

Integrirani kurikulum u predškolskom odgoju i obrazovanju

Fučak, Andrea

Master's thesis / Diplomski 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:137:540444>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-03**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

ANDREA FUČAK

**INTEGRIRANI KURIKULUM U PREDŠKOLSKOM
ODGOJU I OBRAZOVANJU**

Završni rad

Pula, lipanj, 2020.

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

ANDREA FUĆAK

**INTEGRIRANI KURIKULUM U PREDŠKOLSKOM
ODGOJU I OBRAZOVANJU**

Završni rad

JMBAG: 0112054624, izvanredni student

Studijski smjer: Preddiplomski stručni studij Predškolski odgoj

Predmet: Igre i djeca

Znanstveno područje: Društvene znanosti

Znanstveno polje: Pedagogija

Znanstvena grana: Opća pedagogija

Mentor: prof. dr. sc. Nevenka Tatković

Komentor: doc. dr. sc. Marina Diković

Pula, lipanj, 2020.



IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Ja, dolje potpisana Andrea Fućak, kandidat za prvostupnicu predškolskog odgoja (bacc. praesc. educ.) 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

Andrea Fućak

U Puli, 06.07.2020. godine



IZJAVA
o korištenju autorskog djela

Ja, Andrea Fućak dajem odobrenje Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli, kao nositelju prava iskorištavanja, da moj završni rad pod nazivom Integrirani kurikulum u predškolskom odgoju i obrazovanju 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, 06.07.2020.

Potpis
Andrea Fućak

SADRŽAJ

1. Uvod.....	1
2. Pojam kurikuluma.....	2
2.1. Povijest kurikuluma.....	3
3. Integrirani kurikulum.....	4
3.1. Planiranje i izrada kurikuluma.....	5
3.1.1. Planiranje dnevnog rasporeda	6
3.1.2. Adaptacija	8
3.2. Rad s djecom na projektima	9
3.2.1. Reggio koncepcija rada na projektima	9
3.2.2. Djeca kao su-kreatori prostora vrtića	10
3.2.3. Važnost dokumentiranja	10
3.3. Zajednica i organizacija koja uči.....	11
4. Odnosi kurikuluma	12
4.1. Sukonstrukcija predškolskog kurikuluma.....	12
4.2. Faze razvoja u odgojnim ustanovama – stvaranje organizacije koja uči i sukonstruiranje kurikuluma.....	13
4.2.1. Faza početnog razvoja.....	15
4.2.2. Faza intenzivnijeg razvoja.....	15
4.2.3. Najproduktivnija faza razvoja vrtića, evolucija načina razmišljanja odgajatelja o djeci i o sebi samima.....	17
4.2.4. Faza stagnacije i regresije	18
5. Razvojni program za djecu predškolske dobi.....	19
5.1. Individualizirano učenje	19
5.2. Individualiziranje kroz igru	20
5.3. Centri aktivnosti.....	20
5.3.1. Centar za likovno izražavanje	21
5.3.2. Centar za graditeljstvo	22

5.3.3.	Centar obiteljske i dramske igre	23
5.3.4.	Centar početnog čitanja i pisanja	23
5.3.5.	Centar za matematiku i manipulativne igre	24
5.3.6.	Centar za glazbu	24
5.3.7.	Centar za istraživanje	25
5.4.	Vanjski prostor	26
6.	Uloga odgojitelja	27
6.1.	Samousavršavanje i samorazvoj odgojno-obrazovne prakse kao podloga konstrukcije kurikuluma	28
6.2.	Suradnička kultura vrtića kao polazište sukonstrukcije kurikuluma	29
7.	Intervju proveden s djecom – trogodišnjaci, četverogodišnjaci i petogodišnjaci .	30
8.	Zaključak	34
9.	Literatura	35
	Sažetak	37

1. Uvod

Politika svake odgojno-obrazovne ustanove zasniva se na temelju kurikuluma odgojno-obrazovne ustanove. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, propisan 2014. godine smatra se temeljem za predškolske ustanove. Po njemu se baziraju svi integrirani kurikulumi hrvatskih predškolskih ustanova.

U integriranom kurikulumu predstavlja se cjelokupan rad ustanove, od njegove konstrukcije, godišnjeg, mjesečnog, tjednog i dnevnog plana i programa, usavršavanja i stručnog tima. Integrirani kurikulum se mijenja ovisno o zapažanjima odgajatelja i potrebama djece iz svake skupine zasebno.

Kroz integrirani kurikulum se odvija rad odgojno-obrazovne ustanove. Djeci se omogućava pristup svim razvojnim područjima, učenje i odabir vlastitih aktivnosti.

Kurikulum karakterizira usmjerenost na dijete i poštivanje njihove prirodne znatiželje, njihov interes i potrebu, a stvaranjem poticajnog okruženja, djeci omogućava slobodu izbora i nesmetanu socijalizaciju i razvoj (Slunjski, 2001).

2. Pojam kurikuluma

Pod nazivom kurikuluma podrazumijeva se cjeloviti tijek odgojno-obrazovnog procesa. Označavaju se glavne sastavnice, a to su ciljevi odgoja i obrazovanja, sadržaji koji su ponuđeni, metode, situacije i strategije te načini evaluacije (Slunjski, 2001).

Precizno planiranje i programiranje učenja djeteta nije uvijek po propisanim metodama što objašnjava da se učenje djeteta ne odvija linearno nego po svojim unutarnjim zakonitostima koje se ne može isplanirati, niti njima upravljati. Svako dijete je individua za tebe i ovisno o potrebama koje ono zahtjeva u se pristupa određenom metodom rada (Slunjski, 2001).

Slunjski (2001:12) smatra da je „...kurikulum ili nastavni plan i program cjelovita, sustavna i ukupna planiranost obrazovanja i odgoja koja se odnosi na zadaće, vrijeme, te naputke o organizaciji i metodama rada uz precizno određenje što učenici trebaju usvojiti na primjerenj razini znanja i umijeća“.

Predškolski kurikulum odgajateljima pomaže u stvaranju djetetove okoline i poticajima za učenje, te uvidu u djetetovo razmišljanje. Kroz takve uvjete, dijete ima priliku učiti kako se uči. Ono će samostalno istraživati i razvijati svoje strategije učenja služeći se pritom poticajima i raznovrsnim resursima koja su mu unaprijed ponuđena i isplanirana putem kurikuluma (Slunjski, 2001).

U praksi se kurikulum kontinuirano provjerava, mijenja i nadopunjuje, a taj proces je moguć u organizaciji koja uči i istražuje (Slunjski, 2006). Samim promatranjem djeteta i njegovim potrebama putem kojih razvija svoj razvoj, mijenjaju se i potrebe i poticaji nastali u prvobitnom planu i programu kurikuluma obrazovne ustanove.

Samo značenje riječi kurikulum na latinskom znači natjecanje, život, dok u izvornom značenju opisuje tijek života odnosno prikaz ili životopis (*curriculum vitae*) (Smajić, Vodopija, 2008).

„Oxfordski engleski rječnik (1999, str. 203) *curriculum vitae* prevodi kao „kratki prikaz nečijih dosadašnjih obrazovnih postignuća“, dok u engleskom kolokvijalnom jeziku (isto) kurikulum, znači popis predmeta koji se uče u nekoj školi ili određeni program aktivnosti.“ (Slunjski, 2006:43). U odgojno-obrazovnoj djelatnosti važan je pojam kurikuluma koji označava oblikovanje ciljeva, provođenje odgoja i obrazovanja i evaluaciju učinjenog.

2.1. Povijest kurikuluma

Kod istraživanja kurikuluma i njegove povijesti, nailazi se na različite sadržaje kao što su opisi velikih projekata za nacionalni kurikulum u SAD-u i Velikoj Britaniji, opisi velikih ljudi te učenjaka, škola i različitih školovanja u određenim vremenskim razdobljima i slično. Istraživanja su pokazala i razna ispitivanja programa, udruženje predmetnih nastavnika, skupova i sastanaka te objavljenih knjiga i članaka o kurikulumu (Marsh, 1992).

Tvrđi se da su sva ta istraživanja kurikuluma kroz povijest značajna jer omogućuju šire shvaćanje kurikuluma te zašto je i za koga on određen. Njime se odlučuje o sadašnjim i budućim ciljevima na temelju dobivenih podataka koji su utvrđeni u istraživanju prošlosti (Marsh, 1992).

„...omogućuju razumijevanje i procjenjivanje današnjih modela kurikuluma (Tanner, 1982); Tanner tvrdi da je bolje poznavanje područja kurikuluma vrlo korisno te da moramo razumjeti ta povijesna, evolucijska kretanja kako bismo mogli pravilno ocijeniti što smo danas postigli“ (Marsh, 1992:218).

Ovime se dokazuje da je kroz razna proučavanja, danas kurikulum određen u odnosu na ono što djeca zahtijevaju. Kroz povijest se mogu iskoristiti i prijašnje metode rada i sadržaja kurikuluma ukoliko su današnjim generacijama potrebne ili zadovoljavaju bolji razvoj.

3. Integrirani kurikulum

Kod predškolskog djeteta važno je da su sve faze razvoja objedinjene i zastupljene kroz aktivnosti. To objedinjeno područje djetetova razvoja odgovara djetetovoj prirodi razvoja samo ako je predškolski kurikulum kvalitetno koncipiran (Slunjski, 2001).

„Zagovornici integriranog kurikulumuma drže da sadržaji učenja trebaju proizlaziti iz različitih područja povezanih zajedničkom temom koja djecu zanima, te da su znanja stečena na takav način mnogo kvalitetnija jer se izgrađuju i praktično primjenjuju na način i u kontekstu koji za djecu ima smisla.“ (Slunjski, 2001:23).

Suprotno njihovom stajalištu, protivnici integriranog kurikulumuma smatraju da svako područje i sadržaj bude zaseban kako se ne bi zapostavile neke važne informacije (Slunjski, 2001).

Integrirani kurikulum pomaže djeci da razviju razumijevanje, odnosno kritičko znanje i sagledaju situaciju s različitih aspekata. Cilj je razvijati kod djece želju za istraživanjem s time da djecu su glavna u pronalaženju odgovora na zadana pitanja i situacije koje su pred njih stavljene (Slunjski, 2001).

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 razna znanja kroz ponuđena didaktička sredstva i poboljšavaju svoju motoriku i razvoj (Slunjski, 2011).

Kako Slunjski tvrdi (2011:32): „U organizaciji odgojno-obrazovnoga procesa u kojoj dijete, sukladno svojim interesima, potrebama i mogućnostima, slobodno bira sadržaje i partnere svojih aktivnosti te istražuje i uči na način koji je za njega svrhovit, integriranje kurikulumuma operacionalizira se prirodno i posve logično. To i ne začuđuje, jer je i priroda učenja djece integrirana.“

Kroz integrirane aktivnosti djeca mogu povezivati različite pojmove i nova poznanstva o svijetu i stvarima oko sebe, na različitim područjima. Kroz centre aktivnosti koji se poticajima mogu integrirati u svaki sadržaj i pobuditi u djetetu razna saznanja o nečem novom, što tek žele istražiti i naučiti.

Također, te aktivnosti ne moraju biti međusobno povezane, ali se njihov tematski pristup odnosi na različite discipline. To djecu dovodi do informiranja o postojanju različitih disciplina u okviru kojih se može sagledati problem (Slunjski, 2001).

3.1. Planiranje i izrada kurikuluma

Kvalitetan kurikulum treba polaziti od trenutne točke razvojnog kontinuuma svakog pojedinca zajedno s njegovim razvojem, ranijim iskustvom i znanjem. To znači da bi se planiranje kurikuluma, i sama izrada, trebala temeljiti na odgajateljevim zapažanjima i praćenju interesa djece kao i razvojnog napretka kod svakog pojedinca te onim nedostacima, odnosno segmentima, koji još nisu zadovoljeni kod djece određene skupine (Slunjski, 2001).

Planiranje se odvija na kvalitetnoj komunikaciji i suradnji među odgojiteljima kao i drugih stručnih djelatnika odgojno-obrazovne ustanove. Kvalitetna odgojno-obrazovna praksa je kolektivno, a ne individualno postignuće (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

Planiranje je važan dio stvaranja kurikuluma, pomaže odgajateljskom timu da zajedno radi te da se izbjegnu nedoumice oko uloga i odgovornosti. Obavezno je jednom tjedno i odgajatelji ga moraju uvrstiti u svoj raspored (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

Prema Hansen, Kaufmann i Burk Walsh (2004:87):

„Sadržaji kurikuluma trebaju proizlaziti iz najmanje tri izvora:

1. iz promatranja djece i ciljeva koje je odgajatelj za njih postavio
2. iz odgajateljevog razumijevanja grupe kao cjeline
3. iz odgajateljevog znanja o djeci i njihovom razvoju uopće.“

Integrirani kurikulum može se planirati kratkoročno i dugoročno. Kod dugoročnog planiranja, misli se na cijelu godinu te se od odgajatelja traži da utvrdi razvoje osobine djece čiju skupinu vodi, te kako će tu djecu voditi kroz razvojne faze (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

Kratkoročno planiranje odvija se jednom tjedno. Tada tim odgajatelja razgovara o interesu i o individualnim potrebama i problemima djece. Odlučuje se o projektima koji će se poduzimati te promjenama u centrima aktivnosti. Na ovom timskom planiranju

važna su zapažanja i procjene odgajatelja, pomoć roditelja i stručnjaka koji su uključeni u zajednicu vrtića kako bi pomogli u ostvarivanju zamišljenog plana (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

3.1.1. Planiranje dnevnog rasporeda

Kod dnevnog rasporeda bitno je da u strukturi ima aktivnosti, rad i igru. Kod trogodišnjaka važnije je osigurati više vremena za slobodno igranje i istraživanje nego kod petogodišnjaka i šestogodišnjaka, s kojima je bitnije provesti aktivnosti koje uključuju više rada i pripreme za školu (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

Raspored mora biti prilagodljiv tako da uključuje i sve posebne događaje kao što su izlet i posjeti roditelja radi nekih njihovih sposobnosti koje žele podijeliti s drugom djecom u skupini. Ukoliko vremenski uvjeti nisu dobri, raspored se odrađuje kako je predviđen. Ako nakon nekoliko kišnih dana zasja sunce, djecu treba pustiti da borave što više na svježem zraku i u slobodnoj igri (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

Svako dijete ima pravo na razvoj prema vlastitim zakonitostima i tempu, a poštivanje prirodni ritam razvijanja aktivnosti djeteta ne treba požurivati ili prekidati. Stoga je važno uvažiti i uskladiti odgojno-obrazovni rad, tempo i kontinuiranost s prirodnim ritmom djeteta (Slunjski, 2006).

U rasporedu je bitno da se odredi vrijeme i kontinuitet dolaska u vrtić i doručka. Odgajatelj prije nego djeca stignu u skupinu, mora pripremiti sve potrebne materijale za jutarnji rad. Nakon kratke igre pri samom dolasku u vrtić, slijedi doručak kojem svako dijete samo pristupa. Kada završe s jelom, djeca trebaju sama pospremiti svoje mjesto na kojem su jela (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

Jutarnji sastanak s djecom također je vrlo bitno uvrstiti u raspored. Tu se vidi što je odgajatelj naumio prirediti djeci od poticaja i aktivnosti te upućuje djecu u dnevni rad. To može biti prilika i za izmjenjivanje informacija među djecom kao npr. kako su započeli dan, što su radili dan prije kada su stigli doma, priče o skorijim izletima, posjetima obitelji ili slično (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

Slobodan izbor aktivnosti djece odgajatelj bi trebao zabilježiti i komentirati zajedno s njima, pritom postavljajući im pitanja. Kod zabilješki odgajatelja važno je napisati rade li djeca u grupama ili samostalno te koliko se dugo zadržavaju na određenoj aktivnosti.

Uloga odgajatelja je da pripremi i omogući djeci poticaje koje oni sami biraju (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

U većini slučajeva djeca nakon poticaja i aktivnosti koje su im predstavljena i odrađena, vrijeme provode na otvorenom prostoru, odnosno u dvorištu vrtića. Na dvorištu se također mogu ponuditi razni poticaji kao što su sađenje biljki ili poligon za sport. Bitno je da djeca provedu što više vremena na zraku i u slobodnoj igri (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

Prirodno okruženje veoma je važno za socio-emocionalni razvoj svakog djeteta. Dok djeca borave na otvorenom prostoru, u prirodnom okruženju, stvaraju dobre navike dogovaranja i suradnje s ostalom djecom. Uče uvažavati prava i potrebe drugih. Kroz doživljaj okruženja djeca stječu različita iskustva i postaju svjesna prostora, predmeta i prirodnih događaja oko sebe (Martinović, 2015).

Dnevni raspored sadrži vrijeme hranjenja, odnosno vrijeme za voće i ručak. Između aktivnosti koje djeca sama odaberu ili su im ponuđena na izbor, važno je djetetu osigurati voćni obrok. Svakim danom raznovrsni izbor voća. U određeno vrijeme, djeca u vrtiću imaju ručak. Odgajatelji bi trebali poticati što više samostalnost djeteta da samo uzima hranu, vadi iz posuda u kojima je pripremljena te da se što više samostalno hrani. Kod manje djece, u jasličkoj dobi, odgajatelj pokazuje i pomaže djeci u hranjenju, dok kod starije dobi (od tri do šest), djeca bi već sama trebala znati držati pribor za jelo i sama se hraniti. Nakon jela potrebno je da djeca pospreme tanjure, pribor za jelo i šalice u za to predviđeno mjesto i očiste dio stola na kojem su jeli. Tokom ručka djeca mogu puno naučiti pomažući. Kao što je računanje i odnos „jedan više“. Ukoliko se koriste podlošci za jelo na kojima je napisano djetetovo ime, vježbaju prepoznavanje imena. Svako dijete ima svoj ritam jela i treba poticati te razlike u sporijem i bržem jelu i količini hrane koje dijete zahtjeva (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

Potreba za snom je kod svakog djeteta individualna. Nakon ručka običaj je da se djeca presvuku u robu za dnevni odmor. Neka djeca zahtijevaju dugo spavanje, a kod neke djece je potreban samo odmor ili kratak san. Kod djece kojoj je teško zaspati i smiriti se, odgajatelj može pomoći puštajući mirnu glazbu, čitajući priču ili tapšajući dijete po leđima. Prostorija bi trebala biti zamračena kako bi dijete što lakše osjećalo potrebu za snom (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

3.1.2. Adaptacija

Početak vrtića i same godine vrlo je uzbudljiv trenutak kako za djecu tako i za roditelje i odgajatelje. Odgajateljski tim mora biti spreman preuzeti brigu o novoj skupini i stvoriti ideje i poticaje za razvoj svakog djeteta. Da bi prijelaz iz obiteljskog okruženja bio što bezbolniji za djecu potrebno je dobro planiranje. On treba biti postepen. Roditelji i djeca trebaju se najprije upoznati s rutinama, mjestima i novim ljudima. Potrebno je održati roditeljski sastanak na kojem će se roditelju objasniti sve što je potrebno prije polaska u vrtić i o planovima i programima rada vrtićke skupine (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

Na temelju toga, osnovni je plan prije svega pružiti podršku onim obiteljima i djeci kod kojih je uočena nesigurna privrženost. Glavno objašnjenje je to da je vrtić mjesto ljubavi, sigurnosti i topline. Adaptacija ili prilagodba je oblik testa strane situacije u prirodnim uvjetima. Period prilagodbe može biti lagan, srednji i teški. Djeca koja imaju dobro razvijenu emocionalnu vezu s roditeljima, period prilagodbe završavaju od 10 do 15 dana. Ukoliko imaju srednje tešku prilagodbu, ona traje do 30 dana, a kada se govori o teškoj prilagodbi onda se ukazuje na period veći od šest mjeseci (Tatalović Vorkapić, Čargonja-Pregelj, Mihić, 2015).

Odvajanje od roditelja najveći je strah svakog djeteta. Teško mu je napustiti obitelj kada kreće u vrtić. Na što jednostavniji način, a opet pun objašnjavanja, treba djetetu dati do znanja kako će se roditelj vratiti po njega te da su u vrtiću samo na čuvanju dok roditelji obavljaju posao van kuće. Svakako, treba omogućiti roditeljima da se kratko i zadržavaju u prostorijama u kojima djeca borave dok se oni ne prilagode i ne upoznaju s ostalom djecom. Kada otkriju razne aktivnosti i brigu koja im je pružena, lakše kreće proces odvajanja. Djetetu je dopušteno da od kuće donese igračku koju voli ili neki drugi predmet da bi mu se olakšala promjena mjesta boravka. Najvažnije od svega je ipak djetetu pružiti sigurno i bezbrižno okruženje (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

Komunikacija s roditeljima je dio svakog dnevnog rasporeda. Ona uključuje izvještavanje o djetetovim aktivnostima i događajima proteklog dana. S roditeljima se može komunicirati i preko oglasnih ploča, dječjih bilježnica i sastanaka (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

3.2. Rad s djecom na projektima

„Pod sintagmom „rad na projektu“ najčešće se misli na sklop aktivnosti u kojima jedno ili više djece dublje proučavaju neku temu ili problem. Rad djece na nekom projektu može trajati nekoliko dana, tjedana, ovisno o dobi djece i prirodi teme“ (Slunjski, 2001:30).

Rad na projektu se ne može precizno vremenski odrediti. Djeca koja su zainteresirana i motivirana, maksimalno koriste svoje dispozicije za kvalitetno učenje neovisno o odgajatelju i njegovom vođenju aktivnosti. Na projektu djecu eksperimentiraju i istražuju problem koji ih interesira. Time produbljuju međusobnu komunikaciju i potiče ih se na međusobnu suradnju. Kroz rad na projektu, u osnovi interesa djece, objedinjuju se sva područja razvoja (Slunjski, 2001).

3.2.1. Reggio koncepcija rada na projektima

Edita Slunjski tvrdi da (2001:36): „Polazna je osnova ovog pristupa slika odgajatelja o djetetu kao snalažljivom, kompetentnom i snažnom biću. Ova koncepcija polazi od djeteta shvaćenog kao osobe bogate potencijalima, znatiželjnog za upoznavanje i istraživanje svoje okoline, prirodno zainteresiranog za stupanje u socijalne interakcije te interakcije sa svim onim što mu okruženje nudi.“. Dijete je prirodno vrlo znatiželjno i treba mu omogućiti tu znatiželju zadovoljiti kroz razne projekte, aktivnosti i poticaje. Odgajatelj bi trebao što neutralnije postaviti svoja očekivanja od djece jer mogu utjecati na njihov razvoj (Slunjski, 2001).

Svaki projekt je svojevrsan plan koji zahtjeva niz aktivnosti u kojima djecu proučavaju ili otkrivaju novu temu. Tokom cijelog procesa važna je uloga djeteta zbog toga što ono svoje kognitivne sposobnosti pretvara u vještine učenja, ujedno suradnju s ostalom djecom i odraslima, a time pridonose svom cjelovitom razvoju (Katić, 2008).

Roditelje se smatra komponentom programa u odgoju jer su oni aktivni sudionici u stjecanju iskustva učenja djece. Kroz svakodnevne interakcije, razgovore o odgojnim i psihološkim problemima, posebnim događajima ili sudjelovanjem u izletima, savjetodavnom vijeću vrtića i dr. roditelji mogu doprinijeti različitim razvojima svog djeteta (Slunjski, 2001).

Iduća komponenta ove koncepcije je prostor koji se naziva „trećim odgajateljem“. Prostor se smatra važnim za kvalitetu života jer ono utječe na sve što radimo, a pritom nam olakšava ili otežava. Utječe na to kako se osjećamo, razmišljamo i kako se ponašamo. Prostor prenosi mnoge poruke. Bitno je u prostoru u kojem djeca borave, osigurati osjećaj slobode i mogućnost druženja, poticati nova istraživanja i osjećaj „kao kod kuće“. Također potiče interakciju, neovisnost i kretanje kod djece (Slunjski, 2001).

3.2.2. Djeca kao su-kreatori prostora vrtića

Kada pričamo o prostoru vrtića, važno je uključiti dječje aspekte u kreiranje i oblikovanje vrtićkog prostora. Njegova percepcija prostora predstavlja važnu pretpostavku kvalitetne organizacije i osmišljavanja okruženja vrtića. Što više slušamo dječje potrebe, više i bolje možemo unaprijediti njihov razvoj, zanimanja za određena područja i otkrivanje novih spoznaja o samom djetetu. Djeca najbolje poznaju okruženje u kojem borave te njegove prednosti i nedostatke. Osiguravaju odgajateljima kvalitetno i kritičko mišljenje što i kako promijeniti i primijeniti. Kada se prostor u kojem borave mijenja, nije bitno samo djecu pitati što i kako žele već ih i uključiti u sami proces kako bi se ostvario i bolji dojam suradnje (Slunjski i suradnici, 2015).

Kroz razna istraživanja djeca odraslima mogu dati do znanja kako doživljavaju prostor, značenje nekog objekta u kojemu se nalaze, koliko aktivnosti i rutine mogu provesti, ali i uz koji prostor ih veže nelagoda (Slunjski i suradnici, 2015).

3.2.3. Važnost dokumentiranja

Kroz promatranje djece i aktivno slušanje njihovih želja, promatranje interesa, odgajatelji nastoje što bolje razumjeti djecu te o njihovim aktivnostima prikupljaju različite oblike dokumentacije (Slunjski, 2001).

„Dokumentiranje i zajedničko interpretiranje aktivnosti djece predstavlja podlogu za pripremu okruženja, primjerenih odgojno-obrazovnih intervencija odgojitelja i usklađivanja njegova cjelokupnoga odgojno-obrazovnog rada s individualnim različitostima djece (različitim interesima, mogućnostima, potrebama, predznanjem, stilovima učenja).“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014:44).

„Promatranje je proces praćenja djece u radu i igri, bez uplitanja u njihovu aktivnost.“ (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004:65). Bilježenje tih procesa smatra se dokumentiranjem promatranih aktivnosti. Kod bilježenja važno je da se pomno i detaljno promatra aktivnost koja se odrađuje, što odgajatelju, na temelju bilješki, omogućava da dijete vrednuje bolje i preciznije odredi ciljeve za svaku individuu. S vremenom, promatranja i bilježenja, odgajatelj spoznaje uzorke dječjeg ponašanja, razvojni napredak i svladavanje vještina. Objektivno promatranje ne uključuje odgajateljevo mišljenje već zapisivanje onoga što je dijete zaista u tom trenutku reklo ili učinilo. Promatranje je također vrijedno za planiranje kurikuluma. Svaka informacija o djetetu mora biti pohranjena u njegovom dosjeu. Tek kada se zadovolji jedan cilj, može se postaviti novi (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

Neke od metoda promatranja i dokumentiranja su anegdotske bilješke, koje označuju kratki zapis specifičnih situacija, zatim prepričavanje ili bilješke iz dnevnika, koje predstavljaju dnevne bilješke koje se upisuju na kraju svakog dana. Uz to je bitna provjera dječjeg zdravlja, gdje bi odgajatelj svako jutro trebao pribilježiti njihovo zdravstveno stanje. Dokumentirati se može i preko lista za procjenjivanje razvoja djece. One specificiraju konkretna ponašanja koja se moraju promatrati i osiguravaju prikupljanje informacija o razini razvoja djeteta. Označuju i koje su centre aktivnosti djeca odabrala i najčešće ih koriste. Djecu također možemo intervjuirati jer oni vole govoriti o svojim razmišljanjima i idejama. Kada odgajatelji posvete svoje vrijeme djetetu, vezano za bilo koje područje (npr. Što voli jesti?), dijete dobiva povratnu informaciju da je važno i osjeća se vrijednije. Omogućava odgajatelju još veći pristup i veću otvorenost za razgovor (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

3.3. Zajednica i organizacija koja uči

Zajednica koja uči može se odrediti kao ukupnost ljudi povezanih u cjelinu. Njihove akcije i uvjeti življenja međusobno su povezani i međuovisni, a udruženi su zajedničkim nastojanjem kontinuiranog učenja prilikom razmjena ideja i znanja (Slunjski, 2006). Organizacija koja uči, preklapa se djelomično s pojmom zajednice koja uči. Stvaranjem organizacije koja uči redefinira se organizacija kao zajednica. To je: „organizacija u kojoj ljudi neprestano razvijaju svoje mogućnosti kako bi došli do rezultata koje doista žele, gdje se njeguju novi i otvoreni modeli mišljenja, gdje su kolektivne težnje slobodne i gdje ljudi neprestano uče kako učiti zajedno“ (Slunjski, 2006:2).

4. Odnosi kurikuluma

Mogućnost mijenjanja kurikuluma značajno se mijenjala te se kroz niz neuspjelih pokušaja smatranja kurikuluma kao same teorije, ustanovilo da se mijenjanjem kurikuluma predstavlja unaprjeđenje odgojno-obrazovne prakse, tj. zajedničkog oblikovanja i modificiranja službene teorije u svakoj ustanovi zasebno (Slunjski, 2006).

4.1. Sukonstrukcija predškolskog kurikuluma

Predškolski odgoj predstavlja specifičan dio odgojno-obrazovnog sustava što ga čini veoma bitnim i različitim u odnosu na ostale razine odgoja i obrazovanja. Prilike za učenje djeteta proizlaze iz njihove svakodnevnice i cjelokupne kvalitete življenja (Slunjski, 2006). „Predškolskim kurikulumom u širem smislu smatramo službenu odgojno-obrazovnu koncepciju, zajedničku na razini države, propisanu aktima koji sadržavaju temeljne ideje i načela odgoja i obrazovanja, življenja i učenja djece u predškolskoj ustanovi.“ (Slunjski, 2006:51). To se temelji na načelima slobode, otvorenosti i raznolikosti koja se trebaju odražavati na organizaciju u cjelokupnosti te na provođenje odgojno-obrazovnog rada u svim predškolskim ustanovama.

Takav tip kurikuluma je moderna vrta, koja se ne okreće na strukturu izrade već prema sukonstrukciji više činitelja koji nastaju u tijeku samog događanja odgojnog čina ili kao kurikulum većinskih odgojnih utjecaja (Previšić, 2005). „Predškolskim kurikulumom u užem smislu smatramo odgojno-obrazovnu koncepciju koja se zajednički razvija, tj. sukonstruira u određenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi i koja korespondira s kvalitetom uvjeta (fizičkog i socijalnog okruženja) za življenje, učenje i odgoj djece u njoj.“ (Slunjski, 2006:52). Drugačije rečeno, smatra se sva interakcija unutar fizičkog i socijalnog okruženja određene predškolske ustanove koja uključuje ne samo odrasle, nego i djecu. U svakoj odgojno-obrazovnoj ustanovi kurikulum se modificira i mijenja s obzirom na kulturu, tradiciju okruženja u kojoj se ustanova nalazi (Slunjski, 2006).

Priroda kurikuluma koja se sukonstruira, temelji se na praksi određene odgojno-obrazovne ustanove, te se može reći da je svaka nepredvidiva, kompleksna i multidimenzionalna. Niti jedan oblik razvoja u prirodi ne može se planirati zbog toga što razvoj sam po sebi nije pravocrtan niti predvidljiv. On se dorađuje i mijenja u tijeku samog procesa, a iziskuje spremnost odgovorne osobe (u ovom slučaju, odgajatelja) da se snalazi i prilagodi nepredvidivim i neočekivanim situacijama (Slunjski, 2006).

Procesom sukonstruiranja kurikuluma ne može se direktno upravljati ili ga forsirati zbog toga što forsiranjem procesa može doći do kontraproduktivnosti. „...prema riječima Sengea (2003, str. 65), „Što jače guraš, sustav jače gura natrag“. Naime, što se agresivnije pokušava promovirati razvoj procesa, to se ljudi u ustanovi više osjećaju ugroženima i to manje surađuju.“ (Slunjski, 2006:54).

Sukonstruiranje kurikuluma je prije svega socijalni proces zajedničkog izgrađivanja kvalitetnijih uvjeta rada i zajedničkog traganja za problemima u praksi. On se razvija kroz prepoznavanje, prihvaćanje i rješavanje problema i dilema među ljudima koji rade zajedno u određenoj predškolskoj ustanovi (Slunjski, 2006).

Problemi i dileme je nemoguće izbjeći i upravo radi toga su čak i poželjne i neophodne za daljnje učenje i unapređivanje. To je specifično za organizaciju koja uči s čime kurikulum možemo povezati. Tako sukonstruiranje kurikuluma može se odrediti kao zajednički. Dugotrajni proces gdje ljudi udruženih snaga otkrivaju i otklanjaju probleme uže i šire socijalne zajednice (Slunjski, 2006).

4.2. Faze razvoja u odgojnim ustanovama – stvaranje organizacije koja uči i sukonstruiranje kurikuluma

U mnogim tradicionalnim odgojno-obrazovnim ustanovama uočava se odudaranje od koncepta zajednice koja uči. Te značajke su objektivne prirode kao npr. arhitektonska izvedba zgrade vrtića gdje dolazi do potpunog odvajanja jasličke djece od djece vrtićke dobi. Povezanost je u tome što koriste zajedničke hodnike ili u nekim vrtićima sanitarne čvorove. Takva izolacija odrazila se na nepostojanje suradnje odgajatelja različitih skupina i djece međusobno. U počecima vrtića organizacija prostora svjedočila je o manju povjerenja u djecu, s obzirom da bi se djeca bavila nečim što odgajatelj nije mogao nadzirati (Slunjski, 2006).

Koncept organizacije koja uči pojavljuje se u mnogim radovima, teorijama i pristupima, a definira se kao vještina u stvaranju, stjecanju i prenošenju znanja, mijenjanju ponašanja sebe kao odraz novih spoznaja. Otac organizacije koja uči, Peter Senge, pod tim pojmom objašnjava organizaciju gdje ljudi kontinuirano i konstanto mijenjaju svoje mogućnosti kako bi postigli rezultate koje žele ostvariti, a pritom njeguju nove modele mišljenja i učenja u zajednici (Rupčić, 2007).

Djeca su uvijek morala biti pod kontrolom i nadzorom. Soba je bila ukrašena panoima i radovima koje su odgajatelji sami radili kako bi upotpunili prazan prostor, što je pokazivalo, na neki način, da dječji radovi nisu u potpunosti cijenjeni ili nedovoljno shvaćeni. To je prostor činilo hladnim, statičnim i nedovoljno osobnim. Kod pretjeranog ukrašavanja sobe odgajateljevim radovima, nailazilo se na nefunkcionalnost sobe, već potrebi ukrašavanja. U sobama nisu bili definirani centri aktivnosti te su iste bile veoma slabo opremljene. Didaktička sredstva nisu bila poticajna, pa bi djeca besciljno lutala po prostoru, umjesto aktivno sudjelovala u zadanim aktivnostima (Slunjski, 2006).

Ponašanje djece i opća atmosfera, ostavljali su dojam nezadovoljstva kod djece s obzirom na to da nisu bile zadovoljene fiziološke potrebe. Pretjerano sjedenje za stolom prilikom dnevnog obroka, na neki način je bila činjenica da je djecu tako lakše i nadzirati tj. kontrolirati. Takvo provođenje vremena u vrtiću postalo je rutinsko te dio adaptacije kod djece koja su tek krenula u vrtić (jaslice ili vrtićke skupine), nije bilo vrijeme za upoznavanje s djecom i njihovim potrebama, te ritmom kako bi se na njih što uspješnije moglo odgovoriti, već vrijeme kojem se djeca trebaju prilagoditi. Prilagoditi se već uhodanom i univerzalnom kalupu koji su odgajatelji prakticirali kako bi se njima moglo lakše vladati (Slunjski, 2006).

Razgovor s djecom također je predstavljao veliki problem jer su odgajatelji bili pretjerano direktivni i autoritarni. Nedovoljno su razumjeli dječje potrebe i signale te su prečesto dominirali u komunikaciji s djecom. Većina razgovora započinjala je na inicijativu odgajatelja, o temi koju bi on izabrao, za koju djecu prečesto nisu bila zainteresirana. Komunikaciju u tom slučaju nije dvosmjernog oblika niti ravnopravna. Iz tog razloga ne može se reći da je odgajatelj slušao djecu, već im se formalno obraćao (Slunjski, 2006).

„Dominiranje nad djecom umjesto uvažavanja djece, rutiniziranje svakodnevnih aktivnosti, umjesto prepoznavanja i podržavanja postojećih interesa i potreba djece, kao i rigidan stil komunikacije s djecom, tipične su značajke tradicionalne odgojno-obrazovne ustanove.“ (Slunjski, 2006:114).

Samo nepostojanje zajednice koja uči, odgajatelje je odvojilo od timskog rada s ostalim odgajateljima odgojno-obrazovne ustanove, te ga izoliralo od suradnje i zajedničke vizije (Slunjski, 2006).

Cilj početne faze vrtića, u koji ubrajamo tradicionalnu odgojno-obrazovnu ustanovu, je zajedničko istraživanje i učenje, odnosno izgrađivanje i sukonstruiranje novog znanja i kvalitetnije odgojne prakse u vrtićima (Slunjski, 2006).

4.2.1. Faza početnog razvoja

Podizanje razgovora o problemima vrtića, prelazi se u novu fazu, fazu početnog razvoja. Temelj je stvaranje zajedničke vizije. Kroz razgovore s odgajateljima tradicionalnog vrtića, izgrađivala se kvalitetnija odgojna praksa i sukonstruktura kurikuluma. On je proizlazio iz zajedničkog istraživanja i promišljanja svih prisutnih. Tako su se postupno stvarali uvjeti za pretvorbu vrtića u organizaciju koja uči. Takozvanu tešku adaptaciju odgajatelji su opisivali s gledišta odrasle osobe, kojoj je teško podnijeti plač djeteta i rad s nekolicinom takvih. Rješavanjem problema plača pristupilo se na način da se odgajatelji postave u poziciju djeteta koji plače. Zašto ono plače? Kakvo je nezadovoljstvo osjetilo? Ima li neke druge osnove za njegove tugu osim odvajanja od roditelja? Pitanja koja su postavljena dovela su do mišljenja da su djeca trenutno smještena u preveliku skupinu gdje nisu zadovoljene sve njihove potrebe. Uz to odvajanje od roditelja je i za njih i za roditelje teško (Slunjski, 2006).

Kod unaprjeđenja tradicionalnog vrtića, odgajatelji su morali početi s prikupljanjem dokumentacije, odnosno pomnijim promatranjem i vođenjem bilješki za odrađene aktivnosti i razgovore djece u pojedinim dijelovima prostora (Slunjski, 2006).

Ova prva faza promjene, odgajateljima je bila vrlo turbulentna i to ne samo zbog prostora vrtića, već i u njegovoj svijesti tj. načinu razmišljanja i mijenjanja odgajatelja. Time je potaknuta i kultura povjerenja i uvažavanja djece, a ne kontrola i prisila radi lakšeg rješavanja problema među djecom. Kroz aktivnosti koje su ponuđene i veću slobodu dječjeg stvaralaštva, bilježenja i dokumentiranja odgajatelja o tim aktivnostima, mijenja se odgajateljeva slika o djetetu u smislu veće razine povjerenja (Slunjski, 2006).

4.2.2. Faza intenzivnijeg razvoja

Ovu fazu obilježilo je stvaranje bogatijeg materijalnog okruženja u odgojno-obrazovnim ustanovama. Iako većim doprinosom unosa materijala i poticaja u prostor u kojem

djeca borave, često se isticao problem nereda u sobi. Problemu nereda u sobi pristupilo se na način da se djeci pribave oni materijali za kojim tragaju, tj. nedostaju im kako bi se prekinulo prenošenje materijala iz jednog centra aktivnosti u drugi centar aktivnosti. Isto tako, pojam nereda može se na različite načine tumačiti, što su odgajatelji i radili u početku, primjećivanjem nereda čim nešto od materijala nije na svojoj polici ili stolu. Tim stavom djeci se smanjuje prilika za slobodnim korištenjem što nije dobro u praksi (Slunjski, 2006).

Posebnost centara je ta da se u njima mogu odvijati razne aktivnosti za razvoj djeteta. Te aktivnosti, iako su odijeljene u različitim centrima, imaju i strukturu vezivanja odnosno integriranja, a parceliziranja i izdvajanja stvaraju probleme kod djece koja istražuju. Ukidanjem parceliziranja i umjetnog razdvajanja i razvojem povezivanja, usmjerena je pozornost na stvaranje uvjeta za integrirano učenje djece (Slunjski, 2006).

U ovoj fazi je bitno promoviranje autonomije prilikom korištenja materijala i poticaja, tj. neovisnost učenja djece te osposobljavanje djece za upravljanje procesom svog učenja. Postupno se poboljšavaju uvjeti u kojima djeca žive, odgajaju se i uče te da se u tom smislu zajednički traga za što boljim rješenjima (Slunjski, 2006).

Suradnja s roditeljima također bi trebala biti ravnopravna razmjena odgajatelja i roditelja. Slunjski navodi (2006:137): „...razgovor o načinima na koji se dijete snalazi u određenim situacijama, u rješavanju nekog problema ili zadatka, kako angažira neku od svojih višestrukih inteligencija, kako izražava neku svoju ideju ili misao, kako razvija vlastitu odgovornost, samopouzdanje ili slično.“ prikazuje ravnopravnu razmjenu, odnosno kvalitetnu suradnju s roditeljima (Slunjski, 2006).

Odgajatelji bi također trebali biti upućeni u sve novo što se provodi, mijenja i dovodi pod pojmom normalno, što znači da bi se trebali konstantno osposobljavati i usavršavati u svijetu informacija koji se stalno mijenja (Slunjski, 2006). „...znanje djece i odraslih smatra uvijek privremenim i razvojnim, tj. podložnim stalnom revidiranju i nadograđivanju, a ne nečim završenim, statičnim i neupitnim.“ (Slunjski, 2006:138).

Zaključak druge faze, s kojim se složila većina odgajatelja, je bio da ponudu materijala ne određuje kronološka dob djece nego stav i uvjerenje odgajatelja o njihovim mogućnostima. To je najbolji dokaz povezanosti odnosno utjecaja određenih aspekata kulture na strukture (količinu i vrstu ponuđenog materijala) (Slunjski, 2006).

4.2.3. Najproduktivnija faza razvoja vrtića, evolucija načina razmišljanja odgajatelja o djeci i o sebi samima

Pošto je u svim centrima već ponuđen bogat izbor materijala i poticaja, pokazuje se povezanost i zajedničkih prostora vrtića te veća suradnja među odgajateljima. Zajedničko promišljanje prostorne organizacije indirektno je poboljšalo socijalne odnose među odgajateljima, ali i među djecom, čime im je omogućeno kvalitetnije i intenzivnije druženje s ostalom djecom drugih skupina (Slunjski, 2006).

Kroz centre se pokušalo što više omogućiti djeci novih materijala koji bi im pomagali u samostalnom istraživanju i dolaženju do novih spoznaja o nečemu. Djeca na takav način sama uče i time ih se potiče na upravljanje vlastitim učenjem. Istom tom činjenicom, kod djece se osvještava razvoj znanja kao kontinuirani proces koji se stalno mijenja i nadograđuje, a koji se dešava u suradnji i kontaktima s drugim osobama (vršnjacima ili odraslim osobama) (Slunjski, 2006).

Kroz kreativnost i iskustva znanja odgajatelji pristupaju kvalitetnim rješenjima, ne kroz pojedinačno promišljanje, nego kroz zajednički pristup njihovog angažmana i entuzijazma (Slunjski, 2006). „Jer,, u organizaciji koja uči, znanje se smatra rezultatom dijaloga i razmjene, tj. zajedničkom konstrukcijom, a ovom prilikom zajednički je konstruirana projekcija različitih smjerova istraživanja djece i osmišljeni materijali za podupiranje razvoja tih istraživanja.“ (Slunjski, 2006:146).

Pred odgajateljima je zadatak nesmetano pustiti djecu da sama istražuju, pritom im ne definirati što trebaju opažati, zaključivati ili naučiti. Djeca trebaju sama raditi za sebe, a ne odgajatelj za njih i umjesto njih. Interes i slobodan izbor materijala djetetu predstavlja kriterij važnosti sadržaja koji ne može biti striktno propisan, već prilagođen njihovim potrebama (Slunjski, 2006).

S vremenom kvaliteta uvjeta za življenje i učenje je rasla u većini odgojnih ustanova i djeci su bile dostupni različiti, njima zanimljivi, materijali. Komunikacija odgajatelja s djecom se mijenjala i kvalitetnije se raspravljalo u zajedničkim sastancima odgajatelja. Time je ova faza nazvala fazom evolucije načina razmišljanja o djeci, ali i o sebi (Slunjski, 2006).

4.2.4. Faza stagnacije i regresije

Ova faza upućuje na nagli pad kvalitete u prostorima odgojno-obrazovne ustanove, tzv. Implementacijsko splasnuće. Prostorno okruženje postajalo je sve siromašnije zbog toga što se novi materijali nisu pribavljali, a stari su se već istrošili i djeci dosadili.

Takav pad dolazi zbog niza okolnosti kao što su:

- Financijsko stanje vrtića
- Unutarnja reorganizacija – dio odgajatelja preseljen je u drugi vrtić, a dio odgajatelja koji nije bio u procesu promjene je preseljen iz drugog vrtića
- Umor odgajatelja – pad energije i rada u procesu mijenjanja
- Nepostojanje financijske stimulacije za veći i bolji angažman odgajatelja
- Odsutnost i nemogućnost stručnog tima
- Nerazumijevanje odgajatelja iz drugih vrtića i dr. (Slunjski, 2006).

Za sve promjene koje se dešavaju potreban je naporan rad i ulaganje, a promjene se mogu dogoditi od 3-5 godina uz intenzivan rad. Za radikalne mjere koje bi trebale postati kontinuitet i svakodnevnica treba provesti na planiranju i programiranju i do deset godina (Slunjski, 2006).

5. Razvojni program za djecu predškolske dobi

Razvoj kod djece je potreban na različitim područjima. Kod djece je važno da su kreativna, maštovita i domišljata te da znaju kritički razmišljati, otkrivati probleme i samostalno ih rješavati i da se brinu o sebi, zajednici i okolišu. Taj program nazvan je „Korak po korak“ i smatra se da se putem njega omogućava svakom djetetu da postane aktivni građanin novog svijeta (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

„S obzirom na to da je program zasnovan na razvojnoj teoriji, središte kurikulumu jest dijete kao cjelina. Radi se na svim aspektima razvoja – tjelesnom, društvenom, emocionalnom i spoznajnom.“ (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004:21).

Razvojne osobine kod djece:

- Trogodišnjaka – pokušavaju shvatiti svijet oko sebe, imaju problem u razlikovanju mašte i stvarnosti, u jednom trenutku su spremna na suradnju, a kasnije žele da bude sve po njihovom, govore naglas dok rješavaju probleme, kreću se brzo iz jedne u drugu aktivnost, odgajatelj je prva osoba s kojom stvaraju jaku vezu privrženosti izvan obitelji
- Četverogodišnjaka – osjećaju se nepobjedivo, pokazuju suosjećajnost prema drugima, nemaju problem izgovoriti laž, ali ih ljudi kada to odrasli rade, dulje se koncentriraju na određenu temu, skloniji povredama, brzo razvijaju grube motoričke vještine, gramatika je sve složenija i rečenice im se brže i bolje formuliraju
- Petogodišnjaka – silno žele udovoljiti odraslima, imaju smisla za humor, prepričavaju u nedogled, vole pobjeđivati i smišljaju nova pravila koja im više odgovaraju, pažnja je dugotrajnija, upotrebljavaju složenije rečenice i sami sebe ispravljaju ukoliko pogriješe, razvijaju smisao za vlastitu prošlost i uživaju u prepričavanju događaja (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

5.1. Individualizirano učenje

Kroz program „Korak po korak“ djeca postaju potpuna, uspješnija i aktivnija. Kreću se prema cilju naglašavanja značaja igre i individualizacije (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004). „Individualizacija se postiže poštivanjem trenutne razvojne faze svakog djeteta i planiranjem niza odgovarajućih aktivnosti koje će svakom djetetu omogućiti uspješno iskustvo.“ (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004:11).

U individualizaciji se donose odluke, gdje odgajatelj promatra dijete, procjenjuje ga po stupnju razvoja i poduzima akcije koje će najbolje odgovarati razini procjene stupnja razvoja djeteta (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

5.2. Individualiziranje kroz igru

Igra je kod svakog djeteta najzastupljeniji proces tokom cijelog dana. Pokazalo se da je igra vrlo važna za razvoj djeteta te da prostor u kojem dijete boravi treba imati beskrajne mogućnosti za slobodnu igru (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

„Stručnjaci kažu sljedeće:

Djeca se moraju igrati, kako bi razvila svoje spoznajne sposobnosti i motoričke vještine i učila o društvu i svom mjestu u njemu. Djeca razvijaju društvene vještine družeći se sa svojim vršnjacima. Ona uče što su pravila, kako se donose te što su pravda i pravednost. Uče surađivati i dijeliti. Razvijaju samopoštovanje uspješnim rješavanjem izazova, družeći se s drugom djecom i svladavajući osobne, tjelesne, intelektualne i društvene izazove. (Frost i Jacobs, 1995.)“ (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004:18).

Odgajatelji moraju biti spremni prepoznati znatiželju i zainteresiranost djeteta za nekom temom i predmetom. Moraju znati proširiti igru i unaprijediti je, dodati nove materijale, organizirati nova iskustva preko kojih djeca uče (kao npr. izleti), a time potaknuti dječji interes i samostalno otkrivanje i učenje (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

5.3. Centri aktivnosti

Centri aktivnosti razlikuju se od vrtića do vrtića. Ovisno koje su potrebe djece i što ih najviše interesira. Kroz promatranje, odgojitelji dolaze do saznanja što djeca najviše potražuju i koje su mogućnosti to im i pružiti (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

Neki od osnovnih centara aktivnosti su:

- Centar za likovno izražavanje
- Centar za graditeljstvo
- Centar obiteljske i dramske igre

- Centar početnog čitanja i pisanja
- Centar za matematiku i manipulativne igre
- Centar za glazbu
- Centar za istraživanje (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

5.3.1. Centar za likovno izražavanje

U centru za likovno izražavanje od djece se može očekivati velika kreativnost, stvaranje vlastitog istraživanja različitih materijala i razvijanje taktilnih sposobnosti. Svi materijali koji se u ovom centru koriste su boje, papir, škare, krede, tkanine, ljepilo itd. Uz sve to, djeci se mogu ponuditi i različiti prirodni materijali kao što su lišće, pijesak, kamenčići i sl. njegova je glavna svrha poticanje dječje kreativnosti, radoznalosti, mašte i inicijative. Kroz program likovnog odgoja djeci se pruža stvaranje kroz dvodimenzionalna i trodimenzionalna djela. Razvijaju finu motoriku šake (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

Faze crtanja su određene s obzirom na dječju dob. Prva faza je faza šaranja, zatim početak crtanja krugova iz kojih u trećoj i četvrtoj godini nastaje oblik lica. Iz njega se postepeno razvija oblik tijela koji kasnije prikazuju na različite načine (osoba koja nešto radi, nalazi se u prirodi ili sl.) (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

Likovno izražavanje ima utjecaj na sva područja dječjeg razvoja.

„Emocionalni razvoj

- Nudi mogućnosti za komuniciranje bez riječi.
- Omogućuje izražavanje emocija.
- Služi kao ventil za rješavanje emocionalnih pritisaka.
- Daje osjećaj moći.
- Stvaranje vlastitog djela djeci pruža osjećaj vlastite vrijednosti.

Tjelesni razvoj

- Razvija kontrolu fine motorike.
- Razvija osjet opipa i dodira.
- Potiče na tjelesno kretanje.
- Pruža djeci mogućnost za uvježbavanje koordinacije oko – ruka..

Društveni razvoj

- Poticanje na donošenje odluka i rješavanje problema.
- Razvijanje samostalnosti.
- Prilika za rad s drugima i izmjenjivanje.
- Preuzimanje odgovornosti za materijale.
- Poticanje na poštivanje tuđih ideja.

Intelektualni razvoj

- Obogaćuje se rječnik.
- Učenje uzročno-posljedičnih veza – kako i zbog čega se stvari događaju.
- Učenje o crti, boji, obliku i sastavu.
- Prepoznavanje vlastitog imena. Odgajatelji stavljaju na dječje radove imena i datume ili to čine sama djeca.
- Produljuje se razdoblje koncentracije.
- Učenje o planiranju, redoslijedu i organizaciji.

Razvoj kreativnosti

- Poticanje različitog razmišljanja kroz otvorena rješenja.
- Izgradnja ljubavi prema kulturnom i umjetničkom naslijeđu.“ (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004:113).

Djeca svakodnevno trebaju imati priliku za crtanje i slikanje, a već pri samom početku dolaska u vrtić trebala bi naučiti koja je koja boja. Kroz glavne tri boje, djeca bi kasnije trebala sama otkrivati druge ponuđene boje i njima baratati. Naknadno se uvodi pojam bijele boje što ih upoznaje sa svijetom pastelnih boja (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

Ne treba im nametati što i kako crtati, nego im omogućiti sve materijale da sami istražuju i sami se vode onime što ih najviše interesira. Svakom djetetu, koje to zahtjeva, treba pomoći, ali ne i raditi za njega (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

5.3.2. Centar za graditeljstvo

Ovaj centar trebao bi biti ispunjen kockama različitih veličina i oblika. Uz njih, djeca mogu razvijati svoju maštovitost gradnjom izmišljenih struktura, gradova i sl. Pritom

razvijaju matematičke vještine, društvene vještine i vještine rješavanja problema. U centar graditeljstva mogu se dodati i ostale igračke kao npr. automobili, životinje, avioni, figurice, kamiončiće... (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

Djeca ovaj centar mogu koristiti sama ili u društvu svojih prijatelja. Kocke imaju važnu uloga u dječjem razgovoru i obogaćuju rječnik. Također, razvijaju se i motoričke vještine. Djeca u centru za građenje prepoznaju oblike, uče kako ih imenova, potiče ih se na suradnju te razvijaju koordinaciju ruku i očiju. Kod slaganja razvija se i preciznost ruke kada slažu kocke jednu na drugu (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

Odgajatelji bi trebali u početku omogućiti sve materijale, a s vremenom ih dodavati ili uklanjati. Ovisno o porastu, primjerni i promjeni interesa djece (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

5.3.3. Centar obiteljske i dramske igre

U centru obiteljske i dramske igre, glavna aktivnost je kuhanje, odnosno imitativna igra kuhanja, posluživanja i jedenja. Zajedničko kuhanje djeci pruža priliku da se socijaliziraju, nauče dijeliti i rade u paru (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

„Dramska igra je jedan od najosobnijih, najindividualnijih i najintimnijih procesa učenja. Kreativna dramska igra nije formalna dramska predstava:“ (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004:143).

To objašnjava da je ne čine glumci koji napamet uče tekst, već djeca koja se pokušavaju smjestiti u svijet odraslih i rade upravo ono što vide doma od roditelja. Spontano, improvizirajući. U dramskoj igri stvaraju vlastiti svijet pomoću kojeg shvaćaju stvarnost (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

5.3.4. Centar početnog čitanja i pisanja

Ovdje se nalaze stvari kao što su npr. slikovnice. To je tiho mjesto gdje svako dijete može doći i listati knjige, čitati jedno drugome ili slušati nekoga kako čita. Djeca kroz knjige stvaraju vlastite predodžbe kako nešto izgleda i odlaze u svijet mašte (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

„Pisanje

U prostoru za pisanje unutar centra za početno čitanje i pisanje djeca trebaju na raspolaganju imati niz olovaka, flomastera, bojica i papire (s crtama i bez njih), tako da mogu birati. Taj potrošni materija redovito se mora nadopunjavati.

Knjižnica

Ovaj prostor treba biti primamljiv i udoban. Bilo bi idealno kad bi imao tepih, male stolce, jastučice i, po mogućnosti, trosjed. Knjige treba atraktivno složiti i moraju biti primjenjive različitim razinama pismenosti, od slikovnica do složeniji knjiga. Ovdje se trebaju nalaziti slikovnice, priče, informativne knjige, jednako kao i pjesništvo, biografije, bajke i ostale različite knjige. Vrste i zahtjevnost knjiga ovisit će o dobi i interesima djece.“ (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004:159).

5.3.5. Centar za matematiku i manipulativne igre

U centru za matematiku i manipulativne igre mogu se svrstati svi materijali kojima djeca mogu slagati i rastavljati. Neki od tih su slagalice, male kockice, nizanje perlica, puzzle i sl. aktivnosti u ovom centru pružaju djeci razvijanje intelektualnih sposobnosti, razvoj malih mišića i koordinaciju ruku i očiju (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

Kod djece, pojam poretka, veličine i količine, ne znači ništa dok oni to konkretno ne vide na primjeru. Upravo radi toga, djeci treba pružiti priliku za isprobavanje matematičkih odnosa manipuliranjem s konkretnim predmetima (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

Matematika se može uvrstiti i u druge centre aktivnosti. Kao npr. kod kuhanja, po receptu koji im je zadan uče kako staviti tri žlice šećera u čaj ili u centru za likovno izražavanje objašnjenjem da za svaku boju treba jedan kist. Odgajatelji bi trebali promatrati dijete u igri, ne nametati mu matematičke pojmove, već koristiti svaku situaciju da pojam objasni ukoliko se on pojavi u igri (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

5.3.6. Centar za glazbu

Glazba se tijekom cijelog dana može provesti u svim centrima aktivnosti. Na nju ne treba pretjerano poticati jer se djeca urođeno njišu, pjevuše i plešu ukoliko to vole raditi. U glazbi djeca razvijaju osjećaj za ritam i sluh (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

Kada se koristi glazba, ona treba biti primjerena dječjem uzrastu. Svakako je dobro djecu podučiti i klasičnoj glazbi koju rijetko kada imaju priliku čuti. Ipak, puštanjem takve glazbe djeca u sebi mogu pronaći mir, a pritom uče slušati. Sve ono što čuju, odgajatelj s njima može prokomentirati i uputiti ih o kakvim se to instrumentima radi (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

Ukoliko materijali ne dozvoljavaju i nisu se u mogućnosti pribaviti, odgajatelj zajedno s djecom može napraviti vlastite instrumente, kao što su šuškalice, ksilofon, bubnjevi i sl. (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

5.3.7. Centar za istraživanje

Centar za istraživanje može se organizirati tako da djeci bude namijenjen za istraživanje „blaga“. U ovom centru se najviše promjena dešava kako bi djeca konstantno bila upućena u nešto novo i kako bi se što više zadovoljili njihovi interesi. Pomoću različitih materijala i pomagala, djeci se mogu objasniti elementi fizike, kao npr. magnetizam, voda, zakon gravitacije, bakterije i sl. (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

„Priroda je i produkt i proces. Kao produkt, priroda je organizirano znanje o fizičkom i prirodnom svijetu. Kao proces, priroda povlači istraživanje, promatranje i eksperimentiranje.“ (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004:207).

Ovdje se uključuju vještine promatranja, predviđanja, klasificiranja i mjerenja. Djeci se mogu ponuditi biljke s vidljivim korijenom, koje će zajedno posaditi ili samo sjeme, pa s vremenom promatrati i istraživati kako nastaje biljka koju su zasadili. Također, može im se ponuditi mikroskop sa stakalcima u koja će se staviti kapljica vode, tako da djeca mogu promatrati što se u vodi nalazi dok gledaju u nju preko mikroskopa (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

Prije nego se isplanira bilo koja aktivnost, odgajatelj je dužan provjeriti sigurnost djece u svim eksperimentima. Na početku uloga odgajatelja je pružiti promatranje, a kad se jednom ti predmeti istraže, potrebno im je prezentirati dodatne materijale vezane uz to istraživanje (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

Kod pojma magnetizma djeca usavršavaju vještine uspoređivanja i predviđanja. Uče o sili privlačenja i odbijanja kroz promatranje magnetnog polja. Magnete mogu stavljati i

na ploču te na njoj izmišljati i stvarati nove oblike (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

5.4. Vanjski prostor

Provođenje vremena u otvorenom prostoru, veoma je važno za svako dijete prilikom rasta i razvoja. Djeca na otvorenom istražuju i proučavaju sve ono što ih interesira, što je za djecu vrlo uzbudljivo i time uče i razvijaju se (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

Promatrajući sunce, kišu, snijeg, godišnja doba, vjetar i što vjetar radi lišću i sl. djeca uče o svijetu oko sebe. Potrebno je kod svakog izlaska na otvoren prostor paziti na odjeću i obuću, tj. da su djeca primjereno obučena te, ukoliko je sklisko i kišno vrijeme, pripaziti da je njihova obuća adekvatna kako ne bi došlo do nepotrebnih ozljeda. Prostori na otvorenom bi trebali biti zastupljeni u svim vrtićima kako bi omogućili djeci dio boravka na otvorenom tko planiranog dnevnog rasporeda. (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004).

6. Uloga odgojitelja

Ulogu odgojitelja nije jednostavno definirati jer bi se on zapravo trebao usmjeravati na poticanje cjelovitog razvoja i učenja djece. Od poticanja kritičkog i kreativnog mišljenja djece, poticanja na interakciju i pregovaranje među djecom i podržavanja dječje prirodne znatiželje i čuđenja (Slunjski, 2001).

Centralna uloga bila bi pomoći djetetu u pronalaženju tema koje ga zanimaju te pripremiti okruženje u kojem se djeca nalaze, kako bi nesmetano mogla istraživati i rješavati probleme vrijedne njihove pozornosti. Svaki odgojitelj trebao bi imati kompetentnost kod razumijevanja djece, procjenu za spontane aktivnosti i razvijenu empatiju (Slunjski, 2001).

On mora biti osposobljen za djelatnost koju obavlja, a u njegovoj profesionalnosti tada dolaze do izražaja pedagoška, didaktička i metodička stručna naobrazba, naobrazba iz područja psihologije i njegove osobne ljudske vrijednosti i sposobnosti. Svaki odgojitelj bi trebao otkriti dobro u djetetovoj aktivnosti, podržavati ga i usmjeravati. Takvim odnosom stvara pozitivnu sliku o sebi te kod djeteta osigurava sjećanje na njega kao prijatelja i nekoga koji mu je omogućio ugodno provedene dane u vrtiću (Lučić, 2007).

Prema Slunjski (2001:52): „Uloga odgojitelja, tj. njegove aktivnosti u konstruktivistički koncipiranom okruženju za učenje, neposredno proizlaze iz aktivnosti djeteta, pa bi se ona mogla odrediti kao fino usklađivanje s aktivnostima djece, na osnovi njihovog pažljivog promatranja.“

Postavlja se pitanje kako pažljivo i kvalitetno organizirati i oblikovati okruženje u prostoru u kojem djeca borave, a da istovremeno bude poticajno okruženje. Svakako bi djeci valjalo omogućiti aktivnosti koje su većim djelom povezane sa stvarnim životom i praktičnim iskustvom (Miljak, 2015).

Uloga odgojitelja može se sažeti u nekoliko zadataka:

- „Poticati kod djece razvoj dubine i širine razumijevanja određenog problema
- Razvijati učenje djeteta, ali i sposobnost praktične primjene znanja
- Poticati samostalno rješavanje problema, osobno učešće djeteta, neovisnost i samoregulaciju učenja djeteta

- Odabir tema, tj. sadržaja usklađivati s razvojnim potrebama i različitostima djece“ (Slunjski, 2001:28).

6.1. Samousavršavanje i samorazvoj odgojno-obrazovne prakse kao podloga konstrukcije kurikuluma

Odgajatelje se potiče na samousavršavanje i samorazvoj, odnosno prije svega ulaganje u sebe i životno učenje. Među odgajateljima je bitna procjena međusobnim davanjem povratnih informacija o kvaliteti djelovanja (Slunjski, 2011).

Kako bi odgajatelji bili istraživači svoje odgojno-obrazovne prakse, od njih se zahtjeva da se uzdignu na kvalitetno višu razinu prakse i to na istraživačku, stvaralačku razinu, u kojoj samoinicijativno otkrivaju rješavaju probleme nastale tokom prakse (Miljak, 2015).

Treba znati kako promijeniti okruženje u vrtiću te ga učiniti poticajnim i zanimljivim za djecu (Miljak, 2015). „Biti istraživačem svoje odgojne prakse znači, između ostalog, usmjeriti pozornost ne samo na promatranje i razumijevanje dječjih aktivnosti i na osvješčivanje tih aktivnosti, nego na osnovi tih znanja, mijenjati i prilagođavati okruženje potrebama i interesima konkretne djece u konkretnoj ustanovi (prema uzrečici Kreiraj i prilagodi!).“ (Miljak, 2015:36).

Neke od razina zajedničkog učenja odgajatelja oslanjaju se na reflektivni pristup, a to su:

- (samo)kritička refleksija – vođenje dnevnika o problemima koji se uočavaju u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi
- Refleksija kritičkih prijatelja – povratna informacija o odgojno-obrazovnoj praksi koju odgajatelju daje iskusna osoba koja poznaje istraživački kontekst
- Kritička refleksija u zajednici učenja – razmjena iskustva, zajedničkog planiranja i međusobne potpore unutar zajednice
- Kritička refleksija posredovanjem mrežne suradnje – razmjene iskustava oslanjanjem na suvremenu informatičku tehnologiju (Slunjski, 2011).

6.2. Suradnička kultura vrtića kao polazište sukonstrucije kurikuluma

Svaki odgajatelj ima svoj pristup djeci i najbolje metode svladavanja njihovih potreba, međutim kroz zajedničko promatranje unutar zajednice vrtića, ta sposobnost može se podići na višu razinu. „...kultura raspravljanja svih stručnih djelatnika odgojno-obrazovne ustanove o njihovim vrijednostima i uvjerenjima, tj. mentalnim modelima (Senge, 2003.), ima veliki potencijal ostvarivanja kvalitetne prakse i konstruiranja kurikuluma.“ (Slunjski, 2011:138).

Sposobnost održavanja kvalitetnih odnosa u timu, osvještava odgovornosti u svrhu njihovih unapređenja. Temeljna vještina koju bi dijete trebalo steći u najranijoj dobi je naučiti kako dobiti ono što želi, a da ne umanjimo drugo dijete i ne ugrozimo pritom njihov međusobni odnos. Ljudsko biće cijelo vrijeme evoluiralo stoga samo oni pojedinci koji u najranijoj dobi svladaju tu vještinu suradništva i djelovanja u timu, kasnije zadovoljavaju svoje predispozicije kvalitetnog suradnika suvremenog društva (Ljubetić, 2007).

U najznačajniju ulogu stručnog tima vrtića spada stvaranje osjećaja sigurnosti, u psihološkom, emocionalnom i socijalnom smislu. Poticanje na razvoj strukture i cjelokupne kulture vrtića, gdje se podržava individualni i organizacijski razvoj, te kontinuirana transformacija odgojno-obrazovne prakse i konstruiranja kurikuluma je bit djelovanja stručnog tima vrtića (Slunjski, 2011).

„... „ako ste otvoreni, okruženje će vam neprestano govoriti što trebate naučiti“. A to okruženje odgajateljima je upravo njihova svakodnevna odgojno-obrazovna praksa.“ (Slunjski, 2011:140).

7. Intervju proveden s djecom – trogodišnjaci, četverogodišnjaci i petogodišnjaci

Podaci o istraživanju/intervjuu:

Predškolska ustanova: DV Rijeka, Zamet

Odgojna skupina: mješovita sportska grupa

Broj djece koji su pristupili intervjuu: 22 (11 djevojčica, 11 dječaka)

Psihofizičke karakteristike: nema djece s posebnim potrebama, nijedno dijete nije darovito

Obavljajući stručnu praksu u vrtiću, primijetila sam razna zanimanja za centre kod djece različite dobi i spola. U prostoriji sobe u kojoj sam boravila nalazi se većina gore navedenih centara s obilatom izborom materijala i poticaja. Pošto sam bila smještena u mješovitu grupu, imala sam priliku promatrati i razgovarati s različitim uzrastom djece. U skupini koju čini dvadeset i dvoje djece, upoznala sam jedanaest dječaka i jedanaest djevojčica. Niti jedno dijete nije darovito ili ima poteškoće u razvoju.

Djecu sam zamolila da se okupe u centru početnog čitanja i pisanja, kao najmirnijeg kutka sobe u kojoj borave. Redom kako su sjedili, odgovarali su na moja postavljena pitanja:

- Koji centar najviše vole u vrtiću?
- Što vole raditi u tom centru?

Svaki odgovor bilježila sam kako bi ih kasnije mogla promatrati i pratiti njihove kretnje na temelju rečenog. Kod djece manjeg uzrasta dobivala sam kratke odgovore, a kod djece starijeg uzrasta dobivala sam odgovore sa puno detalja u opisima. U obiteljskom centru najviše se kuha, i poslužuju gosti dok se u stolno-manipulativnom najviše slažu puzzle i nižu perlice.

Tablica u kojoj sam prikazala rezultate prikazuje da se većina djece, prema njihovim odgovorima, zaustavlja upravo u istim centrima, dok se u drugima manje zadržavaju ili uopće. Najviše se upotrebljavaju centri za likovno izražavanje, centar obitelji i

manipulativni centar. Kroz uspoređene podatke i uzevši u obzir veliku količinu materijala, ovo je rezultat centara koji najviše vole u vrtiću.

Tablica 1. Rezultati odgovora djece o zadržavanju u pojedinim centrima - djevojčice

SPOL		DJEVOJČICE					
CENTAR AKTIVNOSTI		OBITELJSKI CENTAR	MANIPULATIVNI CENTAR	CENTAR LIKOVNOG STVARALAŠTVA	CENTAR ZA ISTRAŽIVANJE	CENTAR GRADITELJSTVA	CENTAR POČETNOG ČITANJA I PISANJA
DOB	3 GODINE (2 DJECE)	1	1	0	0	0	0
	4 GODINE (7 DJECE)	2	0	4	0	1	0
	5 GODINA (2 DJECE)	0	0	0	2	0	0

Iz ove tablice, jasno se da iščitati da se djevojčice manjeg uzrasta (trogodišnjakinje) uglavnom zadržavaju u obiteljskom centru i stolno-manipulativnom centru. U obiteljskom centru nalazi se kuhinja i sva oprema koja s njom ide. Pribor za jelo, umjetna hrana, lonci, poklopci, tave i sl. Kada bi djevojčicu pitala što trenutno radi, odgovorila bi mi da kuha za mamu ručak, čime je samoinicijativno pokrenula imitativnu igru spremanja ručka. Baš kao što je vidjela od svoje majke. Ponudila mi je da probam i jako se razveselila kad sam rekla da je veoma ukusno. Kod druge djevojčice koja svoje vrijeme najviše provodi u stolno-manipulativnom centru, primijetila sam da najviše voli slagati puzzle i nizati perlice na špagu. Kroz takvu igru uočila sam koordinaciju ruke i očiju, razvoj inteligencije kod slaganja puzzli i spretnost fine motorike kod nizanja perlica.

Četverogodišnjaci se također zabavljaju u obiteljskom centru istom igrom kao i trogodišnjaci. U centru likovnog stvaralaštva, uz ponuđeni materijal (škare, olovke, olovke u boji, flomastere, tempere, akvarel boje, šljokice, konfete i sl.), sami su kreirali svoje umjetnine. Bez upućivanja odgajatelja kako i što bi trebali napraviti. Svaki papir koji bi ukasili spremili bi za svoje roditelje. Bilo je različitih rezultata, dvodimenzionalnih i trodimenzionalnih dijela. Jedna od djevojčica objasnila je kako voli likovni centar, ali joj je draži centar graditeljstva jer tamo može slagati kockice. Slagala je kulu za princeze koja je sezala visoko u zrak, pritom joj ni jedna kockica nije pala. Uočila sam kako spretno, precizno i strpljivo slaže, a kada joj je dosadila, sama ju je rukama srušila.

Petogodišnjakinje me nisu previše iznenadile kada su odgovorile da je njihov najdraži centar, centar za istraživanje. U njemu vidno provode najviše vremena. Proučavaju magnetizam, eksperimentiraju s raznim bojama, slamčicama i vodom i oučavaju putem mikroskopa što se sve može vidjeti u zrcima zemlje.

Tablica 2. Rezultati odgovora djece o zadržavanju u pojedinim centrima - dječaci

SPOL		DJEČACI					
CENTAR AKTIVNOSTI		OBITELJSKI CENTAR	MANIPULATIVNI CENTAR	CENTAR LIKOVNOG STVARALAŠTVA	CENTAR ZA ISTRAŽIVANJE	CENTAR GRADITELJSTVA	CENTAR POČETNOG ČITANJA I PISANJA
DOB	3 GODINE (4 DJECE)	1	2	0	0	1	0
	4 GODINE (5 DJECE)	2	0	1	0	2	0
	5 GODINA (2 DJECE)	0	0	0	1	0	1

Kod dječaka trogodišnjaka, isto kao i kod djevojčica njihove dobi, obiteljski i stolno-manipulativni centar koristi se za iste namjene. Jedan dječak je odgovorio kako voli centar graditeljstva, stoga sam ga zamolila da mi nešto sagradi kako bi pokušala uočiti razliku između njegovog pojma graditeljstva i djevojčice od četiri godine. Slagao je kockice isto u vis. Pretpostavljam da je to vidio upravo kod nje i ostale djece koja se nalaze u centru graditeljstva. Međutim, malo nespretnije i sa slabijim hvatom kockica u ruke.

Četverogodišnjaci su također, kao i kod djevojčica, najviše vremena provodili u likovnom centru, obiteljskom centru i centru graditeljstva. Ipak kod dječaka petogodišnjaka, uočavam da se jedan više voli zadržavati u centru početnog čitanja i pisanja, što kod djevojčica nije bila glavna zanimacija. Uz promatranje slikovnica i složenijih knjiga, pokušavao je pročitati ono što je njemu bilo bitno, a na papiru je pisao svoje ime i crtao sebe kako igra nogomet.

Kroz intervju s djecom, iako kratki zbog nedostatka koncentracije djece, pokušala sam na temelju njihovih odgovora pratiti njihova kretanja. I zaista, to što su mi rekli da najviše vole, vidjelo se po njihovom slobodnom zadržavanju unutar centra i slobodnoj igri, koju smatram da treba što više uvažavati, ne prekidati ju i omogućiti im nesmetano sudjelovanje u onom što je njihova mašta napravila.

8. Zaključak

U proučavanju integriranog kurikuluma i kurikuluma općenito, jasno se prikazuje da su odgajatelji, uz stručni tim i vodstvo odgojno-obrazovne ustanove, glavni faktor za provođenje djetetova razvoja. Stvaranjem poticajnog okruženja za odgoj i učenje, stvara se dinamična koncepcija koja se u praksi kontinuirano razvija, mijenja i propituje u što boljem pronalasku razumijevanja djece i njihovih potreba i kvalitete življenja.

Prihvatanje djeteta kao cjelovitog bića, koje od rane dobi stupa u interakciju sa svojom okolinom, usmjerava odgojno-obrazovni proces ka poštovanju prava i individualnosti slobode kretanja djece. Prikazano je da su centri aktivnosti vrlo zastupljeni u cijelom procesu planiranja. Moraju biti bogati materijalima i poticajima za dijete, jer iako je to nekad nevidljivo, kroz igru, djeca se razvijaju, uče i postaju kvalitetne i kompetentne osobe.

Pravilno konstruiran kurikulum, omogućuje im nesmetan rad i razvoj na svim područjima razvojnih faza. Treba poštivati dječje želje, pratiti njihove interese, aktivno ih slušati i pokušati im pomoći u pronalasku rješenja na određene probleme, kada to sama nisu u stanju napraviti. Za djecu ne treba raditi, već ih usmjeriti ukoliko je potrebno, a nadzirati njihov razvoj pred zadanim zadacima.

U istraživanju o centrima aktivnosti utvrđeno je da djeca, u dobi od tri i četiri godine, vrijeme pretežno provode u obiteljskom centru, stolno-manipulativnom centru, te centru likovnog stvaralaštva. Pretpostavka je da se tu osjećaju najugodnije jer ih to podsjeća na atmosferu i aktivnosti koje obavljaju u kućnom okruženju. Starija djeca uče mlađu kako se koristiti različitim materijalima, a mlađa kopiraju i prate starija, čime međusobnom suradnjom stvaraju kvalitetan odnos i osobni razvoj. Petogodišnjaci su više orijentirani na ono što im dolazi, a to su pripreme za školu i školsko obrazovanje, stoga više posvećenosti pridaju zahtjevnijim aktivnostima.

9. Literatura

1. HANSEN, K., K. KAUFMANN, R. i BURKE WALSH, K. (2004.) *Kurikulum za vrtiće – razvojno-primjereni program za djecu od 3 do 6 godina*. 2. izdanje. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po Korak
2. MARSH, C. J. (1992.) *Kurikulum – temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa d.o.o.
3. MILJAK, A. (2015.) *Razvojni kurikulum ranog odgoja – Model Izvor II, priručnik za odgojitelje i stručni tim u vrtićima*. Zagreb: Mali profesor d.o.o.
4. SLUNJSKI, E. (2011.) *Kurikulum ranog odgoja – istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga d.d.
5. SLUNJSKI, E. i suradnici (2015.) *Izvan okvira – kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma*. 1. izdanje. Zagreb: Element d.o.o.
6. SLUNJSKI, E. (2006.) *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizacija koja uči*. Zagreb: Mali profesor d.o.o., Čakovec: Visoka učiteljska škola u Čakovcu
7. SLUNJSKI, E. (2001.) *Integrirani predškolski kurikulum – rad djece na projektima*. Zagreb: Mali profesor d.o.o.
8. (2014.) *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
9. SMAJIĆ, D., VODOPIJA, I. (2008.) Curriculum, kurikulum, kurikulum – uputnik. *Jezik: časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika*, 55(5), 181-189. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/94611> Pristupljeno (17.06.2020.)
10. MARTINOVIĆ, N. (2015.) Prirodno okruženje vrtića kao poticaj za razvoj. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 21(79), 35-36. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=254939 Pristupljeno (24.06.2020.)
11. VORKAPIĆ, S.T., ČARGONJA-PREGELJ, Ž. i MIHIĆ, I. (2015.) Validacija ljestvice za procjenu privrženosti djece rane dobi u fazi prilagodbe na jaslice. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(2), 1-15. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=220998 Pristupljeno (24.06.2020.)
12. KATIĆ, V. (2008.) Različitost pristupa u radu na projektima. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 14(53), 9-11. Dostupno na:

https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=255941

Pristupljeno (24.06.2020.)

13. LJUBETIĆ, M. (2007.) (Samo)vrednovanje u sustavu ranog odgoja i obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 4(1), 43-55. Dostupno na:

https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=174903

Pristupljeno (24.06.2020.)

14. RUPČIĆ, N. (2007.) Kritički osvrt na koncept organizacije koja uči. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 16(6), 1239-1261. Dostupno na:

https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=30120 Pristupljeno

(24.06.2020.)

15. LUČIĆ, K. (2007.) Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti*, 9(1), 151-165. Dostupno na:

https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=32805 Pristupljeno

(25.06.2020.)

16. PREVIŠIĆ, V. (2005.) Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 165-172. Dostupno na:

https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=205425

Pristupljeno (25.06.2020.)

Sažetak

Po proučavanom tokom pisanja završnog rada i na temelju viđenog na stručnoj praksi, u potpunosti shvaćam kolika je predanost potrebna da bi se integrirani kurikulum kvalitetno koncipirao. Kroz razna sudjelovanja u vrtićkoj praksi, gdje sam imala prilike i sama sudjelovati u izradi aktivnosti i poticaja s mentorom, vidjela sam puno priprema, suradništva između odgajateljskog tima vrtića i promatranje djece kako bi im aktivnost, koja je u izradi, bila što interesantnija, a pritom što bolje organizirana, te da obuhvaća sve potrebe faze razvoja koje se u njoj mogu provesti.

Odgajatelji, kao i stručni tim i roditelji djece, su glavni dio svake vrtićke skupine i stoga je najveća odgovornost na njima. Djecu treba animirati, slušati i pružiti im kvalitetno obrazovanje i odgoj u skupini. Svi poticaji i materijali, koji se nalaze u skupini gdje djeca borave, odnosno u određenim centrima aktivnosti, moraju biti dobro osmišljeni tako da dijete čim uzme određenu igru, zna prepoznati što bi s njom trebalo napraviti i kako ju koristiti. Kroz slobodnu igru i promatranje djece, integrirani kurikulum se mijenja, nadopunjuje i time se usavršava rad odgojno-obrazovne ustanove, individualne vrtićke skupine i samog odgajatelja osobno.

Ključne riječi: kurikulum, dječji vrtić, djeca, stručni tim, odgojitelji, centri aktivnosti

Summary

From studies while writing my dissertation and based on what I have seen in my professional practice, I fully understand how much commitment is needed for a well-designed integrated curriculum. Through various participations in kindergarten practice, where I had the opportunity to participate in the development of activities and incentives with a mentor, I saw a lot of preparation, cooperation between the kindergarten education team and observing children to make the activity in progress as interesting as possible. while being better organized, and to cover all the needs of the development phase that can be implemented in it.

Educators, as well as the professional team and parents of children, are a major part of every kindergarten group and therefore the greatest responsibility rests with them. Children need to be animated, listened to and provided with quality education and upbringing in a group. All stimuli and materials, which are in the group where the children stay, in activity centers, must be well designed so that the child, as soon as he takes a certain game, knows what to do with it and how to use it. Through free play and observation of children, the integrated curriculum is changed, supplemented and thus the work of the educational institution, the individual kindergarten group and the educator himself is improved.

Keywords: curriculum, kindergarten, children, professional team, educators, activity center