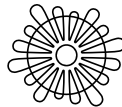


SVEUČILIŠTE U ZADRU

**NOVA PROMIŠLJANJA O DJETINJSTVU II /
DIJETE I PROSTOR**

**RETHINKING CHILDHOOD II /
CHILD AND SPACE**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |



Univerza v Mariboru

mp morepress
morepress.si

NOVA PROMIŠLJANJA O DJETINJSTVU II / DIJETE I PROSTOR
RETHINKING CHILDHOOD II / CHILD AND SPACE

Nakladnik / *Publisher*

Sveučilište u Zadru

Pedagoški fakultet Sveučilišta u Mariboru

Za nakladnika / *Represented by*

Josip Faričić (Sveučilište u Zadru)

Milena Ivanuš Grmek (Pedagoški fakultet Sveučilišta u Mariboru)

Povjerenstvo za izdavačku djelatnost / *Chair of the Publishing Committee*

Lena Mirošević

Urednice / *Editors*

Jelena Alić

Violeta Valjan Vukić

Slavica Vrsaljko

Recenzenti / *Reviewers*

Branimir Menduš

Danijela Blanuša Trošelj

Lektori / *Copyediting*

Eda Šarić (hrvatski/Croatian)

Jakov Proroković (engleski/English)

Ilustracija naslovne stranice / *Cover Illustrations*

Saša Živković

Grafičko oblikovanje i prijelom / *Graphic Design and Layout*

Sveučilište u Zadru

ISBN

978-953-331-606-2



Djelo je objavljeno pod uvjetima Creative Commons Autorstvo-Nekomercijalno-Bez prerada 4.0 Međunarodne javne licence (CC-BY-NC-ND) koja dopušta korištenje, dijeljenje i umnažanje djela, ali samo u nekomercijalne svrhe i uz uvjet da se ispravno citira djelo i autora, te uputi na izvor. Dijeljenje djela u prerađenom ili izmijenjenom obliku nije dopušteno.

The work is published under the terms of the Creative Commons Attribution-Non-Commercial-NoDerivatives 4.0 International License (CC BY-NC-ND), which allows for the use, sharing, and reproduction of the work, but only for non-commercial purposes and provided that the work and the author are properly credited, and the source is referenced. Sharing the work in a modified or adapted form is not permitted.

Urednici

Jelena Alić • Violeta Valjan Vukić • Slavica Vrsaljko

**NOVA PROMIŠLJANJA
O DJETINJSTVU II /
DIJETE I PROSTOR**

**RETHINKING CHILDHOOD II /
CHILD AND SPACE**

Stručni zbornik s međunarodne znanstveno-umjetničke konferencije
Nova promišljanja o djetinjstvu II

Zadar, 2026.

Sadržaj

<i>Predgovor</i>	7
<i>Foreword</i>	8
ROBERTA MINEO The Role of Environment and Space in the Reggio Emilia approach a Group-analytic interpretation	9
IRENA KLASNIĆ Dijete i prostor u diskursu pedagogije	21
LASZLO VARGA Early childhood neuropedagogy: an opening window to the world	37
ANAMARIJA BEZINA, JASMINKA GALL BORJAN Dobrobiti suradnje s užom i širom društvenom zajednicom	45
LIDIJA BOBIĆ, MARTINA KRUPIC, ANKA PERIĆ Stvaralački i odgojno-obrazovni potencijali životnih prostora	57

Sadržaj

ANA BULAJA, MONIKA KRAJAČIĆ, JELENA MUSTAFIĆ Povezanost fine motorike i razvoja govora u jasličkoj dobi	71
ROSA BUONANNO, MARIA BARBARA DONNICI The seed is the heart of the plant Educational contets as powerful activators of the relationship between natural and digital	79
IVANKA DMITROVSKI, MARIJA ČIŽMEŠIJA <i>Sharenting</i> – moderno roditeljstvo i položaj djece u digitalnom prostoru	93
SNJEŽANA HABUŠ RONČEVIĆ, ANA ZUBČIĆ, MARIJANA KATAVIĆ, TOMISLAV KOŠTA Orffov instrumentarij kao poticaj i sredstvo u stvaralačkom prostoru djetetova glazbenog razvoja u ranoj i predškolskoj dobi	111
TAMARA KISOVAR IVANDA Nastava Prirode i društva - prostor integracije konkretnih iskustava djeteta	123
TIHANA KOKANOVIĆ Potencijal prostora u odgojno-obrazovnom procesu	135

Sadržaj

KSENIJA MEDINI, VANJA PETROVIĆ, JELENA ALIĆ Poticajno tjelesno vježbanje	147
SARA NIKL, POLONA JANČIČ HEGEDIŠ, VLASTA HUS Teaching environmental studies with KUBO robotics	159
DANIELA PETRUŠIĆ Glazbene igre u stvaralačkom prostoru djeteta rane i predškolske dobi	169
MARIJANA PLIVELIĆ Prostor, likovne aktivnosti i njemački jezik	185
LANA RIBARIĆ Dječja percepcija igre na otvorenom u ustanovama ranog i predškolskog odgoja: mozaik-pristup	201
SANDRA ZJAČIĆ LJUBIČIĆ, LANA OČKO Kako djeca doživljavaju svoj vrtić	215

Predgovor

Zbornik *Nova promišljanja o djetinjstvu II / Dijete i prostor* nastavak je na već započetu priču o djetinjstvu sad iz praktične vizure promatranja djeteta i prostora iz stvarnog konteksta.

Na samom početku zbornika nalaze se plenarna izlaganja renomiranih znanstvenika iz odabranog područja, i to Roberte Mineo, koja problematizira ulogu okoliša i prostora u Reggio Emilia pristupu s aspekta grupnoanalitičke interpretacije, Irene Klasnić koja smješta dijete i prostor u okvire pedagoškog diskursa te na kraju Laszla Varge koji problematizira neuropedagogiju ranog djetinjstva kao otvoren prozor prema svijetu.

Ostali radovi zastupljeni u zborniku kategorizirani su kao stručni te daju široku tematsku lepezu veze odgojno-obrazovnog prostora sa širom društvenom zajednicom, kroz stvaralački odgojno-obrazovni potencijal životnih prostora. Nadalje, radovi prostornost dovode u vezu i s glazbenim igrama djece predškolske dobi, Orffovim instrumentarijem kao poticajem i sredstvom djetetova glazbenog razvoja, s likovnim ostvarenjima koji se povezuju sa stranim jezikom. Prostor se stavlja i u kontekst poticanja tjelesnog vježbanja u odgojno-obrazovnom procesu kao ključnog čimbenika cjelokupnog djetetova razvoja, te se također ističe važnost provođenja igre na otvorenome (mozaik-pristup), osobito u ovo digitalno doba. Stoga je svakako zanimljiv rad koji se bavi suvremenom problematikom tzv. sharentinga odnosno sve većega roditeljskog izlaganja vlastite djece medijskom prostoru. Dio radova tematizira povezanost fine motorike i razvoja govora u jasličkoj dobi te djetetov doživljaj odgojno-obrazovnog prostora.

S obzirom na tematske okvire koji su obuhvaćeni, a dio su stvarnog prostora, odnosno struke, vjerujemo da će ovaj zbornik pomoći u radu prije svega odgojiteljima, studentima predškolskih studija, ostalim stručnjacima i svekolikoj javnosti.

Na kraju zahvaljujemo svima onima koji su pomogli u realizaciji ovog zbornika.

Urednice

Foreword

The collection of papers *Rethinking Childhood II / Child and Space* continues an exploration of childhood already initiated, but this time approached from a practical perspective—one that observes the child and space within a real-world context.

At the very beginning of the volume, readers will find keynote contributions by renowned scholars in their respective fields: Roberta Mineo, who examines the role of environment and space in the Reggio Emilia approach through the lens of group-analytic interpretation; Irena Klasnić, who positions the child and space within the framework of pedagogical discourse; and finally, László Varga, who explores the neuro-pedagogy of early childhood as an “open window” to the world.

The remaining papers in the collection are categorised as professional papers which offer a broad thematic spectrum that connects educational spaces with the wider social community, highlighting the creative educational potential of everyday environments. The works also explore spatiality in relation to children’s musical play in the preschool years, the use of Orff instruments as both stimulus and medium for musical development, as well as visual art activities connected to foreign language acquisition. Furthermore, space is considered in the context of encouraging physical activity within the educational process, viewed as a key factor in the holistic development of the child—with the importance of outdoor play being also emphasised (particularly through the mosaic approach) as an essential counterbalance in today’s digital age. Of particular interest is a contribution addressing the contemporary issue of the so-called “sharenting”, which refers to the increasing tendency of parents to expose their children to media spaces. Several articles explore the relationship between fine motor skills and speech development in toddlers, as well as the child’s perception of the educational environment.

Given the thematic scope of the collection—which is firmly rooted in real-world settings and professional practice—we believe this volume will prove valuable to educators, students of early childhood education, other professionals, and the general public alike.

Finally, we extend our sincere thanks to all those who contributed to the realisation of this edited volume.

Editors

THE ROLE OF ENVIRONMENT AND SPACE IN THE REGGIO EMILIA APPROACH A GROUP-ANALYTIC INTERPRETATION

Roberta MINEO

Department of Education and Human Sciences,
University of Modena and Reggio Emilia, Italy
rmineo@unimore.it

UDK: 373.2.091=111
Plenarno izlaganje

Abstract

The theme of educational spaces raises a fundamental question: is the environment only one part of the educational process or is it like a neural network, going through the whole body of education? In 1916, Dewey had laid the groundwork for one of the pillars of the Reggio Emilia Approach (REA): individuals seldom exist in isolation; instead, they usually interact with the objects and entities around them. Thus, the environment may be regarded as a space or a field in which networks of relationships, interconnections, and interactions between entities occur. In 1975, Foulkes defined space as a symbolic setting in which archetypes come to life, both in connection with the foundation and the dynamic matrices. As it embraces a progressive vision of education in seeking new kinds of schools for young children, Reggio Emilia is an inspirational early-years type of approach. It is not an educational model in the formal sense, with defined methods, teacher certification standards, and accreditation processes. In the Reggio Emilia Approach (REA), attention to the relatedness of spaces and environments implicitly defines the roles of pre-schools and their activities. The REA school is a group environment, based on participation and community management, collegiality and conviviality, and shared values and objectives. Creative spaces such as the atelier and the focus on the ecology of the environment are paramount to understanding the success of the REA educational approach. Group analysis and its concepts of the *transpersonal* and the *matrix* can shed new light on understanding the success of such educational approach, in terms of analyses of its historical components, but also its vision towards building a future for the young generation. The key here is the focus on REA's political nature, understood as the unconscious level that links its founder's pedagogy to its capability to interpret education as a symbolic space of collective decision making, empowerment of children, and the construction of a shared learning community.

KEYWORDS: *Reggio Emilia Approach, environment and space, education, REA's political nature*

Historical foundation of REA

In Dewey's words, the environment consists of conditions to promote or hinder, stimulate or inhibit, the characteristic activities of a living being. And these conditions constitute a field where the networks of relationships, interconnections, and interactions between entities occur.

In Foulkes's words, the environment consists of a symbolic setting where archetypes come alive in connection with the cultural foundation matrix and the *here and now* of the group dynamic matrix.

In 1945, in the Italian region of Emilia, Loris Malaguzzi, a young teacher living in the area, biked to Villa Cella to see what people had been talking about: a school was being built from the rubbles of the World War, and he wanted to see the construction site for himself. Watching the citizens of the town build a school with their own hands, he had two unsettling thoughts. First, that the very idea of building a school would arise among ordinary people, such as women, labourers, workers, farmers, was quite astonishing. Second, the fact that these same people—with no money or technical assistance, without authorisation or committees, school inspectors, or party leaders—were working side by side, one brick at a time, to construct the building was equally shocking. It turned logic and prejudice, the old rules of education and culture upside down. It compelled the pedagogue to deeply rethink his theoretical framework, to reorganise the foundations of his approach to childhood, and to reestablish his educational model on the strength and drive of the community.

To build that first school, people had sold what had remained from the war—and it was a building made to last and endure. That a tank, six horses and three trucks could give rise to a children school was an extraordinary event; that it still existed was what it deserved, wrote Malaguzzi in 1998. In the following thirty years, Reggio preschools had in fact become a reality, stemming from the desire to provide children of war with an enriching environment, a space of empowerment for the community, a collective project of rebirth, and a serious investment in the future of the young generations. Reggio schools came to emphasise the art and the beauty of the classroom. Children were encouraged to pursue their own projects and to use materials from nature in their creative work.

If we apply group analysis for the purposes of understanding the values of the REA, and take into account that its foundation matrix originated in its post-war history, space and community begin to acquire an emblematic meaning that is at the very core of its educational model. Specifically, space is to be seen as a common symbolic environment in which all sub-systems of the learning community are related: children, teaching figures, societal drives and visions are profoundly interconnected

and interdependent. In the Reggio approach, a child is not a monolithic, solipsistic individual; it is trans-personally crossed by a long tradition of social activism, public engagement, participatory methods, democratic bottom-up institutions that co-exist in the same psychic and relational space. A child is an individual that bears internal groups from its conception, sharing its personal space with that of a community that supports, sustains, fosters, enhances, and makes it thrive. Since its very beginning, a child is a fundamental hub of a cultural, social and psychic networks, intrinsically conceived of and nurtured by a web of meanings that go beyond the life of the single individual and cross, both diachronically and synchronically, generations of humans within that same symbolic space.

In such a foundation matrix, space is a revolutionary nonbinary concept, where tradition and innovation coexist; where personal and social are in a continuous exchange; where nature and culture reciprocally legitimise their function and role; where internal is external and external is internal (Elias, 1991), in a profound sense of interdependence and dialogue. REA's space is therefore political, in the original meaning of *polis* (community), a shared milieu where anything and everything is meaningful for the survival and the development of the collective body, affecting all social and personal levels of the people involved.

The pillars of REA

The starting point of the Reggio approach, because of the revolutionary impact that the community's agency had on the creation of schools, is to consider all actors of the educational space as dynamic, proactive, empowered figures. This includes the children as well; in fact, children are seen as protagonists in their learning quest, they are encouraged to follow their interests, ask questions, and participate in the decisions about their learning. The first pillar of REA is a vision of the child as an active participant in their own educational journey; i.e., it is an exploration in which they do not occupy the passenger seat, but that of the co-pilot.

Secondly, there is the issue of language: children can express themselves in a myriad of ways, not just through verbal language, but also through art, movement, music, play, digitally and more. In 1981, the exhibition *If the eye leaps over the wall. Hypotheses for a pedagogy of vision* was a selection of educational projects implemented by municipal infant-toddler centres and preschools, and shown in Reggio Emilia. Together with Loris Malaguzzi, authors of these projects were children, teachers, and pedagogical co-ordinators. In 1987, the exhibition's name changed into *The hundred languages of children. A narrative of the possible*, and ended up touring all over

the world. The *One-hundred Languages* became a synonym for a new approach to childhood that spread its seeds abroad, making Malaguzzi's vision of education more famous outside Italy than in the country itself. No surprise that it could flourish in more liberal and open societies, rather than in the regions in Italy ruled by conservative elites.

Thirdly, the curriculum is not predetermined, but emerges based on the interests and questions of children. For instance, if children show interest in shadows, this can lead to a project exploring light and shadow. The Reggio curriculum is a fluid one, without prescribed outcomes. Long-term in-depth research projects, emerging from pupils' interests, constitute the primary path to learning—one of the outstanding features of Reggio that inspires, and unnerves, more conventional settings. Malaguzzi (1998) observed: “[Children’s] own timing and rhythms demand enormous respect. Children need the support of adults in order to combat the accelerating pressures and haste to make them grow up, which is not only a treacherous sign of the subversion of biological, psychological, and cultural relationships that is currently in vogue, but also a sign of deep insecurity and a loss of perspective.”

The original need and desire for beauty and grace in the environment of the after-war children meant that every REA school now includes an *atelier* (art studio), and often mini-*ateliers* (art corners), adjoining individual classrooms. An *atelierista* (professional artist) is a standard member of staff, complementing the work of teachers by helping children communicate in their own languages, expressing themselves through art, music, or shadow play, for example. The fourth pillar of REA's foundation is art, interpreted in its fluid, untamed, multifaceted dimensions, offering unlimited creative possibilities to the child that explores and experiments, to find its voice, its style, its narrative.

The Reggio approach defies traditional education in its very core: it is not a transmissive approach; it does not hold the teacher as the sole nor the primary source of knowledge and learning. “In education, there is often a problem that teachers focus on what they like to teach, and they are not focusing on what the children like learning. When you document their learning, you know where their thinking is” (Malaguzzi, 2021). Documentation serves different functions: firstly, it accompanies children in their learning by helping them review what they have achieved and especially how they have achieved it; secondly, it offers insights to the teaching staff into children's progress and helps them reflect on their own practice; and finally, documentation informs parents and the wider community of the work of the school. It is this latter function that makes this a political endeavour; schools stem from the intentions and visions of the community, and in return, they enrich the community with the insights and achievements of their children, transforming their vulnerabilities, their cognitive

loops, their creative perspectives into something that nurtures the community as a whole. Documentation is not meant to control nor to evaluate; instead, it serves to share a sense of the world that the children build (or re-build) together with the first educators (the parents) and the second educators (the teachers), in a shared journey of discovery and creation.

Every child, like every human being, is the constructor of an array of knowledges, competencies, and autonomies. The process of learning enhances participatory strategies of exchange and discussion, of exploration and discovery. One of the main founding pillars of REA is a co-constructive paradigm. The design of activities is realised through a close synergy between the organisation of daily work and educational research; by observing the way children wander in school spaces, how they reorganise what is given into what is interpreted, how they formulate questions about the world, and how they find enlightening answers to the many *whys* of their experience, the teaching staff formulates hypotheses. These become research questions on how and what children think and know and learn. Eventually, materials and tools are offered to test those hypotheses—to allow those research questions to unfold in the *here and now* of an experience which is jointly co-built. Children are offered the opportunity to play, build, enjoy test their hypotheses, unveil wonders of physics and biology, engage in philosophical matters, raise new questions. And in the making of this process, teachers observe, learn, and start formulating new hypotheses, continuing the co-constructive circle.

The last pillar of REA is the importance of the environment, seen as the third educator. The interior and exterior spaces of infant-toddler centres and preschools are designed and organised in interconnected forms, and are presented to children and adults as places where they can live together, explore and investigate. The environment interacts, modifies, and is shaped in relation to the educational projects and the learning experiences, in a constant dialogue between architecture and pedagogy.

The dynamic matrix and its spaces

When we talk about a *group matrix*, we refer to the interconnections among three different domains. Firstly, the intra-psychic: there are tensions and forces that inhabit humans at an individual level, and these constitute the result of identificatory processes that introject into this level groups of values, affects, experiences, beliefs, relations. At this level, a child is a composite entity made of family, traditions, languages, attachments, dreams and expectations that can only partly be called its own; they are mostly inherited, transmitted, introjected, learned.

The second domain is the inter-personal. It is the space in which the individual meets the *Other*: the internal groups of the former need to continuously negotiate with those of the latter, in a complex system of interactions and connections. It is not an individual versus other individuals; it is a rich network of connections among the many internal worlds that inhabit the individual and link it to the wider community system, and the many groups that the *Other* represents, resides in, carries within, and transforms, as it goes in life. It is the horizontal dimension of the encounter between the person and its environment, made of other individuals, of contexts, but especially of the forces that drive them close or pull them apart (Lewin, 1951).

The third domain is the transpersonal—it is internalised and unconscious; it is not intentional, but it orients and guides behaviours and attitudes. It can transform with time and generations. The transpersonal is the core of the group matrix, for it runs through the person, and goes beyond the individual; it is the essence of the inevitability of its connection to all other beings, people and culture. It connects all matrices, the personal, the fundamental and the dynamic. Unlike all other animals, humans cannot survive outside of their anthropological contexts as they are not genetically designed to survive without culture and society (e.g., they are even unable to stand or crawl in order to reach the nipple and suck the essential nourishment). Human nature is cultural, it is groupal, it is transpersonal.

The dynamic matrix of a group intertwines these three domains, the intra-psychic, the inter-personal and the transpersonal, through different levels of communications. From the most visible levels of public discourse and conversations, it moves into less evident transference levels, where group roles represent family roles. What we observe is the emergence of ancestral relations with parental figures and siblings, and organisations that reveal their function of reenacting the primordial relations that have shaped us from childhood into maturity. Another two levels of communication in the dynamic matrix are the projective and the primordial one: the projective unveils the dynamic of projecting parts of one's self onto other members of the group; the primordial refers to the archetypes that a group holds in its psyche, revealing a social unconscious of the group that connects the matrix to the wider network of a society (Hopper, 2023).

The application of the group-analytic matrix to the interpretation of REA is made possible by some specific features that can be found both in Malaguzzi's pedagogy and in Foulkes's model. Both, in fact, pay specific and in-depth attention to the following: the importance of early experiences in childhood; the value of exploration and self-expression; the emphasis on relations and interactions; the recognition of the unconscious; and finally, the significance of reflection and the role of the environment. This article focuses on the latter relevance of the environment, but the same analysis

can be done for each of those features.

Psychoanalysis has extensively contributed to defining what we call psychic spaces. Donald Winnicott (1951) introduced the concept of *transitional space*, an intermediate area of experience between the subjective inner world and the shared outer world. It is in this space that play, creativity and cultural experience live. The environment has a crucial role in facilitating or constraining the availability of such transitional spaces. In his attachment theory, John Bowlby (1977) referred to a place that symbolises roots, sense of stability and protection. With the concept of *safe harbor*, they introduced the idea of a space where the child makes sense of its exploratory experiences, together with the caregiver. Such space needs to be reliable, free from intrusion, and predictable: this *safe space* enables children to explore their deepest fears, anxieties, and feelings without being threatened or judged by the adults.

Group analysis sees the environment as a combination of hard and soft elements (Di Maria and Lo Verso, 2002). The *set* of a group session constitutes a visible space that includes explicit variables such as the territory, the boundaries, the characteristics, and the rules of the group situation. The *setting*, on the other hand, is the psychic organiser that includes the theoretical, technical, and personal framework of the designer of the educational space, made by her/his theories, values, emotions, etc.

In the case of REA, the *set* is made of the architectural design that informs educational environments, promoting open and flexible spaces that encourage exploration, collaboration, and creativity. REA schools reveal the importance of beauty and order, balancing aesthetic considerations with functional aspects of design, creating visually appealing spaces that inspire curiosity and engagement in young learners. Infant-toddlers centres and preschools prioritise sensory experiences, such as tactile surfaces, varied textures, and immersive environments. Moreover, their *set* incorporates natural elements in spatial designs (such as light, air, and greenery), stimulating a child's senses and promoting a holistic learning experience; *sets* emphasise the importance of nature, outdoor exploration, and hands-on experiences in a child's development. By examining the layout of REA's classrooms, communal areas, ateliers and outdoor spaces, we gain insights into how architects aim to facilitate social interactions and peer-to-peer learning. The *One Hundred-Languages* philosophy inspires a multi-modal approach to learning, encompassing visual, auditory, and kinesthetic elements: spaces cater to diverse learning modalities, providing environments where children can engage with information and experiences in multiple ways, creating personalised learning spaces that allow for individualised and child-centric conditions, shedding light on the importance of accommodating diverse learning styles and preferences. The REA set is inclusive, creative, flexible, and designed to foster continuity through seamless transitions between different learning zones, indoors and outdoors, technol-

ogy and nature.

When we investigate the *setting* component of the educational space, the analysis unveils all the principles of the Reggio Approach, the theoretical and technical characteristics that constitute the pillars of the method: interactions, reflection, participation, community involvement, discovery and co-construction are some of the concepts that consciously and unconsciously translate into the design that shapes the space of the schools.

The REA *set(ting)*, a combination of the two aforementioned aspects of the space, can be seen as a shared mental field that allows all participants to reflect on phenomena and experiences, to give them meaning, and to create new connections and relationships. It is a transformative space that promotes a learning-making process through what can be referred to as *erlebnis*; this term was used by Sigmund Freud to define subjective events or experiences that frequently had a significant emotional or affective component. It alludes to a very intimate, lived experience that has a profound effect on people's mental health and wellbeing. Uncovering suppressed feelings and ideas is the goal of an *erlebnis* experience in the classroom, which aims to provide insights into the social and personal unconscious of all learners (adults and children). To reach an *erlebnis* quality, school time must thrive on immersive, hands-on learning activities in the context of experiential learning (Kolb, 1984); it goes beyond theoretical knowledge and involves personal and group active participation and reflection that add richness and depth to the learning journey. In group analysis, the concept underscores the significance of personal, subjective experiences in shaping individuals' understanding of themselves and the world around them.

In such frame of reference, REA spatial settings emphasise the experiential and emotional dimensions of learning and personal development.

Spaces as transformative opportunities

The group-analytic setting is the symbolic space where both the personal matrices of all the members of the field and the dynamic matrix of the *here and now* of the class come into play. It relates to the concept of the *countertransference field* (Di Maria and Lo Verso, 2002). It unveils how historical and subjective mental universes are activated and intertwined within the group.

REA preschools are *as-if spaces*—places of simulation that could not be more real. They constitute transitional spaces for the family relations of the child, safe harbours and group attachment bases. At the projective level, they are countertransference fields (that intertwine the fantasies of the children with those of the adults)—spaces of

the transpersonal dimension of the community and the individual, where interpsychic and intrapsychic connect.

They are also *infra-spaces*, where processes matter more than outcomes. This is maybe one of the most criticised aspect of REA. The Reggio approach does not aim at curricular goals—it does not predict results. It strives in the process—the process is often the task—and in the process, the learning emerges through experience.

Finally, REA schools are *spaces-with*, where connections are made and the community is nurtured. Eventually, the school becomes a place of networking, of cross-fertilisation, of the birth of a learning community—where all participants of the educational process experience reciprocity, mutual growth, personal development, and social advancement. In REA, the space is political and the being transpersonal—based on a revolutionary foundation matrix, promoting democratic values of equity and inclusion.

To educate is a political act. It is about choosing what and how to teach; it is about replicating a traditional transmissive paradigm or, on the contrary, transforming it into one where power and status are renegotiated among all school actors. When learning is an act of authority (a choice to explore resistances, to challenge previous knowledge, to take a role in the group and be accountable for its consequences), it is also political.

“When education is the practice of freedom, students are not the only ones who are asked to share, to confess. Engaged pedagogy does not seek only to empower students. Any classroom that employs a holistic model of learning will also be a place where teachers grow and are empowered by the process. That empowerment cannot happen if we refuse to be vulnerable while encouraging students to take risks.” (hooks, 1994)

REFERENCES

- ANTHONY, E.J. (1978). The Group-Analytic Circle and Its Ambient Network: 2nd Foulkes Lecture. In *Group Analysis 11* (Supplement 1): 1–18. in M. Pines (Ed.), (1983), *The Evolution of Group Analysis*. London: Routledge. Reissued 2000, London, Jessica Kingsley, 29–53.
- BOWLBY, J. (1977). The Making and Breaking of Affectional Bonds. *British Journal of Psychiatry* 130: 201–210; 421–431. Reissued in J. Bowlby, (1979; 1989). *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. London: Tavistock and Routledge, 150–187.
- DI MARIA, F., LO VERSO, G. (2002). *Gruppi. Metodi e strumenti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- ELIAS, N. (1991). *The Society of Individuals*, Bloomsbury Publishing PLC. Reissued 2001.
- FOULKES, S. H. (1975; reissued 1986). *Group Analytic Psychotherapy: Method and Principles*. London, Karnac.
- HOPPER, E., (2023) (ed.) The Tripartite Matrix in the Developing Theory and Expanding Practice of Group Analysis. *The Social Unconscious in Persons, Groups and Societies: Volume 4*, London: Routledge/Taylor & Francis Group.
- HOOKS, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, London: Routledge/Taylor & Francis Group.
- KOLB, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall.
- LEWIN, K. (1951). *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*, Harper & Brothers.
- MALAGUZZI, L. (1998). History, ideas, and philosophy, in C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach*, Greenwich: Ablex Publishing.
- MALAGUZZI, L. (2021). Participation and social management: Either we do education together, or there is no education. In *Fragments*, vol. IV, Reggio Children.
- NAPOLITANI, D. (1987). *Individualità e gruppaltà*, Milano: Boringhieri.
- NITZGEN, D. (2018). The concept of the social unconscious in the work of S. H. Foulkes. In E. Hopper & H. Weinberg (eds.) *The Social Unconscious in Persons, Groups and Societies. Mainly Theory: Volume 1*, London: Routledge/Taylor & Francis Group, 3-21.
- PINES, M. (1994). Sigmund Freud and Siegfried Heinrich Fuchs/Foulkes: Psychoanalysis and Group Analysis and German-Jewish Relations. *European Judaism: A Journal for the New Europe*, 27(2), 46–57.

- SCHLAPOBERSKY, J. R. (2016). *From the couch to the circle: Group-analytic psychotherapy in practice*. London: Routledge/Taylor & Francis Group.
- SUTHERLAND, J.D. (1980). The British Object Relations Theorists: Balint, Winnicott, Fair- bairn, Guntrip. *Journal APA* 28 Part 4: 829–859.
- WINNICOTT, D. (1951). Transitional Objects and Transitional Phenomena. *Through Paediatrics to Psycho-Analysis*. London, Hogarth Press, 229–242.

ULOGA OKOLIŠA I PROSTORA U REGGIO EMILIA PRISTUPU: GRUPNOANALITIČKA INTERPRETACIJA

Sažetak

Kroz temu obrazovnih prostora nameće nam se temeljno pitanje: je li okoliš samo jedan dio obrazovnog procesa ili je poput neuronske mreže koja prolazi kroz cijelo tijelo obrazovanja? Godine 1916. Dewey je postavio temelje za jedan od stupova pristupa Reggio Emilia (REA); pojedinci rijetko postoje u izolaciji, odnosno, u pravilu su u interakciji s objektima i entitetima oko sebe. Tako se okoliš može smatrati prostorom ili poljem u kojem se odvijaju mreže odnosa, međusobnih povezanosti i interakcija između entiteta. Godine 1975. Foulkes je definirao prostor kao simboličko okruženje u kojem arhetipovi oživljavaju, kako u vezi s temeljnim tako i s dinamičkim matricama.

Pristup Reggio Emilia, kao progresivna vizija obrazovanja u potrazi za novim vrstama škola za malu djecu, inspirativan je pristup u kontekstu ranih godina. To nije obrazovni model u formalnom smislu, s definiranim metodama, standardima za certifikaciju učitelja i akreditacijskim procesima. U pristupu Reggio Emilia (REA), pažnja prema povezivanju prostora i okoliša implicitno definira uloge predškolskih ustanova i njihovih aktivnosti.

Škola REA jest grupno okruženje, temeljeno na sudjelovanju i upravljanju zajednicom, na kolegijalnosti i zajedništvu, na zajedničkim vrijednostima i ciljevima. Kreativni prostori poput ateljea i fokus na ekologiju okoliša ključni su za razumijevanje uspjeha REA obrazovnog pristupa. Grupna analiza i njezini koncepti transpersonalnoga i matrice mogu baciti novo svjetlo na razumijevanje uspjeha takva obrazovnog pristupa, u smislu analize njegovih povijesnih komponenti, ali i njegove vizije prema izgradnji budućnosti za mlade generacije.

Ključno je fokusirati se na političku prirodu REA-e, koja se smatra nesvjesnom razinom koja povezuje pedagogiju njezina osnivača s njezinom sposobnošću da tumači obrazovanje kao simbolički prostor kolektivnog donošenja odluka, osnaživanja djece i izgradnje zajednice za zajedničko učenje.

KLJUČNE RIJEČI: *pristup Reggio Emilia, okoliš i prostor, obrazovanje, politički karakter REA-e*

DIJETE I PROSTOR U DISKURSU PEDAGOGIJE

Irena KLASNIĆ

Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet, Hrvatska

irena.klasnic@ufzg.hr

UDK: 373.2:[114:37.04]

Plenarno izlaganje

Sažetak

Pojam prostora ima brojna značenja, bilo da je riječ o ukupnosti odnosa u svim dimenzijama i pravcima, dijelu površine, trodimenzijskome realnom prostoru s euklidskom geometrijom ili o kategoriji postojanja materijalnog svijeta. Pedagoški promatrano, prostor zauzima važno mjesto u djetetovu životu. Ne iznenađuje stoga što se prostor smatra trećim odgojiteljem, ne samo u okviru Reggio pedagogije, odakle izvorno potječe, nego i znatno šire. U kontekstu vrtića i škole, prostor se odnosi na arhitekturu vanjskog i unutarnjeg okruženja, ali i na ljudski kontekst. Taj prostor predstavlja, za svaku ustanovu, specifičan mikrosvemir – prostor ispunjen posebnostima svih dionika odgojno-obrazovnog procesa. U njemu se ostvaruju mnogobrojni utjecaji, uspostavljaju međuovisnosti djece/učenika, odgojitelja/učitelja, roditelja i drugih odraslih važnih za rast i razvoj djece. Danas djeca odrastaju u različitim prostorima, što zahtijeva individualiziran pristup svakomu od njih. Kvaliteta prostora znatno se mijenja, i to silnom brzinom: privatni prostor postaje javan, a realan virtualan. U suvremenim pedagoškim istraživanjima sve se više razmatra i kritički propituje *žrtvovanje* prostora: otvorene prostore za igru djeca zamjenjuju zatvorenim prostorima, roditeljima konstantno nedostaje prostora za istinsko bavljenje djecom, vršnjačka druženja sele se u *cyber*-prostore. Kako bi se u čim većoj mjeri pojačali pozitivni, a smanjili potencijalni negativni utjecaji na djecu, prostor mora biti pedagoški dizajniran. Takav bi prostor trebao biti siguran, inkluzivan, poticajan, usmjeren pozitivnim vrijednostima. Nadalje, takav prostor mora omogućavati dječju aktivnost, istraživanje i kreativnost. Ovo izlaganje bit će usmjereno na pedagoško poimanje multidimenzionalnosti prostora, s posebnim naglaskom na izazove s kojima suočavaju odgojitelji, učitelji i roditelji u kvalitetnom korištenju prostora u svrhu holističkog razvoja djece.

KLJUČNE RIJEČI: *dijete, odgojitelj, pedagogija, prostor, roditelji, učitelj*

Pojam prostora

Pojam prostora ima brojna značenja, bilo da je riječ o ukupnosti odnosa u svim dimenzijama i pravcima, o dijelu površine, trodimenzijskome realnom prostoru s euklidskom geometrijom ili o kategoriji postojanja materijalnog svijeta. Pedagoški

promatrano, prostor zauzima važno mjesto u djetetovu životu. Svijet oko sebe djeca upoznaju krećući se njime, istražujući, manipulirajući dijelovima okruženja, aktivnim odnosom prema okolini. Pritom angažiraju sva osjetila te nerijetko nove i nepoznate segmente okoliša imaju potrebu pomirisati, okusiti jezikom, stisnuti rukama. U kojoj je mjeri važno koliko i kakav prostor okružuje djecu tijekom njihova odrastanja? Jesu li ti utjecaji zanemarivi ili znatni? Promišljamo li o njima dovoljno ili ne?

Djeca imaju potrebu živjeti, raditi, učiti, istraživati i zabavljati se u njima prilagođenom prostoru. Stipanec i Bartolac (2015) naglašavaju kako rješenja koja zadovoljavaju potrebe djece za dizajniranjem okruženja koje je sigurno i prilagođeno dječjim razvojnim karakteristikama i potrebama nisu u jednostavnom smanjivanju predmeta i prostora kojim se služe odrasli. Nadalje, iste autorice ističu kako prostor treba konstruirati tako da bude fleksibilan jer tada odgovara individualnom tempu rasta, razvoja i načina funkcioniranja djece koja prate normativni razvoj, ali i djece netipičnog razvoja.

Prostor *diktira* dječje aktivnosti, u obiteljskom domu i u vrtiću i školi. Valja istaknuti da dječja mašta određuje korištenje prostora i elemenata unutar njega na načine koje odrasli katkad nisu predvidjeli. Tako kupaonska kada može predstavljati jezero, ali i spilju, krevet ili čamac. Korištenje prostora i objekata u prostoru nerijetko je kulturološki uvjetovano. Primjerice, uočeno je kako u onim kulturama u kojima je uobičajeno da mala djeca sjede na podu bez potpore, djeca sjede stabilnije u ranijoj dobi nego u kulturama koje se koriste dječjim namještajem za potporu sjedenju ili ih podupiru majke (Karasik, Tamis-LeMonda, Adolph i Bornstein, 2015).

Moser i Martinsen (2010) u pojam prostora uključuju fizičku okolinu, koja čini vrtić odgojno-obrazovnom ustanovom (zgrade i arhitektonsko projektiranje raznih vrsta prostorija, fiksnih instalacija, namještaja i drugo), mobilne artefakte, kao i elemente koji pridonose estetskom oblikovanju institucije i, ne manje važno, sve objekte i stvari koji čine prirodno okruženje. Sve navedeno primjenjivo je u cijelosti i na kontekst škole. U ovom se radu promišlja i o važnim osobama koje zauzimaju dio prostora u životima djece: roditeljima, odgojiteljima, učiteljima i vršnjacima.

Teorijski okvir ovog rada nalazi se u Bronfenbrennerovoj teoriji ekoloških sustava (1979) i teoriji socijalnog konstruktivizma (Vygotsky, 1978) koje naglašavaju iznimno značenje različitih okruženja na razvoj djeteta. U teorijskom promišljanju nezaobilazni su i pedagoški pristupi Reggio i Montessori pedagogije koji, uz ostale pedagoške pristupe, upućuju na važnost prostora i arhitekture, osobito u ranom odgoju i obrazovanju. Važnost dječje percepcije prostora iznimno je važna. Naime, način na koji djeca percipiraju prostor koji ih okružuje utjecat će na veze koje će uspostaviti s okruženjem kada postanu odrasli ljudi (Ahi i Kahrman-Pamuk, 2021).

Prostor vrtića i škole – specifičan mikrosvemir

Reggio i Montessori pedagoški pristupi odavno su uočili važnost materijalno-prostornog uređenja, ali fizičko okruženje i njegov utjecaj na dječji razvoj i ponašanje još je uvijek nedovoljno istražena tema te joj se tek u novijim istraživanjima posvećuje veća pozornost (van Liempd, Oudgenoeg – Paz, i Leseman, 2020). Prostorno fizičko okruženje u kojem dijete boravi više sati tijekom dana, bilo da je riječ o vrtiću ili školi, uključuje sve unutar i oko vrtića/škole: zidove, podove, oblik i veličinu prostorija, namještaj, igračke, opremu, pribor, dvorište i igralište, a sve to utječe na iskustvo djeteta (Sindik, 2008). Način razmišljanja kako je kvadratura prostora u kojem borave djeca ono što određuje njegovu vrijednost i kvalitetu odavno je napuštena. Naime, prostor u kojem djeca obitavaju znatno je više od umnoška njegovih dimenzija. Prostor u velikoj mjeri određuju namještaj, oprema i pomagala izrađeni od materijala odgovarajuće kvalitete, a sve to primjereno dobi djeteta i predviđenim aktivnostima. Naravno, i estetska je komponenta u dizajniranju prostora iznimno važna.

Moore (1986) ustvrdio je da fizičko okruženje određuje dječje ponašanje te da se u dobro osmišljenim prostorima odvija više suradničkoga, interaktivnog i istraživačkog ponašanja nego u prostorima koji su umjereno ili slabo osmišljeni. Rezultati metaanalize 19 studija, koje su ispitivale prostorne karakteristike fizičkog okruženja kojima se djeca koriste (primjerice raspored namještaja i opreme za igru u sobi za igranje, osiguravanje različitih odvojenih zona i područja za aktivnosti) i dječjeg ponašanja te socijalnog i kognitivnog razvoja, upućuju na to da otvoreni prostor, koji im omogućuje vizualni kontakt s odgojiteljem, potiče djecu na udaljavanje od odrasle osobe i time potpunije korištenje prostora, dok područja predviđena za aktivnosti kao što su igre pretvaranja i konstrukcije izazivaju različite vrste društvenih i kognitivnih ponašanja (van Liempd i sur., 2020). Otvoreni prostori mlađoj djeci daju potrebnu sigurnost da ih odgojitelj vidi i prati pogledom pa ona nesputano mogu istraživati prostor u kojem borave. Stoga promišljena organizacija prostora omogućava dosezanje planiranih ciljeva i ostvarivanje predviđenih aktivnosti. S druge strane, neadekvatan prostor mogao bi biti čak i prepreka kvalitetnomu pedagoškom djelovanju.

Kako bi što više bio po mjeri djeteta, prostor mora biti razvojno prikladan, zanimljiv, poticajan. Puzanjem, a poslije i hodanjem, prostor se djeci otvara. Djeca počinju prostor percipirati na nove načine, prelaziti s jedne točke na drugu te ga mijenjati pomicanjem objekata (Karasik, Tamis-LeMonda, i Adolf, 2011). Vrtići (i škole) koji nude veću varijaciju u prostoru, opremi, materijalima i igračkama predstavljaju izazovnije, poticajnije i privlačnije okruženje za dječje samostalne aktivnosti i igru (Moser i Martinsen, 2010).

Prostore treba kontinuirano mijenjati i razvijati jer se potrebe i interesi djece također

mijenjaju. Čini se da se prostori škole nedovoljno prilagođavaju potrebama svojih učenika, osobito u materijalnom pogledu. Ipak, potrebna je velika doza opreza jer je katkad manje bolje nego više. Naime, Fisher, Godwin i Seltman (2014) ustvrdili su da vizualno okruženje učionice može utjecati na raspodjelu dječje pozornosti i učenja. U učionici s jako ukrašenim zidovima (slikama, fotografijama, učeničkim radovima, kartama i sl.) djeca su provodila više vremena ne odrađujući postavljene zadatke te su se pokazala manje učinkovitima u učenju nego kada su ukrasi uklonjeni. Učenici su u školama, u primarnom obrazovanju, veći dio dana smješteni u jednoj učionici pa pretjerana izloženost, ne samo vizualnim nego i auditivnim, podražajima potencijalno može biti problem. To ne znači da prostore treba lišiti vizualnih i auditivnih podražaja, već treba promisliti o njihovu optimiziranju.

Vanjski i unutarnji prostori

Kvalitetno promišljen prostor namijenjen djeci nudi brojne mogućnosti kretanja, igranja, istraživanja, kreativnosti, suradnje, razmjene ideja. U takvu prostoru djeca mogu rješavati probleme, primjenjivati različite pristupe, kombinirati, pokušavati poboljšati vještine ili ispravljati neuspješne pokušaje. Prostori, vanjski i unutarnji, svojom kvalitetom ponajprije, ne smiju štetiti zdravlju djece. U svjetskim razmjerima, postoji doza zabrinutosti za uvjete u kojima djeca borave u vrtićima i školama. Tako, primjerice, nakon provedene metaanalize, Oliveira, Slezakova, Delerue-Matos, Pereira i Morais (2019) ističu da je potrebno poboljšati kvalitetu zraka u unutarnjim prostorima škola i uspostaviti međunarodne smjernice za ograničenja izloženosti nepovoljnim utjecajima jer odgovarajuća kvaliteta zraka može znatno utjecati na zdravlje djece. Stručnjaci preporučuju da se novi vrtići/škole grade daleko od prometnih cesta, uz korištenje materijala, boja i namještaja s niskim emisijama hlapljivih organskih tvari, te da se, kad god je to moguće, prostorije/učionice okrenu prema najmirnijoj ulici i u blizini dječjih igrališta stvore zelene površine (Miri, Alahabadi, Ehrampoush, Ghaffari, Sakhvidi, Eskandari, Rad, Lotfi i Sheikhha, 2018; Rivas, Querol, Wright i Sunyer, 2018).

Vanjski prostor vrtića iznimno je važan kao pedagoški prostor za dječju igru, učenje i razvoj te bi trebao biti atraktivan, izazovan i poticajan u smislu mogućnosti djelovanja, istraživanja i suradnje s drugom djecom i odraslima (Moser i Martinsen, 2010). Vanjski prostor škole trebao bi uključivati i zadovoljavati sve navedene karakteristike i, naravno, biti usklađen s razvojnim potrebama i interesima uzrasta djece školske dobi. Što se tiče odnosa vremena koje učenici provode u vanjskim nasuprot unutarnjim prostorima, na svim odgojno-obrazovnim razinama, u hrvatskoj znanstvenoj i stručnoj literaturi nema istraživanja. Čini se, ipak, da veći dio vremena djeca provode

u sobama ili učionicama te mogućnosti vanjskih prostora ostaju neiskorištene. Iznimke su rijetke, primjerice šumski vrtići koji predstavljaju pionirski iskorak u cjelodnevnom boravku djece u prirodi. Organizacija rada u školama uglavnom se odvija unutar školske zgrade, a izlasci u vanjske prostore povremeni su i rijetki. Naravno, izvanučionička nastava, u koju spadaju školski izleti, ekskurzije, terenska nastava, škola u prirodi te druge odgojno-obrazovne aktivnosti izvan škole (Pravilnik o izvođenju izleta, ekskurzija i drugih odgojno-obrazovnih aktivnosti izvan škole), predstavlja vrijedan i poželjan oblik rada s učenicima, ali je zastupljenost takva oblika rada nedostatna. Velik dio odgojno-obrazovnog rada mogao bi se odvijati u školskom dvorištu. Školsko dvorište jest mjesto gdje će se učenicima na najbolji mogući način, na izvornoj stvarnosti, demonstrirati nastavni sadržaji (Prnjavorac, 2016), ali i mjesto gdje mogu promatrati, manipulirati dijelovima vanjskog prostora, kretati se, penjati, igrati s vršnjacima. Moser i Martinsen (2010) ističu kako boravak u vanjskom prostoru sam po sebi nema dovoljnu pedagošku vrijednost te treba paziti da glavna usredotočenost na boravak vani ne postane neka vrsta skrivenog kurikula.

U kontekstu vrtića i škole, prostor se odnosi na arhitekturu vanjskog i unutarnjeg okruženja, ali i na ljudsku sastavnicu. Tako promatran prostor čine i ljudi, a osobitu važnost imaju interakcije koje se odvijaju među njima. Taj prostor predstavlja, za svaku ustanovu, specifičan mikrosvemir – prostor ispunjen posebnostima svih dionika odgojno-obrazovnog procesa. U njemu se ostvaruju mnogobrojni utjecaji, uspostavljaju međuovisnosti djece/učenika, odgojitelja/učitelja, roditelja i drugih odraslih važnih za rast i razvoj djece.

Ostali prostori

Promatrajući dijete i prostor u diskursu pedagogije, potrebno je spomenuti još neke (ali ne sve) važne prostore.

Osobni prostor

Svatko od nas ima potrebu uspostaviti svoj osobni prostor, a djeca nisu iznimka. Sindik (2008) ističe kako se veličina osobnog prostora mijenja ovisno o situaciji ili interakciji u kojoj se individua nalazi, nepravilna je oblika, a ljudi bolje podnose prisutnost drugih osoba ako im se nalaze bočno nego frontalno. Budući da je osobni prostor promjenjiv, nije neuobičajeno da nekim pojedincima dopuštamo da nam se više približe, a s drugima želimo ostvariti veću distanciranost. I djeca imaju osobni prostor. Katkad taj prostor žele zaštititi od neželjenih interakcija, s drugom djecom i s

odraslima. Uvažavanje osobnog prostora djeteta trebalo bi uzeti u obzir i u vrtićkom, a posebno u školskom kontekstu.

Sundstrom i Altman (1976) u svojemu teorijskom modelu, koji se temelji na ideji da ljudi traže optimalnu udaljenost od drugih, naglašavaju da se udaljenost smanjuje s prijateljima, a povećava s pojedincima s kojima se ne očekuje interakcija. Rezultati istraživanja provedenog s djecom u dobi od 6 do 16 godina pokazali su da odrastanjem djeca koriste više prostora te da su proksemična ponašanja odraslih (ona koja određuju način ponašanja osobe u prostoru) stečena do dobi od 12 godina života (Aiello i De Carlo Aiello, 1974). U skladu s navedenim, postavljaju se pitanja: Osiguravamo li učenicima u školama dovoljno osobnog prostora? Više u predmetnoj nastavi nego u razrednoj? Jesu li prostori učionica prenapučeni i kako se djeca osjećaju u njima? Osobni prostor, osobito u vrijeme puberteta, postaje iznimno važan. Adolescenti ga ljubomorno čuvaju od *neželjenih* upada. Taj period u odrastanju može potencijalno biti rizičan ako ne postoji solidna osnova na kojoj su se tijekom odrastanja gradili stupovi povjerenja između djece i odgovornih odraslih.

Obiteljski prostor

Nezaobilazan prostor u životu djece je i obiteljski prostor. Obiteljsko okruženje osigurava djetetu stjecanje osnovnih životnih vještina kao što su puzanje, hodanje, samostalno hranjenje, govorenje, komunikacija s drugima i slično. Osim toga, u obitelji se stječu i specifične predčitalačke i predpisačke vještine te jezične kompetencije, a obitelj predstavlja i važan aspekt u razvoju akademskog uspjeha u početku školovanja (Niklas i Schneider, 2013). Obiteljski prostor, ispunjen slikovnicama, knjigama i stripovima, u kojem je čitanje djeci i s djecom svakodnevna rutina, poticajna je sredina koja osigurava dobre temelje za daljnji napredak. Longitudinalnom studijom pokazalo se da su učinci poticajno koncipiranoga obiteljskog prostora imali dugoročan pozitivan učinak na razvoj dječjih kognitivnih kompetencija (Niklas i Schneider, 2017).

Odgojno-obrazovni prostor

Prostor koji zauzimaju odgojitelji i učitelji u životu djece u vrtićkom/školskom kontekstu stalno je prisutan. Odgojitelji i učitelji vrlo su važni u organizaciji prostora, pri čemu dolazi do izražaja i njihova kreativnost, sposobnost rješavanja problema koji im se nađu na putu te upornost u traganju za kvalitetnijim rješenjima. Osim što dizajniraju prostor, oni participiraju omogućavajući i ostvarujući kvalitetne pozitivne interakcije. Od njih se, s obzirom na to da su profesionalci, očekuje da se kompetentno snalaze u svojem i dječjem prostoru. Katkad to nije lako, čemu u prilog govori i

sljedeće: pedagoška uloga odgojitelja u upravljanju prijateljstvima, razmatranjem tko se s kim treba igrati, važno je pitanje u pedagogiji ranog djetinjstva, a malo se zna o njegovim osnovnim mehanizmima i utjecaju na međuvršnjačke odnose te je teško usmjeriti odgojitelje kako organizirati aktivnosti na način koji podržava stvaranje dječjih prijateljstava (Wang, Palonen, Hurme, Kinos, 2019).

U kontekstu škole, istaknut ćemo samo da su učitelji konstantan važan čimbenik u dječjem razvoju. Rezultati dobiveni istraživanjima dobrobiti škole upućuju na činjenicu da je za učenike nižih razreda ključna kvaliteta odnosa s roditeljima i učiteljima, ali ne s prijateljima, dok je, nasuprot tomu, starijim učenicima kvalitetan odnos s prijateljima i učiteljima, ali ne i s roditeljima, iznimno važan (Tian, Liu, Huang i Huebner, 2012).

Vršnjački prostor

Dio prostora u životu djece zauzimaju i vršnjaci pa je dječja sposobnost uspostavljanja skladnih odnosa vrlo važna. Prihvaćanje djeteta od vršnjaka ima prediktivnu ulogu u ostvarivanju prijateljskih odnosa u ranom djetinjstvu (Sebanč, Kearns, Hernandez i Galvin, 2007). Prijateljski odnosi s vršnjacima često su izvor podrške i najvećeg zadovoljstva, ali odnosi s vršnjacima mogu biti i razlog nezadovoljstva i najvećih frustracija (Bilić, 2013). Nažalost, istraživanja s djecom već u dobi između 3 i 7 godina pokazuju da se viktimizacija vršnjaka događa tako rano, i u različitim okruženjima (npr. Huitsing i Monks, 2018; Monks, Smith, Kucaba, 2021). Dječja prijateljstva održavaju se kroz pozitivnu, koordiniranu, intenzivnu igru, osobito igru fantazije u dijadama ili malim grupama (Beazidou i Botsoglou, 2016) te bi u dizajniranju prostora trebalo predvidjeti mogućnost provođenja upravo ovakvih aktivnosti. Prijateljstva se ostvaruju i u virtualnom okruženju, što otvara mnoga etička, socijalna, psihološka i pedagoška pitanja.

Medijski prostor u životu djece

Danas u vrtićima i školama radimo i živimo s pripadnicima generacije Alpha, odnosno s generacijom djece koja se počela rađati 2010. godine. Svaki ih se tjedan u svijetu rodi više od 2,8 milijuna, a kad se svi rode (2025.), bit će ih više od 2 milijarde te će biti najveća generacija u povijesti svijeta (McCrindle i Fell, 2020). Godina rođenja poklapa im se s lansiranjem iPada i Instagrama, rođeni su u eri brzih naprednih tehnologija koje su dostupne 24/7/365 (Jha, 2020). Njihov život nezamisliv je bez digitalnog okruženja, interneta, ekrana, pametnih uređaja i klikova. Oni žive u pa-

ralelnim svjetovima – realnom i virtualnom. Digitalne tehnologije proširuju prostor dječjeg života, stvaraju novo okruženje i nove društvene situacije za dječji razvoj u suvremenom društvu, a intenzitet uključenosti predškolske djece u virtualno slobodno vrijeme enormno je porastao tijekom širenja zaraze koronavirusom i uvođenja karantene (Astapenko, Klimova, Molokhina i Petrenko, 2021).

Preporuka je Svjetske zdravstvene organizacije (*World Health Organization* – WHO, 2019) da se djeca do jedne godine starosti ne bi trebala koristiti uređajima sa zaslonima, a u dobi do pet godina sjedenje pred zaslonima ne smije biti dulje od jednog sata, pri čemu se naglašava da je kraće vrijeme bolje za djecu. Naravno, osim vremena koje djeca provedu pred ekranima, nije beznačajno ni koje sadržaje djeca gledaju, jesu li sadržaji usmjereni na dijete, u kojoj dobi djeca počinju konzumirati medijske sadržaje i koje su dobi djeca (Swider-Cios, Vermeij i Sitskoorn, 2023). Malena djeca do treće godine imaju ograničene dosege u razumijevanju medijskih sadržaja i tek pred školu počinju učiti u većoj mjeri iz njih (Barr, 2010) te je iznimno važno u odgojno-obrazovnom kontekstu uzeti ovu činjenicu u obzir.

Čini se da se djeca, pripadnici generacije Alpha, prije služe digitalnim uređajima nego što prohodaju i/ili progovore. Nerijetko možemo vidjeti dijete u kolicima kako vješto barata nekim *gadgetom*. Rezultati međunarodnoga kvalitativnog istraživanja Mala djeca (0-8) i digitalna tehnologija (*Young Children /0-8/ and Digital Technology*), provedenoga u 21 europskoj državi, među njima i u Hrvatskoj, pokazuju da su rane godine djetinjstva ključne u razvoju digitalne kompetencije i izgradnji zdravih i uravnoteženih stavova prema digitalnom području te stoga digitalno obrazovanje i razvoj digitalne pismenosti treba započeti u ranoj dobi (European Commission, 2018). Isto istraživanje uputilo je, među ostalim, na to da:

- Prvi kontakt s digitalnim tehnologijama i ekranima djeca imaju u vrlo ranoj dobi (ispod 2 godine), obično putem roditeljskih uređaja, koji im nisu prilagođeni.
- Mala djeca vrlo brzo uče kako komunicirati s digitalnim uređajima promatrajući ponašanje odraslih i starije djece.
- Diljem Europe mala djeca uče komunicirati s digitalnom tehnologijom i grade svoje digitalne vještine i kompetencije uglavnom u obiteljskom kontekstu.
- Općenito, mala su djeca nedovoljno svjesna rizika povezanih s korištenjem digitalne tehnologije.
- Većina roditelja smatra digitalnu evoluciju neizbježnom, korisnom, ali izazovnom.
- Roditelji vjeruju da su ovladavanje digitalnim tehnologijama i razvoj digitalnih vještina nužni za obrazovanje njihove djece, ali od vrtića/škole očekuju da odigraju ključnu ulogu u digitalnoj enkulturaciji novih generacija.

- Smislenu integraciju digitalne tehnologije nužno je implementirati u obitelj, vrtić i školu.
(European Commission, 2018)

Istraživanja ne donose konzistentne rezultate o utjecaju korištenja digitalnih uređaja na dječji razvoj i zdravlje. S jedne strane, dulje vrijeme (uglavnom se odnosi na vrijeme dulje od dva sata dnevno) provedeno pred ekranom televizora, pametnog telefona, tableta i sličnih uređaja povezuje se s problemima nepažnje, rizicima za pojavu simptoma ADHD-a i emocionalnim problemima (npr. Lin, Chen, Chou, Yuan, Yen, Chen i Chow, 2020; Nikkelen, Valkenburg, Huizinga i Bushman, 2014; Tamana, Ezeugwu, Chikuma, Lefebvre, Azad, ... i Moraes, 2019). Istovremeno, dio istraživanja ističe kako korištenje navedenim uređajima nudi i prilike za formiranje identiteta, olakšavanje učenja i razvoja jezika (Lytle, Garcia-Sierra i Kuhl, 2018; Russo-Johnson, Troseth, Duncan i Mesghina, 2017) te razvoj maštovitosti i društvenosti jer je digitalni prostor otvoren i fleksibilan (Livingstone i Pothong, 2022).

Roditelji se nerijetko koriste mobilnim uređajima kako bi smirili malu djecu, stižali ih ili ušutkali, regulirali njihovo ponašanje. Rezultati istraživanja pokazali su kako postoji pozitivna povezanost povećanih socijalno-emocionalnih poteškoća kod male djece i roditeljske kontrole dječjeg ponašanja na taj način (Radesky, Peacock-Chambers, Zuckerman i Silverstein, 2016). Astapenko i suradnici (2021), na osnovi provedenog istraživanja, zaključuju, među ostalim, da u obiteljima u kojima djeca provode slobodno vrijeme virtualno, odnose djece i roditelja karakterizira smanjena razina prihvaćanja djeteta, želje za suradnjom i povezanosti s djetetom.

Budući da roditelji predstavljaju model koji djeca oponašaju, a oni sami provode u prosjeku 9 sati dnevno koristeći se medijima u različite svrhe (Wartella, Rideout, Lauricella i Connell, 2014), postoji opravdana doza zabrinutosti za moguće negativne posljedice na dječji razvoj i zdravlje zbog pretjeranog korištenja digitalnih uređaja. Današnji roditelji, odgojitelji i učitelji ne pripadaju istoj generaciji kao djeca s kojom žive i rade. Biti roditelj/odgojitelj/učitelj generaciji koja je iznimno vješta u korištenju tehnologije i posjeduje obilje informacija nije lako. Je li moguće premostiti generacijski jaz?

Rasprava o generaciji Alpha i njezinim implikacijama na obrazovanje budućih učitelja jest relevantna i treba uključiti promišljanja o tome kako brze društvene transformacije izražene tehnološkim razvojem mijenjaju naše oblike komunikacije, rada, odnosa, ostavljajući tragove koji se osjećaju u načinu na koji odgajamo nove generacije (Carvalho, Monteiro i Martins, 2022). Virtualni svjetovi postaju sve popularniji, a ta popularnost započinje već među malom djecom (starosti dvije godine) te predstavlja potencijal da uvelike promijeni buduću prirodu ponašanja

djece u igri, tim više što ograničenja u realnim prostorima rezultiraju time da djeca više vremena provode u virtualnim svjetovima i na društvenim mrežama (Walker i Weidenbenner, 2019).

Siguran prostor za djecu

Prostori kojima se danas djeca kreću prostraniji su i bogatiji ponudom nego ikad. Prostori nude brojne mogućnosti, ali odrasli trebaju te mogućnosti učiniti dostupnima djeci. Čini se da u nekim situacijama, zbog nedovoljne upućenosti i prevelike zaštitničke namjere, odrasli lišavaju djecu vrijednih iskustava korištenja prostora. Postavljanjem zabrana, ograničenja, stalnim opomenama i upozorenjima (npr. ne penji se na drvo, ne diraj oštre predmete, ne juri...) postavljamo granice kojima prostor dječjeg kretanja minimiziramo, a dio objekata djeci činimo neopravdano zastrašujućima, opasnim i nedostupnima. Istraživanje prostora djeci je u većini slučajeva zanimljivo i uzbudljivo, iako katkad i riskantno. Istovremeno, čini se da djeci stavljamo previše ograničenja u realnom prostoru, a ne činimo to u virtualnome. I virtualni prostori mogu biti opasni i riskantni, stoga trebamo poraditi na sigurnosti u takvu okruženju.

Izazovi u pedagoškom dizajniranju prostora

Nerijetko, i djeca i odrasli žrtvuju neke prostore. Tako, na primjer, roditelji žrtvuju prostor slobodnog vremena djece uključujući ih u prevelik broj aktivnosti pa djeca nemaju dovoljno prostora za odmor ili slobodnu nestrukturiranu igru. I roditelji nerijetko žrtvuju svoj prostor, ne nalazeći balans i previše se posvećujući željama djece. Prostor djeteta i prostor odrasle osobe trebao bi se donekle preklapati, ali ne bi trebao biti identičan.

Promjenu u načinu života djece možda najbolje opisuje ovaj citat:

„... ranije, djeca su živjela u subkulturi čije su se vrijednosti izrazito razlikovale od onih u svijetu odraslih. Imala su ležeran stav prema privatnom vlasništvu, ovisnost o nestašlacima i sklonost prema onome što većina odraslih smatra bukom i prljavštinom. Visoko su cijenili ono što odrasli smatraju (i često omalovažavaju) igrom, bili su vješti u izradi igračaka od prirodnih predmeta, a njihove su aktivnosti bile regulirane razrađenim kodeksima i ritualima, uključujući njihov vlastiti jezik...“

(Cunningham, 1995: 100–101; prema Armitage, 2005)

Pod utjecajem tehnologije suvremeni se svijet globalizira, ali se istovremeno stanovnik takve sredine i sve više lokalizira, *uvlačeći* izabrane dijelove globalnog svijeta u svoje svakodnevne prostore (Čaldarović i Šarinić, 2010), npr. korištenjem mobitela. Tako prostor postaje *glokalan*, istovremeno globalan i lokalan, univerzalan i specifičan za svakog pojedinca, svako dijete.

Svi mi živimo i djelujemo u različitim prostorima, mijenjamo ih i prilagođavamo svojim željama i potrebama. Istovremeno, različiti prostori djeluju i mijenjaju nas. Dječji razvoj, ponašanje, igra i učenje u velikoj su mjeri određeni okruženjem, veličinom i kvalitetom prostora i objekata koji se u njemu nalaze. Neosporna je činjenica da prostore dizajniraju odrasli te u velikoj mjeri djeca ovise o odraslima i ponudi kvalitetnih prostora koje im činimo dostupnima. Kakve ćemo im prostore ponuditi, odredit će, vrlo vjerojatno, i kakve će sposobnosti, vještine, znanja djeca steći tijekom odrastanja.

Intervencije i investicije tijekom ranih godina života važnije su i isplativije od bilo koje intervencije u nekoj drugoj fazi života (Heckman, 2006). Upravo je stoga usmjerenost na djecu rane, predškolske i školske dobi ključno. Prostor djetetova odrastanja, igre i učenja treba oblikovati po mjeri djeteta (Sindik, 2008). Pedagoški dizajniran prostor jest onaj koji potiče dijete na istraživanje, aktivnost, razmišljanje i djelovanje, maštanje, interakciju i suradnju s drugima. Takav prostor osnažuje djecu i ne sputava ih. Poticanje inovacija u pedagogiji u svim segmentima, osnaživanje odraslih u pedagoškom promišljanju dizajniranja prikladnih prostora te uvažavanje potreba i mišljenja djece polazišta su koja bi mogla ponuditi neka rješenja. Dječji prostor trebamo ispuniti s više smislenog učenja, rješavanja problema, poticanja kreativnosti, a u ranoj dobi velik dio igrom jer igra predstavlja moćan alat djelovanja. Prostor bi trebao biti siguran, inkluzivan, poticajan, usmjeren pozitivnim vrijednostima. Nisu svi prostori jednako prihvatljivi za djecu jer neki mogu imati nepovoljne učinke na njihov rast i razvoj. Zato ih treba pomno odabrati i ograničiti međama koje će jamčiti dobrobit sve djece. Kako bi se u što većoj mjeri pojačali pozitivni, a smanjili potencijalni negativni utjecaji na djecu, prostor mora biti pedagoški dizajniran. Djeca trebaju dobre vodiče, kompetentne roditelje, odgojitelje i učitelje, koji će ih sigurno voditi kroz prostore koji katkad nisu po mjeri djeteta.

LITERATURA

- AHI, B., & KAHRIMAN-PAMUK, D. (2021). „Environment is like nature“: Opinions of children attending forest kindergarten about the concept of environment. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 11(2), 91–110. <http://dx.doi.org/10.18497/iejeegreen.944378>
- AIELLO, J. R., & DE CARLO AIELLO, T. (1974). The development of personal space: Proxemic behavior of children 6 through 16. *Human Ecology*, 2, 177–189 <https://doi.org/10.1007/BF01531420>
- ARMITAGE, M. (2005). The Influence of School Architecture and Design on the Outdoor Play Experience within the Primary School. *Paedagogica Historica*, 41(4-5), 535–553. doi:10.1080/00309230500165734
- ASTAPENKO, E. V., KLIMOVA, T. V., MOLOKHINA, G. A., & PETRENKO, E. A. (2021). Personal characteristics and environmentally responsible behavior of children of the generation alpha with different leisure orientation, E3S Web of Conferences, 273, 10042. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127310042>
- BARR, R. (2010). Transfer of learning between 2D and 3D sources during infancy: Informing theory and practice. *Developmental Review: DR*, 30(2), 128. <https://doi.org/10.1016/J.DR.2010.03.001>
- BEAZIDOU, E., & BOTSOGLOU, K. (2016). Peer acceptance and friendship in early childhood: The conceptual distinctions between them. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1615–1631. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1117077>
- BILIĆ, V. (2013). Adolescentska stvarna i virtualna prijateljstva: Uloga socijalne podrške, nekih individualnih karakteristika i školskih varijabli. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49 (2), 1–16. <https://hrcak.srce.hr/112632>
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CARVALHO, R. N., MONTEIRO, C. E. F., MARTINS, M. N. P. (2022). Challenges for university teacher education in Brazil posed by the Alpha Generation. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 28, 61–76. doi: 10.7203/realia.28.21408
- ČALDAROVIĆ, O. i ŠARINIĆ, J. (2010). Utjecaj suvremene komunikacijske tehnologije na suvremenu urbanu sredinu – prostor, mjesta, vrijeme. *Informatologia*, 43(1), 58–62. <https://hrcak.srce.hr/53044>
- European Commission, Joint Research Centre, Chaudron, S., Di Gioia, R., Gemo, M. (2018). Young children (0-8) and digital technology: a qualitative study across Europe, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/294383>
- FISHER, A. V., GODWIN, K. E., & SELTMAN, H. (2014). Visual Environment, Attention Allocation, and Learning in Young Children: When Too Much of a

- Good Thing May Be Bad. *Psychological Science* 25(7), 1362–1370. <https://doi.org/10.1177/0956797614533801>
- HECKMAN, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1128898>
- HUITSING, G., & MONKS, C. P. (2018). Who victimizes whom and who defends whom? A multivariate social network analysis of victimization, aggression, and defending in early childhood. *Aggressive Behavior*, 44(4), 394–405. 10.1002/ab.21760
- JHA, A. K. (2020). Understanding Generation Alpha. OSF Preprints: Charlottesville, 1–12. <https://doi.org/10.31219/osf.io/d2e8g>
- KARASIK, L. B., TAMIS-LEMONDA, C. S., & ADOLPH, K. E. (2011). Transition From Crawling to Walking and Infants' Actions With Objects and People. *Child Development*, 82(4), 1199–1209. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01595.x
- KARASIK, L. B., TAMIS-LEMONDA, C. S., Adolph, K. E., & Bornstein, M. H. (2015). Places and postures a cross-cultural comparison of sitting in 5-month-olds. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 46(8), 1023–1038. doi:10.1177/0022022115593803
- LIN, H. P., CHEN, K. L., CHOU, W., YUAN, K. S., YEN, S. Y., CHEN, Y. S., & CHOW, J. C. (2020). Prolonged touch screen device usage is associated with emotional and behavioral problems, but not language delay, in toddlers. *Infant Behavior and Development*, 58. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2020.101424>
- LIVINGSTONE, S. & POTHONG, K. (2022). Imaginative play in digital environments: designing social and creative opportunities for identity formation, *Information, Communication & Society*, 25(4), 485–501. DOI: 10.1080/1369118X.2022.2046128
- LYTLE, S. R., GARCIA-SIERRA, A., & KUHL, P. K. (2018). Two are better than one: Infant language learning from video improves in the presence of peers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(40), 9859–9866. <https://doi.org/10.1073/PNAS.1611621115>
- MCCRINDLE, M., & FELL, A. (2020). *Understanding Generation Alpha*. McCrindle Research.
- MIRI, M., ALAHABADI, A., EHRAPOUSH, M. H., GHAFFARI, H. R., SAKHVIDI, M. J. Z., ESKANDARI, M., RAD, A., LOTFI, M. H., & SHEIKHHA, M. H. (2018). Environmental determinants of polycyclic aromatic hydrocarbons exposure at home, at kindergartens and during a commute. *Environment International*, 118, 266–273. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2018.06.006>
- MONKS, C. P., SMITH, P. K., & KUCABA, K. (2021). Peer victimisation in early childhood; observations of participant roles and sex differences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 415. 10.3390/ijerph18020415
- MOORE, G. T. (1986). Effects of the spatial definition of behavior settings on children's behavior: a quasi-experimental field study. *Journal of Environmental Psychology*, 6,

- 205–231. doi:10.1016/s0272-4944(86)80023-8
- MOSER, T., & MARTINSEN, M. T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457–471. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525931>
- NIKKELEN, S. W., VALKENBURG, P. M., HUIZINGA, M., BUSHMAN, B. J. (2014). Media use and ADHD-related behaviors in children and adolescents: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 5(9), 2228-2241. DOI: 10.1037/a0037318
- NIKLAS, F., & SCHNEIDER, W. (2013). Home Literacy Environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40–50. doi:10.1016/j.cedpsych.2012.10.001
- NIKLAS, F., & SCHNEIDER, W. (2017). Home learning environment and development of child competencies from kindergarten until the end of elementary school. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 263–274. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.03.006>
- OLIVEIRA, M., SLEZAKOVA, K., DELERUE-MATOS, C., PEREIRA, M. C., & MORAIS, S. (2019). Children environmental exposure to particulate matter and polycyclic aromatic hydrocarbons and biomonitoring in school environments: A review on indoor and outdoor exposure levels, major sources and health impacts. *Environment International*, 124, 180–204. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2018.12.052>.
- Pravilnik o izvođenju izleta, ekskurzija i drugih odgojno-obrazovnih aktivnosti izvan škole.* (2.6.2014.). NN 67/2014. (pristupljeno 27. svibnja 2023.) https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2014_06_67_1280.html
- PRNJAVORAC, J. (2016). Uloga školskog dvorišta u nastavi prirode i biologije. *Educatio biologiae*, 2, 101–113. <https://hrcak.srce.hr/171177>
- RADESKY, J. S., PEACOCK-CHAMBERS, E., ZUCKERMAN, B., & SILVERSTEIN, M. (2016). Use of Mobile Technology to Calm Upset Children: Associations With Social-Emotional Development. *JAMA Pediatrics*, 170(4), 397–399. doi:10.1001/jamapediatrics.2015.4260
- RIVAS, I., QUEROL, X., WRIGHT, J., SUNYER, J. (2018). How to protect school children from the neurodevelopmental harms of air pollution by interventions in the school environment in the urban context. *Environment International*, 121(1), 199–206. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2018.08.063>
- RUSSO-JOHNSON, C., TROSETH, G., DUNCAN, C., & MESGHINA, A. (2017). All tapped out: Touchscreen interactivity and young children's word learning. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2017.00578>
- SEBANC, A. M., KEARNS, K. T., HERNANDEZ, M. D., & GALVIN, K. B. (2007). Predicting Having a Best Friend in Young Characteristics and Friendship Features. *The Journal of Genetic Psychology* 168(1), 81–95. <http://dx.doi.org/10.3200/GNTP.168.1.81-96>

- SINDIK, J. (2008). Poticajno okruženje i osobni prostor djece u dječjem vrtiću. *Metodički obzori*, 3(1), 143–154. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/25807>
- STIPANEC, S. i BARTOLAC, A. (2015). Ergonomska prilagodba životnog prostora za djecu predškolske dobi. *Život i škola*, LXI(2), 81–92. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/162154>
- SUNDSTROM, E., & ALTMAN, I. (1976). Interpersonal relationships and personal space: Research review and theoretical model. *Human Ecology*, 4(1), 47–67. doi:10.1007/bf01531456
- SWIDER-CIOS, E., VERMEIJ, A., & SITSKOORN, M. M. (2023). Young children and screen-based media: The impact on cognitive and socioemotional development and the importance of parental mediation. *Cognitive Development*, 66, 101319. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2023.101319>.
- TAMANA, S. K., EZEUGWU, V., CHIKUMA, J., LEFEBVRE, D. L., AZAD, M. B., ... & MORAES, T. J. (2019). Screen-time is associated with inattention problems in preschoolers: Results from the CHILD birth cohort study. *PLOS ONE*, 14(4), e0213995. doi:10.1371/journal.pone.0213995
- TIAN, L., LIU, B., HUANG, S., & HUEBNER, E. S. (2012). Perceived Social Support and School Well-Being Among Chinese Early and Middle Adolescents: The Mediation Role of Self-Esteem. *Social Indicators Research*, 113(3), 991–1008. doi: 10.1007/s11205-012-0123-8
- VAN LIEMPD, I. H., OUDGENOEG-PAZ, O., & LESEMAN, P. P. M. (2020). Do spatial characteristics influence behavior and development in early childhood education and care? *Journal of Environmental Psychology*, 67, 101385. doi:10.1016/j.jenvp.2019.101385
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University.
- WALKER, G., & WEIDENBENNER, J. (2019). Social and Emotional Learning in the age of virtual play: technology, empathy, and learning. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(2), 116–132. <http://dx.doi.org/10.1108/JRIT-03-2019-0046>
- WANG, Y., PALONEN, T., HURME, T.-R., & KINOS, J. (2019). Do you want to play with me today? Friendship stability among preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27, 1–15. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579545>
- WARTELLA, E., RIDEOUT, V., & LAURICELLA, A., CONNELL, S. L. (2014). *Parenting in the Age of Digital Technology*. Center on Media and Human Development, Northwestern University. https://cmhd.northwestern.edu/wp-content/uploads/2015/06/ParentingAgeDigitalTechnology.REVISED.FINAL_.2014.pdf
- World Health Organization. (2019). Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/311664>. License: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

CHILD AND SPACE WITHIN THE DISCOURSE OF PEDAGOGY

Abstract

The notion of *space* has multiple meanings—it can refer to total dimensional relationships and directions, a part of an area, three-dimensional real space with Euclidean geometry, or the material world as a whole. From the pedagogical perspective, space plays an important role in a child's life. Therefore, it is not surprising that space is considered the *third educator*—not only in the framework of the Reggio pedagogy, where the concept originated, but also in a broader sense. In the kindergarten and school context, space includes the interior and exterior architecture, as well as the human factor. In any institution, space is a specific micro-universe—one made up of all peculiarities of the stakeholders in the educational process. Within it, various influences interact, establishing multiple forms of interdependences of children/pupils, kindergarten teachers/teachers, parents, and other adults important for children's growth. Nowadays, children are brought up in different types of space, which requires an individual approach to each child. The quality of space has been changing significantly and at a fast pace; private space is becoming public, and real space is being replaced by virtual space. In the contemporary pedagogical research, the *sacrificing* of space is becoming a frequently analysed and critically examined phenomenon—children are replacing the outdoor play space with the indoor space; parents lack space for quality time with their children; and peer play is being replaced by cyberspace. In order to increase the positive and reduce the negative influence on children, space must be designed in line with pedagogical guidelines. Such space should be safe, inclusive, encouraging, and directed towards positive values. Furthermore, it should encourage children's activity, exploration, and creativity. This presentation is grounded in the pedagogical understanding of *multidimensional space*, with special emphasis on the challenges faced by kindergarten teachers, school teachers, and parents in using space effectively to ensure the holistic development of children.

KEYWORDS: *child, kindergarten teacher, parents, pedagogy, space, teachers*

EARLY CHILDHOOD NEUROPEDAGOGY: AN OPENING WINDOW TO THE WORLD

Laszlo VARGA
Benedek Elek Faculty of Pedagogy,
University of Sopron, Hungary
varga.laszlo@uni-sopron.hu

UDK: 373.2:611.81=111
Plenarno izlaganje

“Brains are built not born” (Dr. Jack Shonkoff, Harvard University)

Abstract

An Early Childhood Neuropedagogy International Research Group & Lab (NeuPedLab©) was established by Laszlo Varga, at the Benedek Elek Faculty of Pedagogy in Sopron, Hungary (Varga - Szécsi, 2018). The latest research emphasises childhood as a key factor. In recent years, research on young children’s early brain and emotional development has underscored its importance for later development. Integrating this “Brain-Based, Heart-Felt” research into classroom practice, however, requires a meaningful dialogue between educators and brain scientists that is to inform both research and ECE institutions. Linking brain and EQ research to ECE is extremely valuable to our understanding of child development and learning. This ongoing work promises to provide educational sciences with substantial new data, while also enriching and reshaping the training of nursery school and early childhood educators, as well as the innovation of early childhood education and research facilities (Szécsi – Varga – Mák, 2018). The human brain is a mysterious organ that poses serious learning challenges to scientists and child educators. Understanding how neuroscience can inform education strategies and finding out what teachers want and need to know about the ways children learn are two key drivers behind the neuro-education initiative. At birth, the brain is remarkably unfinished. The period up to approximately eight years of age represents the peak stage of brain development. From birth to about the age of eight the brain is a *super-sponge*—this is the brain’s most absorbent stage, where it actively learns from its environment. “Windows of opportunity” are sensitive periods in children’s lives when specific types of learning take place. Information flows easily into the brain through “windows” that are open for only a short duration. Then the “windows” close, and much of the fundamental architecture of the brain is completed and probably not going to change very much more. This raises a central question: *What should we give, and what should we withhold, from children during these first crucial years?* Children who

have little opportunity to explore and experiment with their environment may fail to develop fully the neural connections and pathways that facilitate later learning. Further, exposure to trauma or chronic stress can make children more prone to emotional disturbances and less able to learn. Scientists are continually learning more about how young children's brains develop. At the same time, teachers are looking for effective strategies to help children use their brains to their fullest capacity (Mák – Szécsi – Varga, 2018). This review also contributes to this dialogue by summarising what we already know about the learning process in the brain, and suggests how it might inform the teaching and learning process in the classroom. Intelligent investment in early childhood is key to fostering a happy life—a reminder of the immense opportunity and responsibility on our shoulders, since early years last forever.

KEYWORDS: *early childhood, brain development, brain-based and heart-felt education, constructivism, neuropedagogy, windows of opportunity*

Neuropedagogy in Hungary

The International Research Team and Laboratory of Neuropedagogy (NeuPed-Lab) is a unique scientific institute at the Benedek Elek Faculty of Pedagogy, Sopron University in Hungary. Based on the Hungarian and international interdisciplinary scientific research in early childhood education, the institute aims to explore the avenues for applying the current findings of neuroscience, primarily in terms of their applicability in the field of pedagogy. Members of this research team—paediatric neurologists, researchers of educational sciences, psychologists and classroom teachers—collaborate on studies in order to develop new pedagogical theories and educational innovations that are built on current knowledge in neurology, neuroscience, and pedagogy (Varga – Szécsi, 2018).

What we know and how children learn

In recent years, many researchers are focusing on early childhood development and its importance. It is a proven fact that brain development accelerates between ages two and five. It is the educator's responsibility to support this critical growth and learning period. Providing intentional instruction through brain-based learning enhances children's social, emotional, and cognitive learning.

Brain-based learning uses the latest scientific research on how the brain learns and how it informs lesson designs and/or teaching methods. The latest findings show that stress and emotions are highly affecting children's learning. Cognitive science re-

search shows that, when the brain is engaged in the process of learning, it changes physically. In addition, practicing certain skills makes learning easier (Gregory, n.d.). Brain-based learning is important, and here are a few reasons why: it improves retention and academic performance, increases brain capacity, promotes social and emotional skills, creates a positive and safe environment, incorporates active learning activities, etc.

Recent research indicates a strong link between brain development and emotional intelligence (EQ), and these studies are extremely valuable to Early Childhood Education. Emotional intelligence (otherwise known as emotional quotient) is the ability to understand, use and manage one's own emotions in a positive way to relieve stress, communicate effectively, empathise with others, overcome challenges, and defuse conflicts. Childhood as the age of experience and heuristic learning offers a way of learning and problem solving that allows individuals to discover things for themselves, and learn from their own experiences. Children should be taught the way they learn, based on their individual experiences, and not as we believe they should be taught.

Constructivism

The concept of neuropedagogy is built on the theory of constructivism. Jean Piaget, the Swiss psychologist and the founding theorist of constructivism, pointed out that knowledge which is a result of the child's reaction to the environment, is constructed through interaction with real objects in authentic situations. Overall, Piaget (1970) determined knowledge as the result of the brain activity in which the child constructs an understanding through interactions with their environment. Piaget suggests that knowledge is the outcome of the constructive function of the brain.

Constructivism, a new paradigm of learning theories which emerged in the 20th century, focused on the child's inner world rather than on the process of learning. In Hungary, Nahalka István (2002) served as a key figure in research and application of constructivism in pedagogy. According to the constructivist learning theory, the child is unable to receive the knowledge as a passive participant; instead, the child is seen as an active participant in the construction of the new knowledge (McDevitt and Ormond, 2016). Therefore, the role of a child as an active learner generated a symbol of "self-made man". In addition, the child's brain, which plays an important role, is responsible for interpreting, and constructing new information. This way, the child actively builds new information on their prior background knowledge, expanding "the mental map" of the surrounding world in their brain. Furthermore, the learning

process is driven and lead by the child who is constructing the new knowledge (self-made child); at the same time, the teacher or caregiver takes a supporting role. The knowledge is not delivered by teachers, adults or caregivers; the process of learning is rather facilitated by the teacher in an optimal environment to promote children's construction of new structures and concepts. This theory of learning emphasises the role of teachers in exploring the child's prior or background knowledge, and in creating a supportive learning environment (Bredekamp and Copple, 2015). The four stages of Piaget's model are the following: sensorimotor stage (0-2 years old), preoperational stage (2-7 years old), concrete operational stage (7-11 years old), and formal operational stage (11 years old through adulthood). Current data brings awareness with respect to the critical importance of children's earliest experiences. The first 7-8 years of a child's life are crucial for a well-rounded early childhood foundation. These are the years when we can see more than 75% of brain growth. According to Jack Shonkoff from Harvard University, the first 8 years of children's life is the most rapid period of development, and offers a foundation for all future learning. Child development is a dynamic and interactive process, in which children need good health, strong families and high-quality early learning and experiences.

Neuroscience and early childhood education

The brain is an adaptable, learning organ. Early adverse experiences can influence brain system development, and our brain can adapt to negative or positive experiences. Exploration, play, and trusting relationships can create opportunities for the brain to keep learning. Neuroscience research has provided valuable insights into how children learn and remember information. Neuropedagogy covers two major areas: the effects of neurology on the practice of education, and the knowledge of teachers on the nature of learning. Understanding how neuroscience can inform education strategies, and finding out what teachers want and need when it comes to their understanding of the ways children learn, are two key drivers behind the neuro-education initiative. At birth, the brain is remarkably unfinished. The period up to eight years is considered to be the peak time for brain development. From birth to about the age of eight, the brain is a super-sponge. This is the brain's most absorbent stage, where it actively learns from its environment. "Windows of opportunity" are sensitive periods in children's lives, when specific types of learning take place. Information flows easily into the brain through "windows" that are open for only a short duration. Then the "windows" close, and much of the fundamental architecture of the brain is completed and will probably not change very much more. It is a central question what to give and what

not to give to our children in their first years. Children who have little opportunity to explore and experiment with their environment may fail to develop fully the neural connections and pathways that facilitate later learning. Further, exposure to trauma or chronic stress can make children more prone to emotional disturbances and less able to learn. Scientists are continually learning more about how young children's brains develop while, at the same time, teachers are looking for effective strategies that would help children use their brains to their fullest capacity. There are three secrets that everyone must know: children need love, stable and safe relationships, and a stimulating environment. None of these needs is a financial matter, but instead a question of time, which becomes the most valuable investment one can offer.

Six major intelligences

The concept of intelligence is defined as the ability to learn from experience, solve problems, and use our knowledge to adapt to new situations. The six major intelligences are: Intelligence Quotient (IQ), Emotional Quotient (EQ), Social Quotient (SQ), Moral Quotient (MQ), Operations Quotient (OQ), and Digital Quotient (DQ) (Onsovskaya, 2018). The first two intelligences, cognitive and emotional intelligence, is what early childhood is focusing on, and they are both key factors in children's brain development. Carol Dweck's research on mindsets and how a growth mindset allows us to obtain greater success than a fixed mindset does, aligns with our focus on IQ and EQ. She believes that the fixed mindset (which is the traditional way of education) is where failure represents the limit of one's abilities, and the growth mindset (which is the constructivism in pedagogy) is where failure represents an opportunity to grow.

Success

In their first few years of life, young children acquire social and emotional skills. These skills lay the foundation for developing cognitive abilities that are critical for success in both school and life. The attribute of early experiences can lay either a strong or a weak foundation, and early childhood is therefore a critical window for every child's life. The quality of experiences and the relationships during this time can have life-long implications.

Social and emotional development is children's emerging ability to experience, regulate and express a range of emotions, to develop close, satisfying relationships with other children and adults, and actively explore their environment and learn.

Nowadays, the central question is what to give and what to withhold to our children in their first years. Intelligent investment is thus crucial in establishing a happy life, and there seems to be an immense opportunity and responsibility on our shoulders, for it is now clear that the early years experiences last forever. In conclusion, early childhood education is the wisest investment.

Conclusion

There are three key points that we are focusing on. One is a scientific dialogue launched between teachers and neurologists, in an effort to apply neurology research data to educational context. The second is that we also facilitate and promote the dialogue between scholars and scientists to further our reach. The third is that scientists are working hard to form new educational views, and lastly, that early childhood development has never been more focused on human sciences.

It is our conclusion that loving and professional education is the key to achieving happiness and fulfilment in human life. It is time to reconsider the pedagogical landscape, especially in early childhood education. A new image of children, a new perspective on childhood, and a new educational pedagogical approach to young children are emerging. Although it has been claimed a number of times that there is nothing new “under the sun”, we need to rethink the framework and forms of education in the 21st century—because the world has changed. Recognising that our current approach might not be the right one, we should return to the ways we were raised by our parents, grandparents, or great-grandparents. Humanity is living through life-changing times, and education is also experiencing a change of era because of the spread of digitalisation. In a world without the boundaries of competence and control—which should come as the latest sounding alarm—contemporary pedagogical discourse is increasingly concerned with the phenomenon of the toxic childhood experience. Our message focuses on love. Love is a breeding ground for early childhood development. Everyone who is working in any field of early childhood education should contribute to the creation of a universally happy childhood.

To return to our initial question—*Is it necessary to change our pedagogical culture?*—our answer is clear: yes, absolutely.

REFERENCES

- CHERRY, K. (2022). *Piaget's 4 Stages of Cognitive Development Explained*. Verywell Mind; Dotdash Meredith. <https://www.verywellmind.com/piagets-stages-of-cognitive-development-2795457>
- DWECK, C.S. (2015). *Change of approach – A new psychology of success*. HVG Books publisher, Budapest
- GREGORY, L. (n.d.). *Brain-Based Learning in Early Childhood*. Mybrightwheel.com. <https://mybrightwheel.com/blog/brain-based-learning>
- MÁK, V., SZÉCSI, T., & VARGA, L. (2018). Overview of EEG Research in Early Childhood Education: An International Perspective. *Képzés És Gyakorlat*, 16(3), 37–44. <https://doi.org/10.17165/tp.2018.3.4>
- MCDEVITT, Teresa & ORMROD, Jeanne. (2016). Child development and education.
- Nahalka, I. (2002). *How does knowledge develop in a child? Constructivism and Pedagogy*. Budapest: National Textbook Publish
- ONOSOVSKAYA, Y. (2018, October 24). *Multiple Intelligences in Early Childhood Education - ScuttleBugs Childcare*. ScuttleBugs Child Development Center. <https://scuttlebugs.com/2018/10/24/multiple-intelligences-early-childhood-education/>
- PennState Extension. (2015). *Exploring developmentally appropriate practice (Better Kid Care)*. Better Kid Care (Penn State Extension). <https://extension.psu.edu/programs/betterkidcare/early-care/tip-pages/all/exploring-developmentally-appropriate-practice>
- PIAGET, J. (1970): *Selected studies*. Budapest: Thought KiaDo
- SHONKOFF, J. P., RICHTER, L., VAN DER GAAG, J., & BHUTTA, Z. A. (2012). An Integrated Scientific Framework for Child Survival and Early Childhood Development. *PEDIATRICS*, 129(2), e460–e472. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-0366>
- VARGA, L. and SSECSI, T. (2018). Neuropedagogy in Early Childhood in Hungary: Foundations and Micro-investigation. *Kepzes es Gyakorlat*, 16 (3), 67-74.

NEUROPEDAGOGIJA RANOG DJETINJSTVA: OTVORENI PROZOR PREMA SVIJETU

„Moždane se strukture grade, a ne radaju“ (Dr. Jack Shonkoff, Sveučilište Harvard)

Sažetak

Međunarodnu istraživačku skupinu i laboratorij za neuropedagogiju ranog djetinjstva (NeuPedLab©) osnovao je Laszlo Varga na Pedagoškom fakultetu Benedek Elek u Sopronu, Mađarska (Varga i Szécsi, 2018). Najnovija istraživanja naglašavaju važnost djetinjstva kao ključnog faktora. U posljednjih nekoliko godina istraživanja o ranom razvoju mozga i emocionalnom razvoju male djece naglasila su njegovu važnost za kasniji razvoj. Integracija navedenih, „mozgom vođenih i srcem osjetljivih“, istraživanja u praksi u učionici zahtijevat će znatan dijalog između odgojitelja i neuroznanstvenika kako bi se unaprijedila i istraživanja i institucije ranog djetinjstva. Povezivanje istraživanja mozga i emocionalne inteligencije s obrazovanjem ranog djetinjstva iznimno je vrijedno za naše razumijevanje razvoja i učenja djece. Ovaj pregled pružit će obrazovnim znanostima mnoštvo novih informacija i podataka, dok će istovremeno modificirati i dopuniti sadržaj obuke odgojitelja u vrtićima i edukatora ranog djetinjstva, kao i inovaciju obrazovnih i istraživačkih objekata ranog djetinjstva (Szécsi, Varga i Mák, 2018). Ljudski je mozak tajanstveni organ koji predstavlja ozbiljne izazove za učenje znanstvenicima i odgojiteljima. Razumijevanje kako neuroznanost može informirati obrazovne strategije i otkrivanje što učitelji žele i trebaju znati o načinima na koje djeca uče dva su ključna pokretača neuroobrazovne inicijative. Pri rođenju mozak je izvanredno nedovršen. Period do osam godina vrhunac je razvoja mozga. Od rođenja do otprilike osme godine mozak je superspužva. U tom smislu, ovo je najupijajuća faza mozga, u kojoj aktivno uči iz okoline. Tzv. „prozori prilike“ osjetljiva su razdoblja u životima djece kada se odvijaju specifične vrste učenja. Informacije lako ulaze u mozak kroz „prozore“ koji su otvoreni samo kratko vrijeme. Tada se „prozori“ zatvaraju pri čemu se dobar dio osnovne strukture mozga uobličio, nakon čega vjerojatno neće više doživjeti mnogo promjena. Ključno je pitanje što dati, a što ne dati djeci u njihovim prvim godinama. Djeca koja imaju malo prilika za istraživanje i eksperimentiranje sa svojom okolinom možda neće u potpunosti razviti neuronske veze i puteve koji omogućuju kasnije učenje. Nadalje, izloženost traumi ili kroničnom stresu može učiniti djecu sklonijom emocionalnim poremećajima i manje sposobnima za učenje. Znanstvenici prestano uče više o tome kako se mozgovima male djece razvijaju. Istovremeno, učitelji traže učinkovite strategije kako bi pomogli djeci da se koriste svojim mozgovima do njihova punog kapaciteta (Mák, Szécsi & Varga, 2018). Ovaj pregled također doprinosi ovom dijalogu sažimajući ono što već znamo o procesu učenja u mozgu i sugerira kako bi to moglo informirati proces poučavanja i učenja u učionici. Inteligentno ulaganje jest vrsta ključa za uspostavljanje sretnog života, pa postoji neograničena prilika i golema odgovornost na našim ramenima, jer rane godine traju zauvijek.

KLJUČNE RIJEČI: *rano djetinjstvo, razvoj mozga, obrazovanje vođeno mozgom i srcem, konstruktivizam, neuropedagogija, prozori prilike*

DOBROBITI SURADNJE S UŽOM I ŠIROM DRUŠTVENOM ZAJEDNICOM

Anamarija BEZINA

Dječji vrtić Trogir, Trogir
meriana81@gmail.com

UDK: 373.2.035

Jasminka GALL BORJAN

Dječji vrtić Trogir, Trogir
jgallborjan@gmail.com

Sažetak

Suradnja s užom i širom zajednicom iznimno je važna za kvalitetu rada predškolske ustanove jer podrazumijeva njezine interakcije sa svojom okolinom. Većina današnje djece odrasta istodobno u obitelji i u odgojno-obrazovnim ustanovama, što upućuje na suradnju kao prijeko potrebnu sastavnicu za unapređenje kvalitete rada. Suradnja na relaciji roditelj – odgojitelj osnažuje odgojitelja u njegovu radu i osnažuje roditelja u njegovoj ulozi. Njihova zajednička obaveza je preuzimanje odgovornosti za odgoj i obrazovanje djeteta te pružanje potpore tijekom njegova odrastanja. Osim navedene suradnje, od iznimne je važnosti i suradnja s lokalnom zajednicom u okviru koje se također odvija proces učenja, a ona predstavlja brojne benefite za razvoj djeteta. U odgojno-obrazovnoj ustanovi ozračje bi trebalo biti poticajno za samostalno učenje svih sudionika, ali i za zajedničko promišljanje koje stvara suradničku kulturu, a ona je nužna za rast i razvoj vrtića kao dječje kuće. U svrhu pružanja podrške cjelovitom razvoju djeteta, omogućene su i interakcije s užom i širom društvenom zajednicom, koje se odnose na nova prostorno-materijalna okruženja i socijalnu sredinu u kojima dijete iskustveno uči. Prethodno navedeno prikazano je kroz projektni oblik rada („Siguran vrtić“ – izvanredne situacije), a kao sustav podrške pri provedbi, korištena je edukacijska platforma Hrvatskog Crvenog križa (HCK-a). Projekt se realizirao na više razina. Na razini ustanove (roditeljski sastanci, radionice i posjeti roditelja skupini – vatrogasca i medicinske sestre, te djelatnika HCK-a) i na razini posjeta raznim institucijama lokalne zajednice (Vatrogasnoj postrojbi Grada Trogira, Gradskom društvu Crvenog križa Trogir, Muzeju i Gradskoj knjižnici). Ovim načinom rada svi su sudionici postali sukonstruktori našeg projekta.

KLJUČNE RIJEČI: *suradnja, uža zajednica, šira zajednica, prostorno okruženje, projektni rad*

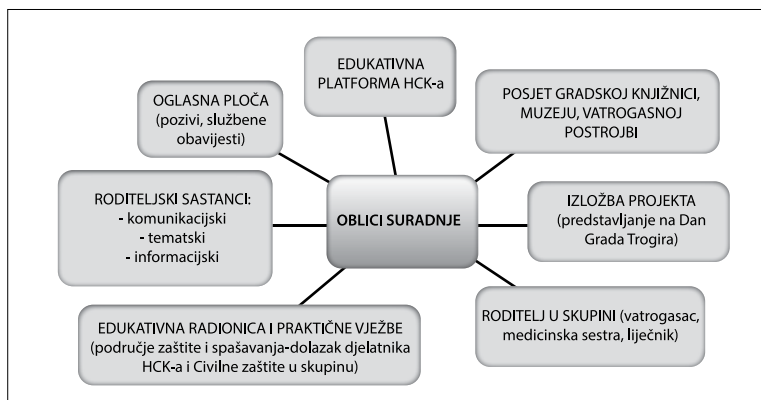
Uvod

„Područje suradnje s užom i širom zajednicom vrlo je važno za kvalitetu rada ustanove za rani odgoj jer obuhvaća različite interakcije ustanove sa svojom okolinom, što pridonosi kvaliteti rada.“ (Slunjski, Ljubetić, Pribela Hodap, Malnar, Kljenak, Zagrajski Malek, Horvatić, i Antulić, 2012: 79). Navedenu suradnju možemo promatrati kao kontinuirani proces u kojem odgojitelj i ustanova zajedno rastu i razvijaju se, te stoga postaju prepoznatljivi u svojoj društvenoj zajednici. Ljubetić (2007) piše o potrebi unapređivanja odgojno-obrazovne prakse i stvaranja okruženja koje će omogućiti transformaciju ustanove u organizaciju koja uči. Slunjski i sur. (2012: 76) navode: „Ustanova za rani odgoj kao *otvoreni sustav* u najširem smislu znači *otvorenost* profesionalaca koji u njoj djeluju za nova znanja i za unapređenje odgojno-obrazovne prakse.“ Prethodno navedena ustanova pruža mogućnost za kvalitetnija iskustva naspram ustanove zatvorene za interakcije s okruženjem. Roditelji, kao primarni odgojitelji svojeg djeteta, ravnopravni su sudionici odgojno-obrazovnog procesa te ih je kao takve potrebno uključiti u odgojno-obrazovni proces što podrazumijeva kvalitetnu i recipročnu komunikaciju.

Dijete kao sukonstruktor vlastitog okruženja

Suvremeni pristupi usmjereni na dijete, promatraju ga kao aktivnog sudionika koji kroz ulogu sukreatora provodi promjene u svojem okruženju. Jilk (2005) ističe kako u novije vrijeme dijete napušta pasivnu i preuzima aktivnu ulogu u procesu iskustvenog učenja te postaje *kreator svojeg okruženja*.

PRIMJER IZ PRAKSE – PROJEKT „NAŠ VRTIĆ JE SIGURAN“



SLIKA 1. Prikaz provedenih oblika suradnje tijekom projekta

Izvori i poticaji

Naš projekt proizašao je iz razgovora s djecom o temi *strah*. Dječak P. P. (6) rekao je kako se on najviše boji potresa. Ispričao nam je kako je njegova baka iz Zagreba došla živjeti kod njih jer je njezina kuća u potresu 2020. godine pretrpjela određena oštećenja te kao takva nije bila pogodna za stanovanje. Uočavamo kako djeca imaju potrebu doznati što je potres i zašto nastaje. U dogovoru s njima odlučujemo proširiti svoja znanja te doznati nešto više o potresu.

Cilj projekta

Proširiti postojeća i steći nova znanja o potresu, poplavi, požaru, sigurnosti i samozaštiti te razvijati odgovornost i empatiju.

Ostvareni ishodi

Djeca:

- usvojila su pravila o samozaštiti i sigurnosti za vrijeme i nakon potresa/požara u zatvorenom/otvorenom prostoru
- mogu objasniti obitelji i široj zajednici kako se zaštititi za vrijeme i nakon potresa i požara
- prepoznaju fenomen potresa kao prirodne pojave i objašnjavaju što ga uzrokuje, te kako nastaju požari
- na dogovoreni znak za potres samostalno pronalaze zaklon u zatvorenom prostoru
- znaju evakuacijski put i sigurno mjesto za okupljanje na otvorenom nakon potresa
- razumiju važnost međusobne pomoći i brige za druge (empatija)
- potaknuta iskustvima novih prostora organizirala su nove centre uz pomoć odgojitelja.

Odgojitelji:

- uočili su pozitivne promjene u ponašanju tijekom dječje igre zahvaljujući prenamjeni prostora sobe dnevnog boravka
- ostvarili su kvalitetnu suradnju s roditeljima, lokalnim društvom HCK-a, Civilnom zaštitom, Vatrogasnom postrojbom
- dobili su nove smjernice i ideje inicirane od djece za proširenje i nastavak projekta s naglaskom na prostorno-materijalno okruženje (organizacija novih centara aktivnosti u okviru navedenog projekta).

Roditelji:

- participirajući u projektu, stekli su nova znanja o načinima postupanja u izvanrednim situacijama
- osvijestili su važnost svoje uloge u stvaranju poticajnoga materijalnog okruženja (doniranje različitih materijala) i svojeg utjecaja na iskustveno učenje svojeg djeteta
- imali su kontinuirani uvid u tijek i razvoj projekta.

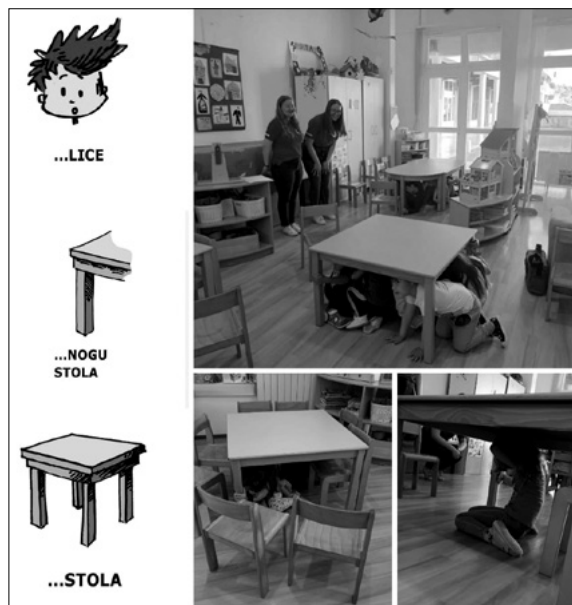
Ostali sudionici:

- predstavljanjem projekta na Odgojiteljskom vijeću, motivirane su kolegice drugih dviju odgojno-obrazovnih skupina za suradnju s HCK-em
- ostvarena je kvalitetna suradnja (i umrežavanje) s društvima i udrugama iz šire društvene zajednice.

Napomena: priložene fotografije korištene su uz privolu roditelja.

Tijek projekta

Prijava na platformu HCK-a i provedba raznovrsnih aktivnosti.



Slika 2. Praktična vježba „Sigurno mjesto u zatvorenom prostoru“



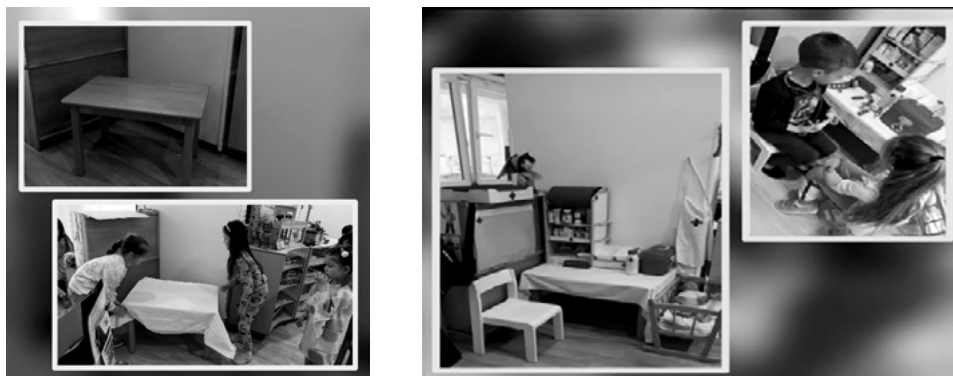
SLIKA 3 i 4. Praktična vježba „Sigurno mjesto na otvorenom prostoru“



SLIKA 5 i 6. Edukativna radionica Gradskog društva Crvenog križa Trogir – Prva pomoć



SLIKA 7. Posjet roditelja liječnika



SLIKA 8 19. Organizacija novog centra za Hitnu službu



SLIKA 10. Izrada oznake Hitne službe



SLIKA 11. Prenamjena vrtna kućice u ordinaciju „Ribola“



SLIKA 12. Posjet vatrogasaca dječjem vrtiću



SLIKA 13 i 14. Posjet Vatrogasnoj postrojbi grada Trogira



SLIKA 15. Organizacija pozivnog centra 193

Tijekom igre...

Petar (7): *Meni nešto nije jasno, kako bi vatrogasci trebali doć do mista nesriće kad prime poziv?*

Lucija (6): *Pa valjda si vidija da imaju aute!*

Petar (7): *A di su nama auti?*

Lucija (6): *Teto ja njega ništa ne razumijem šta on mene pita.*

Odgojiteljica: *Mislim da ti želi reći kako mi nemamo vatrogasne aute.*

Petar (7): *E, baš to! Moramo napraviti aute.*

Promatrajući djecu tijekom aktivnosti u novim centrima, te osluškujući njihove potrebe i interese, odlučili smo pronaći način kako ih obogatiti novim sadržajima. Javlja se potreba za izradom vozila. Razmišljamo o načinu kako realizirati tu ideju zbog nedostatnog prostora u našoj sobi dnevnog boravka. Odlučujemo izraditi tlocrt sobe (slike 16 i 17) te nastojimo naći rješenje uvažavajući dječje prijedloge kako organizirati prostor tako da „stvorimo“ mjesto za vatrogasno vozilo.



SLIKA 16 i 17. Tlocrt sobe dnevnog boravka



SLIKA 18, 19 i 20. Organizacija vatrogasnog centra

Tijekom posjeta djelatnica Civilne zaštite djeca su upoznata s jedinstvenim brojem 112. Provedena je praktična vježba i prikazane su zadaće žurnih službi i operativnih snaga sustava Civilne zaštite, te ponašanje u slučaju potresa i požara.

Koristimo prostor hodnika dječjeg vrtića (Slika 21) i organiziramo *Kutić humanosti* u suradnji s Gradskim društvom Crvenog križa Trogir. Popunjenu kutiju donacijama nosimo u podružnicu istoimenog Društva koje se nalazi u neposrednoj blizini našeg vrtića.



SLIKA 21. *Kutić humanosti*

Zaključak

U suradnji s djecom mijenjali smo materijalno okruženje te smo stvorili uvjete za samostalno istraživanje, donošenje zaključaka i time poticali interakciju s prostorom, materijalima i drugom djecom. Na taj način uključili smo djecu u kreiranje prostornog okruženja koja su nam pomogla u postizanju više razine funkcionalnosti prostora što ih čini sukonstruktorima i sudizajnerima prostora, prema Malašić (2012). Interesi i znatiželja djece, potaknuli su nas na nastavak projekta u okviru suradnje s Civilnom zaštitom te institucijom Hrvatske vode.

LITERATURA

- JILK, A. B. (2005). Place making and change in learning environments. U: Dudek, M. *Children's spaces*. (30–43). Oxford: Architectural Press.
- LJUBETIĆ, M. (2007). *(Samo)vrednovanje u sustavu ranog odgoja i obrazovanja*. Pedagogijska istraživanja, (pristupljeno 7. veljače 2023.) <https://hrcak.srce.hr/clanak/174903>
- MALAŠIĆ, A. (2012). *Dijete, odgojitelj, arhitekt-partnersko sukonstruiranje prostorno-materijalnoga okruženja dječjega vrtića*. Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, (pristupljeno 8. veljače 2023.) <https://hrcak.srce.hr/152316>
- SLUNJSKI, E., LJUBETIĆ, M., PRIBELA HODAP, S., MALNAR, A., KLJENAK, T., ZAGRAJSKI MALEK, S., HORVATIĆ, S. i ANTULIĆ, S. (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: NCVVO

BENEFITS OF COOPERATION WITH THE LOCAL AND WIDER SOCIAL COMMUNITY

Abstract

Cooperation with the local and wider community is extremely important for the quality of work in preschool institutions, as it involves active interaction with their environment. Most of today's children grow up simultaneously in the family and in educational institutions, which points to cooperation as a much-needed component for improving the quality of work. Cooperation in the parent-educator relationship strengthens the educator in their work and strengthens the parent in their role. Their shared responsibility is to ensure the child's upbringing and education while providing consistent support throughout their development. In addition to the aforementioned cooperation, cooperation with the local community is equally important, as it also represents the framework in which the learning process takes place, yielding numerous benefits for the child's development. In an educational institution, the atmosphere should be stimulating for the independent learning of all participants, but also for joint reflection that creates a collaborative culture, which is necessary for the growth and development of the kindergarten as a children's home. In order to provide support for the complete development of the child, interactions with the immediate and wider social community are also encouraged. They refer to new spatial, material, and social environments, in which the child learns experientially. This was demonstrated through the project "*Safe Kindergarten*" – *emergency situations*, which used the Croatian Red Cross (HCK) educational platform as a support system during implementation. The project was realised on several levels: at the institutional level, in the form of parent meetings, workshops and visits by parents to the group (firefighters and nurses) and Croatian Red Cross employees; and at the community level through visits to institutions of the local community such as the Trogir Fire Department, the City Society of the Red Cross of Trogir, the Museum and the City Library. Through this form of project-based learning, all participants became co-constructors of our project. The children's interests and curiosity encouraged us to continue the project within the framework of cooperation with the Civil Protection Service (education) and Croatian Waters institution (workshops and presentations).

KEYWORDS: *cooperation, narrow community, wider community, spatial environment, project work*

STVARALAČKI I ODGOJNO-OBRAZOVNI POTENCIJALI ŽIVOTNIH PROSTORA

Lidija BOBIĆ

Dječji vrtić Sunce, Zadar
tangerine.lb@gmail.com

UDK: 373.2:[37.091.6:159.954]

Martina KRUPIĆ

Dječji vrtić Radost, Zadar
martarogic11@gmail.com

Anka PERIĆ

Dječji vrtić Sunce, Zadar
anaperic.kep@gmail.com

Sažetak

Aktivno promišljanje stručnih djelatnika o djetetovim potrebama rezultira kreiranjem prostornog okruženja koje će potaknuti djetetov kreativni, stvaralački zanos. Stoga je potrebno istaknuti kako je prostor, tzv. treći odgojitelj (Malaguzzi, 1990), nezamjenjiv pomagač u odgojno-obrazovnom procesu.

Prostor se ne može sagledati kao izdvojena kategorija u odgojno-obrazovnom procesu, već je to dio kulture ustanove, povezanosti u timskom radu, težnja suvremenom kurikulumu pa ga treba promatrati u kontekstu ustanove za rani i predškolski odgoj. Već od rane dobi izražena je djetetova potreba za istraživanjem. Izazovi prostora, didaktičkog materijala i prirodnog okruženja poticaj su djetetovu kreativnom izražavanju i stvaralaštvu.

Stvaralaštvo djeteta prepoznaje se po originalnim rješenjima koje djeca iskazuju i moguće ga je promatrati kao fenomen, ne samo u likovnim, dvodimenzijskim ili trodimenzijskim radovima djece, već u konstrukcijama različitim didaktičkim materijalima, verbalnim izričajima, zvuku i dr. Takvim načinom dijete dokumentira svoje nastojanje da drugima objasni što se krije iza onog što je načinilo.

Uređenje prostora nije poželjno promatrati kroz estetsko uređenje panoa ili zidova dječjim radovima, već prostor namijenjen djeci treba omogućiti razvoj projekta, dokumentacije koju stvaraju djeca i odrasli, ekspresije doživljenog, čime se prepoznaje nova dimenzija u učenju djece i odgojitelja.

U radu će biti prikazani primjeri korištenja različitih izražajnih medija tijekom odvijanja odgojno-obrazovnog procesa i njihova dobrobit u odnosu na pojedino dijete. Na temelju prikazanih primjera dobit će se uvid u odgojiteljevu zainteresiranost za djetetovu aktivnost, njegovo razumijevanje dječjeg stvaralaštva te djetetovu potrebu

izražavanja sebe korištenjem različitih izražajnih medija. Prikazani model odvijanja odgojno-obrazovnog procesa implicira novi pristup u razumijevanju dječjeg crteža i daje novi smisao razumijevanju dječjih izričaja.

KLJUČNE RIJEČI: *dijete, izražajni mediji, odgojitelj, odgojno-obrazovni proces, prostor, stvaralaštvo*

Uvod

Posljednjih godina dolazi do mnogih promjena i javlja se potreba za osuvremenjivanjem odgojno-obrazovnog rada u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Za razliku od tradicionalnog pogleda na dijete kao pasivnog primatelja znanja kojeg odrasli trebaju učiti poučavanjem, suvremena slika djeteta opisuje ga kao aktivno, kreativno i kompetentno biće koje konstruiranjem i sukonstruiranjem svojeg znanja utječe na svoje razumijevanje svijeta i razvoj (Maleš, 2011).

U Republici Hrvatskoj odgojno-obrazovna praksa je posljednjih desetljeća znatno napredovala. Reggio pristup, kao trajna inspiracija predškolskih praktičara i teoretičara, imao je veliki utjecaj (Slunjski, 2023). Međutim, postoje različite razine kvalitete odgojno-obrazovnog rada u različitim ustanovama. Da bi odgojno-obrazovni rad bio kvalitetan, to podrazumijeva kulturu vrtića kao izraz zajedničkih uvjerenja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa i dobro razumijevanje djece koje ovisi o odgojiteljevoj slici o djetetu kao kompetentnoj, kreativnoj i snažnoj osobi. Kultura vrtića utječe na kvalitetu stručnog usavršavanja, jača zajedništvo, učenje, motivaciju. Kada vrtić ima pozitivnu profesionalnu kulturu, ima i pozitivan profesionalni razvoj. Budući da je svaka odgojno-obrazovna ustanova jedinstvena i ne postoje dvije jednake kulture vrtića, tako nema jedinstvenog obrasca za stvaranje poticajnoga razvojno-primjerenog okruženja. Na osnovi zajedničkog istraživanja potrebno je postupno podizati kvalitetu odgojne prakse mijenjajući okruženje da bi prostor bio poticajan, omogućavao situacije za učenje te zajedničko življenje djece i odraslih.

Djeca su rođenjem spremna za učenje, njima je učenje prirodna potreba te uče spontano s lakoćom i zadovoljstvom. Na odraslima je odgovornost da im omoguće okruženje bogato različitim poticajima u kojem će se svakom djetetu osigurati najbolja podrška za razvoj i učenje kroz igru. U svojoj knjizi o razvoju mozga Diamond i Hopson (2006) ističu kako je mozak dinamičan organ koji se hrani podražajima i iskustvima. Stoga ako je okruženje bogato i stimulativno, ono će pozitivno utjecati na razvoj djeteta, kao i obrnuto, nedovoljna stimulacija i premalo korištenje mozga može imati negativne posljedice na djetetov razvoj. Autorice su pozitivne učinke

na razvoj djeteta nazvale obogaćivanjem misleći pritom na kvalitetno fizičko i socijalno okruženje u obitelji i u institucijama. Takvo okruženje treba poticati dijete na samoorganizirane i samousmjerene aktivnosti u kojima je dijete sukonstruktor vlastitog učenja i razvoja, te aktivno putem istraživanja i igre razvija svoje kompetencije. Kako je već spomenuto, okruženje za učenje ne odnosi se samo na prostorno-materijalno, tj. fizičko okruženje dobro opremljeno različitim poticajnim materijalima, već i na socijalne i emocionalne uvjete koji pridonose dobrobiti svakog djeteta i utječu na njegov kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj (Tankersley, Fabio, Burić, Milinović, 2012). To se odnosi na pozitivno ozračje u grupi, suradnički odnos među djecom, slobodu odabira vlastitih aktivnosti, donošenje pravila i dogovora, empatičan odnos odrasle osobe koja uvažava dječje potrebe. Boravak u inkluzivnom okruženju također pridonosi dobrobiti jer inkluzivno okruženje uključuje prihvaćanje međusobnih razlika. U takvom se okruženju svako dijete osjeća ugodno i ima osjećaj pripadnosti. Kada bi svi sudionici u odgoju i obrazovanju pokazali poštovanje, uvažavali dječje osjećaje i kreirali pozitivno okruženje, tada bi to rezultiralo slobodnim izražavanjem djece, razvojem samopouzdanja i pozitivne slike o sebi, a to bi ih osnažilo da se upuštaju u nepoznate situacije, preuzimaju rizike i lako svladavaju izazove. Kada je dijete intrinzično motivirano, veća je fokusiranost i postiže visoki stupanj koncentracije što se vidi u bavljenju nekom aktivnošću više puta i sa složenijim izazovima te pokazuje bolje rezultate, ustrajnost i veću kreativnost u odnosu na ekstrinzično motivirano dijete. Ekstrinzična motivacija odnosi se na nešto što se radi s niskom motivacijom, ne radi se iz ljubavi i vlastitih interesa, već za pokazivanje ili na zahtjev.

Uloga odgojitelja u stvaranju poticajnog okruženja

Djeca isto kao i odrasli vole boraviti u prostoru u kojem se osjećaju dobro, sigurno i ugodno te koji odražava njihove interese. Prema tome, vrtičko okruženje ima znatan utjecaj na razvoj i učenje. Fizičko okruženje u kojem se dijete svakodnevno nalazi podrazumijeva uređenje i raspored prostora i materijala. Poželjno bi bilo da odgojitelji kreiraju okruženje koje je sigurno i može se nadzirati, koje potiče djecu na istraživanje, učenje, suradnju s drugima i neovisnost. Prema Reggio pedagogiji na okruženje se gleda kao na „trećeg odgojitelja“. Poticajno odgojno-obrazovno okruženje predstavlja materijalizaciju odgojiteljskih shvaćanja, znanja i stavova o djetetu (Miljak, 2009).

Prostorno okruženje trebalo bi više sličiti realnom životu, obiteljskom okruženju, a manje instituciji, tj. imati prostorije različitih namjena, centre aktivnosti:

- centar za obiteljsko-dramske igre
- centar za igre građenja i konstruiranja
- centar početnih matematičkih pojmova
- centar za početno čitanje i pisanje
- centar za likovno izražavanje
- centar za stolno-manipulativne igre
- centar za istraživačke aktivnosti
- senzomotorički centar
- prostor za igru pijeskom i vodom
- prostor za osamljivanje.

Broj centara u sobi ovisi o različitim čimbenicima, prostornim mogućnostima, interesima i potrebama djece, dobi djece i sl. Tematski odijeljeni centri obogaćeni raznovrsnim i neoblikovanim materijalima omogućuju djeci slobodno izražavanje i bavljenje samoiniciranim individualnim ili grupnim aktivnostima (Miljak, 2009).

Pri osmišljavanju centara treba voditi računa o tome da odgojitelji mogu vidjeti svu djecu dok se igraju što se postiže niskim namještajem ili pregradama. Centri trebaju biti smješteni tako da im se može lako pristupiti i cijeli prostor treba imati jasnu logiku kretanja. Materijali koji su ponuđeni djeci trebaju biti sigurni i razvojno primjereni. Prostor obogaćen pedagoški oblikovanim materijalima zove djecu na igru i istraživanje tako da je djeci čim uđu u prostor jasno čime se mogu baviti i što u njemu mogu činiti, te se osjećaju dobrodošli. U tako oblikovanom prostoru odvija se emancipacija djece te se poučavanje zamjenjuje iskustvenim učenjem (Tankersley i sur., 2012).



SLIKA 1. *Formiranje centra u vanjskom prostoru za višenamjenske igre*



SLIKA 2. Istraživačke aktivnosti u vanjskom prostoru

Fizičko okruženje ne odnosi se samo na sobe dnevnog boravka, već na prostor cijelog vrtića – prostorija, hodnika, sanitarnog čvora, vanjskog prostora dvorišta i dr. Takav način uređenja prostora omogućuje više prostora za nastajanje novih centara, radionica ili ateljea koji su zajednički za sve grupe. U koncepciji organizacije ovakvog prostora moguća je bogata opremljenost sredstvima i materijalima jer nisu svi centri smješteni u jednu sobu, već u prostoru cijelog vrtića.

Odgojitelj kreira prostor koji je zanimljiv i ugodan i koji odražava dječje interese i osjećaj pripadnosti. Na zidove se mogu staviti njihove fotografije, fotografije obitelji, različiti projekti i dječji radovi koji prikazuju proces učenja. Prostor treba biti estetski ugodan, obojen ugodnim bojama, dobro osvijetljen, smirujući i poticajan. Detalji poput biljaka, tepiha, zastora, jastuka, mekanog namještaja, fotelje i sl. stvaraju osjećaj topline obiteljskog doma. Materijali kojima se djeca žele koristiti trebaju biti lako dostupni da ih ona mogu samostalno uzimati, ali i vratiti na mjesto nakon korištenja.

Prostorno-materijalno okruženje u odnosu na dijete

Ako se djecu uključi u osmišljavanje i oblikovanje prostorno-materijalnog okruženja, povećava se razina njihove participacije i interesa za aktivnosti. S djecom se razgovara, iznose svoja mišljenja i iskustva o aktivnostima u centrima gdje se najviše igraju, što bi bilo dobro promijeniti, žele li oformiti novi centar ili promijeniti neki od postojećih centara. Djeca mogu donijeti materijale i igračke od kuće i

doprinijeti raznovrsnosti i bogaćenju centara. Kada su djeca uključena u planiranje, oblikovanju i održavanju centara aktivnosti, to kod njih stvara osjećaj pripadnosti, veću motivaciju u procesu učenja, postaju kompetentni i odgovorni za različita zaduženja u grupi, npr. briga o biljkama, knjižnici, pažljivo korištenje materijala, urednost, osjećaj kompetentnosti i važnosti u donošenju odluka kako upravljati vlastitim okruženjem. Dobrim razumijevanjem povratnih informacija koje djeca šalju odgojitelj odlučuje kada i kako će se mijenjati prostorno-materijalno okruženje. Bogaćenjem novim materijalima, promjenom u prostoru, raznim dopunama odgojitelj pokušava ustanoviti što ne odgovara i kako urediti okruženje da djeca budu zadovoljna, da se odvijaju samoinicirane aktivnosti duljeg trajanja i da rado dolaze u taj prostor (Tankersley i sur., 2012).



SLIKA 3. Participacija djece u kreiranju prostornog okruženja. Stablo kao višenamjenski centar čija se uloga mijenja ovisno o interesima djece

Odgojitelji pri kreiranju prostorno-materijalnog okruženja trebaju razumjeti i poticati dječje višestruke inteligencije, tjelesno-kinestetičku, interpersonalnu, verbalno-lingvističku, logičko-matematičku, intrapersonalnu, vizualno-prostornu, glazbenu, egzistencijalističku i prirodoslovnu. Također treba poticati i razvijati različito umjetničko izražavanje djece.

Učenje djeteta jest aktivan proces usmjeren na životno iskustvo djeteta, a ne na strogo isplaniran i određen kurikulum koji stavlja dijete u položaj transmisivskog usvajanja unaprijed određenih sadržaja. Od velike je važnosti kakvu implicitnu sliku odgojitelj ima o djetetu. Svakako bi trebao polaziti od toga da je dijete biće puno potencijala, kreativna osoba s urođenom znatizeljnom i potrebom za učenjem, spo-

sobno konstruirati vlastito znanje putem vlastitog djelovanja. Prateći svoje interese dijete spontano istražuje svoje okruženje i stupa u interakciju s njim, stoga je vrlo važno znati razumjeti dijete, biti mu potpora u tom procesu i kreirati okruženje koje će mu omogućiti da vođeno svojim interesima otkriva, istražuje, povezuje, stječe i razvija određene vještine i znanja, da se putem igre i manipulacije s materijalima izražava.

Kreativnost kao važna sastavnica cjelokupnog djetetova razvoja

Polazeći od smjernica suvremenog shvaćanja djeteta kao kreativnog bića sa specifičnim stvaralačkim i izražajnim potencijalima i vrtića kao mjesta stvaranja i izražavanja u različitim izražajnim formama, možemo istaknuti da je kreativnost i mogućnost stvaralačkog izražavanja sastavnica cjelokupnoga odgojno-obrazovnog procesa (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

Nacionalni kurikulum ističe kreativnost kao odgojnu vrijednost koja podrazumijeva prihvaćanje djetetove jedinstvene i prirodne kreativnosti, koju tijekom odgojno-obrazovnog procesa treba njegovati, poticati i razvijati kroz različite aktivnosti. „U oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa posebno se cijeni i potiče razvoj divergentnog mišljenja djeteta, i to u svim vrstama aktivnosti, područjima učenja i komunikaciji.“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014: 22).

Glavni element u kreativnom ponašanju djeteta je divergentno mišljenje, misaoni proces koji djetetu pruža mogućnost pronalaženja različitih rješenja za određeni problem ili izazov, te je indikator kreativnog potencijala pojedinca. „Kreativnost se može gledati kao stvaralaštvo, stvaranje novih i originalnih umjetničkih, tehničkih i znanstvenih tvorevina ili kao skup osobina koje će to stvaralaštvo omogućiti, potaknuti ili izazvati“ (Čudina Obradović, 1991: 49). Kreativnost kao stvaralački potencijal omogućuje djeci da se izražavaju na razne načine: riječima, pokretom, pjevanjem, slikanjem, crtanjem, dramatizacijom, konstruiranjem i građenjem itd.

U Reggio pedagogiji postoje ateljei u kojima se djeca uče komunicirati jezikom umjetnosti te postoje razni načini kako jezik umjetnosti njegovati i razvijati: poticanjem djeteta na istraživanje, promatranje, čuđenje i uočavanje detalja dok manipulira raznim materijalima, osnaživanjem njegovih umjetničkih sposobnosti, poticanjem djeteta na inicijativu i promišljanje o perspektivama i mogućnostima izražavanja (Slunjski, 2013).

Uloga odgojitelja u poticanju kreativnosti djeteta

Postupci odgojitelja od velike su važnosti i o njima ovisi kvaliteta djetetovih ekspresivnih aktivnosti pa je važno naglasiti da bi odgojitelj trebao biti promatrač koji razumije djetetove potrebe, interese i namjere, poticatelj i stvaratelj stimulativnog okruženja. Stvaranjem uvjeta za igru ponudom raznovrsnih materijala odgojitelj potiče dijete na istraživanje, suradnju i diskusiju s drugom djecom, na samostalno i zajedničko rješavanje problema, „provocira“ dijete pitanjima kojima će ga poticati na daljnji interes i promišljanje. Ako se odgojitelj usmjeri samo na estetiku onog što dijete radi ili na sam rezultat, umanjuje se i vjerojatnost stvarnog doživljavanja djeteta.

Materijali koji se djeci mogu ponuditi za stvaralačko korištenje i izražavanje su raznovrsni. Naglasak bi trebao biti na otvorenim, nestrukturiranim materijalima koje možemo pronaći i u svojem neposrednom okruženju (u suradnji s djecom i roditeljima), materijali koji pozivaju dijete na igru, daju mu mogućnost senzornog doživljaja, potiču ga da se koristi maštom i svojim iskustvom. Raznovrsni materijali potiču djecu na kreativno razmišljanje, njihovu uporabu na različite načine, kombiniranje, uspoređivanje, klasificiranje, uočavanje transparentnosti, teksture, oblika, boje kao i odnosa među materijalima.

Umjetnost ima važnu ulogu u poticanju cjelovitog razvoja djeteta jer se putem nje dijete izražava, komunicira i razvija sposobnosti upotrebe simbola. Likovnost je područje umjetnosti i jedan od izražajnih jezika kojim se djeca često koriste, a omogućuje im istraživanje vlastitih ideja, njihovo izražavanje, objašnjavanje i spoznavanje sebe i okoline koja ih okružuje. „Likovni izraz djece dana je i urođena sposobnost izražavanja – komuniciranja i oblikovanja“ (Belamarić, 1987: 13).

U poticanju i jačanju likovnih ekspresija kod djece uloga odgojitelja je omogućiti djetetu prostorno-materijalni kontekst u kojem će mu likovni materijali biti dostupni kao i mogućnost izbora upoznavanja materijala i samostalnog korištenja likovnih tehnika. U likovnom jeziku, kako navodi Slunjski (2013), djeca se mogu izražavati:

- oblikom kroz medije kao što su neoblikovani materijali, prirodni materijali, glina
- bojom kroz tempere, flomastere, olovke u boji, papir u boji, krede, paste, tuš, vodene boje
- linijom putem olovke
- senzoričkim iskustvom s pomoću svjetlosnih projekcija, ogledala, sjena.

Odgojitelj treba poznavati karakteristike materijala i likovnih tehnika koje djeci nudi, njihove izražajne mogućnosti kao i prethodna iskustva djece u njihovoj upotrebi jer pravnim izborom materijala utječe na motivaciju i interes djece za istraživanje i aktivnosti.

Izražajni mediji kao sredstvo autentičnog izražavanja djeteta

Izražajni medij jest svaki materijal koji djetetu omogućuje materijalizaciju njegove ideje i da se slobodno izražava na svoj autentičan način te je ujedno i sredstvo upoznavanja djeteta i procesa koji se događaju u njegovoj svijesti. To su „materijali koji sadržavaju mogućnost stvaralačke prerade i korištenja na različite načine“ (Slunjski, 2012: 58). Stvaralačke ekspresije koje pritom nastaju nisu same po sebi svrhom i ne bi smjele biti u funkciji ukrašavanja vrtića, već čine proces učenja vidljivim i putokaz su odgojiteljima u planiranju odgojno-obrazovnog procesa.

Također je važan kontekst u kojem nastaju dječje ekspresije, razumijevanje onoga što dijete radi, hoće li proces djetetova rada biti autentičan i odraz njegova intelektualnog angažmana ovisi o kvaliteti pripremljenih doživljaja, dostupnosti materijala (izražajnih medija) te odgojiteljevoj komunikaciji i odnosu s djetetom (Slunjski, 2022).



SLIKA 4. Nestrukturirani materijali višestrukih primjena

Sitni materijali kao mediji za izražavanje koji se u stranoj literaturi nazivaju i *loose parts* imaju razne primjene i mogućnosti, unikatni su te kao takvi privlače pozornost djece zbog svoje raznovrsnosti i potiču djecu na istraživanje svim osjetilima i manipuliranje. Mogu biti od različitih materijala (drvo, metal, staklo, plastika, papir, kamen, šumski plodovi), oblika, boja, tekstura, veličina te je važno naglasiti da njihovu ponudu treba prilagoditi sigurnosti i dobi djece (Slika 4).

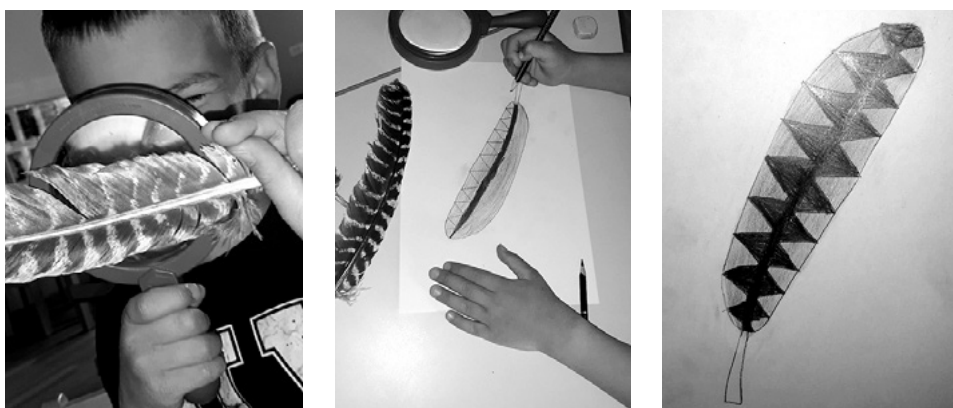
Poticanje dječjeg razvoja kroz ekspresivne aktivnosti

Igra nestrukturiranim materijalima omogućuje djeci da se izražavaju na razne načine. Djeca provode aktivnosti iz kojih proizlaze ekspresije koje su rezultat kreativnog procesa i dio su procesa učenja. Za razvoj stvaralačke percepcije potreban je djetetov poriv, radoznalost, interes i usmjeravanje njegova opažanja na neki oblik ili pojavu te kad su zadovoljeni ti uvjeti, dijete će se lako i originalno izraziti me-

dijem (Belamarić, 1987). Ekspresiji može prethoditi neka istraživačka aktivnost, vizualni doživljaj, prethodno iskustvo, neki događaj ili slobodno izražavanje djeteta ponuđenim materijalima gdje dijete samo pronalazi simbole za svoje reprezentacije i ideje. Ako dijete nema iskustva korištenja određenih materijala ili likovnih tehnika, potrebno ga je s njima upoznati, no važno je naglasiti da se dijete u bilo kojem načinu njegova izražavanja ne poučava kako se nešto radi, crta ili slika, niti se utječe na njegovu ekspresiju nametanjem svojeg načina viđenja. Dajući djetetu materijal, pruža mu se sloboda izbora što će raditi, potiče na kreativno mišljenje, vizualno zapažanje, uočavanje, vizualno pamćenje te razvijaju vještine bogatog izražavanja koje za dijete imaju značenje.



SLIKA 5. Izražavanje prirodnim, neoblikovanim materijalima prikazivanjem obilježja životinja



SLIKA 6. Olovka kao medij za izražavanje obilježja pera kojem prethodi istraživačka aktivnost te djetetov doživljaj istog



SLIKA 7. Umjetničko djelo kao inspiracija dječjem stvaralaštvu različitim likovnim tehnikama

Izbjegavanjem šabloniziranog izražavanja kod djeteta njeguju se mašta, kreativnost, autentičnost, samopouzdanje i razumijevanje svijeta onako kako ga ono istinski doživljava i osjeća. U suprotnom, nepravilnim pedagoškim poticajima i radom velika je vjerojatnost da će se dječje stvaralaštvo kočiti i zatomiti.

Dokumentiranje kao alat promatranja procesa učenja djece

Dokumentacija kao neizostavan dio prostora u vrtiću ima važnu ulogu u poticanju dječjeg razvoja. To su različiti dječji individualni ili zajednički radovi, trodimenzijski uradci, dječji zapisi, fotografije djece u aktivnostima i dr. Izlaganje dječjih radova potiče kreativnost i stvaralaštvo i doprinosi odgoju i obrazovanju djece. Kada djeca vide svoje radove izložene u prostoru vrtića, osjećaju se ponosno i motivirano za daljnje stvaranje. Promatrajući svoje radove i aktivnosti, djeca razmišljaju o tome što su postigla i kako su to postigla. Dokumentacija je snažan alat za bolje upoznavanje djeteta, njegovih potreba, interesa, mogućnosti i načina razmišljanja (Slunjski, 2020). Jedna od posebno važnih namjena dokumentacije mogućnost je prisjećanja djeteta na svoje prethodne načine razmišljanja, što može omogućiti njegov ulazak u metazonu. Na temelju dokumentacije djeca mogu istraživati vlastite procese učenja, tj. upoznavati vlastite kognitivne strategije na kojima se ti procesi temelje (Slunjski, 2020).

Djeca se inspiriraju promatrajući i radove druge djece te dobivaju ideje za izražavanje svojih ideja kroz različite kreativne aktivnosti. Kroz izloženu dokumentaciju u prostoru dječjeg vrtića djeca dijele svoje priče, razgovaraju o svojim radovima i opisuju ih drugima artikulirajući vlastite misli i osjećaje. Također mogu komentirati i tuđe radove što potiče razvoj jezičnih i socijalnih vještina. Dokumentacija pruža roditeljima uvid u aktivnosti i postignuća njihova djeteta u vrtiću što omogućuje bolju



SLIKA 8. Dječje ekspresije

komunikaciju između roditelja i odgojitelja kao i podršku roditeljima u djetetovu razvoju. Dokumentacija akcije odraslih i djece čini proces vidljivim i doprinosi kvaliteti komunikacije. Zato se dokumentacija shvaća kao vrijedan alat pri izgradnji kvalitetnog kurikuluma (Rinaldi, 2006).

Autori Helm, Beneke i Steinheimer (2007 prema Slunjski, 2020) pedagošku dokumentaciju nazivaju „prozorom za učenje“, ističući njezin doprinos procesu razvoja i učenja djece. Giamminuti (2009 prema Slunjski, 2020) iznosi kako odgojitelji kroz dokumentaciju mogu ponuditi djeci segmente procesa njihova učenja, tj. „predati“ im ga na razmišljanje kako bi potaknuo razvoj njihove metakognicije, dijeliti važne elemente procesa s obiteljima i zajednicom tretirajući ih kao vrijedne sudionike u životu vrtića, zagovarati prava djece i pozivati sve zainteresirane na demokratsku razmjenu vrijednosti, perspektiva i uvjerenja, te, napokon, propitivati i transformirati kulturu djetinjstva.

Zaključak

Prostor u kojem djeca borave i uče ima ključnu ulogu u poticanju njihovih stvaralačkih potencijala. Prostor treba biti bogat raznolikim materijalima i resursima koji potiču istraživački duh, kreativnost i maštovitost djece. Odgojitelji imaju važnu ulogu u stvaranju poticajnog okruženja i podržavanju djetetovih izražajnih aktivnosti. Kroz slobodno eksperimentiranje materijalima i umjetničkim tehnikama, djeca razvijaju svoje stvaralačke potencijale i samopouzdanje. Stvaralački prostor postaje mjesto gdje se odvija ne samo odgojno-obrazovni proces, već i proces otkrivanja, istraživanja i izražavanja vlastite jedinstvenosti i kreativnosti svakog djeteta, odnosno takav prostor postaje mjesto za cjelovit razvoj djeteta.

LITERATURA

- BELAMARIĆ, D. (1987). *Dijete i oblik*. Zagreb: Školska knjiga.
- ČUDINA-OBRAĐOVIĆ, M. (1991). *Nadarenost razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- DIAMOND, M. i HOPSON, J. (2008). *Kako razvijati inteligenciju, kreativnost i zdrave emocije vašeg djeteta od rođenja do adolescencije*. Ostvarenje d. o. o.
- MALEŠ, D. (2011). *Nove paradigme predškolskog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta, Zavod za pedagogiju.
- MILJAK, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: Spektarmedia.
- Narodne novine (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: NN 5/2015. <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf> pristupljeno: 10. 7. 2023.
- RINALDI, C. (2006). *In Dialougue with Reggio Emilia*. London: Routledge.
- SLUNJSKI, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil.
- SLUNJSKI, E. (2013). *Kako pomoći djetetu da... (p)ostane kreativno i da se služi jezikom umjetnosti*. Zagreb: Element.
- SLUNJSKI, E. (2020). *Izvan okvira 5: pedagoška dokumentacija: proces učenja odraslih kao alat razvoja kurikuluma*. Zagreb: Element.
- SLUNJSKI, E. (2023). *Što nas uči Reggio?* Zagreb: Element.
- TANKERSLEY, D., FABRIO, A., BURIC, H. i MILINOVIĆ, N. (2012). *Teorija u praksi: priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.

CREATIVE AND EDUCATIONAL POTENTIAL OF LIVING SPACES

Abstract

Active reflection by professional educators on children's needs results in the creation of a spatial environment that is bound to encourage child's creative enthusiasm. Therefore, it is crucial to emphasise that space, the so-called third educator, is an irreplaceable factor in the educational process. Space cannot be viewed as a separate category in the educational process; rather, it is part of the institution's culture, teamwork, and the pursuit of a modern curriculum, so it should be viewed in the context of an institution for early and preschool education. A child's need for exploration is expressed from an early age. The allure of space, didactic materials, and the natural environment is an incentive for a child's creative expression. A child's creativity is recognised by the original solutions that children demonstrate, and it is possible to observe it as a phenomenon, not only in children's visual, two-dimensional or three-dimensional artwork, but also in their constructions while using various didactic materials, in verbal expressions, sound, etc. In this way, a child documents their efforts to explain to others what is hidden behind what they have created. It is not desirable to view the space, when designated for children, through the aesthetic arrangement of panels or walls with their creative works. Rather, that space should enable the progress of projects, the documentation created by children and adults, and the expression of experiences, thus recognising a new dimension in the learning of children, as well as of education. This research will provide examples of the use of various expressive media during the educational process and their benefits in relation to each individual child. Based on the presented examples, the paper offers an insight into educators' interests in children's activities, their understanding of children's creativity, and the child's need for self-expression through various forms of expressive media. The proposed model of the educational process implies a new approach to understanding children's drawings and offers renewed meaning to the understanding children's creative expression.

KEYWORDS: *child, educator, space, creativity, expressive media, educational process*

POVEZANOST FINE MOTORIKE I RAZVOJA GOVORA U JASLIČKOJ DOBI

Ana BULAJA

Dječji vrtić Slavuj, Zagreb
ana.bulaja01@gmail.com

UDK: 796.012:81'24-053.3

Monika KRAJAČIĆ

Dječji vrtić Grigor Vitez, Zagreb
krajacic.monika@gmail.com

Jelena MUSTAFIĆ

Dječji vrtić Slavuj, Zagreb
jlnmstfc@gmail.com

Sažetak

Govor je temelj ljudske komunikacije i važan je za cjelokupan djetetov razvoj. Temelj razvoja govora formira se tijekom razdoblja ranog djetinjstva. Najintenzivniji razvoj govora događa se u prve tri godine djetetova života u obiteljskom i vrtičkom okruženju. Dijete ima urođene predispozicije za učenje govora. Govor pomoću sustava znakova i simbola djetetu omogućuje da izražava svoja znanja, osjećaje, potrebe i mišljenja drugim ljudima.

Dječje ruke od najranije dobi neprestano su aktivne te pomoću njih dijete velikim dijelom komunicira sa svijetom koji ga okružuje. Ruka obuhvaća šaku i prste koji omogućuju razvoj fine motorike koja se odnosi na skup pokreta kostiju, zglobova i mišića šake i prstiju čiji je cilj izvođenje malih i preciznih pokreta. Razvoj fine motorike počinje rođenjem, od prvog pokreta šake.

Zone u mozgu koje su odgovorne za pokrete prstiju i za govor nalaze se vrlo blizu i povezane su. Poticanjem razvoja fine motorike od najranije dobi kod djeteta se potiče i razvoj obližnjih područja koja upravljaju razvojem govora. Razina razvijenosti dječjeg govora proporcionalna je stupnju formiranosti finih pokreta prstiju ruke. Što su djetetovi prsti aktivniji, to se bolje ostvaruje njegov govorni, emocionalni i intelektualni razvoj.

U ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja djetetovi najvažniji govorni modeli su odgojitelji. Jedna od uloga odgojitelja u kreiranju odgojno-obrazovnog procesa jest stvaranje poticajnoga govornog okruženja te poticanje razvoja govora i govornih vještina. U navedenom odgojitelju uvelike pomaže planiranje razvojnih zadataka kao nit vodilja u odgojno-obrazovnom radu, a neke od njih su: razvijanje vještina slušanja i razumijevanja govornog sadržaja, razvijanje interpretacije doživljenog kroz govorno-jezične igre te usvajanje novih riječi i obogaćivanje rječnika.

Aktivnosti fine motorike kojima se može poticati i pozitivno utjecati na razvoj govora kod djece od najranije dobi su: likovne aktivnosti (slikanje, crtanje, modeliranje, reza-

nje, lijepljenje, kaširanje), stolno-manipulativne (umetanje, pridruživanje, slaganje), scensko-glazbene (dramatizacija priča, različite govorno-jezične igre) te aktivnosti početnog čitanja (slušanje, čitanje, prepričavanje, opisivanje priča).

U neposrednom radu s djecom odgojitelji ističu kako različite aktivnosti fine motorike utječu na povećanje međusobne interakcije djece te na razvoj njihova izražavanja i stvaralaštva unutar odgojno-obrazovne skupine. Odgojitelji kao govorni modeli, poticajno prostorno-materijalno okruženje te sadržaji kojima je dijete okruženo bitno utječu na pravilan razvoj dječjeg govora, na razvoj fine motorike te na razvoj svih kompetencija koje se međusobno isprepliću, nadopunjavaju i izgrađuju cjelovitu osobnost svakog djeteta kao individue.

KLJUČNE RIJEČI: jaslička dob, razvoj govora, fina motorika, poticajno govorno okruženje, govorni model

Fina motorika

Razvoj pokreta i usvajanje govora važan su dio razvoja djece u prve tri godine života. Vještina fine motorike razvija se nakon razvijene grube motorike. Također, usko je povezana s koordinacijom oka i ruke, odnosno pravilnim dohvatanjem i premještanjem predmeta u koji gledamo. Usvajanje pravilne fine motorike zahtijeva preciznost i koordinaciju. Pri pomicanju usana i jezika pri izgovoranju glasova koriste se precizni i brzi pokreti. Stoga se tijekom ranoga govorno-jezičnog razvoja kod djece javljaju određene izgovorne specifičnosti (omisije, supstitucije i distorzije glasova) koje se sazrijevanjem, zahvaljujući razvoju mišića i sinaptičkom povezivanju neurona procesom mijelinizacije, isprave ili nestanu. Dječje su ruke neprestano aktivne te pomoću njih dijete velikim dijelom komunicira sa svijetom koji ga okružuje. Ruka obuhvaća šaku i prste koji omogućuju razvoj fine motorike. Fina je motorika skup pokreta kostiju, zglobova i mišića šake i prstiju čiji je cilj izvođenje malih i preciznih pokreta. Razvoj fine motorike počinje rođenjem, od prvog pokreta šake. Djeca se od najranije dobi igraju rukama i prstima. Promatraju ih, vježbaju hvatanje, pružanje, otvaranje i zatvaranje šake. S vremenom se poboljšava motorika i spretnost prstiju te se istovremeno odvija i razvoj govora. Usavršavanje motorike ruku i prstiju potiče razvoj govora i pridonosi spretnosti artikulacijskih pokreta (Herljević i Posokhova, 2007).

Povezanost moždanih područja za govor i pokrete prstiju

„Fiziolozi su dokazali da razina razvijenosti dječjeg govora izravno ovisi o stupnju formiranosti finih pokreta prstiju ruku“ (Herljević i Posokhova, 2007). Područja u

mozgu zadužena za pokrete govornih organa i finu motoriku nalaze se blizu i povezana su pa se korištenjem i aktiviranjem jednoga potiče i aktivacija drugog područja. Upravo zbog bliskosti i veze ovih dvaju područja odgojitelji u odgojno-obrazovnom radu često primjećuju da djeca u mlađim odgojno-obrazovnim skupinama nesvjesno plaze jezik dok pišu, crtaju ili režu škarama. Također, ruka ima stimulativnu funkciju pri govornom izražavanju. To se očituje u gestikuliranju pri dosjećanju odgovarajuće riječi. Kod određenog broja djece koja imaju govornih poteškoća, razvoj fine motorike ne odgovara njihovoj razvojnoj dobi. Navedeno upućuje na činjenicu da je razvoj fine motorike u skladu s razvojem govornih, odnosno artikulacijskih sposobnosti. Poticanjem razvoja fine motorike od najranije dobi kod djeteta se potiče i razvoj obližnjih područja koja upravljaju razvojem govora. Razina razvijenosti dječjeg govora proporcionalna je stupnju formiranosti finih pokreta prstiju ruke te se može zaključiti da će povećanjem aktivnosti djetetovih prstiju biti bolje ostvaren njegov govorni, emocionalni i intelektualni razvoj. Aktivnosti koje potiču razvoj fine motorike moguće je s djecom provoditi već od jasliske dobi. Takve aktivnosti trebaju biti dio svakodnevnih igre malog djeteta jer doprinose jačanju mišića šake, spretnosti pokreta šake i prstiju, razvijanju koordinacije oko-ruka, razvoju opažanja i koncentracije.

Refleksivna praksa u Dječjem vrtiću *Slavuj*

U pedagoškoj godini 2021./2022. u Dječjem vrtiću *Slavuj* u sklopu internoga stručnog usavršavanja provedena je refleksivna praksa „Govorno-jezične igre“ s ciljem unapređivanja odgojno-obrazovnog rada. To je oblik suradnje člana stručnog tima – logopedinje i odgojiteljica. Pomoću refleksivne prakse odgojitelji i članovi stručnog tima razvijaju svoje profesionalne kompetencije te im one daju uvid u odgojno-obrazovnu praksu. Stalnom provjerom i analizom odgojnih situacija u kojima se svakodnevno nalaze sustručnjaci unutar odgojno-obrazovne ustanove razvijaju kontinuirani proces učenja i upoznavanja neposredne prakse što im omogućuje napredak na profesionalnom i osobnom planu (Šagud, 2006). Pojedine igre (primjerice „kocka s pokretima govornih organa“) podrazumijevale su pokrete govornih organa koje je velik broj djece u jaslicama tromo i otežano izvodio (plaženje jezika i njegovo pomicanje gore – dolje i lijevo – desno, pućenje usana i razvlačenje u smješak, napuhivanje obraza, coktanje i brujanje jezikom...). Navedene aktivnosti mogu upućivati na vjerojatniju pojavnost kasnijih izgovornih teškoća zbog slabije razvijene motorike artikulatora. Također, određeni broj djece imao je poteškoća pri provođenju govorno-jezičnih igara praćenih pokretima ruku, šaka i prstiju. Primijećeno je da su većinom djeca koja su imala poteškoća pri izvođenju pokreta govornih organa imala ujedno i poteškoće pri

izvođenju i koordinaciji pokreta ostalim dijelovima tijela, posebice rukama, šakama i prstima. Jedan od oblika internoga stručnog usavršavanja ove pedagoške godine bila je refleksivna praksa „Rana intervencija u jaslicama“ te su odgojiteljice u planiranju svojega odgojno-obrazovnog rada odlučile staviti naglasak na aktivnosti fine motorike.

Aktivnosti za razvoj fine motorike i govora

Razdoblje od rođenja do treće godine života vrijeme je najintenzivnijeg učenja i razvoja djece. Iznimno je važno djeci te dobi osigurati izazovnu, poticajnu okolinu usmjerenu na istraživanje u kojoj će djeca kroz igru otkrivati svijet oko sebe. Kvalitetno prostorno-materijalno okruženje vrtića bitan je izvor učenja djece s obzirom na to da djeca uče aktivno, istražujući, čineći i surađujući s drugom djecom i odraslima. Također, prostorno-materijalno okruženje nezaobilazna je pretpostavka kvalitete življenja, odgoja i učenja djece u vrtiću. (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

U prostorno-materijalnom okruženju sobe dnevnog boravka naše odgojno-obrazovne skupine iskorišteni su različiti centri u kojima su organizirane aktivnosti fine motorike koje su pozitivno utjecale na razvoj govora kod djece od najranije dobi. U ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja djetetovi najvažniji govorni modeli jesu odgojitelji čija je uloga stvaranje poticajnoga govornog okruženja te poticanje razvoja govora i govornih vještina. U našoj odgojno-obrazovnoj skupini djeca su pokazivala interes za sudjelovanjem u različitim govorno-jezičnim igrama s pokretom te prstovnim igrama. Kod pojedine djece unutar skupine primijećene su poteškoće pri provođenju govorno-jezičnih igara popraćenih pokretima ruku, šaka i prstiju. To je potaknulo odgojiteljice skupine na planiranje i organizaciju odgojno-obrazovnog procesa s naglaskom na različite aktivnosti fine motorike koje su pozitivno utjecale na razvoj govora od najranije dobi. Dosadašnje iskustveno učenje, poticaji okoline i oponašanje potreban su preduvjet za razvoj govora kao i kvalitetno razvijena urođena sposobnost za govor. Razvoj govora u dječjoj dobi ovisi o tome ima li dijete razvijenu grubu motoriku koja je temelj za razvoj fine motorike, a ona je međuovisna s govorom (Goldberg, 2003).

Govorno-jezične igre s pokretom te prstovne igre neke su od aktivnosti kojima su odgojiteljice poticale razvoj govora od najranije dobi. Aktivnosti u kojima se pjevanje i igra, govor i pokret sjedinjuju u cjelinu djeci pruža osjećaj sreće. Ritmične i slikovite pjesmice dijete uči spontano, bez naprezanja zato što osjeća zadovoljstvo već od samog procesa ponavljanja. Neke od govornih igara stihovima i pokretom koje su provedene u jasličkoj odgojno-obrazovnoj skupini su: „Ja se zovem“, „Male ruke, male noge“, „Ja sam vjetar“, „Ja sjedim sad u šumici“. Nadalje, u našoj odgojno-obrazovnoj skupini djeca su usvajala govor kroz različite prstovne igre kao što su: „Gdje je palac“,

„Maca“, „Prste ima ruka svaka“, „Deset malih prstića“, „Stari palac“ te „Jedan mali pauk“. Djeca su u stanju primijeniti naučene pokrete prstima i izvan poticajne situacije, dakle i onda kada ih nitko na to nije potaknuo. Pri izvođenju igara prstima, Velički i Katarinčić (2011) navode da se djeca moraju usredotočiti kako bi pravilno izvela radnju te trebaju uvježbati preciznost kako bi pravilno mogla ponoviti tijekom određene radnje. Pritom djeca povezuju pokret i govor. Tijekom navedenih aktivnosti djeca su postupno aktivno sudjelovala i njihova se samostalnost povećavala uz odgovarajuću govornu ili glazbenu stimulaciju koja je kod djece potaknula skakanje, plesanje, pljeskanje, oponašanje pokreta rukama, šakama, prstima te cijelim tijelom. Provedenim govornim igrama stihovima i pokretom kod djece se razvijala slušna i prostorna percepcija te osjećaj za tempo i ritam. Prstovnim igrama djeca su razvijala sposobnost glasanja i izgovaranja te su osvještavala svoje govorne i motoričke sposobnosti.

Tri glavna područja razvoja mišića na kojima treba raditi u razvoju fine motorike su: prsti i ruka pri manipuliranju predmetima, kažiprst i palac kada surađuju pri preciznom pincetnom hvatu te zapešće (Goldberg, 2003). Tijekom boravka u odgojno-obrazovnoj skupini dijete se kroz igru i kretanje susreće s mnogim prilikama za vježbanje svih navedenih područja, a to predstavlja pripremu za različite likovne i grafomotoričke aktivnosti. Praksa u tim područjima pomaže djeci u razvijanju vrlo važne sposobnosti koordinacije oko-ruka. U našoj odgojno-obrazovnoj skupini djeca su u likovnom centru razvijala finu motoriku šake i prstiju uključivanjem u različite likovne aktivnosti. Neke od njih su: aktivnosti slikanja (oslikavanje stiropornih jaja, izrada kazališta, izrada vaze, izrada božićnih čestitki, izrada proljetne livade...), aktivnosti crtanja korištenjem bojica, flomastera, pastela (ukrašavanje kartonske kutije, izrada novaca, crtanje obitelji...), aktivnosti kaširanja (izrada jagode), aktivnosti rezanja i lijepljenja (izrada viseće jabuke, izrada visećeg prikaza jeseni, izrada oblaka...), aktivnosti modeliranja glinom i slanim tijestom (izrada medalja, izrada krafni...).

Fine motoričke vještine brzo se stječu tijekom prve godine, a potom razvijaju u idućim godinama djetetova života. Jedno od razvojnih postignuća fine motorike događa se kada dijete nauči kako kontrolirati odnosno manipulirati s više od jednog predmeta istodobno (Ward-Platt, 2010). Djeca su rado prihvaćala različite aktivnosti koje su uključivale pokrete ruku i prstiju. Takve su aktivnosti korisne vježbe mikromotorike i razvoja govora od najranijeg djetinjstva (Herljević, Posokhova, 2007). U našoj odgojno-obrazovnoj skupini provedene su različite aktivnosti u stolno-manipulativnom centru poput stavljanja kvačica na konopac, izrade ježa korištenjem čačkalica, provlačenje vrpce kroz voće i povrće od filc materijala, nizanje različitih oblika i boja na vrpce po predlošku, 3D labirint, otvaranje i zatvaranje kutijica sa slikama različitih životinja i njihove mladunčadi... Tijekom navedenih aktivnosti djeca su razvijala manipulativne vještine fine motorike uz istovremeno razvijanje govora.

Odgovitelj u odgojno-obrazovnom procesu može poticati pokret kroz različite aktivnosti kao što su pričanje, čitanje ili dramatizacija određene priče. Djeca slušaju odgojitelja te pokretom tijela pokušavaju izraziti ono što čuju ili zamišljaju. Odgovitelj može razvijati priču koristeći se pokretom u skladu s interesima djece te u prostornom okruženju u kojem se trenutačno nalazi, primjerice potaknuti lutkarske predstave odnosno glumu u pokretu (Vujičić i Petrić, 2021). Ponavljanje djeci daje sigurnost i strukturu. Prema autorici Stöcklin-Meier (2011), dijete mora ponoviti otprilike pedeset puta riječ ili pojam kako bi se zadržala u njegovu mozgu. U dramsko-scenskom centru djeca su razvijala vještine slušanja i razumijevanja govornog sadržaja tijekom dramatizacije pojedinih slikovnica. Nadalje, djeca su tijekom izvođenja stolnih predstave te sudjelovanjem u aktivnostima kazališta sjena razvijala finu motoriku ruku, prstiju i šake. U skladu s navedenim razvojnim ciljevima odgojiteljice su kreirale poticajno prostorno-materijalno okruženje te djeci organizirale sadržaje, poticaje i aktivnosti koje su bitno utjecale na pravilan razvoj dječjeg govora te razvoj fine motorike, ali i na razvoj svih kompetencija koje se međusobno isprepliću, nadopunjavaju i izgrađuju cjelovitu osobnost svakog djeteta kao individue.

S obzirom na to da su roditelji ravnopravni partneri u odgoju i obrazovanju djece rane i predškolske dobi, odgojiteljice su u suradnji s logopedinjom izradile edukacijski letak s ponuđenim aktivnostima fine motorike koje dijete može provoditi i kod kuće. Isti sadržaj objavljen je i na digitalnoj platformi za roditelje. U edukacijskom tekstu roditeljima je objašnjen pojam fine motorike te njezina povezanost s razvojem govora u ranoj dobi. Na taj način ostvarena je suradnja s roditeljima kao aktivnim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa.

Zaključak

Kvalitetna odgojno-obrazovna praksa vrtića i kurikulum koji se iz nje generira ostvaruje se i razvija „iznutra“, od odgojitelja i drugih stručnih djelatnika vrtića, za što im je potrebno osigurati primjereno kontinuirano profesionalno učenje i razvoj (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014). Ruska psihologinja Kozłowa provela je istraživanja te došla do dokaza na temelju kojih je zaključila da u jasličkoj dobi priprema za aktivni govor djeteta ne bi trebala podrazumijevati samo vježbe pokretljivosti govornog aparata, već treba uključiti i pokrete prstiju (Velički, Katarinčić, 2014). Usavršavanje motorike ruku i prstiju potiče razvoj govora i pridonosi spretnosti artikulacijskih pokreta. Ovakav način prevencije primjeren je djeci jer se odvija kroz igru te ona nemaju osjećaj da negdje griješe i da ih netko ispravlja. Iz tog razloga možemo zaključiti da su provođenjem aktivnosti fine motorike u jasličkoj dobi odgojitelji važan čimbenik u prevenciji govornih teškoća.

LITERATURA

- GOLDBERG, S. (2003). *Razvojne igre za predškolsko dijete*. Lekenik: Ostvarenje d. o. o.
- HERLJEVIĆ, I. i POSOKHOVA, I. (2007). *Govor, ritam, pokret*. Buševac: Ostvarenje d. o. o.
- SLUNJSKI, E. i sur. (2014). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- STÖCKLIN-MEIER, S. (2011). *Prstićima gore, nogicama dolje, rastimo bolje*. Split: Harfa.
- ŠAGUD, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
- VELIČKI, V. i KATARINČIĆ, I. (2011). *Stihovi u pokretu-Malešnice i igre prstima kao poticaj za govor*. Zagreb: Alfa d.d.
- VUJIČIĆ, L. i PETRIĆ, V. (2021). *Integrirano učenje uz pokret u ustanovama ranog odgoja*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- WARD-PLATT, M. (2010). *Čudesne godine – sveobuhvatni vodič kroz djetetov razvoj od rođenja do pete godine*. Zagreb: Mozaik knjiga.

THE CONNECTION BETWEEN FINE MOTOR SKILLS AND SPEECH DEVELOPMENT AT THE NURSERY AGE

Abstract

Speech is the foundation of human communication, and it is important for the child's overall development. The basis of speech development is formed during early childhood. The most intensive period for acquiring speech are the first three years of a child's life in their family and kindergarten environment. A child has an innate predisposition for learning to speak. By using a system of signs and symbols, the child is able to communicate and express their knowledge, feelings, needs and thoughts to others. Children's hands are constantly active from an early age, and children largely communicate with the world that surrounds them through their hands. The hand consists of the palm and fingers that enable the development of fine motor skills. Fine motor skills are a set of movements of bones, joints and muscles of the hand and fingers, the goal of which is to perform small and precise movements. The development of fine motor skills begins at birth, from the first movement of the hand. The areas in the brain responsible for finger movements and speech are located very close to each other, and they are connected. By encouraging the development of fine motor skills from an early age, one also encourages the development of the nearby brain areas that govern the development of speech. The level of child speech development is proportional to the degree of fine finger movement formation. The more active the child's fingers are, the more advanced their speech, emotional, and intellectual development tend to be. Preschool and kindergarten teachers are the most important speech models for a child. One of the kindergarten teacher roles in the educational process is to create a stimulating speech environment that encourages speech development and speech skills. In this regard, planning development tasks is essential to support teachers in their educational work. These tasks include: the development of listening skills and understanding speech content, the development of the interpretation of experience through speech and language games, and acquisition of new words and vocabulary enrichment. Fine motor skills activities that can be used to facilitate and positively impact the development of speech in children from an early age are the following: art activities (painting, drawing, modelling, cutting, gluing, pasting, papier-mâché making), table-toy or manipulative activities (inserting, joining, stacking), stage-musical activities (dramatisation of stories, various speech-language games), and initial reading activities (listening, reading, retelling, describing stories). Educators working directly with children point out that various fine motor activities have an impact on the increase of interactions between children, as well as on the development of their expression and creativity within the educational group. The combination—of kindergarten teachers as speech models, a stimulating spatial and material environment, and the contents with which the child is surrounded—significantly affects the proper development of a child's speech, their development of fine motor skills, and the development of all competencies that remain intertwined and complementary, collectively building the complete personality of each child as an individual.

KEYWORDS: *nursery age, speech development, fine motor skills, stimulating speech environment, speech models*

THE SEED IS THE HEART OF THE PLANT

**EDUCATIONAL CONTENTS AS POWERFUL
ACTIVATORS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN
NATURAL AND DIGITAL**

Rosa BUONANNO

Department of Education and Humanities,
University of Modena and Reggio Emilia, Italy,
68993@studenti.unimore.it

UDK: 582:[37.091.33:004]=111

Maria BARBARA DONNICI

Department of Education and Humanities,
University of Modena and Reggio Emilia, Italy
268289@studenti.unimore.it

Abstract

The aim of this work is to explore the educational environment as a place resonating with harmony, beauty, and curiosity, where the different proposed activities allow natural learning processes in a multisensory and interactive flow. The vast existing literature confirms the interdependence among living beings, animals, and the vegetable world, and the importance of this interdependence for human beings. Plants—both in their behaviours, analysed by neurobiology, and in the psychophysical well-being they transmit—play a crucial role in understanding vital processes. This article analyses what emerged from children’s explorations of the dialog between plants and digital tools. The research adopts a qualitative approach based on pedagogical documentation which keeps track of interpretative processes of children and teachers, continuously reflecting on their learning through different languages: writing, graphics, images, texts, stories, videos. The results show how children understand, supported by digital tools, the vital processes of plants and the similarities between living beings. This paper would like to activate new areas of investigation on plants’ slow growing processes and the role of the educator–space relationship, creating opportunities to deepen ecological themes within Italian school curricula.

KEYWORDS: *educational environment; plants; digital tools; pedagogical documentation*

Introduction

In the learning environment, it is important to build relationships between living beings, objects, materials, and architecture (Ceppi et al., 2003) for the purposes of offering children an ecosystem of possibilities. When considering the social intergenerational exchange, this ecosystem, including the physical and cultural environment, can be defined as a context that becomes part of everyone's learning and knowledge (Giudici, 2011). In the municipal preschools of Reggio Emilia¹, the environment is considered as the *third educator* (Edwards et al., 1998) and is flexible, offering a big ecology of materials, papers, images, and living beings, thus allowing a net intertwined of thinking, interpretation and narration of both adults and children. The idea behind it is that the learning environment should offer 100 languages², so that children can engage in the construction of their learning process, and are able to express their diverse potentialities in different moments and time. In the learning space, there are a lot of open questions that allow everyone to be embedded in it—in relation to children's passions, curiosities, imaginations, and prior-knowledge (Nigris et al., 2019). Human beings interact with the context, they co-evolve with it (Bateson, 2002) and learn from and with it at the same time.

This paper considers a learning environment where children increase awareness of their competencies and of the connection with other living beings and understand how digital tools empower their learning when it comes to the world of plants and the use of digital itself.

Digital media in education connects the potentiality of digital with the potentiality of children. Instruments allow people to better explore the environment and often it gives a key to face issues that otherwise cannot be solved:

“Artificial intelligence, big data, robotics, and technological innovations in general must be used in such a way that they contribute to the richness of human education, the service of peoples and the protection of our common home.”
(Malavasi, p. 30).

The intelligence of the tool meets human intelligence, a dialogue where the two

¹ In Reggio Emilia, Italy, after the Second World War, a movement of citizens, policy makers and educators started what was later recognised as the Reggio Emilia Approach®. The municipal system of preschools and infant toddler centres that has—as core values—the idea of children as protagonists of their own learning processes and citizens birth; the concept of the *100 languages* as a metaphor for the many ways children learn and express themselves; democratic participation; the educational role of school environments; pedagogical documentation (see <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/valori-en/>).

² The 100 languages is a metaphor for the many accesses that children have to learning and expressing themselves, to their cognitive and creative processes.

shape each other, co-evolve. In analogue-digital environments, an imaginary situation (possible world) is created, and we know that, from the perspective of cognitive development, creating an imaginary situation can be considered as a way to develop abstract thinking (Vecchi et al., 2019). In Italy, the debate about the active use of digital technologies is still very far from this idea of dialogue between intelligences. In formal education, digital technologies are often misused in some cases and/or underused for many different reasons such as: lack of training, lack of time and funds, lack of suitable environments (Martinez & Stager, 2013).

From the early time, in the preschools of Reggio Emilia, digital technology (computer, printer, turtle robot floor) functioned as an integrated system; it was in dialogue with the existing tools and materials in space in order to build a complementary and unusual curious connection with other tools and materials (Edwards et al., 1998). This dialogue has enabled new perspectives, which have been recorded and enhanced through documentation, a daily practice in the schools of Reggio Emilia (Giudici, 2011; Rinaldi, 2006).

During Covid-19 emergency in Italy, and as a consequence of it, a topic that found academic interest was *nature*, both in formal and informal environments. Outdoor activities became a daily practice in many school settings, thus enhancing the interest towards the observation and experimentation of plants within spaces. Furthermore, research on contexts with living beings through manipulation, experimentation, play, and observation is constantly evolving. Environmental education, fascinating discoveries that emerge through contact with plants—whether caring for, or playing with them—encourage children to think about a more culturally sustainable future (Antonietti, 2022; Farnè, 2018; Guerra & Bertolino, 2020; Mortari, 2003; 2019; Weyland, 2022).

According to Tunnicliffe & Reiss (2000) the school is a space where children do not learn much about plants, while the role of education could make a big difference in the school to give more motivating tools to learn *Biology* and *Natural Science* and prevent *Plant Blindness*³ (Wandersee, Schussler, 1999).

For the educational approach of Reggio Emilia, the presence and connection with plants, natural materials and living beings is a relevant aspect to consider when educators think about the contexts. Moreover, plants in the environment provide positive effects when it comes to learning and wellbeing, and it has been proven that human beings—in connection with nature—recharge their energy (Dockrill, 2018; Mugion et al., 2021; Hall et al., 2019; Ryan, 2010; Ulrich, 1984). In addition, neurobiology stud-

³ Plant blindness: the inability to see or notice the plants in one's own environment leading to: (a) the inability to recognise the importance of plants in the biosphere, and in human affairs; (b) the inability to appreciate the aesthetic and unique biological features of the life forms belonging to the Plant Kingdom; and (c) the misguided, anthropocentric ranking of plants as inferior to animals, leading to the erroneous conclusion that they are unworthy of human consideration (Wandersee & Schussler, 1998a).

ies (Calvo, 2022; Mancuso et al., 2015) analyse plants as living beings and recognise their abilities that human beings often do not consider. Calvo (2022) suggests that it is important to have another type of education and consideration on plants, and that we need a new approach to understanding plants and recognising their potential.

During the research, children explored an environment enriched with plants and digital tools and were able to recognise the world of plants and its processes, connecting its importance to human beings and discussing their movement and communication with human beings and with other plants. Moreover, children recognised, during the exploration, that the plants—inside their body—have a kind of “matter”, and described that as an important tool that the plants employ in solving problems. Finally, they speculated that—in the plant—there is any kind of green blood. Children emphasised the importance of having a connection and empathic attitude with the world of plants and this resulted in a very anthropocentric point of view. From this connection, they can develop naturalistic intelligence (Gardner, 2006) as a possibility to organise context where the relationship of care, attention and empathy with the natural world is encouraged (Barbiero, 2012).

In order to set the ground for children’s explorations, adults co-designed ideas, purposes and contexts for their work. This activity, identified as “*progettazione*”⁴ is when adults, whose role is to scaffold the learning processes, think and hypothesise about the design intentions that children could develop individually or together with the group. Adults during “*progettazione*” should ensure the possibility for children to express their multiple intelligences (Gardner, 2021), valorise their curiosity, imagine possible scenarios with the objective of having active children in relationship with the environment; i.e., have the courage to give evidence to the relationship between *person-nature* (Foà, Saudino, 2021). In an informal context, the research gave children the possibility of knowing and learning about the world of plants, but in a new and dynamic learning context. As the last report of UNESCO (2021: p.113) assumed:

“Rebalancing our relationships with the living planet requires that we relearn our interdependencies and reimagine our human place and agency.”

We have a responsibility to educate children towards another way to see, understand and come to know living beings, nature, and human beings. This research shows how children could, in a more sustainable manner, think in different ways when it comes to the natural world (Sdg 2019, UNESCO, 2021).

⁴ *Progettazione* – understood also as an attitude of thought, a strategy of relating, and of situating each case within the network—conceived as “the space of others,” the unfinished space of the self that is in this way completed by the thinking of others within the relational process (Rinaldi, C., 1994).

Research setting

The collaboration was activated in the framework of the project *Scuola Diffusa*, born in response to the emergency of the COVID-19 pandemic. In order to comply with sanitary rules related to social distances, the municipality of Reggio Emilia gave the opportunity to local state schools (primary and middle schools) to hold classes at several cultural institutions in town with multi- and inter-disciplinary perspectives (Cannella et al. 2023). Due to the great interest of teachers and children, the project continued even after the health emergency. In the school year 2022-2023, *Scuola diffusa* allowed 100 classes of local primary and middle schools to spend one entire week of their school time at Reggio Emilia cultural institutions, including the Loris Malaguzzi International Center.

This is where our research developed, in particular at *Scintillae-play and learning in the digital age*, a research project and physical space started in 2019 by Fondazione Reggio Children, in collaboration with The LEGO Foundation. The values and philosophy of the Reggio Emilia Approach®, together with the five characteristics of playful learning experiences identified by The Lego Foundation (Zosh et al., 2017), broaden and deepen the work being done by the two partners regarding research and experiences on the themes of play and learning, overlapping in some areas and adding new dimensions to one another. Scintillae's approach to playful learning, which was at the base of exploration and collaboration with children and teachers, is characterised by several key features:

- **Environment/context** – A rich, stimulating environment is essential for the whole learning experience. The environment encompasses physical, digital and cultural spaces that deeply influence the learning process—its quality reflecting the quality of learning itself. Such an environment is to be flexible, open, welcoming (inclusive). The *context* is a wider concept also including the social space and should be seen as an integral part of the learning process, where children and adults are in a continuous dialogue and exchange among themselves and with materials and technology.
- **Learning as individuals and as a group** – Starting from the subjectivity of people means acknowledging their world—their ways of interacting with others, their learning times, their past experiences. It means recognising the diversity of skills, intelligences and different languages that each of us approaches and practices in a different way. The strength of the group is the set of subjectivities that collaborate to face a challenge through reasoning and hypotheses.
- **Playful attitude/atmosphere** – What moves and amuses the human being are the curiosity and the desire to experience and search for significance and mean-

ing attributed to things in life. To avoid hindering this natural predisposition to create and recreate the world, we must take responsibility not to predetermine the answers, not to close the visions and remain open to intuitions. We should give both the group and the individual the freedom and time to experiment, supporting them in the creative process with a sincere attitude of listening and careful observation. Creativity must be nurtured and cared for, and at its core lies a profound trust in the ability of the human being to generate new responses to the challenges of the present.

- **Natural digital** – Through a playful approach—one that welcomes trial and error, borrowing, and the exchange of knowledge—it is possible to promote a *natural digital culture*: one which we act upon and do not suffer from; one which contributes and does not oppose our being part of nature; one which collaborates to promote a complex and systemic vision of the world and of things; and one which seeks a new empathy with and through digital, an empathy that speaks to us about the future of relationships among humans, and between humans and machines.
- **Research approach** – The research approach is a key element of any learning experience, where you contemplate multiple responses and multiple points of view. A strategy to engage in dialogue with the whole group, sharing open goals to ensure that no one—and no idea—is left behind. It requires a welcoming attitude. A research experience must remain open to the unexpected and unforeseen events, as these are always generators of discovery. The human being is an explorer, a researcher by nature; when immersed in a new and challenging context, each individual—supported by the group—will act in their own way to find a strategy, producing ideas, theories, and sparks of change.

Methodology

The collection of data was carried out through audio and video recordings of conversations, as well as the collection of drawings and notes from children's notebooks taken during the daily meetings. All the school groups were from primary schools, and the pupils were mainly between 8 and 10 years old. Each group of children was divided into two small groups of about ten pupils per adult; conversations of these small groups were recorded and transcript by the researchers. During thematic analysis, researchers observed that many of the children's hypotheses were strikingly similar to statements made by scientific researchers. For this reason, some quotations from children were compared with those of scientists. Some examples show how children have an innate connection with the natural world:

“It is hardly an exaggeration to say that the tip of the radicle thus endowed and having the power of directing the movements of the adjoining parts, acts like the brain of one of the lower animals; the brain being seated within the anterior end of body, receiving impressions from the sense-organs, and directing the several movements.” (Darwin, 1884, p.574)

“They are also able to communicate by touching themselves (usually with their roots, but sometimes also with their aerial part) or by assuming positions in relation to their neighbours.” (Mancuso et al., 2015, p.80)

“Roots of forest trees and other plants are interconnected with each other by a network of fungal mycelia. This so-called ‘wood wide web’ is an integral part of any forest.” (Simard, 2021, p.139)

In addition, the data indicates how context with plants can support some questions and reflections on the natural world. In order to make visible the learning process of children and adults, we used the tool of pedagogical documentation. In this way, we could give evidence to children’s reflections, ideas, and theories. In the same way Rinaldi (2006) asserts the use of the pedagogy of listening, we listened actively to children, their intuitions, and gave value to their work. In this process, adults recognise the children as active constructors of their learning and knowledge. Documentation is a “reflective possibility” where all the individuals can contribute to building a new knowledge. Moreover, the physical space has a key role in the research of meaning carried on by children, whose interpretations, reflections and narrations help building the meaning of school (Ibidem).

In this research project, co-designing with teachers, *pedagogisti*, educators and researchers, has led to identifying some themes of possible further research starting from the idea of transformation in movement. The movement was interpreted through the body’s experience of learning; through life as it engages with living beings and their environments; and through digital tools and instruments that make it possible to observe and research about the world. Through these ideas of movement, children have been able to explore and make hypotheses on what they perceived and theorised from their research into these interweaving between digital and analogue.

At first, adults proposed to children the exploration of movements inside the Malaguzzi International Centre, where all activities were held. Children explored freely, observing and recognising elements of movement, recording short videos and taking notes on their notebooks.

Afterwards, children worked in smaller groups in different contexts. One of the groups investigated the context of plants, movement, and the dialogue that children

had between digital and plants. In this case, our research offers some examples of how children perceive the world of plants and what is their natural thinking on it.

In this exploration, adults set an immersive context where the whole body could be involved. In order to start the dialogue, adults and children watched together a short movie about the movement and growth of plants on time lapse. Calvo (2022) confirms that when we observe time-lapse sequences of plants, we can perceive a behaviour featured systematically. The movie's projection ignited a conversation between children and adults about the movement and communication of plants. The main question was: *Are plants saying or communicating something through their movements?*

The main objective of the research was to stimulate the children to share their ideas and thoughts about plant movements. In a context such as Scintillae, the motive was to collect the different information that children have about plants and how they integrate it with digital. The main objective was to understand how children were able to recognise the role of plants, but also how *the digital* could expand their knowledge and observations.

Data Analysis

The transcribed conversations produced qualitative data which was then subjected to rigorous analysis using the method of content analysis (Braun, 2006; Maxwell, 2013; Tunncliffe, 1996). This methodological approach facilitated the systematic exploration and interpretation of emerging themes and patterns within the dataset. Furthermore, content analysis illuminated multiple insights and perspectives within the conversations. The approach allowed the researchers to dig deep into the richness of the data, uncovering latent meanings and implicit connections that might otherwise have gone unnoticed. Through a meticulous coding process guided by theoretical frameworks and previous literature, the analysis facilitated the extraction of meaningful information, thus contributing to a nuanced understanding of the phenomena under investigation.

Results

Continuous engagement with the research team enhanced the analytical approach, enabling the evaluation of diverse viewpoints and fostering ongoing discourse that concerned the selection of thematic avenues for exploration. Throughout the endeavour, emphasis was placed on delineating overarching categories. This methodological approach facilitated the identification of salient dimensions arising from interactions with the children, with the categories derived through inductive reasoning. The elu-

culated themes underscored the interconnections among the various codes (Rubin, 2012). We identified five categories: Growth, Functions, Anatomical, Communication, Emotions and Collaboration. The results are reported in Table 1.

TABLE 1. Conversations with children

Code	Description	Extracted data
Growth	Children recognise that the plants grow during their lifespan	<i>A plant must have shade, sun, and water to grow. The seed grows because the seed is the heart of the plant, and it is who makes it grow and gives it life. We see it in a slow way, but they also move as they grow.</i>
Functions	Children recognise that plants have important functions for themselves and for human beings	<i>The roots take water from the earth. Must go underground because there are minerals, salts and water. The seed (house-heart) and the roots, which by going underground to look for food (water and mineral salts) causes the plant to grow in the sky and thus take in more oxygen, but, above all, more water, because if it rained it would take it.</i>
Anatomical	Children comment on the anatomical parts of plants and make analogies with human beings	<i>The brain is that tip. The end of each small root is a brain that through vibrations or brain waves makes the other plant talk to you. We relate to plants they do not have brains like us, but they have something like brains to make themselves understood</i>
Communication	Children recognise that plants communicate in different ways	<i>The two roots meet and 'chat'. I believe that they come together and form a single root. Go all over the territory, creating a seed in another place. In my opinion, plants communicate with each other, but without knowing it very well. Have brainwaves and this root feels where the other root is, understands where it is. The tip makes the brainwaves of the roots speak. In my opinion they are not communicating from the outside, but through the roots. There are two little plants and there are two roots and then there are threads that, in my opinion, the roots go underground, and they feel where they are, and they have brain waves. So, the two roots meet and 'chat'. I believe they come together and form a single root and go all over the ground, creating a seed at another point</i>
Emotions	Children talk about plants having emotions and the possibility to feel something	<i>If their leaves are a little dark in colour, they are afraid. If they are light, they are not afraid. They may feel anger when they are pruned. In my opinion, if you water them, they can feel happiness maybe.</i>

Code	Description	Extracted data
Collaborations	Children understand that the plants collaborate to each other and engage in a kind of collaboration under soil	<p><i>They communicate to maybe give advice because maybe some plants don't get along with others and another thing that all plants have is a brain to communicate.</i></p> <p><i>The earth is an element of the plant and therefore the plant with its roots speaks to the earth and tells it how much water it wants and does not want.</i></p> <p><i>The root sends the signal to the earth and the earth gives it as much as it wants and what it has left it gives to the other plants.</i></p> <p><i>The earth is its brain.</i></p>

The data yield intriguing insights into children's comprehension of plants. They demonstrate an awareness not only of plants' capability for communication and locomotion through their roots but also of the intricacies inherent in their behaviour. Moreover, children discern parallelism between the functional role of roots in plants and the cognitive processes observed in animal brains, understanding that roots exert an influence on plant movements (Darwin, 1884). A deeper exploration prompts children to regard plants as sentient entities endowed with intelligence and problem-solving capabilities. They also discern the presence of emotions, aligning with the tenets of plant neurobiology (Mancuso, 2015). These nuanced qualities of plants frequently elude adults, yet children apprehend them with profound sensitivity.

Children additionally grasp the growth of plants as an incremental journey, distinct from the human experience, while acknowledging their capacity to interconnect for enhanced performance. This insight mirrors Susan Simard's *Wood Wide Web* theory (2021). Children readily identify the underground network, which facilitates communication and resource exchange, and is a tangible expression of collaboration within the plant kingdom. Conversations with children reveal a profound comprehension of the plant world, a perspective that often fades in adults, who frequently regard plants as insignificant (Tunnicliffe, 1996).

Conclusions and future implications

The research shows how children understand, helped by digital tools, the vital processes of plants and the similarities between living beings. Moreover, the research shows that the use of technologies allows for new possibilities and new perspectives in the learning process. This paper aims to activate new areas of investigation on plants' slow-growing processes and interdependence established among living beings, but also invite educators to set up a context where children can talk about their knowledge of plants.

The main theme is to help different contexts (formal, informal, non-formal) to create learning spaces with plants and living beings, thus aiding the investigation and understanding of their interdependency. Spreading a new idea of thinking about plants is important as it helps establish a new perspective (Calvo, 2022) and support the growth of ecological thinking. The research highlights how such contexts can stimulate the ideas, imaginations and hypotheses of children and increase their interest in science education.

REFERENCES

- ANTONIETTI, M., BERTOLINO, F., GUERRA M., SCHENETTI, M. (2022). *Educazione e natura: Fondamenti, prospettive, possibilità*. Open Access: Franco Angeli. Retrieved January 20, 2023, from <https://francoangeli.it/Libro/Educazione-e-Natura-Fondamenti,-prospettive,-possibilit%C3%A0?Id=27797>
- BARBIERO, G., G. (2012). *Una risposta: Ecologia Affettiva per la Sostenibilità. Culture della Sostenibilità*, 5 (10), 126-139.
- BATESON, G. (2002). *Mind and nature: A necessary unity*. New York: Hampton Press.
- BRAUN, V., & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- CALVO, P., & LAWRENCE, N. (2022). *Planta Sapiens: Unmasking plant intelligence*. Milano: Feltrinelli.
- CANNELLA, G., CHIPA, S., MANGIONE, G. R. J., DE SANTIS, F. (2023). *La scuola diffusa Spazi, didattica, interprofessionalità. Analisi dell'esperienza di Reggio Emilia*. INDIRE. Retrieved January 12, 2023, from <https://piccolescuole.indire.it/ricerca/la-scuola-diffusa/>
- CEPPI, G., ZINI, M., & Reggio Children Srl (A c. Di). (2003). *Children, spaces, relations: Metaproject for an environment for young children* (5. print). Reggio Emilia: Reggio Children.
- DARWIN, C. (1884). *The power of movement in plants*. EbookGolden.
- DOCKRILL, P. (2018). *Doctors in Scotland Are Literally Prescribing Nature to Their Patients*. Retrieved October 9, 2023, from www.sciencealert.com

- EDWARDS, C. P., GANDINI, L., & FORMAN, G. E. (A c. Di). (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach--advanced reflections* (2nd ed). Ablex Pub. Corp.
- FARNÈ, R. (2018). L'insostenibile pesantezza dell'educazione. *Pedagogia Oggi*, 16 (1), 51-69.
- FOÀ, C., SAUDINO, M. (2021). *Cambiamo la scuola. Per un'istruzione a forma di persona*. Torino: eris.
- GARDNER, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. Ebook: New Horizon
- GARDNER, H., & SOSIO, L. (2021). *Formae mentis saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- GIUDICI, C., & Paola (eds.). (2011). *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- GUERRA, M., & BERTOLINO, F. (2020). *Contesti intelligenti: Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*. Bergamo: Junior.
- GUGLIELMETTI MUGION, R., & MENICUCCI, E. (2021). *Understanding the benefits of horticultural therapy on paediatric patient's well-being during hospitalisation*. *The TQM Journal*, 33(4), 856–881.
- HALL, C., & KNUTH, M. (2019). An update of the literature supporting the well-being benefits of plants: A review of the emotional and mental health benefits of plants. *Journal of Environmental Horticulture*, 37(1), 30–38.
- International Commission on the Futures of Education. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. (UNESCO). Retrieved June 20, 2022 from https://unevoc.unesco.org/pub/futures_of_education_report_eng.pdf
- LIBOW MARTINEZ, S., & STAGER, G. (2013). *Invent to learn: Making, tinkering, and engineering in the classroom*. Constructing Modern Knowledge Press.
- MALAVASI, P. (2023). *Pedagogia dell'ambiente e intelligenza artificiale*. In C. Di Bari, *Natura e tecnologie digitali* (25-33). Bergamo: Junior.
- MANCUSO, S., VIOLA, A., & POLLAN, M. (2015). *Brilliant green: The surprising history and science of plant intelligence* (J. Benham, Trad.). Washington Covelo London: Island Press.
- MAXWELL, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed). New York. SAGE.
- MORTARI, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella formazione* (1. ed). Roma: Carocci.
- MORTARI, L., & MUSSINI, I. (2019). *Con parole di foglie e fiori: Bambini nella natura* (1. ed). Bergamo: Junior.

- NIGRIS E, BALCONI B, ZECCA L., E. (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica: Progettare, documentare, monitorare*. Milano: Pearson.
- RINALDI, C. (1994). *I pensieri che sostengono l'azione educativa*. Centro di Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell'infanzia; Reggio Emilia.
- RINALDI, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Londra: Routledge.
- RUBIN, H. J., & RUBIN, I. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3rd ed). California: SAGE.
- RYAN, R. (2010). *Spending Time in Nature Makes People Feel More Alive, Study Shows*, University of Rochester. Retrieved October 9, 2023, from www.rochester.edu/news/show.php?id=3639
- Sdg, U. (2019). Sustainable development goals. The energy progress report. Tracking SDG, 7, 805-814. Retrieved March 8, 2023, from https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/2019_Tracking_SDG7_Report.pdf
- SIMARD, S. (2021). *Finding the mother tree: Discovering the wisdom of the forest* (First edition). New York: Alfred A. Knopf.
- TUNNICLIFFE, S. D. (1996). Conversations within primary school parties visiting animal specimens in a museum and zoo. *Journal of Biological Education*, 30(2), 130–141.
- TUNNICLIFFE, S. D., & REISS, M. J. (2000). Building a model of the environment: How do children see plants? *Journal of Biological Education*, 34(4), 172–177.
- ULRICH, ROGER S. (1984). View through a window may influence recovery from surgery. *Science*, 224 (464), 420-421.
- VECCHI V., BONILAUDI S., MENNINO I., TEDESCHI M. (eds.). *Sconfinamenti: Incontri con soggetti viventi: paesaggi digitali*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- WANDERSEE, JH., SCHUSSLER, E. (1999). Preventing Plant Blindness. *The American Biology Teacher*, 61(2), 82–86.
- WEYLAND, B. (2022). *EDEN Educare (ne) Gli Spazi con le Piante*. Mantova:Corraini.
- ZOSH, J. N., HOPKINS, E. J., JENSEN, H., LIU, C., NEALE, D., HIRSH-PASEK, K., WHITEBREAD, D. (2017). *Learning through play: a review of the evidence*. Billund, Denmark: LEGO Fonden. Retrieved January 13, 2023, from https://cms.learningthroughplay.com/media/wmtlmbe0/learning-through-play_web.pdf

SJEMENKA JE SRCE BILJKE

OBRAZOVNI KONTEKST KAO MOĆNI SUDIONIČKI ODNOS IZMEĐU PRIRODNOGA I DIGITALNOGA

Sažetak

Cilj ovog rada jest istražiti obrazovni okoliš kao mjesto u kojemu vlada sklad, ljepota i znatiželja, u kojemu različite aktivnosti omogućuju prirodne procese učenja u multisenzornom i interaktivnom tijeku. Postojeća literatura potvrđuje međuovisnost živih bića, životinjskog i biljnog svijeta te koliko je važna za ljudska bića. Biljke, kako zbog svojeg ponašanja, analiziranog neurobiologijom, tako i zbog psihofizičke dobrobiti koju prenose, preuzimaju ključnu ulogu u učenju o vitalnim procesima. Ovaj rad analizira ono što je proizašlo iz dječjih istraživanja o dijalogu između biljaka i digitalnih alata. U istraživanju se rabio kvalitativni pristup temeljen na pedagoškoj dokumentaciji koja prati interpretativne procese djece i učitelja, kontinuirano promišljajući o njihovom učenju kroz različite jezike: pisanje, grafiku, slike, tekstove, priče, videozapise. Rezultati pokazuju kako djeca, s pomoću digitalnih alata, razumiju vitalne procese biljaka i sličnosti među živim bićima. Ovaj rad želi aktivirati nova područja istraživanja o sporim procesima rasta biljaka i važnosti edukacijskog prostora, otvarajući mogućnost produbljivanja ekoloških tema u talijanskim školskim kurikulumima.

KLJUČNE RIJEČI: *obrazovni okoliš, biljke, digitalni alati, pedagoška dokumentacija*

SHARENTING – MODERNO RODITELJSTVO I POLOŽAJ DJECE U DIGITALNOM PROSTORU

Ivanka DMITROVSKI

Dječji vrtić Slavuj, Sveta Nedelja
ivankadmitrovski@gmail.com

UDK: 159.9-055.52:[159.922.7-053.2:004]

Marija ČIŽMEŠIJA

Dječji vrtić Slavuj, Sveta Nedelja
marijacizmesija92@gmail.com

Sažetak

Trend objavljivanja fotografija djece i maloljetnika od njihovih roditelja (eng. *sharenting*) u porastu je, čime roditelji, najčešće bez znanja i pristanka djece, kreiraju djetetov digitalni identitet, zanemarujući pritom njihovo pravo na privatnost i moguće negativne posljedice u budućnosti. Objavljivanjem sadržaja iz privatnog života roditelji izlažu vlastitu djecu komentarima javnosti, što u budućnosti može ostaviti negativne posljedice na njih. U ovom se radu prikazuju rezultati manjeg istraživanja u kojem su sudjelovali roditelji (N = 97), korisnici dječjeg vrtića u Zagrebačkoj županiji. Cilj istraživanja bio je ispitati navike i aktivnosti djece u digitalnom okruženju, navike, aktivnosti i razinu digitalne pismenosti roditelja te njihova znanja i stavove o posljedicama *sharentinga*. Istraživanjem se također nastojalo osvijestiti roditelje, sudionike istraživanja, o važnosti odgovornog ponašanja i zaštite djetetova identiteta u potencijalno opasnome digitalnom okruženju.

KLJUČNE RIJEČI: *roditeljstvo, sharenting, digitalni otisak, digitalno roditeljstvo, društvene mreže*

Uvod

U današnje se vrijeme roditeljstvo suočava s novim modernim izazovima, a jedan od njih je i utjecaj medija, osobito društvenih mreža, na obitelj, odgoj, odnose i komunikaciju. Roditelji su često korisnici društvenih mreža i na njima mnogi od njih dijele radosti, pomoć i savjete u vezi s izazovima roditeljstva. Leaver (2017) ističe kako se roditeljstvo u današnje vrijeme odvija u svijetu umrežene internetske komunikacije, dok Plantin i Daneback (2009) naglašavaju kako generacijska odgojna komponenta polako nestaje te se roditelji sve češće okreću podršci iz virtualnog prostora.

Kompleksnost odgajanja u doba izrazite zastupljenosti digitalne tehnologije postala je dodatno izražena. Kako bi potaknuli poželjna ponašanja i reducirali neprihvatljiva, roditelji se često koriste pozitivnom disciplinom. Međutim, u digitalnom vremenu roditelji sve češće potiču, usmjeravaju i nagrađuju poželjne aktivnosti djece obećavajući im i poklanjajući mobilne uređaje. Ako se djeca neprimjerenom ponašanjem, korektivni postupci, odnosno kazne, u današnje su vrijeme najčešće zabranjivanje tih mobilnih uređaja, računala ili igrice (Bilić i Buljan Ajelić, 2018).

Kada su u pitanju navike povezane s korištenjem digitalnih uređaja, autorice Karačić i Pasković (2022) donose rezultate istraživanja koji pokazuju da 99 % ispitanih obitelji ima elektroničke uređaje te pretpostavlja da su ti uređaji djeci dostupni na korištenje. Kada je u pitanju izloženost ekranima, rezultati pokazuju da pred ekranima djeca dnevno provode dva sata – njih 45 % gleda TV, a 22 % koristi se mobilnim uređajem. Zanimljiv je podatak da gotovo 83 % djece predškolske dobi već samostalno uključuje neke digitalne uređaje i pronalazi sadržaj koji ih zanima. Slične rezultate pokazalo je i drugo hrvatsko istraživanje, prema kojem 90 % predškolske djece samostalno pretražuje sadržaje, a 97 % ih samostalno zna uključiti digitalni uređaj (Poliklinika za zaštitu djece i mladih Grada Zagreba, 2017).

Moderne tehnologije promijenile su i način komunikacije u obiteljima, napominju Wang i sur. (2015), jer sve je manje otvorenog i iskrenog razgovora i stvarne prisutnosti roditelja. Vrijeme za kvalitetnu komunikaciju je smanjeno, lošija je kvaliteta obiteljskih odnosa, a prekomjerna upotreba tehnologija može dovesti i do izolacije članova obitelji.

Sharenting – koncept modernoga digitalnog roditeljstva

Teško je u današnje vrijeme zamisliti život bez tehnologije jer ona nam služi za rad, učenje, komunikaciju i zabavu. U ovoj digitalnoj eri tehnologijom se služe sve generacije, pa su tako i današnji roditelji izrazito usmjereni na tehnologiju i *online* prisutnost. Roditeljske navike na internetu često u velikoj mjeri uključuju i dijeljenje informacija o djeci putem društvenih mreža. Upravo se praksa roditelja da javno dijele detalje o životu svoje djece, nekad i prije njihova rođenja, putem fotografija, videozapisa i priča, posljednjih godina u literaturi naziva *sharenting*, iznosi Steinberg (2016), a ovaj koncept nastao je slaganjem engleskih riječi *parenting* (roditeljstvo) i *sharing* (dijeljenje). Prema istraživanju Brosch (2016), čak 95 % roditelja objavilo je ime svojeg djeteta na *Facebooku*, 83 % objavilo je datum rođenja djeteta, a oko 32 % priložilo je i dokument s važnim osobnim podatcima djeteta. Autorica navodi kako čak 77 % roditelja objavljuje snimke gole ili polugole djece. Blum-Ross (2015)

navodi podatke istraživanja u Velikoj Britaniji, u kojem je sudjelovalo 2000 roditelja, koji pokazuju da roditelji godišnje podijele u prosjeku 195 fotografija svoje djece na društvenim mrežama. Zabrinjavajući je i podatak da je čak 92 % dvogodišnjaka već prisutno na internetu (Pena i Stroud, 2018).

Istraživanje u hrvatskom kontekstu pokazuje kako je 35 % roditelja objavilo sliku djeteta na društvenim mrežama u prvom mjesecu djetetova života (Poliklinika za zaštitu djece i mladih Grada Zagreba, 2017). U Hrvatskoj je 2017. godine provedeno i istraživanje EU Kids Online tima Hrvatska (Ciboci i sur., 2020), kao dio europskog istraživanja u 19 zemalja, koje je obuhvaćalo 1017 djece (od 9 do 17 godina) i njihove roditelje. Istraživanje je pokazalo kako je u godini prije provođenja istraživanja gotovo svako deseto dijete zamolilo roditelje da uklone sadržaje objavljene na internetu. Pri tome se njih 8 % osjećalo uzrujano zbog informacija koje su njihovi roditelji objavili na internetu. Istraživanje također pokazuje da je svako četvrto dijete u dobi od 9 do 14 godina te svako treće dijete u dobi od 15 do 17 godina zabrinuto za svoju privatnost na internetu.

Bilić i Buljan Ajelić (2018) navode kako postoje različiti razlozi zbog kojih roditelji objavljuju podatke i detalje iz svakodnevnog života svoje djece na društvenim mrežama. Jedni roditelji to rade autentično, drugi to čine zbog publiciteta i popularnosti, treći kako bi ostvarili određenu materijalnu dobit, a razlog kod četvrtih je manipulacija zbog određenih osobnih ciljeva.

Navedeni podatci upućuju na upitnu razinu digitalne pismenosti roditelja kao i njihovu informiranost te stav o etičnosti objavljivanja djetetovih privatnih informacija. Dugoročno, postavlja se pitanje zabrinutosti za budućnost djece u kojoj ona, zbog objavljenih podataka u digitalnom prostoru, mogu osjećati ili imati razne negativne posljedice.

U posljednje se vrijeme upotrebljava i pojam *oversharenting* (Leckart, 2012), koji uključuje engleske pojmove *oversharing* (previše dijeljenja) i *parenting* (roditeljstvo), a odnosi se na pretjerano dijeljenje fotografija i drugih informacija o djeci na društvenim mrežama.

Posljedice *sharentinga*

S obzirom na to da se putem objavljenih fotografija o djetetu može doznati gotovo sve (dob, ime, lokacija, škola, slobodne aktivnosti), Šola i Germovšek (2017) upozoravaju da roditelji na ovaj način djecu izlažu brojnim opasnostima, kao što su krađa identiteta, *cyberbullying*, pedofilija te stvarne otmice djece.

Jedna od negativnih posljedica *sharentinga* je i sramoćenje, a najizraženije je kod

adolescenata koji su izloženi zadirkivanju vršnjaka zbog fotografija objavljenih od roditelja. Takve neugodne objave mogu mladima otežavati i prilike za zapošljavanje ili kandidiranje za bolje radno mjesto (Pena i Stroud, 2018). Istraživanje provedeno među 46 adolescenata (Ouvrein i Verswijvel, 2019) pokazalo je da *sharenting* dovodi do frustracija kod adolescenata. Oni smatraju da roditelji ne smiju dijeliti objave kojima ih dovode u neugodnu poziciju te da bi trebali tražiti dopuštenje prije objavljivanja. Kako navode Siibak i Traks (2019), brojna su istraživanja koja potvrđuju ovakva stajališta adolescenata. Osim javnog sramoćenja, ponižavanja i nepoštovanja privatnosti, *sharenting* vodi i narušavanju odnosa roditelja i djeteta. Prema Gabelica Šupljika (2009), neodgovorno i nepromišljeno ponašanje roditelja kojim oni otkrivaju identitet djeteta rezultat je nedovoljnog znanja o posljedicama objave takvih sadržaja. Te posljedice mogu biti dalekosežne kada informacije postanu javne, nakon čega se gubi kontrola nad njihovom daljnjom distribucijom.

Sve ovo dovodi u pitanje etičnost *sharentinga*, kojim roditelj ostavlja, kako to brojni autori nazivaju, digitalni otisak djeteta, stvarajući njegov *online* identitet bez njegova pristanka, a dijete za to gotovo sigurno i ne zna. S obzirom na pojavu *cyber*-kriminala (*cyber*-krađe, *cyber*-nasilje, *cyber*-pornografija), nasilnih sadržaja na internetu, govora mržnje, vulgarnosti i grubosti, Ružić (2011) naglašava da je nužno zaštititi najmlađu populaciju putem zakonske regulative, ali važnu ulogu trebaju u tome imati roditelji.

U EU-u je prepoznat problem kršenja prava na privatnost djece, stoga su Općom uredbom o zaštiti osobnih podataka (GDPR) djeca i mladi prepoznati kao ranjiva skupina (Grmuša i sur., 2019). Uredbom se prava djece na privatnost žele prilagoditi digitalnoj eri te ih se želi zaštititi od pritisaka da podijele osobne podatke.

Današnja djeca, vođena primjerom roditelja, dobivaju dojam da su društvene mreže bezopasne i služe za zabavu te se i ona jednako ponašaju, zamjenjujući svoje djetinjstvo i igru komunikacijom putem ekrana. Osim javnih sramoćenja od roditelja, izloženosti izrugivanju vršnjaka, nezdravom načinu života pred ekranima i podložnosti utjecaju *lajkova* i komentara na oblikovanje vlastitog identiteta, pitanje je koje sve posljedice objavljivanja na društvenim mrežama još čekaju, s obzirom na to da ono što je objavljeno ostaje dostupno na internetu, pa tako i onima koji nemaju dobre namjere. Na temelju navedenih istraživanja i dobivenih spoznaja moglo bi se zaključiti da je u današnje vrijeme sve izraženija potreba uvođenja medijskog odgoja da bi djeca, ali i njihovi roditelji, naučili odgovorno postupati u virtualnom okruženju.

Metodologija istraživanja

Profesionalno iskustvo rada u odgojno-obrazovnoj ustanovi, osviještenost o problematici sve veće izloženosti djece i roditelja digitalnoj tehnologiji i digitalnom okruženju te znanja dobivena proučavanjem stručne i znanstvene literature potaknuli su autorice na provođenje manjega kvantitativnog istraživanja unutar jednoga dječjeg vrtića u Zagrebačkoj županiji.

Cilj istraživanja bio je ispitati navike i aktivnosti djece u digitalnom okruženju, navike, aktivnosti i razinu digitalne pismenosti roditelja te znanja i stavove o posljedicama *sharentinga*. Na temelju postavljenog cilja odabrane su tri hipoteze koje su prethodile istraživanju:

- H1: Većina djece predškolske dobi (njih više od 50 %) u znatnoj je mjeri izložena digitalnoj tehnologiji i digitalnim sadržajima.
- H2: Postoji statistički značajna povezanost dobi i razine obrazovanja roditelja s njihovim samoprocjenama o digitalnim znanjima i aktivnostima u digitalnom okruženju.
- H3: Većina roditelja (više od 50 %) nije upoznata s fenomenom *sharentinga* i njegovim štetnim posljedicama.

Sudionici istraživanja bili su roditelji, korisnici dječjeg vrtića. Uzorak u istraživanju bio je prigodan i nereprezentativan – nije bio zastupljen jednak broj ispitanika po kategorijama dobi, spola, razine obrazovanja i dobi njihove djece. U istraživanju je sudjelovalo 97 roditelja djece u dobi od 3 do 7 godina ($N = 97$), od toga 90 majki i 7 očeva. Raspon dobi roditelja kretao se od 26 do 50 godina, a najveći broj ispitanika pripadao je dobnoj skupini od 36 do 40 godina (njih 34 %).

Prema razini obrazovanja, 41 % roditelja završilo je diplomski studij, 20 % četverogodišnju srednju školu, 18 % preddiplomski studij, 12 % trogodišnju srednju školu, 5 % specijalistički studij, 1 % doktorski studij te 1 % osnovnu školu.

Od ispitanih roditelja, najviše je onih čija djeca imaju 3 godine (30 %) i 6 godina (30 %), a najmanje je roditelja djece od 7 godina (8 %) i od godine dana starosti (4 %). Ako su roditelji naveli da imaju dvoje ili više djece u dobi od 1 do 7 godina starosti, od njih se tražilo da svoje odgovore daju isključivo za djecu od 3 do 7 godina starosti.

Instrument istraživanja bio je *online* anketni upitnik koji se sastojao od 72 pitanja (otvorenoga, zatvorenog i kombiniranog tipa, pitanja višestrukog odgovora i Likertove skale od 1 do 5 za izražavanje slaganja s tvrdnjom). Pitanja u anketnom upitniku osmislile su autorice i njima se nastojalo obuhvatiti širok spektar navika i ponašanja roditelja i djece u digitalnom okruženju, ali i ispitati roditeljske stavove i znanja

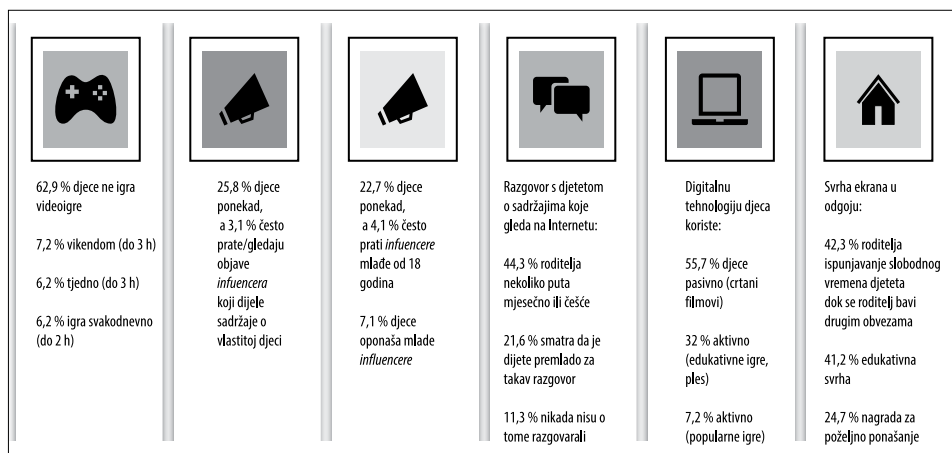
o posljedicama *sharentinga*. Ispitanici su pozvani da sudjeluju u istraživanju putem poveznice na digitalnoj platformi u dječjem vrtiću. Sudjelovanje roditelja u istraživanju bilo je dobrovoljno i anonimno, stoga su roditelji pozvani da njihovi odgovori i tražene samoprocjene budu što objektivniji i da održavaju njihovo stvarno mišljenje i stavove. Pri obradi podataka korištena je deskriptivna statistika (postotci), a za analizu povezanosti pojedinih kategorija Stata program.

Rezultati istraživanja

Rezultati dobiveni ovim istraživanjem prikazani su u tri dijela te se odnose na navike i ponašanja djece u digitalnom okruženju, na navike, aktivnosti i razinu digitalne pismenosti roditelja te na roditeljska znanja i stavove o *sharentingu* i njegovim posljedicama.

Djeca u digitalnom okruženju

Pri ispitivanju navika i ponašanja djece u dobi od 3 do 7 godina u digitalnom okruženju nastojalo se istražiti posjeduju li djeca digitalne uređaje, kojim se aplikacijama djeca koriste, koje sadržaje prate, ali i ispitati stavove roditelja o djetetovim navikama u digitalnom okruženju te roditeljsku percepciju o tome kako se korištenje digitalne tehnologije odražava na djecu. Prema odgovorima roditelja, gotovo 24 % djece ima svoj uređaj (mobitel, tablet ili računalo), a 14 % njih upotrebljava zajednički uređaj. Kao najčešće korištene aplikacije kod djece u dobi od 3 do 7 godina roditelji navode *YouTube* (63 %), *YouTube Kids* (49 %), *WhatsApp* (6 %) i *TikTok* (3 %). Iako se, pre-



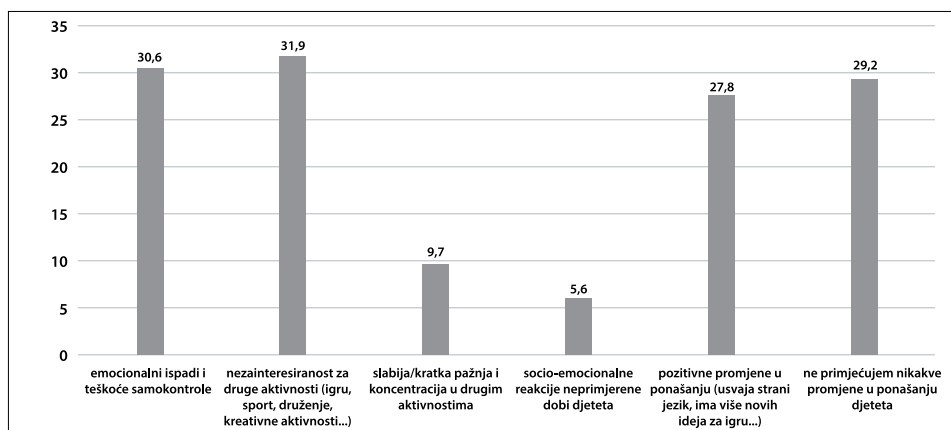
SLIKA 1. Djeca u digitalnom okruženju

ma roditeljskim odgovorima, 16 % djece uopće ne koristi navedenim aplikacijama, oko 34 % djece ih svakodnevno posjećuje. Dobiveni rezultati pokazuju da 36 % djece pred ekranima provodi 1 do 2 sata dnevno, a čak 14 % djece 2 do 3 sata dnevno. Iz ovih procjena roditelja vidljivo je da se polovica djece koristi ekranima od 1 do 3 sata dnevno, a polovica znatno manje ili uopće ne.

Slika 1 prikazuje još neke navike i ponašanja djece u digitalnom okruženju, poput korištenja videoigara i praćenja objava *influencera*. Zanimljivi su podatci da 26 % djece katkad ili često prati *influencere* mlađe od 18 godina te da 7 % roditelja primjećuje oponašanje *influencera* u ponašanju svojeg djeteta. Dobiveni rezultati mogu se povezati s radom Bilić i Buljan Ajelić (2018), gdje se navodi da se pojavom interneta djeca sve više identificiraju s osobama koje su postale slavne, često i na negativan i bizaran način (starlete, modeli, zvijezde *reality showa*, mladi *youtuberi*). Zbog nekritičkog konzumiranja i prihvatanja medijskih sadržaja i trendova, kod djece i mladih često dolazi do neautentičnosti i oponašanja onoga što vide, što je povezano i sa samim formiranjem njihova identiteta.

Važno je naglasiti da na pitanje o svrsi ekrana u odgoju (pitanje s mogućnošću višestrukih odgovora) 42 % roditelja navodi da se njima koriste za ispunjavanje slobodnog vremena djeteta dok se roditelj bavi drugim obvezama, 41 % roditelja navodi korištenje u edukacijske svrhe, a 25 % koristi se ekranima kao nagradom za poželjno ponašanje djeteta. Roditelji u velikoj mjeri (47 %) kontroliraju sadržaje koje dijete prati u digitalnom okruženju, a njih 16 % postavilo je aplikaciju za ograničavanje i kontroliranje djetetova korištenja uređajem. To je u skladu s tvrdnjama Bilić i Buljan Ajelić (2018) o tome kako današnji roditelji sve više provode nadzor nad djecom i kontroliraju njihove aktivnosti na nov način, odnosno putem mobitela. Osim toga, oni potiču, usmjeravaju i nagrađuju poželjne aktivnosti djece obećavajući im i poklanjajući mobilne uređaje, a ako se djeca neprimjereno ponašaju, korektivni postupci, odnosno kazne, u današnje su vrijeme najčešće zabranjivanje tih mobilnih uređaja, računala ili igrice. Karačić i Pasković (2022) u svojem istraživanju zaključuju da ne postoji povezanost u vremenu i načinu korištenja digitalnim uređajima roditelja i djece, odnosno da djeca u tome ne oponašaju roditelje, a pretpostavka u prilog tomu jest što roditelji u velikoj mjeri primjenjuju pravila za korištenje digitalnih uređaja – ograničavaju vrijeme korištenja uređaja (50 %) kao i odabir sadržaja koje dijete konzumira (gotovo 50 %).

Kada su u pitanju stavovi roditelja prema trenutačnim navikama njihova djeteta u vezi s korištenjem interneta i društvenih mreža, 38 % roditelja navelo je da ih podržava, ali bi ih voljeli ograničiti. Oko 23 % roditelja ne podržava navike svojeg djeteta u digitalnom okruženju (previše vremena na ekranu, sukobi u obitelji), dok oko 52 % podržava navike svojeg djeteta zbog određenih dobrobiti (razvoj digitalnih kompe-



SLIKA 2. Roditeljska procjena promjena djetetova ponašanja i reagiranja zbog izloženosti ekranima dulje od 1 do 2 sata dnevno

tencija, praćenje zabavnih sadržaja koji usređuju dijete ili više vremena za roditeljske obveze). Treba naglasiti i da je oko 21 % roditelja navelo da se njihovo dijete ne koristi internetom i društvenim mrežama.

Slika 2 prikazuje roditeljsku procjenu promjena djetetova ponašanja i reagiranja zbog izloženosti ekranima od 1 do 2 sata dnevno. Među roditeljskim odgovorima ističe se da su djeca nezainteresirana za druge aktivnosti (32 %), imaju emocionalne ispade neprimjerene dobi (31 %), dok 29 % roditelja ne primjećuje nikakve promjene u ponašanju i 28 % primjećuje pozitivne promjene (poput usvajanja stranog jezika i dobivanja novih ideja za igru). Upravo nezainteresiranost za druge aktivnosti, osim onih koje uključuju digitalne tehnologije, mogu imati nepovoljne posljedice na djecu u adolescenciji i kasnijoj dobi. Mandarić (2012) navodi kako dugotrajnija izloženost digitalnim sadržajima nasilnog i negativnog karaktera može kod djece promijeniti percepciju stvarnosti i otežati razlučivanje mašte od stvarnosti. Također, autorica upozorava na posljedice poput emotivne nepismenosti zbog smanjenih kontakata licem u lice te opasnost od stvaranja *online* ovisnosti.

Roditelji na društvenim mrežama

Svoju su digitalnu pismenost roditelji procijenili ponajviše na srednjoj (51 %) i visokoj razini (48 %). Digitalna znanja i vještine roditeljima su najčešće potrebni u poslovnom okruženju (68 %). Što se tiče društvenih mreža, roditelji najčešće posjećuju *Facebook* (78 %), *YouTube* (56 %) i *Instagram* (51 %). Oko polovice roditelja provodi manje od sat vremena dnevno na društvenim mrežama, njih 43 % provodi od 1 do 2 sata dnevno, a 7 % roditelja više od 3 sata dnevno.

Sadržaji koje roditelji prate na društvenim mrežama su najčešće edukacijskog karaktera, potom teme od interesa i zabavni sadržaji te svakodnevne aktivnosti prijatelja. Iako 44 % roditelja smatra da društvene mreže ne utječu na njihovo roditeljstvo, velik je udio onih koji smatraju da društvene mreže omogućuju razmjenu informacija i umrežavanje s drugim roditeljima (44 %) te pomažu educiranju o roditeljstvu (41 %). Ovi podaci u skladu su s nekim dosadašnjim istraživanjima koja pokazuju da se u današnje vrijeme roditeljstvo sve više odvija u svijetu umrežene internetske komunikacije. Generacijska odgojna komponenta polako nestaje te se roditelji sve češće okreću podršci iz virtualnog prostora, zbog nedostatka vremena baka i djedova zbog zaposlenosti i zbog zastarjelosti njihovih savjeta. Na taj način mladi roditelji, putem komunikacije u internetskom prostoru, ostvaruju nove kontakte, povećava se njihov osjećaj sigurnosti, traže precizne informacije i uče o roditeljskoj ulozi (Plantin i Daneback, 2009). Iako više od polovice roditelja, sudionika ovog istraživanja, često propituje vjerodostojnost objava, 6 % roditelja navodi da vjeruje svemu što je objavljeno, a 36 % da ne razmišlja o tome.

Roditeljske aktivnosti na društvenim mrežama uglavnom se odnose na potragu za informacijama (71 %), pregledavanje objava drugih (57 %) i objavljivanje vlastitog sadržaja (20 %). Nadalje, 6 % roditelja često, a 28 % roditelja katkad prati *influcencere* koji dijele sadržaje o svojoj djeci.

Kada je u pitanju stav o javnom dijeljenju sadržaja o djeci, 34 % roditelja navodi da im se to ne sviđa, njih 19 % strogo je protiv toga, 2 % roditelja izražava zabrinutost, što pretpostavlja da većina roditelja nema podržavajući stav prema ovom sve raširenijem fenomenu.

Sadržaje i informacije o svojoj djeci u sklopu svojih objava 29 % roditelja dijeli vrlo rijetko, a 14 % katkad, dok ostali ili ne dijele uopće nikakav sadržaj na društvenim mrežama (14 %) ili ne dijele sadržaj koji uključuje informacije o djeci (39 %).

Čak 67 % ispitanih roditelja smatra da društvene mreže uopće ne utječu, odnosno ne utječu na roditeljstvo, dok 25 % roditelja smatra da djelomično utječu na roditeljstvo. Svega 8 % roditelja navodi da društvene mreže utječu ili iznimno utječu na roditeljstvo.

Premda na pitanje o učestalosti dijeljenja fotografija ili videozapisa svoje djece na društvenim mrežama 32 % roditelja navodi da to nikada ne radi, rezultati anketnog upitnika ipak upućuju na prisutnost nedovoljno odgovornog ponašanja roditelja po pitanju dijeljenja informacija o djeci u digitalnom okruženju. Roditelji najčešće objavljuju fotografije i videosnimke s putovanja i izleta (51 %) te proslava rođendana i obiteljskih okupljanja (43 %). Čak 7 % roditelja objavilo je sadržaj o svojem djetetu i prije njegova rođenja (snimke ultrazvuka), 27 % objavilo je fotografiju djeteta u njegovim prvim danima života, a 25 % roditelja u prvoj godini djetetova života. Rezultati

pokazuju da je 41 % roditelja objavilo ime svojeg djeteta na društvenim mrežama, 13 % ih je navelo i datum djetetova rođenja, 8 % roditelja objavilo je fotografije polugole djece, a 5 % i mjesto stanovanja. Oko 14 % roditelja objavilo je do 50 djetetovih fotografija tijekom njegovog života, 4 % roditelja objavilo je između 50 i 150 fotografija, a 1 % više od 150 fotografija djeteta. Čak 40 % roditelja stavlja djetetovu fotografiju kao profilnu fotografiju na društvenim mrežama, njih 42 % to ne čini, a 12 % ih to čini uz sakrivanje djetetova lica. Roditelji objavljuju i fotografije druge djece, uz dopuštenje njihovih roditelja (9 %), ili bez dopuštenja roditelja te djece (5 %). Ovi podatci, iako pokazuju sliku o roditeljskom nepoznavanju prava djeteta na privatnost i zaštitu osobnih podataka, ipak nisu u tolikoj mjeri zabrinjavajući kada ih se usporedbi s navedenim istraživanjem Brosch (2016). Je li riječ o realnim podatcima s obzirom na kontekst istraživanja i dob djece ili postoji mogućnost da su podatci netočni zbog neiskrenosti ispitanika, nemogućnosti točnijeg procjenjivanja, potencijalnog nerazumijevanja pitanja ili kojega drugog razloga, ovdje ne možemo zaključiti, no zasigurno bi valjalo rezultate provjeriti u daljnjim istraživanjima.

Kao razloge objavljivanja fotografija i videozapisa o djeci na društvenim mrežama 37 % roditelja navodi da je to stvaranje jedne vrste fotoalbuma i čuvanje uspomena, a 34 % roditelja to čini u svrhu informiranja obitelji i prijatelja o dječjim uspjesima. Ovakve razloge Bilić i Buljan Ajelić (2018) nazivaju *autentičnima*, pri čemu roditelji dijele fotografije i videozapise svoje djece na internetu s namjerom da prijateljima i obitelji podijele informacije o napretku djece, pritom ne uviđajući da djeci time čine dugoročnu štetu.

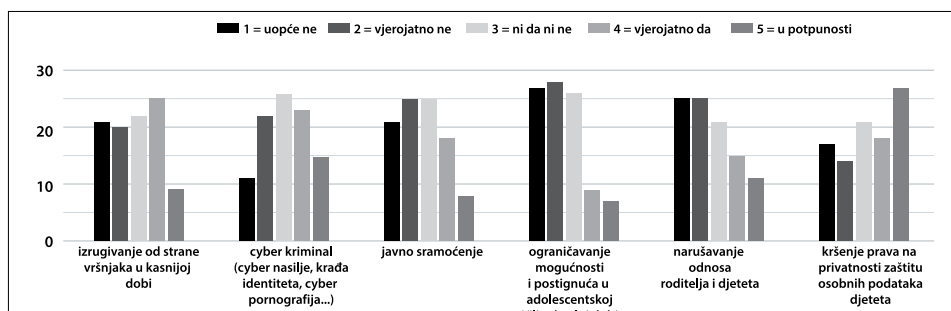
Svega 4 % roditelja pitalo je djecu za dopuštenje za objavu njihovih fotografija i videozapisa, a 19 % zajedno s djecom bira sadržaje za objavu.

Kada su u pitanju njihove navike na internetu i društvenim mrežama, roditelji su se procijenili uglavnom kao vrlo dobar model ponašanja djetetu (45 %), potom kao dobar (34 %) te uzoran model (18 %).

Roditeljska znanja i stavovi o posljedicama *sharentinga*

Rezultati dobiveni ovim istraživanjem pokazuju da čak 83 % roditelja ne zna da se fenomen roditeljskog dijeljenja osobnih informacija o djeci na društvenim mrežama naziva *sharenting*. Od ukupnog broja sudionika, najveći je udio roditelja (48 %) koji smatra da objavljivanje sadržaja o djeci na društvenim mrežama ne ostavlja negativne posljedice na djecu u budućnosti. Oko 10 % roditelja navodi da o tome nije do sada razmišljalo, a samo 9 % roditelja smatra da bi objavljivanje privatnog sadržaja moglo naštetiti djeci u budućnosti.

Na pitanje što bi učinili ako dijete u budućnosti pokaže nezadovoljstvo objavljenim



SLIKA 3. Roditeljske procjene mogućih posljedica sharentinga na djecu u budućnosti

sadržajima, čak 64 % roditelja taj bi sadržaj obrisalo, a 3 % roditelja djeci bi objasnilo da to nije ništa ozbiljno i ugrožavajuće.

Na Slici 3 prikazane su roditeljske procjene mogućih posljedica *sharentinga* na djecu u budućnosti, dobivene rangiranjem ponuđenih odgovora na skali od 1 do 5. Posljedica *sharentinga* za koju je 28 % roditelja smatralo da u potpunosti može naštetiti djetetu u budućnosti kršenje je prava na privatnost i zaštitu osobnih podataka djeteta. Posljedice *sharentinga* za koje roditelji smatraju da vjerojatno štete djeci jesu izrugivanje od vršnjaka u kasnijoj dobi (26 %) i *cyber*-kriminal (24 %). Čak 28 % roditelja smatra kako *sharenting* nema za posljedicu, ili barem ne u znatnoj mjeri, ograničavanje mogućnosti i postignuća u adolescentskoj i/ili odrasloj dobi djeteta, a što je pak, prema Pena i Stroud (2018), jedna od značajnijih negativnih posljedica.

Za pojmove digitalni otisak i digitalni identitet čak 64 % roditelja izjavljuje da su im poznati. Oko 53 % roditelja iznimno je zabrinuto ili zabrinuto zbog trajnog traga objavljenih privatnih sadržaja. Iz tog razloga čak 97 % roditelja smatra da bi djecu trebalo dodatno educirati o digitalnoj pismenosti, a 56 % njih smatra da bi edukacije trebale započeti već od djetetove predškolske dobi. Roditelji se u većoj mjeri slažu (92 %) da bi se i roditelji trebali dodatno educirati o digitalnoj pismenosti.

Rasprava

H1: Većina djece predškolske dobi (njih više od 50 %) u znatnoj je mjeri izložena digitalnoj tehnologiji i digitalnim sadržajima.

S obzirom na svakodnevnu izloženost digitalnim tehnologijama u našem okruženju, svjesni smo da su današnjoj najmlađoj generaciji često dostupni razni digitalni sadržaji. Podatci o posjedovanju digitalnog uređaja (mobitela, tableta ili računala) pokazuju kako oko 24 % djece predškolske dobi ima svoj uređaj, 14 % djece upotrebljava zajednički uređaj s drugim ukućanima, a ostali (oko 62 %) nemaju navedene uređaje.

Svega 21 % roditelja navodi da se dijete ne koristi internetom i društvenim mrežama. Oko 52 % roditelja podržava navike svojeg djeteta u korištenju digitalnih tehnologija zbog određenih dobrobiti, kao što su razvoj digitalnih kompetencija, praćenje zabavnih sadržaja koji usređuju dijete (*YouTube* i *YouTube Kids*) ili više vremena za roditeljske obveze, a samim time izvodi se zaključak da ta djeca konzumiraju digitalne sadržaje. Digitalne se tehnologije u odgoju djece predškolske dobi najčešće rabe u svrhu ispunjavanja slobodnog vremena djeteta dok se roditelj bavi drugim obvezama (42 %) i u edukacijske svrhe (41 %). Podatci pokazuju i da 36 % djece pred ekranima provodi 1 do 2 sata dnevno, a 14 % djece 2 do 3 sata dnevno.

Promatrajući podatke dobivene ispitivanjem roditelja djece predškolske dobi i njihovim sažimanjem, može se uočiti kako većina djece predškolske dobi nema vlastiti digitalni uređaj, ali gotovo 80 % ima pristup internetu. Također, 50 % djece dnevno provodi od 1 do 3 sata dnevno pred ekranima. Ovi podatci upućuju na trend sve ranijega, učestalijeg i povećanog praćenja digitalnih sadržaja i korištenja digitalnih tehnologija kod djece predškolske dobi.

Iz svega navedenog može se zaključiti da je hipoteza H1 potvrđena. Navedeni rezultati podudaraju se i s istraživanjem Karačić i Pasković (2022) koji pokazuju da čak 99 % obitelji u kućanstvu ima digitalne uređaje te se pretpostavlja su oni dostupni djeci i da se djeca na neki način njima koriste.

S obzirom na nedostatke istraživanja (mali uzorak, nereprezentativnost uzorka i nedostatke istraživačkog instrumenta), nalaze ovog istraživanja bilo bi potrebno provjeriti na većem i reprezentativnijim uzorku uz korištenje kvalitetno pripremljenoga istraži-

	Samoprocjena razine digitalne pismenosti roditelja	Samoprocjena utjecaja društvenih mreža na roditeljstvo	Samoprocjena - Model ponašanja djetetu s obzirom na navike i aktivnosti na internetu i društvenim mrežama	Ponašanje fenomena <i>sharentinga</i>	Broj objavljenih fotografija djece od djetetova rođenja	Vrijeme koje dijete provedene na ekranima dnevno
Dob roditelja	Negativna povezanost	Negativna povezanost (koef = -0,1955, p < 5 %)	Pozitivna povezanost	Negativna povezanost (koef = -0,0767, p < 5 %)	Negativna povezanost (koef = -0,289, p < 5 %)	Negativna povezanost
Razina obrazovanja roditelja	Pozitivna povezanost	Pozitivna povezanost	Negativna povezanost	Pozitivna povezanost (koef = 0,0415, p < 5 %)	Negativna povezanost (koef = -0,1753, p < 5 %)	Negativna povezanost
Dob djeteta	/	/	/	/	/	Pozitivna povezanost (koef = 0,1859, p < 5 %)

SLIKA 4. Provjera hipoteze H2

vačkog instrumenta, a u svrhu dobivanja pouzdanih, valjanih i provjerljivih rezultata.

H2: *Postoji statistički značajna povezanost dobi i razine obrazovanja roditelja s njihovim samoprocjenama o digitalnim znanjima i aktivnostima u digitalnom okruženju.*

U skladu s postavljenom hipotezom, Slika 4 prikazuje utvrđene povezanosti između dobi i razine obrazovanja roditelja s određenim znanjima i aktivnostima u digitalnom okruženju. Zbog utvrđenih postojanja povezanosti, ali niskih vrijednosti koeficijenata i mogućnosti ispitivanja povezanosti samo pojedinih kategorija, postavljena hipoteza H2 djelomično je potvrđena.

Dob roditelja negativno je povezana sa samoprocjenom utjecaja društvenih mreža na roditeljstvo, odnosno, s porastom dobi roditelja češća je njihova samoprocjena da društvene mreže ne utječu značajnije na odgoj djece. Nadalje, dob roditelja negativno je povezana s roditeljskim poznavanjem fenomena *sharenting*, dok je razina obrazovanja pozitivno povezana s poznavanjem ovog fenomena, što bi značilo da s porastom dobi roditelja njihovo poznavanje fenomena opada, a s višom razinom obrazovanja poznavanje ovog fenomena raste. Dob roditelja i njihova razina obrazovanja negativno su povezani s brojem objavljenih fotografija djece od djetetova rođenja, što pretpostavlja da što su roditelji stariji i više razine obrazovanja, objavljuju manji broj fotografija djece. Ostale procjene i samoprocjene roditelja navedene na Slici 4 također pokazuju negativne ili pozitivne povezanosti s njihovom dobi i razinom obrazovanja, no s obzirom na niske vrijednosti koeficijenata, one nisu statistički značajne. Valja podsjetiti na ograničenja ovog istraživanja povezana sa samim uzorkom i metodologijom kao i na niže vrijednosti koeficijenata dobivene analizom podataka u Stata programu, stoga bi ovu hipotezu bilo potrebno ponoviti na reprezentativnom uzorku i uz znanstveno pripremljenu metodologiju.

H3: *Većina roditelja (više od 50 %) nije upoznata s fenomenom sharentinga i njegovim štetnim posljedicama.*

Na temelju dobivenih podataka vidljivo je da većina roditelja (83 %) nije upoznata s pojmom *sharentinga*. Samo 9 % roditelja smatra da dijeljenje privatnih sadržaja o djeci može štetiti djetetu u budućnosti, dok njih 47 % smatra da taj sadržaj ne ostavlja štetne posljedice na dijete. Na temelju ovih podataka, može se zaključiti da je postavljena hipoteza H3 potvrđena.

Rezultati pokazuju kako roditelji, iako su navedene posljedice *sharentinga*, u nekim od njih ne prepoznaju moguće opasnosti te nisu svjesni razine njihove štetnosti. Treba podsjetiti na istraživanja provedena u hrvatskom kontekstu, ali i brojna druga, gdje su adolescenti izrazili žaljenje i uzrujanost zbog objava njihovih privatnih podataka od roditelja te uputili na brojne posljedice *sharentinga* (Ciboci i sur., 2020; HR Kids Online 2020).

S obzirom na opseg i konstrukciju anketnog upitnika, prema njegovu završetku primjetna je promjena u nekim roditeljskim odgovorima, koja upućuje na porast roditeljske osviještenosti o tematici istraživanja. To pokazuje podatak da je, kao odgovor na jedno od posljednjih pitanja, 21 % roditelja izrazilo zabrinutost i 34 % iznimnu zabrinutost zbog trajnog traga objavljenog sadržaja o djeci. Također, gotovo su svi roditelji prepoznali potrebu za dodatnim edukacijama djece i roditelja o digitalnoj pismenosti, što je u skladu s preporukama brojnih, prije spomenutih, stručnjaka iz ovog područja. Upravo je osvještavanje roditelja o vlastitim i djetetovim navikama i aktivnostima pri korištenju digitalnih tehnologija te upozoravanje na važnost problematike neodgovornog ponašanja u digitalnom okruženju bila jedna od namjera ovog istraživanja.

Zaključak

Okruženost digitalnim tehnologijama, u vlastitim domovima i svugdje oko nas, zasigurno utječe na odrastanje današnje djece. Korištenje digitalnih tehnologija kod djece je često nedovoljno kontrolirano – po pitanju sadržaja koji djeca gledaju, navika u korištenju i vremenskog trajanja korištenja digitalnih uređaja. Također, sve veća prisutnost roditelja na internetu i društvenim mrežama, i zbog poslovnih i zbog privatnih razloga, zasigurno utječe na suvremeno roditeljstvo. Roditeljsko ponašanje pri korištenju digitalnih tehnologija može, u određenim uvjetima, djetetu predstavljati model za njegovo ponašanje i njihovo korištenje. Također, neka roditeljska ponašanja i navike proizašli iz nedovoljne informiranosti mogu voditi mogućim negativnim posljedicama za dijete. Dijeljenjem osobnih podataka o djetetu i njegovu privatnom životu (*sharenting*) roditelji stvaraju djetetov digitalni identitet, koji poslije može utjecati na dijete, tinejdžera i/ili odraslu osobu i njegov život.

Zbog nedovoljne digitalne pismenosti današnji roditelji, a sve češće i djeca, dijele previše informacija u virtualnom prostoru, nesvjesni potencijalnih opasnosti. Već djeca predškolske dobi provode previše vremena pred ekranima i imaju mogućnost pregledavanja brojnih neprimjerenih sadržaja. Pod utjecajem vršnjaka djeca vrlo rano pristupaju aplikacijama poput *TikToka*, prateći i objave nimalo edukacijskog karaktera, pa i *challenge* (izazove) katkad opasne za život.

U posljednje vrijeme ova problematika u fokusu je brojnih istraživača i stručnjaka koji ističu važnost digitalnog opismenjavanja roditelja i djece, ali i zaštite privatnosti djece u virtualnom svijetu. Promišljanje o sve većoj količini privatnih podataka o djeci na društvenim mrežama (u najvećoj mjeri fotografija), kao i o osviještenosti roditelja o dijeljenju privatnih sadržaja, potaknulo je provođenje manjega kvantitativnog istraživanja. Istraživanje je provedeno na uzorku od 97 roditelja djece predškolske

dobi u jednom vrtiću Zagrebačke županije. Istraživanjem su ispitane navike djece u digitalnom okruženju, navike i aktivnosti roditelja na internetu i društvenim mrežama te roditeljska znanja o *sharentingu* i posljedicama koje ono ima na djecu u budućnosti. U istraživanju su postavljene tri hipoteze, od kojih su prva i treća potvrđene, a druga je djelomično potvrđena.

Uz navedeno, ovim je istraživanjem postignuta i namjera osvještavanja roditelja, sudionika istraživanja, o važnosti digitalne pismenosti roditelja i djece jer je kroz odgovore u upitniku vidljiva roditeljska zabrinutost zbog ostavljanja djetetova digitalnog traga na internetu. Iako je istraživanje provedeno uz određene nedostatke (nereprezentativan i mali uzorak, pitanja otvorenog tipa, način formulacije anketnog upitnika), ono može poslužiti kao poticaj na daljnja istraživanja u ovom području i dati doprinos daljnjem širenju spoznaja o ovoj tematici u stručnim i znanstvenim krugovima.

Zaključno, posljedice digitalnog napretka u velikoj mjeri odražavaju se na najmlađe naraštaje. Na odraslima je odgovornost da se informiraju i educiraju u području digitalne pismenosti, a potom da poštuju i zaštite pravo djeteta na privatnost i zaštitu osobnih podataka, da odgajaju i obrazuju djecu kao zdrava bića koja su spremna suočiti se s izazovima stvarnog života te da ih pravodobno pripreme na sigurno i odgovorno ponašanje u nepredvidivome virtualnom svijetu.

LITERATURA

- BILIĆ, V., BULJAN AJELIĆ, I. (2018). Odgojni utjecaji i izazovi odrastanja u digitalnom vremenu. *Zbornik radova druge međunarodne znanstveno-stručne konferencije „Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju“*. Ur. Dedić Bukvić, E., Bjelan-Guska, S. (513–529). Sarajevo: Filozofski fakultet. Dostupno na: <https://www.bib.irb.hr:8443/993214>.
- BLUM-ROSS, A. (2015). „Sharenting“: Parent bloggers and managing children’s digital footprints. Dostupno na: <https://blogs.lse.ac.uk/parenting4digitalfuture/2015/06/17/managing-your-childs-digital-footprint-and-or-parent-bloggers-ahead-of-brit-mums-on-the-20th-of-june/>.
- BROSCH, A. (2016). When the Child is Born into the Internet: Sharenting as a Growing Trend among Parents on Facebook. *The New Educational Review*, 43, 225–235. Dostupno na: <https://doi.org/10.15804/tner.2016.43.1.19>.
- CIBOCI, L., ČOSIĆ PREGRAD, I., KANIŽAJ, I., POTOČNIK, D., VINKOVIĆ, D. (2020). Nacionalno istraživanje o sigurnosti djece na internetu: HR Kids Online. Dostupno na: <http://hrkids.online/prez/EUKidsOnlineHRfinal.pdf>.
- GABELICA ŠUPLJKA, M. (2009). Psihološki aspekt prikaza djeteta u medijima. U (Ur.) Flego, M. *Zaštita privatnosti djece u medijima (zbornik priopćenja s tribine)*. (19–33). Zagreb: Pravobranitelj za djecu.
- GRMUŠA, T., TOMULIĆ, A. M., ANĐELIĆ, V. (2019). Zaštita privatnosti djece i maloljetnika na društvenoj mreži Facebook: navike i iskustva roditelja. *Communication Management Review*, 4 (1), 78–97. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/223654>.
- KARAČIĆ, M., PASKOVIĆ, S. (2022). Uloga medija u slobodnom vremenu djece i komunikacija o medijskim sadržajima. *Marsonia: časopis za društvena i humanistička istraživanja*, 1(1), 59–74. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/281840>.
- LEAVER, T. (2017). Born Digital? Presence, Privacy, and Intimate Surveillance. Dostupno na: <https://doi.org/10.31235/osf.io/ay43e>.
- LECKART, S. (2012). The Facebook-free baby. *The Wall Street Journal*. Dostupno na: <https://finance.yahoo.com/news/the-facebook-free-baby.html>.
- MANDARIĆ, V. (2012). Novi mediji i rizično ponašanje djece i mladih. *Bogoslovska smotra*, 82 (1), 131–149. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/79236>.
- OUVREIN, G., VERSWIJVEL, K. (2019). Sharenting: Parental adoration or public humiliation? A focus group study on adolescents’ experiences with sharenting against the background of their own impression management. *Children and Youth Services Review*, 99, 319–327. Dostupno na: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.011>.

- PENA, K., STROUD, S. R. (2018). The Ethics of „Sharenting“ on Social Media. Center for Media Engagement, University of Texas at Austin. Dostupno na: <https://mediaengagement.org/wp-content/uploads/2018/11/31-sharenting-case-study-1.pdf>.
- PLANTIN, L., DANEBACK, K. (2009). Parenthood, information and support on the internet. A literature review of research on parents and professionals online. *BMC family practice*, 10 (34). Dostupno na: <https://doi.org/10.1186/1471-2296-10-34>.
- Poliklinika za zaštitu djece i mladih Grada Zagreba, Hrabri telefon. (2017). Prvo nacionalno istraživanje o predškolskoj djeci pred malim ekranima. Dostupno na: <https://www.poliklinika-djeca.hr/istrazivanja/prvo-nacionalno-istrazivanje-o-predskolskoj-djeci-pred-malim-ekranima/>.
- RUŽIĆ, N. (2011). Zaštita djece na Internetu. *Nova prisutnost*, 9 (1), 155–170. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=107746.
- ŠIIBAK, A., TRAKS, K. (2019). The dark side of sharenting. *Catalan Journal of Communication & Cultural Studies*, 11 (1), 115–121. Dostupno na: <https://www.academia.edu/40399078>.
- STEINBERG, S. B. (2016). Sharenting: Children’s Privacy in the Age of Social Media. *Emory LJ*, 66 (4), 839–885. Dostupno na: <https://scholarship.law.ufl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1796&context=facultypub>.
- ŠOLA, I., GERMOVŠEK, M. (2017). Objavljivanje dječjih fotografija na Internetu i etička odgovornost roditelja u kontekstu narcističke kulture. *Crkva u svijetu*, 52 (4), 632–649. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/192653>.
- WANG, M. P., CHU, J. T., VISWANATH, K., WAN, A., LAM, T. H., CHAN, S. S. (2015). Using information and communication technologies for family communication and its association with family well-being in Hong Kong: FAMILY project. *Journal of medical Internet research*, 17 (8). Dostupno na: <https://www.jmir.org/2015/8/e207/>.

PRILOZI

Prilog 1: poveznica na primjer ankete koja je osmišljena i provedena u svrhu istraživanja (Digitalno roditeljstvo: navike roditelja i djece u digitalnom okruženju)
<https://drive.google.com/file/d/1yycpexPKhMaTyfth1x3DB-VtzhwoFkbZ/view?usp=sharing>

SHARENTING – MODERN PARENTING AND THE POSITION OF CHILDREN IN THE DIGITAL SPACE

Abstract

The trend of parents publishing photos of children and minors (sharenting) has increased. Often, parents create their child's digital identity without the child's knowledge or consent, ignoring their right to privacy and potential negative future consequences. By sharing private life content, parents expose their children to public comments that may have adverse effects in the future. This paper presents the results of a small study involving parents from a kindergarten in Zagreb County (N=97). The aim of the research was to examine the habits and activities of children in the digital environment, but also parents' habits, activities and level of digital literacy, as well as their knowledge and attitudes about the consequences of sharing. The research also aimed to raise awareness among participating parents about the importance of responsible behaviour and protecting their child's identity in a potentially dangerous digital environment.

KEYWORDS: *parenting, sharenting, digital footprint, digital parenting, social networks*

ORFFOV INSTRUMENTARIJ KAO POTICAJ I SREDSTVO U STVARALAČKOM PROSTORU DJETETOVA GLAZBENOG RAZVOJA U RANOJ I PREDŠKOLSKOJ DOBI

Snježana HABUŠ RONČEVIĆ

Sveučilište u Zadru,
Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Zadar
snjezana.habus64@gmail.com

UDK: 78.08:159.942-053.4

Ana ZUBČIĆ

Dječji vrtić Radost, Zadar
Anacroatia.zd@gmail.com

Marijana KATAVIĆ

Dječji vrtić Radost, Zadar
mkatavic25@unizd.hr

Tomislav KOŠTA

Sveučilište u Zadru,
Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Zadar
tkosta@unizd.hr

Sažetak

Glazbeni odgoj u predškolskoj ustanovi integrirani je dio jedinstvenoga odgojno-obrazovnog procesa i rada s djecom te doprinosi cjelovitom razvoju djeteta, a osobito njegovim stvaralačkim mogućnostima, odnosu prema okolini, socijalnoj interakciji, kreativnim sposobnostima, sposobnostima čitanja, imaginaciji i estetskom senzibilitetu za glazbu. Razdoblje ranog djetinjstva i predškolskog uzrasta najvažnije je za razvoj svih sposobnosti djece. Slušanjem i stvaranjem glazbe dijete uključuje sva svoja osjetila i ima potrebu na cjeloviti način izraziti svoj glazbeni doživljaj. U želji da u djetetu potaknemo stvaralački i kreativni potencijal stvaranja glazbe uz uključivanje različitih modaliteta poput sviranja na vlastitom tijelu uvodimo i rabimo ritmičke i melodijske udaraljke, dječji ili Orffov instrumentarij. Stoga se u radu nastojalo istražiti provode li odgojitelji zadarskih vrtića aktivnosti temeljene na Orffovu instrumentariju te u kojoj se mjeri smatraju kompetencijama za provođenje takvih aktivnosti. Jedan od ciljeva istraživanja je i ispitati jesu li vrtići opremljeni Orffovim instrumentarijem što bi trebao biti jedan od važnijih preduvjeta za provođenje glazbenih aktivnosti. Istraživanje je provedeno među odgojiteljicama i odgojiteljima zadarskih gradskih vrtića *Radost* i *Sunce* na uzorku od 64 ispitanika. U

radu će također biti opisana aktivnost temeljena na glazbeno-pedagoškom konceptu Carla Orffa u kojoj su sudjelovala djeca mješovite skupine (3 – 5 godina) dječjeg vrtića *Voštarnica* u Zadru tijekom vremenskog razdoblja od dva mjeseca. Rezultati istraživanja pokazali su da većina odgojiteljica i odgojitelja provodi aktivnosti povezane s Orffovim instrumentarijem.

KLJUČNE RIJEČI: *glazba, glazbeni instrumenti, glazbeni razvoj djeteta, Orffov instrumentarij, predškolski odgoj*

Uvod

Orffov glazbeno-pedagoški pristup već je više desetljeća prisutan u hrvatskome odgojno-obrazovnom prostoru, posebice u predškolskom odgoju. Polazište elementarnog muziciranja za Orffa je tjelesni pokret: pljeskanje, pucketanje prstima, tapkanje nogama – u svim mogućim varijantama i s mnogo improvizacije. Prirodnim instrumentima pridružuju se različite zvečke, bubnjevi i slične udaraljke. Riječ je o instrumentima vrlo duge povijesti, moglo bi se reći, o čovjekovim prainstrumentima (Rojko, 2012: 64). U nas nije zaživio kao zaseban pedagoški princip, već se njegovi elementi upotrebljavaju u različitim glazbenim aktivnostima. Uglavnom je riječ o uporabi instrumenata, točnije udaraljki, koji se za te potrebe uglavnom nazivaju „Orffov instrumentarij“. Osnovni cilj Orffova pedagoškog principa jest omogućiti svakom djetetu da se glazbom izrazi pojedinačno i kao član grupe – glazba je namijenjena svoj djeci, a ne samo onoj glazbeno i intelektualno nadarenoj (www.hosu.hr). Utemeljen je na trima glavnim stupovima: riječ, glazba i tjelesni pokret (prstima, rukama i nogama). Sva tri elementa nadopunjuju se međusobno, a ujedno čine cjelinu (Goodkin, 2004: 19). Pokret mora biti jednostavan, nesputan i kreativan jer glazbeni doživljaji započinju upravo pokretom, ritmiziranim govorom i pjevanjem, nakon što dijete usvoji određene vještine prelazi na sviranje instrumenata. Izbor instrumenata za koje je Orff smatrao da su najprimjereniji dječjem muziciranju sadrži blok-flautu, zvonca, ksilofon, timpane, različite bubnjeve, triangl, činele, kastanjete, štapiće i drugo. Orff je dokazao da se s takvim instrumentima može postići visoki stupanj muziciranja u ranoj dječjoj dobi. Upotreba instrumenata prema Orffovu pedagoškom principu jest put razvoja od dječjeg veselja do muziciranja. Instrumenti zaokupljaju dječju pažnju, podižu razinu sudjelovanja u aktivnosti, potiču dječju znatiželju i, ako je aktivnost ispravno provedena, razvijaju se dječje glazbene sposobnosti (Goodkin, 2002: 85).

Dijete može stvarati glazbu (zvukove) bez obzira na svoje poznavanje notnog pisma, slušanjem prema načelu nesputane improvizacije. Prema Orffu, „nesputana

improvizacija“ jest kreativnost koju glazbeno znanje ne „sputava“ (Košta, Desnica, 2013: 28–29) (Požgaj, 1975: 170). Najjednostavnija mogućnost implementacije dijela Orffova pedagoškog principa u predškolskim ustanovama je putem uporabe dječjeg instrumentarija. U ovom radu, stoga, želimo istražiti u kojoj se mjeri provode takve aktivnosti, koliko su odgojitelji kompetentni za njihovo provođenje te koliko su zadarske predškolske ustanove *Radost* i *Sunce* opremljene ritamskim i melodijskim udaraljka te ostalim glazbenim instrumentima.

Povod istraživanju – glazbene aktivnosti u vrtiću

Povod istraživanju bile su glazbene aktivnosti – sviranje na Orffovu instrumentariju – provedene dva mjeseca unutar glazbenog centra koji se nalazi u sobi dnevnog boravka u skupini „Notice“ u dječjem vrtiću *Voštarnica* u Zadru. Glazbene su aktivnosti trajale svakodnevno oko 15 do 25 minuta u mješovitoj skupini koja broji 20 djece, 12 djevojčica i 8 dječaka u dobi od 3 do 5 godina. Ciljevi glazbene aktivnosti sviranja na Orffovu instrumentariju su: razvoj motorike, razvoj pamćenja, razvoj govora, razvoj aktivnog slušanja, razvoj glazbenih sposobnosti i vještina sviranja, upoznavanje različitih instrumenata Orffova instrumentarija, razvijanje dječje kreativnosti, razvijanje dječjeg stvaralaštva, razvijanje glazbene improvizacije, razvijanje zajedništva i zajedničkog muziciranja te razvijanje socijalizacije.

U djece različite dobi pratile su se osobitosti i razlike u njihovim reakcijama tijekom realizacije glazbenih aktivnosti. Slike i nazivi ponuđenih glazbenih instrumenata bile su zalijepljene u glazbenom centru kako bi djeca mogla jasno vidjeti kako izgleda određeni instrument. U uvodnom dijelu nastojala se potaknuti dječja znatiželja sviranjem instrumenata. Na svakom instrumentu odsviran je jednostavni ritamski obrazac brojalice, a djeca su trebala prepoznati izgled instrumenta i zvuk te pokazati prstom na sliku. Promatrala su instrumente koje im je pokazivala odgojiteljica, te su imenovala one koji su im poznati. Na temelju vizualnog i slušnog doživljaja djeca su se upoznala s instrumentima Orffova instrumentarija (ritmičkim udaraljka). Istraživala su instrumente promatrajući ih, zapažajući i prepoznajući karakteristike njihovih zvukova nakon čega su ih imenovala. Nakon što su djeca upoznala sve instrumente koje su na slikama vidjela, čula i imenovala, odabrala su instrument koji im se najviše svidio te su dobila priliku upoznati se s načinom proizvodnje zvuka i samim zvukom odabranog instrumenta. Metodama imitacije, djeca su izvodila ritam prije usvojenih brojalica. Slijedilo je usvajanje pjesme „Zvončići“ najprije iznošenjem teksta, zatim pjevanjem odgojiteljice te zajedničkim vježbanjem ritma pomoću štapića. Prvotno ishodovanje takta pjesme, potom ritma pretočeno je u sviranje na instrumentima. Djeca

su postupno razvijala osjećaj za ritam na način da se kontinuirano vježbalo sviranje ritma pjesme, ponavljanjem i imitiranjem manjih ritamskih obrazaca izgovaranjem teksta pjesme što je svakodnevno trajalo oko 20 minuta ovisno o dobi i mogućnosti njihove koncentracije. Djeci je trebalo dosta truda i vremena u ostvarenju primarno postavljenog cilja: upoznavanje zvukova i sviranje instrumenata. U svim ponuđenim glazbenim aktivnostima djeca su rado surađivala i prihvaćala ih s entuzijazmom. Kroz igru i imitiranje djeca su doživjela glazbu i usvojila glazbene elemente kao što je ritam, takt i melodija pjesme. Od ritmičkih instrumenata koristili su se štapićima, zvečkama, praporkama i trianglima. Sva su djeca bila zainteresirana za ponuđene instrumente i odmah su prionula istraživanju zvukova. Tijekom cijelog perioda izmjenjivala su se i istraživala koji im se instrument najviše sviđa. Trogodišnjacima i četverogodišnjacima bilo je izazovno uskladiti pjevanje pjesme uz sviranje, no svi su rado sudjelovali u svim glazbenim aktivnostima. Vodeći računa o socijalnoj dimenziji provedene aktivnosti u dužem periodu, ističemo svekoliku tijesnu i radosnu suradnju djece, koja je dosegla zavidan nivo.

Zadani ciljevi upoznavanja i sviranja na Orffovu instrumentariju (razvoj motorike, pamćenja, govora, aktivnog slušanja, glazbenih sposobnosti i vještina sviranja, upoznavanja različitih instrumenata Orffova instrumentarija, zajedništva i zajedničkog muziciranja te sveukupne socijalizacije) uspješno su ostvareni. Unatoč izazovnom zahtjevu za usklađivanjem pjevanja pjesama i točnim sviranjem takta, djeca su rado surađivala. Igram i imitiranjem nesputano su usvajala glazbene elemente, osobito ritam i melodiju pjesme i radosno doživljavala glazbu. Provedena aktivnost s djecom mješovite dobi uz primjenu Orffova instrumentarija omogućila je uvid u višestruke vrijednosti glazbeno-pedagoškog koncepta Carla Orffa. Nisu bili ograničeni samo na akustični pristup, uključivali su prirodne ritmove i pokrete.

S obzirom na redovitu uporabu Orffova instrumentarija u mješovitoj vrtićkoj skupini „Notice“, odlučili smo provesti istraživanje kojim bismo utvrdili koliko je ovaj način rada prisutan i u drugim vrtićima na području grada Zadra.

Cilj, problem i hipoteze istraživanja

Cilj je istraživanja utvrditi zastupljenost korištenja Orffova instrumentarija u zadarskim dječjim vrtićima *Radost* i *Sunce*. Posebni ciljevi su:

- Ispitati provode li odgojitelji aktivnosti temeljene na Orffovu instrumentariju.
- Ispitati koliko su odgojitelji kompetentni za provođenje aktivnosti Orffovim instrumentarijem.

- Ispitati koliko često odgojitelji provode glazbene aktivnosti temeljene na Orffovu instrumentariju.
- Ispitati jesu li vrtići opremljeni Orffovim instrumentarijem.

Polazeći od navedenih ciljeva istraživanja, postavili smo sljedeće hipoteze:

H1: Pretpostavlja se da mali broj odgojitelja provodi aktivnosti temeljene na Orffovu instrumentariju.

H2: Pretpostavlja se da odgojitelji rijetko provode aktivnosti Orffovim instrumentarijem.

H3: Pretpostavlja se da se većina odgojitelja osjeća kompetentnim za provođenje glazbenih aktivnosti temeljenih na Orffovu instrumentariju.

H4: Pretpostavlja se da odgojitelji koji se smatraju kompetentnima češće provode aktivnosti temeljene na Orffovu instrumentariju.

H5: Pretpostavlja se da vrtići nisu dovoljno opremljeni Orffovim instrumentarijem.

Metoda i instrumenti

U svrhu sagledavanja u kojoj se mjeri provode aktivnosti povezane s Orffovim instrumentarijem proveli smo empirijsko istraživanje pri čemu smo se koristili *online* alatom Google Forms. Prigodni uzorak čini 64 odgojiteljice i odgojitelja iz zadarskih dječjih vrtića. Podatci su obrađeni u statističkom programu Statistica 14.0.1.25.

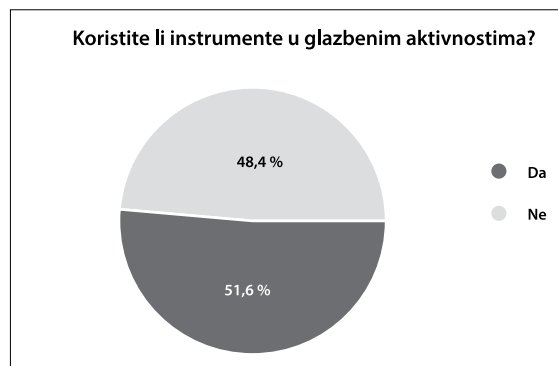
Rezultati i rasprava

H1: Pretpostavlja se da mali broj odgojitelja provodi aktivnosti temeljene na Orffovu instrumentariju.

Na pitanje o korištenju instrumenata u glazbenim aktivnostima (*Grafikon 1*) pozitivno su se izjasnili 53 ispitanika (84,1 %), a negativno njih 10 (15,9 %). Na pitanje o provođenju glazbenih igara s pomoću Orffova instrumentarija (*Grafikon 2*) pozitivno su odgovorila 32 ispitanika (51,6 %), dok je njih 30 (48,4 %) odgovorilo da ne provodi takve aktivnosti. S obzirom na ove rezultate, možemo zaključiti da prva hipoteza kojom se pretpostavlja da mali broj odgojitelja provodi aktivnosti temeljene na Orffovu instrumentariju nije potvrđena jer većina odgojitelja provodi glazbene aktivnosti u kojima se koristi Orffovim instrumentarijem.



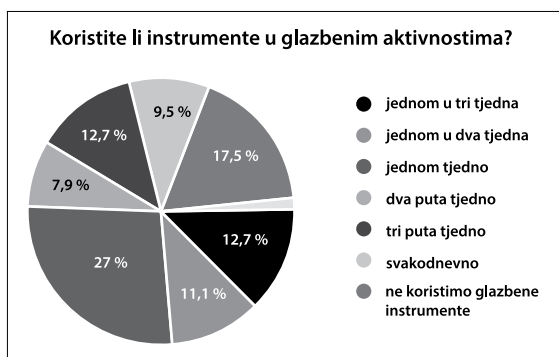
SLIKA 1. *Korištenje instrumenata u glazbenim aktivnostima*



SLIKA 2. *Provođenje ritmičkih igara*

H2: Pretpostavlja se da odgojitelji rijetko provode takve aktivnosti.

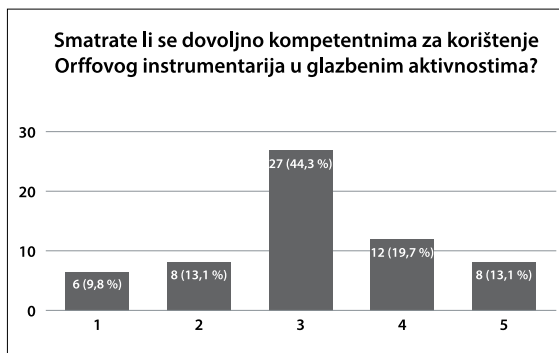
Pitanje o učestalosti provođenja glazbenih aktivnosti u kojima se upotrebljava Orffov instrumentarij donijelo nam je odgovore iz kojih iščitavamo da 6 odgojitelja (9,5 %) takve aktivnosti provodi svakodnevno (*Grafikon 3*). Njih 8 (12,7 %) instrumentima se koristi tri puta tjedno, 5 odgojitelja (7,9 %) dva puta tjedno, a najviše njih, točnije 17 (27 %) jednom tjedno. Ostatak ispitanih koristi se instrumentima, ali jednom u dva ili tri tjedna ili se uopće njima ne koristi (11 ispitanika, 17,5 %). S obzirom na dobivene rezultate, možemo zaključiti da iznesena hipoteza nije potvrđena iz razloga jer 64,1 % ispitanika provodi glazbene aktivnosti s Orffovim instrumentarijem barem jednom tjedno. U istraživanju koje je provela Meić-Sidić 2022. godine pronalazimo podatak da se samo 7,46 % odgojitelja nikada ne koristi instrumentima u provođenju glazbenih aktivnosti što je u skladu i s našim rezultatima (Meić-Sidić, 2022: 31).



SLIKA 3. Učestalost sviranja na glazbenim instrumentima

H3: Pretpostavlja se da se većina odgojitelja osjeća kompetentnim za provođenje glazbenih aktivnosti.

Ispitanici su na pitanje o procjeni vlastite kompetencije odgovarali na skali od 1 do 5, a rezultati nam govore da se većina njih (44,3 %) niti osjeća niti ne osjeća kompetentnima za provođenje glazbenih aktivnosti (*Grafikon 4*). Blaga prednost ipak je na strani onih koji se smatraju kompetentnima ili se uglavnom smatraju kompetentnima (32,8 %), dok je onih koji se ne smatraju kompetentnima ili se uglavnom ne smatraju kompetentnima ukupno 22,9 %. Ovim se rezultatima ne može potvrditi hipoteza da se većina odgojitelja osjeća kompetentnima za provođenje glazbenih aktivnosti.



SLIKA 4. Samoprocjena kompetencija za korištenje Orffova instrumentarija

H4: Pretpostavlja se da odgojitelji koji se smatraju kompetentnima češće provode aktivnosti temeljene na Orffovu instrumentariju.

Već smo prije iznijeli rezultate o korištenju instrumenata u glazbenim aktivnostima kao i provođenju ritmičkih igara s pomoću Orffova instrumentarija (*Grafikon 1 i*

Grafikon 2) gdje smo zaključili da većina odgojitelja provodi takve aktivnosti. Kako bismo doznali jesu li oni odgojitelji koji se smatraju kompetentnima skloniji provođenju aktivnosti temeljenih na Orffovu instrumentariju, testirali smo značajnost razlika između dviju aritmetičkih sredina. Kako je vidljivo iz Tablice 1, nije izmjerena statistički značajna razlika ($t = 0,77$), što znači da odgojitelji provode ovakve aktivnosti nepovezano s procjenom razine vlastite kompetencije.

TABLICA 1. Povezanost kompetencija ispitanika i korištenja instrumenata

	M1	M2	t	p
Kompetentnost ispitanika i korištenje instrumenata u glazbenim aktivnostima	3,20	2,90	0,77	0,44

M1 – ispitanici koji se koriste instrumentima u glazbenim aktivnostima

M2 – ispitanici koji se ne koriste instrumentima u glazbenim aktivnostima

S druge strane, statistički značajan i pozitivan t-omjer ($t = 2,63$) koji je vidljiv u *Tablici 2* upućuje na postojanje statistički značajnijih razlika u aritmetičkim sredinama kada su u pitanju procjene vlastite kompetentnosti i učestalost provođenja ritmičkih igara s pomoću Orffova instrumentarija.

TABLICA 2. Povezanost kompetencija ispitanika i provođenja ritmičkih igara

	M1	M2	t	p
Kompetentnost ispitanika i provođenje ritmičkih igara s pomoću Orffova instrumentarija	3,48	2,77	2,63	0,01

M1 – ispitanici koji provode ritmičke glazbene igre

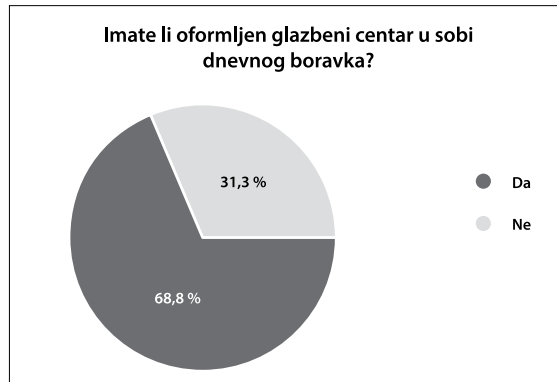
M2 – ispitanici koji ne provode ritmičke glazbene igre

Možemo zaključiti da je ova hipoteza djelomično potvrđena. Orffovim instrumentarijem u aktivnostima podjednako se koriste odgojitelji koji se smatraju više i manje kompetentnima, dok ritmičke igre s Orffovim instrumentarijem više provode oni koji se smatraju kompetentnijima kako je vidljivo iz *Tablice 2*.

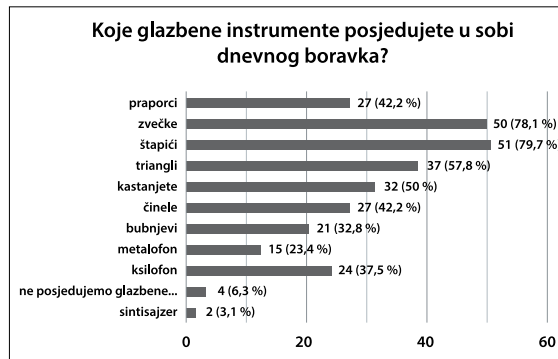
H5: Pretpostavlja se da vrtići nisu dovoljno opremljeni Orffovim instrumentarijem.

Već smo prije iznijeli podatak da je 84,1 % ispitanika odgovorilo kako se koristi instrumentima u glazbenim aktivnostima (*Grafikon 1*). 68,8 % ispitanika ima оформljen glazbeni centar u sobi dnevnog boravka što podrazumijeva određenu razinu opremljenosti (*Grafikon 5*). Od glazbenih instrumenata koji su zastupljeni u vrtićima možemo vidjeti da je riječ uglavnom o zvečkama, štapićima, trianglima, kastanjeta-ma, činelama, praporcima, bubnjevima. Zastupljene su i melodijske udaraljke (37,5 % ispitanika ima na raspolaganju ksilofon, a 23,4 % ispitanika metalofon). Samo 4

ispitanika (6,3 %) odgovorila su kako nemaju na raspolaganju glazbene instrumente. Svi navedeni podatci nas navode na zaključak da hipoteza kojom pretpostavljamo da vrtići nisu dovoljno opremljeni Orffovim instrumentarijem nije potvrđena. Neka ranija istraživanja pokazuju kako 37,31 % odgojitelja nema na raspolaganju Orffov instrumentarij (Meić-Sidić, 2022: 25) što predstavlja značajnu razliku u dobivenim rezultatima.



SLIKA 5. Glazbeni centar u sobi dnevnog boravka



SLIKA 6. Glazbeni instrumenti u sobi dnevnog boravka

Zaključak

Usprkos našim pretpostavkama o nešto lošijoj situaciji glede uporabe Orffova instrumentarija u zadarskim dječjim vrtićima, većina je hipoteza odbačena. Odgojitelji u zadarskim vrtićima u velikom broju provode aktivnosti u kojima se koriste Orffovim instrumentarijem, a te aktivnosti provode dosta često. Procjena vlastite

kompetentnosti je uglavnom niti pozitivna niti negativna, ali bez obzira na razinu kompetencije, odgojitelji se koriste instrumentima i provode takve glazbene aktivnosti. Također zaključujemo da su predškolske ustanove vrlo dobro opremljene dječjim instrumentarijem. Predstavljeni rezultati otvaraju prostor za nova istraživanja kojima bi se utvrdilo koji su rezultati provođenja glazbenih aktivnosti povezanih s Orffovim instrumentarijem glede razvoja glazbenih sposobnosti u djece.

LITERATURA

- GOODKIN, D. (2002). *Play, sing and dance. An introduction to Orff Schulwerk*. Miami: Schott Music Corporation.
- GOODKIN, D. (2004). *Melodies, Rhythm and Cognition in Foreign Language Learning*. UK: Scholars Publishing.
- GOSPODNETIĆ, H. (2015). *Metodika glazbene kulture za rad u dječjim vrtićima*. Zagreb: Mali profesor d. o. o.
- Hrvatska Orff Schulwerk udruga, https://www.hosu.hr/?page_id=17, pristupljeno 14. 12. 2023.
- KOŠTA, T., DESNICA, R. (2013). Utjecaj važnijih europskih glazbenih pedagoga na razvoj nastave glazbe u Hrvatskoj i Sloveniji u drugoj polovici 20. stoljeća. *Magistra Iadertina*, 8 (1), 27–37.
- MEIĆ-SIDIĆ, K. (2022). *Glazbeni odgoj u ustanovama za predškolski odgoj i obrazovanje*, diplomski rad. Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet.
- POŽGAJ, J. (1975). *Metodika nastave glazbene kulture u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- ROJKO, P. (2102). *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti*. Osijek: Pedagoški fakultet.

ORFF INSTRUMENTS AS AN INCENTIVE AND TOOL IN THE CREATIVE SPACE OF CHILDREN'S MUSICAL DEVELOPMENT IN EARLY AND PRESCHOOL EDUCATION

Abstract

Music education in preschool institutions is an integral part of the unified educational process and work with children, contributing to the holistic development of the child, particularly their creative potential, relationship with the environment, social interaction, creative abilities, reading skills, imagination, and aesthetic sensitivity to music. Early childhood and the preschool period are crucial for the development of all children's abilities. Through listening to and creating music, the child engages all senses and develops a natural need to express their musical experience in a comprehensive manner. In an effort to stimulate the child's creative and musical potential, various modalities such as body percussion, rhythmic and melodic percussion instruments, as well as children's or Orff instruments, are introduced and utilised. This study aims to investigate whether preschool educators in Zadar implement activities based on Orff instruments and to what extent they perceive themselves as competent in conducting such activities. One of the research objectives is to examine whether preschools are equipped with Orff instruments, which should be considered a key prerequisite for the implementation of music activities. The research was conducted among educators from the municipal kindergartens *Radost* and *Sunce* in Zadar. Additionally, the study describes an activity based on the Carl Orff music-pedagogical concept, which involved children from a mixed-age group (3–5 years) in the *Voštarnica* kindergarten in Zadar over a period of two months.

KEYWORDS: *music, preschool education, child's musical development, musical instruments, Orff instruments*

NASTAVA PRIRODE I DRUŠTVA - PROSTOR INTEGRACIJE KONKRETNIH ISKUSTAVA DJETETA

Tamara KISOVAR IVANDA

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja

Sveučilište u Zadru, Zadar

tivanda@unizd.hr

UDK: 37.091.214:3/5=163.42

Sažetak

U pedagoškoj javnosti katkad susrećemo stav da u nastavi Prirode i društva dolazi do mehaničkog i sukcesivnog spajanja tema iz predmetne nastave, koju susrećemo u višim razredima osnovne škole. Primjerice, teme koje se odnose na orijentaciju u prostoru, orijentaciju u vremenu, teme usmjerene prema različitim životnim zajednicama i sl. Nastavni predmet Priroda i društvo promiče višeperspektivno i integrirano prožimanje sadržaja iz prirodnog i društvenog okruženja djeteta u kojemu djetetu treba omogućiti što više različitih konkretnih iskustava. Omogućiti djetetu integrirano spoznavanje svijeta u kojemu živi, istraživački i na temelju što više različitih višeosjetilnih iskustava, znači stvoriti prostor u kojem se može slobodno razvijati. Postoji bojazan da u procesu promjene statusa nastavnog predmeta Priroda i društvo i fragmentiranju predmetnih područja dolazi do zamjene načela primarne razine osnovnoškolskog obrazovanja onima iz predmetne nastave.

KLJUČNE RIJEČI: predmet Priroda i društvo, integrirano prožimanje sadržaja, višeperspektivno prožimanje sadržaja

Uvod

Nastavom se u primarnom stupnju osnovnoškolskog obrazovanja učenicima omogućava cjelovit pristup vlastitom okruženju. Stoga je primarno obrazovanje usmjereno na djelovanje i povezano sa životnom stvarnošću. U tom smislu, nastava Prirode i društva ima središnje značenje jer potiče učenike na bavljenje vlastitim društvenim, kulturnim, tehničkim i prirodnim okruženjem kako bi se oni u svojoj životnoj stvarnosti mogli snaći, kako bi je mogli oblikovati na individualnoj razini, sustavno i reflektivno proučavati i tako stjecati preduvjete za kasnije učenje.

Priroda i društvo interdisciplinarni je nastavni predmet (De Zan, 2005; Pletenac 1991; Bezić, 1973; Kisovar-Ivanda, 2022.; Letina, 2020). Njegovo najaktualnije

određenje susrećemo u Kurikulumu nastavnog predmeta Priroda i društvo za osnovne škole u Republici Hrvatskoj (Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta Republike Hrvatske, 2019), prema kojemu je Priroda i društvo interdisciplinarni nastavni predmet koji integrira znanstvene spoznaje prirodoslovnoga, društveno-humanističkog i tehničko-informatičkog područja. U istom se dokumentu ističe da učenje i poučavanje nastavnog predmeta Priroda i društvo usmjerava učenika na: postavljanje pitanja o prirodi i promjenama koje se zbivaju oko nas, otkrivanje povezanosti i međuovisnosti procesa i pojava u prirodnom i društvenom okružju, istraživanje i brigu za svijet u kojemu živi, spoznavanje sebe i odnosa čovjeka prema drugima i prema okolišu, informiranje, kritičko mišljenje i odgovorno djelovanje, poštovanje jednakosti i prava svih ljudi te prihvaćanje različitosti.

Priroda i društvo kao interdisciplinarni nastavni predmet

Definiranje pojma interdisciplinarnosti pretpostavlja prethodno definiranje pojma **znanstvene discipline**. Tako Repko (2008) navodi kako znanstvene discipline predstavljaju grane učenja ili korpuse znanja čiji ih definiraju elementi, poput fenomena, pretpostavki, epistemologije, koncepata, teorija i metoda, razlikuju od ostalih formi znanja. U svojem etimološkom objašnjenju termina disciplina Krishnan (2009) ističe kako riječ dolazi od latinskog oblika riječi *discipulus* što znači 'učenik', odnosno *disciplina* što znači 'učenje'. Ovi pojmovi mogu u različitim kontekstima imati semantički vrlo raznolika značenja poput: učenja, treninga, podređivanja, autoriteta, kontrole, samokontrole i ponašanja, a kao glagol može značiti učiti nekoga da slijedi skup pravila.

Definiranje pojma znanstvenih disciplina omogućava nam potom i definiranje **interdisciplinarnosti** u pristupu tim disciplinama. Temeljnu odrednicu interdisciplinarnog pristupa predstavlja „integracija raznih informacija, podataka, tehnika, perspektiva, koncepata i teorija iz dvije ili više disciplina“ (Repko, 2008: 11). Termin je semantički određen prefiksom inter- (što znači među ili između) i odnosi se na domenu znanosti koja se oblikuje između postojećih akademskih disciplina. Ta složena domena predstavlja prostor susreta i prožimanja različitih znanstvenih disciplina, kao i stvaranje nove domene znanja koja se oblikuje između disciplina u procesu integracije njihova znanja. Cilj interdisciplinarnosti nije osporavanje postojećih akademskih disciplina, nego proširenje znanja kroz izgradnju novih domena znanosti.

Nastavni predmet Priroda i društvo, utemeljen je na interdisciplinarnom pristupu te integrira znanstvene spoznaje prirodoslovnoga, društveno-humanističkog i tehničko-informatičkog područja. **Prirodne znanosti** poput kemije, fizike,

biologije te prirodoslovnih aspekata geografije uvode učenika u istraživanje i spoznavanje prirode. **Društvene i humanističke znanosti** poput povijesti, sociologije, filozofije, ekonomije, društvenih aspekata geografije te politologije uvode učenika u život ljudi i društvene odnose koji se temelje na uvažavanju i prihvaćanju ljudske prirode. U samom procesu učenja i poučavanja nastavnog predmeta Priroda i društvo bitne su i **spoznaje tehničko-informatičkog područja** (Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta Republike Hrvatske, 2019) što uključuje pravilnu, sigurnu i svrsishodnu uporabu različitih oblika tehnologije, a posebice informacijsko-komunikacijske tehnologije kao i stjecanje znanja, razvijanje vještine i umijeća uporabe tehničkih i informatičkih proizvoda u svakodnevnom životu. Usvajajući koncepte navedenih područja interdisciplinarno i integrirano učenik razvija s njima povezane kompetencije promičući tako ne samo svoje snalaženje u svojem prirodnom i društvenom okruženju nego i kao slobodno misleće biće promišlja i mijenja svoje djelovanje i položaj u istome tom okruženju. U skladu s time, naglašava Anđić (2022), u fokusu nastavnog procesa Prirode i društva i metodološki i metodički nalazi se istraživački pristup.

Okvirne tematske perspektive nastave Prirode i društva

Nastava se Prirode i društva oblikuje u povezanosti sa životnim iskustvom i interesima djece te nastavnim predmetima koji će biti dio kurikuluma u višim razredima osnovne škole (povijest, zemljopis, priroda, biologija, kemija, fizika, informatika). Upravo zato perspektivni okviri sadržavaju koncepte iz različitih perspektiva:

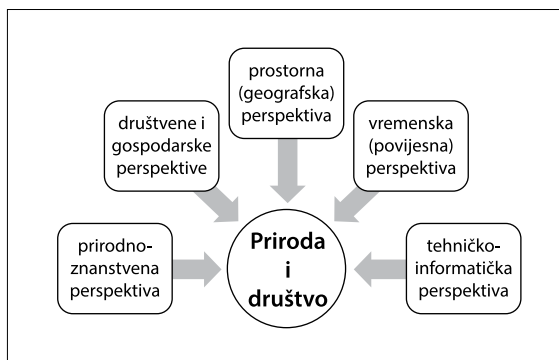
- prirodno-znanstvene
- društvene i gospodarske
- prostorne
- povijesne i
- tehničko-informatičke.

Perspektive ne tumačimo odvojeno i nezavisno jednu od druge. Zadaća je nastave Prirode i društva svrhovito umrežavanje sadržaja i perspektivama odgovarajućih metoda poučavanja kako bi se shvatile korelacije među njima u svim njihovim dimenzijama. Ideju umrežavanja uočavamo i u konceptualnom ustroju Kurikuluma nastavnog predmeta Priroda i društvo za osnovne škole u Republici Hrvatskoj (Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta Republike Hrvatske, 2019). Prema Carey (1991), koncepti se definiraju kao apstraktne ideje ili opći pojmovi koje rabimo u govoru i mišljenju.

Oni imaju važnu ulogu u svim aspektima spoznaje. Koncepti mogu biti hijerarhijski organizirani. Pritom se koncepti više razine nazivaju *nadređenima*, niže razine *podređenima*, a najlakše se kategoriziraju na *osnovnoj* ili *srednjoj razini*. Primjerice, koncept na osnovnoj razini bio bi stolica, njemu nadređeni namještaj, a podređeni drvena stolica.

Kurikulum nastavnog predmeta Priroda i društvo obuhvaća koncepte: Organizirano svijeta oko nas (oznaka A), Promjene i odnosi (oznaka B), Pojedinaac i društvo (oznaka C) te Energija (oznaka D). Koncepti se međusobno prožimaju pružajući učniku mogućnost da različitim sadržajima i aktivnostima u svakom razredu neprestano nadograđuje njihovo razumijevanje. Svaki od koncepata u sebi integrira više različitih nižih razina koje su ključne za razumijevanje cjeline.

Osnova metodičke koncepcije perspektivnog okvira jest formulacija područja susreta, propitivanja, istraživanja i prožimanja učeničkih iskustava s jedne strane i znanja pojedinih znanstvenih disciplina s druge strane. Dva pola tako formuliranog područja trebaju se kontrolirati i verificirati, ali i međusobno dopunjavati u procesu metodičkog odabira. Usmjerenost na dječja iskustva ograničava rizik da nastavni proces vodi do manje iskustvenih pojmova i načela. Uvažavanje zahtjeva sadržaja znanstvenih disciplina, ugrađenih u temelje ovoga nastavnog predmeta, smanjuje rizik da će se lekcije ograničiti na trivijalnosti i svakodnevno znanje djece. Pojedini perspektivni okviri stoga konkretiziraju obrazovno relevantne znanstvene sadržaje.



PRIKAZ 1. Okvirne tematske perspektive nastave Prirode i društva

Prirodno-znanstvena perspektiva

Prirodno-znanstvena se perspektiva učenja u nastavi Prirode i društva nalazi u području pedagoškog prožimanja učeničkog doživljaja i tumačenja prirodnih pojava i sadržaja i metodoloških paradigmi prirodnih znanosti. Na našu percepciju i tumače-

nje okoline uvelike utječu prirodne znanosti i njihova metodologija spoznaje. Djeca prirodu doživljavaju diferencirano, na različite načine i na individualnoj razini opažaju prirodne pojave. Spoznajnim zahvaćanjem u jednostavne biološke, kemijske i fizikalne veze mogu se protumačiti prirodni fenomeni i započeti odgovorno korištenje prirode (Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta Republike Hrvatske, 2019; Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013). U tom kontekstu, spoznajno zahvaćati znači:

- opažati, prepoznati i rješavati probleme u odnosu čovjeka i prirode
- otkriti na elementarnoj razini posebnosti živog svijeta
- ispitati svojstva tvari i objasniti transformacije tvari
- ispitati prirodne pojave s obzirom na znanstvene zakonitosti
- razviti znanstvene postupke i prepoznati proceduralni tijek stjecanja znanja istraživačkom nastavom.

Društvene i gospodarske perspektive

Društvene, kulturološke i gospodarske perspektive u nastavi Prirode i društva usmjerene su prema području pedagoškog prožimanja iskustava zajedničkog života koja su dostupna djeci i metodoloških paradigmi iz perspektive društvenih i kulturnih znanosti. Ljudi žive zajedno u društvu. Oni svoj život oblikuju u javnoj i privatnoj sferi u različitim političkim, socijalnim, kulturnim, ekonomskim, povijesnim, geografskim i etničkim uvjetima. Svi ljudi imaju istovremeno zajedničke i različite mogućnosti i interese, način života i obrazac tumačenja. Prema Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2013) konstruktivno suočavanje s takvim razlikama i odgovorno postupanje tijekom tog suočavanja izazov je za orijentaciju u suočavanju sa sobom i s drugim ljudima.

Da bi se razumjeli ovi odnosi i potaknulo smisljeno i na stvarni život usmjereno učenje društvenih sadržaja, u nastavi Prirode i društva poželjno je:

- razvijati socijalnu kulturu življenja i rada
- odgovorno se ponašati u javnom i privatnom okruženju, kao i u okruženju donošenja gospodarskih odluka
- razvijati integritet, osobni i nacionalni identitet, oblikujući pozitivan odnos prema sebi i drugima
- razvijati svijest o različitosti i poštovanje svih ljudi
- prepoznati prednosti i opasnosti kulturne i medijske rekonstrukcije stvarnosti.

Prostorna (geografska) perspektiva

Prostorna se perspektiva učenja u nastavi Prirode i društva nalazi u području pedagoškog prožimanja prostornih uvjeta koje učenici doživljavaju i sadržajnih i metodoloških paradigmi geografije kao znanosti. Prostor je osnovna dimenzija iskustva. Ljudi u početku doživljavaju prostore kao stvarnost. Oni istražuju prostore i orijentiraju se u njima. Geografska perspektiva pomaže razumijevanju prostora kao stvorenih, promjenljivih, prilagodljivih i upotrebljivih i pokreće odgovornost za održavanje, njeгу i promjenu prostora (Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta Republike Hrvatske, 2019; Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013).

U nastavi se Prirode i društva razvijaju znanja i vještine s ciljem kompetentnog pristupa dimenziji prostora:

- učenici se orijentiraju u prostoru; promatraju prostor i koriste se skicama i kartama, zračnim fotografijama i satelitskim snimkama
- uočavaju da javni i privatni prostori formiraju individualni i društveni okvir za život ljudi
- uočavaju da prirodni čimbenici djeluju u prostoru i da se u njemu odvijaju prirodni procesi te da je prostor već strukturiran prirodnim uvjetima i procesima
- povezuju spoznaje koje upućuju na zaključak da su prostor u prošlosti kulturološki osmislile mnoge generacije te da su ljudi odgovorni za oblikovanje i promjenu prostora
- uočavaju da ljudi žive u prostorima kojima se koriste i dizajniraju ih u skladu sa svojim odlukama vođeni potrebama i vrijednostima, mogućnostima i vještina
- ljudi se kreću prostorom, razmjenjuju sirovine i proizvode (trgovinski odnosi); da bi to postigli, grade prometnice ili se koriste prirodnim uvjetima za različite vrste prometa.

Vremenska (povijesna) perspektiva

Povijesna/vremenska perspektiva učenja u nastavi se Prirode i društva nalazi u području pedagoškog prožimanja učeničkog iskustva doživljaja vremena i sadržajnih i metodoloških paradigmi povijesti kao znanosti. Uključuje vremenski slijed usvajanja znanja, nastanka tehničkih artefakata, institucija, tradicijskih običaja i normi, društvenih odnosa kao nešto što je stvoreno u prošlosti, što možemo promatrati u sadašnjosti i što se može mijenjati u budućnosti.

U nastavi se Prirode i društva razvijaju znanja i vještine s ciljem kompetentnog pristupa dimenziji vremena:

- učenici prikazuju vremenski slijed događaja, prikazuju i smještaju događaje na vremensku crtu, objašnjavaju važnost organiziranja i snalaženja u vremenu, smještaju događaje povezane s neposrednim okruženjem u prošlost, sadašnjost i budućnost (Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta Republike Hrvatske, 2019)
- zaključuju da su uvjeti u kojima ljudi danas žive rezultat odluka, postupaka i vještina ljudi koji su živjeli prije nas te da postupci ljudi koji trenutačno žive utječu na mogućnosti djelovanja budućih generacija (svjesnost vremena, svijest o mogućnostima djelovanja)
- uočavaju da ono što su ljudi postigli svojim postupcima nije uvijek ono što su željeli postići (osjećaj odgovornosti).

Tehničko-informatička perspektiva

Tehničko i informatičko obrazovanje u nastavi Prirode i društva odvija se u području prožimanja tehničkih i informatičkih iskustava koja su dostupna učenicima i tehničkih i informatičkih sadržaja tehničkih i informatičkih znanosti. Tehnologija općenito, a onda i informatička tehnologija oblikuju sva područja života suvremenog čovjeka. Ona služi za osiguranje našega životnog standarda, ali ima i izravno nevidljivi destruktivni potencijal. Da bismo mogli razmišljati, biti odgovorni i pomoći oblikovanju humane tehnologije usmjerene prema budućnosti, svi trebaju usvojiti osnovna znanja o tehnologiji i njezinim učincima na ljudski život. Djeca žive u svijetu suvremene tehnologije; oni se njome sve više koriste te se na njih odnose sve pozitivne i negativne posljedice te činjenice. Spoznaje se u nastavi uglavnom svode na znanje i vještine rukovanja tehnologijom. Temeljni funkcionalni odnosi, geneza i učinci tehnologije često ostaju nepoznati, iako postoji interes djece da istražuju i oblikuju njezine funkcije i učinke.

Osnovno tehničko i informatičko obrazovanje, u okviru nastave Prirode i društva, želi operacionalizacijom kurikulumskih ishoda ili očekivanja međupredmetnih tema pomoći učenicima primarnog obrazovanja:

- proširiti svoje praktične tehničke vještine i znanja
- uočiti i objasniti osnovne tehničke funkcijske i djelatne odnose
- promišljati o međuovisnosti između tehnologije i energije te rada i ekonomije
- suočiti se s učincima tehnologije

- sigurno se i odgovorno koristiti tehnologijom u svakodnevnom životu, kao i informacijsko-komunikacijskom tehnologijom za pristup, prikupljanje, obradu i prezentaciju informacija (Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta Republike Hrvatske, 2019).

TABLICA 1. Primjer nastavne cjeline u udžbeniku Istražujemo naš svijet 2 s prikazom zastupljenosti tematskih perspektiva (Kisovar-Ivanda, Letina, 2020)

Perspektive	prirodno-znanstvena	društvene i gospodarske	prostorna (geografska)	vremenska (povijesna)	tehničko-informatička
Teme					
NAŠE MJESTO					
Mjesto u kojemu živim		✓	✓	✓	
Krajolik našeg mjesta	✓		✓		
Zanimanja ljudi u mjestu		✓	✓		✓
Vrijednost rada i štednja		✓			✓
Kulturna i prirodna baština našeg mjesta	✓	✓	✓	✓	✓

Kao što je u tablici vidljivo, višeperspektivnost je princip raznolikosti povezanih sadržaja i perspektiva. Razlozi važnosti višeperspektivnog pristupa svijetu u nastavnom predmetu Priroda i društvo mogu se zamisliti iz različitih disciplina: epistemološko-konstruktivističke, kognitivno-psihološke, socijalizacijsko-teorijske, filozofske ili antropološke (Duncker, 2013). Perspektivni okvir zahtijeva izgradnju kompetencija. A sama višeperspektivnost, ističe Köhnlein (2011), omogućava da se pojavnostima u dječjoj stvarnosti pristupa na različite načine, stvarajući početne koncepte na način prilagođen dobi učenika primarnog obrazovanja i dalje ih razvija kao obrazovne vrijednosti, ali i činjeničnu otvorenost za dječje traženje i razmišljanje. Izostanak umrežene višeperspektivnosti može dovesti do negativnih posljedica u samom procesu dječjeg formiranja temeljnih spoznajnih koncepata (Hartinger, 2015, Hardy i sur., 2006). Zaključno treba naglasiti da ovako opisani višeperspektivni pristup rezultira ovladavanjem početnih pristupa i formiranjem koncepata potrebnih za kasnije specijalističke perspektive učenika viših razreda osnovne škole i srednjoškolskih učenika.

Zaključak

Cilj je nastavnog predmeta Priroda i društvo (prema Klewitz, 2011) otvoriti polje koje nazivamo našim „stvarnim svijetom“ za razumijevanje i izgradnju kompetencija. To znači da s djecom mora razraditi početke i mogućnosti pristupa i razumijevanja svijeta koji se konstituiraju u različitim perspektivama. Ove perspektive ili dimenzije pristupa svijetu čine cjelinu integriranog kurikuluma Priroda i društvo.

U procesu promjene statusa nastavnog predmeta Priroda i društvo i fragmentiranja predmetnih područja dolazi do zamjene načela primarne razine osnovnoškolskog obrazovanja onima iz predmetne nastave. U sadašnjem se konceptu prepoznaje nastojanje da se primarno obrazovanje samostalno profilira. Izdvojeni nastavni predmeti usmjereni na tehničku i znanstvenu nastavu, kao i nastavu sadržaja društvenih znanosti potencijalno stavljaju učitelje primarnog obrazovanja i predmetne učitelje u situaciju nedostatne kompetentnosti.

Glavni problem tako usmjerene nastave primarnog obrazovanja je u tome što ono svojim ciljevima i sadržajem nedostavno dopire do djece rane školske dobi. Ono zahtijeva prenošenje znanja i termina specifičnih za supstratne znanosti na kojima se temelje nastavni predmeti u predmetnoj nastavi bez, u ovom radu opisanog, umrežavanja perspektiva te uvođenje u specifične nastavne metode prilagođene starijim učenicima. Postoji bojazan da će se fragmentiranim pristupom propustiti poći od situacije djeteta koje traži i istražuje svoju okolinu cjelovito i višeperspektivno te se na taj način uvodi u znanstvene načine razmišljanja na svojoj dobi prilagođen način.

LITERATURA

- ANĐIĆ, D. (2022). *Istraživačke aktivnosti u nastavi prirode i društva*, Anđić, D. (ur.). Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci.
- BEZIĆ, K. (1975). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- CAREY, S. (1991). Knowledge Acquisition: Enrichment or Conceptual Change? In S. Carey and R. Gelman (Eds.), *The Epigenesis of Mind: Essays on Biology and Cognition*, 257–291 Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- DE ZAN, I. (2005). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- DUNCKER, L. (2013). Vielperspektivität. Pristupljeno 18. 2. 2023., <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneII/viel.pdf>
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts – GDSU (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- HARDY, I., JONEN, A., MÖLLER, K., STERN, E. (2006). Effects of instructional support within constructivist learning environment for elementary school students' understanding of „Floating and Sinking“. *Journal of Educational Psychology*, 307–326.
- HARTINGER, A. (2015). Empirische Zugänge. U: Kahlert, J; Fölling-Albers, M.; Götz, M.; Hartinger, A.; Miller, S. i Wittkowske, S. (ur.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 47–50.
- KISOVAR-IVANDA, T., LETINA, A. (2020). *Istražujemo naš svijet 2*. Zagreb: Školska knjiga.
- KISOVAR-IVANDA, T. (2022). Children's Integral Cognition of their own Environment and the Trend of Content Fragmentation in the Subject Nature and Society, Nova promišljanja o djetinjstvu, Rethinking Childhood, Cindrić, Maja, Ivon, Katarina, Šimić Šašić, Slavica (ur.). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- KLEWITZ, E. (2011). Sachunterricht zwischen Kind und Wissenschaft. *GDSU-Journal*, 21–33.
- KÖHNLEIN, W. (2011). Die Bildungsaufgaben des Sachunterrichts und der genetische Zugriff auf die Welt. *Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts -Journal* (1).
- KRISHNAN, A. (2009). *What Are Academic Disciplines?*, University of Southampton: National Centre for Research Methods.
- LETINA, A. (2020). Nastava prirode i društva – uvođenje u znanstveni način mišljenja, *Suodnos metodičke teorije i prakse 2*, Kolar Billege, Martina; Cvikić, Lidija (ur.). Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, 2020, 14–16.
- Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta Republike Hrvatske (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: MZOS. Pristupljeno 19. 2. 2023., <http://mzos.hr/datoteke/>

Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf

- Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta Republike Hrvatske (2019). *Kurikulum za nastavni predmet Priroda i društvo za osnovne škole u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Narodne novine. Pristupljeno 18. 2. 2023., https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_147.html
- PLETENAC, V. (1991). *Osnove metodike nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- REPKO, A. F. (2008). *Interdisciplinary Research – Process and Theory*. London: Sage.

TEACHING NATURE AND SOCIETY – SPACE FOR INTEGRATION OF CONCRETE EXPERIENCES OF THE CHILD

Abstract

In the pedagogical context, we sometimes encounter the attitude that, in the teaching of *Nature and Society*, there is a mechanical and successive merging of topics from the subject teaching, which we encounter in the upper grades of elementary school. For example, these include topics related to orientation in space, orientation in time, topics directed towards different life communities, etc. The subject *Nature and Society* promotes a multi-perspective and integrated networking of content from the child's natural and social environment, in which the child should be provided with as many different concrete experiences as possible. Enabling the child to learn about the world in which they live in an integrated way—both through research and based on as many different multi-sensory experiences as possible—means creating a space in which they can develop freely. In the process of changing the status of the teaching subject *Nature and Society* and fragmentation of the subject areas, the principles of the primary level of elementary school education would be replaced by those of the subject classes in the upper grades of elementary school.

KEYWORDS: *natural and social environment of the child, integrated networking of content, multi-perspective permeation of content*

POTENCIJAL PROSTORA U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU

Tihana KOKANOVIĆ
Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb
kokanovictihana@gmail.com

UDK: 373.2:[37.091.6:159.922.7]

Sažetak

Poticajno okruženje omogućuje razvoj punog potencijala svakog djeteta koje u njemu boravi. Dijete u interakciji sa svojim okruženjem razvija kreativne i stvaralačke osobine koje postaju temelj za aktivno propitivanje, istraživanje i razvoj njegova potencijala. Bogato opremljen i razvojno orijentiran prostor neupitna je karakteristika zajednice koja se brine, podržava i potiče kvalitetan pristup usmjeren aktivnom učenju djeteta. Predškolske ustanove trebale bi (p)ostati i biti mjesto kreirano po mjeri djeteta na način da odgovore na sve njegove odgojno-obrazovne potrebe. Izazov je to koji pred stručnjake stavlja veliku odgovornost, ali i zahtijeva pomno promatranje, planiranje i strukturiranje poticajne okoline kako bi na primjeren i adekvatan način razvijali puni djetetov potencijal. Budući je prostor, odnosno bogato i kvalitetno osmišljeno vrtičko okruženje, važan čimbenik cjelovitoga djetetova razvoja, odgojitelji su ti koji bi zajedno s djecom trebali osmisliti i strukturirati sredinu koja će poticati kreativnost i istraživanje, izazivati znatiželju i pobuditi interes, te omogućiti razvoj svih njegovih potencijala. U radu se razmatra pedagoško oblikovanje kvalitetnoga prostorno-materijalnog okruženja koji će, kao takav, potaknuti aktivno učenje djece i stimulirati njihov cjeloviti razvoj. U teorijskom smislu rad je orijentiran na konstruktivističku i sociokonstruktivističku paradigmu, kao uporišta suvremenog shvaćanja djeteta kao aktivnog i angažiranog (su)kreatora primjerenoga i razvojnoga vrtičkog okruženja.

KLJUČNE RIJEČI: *vrtičko okruženje, strukturiranje prostora, cjeloviti razvoj djeteta, odgojno-obrazovni potencijal prostora, aktivno učenje djeteta*

Uvod

Svako dijete ima pravo na razvoj usklađen s njegovim individualnim mogućnostima i sposobnostima, stoga je potrebno sve aktivnosti i djelovanja usmjeriti na njegov cjeloviti razvoj. Kako bismo na što bolji način osigurali optimalne uvjete, kao poticaj aktualnim i potencijalnim mogućnostima djece, potrebno je kontinuu-

irano prilagođavati prostorno-materijalni kontekst njihovim potrebama i interesima. Miljak (1996) još devedesetih godina opisuje konstruktivističku paradigmu i na njoj zasnovan kurikulum kojemu je temeljno polazište da se znanje i spoznaje izgrađuju, konstruiraju, stječu i razvijaju aktivnim sudjelovanjem djeteta te njegovim izravnim stjecanjem iskustva u direktnom kontaktu i interakciji sa svojim fizičkim i socijalnim okruženjem. Dijete kao aktivan i angažiran sudionik konstruira i rekonstruira svoja znanja i na taj način mijenja sebe i okruženje. Prostorno-materijalni kontekst ima razvojnu komponentu, a način na koji se mijenja odražava percepciju odraslih o učenju i razvoju djece. Slunjski (2012) navodi da u kvalitetno oblikovanom odgojno-obrazovnom procesu dijete ima priliku korištenja i razvoja višestrukih inteligencija. Gardnerova teorija višestrukih inteligencija polazi od ideje da pojedinac posjeduje predispozicije za razvoj sedam vrsta inteligencija, neki autori navode osam, a neki i devet vrsta: lingvistička, logičko-matematička, prostorna, tjelesno-kinestetička, glazbena, interpersonalna, intrapersonalna, prirodna i egzistencijalna (Vlahović Štetić, 2007; Posavec, 2010; Buljubašić Kuzmanović i Gazibara, 2015) ako mu se omogući poticajan kontekst za rješavanje različitih problemskih situacija.

Gardnerova teorija ide u prilog suvremenom shvaćanju djeteta, koji u svrhovitim interakcijama s okruženjem (fizičkim i socijalnim), ima mogućnost razvoja svojega punog potencijala. Takav pristup zahtijeva individualno poznavanje svakog djeteta, njegovih mogućnosti i interesa kako bi mu se osiguralo primjereno poticajno okruženje. Prostorno- materijalni kontekst, koji se mijenja u skladu s potrebama svih sudionika, pozitivno utječe i na razvoj kreativnosti i kritičkog mišljenja kod djece. Na tom tragu Gardner (2011) ističe da je upravo razdoblje djetetova života između treće i pete godine ključno za razvoj kreativnosti, što ide u prilog činjenici da prostorno-materijalni kontekst, koji se u zajedničkim interakcijama mijenja i razvija, ima pozitivan učinak na razvoj djece. S druge strane, Gardner (2008; prema Saleem, Burns i Perlman, 2024) opaža razvojni pad kreativnosti nakon ulaska djece u formalno školovanje zbog učestale strukturirane rutine bez mogućnosti promjene u skladu s potrebama djece. McMahon, Rose i Parks (2004) u tom kontekstu naglašavaju značenje samog procesa i oplemenjivanja početnih ideja umjesto tradicionalnog memoriranja sadržaja s ciljem razvoja djetetove inteligencije. Dijete najbolje uči u okruženju u kojem se osjeća sigurno, koje potiče na propitivanje i provjeravanje prethodno stečenih iskustava i znanja, u kojemu mu je osigurana suradnja s drugima, korištenje jezika kao alatke učenja, slobodan odabir i uključivanje u aktivnost. Slunjski (2012) uspoređuje proces učenja djeteta sa znanstvenim istraživanjem koji uključuje istraživanje, propitivanje i revidiranje postojećih znanja i razumijevanja. Pedagoški oblikovano okruženje postaje odnosno jest reflektivna površina u kojoj djeca mogu ogledati vlastita iskustva,

ali i iskustva ostalih sudionika procesa, što im pomaže da ulaze u smislene i svrhovite socijalne interakcije. Takav pristup odgojno-obrazovnom procesu bogati dijalog, pozitivno utječe na razvoj kohezije skupine i otvara prilike za kritičko promišljanje što će za rezultat imati ostvarivanje kvalitetnih socioemocionalnih odnosa svih sudionika procesa, a time i kvalitete ustanove.

Malaguzzi (1998) naglašava da prostor kao treći odgojitelj (Reggio pedagogija) oslikava osjećaje, ideje i teorije svih sudionika, pa tako razdvaja prostor za veće i manje grupe kao i prostor za pojedince. U kvalitetnom kontekstu takav bi prostor trebao biti funkcionalan u odnosu na potrebe djece, opremljen različitim poticajima s uočljivom ravnotežom pedagoški neoblikovanog i strukturiranog materijala. Važno je naglasiti da se u takvim prostorima jasno pruža mogućnost slobodnog odabira partnera i materijala za igru, istraživanje i učenje. Odgojitelji skloni istraživanju organizacijskog konteksta, mijenjanju i kreiranju prostora u skladu s potrebama djece, indirektno podržavaju i bogate socijalnu igru među djecom, stvarajući pritom prilike za autentičnu i svrhovitu dječju igru. Ako su odrasli konstantno prisutni i vode odnosno kontroliraju sve dječje aktivnosti, Vujičić (2011: 225) smatra da se „ona prerano pomire s autoritetom odraslih, uče se heteronomiji umjesto autonomiji.“ Budući da preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje predstavlja kvalitetu prema cjeloživotnom učenju, može se zaključiti da razvoj autonomije predstavlja važnu zadaću u procesu vlastitog učenja i stoga ju je potrebno njegovati u odgojno-obrazovnim ustanovama od najranije djetetove dobi.

I Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) naglašava važnost odgoja i obrazovanja usmjerenog na dijete te podrazumijeva prilagođavanje odgojno-obrazovnih oblika, metoda i sredstava rada individualnim potrebama i sposobnostima djeteta. U dokumentu se ističe stvaranje ugodnog i poticajnog okruženja koje će pobuditi zanimanje i motivaciju djece za učenje. Važnost sociopedagoškog konteksta u fizičkom okruženju ustanove neupitan je poticaj za razvoj aktivnog učenja djece. Boravak u stimulativnom i bogato opremljenom okruženju ubrzava kognitivni razvoj djece, pojačava njihovu sposobnost za interakcijom s nepoznatim stvarima, ali i doprinosi smanjenju agresivnosti u vršnjačkoj interakciji. Jurčević-Lozančić (2011) smatra da bogato pripremljeno okruženje, u kojem se njeguju individualnost i raznolikost, potiče djecu na igru, istraživanje i aktivno učenje te znatno doprinosi razvoju socijalnih kompetencija. Dijete uči kroz igru, konstruirati i sukonstruirati vlastitu predodžbu i znanja participirajući u interakciji s vršnjacima, ali i ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. Zadaća odgojitelja je ne samo „jednokratno“ osmisliti okruženje već slijedeći i osluškujući dijete mijenjati i prilagođavati cjelokupan kontekst njegovim potrebama. Takav pristup doprinosi lakšem prelaznju djeteta u sljedeću zonu razvoja, jer će dijete svoja znanja u bo-

gatome fizičkom okruženju kontinuirano izgrađivati i nadograđivati. Informacije iz neposrednog okruženja na svoj će način interpretirati te ih uklopiti u već prije izgrađena znanja, jer, kako navodi Slunjski (2011: 224), „djeca svoja znanja aktivno izgrađuju tj. konstruiraju, za što su im potrebna upravo raznovrsna konkretna iskustva, odnosno stimulatívno fizičko okruženje.“ Kvalitetno osmišljen i djeci prilagođen prostor, pozitivno doprinosi njihovu emocionalnom razvoju (McGibben, 2017), osnaživanju društvenih odnosa i samopouzdanja (Sandseter i Seland, 2016; Rieh, 2020), razvoju koncentracije i samoregulacije (Lynch, 2017). Colwell i sur. (2016) i Lynch (2017) ističu da bogato opremljeno okruženje omogućava djeci kreiranje osobnog prostora. Djeci je potrebno omogućiti kreiranje osobnog prostora kako bi se mogla samostalno, u paru ili manjoj skupini posvetiti aktivnostima prema vlastitim potrebama i interesima. Osim toga, Rieh (2020) navodi da djeca koja imaju mogućnost (re)strukturiranja vlastitog prostora razvijaju osjećaj pripadanja i povezanosti s predškolskom ustanovom.

Djeca su aktivni sudionici i (su)kreatori odgojno-obrazovnog procesa, jedinstveni sa svim svojim potrebama i mogućnostima, stoga je ključno da odgojitelji i ostali sudionici procesa kontinuirano osiguravaju sve uvjete za razvoj njihovih potencijala. Kako je izazov odgojiteljima kreirati okruženje za poticanje aktivnog učenja djece, tako je i djeci izazov bogato poticajno sociokulturno okruženje u kojem će se to učenje odvijati. Izazovi su, zapravo, uvjet za rast i razvoj pojedinca i cijelog društva. Ako nema izazova, nastupa stagnacija.

Kratki diskurs na razini paradigmi – konstruktivizam i sociokonstruktivizam

Konstruktivizam polazi od teze da se procesi učenja odvijaju konstrukcijom odnosno sukonstrukcijom znanja stečenih vlastitim iskustvom djece, a korijen konstruktivizma utemeljili su psiholozi J. Piaget, J. Bruner i U. Niesser. Konstruktivisti su isticali da se znanje razvija kao aktivna i osobna konstrukcija kojom se stvara realnost (Duffy i Jonassen, 1992). Dva su temeljna oblika konstruktivističkog pristupa učenju: radikalni (Glaserfeld, 1995; prema Hardy i Taylor, 1997) prema kojem se znanje konstruira stvaranjem vlastitih kognitivnih struktura na temelju novog iskustva i socijalni (Vygotski, 1934, 1978; prema Mcleod, 2024) prema kojem se znanje konstruira u zajednici koja uči putem socijalnih interakcija. Radikalni konstruktivisti daju prednost kreiranju okruženja za učenje u kojem se osigurava autentični kontekst učenja, a socijalni konstruktivisti prednost daju medijaciji koja se ostvaruje aktivnom participacijom u kojoj pojedinac transformira svoje razumi-

jevanje i načine rješavanja problema (Babić, 2007). Piaget je polazio od teze da djeca konstruiraju znanja kroz vlastita iskustva u doticaju s predmetima i ljudima iz svojeg okruženja te da je to isključivo individualni proces. S druge strane, Vigotsky je vjerovao u sukonstruktiju znanja posredstvom prije svega socijalnih interakcija (interpersonalno), a potom se proces učenja nastavlja razvijati unutar pojedinca (intrapersonalno) (Rauch, 2020).

Interakcije djece i ostalih sudionika njihova socijalnog okruženja znatno povećavaju ne samo količinu informacija i vještina koje dijete razvija već utječu na razvoj mentalnih funkcija višeg reda kao što je formalno zaključivanje (McLeod, 2024). Polazeći od činjenice da djeca najprimjerenije uče o svijetu oko sebe u neposrednim interakcijama sa svojim sociokulturnim kontekstom, Piagetov je konstruktivizam naišao na kritiku (Malaguzzi, 1994). Malaguzzi (1994) smatra da se dijete izolira iz njegova socijalnog konteksta, stoga vrlo oštro navodi kako Piaget zanemaruje značenje odraslih u razvoju djece, umanjuje važnost socijalnih interakcija te pretjerano ističe strukturirane faze razvoja. Cole i Wertsch (1996) i Richardson (1997) također naglašavaju da učenje nije isključivo asimilacija i akomodacija novih znanja, već proces u kojem su djeca aktivni sudionici u razvoju svojeg znanja koje proizlazi iz socijalnih interakcija. Konstruirano znanje ne događa se jednosmjerno, već se informacije procesuiranjem dovode u vezu s postojećim konceptima, prethodno stečenim iskustvom i tek tada dobivaju svoje značenje (Jukić, 2013).

Reggio pedagozi, naglašavajući sociokonstruktivistički pristup, stavljaju dijete u samo središte odgojno-obrazovnog procesa, kako bi mu se omogućilo što više bogatih interakcijskih situacija u njegovu sociokulturnom kontekstu. Takvo okruženje promovira samostalnost, autonomiju i kvalitetne interakcije, što rezultira razvojem aktivnog učenja djeteta. Dijete kojemu je osigurana takva sredina, samostalno će se upuštati u različite aktivnosti te u skladu sa svojim interesima i mogućnostima razvijati u aktivnog mislećeg člana društvene zajednice. Cadwell (1997) smatra da su aktivno sudjelovanje u različitim interakcijama i komunikacijskim procesima temelj na kojem djeca razvijaju svoje razumijevanje, dok Daws (2005) dijalog smatra ključnom varijablom sociokonstruktivizma. Svaka predškolska ustanova koja stremi razvoju kvalitete stavlja naglasak na međusobno poštovanje i uvažavajuću komunikaciju svih sudionika umjesto hijerarhijski delegirane upute. Nalogodavni diskurs „odozgo“, koji bi se mogao svrstati u modernističku ili tehničko-racionalističku paradigmu zamijenio je uzajamni, recipročni dijalog, koji promiče konstruktivistička ili razvojno-humanistička paradigma, slijedom kojeg se razvija misleća populacija. Modernistička ili tehničko-racionalistička paradigma čovjeka shvaća kao objekt te je usmjerena na objektivnost, produktivnost, socijalnu neutralnost, kvantifikaciju i perfekcionizam. S druge strane,

konstruktivistička ili razvojno-humanistička paradigma holistički sagledava zbilju, negira objektivnost pri (su)konstrukciji spoznaja, postavlja dijete u središte odgojno-obrazovnog procesa te stavlja naglasak na njegove potrebe, interese i mogućnosti.

Uloga odgojitelja u oblikovanju poticajnoga prostorno-materijalnog okruženja

Odgojitelj, kao nositelj odgojno-obrazovnog procesa neosporno ima bitnu ulogu u razvoju kvalitete življenja djece u vrtiću. Osim što svojim djelovanjem može uvelike unaprijediti razvoj djeteta, jednako ga tako može i unazaditi. Prostorno-materijalni kontekst uvelike odražava vrijednosne orijentacije odgojitelja. Ako odgojitelj percipira dijete kao kompetentnu osobu, time će prostorno-materijalno okruženje odražavati takvu sliku te će biti oblikovan u skladu s dječjim potrebama s elementima razvojnosti (kontinuirano mijenjanje, promišljanje i svrhovito djelovanje). Odgojitelj koji njeguje razvojnu komponentu odgojno-obrazovne prakse spreman je na kontinuirano stručno usavršavanje, učenje, otvoren je za dijalog, razmjenu kritičkog mišljenja, prati i uvažava djetetove potrebe, uključuje ga kao (su)kreatora okruženja i aktivnog participanta u svakodnevnim aktivnostima. Jordan (2004) naglašava ulogu odgojitelja u zoni proksimalnog razvoja djeteta u kojoj se ono pod vodstvom i u suradnji s kompetentnijim vršnjacima ili odraslim osobama razvija sa stvarne razvojne razine na razinu potencijalnog razvoja. Dijete na taj način, sudjelujući u zajedničkim, komplementarnim aktivnostima, rješava svakodnevne životne probleme i razvija svoj puni potencijal. Iz navedenoga proizlazi da odgojitelj mora posjedovati različite vještine poput kreativnosti, fleksibilnosti, socijalne osjetljivosti i znanja kako bi zajedno s djecom kreirao poticajno okruženje u kojem će svakodnevno stvarati prilike za razvoj i učenje.

Slunjski (2008) ističe da je ustanova kvalitetna onoliko koliko se kontinuirano razvija, a mogu je razvijati isključivo kompetentni stručnjaci. U skladu s tim, odgojiteljima je kontinuirani rad na sebi aktivnost koja treba postati sastavni dio njihova profesionalnog puta. Snažan alat za razvoj kvalitetne odgojno-obrazovne prakse i (re)strukturiranja prostora jest dokumentiranje aktivnosti djece i odraslih. Razumijevanje djeteta, njegovih potreba i same prakse moguće je ostvariti dokumentiranjem svega što čini odgojno-obrazovni proces, jer daje objektivan prikaz onoga što se događa u procesu, a što odgojitelj možda ne može uvidjeti tijekom rada. Dokumentacija pomaže razumijevanju djeteta i njegovih potreba, trenutačnoga razvojnog stupnja, razine znanja i spoznaje te pruža mogućnost za daljnji razvoj

aktivnosti. Osim toga, služi odgojiteljima u refleksivnim procesima, kao podloga za njihov profesionalni i osobni razvoj, za mijenjanje i unaprjeđenje odgojno-obrazovne prakse te za razvoj kvalitetnog partnerstva s roditeljima i ostalim dionicima. Dokumentiranje nije samo sredstvo poučavanja, već i pedagoška filozofija poznavanja i uvažavanja djece (Turner i Wilson, 2010: 5). U dokumentaciju se ubrajaju video i audiozapisi, dječji radovi i uradci, transkripti razgovora, crteži i fotografije, no prikupljeni na takav način mogu koristiti isključivo ako se pravilno interpretiraju i upotrebljavaju. Dahlberg, Moss i Pence (2013) navode da materijali prikupljeni na taj način ne predstavljaju pedagošku dokumentaciju, već oni to postaju ako se iskoriste za promišljanje odnosno refleksije odgojitelja i drugih sustručnjaka, djece i njihovih roditelja (Slunjski, 2015). Dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa važna je okosnica za dublje razumijevanje djece, praćenje njihova razvoja, rješavanje problemskih situacija, pružanje uvida u vlastiti rad, na temelju čega odgojitelj može planirati te se i sam profesionalno razvijati.

Zaključak

Neupitno je da socijalno okruženje i prostorno-materijalni kontekst utječu na sve aspekte djetetova razvoja. Dijete treba stimulatивно okruženje kako bi ga na sebi svojstven način upoznavalo i istraživalo te u interakcijama s vršnjacima i ostalim dionicima razvijalo svoja znanja. Opremljenost prostora uvelike odražava sliku odgojitelja o djetetu, njegove vrijednosti, filozofije i implicitnu pedagogiju. Bogato opremljen, djeci dostupan i promjenjiv prostor potiče kreativnost, poziva na istraživanje, a osigurava neovisnost, slobodu i nesmetane interakcije među djecom. Vrtić po mjeri djeteta treba odisati ugodnim ozračjem, bogato opremljenim okruženjem, dostupnošću materijala, slobodom izbora, međusobnim uvažavanjem i poštovanjem svih dionika kako bi djeca razvijala svoj puni potencijal. Na deklarativnoj razini svijest o kompetentnosti djeteta postoji, no je li ona prisutna u svakodnevnom radu s djecom, vidljivo je prema interakcijama unutar odgojnih skupina i izvan njih. Svaki osviješteni refleksivni praktičar omogućit će djeci da zajedno s njim kreiraju odgojno-obrazovni proces, propituju, mijenjaju i promišljaju, jer je jedino na takav način moguće osigurati uvjete za kvalitetan razvoj djece i djelatnika i cjelokupne predškolske ustanove.

LITERATURA

- BABIĆ, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 217–227. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118311>
- BULJUBAŠIĆ-KUZMANOVIĆ, V. i GAZIBARA, S. (2015). Izazovi afektivnog obrazovanja. *Nova prisutnost*, XIII (2), 213–228. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/142227>
- CADWELL, L. B. (1997). *Bringing Reggio Emilia home. An innovative approach to early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- COLE, M. & WERTSCH, J. V. (1996). Beyond the individual – social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky, *Human development*, 39(5), 250–256. Preuzeto s <https://karger.com/hde/article-pdf/39/5/233/2895815/000278472.pdf>
- COLWELL, M. J., GAINES, K., PEARSON, M. et al. (2016). Space, place, and privacy: preschool children's secret hiding places. *Family and Consumer Sciences Research Journal* 44(4), 412–421. Dostupno na <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/fcsr.12169>
- DAHLBERG, G., MOSS, P. & PENCE, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. Routledge.
- DAWS, J. E. (2005). Teachers and students as co-learners: possibilities and problems, *Journal of Educational Enquiry*, 6(1), 110–125. Preuzeto s <https://ojs.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/article/view/505>
- DUFFY, T. M. & JONASSEN, D. H. (1992). Constructivism: New implications for instructional technology. U: T. M. Duffy, D. H. Jonassen, (eds.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*, pp. 1–16. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Preuzeto s <https://www.jstor.org/stable/44427513>
- GARDNER, H. (2011). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. Civitas books.
- HARDY, M. & TAYLOR, P. C. (1997). Von Glasersfeld's radical constructivism: A critical review. *Science & Education*, 6, p.p. 135–150. Dostupno na https://www.researchgate.net/profile/Peter-Taylor28/publication/282651956_Von_Glaserfeld's_Radical_Constructivism_A_Critical_Review/links/5615e6b208aed47facf00492/Von-Glaserfelds-Radical-Constructivism-A-Critical-Review.pdf
- JORDAN, B. (2004). *Scaffolding Learning and Co-constructing Understanding*. In: A. Anning, J. Cullen, M. Fleer, (eds.), *Early Childhood Education*, (pp. 31–42). London: Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.

- JUKIĆ, R. (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodno-znanstvenih i društvenih predmeta. *Pedagoški istraživanja*, 10(2), 241–261. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/129671>
- JURČEVIĆ-LOZANČIĆ, A. (2011). Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagoški istraživanja*, 8(2), 271–279. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/116661>
- LYNCH, L. (2017). A Space Apart: Enabling the Creation of a Withdrawal Space in the Preschool. *Sage Open*, 7(1). <https://doi.org/10.1177/2158244016684538>
- MALAGUZZI, L. (1994). Your image of the child: Where teaching begins. *Child Care Information Exchange*, 96, 52–61. Preuzeto s <https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf>
- MALAGUZZI, L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy: An Interview with Lella Gandini. U: C. P. Edwards, L. Gandini, G. Forman (eds.), *The Hundred Languages of Children: the Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*, (pp. 49–97). London: Ablex Publishing Corporation. Preuzeto s https://books.google.hr/books/about/The_Hundred_Languages_of_Children.html?id=QPTKs1MJ8JgC&redir_esc=y
- McGIBBEN, C. (2017). Alone centers: privacy retreats for young children to manage emotions and seek shelter from over stimulating environments. *University of Montana Journal of Early Childhood Scholarship and Innovative Practice*, 1(1), 5. Dostupno na <https://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=ecsip>
- McLEOD, S. (2024). Vygotsky's Theory Of Cognitive Development. Dostupno na <https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html>
- McMAHON, S. D., ROSE, D. S. & PARKS, M. (2004). Multiple Intelligences and Reading Achievement: An Examination of the Teele Inventory of Multiple Intelligences, *The Journal of Experimental Education*, 73(1), 41–52, DOI: 10.3200/JEXE.71.1.41-52. Preuzeto s https://www.researchgate.net/profile/Susan-Mcmahon-3/publication/254346767_Multiple_Intelligences_and_Reading_Achievement_An_Examination_of_the_Teele_Inventory_of_Multiple_Intelligences/links/54c15ea90cf2dd3cb9586375/Multiple-Intelligences-and-Reading-Achievement-An-Examination-of-the-Teele-Inventory-of-Multiple-Intelligences.pdf
- MILJAK, A. (1996). Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja. Zagreb: Persona.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske.
- POSAVEC, M. (2010). Višestruke inteligencije u nastavi. *Život i škola*, LVI (24), 55–64. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/63278>

- RAUCH, V. (2020). Vrtići koji su usmjereni na dijete i promoviraju demokraciju (kurikulum za vrtiće) – Pristup Korak po korak. Zagreb: Korak po korak.
- RICHARDSON, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice. U V. Richardson (ur.). *Constructivist teacher education: building new understandings* (pp. 3–14). Washington, DC: Falmer Press. Dostupno na https://www.researchgate.net/publication/324532933_Constructivist_Teaching_and_Teacher_Education_Theory_and_Practice
- RIEH, S. Y. (2020). *Creating a Sense of Place in School Environments: How Young Children Construct Place Attachment* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429441332>
- SALEEM, S., BURNS, S. i PERLMAN, M. (2024). Cultivating young minds: Exploring the relationship between child socio-emotional competence, early childhood education and care quality, creativity and self-directed learning, *Learning and Individual Differences*, 111. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102440>
- SANDSETER, E. B. H. & SELAND, M. (2016). Children's experience of activities and participation and their subjective well-being in Norwegian early childhood education and care institutions. *Child Indicators Research*, Springer; The International Society of Child Indicators (ISCI), vol. 9(4), 913–932. Dostupno na https://ideas.repec.org/a/spr/chinre/v9y2016i4d10.1007_s12187-015-9349-8.html
- SLUNJSKI, E. (2008). Dječji vrtić – zajednica koja uči: Mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja. Zagreb: Spektar media.
- SLUNJSKI, E. (2011). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagoška istraživanja*, 8(2), 217–228. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/116666>
- SLUNJSKI, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil.
- SLUNJSKI, E. (2015). *Izvan okvira 5: pedagoška dokumentacija: proces učenja djece i odraslih kao alat razvoja kurikuluma*. Zagreb: Element.
- TURNER, T. & WILSON, D. G. (2010). Reflections on documentation: A discussion with thought leaders from Reggio Emilia, *Theory Into Practice* 49(1), 5–13. Preuzeto s <https://www.jstor.org/stable/40650708>
- VON GLASERSFELD, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London: Falmer Press.
- VUJIČIĆ, L. (2011). Novi pristup istraživanju kulture vrtića. U: D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja*, (pp. 209–236). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- VLAHOVIĆ-ŠTETIĆ, V. (2007). Matematički darovita djeca: što ih možemo po-

učiti i što bismo mogli naučiti od njih?. In *International Scientific Colloquium Mathematics and Children (How to teach and learn mathematics)*, pp. 208–216. Dostupno na <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518708.pdf#page=209>

POTENTIAL OF SPACE IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract

Stimulating environment empowers the development of every child's full potential. Children who interact with their surroundings develop creative and productive traits that become the foundation for active reasoning, research and development of individual potential. Highly equipped and developmentally oriented space is an unquestionable characteristic of the community that cares for, supports, and motivates quality approach directed to active learning of the child. Preschool institutions should become or remain a place designed to suit children by supporting all their educational needs. It is a challenge that requires not only great responsibility of experts but also careful observation, planning, and structuring of incentive environment in order to develop the child's overall potential appropriately. Since space—i.e., comprehensively and qualitatively designed preschool environment—presents an important factor of overall children's development, preschool teachers should, together with children, design and structure this environment so that it motivates creativity and research, propels curiosity, awakens interest and empowers the development of all children's potentials. This work examines the pedagogical formation of quality spatial-material environment that, as such, motivates active children's learning and stimulates their overall development. In the theoretic sense, the work is oriented towards constructivistic and co-constructivistic paradigm, as a stronghold of the contemporary concept of children as active and engaged (co)creators of appropriate and developmentally supportive preschool environment.

KEYWORDS: *preschool environment, structuring space, overall children's development, educational potential of space, active children's learning*

POTICAJNO TJELESNO VJEŽBANJE

Ksenija MEDINI

Dječji vrtić Radost, Zadar
xe.med12@gmail.com

UDK: 796-053.2:373.2

Vanja PETROVIĆ

Dječji vrtić Radost, Zadar
zara0703@gmail.com

Jelena ALIĆ

Sveučilište u Zadru
Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Zadar
jctetic@unizd.hr

Sažetak

U ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja tjelesni odgoj djece rane i predškolske dobi zauzima posebno mjesto. Djeca primjenjujući različite tjelesne aktivnosti upoznaju prirodne oblike kretanja, opće pripremne tjelesne vježbe, samostalno se snalaze u svojoj okolini te uče ontogenetska motorička znanja koja će primjenjivati u budućim tjelesnim aktivnostima. Uz razvijanje kinantropoloških obilježja, tjelesnim aktivnostima utječe se i na pravilan psihički razvoj djeteta koji uključuje i formiranje estetskih osjećaja, moralnih i voljnih osobina svakog djeteta. „Djeca se trebaju kretati kako bi se zdravo razvijala i dobro osjećala jer kretanje je temelj za razvoj mozga“ (Baureis, Wagenmann, 2015: 73). Djeci je kretanje koje se provodi primjenom različitih oblika igara biološka potreba. „Kroz igru djeca upoznaju svijet: istražuju povezanost i odnose, istražuju okolinu, ulaze u odnose i postavljaju granice. Kroz igru se vježbaju i učvršćuju psihičke, motoričke, emocionalne i socijalne sposobnosti“ (Baureis, Wagenmann, 2015: 124). Igra djeci omogućava percepciju okruženja u kojem se nalaze i potiču razvoj svih osjetila. Igra, koja je djeci zanimljiva, ima pozitivne efekte na psihofizički razvoj djeteta. Aktivnim uključivanjem odraslih u igru s djetetom, omogućeno im je izravno sudjelovanje u djetetovu razvoju i njegovo poticanje. Pri odabiru tjelesne aktivnosti treba voditi računa o interesima djece kako bi ona bila motivirana na sudjelovanje i aktivno participirala. Djeca se trebaju nalaziti u poticajnom okruženju kako bi što više bila tjelesno aktivna, primjerice: odrasli mogu poticati djecu na tjelesno vježbanje odlaskom u prirodu, na planinarenje, u park, na izlet i slično ili jednostavno formirati materijalno poticajno okruženje. Stvaranjem poticajnoga prostornog okruženja, dijete se samoinicijativno potiče na kretanje, što, dakako, doprinosi pravilnijemu motoričkom razvoju. U odgojno-obrazovnim ustanovama za rani i predškolski od-

goj i obrazovanje, poticajno vježbanje moguće je integrirati u svakodnevni odgojno-obrazovni rad. Važno je i potrebno uskladiti sadržaje poticajnog vježbanja dobi djeteta kao i materijalnim uvjetima. Djecu potičemo da samoinicijativno odlučuju kako će se kretati: provlačeći, plešući, skačući i slično. Vježbanje se može provoditi u zatvorenom prostoru unutar sobe dnevnog boravka te na otvorenim prostorima kao što su terasa, park, dječje igralište i sportski teren. Hodnici u odgojno-obrazovnim ustanovama mogu postati centri tjelesnog vježbanja. Tjelesno vježbanje treba u djetetu pobuditi pozitivne emocije, isključiti stresne situacije te im omogućiti dovoljan intenzitet i širok izbor motoričkih radnji, omogućiti im individualni i diferencirani pristup u odabiru vježbi. Također je vrlo važno voditi brigu o odmoru, rasporedu aktivnosti, zdravstvenom stanju djece, klimatskim i vremenskim uvjetima, odjeći i obući djece.

Stjecanje zdravih navika treba djeci prenijeti na zabavan način i osvijestiti ih za cijeli život. Roditelji, odgojitelji te društvena zajednica trebali bi surađivati i sudjelovati u razvoju zdravstvenih navika djece. Redovito vježbanje pokazatelj je kvalitetnog i aktivnog načina života. Osim što tjelesno vježbanje ima velik utjecaj na zdravlje svakog djeteta, bitno je i za socijalizaciju te općenito obogaćuje i oplemenjuje djetetov život. Navike koje djeca usvoje u predškolskoj dobi odražavaju se na njihov cjelokupni razvoj i najčešće zadržavaju u kasnijim životnim razdobljima.

KLJUČNE RIJEČI: djeca, igra, motorički razvoj, poticajno tjelesno vježbanje

Uvod

Prema Nacionalnom kurikulumu, kurikulum polazi od shvaćanja djeteta kao cjelovitog bića odnosno shvaća njegu, odgoj, obrazovanje i zaštitu djeteta kao cjelovite i nedjeljive procese. Kako bi se odgojno-obrazovni proces mogao ostvariti, potrebno je težiti integraciji njegovih dijelova kao što su kineziološki, glazbeni, kreativno-stvarački, istraživačko-spoznajni i jezičko-komunikacijski (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014). U ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja tjelesni odgoj djece rane i predškolske dobi zauzima posebno mjesto. Iz tog razloga ciljevi kineziološke metodike određeni su razvojnim obilježjima djece, njihovim potrebama, suvremenim zahtjevima života te cjelokupnim ciljevima odgojno-obrazovnog sustava (Petrić, 2022). „Kretanje (mišićna aktivnost) predstavlja biotičku potrebu čovjeka te je nezamjenjivo u održavanju ljudskog života“ (Petrić, 2021: 10). Danas kretanje ima veliku ulogu u očuvanju i unapređenju zdravlja svake osobe. Uloga odraslih jest osigurati motoričku pismenost djece radi postizanja učinkovitoga, cjelovitog i planskog utjecaja na dječju motoriku te radi njihova optimalnog rasta i razvoja. Svrha kinezioloških aktivnosti je osigurati motoričku pismenost djece kako bi se omogućio efikasan, cjelovit i planski utjecaj na njihovu motoriku i optimalan razvoj antropoloških obilježja (Petrić, 2022). Djeca vlastitim radom stječu svoja

iskustva i kompetencije. Nisu bitni natjecateljski sadržaji, već rekreacija i zadovoljstvo tjelesnom aktivnošću. Dok se djeca kreću, osjećaju se sretno i slobodno. Dijete najbolje uči kroz igru, koja je sastavni dio njegova odrastanja. Dijete u igri provodi najviše vremena, stoga se svi aspekti razvoja događaju kroz igru i u igri se manifestiraju. „Kroz igru dijete razvija svoje tjelesne sposobnosti, razvija svoje kognitivne sposobnosti, uči biti i živjeti s drugima, uči o sebi, svojim doživljajima, uči o drugima, uspoređuje se i u konačnici kroz tu slobodnu i ugodnu aktivnost formira sliku o sebi“ (Klarin, 2017: 32). „Posljedice nedovoljnog kretanja mogu se ublažiti odgovarajućim kineziološkim programima, što može biti bilo koji sport ili bilo koja tjelesna aktivnost koja aktivira cjeloviti lokomotorni sustav, ključan za transformaciju energije koja je potrebna za aktivnost cijelog tijela“ (Zengal Koretić, 2022: 24).

Igra

Igra je djetetu najvažnija aktivnost, prirodna dječja aktivnost, koju sam bira, u kojoj uživa, zabavlja se druži s prijateljima, bira aktivnosti u kući ili izvan kuće. „Impuls za igru je urođen. Igra je biološki, psihološki i socijalno nužna. Igra čini temelj zdravstvenog razvoja i dobrobiti pojedinca i zajednice. Sva djeca i mlađi ljudi imaju potrebu za igrom. Igra je proces koji je dobrovoljno odabran, osobno usmjeren i intrinzično motiviran. Igra je vođena vlastitim instinktima, idejama i interesima na vlastiti način iz vlastitog interesa“ (Lester i Maudsley, 2007 prema Klarin, 2017: 6).

„Kroz igru dijete razvija tjelesnu snagu te usavršava motoriku. Dinamičnost igre i različiti pokreti tijela povoljno djeluju na tjelesni aspekt razvoja djeteta“ (Klarin, 2017: 22). Igra omogućuje razvitak motoričkih vještina, jačanje koordinaciju pokreta, te razvitak fine i grube motorike. Koju će tjelesnu aktivnost dijete izabrati, ovisi o djetetovim motoričkim vještinama i sposobnostima. Motoričke su sposobnosti u početku jednostavnije te kako dijete raste, one se usavršavaju i mijenjaju.

„Djeca se trebaju kretati kako bi se zdravo razvijala i dobro osjećala jer kretanje je temelj za razvoj mozga“ (Baureis i Wagenmann, 2015: 73). Djeci je kretanje koje se provodi primjenom različitih oblika igara biološka potreba. „Kroz igru djeca upoznaju svijet: istražuju povezanost i odnose, istražuju okolinu, ulaze u odnose i postavljaju granice. Kroz igru se uvježbavaju i učvršćuju psihičke, motoričke, emocionalne i socijalne sposobnosti“ (Baureis, Wagenmann, 2015: 124). Igra djeci omogućava percepciju okruženja u kojem se nalaze i potiče razvoj svih osjetila. „Kroz pokret dijete zapaža, predočava, misli, mašta i pamti. Stoga je za kognitivni razvoj vrlo važan nesmetan tjelesni razvoj. Lokomotorne, fizičke igre usmjerene na poticanje brzine, koordinacije, jakosti, fleksibilnosti potiču razvoj motoričkih sposobnosti djeteta“

(Klarin, 2017: 23). Igra, koja je djeci zanimljiva, ima pozitivne efekte na psihofizički razvoj djeteta. Pokretne igre jako su zabavne i uzbuđljive djeci. Osim što potiču tjelesnu aktivnost, razvijaju socijalne i mentalne vještine. Neke igre izazivaju i stres kod djece, stoga one trebaju biti zabavne i motivirajuće. Potrebno je paziti da ne izazivaju nelagodu.

„Sadržaji kinezioloških igara za djecu rane i predškolske dobi su različite motoričke strukture u skladu s njihovom dobi i mogućnostima. U sustavu odgoja i obrazovanja najčešće ih prepoznamo sukladno organizacijskim obilježjima te generalno razlikujemo: pojedinačne, ekipne i hvatačke kineziološke igre“ (Petrić, 2022: 45). „Pri organizaciji kinezioloških igara odgajatelj se uvijek treba voditi ciljem koji želi postići, ali nužno je i poštivati interes djeteta kako bi ono bilo motivirano za aktivno sudjelovanje“ (Petrić, 2022: 48).

Tjelesno vježbanje

„Kineziologija kao pojam svoj korijen nalazi u dvije latinske riječi, kinesis i logos. Kinesis označava kretanje ili pokret, a logos znanost ili nauk. Može se konstatirati da je kineziologija znanost o kretanju, a definira se kao znanost koja proučava zakonitosti upravljanja procesom vježbanja i posljedice tih procesa na ljudski organizam“ (Mraković, 1997 prema Petrić, 2021: 13). U skladu s tim, sva kineziološka kretanja usmjerena su prema očuvanju i unapređenju zdravlja, razvoju optimalnih ljudskih osobina, sposobnosti, motorike te razvoju motoričkih sposobnosti, osobina i znanja. U odgojno-obrazovnom sustavu kineziološke aktivnosti trebaju ponajprije osigurati motoričku pismenost djece s ciljem efikasnosti, cjelovitog i planskog utjecaja na motoriku djece i razvoj antropoloških obilježja. „Kako bi djeca imala najviše koristi od fizičke aktivnosti, ona mora uključivati komponente zdravstvene tjelovježbe: kardiorespiratornu izdržljivost, vježbe za mišiće, gipkost i tjelesnu građu“ (Virgilio, 2009: 19).

„Motorička znanja predstavljaju obrazovnu smjernicu koja u pravilu obuhvaća usvajanje i usavršavanje motoričkih struktura gibanja koja se najčešće vezuju s određenim izvedbenim kineziološkim programima. Kinantropološka su obilježja dominantno usmjerena na utvrđivanje promjena u sastavu tijela te na tjelesnu i kardiorespiratornu spremnost. Tjelesna aktivnost obuhvaća razinu kretanja djece i učenika koja se najčešće promatra tijekom njihova boravka u odgojno-obrazovnoj ustanovi, u trenucima slobodnog vremena i pri obavljanju kućanskih poslova“ (Petrić, 2021: 25). Motorička su znanja sve motoričke aktivnosti koje osoba radi tijekom cijelog dana. Motorička znanja obuhvaćaju tri kategorije: biotička (urođena, evolutivna), nekineziološka i kineziološka (neurođena, razvojna) motorička znanja. Djeca nagonski izvode

biotička motorička znanja, rade ih instinktivno. Tu spada svladavanje prostora, svladavanje prepreka, svladavanje otpora i svladavanje baratanja predmetima. Naravno da je potrebno i učiti motorička znanja radi što bolje izvedbe i prevencije ozljeda. Proces učenja obuhvaća četiri faze: usvajanje, usavršavanje, stabilizaciju i automatizaciju.

Djeca primjenjujući različite tjelesne aktivnosti upoznaju prirodne oblike kretanja, opće pripreme tjelesne vježbe, samostalno se snalaze u svojoj okolini te uče ontogenetska motorička znanja koja će primjenjivati u budućim tjelesnim aktivnostima. Motoričke sposobnosti (koordinacija, ravnoteža, preciznost, fleksibilnost, brzina i snaga) ovise o tjelesnoj spremnosti djeteta. Važno je trajanje i intenzitet vježbanja prilagoditi dobi i sposobnostima svakog djeteta. „S ciljem pozitivnog razvoja funkcionalnih sposobnosti djece uvijek je dobro, neovisno o vremenskim uvjetima, tjelesno vježbanje organizirati na vanjskim prostorima i u prirodi“ (Petrić, 2021: 55). Uz razvijanje kinantropoloških obilježja, tjelesnim aktivnostima utječe se i na pravilan psihički razvoj djeteta koji uključuje i formiranje estetskih osjećaja, moralnih i voljnih osobina svakog djeteta. Djeca koja se bave tjelesnom aktivnošću imaju manju vjerojatnost obolijevanja od kroničnih bolesti (bolesti srca, debelog crijeva, pluća, astme...); imaju pravilnije držanje tijela; pravilniju prehranu i higijenske navike; aktivnost pospješuje razvoj centralnoga živčanog sustava i rada mozga; poboljšava pažnju i razmišljanje te se postiže osjećaj zadovoljstva i uspjeha i samim time smanjuje se stres.

U ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, osim rada s djecom, ostvaruje se suradnja i partnerstvo s roditeljima s ciljem razvoja djeteta kao cjelovitog bića. Roditelji su primarni odgojitelji svojoj djeci te su i prvi u nizu u prenošenju vlastitih vrijednosti na njih. Roditelji žele sve najbolje za svoju djecu, pri čemu ih katkad nesvjesno preoptereće što može dovesti do stresnih situacija. Naime, roditelji trebaju prihvatiti svoje dijete i njegove sposobnosti. Stoga je potrebno i nužno raditi na novim kineziološkim programima s ciljem educiranja roditelja o potrebi svakodnevne tjelesne aktivnosti. Osim edukacije, potrebno je motivirati roditelje da se i sami počnu baviti tjelesnom aktivnošću i budu primjer svojoj djeci. Veća je vjerojatnost da će dijete biti tjelesno aktivno ako su roditelji tjelesno aktivni i obrnuto.

Poticajno tjelesno vježbanje

Djeci je urođeno kretati se i pri tome aktiviraju svoje mišiće, i nesvjesno su tjelesno aktivni. Preporučuje se da djeca predškolske dobi trebaju biti aktivna 180 min dnevno. Kretanje utječe pozitivno na rast i razvoj djeteta, na njegov san, razvoj mozga, prevenciju bolesti te, općenito, djeca su sretnija kad su aktivnija. Poticajno tjelesno vježbanje kod djece zadovoljava osnovnu potrebu za kretanjem koje je potaknuto

materijalnim okruženjem. „Poticajno materijalno okruženje motivira dijete na kretanje i potiče njegov motorički razvoj“ (Petrić, 2019 prema Petrić, 2021: 139). „Kad je djeci pružena prilika da fizički budu aktivna, ona je i prihvaćaju“ (Virgilio, 2009: 12). Djeca će samostalno izvoditi motoričke kretnje koje odgojitelj indirektno potiče različitim materijalima u okolini. Važno je dijete motivirati na kretanja jer ako kretanje izostane u ranoj dobi, neće se moći u potpunosti nadoknaditi poslije. „Poticajno tjelesno vježbanje nema unaprijed određeno vrijeme trajanja, već ponajviše ovisi o dnevnom rasporedu dječjeg vrtića, a započinje se provoditi s djecom od najranije dobi“ (Petrić, 2022: 53).

Kvalitetno okruženje potiče djecu da zajedno s odraslima uče i stječu nova znanja i iskustva te ih takvo okruženje potiče na istraživanje i eksperimentiranje. Okruženje treba biti dinamično i stimulativno. Pri odabiru tjelesne aktivnosti treba voditi računa o interesima djece kako bi ona bila motivirana na sudjelovanje i aktivno participirala. Djeca jako vole ples i pjevanje pa bi prema tome bilo dobro iskoristiti taj interes i povezati tjelesnu aktivnost i glazbu, tj. ukomponirati ritam i kretanje u dnevni raspored. Ako djeci ponudimo razne mogućnosti, uputit će nas na ono što vole i u čemu uživaju. Moramo voditi računa da aktivnosti trebaju biti zabavne, a ne natjecateljske. Potrebno je planirati i osmisliti kineziološke aktivnosti. Djeca se trebaju nalaziti u poticajnom okruženju kako bi što više bila tjelesno aktivna, primjerice: odrasli mogu poticati djecu na tjelesno vježbanje odlaskom u prirodu, na planinarenje, u park, na izlet i slično ili jednostavno formirati materijalno poticajno okruženje. „Upravo su tjelesne aktivnosti u prirodi bitne za stvaranje kulture kretanja i navike redovitog tjelesnog vježbanja. One potiču ekološku svijest kod djece i učenika te podižu kvalitetu života“ (Petrić, 2019 prema Petrić, 2021: 20). Djeci je potrebno osigurati da provode dovoljno vremena na svježem zraku, u prirodi, jer djeca mnogo intenzivnije percipiraju svijet oko sebe koristeći se svim svojim osjetilima. Igranje u prirodi je nužno za razvoj osjeta i isprobavanje pokretljivosti. Za igranje u prirodi ne treba veliki poticaj, jer ih priroda sama zove na igru i istraživanje, npr. hodanje po travi, penjanje po drveću, opipavanje kore drveta, razni mirisi u prirodi.

„Istraživanja pokazuju da kombinacija senzorno poticajne okoline i igre potiče brži rast kortikalne površine mozga. Prisutnost materijala koji pobuđuje osjete – vid, sluh, opip itd. – tijekom igre potiče razvoj mozga“ (Alexander, Dissing Sandahl, 2017: 24). Stvaranjem poticajnoga prostornog okruženja, dijete se samoinicijativno potiče na kretanje, što, dakako, doprinosi pravilnijemu motoričkom razvoju. U odgojno-obrazovnim ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, poticajno vježbanje moguće je integrirati u svakodnevni odgojno-obrazovni rad. Prostor u kojem djeca borave potrebno je učiniti što više funkcionalnim i višenamjenskim kako bi okruženje za učenje bilo učinkovito i inovativno. Ovakvo okruženje treba biti sigurno, izazovno,

udobno i društveno obogaćeno, koje će utjecati na poučavanje i učenje, kognitivne ishode i motivaciju djece s jasno postavljenim ciljevima gdje će dijete imati aktivnu ulogu (Petrić, 2021). Važno je i potrebno uskladiti sadržaje poticajnog vježbanja dobi djeteta kao i materijalnim uvjetima. Djecu potičemo da samoinicijativno odlučuju kako će se kretati: provlačeći se, plešući, skačući i slično. Vježbanje se može provoditi u zatvorenom prostoru unutar sobe dnevnog boravka te na otvorenim prostorima kao što su terasa, park, dječje igralište i sportski teren. Hodnici u odgojno-obrazovnim ustanovama mogu postati centri tjelesnog vježbanja. Zatvoreni su prostori iznimno bitni u zimskim i kišnim danima. Poticaji za kineziološke aktivnosti u odgojno-obrazovnim ustanovama mogu biti od raznih sportskih rekvizita do namještaja, npr. sjedalice, stol... te razni rekviziti od prirodnih materijala kao što su pijesak, kamenčići, trava, grančice... Važno je kombinirati vježbovne prostore jer na taj način višestruko djelujemo na djetetov razvoj. Tjelesno vježbanje treba u djeci pobuditi pozitivne emocije, isključiti stresne situacije te im omogućiti dovoljan intenzitet i širok izbor motoričkih radnji, omogućiti im individualni i diferencirani pristup u odabiru vježbi. Također je vrlo važno voditi brigu o odmoru, rasporedu aktivnosti, zdravstvenom stanju djece, klimatskim i vremenskim uvjetima, odjeći i obući. S obzirom na to da živimo u vremenu tehnologije, otvorena je i mogućnost njezina korištenja u svrhu poticajnog okruženja za tjelesno vježbanje. Djeci tehnologija nije strana i jako im je privlačna. Ako ih se uputi na pravi način, mogu imati svi koristi od nje. Postoje razne aplikacije na digitalnim uređajima koje potiču usvajanje motoričkih znanja. Potrebno je samo naći aplikacije prilagođene dobi i sposobnosti djeteta.

Poticajno okruženje za tjelesne aktivnosti može se postaviti u predškolskim institucijama koristeći se vanjskim i unutarnjim prostorima. U unutarnjem prostoru upotrebljavaju se soba dnevnog boravka, dvorana, hodnik vrtića te blagovaonica. Primjerice, u sobi dnevnog boravka provode se kineziološke vježbe, igraju se pokretne igre te se provode aktivnosti hodanja po taktilnoj stazi. Nadalje, na hodniku postoji mogućnost hodanja po konopu, provlačenja, hodanja cik-cak, uzbrdo/nizbrdo, šutiranja na koš i provedbe različitih načina skakanja. U blagovaonici se, primjerice, mogu provoditi razne pokretne igre, različiti načini penjanja i skakanja, hodanja preko prepreka, gađanja statične i pokretne mete te slagati razne puzzle. Dvorana se može upotrijebiti za sat tjelesnog vježbanja kao i za natjecateljske igre. Primarni cilj aktivnosti je da atmosfera bude ugodna i poticajna za svako dijete. Koristeći se raznim rekvizitima, potiče se cjelokupni razvoj djeteta, razvoj morfoloških obilježja, motoričkih i funkcionalnih sposobnosti svakog djeteta, te razvoj socijalnih vještina. Također, potiče se svladavanje prostora te baratanje predmetima.

Okruženje na otvorenom može se maksimalno iskoristiti, prije svega terase i dvorišta vrtića, te igrališta, sprave za vježbanje na otvorenom. Uz navedeno, na otvorenom

se provode šetnje, postoji mogućnost posjeta obližnjemu sportskom centru, parkovima te centru grada. Na terasama može se voziti bicikl, kuglati se, igrati košarka i nogomet, provoditi opće pripremne vježbe, igrati različite pokretne igre te školica. Na dvorištu i igralištu provode se aktivnosti penjanja, provlačenja, hodanja po gumama i panjevima, uzbrdo/nizbrdo, penjanja i spuštanja niz stube, guranja, skakanja, spuštavanja, igranja košarke, nogometa, badmintona, dodavanja frizbijem, puzanja konopa i slično. Sportski centar može se iskoristiti za vježbanje na otvorenom, prolazeći razne poligone, provedbom različitih načina trčanja, igranjem natjecateljskih igara, rukometa, nogometa te ostalih. Parkovi su idealna mjesta za penjanje, trčanje po neravnim podlogama, ljuljanje na konopu, skakanje, razne načine hodanja. Ostatke rimskog foruma djeca mogu iskoristiti za penjanje, skakanje, trčanje te pokretne igre.

Prvenstven cilj kod svih ovih aktivnosti je zadovoljiti primarnu potrebu djeteta, a to je provedba pokreta kroz igru. Koristeći se vanjskim prostorima, jača se djetetov imunitet, potiče se razvijanje motoričkih sposobnosti, dolazi do razvijanja socijalnih vještina, radoznalosti, svladavanja prepreka i otpora, a ujedno se djecu potiče na promatranje prirode.

Zaključak

Tehnologija i sjedilački način života sve više je prisutan u današnjem društvu. Stoga je tjelesna aktivnost iznimno važna za dječji razvoj. Svako je kretanje temelj za razvoj mozga. „Mozak proizvodi prirodne hormone sreće, poput serotonina i endorfina, koji su odgovorni za podizanje raspoloženja nakon što se fizički aktiviramo“ (Baureis, Wagenmann, 2015: 74). Stjecanje zdravih navika treba djeci prenijeti na zabavan način i osvijestiti ih za cijeli život. Ono što djeca nauče u ranoj dobi, velika je vjerojatnost da će primjenjivati i u odrasloj dobi. Kroz igru djeca najbolje uče, zadovoljavaju sve svoje potrebe, istražuju, razvijaju se, usvajaju životne vještine... Roditelji, odgojitelji te društvena zajednica trebali bi surađivati i sudjelovati u razvoju zdravstvenih navika djece. Svojim primjerom najviše utječemo na život djece. Trebamo afirmirati djecu u odgojno-obrazovnom procesu i učiniti ih aktivnim sudionicima koji će razviti pozitivne navike i stavove te u budućnosti primjenjivati naučeno i stečeno znanje na svoj odgovarajući način u svojem svakodnevnom životu. Djeca najbolje uče među svojim vršnjacima, međusobno se nadopunjuju. Redovito vježbanje pokazatelj je kvalitetnog i aktivnog načina života. Tjelesno aktivni ne moramo biti samo na igralištu, potrebno je malo mašte i iskoristiti okolinu oko sebe. Osim što tjelesno vježbanje ima velik utjecaj na zdravlje svakog djeteta, bitno je i za socijalizaciju te općenito obogaćuje i oplemenjuje djetetov život. Navike koje djeca usvoje u predškolskoj dobi,

odražavaju se na njihov cjelokupni razvoj i najčešće zadržavaju u kasnijim životnim razdobljima. Svi moramo raditi na kulturi kretanja kod djece s ciljem prihvaćanja tjelesne aktivnosti kao načina života. „Može se reći kako je poticajno tjelesno vježbanje jedan od načina kako se može svakodnevno u odgojno-obrazovnim ustanovama živjeti pokret, odnosno kako je moguće integrirati ga u svakodnevni odgojno-obrazovni rad i doprinijeti razvoju opće motoričke pismenosti djece“ (Petrić, 2021: 139).

LITERATURA

- ALEXANDER, J. J., and Dissing Sandahl, I. (2017). *Danski odgoj djece*. Zagreb. Egmont d.o.o.
- BAUREIS, H., and WAGENMANN, C. (2015). *Djeca bolje uče uz kineziologiju*. Split. Harfa d.o.o.
- KLARIN, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Sveučilište u Zadru.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014).
- PETRIĆ, V. (2021). *Osnove kineziološke edukacije*. Sveučilište u Rijeci.
- PETRIĆ, V. (2019). *Kineziološka metodika u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju*. Sveučilište u Rijeci.
- PETRIĆ, V. (2022). *Kineziološke aktivnosti djece rane i predškolske dobi – postignuća kineziološke metodike*. Sveučilište u Rijeci.
- VASKEVICH, E. (2011). *Velika knjiga razvojnih aktivnosti*. Zagreb. Planet Zoe d.o.o.
- VIRGILIO, S. J. (2009). *Aktivan početak za zdrave klince*. Buševac. Ostvarenje d.o.o.
- ZEGNAL KORETIĆ, M. (2022). *Zdrav duh u zdravom tijelu*. Križevci. Tiskara Zelina d.d.

PHYSICAL EXERCISE IN MOTIVATING AND STIMULATING ENVIRONMENT

Abstract

In institutions concerning early and preschool upbringing and education, physical education of children of early and preschool age occupies a special place. Using different physical activities, children get to know natural forms of movement, general preparatory physical exercises, find their way independently in their environment and learn ontogenetic motor skills that they will apply in future physical activities. In addition to the development of kinanthropological features, physical activities also influence the proper psychological development of the child, which includes the formation of aesthetic feelings, moral and volitional qualities of each child; i.e., “children need to move in order to develop healthily and feel good, because movement is the basis for brain development” (Baureis, Wagenmann, 2015:73). For children, the movement that is carried out using different forms of games is a biological need; i.e., “through play, children get to know the world: they explore connections and relationships, explore the environment, enter into relationships and set boundaries. Through play, mental, motor, emotional and social skills are exercised and strengthened” (Baureis, Wagenmann, 2015:124). Games allow children to perceive the environment they are in and encourage the development of all senses. Games as such are interesting for children and have positive effects on their psychophysical development. By actively involving adults in playing with the child, they are enabled to directly participate in the child’s development and encourage it. When choosing a physical activity, children’s interests should be taken into account so that they are motivated to participate and actively participate. Children should be in a stimulating environment in order to be physically active as much as possible, for example: adults can encourage children to exercise by going to nature, hiking, going to the park, on a trip, etc., or simply create a materially stimulating environment. By creating a stimulating spatial environment, the child is encouraged to move on his own initiative, which of course contributes to more proper motor development. In educational institutions for early and preschool education, stimulating exercises can be integrated into everyday educational work. It is important and necessary to harmonise the content of stimulating exercises with the age of the child as well as material conditions. We encourage children to decide on their own initiative how they would move: crawling, dancing, jumping and similar. Exercise can be done indoors in the living room, and in open spaces such as the terrace, park, children’s playground and sports field. Corridors in educational institutions can become centres of physical exercise. Physical exercise should arouse positive emotions in the child, exclude stressful situations and provide them with sufficient intensity and a wide range of motor actions, and finally—allow them an individual and differentiated approach in choosing exercises. It is also very important to take care of rest, activity schedule, children’s health, climate and weather conditions, children’s clothes and shoes. The acquisition of healthy habits should be conveyed to children in a fun way, raising awareness for the rest of their lives. Parents, educators and the community should cooperate and participate in the development of children’s health habits.

Regular exercise is an indicator of a quality and active lifestyle. In addition to the fact that physical exercise has a great impact on the health of every child, it is also important for socialisation and generally has an enriching and ennobling effect on the child's life. The habits that children adopt in preschool age are reflected in their overall development and are most often retained in later periods of life.

KEYWORDS: *children, play, motor development, stimulating physical exercise*

TEACHING ENVIRONMENTAL STUDIES WITH KUBO ROBOTICS

Sara NIKL

Primary School Sladki Vrh, Slovenija
sara.nikl97@gmail.com

UDK: 502:[37.091.3:004]=111

Polona JANČIČ HEGEDIŠ

Faculty of Education, University of Maribor, Slovenija
polona.jancic1@um.si

Vlasta HUS

Faculty of Education, University of Maribor; Slovenija
vlasta.hus@um.si

Abstract

Computational thinking is defined as a key competence of modern times, as it combines diverse cognitive abilities and skills that help individuals become a successful part of modern society. It is therefore important to start developing it among students from primary school onwards. In this article, we present the activities for developing computational thinking through the content of environmental studies, encompassing objectives from the thematic heading *Space* in third grade. Through tasks, which were supported with KUBO robotics, students learned how to solve problems, process information systematically, think logically and algorithmically, use abstraction, generalise, cooperate, and above all, it gave them the opportunity to be mentally active through all the learning process. In the empirical portion of the article, we show that despite the limited number of lessons, students have advanced and better understood the basic programming concepts after the activities took place. The activities proved to be interesting as students were drawn to KUBO, which proved to be a useful and applicable tool to teach beginner programming.

KEYWORDS: *computational thinking, environmental studies, KUBO robotics teaching*

Introduction

The following article is written based on the concept of implementing computational thinking through the early introduction of programming education. It seeks to em-

phasise the importance of developing this cognitive skill from an early age and highlights the potential strategy for achieving this goal through the integration of KUBO robotics into educational studies curricula.

Computational thinking

Many authors (Krajnc et al., 2017; Haseski, Ilic & Tugkin, 2018; Heljakka et al., 2019; Bers, 2019) consider computational thinking as a key competence of 21st century, as it encapsulates an essential set of skills required for individuals to succeed in modern society. The world-renowned non-profit organisation, the International Society for Technology in Education (ISTE), lists computational thinking as one of its seven learning standards.

The concept of computational thinking originated in the past century. On one hand, it empowers learners to understand the basics of technology and its usability; on the other, the professionals use it to solve complex scientific dilemmas and analyse large quantities of data (Wing, 2011). Researchers agree on the need to develop this concept further but seem unable to outline its borders since computational thinking offers a great variety of viewing angles. Wing (2006) defines it as the fundamental ability to solve problems, design systems, analyse problems, and think abstractly or apply heuristic thinking. Wolfram (2016) says that the process—which must be clear, systematic, and effective—of telling the machine what needs to be done, is crucial. Aho (2012) was inspired by Wing's definition (2011), although he emphasised that end results should be presented in steps and algorithms. Computational thinking could also be perceived as analytical thinking with many parallels to mathematical, engineering, and scientific thinking (Bers, González-González & Armas-Torres, 2019). We should not equate it solely with programming (Balanskat & Engelhardt, 2015) or algorithmic thinking (Sterling, 2015) since many different thought processes participate in this complex mental activity. Therefore, it represents a complex mental activity in which different thought processes participate, thus making it erroneous to equate it with programming (Balanskat & Engelhardt, 2015) or algorithmic thinking (Sterling, 2015). These definitions help us identify characteristics of computational thinking related to the ability to abstract and generalise patterns, systematic information processing, algorithmic thinking, structured decomposition of the problem, iterative, recursive, and parallel thinking, logical thinking, efficiency and effectiveness, and finally, systematic detection and correction of errors (Grover & Pea, 2013). In addition to thought processes, Csizmadia et al. (2015) emphasise computational thinking techniques relating to evaluation, programming, creation, analysis and practical use. Computational thinking can be divided into concepts, practice, and perspective (Brennan & Resnick, 2012).

Activities

In the third grade, we started developing computational thinking using KUBO robotics, which combines the two most common forms of early programming teaching: physical computing and computer-free activities. KUBO is a robot programmed by students using Tag-Tiles and a map prepared by the teacher according to the curriculum, allowing students to understand complex and abstract processes on a concrete level. The activities were designed for students working in a couple or small groups, meaning that they were trained in communication and collaborative skills. As part of the teaching, we carried out seven learning sessions lasting from 45 to 90 minutes. The students received a KUBO kit (robot and Tag-Tiles) and a special map, designed for the lesson, onto which they placed Tag-Tiles, using them to navigate paths to the destination, which was the main objective. The lessons were planned in a cross-curricular fashion, and the objectives and concepts of computational thinking were defined in detail. The table presents the objectives, content (Slovenian National Curriculum) and images of computational thinking throughout.

TABLE 1 Activities

Lesson plan	National Curriculum Goals	National Curriculum Content	Programming Concepts
KUBO introduces himself	Students learn cardinal directions (north, south, east, west).	Cardinal directions	Sequences
<i>Kubo's Hidden Treasure Hunt</i>	Students know how to use different types of sketches and maps.		Sequences
Kugo goes around the world.	Students expand their knowledge about different landscapes.	World, oceans, continents	Sequences / introducing functions
KUBO in Slovenia		Native landscape, Slovenia, Europe	Functions
KUBO in Sladki Vrh	Students get to know the types of settlements	Settlements (city/village)	Functions / introducing loops
KUBO on a farm	Students learn about living and working on a farm during different seasons.		Loops
KUBO at the market	Students get to know the market and its offers.		Loops

In the introductory part of the lessons, activities were delivered to motivate students and content was presented. In the central part, students actively explored the range with the help of KUBO, and in doing so, they cooperated, helped one another, and explored the robots and their functions. At the end, we summarised the content together through a conversation; a review of what had been done or that of a game. Each lesson was analysed as part of the self-evaluation and opinion of the teacher, with an emphasis on the appropriateness and effectiveness of teaching content with KUBO robotics. According to the three-dimensional model (Brennan & Resnik, 2012)—which divides computer-type of thinking into concepts, practice, and perspective—we developed two out of seven images, four out of five courses, and all perspectives. Furthermore, all the mental operations necessary for successful computational thinking were addressed. Students responded positively to the activities, as these encouraged both independent and collaborative work. The only limitation identified was time; students required additional opportunities for repetition to consolidate their newly acquired knowledge.

Research

The empirical part aimed to determine the potential differences between the student's prior knowledge and the knowledge acquired in understanding basic programming concepts. Those differences were related to reading a sequence of commands, finding the error in a series of commands, determining the missing step in the sequence, understanding a loop with one order, understanding a circle with several authorities, and finding the shortest possible route. The assumption was that children would be more successful in understanding basic programming concepts after performing the activities. The research was conducted on a sample of twenty-two third-grade students. Data was obtained via a computer-based reasoning test, which the students solved twice—in the first lesson, before we carried out planned activities, and in last lesson, after the activities were successfully completed. The test consisted of six multiple-choice closed-ended type of tasks. Further, the collected data were statistically processed using a paired-samples *t*-test and Cohen's *d* coefficient. The results obtained through SPSS are presented in Table 2 below.

TABLE 2 Results of SPSS

Hypothesis	Mean		Standard deviation		T-test	P	Cohen coefficient
	Test 1	Test 2	Test 1	Test 2			
H1	0.68	0.82	0.477	0.395	1.821	0.083	0.388
H2	0.55	0.73	0.510	0.456	2.160	0.042	0.461
H3	0.05	0.55	0.213	0.510	4.583	0.001	0.977
H4	0.45	0.32	0.510	0.477	1.821	0.83	0.388
H5	0.32	0.77	0.477	0.429	4.183	0.001	0.892
H6	0.32	0.68	0.477	0.477	3.464	0.002	0.725

Legend:

H1: It is assumed that students will read a sequence of commands more accurately after carrying out the planned activities.

H2: It is assumed that students will complete the sequence of commands more effectively after carrying out the planned activities.

H3: It is assumed that students will identify the error in a series of commands more successfully after carrying out the planned activities.

H4: It is assumed that students will better understand the significance of a loop with one command after carrying out the planned activities.

H5: It is assumed that students will better understand the significance of a loop with several commands after carrying out the planned activities.

H6: It is assumed that students will find the shortest possible route effectively after carrying out the planned activities.

Test 1 indicates the pre-test, carried out before planned activities, while Test 2 represents the post-test, respectively. The students solved the task of reading a sequence of commands better on Test 2 than on Test 1, but the difference was not statistically significant ($t(21) = 1.821, p = .083$). In the pre-test, the students demonstrated a satisfactory level of understanding ($\bar{x} = 0.68$), and their performance improved slightly ($\bar{x} = 0.82$). Thus, the progress in reading the series of commands was of medium strength (Cohen's $d = 0.388$). Therefore, H1 can be neither confirmed nor rejected with certainty.

A statistically significant difference was observed in the task concerning the sequences of orders completed, with a statistically significant difference between Test 1 and Test 2 ($p = .042$), meaning that because of the performed activities, students learned to better identify the missing command in the sequence of commands. The corresponding effect size was of medium strength (Cohen's $d = 0.461$). Hence, the H2 is confirmed.

There was also a statistically significant difference in their success in identifying

an error within the series of commands ($t(21) = 4.583, p = .001$), which indicates that their conceptual understanding in this area improved substantially. The observed advancement was large, as reflected in Cohen's $d = 0.977$. Based on these findings, H3 is confirmed.

A comparison of students' performance in understanding the loop that encapsulates a single command showed no statistically significant difference between the results ($t(21) = 1.821, p = .083$). It turned out that, on average, the students scored slightly higher on the pre-test ($\bar{x} = 0.45$) than on the post-test ($\bar{x} = 0.32$). In both cases, the mean values were low, indicating that most students did not understand the loop with one command, which means the H4 cannot be confirmed.

However, a statistically significant difference was found in students' understanding of the loop consisting of several orders ($t(21) = 4.183, p = .001$). The arithmetic mean in the pre-test ($\bar{x} = 0.32$) was lower than in the post-test ($\bar{x} = 0.77$), indicating that the students more often scored a point and solved the task correctly after the KUBO classes. Also, the progress in knowledge was high as evident in Cohen's $d = 0.892$, which further indicated that the pupils developed conceptual understanding regarding loops with multiple commands, facilitated by help KUBO learning environment. This confirms H5.

There was a statistically significant difference between Test 1 and Test 2 ($t(21) = 3.454, p = .002$) when the task of finding the shortest possible route is considered. According to Cohen's scale, the effect size was of medium strength (Cohen's $d = 0.725$), indicating that they have acquired this knowledge and that the H6 is confirmed.

Conclusion

In conclusion, this article serves as a comprehensive exploration of the intersection between early programming education, computational thinking, and the practical application of these concepts through KUBO robotics. It underscores the theoretical foundations while emphasising the tangible benefits derived from their implementation in educational contexts, thereby promoting a holistic understanding of this pivotal subject matter.

Results show that despite the few lessons, students advanced in understanding basic programming concepts. The most significant differences and the medium-sized influence, according to Cohen's d , were observed in tasks involving the reading of command sequences, where students had to identify the missing order and correct the path. Substantial gains were also evident in students' understanding of loops with multiple commands, and in a task where they had to find the shortest path in a sim-

ilar-to-real-life situation. Overall, it can be said that all the tasks were better understood and solved on post-test.

Based on the results, we conclude that with planned activities, computational thinking was advanced in the context of learning about the environment since pupils, apart from one task, achieved a better results on average after the KUBO activities performed. Developing computational thinking skills in environmental education is essential because it facilitates data analysis for informed decision-making, enables modelling and simulation of environmental systems, promotes problem-solving for complex environmental challenges, enhances the utilisation of technology in monitoring and conservation efforts, encourages a multidisciplinary approach to understand interconnected environmental issues, etc. Overall, computational thinking equips learners with the tools needed to address environmental issues effectively and make informed choices for a sustainable future.

Since the survey involved 22 pupils only from 3rd grade, the results cannot be generalised or transferred to other steps. However, it can be argued that KUBO robotics is a suitable and valuable tool for developing computational thinking, especially in the early educational period. It can be an excellent introduction to the world of programming. By fostering computational thinking in environmental education, we can equip the next generation with the tools they need to make informed decisions in life.

REFERENCES

- BALANSKAT, A., ENGELHARDT, K. (2015). *Computing our future: Computer programming and coding—Priorities, school curricula and initiatives across Europe*. European Schoolnet. https://www.researchgate.net/publication/284139559_Computing_our_future_Computer_programming_and_coding-Priorities_school_curricula_and_initiatives_across_Europe
- BERS, M. U. (2019). Coding as another language: A pedagogical approach for teaching computer science in early childhood. *Journal of Computers in Education*, 6(4), 499–528. <https://doi.org/10.1007/s40692-019-00147-3>
- BERS, M. U., GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, C., ARMAS-TORRES, M. B. (2019). Coding as a playground: Promoting positive learning experiences in childhood classrooms. *Computers & Education*, 138, 130–145. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.013>
- BRENNAN, K., RESNICK, M. (2012). I am using artefact-based interviews to study the development of computational thinking in interactive media design. In *New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking*. American Educational Research Association Meeting, Vancouver. <http://scratched.gse.harvard.edu/ct/files/AERA2012.pdf>
- CSIZMADIA, A., CURZON, P., DORLING, M., HUMPHREYS, S., NG, T., SELBY, C., WOOLLARD, J. (2015). *Computational thinking: A guide for teachers*. Computing At School. <http://computingatschool.org.uk/computationalthinking>
- GROVER, S., PEA, R. (2013). Computational thinking in K–12: A review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), 38–43. <https://doi.org/10.3102/0013189X12463051>
- HASESKI, H. I., ILIC, U., TUGTEKIN, U. (2018). Defining a new 21st century skill—Computational thinking: Concepts and trends. *International Education Studies*, 11(4), 29–37. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n4p29>
- HELJAKKA, K., IHAMAKI, P., TUOMI, P., SAARIKOSKI, P. (2019). Gamified coding: Toy robots and playful learning in early education. In *2019 International Conference on Computational Science and Computational Intelligence (CSCI)* (pp. 800–805). <https://doi.org/10.1109/CSCI49370.2019.00152>
- KOLAR, M., KRNEL, D., VELKAVRH, A. (2011). *Učni načrt, Program osnovna šola, Spoznavanje okolja*. Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Spoznavanje_okolja_obvezni.pdf
- KRAJNC, R., KOŠIR, K., ČOTAR KONRAD, S. (2017). Računalniško mišljenje—Kaj je to in zakaj bi ga sploh potrebovali? *Vzgoja in izobraževanje*, 48(4), 9–19.

- STERLING, L. (2015). An education for the 21st century means teaching coding in schools. <https://theconversation.com/an-education-for-the-21st-century-means-teaching-coding-in-schools-42046>
- WING, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35. <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>
- WING, J. M. (2011). Research notebook: Computational thinking—What and why? *The Carnegie Mellon University School of Computer Science Magazine*, 20–23.
- WOLFRAM, C. (2016). *Anchoring computational thinking in today's curriculum*. <http://www.conradwolfram.com/home/anchoring-computational-thinking-in-today's-curriculum>

POUČAVANJE PRIRODOSLOVNIH I DRUŠTVENIH SADRŽAJA UZ KORIŠTENJE KUBO ROBOTIKE

Sažetak

Računalno razmišljanje definira se kao jedna od ključnih kompetencija suvremenoga doba jer objedinjuje različite kognitivne sposobnosti i vještine koje pojedincima omogućuju uspješno sudjelovanje u modernome društvu. Stoga je važno započeti njegov razvoj već od osnovnoškolske dobi. U ovome radu predstavljene su aktivnosti usmjerene na razvoj računalnoga razmišljanja kroz sadržaje prirode i društva, obuhvaćajući odgojno-obrazovne ishode iz tematskoga područja *Prostor* u trećem razredu osnovne škole. Kroz zadatke potpomognute KUBO robotikom učenici su učili rješavati probleme, sustavno obrađivati informacije, logički i algoritamski razmišljati, primjenjivati apstrakciju i generalizaciju, surađivati te su, ponajprije, imali priliku biti mentalno aktivni tijekom cijeloga procesa učenja. U empirijskome dijelu rada prikazano je da su, unatoč ograničenome broju nastavnih sati, učenici nakon provedenih aktivnosti ostvarili napredak i bolje razumijevanje osnovnih programerskih pojmova. Aktivnosti su se pokazale zanimljivima jer su učenici bili izrazito motivirani za rad s KUBO robotom, koji se pokazao kao koristan i primjenjiv alat za poučavanje početnoga programiranja.

KLJUČNE RIJEČI: *računalno razmišljanje, priroda i društvo, KUBO robotika, poučavanje*

GLAZBENE IGRE U STVARALAČKOM PROSTORU DJETETA RANE I PREDŠKOLSKE DOBI

Daniela PETRUŠIĆ

Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Split
dpetrusic@ffst.hr

UDK: 373.2-057:78-053.4

Sažetak

Glazba je umjetnost koja ima važnu ulogu u odgoju i obrazovanju djeteta rane i predškolske dobi. Od najranijih dana glazba djetetu pruža radost, veselje i igru te pospješuje njegov psihički, fizički, emocionalni i socijalni razvoj. Kvalitetna glazbena iskustva u ranoj dobi poboljšavaju djetetovu vještinu slušanja, razvijaju mišljenje, stvaralačke aktivnosti, formiraju razne osobine ličnosti, pomažu razvoju djetetova govora, njegove inteligencije i kreativnosti, potiču društvenost, obogaćuju djetetov rječnik i pospješuju pamćenje. S obzirom na to da glazbeni sadržaji uvelike utječu na djetetov cjeloviti razvoj, važno je da glazba bude prisutna u odgojno-obrazovnom procesu na djetetu razumljiv način. Kako bi glazba bila što bliža djetetu, često se povezuje s igrom koja je djetetu rane i predškolske dobi najbliža i najprirodnija aktivnost koja mu pomaže pri upoznavanju okoline i učenju o svijetu koji ga okružuje. Igra budi kod djeteta osjećaj ugone i zadovoljstva te kroz nenametljiv način pozitivno utječe na djetetov razvoj. Glazbene su igre zabavan i koristan alat koji potiče dijete da kroz pokret s lakoćom usvaja različite sadržaje. Kompetentan odgojitelj ključan je u provedbi kvalitetnoga glazbenog odgoja. On motivira djecu na razne glazbene aktivnosti (pjevanje, sviranje, slušanje glazbe, igranje glazbenih igara) i potiče ih unutar odgojno-obrazovne skupine u skladu s njihovim potrebama, interesima i željama. U ovom će radu biti prikazane različite vrste glazbenih igara, utjecaj glazbe na igru, mogućnost učenja neglazbenih sadržaja uz glazbene igre te utjecaj glazbenih igara na cjeloviti i glazbeni razvoj djeteta rane i predškolske dobi. Također, bit će prikazana važnost uloge odgojitelja u provođenju glazbenih sadržaja s djecom rane i predškolske dobi.

KLJUČNE RIJEČI: *glazbeno stvaralaštvo, razvoj djeteta, glazbene igre, uloga odgojitelja*

Uvod

Dječje glazbeno stvaralaštvo jest proces sastavljen od igre, samostalnog izražavanja emocija i otkrivanja novih sadržaja popraćen dječjim veseljem. Glazbeno-stvaralački proces djeteta započinje od dana njegova rođenja putem istraživanja različitih zvukova i osluškivanja tišine. Razni poticaji djetetu se nameću spontano kroz igru, no kako

dijete odrasta, važno mu je omogućiti kvalitetne glazbene sadržaje i prikladno okruženje za razvoj njegova glazbenog i kreativnog potencijala, odnosno njegove cjelokupne ličnosti. Čisto dječje glazbeno stvaralaštvo pronalazi se tamo gdje se dijete osjeća bez kontrole odraslih, no uz adekvatno odgojno vodstvo (Bašić, 1971). Glazbene aktivnosti u vrtićima većinom su reproduktivnog karaktera i temelje se pretežno na kontinuiranom ponavljanju tema koje odgojitelj predstavlja djeci (Slunjski, 2013). No, glazba treba prije svega predstavljati radost i uživanje, tako da glazbene aktivnosti doprinose razvoju djetetova inherentnog kreativnog potencijala. Stoga je potrebno prioritet dati aktivnom stvaralaštvu i doživljavanju glazbe bez obzira na usvojenost glazbenih vještina i znanja. Važno je sačuvati slobodu i bogatstvo djetetove mašte. Spontana je improvizacija temeljni oblik dječjega glazbenog stvaralaštva koje obogaćuje dječji izraz, a kreativnost i muzikalnost vrijednosti su koje treba poticati od djetetove rane dobi (Bašić, 1985). Putem glazbenih aktivnosti raste dječji doživljaj glazbe, razvijaju se dječja mašta i kreativnost što se očituje u zanesenosti i uživiljenosti djeteta tijekom glazbeno-stvaralačkih aktivnosti. Dijete kroz igru s lakoćom usvaja različite sadržaje. Igra budi u djetetu osjećaj ugone i zadovoljstva te kroz nenametljiv način pozitivno utječe na djetetov razvoj, a ujedno je i najprirodnija aktivnost koja mu pomaže pri upoznavanju okoline i učenju o svijetu koji ga okružuje. Stoga djeca u glazbenim igrama rado sudjeluju. Glazbene igre podrazumijevaju kreiranje strukturiranih glazbenih poticaja kroz igru u svrhu obogaćivanja vrtićke glazbene prakse. Kroz glazbene igre djeca pokretima izražavaju svoje osjećaje, karakter glazbe i neke od njezinih izražajnih elemenata, a glazba utječe na to da njihovi pokreti budu skladniji i ritmički izražajniji. Glazbenim igrama razvijaju se glazbene sposobnosti, no prije svega se razvija sluh djeteta i njegov osjećaj za ritam (Manasteriotti, 1973). Odgojitelji moraju biti svjesni važnosti svoje uloge i svojeg doprinosa djetetovu cjelovitom razvoju putem glazbe. Kreativan i inovativan odgojitelj svojim interesom te kontinuiranim stručnim usavršavanjem kompetencija za provođenje glazbenih aktivnosti može znatno utjecati na kvalitetu glazbenih aktivnosti u odgojno-obrazovnoj praksi i na učestalost njihova provođenja. Razvoj djetetova stvaralačkog potencijala i njegove kreativnosti dovodi do osjećaja sreće, zadovoljstva i veselja, a izlaganje bogatomu glazbenom okruženju može biti ključno za njegov razvoj.

Stvaralački prostor djeteta

Prostorno okruženje ima važnu ulogu u odgojno-obrazovnom radu predškolskih ustanova, stoga je neizmjerljivo važno da se različite aktivnosti djeteta rane i predškolske dobi odvijaju u odgovarajućoj sredini. Svakodnevnim istraživanjem okoline dijete se susreće s nečim novim što povezuje s ranijim iskustvom te tako konstruira svoj smisao. Ljudski

mozak najintenzivnije se razvija tijekom djetinjstva, a kognitivni i perceptivni kapaciteti formiraju se u razdoblju prvih nekoliko mjeseci života do šeste godine (Zini, 2006). Tu razvojnu karakteristiku Maria Montessori (2003) naziva *upijajući um* te u svojim razmišljanjima o cjelovitom razvoju djeteta naglašava da djetetovo okruženje mora biti dobro prilagođeno djetetu s prikladnim materijalima koji zadovoljavaju dječje potrebe i interese. Montessori je tako osmislila poseban didaktički pribor izrađen od prirodnih materijala s kojim djeca mogu samostalno raditi i stjecati iskustvo te spoznati odnose i veze koje vladaju u svijetu. Materijal je vidljiv, dostupan za rad, čist i uredan, a ima svoje određeno mjesto u prostoru, tj. u otvorenim ormarima (Seitz i Hallawchs, 1997). Na taj način djeca uče sa zadovoljstvom, iz vlastitih motiva te samostalno odlučuju čime će se baviti i ne trebaju za to nikakvu nagradu (Philipps Reichherzer, 2011). Valdorfska pedagogija ističe da sve što dijete uči treba biti cjeloviti doživljaj njega samoga i svijeta koji ga okružuje. Osjetila su poput vrata kroz koja svijet ulazi u čovjeka, pa svi dojmovi koji dolaze preko osjetila prihvaćaju se kao istiniti, stoga ih treba svakodnevno njegovati i hraniti. Cilj je valdorfske pedagogije da se uključe sva djetetova osjetila kroz izvornu i prirodnu okolinu, pa tako u valdorfskim vrtićima svi materijali za igru potječu iz prirode (Steiner, 1995).

Okruženje koje podržava učenje ogleda se u unutarnjem i u vanjskom prostoru vrtića. Unutarnje je okruženje vrlo bitno u razvoju djece rane i predškolske dobi jer predstavlja integralni dio učenja koji pomaže oblikovati osobnost svakoga pojedinog djeteta (Zini, 2006). No, vanjski prostor također djeluje na sva područja djetetova razvoja. Dječja je igra raznovrsnija na otvorenom prostoru te omogućava djeci da odrastaju bolje usklađeni s vlastitim tjelesnim potrebama, oslobađaju se viška energije, upoznaju svoje tijelo, njegove granice, potencijale i sposobnosti. Primaran je utjecaj igre na otvorenom na zdravlje djeteta, na njegov pravilan rast i razvoj, ali i na mentalno zdravlje te razvoj samosvijesti i boljih socijalnih vještina (Krog, 2010). Stoga je važno osigurati djeci mogućnost da istražuju svoju okolinu i kroz igru na otvorenom stječu nova znanja, vještine i iskustva. Za učenje u prirodnom okruženju djeca su uvijek visoko motivirana, jer takvo okruženje razvija samopouzdanje, stimulativno djeluje na dječju samoinicijativnost i omogućava svakom djetetu razvoj u skladu s njegovim osobnim potencijalima (Valjan Vukić, 2012).

Dječje glazbeno stvaralaštvo

Stvaralaštvo je proces koji podrazumijeva kreativnost i maštu u stvaranju nečega novog: nekog proizvoda, teorije ili umjetničkog djela. Osnovna značajka stvaralaštva je originalnost. Djeca već u prvoj godini života potpuno spontano i slobodno istražuju svijet oko sebe. To je prirodna karakteristika koju imaju sva djeca koja žive u

skladnom okruženju i tako se zapravo već u ranom djetinjstvu razvija emocionalna osnova kreativnosti (Čudina-Obradović, 1990). U predškolskoj dobi započinje uvijek bavljenje tehnikama divergentnog mišljenja te razvoj kreativnog stila i kreativne mašte. Nakon djetetove druge godine života njegovo kreativno istraživanje nastavlja se kroz priču, igru, izmišljanje, zamišljanje, uočavanje sličnosti oblika, stvaranje neobičnih kombinacija boja/riječi/plesnih pokreta itd. Na taj se način razvijaju samostalnost, nezavisnost, samopouzdanje te osjećaj vrijednosti vlastite osobnosti. Za razvoj kreativnosti važno je da roditelji potiču djecu na aktivnost i samostalnost (Čudina-Obradović, 1990).

Djeca imaju prirodnu potrebu za stvaranjem, tako da vrlo često, primjerice, pjevuše poznate melodije, ali izmijene tekst i prilagode ga igri ili radnji koju u tom trenutku obavljaju (Gospodnetić, 2011). Gospodnetić (2011) navodi načine poticanja dječjega glazbenog stvaralaštva:

- osluškivanje i oponašanje
- stvaranje zvukova koji nisu uobičajeni
- pogađanje zvukova
- izgovaranje slogova
- slušanje glazbe uz ples
- slušanje glazbe uz likovno izražavanje
- samostalna izrada zvečki
- promjena riječi u poznatoj pjesmi ili brojatici
- promjena tempa u poznatoj pjesmi ili brojatici
- promjena dinamike u poznatoj pjesmi ili brojatici
- promjena ritma u poznatoj pjesmi ili brojatici
- promjena naglasaka u poznatoj pjesmi ili brojatici
- završavanje nedovršenih glazbenih fraza
- postavljanje glazbenih pitanja
- ozvučena priča ili pjesma
- pjevani govor
- ritmizirani govor
- oponašanje zvukova ustima
- sviranje na udaraljkama
- sviranje po tijelu
- zemlja kipova
- plesanje bez glazbe
- uglazbljivanje stihova
- skladanje riječi i melodije.

Odgovitelji i roditelji imaju veliku ulogu u poticanju dječjega glazbenog stvaralaštva tako da prepoznaju djetetovu potrebu za kreativnim izražavanjem i usmjeravaju dijete da razvija svoju kreativnost te da stvaranje zajedno s djecom bude zabavno i zanimljivo.

Glazbene igre

„Vrijednost glazbenih igara je u tome što se njima razvija sposobnost djece da pokretima izražavaju glazbu, prije svega njezin karakter ili neki od njezinih izražajnih elemenata, dok glazba istovremeno utječe na pokrete djece da budu skladniji i ritmički izražajniji... To je razlog da glazbenim igrama utječemo na razvoj glazbenih sposobnosti djece, prije svega na razvoj sluha i osjećaja ritma.“ (Manasteriotti, 1973: 152)

Igra je sastavni dio života djeteta rane i predškolske dobi. Kroz igru dijete lakše rješava sukobe koji se javljaju u razvoju, stoga mu treba pružiti mnogo mogućnosti za spontanu i stvaralačku igru (Nikolić, 1990). Važno je imati povjerenja u dijete i prihvaćati njegove kreativne ideje. Kreativnost se razvija najviše u situacijama u kojima djeca slobodno izražavaju svoje misli i osjećaje, kada im je dopušteno da budu originalna te kada imaju disciplinu s jasnim granicama, ali bez kažnjavanja (Einson, 2005). Dječja igra obiluje glazbenim elementima kao spontani izraz dječjeg raspoloženja kada djeca u igri pjevaju naučene pjesme ili izmišljaju vlastite melodije. Glazbene igre doprinose razvijanju dječjega glazbenog stvaralaštva, a u njima djeca rado sudjeluju i uživaju izražavajući se tonovima i ritmovima spontano i slobodno.

Glazbene igre uključuju četiri važna područja koja potiču glazbenu osjetljivost kod djece, a to su: pjevanje, sviranje, slušanje glazbe i usklađivanje pokreta s glazbom. Glazbene su igre važne jer utječu na djetetov cjelokupan razvoj, ali trebaju biti prilagođene njegovoj dobi. Djeca rado igraju već poznate igre koje treba neprestano nadograđivati, činiti zanimljivijima, složenijima i učiti ih po pravilima. Jedan od važnih zadataka glazbenih igara jest stvaranje vedrog raspoloženja, a to bi trebala biti i dužnost svih onih koji se brinu o odgoju djece (Marić i Goran, 2013).

Glazbene igre s riječima

Brojalica je oblik glazbene igre riječima i neizmjerljivo je važna u razvoju djeteta jer predstavlja oblik komunikacije koji uključuje glazbu i govor. Djeca rado sudjeluju u igri s riječima jer one potiču njihovu kreativnost i razvijaju sposobnost

kreiranja glasova. Brojalice svojom ritamskom pokretljivošću pomažu djeci koja imaju poteškoće u govoru da uspješno i tečno izgovore pojedine riječi. Djeca se brojalicama mogu koristiti u igri, za razbrojavanje u određenim aktivnostima te tijekom tjelesnog vježbanja. Odgojitelj može prebrojiti djecu brojalicom, odrediti dijete za neku ulogu u igri ili riješiti neku situaciju, npr. ako više djece želi istu igračku (Marić i Goran, 2013). Također, kroz brojalicu djeca ostvaruju socijalne interakcije s drugom djecom i odraslima, pa one tako utječu na socijalni razvoj djeteta. Brojalicama djeca razvijaju glazbeno i govorno pamćenje, osjećaj za ritam te siguran izgovor glasova. Osim toga, brojalice utječu i na emocionalni razvoj djeteta, jer izazivaju u djetetu radost, sreću i veselje, pa tako utječu na djetetove osjećaje (Marić i Goran, 2013).

Katkad se brojalice mogu pratiti i pokretom, što potiče razvoj glazbenih sposobnosti kod djece. Brojalica se s djecom ponavlja više puta, ali na različite načine: usvajanjem riječi, pokretima ruku i nogu, pjevanjem i sviranjem. Brojalice pružaju niz različitih načina na koje se može izvoditi ritam: pljeskanjem, pokretom tijela ili izvođenjem na udaraljka. Brojalice se mogu izvoditi i uz sviranje na instrumentima, tako da jedna grupa djece izvodi brojalicu uz pokrete, dok druga grupa djece svira brojalicu na instrumentima. Brojalica može biti govorena i pjevana. Govorena brojalica uključuje izgovaranje riječi u određenom ritmu čime se razvijaju glazbene i govorne sposobnosti djeteta. Pjevana brojalica podrazumijeva da se na ritmizirane riječi dodaju tonovi različite visine koji čine melodiju (Jurišić i Sam Palmić, 2002).

Glazbene igre s pjevanjem

Glazbene igre s pjevanjem vrsta su pokretnih igara u kojima se rabe jednostavni napjevi pristupačni djeci. Kroz glazbene igre s pjevanjem se prije svega razvijaju glazbene sposobnosti, a izvrsno su sredstvo učenja jer osposobljavaju djecu da postanu kompetentni korisnici glazbe. Glazbene igre mogu se primijeniti gotovo uz svaku pjesmu, ovisno o kreativnosti odgojitelja. Igra se izvodi na način da djeca pjevaju pjesmu i pokretima oponašaju tekst, te izražavaju ritam i metar, uglavnom bez instrumentalne pratnje. Odabrane pjesme moraju imati jednostavan ritam i opseg melodije prilagođen dječjem glasu. Lijepo i izražajno pjevanje trebalo bi biti glavni cilj svake glazbene igre s pjevanjem koje pridonose razvoju umnih, estetskih i tjelesnih sposobnosti djeteta, ali i njegovih radnih navika. Njihova uporaba doprinosi zanimljivosti i raznovrsnosti glazbenog poučavanja, a znanje stečeno kroz glazbenu igru s pjevanjem ostaje u dugoročnom pamćenju djeteta (Milinović, 2015).

Milinović (2015) navodi četiri vrste glazbenih igara s pjevanjem:

- glazbene igre u koloni
- glazbene igre s pjevanjem u krugu – kolu
- glazbene igre slobodnih oblika
- glazbene igre mješovitih oblika.

Glazbene igre u koloni izvode se tako da djeca pjevajući formiraju kolonu i kreću se po prostoru povezana, jedno dijete iza drugog (npr. *Vlakić, Auto*). Igra se oblikuje prema djetetu koje predvodi kolonu, a ostala djeca slijede pokrete tog djeteta. Naglasak u ovoj vrsti igre stavljen je na ritamski sklad u hodu koji je praćen promjenama tempa: ubrzavanjem i usporavanjem. Djeca trebaju skladnim i preciznim pokretima pratiti promjene u tempu (Milinović, 2015).

Vlakić

Najpoznatiji primjer glazbene igre s pjevanjem u koloni je *Vlakić* u kojem djeca osim pokretom mogu i zvukovima oponašati rad vlakića: *Ću, ću, ću, ću*. Posebno zanimljivo bude djeci ako se prije početka igre odredi destinacija na koju trebaju stići, a ovisno o broju djece, mogu se oformiti i dva vlakića. Tako jedan otputuje npr. na more, a drugi u Francusku.

Glazbene igre s pjevanjem u krugu čine najbrojniju skupinu glazbenih igara, a mogu se igrati u spojenom ili razdvojenom krugu (npr. *Mi smo djeca vesela, Teče, teče bistra voda*). Djeca u krugu skladnim zajedničkim pokretima stvaraju i oponašaju sliku određenog prizora. Katkad jedno dijete može plesati u sredini kruga, a ostala djeca, držeći se za ruke, plešu oko tog djeteta.

Cice mice maramice

Primjer glazbene igre s pjevanjem u krugu u kojoj djeca sjede u krugu, a oko njih kruži jedno dijete koje glumi macu te na kraju pjesme nekom od djece ostavi maramicu iza leđa, te to dijete ima zadatak uhvatiti macu u trku (Milinović, 2015).

Ježić (Boc, boc iglicama)

U ovoj glazbenoj igri jedno dijete ima glavnu ulogu ježa, a ostala ga djeca okruže te ga svojim ručicama bockaju po leđima. Nakon što pjesma završi, ježić se ustane i u trku hvata sljedeće dijete koje preuzima onda ulogu ježa.

Glazbene igre slobodnih oblika najsloženija su skupina igara s pjevanjem te se izvode u slobodnim oblicima koji ovise o sadržaju pjesme.

Ribice

Djeca pokretom prate određene zvukove i melodije klavira te tako oponašaju razli-

čite životinje koje žive u moru poput ribica, kornjača, rakova. Ribice se prepoznaju po visokim tonovima i brzim kretnjama melodije koju djeca prate brzim trkom odnosno plivanjem. Kornjače se kreću u sporijem tempu i pjevaju u opsegu koji odgovara dječjem glasu, pa tako njihove kretnje mogu popratiti i pjevanjem jednostavnih intervala *Pam, pam, pam, pam*. Rakovi su nešto bržeg tempa od kornjača i kreću se u laganom trku, uz djecu vrlo zabavno i simpatično štipkanje ticalima. Istovremeno, djeca moraju pobjeći od strašnoga morskog psa tako da se svi zajedno skupe i pri tome razvijaju osjećaj zajedništva. U glazbenim igrama slobodnih oblika djeca su često vrlo glasna jer je raspoloženje u trku na visokoj razini, pa odgojitelj mora biti oprezan i taktičan kako bi ih stišao i umirio, a da time ne prekida dobro raspoloženje (Milinović, 2015).

Hoki-poki

U ovoj omiljenoj dječjoj glazbenoj igri svi pokreti koji se pjevaju popraćeni su prikladnim plesnim pokretima. Djecu se može podijeliti u dvije grupe ili jedno dijete može izaći ispred ostale djece i pokazivati pokrete odnosno predvoditi plesnu koreografiju uz pjesmu *Hoki-poki*.

Glazbene igre mješovitih oblika najčešće su kombinacija dvaju ili više osnovnih oblika glazbenih igara.

Glazbene igre s pokretom

Glazba i pokret međusobno se prožimaju se i nadopunjuju. Ples proizlazi iz prirodne motiviranosti djeteta za aktivnošću, stoga je najpotpuniji oblik igre i umjetnosti. Pokret kroz glazbu dio je čovjekova života još od vremena starih civilizacija kada su ljudi plesom izražavali svoje osjećaje, poboljšavali komunikaciju i ovladavali prostorom. Povezanost glazbe i pokreta najbolje se vidi na primjeru malog djeteta koje slušajući glazbu spontano reagira pokretom bez obzira na to je li riječ o pljeskanju dlanovima, udaranju stopala ili o njihanju cijelog tijela. Glazbeno-plesne aktivnosti pospješuju kognitivni, emocionalni i tjelesni razvoj djeteta, a djeluju i na njegov socijalni razvoj što doprinosi većem samopoštovanju. Također je dokazano da glazba i pokret utječu na razvoj kreativnosti, mašte, pozitivne slike o sebi i komunikacije, stoga djetetovu prirodnu potrebu za glazbeno-plesnim izražavanjem treba zadovoljiti (Habuš Rončević, 2010).

Primjeri glazbenih igara s pokretom:

Pop-zvijezde

Ova glazbena igra odlična je za djecu koja vole ples i pjevanje. Pop-pjesme koje imaju izražen ritam i mali opseg melodije idealne su za djecu jer uz njih djeca mogu

pjevati i plesati kako žele. Može im se uz to dati odgovarajuća odjeća i mikrofona u ruku (pravi, dječji ili improvizirani predmet u ulozi mikrofona) (Einon, 2004).

Izmišljanje glazbe za priču

Potrebno je odabrati priču koja ima više likova koji izvode radnju prikladnu za oponašanje osnovnim pokretima. Odgojitelj prvo djecu treba upoznati s pričom, a u prepričavanju postupno uvoditi dijaloge za koje djeca izmišljaju melodije. Nakon što se više puta ponovi priča i djeca usvoje dijaloge i melodiju, kreće se s dramatizacijom tako što neka djeca imaju uloge u kojima govore ili pjevaju, druga djeca izvode tekstove kao zbrsku recitaciju, a neka sviraju u orkestru. Ova glazbena igra dramatizacije potiče kreativnost kod djece i njihovu stvaralačku aktivnost (Manasteriotti, 1973).

Glazbene igre s instrumentalnom pratnjom

Glazbeni instrumenti djecu potiču na pokret, ples i pjevanje, odnosno na različita područja izražavanja (tjelesno, glazbeno i govorno). Djeca uz glazbene instrumente mogu izgovarati brojalice, kratke pjesmice, a tijekom dramsko-scenskog izražavanja i dramatizacije mogu ih rabiti kao popratne zvukove koji odgovaraju tekstu određene priče. Najčešće se u vrtićima upotrebljavaju instrumenti pod nazivom Orffov instrumentarij koji uključuje *udaraljke s određenom visinom tona* (ksilofon, metalofon, zvončići, basovi instrumenti) i *udaraljke s neodređenom visinom tona* (štapići, činele, triangl, tamburin, zvečka, drvena kutija, praporci, mali bubanj, veliki bubanj, timpani) (Škrbina, 2013).

Postoje tri metode sviranja na instrumentima: stvaranje, reproduciranje i pratnja. Stvaranje se odnosi na dječje glazbeno stvaralaštvo, a djeca mogu stvarati glazbu pojedinačno, u paru ili u skupini. Reproduciranje uključuje ponavljanje odgojiteljeve melodije, dok pratnja podrazumijeva dječju ulogu pratnje na instrumentima uz pjesmice, govoreni tekst, instrumentalnu glazbu, pokret te dramatizaciju bajki i priča (Voglar, 1989).

Primjeri glazbenih igara s udaraljka:

Mali orkestar

Djeca u suradnji s odgojiteljem izrađuju zvečke koje svrstavaju u tri skupine po obliku i zvuku. Zvečke se mogu napraviti od kutijica okrugloga, kvadratnog i kockastog oblika te se puniti različitim materijalima. Važno je da svaka zvečka u skupini ima jednak zvuk i boju. Na stolice u polukrugu sjedne onoliko djece koliko ima zvečki, a odgojitelj stoji ispred djece kao dirigent koji pokazuje djeci tko svira, koliko

dugo svira i koliko glasno svira. Nakon odgojitelja, ulogu dirigenta preuzimaju djeca gdje dolazi do izražaja njihovo stvaralaštvo jer oni pri dirigiranju zapravo skladaju (Gospodnetić, 2011).

Sviranje na ritmički predložak

Djeca slušaju snimku ritma od oko pola sata koji se ne mijenja ili se promijeni nakon desetak minuta. Odgojitelj im daje uputu da sviraju na svemu oko sebe. Ova aktivnost daje djeci mogućnost da se ritmički izraze svirajući toliko dugo koliko žele. Cilj aktivnosti jest zajednička ritmička improvizacija djece bez umjetnoga ritmičkog predloška, ali važno je pripaziti da se to ne pretvori u nekontroliranu buku (Gospodnetić, 2011).

Igranje ritmovima

Djeca izaberu udaraljku, sjednu u krug i ostave udaraljke na podu u sredini. Ustaju se redom po udaraljku i vraćaju na mjesto. Nakon što svi uzmu udaraljke, odgojitelj može dogovoriti s djecom što će raditi s udaraljka. Odgojitelj može npr. svirati određeni ritamski obrazac koji djeca moraju ponavljati (Gospodnetić, 2011).

Ruke i noge – vlastite udaraljke

Pomoću vlastitih ruku i nogu možemo postići razne zvučne efekte. Rukama možemo pljeskati, lupkati, pucketati prstima i udarati šakom. Možemo s djecom vježbati razne načine pljeskanja, toptanja nogama itd. (Manasteriotti, 1973).

Sviranje na ritmičkim udaraljka

Među ove udaraljke ubrajamo štapiće, zvečke, kastanjete, činele, praporce, triangle, bubanj, drveni bubanj itd. Djeca mogu izvoditi ritam, te istraživati zvukove pojedinih udaraljki (Manasteriotti, 1973).

Sviranje na melodijskim udaraljka

Među ove instrumente ubrajamo zvončiče, metalofone i ksilofone. Djeca mogu istraživati zvukove pojedinih udaraljki (Manasteriotti, 1973).

Sviranje na bocama

Odgojitelj može napuniti osam staklenih boca ili staklenki vodom, svaku različitom količinom tekućine tako da različito zvuče. Voda u pojedinoj boci može se obojiti temperama u različitu boju. Dijete udaranjem štapića po svakoj posudi svira vlastitu melodiju (Einon, 2004) ili može svirati poznatu pjesmu na način da mu odgojitelj da notni zapis u bojama koje odgovaraju bojama boca odnosno visini svakoga pojedinog tona.

Glazbene igre sa slušanjem

Slušanje glazbe može biti aktivno i pasivno. Aktivno slušanje glazbe aktivnost je tijekom koje se sve podređuje glazbi koja se sluša te je važno da djeci prije početka slušanja odgojitelj da upute na koji će način slušati glazbu (sjedeci, zatvorenih očiju, uz ples itd.) Zadatak je odgojitelja da djeci omogući neometano slušanje. Tijekom aktivnog slušanja glazbe djeci rane i predškolske dobi nije primjereno da sjede u tišini, već da se igraju uz glazbu, obično plešu. U ovakvoj vrsti igre djeca mogu oponašati životinje ili neke druge likove tako da uz instrumentalnu glazbu izvode pokrete koji odgovaraju njezinu sadržaju (Manasteriotti, 1973). Također, skladba koju djeca slušaju ne smije biti preduga. Slušajući glazbu, djeci se može dati zadatak da slikaju i crtaju ono što čuju ili da prepoznaju instrumente koji se pojavljuju u skladbi. Djeca već od četvrte godine mogu opaziti razliku između brzog i sporog tempa te razlikovati glasno od tihog, a od pete godine mogu razlikovati javlja li se u glazbi jedan ili više pjevača. Pasivno slušanje glazbe razvija glazbeni ukus kod djece jednako kao i aktivno, stoga je važno da glazba koja se pušta djeci u pozadini bude kvalitetna. Kvalitetan odabir glazbe ne znači da u vrtiću mora svirati samo klasična glazba jer i u drugim glazbenim vrstama postoji kvalitetna glazba (Gospodnetić, 2011). Pasivno slušanje glazbe može poslužiti kao kulisa za pričanje priče, kazalište lutaka ili dramsku interpretaciju, a može se upotrijebiti i kao glazbene podloga u tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi.

Što se čuje?

Odgojitelj demonstrira djeci različite zvukove koje proizvodi na predmetima napravljenim od različitog materijala (npr. udarac olovkom o čašu drukčiji je od udarca o drvenu kutiju). U igri se mogu rabiti i instrumenti Orffova instrumentarija. Djeca zatvorenih očiju slušaju zvukove i pokušavaju pogoditi predmet na kojem je zvuk proizveden (Požgaj, 1988).

Tko se oglasio?

Odgojitelj otpjeva jednu frazu neke poznate pjesme. Igra se provodi na način da djeca sjede žmireći, dok odgojitelj šeta oko njih i dodiranjem ruke daje znak jednom djetetu da ponovi zadanu frazu. Ostala djeca moraju pogoditi koje dijete je pjevalo (Požgaj, 1988).

Viši ili niži ton?

Odgojitelj na melodijskom instrumentu (sintesajzeru, metalofonu ili melodici) odsvira skupinu tonova duljeg trajanja izrazito različite visine, ali bez ritma. Djeca slo-

bodnim pokretima ruke pokazuju razliku visine zadanih tonova. Ova igra trebala bi se igrati žmireći kako bi se djeca oslonila samo na svoja zapažanja po sluhu (Požgaj, 1988).

Uloga odgojitelja

Odgojitelj ima važnu ulogu u razvojnom procesu djeteta rane i predškolske dobi. Uloga odgojitelja jest stvaranje, poticanje i organiziranje prostora i materijala za glazbene sadržaje i aktivnosti koji utječu na cjeloviti razvoj djeteta. On je također onaj koji uvažava djetetovu slobodu, posreduje u stvaranju poticajnog okruženja, radu s materijalima, prepoznaje razdoblja posebne osjetljivosti te vodi realizaciji odgojnog cilja da dijete kad odraste bude slobodan, neovisan i samostalan čovjek. Odgojitelj mora znati kako pristupiti djetetu da u njemu probudi interes za glazbene aktivnosti kako bi dijete moglo razvijati svoje glazbene sposobnosti. Pri poticanju interesa za glazbu kod djece važno je da odgojitelj zna izabrati kvalitetnu glazbu koju će dijete pjevati ili slušati te primjerenu glazbu koja će biti sadržajno bliska djetetu. Nedostatak adekvatnih poticaja iz vanjskog okruženja može ostaviti trajne posljedice na razvoj djeteta te dovesti do poremećaja u ponašanju (Montessori, 2003). Djeci je potreban odgojitelj koji voli i zna pjevati, koji vlada suvereno određenim brojem pjesama te prepoznaje i zna čitati notni tekst, no najvažnije od svega je da odgojitelj ima ljubav za glazbu (Zajčić, 2016). Osobito je važno da odgojitelj djetetu prenosi svoju ljubav i interes za glazbu.

Cilj metodike glazbene kulture u predškolskim ustanovama je da odgojitelji nauče oplemeniti djecu glazbom. Temeljni zadatak odgojitelja je razvijati dječji interes za glazbu te u djeci buditi želju za sudjelovanjem u glazbenim aktivnostima poput pjevanja, slušanja glazbe, plesanja i sviranja uz glazbu (Habuš Rončević, 2014). Odgojitelj je ujedno i onaj koji motivira djecu što zahtijeva znanje, pripremljenost, vrsnost određenog područja putem kojeg djecu motivira za glazbu. Cilj je motivacije za glazbu dosegnuti kvalitetu glazbe u kojoj će dijete uživati i radovati joj se (Sam, 1998). Glazbena motivacija može biti posredna i neposredna. U posrednoj motivaciji odgojitelj djetetu približava glazbu razgovorom, tumačenjem ili pripovijedanjem, dok neposredna glazbena motivacija zahtijeva od odgojitelja da svojim stvaralačkim sposobnostima stvori poticajnu situaciju putem glazbenih instrumenata, pjevanja, sviranja te da u svakom trenutku vlada glazbenom situacijom. Umjetničkim sadržajima odgojitelj prenosi stečena glazbena znanja u rad s djecom te istovremeno bogati kulturu predškolske ustanove. Također, jedan od načina na koji glazba može utjecati na cjeloviti razvoj djeteta rane i predškolske dobi jest i posjet kulturnim ustanovama

poput kazališta i glazbenih škola, ali i odlazak na koncert (Majsec Vrbanić, 2008). Glazbeno obrazovanje odgojitelja zasigurno je u odgojno-obrazovnoj praksi od velike koristi, no nije nužno, jer se glazbene sposobnosti mogu razviti kontinuiranim cjeloživotnim usavršavanjem s ciljem cjelovitog razvoja djetetovih kompetencija. Kvalitetan i odgovoran odgojitelj treba biti svjestan svojih glazbenih sposobnosti kao i nedostatka glazbenog znanja i vještina te nadograditi i obogatiti vlastita znanja. Odgojitelj treba također znati svoje jake strane i koristiti se njima u poticanju razvoja djeteta. Tako osviješten odgojitelj pridonosi razvoju svoje osobnosti, predškolske ustanove, ali i vlastite kulture življenja.

Zaključak

Ljubav prema glazbi razvija se od najranijeg djetinjstva. S obzirom na to da glazba utječe na cjelokupan razvoj djeteta, neizmjerljivo je važno djetetu od najranije dobi osigurati kvalitetne glazbene poticaje koji će buditi u njemu kreativnost i maštu te mu pomoći da se osjeća sigurno, slobodno i sretno. Slušanjem glazbe, pjevanjem i sviranjem dijete uključuje sva svoja osjetila te obogaćuje svoje kognitivne i emocionalne sposobnosti. Okruženje koje obiluje zvukovima, tonovima i šumovima budi dječju želju za istraživanjem (Majsec Vrbanić, 2008). Dijete kroz glazbu otkriva jedan novi svijet koji doprinosi usvajanju glazbe kao umjetnosti, ovladavanju kretanja i ravnoteže, usavršavanju fine motorike ruku i prstiju, usvajanju neverbalne komunikacije, razvoju govora te razumijevanju socijalnog ponašanja (Majsec Vrbanić, 2008).

Glazbu svakako treba uključiti u svakodnevni rad s djecom, jer glazba budi emocije, potiče dobro raspoloženje i pomaže djeci u lakšoj komunikaciji i sklapanju prijateljstava (Marić i Goran, 2013). Glazbene igre djecu osposobljavaju da postanu kompetentni korisnici glazbe već u najranijoj dobi. Zato je važno uklopiti glazbene aktivnosti kroz igru u dječju svakodnevnicu. Igra prije svega za dijete predstavlja zabavu, dok u slučaju glazbene pouke postaje sredstvo kojim se ostvaruje obrazovni glazbeni cilj. Glazbene igre pružaju mogućnost kombiniranja više glazbenih aktivnosti: pjevanje, sviranje, pokret i ples te tako pokazuju izvrstan put kojim djeca često nesvjesno uče i ostvaruju kulturno-estetsko načelo. Veliku ulogu u tome ima odgojitelj u dječjem vrtiću koji upoznaje djecu s glazbenom umjetnosti i svim njezinim elementima.

LITERATURA

- BAŠIĆ, E. (1971). Zadaci i perspektive u istraživanju dječjeg stvaralaštva. *Umjetnost i dijete*, 14, 11–19.
- BAŠIĆ, E. (1985). Sinkretizam u muzikalnom izražavanju djeteta. *Umjetnost i dijete*, 17 (1), 21–33.
- ČUDINA-OBRAĐOVIĆ, M. (1990). Nadarenost – razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje. Zagreb: Školska knjiga.
- EINON, D. (2004). *Igre učilice*. Zagreb: Profil.
- EINON, D. (2005). *Igre stvaralice za djecu od 2 – 5 godina*. Zagreb: Profil Knjiga.
- GOSPODNETIĆ, H. (2011). *Metodika glazbene kulture za rad u dječjim vrtićima*. Zagreb: Skripta za studente predškolskog odgoja Učiteljskog fakulteta u Zagrebu.
- HABUŠ RONČEVIĆ, S. (2010). Utjecaj glazbe na stvaralaštvo djece. U: Vrandečić, T., Didović, A. (ur.), *Glas i glazbeni instrument u odgoju i obrazovanju*, Monografija umjetničko znanstvenih skupova, 2007. – 2009. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- HABUŠ RONČEVIĆ, S. (2014). Neke suvremene uloge odgojitelja u glazbenom odgoju djece rane i predškolske dobi. *Magistra Iadertina*, 9 (1), 179–187.
- JURIŠIĆ, G. & SAM PALMIĆ, R. (2002). *Brojalica: snažni glazbeni poticaj*. Rijeka: Adamić.
- KROG, D. (2010). Pozitivni učinci tjelesnih aktivnosti. *Djeca u Europi: zajednička publikacija mreže europskih časopisa*, 2 (4), 4–5.
- MAJSEC VRBANIĆ, V. (2008). *Slušamo, pjevamo, plešemo, sviramo*. Zagreb: Udruga za promicanje različitosti, umjetničkog izražavanja, kreativnosti i edukacije djece i mladeži.
- MANASTERIOTTI, V. (1973). *Muzički odgoj na početnom stupnju. Metodске upute za odgajatelje i nastavnike razredne nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- MARIĆ, Lj. & GORAN, Lj. (2013). *Zapjevajmo radosno*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
- MILINOVIĆ, M. (2015). Glazbene igre s pjevanjem. *Artos: časopis za znanost, umjetnost i kulturu*, No. 3.
- MONTESSORI, M. (2003). *Dijete – tajna djetinjstva*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- NIKOLIĆ, S. (1990). *Svijet dječje psihe*. Zagreb: Prosvjeta.
- PHILIPPS REICHERZER, S. (2011). Montessori i najnovije spoznaje neuroznanosti. U: Ivon, H., Krolo, L., Mendeš, B. (ur.), *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma*. Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća i Udruga Montessori pedagogije, 97–101.

- POŽGAJ, J. (1988). *Metodika nastave glazbene kulture u osnovnoj školi*, Zagreb: Školska knjiga.
- SAM, R. (1998). *Glazbeni doživljaj u odgoju djeteta*. Rijeka: Glosa, d. o. o.
- SEITZ, M. i HALLWACHS, U. (1997) *Montessori ili waldorf?* Zagreb: Educa.
- SLUNJSKI, E. (2013). *Kako djetetu pomoći da... bude pametno: priručnik za roditelje, odgajatelje i učitelje*. Zagreb: Element.
- STEINER, R. (1995). *Pedagoška osnova i ciljevi waldorfske škole*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju Hrvatske.
- ŠKRBINA, D. (2013). *Art terapija i kreativnost: multidimenzionalni pristup u odgoju, obrazovanju, dijagnostici i terapiji*. Zagreb: Veble commerce.
- VALJAN VUKIĆ, V. (2012). Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi. *Magistra Iadertina*, 7 (1), 123–132. doi:10.15291/magistra.824
- VOGLAR, M. (1989). *Otrok in glasba. Metodika predšolske glasbene vzgoje*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- ZAJČIĆ, M. (2016). Uloga odgojitelja u kreiranju glazbenog konteksta. Dostupno na: http://www.djecjivrtic-ivanic.hr/documents/za-roditelje/pedagoski-i-psiholoskikutic/Uloga_odgojitelja_u_kreiranju_glazbenog_konteksta.pdf
- ZINI, M. (2006). Vidi, osluhni, dodirni, okusi, pomiriši i voli. *Children in Europe*. U: *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 12 (44), 15–17.

MUSICAL GAMES IN THE CREATIVE SPACE OF A CHILD IN EARLY AND PRESCHOOL AGE

Abstract

Music is an art that plays a significant role in the upbringing and education of children of early and preschool age. From the earliest days, music provides children with joy, happiness and play and enhances their mental, physical, emotional and social development. Quality musical experiences at an early age improve a child's listening skills, develop thinking, creative activity, form various personality traits, help develop a child's speech, intelligence and creativity, encourage sociability, enrich a child's vocabulary and improve memory. Given that musical content greatly influences a child's overall development, it is important that music is present in the educational process in a way that is understandable to the child. In order for music to be as close to the child as possible, it is often associated with play, which is the closest and most natural activity for early and preschool children, helping them to get to know their environment and learn about the world around them. The game awakens a sense of comfort and satisfaction in the child and has a positive impact on the child's development through an unobtrusive way. Musical games are a fun and useful tool that encourages children to easily learn different content through movement. A competent educator is crucial in implementing quality music education. He motivates children to engage in various musical activities (singing, playing, listening to music, playing musical games) and encourages them within the educational group in accordance with their needs, interests and desires. This paper will present different types of musical games, the influence of music on the game, the possibility of learning non-musical content with musical games, and the influence of musical games on the overall and musical development of children of early and preschool age. Also, the importance of the role of educators in the implementation of musical content with children of early and preschool age will be presented.

KEYWORDS: *musical creativity, child development, music games, the role of educators*

PROSTOR, LIKOVNE AKTIVNOSTI I NJEMAČKI JEZIK

Marijana PLIVELIĆ
Dječji vrtić Jarun, Zagreb
marijana.plivelic@gmail.com

UDK: 373.2.091.3:[7+811.112.2]

Sažetak

Suvremeni metodički pristup u radu s djecom predškolske dobi zagovara interdisciplinarno i međupredmetno povezivanje sadržaja odgojno-obrazovnog procesa kao i uključivanje neformalnih oblika poučavanja u svrhu kvalitetnoga, otvorenog, fleksibilnog i spontanog usvajanja stranog jezika. Uspješno usvajanje stranog jezika moguće je kada se temelji na učenju o stvarima koje zanimaju dijete i koje plijene njegovu pažnju. Budući da je likovni jezik univerzalan, spontan i blizak djetetu, predstavlja dobar temelj za usvajanje novih riječi na stranom jeziku (u ovom slučaju na njemačkom jeziku). Kako bismo povezali sadržaje likovne kulture i sadržaje njemačkog jezika, potrebno je koristiti se kreativnim likovno-vizualnim poticajima i aktivnostima u kojima će dijete estetski senzibilitet povezati s intuitivnom percepcijom i intelektualnom analizom, a sve navedeno kod djeteta potiče mnogostrukost mišljenja i djelovanja što stvara osnovu za daljnje obrazovne procese. Integriranjem neverbalnoga likovnog jezika u različite aktivnosti dijete kao sukreator u stvaralačkom procesu usvaja planirane lingvističke sadržaje na njemačkom jeziku.

KLJUČNE RIJEČI: *dijete, likovne aktivnosti, njemački jezik, sukreator, prostorni odnosi*

Dijete kao subjekt vlastitog razvoja

Suvremena slika o djetetu shvaća dijete kao cjelovitu osobu, a oslanja se na tradicijska pedagoška mišljenja Marije Montessori, Steiner, Malaguzzi i drugih pedagoga koji dijete smatraju istraživačem i aktivnim stvarateljem znanja, dok se djetinjstvo ističe kao bitan razvojni kontekst. Iskustvenim učenjem koje je u skladu s njegovim mogućnostima i sposobnostima dijete razvija kompetencije koje mu omogućavaju razvitak, osobnu realizaciju i funkcioniranje u društvu. Dijete ima pravo sudjelovati u oblikovanju vlastitoga odgojno-obrazovnog procesa, a to mu jamči Konvencija o pravima djeteta (1989) promičući tako njegovu jednakopravnost u društvu s odraslima. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) naglašava važnost odraslih koji ne smiju ograničavati dječju autonomiju, pra-

vo na mišljenje i izražavanje. Jedna je od kompetencija Nacionalnog kurikuluma i kompetencija „Učiti kako učiti“ koja ističe preusmjerenje pozornosti odgojitelja sa sadržaja poučavanja (transmisije) na procese učenja djeteta (transakcije). Moguće ju je kvalitetno razvijati u odgojno-obrazovnom procesu koji je usmjeren na osnaživanje metakognitivnih sposobnosti djeteta te na poticanje njegova samomotiviranog i samoregulirajućeg učenja. Prema Bašić (2011: 19–37), neurobiologija i istraživanje dojenčadi naglašavaju da struktura mozga i djetetovo mišljenje ne slijede jednu individualnu ili kolektivnu razvojnu crtu, nego zrcale iskustva koja dijete ima u svojem sociokulturnom okruženju. S jedne strane, dijete donosi sa sobom vlastite potencijale, a s druge ih strane, u kontekstu danih mogućnosti, razvija i diferencira. Tako nastaje mnogostrukost individualnih mogućnosti djetetova načina mišljenja i djelovanja. Njihovo poznavanje stvara osnovu za daljnje obrazovne procese.

Osjetilno iskustvo i doživljajno opažanje

Istraživanja mozga i kognitivne znanosti (Roth, 1997; Spitzer, 2002) potvrđuju temeljnu postavku Montessori i valdorfske pedagogije da su prva djetetova iskustva osjetilne naravi. Osjetilno opažanje temelj je djetetova istraživanja i upoznavanja svijeta. Bašić (2011: 19–37) ističe kako je već opažanje određeni oblik mišljenja u kojem dijete osjetilnim iskustvom stvara estetičke oblike, tj. oblikuje stvarnost estetičkim elementima. Estetsko iskustveno obrazovanje obuhvaća mišljenje u slikama kao i procese koji te slike oblikuju. Dakle, autorica govori o estetskom u smislu slikovnog mišljenja koje se razvija s pomoću dječje mašte, modeliranja, oblikovanja, istraživanja i rada s različitim materijalima. Nadalje govori kako se osjetilni poticaji individualno prerađuju i shvaćaju te bude radoznalost kod djeteta. Dijete se koristi pričama, scenским prikazom, igrom, modeliranjem, slikanjem kao nekim od brojnih mogućnosti koje mu pomažu da organizira životna iskustva u unutarnje slike koje onda služe kao osnovni obrasci za apstraktne misaone oblike. Osjetilno promatranje stvarnosti nastaje kao produkt dječje radoznalosti i pomaže u stjecanju cjelovitog spoznavanja osobe ili predmeta u kontekstu, u odnosima ili vezama. Na osjetilno promatranje nadovezuje se estetsko (cjelovito, doživljajno) opažanje neposredne stvarnosti koje prekoračuje granicu između objekta i subjekta opažanja, između čovjeka, prirode i kulture. Doživljajno (cjelovito, subjektivno) opažanje ne odnosi se samo na opažanje predmeta i pojava, nego i na povezanost pojedinca i njegova okruženja, povezanost između prirode, čovjeka i kulture. Prema Spitzeru (2002), suvremena istraživanja mozga pokazuju da se formalno, analitičko i serijsko mišljenje povlače kako se mozak sve više organizira i usmjerava na konkretno-osjetilno, slikovito, prostorno, emocionalno i intuitivno

opažanje. Time se stimulira i dobiva na značenju desna strana mozga te intuitivna (emocionalna) inteligencija koja potiče na integralno (sintetizirajuće) mišljenje.

Razumijevanje sukonstrukcija znanja predškolskog djeteta

Mendeš, Ivon i Pivac (2012) smatraju kako intrasubjektivni, odnosno emocionalni pogled, kao jedan od ishoda kojima se potiče estetski senzibilitet, može proizaći iz specifičnih estetskih likovno-vizualnih aktivnosti i likovne igre koja omogućava razvoj intuicije i intelekta učenika dopuštajući djetetu da spozna, osvještava i razvija svoje stvaralačke potencijale koji uključuju intuitivnu percepciju i intelektualnu analizu. Psiholog, filozof i teoretičar umjetnosti Arnheim, R. (1971) govori kako su spomenute sposobnosti kojima je opremljen ljudski um jednako vrijedne i važne u spoznajnom procesu. Intuicija i intelekt ne djeluju odvojeno, već u gotovo svakom slučaju zahtijevaju međusobnu suradnju. Ako bi se jedna sposobnost zapostavila na račun druge ili ako bismo ih držali odvojene tijekom obrazovanja, zakinuli bismo um koji pokušavamo njegovati i obrazovati. Stoga se može zaključiti kako je umjetničko područje pogodno tlo na kojem dijete uspostavlja optimalan balans između estetskog senzibiliteta, intuitivne i intelektualne spoznaje kako bi upoznavalo, otkrivalo i stjecalo znanja u odgojno-obrazovnom procesu. Razumijevanje ili sukonstrukcija znanja proces je djelovanja djeteta u socijalnom kontekstu. Obrazovni procesi označuju način na koji dijete prerađuje sadržaje i rezultate socijalnog kontakta. Bašić (2011: 19–37) govori kako se obrazovni procesi stvaraju na sumišljenju unutarnjeg procesa konfrontacije (prerade) u kojima sumišljeno dolazi u odnos sa sadržajem o kojem dijete već ima iskustvo. Istraživanja pamćenja mogu potvrditi da iskustva prelaze u dugoročno pamćenje tek ako se provede intenzivan proces prerade u kojem sudjeluju i emocije.

Likovno izražavanje u kontekstu odgoja i obrazovanja u dječjem vrtiću

Likovna umjetnost i vizualna okolina pokretač su učenja i poučavanja i sastavni dio odgoja i obrazovanja. „Ona su polazište za emocionalni, asocijativni i intelektualni doživljaj, za upoznavanje likovnog jezika, oblikovanje kritičkog mišljenja, postavljanje pitanja o temama koje su bliske učenicima te su poticaj za izražavanje i komunikaciju.“ (Nacionalni kurikulum LKLU – prijedlog, 2016: 4). Likovno izražavanje urođena je sposobnost izražavanja djeteta, način komuniciranja s okolinom. Kada se dijete ne može dovoljno dobro verbalno izraziti, možemo mu olakšati izražavanje potičući ga da prvo upotrijebi likovni jezik, nešto nacrti ili oblikuje pa tek potom govori.

Tako ga se potiče na povezivanje složenih radnji kao što su mišljenje i govorenje.

Slunjski (2008) navodi kako je likovni jezik djece iznimno važan jer njime dijete izražava svoje unutarnje biće, poimanje sebe i svijeta oko sebe. Likovni je jezik jedan od raspoloživih resursa kojima dijete na kreativan način može izraziti svoje doživljaje, ideje i misli. Kreativno ponašanje podrazumijeva divergentno mišljenje koje se odnosi na izvornost i različitost u pronalaženju različitih odgovora na istu situaciju. Prema Belamarić (1986: 211), likovno izražavanje pruža mogućnost istraživanja i kreativnog izražavanja djeteta na njemu svojstven način, odnosno pruža mogućnost opažanja, a kroz proces opažanja dijete dolazi do pojedinih zaključaka i spoznaja o predmetu istraživanja. Balić Šimrak (2010: 2–8) tvrdi da u kvalitetnome likovnom procesu dijete otkriva vlastite potencijale i nema potrebu za natjecanjem s vršnjacima, ono uči i stvara, odnosno uči stvarajući i tako stječe naviku koja će mu tijekom života biti najbolji saveznik.

Igra i likovno stvaralaštvo

Prema Herceg, Rončević i Karlavaris (2010), igra je način na koji dijete uči, s pomoću zabave upoznaje svijet oko sebe, razvija različite sposobnosti, vještine i stavove te je ona važan čimbenik u poticanju dječjeg stvaralaštva. Igra se smatra polaznom aktivnošću kvalitetnog rada upravo zbog svojih specifičnosti koje su motivacijskog i pokretačkog karaktera. Kelava (2006) smatra kako je igra, kao osnovni djetetov izraz u ranoj i predškolskoj dobi, pokretačka energija za razvoj misli i spoznaja koja u sinergiji s djetetovom aktivnošću potiče stvaralaštvo. Budući da igra potiče predškolsko dijete na učenje, a likovna aktivnost sadrži elemente stvaralaštva kao i pozitivan stav prema sadržajima koji se uče, javlja se potreba da se spomenuti sadržaji povežu. Prema Belamarić (1986), ne postoji stvarna granica između igre i rada. Igra može prerasti u rad kao što u najboljim trenucima rad prerasta u igru. Kako dijete posjeduje prirodni interes za istraživanje i otkrivanje okoline, pretpostavlja se da će s lakoćom preraditi sadržaje koje ćemo mu ponuditi u likovnoj aktivnosti te u činu stvaranja steći nova iskustva i izravno utjecati na vlastiti razvoj.

Uloga odgojitelja u povezivanju likovnih aktivnosti i ranog učenja njemačkog jezika

Odgojitelj ima važnu ulogu u cjelokupnom razvoju djeteta. Primarna je uloga odgojitelja u odgojno-obrazovnom procesu stvoriti privrženost s djetetom i pružiti mu emocionalnu podršku jer to predstavlja temelj za njegov razvoj i učenje. Treba

poznovati dječje potrebe i interese kako bi se organizirale aktivnosti u kojima će dijete razvijati svoje sposobnosti, znanja i vještine. Budući da odgojitelj upravlja procesom učenja, on treba posjedovati kompetencije za rad kako bi reagirao na potrebe svakog djeteta u skupini. Zbog specifičnosti rada u programu za rano usvajanje njemačkog jezika od odgojitelja se očekuje da posjeduje određene jezične kvalifikacije kako bi bio kompetentan za postizanje zadanih ciljeva takvih programa. U radu se primjerima prikazuje kako se povezuju sadržaji likovne kulture i njemačkog jezika što podrazumijeva da odgojitelj treba posjedovati znanja i vještine iz likovnog područja kao i dobro vladati njemačkim jezikom da bi ga uspješno implementirao u svakodnevnoj komunikaciji s djecom. Prema Silić (2007), zadaća je učitelja neprestano osmišljavanje zanimljivih aktivnosti, praktičnih zadataka i igara u kojima će dijete rado sudjelovati i pomoću kojih će na najbrži i najlakši način usvajati novi jezik. Odgojitelj je odgovoran za izbor sadržaja i planiranje umjetničkih aktivnosti u kojima će dijete imati priliku manipulirati, istraživati, doživljavati i shvaćati te na svoj način logički povezivati prerađene sadržaje s novim riječima na njemačkom jeziku. Pri tome se vodi računa o izboru izazova ili poticaja koji će potaknuti pažnju i interes i polučiti nova djetetova znanja. Odgojitelj treba poštovati djetetovu potrebu za stvaralačkim radom te mu osigurati dovoljno vremena kako bi uživao u kreativnom procesu i nadograđivalo vlastite ideje. Njegova je dužnost upoznati dijete s različitim likovnim tehnikama, materijalima i sredstvima kao i s raznolikim mogućnostima izražavanja uporabom pojedinih tehnika. Odgojitelj, odnosno učitelj likovne kulture, prema Barathu, A. (1992), uči djecu i mlade kako promatrati (spoznavati osobno okruženje), kako osjećati (suživjeti se s osobnim okruženjem), kako komunicirati (dijeliti spoznaje i osjećanja s drugima iz najbliže okoline), kako uočavati osobne probleme i obogatiti strategije za njihovo rješavanje, kako planirati, „skicirati“ i konačno ostvariti svoje „vizije svijeta“ (estetske probleme) umjetničkim, likovnim sadržajem. Važno je napomenuti da je odgojitelj taj koji senzibilizira način na koji nešto prezentira djetetu upućivanjem direktnog kontakta očima, prikladnim izrazom lica, položajem tijela, upućivanjem osmijeha kad je potrebno, slušanjem djeteta i poticanjem da priča o onome što ga zanima (Slunjski, 2003; Miljković i Rijavec, 2017). Uloga odgojitelja u predškolskoj ustanovi usmjerena je na organizaciju sredine, izbor materijala, sredstava i prijedloga aktivnosti koje će poticati dijete na razmišljanje, na rješavanje problema, na stjecanje novih znanja. Uloga odgojitelja nije usmjerena na izravno poučavanje. Odgojitelj u grupi oblikuje način življenja, tj. odlučuje kako će se živjeti i što će se i kada raditi, a njegovo ponašanje predstavlja djeci model za njihovo ponašanje, stoga Miljak, A. (1996) opisuje dječji vrtić kao mjesto u kojem dolazi do druženja, igre, učenja, odgoja i obrazovanja djece i odraslih, a odgojitelja opisuje kao voditelja i pomagača u igri,

učenju i razvoju djeteta. Dijete treba odgojitelja koji će pokazati zanimanje za ono što dijete čini i učiniti bitnom njegovu aktivnost, što ne isključuje kritiku i postavljanje granica. Bašić (2011: 19–37) navodi kako dijete treba drugu osobu kao uzor, kao kulturni i etički obrazac koji i sam stoji u odnosu prema svijetu, prema drugomu i samom sebi. Može se zaključiti da navedeni pristup zahtijeva kreativnog, radoznalog, otvorenog odgojitelja koji je spreman na cjeloživotno, profesionalno učenje i usavršavanje.

Likovne aktivnosti i njemački jezik – primjeri iz prakse

Rad na usvajanju njemačkog jezika pomoću raznovrsnih likovnih aktivnosti temelji se na uvažavanju razvojnih i aktualnih potreba djeteta. Djeci je omogućen govor i komunikacija na njemačkom jeziku u svakodnevnim situacijama kao i spontano i aktivno sudjelovanje u likovnim aktivnostima.

Za razumijevanje prostornih odnosa i usvajanje vokabulara na njemačkom jeziku u mješovitoj dobnoj skupini od 3 do 7 godina (program za rano usvajanje njemačkog jezika) kao metodički pristup rabili su se:

1. vizualni poticaj
2. poticanje sposobnosti promatranja i estetskog doživljaja
3. poticanje na percipiranje, istraživanje i analiziranje likovnog problema
4. kreativni izraz – dječji likovni uradak
5. imenovanje sadržaja na njemačkom jeziku
6. prerada sadržaja – razumijevanje
7. upotreba usvojenih sadržaja u svakodnevnim situacijama.

Cilj rada jest da dijete u doživljajno-stvaralačkom procesu, razvijanjem osjećaja za prostor (vanjski i unutarnji prostor u neposrednom okruženju) i pomoću različitih likovnih aktivnosti, samostalno stvara temelje za osnaživanje metakognitivnih sposobnosti i kreira znanja koja povezuje s usvajanjem sadržaja na stranom jeziku.

Kako bi upoznalo prostor i prostorne odnose, dijete će imati priliku doživljajnim opažanjem:

- uspostaviti odnos prema sebi, razumjeti sebe u odnosu na prostor
- uspostaviti predmetni odnos interpretacijom prostora
- uspostaviti odnos prema drugomu razumijevanjem šireg prostora – okruženja
- razumjeti doživljeno i pridružiti mu značenje na njemačkom jeziku.

Navedeni procesi podrazumijevaju da dijete promatranjem, doživljavanjem, opisivanjem prostora i stvaranjem pronalazi kreativna likovna i misaona rješenja interpretirajući vlastito razumijevanje prostora i prostornih odnosa. Integriranjem neverbalnog likovnog jezika u različite aktivnosti dijete kao sukreator u stvaralačkom procesu usvaja planirane lingvističke sadržaje na stranom jeziku. Također je potrebno istaknuti važnu ulogu odgojitelja ne kao prenositelja znanja nego kao aranžera životnih situacija i svakodnevice koja će ohrabriti dijete u razumijevanju i spontanom usvajanju njemačkog jezika u kontekstu istraživanja prostora.

Tematska cjelina: kuća, naselje, grad – *Haus, Viertel, Stadt*

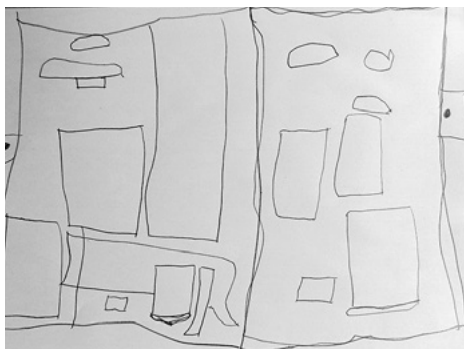
Jezični sadržaj: kuća – *Haus*, zgrada – *Hochhaus*, vrtić – *Kindergarten*

Motiv: kuća, stambena zgrada, zgrada vrtića

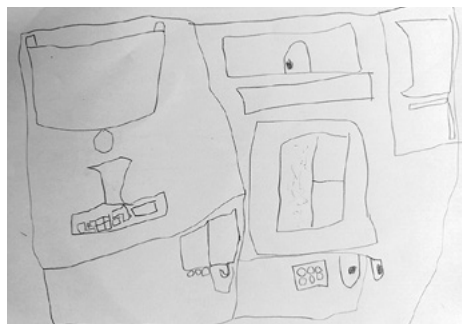
Likovna tehnika: olovka

Likovni poticaj: promatrani prostor, opisni prostor, doživljeni prostor

Razvoj mišljenja – prikaz prostora na plohi



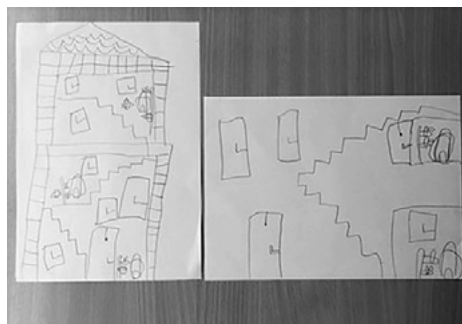
SLIKA 1. Prikaz predmeta u prostoru



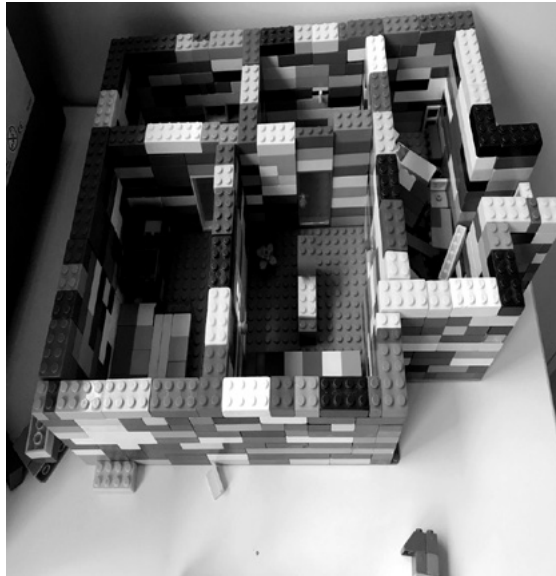
SLIKA 2. Prikaz oblika i odnos veličina predmeta



SLIKA 3. Organizacija prostora



SLIKA 4. Prikaz i raspored unutarnjeg prostora



SLIKA 5. *Konstrukcija prostora lego-kockama*

Doživljeni prostor dijete prikazuje crtežom nudeći individualna rješenja likovnog problema u kojem naglašava njemu važne detalje.

Slika 1. Pogled odozgo: najjasniji prikaz predmeta u kući te njihov smještaj i raspored. Dijete prikazuje najkarakterističniju stranu određenog predmeta, npr. krevet prikazuje odozgo, a ormar s prednje strane.

Slika 2. Prevaljivanje oblika: kako bi se svi oblici u prostoru dobro vidjeli, dijete ih je pleglo na pod, u ravninu papira. Na taj način dijete se snalazi i prilagođava crtež plohi papira. Odnos veličina: dijete uočava da su predmeti različitih veličina što naglašava na crtežu, npr. ormar je veći od stola.

Slika 3. Organizacija prostora: dijete svaku sobu doživljava kao poseban prostor u kojem je smješten namještaj koji mu pripada i u kojem se obavezno nalazi i svjetiljka.

Slika 4. Transparentni ili rendgenski prikaz: crtanje kuće sa strane, u presjeku tako da se vidi njezina unutrašnjost i življenje u kući.

U zajedničkom razgovoru dijete opisuje stambeni prostor u kojem živi te sobu dnevnog boravka svoje skupine. Razgovor služi za komentiranje, iznošenje vlastitog viđenja i doživljaja prostora kao i imenovanje nastalih sadržaja na njemačkom jeziku. Važno je istaknuti kako tijekom rasprave i uspoređivanja svojih uradaka djeca osvještavaju da stanovi u kojima žive imaju različite rasporede iako svaki od njih posjeduje iste prostorije (kuhinja, dnevna soba, kupaonica, spavaća soba, hodnik).

Slika 5. Prerada likovnog sadržaja u građevnom centru: konstruktivni prikaz prostora u kojem dijete živi, boravi.

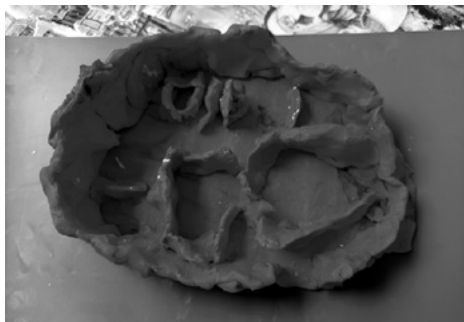
Jezični sadržaj: kuća – *Familienhaus*, zgrada – *Hochhaus*, kuhinja – *Küche*, dnevna soba – *Wohnzimmer*, kupaonica – *Badezimmer*, dječja soba – *Kinderzimmer*, hodnik – *Flur*

Motiv: izrada makete, tlocrta

Likovna tehnika: karton, kolaž, glina, plastelin

Likovni poticaj: opisni prostor, doživljeni prostor, promatrani prostor

Razvoj mišljenja – oblikovanje i organizacija prostora:



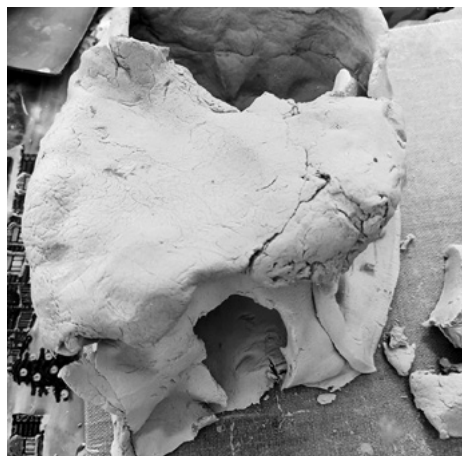
SLIKA 6. *Oblikovanje i organizacija prostora*



SLIKA 7. *Svladavanje statike i gravitacije*



SLIKA 8. *Analiza odnosa, detalja i proporcija*



SLIKA 9. *Podizanje u vis*

Slika 6. Oblikovanje i organizacija prostora: izrada makete stambenog prostora u kojem dijete živi, boravi.

Slika 7. Svladavanje statike i gravitacije: pokušaj da napravljenom tlocrtu doda strop ili krov.

Slika 8. Analiza odnosa, detalja i proporcija: izrada i povezivanje prostorija u kući po vlastitom viđenju i predodžbi (spavaća soba, kupaonica, hodnik, dnevna soba, hodnik, vrt, terasa...). Izrađene prostorije dijete oprema odgovarajućim namještajem.

Slika 9. Podizanje u vis dodavanjem izrađenih katova jedan na drugi.

Rješavanjem novih likovnih problema dijete na njemačkom jeziku ponavlja prethodno spomenute riječi (koje se odnose na prostorije unutar stambenog prostora) i spaja ih u jednostavne rečenice. U prikazanim primjerima imenuju se i novi sadržaji na njemačkom jeziku (namještaj).

Jezični sadržaj: korištenje jednostavnih rečenica: *Das ist...* – To je..., *Hier ist...* – Ovdje je...

Motiv: ulica, naselje, grad Zagreb

Likovna tehnika: akvarel

Likovni poticaj: opisni prostor, doživljeni prostor, promatrani prostor

Razvoj mišljenja – građenje i stvaranje struktura na plohi:



SLIKA 10. Udaljenost građevina



SLIKA 11. Prikaz dubine u prostoru



SLIKA 12. Prikaz šireg okruženja



SLIKA 13. Odnos cjeline i detalja

Slika 10. Prikaz udaljenosti jedne građevine od druge u širem prostoru.

Slika 11. Pomicanjem oblika prema gore dijete pronalazi način za prikaz dubine u prostoru.

Slika 12. Prikaz šireg prostora na papiru ograničene veličine.

Slika 13. Odmjeravanjem odnosa cjeline i detalja, crtama i plohama dijete ističe balkone, prozore, vrata, dimnjake, antene...

Nakon što je istražilo unutrašnjost kuće, dijete usmjerava pozornost na njezin vanjski oblik i izgled. Slika predodžbu šireg prostora, ulice i sve njemu važne objekte koje je doživjelo na putu od kuće do vrtića. Dječji crteži pokazuju razvijeno vizualno opažanje što je vidljivo po detaljima prikazanim na naslikanim kućama i zgradama. U zajedničkom razgovoru tijekom likovnog procesa upotrebljavaju se jednostavne rečenice na njemačkom jeziku koje uključuju nazive objekata iz šireg okruženja.

Jezični sadržaj: *Das ist.../Hier ist..., Straße* – ulica, *Schule* – škola, *Markt* – tržnica, *Viertel* – četvrt, *Stadt* – grad, *Spielplatz* – igralište, *Hof* – dvorište, *Park* – park, *Geschäft* – trgovina...

Motiv: snalaženje u prostoru, prostorni odnosi

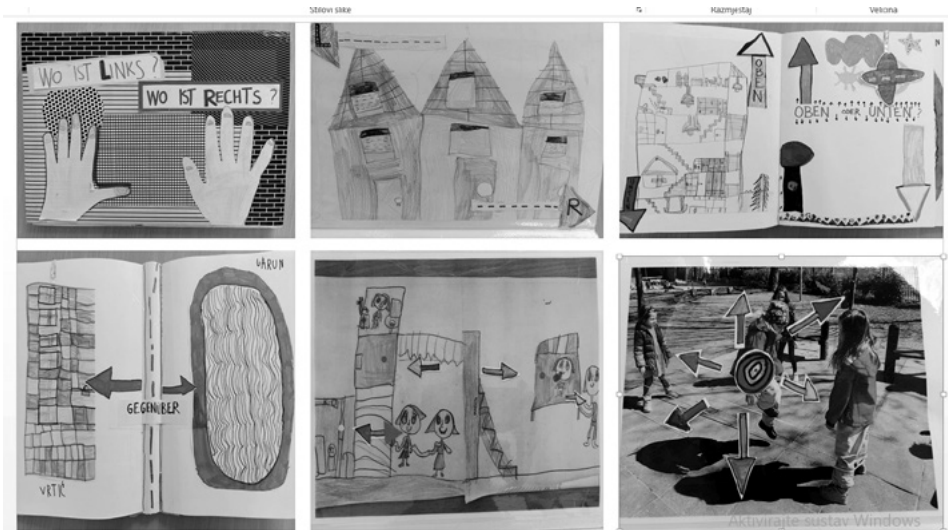
Likovna tehnika: flomasteri

Likovni poticaj: doživljeni prostor, promatrani prostor

Razvoj mišljenja – iskustveno otkrivanje i integriranje prostora i prostornih od-



SLIKA 14. Organizirane vrtičke aktivnosti



SLIKA 15. Slikovnica *Semafor*

nosa:

Slika 14. Prikaz svakodnevnih iskustveno doživljenih aktivnosti za ponavljanje, uvježbavanje i usvajanje vokabulara na njemačkom jeziku. Odnosi i smjerovi u prostoru u odnosu na vlastiti položaj i u odnosu na određeni objekt.

Slika 15. Interaktivna slikovnica za prikaz prostornih odnosa

Zajedničkim radom djece i odgojitelja, a kao produkt dječjeg iskustva i stvaralaštva nastala je interaktivna slikovnica *Semafor* koja služi za razumijevanje prostornih odnosa. Spomenuti materijal nudi mogućnost samokorekcije i provjere točnosti djetetova razmišljanja. Budući da je slikovnica produkt dječjeg rada, ono razumije pravilan način njezina korištenja. Služeći se njome, dijete umanjuje strah od pogreške, potiče se na usvajanje i korištenje riječi na njemačkom jeziku u prostornoj orijentaciji te se potiče na snalaženje u prostoru.

Jezični sadržaj: *links* – lijevo, *rechts* – desno, *oben* – iznad, *unten* – ispod, *vorne* – ispred, *hinten* – iza, *gegenüber* – nasuprot.

Zaključak

Visok stupanj znatiželje djetetov je unutarnji poriv i omogućava mu da doživljajem razvija svoje kompetencije, istražuje i pronalazi puteve vlastitog učenja i razumijevanja svijeta oko sebe. Likovno izražavanje djeluje kao povratna sprega koja osnažuje opažanja, predočavanja i shvaćanja djeteta i potiče njegov cjeloviti psihofizički razvoj.

Povezivanjem likovnih sadržaja sa sadržajima stranog jezika u odgojno-obrazovnom procesu djetete upoznaje igru i stvaralaštvo kao pokretače učenja i poučavanja.

Učenje se ostvaruje u procesu intuitivne percepcije i intelektualne analize u kojem djetetova misao istovremeno kombinira podatke i činjenice. Navedeno rezultira izražavanjem kritičkog mišljenja i stvaranjem djetetova osobnog stava koji potiče na izražavanje i komunikaciju, a sadržaji koje djetete usvaja intuitivnom preradom vlastitih iskustava prelaze u dugoročna pamćenja. Tijekom stvaralačkih aktivnosti i procesa djetete konkretizira sadržaje, dublje ih i trajnije urezuje u svoju svijest.

Budući da je likovni jezik univerzalan i blizak djetetu, likovne aktivnosti pokazuju se učinkovitom strategijom u poučavanju stranog jezika u predškolskoj ustanovi.

LITERATURA

- ARNHEIM, R. (1971). *Umjetnost i vizualno opažanje*. Beograd: Umjetnička akademija u Beogradu.
- BALIĆ-ŠIMRAK, A. (2010). *Predškolsko dijete i likovna umjetnost*. Dijete, vrtić, obitelj: časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima, 16-17 (62-63), 2–8. (pristupljeno 30. svibnja 2023.) <https://hrcak.srce.hr/124737>
- BARATH, A. (1992). Kako pomoći djeci u ratu (i poslije) kroz likovnu kulturu/Kratki priručnik za odgajatelje i nastavnike. U: A. Barath i V. Matulić (ur.), *Projekt: Psihološkopedagoška pomoć učenicima stradalom u ratu/Zbirka tekstova i radnih materijala Tuheljske toplice 19. – 24. listopada 1992.* (1–42). Zagreb: Ministarstvo prosvjete, kulture i športa Republike Hrvatske – Zavod za školstvo, Katedra za zdravstvenu psihologiju Medicinskog fakulteta u Zagrebu i Regionalni ured UNICEF-a u Zagrebu.
- BAŠIĆ, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja* (19–37). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- BELAMARIĆ, D. (1986). *Dijete i oblik – likovni jezik predškolske djece*. Zagreb: Školska knjiga.
- HERCEG, I., RONČEVIĆ, A., KARLAVARIS, B. (2010). *Metodika likovne kulture djece rane i predškolske dobi*. Zagreb: Alfa.
- KELAVA, M. (2006). Od poetskog doživljaja do likovno osmišljene stvaralačke igre. U: E. Kišević, *Majka Bajama i bura Zmijokrila – Poetski doživljaj u likovno-stvaralačkoj igri.* (72–84). Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- MENDEŠ, B., IVON, H., PIVAC, D. (2012). Umjetnički poticaji kroz proces odgoja i obrazovanja, *Magistra Iadertina*, 7 (1), 111–122.
- MILJAK, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica: Persona.
- MILJKOVIĆ, D. i RIJAVEC, M. (2017). *Bolje biti vjetar nego list – psihologija dječjeg samopouzdanja*. Zagreb: IEP.
- Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta.
- Nacionalni kurikulum nastavnog predmeta Likovna kultura i Likovna umjetnost – priručnik* (2016). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta R. Hrvatske.
- ROTH, G. (1997). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre Philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- SILIĆ, A. (2007). Stvaranje poticajnog okruženja u dječjem vrtiću za komunikaciju

- na stranome jeziku. *Odgojne znanosti*, 9 (2), 67–84.
- SLUNJSKI, E. (2003). *Devet lica jednog odgajatelja/roditelja*. Zagreb, Čakovec: Mali profesor, Visoka učiteljska škola.
- SLUNJSKI, E. (2008). *Dječji vrtić, zajednica koja uči*. Zagreb: Spektar Media d. o. o.
- SPITZER, M. (2002.) *Die macht inneren Bilder*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

SPACE, ART ACTIVITIES AND THE GERMAN LANGUAGE

Abstract

The modern methodical approach in working with children of preschool age advocates interdisciplinary and cross-subject linking of the content of the educational process, as well as the inclusion of informal forms of teaching, for the purpose of high-quality, open, flexible and spontaneous acquisition of a foreign language. Successful acquisition of a foreign language is possible when it is based on learning about things that interest and capture the child's attention. Since visual language is universal, spontaneous and close to the child, it represents a good basis for acquiring new words in a foreign language—German. In order to connect the contents of art culture with the contents of the German language, it is necessary to use creative visual stimuli and activities in which the child is to connect aesthetic sensibility with intuitive perception and intellectual analysis. The above encourages diversity of thinking and agency by the child, which then creates the basis for further educational processes. By integrating visual non-verbal language through various activities, the child as a co-creator in the creative process adopts the planned linguistic content in German.

KEYWORDS: *child, art activities, German language, co-creator, spatial relations*

DJEČJA PERCEPCIJA IGRE NA OTVORENOM U USTANOVAMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA: MOZAIK-PRISTUP

Lana RIBARIĆ

Dječji vrtić Malešnica, Zagreb

lanaribaric1@gmail.com

UDK: 373.2:793

Sažetak

Ovo istraživanje imalo je dva cilja. Prvi je cilj bio utvrditi može li se dvorište objekta predškolske ustanove promatrati na temelju teorije o „posebnim mjestima“ za igru autorice Greene (2013). Drugi cilj bio je utvrditi kako će ispitanici reagirati na ponuđeni prirodni i pedagoški neoblikovani materijal te formiranje kolekcija predmeta s određenim svojstvima. Kako bi se odgovorilo na prvo istraživačko pitanje, primijenjen je mozaik-pristup: participativna metoda putem koje djeca mogu izraziti svoje viđenje prostora dječjeg vrtića i njegova korištenja. Kako bi se dobio odgovor na drugo istraživačko pitanje, primijenjena je metoda promatranja. Iz rezultata dobivenih na prigodnom uzorku jedne odgojne skupine vidljivo je da djeci različita mjesta na dvorištu imaju različite uloge: ljuljačke služe za ljuljanje, okno je prozora u kućici tobogana krevetić, klupice služe za sjedenje, tobogan je mjesto za spuštanje i skrivanje, a pješčanici, zemlja i trava mjesta za igru i kopanje. Drveće je u životu djece te odgojne skupine imalo veliku važnost kao mjesto za istraživanje i igru s kukcima (bubama), skakanje i skrivanje. Ponuđena kolekcija predmeta obogatila je dječju igru na dvorištu dječjeg vrtića. Istraživanje može poslužiti kao primjer odgojiteljima koji prvi put u odgojnoj skupini provode mozaik-pristup jer žele doznati više o dječjoj percepciji vanjskog i unutarnjeg prostora vrtića ili onim odgojiteljima koji dječju igru žele obogatiti kolekcijama predmeta.

KLJUČNE RIJEČI: „posebna mjesta“ za igru, igra kolekcijama predmeta, arhitektura

Uvod

Bivanje na otvorenome, bez obzira na to je li riječ o provođenju vremena u prirodi ili okolišu koji je izradio čovjek, od posebne je važnosti za djecu rane i predškolske dobi. Boravak vani djeci je nužan ne samo zato što im je potreban svjež zrak, Sunčeva svjetlost i toplina nego i zbog toga da nauče prihvaćati vanjski prostor koji je dio života, baš poput vode. Na otvorenome mogu biti tjelesno aktivniji, a time i zdraviji te istodobno učiti igrajući se i krećući. Igra na otvorenome djeci je i iskustvo učenja i socijalno iskustvo (Bilton, 2010). Drempetić i Rogulj (2021) smatraju da je institucijsko organiziranje cjelodnevnog

boravka djece na otvorenome u Hrvatskoj tek u začetcima te naglašavaju važnost njegove implementacije pri kreiranju kurikula svakog vrtića.

U stranjoj se literaturi spominju istraživanja koje je provela Green (2013) o mjestima koja djeca smatraju posebnima. Beattie (2015) u svojem radu sumira navedeno istraživanje o *posebnim mjestima* u kojemu je sudjelovalo dvanaestero djece (od tri do pet godina) i koje je provedeno u obiteljskim domovima djece. Pojam *posebna mjesta* predstavlja vezu djeteta s njegovom okolinom i ključan je pojam kada govorimo o boravku djece na zraku i odgoju za okoliš. Posebna mjesta imaju različite funkcije: zadovoljavaju dječju potrebu za samostalnošću, privatnošću, igrom, skrivanjem, odmorom. Djeca su, u igri u vanjskom prostoru, više preferirala nestrukturirane prostore od formalnih, organiziranih prostora, poput dvorišta. Iako su ta djeci posebna mjesta međusobno različita, ona imaju zajedničke karakteristike povezane s pristupom i sigurnošću, pružanjem mogućnosti skloništa i proučavanja, čavrljanja, odgovarajućom pohranom predmeta, blizinom prirodnih elemenata za igru (vode, zraka, zemlje, vatre), to su prostori gdje se može vidjeti rast biljaka, prostori za aktivnosti i razmišljanje, kreativnost i druženje.

Green (2013) dijeli mjesta za igru u obiteljskim domovima djece u tri kategorije: mjesta za funkcionalnu igru, za simboličku igru i mjesta za konstruktivnu igru. Mjestom za funkcionalnu igru djeca su se koristila za skakanje na trampolinu ili vožnju biciklima. Konstruktivna igra služila je djeci, uključenoj u studiju, kao način stvaranja posebnog mjesta, a ujedno i mjesta za druženje te skrivanje. Na posebnim su se mjestima često preklapale simbolička i konstruktivna igra. Mjesta za skrivanje djeci su služila za skrivanje od roditelja, braće, sestara, prijatelja, rodbine. Mjesta za odmor uključivala su uglavnom spavaće sobe djece, a služila su za čitanje, maženje s članovima obitelji, spavanje. Kad je riječ o mjestima za istraživanje, djeca su preferirala široka i otvorena prirodna mjesta. Posebna mjesta djeci omogućuju razvijanje osjećaja autonomije i kontrole zaposjedanjem i konstruiranjem vlastitih mjesta, stvaranjem vlastitih pravila, potiču kreativnost i maštu i razvijanje kompetencije korištenja okoliša. Uloga je onih koji se brinu za djecu stvoriti sigurne veze između djece i vanjskog i unutarnjeg prostora te održavati ravnotežu između nestrukturirane i strukturirane okoline dizajnirane sa stupnjem otvorenosti, slobodno povezanim dijelovima, bogatim i različitim elementima, nišama.

Katavić (2016) sumira da djeca radije borave u prirodnom okružju ili dvorištima s uvedenim prirodnim materijalima. Prednosti su igre u takvim prostorima, za razliku od tradicionalnih dvorišnih prostora, to što nude raznovrsnije poticaje za kretanje i spoznaju, kvalitetniju i dugotrajniju igru, raznovrsniju socijalizaciju i komunikaciju među djecom te veću usmjerenost pažnje i dulje održavanje koncentracije u igri. Sandester, Storli i Sando (2020), prema studiji Zamani (2016), argumentiranoj intervjuima i fotografijama, navode da četverogodišnjaci i petogodišnjaci preferiraju mjesta na kojima se mogu igrati funkcionalnih igara, skrivača, simboličkih igara, istraživati okoliš s prirodnim materijali-

ma (pijeskom, lišćem, kamenjem, zemljom, cvijećem) te, među ostalim, i proizvedenim elementima poput guma, užadi i igračkaka.

Flannigan i Dietze (2017) proučavale su dječju igru prirodno neoblikovanim materijalima na otvorenome djece u dobi od četiri i pet godina. Autorice igru na otvorenome smatraju jednom od najvažnijih aktivnosti ranog djetinjstva. Nakon što je u posljednjem desetljeću primijećeno smanjenje vremena koje djeca provedu u igri u vanjskim prostorima, u mnogim se europskim državama, od Ujedinjenog Kraljevstva do Švedske i Norveške, promovira i prakticira pristup koji omogućuje djeci da dulja razdoblja provedu u igri u vanjskom prostoru. Jedna od strategija poticanja igre na otvorenom prostoru jest igra različitim pedagoški neoblikovanim i prirodnim materijalima. Riječ je o materijalima kojima dijete može manipulirati, na primjer kamen, drvene žlice, komadići tkanine. Ti se predmeti mogu nuditi nasumce ili u kolekcijama povezanim s nekom temom, primjerice kuhinjom, mekim materijalima i svime što se može pronaći vani. Prirodno neoblikovani materijali izazivaju u djece čuđenje jer se iskustva igre njima neprestano mijenjaju zbog njihove promjenjivosti.

Prema autorici Undiyaundeye (2014), okoliš koji je dobro isplaniran i promišljen ima pozitivne učinke na razvoj djece, potiče stvaranje pozitivne slike o sebi djece jasličke i vrtičke dobi. Planiranje zadovoljavajućeg okoliša ostvaruje se kontinuiranim djelovanjem i unošenjem malih preinaka. Planiranje i organiziranje okoline primjerene za igru ključna je i izazovna uloga odgojitelja i drugih zaposlenika u predškolskoj ustanovi. Pri oblikovanju okoliša za djecu u dobi od jedne do četiri godine treba voditi računa o njihovoj dobi, odnosno dodavati materijale koji će im omogućiti razvoj različitih vještina te slušanje glazbe (plesanje, skakanje). U vanjskom prostoru preporučuje se oblikovati vrt da bi djeca mogla učiti o tlu, biljkama i kukcima. Flannigan i Dietze (2017) zaključuju da su odgojitelji koji u svojem radu djeci nude prirodno neoblikovane materijale fleksibilniji, potiču djecu na slobodnu igru i razvoj samoregulacije. Iz navedene literature, povezane s poticanjem dječje igre na otvorenome, vidljiva su dva fokusa navedenih istraživanja: prvi je dječje davanje različitih funkcija mjestima za igru u unutaršnjem i vanjskom prostoru, a drugi je poticanje dječje igre na otvorenome nuđenjem prirodnih i prirodno neoblikovanih materijala.

Procjena dječje percepcije prostora

U ovom istraživanju korišten je mozaik-pristup i metoda promatranja. Za Clark i Moss (2011) mozaik-pristup participativan je pristup za istraživanje iskustava djece jer se sastoji od alata i metoda osmišljenih da djeci rane i predškolske dobi omoguće istraživanje iskustva boravka u ustanovi ranog i predškolskog odgoja putem razgovora, šetnje,

stvaranja te ponovnog pregledavanja prikupljenog materijala. Riječ je o informalnim oblicima komunikacije koji su bliskiji načinima kojima djeca komuniciraju s obiteljima i prijateljima. Clark (2019) navodi da primjenjujući mozaik-pristup, istraživač i odgojitelj rade ključnu stvar, a to je korak unatrag prije nego što počnu tumačiti ideje, postupke i predmete koje su stvorila djeca rane i predškolske dobi. Tim postupkom „usporavaju proces davanja značenja“. Mozaik-pristup, kao metoda koju su stvorili Alison Clark i Peter Moss, olakšava slušanje i omogućuje da se percepcija, stavovi, osjećaji i želje djece uzmu u obzir u procesu stvaranja učinkovite okoline za učenje (Rouvali, Riga, 2018). Payne i Watchow (2008) termin *spora pedagogija* definiraju kao opreku brzim, virtualnim, globaliziranim pedagogijama koje je lako preuzeti, uspoređujući *brze pedagogije* s restoranima brze hrane. Mozaik-pristup sastoji se od triju faza: u prvoj fazi odrasli i djeca prikupljaju informacije, u drugoj u dijalogu spajaju informacije, dok u trećoj odlučuju o nastavku i promjenama (Brandao, Theodotou, 2020).

Promatranje

Sumirajući metodologiju mozaik-pristupa, Tan (2019) navodi da tijekom promatranja djece koja su u predverbalnoj fazi, istraživač „sluša“ jezik tijela, pokrete, interakciju s aktivnošću, drugom djecom i odraslima te stvara dojam o okružju za učenje. Za potrebe ovog istraživanja dječja igra te korišteni vanjski prostor ustanove fotografirani su i snimani.

Vođenje intervjua i crtanje

Rouvali i Riga (2018), prema istraživanju Fanea (2016, 2014), zaključuju da se u istraživanjima u kojima sudjeluju djeca često primjenjuju vizualne metode (crtanje, fotografiranje, igra lutkama, modeliranje glinom i crtanje) jer djecu u proces istraživanja uključuju na prirodan i motivirajući način. Clark i Moss (2011) navode da se prva faza istraživanja sastoji najprije od promatranja, a zatim vođenja intervjua s djecom. Djeci je ponuđen papir i flomasteri kako bi se, ako žele, mogla izraziti crtežom.

Djeci su u intervjuu postavljena sljedeća pitanja: *Koje ti je najdraže mjesto za igru?, Kako se tamo igraš? i Ima li koje mjesto gdje se ne voliš igrati?.*

Fotografiranje, obilasci i mapiranje

Nakon provedbe intervjua i crtanja, prema metodologiji Clark i Moss (2011), djeca su poticana da fotoaparatom bilježe ono što im je posebno važno. U prikupljanju informacija djeci je omogućeno da osmisle tijek obilaska dvorišta i način njegova

dokumentiranja. Nakon obilaska djeca su u fazi mapiranja od snimljenih fotografija odabrala one koje žele pokazati na svojim kartama dvorišta. One uključuju i fotografije same djece i njihovih prijatelja te dječje likovne radove.

Intervjui s roditeljima i odgojiteljem iz tima

U sklopu istraživanja provedeni su i intervjui s roditeljima o njihovoj percepciji boravka djeteta u vrtiću te intervju s drugom odgojiteljicom iz odgojiteljskog tima.

Djeci su u drugom dijelu istraživanja ponudeni i prirodni te prirodno neoblikovani materijali u kolekcijama s trima različitim temama: *meko*, *kuhinja* i *prirodnine*. Igra djece prije i nakon nuđenja kolekcija predmeta fotografirana je i snimana.

Razumijevanje dječje percepcije dvorišta kroz perspektivu „posebnih mjesta“ – primjer iz prakse

Namjera ovog istraživanja bila je odgovoriti na dva istraživačka pitanja.

Prvo istraživačko pitanje glasilu je: *Može li se dvorište dječjeg vrtića promatrati kroz perspektivu „posebnih mjesta“ autorice Green (2013)?* Posebna mjesta nalaze se u obiteljskim domovima djece i prema Green mogu se podijeliti u mjesta za (funkcionalnu, simboličku, konstruktivnu) igru te mjesta za skrivanje, odmor i istraživanje.

Drugo istraživačko pitanje bilo je: *Kako će ispitanici reagirati na nuđenje prirodnog i pedagoški neoblikovanog materijala te formiranje „kolekcija“ predmeta s određenim svojstvima?*

Istraživanje je provedeno u objektu A. T. Mimare Dječjeg vrtića *Malešnica* u Zagrebu na prigodnom uzorku od dvadeset i troje djece (dvanaest djevojčica i jedanaest dječaka) u dobi od tri i pol do pet godina upisanih u mlađu vrtićku odgojnu skupinu Dječjeg vrtića *Malešnica* u Zagrebu.

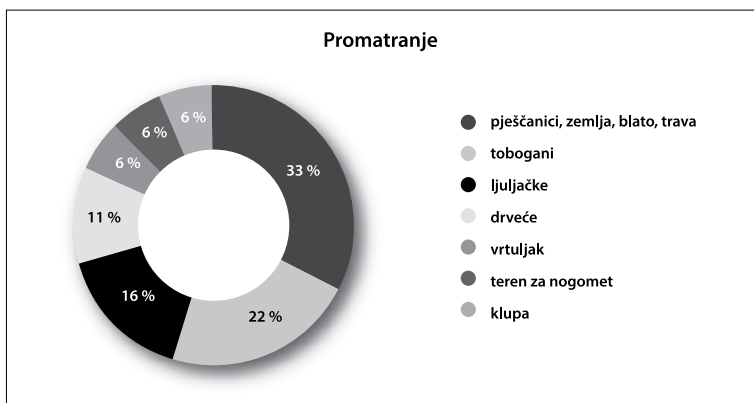
Etičke dileme

Clark i Moss (2011) citiraju jednog trogodišnjaka koji je tijekom istraživanja rekao: „Sad sam dovoljno rekao.“ Otvaranje kanala za komunikaciju s djecom znači i poštovanje dječje potrebe za privatnošću.

Ajduković i Keresteš (2020) pseudonomizaciju definiraju kao proces koji se provodi kodiranjem ili prilagođavanjem kojemu je cilj da se osobni podatci, poput djetetova imena, zamijene jedinstvenim identifikatorom koji nije povezan s njegovim identitetom. U svrhu zaštite identiteta, imena djece koja su sudjelovala u ovom istraživanju pseudonomizirana su, a fotografirana su s leđa ili zamagljenih lica.

Rezultati istraživanja i rasprava

Na Grafikonu 1 prikazana je frekvencija ponavljanja mjesta na kojima se djeca igraju nastala u fazi promatranja njihove igre na dvorištu.



GRAFIKON 1. Frekvencija ponavljanja mjesta na kojima se djeca igraju nastala u fazi promatranja njihove igre na dvorištu

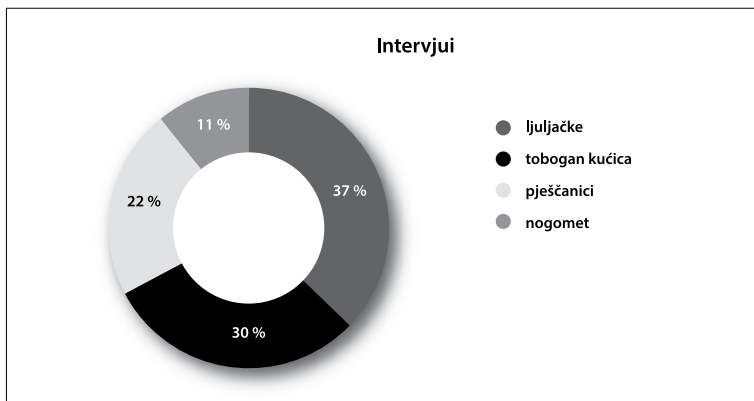
Na 33 % fotografija prikazana je igra u pješćaniku, zemlji, blatu ili na travi. Na 22 % fotografija pojavljuju se tobogani kao mjesta za spuštanje, ali i kao kućice za skrivanje. Na 16 % fotografija prikazane su ljuljačke, a na 11 % fotografije drveća koje prikazuju situacije penjanja i skrivanja. Ostatak fotografija prikazuje vrtuljke, teren za nogomet i klupice na kojima djeca sjede.

U Tablici 1 prikazana je frekvencija ponavljanja mjesta na kojima se djeca igraju i tumačenje njihove funkcije nastala u fazi promatranja njihove igre na dvorištu.

TABLICA 1. Frekvencija ponavljanja mjesta na kojima se djeca igraju i tumačenje njihove funkcije nastala u fazi promatranja njihove igre na dvorištu

Mjesto za igru	Frekvencija ponavljanja na fotografiji	Tumačenje istraživačice
Pješćanici, zemlja, blato, trava	6	igra pijeskom, igra zemljom
Tobogani	4	spuštanje, skrivanje
Ljuljačke	3	ljuljanje
Drveće	2	skrivanje, skakanje
Vrtuljak	1	sjedenje
Teren za nogomet	1	igra nogometa
Klupa	1	sjedenje
Ukupan broj odgovora	18	

Intervjui su alat kojim započinje aktivna participacija djece u istraživanju. Dječji iskazi mogu se zapisivati, ali su u ovom slučaju i snimani kako bi se omogućilo ponovno slušanje i tumačenje izrečenog što se pokazalo vrlo korisnim.



GRAFIKON 2. Frekvencija ponavljanja mjesta na kojima se djeca igraju nastala u fazi intervjua o njihovoj igri na dvorištu

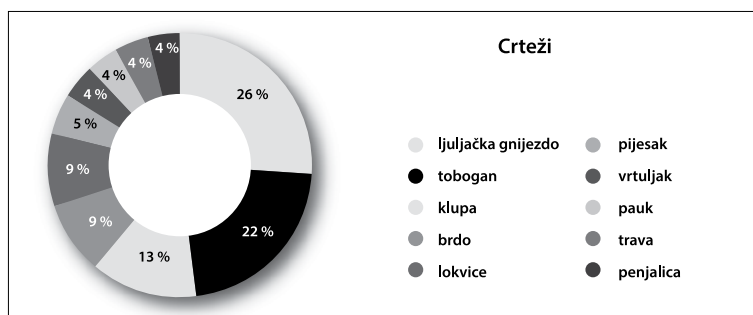
Grafikon 2 prikazuje frekvenciju ponavljanja mjesta na kojima se djeca igraju nastala u fazi intervjua o njihovoj igri na dvorištu. Ljuljačke se pojavljuju kao najdraže mjesto za igru djece (37%). Ljuljačke su svoj ispitanoj djeci mjesto za funkcionalnu igru, odnosno ljuljanje.

Tobogan je najdraže mjesto za igru za 30 % djece. Tobogan je i mjesto za funkcionalnu igru – spuštanje. Pješčanici su najdraže mjesto za igru za 22 % djece. Djevojčica B. navodi: „Igram se tamo sa sekam. Gradimo dvorac.“ Pješčanici se povezuju i s kopanjem. Teren za nogomet, koji služi za igru nogometa, omiljeno je mjesto za 11 % djece. U Tablici 2 prikazana su mjesta za igru i njihova funkcija.

TABLICA 2. Frekvencija ponavljanja mjesta na kojima se djeca igraju i funkcija mjesta za igru prema iskazima djece nastala u fazi intervjua o njihovoj igri na dvorištu

Mjesto za igru	Frekvencija ponavljanja odgovora	Funkcija mjesta za igru
Ljuljačke	10	ljuljanje
Tobogan kućica	8	spuštanje
Pješčanici	6	igra, gradnja, kopanje
Nogomet	3	igranje nogometa
Ukupan broj odgovora	27	

Neposredno nakon intervjua djeca su crtala omiljena mjesta i svoju igru u njima, a rezultati su prikazani u Grafikonu 3.



GRAFIKON 3. *Frekvencija ponavljanja mjesta na kojima se djeca igraju prema crtežima djece nastala u fazi crtanja njihove igre na dvorištu*

Na Grafikonu 3 vidljivo je da je ljuljačka gnijezdo, kao mjesto za ljuljanje, najdraže mjesto za igru na crtežima 26 % djece. Troje od njih preferira *ljuljačku gdje se može samo sjesti*. Riječ je o ljuljački za jednu osobu. Tobogan kao najdraže mjesto za igru (spuštanje) crta 22 % djece. Ostali odgovori navode klupu i vrtuljak u popravku kao mjesta za sjedenje, brdo kao mjesto za penjanje, pijesak kao mjesto za kopanje, travu kao mjesto za igru te penjalicu. Mjesta za igru i njihova funkcija prikazani su u Tablici 3. Crteži pomažu djeci da se prisjete svoje igre na dvorištu s više detalja nego samo govoreći o igri na dvorištu u prije provedenom intrevjuu.

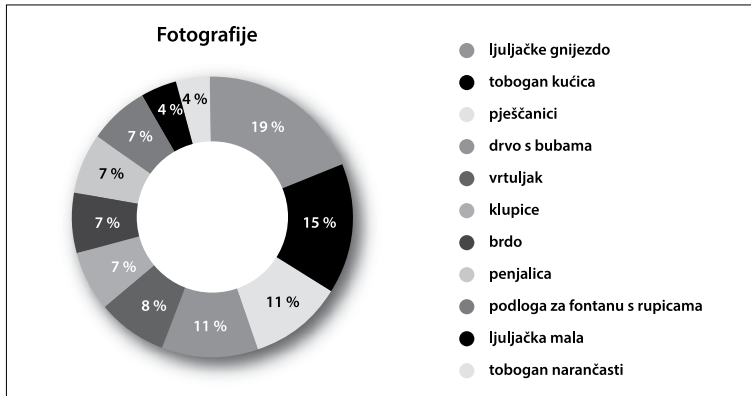
TABLICA 3. *Frekvencija ponavljanja mjesta na kojima se djeca igraju i funkcija mjesta za igru prema crtežima djece nastala u fazi crtanja njihove igre na dvorištu*

Mjesto za igru	Frekvencija ponavljanja odgovora	Funkcija mjesta za igru
Ljuljačka gnijezdo	6	ljuljanje
Tobogan	5	spuštanje
Brdo	2	penjanje
Klupa	3	sjedenje
Pijesak	1	kopanje
Lokvice	2	igra vodom
Vrtuljak	1	sjedenje
Pauk	1	gledanje
Trava	1	igra
Penjalica	1	penjanje
Ukupan broj odgovora	23	

Djeci se mogu ponuditi različiti fotoaparati (dječji, digitalni), a u ovom slučaju uz korištenje fotoaparata omogućeno im je i fotografiranje mobitelom većih dimenzija zaslona. Jedan je dječak za svoj obilazak radije odabrao videoformu od fotografiranja.

Svakom djetetu treba omogućiti da se koristi onim načinom bilježenja koji mu najbolje odgovara. Rezultati fotografiranja i obilazaka prikazani su u Grafikonu 4.

Grafikon 4 prikazuje ljuljačke koje su kao omiljeno mjesto za igru snimljene na 23 % fotografija. Tobogani su najdraže mjesto za igru prikazani na 19 % fotografija, a pješčanici na 11 %. Drveće je također prikazano, i to na 11 % fotografija. Ostalih 8 % fotografija prikazuje vrtuljak, a po 7 % prikazuje klupice za sjedenje, brdo i penjalicu kao mjesta za penjanje te podlogu fontane s rupicom. U Tablici 4 prikazana su mjesta za igru i njihova funkcija.



GRAFIKON 4. Frekvencija ponavljanja mjesta na kojima se djeca igraju prema fotografijama djece nastalima u fazi fotografiranja omiljenih mjesta za igru na dvorištu

TABLICA 4. Frekvencija ponavljanja mjesta na kojima se djeca igraju i njihova funkcija prema fotografijama djece nastalima u fazi fotografiranja omiljenih mjesta za igru na dvorištu

Mjesto za igru	Frekvencija ponavljanja odgovora	Funkcija mjesta za igru
Ljuljačke gnijezdo	5	ljuljanje
Ljuljačka mala	1	ljuljanje
Tobogan kućica	4	spuštanje
Tobogan narančasti	1	spuštanje
Pješčanici	3	kopanje
Drvo s bubama	3	igra s bubama
Vrtuljak	2	sjedenje
Klupice	2	sjedenje
Brdo	2	penjanje
Penjalica	2	penjanje
Podloga za fontanu s rupicama	2	sipanje pijeska
Ukupan broj odgovora	25	

Mapiranje daje dodatnu interpretaciju postojećih dječjih crteža i fotografija. Djeci je omogućeno da na svoj način naprave mapu: izaberu crtanje prave karte dvorišta na tanjem kartonu, uključe crteže, snimljene fotografije ili da samo daju svoj verbalni osvrt na snimljene fotografije. U Tablici 5 prikazana je frekvencija ponavljanja i funkcija mjesta na kojima se djeca igraju dobivena dodatnom interpretacijom prikupljenih materijala u fazi mapiranja.

TABLICA 5. Frekvencija ponavljanja mjesta na kojima se djeca dobivena dodatnom interpretacijom prikupljenih materijala u fazi mapiranja

Nova mjesta za igru iz iskaza djece za vrijeme mapiranja	Broj ponavljanja	Funkcija mjesta za igru
Kućica velikog tobogana	4	skrivanje
Drvo za skrivanje	2	skrivanje
Drvo za skakanje	2	skakanje
Okruglo okno kućice na velikom toboganu	1	krevetić
Ukupan broj ponavljanja	9	

Djevojčica G., komentirajući crtež, kaže: „... a to je krevetić!“ i objašnjava da je nacrtala tobogan s kućicom koji ima nišu s okruglim prostorom za promatranje. Time toboganu daje funkciju mjesta za odmor. Tobogan je ujedno i mjesto za skrivanje: „Ja se to skrivam. Ovako čučnem i skrivam se.“

Djevojčica F. crta sebe i djevojčicu Z. i kaže: „Nacrtala sam Z. i sebe kako kopamo. Oko nas su oblaci.“ Pokazujući na drugi crtež, objašnjava: „Nacrtala sam naše brdo i travu ispod.“

Dječja interpretacija fotografija primjer je dijaloga djece s odgojiteljicom pri korištenju mozaik-pristupa kroz koji se objašnjava funkcija na fotografijama snimljenog drveća. Djeca otkrivaju da postoji *drvo za skrivanje*, *drvo s bubama* te *drvo za skakanje*. *Drvo za skrivanje* karakterizira posebno debelo deblo, *drvo s bubama* karakteriziraju njegovi stanovnici kukci, a *drvo za skakanje* drvo s granom koja je pogodna za hvatanje i skakanje. Snimljene klupice i zaustavljeni vrtuljak mjesta su za odmor. Vanjska podloga za slavine mjesto je za usipavanje pijeska i promatranje kako pijesak pada na tlo.

U intervjuima s roditeljima o omiljenim mjestima za igru njihove djece korišteni su materijali koje su snimila djeca. Intervjui proširuju razumijevanje omiljenih mjesta za igru pojedine djece u vrtićkom dvorištu, života djeteta i njegove igre na otvorenome izvan vrtića. Otac dječaka Z. rekao je: „Z. uopće ne voli crtiće, tablet i televizor, nje-mu je najvažnije da je što više vani.“ Majka djevojčice B. povezala je funkciju brda s kućicom u pričama svoje kćeri, a majka dječaka S. pričala je prema crtežu dječaka o

ljubavi svojeg sina prema kopanju. Spoznaje iz istraživanja o „posebnim mjestima“ za dječju igru prenesene su roditeljima na roditeljskom sastanku nakon provedbe istraživanja. Intervju i razmjena mišljenja s drugom odgojiteljicom u odgojiteljskom paru donosi zapažanja slična onima dobivenim iz participativnih alata korištenih s djecom, a može ta zapažanja još i produbiti.

Promatranjem ispitanika u igri kolekcijama materijala (*meko, prirodnine, kuhinja*) primijećeno je da je nuđenje kolekcija predmeta obogatilo dječju igru. To se posebno odnosi na igru u pijesku. Kolekcija *meko* sastojala se od različitih pera i tkanina, kolekcija *prirodnine* od češera, komadića naplavine i školjaka. Kolekcije su djecu potaknule na simboličku igru (kuhanje variva od češera i kolača sa školjkama i komadićima naplavine). Nakon razdoblja u kojemu je promatrana dječja igra kolekcijama primijećeno je da djeca češće stvaraju vlastite kolekcije prirodnih materijala i koriste se njima u igri u pijesku (latice magnolije, okrugli plodovi drveća, štapići, kamenje).

Zaključak

Na temelju prikupljenih podataka na prigodnom uzorku jedne odgojne skupine može se zaključiti da djeca iz te odgojne skupine mjesta za igru u dvorištu dječjeg vrtića vide kroz perspektivu djeci „posebnih mjesta“ autorice Green (2013). Različita mjesta na vrtićkom dvorištu imaju različite funkcije: od ljuljanja ili kopanja do skrivanja i odmora (krevetić).

Ovo istraživanje može biti primjer za provedbu drugih istraživanja koja se koriste mozaik-pristupom u okviru odgojnih skupina, čiji je cilj pomoći odgojiteljima bolje razumjeti dječju percepciju i korištenje unutarnjeg i vanjskog prostora dječjeg vrtića. Daljnja istraživanja mogu se provesti na većem i reprezentativnijem uzorku djece iz različitih vrtićkih skupina u jednom objektu jednoga dječjeg vrtića ili više objekata različitih dječjih vrtića u više hrvatskih gradova kako bi se došlo do zaključaka koji vrijede za širu populaciju. Razumijevanje načina na koji djeca percipiraju i koriste se prostorima dvorišta ustanova ranog i predškolskog odgoja važno je ne samo odgojiteljima koji planiraju aktivnosti djece za vrijeme boravka na otvorenome nego i kao smjernica za oblikovanje prostora dvorišta dječjih vrtića pri njihovu arhitektonskom planiranju i osmišljavanju.

Promatranjem je utvrđeno da je nuđenje kolekcija djeci obogatilo igru i potaknulo ih da sami formiraju različite kolekcije od prirodnina (plodova, graničica) na vrtićkom dvorištu. Obogaćivanje dječje igre nuđenjem kolekcija predmeta vrijedna je tema koju bi trebalo istraživati u budućnosti: diverzificirati broj i vrstu ponuđenih kolekcija, a uzorak učiniti većim i reprezentativnijim.

LITERATURA

- BEATTIE, E. A. (2015). A Young Child's Perspectives on Outdoor Play: A Case Study from Vancouver, British Columbia. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3(1), 38–53.
- BILTON, H. (2010). *Outdoor Learning in the Early Years: Management and Innovation*. London&New York: Routledge.
- BRANDAO, N., THEODOTOU, E. (2020). The Reggio Emilia and the Mosaic approach: Opponents or allies in multimodal teaching and learning? A discussion of their in multimodal teaching and learning?. *Journal of Global Education and Research*, 4(1), 1–13.
- CLARK, A. (2019). 'Quilting' with the Mosaic approach: smooth and striated spaces in early childhood research. *Journal of Early Childhood Education Research Volume 8*, 236–251.
- CLARK, A., MOSS, P. (2011). *Listening to Young Children The Mosaic approach*. Philadelphia: NCB.
- ČORKALO-BIRUŠKI D., ČORIĆ-ŠPOLJAR, R., OGRESTA, J., ŽIŽAK, A. (2020). Smjernice za provedbu kvalitativnih istraživanja s djecom. U: M. Ajduković i G. Keresteš (ur.), *Etički kodeks istraživanja s djecom*. (30–39).
- DREMPETIĆ, V. i ROGULJ, E. (2021). Simbolička igra na otvorenom u procesu djetetova učenja. U: A. Višnjić Jevtić (ur.), *Promjene u RPOO-u – RPOO kao promjena: odgoj i obrazovanje kao odgovor na novo normalno*. (110–121). Čakovec: OMEP Hrvatska.
- FLANNIGAN, C., DIETZE, B. (2017). Children, Outdoor Play, and Loose Parts. *Journal of Childhood Studies*, 42 (4), 53–60.
- GREEN, C. (2013). A Sense of Autonomy in Young Children's Special Places. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 1(1), 8–31.
- HUSER, C. (2010). Children's Voices on Play in a Mosaic Approach Study: Children as Conscious Participants in a Case Study. *Boğaziçi University Journal of Education Vol. 26 (1)*, 35–48.
- KATAVIĆ, P. (2019). Organizacija i planiranje odgojitelja za boravak na otvorenom: akcijsko istraživanje. *Školski vjesnik* 68, 2, 551–572.
- MAJSTOROVIĆ, I., BARAC, V., IVANKOVIĆ, I., MUSA, A., LISIČAR, H., TEŽULAT, D., PERIN TOMIČIĆ, I., TURALIJA, M. (2020). U: M. Ajduković i G. Keresteš (ur.). *Etički kodeks istraživanja s djecom (drugo revidirano izdanje)*. (23–29). Vijeće za djecu Republike Hrvatske.
- PAYNE, P. G., WATTCHOW, B. (2008). Slow pedagogy and placing education in post-traditional outdoor education. *Journal of Outdoor and Environmental Educa-*

- tion, 12, 25–38.
- ROUVALI, A., RIGA, V. (2018). Redefining the importance of children's voices in personal social emotional development curriculum using the Mosaic Approach. *Education*, 3–13, 47(8), 1–16.
- SANDESTER, E. B. H., STORLI, R., SANDO, J. O. (2020). Children's involvement in free play and the use of play materials in the outdoor early childhood education and care environment. *Children, Youth and Environments*, 30(1), 66–82.
- TAN, P. (2019). Listening to Young Children: A Mosaic approach. *Simon Fraser University Educational Review*, 12(2), 65–78.
- UNDIYAUNDEYE, F. (2014). Outdoor Play Environment in Early Childhood for Children. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 1 (2), 14–17.

CHILDREN'S PERCEPTION OF OUTDOOR PLAY IN EARLY CHILDHOOD INSTITUTIONS: THE MOSAIC APPROACH

Abstract

This paper had two main goals. The first was to determine if the preschool grounds of an early preschool institution can be viewed through Green's (2013) theory of "special places" for children to play. The second goal was to determine how the participants would react to natural materials, loose parts, and collections of objects with a specific property. To answer the first research question, the *Mosaic approach* was employed as a participatory method that enables children to express how they view and use the interior and exterior of the preschool they attend. The method of observation was used to answer the second research question. Results based on the research on a convenient sample of children from one preschool class show that different spaces in the preschool grounds have different roles: the swings are used for swinging, the window of the small house that is a part of the slide is a bed, the benches are used for sitting, the slide is used for riding down the chute and hiding, sandboxes, the earth, and the grass are places to play, and dig. Trees hold a special place in the children's play, serving as sites for exploring insects, climbing, jumping, and hiding. The collections of loose parts prepared for the children by the researcher enriched children's play. This paper can be used as an example for preschool teachers who want to know more about how children from their class perceive the indoor and outdoor environment of the preschool. It can also be used by those teachers who wish to enrich children's play by using a collection of loose parts.

KEYWORDS: *special places for play, loose parts in play, architecture*

KAKO DJECA DOŽIVLJAVAJU SVOJ VRTIĆ

Sandra ZJAČIĆ LJUBIČIĆ

Dječji vrtić Maksimir, Zagreb
szljubic@yahoo.com

UDK: 159.942-053.4:373.2

Lana OČKO

Dječji vrtić Maksimir, Zagreb
lanaocko@yahoo.com

Sažetak

Pružajući djetetu mogućnost da se aktivno uključi u planiranje aktivnosti u kojima i samo sudjeluje poštujemo i njegovo pravo na kontinuitet u odgoju i obrazovanju. Samim uvođenjem djeteta u proces dajemo mu mogućnost da odabere ono što njemu odgovara. Slijedeći njegove potrebe i interese, ostvarujemo i jedan od naših ciljeva koji *uključuje unapređivanje i mijenjanje* odgojno-obrazovne prakse.

U ovom radu poseban naglasak stavlja se na doživljaj koji djeca imaju u vezi s centrima aktivnosti u sobi dnevnog boravka i sportskoj dvorani. Cilj je rada prikazati dječje doživljaje centara aktivnosti i sportske dvorane postavljanjem istraživačkih pitanja djeci u dobi od šest do sedam godina, te snimanjem i fotografiranjem centara i sportske dvorane od djece. Daljnji cilj bio je također poticanje inicijativnosti i samoorganizacije djece u oblikovanju centara aktivnosti, kao i kreiranju vlastitih aktivnosti u njima. Djecu valja poticati na izražavanje prijedloga, inicijativa i sugestija koje se u oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa uzimaju u obzir, čime se također potiče razvoj djetetovih građanskih kompetencija. Na taj način djeca se osposobljavaju za demokratski dijalog s ostalim sudionicima procesa te pripremaju za aktivno sudjelovanje u životu i radu društvene zajednice. U radu je korišten mozaik-pristup. Pokušat će se dati odgovor na pitanja *što djeca vole raditi te koje im je omiljeno mjesto u vrtiću*.

Na temelju dobivenih rezultata možemo zaključiti da djeca rane i predškolske dobi radije iznose ono što im se sviđa nego ono što im se ne sviđa. Omiljena mjesta koja su djeca fotografirala i snimala bila su ona koja su omogućavala dječju inicijativu, poticala maštu i fizičku aktivnost. Djeca biraju mjesta i okruženje koja olakšavaju različite vrste komunikacije. Simbolička igra na najnapredniji način poticala je kod djece razvoj metakognitivnih sposobnosti, te osjećaj zadovoljstva samim sobom. Nasuprot tomu, djeca nerado odabiru centre gdje moraju dugo sjediti.

KLJUČNE RIJEČI: *centar aktivnosti, dijalog, sportska dvorana, mozaik-pristup, snimanje i fotografiranje, samoinicijativnost*

Uvod

Kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću određuje nekoliko čimbenika, među kojima i kreiranje prostornog okruženja. Ono znatno utječe na perspektivu učenja i odgoja djeteta, kao i na mogućnosti stupanja djeteta u različite socijalne interakcije (Slunjski, 2015). Organizacija aktivnosti, vremena i prostora, ima odlučujući utjecaj za proces odgoja i obrazovanja djeteta. Načela stvaranja za dijete poticajnoga razvojnog okruženja vrlo su bliska načelima osiguravanja uvjeta za djetetov osobni prostor, koji za dijete ima komunikacijsku i zaštitnu funkciju. Osobni mu prostor omogućuje da razvija svoje potencijale, a da se pritom ne osjeća ugroženo (Sindik, 2008). Poticajno okruženje koje podupire konstrukciju znanja mora pridati veliku važnost i socijalnom kontekstu, koji je od iznimne važnosti jer oblikuje stvaranje i razvoj dječjih teorija o svijetu koji ga okružuje (Vujičić, 2015). Brojni recentni istraživači i odgojitelji (Vujičić, Miketek, 2014; Petrović-Sočo, 2009; Einarsdottir, 2005; 2014; Broström, 2012; Clark, 2005) kontinuirano su kritički promišljali o aktivnoj ulozi djeteta u planiranju te važnosti participacije pojedinog djeteta u vlastitome odgojno-obrazovnom procesu u ustanovi, čiji je cilj unapređivanje i mijenjanje odgojno-obrazovne prakse. Kvalitetno prostorno-materijalno okruženje jedno je od esencijalnih izvora učenja djece rane i predškolske dobi. Na tom tragu, ovaj rad usmjerio se na promišljanje i unapređivanje prostorno-materijalnog okruženja odgojne skupine usklađenim s potrebama svakog djeteta.

Polazeći od Konvencije o pravima djeteta (1989), jedno od temeljnih prava je aktivno sudjelovanje djeteta u rješavanju svih pitanja koja utječu na njegov život, sloboda u izražavanju njegova mišljenja i pravo da se njegovo gledište ozbiljno uzme u obzir u skladu s dobi i zrelosti djeteta. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske (2014) promiče planiranje i djelovanje odgoja i obrazovanja utemeljenog na autonomiji. Autonomija se ostvaruje odgojno-obrazovnim procesom usmjerenim razvoju samostalnog mišljenja, odlučivanja i djelovanja djeteta. Ona se razvija poticanjem inicijativnosti i samoorganizacije djeteta u oblikovanju vlastitih aktivnosti (NKPROO, 2014: 21).

Prva razmišljanja djece dobro je dokumentirati i izložiti na vidljivo mjesto jer će tako podsjećati djecu na proces vlastitog učenja, „razumijevanje se potiče raspravom i suradnjom, a djecu se potiče da izražavaju svoja mišljenja kako bi se lakše njihova mišljenja uskladila s drugima.“ (Bruner, 2000: 68)

U ovom istraživanju poseban se naglasak stavio na doživljaj koji djeca imaju u vezi s centrima aktivnosti u sobi dnevnog boravka i sportskoj dvorani. Pretpostavilo se da će ovim pristupom, slušanjem kao načinom poticanja djece na sudjelovanje u osmišljavanju svakodnevnog života i okruženja u kojem žive, djeca iskazati interes za obogaćivanjem nekog centra i sportske dvorane ili uvođenjem novog.

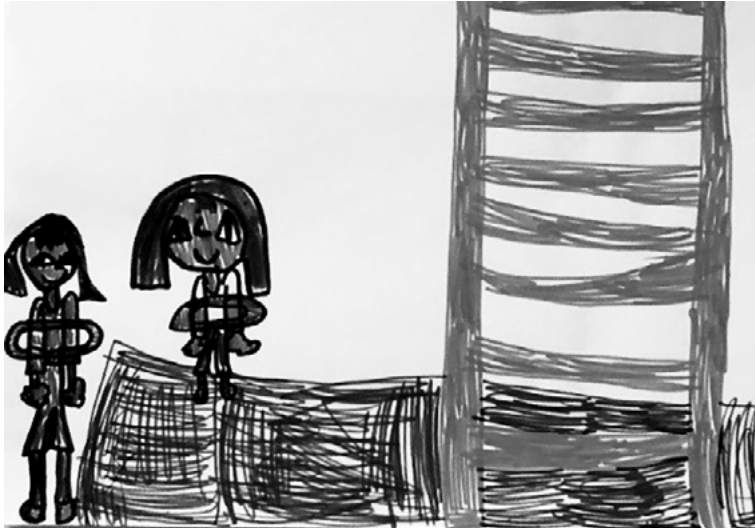
Cilj istraživanja s djecom i metode

Cilj je ovog rada prikazati dječje doživljaje o centrima aktivnosti, a istraživačka su pitanja: *U kojim centrima aktivnosti djeca najviše vole boraviti? i Koje aktivnosti najviše vole provoditi zajedno sa svojim prijateljima? Uzorkovano je 14 dječaka i djevojčica Dječjeg vrtića Maksimir iz skupine Ježići, skupine redovitog programa djece u dobi od 6 do 7 godina.* Ravnateljica vrtića Maksimir imala je uvid u svrhu istraživanja i način njegova provođenja. Roditelji su bili upoznati detaljno s istraživanjem. Svaki roditelj potpisao je dopuštenje za sudjelovanjem djeteta, što je u skladu s Etičkim kodeksom (Ajduković i Kolesarić (ur), 2003). Imena djece iz etičkih su razloga promijenjena. Djeca su upoznata s istraživanjem kao i dobivenim rezultatima po njegovu završetku. U istraživanju je korišten mozaički pristup prema A. Clark i P. Moss (2005) kako bi djeca mogla što potpunije izraziti svoje stavove koristeći se različitim tehnikama. Tehnike koje su korištene u istraživanju bile su: promatranje, fotografiranje, grupni intervju, polustrukturirani individualni intervju, „tura“ te crtanje. Istraživanje je provedeno u tri faze detaljnije opisane u nastavku.

Prva faza: Prikupljanje podataka i dokumentiranje

Prva faza istraživanja uključivala je promatranje, izradu bilješki i fotografiranje djece u svakodnevnim aktivnostima kako bi se stekao uvid u to gdje se koja djeca najčešće zadržavaju u igri. Sljedeći dan djeci su prikazane fotografije te su zajedno s odgojiteljem prokomentirala što se igraju u pojedinom centru i sportskoj dvorani. Nakon što su djeca pogledala fotografije rezimirajući što se u kojem centru igraju, ponuđen im je digitalni fotoaparati i kamera kojima je svako dijete imalo priliku fotografirati i snimiti centar u kojem se najviše voli igrati te centar u kojem se ne voli igrati. Nakon fotografiranja i snimanja te kratkog intervjua zašto se u pojedinom centru vole ili ne vole igrati, predloženo je djeci da bojcama nacrtaju centar u kojem se najviše vole igrati postavljajući im pitanja što im se tamo najviše sviđa te nedostaje li im u omiljenom centru nešto kako bi im igra bila bogatija. Djeca su uglavnom zaključivala da ne bi ništa promijenila u centru u kojem se vole igrati. U vezi s istraživačkim pitanjem *Koje aktivnosti najviše vole provoditi zajedno sa svojim prijateljima?*, djeca su dobila zadatak da nacrtaju sebe u igri, samog, ili s nekim prijateljem u bilo kojoj aktivnosti u sobi dnevnog boravka i sportskoj dvorani. Djeca su crtala na A4 papiru, a tehnika je bila flomasteri. Svako je dijete nacrtalo prikaz svojeg prijatelja i sebe u igri. Djeca su prikazivala neki detalj po kojem se moglo odrediti tko je njihov prijatelj i koju igru igraju.

Julia je nacrtala prijateljicu Aryu i Luciju kako vrte kolut.



SLIKA 1. Igra kolutom

Petra je nacrtala prijateljice Aryu i Luciju kako skaču u vis.



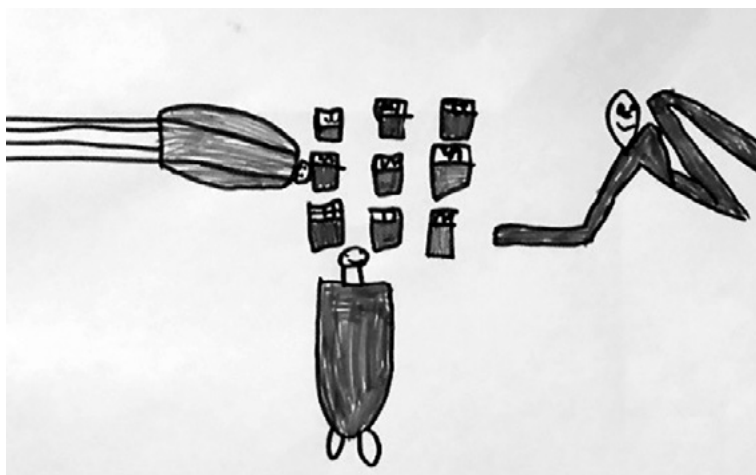
SLIKA 2. Skok u vis

Robin sebe i svojeg prijatelja Miru kako crtaju.



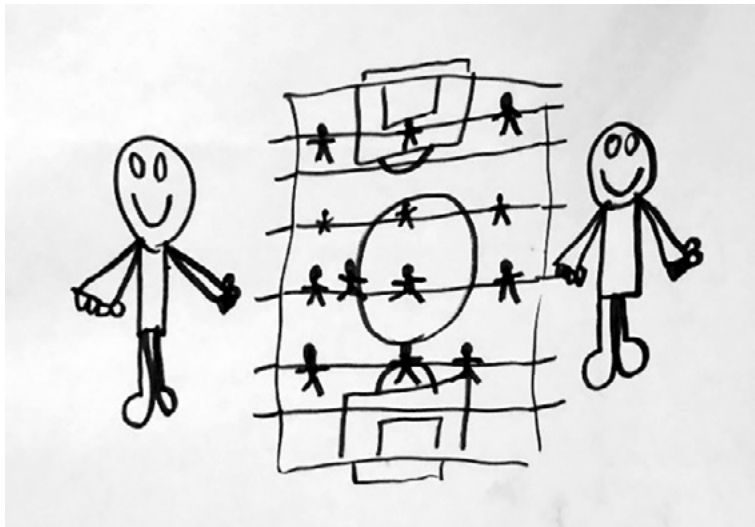
SLIKA 3. Crtanje

Vito je crtao svoje prijatelje Miru i Filipa kako se igraju s Pokemon kartama te mijenjaju za iste.



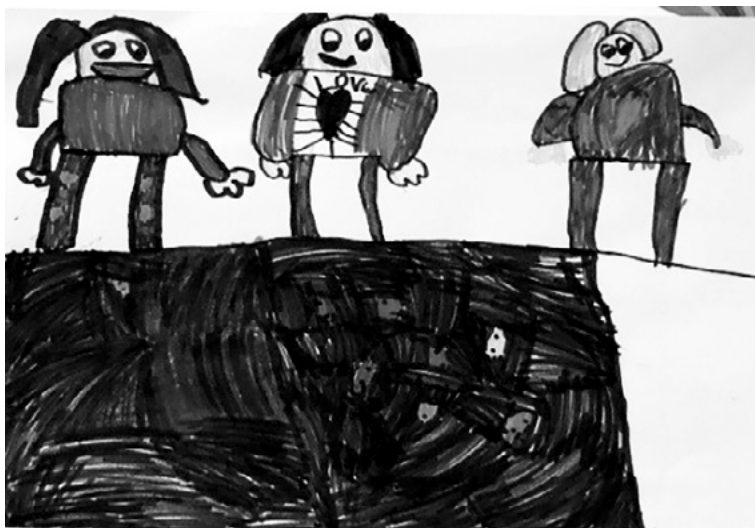
SLIKA 4. Igra Pokemon kartama

Filip je nacrtao kako igra stolni nogomet sa svojim prijateljem Jonom.



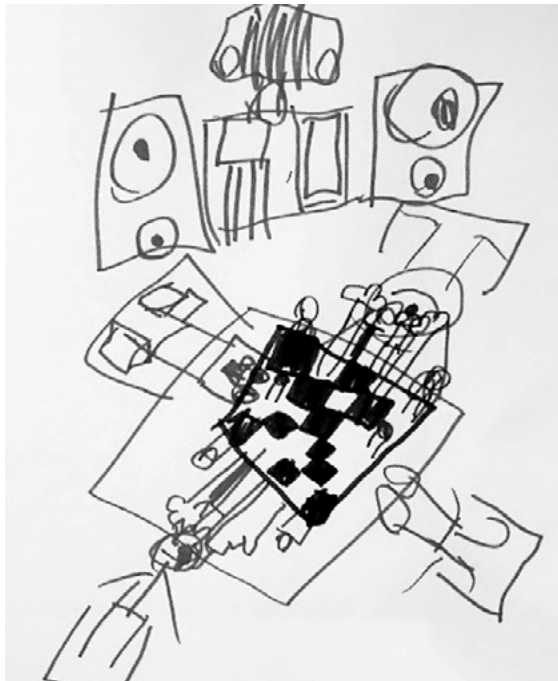
SLIKA 5. Stolni nogomet

Lucija je nacrtala prijateljice Aryu i Meri kako izrađuju *fidgete*.



SLIKA 6. Izrada *fidgeta*

Luka svoje prijatelje Christofera i Filipa kako igraju šah.



SLIKA 7. Šah

Zajedno smo sve dječje likovne radove postavili po centrima aktivnosti kako bi ih svi mogli vidjeti. Djeca su bila ponosna na svoje crteže te komentirala sa svojim prijateljima što su nacrtala. Kretala su se iz jednog centra u drugi pažljivo i s velikim interesom slušala svoje prijatelje koji su gledajući crteže nadodavali neke nove misli i ideje.

Druga faza: Zajedničko promišljanje i tumačenje kroz dijalog

Kao poticaj za razgovor i raspravu pogledali smo snimku i fotografije. Na početku, od uzbuđenja, svi su imali nešto za reći i govorili su u isti glas. Prisjetili smo se našeg pravila da kad imaš nešto za reći, podigneš ruku. Svi odgovori (dijalog) djece zapisani su tijekom razgovora s djecom i nakon njega.

Poticajna pitanja: *Kad gledaš snimku i fotografije, što vidiš?*

Što misliš o uređenju našeg vrtića?

Kad bi mogao nešto mijenjati, što bi mijenjao?

Odgovitelj: *Kakav je tvoj vrtić?*

Julija: *Dobar.*

Robin: *Topal. Da nije vruće u njemu. Volim ići u vrtić.*

Miro: *Odličan. Zato jer igramo nogomet, ljuljamo se na ljuljački. Volim se igrati s prijateljima.*

Lucija: *Moj vrtić je lijep po tome što ima jako veliku terasu. I zato što ima jako veliku dvoranu i ogromno dvorište.*



SLIKA 8. i 9. Samoorganizacija aktivnosti djece u dvorani

Izjave djece o vrtiću:

Ivan: *Dobar je. Imamo terasu. Volim kad radim neke stvari i družim se sa prijateljima.*

Vito: *Dobar je. Možda da dvorana ima prave golove, onako velike za nogomet i ne znam...*

Filip: *Super je jer se mogu igrati sa prijateljima.*

Meri: *Meni je lijep. Ima svemir, planete, lampice i slično...*

Odgojitelj: *Kad bi mogao nešto mijenjati, što bi mijenjao?*

Julija: *Da je dvorana veća.*

Robin: *Da u dvorani ima pravih golova i pravih tvrdih lopti.*

Lucija: *Mijenjala bi da ne dijelimo WC i da imamo malo veću sobu.*

Ivan: *Stavio bi u vrtić PlayStation 5 pa da igramo...*

Vito: *Koš za košarku i pravu košarkašku loptu.*

Filip: *Da soba bude nogometno igralište, a dvorana soba za igru.*

Odgojitelj: *Gdje se voliš igrati? Čime se voliš igrati?*

Julija: *U dvorištu a u sobi s curama volim crtati.*

Robin: *Tamo gdje je abeceda s Vitom i s drugim curama.*

Luka: *Volim igrati nogomet i mijenjati se za Pokemon sličice. Volim igrati Uno s Christoferom, Vitom, Robinom i Ivanom.*



SLIKA 10. Centar svemira i simbolička igra djece

Akcija na osnovi dobivenih podataka

Jedino što su djeca izdvojila kao nešto što žele imati jesu pravi golovi i tvrde lopte, te koš za košarku i pravu košarkašku loptu kakvu je imao Dražen Petrović. Zajednički smo dogovorili s ravnateljicom i domarom da se postavi koš u dvorištu, a roditelji su donirali prave lopte za košarku i nogomet. Golove imamo iako nisu „pravi“, ali su dovoljno veliki i čvrsti za igru djece.

Zaključak

Rezultati ovoga istraživačkog zadatka dali su odgojitelju bolji uvid u to što djeca vole ili ne vole raditi u sobi, te su pokazali da djeca jako dobro znaju što žele, a što ne, često ističući da ne bi ništa u sobi promijenila jer su im interesni centri dovoljno dobri i poticajni za igru. Ovaj pristup također nam je omogućio jasnije sagledavanje stvarnih potreba djece. Mozaik- pristup pokazao se kao vrlo vrijedna tehnika u procesu prikupljanja informacija o djeci važnim stvarima koje zajedničkom analizom i sukonstrukcijom mogu dovesti do vrijednih rezultata. Poštujući djetetovo pravo na kontinuitet u odgoju i obrazovanju, mogu potaknuti i na promjenu koja implicira proces razvijanja „programa dobrobiti djeteta“ (Pavlović Breneselović, 2010).

Polazeći od Konvencije o pravima djeteta (1989), jedno od temeljnih prava jest aktivno sudjelovanje djeteta u rješavanju svih pitanja koja utječu na njegov život, sloboda u izražavanju njegova mišljenja i pravo da se njegovo gledište ozbiljno uzme u obzir u skladu s dobi i zrelosti. Prva razmišljanja djece dobro je dokumentirati i izložiti na vidljivo mjesto jer će tako podsjećati djecu na proces vlastitog učenja. „Razumijevanje se potiče raspravom i suradnjom, a djecu se potiče da izražavaju svoja mišljenja kako bi se lakše njihova mišljenja uskladila s drugima“ (Bruner, 2000: 68).

Djeca radije iznose ono što im se sviđa nego ono što im se ne sviđa. Omiljena mjesta koja su djeca fotografirala bila su ona koja su omogućavala dječju inicijativu, poticala maštu i fizičku aktivnost. Djeca, na primjer, ne vole mjesta gdje moraju dugo sjediti. Fotografiranje, kao što ističe i autorica J. Einarsdottir (2005), pokazalo se kao vrijedan način prikupljanja informacija. Većina djece dobro se osjeća koristeći se fotoaparatom te se vrlo dobro može primijetiti koja djeca imaju znanja u korištenju digitalnih tehnologija, a koja ne. Također, valja istaknuti kako fotografija sama za sebe ne znači mnogo i daje nam samo polovičnu priču o onome što je dijete njome htjelo reći (Einarsdottir, 2005). Dječje objašnjenje onoga što je na fotografiji dalo je bolji uvid u samo njezino značenje te što je na njoj djetetu zapravo bitno. Svakom djetetu bilo je vrlo važno ispričati što je fotografiralo te se primijetio ponos kada je govorilo o onome što je njemu kao pojedincu važno.

Rezultati ovoga istraživačkog zadatka pokazuju da se djeca najviše vole igrati u stolno-manipulativnom centru, igrama kao što su šah, Uno, mali nogomet te da vole crtati. Većina dječaka i djevojčica odlučila se za crtanje kao omiljenu aktivnost, što se moglo primijetiti promatrajući ih kako se duže vrijeme zadržavaju u aktivnostima crtanja. Djevojčice su pak sklonije igri u istraživačkom centru gdje vole izrađivati *fidget* i nakit. Kod boravka u sportskoj dvorani iz rezultata se može zaključiti da dječaci uglavnom biraju nogomet i košarku, dok djevojčice vole gimnastiku i ples. Crteži koje su djeca nacrtala uglavnom prikazuju pojedino dijete u igri u omiljenom centru.

Samo četiri crteža prikazuju određeni centar ili igračku kojom se djeca vole igrati. Odgovor na drugo istraživačko pitanje o tome bi li djeca htjela nešto promijeniti bio je da im je u sobi sve lijepo i da ne bi ništa htjela promijeniti osim što bi dječaci htjeli imati prave golove i koš te prave lopte.

Odgojitelj ima ključnu ulogu i odgovornost u poticanju djece na istraživačke aktivnosti primjerene dobi djece i njihovim razvojnim mogućnostima te su upravo odgojitelji ti koji trebaju raditi na poticanju djece da sudjeluju u istraživanju svih pitanja koja utječu na njihov život. Kompetencije odgojitelja reflektiraju se i u stvaranju konteksta slušanja te moderiranju rasprava djece, kao i u osiguravanju različitih izražajnih medija i poticanju djece na njihovo korištenje. One se operacionaliziraju kroz poticanje djece na razmišljanje i propitivanje vlastitih znanja i razumijevanja te poticanju djece na samoevaluaciju vlastitih aktivnosti, postignuća i načina razmišljanja. Suradnja i odnos pedagoga i odgojitelja od iznimne je važnosti za provođenje kvalitetnoga odgojno-obrazovnog procesa. Ovdje je riječ o odnosu koji se temelji na iskrenosti i otvorenosti, a jedan drugomu postaju kritički prijatelji. Partnerski odnos i dobra suradnja roditelja i odgojitelja može odgovoriti na izazove suvremenog načina života, stoga je potrebno raditi i na osvješćivanju roditelja o važnosti inicijativnosti i samoorganiziranosti djeteta.

LITERATURA

- AJDUKOVIĆ, M. i KOLESARIĆ, V. (ur) (2003). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, Vijeće za djecu Vlade RH.
- BROSTRÖM, S. (2012). Children`s participation in research. Retrieved from: https://pure.au.dk/ws/files/51299860/Early_Ears_Children_s_participation_in_research_2012.pdf
- BRUNER, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- CLARK, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children`s perspectives, u: Clark, A., Kjørholt and Moss, P. (eds.) *Beyond Listening. Children`s perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press, pp. 29–49.
- CLARK, A., MOSS, P. (2005). Spaces to Play: More listening to young children using the Mosaic approach. London: National Children`s Bureau.
- EINARSDOTTIR, J. (2014). Children`s perspectives on the role of preschool teachers. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350293X.2014.969087>
- EINARSDOTTIR, J. (2005). Playschool in pictures: children`s photographs as a research method. Retrieved from: http://www.menntavisindastofnun.hi.is/sites/menttavisindastofnun.hi.is/files/rannung/greinar/preschool_in_pictures.pdf
- Konvencija o pravima djeteta (1989). Retrieved from: https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf
- Ministarstvo obrazovanja, znanosti i sporta (2014). Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Zagreb.
- PAVLOVIĆ BRENESELOVIĆ, D. (2010). Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit. *Nastava i vaspitanje*, br. 2, 251–264.
- PETROVIĆ-SOČO, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikula ranog odgoja. Retrieved from: <https://hrcak.srce.hr/file/174510>
- SLUNJSKI, E. (2015). Multidisciplinarni pristup kreiranju prostora vrtića kao pretpostavka kvalitetnog odgojno-obrazovnog procesa. *Croatian Journal of Education*, 17 (Sp. Ed. 1), 253–264. Retrieved from: <https://hrcak.srce.hr/137688>
- SINDIK, J. (2008). Poticajno okruženje i osobni prostor djece u dječjem vrtiću. *Metodički obzori*, 3(2008)1 (5), 143–154. Retrieved from: <https://hrcak.srce.hr/25807>
- VUJIČIĆ, L., MIKETEK, M. (2014). Children`s Perspective in Play: Documenting the Educational Process. *Croatian Journal of Education*, 16 (Sp. Ed. 1), 143–159. Retrieved from: <https://hrcak.srce.hr/117848>
- VUJIČIĆ, L. (2015). Pripovjedačko putovanje odgajatelja ili osobna refleksija putem fotografije. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21 (79), 6–8. Retrieved from: <https://hrcak.srce.hr/172539>

HOW CHILDREN EXPERIENCE THEIR KINDERGARTEN

Abstract

By providing the child with the opportunity to actively participate in the planning of activities in which they participate, we respect said child's right to continuity in upbringing and education. By introducing the child into the process, we give him the opportunity to choose what suits him. By following his needs and interests, we achieve one of our goals, which includes improving and changing the educational approach. In this paper, special emphasis is placed on the experience that children have in connection with the activity centres in the living room and the sports hall. The aim of this work is to show children's experiences of activity centres and gymnasiums by asking questions to children aged six to seven years, and by having the children record and photograph the centres and the gymnasium themselves. Another aim was to encourage children's initiative and self-organisation in the design of activity centres, as well as the creation of their own activities in them. Children should be encouraged to express proposals, initiatives and suggestions that are taken into account when it comes to shaping the educational process, which also encourages the development of the child's civic competences. In this way, children become trained for democratic dialogue with other participants in the process and prepared for active participation in the life and work of the social community. In our work, we used the *Mosaic approach*. We try to answer the questions of what children like to do, and what their favourite place in kindergarten tends to be. Based on the obtained results, we can conclude that children of early and preschool age prefer to express what they like, rather than what they don't like. The favourite places that children photographed and filmed were those that facilitated children's initiative, encouraged imagination and physical activity. Children chose places and environments that supported different types of communication. Symbolic play in the most advanced way encouraged the development of metacognitive abilities and a sense of self-satisfaction in children. In contrast, children remained reluctant to choose centres where they had to sit for extended periods.

KEYWORDS: *activity centre, dialogue, gym, mosaic approach, recording and photography, self-initiative*

<http://morepress.unizd.hr/books/press>

