

Andrea Lemajić
Martina Stojanac
Antonija Vukašinić

Stručni rad
UDK 37.015.3-053.2

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, dislocirani studij u Slavonskom Brodu
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

PRETPOSTAVKE I POTICANJA AUTONOMIJE DJELOVANJA I MIŠLJENJA DJECE

Sažetak

Cilj ovoga rada je uočavanje određenih metoda koje bi dovele do autonomije djece u njihovim aktivnostima, a samim time i do razvoja kritičkog mišljenja. Pripremajući poticajno prostorno-materijalno okruženje, nastoji se imati na umu individualne sposobnosti djece i individualne interese prema pojedinim područjima. Podjelom prostora na mnoštvo različitih centara djeca samostalno biraju individualni pristup ili rad u manjim grupama. Podržavanjem samoiniciranih aktivnosti djece proizašlih iz poticajnog okruženja djeci se omogućava stjecanje znanja, konstruiranje znanja, samostalno donošenje odluka, smjer razvoja aktivnosti te preuzimanje odgovornosti za realizaciju iste. Postavljajući pitanja, nastoji se djetetu ukazati na zanimanje za ono što radi naglašavanjem važnosti djetetove aktivnosti i davanje podrške za daljnji nivo djetetova razmišljanja. Na taj se način potiče djetetovo samopouzdanje i samostalnost. Osim osiguravanja prostorno-materijalnog okruženja i podržavanjem samoiniciranih dječjih aktivnosti, odgojitelj podržava i prepoznaje rad djece na projektima proizašlih iz njihovih interesa. Rad djece na projektu, kao metoda apsolutne autonomije, omogućava atmosferu koja će rezultirati opuštenom realizacijom projekta, uvažavajući dječje mišljenje o daljnjem razvoju projekta. Rezultati praćenja kroz određeni vremenski period pokazali su da se ovakvim pristupom radu djeca osjećaju prihvaćena, jačaju samopouzdanje, konstruiraju vlastito razumijevanje, uče se dijalogu, neometano iznose mišljenja i stavove te postavljaju nove hipoteze i sve više ulaze u druge nivoe nadogradnje cjelokupnog razvoja.

Ključne riječi: autonomija, projekt, prostorno materijalno-okruženje, soba dnevnog boravka, uloga odgojitelja

UVOD

U ovom radu razmatrat će se o načinima pružanja autonomije djeci u radu u ranom i predškolskom odgoju. Odgojiteljeve uloge su uvažavanje i podržavanje mišljenja djece kroz aktivnosti u koje su djeca uključena. Jedan od načina jest bogaćenje prostorno- materijalnog okruženja. Ono je u funkciji davanja autonomije djeci jer su im materijali dostupni, čime im se daje puno povjerenje u odabiru materijala za rad. Spomenut će se važnost suvremenog, fleksibilnog načina odgoja i obrazovanja jer je jedino u tako organiziranom sustavu moguće pružiti djeci autonomiju. Obrazložit će se i važnosti odgojiteljeve implicitne pedagogije i autonomije kao važne sastavnice za uključivanje djece u projekte u svrhu poticanja njihove autonomije djelovanja i mišljenja koje su preduvjet cjeloživotnog učenja.

PROSTORNO-MATERIJALNO OKRUŽENJE

Vrtić kao zajednica koja uči podrazumijeva kontinuirani razvoj koji uključuje upoznavanje, nadogradnju i izmjenu prakse kojom se vodi rad vrtića, rezultirajući poboljšanjem kvalitete rada. Stoga, možemo istaknuti da je kontinuirani razvoj obilježje kvalitetne prakse.

Slunjski (2008) navodi kako se proces ulaganja napora i truda u razvoj uspoređuje s plovidbom rijekom uzvodno te ističe da se krećemo prema ušću ovisno koliko dugo, odnosno naporno veslamo. No prestanemo li veslati krenut ćemo unatrag i kretati se tada u smjeru za koji nije potrebno veslati. Ovaj metaforički prikaz zapravo govori kako je razvoj naporan posao, ali jedini mogući način da se napreduje, potkrepljujući primjerom tezu da kvalitetnu praksu karakterizira kontinuirani razvoj.

Nadalje, Slunjski (2008) ističe kako je za organiziranje kvalitetnog i bogatog prostorno-materijalnog okruženja potrebno prvo djecu percipirati i prihvatiti kao deduktivne, inteligentne i kompetentne individue koje uče kroz proces suradnje s drugom djecom kao i s odraslima. Potrebno je prihvatiti da su sposobni samostalno i samoinicijativno ulaziti i izlaziti u svrhovite interakcije, kao i samostalno organizirati vlastite aktivnosti. Ta spoznaja podloga je za organizaciju bogatog vrtićkog okruženja i afirmaciju samostalnih aktivnosti. U takvom okruženju uloga djece je sukonstrukcija osobnih aktivnosti te poticanja samostalnih dječjih aktivnosti koje podrazumijevaju bogatu socijalnu interakciju procesa učenja, dok uloga odraslih podrazumijeva ulogu promatrača i podrške u obliku stvaranja uvjeta i podržavanje te poticanje autonomije u dječjem radu. Suradnička kultura od iznimne je važnosti za kvalitetan odgojno-obrazovni rad odgojitelja kao i za njihov profesionalni razvoj.

U suvremenoj pedagogiji dijete rane i predškolske dobi promatra se iz Piagetove konstruktivističke paradigme, odnosno iz temelja se odmiče od shvaćanja djeteta kao „*tabule rase*” (Gardner, Kornhaber, Wake, 1999). Druga teorija koja nadopunjuje konstruktivizam svakako je socijalni konstruktivizam Vygotskog koji u svojoj teoriji objašnjava da se dijete uči zajedničkim rješavanjem problema s vršnjacima ili odraslima, stoga je bitno i potrebno osigurati poticajno socijalno okruženje. Dijete u interakciji s kompetentnijim vršnjakom

uči i prelazi u zonu sljedećeg razvoja, što je od velike važnosti te zahtjeva odgojiteljevo prepoznavanje i podržavanje. Obje teorije u suvremenoj pedagogiji ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ogledaju se u osiguravanju poticajnog prostorno-materijalnog okruženja. Prema Gardneru (2005) stvaranje pedagoškog okruženja koje je ispunjeno poticajima, izazovima i ugodom smatra se uvelike važnom ulogom odgojitelja. Isti autor navodi da vrtičko okruženje treba biti takvo da svakom djetetu omogućuje samostalan odabir, ovisan o njegovim kompetencijama i vrsti inteligencije koju posjeduje te da potiče na raznolike aktivnosti, ideje kao i strategije rješavanja problemskih situacija s kojima će se djeca potencijalno susresti.

Gledajući vrtičko okruženje kao esencijalni izvor učenja (Cohen, Manion, Morrison, 1996), djeci je potrebno ponuditi bogat, raznovrstan i dobro promišljen materijal koji poziva na igru, potiče na otkrivanje i rješavanje problemskih situacija te omogućuje neovisnost i autonomiju u dječjem radu, kao i samom procesu učenja. Prostorna organizacija bitna je stavka i pri određivanju kvalitete socijalne interakcije među djecom, ali i između djece i odraslih (odgojitelja). Neovisno o vremenu koje djeca provode u vrtiću (iako je to često više nego kod kuće), okruženje u kojem borave mora biti ugodno, nalik „kućnom“ obiteljskom ozračju gdje je istovremeno moguće pronaći kutak za igru, razonodu, druženje i osamu. Organizacija prostora zrcalo je odgojiteljske percepcije djece te njegove kompetencije. Podijeljenost prostora i njegova dobra organizacija te kvalitetan materijal, proporcionalan broju djece, pogoduju razvoju te tada brojnost skupine ne predstavlja problem, već stvara određeni sklad i poticajno okruženje. Pregrađivanje prostora dobar je način pozivanja djece na igru te istovremeno ima efekt grupiranja djece u manje skupine što je poželjno ukoliko je skupina brojnija, kako najčešće i jest slučaj (Slunjski, 2008). Takvom prostornom organizacijom potiče se autonomija u radu djece na način da im se omogućuje privatnost i rad u manjim skupinama čime djeca razvijaju socijalne i interakcijske kompetencije.

Pri ponudi materijala treba voditi računa o prisutnosti pomoćnog pribora („alata”) koji djeci služi kao instrument pri baratanju glavnim ponuđenim materijalom. Na primjer, ponuda rastresitih materijala poput pijeska i vode u centru istraživanja bez adekvatnog pribora (menzure, posude, lijevak, povećala, cjedila...) rezultirat će dječjim promatranjem ponuđenog, no ne i istraživanjem i aktivnim učenjem čineći. Svi materijali trebaju stalno biti dostupni djeci, stoga je držanje istoga na povišenim i zatvorenim mjestima potpuno pogrešan pristup. Dostupnost materijala omogućuje djeci manipulaciju tim materijalima, potičući ih time na otkrivanje i rješavanje problema na koje nailaze te im takvo okruženje omogućuje da sami postavljaju hipoteze, istražuju, eksperimentiraju, konstruiraju znanja i razumijevanja. Nužna je raznovrsnost i stalna dostupnost materijala koji promoviraju neovisnost i autonomiju učenja djece. Sadržajno bogatstvo materijala pogodno je jer djeci različitih interesa i razvojnih sposobnosti omogućuje različitost izbora.

Citat koji bi zaokružio naglasak na važnost vrtičkog okruženja glasi: „Prostor koji nas okružuje utječe na to kako se osjećamo, kako razmišljamo i kako se ponašamo i zapravo dramatično utječe na kvalitetu našeg života. Dapače, u svemu što radimo, prostorno okruženje nam može olakšati ili otežati.“ (Greenman, 1998, str. 168).

Slunjski (2008) ističe da u organiziranju vrtićkog okruženja treba polaziti od prirode učenja djeteta te autorica poziva na vođenje brige o tome da okruženje djetetu omogućuje učenje na prirodan način. Dječje okruženje treba biti multisenzoričko pružajući i potičući istraživanje te korištenje raznih modaliteta (tekstura, zvukova i mirisa).

Kutak osame je bitan jer omogućuje povremeno povlačenje djeteta iz grupnih događanja, što zahtjeva poštivanje od strane odgojitelja i ostale djece. Poželjno je da je taj kutak osame osmišljen na način da ga dijete vidi kao „utočište“ i mjesto za druženje s odabranim društvom ili pojedincem, stoga ga neki odgojitelji konstruiraju u obliku kućica, šatora i sličnih konstrukcija koje mogu biti od raznih materijala i isto tako nude sadržaj koji stvara ugodu. No on ne mora nužno biti definiran i određen, već ga dijete može samo birati dokle god ono služi njegovoj svrsi i ispunjava djetetovu potrebu.

Prostor koji je u vrtićima često zanemaren jesu hodnici čiji potencijal često biva neiskorišten. Vrtićki hodnik također je adekvatno mjesto za formiranje centara i provođenje raznih aktivnosti koje pozivaju i djecu drugih odgojno-obrazovnih skupina na druženje i suradnju, pružajući im slobodu kretanja. Svu vrijednost koju djeca dobiju iz adekvatnog korištenja prostora hodnika primjenjiva je i na odgojitelje koji bi to trebali koristiti za povezivanje i razmjenjivanje ideja te za pružanje međusobne podrške.

Centar građenja jedan je od onih koji možda daje i najviše mjesta slobodi izbora ponuđenih materijala, što ne znači nužno da iziskuje mnogo novčanih sredstava kako bi se obogatio, već naprotiv omogućuje primjenu raznog reciklažnog materijala poput kartona, plastične ambalaže, drvenog materijala (letvice, štapići, razni oblici...), kartonskih tuljaka, stiropora itd. Takav materijal prepoznaje se u literaturi pod nazivom pedagoški neoblikovani materijal. On ima veliki pedagoški potencijal upravo zbog svoje funkcionalne otvorenosti, odnosno izostanka jasne funkcije. Jednom djetetu ono može poslužiti kao materijal za građenje, drugom djetetu kao osnova za estetsko izražavanje, trećem kao pribor za umjetničko izražavanje. Materijali koji se razlikuju oblikom i teksturom uvelike potiču istraživačku aktivnost djece (Slunjski, 2008). Isto tako, kao i u raznolikosti materijala zastupljenog u centru građenja, može se o istom govoriti i primjenjivati ga i u ostalim centrima, primjerice glazbenom centru gdje razni materijali poput školjki, čepova, drva, metala i sl. mogu zamijeniti prave instrumente kao što su ksilofon, činele, zvečke itd. Materijal i pribor koji potiče na aktivno istraživanje zvukova, tonova te glazbe općenito ima veću vrijednost od samog slušanja pjesmica preko CD-ova jer je zanimanje umjesto na suhoparno uvježbavanje i zapamćivanje pjesmica usmjereno na samostalno istraživanje i proizvođenje, odnosno, stvaranje zvukova te time otkrivanje glazbe.

Osim brojnih prednosti i važnosti koje pruža bogato prostorno-materijalno okruženje unutar dječjeg vrtića, bitno je ne zanemariti boravak u prirodi koja je najbolje poticajno okruženje za istraživačke aktivnosti koje nam ona nudi. Pri tome se misli na organizaciju šetnji i izleta, boravak na dvorištu te općenito brojnost poticaja koje nosi otvoreni prostor u svrhu proučavanja biljnog i životinjskog svijeta te prirodnih pojava koje su često idealan poticaj za razvoji daljnjih aktivnosti. Te se aktivnosti mogu provoditi i u vrtiću te ukoliko

djeca iskažu velik interes postupnim razvojem etapa, može se strukturirati u kvalitetan projekt obogaćen novim spoznajama. U prikupljanju materijala za upotpunjenje centra prirode u vrtiću (kao i ostalih centara) poželjna je suradnja i partnerski odnos s roditeljima čije su ideje i doprinos uvijek dobrodošli.

Često je najviše pažnje usmjereno na centre unutar sobe dnevnog boravka te njihovo opremanje i vizualni efekt, pa se u isto vrijeme zidovi potpuno zanemaruju ili čak potpuno krivo koriste (misleći pri tome ne „ukrašavanje“ produktom rada odraslih). Razni su načini kako možemo iskoristiti zidne plohe koje nas okružuju na način koji će za djecu imati razne prednosti. „Ukrašavanje“ zidne površine dakako je poželjno ukoliko to činimo dječjim radovima i rukotvorinama, dajući im time osjećaj važnosti i emocionalne povezanosti što bitno utječe na razvoj slike o sebi. Nadalje, idealno služe kao mjesto na kojem djeca mogu fiksirati podlogu za bilježenje njihovih zapažanja i evaluacija aktivnosti koje provode na koja se zatim mogu osvrnuti i reflektirati kada god požele te time revidirati svoje znanje i dati „mjesto“ za proširenje istog nadogradnjom određenih aktivnosti. Time djeca konstruiraju dokumentaciju koja prema nacionalnom kurikulumu koristi njima kao i odgojiteljima za zajedničku refleksiju.

Prisutnost slikovnih i pisanih poruka usmjerenih djeci odražuju zadatak osvještavanja djece o važnosti jezika (kako govornog tako i pisanog) te prate konstantni rast osobnih govornih sposobnosti.

Prema Edwards, Gandini, Forman (1998) materijali koji potiču neke od simboličkih jezika kod djece svrstavaju se u posebno važnu skupinu materijala koje najčešće nalazimo u dramskim aktivnostima koje podrazumijevaju animaciju likova, istraživanje govornih mogućnosti, a temelje se na dječjoj inicijativi i slobodi. Slunjski navodi četiri kategorije kreativnosti, tj. promatranje kreativnosti kroz četiri „k“ (kreativna osoba, kreativni proces, kreativni produkt i kreativno okruženje) koja su povezana i isprepletana. Posljednja četvrta kategorija jest kreativno okruženje. Okruženje je ono što (kreativnog) pojedinca okružuje, neovisno je li riječ o njegovoj fizičkoj ili socijalnoj okolini. Ono uvelike određuje i način na koji će se kreativni proces događati i kako će kreativni produkt nastajati ukoliko do toga dođe. Tako djelomično određuje i koliko će kreativnosti kreativni pojedinac moći iskazati (Slunjski, 2013). Vodeći se time dok razmišljamo o formiranju likovnog centra, da se zaključiti da bogato opremljen likovni centar poziva dijete na istraživanje likovnih materijala, tehnika, nastanka i mijenjanja boja, oblika, tekstura i slično (Slunjski 2008).

Socijalno okruženje posjeduje posebnu dimenziju vrtićkog okruženja koja je isprepletana s prostornim vrtićkim okruženjem, određujući putanju i kvalitetu aktivnosti kojima se djeca bave. Obrazovni potencijal koji posjeduje socijalna interakcija u vidu druženja, razmjene ideja, shvaćanja, znanja te oblikovanje novih nužno je njegovati i poticati (Slunjski, 2015) .

Malaguzzi (1998, prema Silić, 2007) ističe prostor kao neku vrstu akvarija koji odražava ideje, vrijednosti, sposobnosti i kulturu onih koji u njemu žive. Prema Gandini, Edwards i Forman (1993) svako dijete ima stotinu jezika za iskazivanje svojih stvaralačkih potencijala, a na odraslima je da te potencijale prepoznaju i kreiraju poticajno okruženje u kojem će se

oni dalje razvijati (Valjan, Vukić, 2012). Vodeći se njihovim riječima, možemo reći da prostorno–materijalno okruženje zauzima ulogu trećeg odgojitelja.

AUTONOMIJA DJECE I ODGOJITELJA

Kvaliteta koja je preduvjet cjeloživotnog učenja autonomija je djeteta u procesu vlastitog učenja, prihvaćanju odgovornosti za to učenje te samostalno upravljanje istim. Te kompetencije potrebno je razvijati od najranije dobi djece. Da bi se u odgojno–obrazovnom sustavu moglo početi raditi na razvijanju dječjih kompetencija potrebno je preusmjeriti pažnju s odgojitelja na dijete (Slunjski, 2011). Tako dijete postaje subjekt odgojno–obrazovnog sustava. U suvremenom svijetu djeca su shvaćena kao mali građani koji u skladu sa svojim razvojnim mogućnostima imaju potpuno pravo na informiranost i na sudjelovanje u oblikovanju, kako socijalne zajednice u kojoj žive, tako i dječjeg vrtića. Time se udaljuje od zastupničke uloge odraslih prema djeci (Bašić, 2009).

Slunjski (2011) navodi važnost cjelovitog razvoja djeteta koji bi odgojno–obrazovni sustav trebao u potpunosti podržati. Ukazuje nam na prilagođavanje rada djetetovim potrebama, interesima i sposobnostima u svrhu poticanja aktivnog i samostalnog učenja djeteta. Djetetu treba omogućiti aktivno sudjelovanje u procesu njegova učenja, motivirati ga i ohrabrivati s nastojanjima da mu se u predškolskoj dobi izgrade temelji za cjeloživotno učenje. Ističe se važnost suvremenog, fleksibilnog pristupa organizacije odgojno–obrazovnog procesa kojeg karakterizira individualni pristup, aktivno sudjelovanje u procesu učenja, međusobno povezan sustav koji je poput živog organizma umetnut u šire sustave koji djeluju na dijete predškolske dobi u njegovoj vrtićkoj skupini (Slunjski, 2011 prema Petrovič–Sočo, 2007). Da bi se dječji vrtić i shvatio kao takav, potrebno je mnogo promišljanja, realizacija i evaluacija odgojno–obrazovnog procesa.

Dječja znatiželja potiče njihovu ljubav prema učenju, a njihova urođena sklonost prema istraživanju predstavlja pokretačku snagu istraživačkih aktivnosti djece. Upravo su te aktivnosti podloga stjecanja znanja i vještina djece (Slunjski, 2011 prema Gropnik i sur. 2003). U odnosu na kontekst u kojem djeca provode aktivnosti djeca aktivno revidiraju svoja mišljenja međusobnom suradnjom u poticajnom okruženju u kojem se nalaze. Bruner (2000) vjeruje da su djeca aktivne i kompetentne osobe koje stvaraju i provjeravaju vlastite hipoteze vođene urođenom potrebom razumijevanja svog okruženja. Autorica Slunjski (2011) objašnjava da djeca u samoiniciranim istraživačkim aktivnostima polaze od neke hipoteze u koju su uvjereni, ali ju ne izgovaraju naglas, a stjecanjem konkretnih iskustava oni mijenjaju svoje hipoteze, ponovno ih organiziraju i upotpunjuju. U aktivnostima eksploracije Slunjski (prema Davies i Howe, 2007) dijete doživljava i opaža svim osjetilima. Radi se o aktivnostima koje nisu unaprijed planirane od strane odgojitelja te omogućuju veću autonomiju djeteta, za razliku od aktivnosti eksperimentiranja koje su vođene i unaprijed isplanirane od strane odgojitelja te je naglasak na cilju, a ne na procesu i koje manje omogućuje autonomiju djetetu. Dakle, autonomija djeteta je u negativnoj korelaciji sa sustavnošću njegovih samo-

organiziranih aktivnosti (Slunjski, 2011), a pedagoške kompetencije odgojitelja su u visokoj korelaciji sa perspektivom razvoja kompetencija djece (Slunjski, 2014).

Djeca razvijaju i posjeduju mnoga znanja i kompetencije te se koriste njima samostalno, izvan planiranja odgojitelja, što znači da bi odgojiteljima u oblikovanju kvalitetnih pristupa odgoju i obrazovanju djece mogla pomoći upravo djeca (Slunjski, 2014). To nam potvrđuju dječje samoinicirane i samoorganizirane aktivnosti, poput njihove simboličke igre, u kojima se može vidjeti kako djeca pokazuju znanja i vještine kojima ih nije nitko posebno poučavao. U takvim aktivnostima uočavaju se dječje matematičke, socijalne, jezične, organizacijske i još mnoge druge kompetencije. U procesu ostvarivanja kvalitetne odgojno-obrazovne prakse, potrebno je obratiti pažnju na dječja tzv. „skrivena” znanja i razumijevanja koja nije moguće prepoznati u standardiziranim načinima ispitivanja i propitivanja djece, već pažljivim promatranjem i slušanjem te istinskim razumijevanjem dječjih trenutnih znanja i kompetencija (Slunjski, 2014). Prilikom utvrđivanja kompetencija djece, potrebno je znati da se one ne promatraju odvojeno, svaka za sebe, nego više kompetencija koje su vidljive u aktivnostima djece. U radu u vrtićkoj skupini, potrebno je imati na umu da nemaju sva djeca iz skupine, bila ona homogena ili heterogena, iste interese, razvojne mogućnosti niti kompetencije. Te je razlike u planiranju odgojno-obrazovnog procesa uvijek potrebno uvažavati i po njima oblikovati proces. Posebno je važno njegovati dječje samopoštovanje, samopouzdanje i inicijativnost djeteta i tako osnaživati njihovu autonomiju (Slunjski, 2014). Polazište cjeloživotnog učenja nalazi se baš u tim kompetencijama koje započinju upravo u dječjem vrtiću.

Autonomija djece razvijat će se i ostvarivati ukoliko se odgojiteljeva podrška očituje u pažljivom slušanju potreba djece te osmišljavanju i oblikovanju uvjeta učenja prema onom što djeca mogu i žele u tom trenutku učiti, a ne prema onome što bi djeca „trebala” učiti. Percepcija autonomije uvelike ovisi o odgojiteljevim shvaćanjima djece i njihovih mogućnosti, a ne samo o dječjim shvaćanjima i mogućnostima jer odgojiteljeva shvaćanja imaju najveći utjecaj prilikom oblikovanja odgojno-obrazovnog procesa. Dječje autorstvo u učenju nije moguće sustavno isplanirati, uloga odgojitelja je poticanje autentičnog razvoja učenja, puštajući djecu na autorstvo nad samim učenjem. Za to su potrebne sposobnosti odgojitelja za pružanje indirektno podrške i dobra procjena kada je ta podrška potrebna i u kolikoj mjeri (Slunjski 2011, prema Donaldson, 1997). Baš iz tih razloga, jedno od vrlo bitnih umijeća odgojitelja u oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa, smatra se tzv. umijeće slušanja djeteta (Slunjski 2011, prema Woodhead, 2009). Kada odgojitelj dobro razumije djecu, kada vidi smisao u njihovim samoiniciranim istraživačkim aktivnostima, a posebno ako se shvaćaju važnosti i uloge takvih aktivnosti za razvoj dječjih znanja i razumijevanja, utječe se na oblikovanje cjelokupne organizacije odgojno-obrazovnog procesa (Malaguzzi, 1998; Miljak, 2009 i dr).

Autonomiju i samostalnost djeteta promovirala je i Maria Montessori uz čuveni moto Montessori pedagogije: „Pomozi mi da učinim sam” i ideju o djetetu – graditelju samog sebe, što je i ostvarivo uz nenametljiv angažman i utjecaj odgojitelja (Slunjski, 2011). Babić i Irović (1999) navode da se pod autonomijom djeteta smatra njihova neovisnost u mišljenju i ponašanju, inicijativnost te samoregulacija. Razvijajući autonomiju, dijete razvija kritičko

mišljenje, samostalno donosi odluke, brani vlastito mišljenje i zalaže se za svoje ideje, a za svako takvo ponašanje ohrabruje ga odgojitelj (Mlinarević, 2000). Ista autorica ističe temeljne pretpostavke razvoja dječje autonomije, a to su odgojiteljeva implicitna pedagogija u kojoj veliku vrijednost imaju dječja autonomija i odgojiteljeve kompetencije. Odgojitelj bi trebao biti kompetentna osoba koja aktivnosti usmjeruje prema djetetu, a sadržaje podređuje razvojnim mogućnostima djeteta. Da bi odgojitelj bio stvaratelj takvog programa potrebna mu je njegova vlastita autonomija. Miljak (prema Mlinarević, 1996) govori o karakteristikama autonomnih odgojitelja, a one jesu: neovisnost od autoriteta, sigurnost u svoju stručnu kompetenciju, sposobnost uvažavanja potreba i interesa djeteta, kreativnost u stvaranju i realizaciji programa, ravnopravno partnerstvo u suradnji sa roditeljima, stručnim timom i dr. Autonomija se u odgojiteljevoj odgojnoj praksi ogleda u refleksiji koja uvelike pridonosi profesionalnom razvoju i razvoju njegove autonomije u radu. Odgojitelj će tek u refleksivnoj praksi moći biti stvaratelj kvalitetnog odgojno-obrazovnog programa. Jul (prema Mlinarević, 1999) navodi kako odgojitelji kroz redovne edukacije postaju spremni prepoznati, usvojiti i primjenjivati postupke koji doprinose razvoju djetetove autonomije pa i uzajamno, u međusobnim odnosima, razvoju vlastite autonomije. Slunjski (2014) također ističe važnost istraživačkih i refleksivnih kompetencija odgojitelja u procesu razvijanja odgojno-obrazovne prakse dječjeg vrtića. Te kompetencije od velike su važnosti za odgojitelje jer im omogućavaju i olakšavaju dublje razumijevanje djece, njihovog učenja na jedinstven način, uvažanje njihove perspektive, evaluiranje zajednice dječjeg vrtića i vlastite uloge u dječjem vrtiću. Proglasiti djecu kompetentnima znači dati djeci mogućnost povratne informacije i povjerenje što će i odgojitelju omogućiti zadobivanje vlastite kompetencije te odbacivanje loših i neprihvatljivih obrazaca ponašanja. Svaki odgojitelj treba pronaći vlastiti stil i način rada koji je najuspješniji i za njega i za djecu. U takvim uvjetima autonomija postaje obostrana, tada su potrebe većine zadovoljene, a u dječjem vrtiću vladat će pozitivno ozračje (Mlinarević, 2000).

Djeci je važno da je odgojitelj uvijek „tu“, da je on vodič za dijete. Kada si djeca osvijeste da je odrasla osoba uvijek uz njih, potpuno u vezi s njima, oni to ne zaboravljaju. Djeca vole biti promatrana, zato je vrlo važno na ispravan način pažljivo promatrati i promišljati o aktivnostima djece u razvoju njihove autonomije (Edwards, Gandini i Forman, 1994). Nadalje, djeca su sretna kada su promatrana, a odgojitelj koji zna kako promatrati ima dobru sliku o sebi jer je svjestan da može iskoristiti promatranu situaciju, preobraziti ju i shvatiti na novi način. Dijete ne želi promatranje odgojitelja koji zapravo nije prisutan i koji je napola ometen drugim sadržajima ili aktivnostima, već ono želi biti promatrano s punom pažnjom i uočeno u djelovanju. Želi da odgojitelj vidi proces aktivnosti. Kada odgojitelj osuđuje nije u mogućnosti potpuno procjenjivati jer mu se vidici sužavaju. Ovakav način pažljivog i prisutnog promatranja djece otvara mnogo različitih osjećaja i misli u neku vrstu učenja pune neizvjesnosti i zahtjeva mudrost i mnogo znanja odgojitelja da bi mogao raditi unutar sebe u trenucima neizvjesnosti. U suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu, termini *neizvjesnost* i *nesigurnost* prihvatljivi su jer nam objašnjavaju da za razliku od sustavnih, planiranih aktivnosti, neplanirane aktivnosti čije produkte ne možemo točno predvidjeti zahtijevaju razumijevanje, prihvaćanje i redovito usklađivanje s djecom (Slunjski, 2009).

Uloga odgojitelja u procesu razvoja dječje autonomije nije uloga posrednika, nego uloga tvorca odnosa, kako između ljudi i djece, tako i između stvari, misli i odnosa s okolinom. Odgojitelji trebaju vidjeti sebe kao istraživače, sposobne misliti i proizvesti kurikulum koji je zapravo produkt dječjih interesa i zamisli (Malaguzzi, 1994). U Reggio pedagogiji na dijete se gleda kao na aktivno biće koje posjeduje 100 jezika. Zapravo se misli i na više od 100 jezika djece, ali isto tako i na 100 jezika odgojitelja. Odgojitelj mora biti sposoban za različite uloge. On mora biti netko tko ima mogućnost misliti unaprijed. Malaguzzi (1994) govori kako će i odgojitelji nekada ostati bez riječi, ali da su to sreće za djecu, jer će tada on morati izmisliti nove riječi. Bašić (2009) govori o povjerenju odgojitelja u djecu u smislu da odgojitelj vjeruje da djeca najbolje poznaju svoje potrebe i da su sposobna sama birati alate i instrumente vlastitog učenja i da samoodgovorno oblikuju proces vlastitog učenja. U takvim uvjetima odgojitelj se povlači i postaje pažljivi promatrač, savjetnik i pratitelj dječjeg učenja. U samoiniciranim i samoorganiziranim aktivnostima djece odgojitelji najbolje mogu uočiti dječja aktualna znanja i kompetencije što otvara put za upotrebu primjerenih načina i instrumenata za poticanje dječjeg autonomnog odgoja i obrazovanja (Slunjski, 2014). U kvalitetnom oblikovanju odgojno-obrazovne prakse i težnji poticanju dječje autonomije, dobro je imati na umu izreku Alberta Einsteina: „Obrazovanje nije učenje činjenica, već obuka uma za razmišljanje.“

AKTIVNOST DJECE NA PROJEKTIMA KAO SUSTAVNA PODRŠKA U RAZVOJU AUTONOMIJE

Sudjelovanjem u projektima kao sustavnoj podršci u razvoju autonomije u bogatom prostorno-materijalnom okruženju, djeca pronalaze svoj interes, svoju pažnju usmjeravaju na ono što je bitno, svoje mišljenje fokusiraju na određenu situaciju koja im se čini zanimljiva za istražiti i interpretirati na njima svojstven način. Uloga je odgojitelja podržati dječji interes, stvoriti situacije u kojima će djeca moći međusobno razgovarati o određenoj problematici, sustavnim promatranjem djece uočavati mogućnosti daljnjeg tijeka i nadogradnje projekta bogaćenjem prostorno-materijalnog okruženja. U terminologiji ranog i predškolskog odgoja projekt se shvaća raznoliko. Slunjski (2001) navodi da je projekt sklop aktivnosti u kojima djeca ili dijete proučavaju nekakvu temu koja je fokus njihovog interesa. Može trajati nekoliko dana ili mjeseci što ovisi o intenzitetu dječjeg interesa. Prema Katz i Chard (1989) projekt je pristup učenju koji produbljuje razumijevanje vlastitog iskustva djece i okruženja u kojem žive.

Shvaćanje projekta u ustanovama ranog i predškolskog odgoja može se kretati od nerazumijevanja same terminologije projekta, stoga pojedine ustanove određuju teme projekata na samom početku pedagoške godine pa do vođenja projekta od strane odgojitelja bez pravog fokusa na sam dječji interes. Ovakvim načinom rada odgojitelj šalje hijerarhijsku poruku u interakciji sa djetetom, daje djetetu gotova znanja te samim time koristi transmisijski pristup učenju. Fokusiran je na rezultat projekta, a ne na tijek projekta i planira sadržaje

učenja djece. U oba slučaja izostaje bitan element koji čini projekt vrijednim sam po sebi, a to je razvoj autonomije djece u radu na projektu.

Slunjski (2012) navodi da pri oblikovanju projekta treba staviti naglasak na promišljanju uvjeta učenja, a ne o planiranju samog projekta. Projekt kao takav nemoguće je planirati jer pouzdano ne znamo kamo će nas djeca odvesti u svojim razmišljanjima pa možemo samo na početku imati početnu strukturu projekta koja se tijekom realizacije kontinuirano nadograđuje ili mijenja ovisno o dječjem načinu razmišljanja. Uvažavajući dječji interes za odabir teme, utvrđujemo postojeća znanja djece te određujemo eventualne smjernice projekta. U ovoj je etapi bitno da odgojitelj uvažava dijete kao kompetentnu osobu te da prepozna i razumije što, kako i o čemu dijete razmišlja. Ovakav način vodit će ka kvalitetnijem razvoju projekta, a time i kvalitetnijem razvoju dječje autonomije. Nakon odabira teme, odgojitelj „planira” resurse učenja koji uključuju prostorno-materijalno okruženje kroz koje će dijete učiti čineći te takvim načinom doći do određenih načina razmišljanja i mišljenja o projektu u kojem sudjeluje. U interakciji s drugom djecom svoja će razmišljanja evaluirati i analizirati, a odgojitelj će podržati daljnji razvoj projekta te na osnovu novih dječjih saznanja omogućiti nove intervencije učenja. Stvaranjem ovakvog načina refleksije o vlastitom učenju odgojitelj jasno daje djeci do znanja da ih uvažava kao aktivne sudionike na projektu, poštuje njihovo mišljenje te im stvara uvjete za kvalitetnu međusobnu argumentiranu raspravu kojom razvijaju demokratski način življenja i razmišljanja.

Uloga odgojitelja u oblikovanju projekta oslanja se na sami tijek projekta. Odgojitelj je fokusiran isključivo na dijete, na razvoj njegovih kompetencija, na osmišljavanje određenih situacija koje će doprinijeti samostalnom učenju djece te podržavanju samoorganizirajućih i samoiniciranih aktivnosti djece. Transmisivski i konstruktivistički pristup učenju i poučavanju prema Slunjski (2012), a prema Mušanović (2001), jasno razlikuju dva pristupa učenju. Transmisivski pristup odgojitelja čini vođom koji prakticira frontalni oblik rada, nadzire učenje djeteta, teži ka usvajanju pojmova i činjenica, repetativnom zapamćivanju i podučavanju sadržajima učenja. Konstruktivistički model daje djeci mogućnost samostalnog učenja iz okruženja, djeca uče čineći, argumentiraju svoja mišljenja te je njihovo učenje usmjereno na proces, a ne na sadržaje učenja. Uspoređujući ova dva pristupa, dolazimo do razmišljanja o odgojiteljevoj ulozi u konstruktivističkom pristupu. Koliko je odgojitelj angažiran u radu s djecom i na koji način prati tijek razvoja projekta?

Edwards, Gandhini i Forman (2011) navode da dijete ima sto jezika izražavanja, a odgojitelj je taj koji ga „sluša“ i podržava u njegovim interesima. Slušanje se u ovom slučaju odnosi na dokumentaciju, važnu alatku u projektom planiranju. Dokumentiranjem procesa (fotografiranjem, interpretacijom, audio, video snimkama, transkriptima razgovora), odgojitelj daje jasnu poruku djetetu da mu je njegov rad važan, da prati što dijete radi, a sama dokumentacija je važna alatka u daljnjem planiranju aktivnosti te njezinoj nadogradnji. Spremnost odgojitelja da se vodi idejama djece, fleksibilno prati razvoj projekta, savršena je podloga za razvoj autonomije djece u ranom i predškolskom odgoju. Djeca na taj način prihvaćaju odgojitelja kao partnera i uključuju ga u sukreiranje projekta. U sustavu podržavanja dječje aktivnosti na projektima, odgojitelj koristi višestruke prednosti; osigurava djetetu

izražajne medije u cilju samostalnog izražavanja doživljenog, podržava dijete u zoni proksimalnog razvoja te ih potiče na razmišljanje o svojim idejama revidirajući vlastito mišljenje.

Izražajni mediji su u ulozi pomoći djetetu da najlakše izrazi doživljaj situacije, promatranog objekta ili subjekta. Odgojitelj svojim kompetencijama pruža djetetu mogućnost rezoniranja putem bilo kojeg medija koji je u službi boljeg razumijevanja djece. Podržavajući dijete u zoni proksimalnog razvoja, ujedno potičemo i daljnji razvoj projekta omogućavajući daljnje resurse za učenje. Poticanjem djeteta na razmišljanje o vlastitom mišljenju, utječemo na djetetov kognitivni razvoj, odnosno njegovu metakogniciju.

Po završetku projekta, odgojitelj provodi jedno od pitanja, odnosi se na intenzitet uključenosti u projektu, poštivanje dječje inicijative, uvažavanje različitosti interesa i pružanje sustavne podrške. Evaluacija je usmjerena na dijete, na shvaćanje procesa učenja djeteta te na sveukupan kontekst učenja.

Sagledavajući cjelokupni tijek projekta, dolazimo do saznanja da projekt ima spiralan oblik razvoja. Isprepliću se nove spoznaje, evaluacija, novi resursi učenja koji donose nove spoznaje koje opet rezultiraju evaluacijom sve dok traje dječji interes. Na odgojitelju je da, sukladno sa svojim kompetencijama, ustvrdi konačnicu projekta kao i naznaku sljedećeg. Oba ovise o interesu djeteta koje pokazuje istraživački potencijal dokle god postoji otvoreni prostor za istraživanje.

ZAKLJUČAK

Prostorno-materijalno okruženje, kompetencije odgojitelja i rad na projektu ključni su elementi za razvoj autonomije djece u ranom i predškolskom odgoju. Dijete se u dječjem vrtiću treba osjećati prihvaćeno i ugodno da bi moglo stvarati nove spoznaje i mijenjati dosadašnje. Odgojiteljeva uloga je stvaranje povoljnih situacija i pažljivo promatranje i oslušivanje dječjih ponašanja i aktivnosti te organiziranje odgojno-obrazovnog procesa u skladu s njima. U suvremenom odgojno-obrazovnom radu, prostor preuzima ulogu trećeg odgojitelja, pri čemu se otvaraju nove situacije za odgojiteljevo promatranje, interpretiranje, dokumentiranje i stvaranje hipoteza, a sve u svrhu poticanja i osnaživanja djetetove autonomije. Rad na projektu izvrstan je prilika poticanja dječje autonomije u kojem dijete može imati potpunu autonomiju i slobodu izražavanja. Prostorno-materijalno okruženje kao treći odgojitelj moglo bi doprinijeti autonomiji, za razliku od sterilnog prostora koji oskudijeva poticajima koji bi djecu potaknuli na samoinicirane istraživačke aktivnosti. Okruženje multisenzoričkog karaktera pruža djeci autonomiju u aktivnostima i osjećaj kompetentnosti. Stvarajući navedeno okruženje, promišlja se o vrtićkom kontekstu kao timskoj podlozi za cjelokupni odgojno-obrazovni rad na nivou cijelog vrtića s njegovim aktivnim sudionicima-roditeljima kao sukreatorima konteksta, djecom kao kompetentnim sudionicima i odgojiteljima kao partnerima i stručnjacima s jasnim ciljem, a to je autonomija djece u svim životnim dobima.

BIBLIOGRAFIJA

- Bašić, S. (2009). Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*. 11 (2), 27-44.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach*. London: Ablex publishing corporation
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1994). *Your image of the child: where teaching begins by Loris Malaguzzi*.
- Gardner, H., Kornhaber M.L., Wake W.K. (1999). *Inteligencija Različitih gledišta*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Howard Gardner (2005). *Disciplinarni Um*. Zagreb: Educa.
- Mlinarević, V. (2000). Kompetencija odgojitelja i autonomija djeteta. U: N. Babić, J. Krstović (ur.), *Interakcija odrasli - dijete i autonomija djeteta (143-150)*. Osijek: Visoka učiteljska škola
- Silić, A. (2007). Stvaranje poticajnoga okruženja u dječjemu vrtiću za komunikaciju na stranome jeziku. *Odgojne znanosti* 9 (2), 67-84.
- Slunjski, E. (2008). *Dječji Vrtić zajednica koja uči (mjesto dijaloga i zajedničkog učenja)*. Zagreb: Spektral Media.
- Slunjski, E. (2009). Postizanja odgojno-obrazovne prakse vrtića usklađene s prirodom djeteta i odraslog. *Život i škola*. 22 (55), 104-115.
- Slunjski, E. (2011). Kriteriji kvalitete u situacijama učenja. *Dijete, vrtić, obitelj : Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima* 17 (64), 4-7.
- Slunjski, E. (2011). *Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću*. Pedagogijska istraživanja. 8 (2), 217-228.
- Slunjski, E. (2013). *Kako djetetu pomoći da (p)ostane kreativno i da se izražava jezikom umjetnosti: Priručnik za roditelje, odgajatelje i učitelje*. Zagreb: Element
- Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira: Kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikulumu*. Zagreb: Element
- Valjan Vukić, V. (2012). *Prostorno okruženje kao poticaj za razvojno učenje djece predškolske dobi*. *Magistra Iadertina*, 7 (1), 123-132.