu jer je igra koja je sama sebi svrha postala previše strukturirana od strane odraslih, djeca imaju premalo vremena za slobodnu igru. Stoga, vrtići kao odgojno-obrazovne ustanove trebaju pružati djetetu mjesto sigurne, nesmetane igre u kojoj se naglasak stavlja na socijalno okruženje. Komensky je već u „Materinskoj školi“ naglasio kako „dijete djetetu može više izoštriti um nego bilo koja odrasla osoba“. Igra u mješovitim skupinama nudi mogućnosti za učenje i razvoj koje nisu prisutne u igri među djecom iste dobi. Kod djece mlađe dobi u igri sa starijom djecom uviđa se bogatiji rječnik i empatičnost. Djeca starije dobi također imaju mnoge dobrobiti u svojem razvoju.

### **Odgojitelj – kompetentan stručnjak**

Zadaća odraslih koji sudjeluju u odrastanju djeteta je osiguravanje sigurne i podržavajuće okoline. Odgojitelj kao profesionalac u svojem profesionalnom djelovanju treba biti kompetentan za prepoznavanje razvoja svakoga djeteta i omogućavanje razvoja u skladu s njegovim mogućnostima, prateći napredak djeteta u odnosu na njega samoga. Lešin i suradnici (2022) ukazuju na važnost zadaće odraslih koji trebaju pravovremeno prepoznati i poticati sve dječje potencijale. Također, odgojitelj treba biti stručna i kompetentna osoba jer ona svjesno i nesvjesno određuje smjer odgojno-obrazovnoga procesa (Lešin i sur., 2022). Svaka odgojno-obrazovna ustanova ima svoju zasebnu kulturu koja je prepoznatljiva u zajedničkim temeljnim postavkama i uvjerenjima odgojitelja, ravnatelja i svih drugih stručnih djelatnika, pomoćnoga osoblja i roditelja, a karakteristična je za djelovanje tog vrtića (NKRPOO, 2014). Stoga, važno je stvoriti okruženje u kojem su svi akteri odgojno-obrazovnoga procesa otvoreni za nove ideje, spremni na promjene i voljni razvijati nove vještine i sposobnosti – u svrhu održavanja promjena, osobito onih koje zahtijevaju nove organizacijske sposobnosti i kolektivnu inteligenciju (Vujičić, 2011. prema Senge, 2009a). U prestrukturiranoj svakodnevici koju djeca u današnjem djetinjstvu imaju, važno im je u vrtiću omogućiti vrijeme za slobodnu, nestrukturiranu igru u sigurnom i poticajnom okruženju. Odgojitelj ima obvezu omogućiti djetetu dovoljno vremena za planiranje, realiziranje i vrednovanje vlastite igre u suradnji s drugom djecom – svojim suigračima. Individualizirani pristup svakom djetetu najlakše je provoditi u dobno mješovitim grupama jer odgojitelj ne može upasti u zamku frontalnoga rada jer djeca različitih dobnih skupina ne mogu istovremeno raditi isti sadržaj. No, svakako odgojitelj treba biti kompetentan stručnjak koji poznajući razvojne faze djeteta može pružiti zadovoljavajuće poticaje za podržavajući razvoj svakoga pojedinca jer mješovite odgojno-obrazovne skupine mogu biti izazovne. Različite dobi mogu imati različite potrebe i interese što može dovesti do izazova u planiranju aktivnosti koje će zadovoljiti dječje interese i potrebe. Prema tome, rad na projektu omogućuje participaciju djece različitih dobnih skupina u pojedinim fazama projekta za koje pokazuju interes. Odgojitelji oslušuju, promatraju i bilježe što djeca rade, kamo ih vodi interes i time dopunjavaju materijalne poticaje, no ne uzimajući direktnu inicijativu djece, djeca cijelo vrijeme trebaju imati osjećaj kako mogu zajedno mijenjati prostor i doprinosti sukreiranjukurikula.

### **Igra – najvažnija dječja aktivnost**

Djeci treba omogućiti izbor onoga što ih zanima, dopustiti im kreaciju i stvaranje igre na temelju onoga što žele znati (Long, 2018). Poticajno prostorno-materijalno okruženje važno je za iskustveno proživljavanje mjesta i scena koja su djeci poznata kako bi istražila svijet oko sebe. Djeca igrom reproduciraju svijet na način kako su ga doživjeli. Od najranije dobi djeca imitiraju zvukove koje čuju i

aktivnosti koje vide. Kroz igru djeca razvijaju socijalne, emocionalne, intelektualne i motoričke vještine, odnosno igra doprinosi cjelokupnom dječjem razvoju. Mašta kao stvaralačko mišljenje predstavlja osnovu umjetničke, znanstvene i tehničke kreativnosti. Igra pomaže djetetu razvijati kreativnost i maštu, učvršćuje njegove mentalne vještine i osigurava mogućnost za isprobavanje novih ideja te razmišljanja na nov način. Trajno stečeno znanje je ono koje stečemo isprobavajući, metodom pokušaj – pogreška, a posebno ako se steklo kroz zabavu.

## Zaključak

Dječji vrtić kao odgojno-obrazovna ustanova nikako ne smije biti „čekaonica“ u kojoj se rast i razvoj odvija na način da se „čeka“ prelazak neke razvojne faze, dolazak druge razvojne faze ili mjesto u kojem djeca čekaju polazak u školu. Vrtić je odgojno-obrazovna ustanova u kojoj je središte dijete. Dijete sa svojim specifičnim potrebama i interesima. Djetetova najvažnija aktivnost je igra, stoga je djetetu potrebno omogućiti dovoljno vremena za slobodnu igru. Učenje se najlakše odvija uz zabavu, a djetetu je njegova igra najveća zabava. Igra ima utjecaj na dječji spoznajni, tjelesni, emocionalni i društveni razvoj. Osiguravajući dovoljno nesmetanoga vremena za djetetovu slobodnu igru, odgojitelj podupire djetetov individualan razvoj (svako dijete prolazi kroz različitu skelu razvoja). Međusobnom suradnjom svih dionika odgojno-obrazovnoga procesa može se ostvariti takva kultura vrtića gdje se u središte stavlja dijete. Dijete kojemu se podupire tjelesni i psihomotorni razvoj, spoznajni razvoj, socioemocionalni razvoj te govorni razvoj, a utemeljeno na načelima, vrijednostima i kompetencijama propisanim u *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*.

## Literatura

- Abdulpurkar, R. (2020). *Benefits of Mixed-Age Group in Early Childhood Education*. <https://www.alphamontessoridfw.com/blog/mixed-age-groups-in-early-childhood-education/>
- Bašić, S. (2012). Kriza djetinjstva. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18(67), 10–12.
- Čudina-Obradović, M., Brajković, S. (2009). *Integrirano poučavanje*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Katz, L. G., Evangelou, D., Hartman, J. A. (1991). *The Case for Mixed-Age Grouping in Early Education*. National Association for the Education Of Young Children.
- Katz, L. G., McClellan, D. E. (2005). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Educa.
- Long, C. (2018). *The Power of Play in Kindergarten*. <https://www.nea.org/advocating-for-change/new-from-nea/power-play-kindergarten>
- Lešin, G., Boban, A., Duić, H., Kerep, A., Laslo, V., Mlinarić Duić, M., Popek, I., Pukec, Lj., Zeba, M. (2022). *Kreativni odgojitelji*. Školska knjiga d. d.
- Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje-holistički pristup*. Mali profesor.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. (2015). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Profil.
- Vujičić, L. (2011). Kultura vrtića – sustav koji se kontinuirano mijenja i uči. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 231–238.

## U ritmu priče

Anabela Kunert

Maja Latin

### Sažetak

*Priče pružaju neiscrpane mogućnosti, a sama vrijednost priče je neprocjenjiva. Vođene tim saznanjem te znajući koliko djeca vole priče, vrijeme priče i vrijeme igre u našoj skupini međusobno su se ispreplitali. Tijekom mnogobrojnih aktivnosti kao što su: dramske i scenske igre, likovne, kreativne, stvaralačke, istraživačke i tjelesne, omogućavale smo djeci da razvijaju različite kompetencije aktivno sudjelujući u provođenju projekta „U ritmu priče” (2019. – 2022.). Neočekivane okolnosti koje su nas zadesile, epidemija Covida 19 i razoran potres, u kojem smo ostali bez svojega vrtića, izmijenile su ritam projekta. Unatoč tome igra i priča nisu stale, one su opstale. Na taj način omogućile smo djeci da igra kao osnovna dječja aktivnost ne bude prekinuta, a da im kroz igru i priču olakšamo teška vremena. Priče su pomogle u emocionalnom osnaživanju. U priče su djeca unosila svoja iskustva i prerađivala strahove. Radeći na projektu poticali smo kod djece govorno izražavanje, slušanje druge djece i odraslih te razvijanje dječje mašte. Osmišljavajući svoje priče djeca su zajedno s roditeljima izradila svoje personalizirane slikovnice u kojima su oni glavni likovi priče. Presentacija slikovnica odvijala se u kutiću knjižnice. Svako je dijete dobilo mogućnost predstaviti slikovnicu i javnim je nastupom pred skupinom jačalo samopouzdanje. U suradnji s Gradskom knjižnicom Petrinja, organizirano je javno predstavljanje dječjih personaliziranih slikovnica, a realizirali smo i tiskanje jedne od priča.*

**Cljučne riječi:** mašta; personalizirane slikovnice; pričanje priča

### Uvod

Brojni su razlozi i dobrobiti čitanja i pričanja priča. Priče unose red u kaos suvremenoga života, daruju nam predvidljivost umjesto neizvjesnosti, ritam i strukturu (Velički, 2013). Priča ima značajnu ulogu u djetetovu životu. Dijete uživa slušati priče (Peteh, 2018). Priče su posebno dobro motivacijsko sredstvo i u velikoj mjeri doprinose razvoju cjelokupne djetetove osobnosti, potiču kognitivni, emocionalni, socijalni, etički i govorni razvoj. Danas, kad se s djecom sve manje razgovara i kad se opravdano upozorava na veće probleme u usvajanju govora djece i mladih, pričanje priča dolazi nam kao dragocjeno sredstvo i pomoć u povratku izgubljenim ljepotama govornoga izražavanja i govoru samom. Jer dijete ne usvaja govor samo razgovarajući, odnosno govoreći, već i slušajući (Velički, 2013). Svako dijete u sebi nosi želju za igrom i pričom. Pomoću priče rasplamsava se djetetova mašta, stoga je neophodna za stvaralačke igre i aktivnosti (Peteh, 2018). Suvremeno shvaćanje djeteta koje se navodi u *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014) polazi od toga da je dijete kreativno biće koje u sebi nosi specifične potencijale za izražavanje i stvaranje. Odrasle osobe iz djetetovog okružja trebaju stvarati takvo ozračje koje će djetetu omogućiti puni razvoj svih njegovih potencijala. Jedan od poticaja zasigurno jest i priča. S pričom se dijete susreće u vrlo ranoj dobi, čak prije nego što usvoji vještine pravilnoga govorenja. Priče u pedagoškom smislu služe kao poticaj za razvoj djetetove ličnosti. Slušajući priče, dijete formira svoje stavove, shvaćanja, potrebe, način i stil življenja. Priča je poticaj i za osposobljavanje djetetova govornoga izražavanja, ekspresije i refleksije (Miljak, 1996). Često je potreban samo mali poticaj kako bi djeca samostalno počela pričati. Znaajući da je pričanje pred skupinom za predškolsku dob prilično zahtjevno, djeci treba pružiti mogućnost da pokušaju uvijek iznova, a ponovljeni uspjesi, ma kako oni mali bili, poticat će maštu i daljnje pričanje. Djeca ne mogu odmah spontano ispričati novu priču. Njima je potrebno vodstvo, „model” koji im mi dajemo svojim pričanjem. Međutim, ako pažljivo promatramo i slušamo, primijetit ćemo da je to ipak njihova priča kojoj malo

pomalo dodaju svoje geste, riječi itd (Velički, 2013). Kroz projekt *U ritmu priče* cilj nam je bio da kroz življenje s pričom, približavanjem priči na različite načine i različitim putovima i načinima izražavanja (slikom, pokretom i zvukom) tijekom duljega vremenskog razdoblja potaknemo i usavršimo dječji samostalni i potpuni jezični izričaj.

### Priča – poticaj za igru i stvaralaštvo

Uočivši pojačani interes djece za listanjem i prepričavanjem vlastitoga doživljaja slikovnice, a istovremeno znajući da su priče izvrstan način za učenje i razvoj spoznaja, i da osim što služe za zabavu doprinose i cjelokupnom razvoju osobnosti djeteta, odlučile smo dodatno podržati interes djece za priče, bajke i slikovnice. U našoj tada mlađoj vrtičkoj skupini primijetile smo da nekolicina djece ima usporeni govorni razvoj te smo pretpostavile da će intenzivnije „druženje” s pričom povoljno utjecati na govorne poteškoće djece. Trenutak u kojem odgojitelj u rukama drži slikovnicu potiče djecu da mu priđu i da ostvare zajedničku interakciju kroz zajedničko čitanje i pričanje priča, a priča nam je nudila široki spektar mogućnosti za učenje i istraživanje. Od prvoga trenutka kada su se djeca susrela s didaktičkom kutijom „Ku-kuc. Priča je unutra!”, ona je pobudila njihovo zanimanje. Prvo smo upoznali stanare kutije prstić-lutkice. Prstić-lutkica sova djeci je pričala kako u čarobnoj kutiji čuva svoju najdražu knjigu o svojim pustolovinama i pustolovinama njezinih prijatelja. Kroz različite priče iz didaktičke kutije djeca su učila pažljivo slušati, bogatila su rječnik, uvježbavala komunikacijske vještine, učila primjerenim načinima rješavanja problema. (slika 1) Pustolovine šumskih prijatelja poticale su djecu da likovno izraze svoje doživljaje, da oslikaju livadu, nacrtaju šumu, izrežu iz kolaža mirisno plavo cvijeće za zeca Jurka, da izrade svoje lutke od kuhača i sl. (slika 2)



Slika 1 *Igra likovima iz didaktičke kutije*



Slika 2 *Dramatizacija pomoću grafoskopa*

Djeca su govorila o pričama koje im pričaju roditelji kod kuće. To nam je bio poticaj da i roditelje, bake i djedove uključimo u naš projekt i da u prostoru naše sobe, na svoj način ispričaju djeci priču. Odaziv je bio velik, no pandemija virusa Covid 19 onemogućila je svima koji su se najavili da ispričaju priču. Maruškina baka predstavila je priču *Djed i repa* za koju je nacrtala ilustracije. Fabijanov tata, pomoću stolnoga kazališta, ispričao je priču *Vuk i sedam kozlića*. Za svoju interpretaciju priče *Zlatokosa i tri medvjeda* Leonova je mama plišane igracike pretvorila u glumce. Šimunovi tata i seka ispričali su priču o kravici Šarici uz pomoć štapnih lutaka. Sve ove priče djeca su danima poslije dramatizirala na različite načine. (slika 3) Uz pandemiju naš grad zadesio je i potres koji je uzburkao emocije svih nas (djece, roditelja, odgojitelja) i oduzeo nam osjećaj kontrole i unutarnje ravnoteže. Naše male aktivnosti i priče usmjerene su na emocije i njihovo prepoznavanje i izražavanje. Pripremile smo priču po slikama *Grad osjećaja*. Djeca su slušajući priču upoznala stanovnike toga grada. Govorili su kad su se osjećali kao gospođa Tužna, gospodin Sretni i gospodin Prestrašeni. Spoznali su kroz priču da su svi osjećaji normalni,

da ih treba podijeliti kako bi se osjećali bolje. Većini aktivnosti u tom razdoblju zajednička je poveznica bila srušeni grad koji smo nastojali na dječji način popraviti. Izrađivali smo maketu našega grada, različitim likovnim tehnikama prikazivali znamenitosti Petrinje i strah tjerali slikovnicama koje su nam slali vršnjaci iz različitih gradova Hrvatske. (slika 4)



Slika 3 Vuk i sedam kozlića



Slika 4 Dječji radovi na temu *Moj grad Petrinja*

Kako su djeca rasla i naše su projektne aktivnosti postajale složenije i zahtjevnije. Uz mnoštvo različitih aktivnosti, veliki doprinos kvaliteti projekta omogućila je aktivna suradnja roditelja i šire zajednice, a osobito Gradske knjižnice i čitaonice Petrinja. Za oformljeni kutić knjižnice u našoj skupini prikupili su značajan broj slikovnica. Uz našu pomoć djeca su izradila pravila ponašanja u knjižnici, dogovorila radno vrijeme te izradila članske iskaznice koje su koristili za posudbu knjiga. Svaku posudbu knjiga, preko vikenda, kad su knjige odlazile u domove djece, uredno su evidentirali i vodili brigu da se knjige redovito i vrate. Svako dijete s roditeljima izradilo je personaliziranu slikovnicu u kojoj je ono bilo glavni lik. Slikovnice su djeca imala priliku prvo predstaviti u našem kutiću knjižnice. (slika 5) Gradska knjižnica i čitaonica organizirala je javnu promociju dječjih personaliziranih slikovnica na Trgu kulture koji je nakon potresa postao mjesto različitih kulturnih događanja. (slika 6) Sva su djeca ponosno i hrabro predstavila svoju personaliziranu slikovnicu i zaradila veliki pljesak posjetitelja ovoga događaja. Završno druženje djece, roditelja i odgojitelja naše skupine bilo je u znaku priče. Svi prisutni mogli su uživati u dvjema različitim verzijama dramatizacije priče *Crvenkapica*, jednu su prikazala djeca, a drugu njihovi roditelji. Obje su osigurale puno smijeha i predivnih uspomena.



Slika 5 Predstavljanje  
personalizirane slikovnice



Slika 6 Poziv građanima  
na promociju

## Zaključak

Smatramo da smo ostvarile ciljeve projekta: kod djece je stvorena navika čitanja slikovnica uz otkrivanje novoga, začaranog svijeta koji im je omogućio razvoj govora i izražavanja, upoznivali su svijet oko sebe, pronalazili rješenja za određene problemske situacije, razvijali socioemocionalne kompetencije i pozitivnu sliku o sebi, razvijali su vještine početnoga čitanja i pisanja i prevladali nelagodu od javnoga nastupa uz mnoštvo drugih dobiti koje smo ostvarili ovim projektom kroz igru, dramatizaciju i kreativno stvaranje.

Na kraju možemo zaključiti: „Dijete nije nikada premalo za slikovnice i knjige. Ne dati mu knjigu dok ne nauči čitati, isto je što i ne pričati mu dok ne nauči govoriti.“ (Penelope Leach)

## Literatura

- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja: model Izvor*. Persona.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015).Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Peteh, M. (2018). *Radost igre i stvaranja*. Alinea.
- Velički, V. (2013). *Pričanje priča – stvaranje priča*. Alfa.



# Igra i pedagogija u temeljima kvalitetne arhitekture dječjeg vrtića

Anita Malašić

## Sažetak

*Igra, aktivnost imanentna prirodi funkcioniranja djeteta rane dobi, utkana je u njegove raznovrsne aktivnosti – istraživanja, izražavanja i stvaranja. Osim što je sastavni dio procesa učenja o svijetu koji dijete svakodnevno upoznaje, o emocijama koje doživljava i iskazuje te o socijalnim relacijama bitnima za razvoj odnosa s drugim jedinkama u okruženju, ona predstavlja i polazište u prostornom oblikovanju vrtićkih zgrada, u dizajnu namještaja i igračaka te u oblikovanju cjelokupnoga materijalnog učećeg konteksta. Stoga je u suvremenom kontekstu življenja, složenom, isprepletenom i dinamičnom, osmišljavanju kvalitetnoga prostorno-materijalnog okruženja vrtića nužno pristupiti multidisciplinarno, uvažavajući odrednice kvalitete istog, specifične za ranu dob djece. Arhitekt Hertzberger (2008) izvrsno je to sažeo rekavši kako projektiranje zgrada odgoja i obrazovanja zahtjeva ostvarivanje ravnoteže između forme i funkcije na temelju arhitekturne izvedbe inspirirane i informirane odgojem i obrazovanjem. U tom smislu, namjera je akcentirati osnovne kvalitativne smjernice koje je potrebno uvažiti u planiranju vrtićkoga okruženja, problematizirati izazove multidisciplinarnosti u tom procesu te prezentirati primjere kvalitetnih vrtićkih interijera i eksterijera. Uz to, poseban će naglasak biti pozicioniran na ulogu, „glas” i perspektivu djeteta u procesu razmatranja percepcije i značaja te evaluacije prostorno-materijalnoga okruženja vrtića.*

**Ključne riječi:** arhitektura vrtića, dijete kao ravnopravni subjekt, igra, kvaliteta, prostorno-materijalno okruženje

## Uvod

Čovjekov odnos s arhitekturom složen je, višedimenzionalan i za njegovo življenje značajan. Prostori u kojima svakodnevno djelujemo, koje koristimo u različite svrhe i na raznovrsne načine, reflektiraju naše potrebe, interese i dominantne aktivnosti. Kad su planirani i projektirani u skladu s *modusom vivendi* i *modusom operandi* primarnih korisnika, tada osiguravaju optimalno življenje i djelovanje. Kada to nisu, svakodnevno življenje i funkcioniranje mogu otežavati, inhibirati te primarno ne služe korisnicima nego nekoj izvanjskoj svrsi i viziji. Preslikamo li ovo viđenje arhitekture i prostora na ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (dječje vrtiće), u središte projektiranja i planiranja prostora dolazi dijete (pedagoški subjekt) te rani i predškolski odgoj i obrazovanje (pedagojska znanost). Specifična priroda funkcioniranja i učenja djeteta rane dobi te društvena pedagoško-socijalna zadaća dječjega vrtića tako postaju bazom u razumijevanju zahtjeva i nivoa kvalitete arhitekturne izvedbe koji se pred arhitekta postavlja. U tom smislu, arhitekt Hertzberger (2008) ističe kako projektiranje zgrada za odgoj i obrazovanje zahtijeva ostvarivanje ravnoteže između forme i funkcije na temelju arhitekturne izvedbe inspirirane i informiranje odgojem i obrazovanjem. Dudek (2007), renomirani engleski arhitekt čije je polje ekspertize u projektiranju dječjih jaslica i vrtića, taj odnos arhitekture i pedagogije vidi kao simbiotski te pojašnjava kako jedino takav (multidisciplinarni) pristup može osigurati kvalitetno prostorno-materijalno okruženje ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

U rasvjetljavanju kvalitete prostorno-materijalnoga okruženja dječjeg vrtića, bitno je krenuti od suvremene slike o djetetu kao o inteligentnom biću sa specifičnim razvojnim potrebama, interesima i pravima, o subjektu koji dominantno uči kroz igru i istraživanje, koji je autor i sukonstruktor procesa učenja te o individualcu s vrijednim zamislima, viđenjima i jedinstvenim kreativnim potencijalima. Igra,

aktivnost imanentna djetetu, njegovo je autorstvo, uvjetovano intrinzičnom motivacijom te slobodnim izborom (Lester i Maudsley, 2007). Dijete samo kreira njezin sadržaj te upravlja vlastitim intencijama i zamislama, slijedeći osobne interese i to čini na sebi svojstven način i iz osobnih razloga. Uloga odrasloga je da tu igru aktivno promatra i prati, pravilno interpretira i razumije te da ju po potrebi pedagoški promišljeno i dozirano usmjerava i modelira. Ona predstavlja prirodan način učenja i moćan je motivator (Moyles, 1998, prema Hicks i Hicks, 2005) te jako „socijalno vezivo”. Igra se, uz aktivnosti istraživanja, izražavanja i stvaranja, odvija u fizičkom okruženju dječjega vrtića, čiju je kvalitetu moguće percipirati i procjenjivati kroz nekoliko odrednica, odnosno indikatora. Prije dubljeg razmatranja indikatora kvalitete okruženja, valja razjasniti distinkciju u slici prostora iz perspektive djeteta i perspektive odrasloga. Dok percepcija odraslih polazi od načina na koji prostor koristimo i za što nam služi, djeci je važnije ono što prostor komunicira i kakve mogućnosti i interakcije nudi (Day, 2007). Za odrasle prostor ima predodređenu svrhu i njihovo je djelovanje najčešće usmjereno na finalni produkt, a za djecu prostor predstavlja izvor mogućnosti za djelovanje, u njemu istražuju mogućnosti interakcija s fizičkom i socijalnom okolinom te uživaju u procesu, neovisno o produktu. U dječjim očima prostor je fluid koji se svakodnevno fleksibilno prilagođava tijeku kreativnih zamisli i kreacija, igrovnih scenarija, socijalnih interakcija i promjenljivih potreba subjekata.

### **Kvaliteta prostorno-materijalnoga okruženja vrtića**

Sveobuhvatan popis indikatora kvalitete prostorno-materijalnoga okruženja dječjega vrtića (Malašić, 2013) predstavlja referentnu točku za planiranje i projektiranje u arhitektonskom smislu, ali i za osmišljavanje i pripremu u pedagoškom smislu. Kvalitetu prepoznajemo kroz funkcionalnost, fleksibilnost, multisenzoričnost, otvorenost, sigurnost, estetiku te održivost prostorno-materijalnoga okruženja. Potrebno je naglasiti kako nijedan od indikatora kvalitete nema primat, nego ih je potrebno sagledavati cjelovito i komplementarno. *Funkcionalnost* se očituje u organizaciji prostora koja osigurava neometeno življenje, funkcioniranje i djelovanje djece i odraslih, usklađeno s razvojnim i trenutačnim potrebama djece. Podrazumijeva podijeljenost prostora na raznovrsne centre aktivnosti kao manje prostorne cjeline i kontekste, specifične po vrsti i konceptu aktivnosti, koji nude konkretne, svrhovite, pomno birane i pedagoški ponuđene materijale (didaktičke igračke i poticaje oblikovane od reciklažnih materijala). *Fleksibilnost*, kao sljedeći indikator, ogleda se u mogućnosti preoblikovanja prostora za potrebe odgojno-obrazovnoga procesa i za provedbu raznovrsnih (i grupnih) aktivnosti djece. U tom smislu, moguće ga je transformirati u bilo kojem trenutku i može poprimati različita oblička i uloge. *Multisenzoričnost* prostora omogućuje istraživanje i učenje svim osjetilima, ima poticajno djelovanje te je satkana od bogatstva materijala. Raznovrsni reciklažni i pedagoški neoblikovani materijali, tzv. *looseparts* (u slobodnom prijevodu *otvoreni materijali*) djecu pozivaju na aktivno djelovanje, stvaranje, izražavanje i promišljanje, angažiraju njihova različita osjetila te idu ususret različitim učećim stilovima djece. *Otvorenost* se odnosi na socijalni i komunikacijski aspekt prostora, tj. na osiguravanje konteksta za socijalne razmjene i komunikaciju, na poticanje i promoviranje cirkulacije subjekata i njihovih zamisli te suradničkih oblika ponašanja, ali i na omogućavanje izravnoga kontakta s vanjskim okruženjem vrtića. Kad je riječ o *sigurnosti*, misli se na omogućavanje stabilnoga i sigurnoga svakodnevnog boravka djece i odraslih u prostoru koji je pregledan, ali nije „pročišćen” od centara aktivnosti i materijala, koji je čist, ali nije „klinički sanitaran”, koji je siguran, ali ne ograničava dijapazon aktivnosti i mogućnosti djelovanja djece i odraslih. *Estetika* prostora očituje se u skladu i uravnoteženosti elemenata, materijala, oblika, boja, tekstura i kontrasta. Takav prostor oku je ugodan, poziva na boravak i činjenje, potiče na uočavanje i osvještavanje detalja te razvija kod djeteta osjećaj za lijepo. Posljednji indikator, *održivost*, multidimenzionalan je. Odnosi se na uporabu održivih materijala pri gradnji dječjega vrtića, na promociju i življenje različitih dimenzija održivoga razvoja te osiguravanje svakodnevnoga i konstruktivnoga boravka djece na otvorenom u različitim vremenskim uvjetima. U tom kontekstu, prostor reflektira ekološku svijest subjekata koji u njemu žive i djeluju, u njemu se materijalni i energetske resursi koriste ekonomično

te je pomno pedagoški-funkcionalno promišljena i količinski pojačana ponuda prirodnih i reciklažnih materijala koji se koriste u različite svrhe u odgojno-obrazovnom procesu.

### **Multidisciplinarnost ispred monodisciplinarnosti**

Multidisciplinarni pristup, kao model planiranja i projektiranja te materijalnoga oživotvorenja zgrade dječjega vrtića, za arhitektonsku je i pedagošku struku izazov i kod nas (tuzemno), tek je u razvoju. Tome je tako iz više razloga. Prvi razlog nalazimo u okvirima svake discipline i područja zasebno. Perspektiva i slika o prostoru vrtića u očima primarnoga korisnika (djeteta i stručnih pedagoških djelatnika) i u očima arhitekta često se uvelike razlikuje. Jezik arhitekture tehničke je i materijalne naravi i pedagoški ga subjekti razumiju vrlo malo ili nimalo. Jednako tako, jezik pedagogije arhitektima je nedostatan razumljiv jer je interpretativne i „meke“ naravi te je usko vezan uz sliku i potrebe primarnih korisnika, i ukoliko u području projektiranja dječjih vrtića arhitekti nemaju dovoljno iskustva, referentna će im točka najčešće primarno biti ili reminiscencije iz vlastitoga djetinjstva ili iz djetinjstva vlastitoga djeteta, odnosno, percepcija djetinjstva u aktualnom vremenu. Drugi razlog povezan je s činjenicom kako je prava suradnja između pedagoške i arhitektonske struke više iznimka nego pravilo, ponajviše zato što se u procesu izrade idejnoga i glavnoga projekta te u fazi programiranja često ne zna tko će biti budući korisnici. U tom slučaju, realizacija pedagoške kvalitete prostora ovisi o arhitektovom angažmanu oko konzultiranja stručne i znanstvene pedagoške literature (i ispravnom tumačenju i razumijevanju iste) te prevođenju i integriranju pedagoškoga koda s arhitektonskim. Uz to, od značajne pomoći može biti i savjetovanje s Gradskim uredom za obrazovanje ili savjetnicima iz Agencije za odgoj i obrazovanje i Ministarstva znanosti i obrazovanja, u vidu bitnih smjernica koje je potrebno imati na umu pri razradi projekta zgrade dječjega vrtića. Treći razlog povezan je s aktualnim dokumentom *Dječje jaslice i vrtići: upute za programiranje, planiranje i projektiranje* (Auf-Franić i sur., 2003), kojim su propisani tehnički zahtjevi i uvjeti za gradnju dječjih vrtića. Kako je spomenuti dokument izrađen prije dokumenta *Državni pedagoški standardi* (MZOŠ, 2008, Izmjene 2010) i s obzirom na to da je u međuvremenu stupio na snagu i *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (NN, 2015) te je izmijenjen i *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju* (NN, 2022), prijeko ga je potrebno što prije uskladiti s postojećim pedagoškim dokumentima na način da se u radnu skupinu, uz kompetentne i mjerodavne stručnjake iz područja arhitekture (s iskustvom u projektiranju dječjih vrtića), ravnopravno i djelatno uključi i tim stručnjaka iz područja ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, a koji će obuhvaćati različite profile – ravnatelja, stručnoga suradnika pedagoga te odgojitelja. U tom smislu, dijalog i zajednički multidisciplinarni rad optimalizirali bi način i pristup planiranju prostorno-materijalnoga okruženja u kojem su djeca primarni korisnici te bi kvaliteta predstavljala preduvjet i mjerilo u svim fazama procesa.

Arhitekt Day (2007) u svojoj knjizi *Environment and Children: Passive Lessons from the Everyday Environment* kritizira praksu monodisciplinarnoga promišljanja projekata koji zahtijevaju multidisciplinarnost te naglašava kako je imperativ kreiranje građevina za djecu i po mjeri djece, a ne po mjeri arhitektonskih i dizajnerskih časopisa. Autor Stine (1997) pojašnjava kako arhitekt ne smije biti subjekt koji je u okruženju privremeno boravio, izvršio značajan utjecaj na njega, oblikovao ga i onda ga trajno napustio jer posljedice njegovog utjecaja nerijetko za djecu i odgojitelje predstavljaju prošlu radnju koju je teško mijenjati. Takav monodisciplinarni pristup arhitekta pozicionira kao neupitnog autoriteta koji gotovu građevinu predaje na korištenje primarnim korisnicima, a koji se, nadalje, u danom prostornom kontekstu trebaju učiti funkcionirati i prilagođavati svoje potrebe (kao po priručniku za uporabu). Stine (Isto) nastavlja kako je za razliku od arhitekta koji je svojevrsni akter „iz prošlosti“ i pedagoških djelatnika, koji promišljaju o budućnosti, dijete u potpunosti usmjereno na sadašnjost, tj. funkcionira u kontekstu koji se pred njegovim očima razvija, koji ono suoblikuje i iz kojega crpi saznanja te resurse za igru i učenje.

Na temelju intenzivnoga višegodišnjeg istraživanja i uske suradnje s pedagoškim stručnjacima, britanski arhitekt Dudek (2001) izdvojio je desetak pitanja koja arhitektu koji se bavi projektiranjem dječjega vrtića mogu poslužiti kao svojevrsni (samo)refleksivni alat za evaluaciju vlastitoga projekta. Pitanja koja si arhitekt treba postaviti su:

*Je li građevina projektirana sa slikom djeteta na umu?*

*Je li arhitektura vidljiva svojim korisnicima (identitet građevine)?*

*Je li arhitektura zanimljiva i privlačna?*

*Je li arhitektura fleksibilna i nudi li mogućnost transformacije?*

*Ima li dovoljno prostora?*

*Nudi li okruženje mnoštvo prostora za različite vrste aktivnosti?*

*Jesu li prostori komunikacija pregledni i prohodni?*

*Pružila li prostor osjećaj sigurnosti i zaštite?*

*Je li ostvarena direktna povezanost s vanjskim prostorom?.*

Osim arhitekta, u osmišljavanju i kreiranju prostorno-materijalnoga okruženja za djecu bitnu ulogu ima i dizajner koji se bavi materijalnim opredmećivanjem vizija i zamisli koje se odnose na namještaj i didaktičke igračke za djecu rane dobi. Kako namještaj i dio krupnijega asortimana dječjih igračaka, u našim domaćim uvjetima obično iz kataloga proizvođača namještaja i didaktičkih igračaka, bira arhitekt te time definira materijalni kontekst uređenja i opremanja, o procesu i značaju uloge dizajnera vrlo se malo zna, a njegovo bi uključivanje cijelom procesu svakako osiguralo kvalitativno višu dimenziju.

Dizajn je složeni razvojni proces koji započinje s vizijom, a završava finaliziranim produktom (Laris, 2005). Podrazumijeva „izgled, konstrukciju, kvalitetu, funkcionalnost i namjenu, ekologiju, medicinu i antropometriju, cijenu i brojne druge parametre koji u konačnici stvaraju kvalitetan proizvod” (Domljan i dr. 2013: 29). Usmjeren je na uporabu, a zasniva se na procesu vizualizacije, inoviranja, skiciranja i oblikovanja objekata za svakodnevno korištenje. Kako bi dizajn bio uspješan, dizajner prilikom dizajniranja u obzir mora uzeti sve aspekte korisnikovog odnosa s budućim produktom jer je korisnik onaj koji određuje na koji će način produkt biti korišten, a ne dizajner (Laris, 2005). S obzirom na to da primarni korisnici određuju način korištenja namještaja i dječjih igračaka sukladno svojim potrebama i interesima, uloga dizajnera je da te zahtjeve (primarno uvjetovane razvojnim specifikumom kronološke dobi korisnika, razvojnim ciljevima i zadaćama u ranom i predškolskom razdoblju te pedagoškim aspektom i potencijalom objekata s kojima korisnici višekratno dnevno ulaze u fizičku interakciju i koji imaju izravnog utjecaja na njihov holistički razvoj), prevede i materijalizira u konkretan objekt i proizvod. Dizajner, dakle, nematerijalnu zamisao prevodi u opipljivu formu posredstvom različitih materijala.

### **Mikrooblikovanje (pedagoški potencijal) prostora**

O važnosti i ulozi prostorno-materijalnoga okruženja dječjeg vrtića u pedagogiji se piše posljednjih tridesetak godina, naglašavaju se dobrobiti interakcije s pedagoški materijalno obogaćenim kontekstom za holistički razvoj djece te se kvaliteta tih interakcija dokumentira s ciljem razumijevanja stilova učenja djece, njihova načina viđenja svijeta koji ih okružuje i pomaže nam bolje razumjeti dijete i kvalitetnije modelirati primjerenu odgojno-obrazovnu podršku i vođenje u procesu razvoja djetetovog bića i ličnosti. Prostorno-materijalno okruženje koje je stimulativno, ono djecu privlači, potiče i provocira na djelovanje (Hertzberger, 2008), potiče pozitivna ponašanja i obiluje poticajima za ostvarivanje

kreativnih potencijala korisnika. Suprotno tome, kada je manjkavo osmišljeno, deficitarno i djetetu ne nudi mogućnost ostvarenja vlastitih potencijala, razvoj vještina, učenje, igru i istraživanje svim osjetilima, ono može dovesti do deprivacije u djetetovom razvoju (Miljak, 2009; Diamond i Hopson, 2002). U pedagoškom promišljanju i oblikovanju okruženja (tzv. *mikrooblikovanje* koje se odnosi na centre aktivnosti i poticaje) ključnu ulogu ima odgojitelj. Centri aktivnosti (u sobama dnevnoga boravka, tj. arhitektonskim rječnikom – skupnim jedinicama) su manji prostorni konteksti specifični po vrsti i konceptu aktivnosti te po ponudi materijala koji obiluju odgojno-obrazovnim potencijalom i osiguravaju zadovoljenje dječjih razvojnih i trenutačnih potreba i interesa. U promišljanju, planiranju i kreiranju centara aktivnosti potrebno je uvažiti nekoliko kriterija. Primarno se kreće od potrebe za centrom aktivnosti, a koja može biti prepoznata na temelju promatranja igre djece i praćenja njihovih potreba i interesa ili uvjetovana razvojno i kronološkom dobi djece. Zatim, potrebno je odrediti vrstu centra sukladno dominantnim aktivnostima koje će obuhvaćati (igra, istraživanje, izražavanje i stvaralaštvo), pa formirati, primjerice, centar za simboličku igru obitelji/prometa/vatrogasaca/pošte/trgovine..., centar istraživanja kosina/rasipnim materijalima/magnetima/vodom..., atelje/studio za dizajn ili centar dramskog izražavanja/mini kazalište...). Nadalje, potrebno je razmotriti prostornu pozicioniranost centra, tj. veličinu i smještaj u odnosu na mogućnosti prostora i u odnosu na druge centre aktivnosti. Računa je potrebno voditi i o fleksibilnosti centra te o funkciji namještaja i pregrada, koje imaju trostruku ulogu – odvajanje centara aktivnosti, ponude pedagoških poticaja te apliciranja etnografske dokumentacije o dječjim aktivnostima i procesu učenja. Nužno je da materijali, igračke i poticaji u centru aktivnosti budu raznovrsni, dostupni i promišljeni, ali i trajni, estetski dorađeni, multifunkcionalni, sigurni za korištenje te da budu individualizirani. Uz sve pobrojano, ključno je da odgojitelj promišlja o svojoj ulozi u konkretnom centru aktivnosti te da organizacijski i materijalni kontekst postavlja na način da osigurava djeci autorstvo nad aktivnostima i punu funkcionalnost centra i materijala te da korištenje materijala i boravak u centru ne budu uvjetovani njegovom prisutnošću i izravnim vođenjem.

### **Dijete – ravnopravni kreator okruženja za igru i učenje**

Autorstvo djece koje smo upravo naglasili čini temeljnu nit vodilju suvremenoga odgojno-obrazovnog procesa u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Slika djeteta kao subjekta vlastitoga razvoja zastupljena je u teorijama razvoja i učenja (konstruktivizam i sociokonstruktivizam) koje predstavljaju epistemološko polazište u radu s djecom rane dobi. Dijete je biće kojemu je (pro)aktivnost s fizičkim okruženjem dominantan način komuniciranja (konstruktivizam) i koje uči u svakodnevnoj i kontinuiranoj interakciji i manipulaciji objektima u svojoj neposrednoj blizini. Osim toga je i socijalni subjekt koji pritom uči u interakciji s drugim i od drugih pojedinki u svojem socijalnom okruženju (sociokonstruktivizam). Osiguravanje njegova prava na sudjelovanje, njegova glasa i upliva po pitanju tema i situacija koje ga se izravno tiču, predstavlja kvalitetu odgoja i obrazovanja na najvišoj razini jer se radi o poštivanju, uvažavanju i ravnopravnom uključivanju djeteta u proces kojeg je ono fokalna točka. Važno je naglasiti kako je djetetovo pravo sudjelovanja obuhvaćeno i *Konvencijom o pravima djeteta* (2001), konkretnije, člankom 12. koji određuje kako se djetetu treba osigurati pravo na slobodno izražavanje vlastitih stavova o svim stvarima koje se na njega odnose, a u skladu s njegovom dobi i zrelošću. Oslonimo li se na to pravo te na sliku djeteta kao kompetentnoga bića, možemo kazati kako je perspektiva djeteta u vizualizaciji arhitekture dječjega vrtića i osmišljavanju njegovog prostorno-materijalnog konteksta i više no vrijedna te ju je potrebno osigurati i učiniti transparentnom. To je moguće učiniti na više načina, od kojih ćemo u nastavku prezentirati dva.

Metodologija istraživanja u koja su uključena djeca rane dobi i koja toj populaciji, a sukladno razvojnim specifičnostima i funkcioniranju, treba osigurati ravnopravno sudjelovanje i „glas“, razlikuje se od metodologije istraživanja s odraslim pojedinkama. Autori Alison Clark i Peter Moss, renomirana imena u području ranoga odgoja i obrazovanja osmislili su tzv. *mozaički pristup* koji predstavlja vrstu suradničkoga etnografskog istraživanja koje kombinira kvalitativnu s kvantitativnom metodologijom, a

razvijen je i modeliran za rad s djecom rane i predškolske dobi. Cilj mozaičkoga pristupa je pronalaženje praktičnih načina za razvoj ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja koje će biti osjetljive na „glas djece” i koje će prepoznavati njihov potencijal i kompetencije (Clark i Moss 2005: 2). Pristup je način slušanja koji djecu (uz odrasle) vidi kao sukonstruktore značenja (Clark, 2010) te je samim time upravljani „odozdo prema gore”, tj. polazi od djeteta (njegovih snaga i potencijala) i usmjeren je na dijete (njegove zamisli i viđenje), odvija se u konkretnim uvjetima (odgojno-obrazovna praksa) i vodi ka konkretnim akcijama (aktivno djelovanje djece kao ravnopravnih particijanata u procesu promišljanja i kreiranja zajedničkoga prostorno-materijalnog okruženja). Metodologija je razvijana kroz godine (od 1999. godine nadalje) u okviru tri različita projekta od kojih se svaki nadovezivao na prethodni.

U prvom projektu, *Listening to young children* (1999. – 2000.), naglasak je bio na pronalaženju načina za uključivanje djece (u dobi od 3 do 5 godina) u proces evaluacije okruženja njihova vrtića. Naziv „mozaik” odabran je zbog spektra metoda i tehnika prezentiranja različitih perspektiva koje zajedno s dokumentacijom čine dijelove šire slike problema koji se istražuje (mozaik sačinjen od manjih i većih dijelova međusobno povezanih u cjelinu). Razvijen je i okvir za slušanje sa sljedećim obilježjima (Clark i Moss 2005a: 5): *multi-metodičan* je (omogućuje izražavanje kroz različite simboličke jezike), *osnažujući* (baziran na slici djeteta kao aktivnoga subjekta u vlastitom životu), *refleksivan* (uključuje slušanje i kritičku sukonstrukciju značenja od strane svih uključenih, a na temelju dokumentacije), *primjenjiv* (na odgojno-obrazovne institucije različitih profila), *usmjeren na postojeća iskustva djece* te *ukomponiran u praksu*. Metode i tehnike koje su razvijene i nadodavane tijekom svih triju studija su sljedeće: opservacija, vođeno razgledavanje, upotreba fotoaparata, izrada karte prostora, individualni i grupni intervjui, izrada prezentacija i izrada 3D modela (Clark, 2005b; Clark i Moss, 2005a; Clark i Moss, 2005b; Clark, 2010). *Spaces to play* – druga studija (2002. – 2003.), orijentirana je bila na uključivanje djece u proces transformacije postojećih ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja te je stoga uvedena nova metoda – *izrada prezentacije*, dok je treća studija – *Living spaces* (2004. – 2007.) trajala najdulje i obuhvatila je 23 djece u dobi od tri do sedam godina s ciljem njihova potpunog uključivanja u sve faze procesa kreiranja novih prostorno-materijalnih okruženja jaslica i dječjega vrtića (interijera i eksterijera). Na projektu su zajedno i angažirano radili stručnjaci različitih profila (pedagozi, odgojitelji, arhitekti, dizajneri, pedijatri, sociolozi) iz različitih dijelova svijeta. U sklopu projekta, djeca su bitnim odlikama prostora definirala (Clark 2005a: 6):

- *doživljaj koji prostor izaziva* (prostorna atmosfera, privlačnost, emotivna komponenta)
- *upotreba i dostupnost prostora* (na koji način se prostor koristi, koliko je iskorišten i koliko je čitljiva hijerarhija među prostorima te odvojenost prostora za odrasle i prostora za djecu)
- *objekti koji se u njemu nalaze* (igračke, detalji)
- *aktivnosti koje se u njemu odvijaju* (raznovrsnost mogućnosti za djelovanje koje prostor pruža)
- *rutine* (uspostava i održavanje specifičnih prostornih rituala određene grupe djece, npr. određen dio prostora gdje se okupljaju i druže djeca iz svih skupnih soba vrtića ili dio skupne sobe gdje djeca s odgojiteljem u udobnoj i toploj atmosferi zajedno čitaju i pričaju priče)
- *privatni prostori* (dijelovi cjelokupnog prostora koje su djeca učinila „svojim” prostorima i u kojima najčešće borave tijekom dana)
- *prostori povezani sa strahovima djece* (svojevrni negativni markeri koje djeca pridaju određenim dijelovima prostora zbog prethodnih neugodnih iskustava, primjerice, u navedenoj studiji djeca su prostor sanitarija označila negativnim markerom zbog nepostojanja vrata pri ulazu u prostor sanitarija, nego su vrata bila zamijenjena zastorom što je narušavalo intimu djeteta pri obavljanju fizioloških potreba).

Kao drugi model participacije djece navodimo natjecanje koje su kao reakciju na krizu odgojno-obrazovnoga sustava u Engleskoj 1967. godine novine *Observer* osmislile pod nazivom „School'dlike”

(rezultati kojeg su u cijelosti i detaljno prezentirani u istoimenoj knjizi autora Burke i Grosvenor, 2003). Cilj je bio omogućiti djeci javno kritičko sagledavanje postojećega odgojno-obrazovnog sustava te ih pozvati na razradu ideja za njegovu promjenu. Odaziv je bio neočekivan – pristiglo je 1000 radova u različitim oblicima (2D skice, 3D makete i modeli, tekstualni opisi, likovna rješenja i dr.), no nije bilo odaziva od strane odgovornih. Natjecanje je ponovljeno 30 godina kasnije (1997) i rezultiralo još većim brojem prijedloga od strane djece, što je dovelo do odluke tadašnjega premijera Blaira da se u središte državnoga interesa stavi obrazovanje. Uslijedila su značajna financijska izdvajanja u obrazovni sektor i izgrađen je veliki broj različitih odgojno-obrazovnih ustanova. U sljedećim godinama organizirane su radionice na temu arhitekture i dizajna koje su vodili arhitekti i u kojima su sudjelovala djeca iz osnovnih i srednjih škola. Isto natjecanje je po treći put organizirano 2001. godine kao dio istraživanja dječjih perspektiva o odgojno-obrazovnim okruženjima od strane prof. Catherine Burke (Burke i Grosvenor, 2003). Istraživanje je tražilo odgovor na pitanje: *Kako odgojno-obrazovne ustanove (od jaslica i dječjih vrtića do srednjih škola) transformirati u mjesto gdje će djeca rado boraviti i učiti?* U tromjesečnom istraživanju su sudjelovala djeca u dobi od 5 do 18 godina s jednim zadatkom – „opisati” kakav bi vrtić ili školu željeli. Djeca su svoje ideje izražavala na različite načine – kroz eseje, pjesme, priče, crteže, skice, slike, fotografije, videouratke, 3D modele, makete... U tom valu promjena u obrazovnoj politici, profilirala su se neka značajna arhitektonska imena u području projektiranja jaslica i dječjih vrtića (od kojih je možda najzvučnije ono britanskoga arhitekta Marka Dudeka), zatim, započete su krosnacionalne suradnje (Clark, Moss, organizacija *Reggiochildren*...) i suradnja različitih struka u planiranju i projektiranju zgrada dječjih vrtića počela je jačati te rezultirala osnivanjem i djelovanjem različitih organizacija poput *CABE Space* koja je izdala cijeli niz publikacija i analiza istraživanja stanja u struci, a s ciljem informiranja i edukacije javnosti, djece i odraslih, struke, pedagoške i arhitektonske, o okruženjima za učenje.

## Zaključak

Igra, djetinjstvo i cjeloviti razvoj djetetovog bića i potencijala istovremeno su pokazatelj vitalnosti, ali i temeljna zadaća društva kojom ono daje zalog za svoj napredak. Pedagogija i arhitektura tome daju svoj značajan obol i kao područja i discipline vrlo su bitne i imaju izravnoga utjecaja na ljudsko funkcioniranje i dobrobit. Pozicija djeteta je u tom kontekstu središnja i nužno mu je osigurati uvjete za normalan razvoj s obzirom na činjenicu da u prosjeku u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje provode osam do deset sati dnevno, zbog čega je od presudne važnosti da se u prostorima u kojima borave i funkcioniraju osjećaju ugodno i sigurno te da im oni omogućuju poticajan, bogat i raznovrstan kontekst za igru, istraživanje i učenje.

## Literatura

- Auf-Franić, H. i sur. (2003). *Dječje jaslice i vrtići: upute za programiranje, planiranje i projektiranje*. Arhitektonski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Burke, C., Grosvenor, I. (2003). *The school I'd like: children and young people's reflections on an education for the 21st century*. RoutledgeFalmer.
- Clark, A. (2005a). Talking and listening to children. In: Dudek, M. (ed.), *Children's spaces*. (pp. 1–13). Architectural Press.
- Clark, A. (2005b). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In: Clark, A.; Kjørholt, A. T.; Moss, P. (eds.), *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. (pp. 29–49). The Policy Press.
- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces: children's and adults' participation in designing learning environments*. Routledge.
- Clark, A.; Moss, P. (2005a). *Listening to young children – the Mosaic approach*. National Children's Bureau.
- Clark, A.; Moss, P. (2005b). *Spaces to play: more listening to young children using the Mosaic approach*. National Children's Bureau.
- Day, C. (2007). *Environment and children: passive lessons from the everyday environment*. Architectural Press.
- Diamond, M., Hopson, J. (2002). *Čarobno drveće uma*. Ostvarenje.



- Domljan, D. i dr. (2013). *Drvo je prvo – Priručnik za izradu tehničkih opisa proizvoda od drva*. Hrvatska gospodarska komora, Šumarski fakultet.
- Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži (2001). *Konvencija o pravima djeteta*. Alinea.
- Dudek, M. (2001). *Building for young children: a practical guide to planning, designing and building the perfect space*. The National Early Years Network.
- Dudek, M. (2007). *Schools and kindergartens: a design manual*. BirkhauserVerlag AG.
- Hertzberger, H. (2008). *Space and learning: lessons in architecture 3*. 010 Publishers.
- Hicks, J.; Hicks, J. (2005). Razor blades and teddy bears – the health and safety protocol. In: Dudek, M. (ed.), *Children's spaces*. (pp. 195–214). Architectural Press.
- Laris, M. (2005). Designing for play. In: Dudek, M. (ed.), *Children's spaces*. (pp. 14–29). Architectural Press.
- Lester, S., Maudsley, M. (2007). Play, naturally: a review of children's natural play. Play England, National Children's Bureau. <http://www.playengland.org.uk/media/130593/play-naturally.pdf>
- Malašić, A. (2013). *Multidisciplinarni pristup kreiranju prostorno-materijalnog okruženja vrtića*. (Diplomski rad). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću: Novi pristupi shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. SM Naklada.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2008). *Državni pedagoški standardi*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Narodne novine (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- Narodne novine (2002). *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju*.
- Stine, S. (1997). *Landscapes for learning: creating outdoor environments for children and youth*. John Wiley & Sons, Inc.

# Dijete i senzorna igra

Lucija Matković  
Adriana Marta Sadak  
Ana Valentić Rimay

## Sažetak

*U okviru ove teme daje se kratki teorijski pregled senzorne igre te su prikazani primjeri aktivnosti mlađe jasličke skupine Vile i vilenjaci i starije jasličke skupine Zečiči provedenih u sobama dnevnoga boravka, zajedničkom prostoru ispred soba dnevnoga boravka te dvorištu vrtića. Senzorne igre, poznate i pod nazivom messyplay, neiscrpan su izvor istraživanja materijala i njihovih svojstava. One su čaroban portal koji djetetu otvara prolaz u potpuno drugi svijet potičući razvoj mašte i kreativnosti. Smatra se da senzorne igre omogućuju iskustveno učenje putem kojeg djeca razvijaju vještine potrebne za njihov daljnji razvoj. Dijete, po prirodi znatiželjno, uranja u senzorne igre svim svojim osjetilima, usavršavajući svoje motoričke sposobnosti i komunikacijske vještine.*

**Ključne riječi:** *djeca jasličke dobi, iskustveno učenje, kreativnost, razvoj mašte, senzorna igra*

## Uvod

Igra je djetetova primarna aktivnost i zanimacija od prvih dana njegova života. Kroz igru dijete uči, istražuje i pritom se beskrajno zabavlja, što je važna komponenta za cjelokupni rast i razvoj. Došen-Dobud (1982) navodi kako je igra nekad vlastita kreacija, nekad naučena, a nekad pod utjecajem preoblikovana vlastita tvorevina. Došen-Dobud (2016) igru definira kao bit i potrebu dječjega odrastanja. U svojem radu odgojitelji veliku važnost pridaju nestrukturiranoj senzornoj igri puštajući dijete da samo bira tijek i trajanje igre. „Problematici dječje igre možemo pristupiti interdisciplinarno sa stajališta psihologije, antropologije, entografije, kineziologije i psihijatrije. Svaka od navedenih znanosti na specifičan način pristupa fenomenu dječje igre” (Mendeš i sur., 2020: 13). Zasigurno pogled odgojitelja na igru te svakodnevno praćenje napretka kojeg igra donosi daje veliki značaj u odgojno-obrazovnom radu te rastu i razvoju djeteta. Senzorna igrapotiče i obogaćuje sva djetetova osjetila nudeći djetetu učenje čineći. Jean Ayres (2005) navodi kako su osjetila hrana za živčani sustav te kako ih čovjekov mozak koristi kao pomoć u istraživanju i snalaženju u svojoj okolini, a upravo je senzorna igra ta koja djetetu pomaže u razvijanju osjetila. „Kroz igru se dijete razvija te bogati različita iskustva: motorička, jezično-komunikacijska, spoznajno-istraživačka, socio-emocionalna i umjetnička” (Mendeš i sur., 2020: 16). Svakodnevnim praćenjem djetetove igre, promišlja se o tome kako doći do kvalitetnog bogaćenja svih navedenih područja nudeći im različite poticaje za igru. Prema Duran (2003) koja podržava teoriju Zone idućeg razvoja, čiji je začetnik L. Vigotsky, važno je pratiti što je dijete spremno učiniti u suradnji s drugom djecom, kako bi mu pripremili aktivnosti za razvoj u narednim danima, koje bi dijete kasnije pokušalo učiniti samo. Sukladno navedenom, mišljenja smo da je velik značaj suradničke i paralelne igre u kojima su djeca međusobni partneri i podrška u daljnjem razvoju.

## Prikaz prakse

Pozivajući se na post-pandemijsku želju za otvorenosću i suradnjom, sponatno smo krenuli provoditi zajedničke aktivnosti u međuprostoru jasličkih skupina. Cilj aktivnosti bio je povezati mlađu i stariju odgojno-obrazovnu skupinu prateći pritom interese i dob djece. S obzirom na različite stupnjeve razvojnih faza koje se očituju u različitim karakteristikama te samim time i drukčijim pristupom igri, pratile smo trajanja i tijek aktivnosti. Došen Dobud (2016) ističe kako u prostoru jaslica trebaju biti materijali

pomoću kojih dijete bez većih opasnosti može istraživati svijet oko sebe te smo takvo okruženje nastojali omogućiti. S obzirom na to da smo projekt bazirali na *messyplay* aktivnostima, djeci su bili ponuđeni različiti materijali koji su sigurni za njih i koje smo nabavljali u suradnji s roditeljima. Prvotni plan bio je aktivnosti provoditi u zajedničkom međuprostoru. Ipak, ubrzo smo uvidjeli dobrobit promjene prostora te su daljnje aktivnosti bile ponuđene u sobama dnevnoga boravka i na vrtićkom dvorištu. Djeca su tako pokazala veće samopouzdanje i spremnost na međusobnu suradnju. Tijekom prve zajedničke aktivnosti ponuđeni su tjestenina i riža. Već za vrijeme prve aktivnosti primjećujemo razliku u pristupu igri s obzirom na dob djece te razvojne faze u kojima se oni nalaze. Dok kod djece mlađe skupine primjećujemo paralelnu igru istraživanja zvuka i materijala, kod djece starije skupine jasno vidimo začetke suradničke i simboličke igre pripreme obroka.



Slika 1 Ponuđen poticaji za aktivnost

Najveći interes djeca pokazuju za igre pjenom, stoga im je ta aktivnost ponuđena više puta u različitom prostorno-materijalnom okruženju.



Slika 2 Igra pjenom

Od materijala smo koristili pjenu za brijanje, soda bikarbonu, gelove za tuširanje, deterđent za pranje posuđa i prehrambene boje stvarajući različite senzorne poticaje za igru i istraživanje. Kako bismo dodatno obogatili igru, djeci je ponuđeno i obilje pedagoški neoblikovanoga materijala (čaše, žlice, hvataljke, modle za *muffine*, posude različitih oblika i veličina, cjedila i kuhače).



Slika 3 Pjena kao poticaj

Po završetku aktivnosti, provodili smo razgovor s djecom starije jasličke skupine kako bi se osvrnuli na njihovu igru. Pritom smo primijetile da djeca imenuju boje, govore o strukturi materijala te o osjetilu koje je prevladavalo kod njih tijekom igre (njuh, dodir). U starijoj dobnoj skupini uočili smo dvoje djece koja ne žele sudjelovati u aktivnostima u kojima je ponuđena pjena, a kada smo s njima razgovarali o razlozima njihovog nesudjelovanja uglavnom je argument bio da će se zaprljati, a imaju lijepu odjeću. Ta su djeca sudjelovala u ostalim aktivnostima kada su bili ponuđeni brašno, tijesto, riža i slično. Nakon što smo proveli nekoliko senzomotoričkih aktivnosti, u svakodnevnoj igri počela se pojavljivati i dominantna simbolička igra. Djeca su krenula u simboličku igru u kojoj oni ulaze u ulogu odgojitelja kako bi pripremili materijale za igru i te iste materijale nakon toga su ponudili ostaloj djeci za igru. Možemo reći da tu dolazi do potvrde teorije koju navodi Duran(2003), a to je da se simbolička igra pojavljuje u trenucima kada dijete želi biti odraslo i nezavisno. Malić (2022) navodi kako igra djeci omogućava upoznavanje s vršnjacima, obzirnost te stjecanje tolerancije, a to je u praksi bilo posebno izraženo kod djece starije jasličke skupine. Djeca te skupine pokazala su specifični senzibilitet prema mlađoj djeci koji se povećavao tijekom daljnjih aktivnosti. Djeci je bila ponuđena i senzomotorička staza i plakat s površinama za razvijanje senzomotorike.



Slika 4 Senzomotorička staza

Za vrijeme praćenja igre s tim površinama uočeno je da mlađa djeca kopiraju postupke starije djece (izuvanje obuće, dodirivanje predmeta rukom, pokušaj imenovanja materijala) te da mlađa djeca ponavljaju izrečene riječi kojima su starija djeca iskazala osjetilne podražaje doživljene prilikom dodirivanja materijala (*pikavo je, šaklja me, to je mekano, malo, veliko...*). Tijekom dokumentiranja aktivnosti zapaženo je da starija djeca često traže interakciju s kamerom i pokazuju interes za proces fotografiranja, dok su mlađa djeca u potpunosti posvećena procesu igre. U danima kada senzorne aktivnosti nisu bile ponuđene, djeca su ih samoinicijativno pokretala i stvarala tijekom boravka na otvorenom koristeći prirodne materijale koje su pronašla u svojoj okolini.

## Zaključak

Buggle (2002) navodi da prema Piagetovoj teoriji faza kognitivnoga razvoja senzomotoričko razdoblje traje od rođenja do druge godine života, no tijekom istraživanja pokazalo se da se senzomotoričke aktivnosti imaju veliku ulogu u razvoju djece koja su u predoperacijskoj fazi. Uspoređujući dobrobiti koje su djeca dobila provođenjem senzomotoričkih aktivnosti, možemo reći da je značaj bio jednako velik za mlađu i stariju jasličku skupinu, no on se manifestirao na drukčiji način, s drukčijim vanjskim pokazateljima. Nedvojbeno je da su senzorne aktivnosti djeci potaknule razvoj kreativnosti istovremeno unaprijeđujući njihove komunikacijske vještine kroz međusobno dogovaranje i suradnju. Ponavljanje i praćenje navedenih aktivnosti bit će planirano u daljnjem periodu odgojno-obrazovnoga rada u trenutno mlađoj i starijoj jasličkoj skupini kako bi se kontinuirano pratio napredak djece u sljedećim periodima razvoja pod utjecajem senzomotoričkih aktivnosti.

## Literatura

- Buggle, F. (2002). *Razvojna psihologija Jeana Piageta*. Naklada Slap.
- Došen Dobud, A. (1982). *Odgov i slobodne aktivnosti predškolskog djeteta*. Radničko i narodno sveučilište M.Pijade.
- Došen Dobud, A. (2016). *Dijete – istraživač i stvaralac*. Alinea.
- Mendeš, B., Marić, Lj., Goran, Lj. (2020). *Dijete u svijetu igre*. Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Duran, M. (2003). *Dijete i igra*. Naklada Slap.
- Malić, D. (2022). Igra je osnovna aktivnost djeteta. *Varaždinski učitelj*, 5(9), 312–316.
- Jean Ayres, A., Robbins, J. (2005). *Sensory Integration and Child: Understanding Hidden Sensory Challenges*. Pediatric Therapy Network.

# Dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa kao poticaj razvoja kompetencije odgojitelja

Marija Miketek  
Ksenija Pletenac

## Sažetak

*Dokumentacija odgojno-obrazovnoga procesa djece ima višestruko značenje u odgojno-obrazovnom procesu i koristi se na mnogo načina. Prvenstveno, ona omogućava odgojitelju u boljem razumijevanju djece, njihovim strategijama učenja i produblivanju demokratskih odnosa u vrtiću. Isto tako koristi roditeljima u razumijevanju njihove djece i njihovom aktualnom razvoju. Međutim, najvrjednija uloga dokumentacije je pomoć odgojiteljima u razvoju njegovih profesionalnih kompetencija. Naime, pedagoška dokumentacija bogata je potencijalima za koju je potrebno vrijeme, dijalog s kolegama i roditeljima. Dobrim razumijevanjem dokumentacije s pedagoškoga stanovišta ona predstavlja najučinkovitiji oblik stručnoga usavršavanja i mijenjanja odgojno-obrazovne prakse. Prikupljanjem dokumentacije, odgojitelj može prepoznati kritična pitanja u kontekstu odgojno-obrazovne prakse u kojoj radi. Kritičkim dijalogom i razvojem refleksivne prakse, dokumentacija ima ulogu u osnaživanju i razvoju profesionalne kompetencije odgojitelja.*

**Cljučne riječi:** dokumentacija, kompetencija, profesionalni razvoj

## Uvod

„Dokumentiranje podrazumijeva sustavno prikupljanje dokumentacije (etnografskih zapisa) koja omogućava promatranje i bolje razumijevanje akcija djeteta, a time i osiguranje kvalitetnije potpore njegovu razvoju. Ona pridonosi kreiranju kulture uključenosti i dijaloga između svih sudionika u vrtiću” (*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, 2015: 46).

Važnost dokumentacije proizlazi iz nekoliko segmenata: ona je važna što pomaže odgojitelju u boljem razumijevanju djece, odnosno boljem razumijevanju načina na koja one uče (različitih strategija učenja), koja djeca koriste kako bi objasnila svijet i pojave oko sebe. S druge strane dokumentacija pomaže i djeci kako bi se prisjetila načina na koji su došli do rješenja nekog problema što su mislili na početku istraživanja te jesu li potvrdili ili revidirali svoje pretpostavke.

Prema Slunjski i suradnicima (2012) dokumentacija omogućuje vizualizaciju načina na koji se dijete razvija i uči te kroz nju odgojitelj promatra procese dječjega učenja koji omogućuju bolje razumijevanje djece, a time i osiguranje kvalitetnije podrške u samom procesu učenja.

Moss (2022: 2) smatra da „dokumentacija u svim svojim različitim oblicima također predstavlja i izvanredno sredstvo dijaloga, razmjene, dijeljenja.” I nadalje, Moss (2022: 3) smatra da je za „pedagošku dokumentaciju potrebno vrijeme – vrijeme za dokumentiranje i vrijeme za dijalog, razmišljanje i tumačenje dokumentacije. Naime, nije potrebno žuriti s tumačenjem, već pričekati i tumačiti dokumentaciju sa „zadržkom”.

## Značajke dokumentiranja

Dokumentacija ima četiri značajke za poboljšanje ranoga predškolskog odgoja:

- doprinosi opsežnosti i dubini učenja koju djeca dobivaju kroz projekte i ostali rad
- kroz dokumentaciju roditelji imaju jasan uvid u to što njihova djeca rade u vrtiću te im pomaže u razumijevanju načina na koji se djeca razvijaju i uče

- pomaže odgojitelju u njihovom istraživanju kako bi što bolje razumjeli dijete te kako bi shvatili njegov proces učenja
- pruža uvid u djetetovo znanje i razinu razvoja (Edwards, Gandini i Forman, 1998).

Kvalitetno dokumentiranje nam omogućuje: „praćenje učenja i postignuća djeteta u različitim područjima njegova razvoja, uvide u kompleksna iskustva učenja djeteta koja proizlaze iz integriranog pristupa učenja, prihvaćanje učenja kao interaktivnog procesa, sustavno praćenje i bilježenje specifičnih interesa i razvojnog napretka svakog pojedinog djeteta, pomoć odgajateljima u procjenjivanju onoga što djeca znaju ili mogu te uočavanje prednosti osiguranja konkretnih, realnih i za život djeteta bitnih materijala” (Slunjski, 2012: 83).

Odgojitelj koji prepoznaje dječje ideje nastoji ih i razvijati, zapisati, podržavati i poštivati ih. Djeca mogu mijenjati tjeckove aktivnosti, a bilo bi dobro da odgojitelji to prihvate. Također, odgojitelj treba obratiti pažnju kako provodi postupke te osmišljavati bogato okruženje u kojem će dijete nastaviti istraživati (Rigatti, 2000).

Postoje različiti načini neformalnoga dokumentiranja odgojno-obrazovnoga procesa, a odgojitelji će se odlučiti za ono koje je najoptimalnije u određenom trenutku, ovisno o tome čime se dijete bavi i čini. Svako dokumentiranje ima svoje prednosti i nedostatke koje odgojitelji moraju osvijestiti. U takve oblike dokumentiranja ubrajaju se fotodokumentacija, transkripti razgovora djece međusobno i s odgojiteljem, 2-D i 3-D uradci djece i sl. Tako prema poznatoj i priznatoj Reggio koncepciji dokumentacija, (bilo koji oblik), djetetu čini učenje vidljivim.

Najčešći oblik je fotodokumentacija koja prema Vujčić (2015) ima mehaničke (fotografiranje), metakognitivne (proučavanje fotografija) te komunikacijske (sustavna upotreba fotografije) aspekte. Ti aspekti prema autorici čine „interpretativne okvire koji omogućavaju refleksiju i komuniciranje sa sobom i s drugima kao jezik pedagoškog istraživanja”. Fotografija osnažuje odgojitelja u razvoju njegovih kompetencija, ali i boljem razumijevanju refleksivne prakse te mu omogućavaju da fotografira važne i ključne trenutke aktivnosti djece. S druge strane videozapisi omogućavaju da odgojitelji objektivnije sagledaju i razumiju pojedino dijete. Transkripti razgovora imaju nedostatak što nema neverbalne komunikacije, pa odgojitelj teže bude objektivan u procjeni dječjih aktivnosti.

Važno je spomenuti oblik dokumentacije koji se oslanja na simboličke jezike djeteta (Malaguzzi, 1998), odnosno različite metode kojima djeca izražavaju svoja znanja i razumijevanja što omogućuje djeci izražavanje različitih aspekata istog problema, a odgojitelju uvid u načine na koje dijete razmišlja (Slunjski, 2011).

Svakako da svako dokumentiranje ima još veću vrijednost ukoliko se promatra na zajedničkim tzv. timskim refleksijama jer na takvim refleksijama dolazi do boljeg razumijevanja djeteta što daje puno kvalitetniju i objektivnu sliku.

Prema *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015) najčešće refleksije se odnose na kvalitetu odgojno-obrazovnih intervencija odgojitelja u aktivnostima djece, kvalitetu suradnje s roditeljima, članovima stručnoga tima i drugim čimbenicima i sl.

### **Dokumentiranje u praksi**

Kvalitetno dokumentiranje aktivnosti djece prvenstveno mora polaziti od slike kakvu odgojitelj ima o djetetu. Slika o djetetu ogleda se u prostornom okruženju, odnosno u dizajniranju prostora koji prati stvarne potrebe i interese djece. Odgojitelj je prema Malašić (2015) glavna nit u izgradnji kvalitetnoga prostorno-materijalnoga okruženja. Malaguzzi, tvorac Reggio koncepta navodi kako prostor treba zadovoljiti tri zahtjeva: kretanje, neovisnost i interakciju.

Promišljanja odgojitelja u skladu s navedenim polaze od činjenice da prostor i poticaji ne bi smjeli biti nepromjenjiva konstanta, nego ih je potrebno neprestano mijenjati i nadograđivati, pri čemu je važno stalno slušanje djece u njihovim igrama, razgovorima i istraživanjima.



Osim prostora bilo bi dobro djeci osigurati bogatstvo poticaja koje djeca koriste u svakodnevnoj igri i učenju. Djeca u kombinaciji s raznovrsnim materijalima mogu samostalno procjenjivati, postavljati i rješavati problemske situacije. Miljak (1998) smatra da je za dobro razumijevanje djeteta i njegove perspektive potrebno gledati ono čime se dijete bavi.

Često puta odgojitelji čine pogrešku i nameću pravila u igrama djece, predviđanju onih materijala „koji baš njima sada koristiti” i ne poštuju stvarne interese djece. Djeca su u korištenju ponuđenih materijala puno slobodnija i neopterećena, koriste ih na mnogo nepredviđenih načina i u različite svrhe, pa možemo zaključiti kako su puno inteligentnija nego što odrasli misle. Naime, djeca imaju različite intelektualne predispozicije i koriste materijale na različite načine i u različite svrhe.

Odgojitelj mora razumjeti, odnosno znati interpretirati aktivnosti kojima se djeca bave, a pritom mu služi prikupljanje različite dokumentacije (videozapisi, fotografije i različiti uradci djece) jer se ne zna koji dio će biti važan za njegovo razumijevanje.

Isto tako, vrijeme koje je potrebno djeci kako bi se bavila igrom ili kojom drugom aktivnošću, bilo bi dobro ne ograničavati. Vrijeme u odgojno-obrazovnoj ustanovi treba podrediti, tj. fleksibilno usklađivati s individualnim vremenskim ritmovima svakog djeteta posebno (Slunjski, 2016). Djetetu treba omogućiti onoliko vremena koliko mu je potrebno da bi riješilo problem ili pak završilo započetu aktivnost. Fleksibilna organizacija vremena preduvjet je kojim osiguravamo kvalitetne aktivnosti i proces učenja djece.

Kvaliteta socijalnih odnosa u vrtiću vidljiva je kroz međusobnu suradnju djece i odraslih: međusobnom komunikacijom i komunikacijom s odgojiteljem postiže se međusobno razumijevanje i uvažavanje. Djeca kroz suradnju i komunikaciju konstruiraju ili revidiraju svoja znanja, pa im dokumentacija pomaže da se prisjećaju svojeg procesa učenja i tako ulaze u tzv. „meta razinu” učenja. Svako je dijete osoba za sebe i odgojitelj treba uvažiti individualne potrebe i interese djece te omogućiti svakom da objasni svoje mišljenje što se najjednostavnije postiže 2-D uradcima djece – crtežima. Upravo nam crteži prikazuju kako djeca isti problem rješavaju na različite načine.

Odgojitelj je također i partner u igri s djecom. Prema Šagud (2002: 119) postoje različite uloge koje poduzima: koji put uloga pasivnoga promatrača što je „jedan od najmanje povoljnih izbora uloge odgojitelja”. Puno je kvalitetnije kada odgojitelj postane suigrač i osoba koja je zainteresirana za dijete i njegovu igru.

Odgojno-obrazovni proces temeljen na dobrom razumijevanju i slušanju djeteta od strane odrasloga koji razumije njegove aktivnosti, konstrukcije, igre i ostale grafičke, foto i videodokumentacije siguran su put razvoja odgojno-obrazovne prakse.

## **Zaključak**

Dokumentiranje u odgojno-obrazovnom procesu važan je dio svakodnevnoga rada odgojitelja. Nasuprot formalnoj dokumentaciji, neformalna dokumentacija koju vodi odgojitelj potpomaže profesionalnom razvoju odgojitelja, ali i rastućim kompetencijama djece.

Suvremeni pristup razvoju predškolskoga odgoja dokumentiranje shvaća kao alat za bolje razumijevanje djece, načina na koji ona uče, istražuju svijet oko sebe i kako razumiju pojave u prirodi, a odgojitelju služi radi boljeg razumijevanja vlastite prakse. Ovakvo shvaćanje prakse nikada nije završeni proces, već se stalno nadograđuje i razvija.

## **Litaratura**

Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach advanced reflections (2nd ed.)*. Ablex.

Malašić, A. (2015). Dijete, odgojitelj, arhitekt–partnersko sukonstruiranje prostorno-materijalnoga okruženja dječjega vrtića. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61(1), 123-132.

- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Zagreb.
- Rigatti, Z. (2000). Reggio pedagogija – učenje života na krilima mašte. *Dijete, vrtić, obitelj*, 6/21, 9–13.
- Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči*. Mali profesor.
- Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Profil.
- Šagud, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Školske novine..
- Vujčić, L. (2015). Pripovjedačko putovanje odgajatelja ili osobna refleksija putem fotografije. *Dijete, vrtić, obitelj*, 79, 6–8.

# Uloga odgojitelja u kreiranju igrovnog okruženja u dječjem vrtiću

Nedeljka Mrđa

## Sažetak

*Tijekom povijesti, slobodnoj se igri u vrtiću nije davao velik značaj, a odgojno-obrazovni rad bio je strogo strukturiran. Novije spoznaje pred djecu ne postavljaju striktna vremenska, prostorna i organizacijska ograničenja. Danas djeca u velikoj mjeri postaju konstruktori vlastite igre, utječu na stvaranje okruženja u sobi dnevno boravka, a odgojiteljeva uloga je nuditi im mnoštvo raznovrsnih materijala i poticaja kako bi u potpunosti mogli razvijati svoje potencijale. Raznovrsnost i velika količina različitih materijala također imaju svrhu razvoja djetetovih socijalnih umijeća.*

**Ključne riječi:** centri aktivnosti; igra; prostorno-materijalno okruženje

## Teorijska polazišta

Igra je složeni fenomen koji se definira kao svjesna stvaralačka aktivnost tijekom koje se ostvaruje komunikacija između djeteta i stvarnosti koja ga okružuje (Peteh, 2008). Nekoć se slobodnoj igri djeteta nije pridavala velika važnost, a odgojno-obrazovne aktivnosti bile su strogo strukturirane. Kao primjer ovakvoga tradicionalnog pristupa usmjerenog na pripremu za osnovnu školu, autorica Petrović-Sočo (2013) navodi kurikulum donesen 1971. godine. Ipak, 1983. godine uviđaju se određeni nedostaci i dolazi do određenih promjena, no značajke su i dalje siromaštvo fizičkoga okruženja i nedostupnost igraćaka, didaktičkih sredstava i materijala, socijalna izoliranost djece po dobi unutar odgojnih skupina, podvrgavanje režimu dana, bez obzira na dječje individualne potrebe. Obrat se događa 1991. *Programskim usmjerenjem odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi* kada odgojitelj postaje podrška, poticatelj i suradnik u stvaranju poticajnoga fizičkog i socijalnoga okruženja. Aranžiranje fizičkoga i socijalnoga okruženja postaje važna odrednica kurikula. Nacionalni okvirni kurikulum iz 2010. predstavlja četvrtu etapu u razvoju predškolskih kurikuluma, no on, prema procjeni autorice, ne donosi novine u odnosu na *Programsko usmjerenje*. Naposljetku, 2015. godine u *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* okruženju se daje više važnosti nego u prethodnim dokumentima. Naglasak se stavlja na stvaranje složene, stimulativne okoline koja će osigurati dovoljno mogućnosti za razvijanje djetetovih stvaralačkih potencijala, pozitivne emocionalne klime i komunikacije, druženje i vršnjačku interakciju, stalnu mogućnost dopune i promjene u prostoru, razvoj prosocijalnih ponašanja i partnerstvo s roditeljima (Mlinarević, 2004).

## Uloga odgojitelja

Prostor bi trebao sadržavati materijale koji, prema *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj*, potiču na aktivnosti, otkrivanje i rješavanje problema, postavljanje hipoteza, istraživanje, eksperimentiranje te konstruiranje znanja i razumijevanja svijeta oko sebe. Važnu ulogu u kreiranju prostora ima i dob djece, pa fizičko okruženje u dječjim jaslicama treba biti prilagođeno maloj djeci koja imaju potrebu za njegom i bliskošću, sadržavati mnoštvo jastuka i prostirki za igru na podu, sigurno puzanje i sl. Poticajno okruženje djetetu bi trebalo omogućiti interakcije s glazbenim, jezičnim, likovnim, prirodoslovnim i drugim sadržajima, poticati djecu na socijalne interakcije, slobodno kretanje i izmjenu aktivnosti, a prostor podijeljen na manje cjeline potiče djecu na samoorganiziranje u manje skupine, samostalno odlučivanje i autonomiju. Time se jačaju njihove komunikacijske vještine, odnosno socijalne kompetencije. Autorica Malašić (2015) navodi nekoliko indikatora procjene kvalitete okruženja, a to su:

funkcionalnost, fleksibilnost, stimulativnost i multisenzoričnost, otvorenost i estetska promišljenost. Naglašava se prostorno-materijalno okruženje kao svojevrsan komunikator jer komunicira kakvu sliku o djetetu ima odgojitelj, je li ono aktivni subjekt sa svojim pravima i potrebama ili pasivno biće ovisno o odraslima.

### **Prikaz kreiranja igrovnog okruženja u praksi**

Prikaz predstavlja nekoliko primjera organizacije prostorno-materijalnoga okruženja u starijoj jasličkoj i mlađoj vrtičkoj skupini, pedagoške godine 2021./2022. i 2022./2023. Promjene su prije svega vidljive umjesecurujnu 2022. godine kada je skupina dobila nove polaznike, pa su odgojitelji, prateći njihove individualne interese i potrebe, omogućavali igru i istraživanje, ali i razvijali osjećaj pripadnosti skupini. Soba dnevnoga boravka podijeljena je na sljedeće centre aktivnosti:

Centar za obiteljske i dramske igre prikaz je onoga što djeca vide iz vlastitoga iskustva, glumeći sebe i poznate osobe u situacijama koje reproduciraju na svoj način. Tosu najčešćeigre pripremanja hrane, briga o djeci, odlazak u vrtić, na posao i sl. Ovaj centar sadrži materijale koji su „imitacija” predmeta iz obiteljskoga doma i koji potiču maštu i kreativnost. Često su ovi materijaliisprepleteni sdrugima, pa djeca unoseći npr. knjige iz centra početnoga čitanja i pisanja međusobno integrirajuovecentre.Odgojitelj može pratiti razvoj govora, samopouzdanja i samokontrole, ali i način na koji djeca razumiju određene situacije i međusobne odnose. Prostor je u ovome centru ograđen niskim i otvorenim policama kako bi odgojitelj imao nadzor i mogao nesmetano promatrati što se unutar ovoga centra događa.

Centar građenja nalazi se pored centra za obiteljske i dramske igre, kako bi djeca eventualno mogla iz njega uzimati i integrirati neke materijale koji su im potrebni za igru. Ovaj je centar djeci vrlo atraktivan jer omogućuje konstruiranje i istraživanje o prirodnim zakonitostima u znanostima, poput fizike i matematike. Djeca imaju mogućnost uvidjeti razlike u oblicima, visini i težini predmeta, boji i vrsti materijala, razvijati govor, međusobnu suradnju i komunikacijske vještine, koordinaciju oko-ruka, ali i motoriku u cijelosti. Uloga je odgojitelja postavljati pitanja i komentirati dječje uratke na konstruktivan način, pratiti dječje interese i potrebe i u skladu s time unositi raznovrsne materijale, poput recikliranih i prirodnih materijala koji mogu služiti za građenje sve složenijih konstrukcija.

Centar za likovno izražavanje sastoji se od materijala koji kod djece potiču kreativno stvaralaštvo te razvijaju finu motoriku i koordinaciju oko-ruka, bilo da se radi o dvodimenzionalnom ili trodimenzionalnom izričaju. To su najčešće otvorene police koje sadrže materijale i pribor za različite likovne tehnike, poput drvenih i vodenih boja, pastela, tempera, gline, kistova, ljepila i škara. Potrebno je djeci u svakom trenutkuomogućiti slobodan odabir materijala, stoga oni moraju biti na dostupnom mjestu u sobi dnevnoga boravka. U radu bi trebalo izbjegavati šablone, ali je poželjno izlagati umjetnička djela, kao i dječje radove, kako bi oni bili prilika za samovrednovanje, razvoj samopouzdanja i osjećaj pripadnosti skupini.

Centar za početno čitanje i pisanje sadrži knjige i slikovnice za djecu te mekane prostirke, fotelje i jastuke. Djeci je uz to ponuđen stol s materijalima za pisanje, olovke i bojice, flomasteri, slova različitih tekstura, podloške s pijeskom ili grizom na kojima prstima mogu „pisati”, isprintani i plastificirani predlošci linija, kako bi ovo postalnjihoviprvi koraci ka opismenjanju. Uz pomoć roditelja koji su prenosili interese djece, nadopunjena je čitaonica te time proširena svijest o važnosti čitanja djeci od najranije dobi.

Centar emocija i centar za osamu u sobi dnevnoga boravka smješten je u kutu najudaljenijem od ulaznih vrata, s mekanom prostirkom, naslonjačima i jastucima te policom kao pregradom na kojoj je zrcalo i fotografije s različitim izrazima lica djece iz skupine. U njega djeca odlaze kada imaju potrebu za odmorom, privatnošću i opuštanjem. Vrlo često je on isprepleten s čitaonicom jer djeca često uzimaju knjigu i odlaze prelistati je ukoliko imaju potrebu za odmorom ili osamom.

Centar za istraživanje prirode sadrži materijale poput kamenja, školjki, grančica i kora drveta, plodova, ali i živih biljaka o kojima djeca mogu brinuti. U ovom su centru ponuđeni i materijali poput pijeska, šljunka i zemlje pa je on, zbog nedostatka prostora, zapravo isprepleten s centrom za igru pijeskom i vodom. U sobi se ovaj centar nalazi najbliže vratima i kupaonici, kako bi se prostor mogao lakše pospremiti nakon aktivnosti. Uloga odgojitelja jest unošenje novih materijala i poticanje djece na istraživanje, samostalno dolaženje do rješenja i zaključaka o materijalima iz prirode i fenomenima u prirodi.

Centar manipulativnih igara sastoji se od materijala koje djeca mogu sortirati po bilo kojem kriteriju, s njima manipulirati i isprobavati međusobne odnose. Uz stolove i stolice, na policama su ponuđene *puzzle*, umetaljke, različiti geometrijski oblici i geometrijska tijela, domino, lego kockice i izrađeni didaktički materijali poput plastificiranih materijala na kojima dijete ima određeni zadatak, npr. posložiti elemente po veličini, razvrstati po boji, obliku i sl.

### **Zaključak**

Istraživački potencijali svakog djeteta razvijaju se u multisenzoričkom okruženju bogatom raznovrsnim materijalima, a organizirano okruženje djeci omogućuje samoinicirane aktivnosti u kojima oni razvijaju autonomiju, tj. slobodu samostalnoga izbora i odlučivanja. Tijekom protekloga razdoblja, uočene su određene promjene u igri djece mlađe vrtičke skupine. Djeca imaju veću sposobnost dogovora oko podjele uloga i zaduženja u igri te se češće grupiraju u manje skupine. Povećana je istraživačka radoznalost kod određene djece u skupini te ona predlažu daljnji tijek aktivnosti, osobito u centru za istraživanje prirode. Također, djeca se rjeđe nalaze u sukobima zbog pojedinih igrovih materijala ili prostora za igru, što je osigurano dovoljnom količinom raznovrsnih materijala, ali i formiranjem kutića za osamu, kada se dijete može isključiti iz igre i odmoriti ukoliko za to ima potrebu. U narednom razdoblju, uloga odgojitelja bit će, prateći interese djece, nadopunjavati postojeće i formirati nove centre aktivnosti u sobi dnevnoga boravka, ali i izvan nje, te time nastojati iskoristiti sve prostorne potencijale.

### **Literatura**

- Malašić, A. (2015). *Rekonstruiranje SDB u funkciji unapređenja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. Dijete, vrtić, obitelj*, 21(79), 29–30.
- Mlinarević, V. (2004). Vrtičko okruženje usmjereno na dijete. *Život i škola*, 1(11), 112–119.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj* (2015). Narodne novine 5/2015. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske.
- Peteh, M. (2018). *Radost igre i stvaranja. Alinea*.
- Petrović-Sočo, B. (2013). Razvoj modela kurikuluma ranoga odgoja i obrazovanja. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19(71), 10–13.

# Dječja igra u kontekstu učenja

Marijana Mrvelj

## Sažetak

*Istraživanje dječje igre kao sfere učenja, neiscrpan je izvor novih spoznaja, kao i motivacija da se u radu s djecom predškolske dobi igri pristupi slojevito, ali konkretno i potkrjepljujuće. Autorica u radu promišlja o konceptu igre kao temelju cjeloživotnoga učenja te se osvrće na osiguravanje optimalnih uvjeta i okolnosti koje djetetu omogućuju maksimalnu realizaciju njegovih potencijala. Promatrajući dječju igru kroz prizmu usvajanja novih znanja, vještina i razvoj dječjih sposobnosti, kao sukreatori i aktivni sudionici odgojno-obrazovnoga procesa obvezni smo postavljati sebi pitanja: „Kako možemo poduprijeti spoznajne procese potaknute dječjom igrom u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje? Što želimo da djeca nauče? Kako pripremiti prostorno-materijalno okruženje koje će poticati učenje kroz igru?“ Istražujući povezanost ciljeva učenja i primjerene vrste igre, stvorit ćemo okruženje u kojem će djeca izgrađivati pozitivan stav prema učenju te ga integrirati u svoj identitet, postavljajući temelje cjeloživotnom učenju.*

**Ključne riječi:**  *cjeloživotno učenje, istraživanje, prostorno-materijalno okruženje, uloga odgojitelja*

## Uvod

Dječja igra već je dugo predmet istraživanja i proučavanja velikoga broja teoretičara i praktičara. Zbog svoje kompleksnosti i slojevitosti kojom je prožeta, ona zahtijeva holistički ili barem interdisciplinarni pristup (Duran, 2001: 24). O igri je moguće promišljati u različitim kontekstima upravo zbog te njezine kompleksne naravi koja prožima sve aspekte dječjega djelovanja i stvaralaštva. Igra razvija kognitivne, fizičke, socijalne i emocionalne sposobnosti djeteta te upravo kroz igru ono uči o svijetu oko sebe, ali i sebi samom. Također, ono malim, ali značajnim koracima razvija i usavršava vještine koje su mu potrebne za učenje, rad, kao i međuljudske odnose.

Većina odraslih već je intuitivno svjesna važnosti igre za razvoj djeteta, ali unatoč svim njenim dobrobitima, rijetko je direktno povezuju sa samim procesom učenja. Kod pojedinaca je uvriježeno mišljenje kako učenje podrazumijeva stjecanje neke nove specifične vještine, npr. kad dijete nauči slova, brojeve... Drugim riječima, igra je za djecu isključivo izvor zabave i zadovoljstva te ne uključuje stvarno učenje. Srećom, sve je manje takvih razmišljanja uslijed dugogodišnjih istraživanja, promatranja, dokumentiranja i evaluiranja same igre od strane stručnjaka i profesionalaca iz različitih područja.

Danas kategorički možemo tvrditi kako dječja igra jest učenje. Ona nije samo trenutak u vremenu proveden uz nešto što je djetetu zabavno, ona nije izgubljeno vrijeme – to je vrijeme utrošeno na izgradnju novih znanja na temelju prijašnjih iskustava te svaki novi trenutak proveden upravo u igri dijete podiže na novu razinu znanja od one u kojoj se nalazilo možda samo nekoliko trenutaka prije. Promatrajući dijete u igri, uočavamo visok stupanj motivacije, koncentracije, kreativnosti i maštovitosti kojima podiže svoja znanja uvijek na jedan stupanj više – to je odraz djetetovog učenja i kompleksnosti same naravi igre.

Značaj igre toliko je neosporan da ju je čak i UN prepoznao kao jedno od temeljnih prava svakog djeteta te ju uključio u Konvenciju o pravima djeteta (1989).

**Igra i učenje – dva lica iste medalje**

Igra je, u svojoj bogatoj raznolikosti jedno od najvećih postignuća ljudske vrste, uz razvoj jezika, kulture i tehnologije (Whitebread, 2012: 3). Ta izjava može zvučati malo pretenciozno. Međutim, kada se osvrnemo na značaj koji igra ima od najranijega djetinjstva te kako se ona spontano razvija kod djece neprestano se nadograđujući, izlazeći iz vlastitih okvira i akumulirajući u djetetu nova znanja i vještine, svjedoci smo kako se upravo kroz igru i proces učenja koji se unutar nje odvija, jednom nemoćna, malena djeca formiraju u karakterno oblikovane, snažne i visoko motivirane pojedince koji aktivno sudjeluju i oblikuju društvo čiji su dio.

Promatrajući djecu, a ne ometajući ih tijekom procesa igre, uočavamo da su djeca po svojoj naravi prvenstveno istraživači – vole učiti, isprobavati stvari, kretati se, otkrivati svijet oko sebe i prodirati dublje u odnose u svojoj okolini te se pritom, naravno, i odlično zabaviti. Rajić i Petrović-Sočo (2015) navode kako je igra fenomen djetinjstva i obilježava dječju kulturu te ona neprestano odražava upravo sve ono što je djetetu u određenom trenutku važno. Ona se neprestano mijenja, razvija, prateći brzinu i stupanj razvoja svakog pojedinog djeteta. Posve je individualna i usmjerena interesima djeteta, stoga će i proces učenja koji se u podlozi igre odvija krenuti smjerom kojim dijete odluči, budući da ono u igru unosi vlastite interpretacije različitih situacija, događaja, iskustava (Klarin, 2017: 5).

Teorijski okviri daju nam izuzetno bogata uporišta u odgojno-obrazovnom radu, određene smjernice i okvire rada. Međutim, ono što je najvažnije izlazi izvan tih teorijskih okvira, a riječ je upravo o djetetovom djelovanju u konkretnim situacijama kada ono koristi igru kao medij kojim postiže zadovoljenje svojeg unutarnjeg poriva za istraživanjem.

Za razliku od formalnoga učenja, kada se jasno postavljaju ciljevi koji se učenjem žele postići kao što je slučaj u školama gdje odrasla osoba kontrolira proces učenja, kod neformalnoga učenja onaj koji uči ima kontrolu nad cijelim procesom. Igra, sama po sebi, jest učenje u neformalnom obliku jer djeca uče od trenutka kada se rode kroz interakcije sa svojim neposrednim okruženjem (mala djeca razvijaju sposobnost pronalaženja smisla u svemu što ih okružuje i to potiče njihovo učenje). Ovakva vrsta učenja odvija se bez ikakvoga napora, spontano te usko vezano uz kontekst i sadržaj učenja. Učenje kroz igru pokazalo se izuzetno efikasnim, temeljitim i dubokim oblikom učenja iz jednostavnoga razloga: dijete je u centru svega, takvo učenje odvija se u potpunosti prilagođeno dječjim potrebama i interesima u određenom trenutku. Međutim, iako neformalan oblik učenja, to ne znači da djetetova igra nije strukturirana ili je besmislena. Dapače, upravo takav oblik učenja upotpunjuje i nadograđuje djetetovo znanje i vještine učenja koje će ono nastaviti primjenjivati i u odrasloj dobi. Upravo na taj način postavljaju se čvrsti temelji cjeloživotnoga učenja.

### **Prostorno-materijalno okruženje**

Odgovitelji su svjesni koliki je značaj djetetovog fizičkog okruženja za njegov razvoj i proces učenja. Dobro osmišljeno okruženje koje odražava dječje interese i zadovoljava njihove potrebe stvara kod djece osjećaj pripadnosti, mira, sigurnosti i opuštenosti te postavlja temelje razvoju dječje igre. Takvo okruženje motivira djecu na različite oblike učenja, osnažuje ih u njihovom djelovanju i potiče uključenost djeteta u sam odgojno-obrazovni proces.

Miljak (2015) smatra kako je organizacija i strukturiranje okruženja u vrtiću postala vrlo složena i dinamična aktivnost koja od odgojitelja zahtjeva istraživački pristup uređenju i strukturiranju okruženja. Neosporno je da prostorno-materijalno okruženje usmjerava dijete na višu razinu učenja, ukoliko je organizirano na način da promiče igru, slobodan i samostalan odabir aktivnosti, donošenje odluka o samostalnom radu ili radu s drugima. Okruženje postavlja temelje djetetovog učenja, stoga ono mora biti obogaćeno mnoštvom različitih materijala koji su smisleno organizirani, dostupni djeci i koji se neprestano nadopunjavaju novim sadržajima u skladu s interesima i potrebama djece. U takvoj sredini dijete se u potpunosti prepušta vlastitim osjećajima i unutarnjoj motivaciji te je njegova igra konstruktivna i za njega okrepljujuća. Upravo takva igra pokreće u djetetu unutarnje mehanizme učenja,



usvajanja novih sadržaja, konstruktivnoga promišljanja i otkrivanja vlastitoga položaja u odnosu na okolinu.

Ukoliko dijete boravi u okruženju koje je oskudno i nesigurno, sa sadržajima koji odstupaju od njegovog stupnja znanja i razvoja, njegova igra neće uključivati elemente koji će ga usmjeravati prema fizičkom, kognitivnom, emocionalnom i socijalnom rastu, već će konstantno ograničavati i sputavati njegov proces rasta, a samim tim i učenja. Takvo okruženje ne unosi nove elemente u dječju igru, ne potiče dijete na razvoj novih sposobnosti, zadržava ga na razini postojećih vještina, ne omogućavajući mu stjecanje i svladavanje novih. U takvom okruženju dijete stagnira, pa čak i nazaduje, čime se čini nepopravljiva šteta djetetu i njegovoj ličnosti.

### **Uloga odgojitelja**

Uloga odgojitelja od iznimne je važnosti. Njegova sposobnost osmišljavanja prostorno-materijalnoga okruženja, procjene stupnja razvoja i učenja svakoga pojedinog djeteta te planiranja samog odgojno-obrazovnog procesa ključan je faktor smjera u kojem će se dijete razvijati, koliko će njegov proces učenja biti kvalitetan i koje će sve dobrobiti za dijete biti ostvarene. Kompetentan odgojitelj iskoristit će sva svoja iskustva, znanja i vještine kako bi u svojem radu obuhvatio sve one faktore koji omogućavaju holistički razvoj djeteta. Odgojitelj mora biti svjestan okolnosti unutar odgojno-obrazovne skupine, uočavati kvalitetne, ali i one slabije točke odgojno-obrazovne prakse, pri čemu mu najviše pomažu njegove istraživačke i refleksivne kompetencije. Tek kada odgojitelj sazrije kao odgovorni pojedinac spreman raditi sam na sebi, on može osigurati i individualnu primjerenost svojeg odgojno-obrazovnog rada.

Iz perspektive odgojitelja, stvari postaju mnogo jasnije upravo kada povežemo rast i razvoj djece s rastom samog odgojitelja kao osobe i kao profesionalca. Djetetov proces učenja prati odgojitelj. Kada se u ustanovi ranoga i predškolskoga odgoja na taj način isprepletu ličnosti djeteta i odgojitelja, stvara se plodno tlo za kreiranje okruženja u kojem će se dijete neometano i spontano prepuštati igri i učenju, tragat će za znanjem samostalno i svojevolarno. Dijete tad zna da je odgojitelj u potpunosti prisutan u samom procesu, ali uvažava dijete, ima u njega potpuno povjerenje, osigurava mu sve ono što njegove potrebe zahtijevaju te mu omogućuje aktivni angažman u procesu učenja. Odgojitelj osigurava poticajno okruženje, brine da dijete boravi u sredini koja ga poziva na igru, interakcije, učenje... Usmjeren je na dijete, dok je realizacija samog sadržaja u drugom planu.

Postupci odgojitelja tijekom igre djeteta utječu na razvoj djeteta u istoj mjeri u kojoj utječu na samu igru. Prema Šagud (2002) ponašanja odgojitelja mogu se podijeliti na poželjna i nepoželjna. Kada odgojitelj svojim postupcima elaborira igru, odnosno neizravno je razvija, on omogućava djetetu da neometano i kontinuirano kroz igru uči i razvija se. Takvi postupci uključuju prikupljanje novih materijala kojima igru produbljuje, obogaćuje. Ujedno potiče djecu na samostalnost, rješavanje sukoba, pronalazi načine kako uključiti djecu koja iz nekog razloga igru često radije promatraju nego da je iniciraju ili budu dio nje, na poziv djece odgojitelj sudjeluje u igri, ali ne određuje njezin smjer ostavljajući prostor djetetu za organizaciju cijelog procesa igre. Puno je faktora o kojima odgojitelj mora voditi računa, a vrednovanje te dječje aktivnosti je jedan od njih. Na temelju toga on će po potrebi moći reorganizirati i obogatiti prostor, a takvim ponašanjem prema djetetu on mu šalje poruku da je ono vrijedno, uvaženo i ravnopravno. U tim okolnostima proces učenja odvija se neometano i kvalitetno. Dijete kroz igru izražava svoje „ja“, postavlja se u kontekst koji je blizak njegovoj kulturi i kulturi obitelji i sredine iz koje dolazi, a odgojitelj je taj koji svojim angažmanom pridonosi izgradnji kulture ustanove u kojoj dijete boravi, a u kojoj će upravo dijete prepoznati dio sebe i tog svojeg „ja“.

Postoje i određena neprihvatljiva ponašanja od strane odgojitelja kojima on može omesti dječju igru i proces učenja, poput nametanja smjera igre, kritiziranja djeteta, odbacivanja djetetovih ideja, neuvažavanje djetetove spontanosti i njegovih otkrića. Evidentno je kako je utjecaj odgojitelja izuzetno

velik, stoga on mora neprestano oslušivati kako djeca dišu, biti svjestan svojih postupaka, promišljati o njima i kroz samorefleksiju uočavati što treba mijenjati u svojem odnosu prema djeci.

## Zaključak

Neuroznanstvenici tvrde kako su prve godine djetetovog razvoja (od rođenja do šeste godine) ključne za postavljanje temelja za učenje, ponašanje i zdravlje za cijeli život. Igra mu omogućava otkrivanje novih svjetova, neograničenih mogućnosti svojih sposobnosti i mašte. Za dijete je sve novo i uvijek će u svemu otkrivati nove stvari, bez obzira koliko mu sadržaj bio već poznat. Učenje nikad ne prestaje, a igra je ključ u svijet čuđenja i divljenja.

Odrasli imaju ključnu ulogu u pružanju podrške djetetu na njegovom putu učenja, rasta i razvoja. U početku ta uloga pripada isključivo roditeljima i užoj obitelji. Kasnije tu ulogu roditelji dijele s odgojiteljima u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja, a poslije i s učiteljima u školi.

Ta uloga donosi nam veliku odgovornost jer mi smo djetetu jako važne osobe u njegovoj okolini. Ono nam vjeruje, oslanja se na nas, ima u nas potpuno povjerenje. Na nama je da to povjerenje opravdamo i stvorimo sve uvjete kako bi dijete neometano učilo o sebi, drugima i svojem okruženju. Ako mu omogućimo već od najranije dobi aktivno sudjelovanje u oblikovanju vrtićkoga okruženja, potičemo ga da iznosi svoja mišljenja, procjenjuje i reflektira na ono što je naučilo, pomažemo mu da izraste u odgovornoga pojedinca, aktivnoga člana društva koji će tu vrtićku praksu prenijeti i u svakodnevni život. Svi uključeni u ovaj proces moraju uvijek pred očima imati isti cilj: da dijete razvije svoj puni potencijal kroz igru i učenje.

Resnick (2017), stručnjak u području obrazovnih tehnologija, uvjeren je da je način na koji uče djeca u vrtiću upravo ono što je svim ljudima, bez obzira na dob, potrebno kako bi razvili svoj potencijal i napredovali u današnjem svijetu brzih promjena. On uvodi pojam *cjeloživotnog vrtića* prema kojem bismo svi trebali naučiti djelovati i razmišljati kreativno, a za to je najbolji način upravo onaj koji imaju djeca u vrtiću – kroz fokusiranje na maštanje, kreativnost, igru i učenje. Upravo su to faktori koji njeguju ono dječje u svima, ono što nas ne ograničava i ne sputava, već nas potiče na rast i učenje uvijek i svugdje.

## Literatura

- Došen Dobud, A. (2016). *Dijete – istraživač i stvaralac – Igra, istraživanje i stvaranje djece rane i predškolske dobi*. Alineja.
- Duran, M. (1995). *Dijete i igra*. Naklada Slap.
- Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Sveučilište u Zadru.
- Mendeš, B., Marić, Lj., Goran, Lj. (2020). *Dijete u svijetu igre – teorijska polazišta i odgojno-obrazovna praksa*. Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Persona.
- Miljak, A. (2015). *Razvojni kurikulum ranog odgoja: model Izvor II: priručnik za odgojitelje i stručni tim u vrtićima*. Mali profesor.
- Rajić, V., Petrović-Sočo, B. (2015). Dječji doživljaji igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 64(4), 603–620.
- Resnick, M. (2018). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers and play*. MIT Press.
- Šagud, M. (2002). Odgajatelj u dječjoj igri. *Školske novine*.
- Šagud, M. (2006). *Odgajatelj refleksivni praktičar*. Visoka učiteljska škola.
- Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikić, Z., Vonta, T. (2012). *Teorija u praksi – priručnik za profesionalni razvoj odgojitelja*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Visković, I.; Topić, J. (2020). Tradicijska igra i suvremeni kurikulum – mišljenje roditelja i odgojitelja. *Šk. vjesnik*, 69/1, 49–68.
- Whitebread, D., Basilio, M., Kvalja, M., Verma, M. (2012). *The importance of play*. University of Cambridge: Centre for science and policy.

# Profesionalni razvoj stručnih djelatnika DV-a Sunce kroz terapiju igrom

Martina Neveščanin  
Jasna Grubišić  
Višnja Mrša Pamić  
Antonia Šalov

## Sažetak

*Stručna promišljanja o ulozi djeteta u odgojno-obrazovnom procesu, njihovim individualnim i razvojnim potrebama te kako kvalitetnije osigurati dobrobiti za dijete i poticati razvoj kompetencija za cjeloživotno učenje, dovela su nas do uvida i promišljanja o implicitnim pedagogijama svih stručnih djelatnika vrtića te potrebe za kontinuiranim radom na kulturi ustanove. Gary Landerth, terapeut igrom, napisao je da je igra dječji jezik, a igračke njihove riječi. Svjesni važnosti i značaja igre u djetinjstvu, kroz dvije godine uključili smo stručne djelatnike vrtića (odgojitelje i pedagoginje) u cikluse edukacija koji se temelje na terapiji igrom, izvan ustanove, a nakon toga proteklu i ovu pedagošku godinu i unutar samoga vrtića s ciljem jačanja profesionalnih kompetencija i osobnoga razvoja djelatnika. Edukacije unutar ustanove pokazale su nam se posebno značajne zbog kadrovskih promjena koje se događaju u mladom i pretežno ženskom kolektivu. Ovim radom želimo prikazati kako smo pristupili istraživanju potrebe i prava djeteta na poticanje i razvoj slobodne igre te njezinog značaja i slojevitosti. Paralelno smo usmjerili razvoj kulture ustanove kroz osvještavanje važnosti i značaja kontinuiranoga obrazovanja stručnih djelatnika.*

*Svjesni činjenice da se duboke promjene u kulturi ustanove te implicitne pedagogije događaju sporo, planiramo i dalje raditi na edukaciji i osvještavanju svih djelatnika ustanove.*

**Ključne riječi:** *cjeloživotno obrazovanje; implicitna pedagogija; profesionalni razvoj; suradničko učenje; terapija igrom*

## Uvod

Promatrajući kako se vrijeme za slobodnu igru djeteta „skraćuje” različitim organiziranim aktivnostima u koje djecu usmjeravaju roditelji te subjektivni osjećaj pritiska koje osjećaju odgojitelji o nužnosti ostvarivanja različitih akademskih postignuća u području ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja dovela nas je do promišljanja o važnosti i nužnosti igre za djetetov razvoj. Konvencija o pravima djeteta nalaže da bi sve ustanove koje brinu o djeci trebale djelovati u najboljem interesu djeteta. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014) navodi polazišta, načela i ciljeve koji ne sadrže elemente „školifikacije” u bilo kojem obliku te planiranje rada koje se temelji na promatranju i slušanju djece.

Igra kao fenomen, u svojim različitim oblicima, nezaobilazna je komponenta života čovjeka. Djetetu je instinktivna, nije potrebno „podučavati” igri, poznata je te predstavlja bitan dio odrastanja. Gary Landerth navodi da je svijet djeteta svijet konkretnih realnosti i iskustava koje često komuniciraju kroz igru. Igra predstavlja zonu idućega razvoja djeteta. U igri je dijete uvijek više od svoje prosječne dobi, za glavu više od samog sebe. Igra u kondenziranom vidu sadrži u sebi kao fokusu povećala sve tendencije razvoja. (Vigotski, prema Duran, 2001: 198)

Kako bismo što kvalitetnije zadovoljavali dječje interese i potrebe nužno je bilo prihvatiti i ideju o cjeloživotnom učenju te mijenjanju implicitnih pedagogija stručnih djelatnika ustanove. Prema Šagud (2011) u suvremenim društvenim uvjetima odgojitelj mora biti pripremljen za primjenu raznovrsnih načina i stilova učenja, za prepoznavanje individualnih potreba djece, za rad s roditeljima i ostalim stručnjacima.

Ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje složeni su sustavi za čije je uspješno funkcioniranje potrebno kontinuirano učenje i usavršavanje stručnih djelatnika. Svaka ustanova shodno tome razvija svoju vlastitu kulturu i okruženje. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015) navodi da kultura odgojno-obrazovne ustanove utječe na način kako ljudi razmišljaju, osjećaju i rade, kako organiziraju, oblikuju te podržavaju procese učenja odgojitelja i djece.

### **Stručna usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika vrtića izvan ustanove**

*Nacionalni kurikulum za RPOO* (2015) navodi da se razvoj odgojno-obrazovne prakse i kurikula vrtića događa paralelno s razvojem novih vrijednosti, razumijevanja i znanja odgojitelja i drugih djelatnika vrtića, za što im je potrebno osigurati kontinuirani profesionalni razvoj. Početkom 2019. godine ulaskom u projekt „Ustrojstvo smjenskog te razvoj novih programa u Dječjem vrtiću Sunce” te novog projekta „Osvijetlimo staze djetinjstva” dobili smo više mogućnosti za stručna usavršavanja djelatnika vrtića izvan ustanove. Uvodna promišljanja te promišljanja o ulozi djeteta u odgojno-obrazovnom procesu, njihovim individualnim i razvojnim potrebama te kako kvalitetnije osigurati dobrobiti za dijete i poticati razvoj kompetencija za cjeloživotno učenje dovela su nas do terapije igrom usmjerene na dijete i temeljnih vještina terapije igrom koje navode Van Fleet i sur. (2010) – empatičko reflektiranje, strukturiranje, postavljanje granica i simbolička igra usmjerena na dijete.

Odgojitelji i stručni suradnici pohađali su nekoliko različitih edukacija iz područja terapije igrom. Dio odgojiteljica i jedna stručna suradnica, pedagoginja, pohađale su edukacije „Vještine terapije igrom u vrtićkom okruženju” i „Čarobna svjetiljka”, dok je druga pedagoginja vrtića krenula u dvogodišnju edukaciju „Terapija igrom”. Kroz te edukacije stručni djelatnici vrtića osvijestili su i osnažili postojeće kompetencije u radu s djecom te prema njihovim navodima dobili i razvili nove vještine. Promatranjem prakse i njezinog razvoja te stvaranja refleksivnih timova u kojima su zajedno gradili nova znanja i vještine, uz pomoć vještina terapije igrom, dodatno su se osnažili promatrati dijete kroz igru te kao cjelovito biće, u skladu s ciljevima *Nacionalnog kurikuluma RPOO-a* (2015). Djelatnice su nakon edukacija navodile kako su im vještine terapije igrom omogućile kreativnije načine povezivanja s djecom, a djeci je omogućeno spontanije izražavati svoje razvojne interese i potrebe. Dodatno smo osvijestili i omogućili poticanje razvoja djeteta kao cjelovitoga bića, kao istraživača i aktivnoga stvaratelja znanja, kao socijalnoga subjekta sa specifičnim potrebama, pravima i kulturom te kao kreativnoga bića sa specifičnim stvaralačkim i izražajnim potencijalima. Naglasak se počeo prebacivati s finalnoga produkta na promatranje procesa kako i na koji način djeca uče.

Odgojiteljice i pedagoginje su navodile i jačanje kompetencija u području razvijanja partnerskih odnosa s roditeljima čiju ulogu u svojim načelima naglašava *Nacionalni kurikulum za RPOO*, ali i istraživanja iz područja terapije igrom koja potvrđuju ulogu i važnost sudjelovanja roditelja u procesu.

### **Stručno usavršavanje unutar ustanove**

Izazovi s kojima smo se susreli, a nosi ih mladi i pretežno ženski kolektiv, te suvremeni način života (trudnoće, prijelazi u druge ustanove, promjene karijera i mjesta življenja i dr.), rast vrtića s novim područnim objektom i brojem djelatnika te želja i potreba za očuvanjem kvalitete rada, doveli su nas i do osmišljavanja edukacije unutar ustanove koja se temelji na principima terapije igrom. Edukacija je obuhvaćala četiri modula: temeljne vještine terapije igrom, suradnja s roditeljima, kreativne tehnike i slobodna igra i briga o sebi u timu kroz koje su odgojiteljice imale priliku upoznati teoriju, ali i iskustveno isprobati i primijeniti vještine kroz module, ali i nakon njih. Budući da smo u jednom kolektivu, pokazala se mogućnost za dodatnom podrškom nakon održanih modula, što je dodatno osnažilo tim.

Tijekom edukacije nakon provedenih radionica i modula te na samom kraju ciklusa edukacija, odgojiteljice i stručne suradnice, koje su sudjelovale u edukaciji, kroz polustrukturirani intervju te evaluacijske liste osvrnule su se na cijeli ciklus. Odgojiteljice su navele kako ih je iznenadilo koliko duboko djeca proživljavaju i doživljavaju svijet oko sebe, a koliko ih je edukacija „naučila” slušati jezik djeteta. Dio

odgojiteljica naveo je kako su kroz vještine terapije igrom osnažile svoje vještine razumijevanja djece i roditelja te općenito komunikacijske vještine sa svim dionicima odgojno-obrazovnog procesa. Gotovo sve odgojiteljice istaknule su kvalitetu i osnaživanje u području timskoga rada i zajedničkih refleksija.

## Zaključak

Različite edukacije iz područja terapije igrom dodatno su odgojiteljima osvijestile ideju da je slobodna i spontana igra jedan od ključnih fenomena u razvoju djeteta u skladu sa suvremenim spoznajama o djetetu kao cjelovitom biću. Dodatno su doprinijele promišljanjima o važnosti partnerskih odnosa s roditeljima te kontinuiranom razvoju istih.

Kako bi odgojitelji održali kontinuitet u razvoju kvalitete rada stručnih djelatnika vrtića u neposrednom radu s djecom, ali i razvoju timskih odnosa te razvoja refleksivne prakse, planiramo i dalje poticati djelatnike na stručna usavršavanja te cjeloživotno učenje unutar i izvan ustanove. Kako bi odgojitelji izbjegli „školidifikaciju“ i usmjerenost na isključivo akademska postignuća, birat ćemo edukacije koje kao jedan od ključnih kriterija naglasak stavljaju na cjeloviti razvoj djeteta te poticanje na promišljanje o procesu učenja, a ne finalnom produktu.

## Literatura

Duran, M. (2001). *Dijete i igra*. Naklada Slap.

*Konvencija o pravima djeteta* (2000). [https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija\\_20o\\_20pravima\\_20djeteta\\_full.pdf](https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf).

Landerth, G. (2012). *The art of relationship*. Routledge.

*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. (2015). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

Šagud, M. (2011). *Profesionalno usavršavanje i razvoj odgojitelja*. U Maleš, D. (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja* (267–291). Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu.

Van Fleet, R.; Sywulak, A. E.; Caparosa Sniscak, C. (2010). *Child-centered play therapy*. The Guilford press.

# Validacija agresivne igre u vrtićkom okruženju

Ana-Marija Nikolić  
Ivana Vladušić

## Sažetak

*Znamo da je igra najučinkovitija metoda za poticanje zdravoga razvoja djeteta te da je najvažniji dio kurikula u predškolskom odgoju i obrazovanju. Slobodna dječja igra često uključuje elemente agresivne igre: igre u kojoj najmanje dvoje djece dobrovoljno sudjeluje u igranju uloga koje uključuju agresivne teme, radnje i riječi. Iako su odrasli (roditelji i odgojitelji) svjesni važnosti i dobrobiti igre te potiču kako slobodnu, tako i usmjerenu igru, postavlja se pitanje vrijede li ti stavovi i kad je riječ o agresivnoj igri? Imamo li pravo ukinuti djeci pravo na (agresivnu) igru? Praksa nam pokazuje kako odrasli ipak ne percipiraju baš svaku igru kao jednako poželjnu i važnu za dječji razvoj. Najčešće zaziru upravo od agresivne igre, prvenstveno zato jer im je ponekad teško razlikovati stvarnu agresiju od igre ili zato što smatraju da će agresivne igre potaknuti kod djece stvarnu agresiju. Iako postoje trenutci agresivne igre koji mogu biti znak za uzbunu, važno je osvijestiti dominantan pozitivan utjecaj agresivne igre na cjelokupni dječji razvoj. Praćenje svakodnevne prakse pokazalo je da odobravanje i uključivanje u agresivnu igru od strane odgojitelja ima višestruki pozitivan utjecaj na dječji razvoj.*

**Ključne riječi:** *agresivne igre, nepoželjno ponašanje, pravo na igru*

## Uvod

Lindon (2001, prema Klarin, 2017) igru definira kao „svaku aktivnost koju dijete bira samo, a posljedica je uživanja i satisfakcije”. Od izrazito velike je važnosti za sve aspekte dječjega razvoja: socioemocionalni, intelektualni, tjelesni i govorno-jezični. Kroz igru djeca uče govoriti, hodati, izražavati sve svoje potrebe. Igrajući se, dijete uči i razvija se. Igra im je komunikacijski kanal kao što je odraslima verbalno izražavanje, pa tako kroz igru djeca izražavaju svoje misli i osjećaje, što odraslima može biti dobar uvid u djetetov unutarnji svijet. Igram djeca proigravaju prave životne uloge pri čemu koriste maštu i kreativnost.

Iz svega navedenog, jasno je da su dobrobiti i prednosti dječje igre mnogobrojne: svijest o njezinoj važnosti nije samo utkana u stavove odgojno-obrazovnih djelatnika, već je ona široko rasprostranjena među roditeljima, ali i ostalim čimbenicima društva koje imaju doticaj s djecom, pa tako i utjecaj na dječji razvoj. Ipak, čini se kako ista svijest ne vrijedi za agresivnu igru. Kao razlog tome može biti nedovoljno poznavanje dječjega razvoja i potreba, (razumljiv) strah da će se djeca ozlijediti ili (neopravdane) sumnje da će igra prerasti u stvarnu agresiju.

Zato je važno razgraničiti agresivnu igru od stvarne agresije. Vasta i suradnici (1997) agresiju definiraju kao društveno neprihvatljivo ponašanje s namjerom da se nanese šteta osobama ili imovini. Za razliku od toga, u agresivnoj igri ne postoji tendencija da se na bilo koji način ošteti netko ili nešto. Za potrebe ovog rada agresivna igra definirat će se kao odnos najmanje dvoje djece koja dobrovoljno i bez namjere da nanese štetu osobama ili stvarima u igri koriste agresivne teme, radnje ili riječi. Najčešće su to igre rata, lopova i policajca, superheroja i grube fizičke igre (tzv. „rough and tumble”). Imajući u vidu Konvenciju o dječjim pravima, važno je istaknuti kako je odgovornost na odraslima da prepoznaju agresivnu igru kao spontanu i biološki uvjetovanu te da je, kao i svaku drugu primjerenu igru, dopuštaju i ne sputavaju.

U ovom radu prikazat će se dobrobiti agresivne igre te zapažanja koja su primijećena uslijed praćenja i poticanja agresivne igre u dvjema mješovitim vrtićkim skupinama.

## Dobrobiti agresivne igre

Agresivna igra ima mnogostruke koristi za cjelokupan dječji razvoj (Carlson, 2009, prema Pellegrini, 1987; Pellegrini i Smith, 1998; Pellis i Pellis, 2007). Ona je samo jedan od oblika i načina na koji se dijete ima potrebe i želje igrati. Djeci omogućava osjećaj povjerenja, moći i kontrole. Kako kroz svakodnevnu slobodnu igru, tako i kroz agresivnu, djeca razvijaju fleksibilnost u ponašanju i razmišljanju. Također, pomaže im da postanu odgovorna za svoja ponašanja, da razvijaju kreativna i nova rješenja, da nauče prihvatiti sebe i druge, da nauče kako razviti empatiju i poštivati tuđe misli i osjećaje te da budu sigurniji u svoje sposobnosti (Le Blanc i Ritchie, 2001). Isto tako, ako uzmemo u obzir agresiju kao neprimjereno ponašanje i agresivnu igru, mogli bismo reći da i putem agresivne djeca oslobađaju nakupljene emocije i energiju. Prema Dion (2018), takva prilika igranja im daje mogućnost da se oslobode posljedica autoagresije, pasivne agresije te anksioznosti (sada i u budućnosti).

Ryan i Edge (2011) pišu o nekoliko osnovnih kategorija tema u igri prema kojima agresivna igra pripada temi *Samostalnost/zavisnost vs. sram/sumnja*. Ta tema povezana je s time da dijete sebe počinje shvaćati kao pojedinca s vlastitim pravilima, a isto tako je vezana i uz emocionalnu regulaciju, što bi značilo da dijete agresivnom igrom može odraslom slati poruku da ima potrebe za samostalnošću ili se riješiti srama i sumnje u sebe.

Da bi mogla sudjelovati u agresivnoj igri, djeca moraju biti uspješna u primanju i slanju neverbalnih signala – vještini koja će im koristiti i u svakodnevnom životu (Carlson, 2009).

## Agresivna igra u vrtićkom okruženju

Agresivna igra prisutna je svugdje oko nas. Može se reći da je ona biološki uvjetovana živim bićima. Promatrajući životinjski svijet i način na koji životinje provode slobodno vrijeme, lako je za primjetiti da se i one igraju agresivnih igara (primjerice hrvanja ili lova). Uzevši to u obzir, može se zaključiti kako je prirodno da i djeca imaju potrebu za ovakvim oblikom igre, a koju zasigurno prakticiraju kod kuće s braćom ili roditeljima, na rođendanima ili u slobodnoj igri s prijateljima. Tu bi se ubrajale igre poput lopova i policajca, igre rata, hrvanja i slično. Jednako tako, agresivnu igru moguće je često primijetiti i u odgojnim skupinama, no uz nju se često javlja tendencija odraslih da se ista okarakterizira kao neprihvatljiva, pa se samim time i zabranjuje.

Slijedeći dječji interes te vlastitu intuiciju, odgojiteljice dviju mješovitih skupina odlučile su ne samo dopustiti, već i poticati agresivnu igru u skupini te pratiti ponašanja djece, međusobne odnose (dijete – dijete, dijete – odgojitelj), kao i ostale aspekte socioemocionalnoga razvoja na koje bi agresivna igra mogla imati utjecaj.

Kroz kraći period (siječanj – ožujak 2023. godine) intenzivno se poticala agresivna igra te su se promatrale promjene u ponašanju djece. U praćenje koje je bilo koncipirano u dvije faze bile su uključene dvije skupine: Zvezdice (4 – 6 godina) i Leptirići (4 – 7 godina). U prvoj fazi promatrala se slobodna dječja igra te se pratilo u kolikoj mjeri ona postaje agresivna i koja se djeca uključuju u takvu igru. U drugoj fazi soba dnevnoga boravka upotpunjena je poticajima koji pozivaju na igranje agresivne igre: pištolji od kartona, policijske značke, spužvasti mačevi, kostimi superheroja, mekane loptice i loptice od vate („bombe“). Osim toga, s djecom su dogovorena pravila agresivne igre koja su usmjeravala djecu na praćenje neverbalnih signala druge djece (npr. „prekidamo igru ako se prijatelj više ne smije“) te koja su određivala primjerena ponašanja (npr. „ne udaramo se u područja glave, vrata, trbuha“). Proces igre dokumentiran je fotografijama, videozapisima te bilježenjem vrsta agresivne igre, djece koja su sudjelovala i njihovih izjava.

Bilo je potrebno zadovoljiti i tehničke uvjete za sigurniju agresivnu igru. Hart i Tannock (2013) donose smjernice za zadovoljavanje minimalnih uvjeta. Prije svega, to je osiguravanje dovoljne količine prostora te mekih podova/prostirki/travnatih površina. Također, bilo je važno osigurati i siguran, neometan prostor za djecu koja ne žele sudjelovati u takvoj gruboj (i u većini slučajeva glasnoj) igri.



Nadzor za dob djece u skupinama nije bilo nužno osigurati u neposrednoj blizini, već su odgojiteljice s malo udaljenijega mjesta pratile igru, izbjegavajući kontakt očima. Za djecu mlađu od četiri godine predlaže se nadzor u neposrednoj blizini kako bi se agresivna igra mogla podržavati na što sigurniji način. Od neizostavne je važnosti dogovoriti pravila ponašanja u agresivnoj igri s djecom te ih u narednom periodu aktivno pratiti, podsjećati na pravila i usmjeravati u željenom smjeru, koristiti afirmativne rečenice. Pri sukobima je potrebno pružiti podršku, ali i predvidjeti buduće sukobe i nesporazume te pronaći rješenja ako pojedina djeca često krše pravila i ulaze u sukobe (u igri ili kad igra završi).

U odluci da prate agresivnu igru odgojiteljice su se susrele s olakotnim, ali i otegotnim okolnostima. Velika olakotna okolnost bila je podrška roditelja, kao i stručnoga tima te sama tendencija djece da lako ulaze u agresivne igre i dugo se u njima zadržavaju. Osim navedenoga, u skupini Zvezdice kao najveću olakotnu okolnost važno je istaknuti prisutnost asistentice za dijete s teškoćama koje se je i samo često uključivalo u agresivne igre. Prednost dodatne osobe u skupini bila je u činjenici da je netko uvijek mogao osiguravati primjeren nadzor nad djecom u agresivnoj igri, bez da ostala djeca osjete manjak pažnje usmjeren na njih.

Izazov u praćenju odgojiteljicama su stvarali tehnički uvjeti: neprilagođen prostor za takvu vrstu igre, nedovoljno poticaja za agresivnu igru (puno vremena i energije odlazilo je na izradu i prikupljanje poticaja), nerazumijevanje dijela kolektiva te, u skupini Zvezdice, građevinski radovi na objektu u kojem je skupina boravila, što je rezultiralo čestim promjenama u svakodnevnoj dinamici rada skupine, a samim time i čestim prekidanjem agresivne igre. U skupini Leptirići nedostatak stručnoga kadra otežavao je kvalitetno praćenje agresivne igre.

### **Rezultati primjene agresivne igre u vrtićkom okruženju**

Rezultati primjene agresivne igre u skupini potvrdili su očekivanja proizišla kroz proučavanje stručne literature iz ovog područja. U nastavku će kroz nekoliko razina biti opisan ishod praćenja i poticanja agresivnih igara u vrtićkom okruženju te njezinim karakteristikama u skupinama Zvezdice i Leptirići.

#### *Rodne karakteristike u agresivnoj igri*

Iako su zbog svojih bioloških karakteristika dječaci skloniji agresivnoj igri, ona nije rijetkost ni kod djevojčica. U skupini Zvezdice primijećeno je kako pojedine djevojčice rado ulaze u agresivnu igru te često pozivaju i odgojiteljicu kao suigračicu. Dok s odgojiteljicom odabiru grubu igru (hrvanje, udaranje, pucanje pištoljem) u kojoj žele voditi glavnu riječ, u igri s dječacima biraju sporedne uloge u kojima mogu proigravati njegujuće motive (npr. liječe superheroja ili ga štite od neprijatelja).

U skupini Leptirići primijećeno je da su djevojčice te koje su češće birale agresivnu igru od dječaka ili su one bile te koje su dječake pozivale u pomoć tijekom igranja takve igre. Potrebno je uzeti u obzir da je omjer djevojčica i dječaka u navedenoj skupini bio 73:27 u korist djevojčica. U agresivnoj igri kod djevojčica je primijećena visoka razina međusobne suradnje svih sudionika te empatija, dok je kod uključivanja dječaka u navedenu igru primijećena potreba za preuzimanjem moći i vođenjem igre u vlastitom smjeru.

Upravo o tome govori Klarin (2017) kad kaže da ponašanja tijekom igre kod dječaka idu više u natjecateljskom smjeru, a kod djevojčica u smjeru pomaganja i suradnje.

### **Utjecaj okoline na agresivnu igru**

Djeca kroz igru imaju potrebu proraditi ono što vide, ono što ih okružuje, ono što ih muči. Kako Klarin (2017:5) kaže: „Igra je ogledalo onoga što je djeci važno“. Utjecaj toga što ih okružuje najviše dolazi do izražaja kroz odabir samih tema i motiva u agresivnoj igri.

U skupini Zvezdice jedna od dominantnijih uloga koje djeca proigravaju je uloga lovca (nekolicina očeva djece iz skupine bavi se lovom). Nadalje, u nekoliko navrata primijećeno je proigravanje svinjokolje (jedan

dječak u ulozi mesara, drugi dječak u ulozi prašćića), što je praksa kojoj djeca imaju priliku često i sama svjedočiti budući da je lokacija vrtića u ruralnom području u kojem je svinjokolja česta djelatnost.

U skupini Leptirići djeca su ulazila u uloge u skladu s ponuđenim poticajima. Igrali su igre lopova i policajaca, a poticaji su im bili pištolji, lisice, policijska kapa i policijske značke. Nekoliko mjeseci ranije djeca su kroz tjedne aktivnosti istraživala zanimanje policijskoga službenika što stvara pretpostavku da im je to bio dodatan poticaj za proigravanje ovakve igre.

#### *Promjene u ponašanju pojedine djece*

U skupini Zvezdice nekoliko je promjena u ponašanju djece koje se povezuju s validacijom agresivne igre. Dječak A (4) se puno više uključuje u grupnu agresivnu igru (dosad je vrijeme provodio u samostalnim aktivnostima ili igri kockama s određenim dječakom). Ulazi u ulogu policajca te od djece (a često i od odgojiteljice), traži da budu lopovi koje će on upucati. Po prirodi povučeniji i tiši, ne uspijeva uvijek u naumu da drugu (glasniju i aktivniju) djecu uvjeri u to da su lopovi, pa je skloniji tome da ipak češće u igru poziva odgojiteljicu. Takva igra ne traje dugo (bira je nedugo nakon dolaska u skupinu, cilj mu je „upucati” odgojiteljicu tri puta nakon čega odlazi u druge aktivnosti, najčešće stolno-manipulativne), ali mu je iznimno zabavna i čini se da mu pomaže da se oslobodi. Puno je otvoreniji u odnosu s djecom, ali i odgojiteljicama.

Dječak B (5) od ranije pokazuje tendenciju u proigravanju agresivnih igara. U prvoj fazi promatranja agresivne igre na snimkama je uočeno neprimjereno agresivno ponašanje (namjerno nekontrolirano udaranje djece, guranje, prisiljavanje djece na ulogu koja im se ne sviđa) te je izrađen plan intervencije. Uz dodatan nadzor za vrijeme proigravanja agresivnih igara, dječaka se usmjeravalo na primjerenije načine prorađivanja ljutnje, uključivalo ga se u izradu pravila za igru te su mu se dodjeljivale uloge u kojima je on imao priliku pratiti koliko druga djeca poštuju pravila. To je rezultiralo time da ih i sam poštuje, a da pritom zadovoljava svoju potrebu za moći koju je inače pokušavao zadovoljiti kroz nasilniju igru. Uz primjetno manje agresije u igri, dječak ostvaruje i privrženiji odnos s odgojiteljicom, a djeca ga sve manje izbjegavaju kao suigrača.

Djevojčica C (4,5) također razvija privrženiji odnos s odgojiteljicom, o čemu svjedoče i povratne informacije roditelja kojima djevojčica kod kuće iskazuje sreću i uzbuđenje oko igre s odgojiteljicom („*Jedva čekam da se sutra tučemo s tetom*”). Osim toga, češće se uključuje u igru s dječacima (dosad je bila orijentirana isključivo na igru s djevojčicama), a nerijetko je potiče i sama.

Na grupnoj razini, primjetno je formiranje nekoliko skupina djece koje se sve više igraju zajedno (ne samo u agresivnoj igri), što dosad nije bio slučaj.

Nadalje, u skupini Leptirići, uvođenjem agresivne igre, kod djece je primijećena jača grupna dinamika i zajedništvo. Djeca su imala potrebe igrati se u većim grupama (5 – 10 članova) te su djelovala zadovoljnije i ispunjenije. Isto tako, pojedina djeca su učvrstala ili stvorila nove prijateljske odnose. Također, djeca su postala kreativnija te su smišljala planove i novi tijek igre, kao i poticaje koji bi im trebali ili mogli koristiti da unaprijede igru. Nadalje, uvođenjem ove igre uočeno je da su djeca stekla veće povjerenje u odgojitelja, lakše su slijedila njegove upute i držala se dogovora.

Dječak A (6 godina) je dijete koje ima teškoće u govoru i komunikaciji s drugom djecom, no prilikom igranja agresivnih igara njegova komunikacija s drugima je bila bogatija i nije pokazivao zadržke prilikom nerazgovjetnoga komuniciranja s djecom. Također, kroz takvu igru pokazivao je svoju energičnost i živost koja ranije nije bila toliko uočena.

Djevojčica B (6 godina) je dijete koje se teže uključivalo u zajedničku igru s ostalom djecom. Često je bila izbačena iz igre ili ju djeca uopće ne bi uključivala. U slučajevima kad je bila uključena, imala je potrebu rušiti što su ranije izgradili ili bi pokušavala preuzeti glavne uloge. Prilikom igranja agresivnih igara uočeno je kako su djeca gotovo svaki put zvala djevojčicu B da im se pridruži u igri i bude glavni vođa te igre. Djevojčici je takav način omogućio novo iskustvo i povećao joj osjećaj vrijednosti te je sklopila nova prijateljstva i više nego prije bila pozvana i u ostale igre koje nemaju motiv igranja agresivne igre.

## Reakcije odraslih na agresivnu igru

Reakcije odraslih na agresivnu igru bile su dvosmjerne i očekivane. Roditelji su pozitivno reagirali na novu praksu u poticanju igre. Djeca kod kuće pričaju o igrama koje igraju, a u koje je često uključena i odgojiteljica te pojedini roditelji na roditeljskom sastanku žele više informacija. Također, pokazuju interes za uključivanje u dodatne radionice i dolazak na individualne konzultacije kako bi saznali više o toj temi, a primjetna je i kvalitetnija (toplija) razina komunikacije „na vratima”, prilikom predaje djeteta roditelju.

S druge strane, većina stručnjaka unutar kolektiva ne dijeli nužno isti entuzijazam i mišljenje o agresivnoj igri i njezinoj primjeni unutar vrtičke skupine. Prisutno je zaziranje od agresivne igre te (manje ili više) direktno nepodržavanje ovakvog načina rada.

O ovoj problematici pišu Hart i Tannock (2013) te spominje da bez znanja i razumijevanja razlike između ozbiljne i simboličke agresije odrasli (u ovom slučaju stručnjaci) mogu reagirati negativnim porukama i braniti djecu da se igraju na način da koriste igru borbe i ratne igračke. Napominje kako će odgojitelji koji imaju temelje razumijevanja moći bolje prenijeti važnost agresivne igre i njezinog podržavanja u sustavu ranoga i predškolskoga odgoja.

## Promišljanja za budućnost

Za još bolje razumijevanje agresivne igre i utjecaja koje ona ima na dječji razvoj, neophodno je razmišljati u smjeru opsežnijega istraživanja s jasnije određenim parametrima praćenja.

Unutar spomenutih skupina, u narednom periodu u planu je stvaranje edukativnih sadržaja za roditelje, ali i stručnjake s ciljem osvještavanja o dobrobitima agresivne igre te dijeljenja primjera dobre prakse, kao i tehničkih uvjeta potrebnih za zadovoljavanje poticanja agresivne igre u vrtičkom okruženju. Na materijalnoj razini, potrebno je obogatiti prostor dodatnim poticajima za proigravanje agresivne igre (kostimi, rekviziti), kao i strukturirati prostor na način da bude primjereniji za ovakvu vrstu igre.

## Zaključak

Igra je osnovni biološki nagon, sastavni dio našeg života i važna za zdravlje baš poput spavanja ili prehrane (Brown, prema Klarin, 2017). Svjesne te važnosti igre za dječji razvoj, ali i činjenice da je igra osnovno dječje pravo, odluka odgojiteljica da se ne samo podrži, već i potiče agresivna igra u odgojnim skupinama, pokazala se kao ispravna, a rezultati koji su primijećeni unutar skupina opravdali su početne teze. Kao najveću dobrobit takvog načina rada, odgojiteljice ističu bolje odnose među djecom unutar skupine, pozitivne promjene u ponašanju i bolju sliku o sebi kod pojedine djece, kao i privrženiji odnos djece prema odgojiteljici. Kao neplaniran, ali logičan nastavak tog rada, nametnula se potreba da se o važnosti agresivne igre još više podiže svijest kod odraslih te da se organiziraju edukacije za roditelje, ali i stručnjake.

Svjesni važnosti svake, pa tako i agresivne igre, na odraslima je da preispituju vlastite strahove i stavove ne bi li osvijestili one kojima potencijalno sputavaju djecu u njihovom razvoju. Jer, kao što je rekao David Rockwell, arhitekt i izumitelj: svatko od nas ima mišljenje o tome kako se djeca trebaju igrati, ali ona to ipak najbolje znaju sama.

## Literatura

Carlson, F. (2009). Rough and tumble play. In *Exchange: The Early Childhood Leaders' Magazine Since 1978* (pp. 70–72). <http://www.exchangepress.com/article/rough-and-tumble-play-101/5018870/>

- Dion, L. (2018). *Aggression in play therapy: a neurobiological approach for integrating intensity*. W. W. Norton & Company.
- Hart, J. L., Tannock, M. T. (2013). Young Children's Play Fighting and Use of War Toys. University of Nevada, Las Vegas.
- Hart, J. L., Tannock, M. T. (2013). Playful aggression in early childhood settings. *Children Australia*, 38(3), 106-114.
- Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Sveučilište u Zadru.
- Le Blanc, M., Ritchie, M. (2001). A meta-analysis of play therapy outcomes. *Counseling Psychology Quarterly*, 14(2), 149–163.
- Ryan, V., Edge, A. (2011). The role of play themes in non-directive play therapy. *Clinical child psychology and psychiatry*. 17(3).
- Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S. A. (1997). *Dječja psihologija*. Naklada Slap.

# Hrastić

Ana Pasqualicchio

## Sažetak

*S ciljem poticanja prirodoslovne i znanstvene pismenosti kod djece sa svojom odgojnom skupinom u rujnu 2022. uključila sam se u GLOBE jesensku fenološku kampanju. Za potrebe kampanje u vrtićkom dvorištu izabrali smo hrast na kojem smo tijekom tri mjeseca pratili promjene boje lišća sve do njegova opadanja. Uključivanje u kampanju bio je poticaj koji je kod djece probudio njihovu prirodnu radoznalost i interes za istraživanje i učenje. Djeci je pružena prilika da prate promjene u prirodi, upoznaju strane svijeta, provedu biometriju stabla, upoznaju životni ciklus hrasta, promatraju sličnosti i razlike drveća, listova i plodova, izrade herbarij, saznaju kako voda putuje listom, kako list diše i koliko boja skriva. Primjenjujući neposredno promatranje djeci je omogućeno opažanje razlika u prirodi kao vrijednih i potrebnih.*

**Ključne riječi:** hrast, list, prirodoslovna pismenost

## Uvod

Djetinjstvo je nezamislivo bez dječje igre, stoga ne čudi brojnost definicija igre. Sutton-Smith (1997) čak tvrdi kako je igru nemoguće definirati, odnosno kako definicija igre ovisi o retorici određenoga područja. Russ (2004, prema Klarin, 2017) je usporedio kognitivne procese koji su prisutni tijekom igre s kognitivnim procesima prisutnim u učenju. Procesi koje navodi su: organizacija (kroz igru dijete uči pričati priče s logičkim redoslijedom, definiranjem uzroka i posljedica), divergentno mišljenje (kroz igru dijete uči generirati brojne različite ideje), simbolizam (kroz igru dijete uči transformirati objekte, preoblikovati i redefinirati predmete i igračke koje ga okružuju) i fantazija (kroz igru dijete zamišlja, pravi se da je u različitom vremenu i prostoru, razvija maštu i imaginaciju). Klarin (2017) također naglašava kako dijete istraživanjem tijekom procesa igre najviše uči. Učenje koje se odvija kroz igru ili sadrži elemente igre je uspješnije, potiče dijete na aktivno sudjelovanje kako bi ono zadovoljilo prirodnu znatiželju te bilo potaknuto na razmišljanje i zaključivanje što i jest temelj intelektualnoga razvoja.

Tijekom rada na projektu djecu se poticalo na promatranje, postavljanje pitanja, iznošenje pretpostavki, istraživanje, bilježenje, opažanje i zaključivanje. Aktivnosti su se provodile u mješovitoj skupini djece od 3 do 6 godina starosti, a kao cilj su imale poticanje prirodoslovnih i znanstvenih kompetencija djece.

## Tijek

Projekt je započeo u rujnu 2022. uključivanjem skupine u GLOBE jesensku fenološku kampanju. GLOBE je ekološki znanstveno-obrazovni program koje potiče cjelovito učenje i opažanje za dobrobit okoliša uz prikupljanje podataka prema precizno utvrđenim protokolima. „GLOBE Program Elementary K-4” međunarodni je projekt čija je svrha stvaranje međunarodne mreže vrtića i razredne nastave koja implementira GLOBE aktivnosti. Namijenjen je učenicima razredne nastave i djeci vrtićke dobi za znanstveno istraživanje i učenje o Zemlji i okolišu. Kao dio navedene mreže odlučila sam se sa svojom odgojnom skupinom u rujnu 2022. uključiti u GLOBE jesensku kampanju. Kampanja uključuje praćenje i bilježenje promjene boje lišća određenih vrsta drveća do potpunoga opadanja.

Za potrebe kampanje u vrtićkom dvorištu izabrali smo hrast kojem su djeca dala ime Hrastić. Tijekom razdoblja od tri mjeseca kao pravi znanstvenici smo promatrali, uspoređivali i bilježili promjene boje lišća prema postojećim GLOBE protokolima. Svaki pojedini protokol ima točno određen postupak provođenja. Koristili smo GLOBE paletu boja kako bi odredili točnu nijansu boje pojedinoga lista. Podatke smo bilježili u za to predviđene liste.

Služeći se GrowApp aplikacijom, kompasom i mjernom trakom odredili smo biometriju stabla. Hrastića smo fotografirali dvaput tjedno. Od nastalih fotografija aplikacija je izradila video koji prikazuje vidljivu promjenu krošnje hrasta na početku i kraju kampanje, odnosno na početku i kraju jeseni. To je kod djece izazvalo osjećaj ponosa jer su osobno sudjelovala i aktivno pratila navedenu promjenu koja je sada zabilježena te svima dostupna i vidljiva. Kompas je postao svakodnevno pomagalo. Djeca su određivala strane svijeta u sobi dnevnoga boravka, na dvorištu i prilikom šetnje. Mjernom trakom djeca su međusobno mjerila, bilježila i uspoređivala vlastitu visinu, a zatim i duljinu, širinu i visinu različitoga pribora, namještaja, bilja itd.

Uzimajući u obzir kako je izmjena godišnjih doba jedan od uzroka zbog kojih se javljaju promjene u prirodi djeca su svakodnevno pratila i bilježila dan, datum, vremenske prilike i temperaturu zraka. Navedene podatke određivali su pomoću zidnoga kalendara, kartica vremenskih prilika i termometra te ih bilježila u posebnu bilježnicu.

Životni ciklus hrasta djeca su upoznala proučavanjem primjerene literature, korištenjem minijaturnog prikaza pojedine faze ciklusa te izradom plakata. Plodove i lišće koje su djeca skupljala i donosila u vrtić koristili smo za različite aktivnosti razvrstavanja (prema vrsti i obliku), uspoređivanja (boja, veličina, težina i tvrdoća), uparivanja (plodova, stabala, oblika i boja) i imenovanja (vrsta drveća, oblika listova i plodova). Klasifikacijskim karticama djeci je pružena mogućnost da nauče nazive pojedinih dijelova stabla i lista.

Sljedeća je aktivnost bila **izrada herbarija** (Slika 1). Sa željom da aktivno uključim i roditelje, djecu sam zamolila da u šetnji s roditeljima prikupe lišće te zabilježe naziv biljke i mjesto gdje raste. Proces prikupljanja, sušenja i prešanja trajao je oko mjesec dana. Djeca su aktivno i s velikim interesom sudjelovala. Znali su tko je i gdje prikupio određeni primjerak te kako se biljka kojoj pripada zove. Primjerci iz herbarija korišteni su i za uspoređivanje i imenovanje oblika listova s oblicima listova iz **Montessori botaničkog kabineta** (Slika 2).



Slika 1 Izrada herbarija



Slika 2 Montessori botanički kabinet

Provođenjem različitih pokusa željeli smo doznati: kako list diše, **koliko boja skriva** (Slika 3), kako voda putuje listom, koja je uloga korijena, **hoće li pšenica u sobi dnevnoga boravka narasti prije pšenice na terasi** (Slika 4)? Prije provođenja pojedinoga pokusa, djeca su iznosila vlastite pretpostavke o očekivanim rezultatima. Nakon završetka pokusa djeca su pretpostavke provjeravala i uspoređivala. Navedenim aktivnostima potaknuta je prirodna dječja znatiželja, aktivno sudjelovanje i iskustveno učenje.



Slika 3 *Koliko boja skriva list?*



Slika 4 *Uspoređivanje pšenice*

### Zaključak

Albert Einstein rekao je kako je igra najviši oblik istraživanja. Radom na projektu djeca su promatrala, propitkivala, pretpostavljala, provodila pokuse, opažala i zaključivala. Konkretno, kroz igru, oponašajući znanstvenike djeca su imala priliku naučiti koristiti kompas, termometar i mjernu traku, upoznati mjerne jedinice duljine i temperature, izraditi herbarij, imenovati pojedine dijelove stabla i lista, uočiti kako svaka vrsta stabla ima drukčiji oblik lista i plod, saznati zašto lišće mijenja boju te koja je uloga lista i korijena. Najvažnije od svega jest da djeca uočavaju promjene u prirodi što ih potiče ne samo na postavljanje pitanja, nego i na aktivno traženje odgovora.

### Literatura

Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Sveučilište u Zadru.  
 Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Harvard University Press.



# Multisenzorička igra – stvaranje poticajnog materijalnog okruženja za igru

Ana Perlić Pavković

## Sažetak

*Igra je najvažnija aktivnost svakog djeteta. Igrajući se djecasu spoznala svijet oko sebe, otkrivala nove mogućnosti i interese. Prostorno-materijalni kontekst u sobi dnevnoga boravka organiziralo se s ciljem stvaranja ozračja obiteljskoga doma. Na taj način poticalo se prirodne oblike istraživanja i učenja, osjećaj privrženosti, sigurnosti, povezanosti i zadovoljstva u relaksirajućem okruženju s fokusom na senzomotoričkoj integraciji. U kreiranju poticajnoga okruženja, prostor se organizirao po centrima aktivnosti koji su bili obogaćeni materijalima za senzomotoričku stimulaciju. Tako su djeca putem različitih senzornih modaliteta mogla učiti o svijetu oko sebe. Istraživanjem poticaja i materijala različitih oblika, boje, mirisa, okusa i teksture, djeca su, koristeći sva svoja osjetila, upoznavala prostor sobe dnevnoga boravka. Ponuđenim aktivnostima u prostoru sobe dnevnoga boravka i pripadajuć eterase u tjecalo se na cjelokupni razvoj djece te se nastojalo poboljšati preradu i organizaciju osjetnih doživljaja. Dokumentiranjem aktivnosti putem fotografija, likovnih radova na panou i bilješkama, omogućilo se roditeljima uvid u ono što dijete radi u vrtiću i kako uči odgojiteljima – podržavanje procesa učenja poštujući smjerin teresa djece djeililakšekomuniciranjesvojihpretpostavki, nadograđivanje, mijenjanje i zgradnju novih spoznaja usuradnji s drugima. Djeca su igrom u centrima aktivnosti zadovoljila svoje osnovne potrebe i razvijala se na svim područjima: emocionalnom, društvenom, govornom, spoznajnom i tjelesnom.*

**Ključneriječi:** centriaktivnosti; igra; osjetila; prostorno-materijalno okruženje; senzorna integracija

## Uvod

Tema ovoga rada je multisenzorička igra jasličke djece kao prvo djetetovo samostalno istvaralačko iskustvo s okolinom. Kako živimo u modernom svijetu tehnologije i kako se sve više susrećemo sekranima koji nude umjetne podražaje, važno je poticati djecu na aktivan život putem otkrivanja osjetila. Djeca većinu svojih spoznaja usvajaju igrom i one im pomažu pri prihvaćanju odnosa među ljudima i stvarima, testiranju stvarnosti, usvajanju pravila, upoznavanju i prihvaćanju drugih, kao i sebe samih. Kako je igra jasličke djece većinom multisenzorička, posebnu pozornost posvetilo se materijalima različitih tekstura, boja, zvukova, mirisa te razvoju osjetila. Praćenje djece u svakodnevnim aktivnostima pokazalo je da u ovoj fazi razvoja oni grade svoja znanja kroz neprekidnu potrebu za manipulacijom i eksperimentiranjem te su tako aktivirali sva svoja osjetila. Pritom je važna uloga prostora u kojem borave te činjenica da se u svojem „drugom domu“ osjećaju ugodno i željeno, da su zabavljeni igrom i da kroz igru i manipuliranje raznovrsnim materijalima uče i usvajaju znanja. Prostor vrtića organiziralo se tako da poziva na kretanje i istraživanje materijala, na neovisnost bogatstvom materijala i da promovira različite oblike komunikacije i interakcije djece u manjim grupama te kao takav doprinosi cjelovitom razvoju djece. Dobro razumijevanje djeteta te njegove percepcije prostora predstavljalo je važnu pretpostavku kvalitetne organizacije, oblikovanja i pedagoškoga osmišljavanja prostornoga okruženja vrtića (Slunjski, 2015).

Stimulativno prostorno-materijalno okruženje vrtića uključivalo je ponudu raznovrsnih materijala koje su djeca mogla sama birati prema svojim vlastitim interesima i potrebama koje se ponudilo tako da promoviraju neovisnost i samostalnost djece u organizaciji aktivnosti (Slunjski, 2011). Materijale i aktivnosti uvodilo se postupno, a sukladno senzornim potrebama prilagođavalo se intenzitet stimulacije svakom djetetu. Sve centre obogaćivalo se materijalima za multisenzornu stimulaciju, u

različitim intenzitetima i osjetilnim kombinacijama. Centre aktivnosti grupiralo se po logičkim sadržajnim cjelinama, kako bi djeca svoje aktivnosti mogla povezivati i nadograđivati. Cjeline koje su sadržavale naš prostor su: centar stolno-manipulativnih igara, centar obiteljskih igara, istraživačko-spoznajni centar, centar građenja i konstruiranja, likovni centar za različite oblike izražavanja te drugi manji centri koje se organiziralo prema interesima i potrebama djece.

### **Centar stolno-manipulativnih igara**

U centru stolno-manipulativnih igara ponuđenim materijalima poticalo se razvoj dječjih intelektualnih i govornih sposobnosti, finu motoriku, koordinaciju očiju i ruku te socijalne vještine. U centru stolno-manipulativnih igara nalazilo se različitoga materijala za manipuliranje i istraživanje pomoću kojih su djeca mogla birati igre kao što su: punjenje boca papirnim trakicama, odvrtnje i zavrtnje čepova/ poklopaca, umetanje špatula, umetanje čepova u kutiju, slaganje motiva od spužve na čičak, ubacivanje predmeta u otvore, taktilne ploče i kućice za razvrstavanje materijala po kriteriju, mirisne vrećice/rukavice, slagalice i loto pokrivaljke od pedagoški neoblikovanog materijala (PNM). Raznovrsno okruženje potaknulo je kod djece interakciju s različitim sadržajima učenja, poticalo ih na otkrivanje i rješavanje problema, na istraživanje i učenje kroz različite senzoričke modalitete i usmjeravalo djecu na suradnju u manjim grupama te ostvarivanje kvalitetne interakcije. Djeca su ovisno o interesu birala igre te tako razvijala različite vještine i sposobnosti: razvijali finu motoriku ruku, uočavali problemske situacije koje su rješavali sistemom pokušaja i pogrešaka, starija djeca znaju imenovati boje i oblike.

Ovim igrama poticala se fina motorika šake i prstiju prilikom uzimanja predmeta, stavljanja u otvore i na podlogu, stavljanje na čičak, koordinaciju, preciznost.



*Slika 1 Klasificiranje po kriteriju boje i oblika*

### **Istraživačko-spoznajni centar**

Istražujući djeca su razvijala maštu, kreativnost, kompetentnost i kritičko mišljenje. Ponuđenim senzomotoričkim aktivnostima utjecalo je na razvoj djeteta i nastojalo poboljšati njegovu organizaciju osjetnoga doživljaja. Od svih osjetilnih stimulacija koje su nuđene u okruženju za igru, najviše je zastupljena taktilna jer ona pruža najviše stimulacije. Taktilni senzorički receptori nalaze se svuda po tijelu. Igra mirisnim i bojenim plastelinom potakla je djecu na izražavanje raznih emocija prilikom nječenja i manipuliranja plastelinom što je značajno za burnu fazu socioemocionalnoga razvoja i izražavanja svojih emocija. Kako bi se bolje upoznalo senzorni portret djeteta i poticalo razvoj djece unutar tjelesnog, psihomotornog, socioemocionalnog, spoznajnog razvoja i komunikacije, u okruženju se implementiralo različite senzorne modalitete: taktilne, vizualne, auditivne, olfaktivne, gustativne, vestibularno-

proprioceptivne te motoričke. Djeca svijet oko sebe percipiraju uronjena u širok spektar nijansi, boja, oblika, mirisa i okusa, kao i taktilnih i svih drugih senzornih podražaja i informacija (Slunjski, 2015).



*Slika 2 Istraživanje rastresitih i prirodnih materijala*

### Centar građenja

U centru konstruiranja djeci su se ponudile drvene i plastične kocke, autići, cesta, različiti prirodno neoblikovani materijal (role papira, daščice, letvice, mahovina, životinje, kartonske kutije različitih veličina, fotografije građevina, plastičnecijevi, magneti). Svi ti materijali poticali su dječju maštu, a njihovim kombiniranjem djeca su na kreativan način ostvarivala i nadograđivala svoje zamisli. Igre konstruiranja privukle su više djece koja razmjenjuju svoje ideje, surađuju, pomažu jedni drugima te tako razvijaju i svoje socijalne vještine, imaju prilike bolje upoznati svoje mogućnosti, stvoriti pozitivnu sliku o sebi, iskazati se i potvrditi kao individua. Dijete u ovim aktivnostima razvija i sposobnost rješavanja problema, a to se događa kad ono ima plan koji pokušava ostvariti i pritom nailazi na problemske situacije koje zatim različitim metodama nastoji riješiti.



*Slika 3 Suradnička igra građenja iglua*

### Centar obiteljskih igara

Atraktivan i dobro obogaćen prostor u kojem se djeca osjećaju ugodno kao u svojem domu poticao je simboličku igru uloga (mama, tata, sestra, prijatelj, ljubimac). Djeca su oponašala radnje odraslih u svakodnevnim životnim situacijama i naučila kako pravilno koristiti pribor za jelo, kako se ponašati u restoranu, trgovini, kod liječnika, kako se priprema jelo, presvlači beba. Prilikom opremanja i formiranja obiteljskoga centra koji bi podsjećao na dom, formiralo se kuhinju i dnevni boravak (mekani namještaj koji se izradilo od spužvi, jastučići, lutke, slikovnice, plišane igračke, obiteljske fotografije). U centru obiteljskih igara nalazile su se obiteljske fotografije djece koje su oni svakodnevno promatrali i imenovali članove svoje obitelji. Igrama kao što su priprema jela i postavljanje stola za obrok poticalo se na stvaranje navika i učenje pravila lijepog ponašanja za stolom, poticalo se na suradnju među djecom, uvježbavanje rješavanja konfliktnih situacija, osvještavanje i svladavanje emocija, odgovornosti, suradnje te razvoj komunikacijskih vještina. Igra u centru liječnika daje jasan prikaz simboličke igre u kojoj djeca pomažu jedni drugima, izražavaju svoje emocije, osobnost i identitet, izgrađuju samopouzdanje i samopoštovanje. Slikovnicu se koristilo radi povezivanja s djecom i stvaranja pozitivnog socioemocionalnoga ozračja.



*Slika 4 Igra uloga u obiteljskom centru*

### **Likovni centar**

Poznato je da likovno stvaralaštvo ima veliku ulogu u razvoju kreativnosti, mašte, pamćenja i pažnje, pa su se s djecom provodile različite likovne aktivnosti putem kojih su istraživali i prikazivali svoje emocije i doživljaje. Dijete valja pustiti da svijet oko sebe promatra nesputano i otvoreno, da svoje doživljaje i iskustva interpretira rukovodeći se vlastitom logikom, da vlastita razumijevanja i trenutna znanja propituje i kontinuirano nadograđuje, a sve te procese slobodno izražava na svoj autentičan način (Slunjski, 2015).



*Slika 5 Istraživanje boje prstima, otiskivanje*

## Glazbenicentar

Glazba i ritam povoljno utječu na pokrete ruku i tijela te osiguravaju djetetu potpun i osjetilni doživljaj koji uključuje vid, sluh, dodir i pokret. Ovim aktivnostima djetetovi prsti i tijelo su aktivni, a to povoljno utječe na razvoj govora, pamćenja, sposobnost slušanja, koncentraciju, govorno i mehaničko oponašanje, motoriku, ritam i pokret. Prostor za istraživanje zvuka najvećim je dijelom obogaćen: šušalicama (bočicama punjenim prirodninama), zvučnim mobilima, zvučnim vrećicama i kutijama putem kojih su djeca poticana na manipuliranje zvučnim igračkama, proizvodnju zvukova i usmjeravanje pozornosti na zvučne podražaje. Djeca su poticana na osluškivanje zvukova iz prirode te na aktivno slušanje glazbenih djela primjerenih dobi (brojalice, pjesmice, igre s pjevanjem).



*Slika 6 Djeca plešu i pjevaju „Leptiriću šareniću“*

## Zaključak

Poticajno sigurno okruženje vrtića omogućilo je djeci interakciju s različitim sadržajima učenja, poticalo ih na otkrivanje i rješavanje problema, na istraživanje i učenje kroz različite senzoričke modalitete i usmjeravalo djecu na suradnju u manjim grupama te ostvarivanje kvalitetne interakcije. Formiranjem centara aktivnosti i mnoštvom pedagoški promišljenih materijala i poticaja osiguralo se djeci nesmetano kretanje, istraživanje, poticala se suradnja, razmjena iskustava te rasprava. Za vrijeme druženja i zajedničke igre na prirodan način i s konkretnim predmetima djeca su se imala priliku razvijati u svim aspektima psihofizičkoga razvoja.

## Literatura

Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektima*. Maliprofesor.

Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira: kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma*. Element.

# Uloga pedagoške dokumentacije u prijelazu iz vrtića u školu

Lorena Pintarić Švarbić, Adrijana Višnjić Jevtić

## Sažetak

*U teorijskom dijelu ovog rada definiran je pojam odgojno – obrazovnih prijelaza, a objašnjena je i praksa takvih prijelaza u Republici Hrvatskoj. Osim toga, rad obuhvaća definiciju pedagoške dokumentacije u dječjem vrtiću, ali i detaljniju definiciju razvojne mape djeteta kao oblika neobavezne pedagoške dokumentacije. Postavlja se pitanje u kojoj se mjeri takav oblik vođenja dokumentacije prakticira u Republici Hrvatskoj te koja je perspektiva odgojno – obrazovnih stručnjaka i praktičara o ulozi razvojne mape djeteta prilikom odgojno – obrazovnih prijelaza. Posebno nas je zanimala perspektiva trenutnih studenata, odnosno, u kojoj mjeri studij obuhvaća obradu gradiva o pedagoškoj dokumentaciji te postoje li razlike u informiranosti studenata s obzirom na godinu studiranja te grad u kojem pohađaju studij. Potaknute tim pitanjima, provele smo istraživanje o informiranosti studenata o pedagoškoj dokumentaciji općenito te o razvojnoj mapi i njezinoj ulozi za vrijeme djetetovog pohađanja predškolske ustanove, ali i u trenutku prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.*

**Ključne riječi:** *odgojno – obrazovni prijelazi, pedagoška dokumentacija u dječjem vrtiću, razvojna mapa djeteta, uloga razvojne mape djeteta*

## Uvod

Dokumentiranje je istraživački proces kojeg istodobno čini više čimbenika odgojno – obrazovnog procesa. Kako bi jedan praktičar mogao primjereno i kvalitetno podržati razvoj svakog djeteta, isti mora dobro razumjeti (Edwards i sur., 1998). Baš je dokumentiranje dobar alat koji može pomoći u unapređenju odgojno – obrazovnog rada jer omogućuje konkretan uvid u djetetovo poimanje svijeta oko sebe (Taloš Lopar i Martić, 2015). Kvalitetno izrađena pedagoška dokumentacija ne pomaže samo matičnom odgajatelju neke odgojne skupine, ona je važna i za sve druge čimbenike odgojno – obrazovnog procesa (odgajatelji se mogu konzultirati međusobno, kao i sa stručnim timom vrtića). Također, neki oblici pedagoške dokumentacije uvelike mogu pomoći u procesu prijelaza. Zašto? Zato što je proces *prijelaza* proces potpune promjene odgojno – obrazovnog okruženja koji podrazumijeva promjene u socijalnim interakcijama, obliku igre i strukture dnevnog ritma djeteta, a značajnom promjenom socijalnog okruženja ne mijenjanju se samo socijalni odnosi, već i dječji identitet (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Takve intenzivne promjene izvor su različitih emocionalnih doživljaja i za dijete i za članove njegove obitelji pa je ključna podrška svih odgojno - obrazovnih djelatnika. Razvojna mapa djetetov je portret koji prikazuje vještine, sposobnosti i interese, a uvelike može pomoći u daljnjoj procjeni onoga što je djetetu potrebno za rast i razvoj (Mills, 1994). Međutim, što jedna kvalitetna razvojna mapa mora sadržavati, što se događa s prijenosom informacija o djetetu u trenutku prijelaza u školu ili drugu odgojno – obrazovnu ustanovu jednake razine? U Republici Hrvatskoj malo je „pisanih tragova“ o korištenju djetetove razvojne mape kao pomoći u razmjeni informacija o djetetovom rastu i razvoju prilikom djetetovog prijelaza iz dječjih vrtića u osnovnu školu ili iz jedne u drugu predškolsku ustanovu. Izrada ovog rada potaknuta je razmišljanjem možemo li što

promijeniti u poimanju važnosti pedagoške dokumentacije općenito, kao i važnosti razvojne mape djeteta. Na koji način početi promjenu i treba li ona početi već prilikom školovanja budućih odgojno – obrazovnih djelatnika.

### **Odgojno – obrazovni prijelazi**

*Prijelaz* je proces promjene odgojno – obrazovnog okruženja iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, jednako kao i iz obitelji u dječji vrtić. Isti pretpostavlja redovito pohađanje odgojno – obrazovne ustanove, a počinje prvim kontaktom pojedinca s tom ustanovom (Dockett i Perry, 2001, prema Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Visković i Višnjić Jevtić (2019) još govore kako *prijelaz* podrazumijeva značajne promjene u dječjoj svakodnevnici. Osim socijalnih interakcija, oblika igre i strukture dnevnog ritma, mijenja se i uloga djetetove obitelji. Nadalje, Visković i Višnjić Jevtić (2019) razlikuju nekoliko klasifikacija prijelaza, a jedna od njih podrazumijeva *okomite* i *vodoravne prijelaze*. *Okomiti prijelazi* znače prijelaz iz jedne odgojno – obrazovne zajednice u drugu, odnosno, iz obitelji u vrtić ili iz vrtića u osnovnu školu. U ovu kategoriju još spadaju i prijelazi iz nižih u više razrede, iz osnovne u srednju školu te kasniji prijelazi u visokoškolske ustanove. Druga su kategorija *vodoravni prijelazi* koji se odnose na prelazak iz jedne odgojno – obrazovne zajednice u drugu, ali iste razine. Prijelaz iz jednog vrtića u drugi prividno je jednostavniji od prelaska iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Te su promjene djeci teško razumljive, a prilagodba je često dugotrajna. Autori Fabian i Dunlop (2002) pojam prijelaza definiraju kao proces promjene koji se doživljava od trenutka u kojem i djeca i njihove obitelji prelaze iz jednih okolnosti u druge pa sve do trenutka kad djeca postaju punopravni i prilagođeni članovi u novom okruženju, dok autor Griebel i autorica Niesel (2005) proces prijelaza smatraju procesom promjene u kojem se odvija kretanje iz jednog identiteta u drugi.

### **Proces odgojno – obrazovnih prijelaza u Republici Hrvatskoj**

Način na koji se djecu uključuje u odgojno – obrazovnu ustanovu uvelike može doprinijeti razvoju njihovih postignuća, kao i kvaliteti djetinjstva općenito (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Autorice (2019) dalje govore kako novija istraživanja, uglavnom, upućuju na nedostatke i probleme u hrvatskoj javnoj obrazovnoj politici. Jedno od tih istraživanja (Kovač i sur., 2015) pokazuje kako izostaje i društvena i profesionalna potpora odgojno – obrazovnom sustavu, a najviše praktičarima koji su važan kotačić tog sustava. Također, kad govorimo o osmišljavanju obrazovnih reformi, istraživanje (2015) pokazuje kako se baš u taj dio posla najmanje uključuje stručnjake iz struke, a povezanost u vertikalni upravljanja obrazovnim sustavom nedovoljna je i često potpuno izostaje. Međutim, Kovač i suradnici (2015), kao i mnoga druga svjetska istraživanja, u svoje radove uopće nisu uključili proces *prijelaza*. Visković i Višnjić Jevtić (2019) misle da bi uključivanje i tog segmenta pokazalo sve trenutne poteškoće koje se gomilaju godinama jer je fokus na proces *prijelaza* u Republici Hrvatskoj nedostatan. Veći broj istraživanja tog procesa sigurno bi ukazao na preslabu umreženost praktičara međusobno, kao i malu povezanost između praktičara i znanstvenika. Također, na površinu bi isplivali i problemi poput nedostatka aktivnog uključivanja djece i njihovih obitelji u proces *tranzicije* te trenutno ignoriranje suvremenih strategija učenja i razumijevanje igre i rasprave kao oblika učenja (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014) prepoznaje i navodi različite čimbenike čije nam razumijevanje pomaže u shvaćanju potreba djece tijekom *tranzicije*, aisti su relevantni za cjelokupan razvoj i dobrobit djece rane i predškolske dobi. Međutim, spomenuti



dokument jasno ne definira smjernice za organizaciju učinkovite prakse u procesu prijelaza iz obitelji u dječji vrtić i iz dječjeg vrtića u osnovnu školu te tijekom prilagodbe u odgojno – obrazovnom kontekstu (Tatalović Vorkapić, 2020). S obzirom na istaknuto, autorica Tatalović Vorkapić (2020) objašnjava kako nije čudno što, u odgojno - obrazovnom radu različitih praktičara, danas prepoznajemo i različitu praksu tijekom *tranzicije*. Pomno osmišljena odgojno – obrazovna politika države kao i ujednačena kvalitetna praksa uvelike bi olakšali *prijelaz*. Spomenutim bi se postupcima istaknule ključne kompetencije odgajatelja i odgajateljica, kao i način njihova stjecanja, a praktičari bi međusobno bili više koordinirani (Tatalović Vorkapić, 2020).

### **Važnost dokumentiranja u dječjem vrtiću**

Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) dokumentiranje je sustavno prikupljanje dokumentacije, što omogućava promatranje i bolje razumijevanje djeteta. Time se osigurava kvalitetnija potpora djetetovom razvoju, a kvalitetno dokumentiranje doprinosi kreiranju kulture uključenosti i dijaloga među svim sudionicima odgojno – obrazovnog procesa u dječjem vrtiću. Dakle, dokumentiranje je temelj koji je potreban za pripremu primjerenog okruženja za dijete i njegov razvoj, ali i podloga za usklađivanje cjelokupnog odgojno – obrazovnog rada tako da se isti prilagodi individualnim potrebama svakog djeteta. Slunjski i suradnici (2012) kažu kako dokumentacija omogućava vizualizaciju djetetovog razvoja i načina učenja jer odgajatelj promatra i bilježi procese djetetovog djelovanja i učenja. Dokumentacija nastala zapažanjem i dokumentiranjem viđenog, odgajateljima pomaže u boljoj procjeni djeteta i njegove trenutne razvojne razine, a pomaže i u postavljanju kratkoročnih i dugoročnih ciljeva te planiranju budućih interakcija i aktivnosti unutar odgojne skupine (Tankersley i sur., 2012). Dokumentiranje ne pomaže samo matičnom odgajatelju neke odgojne skupine, ono je važno i za druge čimbenike odgojno – obrazovnog procesa. Odgajatelji se međusobno mogu konzultirati jer na taj način i kolege dobivaju uvid u situacije čije ishode mogu raspraviti međusobno, ali i sa članovima stručnog tima.

### **Oblici dokumentacije i načini dokumentiranja**

Autorice Taloš Lopar i Martić (2015) razlikuju mnogo načina dokumentiranja dječje aktivnosti u vrtiću, a kažu kako svaki oblik dokumentiranja ima prednosti i nedostatke, dok je odgajatelj taj koji odlučuje i prilagođava oblik bilježenja, sukladno situaciji koju promatra. S obzirom na vrijeme u kojem živimo većina današnjeg dokumentiranja oslanja se na korištenju pametnih telefona. Prednost foto i video dokumentacije je u tome što može prikazati konkretne i ključne trenutke neke situacije pa nam bez mnogo riječi pokazuje što se točno dogodilo. Dobivene fotografije i videozapise poželjno je koristiti u radu s djecom, omogućiti im gledanje i zajednički razgovor o viđenom. Na taj način djeci ćemo omogućiti prisjećanje vlastitih akcija i odgovora, na temelju čega oni mogu samoreflektirati pa prilagođavati te mijenjati daljnja uvjerenja i stavove (Taloš Lopar i Martić, 2015). A kako dokumentacija pomaže u ostvarivanju partnerstva s obitelji? Ona daje uvid u djetetove akcije tijekom boravka u predškolskoj ustanovi, a obitelj može dobiti jasan dojam o djetetovoj svakodnevici i mnoštvo povratnih informacija o tijeku rasta i razvoja njihovog djeteta. Dakle, dokumentacija pomaže i u boljem razumijevanju konteksta institucijskog odgoja i obrazovanja (Tankersley i sur., 2012). Međutim, što se tiče propisanih oblika pedagoške dokumentacije, ni jedan od njih ne može se koristiti u svrhu ostvarivanja suradnje s vanjskim čimbenicima odgojno – obrazovnog procesa. Svjesni suvremenih

spoznaja o dječjem razvoju, ali i važnosti uočavanja te uvažavanja i reagiranja na dječje potrebe, odgajatelji traže odgovarajuće alternativne načine dokumentiranja odgojno – obrazovnog procesa koji će pomoći u razmjeni bitnih informacija o djetetu u vrtićkom, ali i izvanvrtićkom okruženju.

### Razvojna mapa djeteta

Dugotrajnim traženjem relevantnih izvora koji bi mogli pomoći u jasnom definiranju pojma i konkretnom objašnjenju potrebnog sadržaja jedne razvojne mape djeteta dolazimo do zaključka da postoji jako mali broj dostupne literature na hrvatskom jeziku. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014) spominje tzv. individualni portfolio, koji bi se, u ovom kontekstu, mogao protumačiti kao razvojna mapa. Međutim, osim uporabe naziva, taj dokument (2014) ne daje konkretni sadržaj jednog portfolia. Prema autoricama Skopljak i Burić (2012) razvojna mapa zbirka je aktualnih informacija koje dokumentiraju djetetov napredak i promjene u razvoju, a svaka bi mapa trebala uključivati informacije iz brojnih izvora koje čine dinamički pokazatelj djetetova učenja i razvoja u kognitivnom, emocionalnom, socijalnom i motoričkom području. Osim važnosti uključivanja obitelji u prikupljanje podataka, spomenute autorice (2012) naglašavaju kako je, u dugotrajan i neprekidan postupak prikupljanja relevantnih informacija, važno uključiti i dijete (Skopljak i Burić, 2012). Kvalitetna razvojna mapa nastaje korištenjem metode deskripcije jer metoda podrazumijeva točno opisivanje viđenog i u ovom je procesu izrazito važno poštivati načelo objektivnosti. Tako će se izbjeći mogućnost vrednovanja i interpretacije događaja i djetetovog ponašanja općenito (Skopljak i Burić, 2012). Autorica Slunjski (2012) u svojoj knjizi govori kako je individualni portfolio prikaz evolucije kompetencija djeteta te da prikazuje bogatu dokumentaciju njegovog iskustva. Što se pak tiče naše bliže okolice, u Republici Srbiji provedeno je istraživanje (Krnjaja i Pavlović – Breneselović, 2016) na uzorku od 140 odgajatelja koje je pokazalo da većina ispitanika portfolio koristi kao svojevrsni djetetov *spomenar*, a ispitanici isti izražuju kako bi zadovoljili „izvana“ nametnutu formu i očekivanja.

Što se tiče inozemnih autora, brojni definiraju pojam i govore o razvojnoj mapi. Tako, autorica Grace (1992) govori kako bi razvojna mapa trebala sadržavati bilješke načina na koji dijete razmišlja i kako postavlja pitanja te kako dijete prikupljene informacije analizira i sintetizira i na koji način razvija odnose s vršnjacima i odraslima. Američka autorica Mills (1994) u svojoj se definiciji usmjerava na korisnost razvojne mape. Kaže kako razvojna mapa uvelike može pomoći u daljnjoj procjeni onoga što je djetetu potrebno za rast i razvoj, a važno je da se ta procjena temelji na svakodnevnim događajima iz sobe dnevnog boravka. Razvojna se mapa, osim što predstavlja selekciju dječjih radova, može opisati i kao namjenska dokumentacija (Kankaanranta, 1996). Dakle, autorica Kankaanranta (1996) govori da je razvojna mapa jasan prikaz djetetovih vještina, sposobnosti i interesa te da je te informacije važno prikupiti kako bi izložili djetetovo postignuće i rast tijekom određenog perioda. Kao takva, mapa predstavlja snažan „dokaz“ djetetovog djelovanja i učenja u svim područjima razvoja.

Razvojna je mapadokument koji raste zajedno s djetetom od vrtićkih dana pa sve do škole (Kankaanranta, 1996). Jedna kvalitetna mapa trebala bi sadržavati stranicu sa osobnim podacima djeteta te informacijama o stvarima u kojima dijete svakodnevno uživa (pjesmice, knjige i sl.). Važne su i informacije o djetetovoj svakodnevnici u vrtiću; što ono radi, kako se igra i što ga zanima, a iste bi trebale biti potkrepljene fotografijama u različitim aktivnostima. Osim toga, autorica (1996) naglašava i važnost crteža i slika koje jasno pokazuju djetetov izričaj od prve do šeste godine. Osim likovnog

izričaja, dobra razvojna mapa mora sadržavati djetetove tekstove, djetetove narativne komentare i samoprocjenu vlastitog rada te njegovu perspektivu događanja, proslava i izleta u okviru odgojno – obrazovnog procesa (Kankaanranta, 1996). Dva su moguća pristupa u vođenju razvojne mape. Potpuno su različiti, ali neodvojivi i ne funkcioniraju sami za sebe. *Priče iz svakodnevnog života* (engl. *learningstories*) kao subjektivni doživljaj djetetove svakodnevice te *anegdotske bilješke* koje predstavljaju objektivne činjenice i ne uključuju donošenje procjene specifičnog događaja u određenom kontekstu. U subjektivnom pristupu, odgajatelj promatranim događajima daje objašnjenje i smisao (Rinaldi, 2006). Međutim, prilikom iznošenja vlastitog mišljenja i zaključka, odgajatelj mora biti svjestan vlastitih ograničenja u razumijevanju konkretnog događaja i cjelokupnog djetetovog razvoja. Anegdotskim bilješkama bilježe se spontani i neplanirani događaji, a definiraju se kao zapisi o dječjem ponašanju koji su nastali na temelju direktnog promatranja (Grace, 1992). Cilj svake anegdotske bilješke je točnost i objektivnost. Kako bi se isto postiglo, bilješka treba sadržavati konkretnu informaciju o tome što je viđeno te jasno naznačen datum, mjesto, ime djeteta i točne riječi djetetove izjave (Inkrott, 2003).

### **Razvojna mapa kao podrška u odgojno – obrazovnom prijelazu**

O važnosti kvalitetnog dokumentiranja i kreiranju vjerodostojne dokumentacije o svakom pojedinom djetetu govorilo se u prethodnim poglavljima. Međutim, što se događa s prijenosom informacija o djetetu u trenutku prijelaza u školu ili drugu odgojno – obrazovnu ustanovu jednake razine? Događa li se nedostatak konkretnih informacija o djetetovom rastu i razvoju? Imaju li te informacije važnost u procjeni sposobnosti djeteta koje postaje učenicom? Autorica NúñezPonsa (2012) smatra da je, u trenutku prijelaza, naglasak i dalje na onome kakva su djeca samo u tom trenutku pa je rizik od etiketiranja jako velik. U Republici Hrvatskoj malo je „pisanih tragova“ o suradnji dječjih vrtića i osnovnih škola ili predškolskih ustanova međusobno u trenutku djetetovog prijelaza. Kad je riječ o suradnji, u kontekstu ovog rada podrazumijeva se korištenje djetetove razvojne mape kao pomoći u razmjeni informacija o djetetovom rastu i razvoju. Zašto se u teoriji puno govori o važnosti spomenutog, a u praksi postoji malo značajnih primjera? Smatraju li svi čimbenici odgojno – obrazovnog procesa da bi im korištenje razvojnih mapa prilikom tranzicije bilo korisno u upoznavanju djeteta?

### **Empirijsko istraživanje informiranosti i stavova studenata Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja o razvojnoj mapi djeteta i njezinoj ulozi**

#### *Ciljevi istraživanja*

Opći cilj istraživanja je dobiti uvid u informiranost studenata o obaveznoj i neobaveznoj pedagoškoj dokumentaciji u dječjem vrtiću, kao i informiranosti o razvojnoj mapi djeteta kao jednom od načina vođenja pedagoške dokumentacije. Iz općeg cilja istraživanja, proizašao je i očekivani spoznajni cilj istraživanja. Dakle, istraživanjem se želi usporediti postoji li razlika u informiranosti i stavovima studenata s obzirom na godinu studiranja. Također, želi se usporediti postoji li i razlika u stupnju informiranosti s obzirom na grad u kojem studenti pohađaju studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

### *Hipoteze istraživanja*

S obzirom na opći cilj istraživanja, postavljena je glavna hipoteza:

Hg: Pretpostavlja se da studenti Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, u Republici Hrvatskoj, nemaju znanja o razvojnoj mapi kao obliku pedagoške dokumentacije u dječjem vrtiću te o mogućoj pozitivnoj ulozi korištenja iste prilikom odgojno – obrazovnih prijelaza.

Iz glavne hipoteze, proizašle su pomoćne hipoteze istraživanja:

H1: Pretpostavlja se da postoji razlika u poimanju obavezne i neobavezne pedagoške dokumentacije u dječjem vrtiću, između studenata preddiplomskog i diplomskog studija.

H2: Pretpostavlja se da postoji razlika u poimanju obavezne i neobavezne pedagoške dokumentacije u dječjem vrtiću, između studenata u različitim gradovima u Republici Hrvatskoj.

H3: Pretpostavlja se da se studenti Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nisu susreli s primjerom vođenja razvojne mape te njezinog korištenja u svrhu prijenosa informacija o djetetu, prilikom odgojno – obrazovnih prijelaza.

### *Mjerni instrument*

Za potrebe ovog istraživanja izrađen je mjerni instrument u obliku ankete pod nazivom *Uloga razvojne mape u prijelazu djeteta iz vrtića u školu*. Upitnik se sastoji od tri dijela. Prvi dio upitnika odnosi se na pitanja o dobi, godini i gradu studiranja te studiju kojeg ispitanici pohađaju. Drugi dio upitnika sadrži 22 tvrdnje koje se odnose na stavove ispitanika o obaveznoj i neobaveznoj pedagoškoj dokumentaciji u vrtiću. Na dane tvrdnje ispitanici odgovaraju pomoću Likertove skale s pet stupnjeva slaganja. Broj 1 označava neslaganje s tvrdnjom, broj 2 označava djelomično neslaganje, broj 3 označava niti slaganje niti ne slaganje, broj 4 je djelomično slaganje, a broj 5 znači potpuno slaganje s tvrdnjom. Treći dio upitnika je pitanje otvorenog tipa u okviru kojeg ispitanici nabrajaju dokumentaciju s kojom su se do sad susreli u dječjem vrtiću. Za utvrđivanje pouzdanosti instrumenta korišten je Cronbachovalpha koeficijent, a dobivena pouzdanost je  $\lambda = .739$ .

### *Postupak istraživanja*

Istraživanje je provedeno u srpnju 2020. godine, uz pomoć unaprijed kreiranog *online* upitnika. S obzirom da se anketa provodila *online*, pretpostavka je da joj nisu mogli pristupiti informatički nepismeni ispitanici. Prije početka popunjavanja upitnika, ispitanici su bili informirani o svrsi istraživanja, a sudjelovanje je potpuno dobrovoljno i anonimno.

### *Uzorak ispitanika*

Istraživanjem je obuhvaćeno 115 ispitanika u dobi od 20 do 47 godina. 20,9% ispitanika (f=24) pohađa prvu godinu studija, 21,7% (f=25) pohađa drugu godinu, 27,8% (f=32) pohađa treću godinu, 8,7% (f=10) pohađa četvrtu godinu, dok 20,9% (f=24) pohađa petu godinu studija.

Većina ispitanika studira na Preddiplomskom studiju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (67%, f=77), ostatak ispitanika pohađa Diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (32,2%, f=37), a samo jedan ispitanik je student Integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog studija - Učiteljski studij (0,9%, f=1).

Najviše ispitanika studij pohađa u gradu Zagrebu (35,7%,  $f=41$ ), a slijedi grad Čakovec (33%,  $f=38$ ). 19,1% ( $f=22$ ) ispitanika studira u Osijeku, 6,1% ( $f=7$ ) u Rijeci, 3,5% ( $f=4$ ) u Zadru, dok 2,6% ( $f=3$ ) ispitanika studij pohađa u Petrinji.

### *Rezultati*

Ispitanici su najvišom prosječnom ocjenom označili tvrdnju koja govori da razvojna mapa može imati važnu ulogu prilikom prijelaska djeteta iz jedne odgojno – obrazovne ustanove u drugu ( $M=4,77$ ,  $SD=0,58$ ). Slijedeća tvrdnja s visokom prosječnom ocjenom ( $M=4,69$ ,  $SD=0,71$ ) je ona koja govori da razvojna mapa daje uvid u djetetove jake strane koje mogu doprinijeti samopouzdanju djeteta u novoj odgojno – obrazovnoj ustanovi, a odmah ju slijedi tvrdnja da razvojna mapa predstavlja uvid u cjeloviti razvoj što je potrebno za kvalitetno upoznavanje karakteristika svakog pojedinog djeteta ( $M=4,67$ ,  $SD=0,72$ ). Najnižom prosječnom ocjenom ( $M=2,44$ ,  $SD=1,77$ ) označena je tvrdnja broj 5. (Imao/la sam priliku napisati primjer tjednog ili tromjesečnog plana aktivnosti, na način kako se to piše u knjigu pedagoške dokumentacije odgojne skupine). Također, niskom prosječnom ocjenom ( $M=2,76$ ,  $SD=1,56$ ) označena je i tvrdnja koja se odnosi na to da su ispitanici, tijekom obavljanja stručno – pedagoške prakse, vidjeli kako odgajatelji vode razvojnu mapu svakog djeteta, ali i tvrdnja da su ispitanici, tijekom studiranja, imali prilike upoznati se sa svim načinima vođenja pedagoške dokumentacije ( $M=2,83$ ,  $SD=1,21$ ).

Kako bi se utvrdile razlike u stavovima na dane tvrdnje između studenata, korišten je  $t$  – test. Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika ( $t=2,03$ ,  $p=,05$ ) u procjeni studenata Preddiplomskog i Diplomskog studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za tvrdnju pod rednim brojem 2. (*Tijekom studiranja, upoznao/la sam sve načine vođenja pedagoške dokumentacije*), pri čemu su studenti preddiplomskog studija izrazili veći stupanj slaganja od studenata diplomskog studija. Nadalje, u procjeni tvrdnje da vođenje razvojne mape svakog djeteta oduzima puno vremena, utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika ( $t=-2,12$ ,  $p=,04$ ), pri čemu su studenti diplomskog studija izrazili veći stupanj slaganja od studenata preddiplomskog studija. Osim toga, statistički značajna razlika ( $t=-2,89$ ,  $p=,01$ ) u procjeni utvrđena je i kod tvrdnje da vođenje razvojne mape omogućuje praćenje cjelokupnog razvoja djeteta, pri čemu su studenti diplomskog studija ponovno izrazili veći stupanj slaganja. Sa statistički značajnom razlikom ( $t=-2,93$ ,  $p=,00$ ), studenti diplomskog studija također su izrazili veći stupanj slaganja na tvrdnju da se u popunjavanje razvojne mape mogu uključiti i dijete i njegova obitelj, ali i na tvrdnju da razvojna mapa daje uvid u djetetove jake strane koje mogu doprinijeti samopouzdanju djeteta u novoj odgojno – obrazovnoj ustanovi ( $t=, -2,23$ ,  $p=,03$ ).

Kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika procjene u stavovima među ispitanicima s obzirom na godinu studiranja, korištena je jednosmjerna analiza varijance. Utvrđena je statistički značajna razlika ( $p \leq 0,33$ ) između skupina s obzirom na godinu studiranja, stoga je korištena post hoc analiza Bonfferoni postupka. Na tvrdnju da je Knjiga pedagoške dokumentacije odgojne skupine dio obavezne dokumentacije, studenti druge godine izražavaju veći stupanj slaganja od studenata prve godine. Što se tiče tvrdnje da su imali priliku napisati primjer tjednog ili tromjesečnog plana aktivnosti, na način kako se to piše u Knjizi pedagoške dokumentacije odgojne skupine, studenti treće godine označili su veći stupanj slaganja od studenata s prve, druge i pete godine studija. Nadalje, studenti druge, treće i pete godine izrazili su veći stupanj slaganja od studenata prve godine na tvrdnju da su

tijekom studiranja čuli za razvojnu mapu djeteta. Što se tiče tvrdnje da se u popunjavanje razvojne mape može uključiti i dijete i njegova obitelj, studenti pete godine izrazili su veći stupanj slaganja od studenata prve godine, a na tvrdnju da obitelj, uglavnom, nije spremna na takav način suradnje s vrtićem studenti prve godine označili su veći stupanj slaganja od studenata pete godine.

Kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika procjene u stavovima među ispitanicima s obzirom na grad u kojem studiraju, korištena je jednosmjerna analiza varijance. Utvrđena je statistički značajna razlika ( $p \leq 05$ ) između skupina s obzirom na grad u kojem studiraju, stoga je korištena post hoc analiza Bonfferoni postupka. Na tvrdnju da će u trenutku zaposlenja znati kako ispuniti knjigu pedagoške dokumentacije odgojne skupine, studenti koji studij pohađaju u Čakovcu izrazili su veći stupanj slaganja od studenata koji studij pohađaju u Zagrebu. Što se tiče tvrdnje da vođenje razvojne mape svakog djeteta oduzima puno vremena, studenti koji studiraju u Rijeci označili su veći stupanj slaganja od studenata koji studiraju u Čakovcu, a na tvrdnju da prilikom odlaska na testiranje za upis u 1. razred, stručnjaci u obzir uzimaju razvojnu mapu djeteta (ukoliko ju ono posjeduje), studenti iz Zadra označili su veći stupanj slaganja od riječkih studenata.

Kako bi se utvrdilo postoji li povezanost između dobi i procjene ispitanika korišten je Spearmanov test korelacije. Utvrđena je povezanost između dobi ispitanika i tvrdnje da razvojnu mapu popunjavaju isključivo odgojitelji/ce djeteta ( $R=.198$ ,  $p=.034$ ).

## **Zaključak**

Cilj ovog rada bio je, ponajprije, dobiti uvid u informiranost studenata o obaveznoj i neobaveznoj pedagoškoj dokumentaciji u dječjem vrtiću, ali i uvid o informiranosti o razvojnoj mapi djeteta kao jednom od načina vođenja pedagoške dokumentacije. Istraživanjem se htjelo usporediti postoji li razlika u informiranosti i stavovima studenata s obzirom na godinu studiranja te postoji li razlika u stupnju informiranosti s obzirom na grad u kojem studenti pohađaju studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Analizom rezultata utvrđeno je da postoji razlika u procjeni danih tvrdnji između studenata preddiplomskog i diplomskog studija. Osim toga, analiza dobivenih rezultata pokazala je kako postoji razlika u procjeni s obzirom na godinu studiranja ispitanika, kao i s obzirom na grad u kojem sudionici istraživanja pohađaju studij. Time su potvrđene pomoćne hipoteze ( $H1$  i  $H2$ ), navedene na početku istraživanja, a koje pretpostavljaju da postoji razlika u poimanju obavezne i neobavezne pedagoške dokumentacije u dječjem vrtiću, između studenata preddiplomskog i diplomskog studija te da postoji razlika u poimanju obavezne i neobavezne pedagoške dokumentacije u dječjem vrtiću, između studenata u različitim gradovima u Republici Hrvatskoj. S obzirom na dobivene rezultate, zaključujemo kako su ovakva i slična istraživanja izuzetno važna kako bi se utvrdila moguća ovisnost i o drugim varijablama. Također, može se zaključiti da je puno prostora za napredak u podizanju svijesti o važnosti pedagoške dokumentacije općenito, kao i o velikoj važnosti razvojne mape djeteta. Veliku ulogu u naglašavanju važnosti svakako ima i inicijalno obrazovanje budućih odgojno – obrazovnih djelatnika koje bi trebalo izgraditi dobar temelj te motivirati stručnjake u daljnjoj nadogradnji stečenog znanja i potrazi za novim alternativama vođenja kvalitetne pedagoške dokumentacije, a sve u svrhu boljeg razumijevanja djetetovog razvoja te olakšavanja prijelaza „visoke stepenice“ između predškolskog i školskog odgoja i obrazovanja.

## Literatura

- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. Ablex Publishing Corporation.
- Fabian, H., Dunlop, ATW. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Bernard van Leer Foundation.
- Grace, C. (1992). *The Portfolio and Its Use: Developmentally Appropriate Assessment of Young Children*, ERIC Digest.
- Griebel, W., Niesel, R. (2005). Transition competence and resiliency in educational institutions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 4 – 11.
- Inkrott, R. S. (2003). *Portfolio Assessment in the Preschool Classroom* [Master's thesis, Defiance College]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. [http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc\\_num=def1281620433](http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=def1281620433)
- Kankaanranta. M. (1996). *Self – Portrait of a Child: Portfolios as a Means of Self – Assessment in Preschool and Primary School*. <https://eric.ed.gov/?id=ED403058>
- Krnjaja, Ž., & Pavlović-Breneselović, D. (2016). Preschool teachers' perspectives on the purpose of a child portfolio in the preschool curriculum: The case of Serbia. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, 67(4).
- Mills, L. (1994). *Yes, It Can Work!: Portfolio Assessment with Preschoolers*. <https://eric.ed.gov/?id=ED372857>
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. (2015). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- NúñezPonsa, G. (2012). Prenošenje informacija dok dijete postaje učenik. *Djeca u Europi*, 4(7), 7 – 8.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialog with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. Routledge.
- Skopljak, E., Burić, H. (2012). Razvojna mapa djeteta kao podrška prijelazu. *Djeca u Europi*, 4(7), 27 – 28.
- Slunjski, E., Ljubetić, M., Pribela, S., Malnar, A., Kljenak, T., ..., Antulić, S. (2012.) *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Taloš Lopar, M., Martić, K. (2015). Dokumentiranje odgojno obrazovnog procesa. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21(79), 14-15.
- Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S., Rimkiene R., Sabaliuskiene, R., Trikić, Z. i Vonta, T. (2012). *Teorija u praksi: priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Tatalović Vorkapić, S. (2020). *Kako bez suza u dječji vrtić i osnovnu školu? : Podrška socijalno – emocionalnoj dobrobiti djece tijekom prijelaza i prilagodbe, Psihologija dobrobiti djece*. Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet.
- Visković, I., Višnjjić Jevtić, A. (2019). *Jeli važnije putovati ili stići? : prijelazi djece rane i predškolske dobi iz obitelji u odgojno – obrazovne institucije*. Alfa.



# Čarobna moć pijeska

Krešimir Plantak Večerin

## Sažetak

*Pijesak u pješčaniku u dvorištu vrtića nezaobilazno je mjesto susreta djece različite dobi. Pijesak je svakodnevno prisutan u odgojno-obrazovnoj praksi većine hrvatskih vrtića. Pijesak u sobi dnevnoga boravka polako postaje sastavni dio odgojno-obrazovne prakse. Sve se više govori o važnosti senzornih poticaja, posebice u najranijoj dobi. „Ali to će staviti u usta“, „Tko će to počistiti?“, „To je preopasno“... samo su neke fraze koje se čuju u vrtićima koji još nisu spremni za kvalitativni iskorak u smislu uvođenja pijeska u zatvoreni prostor (sobu dnevnoga boravka). Uloga odgojitelja je, među ostalim, pripremiti bogato i kvalitetno (ali i sigurno) prostorno-materijalno okruženje. Je li pijesak dio takvoga okruženja? Iako je terapija igrom tek u povojima u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja u Hrvatskoj, upravo ona daje smjernice kada, kako i zašto unijeti pijesak u zatvoreni prostor. Terapija igrom / terapeutska igra, zasnovana na osam Axline (1947) principa, koristi različite materijale (poticaje) u zatvorenom prostoru kako bi ih dijete/klijent koristilo za izražavanje svojih problema, osjećaja, procesa, sebe samog. Ovaj rad odgovara na nekoliko pitanja. Mogu li se iskustva iz terapije igrom/terapijske igre prenijeti u praksu hrvatskih vrtića i ako mogu pod kojim uvjetima? I u konačnici – ima li pijesak čarobnu moć?*

**Ključne riječi:** pijesak, poticaji, sensorika, terapija igrom / terapeutska priča

## Uvod

Kao praktičari koji rade s djecom, često se susrećemo s nesuglasjem teorije i prakse. Iako bi praksa trebala imati svoje uporište u teoriji, a teorija se mijenjati u skladu s praksom i istu potvrđivati, često mladi odgojitelji, netom izašli iz procesa svojeg formalnog obrazovanja, dolaze u vrtiće u kojima je teško uočiti suglasje teorije i prakse. Odgojno-obrazovna praksa, željeli mi to priznati ili ne, uvelike ovisi o implicitnoj pedagogiji odgojitelja, o kulturi vrtića, ali i o organizacijsko-materijalnim uvjetima. Kvalitetni vrtići kontinuirano preispituju svoju praksu, mijenjaju ju u skladu s potrebama i mogućnostima djece i prate teoriju, kao što i teorija prati njihovu praksu.

U ovom radu bavimo se jednim segmentom mogućega unapređenja prakse. Bavimo se jednim dijelom prostorno-materijalnoga okruženja, a to je tzv. poticajno okruženje, tj. okruženje koje djetetu/djeci nudi razvoj svih potencijala. Osnovna je pretpostavka pritom da je odgojitelj uistinu refleksivni praktičar koji o svojim akcijama/aktivnostima promišlja kroz trojni model refleksije: refleksija u akciji, refleksija o akciji i refleksija refleksije. Ima li pritom odgojitelj i razumijevanje i podršku kako ostalih odgojitelja, tako i stručnog tima i ravnatelja, ali i roditelja, time će procesi malih promjena (malih akcijskih istraživanja) biti još kvalitetniji.

Prijedlog za promjenu proizlazi iz vlastitih iskustava autora rada koji, kao edukant terapije igrom, u ovom radu promišlja o mogućnostima implementacije pojedinih segmenata terapije igrom u

redovni odgojno-obrazovni proces u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja (jaslice i vrtići). Konkretno se govori o implementaciji pijeska u zatvoreni prostor, tj. sobu dnevnoga boravka odgojne grupe, kako u jaslicama, tako i u vrtiću. Pijesak je, iako sveprisutan na dvorištima vrtića i na igralištima, još uvijek nedovoljno zastupljen u zatvorenim prostorima. Ovaj rad donosi konkretne dobrobiti koje pijesak u zatvorenom prostoru donosi djeci i koje su zamke na putu uvođenja istog.

### **Poveznice između odgojno-obrazovnoga procesa i terapije igrom**

U terapiji igrom terapijski proces u osnovi svojeg odnosa ima dvije osobe, klijenta/dijete i terapeuta/educiranu odraslu osobu. Odgojno-obrazovni proces pak u osnovi svojeg odnosa ima djecu i odgojitelje. Već na prvi pogled uviđa se bitna razlika. U vrtićima radimo s „puno“ djece, dok u terapiji igrom terapeut radi s djetetom, tzv. „jedan na jedan“ modelom. Nijedan odgojitelj u grupi nije terapeut igrom. Terapija igrom, ponavljamo, izvodi se „jedan na jedan“.

Želimo li dovesti u vezu odgojno-obrazovni proces i terapiju igrom najprije treba pogledati teorijske modele koji se koriste i dovesti ih u svezu.

Leva Vygotskog i teoriju sociokonstruktivizma, na kojoj počiva i *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015), moguće je dovesti u vezu s terapijom igrom. Za njega igra ima svoje mjesto u emocijama. Vygotsky (1976, prema Slade i Palmer Wolf, 1994) je pisao da mu se čini, sa stajališta afektivne sfere, da je igra izmišljena kada se u razvoju pojavljuju neostvarive tendencije. Ovo je način na koji se ponaša vrlo malo dijete: želi nešto i mora to odmah imati. Dijete, na primjer, želi biti na mjestu svoje majke ili želi biti jahač na konju. Ova želja se trenutno ne može ispuniti. Što radi vrlo malo dijete ako vidi taksi u prolazu i poželi se voziti u njemu? Ako je to razmaženo i hirovito dijete, zahtijevat će da ga majka stavi u taksi pod bilo koju cijenu ili se može baciti na zemlju baš tu na ulici itd. Ako je to poslušno dijete, naviklo da se odriče svojih želja, otići će ili će ga majka ponuditi slatkišem ili ga jednostavno odvratiti nekim jačim efektom, a on će se odreći svoje neposredne želje. Za razliku od toga, dijete starije od tri godine pokazat će svoje posebne konfliktne sklonosti, s jedne strane pojavljuje se veliki broj dugoročnih potreba i želja koje se ne mogu ispuniti odjednom, štoviše, one ne prolaze poput hirova, s druge strane, sklonost neposrednom ostvarenju želje se gotovo u potpunosti zadržava. Vygotskovu vjeru u adaptivnu funkciju igre fantazije dijele i psihoanalitičari. I on i analitičari su se složili da igra fantazije služi važnim funkcijama pomaganja djeci da se nose s frustracijama. Različiti analitičari i razvojni stručnjaci razlikuju se u pisanjima koje želje i koje frustracije djeca rješavaju u igri. Za razliku od Anne Freud, Vygotsky je ostao sasvim blizu onoga što se može promatrati.

Virginia Axline (1911. – 1988.), američka psihologinja, bila je pionir u provođenju terapije igrom / terapijske igre. U svojem radu *Play Therapy* (1947) postavila je temelje za rad u terapiji igrom, a koje danas nazivamo Axline principima. Kao što *Nacionalni Kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015) postavlja teorijske okvire rada u hrvatskim vrtićima, tako i Axline principi postavljaju bazični teorijski okvir za sigurno i kvalitetno provođenje terapije igrom. Kroz ukupno osam principa Axline govori o tome da je, baš kao i u hrvatskom NKRPOO-u, dijete na prvom mjestu. Ona kroz osam principa navodi da je potrebno razvijati prijateljsku atmosferu s djetetom, da treba prihvatiti dijete onakvim kakvo ono jest, da djetetu treba dati mogućnost da izražava svoje osjećaje i da ih terapeuti moraju reflektirati, da treba imati duboko poštovanje da su djeca sposobna i da mogu sama rješavati svoje probleme, kao i preuzeti odgovornost za rješavanje tih problema i da u odnosu prema

djetetu treba biti što manje direktivan. Ona također navodi da ne treba požurivati procese koji se događaju tijekom igre jer su oni temelj razumijevanja djetetovih problema i način da se isti riješe, kao što se i u vrtićima kontinuirano naglašava važnost procesa, a ne krajnjih rezultata. Jedan od važnih principa u terapiji igrom je i postavljanje granica, dio s kojim sve više djece, ali i roditelja danas ima problema. Virginia Axline u svojoj knjizi *Play Therapy* (1969) naglašava kako je proces nedirektivne terapije toliko isprepleten da je teško reći gdje jedno načelo počinje, a drugo završava. Slično je i u vrtiću gdje se djeci nude različiti poticaji na koje gledamo kao na integrirani jaslički odnosno vrtićki kurikulum.

Baš kao i u vrtićima, tako je i u kabinetu za provedbu terapije igrom, tzv. igraonici, prostorno-materijalno okruženje pomno osmišljeno kako bi dijete (djeca) moglo izraziti i ispuniti sve svoje potencijale. To znači da su svi poticaji koji se djeci nude postavljeni na pomno osmišljenim mjestima i s točno određenom namjerom. Zbog toga djeca mogu slobodno birati poticaje, a samim time i aktivnosti kojima će se baviti tijekom odgojno-obrazovnoga procesa. Time ne samo da se poštuje sloboda izbora, već se djetetu daje pravo na igru u onom obliku u kakvom je on želi provesti.

### **Senzomotorika u vrtiću ili gdje je nestao pijesak?**

Umjetnički/likovni centar, centar simboličke igre, mirni kutak, glazbeno-plesni poticaji, lutke (ginjoli, za prste i dr.), dramski centar, zajednički su i u vrtićima i u igraonici za terapiju igrom. Gdje se izgubio pijesak? Zašto onda u vrtićima nema i kutije s pijeskom?

U ranoj i predškolskoj dobi izrazito je važno da se s djecom radi na senzomotorici. Pod senzomotorikom podrazumijevamo sve senzorne sustave: vizualni (vid), taktilni (dodir), auditivni (sluh), olfaktorni (miris), gustativni (okus), vestibularni (kretanje) i proprioceptivni (mišići i zglobovi). Djeci se nude različiti poticaji kojima se potiču aktivnosti i igra korištenjem svih senzornih sustava, tj. osjetila. Postoji sve više programa koji naglašavaju važnost senzomotorike. Organiziraju se posebni multisenzorni centri ili senzorne sobe. Jaslice i vrtići koji provode takve programe iste verificiraju i ponose se njima. Ali, svaki vrtić bi trebao raditi na senzomotorici jer ona je važna za svu djecu. Ne smije se dogoditi da djeca u nekom vrtiću imaju priliku baviti se senzomotorikom, a u nekom drugom vrtiću nemaju tu priliku. Ovdje se ne radi o krivici nekog drugog, ovdje se radi o implicitnoj pedagogiji odgojitelja. Ima li on to u sebi ili nema. Idealno bi bilo kada bi svaka ustanova ranoga i predškolskoga odgoja imala senzornu sobu u kojoj bi bili integrirani poticaji za sve senzorne sustave. Iako to nije neizvedivo, često se radi o popriličnom financijskom izdatku. Unatoč tome odgojitelji se snalaze na različite načine.

Pod pojmom senzomotorike odgojitelji najčešće podrazumijevaju tzv. centar rasutih materijala i različite taktilne staze koje ili kupuju ili sami izrađuju. Taktilne staze, ploče i sl. česte su u jaslicama za najmlađe, dok se nešto starijoj djeci nude i rasuti materijali. Trebalo bi provesti veliko istraživanje da se dobije uvid u to zašto se u jaslicama manje nude rasuti materijali, a zašto u starijim grupama nestaju taktilni materijali. Razlozi mogu biti uistinu različiti: „Oni su još mali i mogli bi si to gurnuti u nos (npr. zrno kukuruza u jaslicama).” ili „Tko će čistiti taj pijesak po sobi?” ili „Samo mi još to treba!” ili „Dosta im je pijeska i vani u pješčaniku!” Iako možemo razumjeti potencijalne opasnosti i strahove, ne smijemo zaboraviti da djeca imaju potrebu istraživati sve (svijet) oko sebe. Oni će naći način da dođu do nečega, pa čak i onda kada se mi tome najmanje nadamo. Nije li onda jednostavnije dati im mogućnost da do toga dođu u određenim kontroliranim uvjetima i pod određenim pravilima?

Djeci bi trebalo kontinuirano nuditi poticaje koji se odnose na razvoj senzomotorike tijekom boravka u jaslicama i vrtiću, pa sve do polaska u školu.

### **Pijesak u terapiji igrom**

U terapiji igrom postoji i tzv. *Sand Tray*, tj. kutija s pijeskom (Slika 1). Iako na prvu možda zvuči kao vrlo jednostavna igra u pijesku, terapija pijeskom zapravo je vrlo snažna terapijska tehnika. Važno je naglasiti da nijedan medij koji se nudi u igraonici za terapiju igrom nije nametnut od strane terapeuta, već da dijete samo bira medij u kojem će se izražavati, baš kao što bi to trebalo biti i u jaslicama i vrtićima. Često djeca izabiru baš pijesak kao svoj izražajni medij.



Slika 1 Kutija s pijeskom u igraonici za terapiju igrom

Kako se koristi kutija s pijeskom? Ona je točno određenih dimenzija, 50 x 70 cm. Iznutra je obojena plavom bojom. U nju se stavlja dezinficirani sitni pijesak. Idealno je u igraonici imati dvije kutije. Jednu za tzv. suhi pijesak u koji klijent stavlja simbole, dok je druga kutija za tzv. mokri pijesak u koji klijent može, ali i ne mora dolijevati vodu. Uz tu kutiju nalazi se bočica s pola litre čiste vode.

Tijekom terapijske igre u suhom pijesku klijent može, ali i ne mora koristiti simbole koji mogu, ali i ne moraju biti reprezent njegovih „unutarnjih borbi“. Uz različite simbole (male igračke, figurice, rekvizite) koji stoje na polici uz kutiju s pijeskom klijent/dijete svjesno ili nesvjesno ulazi u procese kroz koje izražava svoje probleme i sam se nastoji „boriti“ s njima. Simboli mogu biti iz stvarnoga života (npr. ljudi, životinje, stabla, kuće i sl.) ili izmišljeni (čarobnjaci, čudovišta i sl.). Terapeut pomno odabire simbole koji se nude na polici. Simboli time postaju riječi, dok kreacija klijenta u pijesku (igra) (Slika 2) postaje jezik kojim se on izražava. Educirani terapeuti prate svaki pokret klijenta/djeteta, prema potrebi reflektiraju ono što vide i čuju, ali pazeći pritom da ne prekinu proces u koji je klijent (dijete) uronjen. Slično je i s mokrim pijeskom, gdje klijent/dijete umjesto simbola koristi vodu. Praksa je pokazala da mokri pijesak omogućuje klijentu još dublju i snažniju „borbu“. Ovisno o broju korištenja pijesak je potrebno dezinficirati na način da se peče u pećnici svakih nekoliko mjeseci.



Slika 2 Kreacija klijenta/djeteta u kutiji sa suhim pijeskom

### **Im li mjesta pijesku u sobi dnevnog boravka?**

Odgovor na ovo pitanje je vrlo jasan i nedvosmislen – IMA! I ne samo da ima mjesta, već ovo pitanje u kvalitetnim odgojno-obrazovnim ustanovama ne bi trebalo ni postavljati.

Uvažavajući svako radno mjesto, od administrativnoga i tehničkoga, pa do onog odgojno-obrazovnoga profila, nama je u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja na prvom

mjestu DIJETE i zadovoljenje svih njegovih potreba vodeći pritom računa o sigurnosti i zdravlju djece. Onima koji misle da to stvara nered možemo poručiti da će se svaka mrvica pijeska na podu, uz dobru organizaciju poslova, lako pomesti. Onima koji izgovor traže u sigurnosti i zdravlju djece skrenimo pažnju na dobru suradnju sa zdravstvenim voditeljem s kojim se lako može dogovoriti oko načina i učestalosti dezinfekcije pijeska. Onima koji misle da će djeca pijesak stavljati u usta postavljamo pitanje: Zar ne stavljaju pijesak u usta kad su na dvorištu, gdje je čak i manja mogućnost kontrole ispravnosti pijeska zbog rjeđe dezinfekcije? Onima koji izgovor traže u kutiji, poručujemo da će kutiju izraditi vješti domar, odgojitelj ili roditelj (čime ćemo tim više poticati roditelje na aktivnu participaciju u realizaciji kurikula odgojne grupe). Dimenzije kutije pritom ne moraju biti iste kao u terapiji igrom. Štoviše, ne moraju biti čak ni drvene, mogu biti od tvrdog kartona ili neke stare kutije od cipela. Jer nije bit u kutiji.

Bit je u ČAROBNOJ MOĆI PIJESKA. Pijesak djecu opušta (posebice one sklone gruboj i rizičnoj igri), daje im prostor za odmaranje, daje im mogućnost ulaska u svjetove mašte, omogućuje im pogled u svoje unutarnje svjetove, daje priliku za vođenje svojih „malih bitki“, razvija njihovu sensoriku (posebice taktilnu), daje im mogućnost kontrole poštivanja granica (uz pravilo da se pijesak ne iznosi izvan kutije), ali i mogućnost da u pijesku budu kad god požele (bez ograničenja na godišnje doba) i da budu što god požele. Igra i istraživanje u pijesku djeci daje priliku i da, ako to žele, verbaliziraju svoju samostalnu igru koju možda ne bi verbalizirali u nekom drugom mediju. Uz sve to ne zaboravimo i dodanu vrijednost koju donosi pijesak. Prije svega radi se o uvažavanju djeteta i percepciji njegovih mogućnosti. Djeci je to konkretan dokaz koliko im odgojitelj vjeruje, tj. koliko ima povjerenja u njih. Dajući im pijesak kao sredstvo za igru i istraživanje, odgojitelji zadovoljavaju sve djetetove potrebe (prema Glasseru: ljubav, moć, zabava, sloboda). Iz toga pak proizlazi jačanje samopouzdanja koje je itekako važno graditi upravo u ranoj i predškolskoj dobi.

Na pitanje koliko kutija pijeska imati u grupi, nema konkretnog odgovora. U igraonici za terapiju igrom su dvije kutije za jedno dijete. No, hoće li u sobi dnevnoga boravka odgojitelji nuditi samo jednu kutiju, dvije ili više, ovisi o procjeni odgojitelja. Poželjno je uvesti pravila korištenja kutije. Obvezno pravilo odnosi se na neiznošenje pijeska izvan kutije, čime se djecu potiče na poštivanje granica. Ostala pravila proizvoljna su, ali je važno da se donose u suglasju svih članova grupe na koje se pravilo odnosi.

## **Zaključak**

Iz svega gore navedenog vidljivo je da postoje jasne poveznice između odgojno-obrazovnoga procesa i terapije igrom / terapijske igre. Kao što su vidljive sličnosti, tj. poveznice, jednako tako vidljiva je i temeljna i najvažnija razlika. Terapija igrom je terapijski proces u kojem educirani terapeut pomaže djetetu da samostalno riješi probleme koje ima, dok je odgojno-obrazovni proces na neki način, uvjetno rečeno, preventiva da do tih i takvih problema ne dođe ili da se oni svedu na najmanju moguću mjeru. Pritom se ne misli da je kompletna odgovornost za to na odgojitelju kao provoditelju odgojno-obrazovnoga procesa. Njemu je potrebna kvalitetna suradnja i s ostalim odgojiteljima, članovima stručnoga tima, ravnateljem i roditeljima djece s kojim radi.

Ovim radom, sugeriramo odgojiteljima da budu spremni na promjene, da pokušaju unaprijediti svoju odgojno-obrazovnu praksu, misleći na dobrobiti koje pritom djeca imaju od

uvođenja takvih promjena. Primjenom trojnoga modela refleksije (refleksija u akciji, refleksija o akciji i refleksija refleksije), moguće je kontinuirano podizati razinu kvalitete odgojno-obrazovnoga procesa.

Pijesak (i dobrobiti koje on donosi djeci) je samo jedan od materijala koji nisu bili uobičajeni za korištenje u zatvorenim prostorima (sobama dnevnoga boravka). On se najviše koristi na igralištima, u pješčanicima. I svi uvijek govore kako se djeca lijepo igraju u pijesku. Pa zašto se onda time ne bi igrali i unutra? Kako kaže jedna poslovice: *Tko želi nađe način, tko ne želi, traži izgovor!*

Nepobitna je činjenica da pijesak ima veliki spektar dobrobiti koje djeca mogu imati samo ako uz sebe imaju kvalitetnoga odgojitelja – refleksivnoga praktičara. On najbolje poznaje potrebe i mogućnosti djece u svojoj odgojnoj grupi, pa će na temelju prethodnih znanja i iskustava i na temelju promatranja djece najbolje odgovoriti na njihove potrebe za kontinuiranom dostupnošću poticaja za razvoj senzomotorike.

## Literatura

Axline, M. V. (1981). *Play therapy*. Ballantinebooks.

Play Therapy (28. prosinca 2021) <https://playtherapy.org.uk/resources/certificate/>

Green, E. J. (2005). Jungian play therapy: Bridging the theoretical to the practical. U G. R. Wal, R. K. Yep (ur.), VISTAS: Compelling perspectives on counseling (str. 75–78). American Counseling Association.

Introduction To Play Therapy Student Powerpoint. (15. prosinca 2021) <https://playtherapy.org.uk/resources/certificate/>

*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Slade, A., Palmer Wolf, D. (1994). *Children at play. Clinical and Developmental Approaches to Meaning and Representation*. Oxford University Press.

Tatalović Vorkapić, S. (2013). *Razvojna psihologija: Rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Učiteljski fakultet u Rijeci.

Vygotsky, L. (1966). Igra i razvoj djeteta. *Voprosy psichologii*, 12(6), 62–76. Translated: Veresov, N., Barrs, M. (2015) Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2)



# Prostor kao glavni čimbenik slobodne igre

Jelena Posavec

## Sažetak

*Prostor je jedan od najvažnijih čimbenika djetetove slobodne igre. Prostor, materijali i sloboda izbora unutar djetetova svakodnevnog življenja u odgojno-obrazovnoj ustanovi glavni su poticaj stvaralaštva. Prostor koji je materijalno poticajan i stvaran u skladu s dječjim potrebama i interesima djeci omogućuje razvoj na svim razinama. Svakodnevnom refleksijom i promišljanjem o prostoru koji okružuje nas i djecu postavljamo visoke ciljeve u kojima djeca svoje interese ostvaruju na način djelovanja kroz slobodno igru kao jednu od najvažnijih odrednica dječjega razvoja. Njihovo djelovanje unutar slobodne igre u prostoru koji je stvaran da bi njihovi interesi, potrebe i želje bili zadovoljeni, otvara nam puteve novog stvaralaštva i pomicanja granica u stvaranju i djelovanju. Uspjeh svih nas ovisi upravo o našim interesima i željama, a vođeni upravo takvom vizijom možemo biti dovoljno kompetentni stvaratelji okruženja kroz koje će djeca djelovativodeći se vlastitim interesima i potrebama.*

**Ključne riječi:** *prostor; refleksija; slobodna igra*

## Uvod

Reflektirajući, promišljajući i stvarajući kroz godine rada u predškolskoj ustanovi svakodnevno se susrećemo s mnoštvom izazova koji stručnjake motiviraju na kontinuiran rad na sebi. Ako se vratimo nekoliko godina unatrag, možemo doći do zaključka da jednako kako se mijenjaju trendovi u svijetu modne industrije i tehnologije, tako imi kao stručnjaci na prvoj i najvažnijoj stepenici dječjega razvoja moramo biti osviještenisti stvarati poticajne prostore koji su „u trendu” kako bi naši „krajnji korisnici” kao najbitniji čimbenici odgojno-obrazovnog procesa upravo mogli ponuditi odgovor, iznijeti stav, djelovati kroz svoj rad u predškolskim ustanovama. Na taj način stvaramo prostore u kojima dijete djeluje, stvara i postaje kompetentno za svijet koji ga očekuje.

## Razrada teme

Promatrajući skupine kroz godine rada u predškolskoj ustanovi, problematike s kojima se susrećemo i načine na koji djelujemo, možemo donijeti zaključak da nas prostor znatno određuje. Autori Petrović-Sočo (2007), Sindik (2008) i drugi ističu važnost kvalitete prostorno-materijalnoga okruženja kao načina poticanja interakcija i susreta među djecom. Prostor u bitnom utječe na socijalne interakcije djece, a uloga i intervencije odgojitelja u usmjeravanju organizacije prostora u kojima će djeca učiti samostalno uvelike dolaze do izražaja. Kao takvo, okruženje treba biti dinamično te polaziti od djeteta i njegovih interesa te neprestano stimulirati njegove potencijale. Takav prostor djecu poziva na traganje za odgovorima, umjesto da odgojitelj daje odgovore.

Kao stručnjaci nismo uvijek dužni stvarati idealne uvjete kojima će djeca biti izložena. Zajedno stvaramo i kreiramo prostor koji nas određuje i kroz koji djelujemo. Refleksijom i djelovanjem kroz takav način promišljanja stvara se prostor koji odgovara zadovoljenju dječjih potreba i interesa. Tako

jasno možemo donositi zaključke. Prateći rad i jednako tako reflektirajući se na njega tražimo načine djelovanja. Ono na što stavljamo posebni naglasak je slobodna igra i njezino djelovanje u prostoru koji u nijednom segmentu igre neograničavamo. Naprotiv, svi elementi slobodne igre moraju biti zadovoljeni kako bi se ona uopće mogla nazivati slobodnom. U tome nam veliku odrednicu upravo čini prostor u kojem se ta igra odvija. Promišljajući na takav način, razrađujući načine i promišljajući sljedeće korake možemo primijetiti velike pomake u igri, ali ne i samoj igri, većinjezinoj manipulaciji u određenim prostornim kontekstima. Na taj način možemo uvidjeti koji od prostora najbolje odgovara slobodnoj dječjoj igri, što ga određuje ili narušava. Nije svaki prostor uvijek idealan, ali vlastitim promišljanjima, reflektiranjem i praćenjem stvaramo uvjete u kojima će se to omogućiti. Ako se vodimo stručnom literaturom i savjetima stručnjaka s područja ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, možemo uvidjetikako je igra ono što djecu znatno određuje, da kroz igru izražavaju sebe, a sama promišljanja o prostoru koji je glavni čimbenik itekako su bitna.

Promatrana vrtička skupina imala je dosta poteškoća i problemasa ponašanjem, pa bi tako djeca često ulazila u konfliktne situacije. Generalno, vladalo je nezadovoljstvo. Samom promjenom boje zidova u jednu umirujuću boju, primijećen je značajan pomak. Zajedničkim promišljanjem i djelovanjem uređuju se centri u sobi dnevnoga boravka. Ne kreira se i ne mijenja se samo soba dnevnoga boravka, već se i u hodniku stvaraju centri gdje se djeca imaju priliku osamiti i djelovati na jedan sasvim drukčiji način. Stvarajući sve te uvjete u skupini unatrag nekoliko godina, primijećeno je kako se problemskesituacije smanjuju, dok se komunikacija i interakcije među djecom poboljšavaju i obogaćuju. Zajedničko planiranje prostora djeci pokazuje da su oni uvelike sposobni kreirati prostor u kojem njihova slobodna igra ulazi u dimenzije kojih ni sami nismo svjesni. U tom suradničkom odnosu kreiranja prostora stavljamo naglasak na dijete koje kroz djelovanje i stvaranje zajednički s nama reflektira svoj rad. Također, dijete tako konstruira učeno i vođeno svojim djelovanjima. Djelujući na takav način u prostoru u slobodnoj igri možemo zaključiti da je upravo takav način promišljanja jedan od najidealnijih uvjeta za rast i razvoj u predškolskim ustanovama. Ako u skupini imamo zadovoljnu djecu, možemo biti sigurni da su svi ostali segmenti u razvoju zadovoljeni. Kao stručnjaci, dužni smo to prepoznati te podići na neku novu razinu kako bi naši „krajnji korisnici“ bili zadovoljni, odnosno kako bi njihove potrebe, interesi i želje bili ostvareni. Nije nužno da taj prostor bude unutar naših ustanova. Kada razmišljamo izvan okvira, a pritom prepoznamo dječje potrebe, tada se naši vidici znatno šire, a prostor za slobodnu igruviše nije samo ograničen na ustanovu kao takvu. Kada igra preuzme središnje mjesto u načinu na koji promišljamo možemo biti sigurni da će nam prostor služiti kao mogućnost širenja slobodne igre. Prirodna staništa koja nas okružuju i u kojima najviše do izražaja može doći slobodna igra, postaju naši novi prostori za stvaranje slobodne igre. Ako to dovoljno osvijestimo možemo znatno pomaknuti granice u odgoju i promišljanju. Provodeći upravo vrijeme u ovakvim igrama oni samostalno djeluju, preuzimaju vodstvo, sposobni su svoju pažnju zadržati znatno duže jer su vođeni interesima koji ih motiviraju. Prostor koji to osigurava stvaran je upravo u tu svrhu i kao takav je poticaj za daljnji rad. Prostor koji prati dječji interes je plodno tlo za rast i razvoj svakog pojedinog djeteta.

Ono što nas tjera na promišljanja su upravo rezultati dobiveni ovakvim načinom planiranja. U današnje vrijeme u kojem tehnologija najčešće zauzima najveću dječju pažnju puno puta se osjećamo bespomoćnima. Osmišljavanjem i provođenjem novih ideja i akcija te zajedničkim planiranjem prostora koji je podređen zadovoljenju dječjih potreba ostvarujemo se u ulozi

refleksivnoga praktičara. Komunikacijske vještine, sposobnost planiranja, djelovanja, kreativnost, odvažnost, originalnost i izražavanje samog sebe kako bi se zadovoljile potrebe pritom su bitne odrednice slobodne igre, a naročito one koju sami kreiramo, prostora kojeg sami stvaramo i kroz kojeg djelujemo. Prostor je za nas imao bitnu ulogu jer zajedničkim promišljanjima možemo uvijek napraviti puno više, samo ako smo kao stručnjaci osviješteni o važnosti kreiranja i stvaranja vođeni onim osnovnim, a to je dječja potreba.

### **Zaključak**

Osvrnuvši se na izneseno u primjeru dobre prakse smatramo se odgovornima svakodnevno promišljati, zajednički stvarati i voditi se da djelujemo kroz zadovoljenje dječjih potreba. Ako u svoja promišljanja uključimo djecu spremni smo kreirati sadržaje koji će sigurno biti prihvaćeni i u kojima svaki pojedinac može djelovati u cilju zadovoljenja potreba. Međusobno postavljajući prepreke koje nas potiču na daljnji rad, mijenjamo i poboljšavamo prostor u kojem se slobodna igra odvija. Mijenjanjem prostora koji nas okružuje i kroz koji djelujemo, rastemo i mijenjamo s(v)e.

### **Literatura**

Petrovič-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Mali profesor.  
Sindik, J. (2008). Poticajno okruženje i osobni prostor djece u dječjem vrtiću. *Metodički obzori*, 3(5), 143–154.

# Multiosjetilno učenje u radu s djecom rane i predškolske dobi

Sanja Radić  
Evgenija Matović

## Sažetak

*Primjerom dobre prakse prikazat ćemo na koji način djeca osjetilno uče. Uz pomoć svojih osjetila dijete intenzivno komunicira s okolinom nastojeći izraziti svoje potrebe i pronaći smisao u svojoj okolini. Dijete je usmjereno da „osjeti“ svoju okolinu - putem osjeta dobiva informacije o fizičkom stanju svoga tijela i svoje okoline te se kreće s obzirom na te osjete. Uči o svojoj okolini putem onoga što vidi, čuje, kuša, njuši, dodiruje, čini, zamišlja, intuitivno naslućuje, osjeća. U ranom razvoju djeteta i dalje tokom života, tijelo je izloženo različitim taktilnim, vizualnim, auditivnim, vestibularnim i propioceptivnim stimulansima iz okoline. Redovitom i bogatom senzomotoričkom stimulacijom potiče se bolja samokontrola, stabilnost emocionalnih stanja, povećava se prag tolerancije na frustracije i jača senzomotorička inteligencija. Kreiranjem okruženja za učenje, u skladu s razvojnim statusom i dominantnom razvojnom potrebom utjecali smo na cjelokupni razvoj djeteta. Igra je jedna od najvažnijih aktivnosti djece ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U igri dijete razvija maštu, stječe povjerenje u vlastite sposobnosti, razvija mišljenje i pamćenje, uči se socijalnom ponašanju, stvara prijateljstvo i druge socijalne odnose.*

**Ključne riječi:** *dijete, igra, osjetila, razvoj*

## Uvod

Djeca uče spoznati svijet putem svojih osjetila i nije moguće odvojiti proces učenja od okruženja. Djeca svoje znanje i razumijevanje kreiraju na temelju svojih aktivnosti u poticajnom i bogatom okruženju. Multiosjetilni razvoj preduvjet je više kognitivne funkcije i nezaobilazan je dio dječjeg odrastanja. Osjetila su alat za djetetovo upoznavanje svijeta oko sebe te je važno poticati njihovo osposobljavanje, a to je najjednostavnije realizirati nudeći bogatu, poticajnu okolinu. Upravo iz te poticajne okoline stižu razni podražaji koji pobuđuju dječja osjetila.

## Poticajno prostorno materijalno multiosjetilnookruženje

Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015), organiziranje prostorno-materijalnog okruženja vrtića uključuje osiguranje bogatstva i promišljenosti izbora materijala koji djecu potiču na otkrivanje i rješavanje problema, te omogućuju postavljanje hipoteza, istraživanje, eksperimentiranje i konstruiranje znanja i razumijevanja. Poticajno okruženje podrazumijeva prostor bogat poticajima koji će omogućiti djetetu da se individualno i suradnički razvija, istražuje, napreduje i postaje emocionalno i socijalno prilagođena osoba. Prema Slunjski (2008), prostorno okruženje vrtića treba biti ugodno i što više sličiti obiteljskom tako da svako dijete može pronaći mirno, udobno i sigurno mjesto za odmor, opuštanje, razonodu i druženje. „Okruženje vrtića mora biti bogato, poticajno i raznovrsno tako da djeci svakodnevno omogući raznolike aktivnosti, različite načine istraživanja i korištenja različitih strategija rješavanja problema s kojima se susreću“

(Slunjski, 2008: 17). Djeci u predškolskim ustanovama, u svojim skupinama, u kojima provode većinu svoga dana, potrebno je osigurati okruženje u kojem se razvijati odgoj i obrazovanje. Prostor u kojem borave, mora biti po mjeri djeteta, sigurno okruženje u kojem se djeca osjećaju da pripadaju. Svaka skupina djece u predškolskim ustanovama, ima svoje interese i po njihovim interesima potrebno je organizirati i prostor u kojem borave. Uključivanjem djece u organizaciju prostora, stavlja dijete u ulogu sukonstruktora prostora i važna uje uloga u njegovom razvoju. Na ovaj način dijete se gradi njegovo samopouzdanje i potiče ga se na daljnje promišljanje i djelovanje. Prostor koje je dijete sukonstruiralo i u kojem se pratile interese djece, potiče djecu na daljnje istraživanje, razvoj i učenje o svijetu oko sebe. Djeca u svom okruženju stjeću iskustva. Stimulativno prostorno-materijalno okruženje vrtića uključuje ponudu raznovrsnih materijala koje djeca mogu birati prema svojim vlastitim interesima i potrebama, a koji su ponuđeni tako da promoviraju neovisnost i samostalnost djece u organizaciji aktivnosti (Slunjski, 2011). U djetetovom životu najveću ekspanziju mozak doživljava u periodu do sedme godine života. Boraveći u odgojno obrazovnim ustanovama, u periodu svoga života kada se najviše razvijaju jako je važno u kakvom prostoru borave. Materijali koje im nudimo potiču ih na istraživanje i uključivanje u aktivnosti u kojima odgojitelj postaje suigrač. Namjenu kvalitetno promišljenog i dobro ponuđenog materijala djeci ne treba mnogo objašnjavati – ona ga razumiju i sama (Slunjski, 2011).

U organizaciji prostorno materijalnog okruženja jedinstvenu ulogu ima odgojitelj. Prostor je ogledalo načina kako odgojitelj percipira dijete i njegove potrebe.

### **Važnost okruženja i razvoja dječjih osjetila u alternativnim pedagoškim pravcima**

Montessori pedagogija polazi od individualnog pristupa svakom djetetu u cilju poticanja procesa samooblikovanja. Veliku ulogu u djetetovom razvoju je dobro osmišljena okolina uz pripremljene didaktičke materijale. Naglasak je stavljen na taktilnu stimulaciju i istraživanje. Prostor i materijali u Montessori vrtiću, usmjereni su na razvoj dječjih osjetila.

Reggio pedagogija temelji se na velikoj ulozi prostora u radu s djecom i često se prostor naziva „trećim odgojiteljem“. Reggio pristup u svoje središte stavlja sliku djeteta kao jedinstvenog, jakog i kompetentnog pojedinca u očima odraslih. Prostor u Reggio ustanovi odražava temeljna načela te koncepcije pa je tako sve povezano, nema hodnika koji odvaja sobe, već postoji središnji trg (pjaca) za zajedničke šetnje, sastanke, obilaske te druženje djece i odraslih (Miljak, 2009). Posebna se pozornost posvećuje prostoru jaslica koji mora biti opremljen materijalima koji će omogućiti različita senzorička i motorička iskustva (Miljak, 2009).

Waldorfska pedagogija smatra da su osjetila djetetov prozor u svijet i trebaju se njegovati i razvijati. Glavni cilj ove pedagogije je primjena naučenog u svakodnevnom životu, odnosno priprema djece na ulazak u svijet odraslih, a u taj se svijet ulazi vlastitim osjetilima.

### **Dječja osjetila**

Dijete je usmjereno da osjeti “svoju okolinu. Najraniji primjeri igre kod djece uključuju učenje kako manipulirati predmetima te tako svojim osjetilima proučavaju okolinu (Vujičić, 2016). Djeca najranije dobi odmah će uzeti predmet i staviti ga u usta. Druga djeca će započeti s vizualnom i manualnom eksploracijom (proučavat će objekt gledajući ga, prebacivajući ga iz ruke u ruke te opipavajući ga). U neprestanoj interakciji s okolinom dijete zadovoljava potrebu za otkrivanjem i

objašnjavanjem svijeta oko sebe. Istraživanjem pomoću osjetila upoznajemo stil učenja svakog djeteta, te tako spoznajemo što pojedinom djetetu najviše pomaže u usvajanju novih informacija. Kako svijet upoznajemo pomoću sedam osjetila, tako se način na koji se vrši multiosjetni unos i obrada odražavaju direktno na naše učenje i ponašanje. Kada se govori o multiosjetnom podatku, misli se na informaciju, odnosno podražaj koja dolazi u taktilni (dodir), vestibularni (kretanje i ravnoteža), proprioceptivni (pokreti, mišići i zglobovi), auditivni (sluh), vizualni (vid), gustativni (okus) i olfaktorni (miris) sustav (Ayres, 2009). Rano i predškolsko razdoblje stoga je ključno za poticanje razvoja osjetne obrade kod djece s obzirom na to da mozak uspostavlja 75% svojih neuronskih sinapsi do dobi od 7 godina.

#### *Taktilni osjet*

Aktivnosti za stimulaciju taktilnog sustava su one aktivnosti koje uključuju upoznavanje, dodirivanje, istraživanje različitih tekstura, manipulacija različitim rastresitim materijalima (pijesak, žitarice, piljevina). Aktivnostima se uvijek aktivira više senzornih sustava koji djeluju integrativno na razvoj mozga. Ovisno o dobi djeteta putem taktilne stimulacije djetetu pružamo podršku u razvoju govora, pažnje, kordinacije, dijete jača mišiće šake i pincetni hvat, finu motoriku, uočava različitosti u osobinama predmeta, razvija usmjerenost pažnje.

#### *Vizualni osjet*

U kreiranju okruženja s aspekta vizualne stimulacije, posebna se pozornost treba posvetiti obogaćivanju prostora i aktivnosti vizualnim materijalima: svjetiljkama, fotografijama, ogledalima, slagalicama, dalekozorima, povećalima, stakalcima raznih boja, svjetlom i sjenom, folijama i slično

#### *Auditivni osjet*

Slušanjem glazbe osim razvoja sluha potičem i razvoj pažnje i usmjerenost na izvor zvuka, senzibilitet za različite vrste glasova, ritam, tempo, dinamiku te obogaćujem vokabular usvajanjem novih riječi slušanjem i pjevanjem.

#### *Olfaktorni i gustativni osjeti*

Redovitim poticanjem djece na korištenje osjetila mirisa, (misni štapići, različite vrste hrane i začina, plodova iz prirode i slično). Razvoj osjetila mirisa osim u igri, razvija se kroz svakodnevne situacije primjerice prilikom objedovanja, obavljanja higijene i slično. U svakodnevnim situacijama djeca otkrivaju okuse poput gorko-kiselo, slano-slatko.

#### *Proprioceptivni osjet*

Bez proprioceptivnog osjetila nema svrsishodnog pokreta, odgovarajuće mišićne napetosti, brzine i smjera kretanja. On utječe na spretnost ruku, govori nam gdje su djelovi tijela bez da gledamo u njih te da li mirujemo ili se krećemo. Ovu sposobnost mišića vježbamo kroz aktivnosti koje uključuju: nošenje, guranje, vožnju, razna stiskanja, bacanje i slično.

#### *Vestibularni osjet (osjetilo kretanja i ravnoteže)*

Vestibularno osjetilo glavni je organizator senzornih podražaja. Ono stvara vezu između osjetila tijela i osjeta koji dolaze od vanjskih podražaja. Olakšava kretanje kroz prostor, daje informacije o položaju tijela, pomaže u održavanju ravnoteže.

### **Uloga odgajatelja u razvoju dječjih osjetila**

Oblikovanjem okruženja odgajatelj treba poticati dijete na interakciju s prostorom i materijalima stavljajući naglasak na njegov istraživački potencijal, ponuditi takve materijale koji dijete

interesiraju, koje će ono prvenstveno uzeti u ruke i htjeti istražiti.(Slunjski, 2012).Osim poticajnog okruženja i bogatstva materijala, važna je i uloga osjetljivog i poticajnog odgajatelja koji zna slušati, promatrati, čuti i vidjeti dijete i u skladu s time djelovati s obzirom na djetetove sposobnosti i interese (Petrović-Sočo, 2009).U aktivnostima odgajatelj ne poučava izravno, već potiče djecu na razmišljanje, samostalno rješavanje problema, stvara uvjete za istraživanje i donošenje zaključaka te njihovu provjeru i dokumentiranje.(Slunjski, 2008).Odgajateljeva je uloga da sve aktivnosti dobro pripremi i razradi te da kao reflektivni praktičar potiče i ohrabruje djetetove ideje, razmišljanja i stvaralački rad (Slunjski, 2008).Uloga odgajatelja je pomoći djeci u pronalaženju tema koje ih zanimaju i pripremanju okruženja u kojem će djeca istraživati probleme vrijedne njihove pozornosti i dubljeg razumijevanja. Da bi mogao ostvariti ovu ulogu odgajatelj mora istodobno biti evaluator, organizator, poticatelj i suradnik djece. Odgajatelj je kritički, reflektivni istraživač svoje prakse i stvaratelj kurikulumu. Da bi to postao, treba razviti sposobnost samouvida ili samoprocjene svog rada i vrijednosti koje on zastupa u svom radu.

## Literatura

- Ayres, J. A. (2009). *Dijete i senzorna integracija*. Naklada slap
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. SM Naklada.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. (2015). Narodne novine d.d., 5(15).
- Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić : zajednica koja uči : mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Spektar media.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja-istraživanje i konstrukcija*. Školska knjiga.
- Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa – istraživačka perspektiva djeteta u radu na projektu*. Profil.
- Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikulumu ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1-2).
- Vujičić, L. (2016). *Razvoj znanstvene pismenosti u ustanovama ranog odgoja*. Učiteljski fakultet u Rijeci



# Obilježja odgojno-obrazovnog procesa za vrijeme boravka djece na otvorenom

Vlatka Rataić

## Sažetak

*Ustanove ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja dužne su unapređivati i mijenjati svoju odgojno-obrazovnu praksu u skladu s ciljevima, načelima i vrijednostima koje promiče Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Jedan od ciljeva Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NN 05/2015) je osiguravanje djetetove osobne, emocionalne, tjelesne, obrazovne i socijalne dobrobiti što je moguće stvaranjem prilika i mogućnosti djeci za aktivnim istraživanjem otkrivanjem neposredne okoline unutar odgojno-obrazovne ustanove. Od najranije dobi djeca imaju urođenu potrebu za kretanjem koja im omogućuje istraživanje prostora i okruženja u kojima se nalaze pri čemu testiraju vlastite tjelesne mogućnosti i sposobnosti, razvijaju motoričke vještine, te uče, razvijaju se i napreduju kroz interakciju s okolinom. Igra je jedan od najboljih načina kojim djeca rane i predškolske dobi uče osvjetu koji ih okružuje zbog čega je planiranje vanjskih aktivnosti i sadržaja za vrijeme boravka djece na otvorenom ne izostavan dio rada odgojitelja. U radu će se istaknuti prostorno-materijalna i vremenska dimenzija boravka djece na otvorenom. Prikazat će se obilježja dječje igre na otvorenom te karakteristike rizične igre. U konačnici, spomenut će se i uloga i važnost odgojitelja za vrijeme boravka djece na otvorenom.*

**Ključneriječi:** boravak na otvorenom; dječja igra; poticajna okolina; rizična igra; uloga odgojitelja

## Uvod

Užurbani način života, brojne društvene promjene, napredak informacijsko-komunikacijske tehnologije dovode do smanjivanja dječje igre i prebacivanja iste u zatvorene prostore što nije uskladu s djetetovom potrebom za kretanjem i boravkom na zraku. Kod djece je uočena veća zastupljenost sjedećih aktivnosti poput gledanja televizije, upotrebe računala te premalo prilika za tjelesnom aktivnošću u svakodnevnom životu što ima posljedice za njihovo mentalno zdravlje (Mårtensson, 2010). Premalo kretanja kod djeteta dovodi do smanjivanja prirodnoga nagona za kretanjem što se odražava na motoričku koordinaciju djeteta te smanjivanje snage i upornosti za kretanjem (Pihač, 2011). Dijete uči na prirodan način čineći, istražujući i raspravljajući s djecom, odraslima, okolinom, pritom mijenjajući svoj odnos spram istih (Miljak, 2002). Boravak djece na otvorenom nadopunjuje i proširuje odgojno-obrazovni rad u unutarnjem prostoru (White, 2008). Prema Bredekamp (1996) potrebno je svakodnevno planirati vanjske aktivnosti kako bi djeca mogla razvijati krupnu motoriku i učiti o vanjskom svijetu. Jedan od najboljih načina kojim djeca rane i predškolske dobi uče o svijetu koji ih okružuje je igra. Ovim radom nastojat će se ukazati na važnost načina na koji odgojitelji promišljaju, planiraju, organiziraju i usklađuju aktivnosti i poticaje kako u unutarnjem tako i u vanjskom prostoru vrtića za djetetov cjelovit razvoj. Naime, unutarnji i vanjski prostor ustanove trebaju činiti integriranu cjelinu te se međusobno prožimati i nadopunjavati kako bi se osigurala punina djetetovog razvoja.

**Oblikovanje prostorno-materijalnoga okruženja vrtića za boravak djece na otvorenom**

Prostorno – materijalno okruženje značajno utječe na kvalitetu učenja djece u odgojno–obrazovnoj ustanovi (Slunjski,2006). Prilikom planiranja prostorno–materijalnoga okruženja u vrtiću treba voditi računa o razvojnoj dobi djece i njihovim individualnim osobinama, odnosno organizirati prostor pomjeri djeteta. Ono treba biti planirano i organizirano tako da potiče djecu na aktivno učenje činjenjem i istraživanjem te pritom podržava njihovu samostalnost i autonomiju. Kako bi se to postiglo neophodno je osigurati bogatstvo raznovrsnih materijala koji su djeci dostupni, raznoliki, razumljivi, a koji će ih potaknuti na otkrivanje i rješavanje problema, kao i na interakciju s drugom djecom i odraslima (Ljubetić, 2009). Vanjski prostori s većim odgojno-obrazovnim potencijalom rezultiraju složenijim oblicima igre i istraživanja djece, za razliku od onih s nižim odgojno-obrazovnim potencijalom gdje dominira igra repetitivnoga karaktera s čestom pojavom neprihvatljivih oblika ponašanja djece (DeBord, Hestenes, Moore, Cosco i McGinnis, 2005, prema Ernst, 2014).

Okruženje određuje kvalitetu iskustva djece rane dobi, a time i kvalitetu njihovaučenja (Slunjski, 2008). Što više, fizičko okruženje ustanove ima potencijal za osnaživanjem ili osiromašivanjem procesa učenja zbog čega je vrlo važan preduvjet ostvarivanja kvalitete rada ustanove. Okruženje treba osigurati djeci mogućnost za korištenjem svih svojih osjetila, kao i za stjecanjem znanja i iskustva za odgovorno ponašanje prema prirodi (Šotman, 2018). Prirodno okruženje u vanjskom prostoru vrtića uključuje različite vrste podloga za hodanje, širok, otvoren prostor, neoblikovan prirodni materijal kojim djeca mogu slobodno i neometano manipulirati (Ernst,2014). Uređenjem igrališta i dvorišta vrtića se nastoji nadoknaditi manjak kretanja i fizičke aktivnosti djece u unutaršnjem prostoru, kao i istraživanje prirode i prirodnih promjena (Šotman, 2018). Nadalje, osiguravanje funkcionalnosti vanjskoga prostora vrtića moguće je kroz različite prostorne sadržaje koji će djetetu omogućiti slobodnu, kreativnu i sigurnu igru, poput centara aktivnosti u sobama dnevnog boravka. Autorice Kiewra i Vaselack (2016) navode kako vanjski prostori koji nude mnoštvo raznovrsnih područja aktivnosti omogućuju djeci grupiranje u manje skupine te zajedničko istraživanje i interakciju ili samostalnu istraživačku igru vođenu dječjim interesima. Uređenje igrališta utječe na dobrobit i ponašanje djece te je u uskom odnosu s dječjim razvojnim potrebama, zbog čega je potrebno voditi računa da ono omogućuje djeci dovoljno prostora za kretanje, ali i za odvojene igre (Vučemilović, 2006). Vanjski prostori predstavljaju izvor neposrednih, izravnih, direktnih iskustava i spoznaja djece o okolišu te su preduvjet ekološkoga opismenjivanja i prihvaćanja kulturne, ekološke, društvene, političke, ekonomske i ine dimenzije održivoga razvoja (Anđić i Ćurić, 2017). Nadalje, dobro dizajniran i organiziran vanjski prostor vrtića s mnoštvo prirodnih materijala potiče kreativnu igru djece pri čemu je osigurana sloboda djeci u odabiru što, kako i gdje će se igrati u vanjskom prostoru vrtića (Kiewra i Vaselack, 2016).

Također, predvidljivost je važna karakteristika prostorno–materijalnog okruženja jer djeci pruža sigurnost koja ih osnažuje za istraživanje vanjskoga prostora, odnosnovlastitih ideja. Ukoliko sudjecadobro upoznata svanjskim prostorom, rasporedomidostupnošćumaterijalalakoćom ulaze u nove aktivnosti ili nastavljaju s onime što su prije radili te istražuju i razvijaju vlastite ideje (Kiewra i Vaselack, 2016). Organizacijom kvalitetnoga okruženja djecu se potiče na aktivnost te nadahnjuje za istraživanje, analizu i stvaranje (Rogulj, 2020).

### **Bogatstvo i dostupnost materijala za vrijeme boravka na otvorenom**

U poticajnom materijalnom i socijalnom okruženju kroz interakciju s različitim objektima te drugom djecom i odraslima odvija se učenje djeteta rane i predškolske dobi (Šagud, 2015). Prirodni materijali potiču djecu na istraživanje, oblikovanje i manipuliranje pri čemu nisu usmjerena na produkciju nečeg postojećega već su slobodna istraživati mogućnosti koje im nude aktivirajući pritom sva svoja osjetila (Došen i Mihaljević, 2018). Nestandardizirani prirodni materijali doprinose jačanju divergentnoga mišljenja i domišljatosti kod djece (Kiewra i Veselack, 2016). Bogatstvo prirodno neoblikovanoga materijala na igralištima doprinosi konstruktivnijoj igri djece s manje repetitivnoga ponašanja, pojavi igre s dramskim elementima te igre građenja i stvaranja (Hesteness, Shim i DeBord, 2007, prema Ernst, 2014). Nadalje, istraživanje autorica Kiewra i Veselack (2016) pokazalo je da su dostupnost, količina i fleksibilnost korištenja prirodnoga materijala preduvjeti kvalitetne dječje igre na otvorenom. Prirodni nestrukturirani materijali poput štapova, blata, lišća, kamenčića, snijega i pijeska imaju transformirajući karakter ovisno o dječjoj mašti te se njihova funkcija mijenja iz igre u igru. Autor Fjortofz (2004, prema Ernst, 2014) utvrdio je bolju motoriku i tjelesnu koordinaciju kod djece koja se igraju u okruženju s više prirodnih elemenata u odnosu na djecu čija se igra odvija na tradicionalnim strukturiranim dječjim igralištima. Do sličnoga zaključka je došao i autor Danks (2010, prema Ernst, 2014) koji uspoređuje igru djece na tradicionalnim i „zelenim“ igralištima. Tradicionalna igrališta opisuju kao jednodimenzionalna okruženja s organiziranim igrama repetitivnoga karaktera te pokretnim, tjelesnim igrama napenjačkim strukturama bez značajne promjene aktivnosti kroz godinu, dok „zelena“ igrališta s integriranim prirodnim elementima i materijalima omogućuju odvijanje raznolikih aktivnosti kroz godinu popraćena promjenama u prirodi (Danks, 2010, prema Ernst, 2014). Mogućnosti i dobrobiti korištenja prirodnoga nestrukturiranog materijala za dječji razvoj prema autorici White (2008) su:

- zadovoljavanje djetetove želje za istraživanjem svijeta oko sebe
- pružanje emocionalnoga zadovoljstva, jačanje mentalnoga zdravlja djece zbog
- terapeutskih karakteristika igre s prirodnim materijalom;
- osviještenost i emocionalna povezanost sa svijetom koji ih okružuje te razvoj svijesti o očuvanju prirode
- razvoj senzorne integracije djece
- razvoj intelektualnih i matematičkih vještina kroz promatranje, sortiranje, klasificiranje materijala
- razvoj motoričkih vještina djece
- razvoj kreativnosti ima neograničene mogućnosti korištenja prirodnih materijala za razvoj jezične kompetencije kroz interakciju s drugom djecom i odraslima za vrijeme igre

na otvorenom.

Prilikom planiranja i organiziranja materijalnoga okruženja ustanove potrebno je voditi računa da dostupni materijali pridonose učenju djece te omogućuju njihovu aktivnu participaciju u donošenju odluka. Prirodni materijali imaju vrlo visoku vrijednost igri doprinose svim glavnim područjima razvoja djeteta. Kao resursi za igru potpuno su fleksibilni i mogu se koristiti na bezbroj različitih načina. Pomažu djeci razumjeti svijet oko sebe – prvo izravnim kontaktom s prirodom, a zatim kao materijali za igru putem kojih razvijaju vlastite interese i kreativne ideje (White, 2008).

### **Vremenska dimenzija boravka djece na otvorenom**

Vremenska dimenzija u ustanovi je neodvojiva od prostora i osoba u njemu jer dječje potrebe i ritam življenja oblikuju strukturiranje fizičke okoline (Petrović–Sočo, 2007). U Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) navodi se da je u vrtiću potrebno osigurati provođenje organizacijskih oblika rada iz tjelesnoga i zdravstvenoga odgojno-obrazovnog područja (program kretanja) te je za djelatnosti potrebno osigurati ¼ vremena boravka djeteta u vrtiću. Osiguravanjem dovoljno vremena djeci za igru na otvorenom pruža im priliku da razmišljaju o onome što rade, postavljaju hipoteze, pronalaze i testiraju rješenja za probleme na koji su naišli te objašnjavaju svoje postupke u igri (Kiewra i Veselack, 2016). U istraživanju autorice Rogulj (2020) utvrđeno je kako djeca procjenjuju vrijeme boravka na otvorenom izrazito važnim, ali djelomično zadovoljavajućim zbog nedovoljnoga trajanja. S dužim boravkom na zraku omogućuje se veća angažiranost djece u aktivnostima, njihova uključenost u igru s prirodnim materijalima i interakciju s drugom djecom (Kiewra i Veselack, 2016).

### **Obilježja dječje igre na otvorenom**

U ranoj i predškolskoj dobi potrebno je djetetu osigurati što više prilika za igru jer putem nje uči i otkriva svijet koji ga okružuje (Šagud, 2015; Anđić i Ćurić, 2017). „Igra je prirodna integracija svih ključnih razvojnih segmenata djeteta te najučinkovitiji i izuzetno produktivan medij njegova napredovanja“ (Šagud, 2015:93). Ona pridonosi fizičkom, psihičkom, emocionalnom, socijalnom i intelektualnom razvoju djeteta.

U Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) na dijete se gleda kao na istraživača i aktivnoga stvaratelja znanja kroz igru, istraživačke i druge aktivnosti u doticaju s raznovrsnim resursima. U trenutcima kada dijete upoznaje okoliš, vanjski i unutarnji prostor svoje životne okoline, igra je temeljno sredstvo otkrivanja, doživljaja i učenja o elementima prostora: strukturi, građi živog i neživog, prirodnog i umjetnog ali i međuzavisnosti, odnosa i povezanosti istih (Anđić i Ćurić, 2017). Dječja igra na otvorenom, prirodnom i nestrukturiranom prostoru omogućuje djeci propitivanje vlastitih sposobnosti, tjelesnih mogućnosti, pronalaženje rješenja i odgovora na pitanja koje im boravak na zraku osigurava (Mårtensson, 2010). U dječjoj slobodnoj igri na otvorenom vidljiva je povezanost različitih pokreta i prirode poput kotrljanja niz padinu, upoznavanja biljnoga životinjskoga svijeta, promatranja promjena u prirodi, doživljavanja vremenskih promjena i sl. (Tomljanović, 2012). Ponekad se čini da igri u prirodi nedostaje smisla zbog stalne izmjene dječjih interesa i aktivnosti, ali to je odraz njihove prirodne znatiželje i koncentracije (Kiewra i Veselack, 2016). Autor Mårtensson (2010) opisuje igru u prirodi kao igru toka i transformacije zbog stalne promjene mjesta i situacija, subjekata u igri, dominacije simboličke igre što rezultira transformacijom igre. Ona poboljšava dječje raspoloženje, dok dječja zaokupljenost pokretom i samom prirodom stavlja sadržajni aspekt igre u drugi plan (Mårtensson, 2010). Velik je broj nordijskih istraživanja razjasnio kako je igra na otvorenom povezana s neposrednim dječjim okruženjem pri čemu je stupanj dječje tjelesne aktivnosti i njihove sposobnosti koncentracije viši tamo gdje je viši i bolji potencijal za igru (Mårtensson, 2010).

Igra na otvorenom omogućuje djeci (White,2008; Mårtensson,2010; Mart,2012; Kiewra i Veselack,2016; Rogulj,2020):

- Pristup područjima s mnoštvom prirodne vegetacije i zvukova, s obiljem svježeg zraka mogućnost doživljaja različitih vremenskih uvjeta
- doticajsprirodnimiživotinjskimsvijetom
- potiče znatiželju, slobodu istraživanja, inovacije
- stjecanje stvarnih, smislenih i relevantnih iskustava kroz beskrajne mogućnosti otkrivanja, igre i razgovora
- korištenje svih osjetila za vrijeme boravka u prirodi
- bezbrojne mogućnosti za kretanjem i različitim pokretima koji su važni za djetetov intelektualni razvoj
- mnoštvo i skustava za testiranjem vlastitih mogućnosti i sposobnosti
- emocionalno i mentalno zdravlje te razvoj samopouzdanja, samouvjerenosti i samopoštovanja
- prilike za interakciju i razvoj socijalnih vještina te smanjivanje socijalno neprihvatljivoga ponašanja, poboljšanje kognitivnih sposobnosti.

Međutim, većina se planiranih aktivnosti djece na otvorenom u vrtićima odnosi na sportske aktivnosti te one koje pridonose opuštanju i relaksaciji, dok se zanemaruje obrazovni segment, odnosno složenije kognitivne aktivnosti koje pridonose spoznajnom razvoju djece (Ernst, 2014; Kroeker, 2017; Rogulj, 2020). Djeci svih dobnih skupina treba osigurati iskustva u vanjskom prostoru pri čemu planirane aktivnosti ne smiju biti usmjerene isključivo na oslobađanje suvišne energije, već se boravak djece na otvorenom mora sustavno planirati i organizirati (Bredenkamp,1996).

### **Rizična dječja igra na otvorenom**

Prilikom organizacije dječje igre na otvorenom treba brinuti o dječjoj sigurnosti, ali i ponuditi djeci izazove kojima će testirati svoje sposobnosti (White, 2008). U ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja donose se „Sigurnosno–zaštitne mjere i protokoli postupanja u rizičnim situacijama“ kojima se detaljno propisuju načini postupanja svih djelatnika ustanove s ciljem osiguravanja optimalnih uvjeta za sigurnost djece tijekom boravka u ustanovi te pronalaženja mogućih izvora opasnosti i njihovog primjerenog otklanjanja. U navedenom nalaze se i protokoli koji se odnose na sigurnost djece za vrijeme boravka na otvorenom poput mjera sigurnosti na vanjskom prostoru vrtića ili protokola za postupanje u situacijama korištenja vrtićkoga igrališta. Navedeni protokoli donose se na temelju statuta svake ustanove i karakteristični su za tu ustanovu.

Situacije u kojima djeca mogu slobodno istraživati, isprobavati i riskirati pridonose njihovom cjelokupnom razvoju. Djeci treba osigurati slobodnu i kreativnu igru za vrijeme boravka na otvorenom, ali pri tom treba voditi računa da su zadovoljeni i sigurnosni uvjeti (Vučemilović,2006). Sigurno i poticajno okruženje je ono u kojem dijete, bez čestog uključivanja odraslih, može istraživati svijet oko sebe i igrati se prema vlastitom odabiru pri tom ne ugrožavajući sebe i druge (Vučemilović,2006). Nadzor odgojitelja je potreban u situacijama sprječavanja opasnosti i pružanja djetetu odgovarajuće pomoći, ali on ne smije voditi kontroli, sputavanju i/ili zabrani dječje igre (Tomljanović,2012). Rizična igra omogućuje djeci istraživanje vlastitih mogućnosti i širenje granica jer obrasci ponašanja izvan djetetove sigurnosne zone dopuštaju unošenje promjena u ono što je poznato, testiranje novih ideja

te uvođenje inovativnosti u razmišljanju (Tovey, 2010, prema Palić, 2017; Rogulj, 2019). Autorica Sandseter (2009, prema Rogulj, 2019) u svojem istraživanju navodi 6 kategorija rizične igre: visina-opasnost otpada (penjanje, skakanje, vješanje, ljuljanje, balansiranje); brzina (nekontrolirana brzina koja uzrokuje sudar s predmetima ili osobama); igranje s opasnim alatima (uže, nož, čavli, čekić); igranje u blizini opasnoga mjesta (voda, vatra, stijene, kamenje); opasne, grube igre (hrvanje, mačevanje); nedostatak nadzora ili ograđenoga prostora zbog čega se djeca mogu izgubiti.

Najvažnije je da djeca, kroz rizične igre, nauče realno procijeniti rizik u aktivnostima i spriječe potencijalno opasnu situaciju. U tome im trebaju pomoći odrasli koji uviđaju i razumiju rizik u određenim aktivnostima te pružaju odgovarajuću pomoć i podršku (Rogulj, 2019). U istraživanju autorice Sandseter (2009, prema Rogulj, 2019) četiri su strategije djelovanja odgojitelja u rizičnoj dječjoj igri: ograničavanje, nadzor, promatranje i uključivanje te njihova primjena ovisi o znanju i stavovima odgojitelja prema rizičnoj igri. Donošenje protokola i sigurnosnih mjera te pretjerano naglašavanje dječje sigurnosti utječe na stavove odgojitelja što im otežava pronalazak ravnoteže između dopuštanja rizika i izazova u dječjim aktivnostima s jedne strane i osiguravanja dječje sigurnosti s druge (Rogulj, 2019).

Upuštanje djece u rizične aktivnosti ovisi i o stavovima roditelja i njihovoj pretjeranoj zabrinutosti za dječju sigurnost, što rezultira strahom odgojitelja o reakciji roditelja na moguću ozljedu djeteta i onemogućava dječju slobodnu igru i istraživanje (Mart, 2021). U istraživanju Rogulj (2020) utvrđeno je kako za vrijeme igre na otvorenom roditelji postavljaju djeci pravila ponašanja zbog čega njihova igra na otvorenom nije slobodna, već je stalno opterećena roditeljskim komentarima i dovodi u pitanje povjerenje roditelja prema djetetu. Pretjerana briga odraslih za dječju sigurnost i uvođenje pravila i zabrana rezultira negativnom dječjom slikom i nepovjerenjem u vlastite sposobnosti te onemogućuje samoaktualizaciju djeteta kroz igru (Šotman, 2018; Rogulj, 2020).

Ukoliko se preveliki naglasak stavlja na dječju sigurnost, ograničava se njihov razvoj jer im se onemogućuje slobodno istraživanje okoline koja ih okružuje. Važna je uloga odraslih, posebice odgojitelja, koji moraju osvijestiti svoje implicitne pedagogije te raditi na savladavanju svojih strahova i zabrinutosti za vrijeme boravka djece na otvorenom, kao i na izgradnji partnerstva s roditeljima informiranjem o aktivnostima i sadržajima obrazovanja na otvorenom, načinima igre i učenja djece u različitim prostornim kontekstima te dobrobitima koje prirodno okruženje i rizična igra imaju za djetetov razvoj.

### **Uloga odgojitelja u dječjoj igri na otvorenom**

Odgojitelji imaju ključnu ulogu u razvijanju pozitivnih osjećaja djece prema prirodi i svijetu koji ih okružuje. Pred njima je velika odgovornost za poticanje i organiziranje kvalitetne dječje igre, razvijanje ekološkoga senzibiliteta te osmišljavanje, uređivanje i prepoznavanje poticajnoga unutaršnjeg i vanjskog prostora za igru (Anđić i Ćurić, 2017). Uloga odgojitelja u dječjoj igri vezana je za: planiranje i osiguravanje izazovnog, poticajnoga okruženja za učenje, podržavanje dječjih akcijaplaniranjem aktivnosti te osiguravanjem i poticanjem dječje spontane i slobodne igre (Šagud, 2015). Dječje istraživanje i učenje je autentična kreacija djeteta u kontekstu za učenje jer svoje znanje i razumijevanje kreira vlastitom aktivnošću u bogatom i poticajnom okruženju, stoga je uključenost odgojitelja u istraživačke aktivnosti djece da ih usmjerava na razmišljanje, uočavanje i samostalno rješavanje problema, a ne poučavanje djece (Slunjski, 2008). Potrebno je razumjeti

percepciju odgojitelja o prirodnom okruženju kako bi se njihov profesionalni razvoj mogao usmjeriti na stjecanje znanja, vještina, pozitivnih stavova i prevladavanje predrasuda o kvaliteti boravka djece na otvorenom (Ernst,2014; Katavić,2019).

Prilikom planiranja dječje igre na otvorenom, odgojitelji se rijetko vode saznanjima iz relevantne literature, već odluku donose na temelju svojih pretpostavki, percepcije, uvjerenja o primjerenosti vanjskoga prostora za dječju igru što može imati negativne posljedice na kvalitetu boravka djece na otvorenom (Ernst, 2014). Promatranjem djeteta u različitim aktivnostima i vremenu kada mu nitko ne govori što treba raditi, odgojitelju služi kao polazna točka upostizanju individualiziranoga odgojno–obrazovnog pristupa (Slunjski, 2008). Pristup odgojitelja ovisi o njegovom poznavanju svakog djeteta ponaosob, razumijevanju različitosti djece, njihovih ličnosti, sposobnosti, interesa i potreba, poznavanju razvojnih faza kroz koje djeca prolaze, osvještavanju vlastitih stavova te razumijevanju vlastite uloge u poticanju i podržavanju razvoja djeteta (Tomljanović, 2012). Način na koji odgojitelji ponude djeci materijal određuje smjer i kvalitetu istraživačkih aktivnosti djece u prirodi (Slunjski, 2008).

Djeca stječu iskustva i šire spoznaje o okolišu posredno kroz različite oblike medija i neposredno direktnim doticajem s okolišem, stoga je uloga odgojitelja da kao posrednik planira raznovrsne medije i iskustva, sam postaje medij kroz razgovor, pričanje, pripovijedanje, objašnjavanje ili poprima ulogu neposrednoga motivatora koji potiče naslobodno kretanje, različite oblike igre, šetnju, trčanje, skakanje za vrijeme boravka na otvorenom (Petrović–Sočo,2007; Anđić i Ćurić, 2017). Djeci treba omogućiti slobodu izbora prostora, materijala, igara, aktivnosti jer se time osigurava slobodna igra, omogućuje se djeci prirodno učenje činjenjem, konstruiranjem i sukonstruiranjem znanja. Uloga odgojitelja je da na suptilan način prate i obogaćuju dječju igru i aktivnosti te stvaraju potencijalno produktivne situacije učenja (Šagud, 2015). Dobar odgojitelj promatrat će dječju igru i istraživanje te po potrebi pružiti odgovarajuću pomoć i podršku u procesu učenja djece (Kiewra i Veselack,2016). Odgojitelji bi trebali biti djeci na raspolaganju za vrijeme boravka na otvorenom, pružiti im pomoć i podršku kada je to neophodno, ali ne utjecati na tijek igre i istraživanja (Kiewra i Veselack, 2016; Kroeker, 2017). Nadalje, potrebno je voditi računa da se djeca tijekom aktivne igre na otvorenom brzo umaraju pri čemu treba izmjenjivati rad s odmorom, ali i mijenjati ponuđene sadržaje i materijale zbog brzog zasićenja istima (Findak i Delija,2001). Štoviše, aktivnosti s djecom na otvorenom trebaju se odvijati na što prirodniji način, kroz igru, kao glavnim preduvjetom uspješne suradnje (Findak i Delija,2001). Povjerenje odgojitelja u djecu i njihove sposobnosti pridonosi jačanju dječje samostalnosti, samosvijesti, kompetencija i inicijativnosti.

Štoviše, odgojitelji s afirmativnim stavom prema dječjoj igri istu će obogaćivati sadržajno i strukturalno, a na dijete gledaju kao na aktivnog sudionika odgojno–obrazovnog procesa u konstruiranju svoje društvene stvarnosti (Šagud, 2015). Odgojitelji moraju prilagoditi svoje ponašanje, djelovanje i govor kako bi stvorili ugodno i poticajno okruženje za poticanje prirodnog učenja djeteta (Palić, 2017).

## **Zaključak**

Igra na otvorenom ima snažan potencijal i važnu ulogu u svim područjima razvoja djeteta te njezina vrijednost i vizija proizlaze iz kvalitetne ponude aktivnosti u prirodi. Prilikom planiranja boravka

djece na otvorenom velika se pažnja mora posvetiti organizaciji prostorno-materijalnog okruženja vrtića, kao i planiranju aktivnosti i sadržaja koji trebaju biti za djecu smisleni, svrsishodni i poticajni. Nestrukturirani prirodni materijali i okolina potiču djecu na razmišljanje, što je to i što mogu s time raditi, a ne što bi trebali raditi, čime se osigurava sloboda dječje igre kao autentična reprezentacija dječjeg mišljenja. Nadalje, neophodno je da unutarjnji vanjski prostor ustanove čine integriranu cjelinu, odnosno da se aktivnosti i sadržaji u unutarnjem prostoru nadopunjuju i obogaćuju aktivnostima i sadržajima u vanjskom prostoru. Svakom djetetu treba osigurati dovoljno vremena i prostora za igru i istraživanje, redovito provjeravati ispravnost igrališta koja moraju biti usklađena s važećim propisima i regulacijama te planirati aktivnosti koje će potaknuti djecu na istraživanje prirode i prirodnih pojava. Organizacija opreme i materijala, kako u unutarnjem, tako i vanjskom prostoru, vrlo je važan poticaj dječjem učenju jer struktura, izbor materijala i način njihove reprezentacije pozivaju djecu na istraživanje i otkrivanje, a pri tom je važna uloga odgojitelja koji će oslušivati dječje potrebe, poticati i razvijati kod djece interes za prirodne pojave i poštovanje prema živim bićima i važnosti očuvanja prirode.

## Literatura

- Andić, D., Ćurić, A. (2017). Kako budući odgajatelji vide igru, vrtić i vlastitu praksu rada u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj?. U D. Maleš, A. Širanović i A. Višnjić Jevtić. (Ur.), *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse: zbornik radova* (str. 12-19). Filozofski fakultet Zagreb, Zavod za pedagogiju, OMEP Hrvatska.
- Bredenkamp, S. (1996). *Kako djecu odgajati. Razvojno primjerena praksa u odgoju djece od rođenja do osme godine života*. Educa.
- Došen, M., Mihaljević, A. (2018). Značaj igre i kreativnosti kao razvojnih aspekata u djece predškolske dobi. U A. Višnjić Jevtić (Ur.), *Zajedn orastemo: redefiniranje prakse i teorije ranoga i predškolskog odgoja* (str. 61–66). Učiteljski fakultet Sveučilišta Zagrebu, Dječji vrtić „Cvrčak” Čakovec.
- Ernst, J. (2014). Early Childhood Educators' Preferences and Perceptions Regarding Outdoor Settings as Learning Environments. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 2(1), 97 – 125.
- Findak, V., Delija, A. (2001). *Tjelesna i zdravstvena kultura u predškolskom odgoju*. Edip.
- Katavić, P. (2019). Organizacija i planiranje odgojitelja za boravak na otvorenom: akcijsko istraživanje. *Školski vjesnik*, 68(2), 551–572.
- Kiewra, C., Veselack, E. (2016). Playing with Nature: Supporting Preschoolers' Creativity in Natural Outdoor Classrooms. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 70-95.
- Kroeker, J. (2017). Indoor and Outdoor Play in Preschool Programs. *Universal Journal of Educational Research*, 5(4), 641- 647.
- Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta*. Školske novine.
- Mart, M. (2021). Parental Perceptions to Outdoor Activities. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 358 – 372.
- Mårtensson, F. (2010). Igra na otvorenom u središtu zdravstvene kampanje. *Djeca u Europi: zajednička publikacija mreže europskih časopisa*, 2(4), 11 – 12.
- Miljak, A. (2002). Vrtić- dječja kuća: Kako učiniti da vrtići budu u skladu s dječjom prirodom?. U: A. Miljak, L. Vujčić (Ur.), *Vrtić u skladu s dječjom prirodom "Dječja kuća"*. (str. 15-32). PU Dječji vrtići i jaslice "Neven"
- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*. (2008). Sabor Republike Hrvatske. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008\\_06\\_63\\_2128.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html)
- Narodne novine. (2010). *Izmjene Državnog pedagoškog standarda predškolskog odgoja i naobrazbe*. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010\\_07\\_90\\_2537.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_07_90_2537.html)



- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.* (2015). Ministarstvo znanostii, obrazovanja i športa.
- Palić, B. (2017). Dječja igra kao temelj konstrukcije znanja. U D. Maleš, A. Širanović, i A. Višnjic Jevtić (Ur.), *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse: zbornik radova.* (str. 20-25). Filozofski fakultet Zagreb, Zavod za pedagogiju, OMEP Hrvatska.
- Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup.* Mali profesor.
- Pihač, M. (2011). Igra i kretanje djece na otvorenom – mogućnosti i rizici. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 17(64), 34 – 35.
- Rogulj, E. (2019). Risky play from the student's perspective. *Problemy opiekunczo wychowawcze*, 2, 38-46.
- Rogulj, E. (2020). Obrazovanje na otvorenome iz perspektive predškolskog djeteta. *Putokazi*, 2, 273 – 286.
- Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči.* Mali profesor.
- Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić zajednica koja uči – mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja.* Spektar Media d.o.o.
- Šagud, M. (2015). Komunikacija odgajatelja i djece u igri i strukturiranim aktivnostima. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 64(1), 91-111.
- Šotman, V. (2018). Aktivnosti na otvorenom kao sastavni dio svakodnevnih aktivnosti. U A. Višnjic Jevtić (Ur.), *Zajedno rastemo: redefiniranje prakse i teorije ranoga i predškolskoga odgoja* (str. 282-287). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Dječji vrtić „Cvrčak” Čakovec.
- Tomljanović, J. (2012). Djeca rane dobi u igri na otvorenom. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18(68), 12–15.
- Vučemilović, Lj. (2006). Igralište po mjeri djeteta. *Dijete, vrtić, obitelj*, 12(44), 27–28.
- White, J. (2008). *Playing and Learning Outdoors: Making provision for high-quality experiences in the outdoor environment.* Routledge.

## Imaju li djeca dovoljno vremena za nestrukturiranu, samoorganiziranu igru?

Suzana Srića  
Nela Dundović  
Adela Karlovčan

### **Sažetak**

*Moderno roditeljstvo obilježeno je, između ostalog, savjetima stručnjaka o važnosti bogate, poticajne sredine koja će kod predškolskog djeteta, a posebno uzrasta do treće godine života, stvoriti kvalitetne temelje za njegov cjeloviti razvoj. Roditelji od djetetove najranije dobi trude se organizirati što više aktivnosti i sadržaja kojima okružuju dijete. U ovom radu prezentirat će se rezultati istraživanja provedena kvantitativnom metodologijom u dva konteksta – s odgojiteljima i roditeljima. Odgojitelji će pružiti uvid koliko vremena u njihovim odgojno obrazovnim skupinama djeca provedu u slobodnoj odnosno nestrukturiranoj igri. Roditelji će iskazati svoja iskustva o količini vremena koje njihovo dijete ima na raspolaganju tijekom dana/tjedna.*

*Autori rada postavljaju hipoteze kako će rezultati prikazati značajan deficit u količini vremena provedenoj u slobodnoj igri u odnosu na količinu vremena koju djeca provedu u aktivnostima koje je potaknuo odgojitelj ili organizirao roditelj.*

**Ključne riječi:** *djeca predškolskog uzrasta, nestrukturirana igra, odgojitelji, roditelji*

### **Uvod**

*Sjetite se kako ste ljuti kad vas netko prekine u poslu.  
Jednako je tako ljuto i dijete kad mu prekinete igru,  
jer IGRA JE ZA DIJETE NAJVAŽNIJI POSAO.  
(UNICEF, 1996)*

Jedan od temeljnih dokumenata za rani i predškolski odgoj u Republici Hrvatskoj *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015) u svome prvom navedenom načelu *Fleksibilnost odgojnoobrazovnoga procesa u vrtiću* definira slobode pri kreiranju odgojno obrazovnog rada te navodi sljedeće: „U vrtiću nije primjereno postavljanje striktnih shema (vremenskih, prostornih, organizacijskih i sl.), jer one ograničavaju prihvaćanje individualno različitih ritmova djece tj. usporavaju i/ili onemogućavaju puninu razvoja njihovih potencijala (2015:4). S obzirom na to da sadržaji djetetova učenja nisu prethodno propisani, poučavanje se zamjenjuje principom da dijete uči čineći, izravnim stjecanjem iskustva korištenjem što više osjetila. Poticaji i materijali nude se djeci na temelju praćenja, dokumentiranja procesa učenja kao i podržavanja interesa i inicijativa djece. Holistička, tj. integrirana priroda razvojnog kurikuluma podrazumijeva cjelovit odgoj i obrazovanje, usklađen s integriranom prirodom odgoja i obrazovanja, učenja djeteta. Humanistička orijentacija kurikuluma usmjerena je na razvoj kompetencija djeteta, na poštivanje potreba, interesa i nadasve prava svakog pojedinog djeteta. Dijete stoga u ustanovama za rani i predškolski odgoj i

obrazovanje ima mogućnost, sukladno svojim interesima, potrebama i mogućnostima, slobodno birati sadržaje i partnere svojih aktivnosti te istražuje i uči na način na koji je njemu svrhovit.

U analizi *Nacionalnog kurikulum za rani i predškolski odgoj* u kontekstu suvremenog shvaćanja djeteta Slunjski navodi niz pitanja za samorefleksiju i zajedničku refleksiju te jedno od njih glasi: „Osigurava li se djeci dovoljno neprekinutog vremena u procesu učenja?“ (2015:3) stavljajući naglasak i na fleksibilnost u planiranju vremenskog konteksta. Također kurikulumi i programi mnogih predškolskih ustanova (DV Bubamara Pula, DV More Rijeka, DV Tatjane Marinić Zagreb, DV Zvončić Ozalj i dr.) zalažu se za fleksibilnost prostornog, materijalnoga i vremenskog okruženja. DV More u području *Načela* navodi „Ritam danapostoji samo kao okvir od kojeg su odstupanja moguća i poželjna kada se javi potreba za tim. Poštujući načelo fleksibilnosti stvorena je pretpostavka za formiranje organizacije koja uči“ (Kurikulum, 2022:3) Iz svega prethodno navedenoga, vidljivo je da postoje svi potrebni preduvjeti da nestrukturirana igra djece može biti omogućena djeci predškolskog uzrasta u količini koja im je potrebna.

U svome istraživanju Nenadić-Bilan (2014:111) naglašava važnost provođenja kvalitetnog zajedničkog obiteljskog života: „Obiteljska kohezija njeguje se provođenjem zajedničkih aktivnosti djece i roditelja, a obuhvaća zajedničko vrijeme za objede, zajedničko vrijeme za igru i rekreacijske aktivnosti, zajedničko obavljanje kućanskih poslova te zajedničke izlete i šetnje“.

### **Nestrukturirana, samoorganizirana igra djece**

„Dijete se igra jer se razvija, a razvija se zato što se igra. Ono igrajući se stvara i igra se stvarajući. Nema zdravog i sretnog djetinjstva bez igre i igračaka. U igri dijete aktivno angažira sve svoje mogućnosti te sa zadivljujućom sigurnošću pronalazi one igre koje unapređuju njegov psihički i tjelesni razvoj. Dijete ima urođeni, prirodni plan kojim razlučuje što treba naučiti i to ga usmjerava u točnom smjeru... Igrajući se dijete uči svakodnevne životne vještine, uči se suradnji i razgovoru s vršnjacima, razvija kreativnost, socijalne i emocionalne vještine.“ (Grgec-Petroci, Vranko, Rebac, 2009:5). Autori nadalje razrađuju faze igre obzirom na društvenu razinu. Od neokupirajuće, faza promatranja, samostalne, usporedne ili paralelne, povezujuće i suradničke. Navode kako je za povezujuću fazu igre karakteristično igranje s drugom djecom ali bez podjele uloga, zadataka i prave suradnje. Djeca će međusobno razgovarati o igri, posuđivati igračke jedni drugima, slijediti jedan drugoga, a istovremeno pokušavajući kontrolirati tko se smije igrati u njihovoj skupini. Svako dijete se ponaša u skladu s vlastitim željama pokazujući veći interes da bude zajedno s drugom djecom, nego za samu aktivnost. Suradnička igra predstavlja najrazvijeniji stupanj igre prilikom koje se djeca igraju u skupini. Svoje suigrače, suradnike dijete bira radi postizanja nekog cilja, pri čemu će igrači sami ili u dogovoru s drugima birati svoju ulogu (Grgec-Petroci, Vranko, Rebac 2009.).

Kada djeca sama biraju kako će se igrati, doživljavaju slobodu u donošenju tih izbora. Također počinju uviđati veze između izbora i posljedica ili rezultata tog izbora. Poriv za igrom dolazi iz prirodne želje za razumijevanjem svijeta. Upravo ta intrinzična motivacija omogućuje djetetu da regulira svoje osjećaje i želje. Budući da je djeci s vremenom važnije biti dio igre sa svojim prijateljima nego zadovoljiti vlastite želje i potrebe u tom trenutku, djeca se uče samokontroli koja je izuzetno važna jer vodi do uspjeha u kasnijim godinama (Nell i Drew, 2013).

Bašić (2012:11) ukazuje na problem nestanka djetinjstva i igre te navodi kako „Igra više nije smještena u sferu djetinjstva, nije odvojena od odraslih te kao takva za dijete predstavlja opterećenje,

a ne slobodnu aktivnost povezanu s doživljavanjem ugone. U dječjem svijetu, igra je i poticaj i aktivnost i nagrada: ona je sama sebi svrha i nagrađuje igrom. No smještena u sferu kulture odraslih, igra postaje 'vježba' (učenje kroz igru, igrom do znanja) i biva nagrađena nečim vanjskim, zamjenom za izvornu ugodu. Upravo u tom oduzimanju dječje slobode, dragovoljnosti i veselja pri spontanoj igri ogleda se njezino izumiranje“.

Nadalje Bašić (2012:12) naglašava da se sloboda u kontekstu dječje igre odnosi na smisao 'laisse-faire', već o promišljenom i istovremeno brižnom praćenju od strane odraslih. Temeljne odrednice Montessori pedagogije 'pomozite mi dječjim sam', kao i osnovna orijentacija Waldorfske pedagogije, „prema kojodgajatelj dijete treba primiti sa strahopoštovanjem, odgajati ga u ljubavi, a otpustiti u slobodi. Ovima se mogu pridružiti brojni pedagoški koncepti koji se danas primjenjuju, a u osnovi imaju zahtjev za cjelovitim razvojem djeteta kao kreativnog bića“

U Waldorfskoj pedagogiji iako postoji dnevni ritam, on je vrlo fleksibilan te omogućava značajnu količinu vremena za nestrukturiranu igru djece u jutarnjim i popodnevnim periodima dana. Nestrukturirana igra predstavlja priliku da djeca, koristeći prirodne neoblikovane materijale i poticaje razvijaju maštu, kreativnost te kritičko promišljanje nastojeći rješavati probleme i izazove tijekom igre. Neoblikovani materijali mogu se koristiti na mnoge načine tako da djeca mogu sama odlučiti kako će ih koristiti. Na primjer, dijete može zamisliti drvenu kocku kao vatrogasno vozilo ili bilo što drugo. Vatrogasno vozilo igračka, s druge strane, obično se koristi kao vatrogasno vozilo. Komadići pjene, mali drveni štapići, ostaci vrpce i drugi resursi za višekratnu upotrebu materijali su koji nadahnjuju kreativno razmišljanje i oduševljavaju ih kada ih djeca koriste za izradu nečega što nitko dosad nije napravio. U okruženju gdje se ne nalaze elektronski mediji djeca će svoju pažnju usmjeriti na igru, samostalnu ili s ostalom djecom, što je posebno primjereno za sve veći broj djece s povišenom razinom energije koja su često označena kao "problematična". Stoga je djelotvorno za dječje biće da može samostalno kreirati svoju igru po mogućnosti na vanjskom prostoru i/ili u prirodi.

Brozičević Dragičević (2023) naglašava kako „trebamo dati šansu za samostalnu i slobodnu igru, učenje i istraživanje, što se spontano odvija upravo unutar nestrukturiranog slobodnog vremena, kad djeca mogu biti – djeca. Za svu je djecu upravo ova nestrukturirana, slobodna igra početak prvog pravog samostalnog učenja.“

## **Metodologija**

### *Cilj, problem i hipoteze istraživanja*

Cilj ovog istraživanja jest ispitati koliko vremena djeca predškolskog uzrasta imaju za provođenje slobodne, nestrukturirane igre. Pretpostavlja se da djeca u današnjem društvu nemaju adekvatne uvjete za provođenje slobodne igre. Iz navedenog cilja proizašle su sljedeće hipoteze:

- Djeca u ustanovama za rani i predškolski odgoj provode manje vremena u slobodnoj i nestrukturiranoj igri nego u planiranim aktivnostima odgojitelja.
- Djeca više vremena provode u organiziranim, izvanvrtičkim aktivnostima na koje ih vode roditelji nego u nestrukturiranoj igri.

### *Sudionici*

U istraživanju je sudjelovalo 100 odgojitelja i 304 roditelja. Odgojitelji su zaposleni u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje diljem Republike Hrvatske. Upitnik su ispunjavali

putem online ankete Google Forms i ispunjavanje je bilo dobrovoljno i anonimno. Roditeljima su upitnici prosljeđeni od strane odgojitelja i ispunjavanje je također bilo dobrovoljno i anonimno.

### Instrument

Instrument kojim je provedeno istraživanje je strukturirani upitnik, konstruiran za potrebe ovog istraživanja. Istraživanje je provedeno u veljači i ožujku 2023. godine.

Upitnik za odgojitelje uz pitanje o mjestu ili gradu u kojem žive, sadrži i pitanja vezana uz dob djece, vremenske mogućnosti kreiranja nestrukturirane igre djece te broja djece u samoj igri. Postavljena su pitanja o odabiru igara u unutarnjem i vanjskom prostoru te o materijalima/poticajima/igračkama koje djeca pri tome koriste, s kime se djeca igraju i koliko vremena provedu u nestrukturiranoj igri.

Anketa za roditelje je uz pitanje o mjestu stanovanja i dobi djece sadržavala i pitanja o djetetovim aktivnostima izvan vrtića, o vremenu koje dijete provodi u slobodnoj igri tijekom tjedna i u danima vikenda, o igrama koje dijete odabire te o igračkama i društvu s kojim se dijete igra.

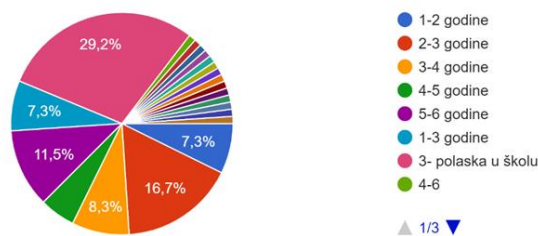
### Rezultati istraživanja i rasprava

Najveći broj odgojitelja koji su ispunili anketu dolazi iz Rijeke (61%), iz Primorsko-goranske (14%) dok ostali žive u ostalim županijama: Splitsko-dalmatinska, Zadarska, Istarska, Zagrebačka i grad Zagreb, Ličko-senjska, Koprivničko-križevačka, Sisačko-moslavačka, Virovitičko-podravska i Međimurska. Roditelji su također najviše zastupljeni u Primorsko-goranskoj, njih 292 ili 96% dok ostali dolaze iz Dubrovačko-neretvanske, Splitsko-dalmatinske, Istarske, Zagrebačke i Grad Zagreb te Koprivničko-križevačke županije.

Najviše odgojitelja, njih 45%, rade u mješovitoj vrtićkoj skupini, dok 35% odgojitelja radi u jasličkoj skupini. Preostali dio odgojitelja, njih 19%, izjasnilo se da radi u vrtićkoj skupini dok je jedno pitanje ostalo bez odgovora.

Grafikon 1. *Uzrast djece*

Djeca u mojoj odgojno-obrazovnoj skupini uzrasta su:  
96 odgovora

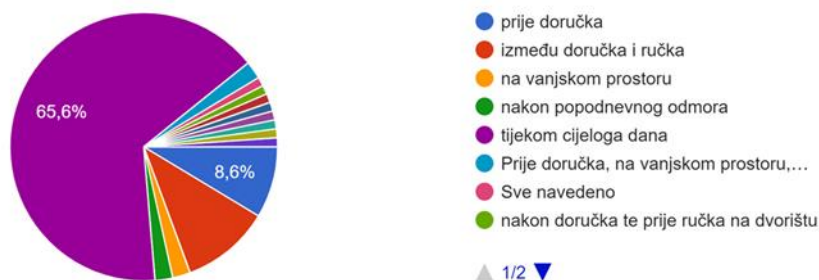


Uzrast djece u odgojno-obrazovnim skupinama odgojitelja prikazan je u Grafikonu 1. Na pitanje da navedu kojeg je uzrasta njihovo dijete/djeca najveći broj roditelja ponudilo je odgovore da su djeca od šest godina (23%) dok se raspon za ostalu djecu kreće od godinu do (jedno dijete) od osam godina.

Grafikon 2. *Vrijeme za nestrukturiranu igru*

### U mojoj odgojno obrazovnoj skupini djeca imaju mogućnost kreirati slobodnu ili nestruktuiranu igru

93 odgovora



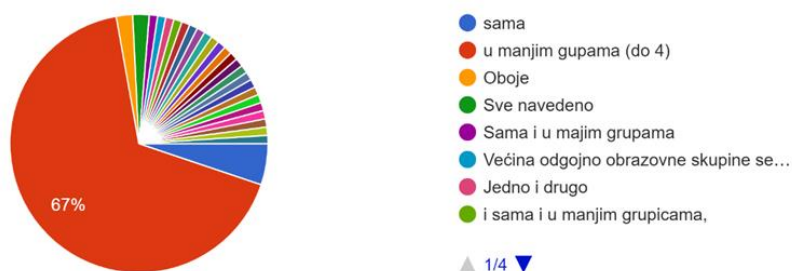
Na pitanje kada djeca u skupini imaju mogućnost kreirati slobodnu ili nestruktuiranu igru 66% odgojitelja, odgovorilo je da djeca imaju tu mogućnost tijekom cijelog dana. Njih 10,3% odgovorilo je da je to vrijeme između doručka i ručka, a 8,2% odgojitelja odgovara da je to vrijeme prije doručka. Po dva odgojitelja odgovaraju da je to vrijeme prije doručka, na vanjskom prostoru i nakon popodnevnog odmora ili samo nakon popodnevnog odmora. Po jedan odgojitelj odgovara da je vrijeme kada u njihovoj skupini djeca imaju mogućnost kreiranja slobodne igre nakon doručka te prije ručka na dvorištu, nakon doručka do voća te na vanjskom prostoru i nakon popodnevnog odmora četiri odgojitelja odgovaraju da djeca tijekom cijelog dana imaju vremena za slobodnu i nestruktuiranu igru.

Imajući u vidu važnost igre u životu djeteta, odgojitelji omogućavaju da „igrajući se, dijete uči sve oblike komunikacije, stječe povjerenje u vlastitesposobnosti i stvara pozitivnu sliku o sebi, uči socijalno ponašanje i stvara prijateljstva, uređuje odnose na način kako djeluje zajednica i kako se podrediti zajednički dogovorenim pravilima, razvija i bogate emocije, te razvijasposobnost empatije. Kroz igru, a u kombinaciji s drugim aktivnostima, dijete može učiti, i svoja, i ljudska prava“ (Mlinarević, Marušić, 2005:32).

Grafikon 3. Broj suigrača u igri

### Da li se djeca igraju

97 odgovora



Nadalje se pitalo ispitanike da li se djeca igraju sama, u manjim grupama (do 4) ili su imali mogućnost napisati ostalo. Najveći postotak ispitanika, 68%, navelo je da se djeca igraju u manjim

grupama do četvero djece, a da se djeca igraju sama navelo je 5% ispitanika. Ostali postotak ispitanika navodilo je obje mogućnosti, igru uz odgojitelja, igru u paru, igru u grupi gdje je više od četvero djece, kako igra ovisi o dobi djeteta i sl.

Na zadnjem pitanju ispitanici su zamoljeni da procjene koliko vremena djeca provedu u slobodnoj, nestrukturiranoj igri. Najveći postotak ispitanih odgojitelja, po 12%, izjasnilo se kako većinu vremena provedenog u vrtiću djeca provode u slobodnim igrama, odnosno da to čine po dva sata dnevno. Postotak od 6% ispitanika navelo je da djeca u slobodnoj igri provedu 30 minuta, isti takav postotak da provede jedan sat kao i da djeca provedu tri do četiri sata. Po 5% ispitanika navelo je da djeca provode tri sata ili sat do sat i pol u slobodnoj igri. Za vrijeme od dva do tri sata izjasnilo se 4% ispitanika, kao i za vrijeme od četiri sata u tijeku dana. Vrijeme koje je navelo 2% ispitanika je četiri do pet sati dnevno, 15 minuta dnevno i koliko djeca to žele. Još su navedeni odgovori od „0,30 minuta do 0,45 minuta, dva do dva i pol sata, šest do osam sati, četiri do šest sati, pola sata do sat, pet sati te tri do tri i pol sata“. Upisani su i odgovori „tijekom cijelog dana, više od polovice vremena provedenog u vrtiću, ovisno o danu, ovisi o djeci, vrlo malo“.

Visković, Topić preporučuju stručnjacima u odgojno obrazovnim ustanovama da „razumijevanje svrhovitosti tradicijske igre opravdava njenu implementaciju u suvremeni odgojno-obrazovni kurikulum i predškolskih i školskih ustanova. Nalazi relevantnih istraživanja ukazuju na doprinos tradicijske igre razvoju prosocijalnih ponašanja – razvoju empatije, suradnje i samoregulacije. Istodobno, kroz razumijevanje nacionalnog kulturnog identiteta, doprinosi razvoju osobnog identiteta i poštovanju općih vrijednosti“(2020:63). Pružanje prilika i kreiranje okruženja za nestrukturiranu dječju igru djeci razvijati i usavršavati sve prethodno navedene kompetencije.

Tablica 1. Aktivnosti djece izvan vrtića i roditeljskog doma

| Obaveze izvan vrtića/rod. doma  | N          | %      |
|---------------------------------|------------|--------|
| Sportske aktivnosti             | 115        | 43,9%  |
| Glazba i ples                   | 41         | 15,65% |
| Park, šetnje, druženja a djecom | 48         | 18,32% |
| Jezici                          | 21         | 8%     |
| Ostalo                          | 37         | 14,12% |
| Da ima aktivnost, bez naziva    | 61         |        |
| <b>Nema aktivnosti</b>          | <b>133</b> |        |

U Tablici 1. mogu se vidjeti aktivnosti na koje roditelji vode svoju djecu. Na pitanje *Vodite li Vaše dijete na aktivnost izvan vrtića? Ako da, koje?* 133 roditelja, što čini 44% ukupno ispitanih roditelja, odgovorilo je kako djeca nemaju aktivnosti izvan vrtića. U nastavku je, ako je odgovor pozitivan, bilo potrebno navesti na koje aktivnosti roditelji vode djecu i ispitanici su imali mogućnost navesti i više odgovora. Dio ispitanika, njih 61, navelo je da dijete ima izvanvrtićke aktivnosti ali ih nisu imenovali.

U kategoriji *Ostalo* su ispitanici naveli: Tinker lab, psihološku praksu "Rebeka Bulat", radionice, kino, kazalište, senzorička terapija, mentalna aritmetika, vatrogasci, edukido (Lego igraonica), Pričaonica u sklopu Gradske knjižnice, master klasa, slobodne aktivnosti, Mali radoznalci i logoped.

Navedeni odgovori ispitanika potvrđuju tezu koju Bašić (2012:11) ističe: „Iz kulture suvremenog djeteta nestaje prostor za dječju igru, a zamjenjuju ga zatvoreni i specijalizirani prostori: igraonice, dvorane za sportske aktivnosti, diskoteke za vrtićku djecu, intelektualni programi učenja za malu djecu, škole stranih jezika. Ukratko, vrijeme malog djeteta postaje preplanirano već od prvih koraka i sve više prati dnevni, tjedni i mjesečni ritam zaposlenih odraslih. A odrasli, sa svoje strane, sve više sudjeluju u životu djece. Djeca su rijetko među djecom bez nazočnosti odraslih, bilo da se radi o roditeljima, trenerima, odgajateljima, učiteljima ili pedagogima. Od djece se vrlo rano zahtijeva stjecanje znanja. Posebno je posljednjih godina narastao strah da djeca neće iskoristiti ‘kritična razdoblja’ (‘prozore učenja’) i da će ih to onemogućiti u kasnijem akademskom postignuću. Kao rezultat tog straha već s pet godina djeca se uvode u računalnu pismenost, uče (kroz igru) jedan ili dva strana jezika, idu i na gimnastiku, ritmiku, na tečajeve slikanja i brojne druge aktivnosti gdje prikupljaju za život neophodna znanja. Igra je zamijenjena ‘smislenim (korisnim) aktivnostima’. Time se briše granica između dječje igre kao slobodne aktivnosti i budućeg rada. Nasuprot spontanoj igri postavlja se niz aktivnosti s ciljem učenja, koje su podržane tehnološkim napretkom“. Iako je poznato da su se u ne tako davnoj prošlosti djeca prvenstveno igrala na otvorenim prostorima, u društvu svojih vršnjaka, pritom koristeći neoblikovani i prirodni materijal (Spajić Vrkaš, 1996., prema Visković, Topić 2020).

Na pitanje koliko puta tjedno se djeca vode na slobodne aktivnosti odgovori su vrlo raznoliki i kreću se od odlaska dva puta mjesečno do pet puta na tjedan. Na ovo pitanje 199 ispitanika nije ponudilo odgovor. I ovdje se može potvrditi u kojoj mjeri je potencijalno slobodno vrijeme za opušteno, kreativnu dječju igru zamijenilo strukturirano vrijeme za neke planirane dječje obaveze. Vrlo raznoliki odgovori su dani i na pitanje koliko vremena tijekom tjedna dijete ima za slobodnu igru. Niti jedan ispitanik nije naveo da dijete nema vremena za slobodnu igru. Raspon vremena za slobodne igre ovisi o tome da li dijete ide u vrtić, kakvo je vani vrijeme, koliko slobodnih aktivnosti dijete ima taj dan i koliko to dijete želi. Uloga odraslih, posebice roditelja je, između ostaloga „osigurati stalan prostor za igru (veličina je nevažna), *nesmetano vrijeme u kojem će dijete sâmo odlučiti kad će početi igru, što će se igrati, kako, koliko dugo*“ (UNICEF-, 1996:2). Autori rada se zalažu da to nesmetano vrijeme bude duže nego što se iz dobivenih rezultata moglo uočiti. Za vrijeme vikenda su ispitanici najčešće navodili kako ne odlaze na organizirane aktivnosti već vrijeme provode na zajedničkim aktivnostima djece i roditelja, najčešće u prirodi ako im to vremenski uvjeti dozvoljavaju. To vrijeme koriste za slobodnu igru te međusobno druženje.

## Zaključak

Iz uvodnog dijela može se zaključiti kako bi slobodna, nestrukturirana igra trebala zauzimati veliki dio vremena u životu predškolskog djeteta i biti određen preduvjet za njegov optimalan razvoj. Hipoteze koje su postavljene na početku istraživanja preispituju realno stanje u ustanovama za rani i predškolski odgoj, kao i stanje u roditeljskom domu.

Najveći udio ispitanih odgojitelja navodi kako djeca imaju vremena za slobodnu igru tijekom cijelog dana. Jedan dio odgojitelja i navodi da je to 80% vremena koje dijete provede u ustanovi za rani i predškolski odgoj. Međutim, isti udio odgojitelja navodi kako je to dva sata dnevno. Pojedini odgojitelji su zabilježili i vrijeme od 15 minuta ili 30 minuta dnevno.



U upitniku su bila postavljena i pitanja oko vrste slobodnih i nestrukturiranih igara koju djeca odabiru na vanjskom i unutaršnjem prostoru, kao i koje igračke koriste. Odgovori su toliko različiti da ih je bilo teško analizirati i kvalitetno svrstati u pojedine kategorije. Pod igre u unutaršnjem prostoru odgojitelji su navodili i poticaje koji su izradili odgojitelji vodeći se interesima djece, igre za stolom, igre u centru početnog pisanja i predmatematičke igre. Na vanjskom prostoru je bilo igara kao oponašanje odgojiteljica te organizirane igre na parkiralištu. Tri odgojitelja su napisala kako nemaju uvjeta za voditi djecu van.

Gotovo polovica roditelja je napisala kako ne vodi svoju djecu na aktivnosti izvan vrtića. Oni koji vode to čine i do pet puta na tjedan. No, usprkos tome, svi navode kako dijete tijekom tjedna ima vremena za slobodnu igru. Velika većina roditelja navodi kako vikende koriste za međusobna druženja i odlaske u prirodu.

Možemo zaključiti kako u ustanovama za rani i predškolski odgoj postoji vrijeme za slobodnu i nestrukturiranu igru međutim, mišljenja smo da nije dostatno. Iz pojedinih odgovora može se izvesti i zaključak kako odgojitelji ne znaju ili nisu sigurni koje igre i aktivnosti bi se mogle navesti kao slobodna i nestrukturirana igra. Postavlja se i pitanje uvjeta u pojedinim vrtićima ako nemaju vanjski prostor gdje bi djeca mogla provoditi vrijeme u navedenim igrama na zraku.

Odgovori roditelja mogu ukazivati da djeca tijekom tjedna imaju manje slobodnog vremena radi svih aktivnosti na koje ih vode ali i da su svjesni vrijednosti koje imaju zajedničke aktivnosti te vikende provode sa svojom djecom.

Zaključno ... „Ono što danas treba gospodarstvu i kulturi jest kreativnost, samostalnost, kritičko mišljenje i snaga fleksibilnog mišljenja, živa fantazija i fleksibilnost. A sposobnost za to se postavlja već u ranom djetinjstvu. Ako dijete ima prostora za vlastitu inicijativu i aktivnost, ako ga se ne učini konzumentom pretjeranom ponudom stvarima i poticajima, ako ne postane pasivni korisnik didaktički vođenih igara i aktivnosti, ako ne zamijeni vrijeme slobodne igre igrom na računalo, vrijeme čitanja djedjnjih knjiga vremenom gledanja prerađene izvedbe istih u obliku filmske i video prezentacije, onda dijete ima priliku optimalno razviti svoj potencijal za kreativno vođenje života i rješavanje problema“ (Bašić, 2012:12).

## Literatura

- Bašić, S. (2012). Kriza djetinjstva. *Dijete, vrtić obitelj*, 67. 10-13.
- Brozičević Dragičević, I. (2023). *Jesu li današnja djeca zaposlenija od svojih roditelja?*. <https://torpedo.media/kolumna/iva-brozicevic-dragicevic-jesu-li-danasnja-djeca-zaposlenija-od-svojih-roditelja>
- Dječji vrtić Tatjane Marić Zagreb, Redovni 10-satni program (2021) <https://vrtic-tatjanemarinic.zagreb.hr/default.aspx?id=45>
- Grgec-Petroci, V., Vranko, M., Rebac, J. (2009). *Igra i dijete, dijete i igra*. Obiteljski centar grada Zagreba
- Kurikulum DV Bubamara Pula za pedagošku godinu 2021-2022. (2021). <https://www.dvbubamara.hr/images/download/kurikulum21-22.pdf>
- Kurikulum DV More, Rijeka 2022. (2022). [https://more.rivrtici.hr/sites/default/files/kurikulum\\_2022.pdf](https://more.rivrtici.hr/sites/default/files/kurikulum_2022.pdf)
- Kurikulum DV Zvončić Ozalj za pedagošku godinu 2020-2021. (2021). [https://dv-zvoncic-ozalj.hr/images/dokumenti/pdf/2020/dokumenti/KURIKULUM\\_DJEJEG\\_VRTIA\\_ZVONI\\_OZALJ\\_ZA\\_PED\\_2020-2021\\_GODINU.pdf](https://dv-zvoncic-ozalj.hr/images/dokumenti/pdf/2020/dokumenti/KURIKULUM_DJEJEG_VRTIA_ZVONI_OZALJ_ZA_PED_2020-2021_GODINU.pdf)

- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*.
- Mlinarević, V., Marušić, K. (2005). Prava djeteta i njihovo oživotvorenje u sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja. *Život i škola*, 11(14), 29-39.
- Nell L., M., Drew, F., W. (2013). Five Essentials to Meaningful Play. *From Play to Practice: Connecting Teachers' Play to Children's Learning*. NAEYC
- Nenadić Bilan, D. (2014). Roditelji i djeca u igri. *Školski vjesnik*, 63(1-2), 107-117.
- Slunjski, E. (2015). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj pred vratima prakse. *Dijete, vrtić obitelj*, 79.
- UNICEF. (1996). *Dijete i igra*. <https://www.rastimozajedno.hr/file/72/>
- Visković, I. i Topić, J. (2020). Tradicijska igra i suvremeni kurikulum – mišljenje roditelja i odgajatelja. *Školski vjesnik*, 69(1), 49-68.

# Slobodna igra djece rane dobi na otvorenom („Leptirići” istražuju vrtički okoliš)

Marina Šanko-Brletić  
Eli Pravdica

## Sažetak

*Dijete uči, razvija se i napreduje u odnosu sa svojom okolinom, kako društvenom, tako i prirodnom. Dječja igra na otvorenom je slobodnija i raznovrsnija jer im otvoreni prostor omogućuje da ispituju svoje mogućnosti i sposobnosti te da pronalaze odgovore na mnoge svoje hipoteze. Djetetu je prirodno urođeno da propituje i istražuje, a vanjski prostor obiluje prirodnim, ali i pažljivo osmišljenim mogućnostima za istraživanje. Djeca rane dobi najčešće su sputana odraslima i njihovim strahom od opasnosti. Dijete rane dobi i njegov boravak na otvorenom prostoru u slobodnoj igri uvelike ovisi o odgojiteljevoj osobnoj paradigmi i pogledu na dijete. Dok odgojitelj svojim postupcima, riječima i neverbalnim znakovima djeci poručuje: Ja vjerujem u tebe i tvoje sposobnosti!, kod djeteta se razvija svijest i osjećaj da je sposobno, da može i zna. Skupini djece rane dobi „Leptirići” tijekom svakodnevnoga boravka na vanjskom prostoru omogućeno je da slobodno upoznaju, svladavaju i istražuju prostor i dostupne materijale te da učeći u svojem prirodnom okruženju razvijaju sliku o sebi i svojim mogućnostima. Zbog toga uočavamo značajne pozitivne promjene i utjecaje na njihovo zdravlje i cjelokupni razvoj. Ostvarena je i izvrsna suradnja s roditeljima koji osiguravajući potrebnu opremu podupiru slobodnu igru na vanjskom prostoru u svim vremenskim uvjetima i s različitim materijalima.*

**Ključne riječi:** *dijete; osobna paradigma; slobodna igra; suradnja; vanjski prostor*

## Uvod

Dijete ima pravo da ga se razumije i da razvije svoje potencijale, dijete ima pravo na povjerenje u odrasle kao i na povjerenje od odraslih, te napokon, pravo na takvu podršku odraslih koja će mu omogućiti razvoj vlastitih strategija mišljenja i djelovanja, a ne puko prenošenje znanja i uvježbavanje vještina (Slunjski, 2012).

Prihvaćamo da je dijete „veliki istraživač”, prirodno mu je urođeno da propituje i istražuje te treba svoju društvenu i prirodnu okolinu kako bi napredovalo. Dijete uči igrajući se. Igra je djetetov prirodni način komunikacije kojim postaje ono što jest, svjesno i društveno biće. Dječja igra na otvorenom je raznovrsnija i slobodnija jer im otvoreni prostor i sve mogućnosti koje nudi omogućava da ispituju svoje sposobnosti i pronalaze odgovore na mnoge postavljene hipoteze, da uče, razvijaju se i napreduju. Vanjski prostor obiluje prirodnim, ali i pažljivo osmišljenim mogućnostima za istraživanje.

Od najranije dobi dijete u igri traži suigrača, odraslu osobu, a kasnije drugu djecu. U vrtičkom okruženju prvi suigrač djeteta rane dobi jest odgojitelj koji treba imati na umu koliko je važno za djetetov cjelokupni razvoj da mu prepusti vođenje igre. Uloga odgojitelja je da promatra, pomaže,

podržava, ohrabruje i bude otvoren za suradnju jer „dijete konstruira svoje znanje, a odgojitelj je kreativni medijator tog procesa” (Fosnot, 1989, prema Slunjski, 2012).

Djeca rane dobi (u drugoj i trećoj godini života) u svojoj igri na vanjskom prostoru najčešće su sputana strahom odraslih za njihovu sigurnost. Dijete rane dobi i njegova slobodna igra na otvorenom uvelike ovise o osobnoj paradigmi odgojitelja i njegovom pogledu na dijete. Vidimo li dijete rane dobi kao osobu koja je, primjereno dobi, sposobna donijeti odluku i preuzeti odgovornost, na dobrom smo putu da mu omogućimo pravilno i promišljeno vanjsko okruženje koje će donijeti niz dobrobiti za dijete i za odgojitelja. Odgojiteljev pristup djetetu uvelike ovisi o njegovom poznavanju svakog pojedinog djeteta u skupini, o poznavanju razvojnih karakteristika dobi, o poznavanju sebe i svojeg pogleda na dijete te o spremnosti da prihvati svoju ulogu u poticanju i podržavanju djetetovog razvoja. Ako odgojitelj svojim pristupom, postupcima, verbalnim i neverbalnim znakovima djeci poručuje: Ja vjerujem u tebe! Znam da ti to možeš! Isprobaj!... kod djeteta se razvija osjećaj i svijest da može, da je sposobno i da zna (Tomljanović, 2012).

Promatrajući proces djetetovog razvoja i učenja može se vidjeti da je nedjeljiv od konteksta obitelji, zajednice i kulture, stoga je kvalitetna suradnja odgojno-obrazovne ustanove i obitelji nužna. Odgovornost odgojitelja je da pronađe načine primjerene suradnje s djetetom i njegovom obitelji osiguravajući time obostranu dobrobit.

### „Leptirići“ istražuju vrtički okoliš

Skupina „Leptirići” je jaslička skupina djece u trećoj godini života iz Dječjeg vrtića „Orepčići” u Kraljevici, centralni objekt. Naš objekt ima vrlo prostran i različit vanjski prostor koji nam je svakodnevno dostupan.

Djeca slobodno cirkuliraju vanjskim prostorom i koriste sve dostupne poticaje. Najčešći problem u slobodnom cirkuliranju djeci su predstavljale stepenice kojih ima podosta jer je prostor dvorišta strukturiran u nekoliko razina povezanih stepenicama i toboganima. Djeca su problem stepenica nastojala riješiti samostalno, uz diskretan nadzor odgojitelja (Fotografija 1). Pomoć im je pružena ako su ju zatražili jer svatko od njih izvrsno može procijeniti svoje mogućnosti.



Fotografija 1 Savladavanje stepenica



Fotografija 2 Hodanje po suženoj površini



Osim stepenica, izazov su djeci predstavljale mnogobrojne sužene površine pogodne za propitivanje vlastitih sposobnosti i za uvježbavanje ravnoteže (Fotografija 2). Uočili smo da djeca uporno i oprezno ponavljaju neku radnju, dok god ju dobro ne uvježbaju.



Fotografija 3 Aktivnosti u dvorištu



Fotografija 4 Na prometnom poligonu

Kad su djeca već dobro upoznala prostor dvorišta i prometnoga poligona, njihova igra je od savladavanja prepreka i stjecanja osnovnih vještina prerasla u suradničku i istraživačku aktivnost (Fotografija 3 i 4). Odgojitelji su tijekom samorefleksije i zajedničke refleksije iz prikupljene dokumentacije izdvojili nekoliko situacija te su ponudili nove poticaje i iskoristili materijale koje nam okruženje nudi.



Fotografija 5 Igra lišćem



Fotografija 6 Igra u lokvicama

Djeca na vanjski prostor izlaze u svim vremenskim uvjetima (Fotografija 5 i 6). Izvrsno surađujemo s roditeljima koji razumiju i prihvaćaju zašto je važno da djeca svakodnevno borave vani i



sudjeluju u stvaranju poticajnoga okruženja osiguravajući svojoj djeci adekvatnu obuču i odjeću te pomažući u nabavi potrebnih materijala i izradi poticaja.



Fotografija 7 Igra automobilskim gumama



Fotografija 8 Pokretna igra

Tako smo u suradnji s roditeljima pribavili automobilske gume koje su donijele nove momente u igri i aktivnostima na otvorenom. Djeca ih koriste za pokretne igre, kao prepreke u poligonima spretnosti i uključuju ih u imitativne igre (Fotografije 7 i 8). Tijekom refleksije odgojiteljice su uočile da djeca u igri na prometnom poligonu iskazuju interes za korištenjem rastresitih materijala, pa smo im ponudili pijesak, šljunak i piljevinu (Fotografija 9). S vremenom smo nadopunjavali materijale (automobili, kartonski tuljci i ceste, posude različitih zapremnina) (Fotografija 10).



Fotografija 9 Igra rastresitim materijalom



Fotografija 10 Automobili i kosine

Prepoznali smo i neke druge interese. Nekoliko djece jednog je dana otkrilo da udarajući u oluke stvaraju različite zvukove (Fotografija 11). Njihovo istraživanje tih zvukova je trajalo nekoliko dana nakon čega smo im ponudili još materijala (limenke, drvene i metalne štapiće) (Fotografija 12).



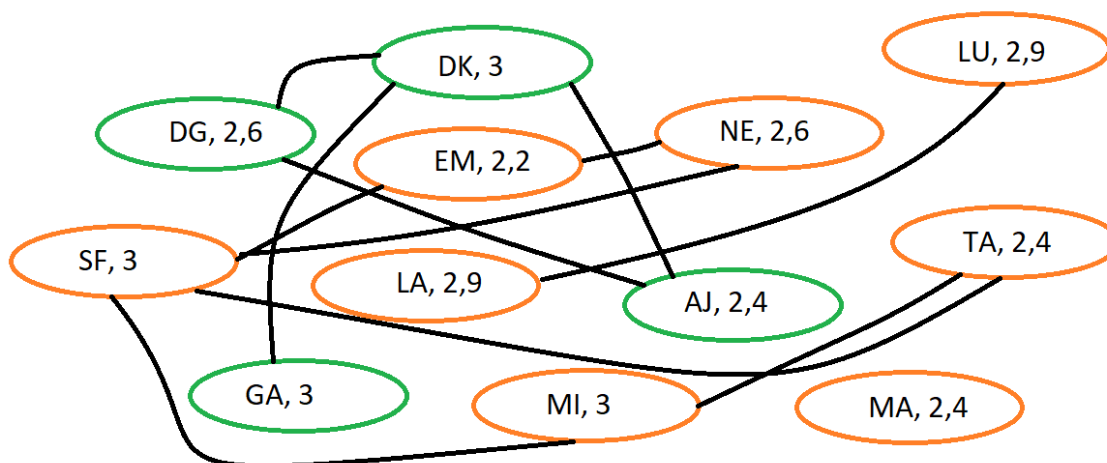
Fotografija 11 Zvuk iz oluka



Fotografija 12 Istraživanje zvuka

Dječji interes za ponuđene poticaje ne jenjava, pa nam je u planu organizirati radionicu s roditeljima na kojoj ćemo izraditi još neke poticaje za istraživanje zvuka i igru rastresitim materijalima.

Glavni poticaj za omogućavanje slobodne igre na otvorenom bilo nam je to što smo zapazili da tijekom takve igre djeca češće i bolje međusobno komuniciraju i ostvaruju kvalitetniju suradnju. Kako bi potvrdili ove zaključke izradili smo sociogram na kojem je vidljivo da većina djece ostvaruje barem jedan kvalitetan socijalni kontakt duži od 3 minute tijekom slobodne igre na otvorenom (Grafički prikaz 1).



Grafički prikaz 1 Sociogram

## Zaključak

Pristup radu koji djeci omogućava svakodnevni boravak na vanjskom prostoru pridonosi samopouzdanju djece koja uviđaju povjerenje odgojitelja u njihove sposobnosti. Samim time, igra na vanjskom prostoru pospješuje razvoj samostalnosti kod djece koja se reflektira na cjelokupni život djeteta i jača njegov imunitet, što rezultira jačanjem organizma i slabijim obolijevanjem. Također, razvija se i društvenost te se potiče suradnja među djecom koja se kasnije preslikava na igre u sobi dnevnoga boravka. Djeca su po svojoj prirodi znatiželjni mali istraživači koji kontinuirano istražuju svijet oko sebe, a kako bi to ostvarili važno im je omogućiti što više različitih prostora, materijala i situacija kako bi mogli učiti cijelim svojim bićem.

## Literatura

Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Profil.

Tomljanović, J. (2012). Djeca rane dobi u igri na otvorenom. *Dijete ,vrtić, obitelj*, 68, 12–15.



# Čuvari tradicije

Matea Šarić  
Marija Filipović

## Sažetak

*Znanje, obrazovanje i cjeloživotno učenje osnovni su pokretači razvoja svakog pojedinca, kao i društva u cjelini. Vrtić je mjesto u kojem djeca stječu znanje uz pomoć svog urođenog istraživačkog potencijala. Ono se razvija u poticajnom socijalnom okruženju, u interakciji s raznovrsnim materijalima i drugom djecom te uz potporu odgojitelja. Djeca se najviše oslanjaju na igru i druge njima zanimljive aktivnosti te na taj način najviše uče. Kulturna baština nasljeđe je svakog naroda i smatra se zajedničkim društvenim dobrom. Uključivanjem djece u istraživanje baštinskih elemenata potičemo njihovu radoznalost, kreativnost i samopouzdanje, izgrađujemo njihov identitet i osobnost te stil ponašanja i komunikacije, a ujedno se zabavljaju i vesele. Iz dana u dan smišljaju se nove igre, a one stare opstaju i prenose se s generacije na generaciju. Svi znamo da djeca najbolje uče kroz igru, a baština i tradicija, koju su naši preci ostavili za sobom, nudi spektar igara za djecu različitih uzrasta – pjesama, brojalica, uspavanki, tašunaljki i dječjih običaja. Sve to trebamo znati dobro i pametno iskoristiti te djecu naučiti pravim vrijednostima. Ovakvim igrama djeca su imala priliku upoznati na koji način su se igrali naši preci te što im je sve služilo kao igračke.*

**Ključne riječi:** *baština; igra; tradicija; vrtić*

## Uvod

Djeca se rađaju kao radoznala bića koja svijet oko sebe spoznaju istražujući. Uz osnovne ljudske potrebe, koje dijete treba zadovoljiti, javlja se i potreba za igrom. Igru možemo definirati kao osnovnu djelatnost djeteta, njegovu životnu potrebu i urođenu osobinu. Dodatna obilježja igre su ta da je ona „složena, multifunkcionalna, spontana i samomotivirajuća aktivnost koja proizlazi iz unutrašnje djetetove potrebe i kao takva najviše odgovara naravi i zakonitostima njegova razvoja“ (Rajić i Petrović-Sočo, 2015). Samim time što dijete u igru ulazi samoinicijativno, ona mu pruža *sigurnu zonu*; u njoj se osjeća zaštićeno i ugodno. Igru dijete stječe prijatelje, emocionalno sazrijeva, razvija maštu, kreativnost i zadovoljava znatiželju. Ovisno o razvoju, dijete prolazi kroz tri faze igre – funkcionalnu, simboličku i igru s pravilima. Iako se razlikuju, ipak dijele neke osnovne elemente koji obilježavaju njenu strukturu – trajnost i ponovljivost (Šiškić, 2021). Kako bi se igra mogla razvijati primjereno dobi, treba osigurati kvalitetne uvjete: dovoljno vremena, materijala i prostora u fizičkom okruženju i kvalitetne interpersonalne odnose odraslih i djece kao i djece međusobno (Šagud i Petrović-Sočo, 2001).

Igru određuju elementi zaslužni za građenje strukture različitih igara: pravila, tip odvijanja igre, propisana izgovorna interakcija, simbolička komponenta, započinjanje igre i kraj igre; uz to razlikujemo prirodu izvedbe (način na koji se djeca unose u igru, tj., dodaci ili izmijene starih pravila (Duran, 2001). Svaki se narod razlikuje po kulturi, jeziku, tradiciji i povijesti; ove nas komponente ujedno čine jedinstvenima, a baština je zapravo njihov nositelj te je od velike važnosti njezino očuvanje i zaštita

(Ilić, 2018). Ove vrednote narod treba stvarati, čuvati i prenositi iz generacije u generaciju kako bismo ju sačuvali od zaborava. Odgoj i obrazovanje pridonose izgradnji osobnog i kulturnog, ali i nacionalnog identiteta djeteta (NN 5/2015). U kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, osobni se identitet osnažuje poticanjem samopoštovanja, stvaranjem pozitivne slike o sebi i izgradnjom osjećaja sigurnosti u susretu s novim ljudima i iskustvima. Svako dijete ima pravo na odgoj i obrazovanje koje prihvaća i podržava različitost identiteta, to podrazumijeva odstupanje od stereotipa i predrasuda bilo koje vrste i prihvaćanje individualnih posebnosti svakog djeteta (Šiškić, 2021).

### **Prikaz prakse**

U dječjem vrtiću Regoč, Babina Greda, traje projekt „Čuvari tradicije“ na razini cijelog vrtića. Ovim projektom želimo oživjeti igre naših starih koje su otišle u zaborav pod okolnostima suvremenog svijeta. Njegovanjem baštine od najranije dobi, razvijaju se osjetljivost za kulturna i prirodna bogatstva svoga kraja kao i za plesove, pjesme i jezik. Cilj ovoga projekta je njegovati ljubav prema tradicijskim igrama, igračkama i običajima. Uključivanjem djece u različite vizualne, zvučne i taktilne percepcije djelujemo na razvoj pozitivnog odnosa prema okolini te se utječemo na razvoj stvaralaštva, samostalnost u mišljenju i rješavanju problema (Kostović-Vranješ, 2015).

Pokretači ovoga projekta bila su djeca, koja su nam prepričavala kako se igraju sa svojim bakama/djedovima kod kuće. Potaknuti njihovim interesom, osmislile smo razvojne zadaće koje želimo ispuniti kroz ovaj projekt. Realizirajući ovaj projekt, zadovoljili smo dječju potrebu za igrom i kretanjem te poticali razvoj pozitivne slike o sebi. Osim toga, poticali smo suradnju i planiranje kod grupnih aktivnosti i poštivanje pravila. Težili smo i upoznavanju djece sa starim i zaboravljenim riječima koje su upotrebljavali naši stari.

### ***Pranje i sušenje ruva (odjeće).***

Djeci smo ponudili dječju odjeću, korito i vodu. Kroz radno-praktičnu aktivnost, upoznali su se sa prijašnjim načinom pranja odjeće. Nakon pranja, djeca su odjeću rasprostrla na stalak za sušenje.



*Slika 4 Pranje sušenje ruva*

### *Krunjenje kukuruza*

Djeci je ponuđen kukuruz koji mogu kruniti; također im je ponuđen „stroj“ za krunjenje kukuruza kojeg mogu isprobati. Ovom aktivnošću vježbali smo finu motoriku šake i prstiju.



*Slika 5 Krunjenje kukuruza*

### *Tradicionalno ruvo*

Djeci je ponuđena tradicionalna odjeće – narodna nošnja, dukati, čarape i modni dodaci. Djeca su samostalno isprobavala odjeću, a ova aktivnost prešla je u igranje uloga.



*Slika 6 Tradicionalno ruvo*



### *Skakanje u vreći*

Na dvorištu vrtića su ponuđene jutene vreće, koje djeca mogu *navući* na noge i utrkivati se. Ovom natjecateljskom igrom razvijali su koordinaciju i ravnotežu.



*Slika 7 Skakanje u vreći*

### *Tačke*

Ova se igra igra u parovima; jedno dijete „hoda“ na rukama, a drugo ga drži za noge. Igra je natjecateljskog tipa, a potiče suradnju te razvoj ravnoteže.



*Slika 8 Tačke*

### *Kako koka nosi jaje*

Ponuđene su žlice i jaja. Ovom aktivnošću vježbali su ravnotežu i spretnost prilikom prenošenja od starta do cilja.



*Slika 9 Kako koka nosi jaje*

#### *Bunar*

S obzirom na to da naši stari nisu posjedovali gotove igračke kakve danas poznajemo, služili su se prirodnim materijalima kako bi se zaigrali. Od otkrunjenih klipova kukuruza – *ajdamaka* – djeca konstruiraju bunar, a cilj je složiti što viši bunar.



*Slika 10 Bunar*

#### *Iks-oks*

Djeci je ponuđena stara igra križić-kružić izrađena od prirodnih materijala. Djeca su spoznala da prije nisu postojale igračke kakve oni danas poznaju, nego im je inspiracija bila sve što su vidjeli oko sebe te su bili dosjetljivi i kreativni.





Slika 11 Iksoks

### Širi, širi

Sva se djeca uhvate u kolo i lagano, hodajući ulijevo pjevaju prigodnu pjesmu. Dijete kojemu je posljednji stih ispjevan, mora se okrenuti glavom prema van i nastaviti igrati kolo. Pjesmica se pjeva dok se sva djeca ne okrenu.



### Ide maca oko tebe

Ovu igru

igraju mlađa djeca, broj nije ograničen. Djeca sjednu ili čučnu čineći krug; jedno od njih je maca, izabrana brojalicom, koja hoda izvan kruga i u ruci drži maramicu. Dok maca kruži, ostala djeca pjevaju. U tom trenutku maca neprimjetno ispusti maramicu iza leđa jednom od suigrača i brzo potrči oko kruga, a onaj iza kojeg se maramica nalazi, mora to brzo otkriti i uloviti mačku.

Slika 12 Širi, širi



*Slika 13 Ide maca oko tebe*

#### *Naš vrt*

Zajedničkim smo snagama zasadili povrće u našem vrtu. Svakodnevno smo brinuli i zalijevali plodove. Djeca su upoznala način uzgoja hrane i brige o plodovima.



*Slika 14 Naš vrt*

#### *Slavonski doručak*

Djeci je ponuđen kruh, mast, crvena mljevena paprika. Djeca mogu kušati ponuđene specijalitete.



*Slika 15 Slavonski doručak*

*Bakini kolači*

Na stolu su se nalazili sastojci za kolač (šape), kalupi, ručni mlinac za orahe, drvene kuhače i recept za kolač prilagođen dobi. Djeca su sama samljela orahe i izradila smjesu za kolače. Ovom aktivnošću poticali smo finu motoriku i pokretljivost zglobova te smo upoznali djecu s hranom i načinom njezine konzumacije u prošlosti.

*Pokladno janje*

U suradnji s lokalnom dočekali konjanike i počastili ih. Pripremili smo im bećarce koje



zajednicom, ispred vrtića smo tradicionalnom hranom. smo otpjevali.





*Slika 17 Pokladno jahanje*

#### *Manifestacija „Nema sela nad Babine Grede“*

Sudjelovali smo na manifestaciji na kojoj smo otplesali šokačko dječje kolo. Kolo smo uvježbavali uz pratnju tambure. Djeca su za tu prigodu bila prikladno odjevena.



*Slika 18 Manifestacija*

#### *Slavonski svatovi*

Tijekom jutarnjeg razgovora, djeca su došla na ideju igre svatova. Samostalno su rasporedili uloge, a mi smo im osigurali vrijeme i potrebne materijale za realizaciju.



Slika 19 Slavonski svatovi

*Edukativne radionice*

Vunene čarape – kolaž papir, vata

Stolnjak – grafitna olovka

Muški šokački prsluk – kolaž papir, ukrasi

Dukati – kolaž papir

Marama – kolaž papir, ukrasi



*Slika 20 Edukativne radionice*

### *Kićenje bunara*

Na Cvjetnicu, tjedan dana prije Uskrsa, djevojčice se spremaju u narodnu nošnju te kite bunar svježe nabranim cica macama – obilaze oko bunara, kiteći ga i pjevajući prigodnu pjesmu. Za dar dobivaju jaja, slatkiše ili novce (danas).



### Brojalice i tašunjalke

|  |  |  |
|--|--|--|
| PLIVA PATKA PREKO SAVE<br><i>Pliva patka preko Save,<br/>nosi pismo na vrh glave.<br/>U tom pismu piše,<br/>ne volim te više.<br/>Jedan, dva, tri,<br/>iz igre ispadaš ti!</i> | IŠ'O MEDO U DUĆAN<br><i>Iš'o medo u dućan,<br/>nije rek'o dobar dan.<br/>'Ajde medo van,<br/>nisi rek'o dobar dan!</i> | TAŠUN, TAŠUN, TANANA<br><i>Tašun, tašun, tanana,<br/>i svilena marama,<br/>u marami šećera,<br/>da nam (ime) večera.</i> |
|--|--|--|

### Zaključak

Poznato je da su djeca, u ovom napredno tehnološkom vremenu, izložena ekranima u zabrinjavajućoj mjeri. Posljedica toga je da postaju nezainteresirani za svaku vrstu aktivnosti, bilo tjelesne, kreativne, glazbene, ... Jedan od zadataka nas odraslih (roditelji, odgojitelji) jest djecu odmaknuti od ekrana. Osim toga, djeca su danas zasićena igračkama modernog svijeta te im one, nerijetko, postanu nezanimljive. Vodeći se time, htjeli smo djeci prikazati igru kakvu nisu poznavali – tradicionalne, starinske igre. Ove igre prenose se isključivo usmenom predajom te su rijetko negdje zapisane.

Djeca su na ovaj način, kroz igru, spoznala kako su živjeli naši stari, kako su se zabavljali i čega su se igrali. Još jedna dobrobit provedenog projekta jest ta da su se djeca upoznala sa tradicijom i baštinom svojega kraja. Kao što su i nama ove vrijednosti ostavljene na čuvanje, tako je važno i djecu poučavati o njima. Na ovaj način njegujemo održivost i mislimo na budućnost.

### Literatura

- Ilić, H. (2018). *Nematerijalna baština i tradicija – sastavnice hrvatskoga kulturnog identiteta*. Diplomski rad. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Duran, M. (2001). *Dijete i igra*. Naklada Slap.
- Kostović-Vranješ, V. (2015). Baština - polazište za promicanje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 64(3), 439-452.
- Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. (2015). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Rajić, V., Petrović-Sočo, B. (2015). Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. *Školski vjesnik*, 64 (4), 603-620.
- Šagud, M., Petrović-Sočo, B. (2001). Simbolička igra predškolskog djeteta u institucijskom kontekstu. *Napredak*, 142, 61-70.
- Šiškić, T. (2021). *Promicanje kulturne baštine i tradicije kao dio kurikuluma održivog razvoja predškolske ustanove* (Master's thesis). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

# Je li današnjem djetetu uskraćeno pravo na igru?

Marica Tadić

## Sažetak

*Igra je neodvojiv element djetinjstva, kroz igru dijete razvija sve svoje sposobnosti i maštu, zabavlja se i uči. Svako je dijete jedinstveno i razvija se vlastitom dinamikom, ali sva prolaze kroz iste razvojne faze. Senzomotoričku fazu obilježava funkcionalna igra i pojavljivanje i razvoj simboličke igre.*

*Ubrzane promjene u svim segmentima života uvelike utječu na suvremeno dijete i djetinjstvo, pa i način igre. Danas su djeca od rane dobi izložena sve stresnijem okruženju, pretrpana su sve brojnijim aktivnostima i sadržajima te akademskim poučavanjem. U nastojanju da se ubrza razvoj nudi im se previše stvari, izbora, podataka, brzine. Posljedično, uskraćuje im se slobodno vrijeme, vrijeme za slobodnu igru i vrijeme za „dosadu“ koje je neophodno za sređivanje misli i utisaka te pokretanje mašte i inicijative. Uzimajući u obzir obilježja igre i njezin neosporan značaj za razvoj djeteta u svim područjima, moramo se upitati je li današnjem djetetu uskraćeno pravo na igru (i u obitelji i u vrtiću). Jesmo li im oduzeli djetinjstvo? Može li se pojednostaviti odgoj i vratiti vrijeme za igru, dopustiti djetetu da bude dijete, a ne projekt roditelja i odgojitelja?*

**Ključne riječi:** pojednostavljenje odgoja; pretrpanost sadržajima; suvremeno djetinjstvo

## Uvod

Vrlo je teško jednom definicijom obuhvatiti tako kompleksan fenomen kao što je igra. Pojam igre se pretežno veže uz djetinjstvo, a može se proučavati u različitim područjima znanosti. U pedagogiji i razvojnoj psihologiji igra se objašnjava kao nespecializirana, neizdiferencirana, vrlo složena, nejednoznačna, multifunkcionalna aktivnost (Duran, 2011).

Igra je osnovna dječja aktivnost. Kroz igru dijete razvija maštu i kreativnost, uči se prosocijalnim oblicima ponašanja, usavršava motoričke sposobnosti, uči, zabavlja se i izražava. Dijete ima pravo na igru što se navodi u *Konvenciji o pravima djeteta* članak 31.: „1. Države stranke priznaju djetetu pravo na odmor i slobodno vrijeme, na igru i razonodu primjerenu njegovoj dobi, kao i na slobodno sudjelovanje u kulturnom životu i umjetnostima.”

Dijete ima urođenu potrebu za igrom. Kako dijete raste i razvija se, tako se razvija i igra. U senzomotoričkom stupnju razvoja igra je uglavnom funkcionalna, krajem ovog razdoblja razvija se simbolička igra, a kasnije dolaze igre s pravilima.

Ne može se svaka aktivnost djeteta nazvati igrom, a kako bi neka aktivnost imala značajke igre mora zadovoljiti određene kriterije. Temeljna obilježja igre su:

- simulativno ponašanje (divergentnost, nekompletnost, neadekvatnost)
- autotelična aktivnost (sama je sebi svrhom) ima vlastiti izvor motivacije, proces je važniji od ishoda, sredstva dominiraju nad ciljevima, izostaju neposredni pragmatički učinci)
- ispunjava privatne funkcije igrača (oslobađa od napetosti, regulira tjelesni, spoznajni i socioemocionalni razvoj)

- izvodi se u stanju optimalnoga motivacijskog tonusa (javlja se u odsustvu neodložnih bioloških prisila i socijalnih prijetnji i u stanju umjerene psihičke tenzije) (Matejić, 1978, prema Duran, 2003.)

### Što igra znači za dijete?

U ranim fazama razvoja, osobito u senzomotoričkoj fazi, dominira funkcionalna igra – dijete se igra funkcijama svojega tijela i različitim predmetima u svojoj okolini (ne nužno igračkama). Pokrećući svoje tijelo dijete uči o svojem položaju u prostoru, razvija grubu i finu motoriku, koordinaciju oko-ruka, spretnost i ravnotežu. Razvoj jednostavnijih motoričkih obrazaca u prvim trima godinama temelj je kasnijem usavršavanju motoričkih sposobnosti.

Igrajući se glasom dijete razvija govorni aparat i usvaja slušne i govorne vještine, ali i ispituje reakcije odrasloga uspostavljajući komunikaciju.

Manipuliranje različitim predmetima daje djetetu uvid u osobine konkretnih predmeta, njihove sličnosti i razlike i međusobne odnose što potiče kognitivni razvoj, odnosno mentalne procese kojima dijete pokušava razumjeti i shvatiti svijet oko sebe. Ovaj se razvoj odvija kroz dva glavna procesa: razvijanje unutarnjih zamjena (simbola) za osobe i predmete te postupno razvijanje misaonih operacija. Dijete je najprije svjesno neposrednoga okruženja, a zatim razvija simboličke zamjene za stvarnost – motoričke sheme, slike i riječi/pojmove. Razvija se i svijest da ljudi i predmeti postoje i kada ih ono ne vidi (Starc i sur., 2004).

Simbolička igra stimulira razvoj intelekta, socijalnih i emocionalnih kompetencija te izražavanja. U igri dijete treba suigračce, najprije odrasloga, a onda i vršnjake. Za svladavanje nove vještine djetetu treba potpora, svojevrsna „skela” koju mu pružaju odrasli iz njegove blizine. Uz njihovu pomoć dijete napreduje, uvijek ide korak naprijed u razvoju, odnosno prelazi u Zonu idućega razvoja (ZIR). ZIR se definira kao razlika djelatnosti između onoga kada je dijete prepušteno samo sebi i onoga kada je u suradnji i uz pomoć odrasle osobe, starijega djeteta ili kompetentnijega vršnjaka (Duran, 2011; DissingSandahl, 2019).

Igra s pravilima može biti igra sa senzomotoričkim kombinacijama (utrke, loptanje i dr.) ili s intelektualnim kombinacijama (kartanje, šah i dr.), a u njoj se pojedinci natječu pridržavajući se poznatih ili unaprijed dogovorenenih pravila.

*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015) prepoznaje igru kao razvojnu potrebu i važnu aktivnost djeteta:

„U vrtiću dijete stječe znanje aktivno, oslanjajući se na svoj urođeni istraživački i otkrivački potencijal. Ono se razvija u poticajnome socijalnom i fizičkom okruženju vrtića, u interakciji s materijalima i drugom djecom te uz neizravnu potporu odgojitelja. U ranoj i predškolskoj dobi posebno je važno djetetu osigurati radost otkrivanja i učenja koje se najviše oslanja na igru i druge djetetu zanimljive aktivnosti.” (NKRPOO 2014: 19)

Neosporno je da je igra preovladavajuća aktivnost u djetinjstvu. Dokazano je da djeca kvalitativno drukčije razmišljaju od odraslih ljudi, a igra je upravo onaj medij kroz koji se razvoj djeteta najuspješnije i najprirodnije odvija.

## Utjecaj suvremenoga načina života na igru djeteta

Empirijski se uočava činjenica da suvremeni način života utječe na život i razvoj, a time i na igru današnjega djeteta, kako u obiteljskom, tako i u institucionalnom kontekstu. O tome pišu i brojni autori iz područja odgoja i obrazovanja.

Autor Thomas Armstrong kaže kako „igra postaje sve ugroženija vrsta“ u programima za rano djetinjstvo zbog povećanih akademskih zahtjeva. Navodi da danas tipična slika djetinjstva prikazuje dijete kako sjedi pred televizorom ili igra videoigrice na tabletu ili kakvom drugom ekranu. Ističe da to nije igra, kao što nije igra ni odvođenje djeteta na sportske događaje. Igra mora biti pokrenuta djetetovom inicijativom, mora biti otvorena i stvaralačka aktivnost (Armstrong, 2008). Upotreba digitalnih sadržaja od najranije dobi ne doprinosi zdravom razvoju.

Nadalje, roditelji su često užurbani, pa kako ne bi gubili vrijeme, djecu prečesto i nepotrebno voze u kolicima, odijevaju ih i hrane i kada bi oni samostalno to mogli činiti. Dijete se ne smije uprljati kako se ne bi izložilo bakterijama i virusima, niti smije pasti kako se ne bi ozlijedilo. Zbog pretjerane brige za sigurnost roditelji djeci uskraćuju slobodno kretanje, stjecanje iskustava i igru.

S druge strane i odgojitelji često stavljaju akademsko poučavanje ispred razvojno primjerenih oblika pedagoškoga rada, oduzimajući prednost igri. O tome često govori i piše dr. Ranko Rajović, specijalist interne medicine, magistar neurofiziologije i doktor sportskih znanosti. On je autor NTC programa koji spoznaje suvremene medicine iz područja neuroanatomije, neuroendokrinologije i neurofiziologije povezuje sa svakodnevnim aktivnostima djece. Igru i kretanje ističe kao najvažnije faktore razvoja mozga i unutarnje motivacije za učenje u predškolskoj dobi. Naglašava vrijednost igre na otvorenom. Dok se dijete kreće prirodom, dok trči i skače ono ne samo da usvaja motoričke obrasce, nego i razvija sve sinapse u korteksu – razvija akomodaciju oka, spacijalnu inteligenciju i inteligenciju uopće. Za stimulaciju razvoja neuronskih veza i putova dr. Rajović preporučuje kineziološke aktivnosti (vježbe dinamičke akomodacije oka, rotacije i ravnoteže), a za stimulaciju misaonih procesa igre zamišljanja, serijacije, klasifikacije, asocijacije i analogije i posebno važnu glazbu. Za stimulaciju funkcionalnoga razmišljanja predlaže zagonetne priče i pitanja (Rajović, 2011). Također, smatra da pretjerano korištenje digitalnih tehnologija šteti djetetu izazivajući fizičku neaktivnost, pojavu hiperpažnje i nemogućnost da se prepuste kreativnoj igri.

Kim John Payne, pedagog i autor knjige „Jednostavno roditeljstvo“ uočava da su danas djeca izložena svakodnevnom stresu do razine koja nalikuje stresu djece u ratnim područjima. U želji da svojoj djeci osiguraju najbolje uvjete za optimalan razvoj svih potencijala roditelji planiraju do u tančine djetetovo slobodno vrijeme i upisuju ih na brojne aktivnosti – od sportskih i umjetničkih do onih koje unapređuju intelektualne sposobnosti. Kupuju im hrpe edukativnih igračaka, knjiga i ostalih sadržaja koji ih dovode do senzornoga preopterećenja, a ničemu se ne mogu posvetiti usredotočeno. Autor smatra da su današnja djeca izložena „četiri previše“ – previše stvari, previše izbora, previše podataka i previše brzine. Dijete je preplavljeno i postaje nesretno. Ne ostaje mu vremena da sredi svoje doživljaje i utiske, nema vremena za dosadu koja može potaknuti razvoj mašte i samoinicijative. Payne dodaje da djetetu treba vremena da postane to što jest i to kroz igru i socijalne interakcije. Zaključuje da pojednostavlivanjem načina života, smanjivanjem količine stvari i izbora možemo poboljšati mentalno zdravlje djeteta i potaknuti razvoj pažnje i sposobnost za kvalitetniju, dublju igru.

U nordijskim zemljama također se propagira jednostavnost u životu, pa tako i u odgoju. Finska psihijatrica Kaija Puura naglašava kako odgoj i razvoj ne treba forsirati. Smatra da obrazovni televizijski



programi, kao ni edukativni videozapisi, nemaju snagu kao običan razgovor s roditeljima, da djeci nisu potrebne ni poticajne igračke ni zahtjevni hobiji nego da se „dječja kreativnost najbolje razvija u običnoj igri” (Puura 2001: 27). Autorica također ističe važnost trenutaka dosade u kojima dijete mora samo smišljati što će raditi, što razvija maštu i samoinicijativnost. Ovi su trenutci sve rjeđi jer roditelji u želji da preveniraju dosadu djeci odmah nude zabavu s pametnih uređaja. I sami su njima zaokupljeni, pa iako su fizički prisutni, umom i emocijama su izvan djetetova domašaja (koncept „disconnectedparenting” – roditeljstvo bez kontakta s djetetom). (Ibid.) Danci također propagiraju kulturu igranja jer djeca igrajući se uče, a da toga nisu ni svjesni. Ovakav je razvoj i učenje popraćeno zabavom i veseljem. Osim djece cijeli se život igraju i iznadprosječno inteligentni i kreativni ljudi (DissingSandahl, 2019).

Iluzorno bi bilo ignorirati pozitivne učinke tehnologije na cjelokupni današnji život, samim tim i na odgoj i obrazovanje djece, međutim tehnologije treba koristiti obzirno, pametno i kontrolirano. Sasvim malu djecu nije potrebno izlagati nikakvim ekranima barem do druge godine života, a kasnije treba kontrolirati vrijeme provedeno na uređajima i sadržaje koje dijete prati. Potrebno je pronaći ravnotežu između dviju krajnosti – upotreba ekrana ili ne. Televizijski programi i računalne igrice mogu biti vrlo korisni, edukativni i zabavni ukoliko se koriste s mjerom i uz jasna pravila (DissingSandahl, 2019).

### **Uloga odgojitelja i vrtića u očuvanju djetetova prava na igru**

Uloga odgojitelja je u promatranju, razumijevanju, poticanju i obogaćivanju djetetove igre. On stvara poticajno okruženje za dječju igru i primjerenim postupcima podupire i ohrabruje dječje aktivnosti. I odgojitelj se u vrtiću igra, sudjeluje u dječjoj igri koristeći maštu i pedagoške kompetencije.

Positivan stav odraslih prema djetetu podrazumijeva da treba osigurati uvjete za igru (prostor i vrijeme, igračke i materijale te suigračke), biti spreman sudjelovati u igri (odmjerena i poticajna, ali ne nametljiva prisutnost i dozirano usmjeravanje) i biti strpljiv, uvažavajući i potičući (promatrati, osluškivati, ohrabrivati inicijativu i aktivnost).

Za igru je potrebna igračka, a to može biti bilo koji predmet ili materijal, čak i dio ili funkcija tijela koji u određenoj situaciji služi djetetu za igru. Igračka mora biti sigurna, neškodljiva, higijenski ispravna, dugotrajna i primjerena razvojnoj dobi djeteta. Jednostavnost igračke omogućuje djetetu razvoj mašte i kreativnosti. Igračka je uvijek u kontekstu igre, ali igračkica ne smije biti previše (Lazar, 2007). Igračka je alat kojim dijete lakše ulazi u svijet mašte i imaginacije, ali igra neće postati bolja zato što dijete ima više što skupljih igračkica (DissingSandahl, 2019). Jedinu korist od prevelikoga broja igračkica imaju proizvođači i trgovci koji vrlo agresivnim reklamnim kampanjama nastoje djelovati na dječje želje, a preko njih na roditelje koji igračke moraju kupovati.

Da je „manje ponekad više” potvrđuje istraživanje koje je provedeno u DV-u Krijesnica u Osijeku u kojem su se djeca igrala bez didaktički oblikovanih igračkica. Projekt je trajao tri mjeseca, a zamišljen je na temelju iskustava iz njemačkih vrtića gdje se provodio 1992. s dobrim rezultatima i dobrom prihvaćenošću. (kasnije se provodio i u švicarskim vrtićima.). U dvjema odgojnim skupinama iz soba dnevnoga boravka uklonjene su sve didaktički oblikovane igračke, a ostao je samo namještaj, likovni (papir, boje, škare) i prirodni materijal (plodine, vuna, kamenčići...). Uključili su se i roditelji koji su s djecom donosili različite ambalažne materijale, ali i u domu smanjili broj igračkica. Odgojitelji su, u suradnji sa stručnim timom, pratili, dokumentirali i analizirali dječju igru i dogovarali budući rad. Bez

obzira na profesionalno znanje i osjetljivost i za odgojitelje je ovo bio drukčiji rad. Odgojitelji su se trebali svjesno suzdržavati od rješavanja problema umjesto djece, davanja sugestija ili uključivanja, dok djeca ne pokažu potrebu. Djeci treba pustiti stjecanje osobnih iskustava kroz odabir materijala, suigrača i načina igre. Cilj istraživanja je bio ispitati mogućnost kreiranja dječje igre bez didaktički oblikovanih igračaka. Rezultati osječkoga istraživanja pokazuju veću usmjerenost djece jednih na druge, dogovaranje i suradnju, čak i uključivanje povučene djece i veliku maštovitost u osmišljavanju igara. Istraživači su uočili da „sloboda u izboru i načinu korištenja materijala, mogućnost slobodnog kretanja po prostoru, pravo na odabir (i neodabir) partnera za aktivnost (drugoga djeteta ili odgojitelja) te neprekinuto vrijeme vodi smanjenju stereotipa u aktivnostima, agresivnih ponašanja djece, kao i ovisnosti o neposrednoj pomoći odgojitelja (Vidović, 2003: 377).

Autor knjige „Najbolje škole” T. Armstrong je proučavao i uspoređivao pedagoške pristupe i postupke koje odgojitelji i učitelji koriste u svojem radu. Svrstao ih je u postupke razvojno primjerene ili razvojno neprimjerene dječjoj prirodi. Zapazio je da je u odgoju u ranoj dobi nekoć bio dominantan diskurs razvoja čovjeka, a da danas prevladava diskurs akademskih postignuća koji smatra neprimjerenim dječjem razvoju i razvojnim potrebama. Umjesto da se na umjetan način nastoji ostvariti kontinuitet prijelaza iz dječjega vrtića u osnovnu školu čineći odgoj u vrtiću što sličniji onom u školi, treba ostvariti obrnuti pristup. Treba voditi računa o razvojnim karakteristikama mlađe djece. Njihovo se poimanje svijeta kvalitativno razlikuje od poimanja starijih budući da se nalaze u senzomotoričkoj, odnosno predoperacionalnoj fazi razvoja. U tablici koja slijedi naveo je razliku između razvojno primjerenih i razvojno neprimjerenih odgojnih postupaka (Armstrong 2008: 98).

Tablica 1. *Razvoju primjereni i razvoju neprimjereni odgojni postupci u ranom djetinjstvu*

| <b>Razvoju neprimjereni postupci</b>   | <b>Razvoju primjereni postupci</b>  |
|--|---|
| umjetno ozračje u prostoriji   | igra bez strogih pravila  |
| dugo trajanje dnevnih aktivnosti   | kratko trajanje dnevne aktivnosti   |
| ukidanje spavanja i odmora   | vrijeme za spavanje   |
| poučavanje formalnim akademskim vještinama (npr. čitanju, pisanju, matematici, prirodnim znanostima) | neformalno učenje tijekom cijelog vremena   |
| domaće zadaće  | sudjelovanje roditelja u aktivnostima ustanove  |
| dugotrajni neprekidni rad u sjedećem položaju  | provođenje najvećeg dijela vremena u kretanju i učenju  |
| ispitivanje standardiziranim testovima   | vođenje pažljive dokumentacije o dječjim iskustvima u svezi s igrom, kao i otkrivanje njihova unutarnjeg i vanjskog svijeta uz pomoć igre |
| program usmjeren na odgojitelja  | program usmjeren na dijete  |
| računala, televizija, internet   | nema sredstava visoke tehnologije – umjesto toga mnoštvo višeosjetilnih iskustava   |
| određena kratka vremenska razdoblja pojedinih aktivnosti u smislu „rasporeda sati”                   | mного nestrukturiranoga vremena za dječju igru  |
| dioba dana na „nastavne predmete”  | česte mogućnosti za veselje, spontanost i šalu  |
| određivanje „nastavnih zadataka” koje djeca moraju usvojiti  | poštovanje integriteta, cjelovitosti i mudrosti djece   |
| zahtjev da se u isto, određeno vrijeme sva djeca bave istom aktivnošću                               | prepuštanje djeci da sama odabiru svoje aktivnosti  |

Iako se svaki vrtić, odnosno škola, nalazi negdje između ovih dvaju navedenih koncepata u cilju ostvarivanja djetetove dobrobiti treba težiti diskursu razvoja čovjeka – osigurati ugodno i sigurno ozračje, omogućiti odmor i veselje te prednost davati kretanju i učenju kroz igru.

Igra i uživanje u prirodi važan su dio djetetova odrastanja. Neposredno promatrati, oslušivati i dodirivati u prirodi nije isto što i doživljavati prirodu putem audiovizualnih sredstava. Dijete jest dio prirode i tako se treba osjećati (Došen Dobud, 2016). Odgojitelj može organizirati različite aktivnosti u vrtiću ili izvan vrtića, u bližoj okolini, izlete i posjete u kojima će dijete razvijati pozitivan stav prema prirodi. U Danskoj postoji više od pet stotina šumskih vrtića čiji programi promiču ne samo razvoj zdravoga razuma i poznavanje prirode, nego i općenito razvoj djeteta kao cjelovitoga ljudskog bića (DissingSandahl, 2019). Pretjerano zaštitnički stav roditelja prema djeci koji često ometa dječji razvoj, a danas uglavnom prevladava u mnogim zemljama svijeta, Dancima nije primjeren. Za njih igra ima veliki značaj sve do srednje škole.

Digitalnim sadržajima sumnjive pedagoške vrijednosti ne bi trebalo biti mjesta u vrtiću. Brza izmjena slika, zvukova i sadržaja privlači djecu, no nakon toga im „obični“ sadržaji postanu nezanimljivi. Ekрани pružaju dvodimenzionalnu sliku i nema mogućnosti socijalne interakcije, kontakta oči u oči, komunikacije iz koje dijete uči.

## Zaključak

Suvremeni način života značajno utječe na odgoj i odrastanje djeteta, kako u obitelji, tako i u vrtiću. Geslo „brže, više, jače“ primjenjuje se na sve sfere života. No, razvoj predškolske djece ima svoje zakonitosti i etape razvoja ne smiju se forsirati jer to može imati štetne posljedice. Dijete se razvija u interakciji s bogatom okolinom i u socijalnom okruženju, a u predškolskoj dobi neprimjereno mu je formalno poučavanje. Ono uči kroz igru i aktivno sudjelovanje u svojem okruženju.

Današnje je dijete previše opterećeno očekivanjima roditelja i odgojitelja u smislu dostizanja optimalnih razvojnih ciljeva, pretjeranom brigom i prevelikim zaštićivanjem te pretjeranim izlaganjem različitim digitalnim sadržajima. U tom se smislu često previđaju osnovne postavke, pravo i potreba djece za igrom, a umjesto njih djeca se zatrpavaju s previše sadržaja, organiziranih aktivnosti i igračaka.

Odgojitelj ima potrebna znanja i kompetencije da se odupre negativnim tendencijama u odgoju, pritisku pretjerane školarizacije i digitalizacije i da prednost igri. Vrtić mora (p)ostati oaza u kojoj vlada svijet igre, mašte i multisenzornih iskustava, odnosno učenja primjerenog prirodi djeteta.

## Literatura

- Armstrong, T. (2008). *Najbolje škole*. Educa.
- DissingSandahl, I. (2019). *Igra na danski način. Kako igrom odgojiti uravnoteženu, otpornu i zdravu djecu*. Egmont d. o. o.
- Došen Dobud, A. (2016). *Dijete – istraživač i stvaralac. Igra, istraživanje i stvaranje djece rane i predškolske dobi*. Alineja.
- Duran, M. (2011). *Dijete i igra*. Naklada Slap.
- Konvencija o pravima djeteta (1989). ([https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija\\_20o\\_20pravima\\_20djeteta\\_full.pdf](https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf))
- Lazar, M. (2007). *Moć igre i igračke*. Tempo.
- Matejić, Z. (1978). Merila za razlikovanje igre. *Psihologija*, 4, 73-83.

- Mendeš, B.; Marić, Lj.; Goran, Lj. (2020). *Dijete u svijetu igre*. Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015). (<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>)
- Payne, K. J.; Ross, L. M. (2010). *SimplicityParenting*. Ballantinebooks.
- Puura, K. (2021). *Finski odgoj djece*. Stilus knjiga.
- Rajović, R. (2011). *Kako igrom uspješno razvijati djetetov IQ*. Harfa.
- Starc, B. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi: priručnik za odgojitelje, roditelje i sve koji odgajaju djecu predškolske dobi*. Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Vidović, V. (2003). *Igra bez didaktički oblikovanih igraćaka u dječjem vrtiću*. U N. Babić, N. i S. Irović, (Ur.), *Dijete i djetinjstvo – teorija i praksa predškolskoga odgoja* (371–379). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku – Visoka učiteljska škola u Osijeku.

# Igra na otvorenom kao temelj cjelovitoga razvoja djeteta

Irena Vajak Rumbak

## Sažetak

*U vremenu u kojem živimo ukazuje se sve veća potreba djece za igrom i boravkom na otvorenom. Igra na otvorenom ima mnogobrojne prednosti u odnosu na igru u zatvorenom prostoru, djetetu nudi različite mogućnosti, nova iskustva, ona je zabavna, ugodna i slobodna. U radu će biti istaknuta važnost dječje igre te dobrobiti koje se ostvaruju u odnosu na dijete i njegov cjelovit razvoj. Osvrnut će se na iskustvo djece i odraslih koji su bili dio dvogodišnjega Erasmus+ projekta „Učenje na otvorenom”. Naglasit će se promjena stajališta sudionika projekta nakon njegovog provođenja u odnosu na dječju igru. Želja nam je ovim radom potaknuti i druge da što više s djecom borave vani te im omogućće poticajno vanjsko okruženje koje će biti pokretač za bolju i kvalitetniju igru djece.*

**Ključne riječi:** dječja igra, dobrobit, učenje, vanjsko okruženje

## Uvod

U posljednje vrijeme uslijed urbanizacije, globalnih društvenih događanja, postajemo svjedoci promjena dječje igre, okruženja i igračaka koje se koriste. Vanjski prostori postaju za djecu nedovoljno sigurni, dok su djeca sve više zaokupljena uz digitalne medije. Aktivna vanjska igra sve je rjeđe zastupljena, pa pojedina istraživanja daju nalaze da djeca provode više vremena pred ekranima, nego u aktivnoj vanjskoj igri (Myersa i sur., 2015). Igra u tom slučaju postaje manje aktivna, slobodna, što dovodi do narušavanja cjelovitoga djetetovog razvoja. Vygotsky (prema Sandberg i Pramling Samuelsson, 2003) također ističe kako kulturna stvarnost u kojoj djeca žive snažno utječe na njih i da su djeca uvijek rezultat određenoga vremena i okruženja. Stoga je nužno promatrati igru u određenom vremenskom rakursu. Vrijeme digitalizacije, suvremeno djetinjstvo, zaposlenost roditelja, vrijeme kada roditelji nastoje igru pretvoriti u vježbe, igra gubi onaj pravi smisao u svojem poimanju i mjestu izvođenja. Prema Bašić, poučavajući kroz igru, igrom do znanja, kako navodi autorica, gubimo slobodnu dječju igru (Bašić, 2011).

Potičući dječju igru, odgojitelji nastoje osigurati bogato poticajno okruženje za igru i istraživanje u sobama dnevnoga boravka, no samim tim djecu još više zadržavaju u zatvorenom prostoru. Dječja igra postaje osiromašena, djeca nedovoljno istražuju prirodni svijet oko sebe i mogućnosti koje im on nudi.

Ako se pogleda ne tako davno u prošlost, prisjetimo se naših igara uz koje smo odrasli, onda se sa sigurnošću može reći kako je to upravo bila igra na otvorenom, igra s prirodnim i neoblikovanim materijalima. Uspomene koje se vežu uz takvu igru povezuju se s igrom koja se odvijala: na livadi, u parku, šumi, dvorištu, nekom izletu... najčešće vanjskom prostoru. Postavi li danas djeci pitanje: „Kako i gdje biste se igrali?“, zasigurno će biti odgovor: „Vani ili bismo se išli igrati u dvorište, park, na obližnju livadu.” Mnogo se puta može čuti kako djeca pitaju odgojitelje: „Kada idemo van?” Većina odraslih kao da se boji igre na otvorenom, rizika koje ona sa sobom nosi, a igru na otvorenom tumače kao opasnu, rizičnu i prljavu, a opravdavaju se lošim vremenom i stoga s djecom

ostaju u zatvorenim prostorima. Roditelji nastoje što više organizirati aktivnosti za svoju djecu, uključivati ih u različite aktivnosti izvan vrtića misleći da je takva igra najbolja za njih te postižu optimalnu dobrobit. U takvom kontekstu djeci se ostavlja jošmanje vremena za igru i to posebno slobodnu igru na otvorenom.

S druge strane, sve je više i onih pozitivnih primjera s kojima se susrećemo gdje škotski, danski, švedski i finski vrtići ukazuju na velike prednosti boravka na otvorenom i nepotreban strah kada je u pitanju igra na otvorenom. Mnogi su mišljenja što će djeca naučiti iz takve slobodne igre, no sada već postoje istraživanja koja ukazuju kako slobodna igra čini djecu manje napetom, otpornijom te predstavlja temelj zdravoga rasta i razvoja. Kako pomiriti sve strane, igru učiniti slobodnom, bez prevelikog miješanja odgojitelja i roditelja, zadržati sve ono što igra mora posjedovati kako bi i dalje bila ključna za cjelovit djetetov razvoj nalažu nam daljnja profesionalna razmatranja i djelovanja.

### **Vrijeme je za promjene i igru na otvorenom**

Upravo na putu navedenog krenulo se s određenim promjenama u pedagoškoj praksi i novim djelovanjima. Dječji vrtić Osijek, u rujnu 2018., uključio se u Erasmus+ projekt „Učenje na otvorenom” s dvama objektima, dječjim vrtićem Nevičica i dječjim vrtićem Josipovac, koji se nalaze u rubnim dijelovima grada. Podcentar Josipovac smješten je u predgrađu grada Osijeka te u svojem radu ima dugu tradiciju njegovanja i poticanja igre na otvorenom. Odgojiteljice u svoj rad unose kvalitetnije promjene koje se temelje na novim spoznajama i iskustvima drugih sustručnjaka. Igru iz zatvorenoga prostora nastoje preseliti što više u vanjski prostor, pritom se misli na prostor vrtićkoga dvorišta, kao i prostor izvan njega. Za vrijeme dvogodišnjega projekta vanjski prostor obogaćuju kako bi postao poticajan za igru, pritom uključujući roditelje, druge vrtiće i širu društvenu zajednicu. Cilj projekta je bio omogućiti djeci igru na otvorenom u različitim vremenskim uvjetima tekroz igru jačati vještine, znanja, sposobnosti i stavove. Kako je projekt bio dio Erasmus+ programa, konkretnije, ključne aktivnosti koje podrazumijevaju mobilnosti radi učenja za pojedince, odgojiteljice su mogle vidjeti kako izgleda igra u Italiji, Finskoj i Švedskoj te proširiti svoja profesionalna znanja u pogledu igre na otvorenom. Određena iskustva nastoje primijeniti u svojem vrtićkom kontekstu. Uviđaju kako svaki vrtić ima svoju osobnost u pogledu vanjskoga prostor i mogućnosti igre. Djeci boravak na otvorenom nastoje učiniti što ugodniji i kvalitetnijim. Najveća promjena odnosila se na prvi korak, tj. promjenu stavova i predrasuda o lošem i dobrom vremenu. Bilo je potrebno osvijestiti roditelje i druge odgojitelje o važnosti igre i boravka djece na otvorenomu svim vremenskim uvjetima. Ukazati na sve dobrobiti igre, njezin potencijal u cjelovitom razvoju djece. Stručnjaci kažu da je uvijek dobro izići van, bez obzira na vrijeme. No, važno je voditi računa o primjerenoj obući, odjeći i vremenu boravka na otvorenom. Za boravak na zraku potrebno se pripremiti, uvažavajući godišnje doba, doba dana, vremenske prilike, duljinu boravka i primjerenost odjeće i obuće. Slogan kojim su se odgojiteljice vodile glasio je: „Nema lošeg vremena, nego samo neadekvatne odjeće i obuće.”

Tijekom projekta provode se polazna ispitivanja u pogledu igre na otvorenom kako bi se saznali stavovi odgojitelja i roditelja vezano uz boravak djece na zraku. U istraživanju je korišten anketni upitnik. Rezultati ispitivanja na početku i na kraju projekta, u pogledu igre i boravka na otvorenom, ukazuju na sljedeće. Prema Mihaljević (2020) dolazimo do određenih spoznaja u rujnu 2018. kad su odgojiteljice ispunile anketne upitnike vezane za njihove stavove prema aktivnostima boravka na otvorenom. Ispitala se i učestalost boravka na otvorenom s djecom u svim vremenskim uvjetima. Očekivano se

najviše vremena provodilo na otvorenom po sunčanom vremenu (95 %), po kišnom vremenu je 62 % odgovora bilo da rijetko provode vrijeme s djecom na otvorenom, a 20 % njih ponekad. Po snijegu 37 % njih često s djecom borave na otvorenom, 41% ponekad, a 22 % rijetko. Na pitanje što im otežava boravak na otvorenom pod navedenim vremenskim uvjetima najčešći su odgovori bili neadekvatna odjeća i obuća kod sve djece, stavovi roditelja, ali i drugih odgojitelja te niske temperature za hladnijega vremena, odnosno opasnost od sunčevih zraka i nedostatnost hlada za toploga vremena.

Ista anketa ponovila se s odgojiteljicama po završetku pedagoške godine, u lipnju 2019., kako bi se utvrdilo je li za vrijeme trajanja projekta došlo do očekivanih pozitivnih pomaka u stavovima odgojiteljica prema boravku na otvorenom, pod svim vremenskim uvjetima i učestalosti boravka na otvorenom, kao i zastupljenosti raznolikih aktivnosti. Uočen je porast u boravku na otvorenom po kišnom vremenu, 50 % odgojiteljica je odgovorilo da ponekad odlazi s djecom na otvoreno po kiši, za razliku od samo 20% na početku provedbe projekta. Porasla je i učestalost boravka na otvorenom po snijegu, 50 % odgojiteljica je odgovorilo da često izlaze s djecom na otvoreno po snijegu, 36 % ponekad. Što se tiče otežavajućih okolnosti, za boravak na otvorenom po navedenim vremenskim uvjetima odgojiteljice su navodile gotovo iste razloge kao i na početku provođenja projekta, no u znatno manjoj mjeri, što nam ukazuje na pozitivne promjene u stavovima roditelja i odgojitelja prema boravku djece na otvorenom. Na kraju projekta dobiveni rezultati ukazuju kako je došlo do promjena u stavovima roditelja i odgojitelja prema boravku djece na otvorenom. Projekt je svim sudionicima dao jednu novu kvalitetnu dimenziju. Znanja stečena realizacijom projekta obogatila su sve uključene projektom. Projektne aktivnosti doprinijele su i boljoj povezanosti s lokalnom zajednicom, što je djeci omogućilo nove prostore za igru (šuma, stara Drava, Orahovica, obližnja izletišta, voćnjaci, livade...).

Odgojiteljice su bilježile projektne aktivnosti (igre) te se po završetku projekta izradio priručnik u kojem su objedinjene provedene aktivnosti koje će služiti svim odgojiteljima kao poticaj i ideja za rad i igru s djecom na otvorenom. Dokumentirane aktivnosti, osim na e-Twinning platformi, objavljivale su se i na mrežnoj stranici DV-a Osijek, putem lokalnih i regionalnih medija (televizije, portala) te stručnih časopisa „Zrno” i „Obitelj, vrtić i škola”. Dječji vrtić Osijek 2022. postaje dobitnik Europske nagrade za inovativno poučavanje za navedeni projekt. EITA nagrađuje dobru praksu što odgojiteljima predstavlja snažan motiv za nastavak u smjeru poticanja igre i boravka na otvorenom.

## Što nakon projekta

Po završetku projekta, odgojiteljice idu korak dalje, preispituju svoju pedagošku praksu i uviđaju nedovoljno korištenje resursa vanjskoga prostora, posebno kod djece rane predškolske dobi, konkretno u jaslčkim skupinama. Odgojiteljice dijele svoja novostečena znanja koja ukazuju na brojne prednosti u pogledu igre na otvorenom. Nastoje stvoriti bogato poticajno okruženje primjereno dobi djece, pritom koristeći vanjski prostor. Mijenjanjem okruženja stvaraju se nužni preduvjeti za razvoj i usmjeravanje dječje igre koja postaje dinamičnija, raznovrsnija i bogatija. Tjelesni rast i razvoj u ovom periodu izrazito je buran te djeca imaju veliku potrebu za kretanjem. U početku, s djecom jaslčke dobi, odgojiteljice svakodnevno izlaze na terasu i djeca provode dio vremena u igri i istraživanju. Djeca upoznaju vanjski svijet isprobavanjem, eksperimentiranjem i manipuliranjem. Odgojiteljice promoviraju i potiču već od najranije dobi (mlađa i starija jaslčka skupina) ljubav prema otvorenom prostoru i igru u prirodi jer djeca kroz igru upravo u najranijoj dobi svoja prvapostojeća znanja stječu poticajima iz svoje okoline.



U tom kontekstu, igra na otvorenom omogućuje aktivno stjecanje znanja i razvija istraživački potencijal. Dijete je po svojoj prirodi aktivno biće, ono kroz igru istražuje, traži odgovore na mnoga pitanja. Ono uči igrajući se na najjednostavniji i najprirodniji način. Došen-Dobud (1995) navodi kako je igra primarni način učenja o sebi, drugima i okolini univerzalna te svoj djeci poznata, instinktivna te važan dio odrastanja i formiranja osobnosti. Suvremena istraživanja pokazala su da je okruženje u kojem dijete provodi svoje vrijeme i igra se od presudne važnosti za njegov cjelovit razvoj. U neposrednom radu uočeno je kako djeca starije jasličke dobi mogu postupno savladavati prostor i brzo krenuti u istraživanje vrtićkoga dvorišta, potom sigurnih prostora, zelenih površina oko vrtića. Uz dobro planiranje, promišljanje i organizaciju moguće je ostvariti kraće šetnje i slobodne igre koje djecu posebno vesele. Važno je promišljati o potrebama djeteta, njegovim interesima i mogućnostima. Vanjskookruženje u kojem dijete boravi mora biti mjesto koje ga poziva na različite interakcije, angažirajući njegov um, ruke, maštu i osjetila. Nameće se pitanje zašto pripremati unutrašnji prostor za igru unutar sobe dnevnoga boravka i unositi prirodne materijale kada djeca mogu vanjski prostor, bilo koju lokaciju, koristiti kao prirodnu sobu, a prirodne materijale koristiti za igru upravo tamo gdje se nalaze i pripadaju. Gotovo neprimjetni poticaji poput lišća, cvijeća u travi, pijeska, grančica, šiba, vjetra, vode... potiču dječju maštu i obogaćuju igru. Djeca imaju potrebu dugog zadržavanja u igri, a predmete koje koriste u igri nastoje ponijeti i u zatvorene prostore. Mali zeleni prostori, sigurne zone oko vrtića predstavljaju veliki potencijal za igru na otvorenom, već u najranijoj dobi. Navikavajući djecu, postupno, na vanjski prostor potrebno je voditi računa prije svega o sigurnosti djece. U tom pogledu vidljiva je specifičnost svakog pojedinog vrtića i potencijal za igru koji on sam nudi. No, nikako ne smijemo umanjiti ulogu odgojitelja u vanjskom prostoru i poticanju dječje igre. Prva polazna točka je sigurnost u svoje snage, profesionalna osnaženost, povjerenje u dijete i želja za promjenom.

Uređenje vanjskoga prostora prema Vučemilović (2006) utječe na dobrobit i ponašanje djece i u uskoj je povezanosti s dječjim razvojnim potrebama. Vrtićko dvorište treba imati različite prostorne sadržaje koji djetetu omogućavaju slobodnu, kreativnu i sigurnu igru. Prema Došen-Dobud (1995) dječji okoliš treba biti što raznovrsniji. U *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj* (2015) naglašen je prostorni kontekst kao važan čimbenik kvalitete igre, učenja i razvoja djeteta. U jednakoj mjeri se odnosi na vanjski i unutarnji dio prostora. Težnja odgojiteljica je da djeca vanjskim prostorom nadoknade sve ono što djeca ne mogu dobiti u zatvorenim prostorima. Stoga, Bilton (2010) ističe kako je prvi korak u organizaciji boravka na otvorenom izjednačavanje važnosti unutarnjega i vanjskoga prostora u dječjem vrtiću, prvenstveno u svijesti odgojitelja. Unutarnji i vanjski prostor treba se promatrati ne kao odvojeni prostor, već kao jedna integrirana cjelina koja potiče igru i cjelovit razvoj djeteta. Prema principima stvaranja prostorno-materijalnoga okruženja, odgojiteljice formiraju centre/zone aktivnosti u vanjskom prostoru te djeci pružaju mogućnost napretka u svim razvojnim područjima. Uređuju prostor koji stimulira igru u manjim grupama, u paru ili individualno. Prostori su međusobno povezani te djeci omogućavaju nesmetano kretanje i igru. Tako su vidljivi dijelovi s velikim rekvizitima (prostor za penjanje, spuštanje, provlačenje, ljuljanje...), prostor za mirniju igru (istraživanje, simboličke i kreativne igre) kao što su kuhinja na otvorenom, centri građenja, centri vode, pijeska, taktilne staze, dio s prirodnim elementima (različite vrste drveća i bilja). Veći otvoreni prostor predviđaju za sportske igre ili natjecanja, kućice različitoga tipa predviđene su za skrivanje i osamu. Vanjski prostor traži povremenu intervenciju odraslih te kao takav predstavlja iznova novi poticaj za samoorganiziranu, samoiniciranu igru djece. No, boravak vani odgojiteljice ne svode samo na prostor

dvorišta i igrališta, nego koriste sve moguće potencijale koji se nude u neposrednom okruženju. Iskustva su pokazala da dobra organizacija vremena kada djeca izlaze u vanjski prostor, kao i promjene izvan vrtićke ograde, potiču nove zanimljive igre koje duže traju i u kojima gotovo da nema konflikata.

### **Dobrobit igre na otvorenom u odnosu na dijete i cjelovit razvoj**

Danas, kada na dijete gledamo kao cjelovito biće, a na njegov razvoj kao složenu pojavu koja je više nego zbroj pojedinačnih aspekata razvoja (Slunjski 2011), cjelovit razvoj ne možemo cjepkati po razvojnim područjima niti vremenski odvajati. Igra je prirodni odgovor i najbolje odgovara djetetovoj prirodi i zakonitostima razvoja. Djetinjstvo je specifično razdoblje u kojem dijete savladava osnovne vještine te ima obilje energije, dijete ima prirodnu potrebu za tjelesnim aktivnostima jer pokret utječe na psihofizičkirast i razvoj, zdravlje, opće sposobnosti djeteta, ali pridonosi i samopouzdanju, pomaže u regulaciji tjelesne težine te u prevenciji rizika od bolesti u odrasloj dobi (Pihač, 2011). Profesionalnim rastom odgojitelji dolaze do novog pogleda o važnosti igre u prirodnom okruženju i utjecaju na razvoj djece. Osim svježeg zraka, ona daje slobodu kretanja. Djeca tijekom igre vole eksperimentirati sa slobodnim ponašanjem poput trčanja, penjanja, skakanja, hodanja po različitim podlogama. Tjelesni pokreti, od najranijega djetinjstva i tijekom života, sudjeluju u stvaranju mreže živčanih stanica. Različiti senzorni poticaji stvaraju nova iskustva koja aktiviraju djetetov potencijal. U takvom prirodnom prostoru, djeca za igru koriste prirodne materijale koji ih okužuju kao što su grančice, listovi, kamenje, voda. Prirodni materijali su bogati različitim strukturama i teksturama bez unaprijed određene funkcije te, koristeći ih u igri, potiču na istraživanje i upravo taj istraživački segment važan je u procesu stjecanja novih znanja i spoznaja o prirodi u samom prirodnom okruženju. Igra je instinktivna, svojstvena svakom djetetu i pruža puno mogućnosti za učenje i razvijanje vještina koje doprinose djetetovom razvoju. To obuhvaća, među ostalim, i vještine kao što su timski rad, prezentacijske sposobnosti, komunikacijske sposobnosti i sposobnosti neovisnog promišljanja. Također, obuhvaća razvoj inicijative, snalažljivost i kreativnost u svim aspektima. Igra na otvorenom pospješuje cjelovit razvoj i omogućuje napredak u svim područjima (tjelesnom, kognitivnom, emocionalnom i socijalnom razvoju). Djeca kroz igru uče, razvijaju socijalne vještine, stupaju u različite socijalne interakcije, socijalno se osnažuju, razvijaju samopouzdanje. Igra na otvorenom potiče motoričke sposobnosti, poboljšava fizičko zdravlje, smanjuje agresiju, utječe na bolje ukupno ponašanje. Istodobno, aktivna igra oslobađa dijete od napetosti, opušta ga i doprinosi razvoju koncentracije (Pihač, 2011). Tijekom igre djeca razvijaju svoje kognitivne sposobnosti, ona igrajući uče o sebi, drugima i okruženju u kojem se igra odvija. Igrajući se, djeca istražuju prirodu te izgrađuju svijest o okolišu i pravilnom odnosu. Priroda predstavlja mjesto za istraživanje, učenje o riziku, jača samopouzdanje, ona nudi bijeg u maštu i kreativnost. Igra ih potiče na istraživanje, propitivanje, eksperimentiranje, zaključivanje o zakonitostima u svijetu prirode. Prirodu kao mjesto igre doživljavaju svim osjetilima (mirisom, okusom, dodiranjem i zvukom) što je posebno vidljivo kod senzornoga razvoja. Iskustveno učenje, tijekom igre, omogućuje da na funkcionalan i svrsishodan način djeca stječu složene vještine koje će im biti korisne tijekom čitavoga života. „Dijete s igrama raste, a igre rastu s njima. One su jedinstven i djelotvoran način prirodnog učenja” (Rajić i Petrović-Sočo 2015: 605).

## Zaključak

Radom se nastojalo prikazati dosadašnje iskustvo u pogledu igre na otvorenom i utjecaju na djetetov cjelovit razvoj. Svjesni nedovoljne odgojno-obrazovne prakse u području igre na otvorenom, želja nam je bila ukazati na važnost vanjskoga prostora kao snažnoga poticaja koji daje djetetu nove mogućnosti za igru. Vanjsko okruženje pruža kroz igru iskustveno učenje, potiče zdravlje i opću dobrobit te utječe na razvoj ekološke svijesti što predstavlja ključ cjeloživotnoga učenja. Prakticirajući igru na otvorenom svi zajedno postajemo otvoreniji prema novim spoznajama. I nadalje, nastojat će se s djecom što više boraviti vani, koristiti sve resurse koje nudi neposredno prirodno okruženje. Omogućavajući igru na otvorenom, brinemo o dobrobiti i zdravlju djece te zadovoljavamo dječje potrebe koje su propisane i *Nacionalnim kurikulumom* i *Konvencijom UN-a o pravima djeteta*.

„... Mudrost me nikad nije čekala na vrhu planine, ni na kraju dugog uspona školovanja, nego se krila u pješčaniku dječjeg igrališta. (Fulghum, 1990)

## Literatura

Došen-Dobud, A. (1995). *Malo dijete veliki istraživač*. Alinea.

Duran, M. (1995). *Dijete i igra*. Naklada Slap.

Hansen, K. A., Kaufmann, R. K., Burke Walsh, K. (2006). *Kurikulum za vrtiće*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak.

Mihaljević, A., Rumbak Vajak, I. (2020). Projektom „Učenje na otvorenom do jačanja kompetencija djece.“ *Dijete, vrtić, obitelj*, 93, 13–15.

*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. (2015). Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

Petrović-Sočo, B. (1999). Neke suvremene stručno-metodičke osnove ekološkog odgoja u predškolskoj ustanovi. *Zbornik radova stručno znanstvenog skupa Ekologija korak bliže djetetu* (str. 43-48).

Pihač, M. (2011). Igra i kretanje djece na otvorenom-mogućnosti i rizici. *Dijete, vrtić, obitelj*, 64, 34–35.

Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja – istraživanje i konstrukcija*. Školska knjiga.

Tomljanović, J. (2012). Djeca rane dobi u igri na otvorenom. *Dijete, vrtić, obitelj*, 68, 12–15.

Vasta, R., Marshall, M. H., Miller, S. A. (2004). *Dječja psihologija*. Naklada Slap.

Vučemilović, Lj. (2006). Igralište po mjeri djeteta. *Dijete, vrtić, obitelj*, 44, 27–28.

## Mrežna i elektronička vrela

[https://vrtic-sunce.zagreb.hr/UserDocsImages/Psihologija\\_djecje\\_igre.pdf](https://vrtic-sunce.zagreb.hr/UserDocsImages/Psihologija_djecje_igre.pdf)

[https://www.ufri.uniri.hr/files/nastava/nastavni\\_materijali/190318\\_dunjaandjic\\_djecaokolisodrzivirazvoj.pdf](https://www.ufri.uniri.hr/files/nastava/nastavni_materijali/190318_dunjaandjic_djecaokolisodrzivirazvoj.pdf)

# Kreiranje prostorno-materijalnog okruženja kao poticaj za djetetovu igru i učenje

Nikolina Vidojević

Nikolina Gjaja

Aida Rešetar

## Sažetak

*Djeca se moraju igrati da bi razvila svoje spoznajne sposobnosti i motoričke vještine i učila o društvu i svojem mjestu u njemu (Frost i Jacobs, 1995). Odgojitelj ima odgovornost da aktivnim sudjelovanjem, kritičkim promišljanjem i partnerstvom s drugima odgovori na potrebe djece vezane uz kreiranje prostorno-materijalnoga okruženja za učenje. Promišljajući u isto vrijeme o djeci i prostoru, a ne izolirajući ih kao zasebne jedinice, neminovno je u kreiranju poticaja i osmišljavanju didaktičkoga materijala prepustiti vodstvo djeci. Zanimajući se za dječje osjećaje, ideje i iskustva, iskazuje se poštovanje prema svakom djetetu. U takvom ozračju djeca se mogu slobodno i sigurno izražavati. Uloga odgojitelja u kreiranju prostora je, ustvari, stvoriti prilike u kojima djeca slobodno mogu iznositi svoje ideje, međusobno se slušati, vježbati postizanje sporazuma te na taj način sami kreirati svoje okruženje za učenje. Promišljajući na ovaj način o svojoj ulozi u radu s djecom, odgojiteljice će pokazati kako su, vođene upravo njima, mijenjale prostor za učenje u skupini i izvan nje. Partnerskim odnosima s odgojiteljicama drugih odgojnih skupina cijeli zajednički prostor vrtića pretvoren je u poticajno okruženje za igru, druženje i učenje.*

**Ključne riječi:** *dijete; fleksibilnost; partnerstvo; poticaj; prostor*

## Uvod

Suvremeni pristup u odgoju i obrazovanju dovodi dijete u središte procesa i naglašava da je dijete aktivni sudionik ne samo u korištenju, već i u stvaranju okruženja za igru i učenje. Prema *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015), kvalitetno prostorno-materijalno okruženje je esencijalni izvor učenja djece s obzirom na to da ona uče aktivno, istražujući, čineći te surađujući s drugom djecom i odraslima. U suvremenom pristupu djetetu naglašava se da je dijete subjekt koji u velikoj mjeri određuje svoj vlastiti život i razvoj što se uvelike udaljava od tradicionalno organizirane predškolske ustanove u kojoj je glavna pažnja usmjerena na odraslu osobu, odnosno odgojitelja koji sam odlučuje što će, kako i kada dijete usvojiti. Igrajući se, dijete najbolje uči i razvija se. Za kvalitetnu igru potrebna je poticajna okolina, stoga je prostor za igru i učenje potrebno urediti smisleno i s planom. Izazovi prostorno-materijalnoga uređenja su najčešće arhitektonskoga i materijalnoga karaktera. U okviru osobnih mogućnosti odgojiteljice su na prostorno-materijalno okruženje utjecale reciklirajući i obnavljajući ga, dok su djeca rekonstruirala već postojeći i novi namještaj i poticaje. Posebnost ovog plana uređenja prostora je ta što je razmještaj lakog namještaja

i svih poticaja u centrima prepušten djeci. Osnovna pretpostavka koja je omogućila samostalno djelovanje djeteta na kreiranje prostora je sigurnost. Za sigurnost su bile odgovorne odgojiteljice koje su se pobrinule za razmještaj velikog i teškog namještaja, obnovu potrošenoga i adaptaciju neadekvatnoga namještaja.

Osobnost svakog pojedinca utkana je u identitet prostornoga okruženja skupine. Fotografije djece zabilježene u trenutku igre unutar skupine te fotografije iz obiteljskoga okruženja nalaze se u sobi dnevnoga boravka, na djeci vidljivom i dostupnom mjestu. Fleksibilnost sitnih i krupnih poticaja te namještaja unutar sobe dnevnoga boravka i izvan nje, omogućava djeci svakodnevno kreiranje prostora prema vlastitim željama i interesima. Suradnja s roditeljima, odgojiteljima i djecom iz cijeloga objekta pridonijela je razvoju i nadopuni materijalnoga okruženja, kvaliteti poticaja i većoj fleksibilnosti prostorno-materijalnoga okruženja za igru i učenje djece.

### **Suradnja pedagoginje i odgojiteljica u stvaranju prostorno-materijalnoga okruženja**

Uloga pedagoga u predškolskoj ustanovi je, među ostalim, kontinuirano uvođenje promjena u odgojno-obrazovni rad te unapređenje prakse. Pedagoginja vrtića, kako bi potaknula odgojiteljice na promjene, svakoj od njih pristupa individualno. Pritom uzima u obzir da svaka od njih nema jednaki potencijal te da neće na jednaki način prihvatiti promjene za koje je pedagoginja procijenila da ih je nužno uvesti. Kod obilaska odgojnih skupina pedagoginja prvenstveno nastoji ispitati njihovo viđenje prostora u kojem rade, pritom se služeći pitanjima na koja bi odgovore trebala dobiti ne samo pedagoginja, nego i odgojiteljice koje dotad, možda, prostor nisu promišljale na takav način. Nakon razgovora s odgojiteljicama i prikupljanja dokumentacije, zajedno analiziraju prostorno-materijalni kontekst, osvrnu se na organizaciju prostora prema centrima aktivnosti, estetsku uređenost i privlačnost prostora djeci, fleksibilnost, sigurnost te na ponuđene poticaje. Ponuđeni poticaji bi djeci u svakom trenutku trebali biti dostupni i zadovoljavati njihove potrebe, interese i mogućnosti. Nadalje, pedagoginja istakne i važnost dječjih radova kojima bi odgojiteljice trebale pridati veliku važnost ukoliko doista žele razumjeti dijete, a koji ne bi smjeli služiti samo kao ukras odgojnoj skupini. Pedagoginja ovdje ima ulogu refleksivnoga prijatelja koji nastoji pomoći odgojiteljicama da stvore prostor koji će biti poticajan i koji će potaknuti visoku uključenost djeteta. Nakon refleksija, odgojiteljice kreću u planiranje i u konačnici, promjenu prostorno-materijalnoga konteksta oslušujući djecu i izravno ih uključujući u proces promjene.

### **Okruženje za igru i učenje**

Odgojitelji mogu pomoći djeci da se osjećaju uspješno izgrađivanjem njihovog samopouzdanja i neovisnosti. To mogu činiti tako da im povjeravaju različite odgovornosti čim procjene da su za to spremni (Tankersley i sur., 2012). Zajedničkim djelovanjem odgojiteljice i djeca su postepeno mijenjali okruženje za igru i učenje počevši od sobe dnevnoga boravka, preko predsoblja do zajedničkoga unutarnjeg prostora svih odgojnih skupina.

#### *Soba dnevnoga boravka*

Omogućavanje djeci da sama kreiraju svoje okruženje za igru doprinosi osjećaju pripadnosti skupini, sigurnosti i ugodnoj atmosferi za igru. Sve počinje u trenutku kada odgojiteljice odlučuju obnoviti istrošene police, točnije obložiti reklamne ambalažne police pakpapirom. Preporuka je da se obnova i rekonstrukcija prostora radi kada djeca nisu u skupini. Međutim, odgojiteljice su odlučile

napraviti obnovu dviju manjih polica za vrijeme boravka djece u skupini. Cilj im je bio vidjeti kako će djeca reagirati na mogućnost utjecanja na prostorno-materijalno okruženje. U ovom primjeru djecu su bila pomagачi, pridržavali su pakpapier, lijepili su i rezali škaricama.

Mogućnost uključivanja u proces obnove polica potaknula je djecu na daljnje sudjelovanje u konstruiranju prostornoga okruženja. Djeca koja su bila uključena u proces obnove iznijela su svoje ideje što bi još u skupini mogli promijeniti. Prilikom planiranja daljnje obnove odgojiteljice su se dogovorile kako će djeci ponuditi tražene poticaje, ali će im dati slobodu kreiranja i organiziranja istih prema vlastitim idejama i mogućnostima. Prvi centar u skupini koji su djeca rekonstruirala bio je obiteljski centar. Na dan rekonstrukcije odgojiteljice su ponudile nove poticaje za obiteljski centar: drvena kuhinja, porculansko posuđe, namirnice od drva i tkanine. Djeca su se organizirala u manje skupine te su napravila plan izmjene centra. Elemente s kojima su djeca mogla vladati i igračke iz centra iznijela su na obližnji stol. Svi su imali mogućnost izbora u centar vratiti ono što im za igru treba i izbaciti ono što im više ne treba. Primjerice, starija djeca su plastičnu kuhinju odnijela do vrtičke opreme, što su mlađa djeca iz skupine budno pratila. Mlađa su se djeca u aktivnost rekonstrukcije centra uključila prema svojim mogućnostima, oni su preslagivali odjeću i sitnije igračke iz centra, no, također su mogli donositi odluke što žele zadržati u centru, a što im više ne treba. Uključenost roditelja u nabavi novih poticaja za centar još je jedan od pokazatelja koliko se interes djece za uređenje prostora proširio i na obitelj. Zanimanje djece za uređenjem prostora potaknulo je odgojiteljice da se zajedno s njima upuste u rekonstrukciju ostalih centara kroz skupinu. Sličnim primjerom djeca su uredila likovni centar, centar slikovnica i centar početnoga čitanja i pisanja. Prilikom uređenja likovnoga centra djeca su imala priliku presložiti i sortirati različite prirodne materijale koji su se nalazili u njemu, preuredili su izgled centra te na dohvat ruke i na vidljivo mjesto izvadili sebi zanimljive poticaje. Zajedničko uređenje likovnoga centra djecu je potaknulo da češće koriste različite likovne tehnike u slobodnim aktivnostima, obzirnije se ponašaju prema materijalima, samostalno pripremaju aktivnost i pospremaju nakon završetka.

### *Predsoblje*

Prema NKRPOO-u, vrtić je mjesto istraživanja, otkrivanja i aktivnoga učenja ako se u njemu djeci omogućuje slobodan izbor aktivnosti i partnera u procesu učenja. Predsoblje skupine arhitektonski je zamišljeno kao garderoba, ali djeca ga svakodnevno koriste i kao mjesto za igru. Radeći na projektu „Životinje” djeca i odgojiteljice posjetili su veterinarsku ordinaciju. Odgojiteljice su u predsoblju oslobodile prostor s namjerom kreiranja novog centra, ali nisu davale upute djeci koji bi to centar mogao biti. Isti dan kada se oslobodio prostor tri djevojčice su počele kreirati veterinarsku ordinaciju. Pripremile su klupicu za pregledavanje životinja, donijele su plišane životinje iz obiteljskoga centra i napisale su veliki naziv „Bolnica za životinje”. Međutim, sutradan na istom tom mjestu, druga skupina djece je oformila „Knjižnicu”. Djeca su iz centra slikovnica donijela slikovnice, izradili su kartone od papira na koje su upisivali kada je koja slikovnica posuđena. Odgojiteljice su podržale dječju inicijativu za igrom knjižnice. Poslijepodne istoga dana djeca su zaključila kako u skupini već postoji prostor za slikovnice i kako bi se u predsoblju mogli nastaviti igrati veterinaru. Odgojiteljice su tek tada djeci ponudile planirane poticaje za kreiranje centra za veterinare. Ovaj primjer pokazuje koliko su djeca kompetentna u kreiranju prostornoga okruženja za igru. Razgovor među djecom otkriva njihove

kritičke stavove prema vlastitom djelovanju. Djeca promišljaju i razmjenjuju svoja mišljenja unutar malih skupina te sama osmišljavaju igre i postavljaju vlastita pravila. U suradnji s pedagoginjom vrtića, koja je od samog početka pedagoške godine uključena u strategije rada skupine vezane za prostorno-materijalno uređenje, dogovorena je aktivnost pripravnice na temu „Veterinar“. Aktivnost je uvelike pridonijela nadopuni novog centra različitim materijalima i instrumentima s kojima su se djeca susrela prilikom posjete veterinarskoj ordinaciji. Kvalitetu konkretnih senzornih iskustava kod djece u vrtićkoj dobi određuje sama pedagoška osmišljenost ponuđenih materijala i poticaja koji bi trebali biti raznoliki kako bi se djeca njima mogla koristiti zbog različitih interesa i kompetencija.

Djeca trebaju imati slobodu korištenja materijala, tako da istražuju ono što ih najviše interesira. Pritom stječu različita znanja kroz ponuđena didaktička sredstva i poboljšavaju svoju motoriku i razvoj (Slunjski, 2011). Fleksibilnost u korištenju namještaja i poticaja karakteristična je za igru u sobi dnevnoga boravka, predsoblju i zajedničkom prostoru svih odgojnih skupina. Na taj način u predsoblju djeca povremeno organiziraju piknik, od elemenata za poligon naprave park za kućne ljubimce, centar veterinara je ponekad kuća, ponekad ordinacija, a u zadnje vrijeme i mjesto gdje se organiziraju natjecanja u pjevanju. Građevni centar u našoj skupini je često mjesto igre sa šatorima ili prostor za imitativnu igru sa šumskim životinjama.

### *Zajednički prostor svih odgojnih skupina*

Odgojiteljice idu korak dalje u svojoj praksi kada u suradnji s članovima stručnoga tima i ostalim osobljem osiguravaju da su svi zajednički prostori vrtića sigurni i atraktivni djeci i da im izražavaju dobrodošlicu (Tankersley i sur., 2012). Izlazeći iz okvira odgojne skupine, odgojiteljice su međusobnom suradnjom i partnerskim odnosima pripremile poticaje za formiranje centara u hodniku vrtića kojega koriste djeca iz pet odgojnih skupina. Partnerskim odnosima svaka odgojiteljica je dala doprinos u kreiranju centara ovisno o svojim mogućnostima, ali i trenutnim interesima djece unutar svojih skupina. Tako su nastali centri suvenirnica, *placa*, *obor*, *komin* i vrt.

Djeca su dobila priliku iz svoje skupine izići s njima poznatim poticajima i pokazati u čemu su jaka, ali i upoznati dosta novih više ili manje poznatih centara i poticaja. To je djeci dalo priliku za nova istraživanja i zaključivanja.

### **Zaključak**

Odgojiteljice vrijeme za igru percipiraju od trenutka kada djeci požele „Dobro jutro“ do trenutka kada ih na kraju dana isprate s „Doviđenja“. Interes i potencijal djeteta za stvaranjem i kreiranjem ne odnosi se samo na planirane i slobodne aktivnosti. Dijete svoje ideje, znanja i mogućnosti može pokazati i u kreiranju prostora u kojem boravi, igra se i uči. U svakom trenutku ono se igra. Dok slaže lego kockice dijete konstruira, promišlja, ruši, razmišlja i ponovno stvara. No, isto to radi i prilikom uređenja prostora. Dobrobiti koje dobiva uređenjem prostora za igru su višestruke. Dok čini, dijete razvija motoričke vještine, dok stvara ono promišlja. U stalnoj je interakciji s osobama i predmetima koji ga okružuju. Kreirajući prostor, dijete pokazuje svoju inovativnost i spremnost na donošenje odluka te u istom trenutku ima priliku vidjeti i procijeniti rezultate svojega djelovanja. Na taj način stvara nova iskustva. Ako poštujemo dijete kao osobu, njegov identitet oslikat će se i na identitet prostora. U procesu u kojem je dijete visoko uključeno u stvaranje i djelovanje na prostor koji



ga okružuje, ono ne dolazi u ustanovu „Vrtić“, već dolazi u svoj vrtić, svoju skupinu. Moć djeteta da djeluje na procese i predmete koji ga okružuju, pruža mu mogućnost percipiranja sebe kao važnoga člana zajednice, onoga koji odlučuje i doprinosi. Tamo gdje se dijete igra i stvara, tamo i pripada.

### Literatura

- Hansen, A. K., Kaufmann, K. R., Burk, W. K. (2004). *Kurikulum za jaslice. Razvojno primjereni program za djecu od 3 do 6 godina*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Slunjski, E. (2019). *Izvan okvira 4. Mudrost vođenja*. Element.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. (2015). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa..
- Slunjski, E. i sur. (2015). *Izvan okvira – kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma*. 1. izdanje. Element.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja – istraživanje i konstrukcija*. Školska knjiga.
- Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikić, Z., Vonta, T. (2012). *Teorija u praksi. Priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak.

## Dječje pravo na igru – autići kao poticaj za aktivnosti

Anita Zečević

### **Sažetak**

*U prezentaciji je prikazana igra kao važan dio djetetova života kroz koju ono razvija svoje tjelesne, kognitivne, socijalne i emocionalne vještine. Autići u različitim oblicima, veličinama i bojama pružaju djeci beskrajne mogućnosti za maštovitu igru. Djeca imaju pravo na izbor aktivnosti, mjesta, materijala za igru, biranja partnera odnosno suigrača u igri. Obogaćuju igru donošenjem različitog materijala od kuće, kombiniranjem materijala te izrađivanjem igraćaka, a njihove ideje, inicijativnost i samoorganiziranje u oblikovanju vlastitih aktivnosti podržane su i poticane od strane odgojiteljica.*

*Raznovrsnost, raznolikost i dostupnost materijala potiče djecu na istraživanje i eksperimentiranje te pruža djeci, u dobno mješovitoj skupini, različite izbore. Kod djece se primijećuje samostalno rješavanje problemskih situacija te realiziranje vlastitih ideja. Napredak je vidljiv u spoznajnim vještinama djece (aktivno suradničko učenje), stvaralačkom i kreativnom izražavanju, komunikacijskim vještinama (razgovori, raspravljanja, pregovaranja, dogovaranja, uvažavanja), a osobito u socijalnim vještinama (međusobni odnosi, pridržavanje pravila, planiranje, suradnja, samopouzdanje, kompetentnost, samostalnost, samoorganizacija). Djeca su bolje ekološki osviještena (otpadni materijal može imati novu funkciju u svojstvu razvoja igre i kreativnosti; vozila koja zagađuju i ne zagađuju zrak), a ekološka osviještenost primijećena je i kod roditelja (redovito donošenje raznovrsnog pedagoški neoblikovanog i prirodnog materijala). Razvila su opću prometnu kulturu u smislu pravilnog i sigurnog kretanja cestom.*

**Ključne riječi:** igra; inicijativnost; izbor; pravo; samoorganiziranje

### **Uvod**

Igra autićima popularna je aktivnost među djecom predškolske dobi, pružajući im kreativan i privlačan odušak za njihovu maštu. Ova igra omogućuje djeci istraživanje fizičkih svojstava autića i komunikaciju sa svojim vršnjacima, što potiče društveni i emocionalni razvoj. Igra je neophodna u životima djece jer ih potiče na kreativno razmišljanje, stjecanje važnih vještina rješavanja problema, razvijanje sposobnosti komunikacije i timskog rada te učenje vještina samoregulacije. Od vitalne je važnosti prepoznati prava djece na igru, jer ona olakšava njihovu opću dobrobit, sreću, zadovoljstvo i uspjeh u životu. Stoga je ključno podržati dječja iskustva u igri pružajući im sigurne i prikladne igračke i okruženja za igru koja potiču istraživanje, maštu i društvenu interakciju.

Sukladno navedenom „...odgajatelj stvara bogato i raznoliko okruženje koje djecu potiče na raznovrsne aktivnosti i druženja s drugima... Potom djecu pažljivo promatra, nastojeći dobro razumjeti njihove aktivnosti, i u njih se uključuje kad je to potrebno, ako je moguće, to čini neizravno. Pomaže djeci u samoaktivnostima i izvršavanju poslova koje oni sami ne mogu obaviti. Pritom odgajatelj stalno ohrabruje inicijativu djece i podržava njihovu samostalnost“ (Slunjski, 2008:103).

## Prikaz

U prezentaciji „Autići kao poticaj za aktivnosti“ prikazane su različite igre i aktivnosti djece potaknute donošenjem autića u skupinu, podržane bogatim i raznovrsnim okruženjem koje djecu potiče i ohrabruje na istraživanje, eksperimentiranje i izražavanje svojih ideja, osmišljavanje, iniciranje i organiziranje vlastitih aktivnosti, na otkrivanje drugačijih mogućnosti, kako kaže Slunjski (2008), omogućuje djeci različitih interesa i različitih razvojnih sposobnosti različite izbore.

U igri građenja garaže djeca kombiniraju raznovrsni građevni materijal, dok u igri prometa, istraživanju kosina, statike, ravnoteže i visina koriste veći prostor sobe dnevnog boravka.



Fotografija 1 Građenje PNM-om

Djeca tijekom igre nisu organizacijski, materijalno niti vremenski ograničena zato što „...tradicionalno vremensko ograničavanje aktivnosti djece, koje se unaprijed određuje prema njihovoj kronološkoj dobi, nakon kojih dolazi do tzv. 'fluktuacije pažnje djece', nisu primjerena jer duljina trajanja aktivnosti djece ovisi o njihovoj intrinzičnoj motivaciji (Slunjski, 2001, str. 148), odnosno „...kvaliteta, tj. raznovrsnost poticaja koje u aktivnosti koriste može taj interes djece i znatno produljiti, za što je najčešće odgovoran odgajatelj“ (Slunjski, 2001, str. 148).

Osmišljavaju zanimljive simboličke igre popravka automobila koristeći pritom alat i zaštitnu opremu. Samostalno rješavaju probleme, planiraju, surađuju, raspravljaju, pregovaraju, dogovaraju se i izgrađuju vlastite odnose. Odgojitelj je fleksibilan i potiče, podržava, ohrabruje dječju spontanu zainteresiranost nasuprot planiranim aktivnostima. Zanima ga djetetova „slobodna“ igra koja potiče dječju kreativnost, inicijativnost, samoorganiziranje i zadovoljstvo. Slunjski (2012.) u svojoj knjizi govori da je dijete već vrlo rane dobi u stanju samo planirati i organizirati mnoge vlastite aktivnosti, njima upravljati i preko njih razvijati svoje intelektualne, socijalne, emocionalne, kreativne i druge potencijale.

Autići su više od samih igračaka, oni su alati za učenje. Kada se djeca igraju s autićima, razvijaju svoju finu motoriku dok manipuliraju autićima na različitim površinama. Oni također razvijaju svoju prostornu svijest dok se kreću automobilima oko prepreka i kroz zamišljene ceste, uče o odnosima predmeta, njihovim svojstvima, količini te o pojmu broja, a sve to utječe na razvoj predmatematičkih vještina djeteta.



Fotografija 2 *Prebrojavanje autića*

Nadalje, igranje autićima jača dječju kreativnost i maštu dok stvaraju priče i scenarije oko autića. Igranje autićima također potiče socijalizaciju i komunikacijske vještine. Djeca se mogu igrati autićima sama ili s drugima, a kada se igraju s drugima, uče se izmjenjivati vlastite ideje, slobodno iznositi različita stajališta, uvažavati druge, dijeliti i pregovarati. Svoje komunikacijske sposobnosti djeca razvijaju i obogaćuju svoj rječnik dok opisuju automobile, ceste ili prezentiraju zidne novine na temu prometa-održive mobilnosti.

Autići se također mogu koristiti za učenje djece o znanosti i tehnologiji. Djeca uče o različitim vrstama automobila, njihovim funkcijama i načinu rada. Dramska predstava „Priča o kotaču“ bila je poticaj djeci da osvijeste od koliko se različitih dijelova sastoje automobili (kotači, motor, volan).

U likovnim aktivnostima na temu prijevoznih sredstava i prometa djeca upoznaju i koriste i različite likovne tehnike, istražuju različite mogućnosti i izrađuju prometala, ceste, mostove, sredstva za regulaciju prometa od pedagoški neoblikovanog materijala, plakate o vozilima koja zagađuju i koja ne zagađuju zrak čime su osvijestila korisnost i štetni utjecaj prometa na okoliš te mogućnosti održivog prijevoza koji ne zagađuju okoliš, a doprinose zdravlju.



Fotografija 3 *Plakat-Vozila koja zagađuju i ne zagađuju zrak*

Djeca su bolje ekološki osviještena u vezi otpadnog materijala i njegove nove funkcije u svojstvu razvoja igre i kreativnosti.



Fotografija 4Tramvaj od PNM-a

U suradnji s roditeljima djeca izrađuju plakate na temu održive mobilnosti koje prezentiraju u skupini prijateljima te, i pritom, unapređuju svoje komunikacijske vještine i samopouzdanje. Sve ih to potiče na proigravanje raznih prometnih situacija što je doprinjelo razvoju opće prometne kulture kod djece u smislu pravilnog i sigurnog kretanja cestom.

### Zaključak

U prezentaciji o dječjem pravu na igru „Autići kao poticaj za aktivnosti“ prikazana je igra kao važan dio djetetova života, a kroz igru djeca razvijaju svoje tjelesne, kognitivne, socijalne i emocionalne vještine. U vrtiću se djeca upoznaju s različitim igračkama, a autići su jedna od najpopularnijih igračaka među predškolskom djecom. Autići dolaze u različitim oblicima, veličinama i bojama, pružaju djeci beskrajne mogućnosti za maštovitu igru te su vrijedan alat za učenje i razvoj u vrtiću. Promoviraju fine motoričke vještine, prostornu svijest, kreativnost, maštu, socijalizaciju, komunikaciju i učenje o znanosti i tehnologiji.

Konvencija Ujedinjenih naroda o pravima djeteta priznaje važnost igre u životu djece i potvrđuje da svako dijete ima pravo na igru. Članak 31 Konvencije navodi da države stranke priznaju pravo djeteta na odmor i slobodno vrijeme, da se igra i da se bavi rekreacijskim aktivnostima primjerenim dobi djeteta i da slobodno sudjeluje u kulturnom životu i umjetnosti. Oduzimanje dječjeg prava na igru može imati ozbiljne posljedice za njihovo blagostanje i razvoj.

### Literatura

Slunjski, E. (2001). Integrirani predškolski kurikulum : rad djece na projektima. Mali profesor.

Slunjski, E. (2008). Dječji vrtić-zajednica koja uči, mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja. Spektra Media.

Slunjski, E. (2012). Tragovima dječjih stopa. Profil.

Konvencija o pravima djeteta. (1989). [https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija\\_20o\\_20pravima\\_20djeteta\\_full.pdf](https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf),

# Odgajatelj u igri s djetetom

Brankica Radovanović

## Sažetak

*U Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) bazu čini slika djeteta kao cjelovite osobe, istraživača i aktivnog stvaratelja znanja te kreativnog bića s bogatim potencijalima. Dijete uči igrajući se, istražujući i stvarajući. Igra je aktivnost koja djetetu omogućuje cjeloviti razvoj kroz različita razvojna područja i raznovrsne kompetencije. Ona je osnovna aktivnost i sastavni dio svakodnevnice djeteta. Dijete se za vrstu igre opredjeljuje dobrovoljno, intrinzično motivirano unoseći sebe i svoju interpretaciju svijeta koji ga okružuje. Okruženje u kojem dijete osjeća emocionalnu sigurnost omogućuje kompetentno istraživanje čime se potiče kognitivna aktivnost. U tom smislu, odgajatelj planira, realizira i evaluira odgojno-obrazovni rad, prepoznaje i stvara uvjete za zadovoljenje dječjih potreba, potiče njegov holistički razvoj u skladu s individualnim mogućnostima i sposobnostima. Kvaliteti dječje igre primarno doprinosi praćenje i razumijevanje djetetovih namjera, potreba i interesa, a sekundarno kroz prilagođavanje svojih raznovrsnih uloga u odgojno-obrazovnom procesu. U radu će naglasak biti pozicioniran na prisutnost i ulogu odgajatelja u dječjoj igri te važnosti promatranja, praćenja, dokumentiranja i učenja u igrovnom procesu.*

**Ključne riječi:** *dijete rane dobi, igra, odnos dijete-odgajatelj, uloge odgajatelja*

## Uvod

Igra je djetetova glavna aktivnost kojom se bavi od rođenja pa sve do odrasle dobi. Kao kompleksnu aktivnost može ju se proučavati s različitih gledišta. Igru proučava psihologija, pedagogija, sociologija, antropologija, itd. Zbog njene kompleksnosti nemoguće ju je odrediti jednom definicijom. Ona je prožeta kroz cijeli život samo u različitim oblicima i drugačije je naglašena. Autorica Duran (2003) ističe da igra obuhvaća veliki broj dječjih aktivnosti. Ista autorica igru u odrasloj dobi objašnjava kao multifunkcionalnu aktivnost koja u odrasloj dobi gubi neke funkcije, a druge bivaju naglašene. S obzirom na to koliko je igra zastupljena kroz vrijeme odrastanja svakog djeteta može se naglasiti kako je ona ključna za djetetov razvoj u različitim područjima. Kroz igru dijete razvija različite kompetencije poput motoričkih, spoznajnih, istraživačkih, jezično-komunikacijskih, umjetničkih i socio-emocionalnih. Kroz igru dijete uči, stvara, istražuje, izražava svoje potrebe. Stvaranjem uvjeta u kojima će dijete imati slobodu izražavanja, razvijati samostalnost omogućava se razvoj djeteta kao cjelovite osobe, istraživača i kreativnog bića s bogatim potencijalima.

Ne tako davno odgajatelj se smatrao osobom koja čuva dijete dok su roditelji na poslu. U suvremenoj pedagogiji ranog djetinjstva, odgajateljeva uloga je znatno drugačija. Uloge odgajatelja u razvoju i odrastanju djeteta su različite: potiče razvoj, pruža emocionalnu potporu, vodi i upravlja, medijator je u uspostavljanju i održavanju vršnjačkih odnosa (Mendeš i sur.,2020) Odgajatelj je stručnjak koji planira, evaluira i realizira odgojno-obrazovni rad, te prema praćenju djetetovih

namjera, potreba i interesa kreira okruženje za zadovoljenje djetetove potrebe za igrom. Odgajatelj, kao reflektivni praktičar značajno doprinosi kvaliteti dječje igre i u igri s djetetom ima niz različitih uloga. Te je uloge moguće sažeti kao : uloge organizatora igrovnog okruženja, poticatelja, promatrača, suigrača i vrednovatelja igrovnog procesa. Kako bi što bolje razumio tijek i način dječje igre, znao na koji način je poticati i u kojem smjeru je pratiti i podržavati kroz nju djetetov razvoj, osim navedenih, važna uloga je i ona odgajatelja, etnografa, odnosno stručnjaka koji prati i dokumentira djetetovu aktivnost i planira razvoj različitih kompetencija.

### **Igra djeteta u dječjem vrtiću**

Vrtić je drugi djetetov dom, druga obitelj i važno je da se dijete u tom okruženju osjeća ugodno, sigurno, zaštićeno, brižno, zadovoljno, veselo i ispunjeno. Da bi se ispunilo sve navedeno, ozračje u vrtiću treba biti privlačno, inspirirajuće, zanimljivo i poticajno. Okruženje vrtića je odraz odgajateljeve teorije i pristupa koji provodi u praksi, odgajateljeve koncepcije odgoja i obrazovanja. Promišljenim, pedagoški pripremljenim i oblikovanim prostorom odgajatelj djetetu pruža mogućnost angažiranja svih njegovih kompetencija kroz istraživanje, druženje i igru s drugom djecom, zajedničko učenje, zabavu, sukladno njegovom interesu i izboru.

Vasta i suradnici (2005) oblik praćenja igre djeteta analiziraju kroz praćenje kognitivnog razvoja djeteta i društvenih interakcija, odnosno kroz igru na spoznajnoj i socijalnoj razini. Praćenjem i analiziranjem socijalne razine djeteta u igrovnom procesu odgajatelj uočava način na koji je dijete uključeno u igru. Dijete promatrač će pratiti igrovni proces druge djece bez uključivanja. Dijete skloni samostalnoj igri koncentrirano je na aktivnost, igra se samo, ne primjećuje prisutnost druge djece i ne pokušava ih uključiti u igru. Usporednu igru djeteta odgajatelj može pratiti na način da prati i dokumentira ostvaruje li dijete kontakt s drugim djetetom ili odgajateljom tijekom igre. Usporedna igra se očituje kroz igru djeteta pored drugog djeteta bez suradnje i zajedničkog cilja i kroz igru s povremenim ostvarivanjem kontakta s drugim djetetom facijalnom ekspresijom i kontaktom očima. Praćenjem dječje igre odgajatelj uočava socijalne i komunikacijske odnose među djecom, kako i na koji način dijete ostvaruje kontakt s drugom djecom, je li dijete vođa aktivnosti ili je suradnik u vođenoj aktivnosti, surađuje li prema dogovorenim pravilima igre ili postavlja i nameće svoja pravila.

Nadalje, o podjeli igre prema spoznajnoj, odnosno kognitivnoj razini govore razni autori. Kognitivni razvoj djeteta je preduvjet za razvoj dječje igre, a određene vrste igre razlikuju se po kognitivnoj složenosti i kreću se od jednostavnih motoričkih vježbi i usvajanja prirodnih oblika kretanja u funkcionalnoj igri, do dogovaranja i postavljanja pravila u igrama s pravilima. *Funkcionalna igra* djeteta očituje se kroz voljno ponavljanje radnji s nekim predmetom (slaganje, zatvaranje, otvaranje, umetanje, bacanje, hvatanje...) i usavršavanje motoričkih sposobnosti u svrhu zadovoljenja potrebe za prirodnim oblicima kretanja. Dijete promatra, sluša, otkriva, istražuje te time zadovoljava svoju znatiželju, doživljajima potiče razmišljanje i zaključivanje što je temelj za intelektualni razvoj. Igrama koje uključuju motoričku aktivnost dijete razvija finu i grubu motoriku, te razvija koordinaciju pokreta koju neki autori definiraju kao motorička inteligencija. *Konstruktivnu igru* djeteta odgajatelj prati kroz igre kojima je cilj manipulacija poticajima iz okruženja djeteta u svrhu istraživanja, manipuliranja i konstruiranja, odnosno stvaranja nečega. Primjer stvaralačkih igara su crtanje, slikanje, gradnja i konstruiranje oblikovanog i neoblikovanog materijala, izrada predmeta od smjese za modeliranje (glina, glinamol, slano tijesto...) modeliranje papira i kartona itd. *Igre pretvaranja* često nazivamo *simboličkom igrom*. Ovaj kognitivni stadij igre vrlo je važan jer se u njoj djeca pretvaraju da određeni predmet predstavlja neki drugi predmet ili da određeni predmeti mogu imati funkciju koju nemaju (lego kockice su tjestenina za kuhanje, kartonski tuljak je dalekozor,



stiroporne kuglice su snijeg, kartonska kutija je prijevozno sredstvo ili kućica skrivalica...). Simbolička igra je igra uloga u kojoj dijete prerađuje svoja iskustva oponašajući ono što svakodnevno vidi i doživljava u svom okruženju. Za razliku od simboličke igre u kojoj dijete prema igrovnom kontekstu određuje pravila i tijekom igre, *igra s pravilima* ima unaprijed dogovorena pravila koja se često prenose s generacije na generaciju. Pravila igre su često uvjetovana sredinom i kulturom u kojoj dijete odrasta. Igra je sastavni dio djetetovog života. Dječji razvoj ovisi o kvaliteti, kvantiteti i raznovrsnosti dječjih igara kroz koje dijete jača samopouzdanje, razvija osjećaj sigurnosti, samostalnosti, samokontrole, kompetencija i vještina na svim razvojnim područjima (motoričke, emocionalne, kognitivne, socijalne, govorne).

Prepoznati što sve dijete može, usmjeriti pozornost na istraživanje onoga za što je dijete sposobno bez unaprijed postavljenih ograničenja, odlika je kompetentnog odgajatelja aktivno uključenog u igrovni proces djeteta. Stvaranjem pedagoškog konteksta u kojem se dijete uči različitim vještinama dijete jača samopouzdanje koje je vrlo važno za djetetov kasniji razvoj. Samopouzdanje djeteta raste kroz slobodu u donošenju odluka, rješavanju problema koji se pojave u igri, ostvarenje postignuća u rješavanju dodijeljenih zadataka, kroz iskazivanje poštovanja odgajatelja za ono što dijete radi, kroz poticanje na samostalnost i razvijanje uvjeta za ostvarivanje osjećaja vrijednosti i uspješnosti, osjećaj pripadanja skupini i vršnjacima. Klarin (2017) ističe da roditelji i odgojitelji imaju najmanji utjecaj na razvoj dječje igre. Najveći utjecaj na tijekom dječje igre imaju njegovi vršnjaci. Djetetu je bitno biti dijelom grupe, prihvaćen od strane vršnjaka tako da će se vrlo brzo prilagoditi društveno prihvatljivim oblicima ponašanja. Igrom dijete razvija svoje socioemocionalne sposobnosti, uči o emocijama i samoregulaciji emocija, stječe komunikacijske vještine i usvaja poštivanje pravila i društveno prihvatljivih oblika ponašanja.

### **Uloga prostora u igri djeteta**

Prema suvremenom pedagoškom konceptu vrtić je mjesto stvarano po mjeri djeteta. Miljak (2015) ističe kako je organizacija i strukturiranje okruženja u vrtiću dinamična aktivnost koja zahtjeva od odgajatelja istraživački pristup uređenju i strukturiranju okruženja jer je to organizacija sustava u kojem djeca i odrasli žive i do deset sati dnevno. Velika važnost se pridaje organizaciju prostora, stvaranju stimulativne okoline koja će djetetu biti poticaj za igru, istraživanje, učenje, stvaralačko izražavanje, komunikaciju, stvaranje socijalnih odnosa s vršnjacima i odraslim osobama. U kreiranju prostora po mjeri djeteta značajnu ulogu ima odgajatelj. Prema Miljak (2009) dijete kroz praksu, kroz akciju stječe i razvija praktično razumijevanje i znanje o okruženju u kojem živi. Fizičko okruženje djetetu izravno govori što odgajatelj očekuje od njega, kakvu sliku ima o njemu i kakve prilike za učenje mu pruža. Pod fizičkim okruženjem smatra se uređenje i raspored prostora, raspored materijala i poticaja u prostoru, sredstva i igračke koju su djetetu na raspolaganju i na dohvat ruke raspoređeni. Dijete uči ovisno o tomu što smo mu i koje izvore spoznavanja pripremili i ponudili za korištenje (a ne za gledanje) u okruženju (Miljak, 2015). Poticajno okruženje koje obiluje različitim prirodnim materijalima, alatima, igračkama, knjigama, slikovnicama i poticajima omogućava djetetu izbor aktivnosti prema njegovim sklonostima i sposobnostima, omogućava mu neposredno učenje činjenjem, sudjelovanjem u različitim aktivnostima s djecom različite dobi i različitim sposobnosti. U kreiranju kvalitetno osmišljenog prostora odgajatelj slijedi interese djeteta, podupire njegovo učenje, odgoj i obrazovanje. Odgajatelj u fizičkom okruženju djeteta stvara uvjete koji će omogućiti djetetu raznolike aktivnosti koje će angažirati sva njegova osjetila i poticati razvoj njegovih sposobnosti. Prostor koji okružuje dijete utječe na to kako se dijete osjeća, kako razmišlja, kako i na koji način će stupiti u interakciju s vršnjacima i različitim sadržajima učenja. Prema M. Montessori takvo okruženje se naziva pedagoški pripremljenim okruženjem.

## Uloga odgajatelja u igri djeteta

Miljak (2009) ističe ulogu odgajatelja kao organizatora poticajno pedagoški pripremljenog prostora koji nudi niz zanimljivih i praktičnih aktivnosti koje će djeca s interesom slijediti i vremenom zahtijevati sve složenije. Uloga odgajatelja je oslušivati dijete i njegove potrebe, pratiti njegove interese, bilježiti i poticati njegovu zanimanje područja interesa te prema tome pripremati poticajno okruženje unutar kojeg će dijete zadovoljiti svoju potrebu za igrom. Kako dijete raste i razvija se tako se mijenjaju njegovi interesi, sklonosti i sposobnosti. Uloga odgajatelja je da slijedi novonastale interese i sukladno povratnim informacijama iz odgojne prakse mijenja okruženje i uvjete za ostvarivanje igrovnog konteksta. Miljak (2009) ističe da je pored uređenja pedagoškog okruženja u ustanovi na odgajatelju važna zadaća da prije svega vidi, a ne samo gleda, čuje, a ne samo sluša djecu te da im prema tome omogući aktivnosti za koje djeca pokazuju interes, a ne mi odrasli. Uloga odgajatelja u dječjoj igri je zadovoljiti djetetovu potrebu za učenjem kroz igru, potaknuti ga na eksperimentiranje i istraživanje, poticati njegovu znatiželju i razvoj mašte. Odgajatelj bi trebao znati prepoznati i zadovoljiti potrebe i interese svakog djeteta u svojoj skupini, također, znati procijeniti njegove mogućnosti i stupanj razvoja kako bi znao svakom djetetu pružiti ono što je za njega potrebno. Zadaća odgajatelja je pripremanje poticajnog okruženja prema interesima djeteta kako bi ga privukao i potakao na istraživanje i učenje. Jedno od istraživanja ponašanja odgajatelja u igri s djecom je istraživanje Wooda, McMahona i Cranstouna (1980), kojim su utvrdili da se odgajatelji rijetko uključuju u igru s djecom, jer smatraju da je njihova primarna uloga osigurati prostor i poticaje za igru, a igru i njen daljnji tijek treba prepustiti djeci jer svaka intervencija odraslog odgajatelja može kočiti dječju kreativnost.

Miljak (2009) ističe da je svaki odgajatelj istraživač i vođa (demokratski lider) svoje odgojne grupe i odgovoran je za ono što se svakodnevno događa u grupi, a prvenstveno se to odnosi na to kako se djeca osjećaju, kako žive, uče, igraju se i zabavljaju. Prema Šagud (2009) uloga odgajatelja u dječjoj igri ima veliku funkciju. Odgajatelj nije samo *pasivni promatrač*, odgajatelj je ovisno o stručnosti, kompetencijama i zainteresiranosti za igrovni proces *paralelni suigrač, suigrač, tutor i predstavnik realnosti*. Klarin (2017) također ističe nekoliko uloga koju odgajatelj ostvaruje kroz igru s djetetom: *opservator, voditelj, edukator, poticatelj i sudionik u igri*. Kao opservator i voditelj odgajatelj organizira i osigurava vrijeme za igru, materijal potreban za igru te u suradnji s djecom kreira prostor. Ulog opservatora vidljiva je u zanimanju odgajatelja za dječju igru te stvaranju adekvatnog iskustva kao temelja za djetetovo učenje i razvoj. Ulogu odgajatelja kao poticatelja i sudionika u igri, Šagud(2002) naziva zainteresirani promatrač i aktivni suigrač. U igri je to onaj odgajatelj koji pravodobno planira, programira odgojno-obrazovni rad, prikuplja i izrađuje poticaje za rad s djecom, vodi brigu o estetskom i funkcionalnom uređenju prostora prilagođenom zadovoljenju svih djetetovih potreba i njegovih razvojnih zadaća. Takav odgajatelj je praktičar s kojim dijete ima veliku slobodu u igri. Sukladno povratnim informacijama iz praćenja igrovnog procesa odgajatelj zainteresirani promatrač i suigrač sklon je mijenjanju okruženja u svrhu unapređenja dječje igre. Istraživanja su pokazala da su aktivnosti koje su pokrenula djeca, u prostoru u kojem su sudjelovali u njegovom kreiranju imala najveću razinu uključenosti u igru. Djetetu je potrebno omogućiti prostor koji mu pruža slobodno kretanje i mogućnost slobodnog izbora aktivnosti. Odgajatelj voditelj i kontrolor, Šagud (2009) ga imenuje s tutor, u praksi je odgajatelj sklon rutinama, fiksnim pedagoškim klišejima, naučenim obrascima rada s djecom, smatrajući da tako manje griješi u radu jer je njegov rad ustaljen i prihvaćen u praksi godinama. Često nameće svoja pravila, prekrut je u inzistiranju poštivanja postavljenih normi i pravila ponašanja, ispravlja djecu u tijeku igrovne

aktivnosti ne slušajući i ne uvažavajući njihovo mišljenje. Obje autorice, Klarin (2017) i Šagud (2002) slažu se kako poticajima siromašna sredina, rijetke interakcije odgajatelja i djece, nezainteresiranost odgajatelja za dijete u igri, nepostojanje zajedničke igre između odgajatelja i djeteta, ne postojanje ohrabivanja i prihvaćanja dječje igre na način na koji ju je dijete kreiralo ima negativan utjecaj na dijete. Šagud (2002) ističe kako praktičar treba mijenjati rutinu i biti uključen u proces učenja koji je neprekidan. Odgajatelj usmjeren na mijenjanje prakse, zainteresirani promatrač i suigrač se uključuje u raspravu s djecom, sluša njihova objašnjenja te preispituje i korigira svoje gledište. Miljak (2009) ističe da se kroz vrijeme, količinu i način intervencije odgajatelja u odgojnoj skupini za vrijeme dječje igre pokazuje profesionalna zrelost odgojitelja i njegovo razumijevanje djece i onoga što se svakodnevno događa u grupi. Profesionalni odgajatelj zna procijeniti situaciju i zna u trenutku donijeti pravilnu odluku što je nekim odgojiteljima, posebno početniku jako teško. Neadekvatne i nepromišljene intervencije odgajatelja za vrijeme dječje igre mogu znatno utjecati na kvalitetu i tijekom igrovnog konteksta. Znak kvalitetnog djelovanja, stručnog i profesionalnog razvoja odgajatelja je strpljivost u svim postupcima prema djetetu. Strpljivošću odgajatelj pokazuje razinu razumijevanja djeteta, njegovih aktivnosti i daje si vremena za pravovremeno i primjereno odgojno djelovanje. Svakodnevni rad s djecom je nepredvidiv, fleksibilan, promjenjiv, izazovan i pun problemskih situacija koje često ustaljena rutina i unaprijed naučeni obrasci ponašanja ne mogu riješiti. Dijete u igrovnim aktivnostima konstruira i sukonstruira znanje o svijetu, kroz igru projicira svoja iskustva o onome što se oko njega događa, zato ga u igri ne treba prekidati već mu dati onoliko vremena koliko mu je potrebno kako bi doveo svoju igru do njemu prihvatljive faze.

O jednoj zanimljivoj vrsti uloge odgajatelja kao suigrača u igri govore Ivon i Sindik (2008) u znanstvenom članku u kojem između ostalog analiziraju ispitivanje povezanosti odgajateljeve emocionalne empatije i mašte i spontane igre u dječjem vrtiću. Prema njihovim istraživanjima u skupinama koje vode empatične i maštovite odgajateljice prevladava spontana, slobodna igra zastupljena na igrama mašte i kreativnosti, posebice simboličke igre s lutkom, te praktično-radne aktivnosti, u maloj skupini ili paru. Autori nastavljaju kako je kod odgajateljica koje su manje empatične i maštovite prisutan je frontalni rad, a kod djece je zastupljena vođena društvena i didaktička igra te nadzirana igra s pravilima. Klarin (2017) ističe kako je uloga modela odgajatelja svakako značajna, kao i ideje koje tijekom igre iznosi. Interakcija odgajatelja s djetetom tipičnog razvoja razlikuje se od interakcije s djetetom koje ima razvojne poteškoće. Odgajatelj u interakciji s djetetom s razvojnim poteškoćama koristi direktnu i strukturiranu interakciju tijekom igre, dok je tijekom igre s djetetom tipičnog razvoja spontaniji, manje direktivan i više odgovornosti daje djetetu.

### **Komunikacija odgajatelja i djeteta**

Komunikacija odgajatelja i djeteta je iznimno važna i preduvjet je za razvoj govora. Odgajatelj je djetetu govorni model. Svaki odgajatelj u Republici Hrvatskoj treba se jezično (pismeno i usmeno) u kontekstu rada ustanove ranog i predškolskog odgoja izražavati standardnim hrvatskim jezikom, voditi računa o kvaliteti artikulacije, o intonaciji, ritmu i načinu govora, o načinu pričanja priča, recitiranja i pjevanja pjesmica, brojanja brojalica, kao i o načinu davanja uputa. Mnogi odgajatelji govore povišenim glasom kako bi nadglasali djecu. Međutim, praksa je pokazala što je odgajatelj glasnjiji, djeca su glasnija i bučnija, a od galame, povišenih, visoko intoniranih glasova postaju napeta i nervozna. Komunikacija odgajatelja i djeteta treba biti prožeta jednostavnim, neposrednim, umjerenim, jasnim i konkretnim govorom. Upute trebaju biti konkretne, jasne i direktne. Izgovorene rečenice i misli trebaju biti potpune. U igri s djetetom odgajatelj treba pažljivo slušati dijete, biti uključen u igru, znatiželjan i postavljati pitanja o tijeku igre, uvijek dostupan djetetu za razgovor, tražiti od djeteta ono što dijete može izvršiti i svojim ponašanjem biti uzor i primjer djetetu.

## Dokumentiranje dječje igre

Dokumentiranje je osnovni alat i ujedno materijal za razvoj prakse i refleksije kao temeljni oblik učenja i sukonstrukcije značenja. Ono nije proizvoljno. Prema Slunjski (2020) pedagoška dokumentacija, kao produkt dokumentiranja, koristi se kao sredstvo evaluacije unaprijed zadanih ciljeva odgojno-obrazovnog procesa, a ujedno je i sredstvo njegova razvoja. Pedagoška dokumentacija odgajatelju olakšava razumijevanje djeteta, proces njegova učenja i razvoja, područja interesa i promišljanje mogućih intervencija u kojima bi se proces učenja djeteta mogao podržati i unaprijediti. Ona služi za bilježenje načina na koji dijete razmišlja i podsjetnik je na ono što je dijete ranije učinilo ili naučilo. Ovisno o kompetencijama, interesima i afinitetima odgajatelja načini praćenja i dokumentiranja su različiti – fotografiranje, video uratci, pisane bilješke, audio bilješke, transkripti razgovora, dječji likovni radovi i dr. Dokumentiranje dječje igre važan je segment u praćenju i unapređenju njene kvalitete. Dokumentiranjem dječje igre odgajatelj bolje razumije dijete u igrovnom kontekstu, razumije proces dječje igre i razinu postignutih kompetencija. Prema NKRPOO (2015) u planiranju kurikulumu posebno je važno praćenje, promatranje i razumijevanje djece, kao i dokumentiranje njihovih aktivnosti. Dokumentiranje i zajedničko interpretiranje aktivnosti djece predstavlja podlogu za pripremu okruženja, primjerenih odgojno-obrazovnih intervencija odgajatelja i usklađivanje njegova cjelokupnog odgojno-obrazovnog rada s individualnim različitostima djece (različitim interesima, mogućnostima, potrebama, predznanjima i stilovima učenja). Kroz stručno i promišljeno vođenu dokumentaciju igrovnog procesa iščitava se kvaliteta okruženja za učenje djece koju u najvećoj mjeri pedagoški promišlja i oblikuje odgajatelj, komunikacija s djecom i kvaliteta sudjelovanja u njihovim aktivnostima, kompetentnost odgajatelja za prepoznavanje različitih interesa djece te proces i stilovi učenja djece. Praćenjem i dokumentiranjem igrovnog procesa odgajatelj uočava aktualnu razinu znanja, razumijevanja i pretpostavki stvaranja stimulativnih situacija učenja koja će djeci omogućiti prijelaz na sljedeću razvojnu razinu koju ruski psiholog Vygotsky naziva „zona sljedećeg razvoja“. Odgajatelj dokumentira razine razumijevanja igrovnog procesa djeteta, načine na koji se mijenja djetetovo razumijevanje i tijek igre, suradnju i komunikaciju s drugom djecom i odgajateljima. Dokumentiranjem odgajatelj predočava cjelokupno stanje u skupini tj. svoju spremnost i fleksibilnost da u svakom trenutku odgovori na individualne potrebe svakog djeteta ponaosob vodeći računa o njegovim razvojnim mogućnostima, kognitivnim strategijama i drugim posebnostima. Odgajatelji često nisu skloni dokumentiranju igrovnog procesa a kao razlog navode razne otegotne okolnosti kao što su: preveliki broj djece u skupini, nedovoljna ili u potpunosti izostavljena digitalna tehnologija, nedovoljno znanje o važnosti i načinu dokumentiranja. Još jedan od razloga za odbijanje dokumentiranja igrovnog procesa je što se analizom dokumentiranja često naiđe na informacije i situacije koje odgajatelj nije imao namjeru dokumentirati na način na koji se tumače. Takav dokument, bilo da je riječ o pisanoj riječi, foto, video ili glasovnom uratku, bi se mogao protumačiti na više načina. Slunjski (2020) o značenju, važnosti, razumijevanju i interpretaciji takvih podataka govori kroz ovisnost o stručnosti i kompetenciji odgajatelja i stručnjaka koji su uključeni u analizu istih. Slunjski (2020) o važnosti dokumentiranja i njenoj analizi s drugim odgajateljima i stručnim suradnicima govori kroz kompetencije i interese odgajatelja za napredovanjem i napuštanjem prakse u kojoj su njegove intervencije umjesto da doprinose povećanju dječjeg utjecaja, usmjerene njihovom kontroliranju i discipliniranju. Odgajatelj koji želi unaprijediti svoj odgojno-obrazovni rad u smjeru veće demokratičnosti, bit će spreman i na stalno propitivanje kvalitete svojih interakcija s djecom u smislu povećanja prilika za dječji utjecaj u oblikovanju i razvoju aktivnosti. Kvaliteta interpretacije različitih oblika dokumentacije ovisi o prethodnim znanjima odgajatelja o djeci, predškolskoj pedagogiji i kurikulumu (Slunjski, 2020).

## Zaključak

Za dijete je igra intrinzična motivacija za upoznavanje svijeta koji ga okružuje. Igra je sastavni dio odrastanja svakog djeteta, cjelovita, smisljena, prirodna dječja aktivnost. Kroz igru dijete zadovoljava različite potrebe poput potreba za novim spoznajama svijeta koji ga okružuje, potrebama za druženjem s vršnjacima i odraslim osoba u svojoj okolini, potrebama za izražavanjem emocija. U igri dijete može biti bilo tko. Kroz igru si dijete može dodijeliti koju god ulogu zaželi i otići u vrijeme i prostor koji je trenutni predmet njegovog interesa. Igra ima značajnu ulogu u svim aspektima razvoja djeteta. Kroz igru dijete usvaja životne vještine i priprema se za svijet odraslih. Kroz igru dijete kreira sliku o sebi i svojoj okolini. Ključna je za zdrav rast i razvoj svakog djeteta. Igra je ogledalo onoga što je djetetu važno. Važno je da svaki odgajatelj zna kolika je važnost igre te da se nastoji uključiti kao partner i suigrač. Važno je znati kada, kako i na koji način se uključiti u igru s djetetom te kako će intervencija odgajatelja utjecati na dijete i na tijek njegove igre. U zajedničkoj igri i odgajatelj i dijete stječu zajedničko iskustvo. Odgajatelj je model ponašanja djetetu, on je djetetov uzor. Promišljeno uključivanje odgajatelja u igru djeteta igri daje novu dimenziju kroz koju dijete stječe nove spoznaje o načinu interpretiranja stvarnosti koja ih okružuje. Odgajatelj je promatrač, opskrbljivač, poticatelj, pomagač, podrška...Sve te uloge čine kompetentnog odgajatelja koji dječju igru može usmjeriti na pravi put.

## Literatura

- Duran, M. (2003). *Dijete i igra*. Naklada Slap
- Ivon, H., Sindik, J. (2008). Povezanost empatije i mašte odgojitelja s nekim karakteristikama ponašanja i igre predškolskog djeteta. *Magistra iadertina*, 3(1), 21-38.
- Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Sveučilište u Zadru
- Mendeš, B., Marić, L., Goran, L. (2020). *Dijete u svijetu igre*. Golden marketing-Tehnička knjiga
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću: novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. SM naklada
- Miljak, A. (2015). *Razvojni kurikulum ranog odgoja: model Izvor II: priručnik za odgajatelje i stručni tim u vrtićima*. Mali Profesor
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. (2015). *Narodne novine*, 05/15.
- Slunjski, E. (2020). *Izvan okvira 5. Pedagoška dokumentacija*. Element.
- Šagud, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Školske novine.
- Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija*. Naklada Slap

