

Pristupi odgojno-obrazovnim aktivnostima i (su) konstrukcija kurikuluma

Hrgović, Ivona

Undergraduate thesis / Završni rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Pula / Sveučilište Jurja Dobrile u Puli**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:137:985276>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2021-03-03**



Repository / Repozitorij:

[Digital Repository Juraj Dobrila University of Pula](#)



Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

IVONA HRGOVIĆ

**PRISTUPI ODGOJNO-OBRAZOVNIM AKTIVNOSTIMA I (SU)KONSTRUKCIJA
KURIKULUMA**

Završni rad

PULA, svibanj 2020.

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

IVONA HRGOVIĆ

**PRISTUPI ODGOJNO-OBRAZOVNIM AKTIVNOSTIMA I (SU)KONSTRUKCIJA
KURIKULUMA**

Završni rad

JMBAG:0303067675, redoviti student

Studijski smjer: Preddiplomski stručni studij predškolskog odgoja

Predmet: Teorijske osnove upoznavanja okoline i početnih matematičkih pojmova

Znanstveno područje: Društvene znanosti

Znanstveno polje: Pedagogija

Znanstvena grana: Opća pedagogija

Mentorica: doc.dr.sc. Marina Diković

PULA, svibanj 2020.



IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Ja, dolje potpisani _____, kandidat za prvostupnika _____ovime izjavljujem da je ovaj Završni rad rezultat isključivo mogega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio Završnog rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz kojega necitiranog rada, te da ikoji dio rada krši bilo čija autorska prava. Izjavljujem, također, da nijedan dio rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Student



IZJAVA
o korištenju autorskog djela

Ja, _____ dajem odobrenje Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli, kao nositelju prava iskorištavanja, da moj završni rad pod nazivom

_____ koristi na način da gore navedeno autorsko djelo, kao cjeloviti tekst trajno objavi u javnoj internetskoj bazi Sveučilišne knjižnice Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli te kopira u javnu internetsku bazu završnih radova Nacionalne i sveučilišne knjižnice (stavljanje na raspolaganje javnosti), sve u skladu s Zakonom o autorskom pravu i drugim srodnim pravima i dobrom akademskom praksom, a radi promicanja otvorenoga, slobodnoga pristupa znanstvenim informacijama.

Za korištenje autorskog djela na gore navedeni način ne potražujem naknadu.

U Puli, _____ (datum)

Potpis

Sadržaj

1. UVOD	1
2. POJAM KURIKULUMA	2
3. SUKONSTRUKCIJA INTERKULTURALNOG KURIKULUMA (HOFSTEDEOV MODEL)	3
4. KURIKULUM SUVREMENOG ODGOJA I ŠKOLE	4
4.1 Zatvoreni kurikulum	4
4.2. Otvoreni kurikulum	5
4.3. Mješoviti kurikulum.....	5
5. NACIONALNI KURIKULUM	6
5.1 Interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikuluma	6
5.2. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje i njegove implikacije na praksu7	
6. PLANIRANJE AKTIVNOSTI I RAZVOJ KURIKULUMA	9
6.1 Različita shvaćanja unaprijeđenja odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma	10
6.2 Djeca kao kreativni sukreatori prostora vrtića	11
6.3. Prozor u svijet učenja djece.....	11
6.4.Poticanje samoregulirajućeg učenja djece.....	13
7. TVORBA PREDŠKOLSKOG KURIKULUMA	14
7.1 Učenje predškolskog djeteta	15
7.2. Rad na projektima jedan od oblika integriranog kurikuluma.....	16
7.3. Sudjelovanje odgojitelja u aktivnostima s djecom	18
7.4. Obogaćivanje okruženja novim materijalima koju djecu zanima.....	21
8. (SU)KONSTRUKCIJA NASUPROT REPRODUKCIJI ZNANJA.....	23
8.1. Kurikulum- pojam za kojeg ne postoje opća pravila	24
8.2. Konstrukcija kurikuluma akcijska istraživanja u vrtiću	24
9. PROVOĐENJE ODGOJNO-OBRAZOVNE AKTIVNOSTI; TEMA: BOJE	27
Centri aktivnosti	30
10. ZAKLJUČAK.....	33
POPIS LITERATURE:.....	35
SAŽETAK.....	37

1. UVOD

Brojna istraživanja pokazala su neuspjeh reformi i obrazovanja tijekom devedesetih godina 20. stoljeća. Prema autorici Miljak (2009.) radilo se o istraživanju razvoja kurikuluma koje su provedene na velikom broju odgojno-obrazovnih ustanova u trajanju od osam do deset godina. Ono što se trebalo mijenjati, autori nisu unaprijed odredili. Za to vrijeme, teorija i kurikulum izgrađivali su se (su-konstruirali) tijekom rada u praksi.

Odgojno-obrazovne ustanove dolaze do zaključka kako vanjski činitelji kurikuluma nemaju učinkovito djelovanje na praksu niti na bolje rezultate učenika i djece (Miljak, 2009.). Sukonstrukcijom kurikuluma potvrđuje se da vrtići i škole više mijenjanju reforme, nego što reforme mijenjaju škole i vrtiće (Miljak, 2009.).

Autorica Miljak (2009.) ukazuje na to da se konstruiranje kurikuluma odnosi na uzajamno prihvaćanje dvosmjernog odnosa teorije i prakse ranog i predškolskog odgoja. Kurikulum se shvaća kao teorijska koncepcija koja se u praksi određenog vrtića mora povjeravati, izgrađivati, razvijati i mijenjati kako bi se kvalitetno razvijala.

Većina reformi posvećivala se izradi zakonskih akata, dokumenata, kurikuluma, školskoj administraciji, a znatno manje odgojno-obrazovnoj praksi, učenju i poučavanju djece u razredima i vrtićima (Slunjski, 2011.). U svim reformama pitanje kurikuluma bilo je sastavni dio problematike. Autorica Miljak (2009.) ukazuje na to da se konstantnim praćenjem, kroz dulje razdoblje, teorije o kurikulumu i odnosa te teorije naspram odgojne prakse može biti pokazatelj ne samo mijenjanja tog odnosa, nego i mijenjanje teorijske koncepcije na čemu se temelji kurikulum i širenje odgojno-obrazovne prakse.

Sukonstruiranjem kurikuluma obuhvaćamo razvijanje ne samo teorijske dijelove kurikuluma, nego i važnost organizacijskog i strukturalnog konteksta ustanove (Slunjski, 2015.). Kako se sve više počeo uvažavati kontekst, više se pažnje počelo posvećivati kvalitetnom ozračju u vrtićima i školama, interakcijama između odgojitelja i djeteta, nastavnika i učenika, iskustvima koje dijete stječe na nastavi i u vrtiću, učiteljima i odgojitelja te njihovoj pedagogiji .

2. POJAM KURIKULUMA

Odgaj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi ostvaruje se na temelju *Nacionalnog kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje (2014.)*.

Pojam kurikulum definira se različito, prema autoru Knoll (1999.) kurikulum znači organizirani proces učenja i sadržaja, a s obzirom na određene svrhe i ciljeve, sa strukturiranim nizom željenih ishoda znanja, vještina, sposobnosti i ponašanja.

Prema autorici Slunjski (2011.) kurikulum možemo najjednostavnije objasniti definicijom nastavnog plana i programa govoreći da su to dva ista pojma. Autorica smatra da nije primjereno već unaprijed određivati što će djeca usvojiti jer je razina znanja individualna stvar.

Prema autorici Miljak (2005.) kurikulum je pojam koji se paralelno razvija s odgojno-obrazovnom praksom i kako je kurikulum taj koji mijenja razvoj vrtića i škole i sam način obrazovanja djece i učenika. Širenjem odgojno-obrazovne prakse kurikulum se sukonstruira, razvija i mijenja.

Najjednostavnije možemo objasniti da pojam kurikulum obuhvaća školski program, koji sadrži ciljeve obrazovanja i odgovarajuće sadržaje, kao i metode kojima se program može uspješno savladati, a ciljevi postići.

3. SUKONSTRUKCIJA INTERKULTURALNOG KURIKULUMA (HOFSTEDEOV MODEL)

Cilj Hofstedeovog modela bio je definirati najvažnije odrednice sukonstruktije interkulturalnog kurikuluma određivanjem nacionalne kulture mladih. U projektu je korišten upitnik koji se sastoji od 109 čestica, a sadržaj se sastoji od četiri dimenzije:

1. hijerarhijske distance
2. muževnost/ ženstvenost
3. individualizam/kolektivizam
4. kontrola neizvjesnosti (anksioznost).

Istraživanjem su ispitani stavovi i vrijednosti djece i njihovih odgojitelja o životu, radu i društvu; kakve su razlike u stavovima između učenika i nastavnika te postoje li razlike u stavovima između učenika s obzirom na spol, dob i regionalnu pripadnost (Hrvatić, 2005.). Prema autoru Hrvatiću (2005:39) rezultati istraživanja su pokazali da kod mladih u Republici Hrvatskoj prevladavaju egalitarna uvjerenja te da graniče između individualizma i kolektivizma, a podjednako su orijentirani prema vrijednostima ženstvenost/muževnost, a prema ljestvici drže srednji stupanj anksioznosti (Hrvatić, 2005.).

Prema istraživanju drugog problema, rezultati ukazuju na bliske stavove nastavnika i učenika (odgojitelja i djeteta), koji prema obilježju hrvatske nacionalne kulture drže srednju do nisku hijerarhijsku distancu. Takvi rezultati podrazumijevaju ne prihvaćanje nejednakosti u društvu, jednaku pridaju važnosti individualizmu i kolektivizmu, podjednaku izraženost muževno ženstvenim osobinama te naglašenom kontrolom neizvjesnosti (Hrvatić, 2005.).

4. KURIKULUM SUVREMENOG ODGOJA I ŠKOLE

Prema Previšiću (2005:150) „u provođenju sukonstrukcije kurikuluma sudjeluju mnogi organizirani, ali i prekriveni činitelji". Sukonstrukcija je otvorena knjiga u koju stalno treba upisivati nove sadržaje. Sve ustanove odgoja i obrazovanja trebaju biti kreativne zajednice koje ljudima pomažu upotpuniti individualno i socijalno biće. U teoriji i praksi do sada su jasno definirane neke vrste i kategorije kurikulumskih struktura: zatvoreni kurikulum, otvoreni kurikulum i mješoviti kurikulum.

4.1 Zatvoreni kurikulum

Autor Previšić (2005.) ukazuje na to da zatvoreni kurikulum odgovara tradicionalnom poimanju nastavnog plana i programa te redukciji odgoja i obrazovanja. Razrada programskog sadržaja temelji se na propisanom programiranom sadržaju nastave, a znanje se temelji na objektivnom tipu, odnosno na testovima i zadacima. Prema Previšiću (2005:169) naglašava se da „svojevrski self-instructional materials ne dopušta ni djetetu, a ni odgojitelju da u takvoj školi slobodno i kreativno dišu". U zatvorenom kurikulumu sve je „namješteno" tako da se tijekom nastave nema vremena za neke spontane izazove, neplanirane i slučajne odgojno-socijalne situacije koje potiču samostalnost i individualan razvoj kod djeteta. Ni za odgojitelja zatvoreni kurikulum ne predstavlja profesionalni rast i suverenitet. Zatvoreni kurikulum sputava kreativnost te otvoreni rad odgojitelja i djeteta (Previšić, 2005.).

4.2. Otvoreni kurikulum

Otvoreni kurikulum predstavlja fleksibilnu metodologiju, tako i o odabiru sadržaja i načinu rada. Otvoreni kurikulum maksimalno prihvaća samostalnost i inicijativu djeteta, spontanost i kreativno ponašanje djeteta. U otvorenom kurikulumu „skriveni utjecaji“ dobijaju formalno mjesto za kreativno ponašanje u odgoju (Previšić, 2005.). U otvorenom kurikulumu stavlja se naglasak na socijalno komunikativnu komponentu u smislu odnosa koju vladaju u vrtiću i školi. Također se stavlja naglasak na međusoban odnos odgojitelj-dijete-roditelj, a posebno na način provođenja aktivnosti u vrtiću ili nastave u školi. Prema Previšiću (2005:172) „u otvorenom kurikulum škola se doživljava (planira) kao jedan od odgojnih i obrazovnih činitelja“; svakako važna ustanova koja potiče rad i kreativnost kod djece.

4.3. Mješoviti kurikulum

Mješoviti kurikulum specifičan je po tome što se fokusira prema sukonstrukciji više činitelja, a osobito prema onoj koja nastaje tokom samog događaja odgojnog čina ili kao kurikulum pluralnih odgojnih utjecaja (Slunjski, 2011.). Prema Previšiću (2005.) kvalitetni su samo okviri kurikuluma koje su realizirani na kreativan i slobodan način tako što se osvrću na aktivnost djeteta u stjecanju znanja, sposobnosti i vještina kao opće i specifične kompetencije. Mješoviti kurikulum u suvremenim sredinama nudi kurikularne dijelove kao radne sredine. Tako odgojitelji zajedno s djecom mogu pretvarati kreativne izvedbene materijale u projektne. Na takav se kurikulum treba gledati kao dokument koji treba oživjeti i u praksi. Kurikulum vrijedi onoliko koliko ga prihvatimo i koliko su njime izvedbeno zadovoljni djeca, odgojitelji i roditelji (Previšić, 2005.).

5. NACIONALNI KURIKULUM

Pravci promjena nacionalnog kurikuluma za obvezno obrazovanje prema suvremenim društvenim promjenama, pokazuje da pojava društva znanja utječe na razvoj kurikuluma i znanja (Baranović, 2006.). Društvo znanja zahtijeva kvalitetniju i višu razinu obrazovanja. Tržišna logika u području odgoja i obrazovanja zahtijeva od škole i vrtića da budu produktivnije i efikasnije ustanove i organizacije, čija se kvaliteta rada može izmjeriti. Naglasak se sve više počeo stavljati na ishod obrazovanja te se kroz njihovu standardizaciju želi osigurati željeni nivo njegove kvalitete (Baranović, 2006.).

Tako su poseban značaj dobile i temeljne kompetencije potrebne za rad u društvu znanja i život (Baranović, 2006.). Promjene u području kurikuluma rezultat su pojave novog modela nacionalnog kurikuluma. To je kurikulum koji se zasniva na praćenju, kontroli i reguliranju ishoda učenja. Prema Baranoviću (2006:15) „pored evidentnih pomaka u razvoju obrazovanja, analiza je ukazala i na niz obrazovnih i socijalnih problema što ih generira novi tip kurikuluma”.

5.1 Interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikuluma

Interkulturalno učenje, odgoj i obrazovanje podrazumijeva svijest o postojanju različitosti. Interkulturalno obrazovanje i odgoj i samo učenje obuhvaća područje učenja u kojem se kompetencije temelje na otvorenosti, poštovanju i prihvaćenosti. U strukturi nacionalnog kurikuluma prevladava jedna temeljna odrednica. Definiranje kurikulumskih sastavnica ovisi o interkulturalnim sposobnostima učenika ili djeteta. Interkulturalni kurikulum temelji se na stjecanju iskustva kod djeteta ili učenika; sposobnostima, znanjima, vrijednostima i stavovima, a obuhvaća veći broj komplementarnih dimenzija (Hrvatić, 2005.):

1. Kulturalnu sposobnost interkulturalne komunikacije na lokalnom, nacionalnom i internacionalnom nivou.
2. Društvenu sposobnost poštivanja ljudskih prava, društvene i individualne odgovornosti te socijalne pravde.

3. Gospodarsku sposobnost gdje se djeca i učenici pripremaju za radne uloge.
4. Okolinski pristup za donošenje odluka prema održivom razvoju.

Prema autorici Slunjski (2008:198) „(su)kurikulumski pristup pretpostavlja proces podložan stalnim promjenama u suglasju s postmodernom orijentacijom otvorenog odgoja", a to znači da i škola i vrtić prestaju biti samo mjesto stjecanja interkulturalnih spoznaja. Vrtić tada postaje mjesto kontinuiranog „učenja" (su)života, suradnje, tolerancije, ravnopravnosti, u kojem neposredno sudjeluju djeca, odgojitelji, roditelji i okruženje. Interkulturalni kurikulum stoga valja koncipirati prema boljem upoznavanju sebe i drugih, otkrivanju sličnosti i razlika, sagledavanju predrasuda te ostvarivanju zajedničkih ciljeva kroz suradnju (Slunjski, 2008.).

5.2. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje i njegove implikacije na praksu

Prema Slunjski (2015.) po stupanju na snagu *Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj* i obrazovanje 2015. godine, Agencija za odgoj i obrazovanje kao i nekoliko strukovnih udruga organizirale su niz jednodnevnih ili dvodnevnih seminara namijenjenih predstavljanju novog dokumenta. Na seminarima su uvodna predavanja održavali uglavnom sveučilišni profesori, od kojih su neki sudjelovali u samoj izradi dokumenta i osigurali njegovo stupanje na snagu (Slunjski, 2016.).

Na predstavljanju Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje izlagala je i skupina praktičara, pokazujući svojim primjerima ideje koje u novom dokumentu mogu stvarno „živjeti" u odgojno-obrazovnoj praksi. Sudjelovanje praktičara na predstavljanju novog dokumenta djelovalo je ohrabrujuće na druge, svjedočili su o tome da je vrlo kvalitetna praksa u određenom broju ustanova već postignuta, a novi, Nacionalni kurikulum, u praksi ostvariv (Slunjski, 2016.).

Najveća korist njihova predstavljanja bila je u pružanju emocionalne podrške i poticanju na mijenjanje prakse i istraživanje. Zato se ne može reći da takva predstavljanja praktičara ili uvodna izlaganja profesora imaju veći stupanj profesionalnog usavršavanja za one koje slušaju predstavljanje Nacionalnog kurikuluma u praksi.

Autorica Slunjski (2015.) tvrdi da vrtići koji su intenzivno razvijali svoju odgojno-obrazovnu praksu i svoje (vrtićke) kurikulume, stupanjem novog Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje dobili su „zakonski okvir“ da je to što rade službeno i zakonski utemeljeno. Prema Slunjski (2015:33) „u protekla dva desetljeća upravo su vrtići ti koji su prozivani zbog toga što rade, a često im se prebacivala i legitimnost“.

Autorica Slunjski (2015.) ukazuje na to da se na predavanjima moglo dobiti inspiraciju da se opuste u istraživanja i otkrivanja novih oblika rada s djecom te na tim osnovama razvijaju kurikulum, ali ne i elemente koji bi im u tom smislu pomogli (Slunjski, 2015.). Provedba novog kurikuluma izostavila je bilo kakav oblik evaluacije, što je ostavilo prostor praktičarima da donesu slobodnu odluku žele li sami tragati za mogućnost njegove provedbe, razvoj novih kompetencija ili žele nastaviti raditi na način na koji su radili prethodnih godina (Slunjski, 2016.). Praktičari koji su pokazali interes i motiviranost za uvođenje novih oblika rada, međusobno su se povezivali na više načina kako bi jedni drugima pružili emocionalnu i stručnu pomoć.

6. PLANIRANJE AKTIVNOSTI I RAZVOJ KURIKULUMA

Bitna pretpostavka kod oblikovanja kurikuluma je svijest o tome da kvalitetu življenja odnosno, sama kvaliteta odgoja i obrazovanja djeteta određuje način njegova življenja u vrtiću. Vrtić se često shvaća kao „škola u malom“ u oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa. Prije svega, različite aktivnosti sadrže različiti potencijal za svako dijete, jer djeca ne stječu znanja jednakom brzinom (Slunjski, 2015.).

Vremensko strukturiranje aktivnosti u vrtiću trebalo bi biti usklađeno s individualnim vremenskim ritmovima svakog djeteta ponaosob. Postoje dublji razlozi zbog kojih je planiranje procesa odgoja i obrazovanja djece neprimjereno.

U oblikovanju kurikuluma mnogo je primjerenije planirati mogućnosti za aktivnosti nego li same aktivnosti, a osobito njihov tijek. Riječ je o otvorenom kurikulumu koji nudi stvaralačku realizaciju, a naglasak se stavlja na spontanost, inicijativu i kreativnost djeteta i odgojitelja, pri čemu je neplaniranost prihvatljiva (Previšić, 2005.).

Prema Slunjski (2015:2) „kurikulum kojim se aktivnosti djece ne planiraju, omogućuje im se sloboda izbora temeljena na interesima djece“, na taj način djeci ostavljamo prostor za njihove doprinose, tj. osigurava im se prilika budu sukreatori odgojno-obrazovnog procesa i sukonstruktori kurikuluma.

Sukonstrukcija kurikuluma je iznimno važna jer osigurava „autorstvo“ djece nad vlastitim aktivnostima, a onda i nad odgojno-obrazovnim procesom u cijelosti. Prema Slunjski (2015:3) „takav kurikulum nije usmjeren samo na dijete, nego ga je dijete stvorilo, a odgojitelj ga je samo uokvirio“. Razvoj kurikuluma započinje primjerenom organizacijom vrtićkog okruženja, što djeci omogućuje suautorstvo nad vlastitim aktivnostima i procesom učenja.

Prema Slunjski (2015:3) „aktivnosti djece odgojitelji prate, prate i nastoje ih što bolje razumjeti“. Vrtić bi, svoj identitet trebao temeljiti na promjenama, a kurikulum nastoji na ideji „življenja promjene“ i sam je takav: dinamičan, razvojan, otvoren. Dakle, razvija se izvan unaprijed zadanih, strogo definiranih okvira.

Prema Knoll (1989:6) „za kvalitetno mijenjanje odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma potrebno je tri do pet godina“, a to vrijedi za one koji su spremni

obuhvatiti najdublju kulturu vrtića koja je povezana sa stavovima i vrijednostima odgojitelja.

6.1 Različita shvaćanja unaprjeđenja odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma

Pokušajima postizanja promjena u Republici Hrvatskoj koja ima utjecaj na mijenjanje odgojno-obrazovne prakse „odozdo prema gore“ nastoje se uvažiti sustavne značajke odgojno obrazovne prakse. Osim razumijevanja značajki odgojno-obrazovne prakse, jednako je važno razumjeti obilježja i logiku samog procesa promjene.

Autorica Slunjski (2015.) naglašava da je nužno postojanje strategije razvoja i strateških ideja, ali naglasak se stavlja na proces stalne evolucije, a ne na nešto što je moguće definirati na samom početku procesa. Prema Slunjski (2015:31) „kvalitetne odgojno-obrazovne prakse ni kurikuluma nema bez kvalitetnih učitelja i odgojitelja“. Kompetentna praksa zahtijeva kompetentne odgojitelje. Odgojitelji su pravi nositelji promjena i kvaliteta prakse.

U većini ustanova postoji određena skupina učitelja i odgojitelja koji inovativnom procesu pružaju aktivan ili pasivan otpor iz raznih razloga: ne slažu se s predloženim promjenama, ne razumiju ih ili postoji strah od promjene. U procesu razvoja odgojno obrazovne prakse treba krenuti u novom smjeru. Ljudima trebaju nova iskustva i refleksivno učenje kako bi stekli samopouzdanje za djelovanje i razmišljanje na novi način.

Učenje treba biti usmjereno na poticanje sudionika na zajedničko istraživanje koje omogućuje izgradnju kvalitetne odgojno obrazovne prakse i kurikuluma. Mijenjanje odgojno-obrazovne prakse vrtića i njegova kurikuluma, povezano je s kontinuiranim učenjem odgojitelja. Temelj razvoja kompetencija za mijenjanje odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma može postaviti onaj studij koji odstupa od pozitivističkog koncepta obrazovanja. Prema Slunjski (2015:33) „ističu akcijski orijentirane kompetencije koje odgojiteljima omogućuju djelovanje u kompleksnim situacijama“, a to obuhvaća praktično znanje u interakciji s djecom, stručnjacima, roditeljima te mijenjanje postojeće prakse.

Odgojitelji vlastitu praksu trebaju dobro razumjeti kako bi je mogli postupno i kvalitetno mijenjati. Aktivno promišljanje i izgrađivanje kvalitete svog odgojno-obrazovnog djelovanja, odgajatelj preuzima ulogu kreatora i rekreatora kurikuluma. Odgojitelji u svojim vrtićima predstavljaju predvodnike pozitivnih promjena, tj. misaone praktičare, koji i sebe same doživljaju kao istraživače, projektante i inovatore dijela sustava u kojem djeluju (Slunjski, 2015.).

6.2 Djeca kao kreativni sukreatori prostora vrtića

Prema Slunjski (2015:60) „slušanje djeteta i uvažavanje njegovog mišljenja dovode do toga da djeca postaju (su)oblikovatelji odgojno-obrazovnog procesa i aktivni (su)konstruktori kurikuluma". Viđenje odrasle osobe usmjereno je na otkrivanje praktične upotrebljivosti prostora, dok je djeci važno što nam prostor govori i kako s prostorom pristupiti u interakciju (Slunjski, 2015.).

Djeca smisao svojih aktivnosti pronalaze uživajući i sudjelujući u njemu na svoj poseban način. Oni prostor doživljavaju kao mogućnost za djelovanje. Uvid u perspektivu djeteta i doživljaj prostora od strane djece te uključivanje djece u proces kreiranja prostornog okruženja vrtića ima veliku pedagošku vrijednost. Djeca odgojiteljima mogu pomoći u postizanju više razine funkcionalnosti prostora. Djeci je potrebno osigurati mogućnost izražavanja kako bi svoje ideje učinili „vidljivima" (Slunjski, 2015.).

Djeci se mogu ponuditi likovne tehnike kojima mogu izraziti svoje ideje prostora, različiti trodimenzionalni materijali poput kutija, strunjača i slično kojima djeca mogu slobodno raspoređivati po prostoru. Pomoću njih, djeca mogu opisati kakav prostor vrtića žele i što bi po njihovom mišljenju, bio najbolji izbor za njihove aktivnosti i druženje s prijateljima.

6.3. Prozor u svijet učenja djece

Autorica Slunjski (2015.) ukazuje na to da odgojitelj koji dokumentira proces učenja postiže bolji uvid u ekspresivne mogućnosti svakog djeteta, ali i u kvalitetu vlastitog

poučavanja te kvalitetu okruženja u kojemu se učenje djeteta događa. Kvalitetno dokumentiranje omogućuje praćenje učenja i postignuća djeteta u različitim područjima njegova razvoja te uvide u iskustva učenja djeteta.

Slike i crteži su oblici vizualnog izražavanja djece. Sliku ili crtež potrebno je analizirati s obzirom na značenje koji imaju za dijete. Kod crteža ili slike važno je utvrditi je li dijete pokušalo nešto realno prikazati (npr. izgled predmeta) ili se dijete služilo simbolima (kako nešto nastaje, kako se mijenja, čemu služi).

Glazbene ekspresije obuhvaćaju spontane izričaje djece koji uključuju pjevanje, pjevušenje, pljeskanje rukama, pucketanje prstima ili kreiranje različitih zvukova i tonova improviziranim ili pravim zvukovima. Mijenjanjem tempa, tonova, glasnoće, ritma, dijete također može pričati svoju priču.

Pokretom i gestom dijete također može izraziti svoje doživljaje, ideje, iskustva, znanja i razumijevanja. Prema Slunjski (2015:46) „ovakvo izražavanje nazivamo još i kinestetičkim jezikom". U „kinestetički jezik" ubrajamo pokretljivost, spretnost, ravnotežu i koordinaciju djeteta. Trzanjem, skakanjem, puzanjem, valjanjem i sličnim pokretima, dijete može prikazati različite oblike kretanja ili razvoj nekih procesa.

Konstrukcije i drugi trodimenzionalni radovi djece poput skulptura, građevina od kocaka i drugih objekata izgrađenih od neoblikovanih materijala, mogu predstavljati važno sredstvo komuniciranja s djetetom. Trodimenzionalnim uradcima djeca nastoje prikazati izgled, ali i način funkcioniranja različitih objekata i strojeva. Za izradu skulptura djeca mogu koristiti papir, glinu, žicu, karton, drvo te druge materijalne kojima mogu izraziti svoje ideje, doživljaje i način na koji razumiju fenomene.

Pisani uradci djeteta uključuju brojeve i slova, ali mnoge slične elemente poput raznih oznaka, simbola, grafikona i sl. Takvim ekspresijama, koje djeca često znaju kombinirati, izražavaju niz vlastitih doživljaja, znanja, iskustva i razumijevanja. Ovakvo izražavanje potrebno je prikupljati i arhivirati jer predstavljaju dokaze, ali ne samo o razvoju pismenosti djeteta, nego i o razvoju mnogih drugih kompetencija.

Prepoznati doživljaji te načini razmišljanja i razumijevanja djeteta, predstavljaju kvalitetan napredak odgojno-obrazovnog rada s djecom, kao i kvalitetnog oblikovanja kurikuluma. Dobro razumijevanje djeteta, njegovih interesa, znanja i razumijevanja predstavlja put napuštanja „okvira" i najbolje polazište razvoja kurikuluma (Slunjski, 2015.).

6.4. Poticanje samoregulirajućeg učenja djece

Za postignuće odgojno-obrazovnog pristupa „izvan okvira“, potrebno je razumijevanje djece i shvaćanje njihovog načina razmišljanja i učenja (Slunjski, 2015.) Odgojno-obrazovna intervencija odgojitelja pogoduje razvoju kulture mišljenja djeteta.

Velika pozornost pridaje se osposobljavanju odgojitelja za dokumentiranje i praćenje odgojno-obrazovnog procesa, prema Slunjski (2015:185) „povezuje se razvojem tako zvane pedagogije slušanja“. Slušanje se smatra recipročnim procesom komunikacije čije su osnovne značajke prihvaćanje, razumijevanje, podržavanje suradnika usmjeren njihovom otvaranju, oslobađanju i razvoju.

Prema Slunjski (2015:184) „uloga odgojitelja vrlo je diskretna, ali aktivna i angažirana“, ali glavna uloga odgojitelja je osnaživanje djeteta ne pronalaženje, propitivanje i primjena postupaka koji su djelotvorni. Važno je istaknuti da se ta djelotvornost odnosi i na kvalitetu djetetova razmišljanja koje bi moglo voditi do određenog postignuća, odnosno do rješenja problema, a ne samo na finalno postignuće. Prema Slunjski (2015:185) „dijete u odgojno-obrazovnom procesu postaje kritički suistraživač u dijalogu s odgojiteljem“.

7. TVORBA PREDŠKOLSKOG KURIKULUMA

Kvalitetan kurikulum treba polaziti od polazne točke svakog pojedinog djeteta i treba korespondirati s njegovim stilom učenja, ranijim iskustvom i znanjem. Da bi aktivno učenje djeteta u vrtiću bilo moguće, potrebno je oblikovati okruženje bogato obrazovnim i odgojnim potencijalima.

Planiranje kurikuluma treba temeljiti na odgojiteljevim opažanjima i praćenju posebnih interesa djeteta. Ovakav pristup omogućava odgojitelju ulogu stvaratelja okruženja djeteta kako bi dijete moglo samostalno otkrivati i upoznavati sebe i svijet koje ga okružuje (Slunjski, 2001.).

Odgojitelj bi trebao aktivno promatrati dijete u različitim aktivnostima, treba otkrivati interese i razvojne mogućnosti djeteta. Informacije koje skupi praćenjem aktivnosti djeteta, odgojitelju koriste pri donošenju pravilnih i primjerenih odluka o tome što je određeno dijete u određenom trenutku spremno naučiti.

Prema Reggio konceptu stavlja se naglasak na sudjelovanje djece u planiranju kurikuluma i njegovom razvijanju. Takav kurikulum nije unaprijed isplaniran, nego odgojitelj postavlja hipoteze (tvrdnja o kojoj se istražuje) o smjeru aktivnosti i projekata pa ga često nazivamo i razvojnim kurikulum.

Za takav je kurikulum najvažnije da odgojitelj prati aktivnost djeteta i prikuplja raznovrsnu dokumentaciju za bolje razumijevanje djeteta te za planiranje novih aktivnosti i iskustava (Slunjski, 2001.). Kurikulum koji tako nastaje više nije usmjeren na dijete, niti upravljani od odgojitelja, nego je proizveden od djeteta, a „uokviren“ od strane odgojitelja.

Prema Slunjski (2001:29) „transformacijska priroda kurikuluma nalaže potrebu senzibiliziranja odgojitelja za stalne prilagodbe potrebne“, kada se odgojitelj privikne na stalne promjene, može se lakše snalaziti u nepredviđenim situacijama i odgovarati na svakodnevne promjene potreba i interesa djece.

7.1 Učenje predškolskog djeteta

Odgovornost odgojitelja je da sazna što dijete zanima te koja znanja dijete već ima, kako bi mogao podržati stjecanje novih znanja djeteta. Interes djeteta za neki problem ili temu pomoći će djetetu da aktivno sudjeluje u nekoj aktivnosti ne očekujući nagradu.

Kvalitetan predškolski kurikulum trebao bi se temeljiti na zadovoljavanju interesa djeteta, omogućiti mu sudjelovanje u aktivnostima za koje je dijete prirodno motivirano. Potrebno je stvoriti uvjete rada u kojima će odgojitelj dobiti povratnu informaciju od djeteta na osnovi osjećaja zadovoljstva zbog sudjelovanja u nekoj aktivnosti (Slunjski, 2001.).

Učenje predškolske djece rezultat je interakcije između djetetovih iskustava s materijalima, ljudima, idejama, dakle ono svoja znanja razvija, tj. konstruira i to na osnovi osobne aktivnosti i iskustava, uz podršku i pomoć odgojitelja.

Prema Slunjski (2001:48) „načini na koji djeca interpretiraju svoja iskustva, ali i dubina do koje pritom idu, razlikuju se od djeteta do djeteta", štoviše, spomenute razlike postoje i kod istog djeteta, na različitim stupnjevima njegovoj razvoja.

Prema teoriji suradničke konstrukcije znanja (su-konstrukcija), znanje se postepeno konstruira u situaciji kada ljudi jedne druge podučavaju odnosno, zauzimaju refleksivan stav naspram konstrukcija drugih (Slunjski, 2001.).

Odgojitelj bi trebao poticati djecu na iznošenje, uspoređivanje i pregovaranje. Odgojitelj bi trebao poticati što više situacija koje stimuliraju ovakvu vrstu učenja gdje se pregovaranje i konflikti djece javljaju kao sila koja ubrzava njihov razvoj (Slunjski, 2001.).

Ovakav pristup učenja u potpunosti se razilazi s tradicionalnim pristupom u kojem djeca najbolje uče oponašanjem odraslih ili putem didaktičkih poučavanja. Koncept suradničkog učenja stavlja naglasak na učenje djece putem aktivnosti, suradnje, diskursa i dogovora. U konstruktivističkom pristupu učenju prepoznaju se i posebnosti svakog djeteta, kao i doprinos koji svako dijete može doprinijeti zajedničkom učenju i razvoju.

Ideja suradničke konstrukcije oslanja se na sposobnost članova skupine da uče jedni od drugih, diskutiraju i prihvaćaj različite perspektive, uloga odgojitelja je da u učenju djeteta intenzivno podržava uzajamno razumijevanje među članovima skupine. Kurikulum zasnovan na mogućnosti suradničkog učenja (su-konstruktivistički kurikulum), odgojitelj formira zajednicu onih koje uče u koju se ubrajaju djeca, odgojitelji, stručni tim i bilo koje druge osobe koji sudjeluju u zajedničkom radu vrtića. Prema Slunjski (2001:52) „učenici mogu učiti jedino uz odrasle koji također uče, jer kad se nastavnik prestane razvijati, to se dogodi i s njegovim učenicima”.

7.2. Rad na projektima jedan od oblika integriranog kurikuluma

Pod izrazom „rad na projektu” misli se na sklop aktivnosti u kojima jedno ili više djece dublje proučavaju problem ili temu. Rad djece na projektu može trajati nekoliko dana, tjedana, ovisno o dobi djece i same teme. Rad na projektu smatra se temeljnim pristupom u integriranom poučavanju djece i određuje ga kao temu koja zajedno se zajedno s djecom dublje izučava kako bi se i djeca što bolje upoznala i snalazila se u svom neposrednom okruženju.

Kada radimo na projektu, djeca imaju priliku postavljati pitanja, definirati vlastite pretpostavke i teorije o mogućim odgovorima, tražiti odgovore na svoja pitanja, razgovarati s osobama o problemu kojeg istražuju te sudjelovati u ostalim raznim aktivnostima koje će doprinijeti razvoju njihovih intelektualnih, socijalnih, kreativnih i drugi potencijala. Rad na projektu odvija se u kontekstu koji potiču djecu na pregovaranje i preuzimanje odgovornosti za traženje odgovora, provjeravanje svojih otkrića i traženje vlastitih načina kako riješiti problem.

Prema Slunjski (2001:32) „odabrana tema projekta predstavlja dio integriranog kurikuluma ili programa unaprijed određenog iako se dopušta fleksibilnost u izboru”. Djeca mogu sudjelovati u odabiru teme kojom će se baviti, tj. koju će kroz određeno vremensko razdoblje proučavati. U radu na projektu posebno stavlja naglasak na važnost prava djeteta na izbore koji bi trebali biti osigurani na više razina. Djeci se kroz projekt nudi mogućnost izbora čime će se baviti, što će raditi i kako će istraživati s obzirom na njihovo prijašnje iskustvo (Slunjski, 2001.). Djeca odabiru kada će se u

aktivnost uključiti i koliko će dugo ostati u njoj, oslanjajući se vlastitim tempom i poželjnim ritmom izmjene aktivnosti.

Prema Slunjski (2001.) treća razina odlučivanja djece odnosi se na mjesto koje će za svoju aktivnost odabrati, a to može biti tamnije ili svjetlije mjesto, zatvorenije ili otvorenije, sjedeći ili stojeći za stolom, te na podu. Rad djece na projektu moguće je podijeliti u tri etape, a to su: planiranje i započinjanje projekta, razvoj projekta i refleksija s evaluacijom.

U prvoj etapi rada na projektu odgojitelj promatra djecu u igri, te njihovim dramskim, likovnim ili literarnim aktivnostima kako bi odgojitelji bolje shvatili što djecu zanima, što razumiju i kako bi bolje doznao dječje „pogrešne pretpostavke“. Prema navedenoj autorici, odgojitelj može kreativnim smišljanjem okruženja organizirati dramsku igru na način da djeci pomogne napraviti aerodrom, bolnicu ili neki drugi kontekst potreban za igranje određenih situacija koji će se naknadno obogaćivati kako se tema projekta bude razvijala. U ovoj etapi naglašena je važnost uključivanja roditelja koji razgovaraju s djecom o temi projekta te odgojiteljima mogu pomoći u nabavljanju resursa.

U drugoj etapi rada na projektu, važno je pribaviti nove informacije i resurse. U ovoj etapi djeca istražuju nove informacije, prepoznavaju svoje pogreške pretpostavke i to kroz interakciju s drugom djecom i odgojiteljem. Uloga odgojitelja u ovoj etapi je da osigurava materijale i djeci nudi prijedloge i savjete o primjerenim načinima izražavanja svojih otkrića i ideja kako bi produbili dječji interes. Odgojitelj odabire za djecu aktivnosti koje će poticati njihovo daljnje razumijevanje problema kojim se bave te im se nudi mogućnost da svoje novo znanje praktično iskoriste. Isto tako, odgojitelj s djecom raspravlja o rezultatima njihovog učenja, potiče na postavljanje novih pitanja, osigurava djeci mogućnost stjecanja iskustva iz „prve ruke“ kroz posjete važnim mjestima, gostovanje zanimljivih ljudi, razgovore o zanimljivim događajima, sakupljanje zanimljivih predmeta, demonstriranje zanimljivih događaja. U drugoj etapi projekta odgojitelj nastoji što više poticati djecu na procjenjivanje svojih postignuća s ciljem razvoja povjerenja u vlastite prosudbe čime će se još više baviti kako se približava završetak projekta.

U etapi refleksije i evaluacije, osobito se vrednuje praktična primjenjivost novih znanja djece. Nova znanja odgojitelj može prepoznati promatranjem njihove spontane igre (osobito simboličke), ali i putem izložbi na panoima te u njihovim raznovrsnim aktivnostima; glazbenim, dramskim, pokretnim i dr. Mogu se organizirati i roditeljski sastanci kako bi roditelji bili upoznati što s djeca učila, kako su učila, te korake kojima su dostigli do rezultata rada na projektu.

Odgojitelj u ovoj fazi može poticati djecu da crtaju, diktiraju ili sami zapisuju priču o samom tijeku projekta iz koje može nastati njihova vlastita knjiga. Ukoliko je za vrijeme rada nastala neka zanimljiva konstrukcija, može se organizirati „turističko razgledavanje“ za djecu iz drugih skupina, pri čemu će djeca koja su sudjelovala u projektu imati priliku objasniti proces nastajanja konstrukcije i objasniti način na koji ona radi.

Prema autorici Slunjski (2001.) zajedničkim prisjećanjem svih događanja za vrijeme trajanja projekta te izmjenjivanjem doživljaja svakog od sudionika razvijaju osjećaj zajedništva i bliskosti. Refleksija može podržavati interes djece za daljnje istraživanje i za pronalaženje novih tema vrijedne njihovih interesa. Reflektirajući o svom radu i doprinosu zajedničkog postignuća, djeca postaju svjesna svojih kompetencija koje stalno rastu (Slunjski, 2015.).

7.3. Sudjelovanje odgojitelja u aktivnostima s djecom

Uloga odgojitelja je poticanje bogatog okruženja, promatranje djece i dokumentiranje načina na koji koriste materijale te stalno obogaćivanje na osnovi promatranja, razumijevanja i interpretiranja aktivnosti djece. Postoji velika razlika između učenja poučavanjem i dječjeg samostalnog istraživanja ili učenja činjenjem (Slunjski, 2001.).

Prema Slunjski (2001:96) „navodi se primjer neuspjelog pokušaja djeteta da prelije vodu iz široke posude u usku“, odgojitelj je pred djetetom boci odrezao vrh i tako napravio lijevak. Dijete je vrlo brzo otkrilo namjenu lijevka i dalje ga koristilo za prelijevanje vode. Prema Slunjski (2001:97) „odnos odgojitelja prema aktivnosti djeteta (tako posredno i prema djetetu) moguće je pratiti kroz način na koji on tretira proces aktivnosti djeteta“.

Ako odgojitelj stvarno ne razumje smisao aktivnosti djeteta, može se desiti da pohvali neki njegov uradak, ali samo formalno. Razumijevanje odgojitelja i način na koji dijete u svojoj aktivnosti razmišlja, ima veliki utjecaj na daljnje razvijane aktivnosti djeteta, ali i općenito na dijete. Prema Slunjski (2001:97) „samo stvarno razumijevanje djeteta i onog čime se dijete bavi, omogućuje odgojitelju primjerene i pravodobne intervencije u okruženju". Isto tako, odnos odgojitelja ogleda se i kroz način na koji on tretira rezultat aktivnosti djeteta.

Autorica Slunjski (2001:98) navodi primjer kako su djeca istraživala improviziranu vodenicu izrađenu od stiropora, drvenog štapića i plastične posude. Djeca su zapazila da se vodenica vrti ako vodu nalijevaju odozgo, no ako voda ulazi sa strane, tad se vodenice ne pokreće čak ni kada se posuda u kojoj se vodenica nalazi do kraja napuni vodom. Miješajući vodu i pijesak, djeca su dodavala jedan ili drugi materijal, promatrajući kako su različit sastav mase dobivali, utječe li na njenu tvrdoću. Prema navedenoj autorici, eventualna pogrešna procjena odgojitelja je da djeca to rade jer žele nešto sagraditi. Pogrešna procjena mogla bi ga navesti da djeci pokaže pravilan omjer vode i pijeska, ili da im odgojitelj izmiješa sredstva kako bi djeca mogla lakše graditi. U tom bi slučaju djeca ostala uskraćena za mogućnost neposrednog istraživanja.

Prema Slunjski (2001:99) „brza rješenja, do kojih dijete ne dođe samostalno, nego uz instruktivnu intervenciju odgojitelja, često za dijete i nisu bolja rješenja, jer ga takve intervencije sprječavaju da angažira svoje intelektualne potencijale tražeći odgovor na pitanje koje ga zanima". Slunjski (2001:107) navodi pet primjera dječjih aktivnosti čije su teme početno istraživanje problema ili teme koje djecu zanimaju:

Prvi primjer:

Dječak je igrajući se s kockicama s utorom i željeznom lopticom, napravio put za lopticu koja je krećući se po utoru propadala kroz otvore na kraju kockice i tako prelazila put od vrha do podnožja konstrukcije od kocaka. Promatrajući put kojim loptica dolazi, dječak je stalno dorađivao konstrukciju podešavajući položaj kockica kako bi loptica što brže i bez zapinjanja o stijenke utora prolazila. Usput je objašnjavao dvojici svojih prijatelja što radi, tj. kako se to mora složiti tako da loptica brže putuje. Nastojali smo odgovoriti na pitanje: Koji je fizikalni zakon dječak otkrio? Nakon mnogo ideja, zaključili smo da se dječak uspješno bavio pojavom unatoč tome da je teoretski opisati. Odgojitelji su uz pomoć udžbenika fizike utvrdili da se dječak

istraživao zakon gravitacije. Ovo je dobar primjer praktičnog istraživanja i razumijevanja nekog problema od djeteta predškolske dobi.

Drugi primjer:

U jednom trenutku jedno je dijete izašlo iz sobe i ostavilo otvorena vrata. Nastao je propuh. Nekoliko djece počelo je vikati da je propuh i pokazivati prstom na zavjesu koji se njihao na prozoru. Odgojiteljica je upitala djecu „što je to propuh?“, a djeca su uzbuđenim glasom odgovarali da je to vjetar, a drugi da je to slično vjetru. Odgojitelji su nastojali stvoriti uvjete djeci da na osnovi svog neposrednog sudjelovanja u istraživanju, doznaju što više o toj prirodnoj pojavi. Odgojitelji su se složili da je najvažnije doznati trenutno znanje djece o propuhu te da im je ta informacija najvažnija u odabiru poticaja za njihovo daljnje istraživanje vjetra. Odgojitelji su htjeli izbjeći često korišteni model rada na projektu: što znaš, što bi još želio znati, kako ćeš doznati? Odgojitelji su vođenje aktivnosti htjeli prepustiti djeci tako da im svojim pitanjima ne nameću odgovor, a niti smjer razgovora. Odgojitelji su se dogovorili da će razgovor s djecom o vjetru započeti tako da djeci pokažu fotografiju propuha na prozoru kojeg su ranije djeca uočila i komentirala. Pitat će ih sjećaju li se to se događalo, kako je to izgledalo i da li znaju zašto se to dogodilo. Odgojitelji će sve izjave zapisati i snimiti, a zatim se naknadno dogovoriti što će poslije poduzeti i kako će istraživanje dalje poduprijeti.

Treći primjer:

Djeca su u dvorištu pronašla malog pauka. Donijeli su ga u sobi i pokazali odgojiteljici. Odgojiteljica je djeci ponudila malu staklenu bočicu da ga u nju stave kako bi ga mogla bolje vidjeti. Odgojiteljica je razgovarala s djecom o tome trebaju li se usmjeriti na izgled, način života i njegovo umijeće pletenja mreže, ili se baviti osjećajima koje pauk izaziva kod djece. Prema Slunjski (2001:103) „složili smo se oko toga da naš zadatak nije baviti se paukom, nego djetetom“, tj. ne programom nego osobom zbog koje program postoji, pa prema tome nije važno točno odrediti kojim ćemo se informacijama u aktivnosti baviti. Odgojitelji su se dogovorili da će aktivnost o pauku započeti pitanjem upućenom djeci: „O čemu biste vi željeli u vezi pauka razgovarati ? “

Četvrti primjer:

Djeca su željela slušati audio-kasetu. Vrpca se počela namotavati oko glave kasetofona i ostala je razmotana izvan kućišta kazete. Djeca su bila začuđena kako je vrpca izašla van i kako je ona zapravo dugačka. Kako su odgojitelji raspravljali što se zapravo događa, razilazili su se u mišljenju što djecu zapravo zanima. Neki su tvrdili da djeca razmotavaju kasetu jer ih zanima kako radi, dok su drugi smatrali da to rade jer djecu zanima što je unutra. Prema navedenoj autorici, ovo je bio zadatak za dvostruku provjeru: prvi se odnosio jesu li odgojitelji dobro „pročitali“ akcije djeteta (zašto su radili to što su radili), a drugi dio se odnosio na pitanje kako djeci omogućiti zadovoljenje svojih potreba. Odgojitelji su se dogovorili da će djeci pribaviti što više kućanskih aparata, a onda na osnovi promatranja djece odlučiti hoće li razgovarati o tome kako što radi ili od čega se nešto sastoji.

Peti primjer:

Djevojčica je dulje vrijeme pratila odgojiteljice kako fotoaparatom snimaju aktivnosti. Hodala je za odgojiteljicama i proučavala kada će se čuti „klik“. Iskoristila je plastične čaše, slamčice i karton za izradu vlastitog fotoaparata. Nakon toga, šetala je po sobi i slikala drugu djecu imitirajući odgojitelje. U kasnijem razgovoru između odgojiteljica, razgovarale su kako bi projekt „foto-aparat“ mogao izgledati, u kojem bi se sve pravcima mogao razvijati i što bi od dodatnih materijala bilo potrebno pribaviti. Sama spontana igra djeca, može odgojitelje odvesti „izvan okvira“ te dati kvalitetan primjer novog projekta u vrtičkoj zajednici. Odgojiteljice su se dogovorile kako će pratiti što djeca s novim materijalima rade i tako preciznije doznati što djeca znaju o aparatima, što ih zapravo zanima, a onda promišljati kako njihovo istraživanje poticati dalje.

7.4. Obogaćivanje okruženja novim materijalima koju djecu zanima

Prema Slunjski (2001:106) navedeno je nekoliko primjera obogaćivanja okruženja novim materijalima.

Prvi primjer:

Djeca su gledala kazališnu predstavu s životinjama. Spontano su ponavljali neke dijelove radnje, glumeći životinje koje su gledali. Odgojitelji su razgovarali o tome kako podržati njihovu zainteresiranost pa su im odlučili ponuditi mogućnost izrade

vlastitog kazališta. Da bi mogli izraditi potrebne glumce odnosno lutke, djeci su ponudili mnoštvo raznovrsnog materijala. Mlađa djeca većinom su izrađivala trodimenzionalne životinje, a kada su bili gotovi, izrađivali su i kućice za životinje. Starija djeca više su proizvodila ginjol lutke, stavljali ih na ruke i počeli glumiti. Njihova je gluma imala kazališnu formu, a smisao izrada lutaka više je bio stvaranje predstave.

Drugi primjer:

Odgojiteljice su promatrale aktivnost djece u centru prirode te su zapazile da djeca najčešće biraju materijale koji potječu iz mora. To je odgojiteljice potaklo da obogate centar upravo takvim materijalima. Centar istraživanja prirode bio je „bogat“ materijalima za istraživanje o moru pa su ga djeca znala nazivati i „Centar mora“. Upravo u ovom centru aktivnosti, odgojiteljice su zapazile najveću raznolikost aktivnost djece potaknuti istim materijalima. Neka djeca istraživala su različita svojstva prirodnih materijala, a neka su komentirala ponuđene slike o podmorju, neka se igraju ribicama pa prodaju i kupuju ribe, a neki promatraju sobni akvarij stavljajući u njega kamenčiće.

Kako bi odgojiteljice nabavile materijale za dublje istraživanje problema dogovorile su posjet ronioca. Ronilac je djeci pokazao svoju opremu te im objašnjavao čemu služi i odgovarao na njihova pitanja. Ronilac je pozvao djecu da začepu nos i provjere koliko dugo mogu bez disanja. Njegov posjet omogućio je djeci stvaranje novih dimenzija proučavanja podmorja i vezu čovjeka i mora. Ronilac im je objašnjavao funkciju boce s zrakom, ali i ostale dijelove opreme poput tlakomjera, dubinomjer, kompas, utezi, maska, sat, odijelo i slično.

8. (SU)KONSTRUKCIJA NASUPROT REPRODUKCIJI ZNANJA

Autorica Slunjski (2011.) naglašava da znanje nije statična kategorija koja se na predvidive načine može prenijeti drugima ili od drugih preuzeti. Znanje se ne usvaja, nego se konstruira u umu svakog pojedinca. Znanje je subjektivna i privremena konstrukcija subjekta koji uči jer se stalno nadograđuje, razvija i mijenja. Ispravan način poučavanja mlađe djece nije predavanje ili verbalna poruka, jer mlađa djeca uče aktivno sudjelujući i čineći s drugima.

Znanje raste u procesu zajedničke sukonstrucije subjekta koji uče, što znači da je učenje najbolje kada je sudioničko, proaktivno, suradničko i posvećeno konstrukciji značenja (Miljak,2009.). Prema Slunjski (2011:39) „odgojitelji koji polaze od navine epistemologije vjeruju da znanja imaju jasnu i jednostavnu strukturu te da su trajna, a da je odgojitelj autoritet znanja i njihov posredovatelj”.

Prema Maleš i suradnicima (2011.) shvaćanje znanja kao dinamičke i razvojne kategorije, koji se kontinuirano razvija i konstruira, čini podlogu tumačenja kurikuluma koja se u praksi razvija, izgrađuje i mijenja, a takav pristup naziva se sukonstruktivističkim. Takav se kurikulum izvodi kroz bogato i pedagoški pripremljeno okruženje koji omogućuje zadovoljenje različitih potreba i interesa djece te aktualiziranje njihovih različitih potencijala u procesu učenja, osiguravajući kontinuiranog konstruiranja i sukonstruiranja njihova znanja.

Prilike za druženje djece različitih razina i kompetencija mogu imati visok potencijal učenja". Prema Miljak (2009:42) „razmjena postojećih razumijevanja djece, može rezultirati „kolaborativnom konstrukcijom značenja". Osim ostvarivanja materijalnih uvjeta za ostvarivanje ovako shvaćenog kurikuluma je shvaćanje odgojitelja za promatranje djece i prepoznavanje njihovih različitih potreba, razvojnih mogućnosti ,interesa, stilova učenja te postojećih znanja i razumijevanja.

8.1. Kurikulum – pojam za kojeg ne postoje opća pravila

U različitim odgojno-obrazovnim ustanovama, moguće je doći do zajedničkih značajki, što može biti ključno za izgradnju teorije kurikuluma. U svakoj od njih kurikulum se razvija kao jedinstvena i neponovljiva teorijska koncepcija izrasla na temeljima njezine autentične prakse (Slunjski, 2011.).

Usklađivanje i neplaniranje nepredvidivih situacija, svaki kurikulum se čini jedinstvenim. Kurikulum se razvija u vrtiću na svoj način jer se smatra proizvodom za koji ne postoji „univerzalna veličina“. Prema Slunjski (2011:67) „kurikulum je teorijska koncepcija koja se u praksi zajednički gradi, tj. konstruira i sukonstruira na temelju zajedničkog učenja, istraživanja i participiranje svih sudionika odgojnog procesa “.

Proces sukonstruiranja kurikuluma nerazdvojan je od zajedničkog istraživanja i razvoja cjelokupne odgojno-obrazovne prakse vrtića. Kvalitetna odgojno-obrazovna praksa zajedničko je postignuće odgojitelja koji se temelji na izravnom razumijevanju, promatranju i mijenjanju odgojno-obrazovne prakse kroz zajedničko istraživanje. Sudjelovanje odgojitelja u istraživanju ne služi stvaranju teorije izvan polja prakse, nego izravnom razvoju praksu na čijim će se temeljima razvijati nova teorija, odnosno kurikulum (Maleš, 2011).

8.2. Konstrukcija kurikuluma akcijska istraživanja u vrtiću

Akcijska istraživanja su svojevrsan kontrast u kojem se odgojno-obrazovna teorija stvara izvan polja prakse, a promjene kurikuluma i prakse propisuju se „odozgo“. Začetnikom akcijskog istraživanja smatra se psiholog Kurt Lewin. Tvrdi da je akcijsko istraživanje temeljno socijalno istraživanje koje može dati dublje uvide u zakone koji vladaju društvenim životom (Slunjski, 2011.).

Prema Slunjski (2011:93), akcijsko istraživanje vodi se kroz četiri aspekta :

1. Plan

Plan mora biti dovoljno fleksibilan da bi se mogao prilagođavati svojim nepredviđenim i nepredvidivim okolnostima. Plan bi trebao praktičarima omogućiti mudrije i učinkovitije akcije. Te akcije trebale bi pomoći da u praksi prijeđu granicu prepreka da se osposobe za kvalitetniji i primjereniji odgojno-obrazovni rad.

2. Akcija

Akcija označuje pažljivo i mudro smišljenu varijaciju postojeće prakse. Akcija se u određenom smislu oslanja na plan, ali njime nije u potpunosti kontrolirana. Akcija je uvjetovana prethodnom praksom, pri čemu svaka prethodna akcija može djelomično pokriti realnost sadašnje situacije. Akcija je podložna promjenama, te zahtijeva brzo odlučivanje o onome što u danoj situaciji treba činiti. Skromni pomaci mogu biti zadovoljavajući u određenom trenutku, no postupno se događaju veće promjene u poboljšanju praktičnog rada.

3. Praćenje

Praćenje osigurava osnovu za korištenje iskustvima. Praćenje akcija mora ostavljati dokumentiranu osnovu za kasnije korištenje iskustvima, ali ne smije biti usko određeno. Kao i sama akcija, planovi praćenja moraju biti fleksibilni i otvoreni da bi omogućili bilježenje neočekivanih događaja. Svako praćenje treba biti usmjereno na osiguravanje osnove za kritički osvrt na vlastito iskustvo.

4. Refleksija

Refleksijom se pokušavaju osmisliti, tj. razumjeti procesi, problemi, događanja i prepreke do kojih je došlo tijekom same akcije. Ona uzima u obzir različita viđenja, tumačenja i razumijevanja uvjeta i okolnosti pod kojima se akcija odigravala. Refleksija uključuje razgovor i raspravu među sudionicima. Kroz razgovor se nastoji rekonstruirati značenje određenih situacija. Refleksija je i deskriptivna; ona omogućuje preispitivanje, stvaranje jasnije slike života i rada u danoj situaciji, ustanovljenje prepreka koje se pojavljuju i pretpostavke što bi još bilo moguće učiniti.

Prema Slunjski (2011:95) „akcijsko je istraživanje dinamički proces u kojemu ova četiri aspekta ne treba shvatiti kao odvojene statične korake“, nego refleksiju treba shvatiti kao spiralno povezane elemente; planiranja, akcije, praćenja i refleksije.

9. PROVOĐENJE ODGOJNO-OBRAZOVNE AKTIVNOSTI;

TEMA: BOJE

CILJ: Različitim aktivnostima proširiti dječju spoznaju o bojama.

RAZVOJNE ZADAĆE:

- TJELESNI I PSIHOMOTORNI RAZVOJ:

- poticati razvoj koordinacije i preciznosti u baratanju predmetima kroz kotrljanje loptica tijekom hodanja na različitim linijama u tjelesnoj aktivnosti „Šarena staza“, zatim umetanja riže u plastične boce u glazbenoj aktivnosti „Šarene šuškalice“, slaganje uvis u aktivnosti „Šarene kocke“, građenja lego kockama prema predlošku.
- poticati razvoj koordinacije i preciznosti pokreta u tjelesnoj aktivnosti „Šarena staza“ kroz kotrljanje loptice duž linije i u kartonsku kutiju
- poticati razvoj samostalnosti u korištenju novih, različitih pribora u simboličkoj, kreativnoj igri „Ja slikar/ica“, likovno-kreativnoj aktivnosti „Maštovita slika“ i istraživačko-spoznajnoj i kreativnoj aktivnosti s taktilnim vrećicama.

SOCIOEMOCIONALNI RAZVOJ:

- poticati razvoj pojma o sebi kroz razgovor u uvodnoj aktivnosti „Slikar i boje“, ali i tijekom svih aktivnosti u svim centrima: što znam, što mogu, što mislim
- poticati razvoj samostalnosti i neovisnosti u zadovoljavanju potreba osobito u stvaralaštvu i istraživanju kroz aktivnosti „Duga“, „Ja slikar/ica“, „Moj rupčić“, „Taktilne vrećice s temperama“.
- poticati razvoj pozitivnih stavova i odnosa prema okolini kroz kulturu, likovno stvaralaštvo u uvodnoj aktivnosti „Ja slikar/ica“

SPOZNAJNI RAZVOJ:

- poticati razvoj taktilne percepcije kroz dodir različitih materijala, predmeta, veličina u aktivnostima „Maštovita slika“, „Slovo se skrilo“, „Ja slikar/ica“, „Taktilne vrećice s temperama“
- poticati razvoj vizualne percepcije kroz viđenje različitih oblika, boja, prepoznavanja u svim aktivnostima, kroz doživljaj aktivnosti i uređenja sobe

- poticati razvoj stjecanja iskustva i spoznaje bilježenjem zapaženog u aktivnosti „Duga“, „Miješanje boja“, „Moj portret“ i aktivnom sudjelovanju u svim ponuđenim aktivnostima
- poticati razvoj operativnog mišljenja grupiranjem, razvrstavanjem, sparivanjem prema zadanom kriteriju u aktivnosti građenja „Šarene kocke“, slaganje prema zadanom nizu u aktivnostima s matematičkim oblicima „Šareni oblici“.

GOVOR, KOMUNIKACIJA, IZRAŽAVANJE I STVARALAŠTVO:

- poticati razvoj jezika, usvajanjem novih riječi u uvodnoj aktivnosti „Slikar i ja“ (atelijer, nove boje koje će vidjeti i izgovarati njihove nazive), ponavljanjem već poznatih boja, imenovanje likovnih materijala s kojima se susreću
- poticati razvoj vještine slušanja i razgovora kroz uvodnu aktivnost „Slikar i boje“ te nastavak kroz cijelu aktivnost održavanjem razgovora o temi
- poticati razvoj glazbenog stvaralaštva kroz glazbenu aktivnost „Šarena šuškalica“, stvaranja glazbenog instrumenta te stvaranje vlastite glazbe
- poticati razvoj likovnog senzibiliteta za različita likovna sredstva i materijale kroz cijelu aktivnost, korištenje različitih boja, slikanje pomoću kistova, ali i drugih predmeta, baratanje njima, doživljaji.
- poticati razvoj osjetljivosti za kombinacije u aktivnostima građenja „Šarene kocke“ kroz slaganje prema predlošku u matematičkoj aktivnosti
- poticati razvoj likovne invencije kroz domišljatost u izražavanju u svim aktivnostima
- poticati razvoj likovnog senzibiliteta za različita likovna sredstva u aktivnosti sastavljanja geometrijskih oblika u zadan oblik na plohi „Šareni oblici“

ORGANIZACIJSKI I MATERIJALNI UVJETI ZA OSTVARIVANJE ZADAĆA:

ORGANIZACIJSKI UVJETI:

- Predviđene aktivnosti provodit će se: u garderobi, hodniku, kupatilu i u sobi dnevnog boravka dječjeg vrtića Vukovar I, područni objekt „Leptirić“, skupina „Ivančice“, djeca u četvrtoj i petoj godini života
- Pripremiti mjesto likovne radionice – atelijera, pripremiti prostor u skladu s temom: pripremiti aplikacije predmeta i likova s bojama
- Osigurati izvor prirodnog svjetla za likovne aktivnosti

- Pripremiti tematski cijeli prostor sobe za dnevni boravak djece, hodnik, kupatilo (na zidove u visini dječjih očiju, zalijepiti različite likovne radove s naglaskom na boje, zatim izraditi veliku dugu, mobile u različitim bojama)
- Pripremiti i osigurati prostor s vodom i električnom lampom
- Osigurati zaštitne pregače/najlonske za djecu i stolove
- Pripremati sav materijal i rasporediti materijal po centrima aktivnosti, pripremiti dovoljno materijala
- Pripremiti mjesto za odlaganje radova
- Pripremiti platnene rupčice za likovno-kreativnu aktivnost u dogovoru s šveljom
- Obavijestiti roditelje preko oglasne ploče o održavanju rada

KORIŠTENI MATERIJALI:

- Štafelaji, špaga
- Štipaljke
- Likovne palete
- Voda, CD, električna lampa
- Različiti papiri (bijeli, crni, A4,A3)
- Karton, kartonske plitke kutije
- Žlice, kapaljke, čaše, kistovi
- Boje za prehranu, bijelo, oštro brašno
- Ubrusi
- Plakat za bilježenje
- Platneni, bijeli rupčić
- Vodene boje, tempere, flomasteri, ugljen (crni, smeđi), krede, pastele, drvene bojice
- Predlošci sa slovima, riječima i različitim crtama, primjeri slaganja kocki
- Plastične loptice, auti, ping pong loptice, klikeri, kistovi od grančica i žice, perje, spužvice
- Plastične boce i čepovi

- Riža u boji
- Papir u boji
- Škare, ljepilo
- Ljevak, zip vrećice
- Pomponi, akva biseri

Centri aktivnosti

1. Uvodna aktivnost:

Uvodna aktivnost započinje pričom koju sam sama osmislila i koja se zove „Slikar i boje” s djecom. U garderobi je atelijer, a ja sam obučena u bijeli kombinezon koji je šaren, isprljan i obojan bojama.

Draga djeco, dobro došli u moju likovnu radionicu koja se zove atelijer. Da vas čujem, pokušajte za mnom ponoviti ovu riječ: „atelijer” (djeca izgovaraju riječ; pohvala djeci na trudu i uspješnosti). Ja sam po zanimanju slikarica. Kao što vaše mame i tate idu na posao npr. u školu, trgovinu ili u neki ured, tako i ja dolazim ovdje u atelijer raditi i crtam različite slike. Što mislite pomoću čega? (djeca daju odgovore). Pogledajte! Sve ovo sam ja oslikala šarenim bojama. Jako volim boje, one su svuda oko mene, čine me jako sretnom i veselom. Ponekad im kažem neku tajnu, a ponekad i plešem s njima. Uvijek sam vesela kada slikam s bojama. Sada ću vam ispričati jednu priču o bojama (uzimam kutiju u kojoj se nalaze boje). Jednog dana dok sam spremala svoje boje u kutiju začula sam zanimljivu priču. Zamislite (provirim u kutiju, ponudim i djeci da malo provire). Provirim još malo bolje u kutiju kad vidim i čujem kako se boje dogovaraju za odlazak na veliki proljetni ples u parku odmah tu iza vrtića (prislonim uho, ponudim i djeci da prislone uho). Prislonim uho još bliže kutiji kad začujem i kažem djeci što čujem; vadim aplikacije predmeta koje navodim u bojama, a djeca se mogu uključiti svojim odgovorima.

Rekli su da je: Ovo ovdje plava boja i da u plavoj boji more spava! Žutom bojom sunce gori, dok bijelom bojom Ivančice stvori. U crvenoj boji mak se vijori, u smeđu boju medo se oblači. Miš oduvijek je siv, a u zelenoj travi raste šareni cvijetak mali. Prelazim na poticajna pitanja:

1. Što se dogodilo u kutiji?

2. Za što se pripremaju boje?
3. Što mislite kako boje mogu plesati?
4. Koja je tvoja najdraža boja ?
5. Što vi volite slikati?
6. Kojim bojama volite slikati ?

- Pozivam djecu da odaberu aktivnost.

2. Duga (istraživačka aktivnost)

Djeci je uz pomoć vode, CD-a i svijetla (el.lampa) prikazana duga na papiru zalijepljenom na zidu. Djeca imaju mogućnost trgati komadiće papira te lijepiti na boju koja se reflektirala na taj plakat. U ovom centru aktivnosti osigurati će se jedna odrasla osoba koja će stalno biti tamo prisutna, zbog električne lampe i vode.

3. Miješanje boja (istraživačko-spoznajna aktivnost)

Djeci su na stolu u kupatilu ponuđene posudice s različitim bojama, žlice, kapaljke, prazne plastične čaše, kartonski predlošci s bojama, zaštita za stolove, zaštita za odjeću, ubrusi, drvene bojice. Djeca imaju mogućnost pomoću predloška na kartici miješati boje te vidjeti koja boja nastaje. Zatim na plakatu koji je zalijepljen na vratima u kupatilu bojicom obojati krug s dobivenom bojom.

4. Moj rupčić (radno-praktična aktivnost)

Djeci su na stolu ponuđeni ne rastvoreni, platneni, bijeli rupčić, voda, kistovi, zaštita za stolove, zaštita za djecu, vodene boje. Djeca imaju mogućnost oslikavati rupčiće s obje strane te nakon završetka rastvoriti ih, okačiti na špagu gdje će se sušiti te ponijeti kućama svoje šarene rupčiće.

5. Moj portret (likovno- kreativna aktivnost)

Djeci su na stolu ponuđena ogledala, tempere, likovne palete, kistovi, voda, papir, zaštita za stolove, zaštita za djecu. Djeca imaju mogućnost gledajući se u ogledalo crtati sebe i/ili sve što vide u ogledalu.

6. Slovo se skrilo (aktivnost početnog čitanja i pisanja)

Djeci je na stolu ponuđeno brašno (bijelo, pšenično, oštro), kartonske plitke kutije, predlošci sa slovima, riječima i različitim crtama. Djeca imaju mogućnost pisati

prstima po brašnu te nakon što naprave neki potez ispod riže će se pojaviti neka boja.

7. Šareni oblici (matematički centar)

Djeci su ponuđeni papiri na kojima su ocrtni različiti oblici (trokut, kvadrat, pravokutnik) s manjim geometrijskim oblicima unutar. Djeca imaju mogućnost pomoću magnetskih geometrijskih oblika, prema predlošku pronaći iste oblike, po boji i obliku ih slagati.

8. Ja slikar/ica (simbolička igra)

Djeca imaju mogućnost u prostoru gdje je bila uvodna aktivnost „glumiti“ (igrati se) slikara. Ponuđeni su im različiti papiri (crni, bijeli, A4, A3) platno, najlon, različit likovni materijal (vodene boje, flomasteri, ugljen, krede, paste) zaštita za odjeću.

9. Šarene kocke (centar građenja)

Djeci su u centru građenja ponuđene različite kocke u boji i primjeri slaganja kocki prema boji i obliku. Djeca imaju mogućnost slagati kocke prema zadanom predlošku.

10. Šarena staza (tjelesna aktivnost)

Djeci su na hodniku ispred sebe, na podu ponuđene linije i krivulje različitih boja. Djeca imaju mogućnost iz kutije izvuci plastičnu lopticu u nekoj boji. Onu boju koju izvuku, kotrljaju po liniji, a na kraju linije zakotrljaju lopticu u kutiju u otvor koji je označen tom bojom.

11. Maštovita slika (likovno-kreativna aktivnost)

Djeci su ponuđene kartonske kutije s papirom unutra. Djeca imaju mogućnost pomoću kotača autića, ping pong loptica, klikera, kistova od grančica, perja, spužvica slikati svoju maštovitu sliku. Nakon što naslikaju, djeca imaju mogućnost okačiti svoje radove na špagu te nakon što se osuše tim likovnim radovima ukrasiti svoju sobu dnevnog boravka.

12. Šarene šuškalice (glazbena aktivnost)

Djeci su na stolu ponuđene plastične prozirne boce, čepovi u boji, riža u boji, papir u boji, škare, ljevak, žlice u boji. Djeca imaju mogućnost puniti boce s rižom, zatvoriti bocu čepom, rezati i lijepiti papir u boji na boce te stvarati glazbu.

13. Taktilne vrećice s temperama (istraživačko-spoznajna aktivnost)

Djeci su ponuđene na prozorima i prozorskoj klupčici zalijepljene zip vrećice ispunjene temperama, pomponima, akva biserima. Djeca imaju mogućnost crtati prstima nešto po želji ili ono što vide kroz prozor.

14. Pravimo šarenu dugu (obiteljski centar)

Djeci je na stolu koji je obilježen zaštitnim vrećicama ponuđeno obojano slano tijesto u raznim bojama. Djeca imaju mogućnost pomoću tijesta izraditi dugu u šarenim bojama koju lijepe na karton.

15. Šivajmo boje (obiteljski centar)

Djeci su na stolovima ponuđena vuna različitih boja i igla. Imaju mogućnost šivati pomoću aplikacija slike na kojima je duga, šareni klanovi, šarene posudice.

10. ZAKLJUČAK

Kvalitetu odgoja i obrazovanja djeteta u vrtiću određuje kvaliteta kompetencija odgojitelja te provođenje sukonstrucije kurikulumu u predškolskim ustanovama. Konstruiranje kurikulumu započinje stvaranjem odgovarajućeg okruženja za odgoj i obrazovanje koji mijenja i razvija načine razumijevanja djece te nudi pronalaženje učinkovitijeg rješenja kako bi djeci omogućili što kvalitetniji odgoj, življenje i učenje.

Za ostvarenje konstruiranja kurikulumu u vrtićima važan je suradnički i timski rad. Profesionalno partnerstvo odgojitelja potrebni su za donošenje promjena u odgoju i obrazovanju, zajedničko promišljanje i evaluaciju odgojno obrazovnog rada.

Kurikulum se konstruira na temelju zajedničkog učenja djece i odgojitelja, istraživanja svih stručnih suradnika odgojno-obrazovne ustanove koji se u praksi stalno nadopunjuje, razvija i mijenja. Kvalitetan i kreativan odgojno-obrazovni rad podloga je za razvoj kurikulumu koji se stalno konstruira i razvija. Zajedničkom suradnjom odgojitelja i djece dolazi do kvalitetnijeg odgojno-obrazovnog rada.

Važno je naglasiti da su djeca ta koja u vrtiću postaju kreatori odgojno-obrazovnog rada i rekreatori kurikulumu pomoću kojeg ostvaraju jedinstvenog i kvalitetu odgojno-obrazovne ustanove. Na tim osnovama razvija se pristup kojem je cilj pomoći djeci u izgrađivanju razumijevanja, razvoju kompetencija i da sebe vide kao aktivne, kreativne i konstruktivne subjekte spremne za nove pobjede u daljnjem odgoju i obrazovanju.

U ovom radu osvrnuli smo se i na projekte koji su dio integriranog kurikulumu. Kroz projekte djeca su sama dolazila do istraživanja aktivnosti, zaključaka, rješenja i slično. Tijekom pristupa aktivnosti, djeci ne treba govoriti odgovore, ne treba im postavljati pitanja na koje nemaju dublja rješenja, treba ih „pustiti“ da sami dolaze do rješenja i da sami konstruiraju i cilj i tijek aktivnosti.

POPIS LITERATURE:

1. Baranović, B. (2006.). Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje. U: Baranović B. (ur.), Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj- različite perspektive, 7-36. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja.
2. Burai, R. (2016.). Sukonstrukcija interkulturalnog kurikuluma, komparacija određenih obilježja hrvatske kulture kod srednjoškolaca i njihovih nastavnika (Hofstedov model). Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu, 65(2), 181-208. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/177387> (Pristupljeno 19. siječnja 2020.).
3. Hrvatić, N., & Piršl E. (2005.). Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. Pedagoška istraživanja, 2(2), 291-315.
5. Maleš D. (2011.), *Nove paradigme ranoga odgoja*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, Zagreb.
6. Miljak A. (2009.), *Življenje djece u vrtiću, novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*, Školska knjiga, Zagreb.
7. Miljak, A. (2005.) Sukonstrukcija kurikuluma i teorije ranog odgoja i obrazovanja, Pedagoška istraživanja, 2(2), 235-249. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=205392 (Pristupljeno 21. Siječnja 2020.).
8. Preišić V. (2005.). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. Pedagoška istraživanja, 2(2), 165-172.
9. Slunjski E. (2001.), *Integrirani predškolski kurikulum, rad djece na projektima*, Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu, Zagreb.
10. Slunjski E. (2011.), *Kurikulum ranog odgoja, istraživanja i konstrukcija*, Školska knjiga, Zagreb.
11. Slunjski E. (2015.), *Izvan okvira, kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma*, Školska knjiga, Zagreb.

12. Slunjski E. (2016.), *Izvan okvira II, promjena od kompetentnog pojedinca do kompetentne ustanove zajednice učenja*, Školska knjiga, Zagreb.

Mrežne stranice:

1. Knoll J.H. (1989.), Što je zapravo kurikulum? Različite definicije kurikuluma, 2(2), 291-315. Dostupno na: <http://free-zg.htnet.hr/ZeljkoBurcar/kurikulum1.htm>

(Pristupljeno 19. siječnja 2020.).

SAŽETAK

U ovome radu opisuju se riječi kao što su sukonstrukcija kurikuluma, integrirani kurikulum, uloga odgojitelja, pristup odgojno-obrazovnim aktivnostima što je i tema ovog završnog rada. U teorijskom dijelu ovog rada ističe se koliko je bitno razvijati kurikulum u odgojno-obrazovnim ustanovama, kako se najbolje dolazi do rezultata zajedničkim učenjem djece i odgojitelja, kako djeci ne treba govoriti odgovore i rješenja, nego ih treba poticati i biti im podrška u rješavanju problema. Za konstruiranje kurikuluma važan je timski rad. Nakon teorijskog djela rada u metodičkom djelu prikazan je pristup odgojno-obrazovnim aktivnostima na temu „Boje”. Kurikulum naglašava slobodan izbor aktivnosti djece te poticanje na samostalno rješavanje pitanja i problemskih situacija.

Ključne riječi: kurikulum, sukonstrukcija kurikuluma, odgoj i obrazovanje, konstruiranje kurikuluma, odgojno-obrazovne aktivnosti.

SUMMARY

In this final work of broader concepts such as the curriculum co-design, the integrated curriculum, the role of educators and access to educational activities which is the topic of this final work. In the theoretical part of this work, it is emphasized how important it is to develop curricula in educational institutions, how it is best to get results by having educators and children to learn together, that children should be encouraged and be supportive of them in solving the problem. Teamwork is important for the design of the curriculum. After the theoretical part of the work is the methodical part, the approach to educational activities on the subject of „Colors” is presented. The activity touches on the free choice of children, solving questions and problems on their own.

Key words: curriculum, curriculum co-design, education, design, educational activities.