

Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću

Edita Slunjski
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za pedagogiju

Sažetak

U oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa vrtića, valja polaziti od prirode učenja male djece koja se temelji na stjecanju izravnog i konkretnog iskustva, tj. aktivnom sudjelovanju djeteta u procesu učenja. Ono se ostvaruje u interakciji djeteta s drugom djecom i podržavajućim odraslima. Vrtićko okruženje (prostorno, socijalno) ima velik utjecaj na učenje i cjelokupni razvoj i odgoj djeteta, kao i na razvoj njegove autonomije, zbog čega kontinuirano unapređivanje okruženja predstavlja jednu od posebno važnih zadaća u organizaciji odgojno-obrazovnog procesa vrtića. Kvalitativno bogaćenje okruženja može dovesti do velikih promjena u ponašanju djece; ono se odražava na to kako djeca međusobno surađuju, kako se u vlastitim aktivnostima (samo)organiziraju, kako rješavaju različite probleme, tj. kako razmišljaju, istražuju i uče. Unapređivanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa vrtića usmjerenog razvoju autonomije djece iziskuje i mijenjanje uloge odgajatelja, tj. razvoj nekih novih kompetencija, koje se razvijaju onim oblicima profesionalnog usavršavanja koje podupiru razvoj autonomije odgajatelja. Razvoj autonomije djeteta u procesu vlastitog učenja, razvoj sposobnosti upravljanja procesom svog učenja i vježbanje preuzimanja odgovornosti za vlastito učenje, predstavljaju kvalitete koje utiru put cjeloživotnog učenja.

Ključne riječi: autonomija djeteta, cjeloživotno učenje, odgojno-obrazovni proces vrtića, samostalne istraživačke aktivnosti.

Uvod

Oživotvorenje ideje cjeloživotnog učenja, koju Međunarodno povjerenstvo za obrazovanje za 21. stoljeće smatra "najjačim raspoloživim sredstvom za poticanje dubljeg i skladnijeg ljudskog razvoja..." (Delors, 1998, 13) temelji se na zahtjevu da "svaki pojedinac nauči kako učiti" (isto, 22), što znači da ga se tijekom formalnog obrazovanja treba osposobljavati za autonomiju u procesu vlastita učenja. Razvoj autonomije učenika u procesu vlastita učenja, razvoj sposobnosti upravljanja procesom svog učenja i vježbanje preuzimanja odgovornosti za vlastito učenje, za koje se zalažu mnogi suvremeni autori (npr. Meyer, 2002; Bruner, 2000; Malaguzzi, 1998 i dr.) zapravo predstavljaju kvalitete koje utiru put cjeloživotnu učenju. Jer, posve

je jasno kako koncepcija "cjeloživotno učenje" nužno nadilazi okvire djelovanja odgojno-obrazovnih institucija. Dapače, kako ističe Terahart (2001, 139), "tek pod uvjetom deinstitucionalizacije, formula o *doživotnom učenju* gubi svoj zastrašujući karakter". Zato je kvalitete i kompetencije potrebne za ostvarivanje koncepcije cjeloživotnog učenja (npr. kompetencije za autonomno učenje, za kompetentno upravljanje vlastitim učenjem i preuzimanje odgovornosti za taj proces) potrebno razvijati u odgojno-obrazovnim ustanovama, i to od najranije dobi djece.

Ovakvo shvaćanje učenja baca jedno novo svjetlo na oblikovanje odgojno-obrazovnog procesa, čije se težište preusmjerava s odgajatelja na dijete (s učitelja na učenika¹), kao što se to težište preusmjerava s poučavanja djeteta na njegovo učenje, a s kontrole nad

¹ Kako je težište ovog rada na odgojno-obrazovnom procesu vrtića, ovdje koristimo pojmove "odgajatelj" i "dijete", iako se većina vrijednosti na kojima se temelji oblikovanje suvremenog odgojno-obrazovnog procesa, jednako tako odnosi i na školu, dakle na "učenika" i "učitelja".

djetetom na razvoj njegove samostalnosti i odgovornosti. Naime, fokusiranje odgojno-obrazovnog procesa na odgajatelja umjesto na dijete, predstavljalo bi jednaku inverziju prioriteta kao pretpostavljanje ostvarivanja odgojno-obrazovnog programa ili realizacije profesionalnih zadaća odgajatelja, procesu razvoja, odgoja i učenja djeteta. Odgojno-obrazovni program vrtića, kao i pedagoško djelovanje odgajatelja, treba sagledavati u funkciji ostvarenja cjelovitog razvoja, odgoja i učenja djeteta, jer je dijete, a ne odgajatelj, središnja točka procesa institucijskog odgoja i obrazovanja. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezatno i srednjoškolsko obrazovanje*, koji je u Hrvatskoj stupio na snagu 2010, također promiče odgoj i obrazovanje usmjereno na dijete (učenika)², koje, kako u tom dokumentu stoji, podrazumijeva prilagođavanje odgojno-obrazovnih oblika, metoda i sredstava rada pojedinačnim potrebama i sposobnostima djeteta, odabir metoda i oblika rada koji će poticajno djelovati na razvoj svih područja djetetove osobnosti, planiranje odgojno-obrazovnog rada prema sposobnostima djece, prihvaćanje različitih stilova učenja djece, uvođenje primjerenih oblika i metoda učenja koji će omogućiti aktivno i samostalno učenje djeteta kao i praktičnu primjenu naučenog znanja, stvaranje ugodnog odgojno-obrazovnog ozračja koje će poticati zanimanje i motivaciju djeteta za učenje i slično. U tom smislu, u dokumentu se navode i odgovarajući odgojno-obrazovni ciljevi, među kojima i “poticati i razvijati samostalnost, samopouzdanje, odgovornost i kreativnost učenika (djeteta), te učenike (djecu) osposobiti za cjeloživotno učenje” (isto, 15).

Dijete treba tretirati kao subjekt, a ne kao objekt odgojno-obrazovnog procesa, te mu omogućiti aktivno sudjelovanje u promišljanju i ostvarivanju procesa vlastita učenja i otkrivanje načina na koji se tim procesom može i autonomno upravljati (Whitebread i Coltman, 2007), što čini sastavni dio pripreme za cjeloživotno učenje.

Kontekstualna uvjetovanost organizacije odgojno-obrazovnog procesa vrtića

Različiti pristupi organizaciji odgojno-obrazovnog procesa vrtića, među ostalim, odražavaju i različita shvaćanja o načinima i uvjetima u kojima dijete rane dobi najučinkovitije uči. Ta shvaćanja predstavljaju ishodište oblikovanja uvjeta za učenje djece i opravdanje odabira različitih metodičkih pristupa u podupiranju tog procesa. Na kontinuumu razvojne linije vrtića, čije krajnje točke predstavljaju tradicionalni i suvremeni pristup organizaciji odgojno-obrazovnog procesa, prva bi strana bila prepoznatljiva po radu sa svom djecom istodobno, autokratskom vođenju djece, konzervativnom pristupu planiranju i realizaciji aktivnosti s pretjeranim naglaskom na sadržaje, dominaciji odgajatelja u komunikaciji s djecom, inzistiranju na disciplini i slično, dok bi drugu stranu karakterizirala fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa, individualni pristup djeci s naglaskom na njihovo aktivno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu, liberalno vođenje djece, vrednovanje procesa, a ne samo rezultata njihovih aktivnosti, akcentiranje vrijednosti istraživanja i stjecanja izravnih iskustava djece u procesu učenja, te uvažavanju, slobodi, kooperativnosti, kreativnosti, samoispunjenju i razvoju odgovornosti djece. Ove posljednje značajke predstavljaju podlogu razvoja kurikuluma kojeg Ellis (2004) naziva progresivnim, a koji je prepoznatljiv po organizaciji odgojno-obrazovnog procesa koja kvalitetu iskustava djece, kao i proces njihova cjelovitog rasta i razvoja te razvoj kompetencija, nadređuje sadržajima učenja i razvoju izoliranih vještina. Ove se ideje ističu i u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezatno i srednjoškolsko obrazovanje* (2010, 11), u kojem stoji: “Život i rad u suvremenom društvu brzih promjena i oštre konkurencije zahtijevaju nova znanja, vještine, sposobnosti, vrijednosti i stavove, tj. nove kompetencije pojedinca, koje stavljaju naglasak na razvoj inovativnosti, stvaralaštva,

² U *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezatno i srednjoškolsko obrazovanje* (2010), uglavnom se koriste pojmovi “učenik” i “učitelj”, pod čime se također misli i na “dijete” tj. “odgajatelja u vrtiću”. Naime, vrijednosti koje se u tom dokumentu promoviraju zajedničke su za sve razine odgojno-obrazovnog sustava.

rješavanje problema, razvoj kritičkog mišljenja, po-duzetnosti, informatičke pismenosti, socijalnih i dru-gih kompetencija. Njih nije moguće ostvariti u tradi-cionalnom odgojno-obrazovnom sustavu koji djeluje kao sredstvo prenošenja znanja.”

Stvaranje uvjeta za kvalitetan odgoj i obrazovanja djece rane dobi u institucijskom kontekstu već je du-lje vrijeme predmetom bavljenja brojnih domaćih i svjetskih autora (Rinaldi, 2002; Ellis, 2007; Petrović-Sočo, 2007, Miljak, 2009). Ono što je većini suvreme-nih autora zajedničko jest traganje za pristupom koji teži rasvjetljavanju *cjeline uvjeta* koji određuju kvali-tetu odgoja i obrazovanja djece u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Takvi se pristupi temelje na uvjerenju kako kvalitetu odgoja i učenja djeteta u vrtiću određuje kva-liteta konteksta vrtića, pri čemu kontekst određuju kao “dinamičan, kompleksan, međupovezan sustav, kao živi organizam, interaktivnu mrežu ekoloških, kul-turalnih i socijalnih odnosa umetnutih u šire susta-ve koji djeluju na dijete rane dobi u odgojnoj skupini i instituciji” (Petrović-Sočo, 2007, 47). U tom smislu, suvremeni pristup organizaciji odgojno-obrazovnog procesa podrazumijeva uvažavanje cjelovitosti i me-đuovisnosti različitih aspekata konteksta vrtića, što se očituje u promišljanju, realizaciji i evaluaciji odgojno-obrazovnog procesa. Nasuprot tome, tradicionalna or-ganizacija odgojno-obrazovnog procesa vrtića iska-zuje se u različitim oblicima njegova sadržajnoga ili vremenskog fragmentiranja i parceliziranja, tj. diobi na “male, lako probavljive i lako mjerljive zalogaje” (Hentig, 1997, 206), koje dijete treba usvojiti u odre-đenim vremenskim sekvencama.

U skladu s tim, koriste se i tradicionalni pristupi praćenja i evaluacije pojedinih segmenata odgojno-obrazovnog procesa, bez povezanosti sa svim osta-lim segmentima i bez uvažavanja konteksta koji nji-hov smisao određuju. To može dovesti do površnih i nepotpunih tumačenja pojedinih segmenata odgojno-

obrazovnog procesa tj. otvarati prostor iskrivljenim tu-mačenjima onoga što bi se u nekom vrtiću trebalo sma-trati “dobrim” ili poželjnim tj. “lošim” ili nepoželjnim.

Primjerice, u stručnoj se javnosti koncepcija tzv. “vrtić – otvoreni sustav” ponekad pogrešno, tj. redu-cirano tumači kao vrtić u kojem su “otvorena vrata” između odgojnih skupina radi druženja djece razli-čitih kronoloških dobi (što je samo po sebi poželjno, ali ni približno ne odgovara pravom značenju spomenute koncepcije). Naime, koncepcija “otvore-ni sustav” se ponajprije odnosi na shvaćanje vrtića kao sustava i uvažavanje njegovih sustavnih karakte-ristika. Svaki sustav, pa tako i vrtić, sastoji se od niza međuovisnih elemenata (podsustava) čije kontinu-irane interakcije određuju njena obilježja (Datnow i sur., 2002). To znači da nijedan od tih elemenata nije moguće razumjeti niti tumačiti bez razumije-vanja svih ostalih elemenata koji na njega utječu.

A zašto “otvoreni” sustav? Čitav je niz istraživa-nja poduzetih u različitim područjima znanosti (ne samo odgoja i obrazovanja nego i biologije, kiberneti-ke, informatike, sociologije, menadžmenta i sl.) po-kazao kako su “otvoreni sustavi” superiorniji od “za-tvorenih”, bilo da se radi o biološkim organizmima, ili o nekim drugim sustavima, socijalnim, mehaničkim i slično (Marjanović, 1987, 58). Jer, “Karakteristika za-tvorenih sustava je u tome što je njihova interakcija s okolinom, s okruženjem u kojem djeluju vrlo rigid-na, jednostrana i skoro nikakva” (...) dok je, nasuprot tome, za otvoreni sustav karakteristično da je “fleks-i-bilan i otvoren (...) da je sposoban izvršiti unutarnju reorganizaciju, odnosno nadvladati neravnotežu (...) i ponovo uspostaviti jednu organizaciju na višoj ra-zini koja je, sa stajališta prilagodbe jednoj novoj situ-aciji mnogo učinkovitija” (isto, 58-59).

U koncepciji “vrtića – otvorenog sustava”, na-glasak je na njegovom otvaranju prema unutra i prema van³, kao i mogućnostima kontinuiranog

³ Otvorenost vrtića može se operacionalizirati u dva stajališta: prema vani i prema unutra (Marjanović, 1987). Otvorenost vrtića prema vani podrazumijeva povezivanje vrtića sa užom i širom socijalnom sredinom, uspostavljenje novog oblika suradnje s roditeljima koje se očituju u njihovoj aktivnoj participaciji u planiranju, realizaciji i evaluaciji odgojno-obrazovnog procesa, uspostavljanje mreže učenja s drugim subjektima, institucijama i slično. Otvorenost vrtića prema unutra odnosi se na ukidanje nefunkcionalnih prostorija u zgradi vrtića i njihovo pretvaranje u mjesto aktivnosti i druženja djece, sloboda izbora aktivnosti, kvalitetna ponuda materijala za igru i učenje djece, uspostavljanje suradničkog ozračja i timskog rada odgajatelja i drugih stručnih djelatnika vrtića, razvoj zajedničke odgovornosti za djecu, prostor i odgojno-obrazovni proces i slično. Prednosti organizacije vrtića po načelima tzv. *otvorenog sustava*, kako u svijetu tako i kod nas, ustanovljene su prije više desetljeća, i moguće ih je pronaći u velikom broju stručnih i znanstvenih radova, primjerice u Spodek (1973), Kamenov (1982), Pešić (1987), Marjanović (1987), Miljak (2009) i mnogim drugim.

samoobnavljanja i samoorganiziranja prakse u nje-mu, što se postiže osposobljavanjem praktičara za istraživanje, razumijevanje i postupno ali kontinuirano unapređenju te prakse. Tako koncepcija “otvorenosti sustava” u najširem smislu zapravo podrazumijeva spremnost vrtića na promjene i unapređenje odgojno-obrazovne prakse. U tom kontekstu, mnogo važniji aspekt “otvorenosti” predstavlja “otvorenost uma”, tj. “otvorenost za nova znanja” profesionalaca koji djeluju u određenom vrtiću, negoli otvorenost vrata između odgojnih skupina sama po sebi. Tako se za vrtić koji uspije izgraditi (i održavati) visoku razinu kvalitete koja se očituje u čitavom nizu međusobno povezanih aspekata odgojno-obrazovnog procesa (a samo jedna od njih je osiguranje uvjeta za stjecanje raznovrsnih socijalnih iskustava koja omogućuju interakcije djece različitih kronoloških dobi, tj. “otvaranje vrata”), može reći da funkcionira kao tzv. *otvoreni sustav*. Potpuno je jasno da takav vrtić subjektima odgojno-obrazovnog procesa (djeci i odraslima) može osigurati kvalitetnija iskustva od one odgojno-obrazovne ustanove koja se ne razvija, koja je zatvorena za bilo kakvu vrstu interakcija sa svojim okruženjem i koju karakteriziraju rigidne i statične organizacijske strukture.

Tako bi rasprava o tome trebaju li se djeca u određenom vrtiću slobodno kretati i posjećivati djecu iz ostalih skupina⁴, a bez poznavanja, razumijevanja i uvažavanja cjelokupnog konteksta tog vrtića (primjerice, u kojoj mjeri i koliko uspješno odgajatelji različitih skupina surađuju), bila jednako tako neproduktivna i bespotrebna, kao što bi to bila analiza položaja jedne figure na šahovskoj ploči, a bez uvida u položaj ostalih figura i poznavanja cjelokupnog konteksta razvoja igre do tog trenutka (Hopkins, 2002). O nekoj partiji šaha ili o kvaliteti igre pojedinog igrača ne bismo ništa doznali ako bi analizirali samo jedan igračev potez ili promatrali samo jednu figuru na šahovskoj ploči, bez uvida u cjelo-

viti kontekst interakcija svih figura, tj. čitavog niza “zapleta” i “raspleta” koje te interakcije kontinuirano proizvode.

Vrijednost razvoja autonomije i emancipacije djece u procesu odgoja i obrazovanja lakše je deklarativno prihvatiti negoli u odgojno-obrazovnoj praksi ostvariti. Naime, kako ističe Pešić (prema Hebib, 2009), institucijska priprema djece za samostalan i odgovoran život uporno se odvija po načelu diskontinuiteta; odgojno-obrazovna ustanova kao da vjeruje da put ka autonomiji i samoodređenju vodi preko poslušnosti, discipline, ispunjavanja programa učenja zadanoga od drugih, jednosmjerne komunikacije u kojoj jedni predaju, a drugi usvajaju znanje i slično. Mogućnost djece da izraze svoje mišljenje i da isto bude uvaženo pri odlučivanju u organizaciji odgojno-obrazovnog procesa, nastavlja spomenuta autorica, u vrtićima je još uvijek više iznimka nego pravilo. U mnogim vrtićima svakodnevne odgojno-obrazovne aktivnosti još se uvijek odvijaju prema uhodanoj i rutiniziranoj matrici (vremenskoj, prostornoj, sadržajnoj) u okviru koje postoje strogo definirane uloge djece i odraslih prepoznatljive po velikoj disproporciji moći. Pozicija koju određena uloga na ljestvici hijerarhije zauzima određuje kvalitetu i količinu njezina sudjelovanja u donošenju odluka, što znači da djeca u tome uglavnom ne sudjeluju⁵.

Razvoj autonomije djeteta u odgojno-obrazovnom procesu

Razvoj autonomije djeteta u organizaciji odgojno-obrazovnog procesa kao jedne od posebno bitnih vrijednosti, treba biti utkana u mnoštvo različitih aspekata življenja djeteta u vrtiću. Mi ćemo se u ovom radu zadržati samo na onom segmentu razvoja autonomije djeteta koji se tiče njegovog učenja i raspravljati o uvjetima koji pogoduju razvoju autonomije u tom procesu.

⁴ Druženje i komunikacija djece različite kronološke dobi samo po sebi ima veliku odgojno-obrazovnu vrijednost, te je poželjno tragati za načinima na koji bi im se takva iskustva u vrtiću mogla osigurati. Jedna od važnih pretpostavki druženja djece iz različitih odgojnih skupina vrtića, jest povezanost i suradnja njihovih odgajatelja.

⁵ Ponekad “obespravljenost” djece u vrtiću doseže razinu na kojoj ona ne samo da ne mogu (su)odlučivati o onome što i kako će učiti, nego čak ni o tome da kada i kako će zadovoljavati svoje fiziološke potrebe. U vrtiću u kojem su djeca toliko obespravljeni da moraju jesti iako nisu gladni ili moraju spavati iako nisu pospani, naravno da se ideja samoorganizacije njihovih aktivnosti smatra neprikladnom i bespotrebnom.

Brojni suvremeni autori (Edwards i sur., 1998; Malaguzzi, 1998; Gopnik i sur., 2003; Miljak, 2009; Petrović-Sočo, 2009 i dr.) naglašavaju istraživačku prirodu učenja djeteta rane dobi, zbog čega njegove istraživačke aktivnosti smatraju sastavnim i nezaobilaznim dijelom procesa njegova učenja. Urođena sklonost djece ka istraživanju, zbog koje ih Gopnik i suradnici (2003) uspoređuju sa znanstvenicima, predstavlja pokretačku snagu mnogih istraživačkih aktivnosti djece, a one podlogu izgradnje različitih znanja i razumijevanja. Mnoge od tih aktivnosti djeca poduzimaju samostalno, što znači da ih sama iniciraju i organiziraju ili to čine u suradnji s drugom djecom, ali bez izravnog vođenja od strane odgajatelja. Povoljan rezultat takvih samoorganiziranih aktivnosti⁶ moguće je uočiti u mnoštvu znanja i razumijevanja koja djeca već u ranoj dobi uspijevaju samostalno izgraditi, a koja im mogu predstavljati dobar temelj učenja s razumijevanjem u kasnijim fazama njihova formalnog školovanja⁷.

Uvažavanje spontanijih istraživačkih inicijativa djeteta i prepoznavanje odgojno-obrazovnog potencijala koji istraživačke samoorganizirane aktivnosti djeteta mogu sadržavati, mogu pomoći u napuštanju zastarjelog shvaćanja djeteta kao "prazne ploče" u koju odrasla osoba treba "upisati" znanja. Umjesto toga, dijete se počinje shvaćati kao aktivna i kompetentna osoba (Malaguzzi, 1998) i kao mislilac (Bruner, 2000), koja je u stanju postavljati i provjeravati vlastite hipoteze, rukovodena urođenom potrebom razumijevanja okruženja u kojemu živi. U istraživačkoj samoorganizirane aktivnosti dijete polazi od neke implicitne hipoteze⁸ koja odražava način na koji ono u određenom trenutku razumije neki problem. Ako ima prigodu stjecati relevantna (konkretna i njemu zanimljiva) iskustva, ono svoje

početno razumijevanje postupno rekonstruira, reorganizira i upotpunjuje. Tako dijete u procesu aktivnog djelatnog i misaonog sudjelovanja u okruženju koje istražuje, razvija (konstruira) različita znanja i razumijevanja. Drugim riječima, znanje predstavlja subjektivnu, uvijek privremenu, "autorsku" konstrukciju određenog djeteta do koje je došlo samostalno ili ju je sukonstruiralo s drugom djecom i/ili odraslima. Ovakvo shvaćanje učenja svoje uporište pronalazi i u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezatno i srednjoškolsko obrazovanje* (2010) u kojem stoji: "Svoju punu potvrdu nalaze ove metode: istraživačka nastava (u vrtiću je riječ o odgojno-obrazovnom procesu, op. a.), nastava temeljena na učenikovom iskustvu, projektna nastava (...) problemsko učenje, učenje u parovima, učenje u skupinama i slično. Prednost se daje socijalnom konstruktivizmu u kojem učenik, uz podršku učitelja i nastavnika, sam istražuje i konstruira svoje znanje." (isto, str. 17)

Vrijednost istraživačkih samoorganiziranih aktivnosti djece u procesu učenja

Davies i Howe (2007) razlikuju nekoliko tipova istraživačkih aktivnosti djece, među kojima i *aktivnosti eksploracije i aktivnosti eksperimentiranja*⁹. Pod tzv. *aktivnostima eksploracije* oni smatraju manipuliranje ili igru djeteta s objektima u kojoj ono opaža svim osjetilima. Iz takvih aktivnosti djeca generiraju različita pitanja koja ne moraju biti jasno artikulirana, a na koja odgovori proizlaze iz samih akcija koje djeca poduzimaju. Autori ističu da je ovdje riječ o aktivnostima koje su nesustavne (njihov tijek nije prethodno planiran od strane odrasle osobe), te

⁶ Samoorganiziranim aktivnostima djece smatraju se one aktivnosti koje djeca sama iniciraju i organiziraju, tj. bez izravnog vođenja od odgajatelja.

⁷ Primjerice, većina djece u predškolskom razdoblju otkriju gdje i kako se na vrtuljku trebaju držati što predstavlja podlogu razumijevanja djelovanja centrifugalne, kao što znaju i kako se trebaju rasporediti na klackalici i ljuljati unatoč tome što nisu jednake težine, što je temelj razumijevanja matematičkih operacija s kojima će se susresti u višim razredima osnovne škole.

⁸ Pod implicitnom hipotezom misli se na neizrečenu pretpostavku djeteta, koju ono ne verbalizira, ali se njome rukovodi u razvoju istraživačke aktivnosti.

⁹ Nazivlje ovih aktivnosti, koje su u izvornom obliku na engleskom, prilagodili smo značajkama hrvatskog jezika.

omogućuju veću autonomiju djeteta. S druge strane, autori navode tzv. *aktivnosti eksperimentiranja* koje podrazumijevaju planirano mijenjanje određenog aspekta neke pojave, te opažanje učinka koje ta promjena izaziva. Te su aktivnosti usmjerene ostvarivanju predviđenog cilja, što znači da podrazumijevaju više planiranja i oblikovanja, tj. vođenja, od strane odrasle osobe, a manje autonomije djeteta.

Iz navedenog bi se moglo zaključiti da je autonomija djeteta u negativnoj korelaciji sa sustavnošću njegovih istraživačkih samoorganiziranih aktivnosti, te da je mogućnost ostvarivanja cilja istraživačkih aktivnosti djeteta sukladna predvidivosti tog cilja od strane odrasle osobe i količini njenog izravnog vođenja djece u tim aktivnostima. Iako bi takav zaključak bio jednodimenzionalan i pretjerano pojednostavljen, on bi mogao predstavljati polazište za promišljanje nekih otvorenih pitanja čija aktualnost ne slabi tijekom posljednjih godina, pa i desetljeća, kao primjerice:

- mogu li istraživačke samoorganizirane aktivnosti djeteta sadržavati odgojno-obrazovni potencijal, tj. voditi učenju djeteta, ili se to može reći samo za aktivnosti koje planira i kojima izravno upravlja odgajatelj?
- mogu li istraživačke samoorganizirane aktivnosti djeteta također biti sustavne ili je sustavnost ekskluzivna značajka načina razmišljanja i akcija odraslih osoba?
- u kojoj se mjeri sustavnost istraživačke samoorganizirane aktivnosti djece (unutarnja logika razvoja neke aktivnosti kojom upravljaju djeca) podudara ili razlikuje od sustavnosti aktivnosti koje osmišljava odgajatelj (vanjska logika aktivnosti temeljena na njezinom didaktičko-metodičkom osmišljavanju)?

Ovdje je riječ o pitanjima na koja nije moguće odgovoriti jednostavno niti jednoznačno, jer zadi-

ru u složenu problematiku učenja djeteta rane dobi i definiranja uloge odgajatelja u tom procesu, te pozivaju na propitivanje temeljnih vrijednosti na kojima se temelji oblikovanje odgojno-obrazovnog procesa vrtića. Te vrijednosti odražavaju cjelokupno shvaćanje djeteta i institucionalnog djetinjstva, određujući razinu povjerenja u djecu i njihove sposobnosti, iz koje proizlazi i stupanj autonomije djeteta koji u oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa smatraju poželjnom ili mogućom. Naime, perspektivu razvoja autonomije djece u odgojno-obrazovnom procesu ne određuju samo osobine i mogućnosti djece, nego i naše shvaćanje djece i njihovih mogućnosti, jer ona imaju najveći utjecaj na oblikovanje odgojno-obrazovnog procesa.

Zato držimo da je različite aktivnosti djece u vrtiću, osobito one koje sama iniciraju i organiziraju (sama ili s drugom djecom), potrebno pažljivo i kontinuirano istraživati, jer to otvara prostor izgrađivanja jednog posve novog razumijevanja djeteta i njegovih mogućnosti, te razvoja jedne posve nove slike o djetetu i njegovom institucijskom djetinjstvu. Nalazi naših istraživanja¹⁰ ukazuju na to da istraživačke samoorganizirane aktivnosti djece mogu predstavljati vrijednu podlogu izgrađivanja njihovih različitih znanja i kompetencija. Primjerice, u različitim igrama građenja djeca samostalno poduzimaju razne oblike klasificiranja¹¹, izgrađuju razumijevanje odnosa među klasama, kao i odnosnog rasuđivanja¹², broje¹³, uspoređuju i mjere. U takvim samoiniciranim i samoorganiziranim aktivnostima, djeca težinu (od njih odabranog) zadatka prirodno usklađuju sa svojim individualnim i razvojnim mogućnostima, što pozitivno djeluje na njihovu motivaciju i pojačava spremnost na daljnje aktivnosti. Konkretna i za njih relevantna iskustva koja u takvim aktivnostima stječu djeca kontinuirano interpretira-

¹⁰ Riječ je o višegodišnjem akcijsko-etnografskom istraživanju koje se kontinuirano provodi u nekoliko vrtića u različitim gradovima Hrvatske, a koje zbog njegove kompleksnosti ovdje ne možemo detaljno eksplicirati.

¹¹ Dijete različite predmete može razvrstavati prema jednom ili više kriterija (boji, obliku, veličini i sl.). Razvoj sposobnosti rasuđivanja o klasama proizlazi iz konkretnih situacija, tj. konkretnih iskustava djece.

¹² U području odnosnog rasuđivanja posebno mjesto zauzima tzv. serijacija, tj. sposobnost redanja elemenata uzduž neke količinske dimenzije kao npr. dužine. U Piagetovoj teoriji, ovo postignuće spada u razdoblje konkretnih operacija.

¹³ Brojanje uključuje ne samo "recitaciju" poretka brojeva nego i mogućnost odgovaranja na pitanje "Koliko?!".

ju i reinterpretiraju s drugom djecom, angažirajući svoje kognitivne potencijale i generirajući nova razumijevanja i znanja. Jer učenje i jest proces organiziranja i reorganiziranja konkretnih iskustava, u kojem djeca aktivno stvaraju značenja (razumijevanje) vlastitih iskustava (Gipps i MacGilchrist, 1999), samostalno ili s drugima. Nalazi naših istraživanja također ukazuju i na to da kvalitativno bogaćenje i oplemenjivanje okruženja (fizičkog, socijalnog) može dovesti do velikih promjena u ponašanju i kvaliteti aktivnosti djece. One se odražavaju na to kako djeca međusobno surađuju, kako se u vlastitim aktivnostima (samo)organiziraju, kako rješavaju različite probleme, koje strategije pritom koriste tj. kako razmišljaju, istražuju i uče.

Aktivnosti koje dijete poduzima u kontekstu koji za njega ima smisla¹⁴, a one aktivnosti koje samo inicira i organizira za njega svakako imaju smisla, podrazumijevaju aktivnu i dobrovoljnu uključenost djeteta koja podiže i njegov kognitivni angažman, što u konačnici predstavlja srce procesa učenja (Merry i Rogers, 2007). O mogućnostima takvog shvaćanja učenja potvrdu nalazimo i u radu Varele (prema Barth, 2004), koji proces učenja tumači upravo kao aktualizaciju samoorganizirajućih mogućnosti kognitivnog sustava čovjeka.

Taj proces ne započinje “davanjem naloga” djetetu da počne nešto činiti, niti se temelji na ideji konzumiranja i uskladištenja unaprijed odabranih čestica informacija ili znanja. Njime također nije moguće ni izvana izravno upravljati (osobito ne linearno, mehanički), pa je jasno kako taj proces ne može biti strogo kontroliran ni u bilo kojem segmentu unificiran. Naprotiv, kako se to ističe i u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezatno i srednjoškolsko obrazovanje* (2010, 29), u tom se procesu uvažava sposobnost djetetova “(samo)poticanja na djelovanje, (samo)organiziranja i (samo)vođenja aktivnosti; samostalnost u obavljanju aktivnosti tj. samostalnost djetetova djelovanja, mišljenja i odlučivanja”.

Učenje koje uvažava samoorganizacijske značajke aktivnosti djece i koje im omogućuje ostvarivanje

(su)autorstva nad tim procesom, nije moguće rigidno i precizno planirati, nego ga je potrebno razumjeti, a njegov autentičan razvoj primjerenim intervencijama podržavati i poticati. To iziskuje razvoj takvih kompetencija odgajatelja koje svoja uporišta pronalaze u različitim oblicima indirektno podrške aktivnostima i učenju djece, koje nije moguće podvesti pod neki univerzalni i općeprimjenjiv metodički “recept”. Naime, “suština odgajateljevog umijeća sastoji se u procjenjivanju kakva je pomoć potrebna u svakom određenom slučaju i kako se ta pomoć (djetetu) može najbolje pružiti, a jasno je da za to ne postoji nikakav opći obrazac” (Donaldson, 1997, 93). Podrška stvaranju znanja, shvaćenog kao autorske (su)konstrukcije djeteta, ne može biti unificirana i univerzalna, nego individualizirana i temeljena na dobrom razumijevanju djeteta i procesa njegova učenja. Ta podrška treba biti utemeljena na logici trenutne situacije (Desforges, 2001) što znači da ovisi o odgajateljevoj sposobnosti dekodiranja tj. razumijevanja te situacije. Upravo zato, jednim od posebno važnih umijeća odgajatelja u oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa, smatra se tzv. umijeće “slušanja djeteta” (Woodhead, 2009).

Dobro razumijevanje djece, smisla njihovih istraživačkih samoorganiziranih aktivnosti, a osobito uloge tih aktivnosti u izgrađivanju njihova znanja i razumijevanja, ima implikacije na oblikovanje i cjelokupnu organizaciju odgojno-obrazovnog procesa vrtića. Ona se stavlja u funkciju osnaživanja i poticanja inicijativnosti djece, oslušivanja, praćenja i razumijevanja njihovih aktivnosti i otkrivanja značenja koje one za djecu imaju. Kako perspektivu takvih aktivnosti djece kao i njihov odgojno-obrazovni potencijal u velikoj mjeri određuje kvaliteta organizacijskog konteksta, tj. pedagoška pripremljenost okruženja vrtića u kojim ih djeca poduzimaju, to se stvaranje kvalitetnog okruženja smatra i nezaobilaznom pretpostavkom kvalitetnog odgojno-obrazovnog djelovanja odgajatelja. Upravo zato se može reći da okruženje vrtića predstavlja esencijalni izvor učenja djece (Malaguzzi, 1998; Miljak, 2009 i dr.), jer ono značajno određuje kvalitetu njihovih iskustava, a time i kvalitetu njihova učenja.

¹⁴ Stvaranje konteksta učenja koji za dijete ima smisla samo po sebi predstavlja važnu ulogu odgajatelja, čije je ostvarenje proporcionalno njegovu razumijevanju djece i razini profesionalnih kompetencija.

Pedagoški pripremljeno okruženje vrtića i perspektiva učenja djece

Koncepcija pedagoški pripremljenog okruženja koju je Marija Montessori (Seitz i Hallwachs, 1997) izložila još početkom 20 stoljeća, brojni su autori modificirali i dalje razvijali. Cjelokupna organizacija prostorno-materijalnog okruženja, kako ga tumači Montessori, temelji se na shvaćanju djeteta kao kompetentne osobe koja je u stanju donositi vlastite odluke, a to znači i organizirati vlastite aktivnosti¹⁵. Montessori naglašava važnost razvoja “upijajućeg uma” djeteta, koji se temelji na usavršavanju vještina i stjecanju kompetencija djeteta u njegovu neposrednom okruženju. U tom su smislu prostor i materijali Montessori vrtića organizirani tako da djetetu pružaju mogućnost izbora i samostalnog korištenja i to u funkciji poticanja razvoja određenih odgojnih područja njegova razvoja¹⁶.

Pobornici Reggio koncepcije (Edwards i sur., 1998; Malaguzzi, 1998; Giudici, Rinaldi, 2006; Gandini i sur., 2008) pedagoškoj osmišljenosti okruženja također pridaju iznimno veliki značaj, nazivajući ga “trećim odgajateljem”¹⁷. Osim raznovrsnosti, raznolikosti i dostupnosti ponuđenih materijala, oni ističu i potrebu njegove pedagoške promišljenosti koja djeci omogućuje što višu razinu neovisnosti u procesu istraživanja i učenja. U tom kontekstu oni raspravljaju o tzv. “inteligentnim materijalima” (Strozzi, 2002) koji su osmišljeni i ponuđeni tako da afirmiraju inicijativu djeteta, te ga potiču na akciju i omogućuju užitek istraživanja i otkrivanja vrlo različitih fenomena i pojava. Bitno je naglasiti da ti materijali nisu oblikovani tako da striktno određuju smjer

istraživanja djece, nego ih potiču na postavljanje pitanja i hipoteza, te im jačaju želju za upuštanjem u dalja istraživanja i otkrivanja. Očito je da ova svojstva materijala za učenje posebno apostrofiraju vrijednost samostalnih (samoiniciranih i samoorganiziranih) istraživačkih aktivnosti djece, odražavajući shvaćanje djeteta kao kompetentnog i inteligentnog bića koji je u stanju takve aktivnosti uistinu poduzimati (Malaguzzi, 1998).

Naglašavanje važnosti fizičkog okruženja u procesu učenja koincidira s konstruktivističkim pristupom koji je utemeljio Piaget (Penn, 2008), a koji se temelji na stavu da djeca svoja znanja kontinuirano izgrađuju, nadograđuju, reorganiziraju i rekonstruiraju; a informacije iz svog okruženja na svoj osobit način interpretiraju, te ih uklapaju u svoju ranije izgrađenu koncepciju znanja. Naime, djeca svoja znanja aktivno izgrađuju tj. konstruiraju, za što su im potrebna upravo raznovrsna konkretna iskustva, odnosno, stimulativno fizičko okruženje.

No, učenje je i dijalektički proces u kojem dijete uči kroz zajedničko iskustvo rješavanja problema s nekim drugim, bio to odgajatelj ili vršnjak. Utjecajnu teoriju o tome kako socijalno iskustvo tj. socijalno okruženje utječe na učenje djece, dao je Vigotski (eng. Vygotsky) (Penn, 2008). Njegova se teorija u vrtiću može operacionalizirati u organiziranju poticajnoga socijalnog okruženja vrtića, koje omogućuje i podržava različite oblike socijalnih interakcija djece¹⁸, kao i djece s odgajateljem. Upravo zato pedagoška pripremljenost okruženja za učenje djece podrazumijeva i ostvarivanje niza pretpostavki potrebnih za postizanje visoke kvalitete socijalnog konteksta vrtića.

¹⁵ Poznato načelo Marije Montessori kojim se promovira samostalnost djeteta, je “pomozi mi da to učinim sam”. Jedan od primjera koji ilustrira ovo načelo je i tzv. autodidaktičnost materijala, koji djeci omogućuje kontrolu nad pogreškama u svojim aktivnostima i mogućnost (samo)korekcije.

¹⁶ Primjerice, tu pripadaju materijali koji omogućuju aktivnosti iz svakodnevnog života (briga za okolinu, aktivnosti čišćenja, pranja i glačanja, prostiranje stola, sadnja i zalijevanje cvijeća i povrća, brige o kućnim ljubimcima i sl.), vježbe za razvoj osjetila (vježbanje osjeta sluha, opipa, boje, okusa, mirisa i sl.), vježbe govora i jezika, zatim matematike (vježbanje računanja pomoću šipki s perlama, računaljki s pokretnim drvenim kuglicama, vretenima, karticama s brojevima i sl.) i dr.

¹⁷ Uobičajeno ja da odgojno-obrazovna skupina svakog vrtića ima po dva odgajatelja, pa se poistovjećivanjem prostora s još jednim (“trećim”) odgajateljem želi naglasiti njegova neprocjenjiva vrijednost u oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa vrtića.

¹⁸ U procesu učenja djece, posebno veliku vrijednost imaju prigode druženja djece različitih kompetencija. Djeca, čak i ako su jednake kronološke dobi, mogu imati različite kompetencije, a to je osobito izraženo ako su i različitih kronoloških dobi.

Prihvatanje ideje da djeca imaju različite intelektualne predispozicije, tj. da na različite načine misle i uče, temeljene na Gardnerovoj (2005) "teoriji višestrukih inteligencija"¹⁹, također se odražava na pedagoško osmišljavanje tj. oblikovanje okruženja za učenje djece u vrtiću. Ono iziskuje oblikovanje okruženja i izgrađivanje odgojno-obrazovnog pristupa usklađenog s različitim potrebama i mogućnostima svakog djeteta. To podrazumijeva stvaranje takvih fizičkih i socijalnih uvjeta u kojima svako dijete može samostalno otkrivati vlastite mogućnosti u svakoj od svojih inteligencija, kroz odabir raznovrsnih aktivnosti koje potiču angažiranje i kontinuirani razvoj svake od njih.

Sažmemo li izneseno, zaključujemo kako pedagoška osmišljenost okruženja vrtića snažno određuje kvalitetu iskustava i perspektivu učenja djece. U kvalitetno oblikovanom okruženju djeca mogu, s obzirom na svoje različite predispozicije, razvojne razine i interese, stupati u svrsishodne interakcije s raznovrsnim sadržajima učenja, te u interakcije s drugom djecom i odgajateljem. Kvaliteta iskustava i perspektiva učenja djece raste proporcionalno kvaliteti okruženja vrtića, pa osmišljavanje i oblikovanje tog okruženja spada u ključne zadatke odgajatelja. Naravno, njegova se uloga ogleda i u mnogim drugim aspektima podrške učenju djece, koja je vrlo suptilna i najvećim dijelom indirektna.

Uloga odgajatelja u procesu učenja djece u vrtiću

Uloga odgajatelja u procesu učenja djece rane dobi distancira se od izravnog poučavanja djece usmjerenog memoriranju i reprodukciji univerzalno odabranih sadržaja, kao i uvježbavanju vještina koje su izolirane iz konteksta koji je za djecu svrhovit (Giudici, Rinaldi, 2002; Mathieson, 2005; Ellis, 2007 i

dr.). Sažmemo li cjelokupni repertoar uloga odgajatelja u procesu učenja djece na dvije ključne točke, one bi bile: stvaranje uvjeta za učenje djece (okruženje) i indirektna podrška različitim aktivnostima u procesu učenja, kojom se djetetu ne oduzima autorstvo nad tim procesom. Naime, prioritetna svrha institucijskog obrazovanja je postići uvjete u kojima će djeca moći oblikovati vlastito znanje, umjesto da učitelj znanjem pokušava oblikovati djecu (Elliot, 1998). Tako shvaćena uloga odgajatelja na izvjestan način odražava i ideju Marije Montessori (prema Meyer, 2005) o "djetetu – graditelju samog sebe", koja je ostvariva u dobro pripremljenom okruženju i uz nenametljiv angažman odgajatelja.

Različito od zastarjelog metodičkog pristupa u kojem se od djece očekuje sudjelovanje u aktivnostima čije sadržaje i tijek razvoja u potpunosti planira odgajatelj, primjerena podrška učenju djece očituje se u planiranju, osmišljavanju i oblikovanju uvjeta, tj. mogućnosti učenja djece. Te će mogućnosti svako dijete iskoristiti na način koji mu je, u određenom trenutku, a s obzirom na njegove interese, tj. razvojnu razinu i stil učenja, najprimjereniji. U tom smislu, kako ističe Ellis (2007), u oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa vrtića primjerenije je planirati ono što djeca mogu *učiti*, negoli što bi djeca u tom smislu trebala *činiti*. To znači da je primjerenije oblikovati situacije koje pogoduju prirodnim oblicima učenja djece²⁰, negoli same aktivnosti (njihov tijek). No, pažljivo promatranje te pravilno dekodiranje i razumijevanje aktivnosti učenja djece odgajatelju može pomoći u anticipiranju smjera razvoja tih aktivnosti i osiguravanje novih resursa koji bi im mogli osigurati logičan nastavak.

U određivanju uloge odgajatelja u procesu učenja djeteta valja podsjetiti i na Brunerovu (2000) postavku o metakognitivnim sposobnostima djece. Te sposobnosti, prema mišljenju Brunera, djeci omogućuju

¹⁹ Gardner drži da svaki čovjek ima sedam (kasnije je dodao još dvije) različitih inteligencija, koje opisuje kao različite, specifične sposobnosti obrade informacija. Ljudi se međusobno razlikuju prema određenom profilu inteligencije, koji predstavlja jedinstvenu kombinaciju određenih vrsta inteligencija koje koriste pri rješavanju različitih problema s kojima se susreću. S obzirom na kombinaciju i stupanj razvijenosti svojih inteligencija, ljudi istim problemima pristupaju na različite načine, kao što i na različite načine uče.

²⁰ Prirodnim oblicima učenja djece smatraju se oni koji se temelje na urođenoj znatiželji i specifičnim interesima djece i koji im omogućuju stjecanje neposrednog iskustva kroz korištenje konkretnih materijala za učenje i suradnju s drugom djecom i odraslim osobama.

da postaju svjesni procesa svog razmišljanja i učenja, tj. da otkrivaju put kojim su razvili neko novo znanje ili došli do nekog novog razumijevanja. Svijest o procesu vlastitog učenja djeci omogućuje postupno preuzimanje odgovornosti za njega, preuzimanje kontrole nad njim (Kinsler, Gamble, 2001) a onda i (su)upravljanje tim procesom.

Metakognitivne sposobnosti djeteta uključuju njegova metakognitivna iskustva (svijest o vlastitim mentalnim procesima), metakognitivna znanja (znanja o mentalnim procesima i vlastitim strategijama učenja) i samoregulaciju (metakognitivna kontrola mentalnih procesa) (Whirebread i Coltman, 2007). U tom smislu, primjerena podrška učenju djeteta trebala bi se usmjeriti upravo na razvoj spomenutih kvaliteta (metakognicija, refleksija, samoregulacija), kako bi ga osposobila za postizanje meta razine učenja (učiti kako učiti). Želeći naglasiti važnost ovih kvaliteta, Whirebread i Coltman (isto) koriste sintagmu “pedagogija samoregulacije”, pod kojom podrazumijevaju različite tehnike podupiranja učenja djece koje ih osnažuju u artikuliranju vlastitog razumijevanja, evaluaciju vlastitih postignuća i razvoj refleksivnosti glede vlastitog mišljenja i učenja.

Različiti oblici odgajateljeve indirektno podrške ovako shvaćenom učenju djece koje korespondira s njihovim autentičnim istraživačkim inicijativama se u literaturi ponekad naziva *procesom razmjene i dijaloga* (Barth, 2004), *forumom za pregovaranje* (Berk i Winsler, 1995) i slično, a oslanja se na postavljanje otvorenih i poticajnih pitanja, poticanje djece na konverzaciju i raspravu o problemu kojeg istražuju, uspostavljanje dijaloga s djecom, itd. Značajka takvih oblika podrške odgajatelja je minimaliziranje izravnog poučavanja djece u korist razvoja njihove autonomije u procesu istraživanja i učenja.

Osiguravanje primjerene podrške odgajatelja, koja bi mogla voditi ostvarivanju viših intelektualnih i drugih postignuća djece tj. njihov prijelaz u *Zonu sljedećeg razvoja* (Vigotski, prema Berk i Winsler 1995; Woodhead, 2009), u literaturi se naziva i *scaffoldingom*²¹. On predstavlja oblik interakcije djeteta i odgajatelja u kojem odgajatelj nenametljivo podupire proces iz-

građivanja novih znanja djeteta, ili, simbolički rečeno, djetetu postavlja *skele* za prijelaz na višu razinu razumijevanja. U tom smislu, uloga odgajatelja je “identificirati postignuća i interese djece i u skladu s tim osigurati sljedeće stepenice njihova učenja” (Mathieson, 2005, 5). Naime, *scaffolding* nije intervencija odgajatelja kojom on preuzima vodstvo (upravlja) nad aktivnošću djeteta ili ju monopolizira, nego pažljivo promatra dijete, kako bi s njim ušao u interakciju i ostvario dijalog (David i Powell, 2007). Podlogu razvoja takvih kompetencija odgajatelja predstavlja umijeće istraživanja i razumijevanja djece i njihovih istraživačkih aktivnosti, jer primjerena podrška tim aktivnostima izravno ovisi o pravilnom dekodiranju njihova značenja tj. otkrivanje njihove unutarnje logike.

Razvoj novih kompetencija odgajatelja i ostvarivanje autonomije djece

Raspravljajući o odabiru primjerenih metoda učenja i poučavanja, Terhart (2001) mogućnosti samoorganizacije učenika u procesu učenja dovodi u vezu s nekim obilježjima odgojno-obrazovne institucije. Naime, ako se učenje odvija u organiziranom (institucijskom) obliku, ističe Terhart, ono se u pravilu povezuje s nekim oblikom pouke (obučavanje, upućivanje, savjetovanje i sl.). “Organizirani procesi poučavanja i učenja uključuju sadržajno i metodički artikulirane nastavne planove ili programe, pravno i psihološki povlašten položaj učitelja (...)”, a “vrijeme učenja je izdvojeno”, naglašava Terhart (2001, 139). Odudara li takva organizacija odgojno-obrazovnog procesa od prirode učenja učenika u osnovnoj ili srednjoj školi, moglo bi se raspravljati s različitim gledišta. No, da odudara od prirode učenja djeteta rane dobi u vrtiću, više je nego jasno, s čime se slažu i praktičari i teoretičari koji se profesionalno bave ranim odgojem i obrazovanjem (Šagud, 2006; Petrović-Sočo, 2009; Miljak, 2009; Vujičić i Đapić, 2009; Ljubetić, 2009 i dr.).

Aktivnosti učenja koje se oslanjaju na konkretne, doživljene situacije, osobito ukoliko se radi o učenju

²¹ Teoriju *scaffoldinga* razvio je J. Bruner, baveći se ranim jezičnim postignućima djece. No, koncept *scaffoldinga* shvaćenog kao proces interakcije djeteta i odraslog, u kojem odrasli uvažava i podupire nastojanja djeteta da izgradi nova razumijevanja, najčešće se povezuje s radom L. Vigotskog.

djece rane dobi, imaju veliku prednost u odnosu na poučavanje kroz procese koji su desenzualizirani i dekontekstualizirani. Spontana spremnost djeteta za učenje, vođenja njegovom urođenom potrebom da razumije svijet oko sebe predstavlja pokretačku snagu (samo)iniciranja velikog broja njegovih aktivnosti i temelj je njegova nastojanja da te aktivnosti, kao i sebe u njima, što bolje razumije. Na to ga nije potrebno nagovarati, motivirati, pa čak ni posebno poticati.

Želimo li pak utvrditi "ulog" s kojim u takvim aktivnostima učenja djece sudjeluje odgajatelj, tada ulazimo u zonu razvoja njegovih "novih" kompetencija prepoznatljivih po napuštanju uloge "solista", a u korist uloge "pratećeg vokala" (Delors, 1998) i organizaciji odgojno-obrazovnog procesa u kojoj je uloga djeteta aktivna, a uloga odgajatelja reaktivna ali važna, te vrlo složena i zahtjevna. Ta uloga u velikoj mjeri prelazi okvire (ma kako dobrog) poznavanja vlastitog predmetnog područja i raspolaganja didaktičkim i metodičkim vještinama, jer ju ni izdaleka nije moguće reducirati na vrijeme u kojem odgajatelj poduzima prethodno planirane akcije povezane s realiziranjem određenog sadržaja (nastavni sat u školi, i "vođena", "centralna", "glavna" i sl. aktivnost u predškolskoj ustanovi). Nova uloga odgajatelja zapravo predstavlja umijeće stvaranja cjeline uvjeta za kvalitetno življenje, odgoj i učenje djeteta i punu afirmaciju njegovih potencijala u odgojno-obrazovnoj instituciji.

Zaključak

Razvoj novih kompetencija odgajatelja potrebnih za poticanje razvoja autonomije djece u odgojno-obrazovnom procesu, složen je, zahtjevan i dug proces, usmjeren na razvoj istraživačkih i refleksivnih umijeća odgajatelja (Šagud, 2006). Ona im mogu omogućiti postupno otklanjanje svih čimbenika koji u njihovoj praksi interferiraju sa stvarnim interesima i mogućnostima djece i koja im oduzimaju priliku razvoja autonomije. Proces humanizacije i demokratizacije vrtića, potreban za afirmaciju autonomije djece, blisko je povezan s razvojem autonomije odgajatelja. Naime, od odgajatelja nije realno očekivati da djecu osposobljavaju za ponašanje i djelovanje kojeg i sami nemaju priliku prakticirati (Hebib, 2009). Time se kristalizira ključni preduvjet osposobljavanja subjekata odgojno-obrazovnog procesa za cjeloživotno učenje – za cjeloživotno učenje djetetu mogu osposobljavaju samo oni odgajatelji koji se i sami za njega osposobljavaju. Dobro profesionalno osposobljen odgajatelj, može ne samo prihvatiti kvalitetne aktivnosti djece koje se odvijaju bez njegova izravnog vođenja, nego ih može i promatrati s punim poštovanjem. U tim aktivnostima on prepoznaje refleksiju autonomije i emancipacije djece u procesu njihova učenja kao najviše točke do koje ih učenje u odgojno-obrazovnoj ustanovi može dovesti.

Literatura

- Barth, B. M. (2004), *Razumjeti što djeca razumiju*. Zagreb: Profil international.
- Berk, L. E., Winsler, A. (1995), *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. New York / Washington: The National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Bruner, J. (2000), *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Datnow, A., Hubbard, L., Mehan, H. (2002), *Extending Educational Reform, From One School to Many*. London / New York: Routledge Falmer.
- David, T., Powell, S. (2007), *Beginning at the Beginning*. U: Moyles, J. (ur.), *Beginning Teaching Beginning Learning in Primary Education*. Berkshire: Open University Press, str. 13 – 23.

- Davies, D., Howe, A. (2007), *Exploration, Investigation and Enquiry*. U: Moyles, J. (ur.), *Beginning Teaching Beginning Learning in Primary Education*. Berkshire: Open University Press, str. 74 – 85.
- Delors, J. (1998), *Učenje – blago u nama*. Zagreb: Educa.
- Desforges, C. (ur.) (2001), *Uspješno učenje i poučavanje – psihologijski pristupi*. Zagreb: Educa.
- Donaldson, M. (1997), *Um deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (ur.) (1998), *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing.
- Elliott, J. (1998), *The Curriculum Experiment – Meeting the Challenge of Social Change*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

- Ellis, A. K. (2004), *Exemplars of Curriculum Theory*. Larchmont York: Eye On Education.
- Ellis, N. (2007), *Foundation Stage – Expectations and Vision*. U: Moyles, J. (ur.), *Beginning Teaching Beginning Learning in Primary Education*. Berkshire: Open University Press, str. 24 – 32.
- Gandini, L., Etheredge, S., Hill, L. (ur.) (2008), *Insights and Inspirations from Reggio Emilia*. Massachusetts: David Publications.
- Gardner, H. (2005), *Disciplinarni um*. Zagreb: Educa.
- Gipps, C., MacGilchrist, B. (1999), *Primary School Learners*. U: Mortimore, P. (ur.), *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning*. London: Paul Chapman Publishing, str. 46 – 67.
- Giudici, C., Rinaldi, C. (ur.) (2002), *Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N., Kuhl, P. K. (2003), *Znanstvenik u kolijevci – što nam rano učenje kazuje o umu*. Zagreb: Educa.
- Hebib, E. (2009), *Škola kao sistem*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Hentig, H. (1997), *Humana škola*. Zagreb: Educa.
- Hopkins, D. (2002), *A Teacher s Guide to Classroom Research*. Berkshire: Open University Press.
- Kamenov, E. (1982), *Eksperimentalni programi za rano obrazovanje*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kinsler, K., Gamble, A. M. (2001), *Reforming Schools*. London / New York: Continuum.
- Ljubetić, M. (2009), *Vrtić po mjeri djeteta*. Zagreb: Školske novine.
- Malaguzzi, L. (1998), *History, Ideas, and Basic Philosophy – An Interview with Lella Gandini*. U: Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (ur.), *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing, str. 49 – 97.
- Marjanović, A. (1987), *Dečji vrtić kao otvoreni sistem*. U: Petrov, N (ur.), *Predškolsko dete*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije, str. 57 – 67.
- Mathieson, K. (2005), *Social Skills in the Early Years – Supporting Social and Behavioural Learning*. London / Thousand Oaks: Paul Chapman Publishing.
- Merry, R., Rogers, J. (2007), *Inside the Learning Mind: Primary Children and Their Learning Process*. U: Moyles, J. (ur.), *Beginning Teaching Beginning Learning in Primary Education*. Berkshire: Open University Press, str. 65 – 73.
- Meyer, H. (2002), *Didaktika razredne kvake, rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole*. Zagreb: Educa.
- Meyer, H. (2005), *Što je dobra nastava*. Zagreb: Erudita
- Miljak, A. (2009), *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM naklada.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Penn, H. (2008), *Understanding Early Childhood*. Berkshire: Open University Press.
- Pešić, M. (1987), *Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Petrović-Sočo, B. (2007), *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
- Petrović-Sočo, B. (2009), *Mijenjanje konteksta i odgojne prakse dječjih vrtića*. Zagreb: Mali profesor.
- Rinaldi, C. (2006), *Dialogue with Reggio Emilia*. London / New York: Routledge
- Spodek, B. (1973), *Early Children Education*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Seitz, M., Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili Waldorf*. Educa: Zagreb.
- Strozzi, P. (2002), *Daily Life at School: Seeing the Extraordinary in the Ordinary*. U: Giudici, C., Rinaldi, C. (ur.), *Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners*. Reggio Emilia: Reggio Children, str. 58 – 77.
- Šagud, M. (2006), *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
- Terhart, E. (2001), *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Vujičić, L., Đapić, K. (2009), *Obrazovanje odgajatelja refleksivnog praktičara u kontekstu integracije*

cijskog pristupa kao načela rada s djecom rane i predškolske dobi. U: Vujičić, L., Duh, M. (ur.), *Interdisciplinarni pristup učenju – put ka kvalitetnom obrazovanju djeteta (znanstvena monografija)*. Rijeka / Maribor: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci / Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru, str. 253 – 269.

Whitebread, D., Coltman, P. (2007), *Development Young Children as Self-Regulation Learners*. U:

Moyles, J. (ur.), *Beginning Teaching Beginning Learning in Primary Education*. Berkshire: Open University Press, str. 154 – 168.

Woodhead, M. (2009), *Childhood Studies – Past, Present and Future*. U: Kehily, M. J. (ur.), *An Introduction to Childhood Studies*. Berkshire: McGraw Hill Education / Open University Press, str. 17 – 31.

Summary

The development of autonomy in children in the pre-school educational process – a path to lifelong learning

Edita Slunjski
Faculty of Humanities and Social Sciences University of Zagreb, Croatia
Department of Pedagogy

When establishing the educational process in a nursery school, it is necessary to start with the nature of learning in young children, which is based on acquiring direct and concrete experience, that is to say, on active participation of the child in the learning process. Such learning is created through the interaction between the child and other children, with the support from adults. Nursery school environment (both spatial and social) has a great influence on the child's learning, development and upbringing, as well as on the development of the child's autonomy, for which reason continuous improvement of the pre-school environment represents one of particularly important tasks in organizing the nursery school educational process. Qualitative improvement of the environment can lead to significant changes in children's behaviour; it influences their mutual cooperation, the way they (self)organise their own activities, the way they solve various problems, in other words, the way they think, explore and learn. Improving the quality of pre-school educational process directed towards increasing the children's autonomy also requires changing the role of pre-school teachers, that is to say, developing some new competencies enhanced by those forms of professional development that support the increase of teachers' autonomy. The development of children's autonomy through the process of their own learning, the development of their ability to manage the process of their own learning and the practice of taking responsibility for their own learning represent the qualities that pave the way to lifelong learning.

Keywords: child's autonomy, lifelong learning, nursery school educational process, autonomous exploration activities.