

Odgojno-obrazovni potencijali prostora u vrtiću

Perica, Matej

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:769430>

Rights / Prava: [Attribution 4.0 International](#)/[Imenovanje 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-03**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**ODGOJNO-OBRAZOVNI POTENCIJALI
PROSTORA U VRTIĆU**

Diplomski rad

Matej Perica

Zagreb, 2021.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

ODGOJNO-OBRAZOVNI POTENCIJALI PROSTORA U VRTIĆU

Diplomski rad

Matej Perica

Mentorica: Dr. Sc. Edita Slunjski

Zagreb, 2021.

Odgojno-obrazovni potencijal

prostora u vrtiću

Sažetak

Fizički prostor je jedna od temeljnih sastavnica predškolskog odgojno-obrazovnog procesa jer bogato opremljen, raznolik, promišljen i kvalitetno uređen te arhitektonski usklađen prostor pogoduje cjelovitom razvoju djeteta. Odgojno-obrazovni potencijali prostora u predškolskim institucijama su kroz povijest ovisili o tadašnjoj pedagoškoj paradigmi, odnosno o implicitnim pedagogijama odgajatelja koji rade u institucijama. Budući da kvaliteta prostora značajno ovisi o odgajatelju koji je za nju zadužen, odgajateljeve vrijednosti, kao i kultura institucije imaju veći utjecaj na kvalitetu prostora nego zakonska rješenja. Iz tog je razloga važno da odgajatelji poznaju teorijska uporišta pedagogije ranog djetinjstva kako bi prepoznali elemente pedagoški nepodobne prakse iz prošlosti. Također je važno da odgajatelji imaju podršku kolega prilikom usvajanja i prakticiranja pedagoških uporišta. Za odgoj i obrazovanje djece u skladu sa suvremenom pedagoškom paradigmom odgajatelji moraju biti upoznati s teorijama konstruktivizma i socio-konstruktivizma. Brojne sastavnice suvremene pedagoške paradigme vezane uz odgojno-obrazovne potencijale prostora u vrtiću potječu iz alternativnih pedagoških smjerova Montessori vrtića i Reggio Emilia vrtića. Reggio pedagoški smjer posvećuje osobitu pažnju na arhitektonska rješenja vrtića, čime nastoji podrediti arhitekturu institucije njezinim pedagoškim ciljevima. Osim unutarnjeg prostora vrtića, i vanjski prostor vrtića ima vlastite odgojno-obrazovne potencijale koji doprinose holističkom razvoju djece.

Ključne riječi: prostor, dijete, odgajatelj, ustanova

Educational potential of kindergarten space

Abstract

Physical space is one of the essential components of early childhood education because a well-equipped, variable, deliberate, and quality space that is architecturally adjusted stimulates the holistic development of children. The educational potential of space in early childhood institutions had historically depended on the then found pedagogical paradigm. Since the educational quality of space significantly depends on a teacher in charge of the space, the teacher's values and the culture of the institution have a greater impact on the educational quality of the space than legal solutions. As a consequence, it is important for the teachers to have a theoretical background in the pedagogy of early childhood, as is that they have the support of their colleagues while learning and practicing their theory.

Teachers must be acquainted with the theories of constructivism and socio-constructivism to provide the education of children according to the contemporary pedagogical paradigm. Numerous components of the contemporary paradigm originate from the alternative pedagogies of Montessori schools and Reggio Emilia schools. The Reggio pedagogy pays special attention to the architecture of the kindergartens, wherein it attempts to put architecture in the service of pedagogy. Next to the inside space of the kindergarten, the exterior space has its educational potential that contributes to the holistic development of children.

Key words: space, child, teacher, institution

Sadržaj

Sažetak	i
Abstract	ii
1. UVOD	1
2. TEORIJSKA POLAZIŠTA RADA	2
2.1 Značaj prostora vrtića.....	2
2.2 Poticajan prostor	3
2.3.1 Povijest prostora ustanova za rani i predškolski odgoj do 21. stoljeća... 6	
2.3.2 Uređenje ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u 21. stoljeću u Republici Hrvatskoj.....	8
2.4.1 Kurikulum u praksi.....	10
2.4.2 Odgajatelj u prostoru	12
2.5.1 Teorija konstruktivizma	16
2.5.2 Teorija socio-konstruktivizma	19
2.5.3 Montessori pedagoška koncepcija	20
2.5.4 Reggio Emilia pedagoška koncepcija.....	22
2.6 Arhitektonski aspekt prostora	25
2.7 Vanjski prostor.....	28
3. EMPIRIJSKI DIO RADA.....	31
3.1. Problem i cilj istraživanja	31
3.2. Način provođenja istraživanja.....	32
4. ANALIZA REZULTATA	32
5. RASPRAVA.....	58
6. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA	62
7. LITERATURA.....	66
8. PRILOZI	70

8.1. Anketa.....	70
8.2. Grafikoni	75

1. UVOD

Predmet diplomskog rada su odgojno-obrazovni potencijali prostora u vrtićima odnosno ustanovama za rani i predškolski odgoj, te pripada grani predškolske pedagogije. Teorijski će se dio rada prvo osvrnuti na definicije i svojstva prostora. Iduće poglavlje će predstaviti kratku povijest prostora i ozračja institucija za rani i predškolski odgoj i obrazovanje radi boljeg razumijevanja današnjih iskoraka u tom području. Poglavlja nakon toga sadrže zakonske temelje za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u 21. stoljeću u Republici Hrvatskoj, ali i o ograničenja zakona u mijenjanju odgojno-obrazovne prakse. Slijedi poglavlje o ulozi odgajatelja u stvaranju pedagoškog prostora. Sljedeće poglavlje će približiti teorije konstruktivizma i socio-konstruktivizma - teorije o načinu učenja djece kojima se suvremena pedagogija vodi prilikom vrednovanja poticajnog prostora. Dva nadolazeća poglavlja se bave utjecajem Montessori i Reggio alternativnih pedagoških pravaca na suvremeno shvaćanje vrtićkog prostora i na porijeklo poticajnih prostora u današnjim ustanovama. Iduće poglavlje je o utjecaju arhitekture na rad ustanove. Posljednje poglavlje teorijskog djela rada se odnosi na odgojno-obrazovne potencijale vanjskog prostora u vrtiću. Empirijski dio rada ispituje mišljenje odgajatelja o odgojno-obrazovnim potencijalima prostora. Budući da je odgajatelj ključan za stvaranje poticajnog prostora, upitnik ispituje u kojoj mjeri određene dimenzije prostora odgajatelji smatraju poticajnim za odgoj i obrazovanje te koje su motivacije i barijere s kojima se susreću prilikom održavanja poticajnosti prostora.

2. TEORIJSKA POLAZIŠTA RADA

2.1 Značaj prostora vrtića

Vrtić se može definirati kao “[...]fizički, socijalni, kulturalni i odgojni kontekst koji treba zadovoljavati sve razvojne i individualne potrebe djece i poticati njihov tjelesni, socio-emocionalni i kognitivni razvoj” (Petrović-Sočo, 2007, str 6). Autorica Mlinarević (2004) ističe fizički kontekst (ili prostor, prostorno okruženje, fizičko uređenje, fizičko okruženje) kao jednu od temeljnih dimenzija predškolskog odgojno-obrazovnog procesa. Prostor utječe na odgojno-obrazovni potencijal ustanove do te mjere da kvaliteta prostornog okruženja značajno utječe na kvalitetu obrazovnog procesa (Miljak, 1996). Slunjski (2015a) ističe da koliko poticajan prostor godi razvoju djeteta, toliko manjkav, ograničavajući i pedagoški nepromišljen prostor koči i usporava razvoj djeteta. Tu tvrdnju potrjepljuje autorica Miljak (2009) koja tvrdi da istraživanja iz područja razvojne neuroznanosti ukazuju da tijekom ranog djetinjstva kvaliteta interakcija s neposrednim okruženjem uvjetuje razvoj ili gubitak neuronskih veza. Nadalje, autorica Miljak piše: “[...] ako djetetu ne pružimo uvjete za učenje nastat će zastoje, samo što taj zastoje nije odmah vidljiv iako može imati značajne posljedice za dijete” (navedeno djelo, str 11).

Autorica Rinaldi (2006) tvrdi da na kognitivne procese djeteta utječu mnogobrojne poruke koje ono prima iz prostora. Autorica u svojoj usporedbi prostora s jezikom ističe da djeca poruke koje im se prostorom komuniciraju vrlo rano počinju percipirati iako nisu uvijek jasne ni eksplicitne. Drugim riječima, prostor diktira način na koji se djeca angažiraju u odgojno-obrazovnom prostoru. Autorica Nordtomme (2012) iz toga razloga naglašava važnost pedagoški promišljenog prostora koji šalje pozitivne i poticajne poruke djetetu, ali također tvrdi da su fizička svojstva prostora samo jedna od više sastavnica pedagoške poticajnosti prostora. Na ovu misao se nadovezuje autorica Petrović-Sočo (2009) koja piše kako pedagoška poticajnost prostora ovisi o neosvijestanim mentalnim modelima odgajatelja, ravnatelja i stručnog tima. O tim modelima ovise međuljudski odnosi u ustanovi, kvaliteta i kvantiteta aktivnosti koje se odvijaju u ustanovi, kvaliteta prostora, bogatstvo materijalne ponude i mnoge druge sastavnice poticajnosti prostora. Valsiner (1984) nudi još jednu interpretaciju misli da pedagoška poticajnost prostora nadilazi njegove fizičke karakteristike. Naime, Valsiner tvrdi da svaki prostor i svaki predmet u ljudskom okolišu osim fizičkih svojstva ima i kulturna svojstva. Velik broj predmeta u čovjekovom okolišu je izravan proizvod kulture

što čini vrtički prostorni kontekst također spoj fizičkih i kulturnih karakteristika prostora. To svojstvo prostornog konteksta je povezano s konceptom priuštavanja (engl. affordance) iz područja ekološke psihologije. Koncept priuštavanja predlaže da su čovjekove radnje i akcije u nekom prostoru ovisne o tome jesu li te radnje dozvoljene i poticane od strane fizičke i kulturne okoline. Drugim riječima, postoji složeni odnos između odgajatelja, djeteta i prostora. Autorica Petrović-Sočo (2007) piše da odgajatelj na temelju svojih teorijskih uporišta i svoje implicitne slike o djetetu uređuje prostor s namjerom da potakne postizanje određenih odgojno-obrazovnih ciljeva kod djece. Ali osim kroz uređenje prostora, odgajatelj također kroz svoje intervencije u aktivnosti djece komunicira svoja očekivanja o poželjnom načinu korištenja prostora, odnosno komunicira vlastite i institucijske vrijednosti. Iz tog razloga odgajatelj, institucija i društvo doprinose poticajnosti prostora u toj mjeri da se odgojno-obrazovni potencijali prostora ne mogu svesti na isključivo fizičke karakteristike. Pedagoška poticajnost prostora je rezultat višestrukih faktora, neki od kojih su fizičko okruženje, implicitna pedagogija odgajatelja, organizacijska struktura ustanove te povijesni kontekst.

2.2 Poticajan prostor

„Poticajno okruženje je "bogato opremljen prostor" koji dijete, u suradnji s ostalima (vršnjacima i odraslim osobama) potiče na istraživanje "svijeta" kojim je okružen, uči se odnosu s drugima i postaje socijalno i emocionalno dobro "prilagođena" osoba, koja je u mogućnosti uspostaviti zadovoljavajuće odnose s okruženjem“ (Valjan Vukić, 2012, str 6).

Poticajan prostor je *bogato opremljen raznolikim materijalima* koji kod djece potiču nove interese i omogućuju istraživanje *svijeta* na različite načine (Miljak, 2009), bilo poticanjem raznovrsnih strategija istraživanja i učenja ili poticanjem korištenja različitih osjetila. Gardner (1997, prema Slunjski, 2006) također potvrđuje važnost djetetove primjene različitih inteligencija prilikom istraživanja prostora i upuštanja u aktivnosti, odnosno mogućnost djeteta da pristupi rješavanju problema na za njega autentičan način. Nerijetko se događa da odrasli dožive živahnu djecu koja najbolje uče kinestetičkim i taktilnim putem kao nemirnu i manje sposobnu od mirnije djece, dok u stvarnosti takva nepoželjna ponašanja poput manjka samostalnog rada ili besciljnog

lutanja mogu biti posljedice nedovoljne opremljenosti prostora, odnosno nemogućnosti djece da se upuste u aktivnost koristeći svoje preferirane strategije učenja. Takva ponašanja djece se često koriste kao opravdanja za povećanu učestalost izravnih intervencija od strane odgajatelja, umjesto da budu povod za preispitivanje dječjeg okružja. Povećavana intervencija od strane odgajatelja problem može učiniti gorim, budući da je usmjerena prema simptomu (nepoželjno ponašanje djece), a ne uzroku problema (manjkava opremljenost prostora).

Poticajan prostor *potiče susret, komunikaciju i interakciju* među djecom, ali i ostalim stanovnicima vrtića (Slunjski i sur., 2006). Interakcije djece su kvalitetnije kad se odvijaju u manjim grupama, zato poticajan prostor promiče stvaranje manjih grupa bez odgajateljeve intervencije. Djeca u društvenim kontekstima manjih skupina razvijaju sposobnosti socijalizacije, apstraktnog razmišljanja i simboličke igre, što povećava njihove kapacitete za složenije igre i pregovaranje vlastitog položaja u složenijim društvenim interakcijama (Petrović-Sočo, 2007). Sama činjenica da se dječja aktivnost odvija u grupi potencijalno produbljuje njezine odgojno-obrazovne potencijale.

Poticajan prostor pomaže *uspostavljanju zadovoljavajućih odnosa s okolinom* promicanjem slobode izbora materijala, partnera za aktivnost, planiranja aktivnosti i slobode kretanja. Time se razvijaju dječja autonomnost i kritičko razmišljanje, vještine neophodne za dijete koje je aktivni autor vlastitog odgojno-obrazovnog procesa. Kretanje je prirodna potreba djeteta rane dobi, bilo da se radi o vježbanju motorike, promjeni centara aktivnosti ili traženju osame. Slunjski (2006) ističe da su osama ili privatnost, odnosno mogućnost distanciranja od društvenih aktivnosti, jednako važne za dječji razvoj kao i mogućnost za društvene susrete. Izbor samostalne ili grupne aktivnosti razvija djetetovu autonomiju, ali mu također pruža način za reguliranje svojim osjećaja, čime se razvijaju i njegove emocionalne kompetencije.

Autorica Vujičić (2021, prema Miljak, 2011) navodi da je jedan od kriterija poticajnog prostora, odnosno „okružja kao kulturalnog humusa za razvoj svih ostalih područja razvoja, odgoja i obrazovanja djece“ (isto, str 86) mogućnost odgajatelja da promatra aktivnosti djece. Naime, ako je okružje pedagoški bogato osmišljeno, djeca će se samostalno organizirati te prihvatiti aktivnosti u kojima se mogu zadržati dugačak period vremena. Tako okupirana djeca ne zahtijevaju česte intervencije od strane

odgajatelja, što samom odgajatelju pruža priliku za promatranje djece i njihovih aktivnosti. Jedan od mnogih razloga zašto je odgajateljeva sposobnost promatranja i razumijevanja djece važna je prolazna priroda poticajnosti prostora. Autorica Slunjski i suradnici (2006) upozoravaju na kvalitetu prostora kao trajan proces. Kako se interesi i potrebe djece mijenjaju, tako se mijenja i poticajnost prostora. Iz toga razloga promjene koje odgajatelj unosi u prostor kako bi zadržao njegovu pedagošku poticajnost moraju biti opravdane dječjim interesima i potrebama. Odgajatelj koji ne može pravilno prepoznati kontekst dječjih aktivnosti u prostoru može unositi nepotrebne promjene u prostor koje ne podižu odgojno-obrazovne potencijale prostora, ali ih mogu nehotice narušiti.

Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012) ističe kako djeca uče aktivno kroz istraživanje i činjenje u suradnji s odraslima i drugom djecom. Iz tog razloga prostor mora biti pedagoški promišljen kako bi imao visoki obrazovni potencijal. U Priručniku pišu kako prostor treba podijeliti u manje prostorne cjeline tj. centre aktivnosti kako bi se djeca grupirala u manje skupine. Ovako podijeljen prostor podiže razinu dječje komunikacije i suradnje, a tematska raspodijela materijala u centrima aktivnosti na pregledan, logičan i svrsihodan način omogućuje djeci da primjene višestruke strategije prilikom upuštanja u aktivnost, te da se u njima dulje zadrže. Priručnik daje sljedeće kriterije dobrog ozračja odnosno visokog obrazovnog potencijala prostora:

- istodobno provođenje različitih aktivnosti
- zaposlenost djece
- djetetov slobodan izbor aktivnosti i društva
- slobodno kretanje djece prostorom
- raznolike socijalne interakcije

Autori Priručnika pišu kako prostorno i materijalno okruženje čine materijalizaciju odgojne filozofije ustanove. Iako su to bitne komponente odgojno-obrazovnih potencijala prostora, potencijali ovise i o drugim komponentama u ustanovi, kao što je na primjer odgajateljeva implicitna slika o djetetu, ili njihovo teorijsko uporište.

2.3.1 Povijest ustanova za rani i predškolski odgoj do 21. stoljeća

Današnja paradigma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je rezultat dugogodišnjih razvoja u pedagogiji, psihologiji, neuroznanosti te drugim znanostima i strukama. Prostor kao ogledalo vrijednosti i stavova društva uvelike ovisi o povijesnom kontekstu. Mnoge teorije, ideje, učenja i misli velikih pedagoga nisu ostavile značajan utisak na tadašnje razdoblje, već su čekale prijemčiviji povijesni kontekst. Također, postoji mogućnost da odgajatelji i pedagozi bez poznavanja povijesti pedagogije i ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prihvate teorijska i praktična rješenja prošlosti kao aksiome današnjice.

Autori Petrović-Sočo (2007) i Mendeš (2015) ističu da su prve inačice ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje imale dužnost skrbljenja za siromašnu, napuštenu i djecu s oba zaposlena roditelja. Naime, početak jaslica nije bio vezan uz odgoj ni obrazovanje, već je imao duh milosrđa i skloništa. Takve su ustanove, poput Kuće Milosrđa iz 1432. u Dubrovniku, često bile osnovane od strane Crkve. Kao takve su imale socijalno-zaštitni karakter koji će se donekle odraziti i na buduće ustanove na prostorima današnje Republike Hrvatske. Još jedan primjer takve ustanove je pjestovališta u prostorima Samostana sestara milosrdnica u Zagrebu iz 1855. godine čiji je glavni cilj bio skrb za siromašnu djecu. Mendeš (2015) napominje kako su pjestovališta ustanove čije je glavni cilj skrb, njega i zaštita djece do tri godine. S vremenom se otvaraju i ustanove poput čuvališta, zabavišta i pučkih zabavišta. Te su ustanove sve više poprimale odgojni karakter.

Mendeš (2015) izdvađa *Zakon ob ustroju pučkih školah i preparandijah za pučko učiteljstvo u kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji* koji je donesen 1874. godine u Trojednoj Kraljevini Hrvatske, Slavonije i Dalmacije kao prvi službeni zakonski dokument u kojem se spominje ustanova za djecu predškolske dobi. Ovaj zakon ubrzo prati za svoje vrijeme napredna *Naredba ob ustrojstvu zabavišta* iz 1878. godine. Njome je uređen rad zasebne institucije zabavišta kao odgojilišta za djecu stariju od tri godine koja zakonski još ne moraju poći u školu. Cilj zabavišta je bio da „kućno odgajanje djece potpomaže i nadopunjuje te da ju pripravlja za školsku obuku primjerenim razvijanjem sila tjelesnih i duševnih“ (Mendeš, 2015, str 5). Dokument uređuje neke karakteristike prostora koje je zabavište moralo zadovoljiti, poput „sgrada mora stajati na slobodnom i zdravom mjestu, mora biti suha, svjetla, provjetriva i prostrana“ ili da mora imati „za igru i kretanje u zraku

raspoloživ primjeren vrt ili barem kakvo priređeno poveće dvorište“ (navedeno djelo, str 6). Osim prostornih karakteristika, dokument uređuje i stavke zabavišta poput odgojnog programa, kadrovskih uvjeta, pitanja osnivača, organizacije te druge. Dokument izričito zabranjuje školski način rada („Svaka obuka u smislu školskom strogo je izključena“, navedeno djelo, str 5). Iako se u Naredbi naziru neke pedagoške misli, vidljive su i karakteristike medicinskog doba poput zabrane dolaska bolesnoj djeci.

Petrović-Sočo (2007) piše kako ustanove za skrb djece predškolskog uzrasta postaju raširene tijekom Drugog svjetskog rata, kada se otvaraju u velikom broju radi zaštite djece od bolesti i smrti. Nakon rata te ustanove padaju pod nadležnost socijalnih i medicinskih institucija, a svrha im postaje sprječavanje bolesti i epidemija te briga za dječje zdravlje. Materijalno okruženje je bilo pedagoški siromašno, prazno, neosmišljeno i neiskorišteno, prostor bijel, sterilan, medicinske prirode i svrhe te nepoticajan za holistički razvoj djece, budući da su ciljevi ustanove bili pružanje njege, poticanje fizičkog zdravlja i formiranje navika lijepog ponašanja. Iz je razlog i sam prostor bio uređen kako bi olakšavao izvršavanje dnevnih obveza osoblja. Osoblje je imalo većinski medicinsku pozadinu i zadaću održavanja zdravlja, čistoće i sitosti djece, dok se od roditelja se očekivalo da obavljaju odgoj djeteta doma. Njima je ulazak u prostore jaslica im je bio zabranjen zbog mogućnosti širenja bolesti. Da je situacija bila slična i za ustanove predškolskog odgoja u ostatku Europe potvrđuje autorica Kamerman (2006). Odgoj i obrazovanje su bili podređeni njezi djece pretežito siromašnih ili samostalnih majki pod pritiskom sve većeg udjela ženske radne snage u ekonomiji.

Autorica Petrović-Sočo (2007) objašnjava kako tek iza sedamdesetih godina 20. stoljeća dolazi do većih promjena u paradigmi zbog novih otkrića u vezi razvojnih potencijala djece. Uviđaju se nedostaci „medicinskog“ doba jaslica te se počinje raditi na uvođenju pedagoške dimenzije u njihov rad. Do izražaja dolazi zahtijevanje pedagoških kompetencija od odgajatelja, stvaranje poticajnog i pozitivnog ozračja za djecu te otvaranje ustanova prema roditeljima i zajednici. Ističu se vrijednosti dječjih samoiniciranih aktivnosti, druženja s vršnjacima i urođene dječje radoznalosti. S vremenom se jaslice i vrtić fizički i administrativno spajaju u jednu ustanovu. Ovo razdoblje nosi brojne pomake u pedagoškom radu institucija, ali se događaju i česta preslikavanja vrtićkog načina rada s djecom na jaslice. Prostor je još uvijek uglavnom neprilagođen uzrastu djece i podređen formalnim ciljevima, primjer čega su držanje

materijala na vrhu namještaja izvan vida i dosega djece ili odjeća ustanove u koju se odgajatelji i djeca moraju presvući prilikom dolaska. Iako programska i zakonska rješenja o pedagoškom radu ustanova stupaju na snagu, u praksi se često vidi nasljeđe prethodnog, „medicinskog“ razdoblja. Autorica Miljak (1996) se nadovezuje na manjkavost raznih zakonskih rješenja u obrazovanju tog perioda na primjeru rada institucija prostora Hrvatske. U vrtićima su se gradiva i odgojno-obrazovna područja odredila unaprijed kao stroge odrednice kojih se odgajatelj morao pridržavati nalik na osnovnu školu. Dječje učenje je još uvijek bilo većinski pasivno, transmisivno i vođeno od strane odgajatelja, a raspored dječjih aktivnosti je ovisio o organizacijskoj strukturi podređenoj učinkovitom obavljanju rutinskih aktivnosti od strane odraslih. Primjer toga su zaključani materijali koje djeci na raspolaganje daje odgajatelj kad procijeni da je vrijeme za to, obvezno spavanje u vrtiću ili prisilno grupiranje djece kad je vrijeme za priču u kojoj odgajatelj ima frontalnu ulogu, djeca moraju sudjelovati, a sama priča je unaprijed određena od strane odgajatelja. Autorica Vujičić (2021) naglašava da odgajatelji koji se neprestano brinu da djeca budu nahranjena, čista, sigurna i uredna često svode svoj rad na čuvanje djece dok roditelji rade, umjesto da vode brigu o dječjem odgoju i obrazovanju. Takav način rada se zadržao u mnogim ustanovama usprkos znanstvenih otkrića i zakonskih promjena.

U Republici Hrvatskoj 1991. na snagu stupaju Konceptija razvoja predškolskog odgoja i Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece. Ovi su dokumenti bazirani na novim znanstvenim spoznajama o razvoju, odgoju i obrazovanju djece, na teorijama konstruktivizma i socio-konstruktivizma, na humanizmu i na pluralizmu odgojno-obrazovnih ideja i koncepcija. Iako su novodoneseni dokumenti davali svakoj instituciji slobodu u izvedbi vlastitog programa rada, autorica Petrović-Sočo (2007) ističe kako su zbog nedovoljno stručnog osoblja jaslice su još uvijek bile organizacijski preslika i priprema za vrtić, a vrtić preslika i priprema za školu.

2.3.2 Uređenje ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u 21. stoljeću u Republici Hrvatskoj

Daljnju evoluciju ustanova za predškolski i rani odgoj i obrazovanje predstavljaju Državni pedagoški standard (2008) i Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) određuje razna zakonska rješenja koja uređuju rad vrtića kao institucije za predškolski i

rani odgoj i obrazovanje. Standard dijeli vrtičke prostore na kategorije i potkategorije te propisuje koje higijensko-tehničke, ekološke i estetske zahtjeve moraju zadovoljiti kako bi se osigurao vrtić kao pedagoško-estetski poticajna sredina za odgoj i naobrazbu. Na primjer, neki od higijensko-tehničkih zahtjeva navedenih u Standardu su osvjetljenost, sunčeva svjetlost, prozračivanje, toplinska zaštita, akustika i zaštita od buke (članak 49). Standard zahtjeva i da oprema prostora odgovara namjeni prostora. Neke od navedenih razvojnih potreba djece koje oprema mora zadovoljiti su „čitanje slikovnica, glazbene i likovne aktivnosti, istraživačke aktivnosti, za dramsko-obiteljske igre, igre kockama i manipulativne igre i slično“ (članak 50), a propisane kvalitete opreme i namještaja su funkcionalnost, prenosivost, stabilnost, kvaliteta materijala, lako održavanje, estetski izgled i primjerenost dječjoj dobi. Standard od opreme i namještaja posebno izdvaja didaktička sredstva i materijale koji moraju zadovoljiti sve zadaće u vrtiću. Glavna mjerila za njihovu nabavku su razvojna primjerenost, trajnost, lakoća uporabe, privlačnost i slično (članak 51).

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) propisuje da se prostorno okruženje vrtića uredi tako da odražava vrijednosti na kojima se Kurikulum temelji: znanje, identitet, humanizam i tolerancija, odgovornost, autonomija i kreativnost (Nacionalni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje, 2014, str 19 i str 38). Nacionalni kurikulum učenje postavlja kao aktivni, subjektivni, suradnički proces u kojem dijete konstruira znanje i kojim se ne može izravno upravljati. Iz tog se razloga ni trajanje učenja ne može standardizirati ili predvidjeti. Sukladno tome, Nacionalni kurikulum određuje prostorne (vremenske i organizacijske) striktno sheme neprimjerenima – svako dijete ima vlastite potrebe i strategije prilikom učenja. Nefleksibilan prostor pridonosi nefleksibilnom odgojno-obrazovnom procesu koji ne uvažava jedinstvenost svakog djeteta.

Suvremeno shvaćenim procesom učenjem se ne može izravno upravljati budući da je ono unutarnji i osobni proces svakog djeteta, ali ono se može potaknuti izvana budući da se oslanja na urođeni istraživački potencijal djeteta. Taj istraživački potencijal se može potaknuti ako djeca imaju dojam posjedovanja određenog stupnja kontrole prilikom upuštanja u aktivnosti, ili ako se osjećaju kompetentno tijekom aktivnosti. Iz tog razloga poticajna okolina podrazumijeva sadržajno bogato, multisenzoričko, dostupno i promišljeno prostorno-materijalno uređenje koje potiče uspješno otkrivanje i rješavanje

problema kod djece s različitim interesima i razvojnim mogućnostima. Prostor koji omogućuje višestruke strategije učenja dozvoljava djeci veći udio kontrole nad svojim aktivnostima, što ohrabruje dijete za daljnja istraživanja prostora. Fizička okolina također mora podupirati djetetovu slobodu izbora i zadržavanja u aktivnosti, izbora partnera, samoorganizaciju i odgovornost za svoje postupke – stavke koje dalje potiču djetetov pozitivan odnos s vlastitim okruženjem, kao i pozitivnu sliku o sebi samom. Tako je dječji odnos s prostorom dvosmjernan. Autori Kurikuluma ističu važnost socijalnog okruženja, a poticajnost socijalnog okruženja korelira s poticajnošću fizičke okoline, koja mora promovirati susrete, komunikaciju i interakciju. Istaknuto je neugrožavajuće i podržavajuće okruženje vrtića koje osigurava osjećaj dobrodošlice i pripadnosti neovisan o jedinstvenoj pozadini svakog djeteta i njegove obitelji. Ozračje okoline treba što više nalikovati obiteljskom, a što manje institucijskom ozračju. Zadovoljavanjem svih prostornih zahtjeva autora Kurikuluma stvara se okruženje koje svojom dvosmjernom komunikacijom s djetetom potiče proces učenja koji je od značaja za dijete, umjesto da je nametnut izvana od strane odgajatelja, ustanove ili nekakvog organa vlasti.

2.4.1 Kurikulum u praksi

Autori Miljak (1996), Petrović-Sočo (2007), Slunjski i suradnici (2016) se slažu da unatoč donesenim dokumentima, zakonima, kurikulumima i programima, kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa ovisi o obrazovanju, stručnosti i usavršavanju odgajatelja. Pristup mijenjanja sistema od gore prema dolje se nije pokazao učinkovitim u većini zemalja svijeta. Farquhar i White (2013) upozoravaju da suvremene države često koriste predškolsko obrazovanje kao platformu za razne društvene reforme. U kontekstu takvih reformi predškolski odgoj postaje instrument za zadovoljavanje višestrukih sadašnjih i budućih državnih ciljeva koji nisu nužno povezani s djetetom kao individualnim bićem s vlastitim potrebama. Ovdje do izražaja dolazi stručnost odgajatelja i pedagoga jer je rad u suvremenim ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pod rizikom udovoljavanja administrativnim interesima. Miljak (1996) upozorava da ustanove ne mogu replicirati službeni kurikulum sa stopostotnom preciznošću. Svaka ustanova ima vlastitu kulturu, a svaki odgajatelj vlastitu implicitnu sliku o djetetu, a ti čimbenici utječu na odgojno-obrazovni proces više nego službeni kurikulum. Ustanove sprovode vlastiti, „stvarni“ kurikulum koji može sadržavati veliku količinu „tradicionalizama“ koji nisu u skladu sa suvremenom pedagoškom paradigmom (Slunjski, 2015b), odnosno nemaju

potrebe djeteta u prvom planu. Stvarne vrijednosti odgojno-obrazovne ustanove uključuju stil upravljanja, odnose, vrijednosti i vizije – sastavnice kojih je prostorno uređenje ogledalo (Ljubetić, 2009).

Autorica Šagud (2006, prema Wynne, 1998) piše da su odgajatelji bitniji za promjene u institucijskom kontekstu od obrazovne politike vlasti i ustanove. Najveća odgovornost za promjenu pedagoške prakse leži upravo na odgajatelju. Pod pretpostavkom da je prostor odraz shvaćanja djeteta, promjene u odgojno-obrazovnom procesu moraju poći od odgajatelja jer osim što su stvaranje i održavanje poticajnog prostora njihove dužnosti, odgajatelji su ti koji provode najviše vremena s djecom te koji imaju najveći utjecaj na dječje obrazovanje. Šagud (2006) piše kako odgajatelji moraju pretvoriti svoju teoriju o akciji u teoriji u akciji. Drugim riječima, odgajatelj kurikulum realizira tek nakon što se sam uvjeri u prednosti pridržavanja kurikuluma. Ova konačna realizacija kurikuluma je posljednja od četiri razine primjene kurikuluma (Šagud, isto). Realizaciju kurikulumu od strane odgajatelja prethode prihvaćanje i interpretacija kurikuluma od strane odgajatelja, dok ovu razinu prethodi prihvaćanje i prilagodba kurikuluma uvjetima rada na razini odgajateljeve institucije. Prva razina, najlakša za „primjenu“, je tekst službenog kurikuluma u kojem je zastupljena određena koncepcija odgojno-obrazovnih ciljeva i metoda. Kurikulum na prvoj razini primjene ne može potaknuti značajne pozitivne promjene u odgoju i obrazovanju u vrtićkoj grupi dok se ne ostvari na svim razinama.

Šagud (2006) zagovara takozvani model obrazovanja reflektivnog odgajatelja odnosno „[...]konceptualni i metodološki pristup praksi koji se najčešće temelji da akcijskom istraživanju kao na pristupu istraživanja i unapređivanja procesa učenja i poučavanja i koji se javlja kao opozicija tehničkom i racionalnom (tradicionalnom) modelu pripreme odgajatelja“ (navedeno djelo, str. 16). Slunjski i suradnice (2006) tvrde da je „suvremeno“ doba karakterizirano kompleksnim i dinamičnim fenomenima na koje statičnost, fragmentirano prenošenje informacija i redukcionističko tumačenje svijeta tradicionalne škole ne mogu primjereno odgovoriti. Refleksivni odgajatelj je opremljen alatima za nošenje s nepredvidljivim, nestabilnim i multidimenzionalnim elementima suvremenog procesa odgoja i obrazovanja. Odgajateljevo znanje se gradi u akciji, analiziranjem i promišljanjem svojih i tuđih postupaka, a refleksija se primjenjuje na praksu. Nerijetko se događa da odgajatelj deklarativno priznaje i prihvaća određenu

teoriju, ali ju u praksi nesvjesno ne primjenjuje. Dok kritički ne razmisli o svojoj praksi, odgajateljeve akcije i namjere su u neskladu. Refleksija omogućuje odgajatelju da svoje eksplicitne i implicitne pedagogije verbalizira i racionalizira. Akcijska istraživanja su jedan od alata asociiranih uz reflektivnog odgajatelja. Akcijsko istraživanje je istraživanje problema u neposrednoj praksi s ciljem osvješćivanja i građenja nove teorije te unapređivanja prakse njezinim poznavanjem. To je spiralni proces koji se sastoji od planiranja, akcije i promjene, promatranja i novog planiranja. Proces započinje uočavanjem dileme, problema u odgojno-obrazovnoj praksi ili potrebe za uvođenjem promjena. Nakon akcije i promjene slijede promatranje i analiziranje posljedica u praksi nad kojima se vrši refleksija koja vodi k daljnjem uočavanjem (prvi korak)(Maleš, 2006). Spiralni i iterativni ciklus akcijskih istraživanja u kontekstu prostora omogućuje odgajateljima da održavaju estetsku privlačnost, kreativnost i poticajnost prostora u odnosu na njihovu implicitnu sliku o djetetu te u odnosu na trenutne potrebe djece koju odgajaju. Svaki odgajatelj bi trebao redovito razvijati svoje kompetencije kroz istraživanje, procjenjivanje i stalno poboljšanje svoje prakse (Slunjski i sur., 2006).

2.4.2 Uloga odgajatelja u stvaranju i održavanju poticajnog prostora

Odgajatelj u prostoru ima dvije uloge: promatračku ulogu i stvaranje/održavanje poticajnog prostora. Promatračka uloga uključuje promatranje i dokumentiranje dječjeg istraživanja okoline (Miljak, 1996), odnosno razumijevanje dječjih akcija, namjera, želja, spoznajnih, društvenih i emocionalnih kapaciteta, potreba, interesa i razloga zašto je dijete u takvo kakvo je u tom specifičnom trenutku (Vujičić, 2021, prema Miljak, 2011). Autorica Šagud (2006) tvrdi kako promatračka uloga podrazumijeva manje odgajateljevih intervencija u aktivnosti djece od tradicionalnog pristupa, ali ona ne umanjuje odgajateljeve odgovornosti niti potrebnu razinu stručnosti jer „od odgajatelja ovise djetetove aktivnosti, uvjeti u kojima se one odvijaju, količina njegove inicijative i samostalnosti te cjelokupni socioemocionalni, intelektualni i tjelesni razvoj“ (str. 8).

Autorica Slunjski (2015b) argumentira kako je promatrački pristup u suprotnosti s tradicionalnim shvaćanjem odgajatelja kao prenositelja znanja. Tradicionalni odgajatelj strogo upravlja dječjim vremenom i aktivnostima, a sadržaje prenosi posredno preko sebe. Petrović-Sočo (2009) upozorava kako odgajatelj koji radi po tradicionalnoj paradigmi često radi u ustanovi koja takav rad podržava, ili ne potiče promjenu. Rad odgajatelja u takvim ustanova može se svoditi na odgajateljevo moderiranje u dječjim

aktivnostima kako bi ih usmjerio prema ciljevima i sadržajima koje je odgajatelj isplanirao za djecu, ili na podređivanje dječjih aktivnosti organizacijskim rutinama ustanove. S obzirom na to da odgajatelj rukovodi dječjim aktivnostima, tradicionalni pristup potiče siromašnu okolinu, odnosno opravdava nedostatak kvalitetnih i poticajnih materijala koji bi motivirali djecu da iniciraju i organiziraju vlastite aktivnosti (Slunjski, 2015b). S druge strane, nedostatak kvalitetne i bogate materijalne okoline uzrokuje negativne emocije kod djece koje odgajatelj može interpretirati kao dokaz za dječjom ovisnosti o njegovoj uključenosti u njihove aktivnosti, čime se stvara začarani krug kojeg je teško prekinuti bez vanjske intervencije.

Slunjski (2015b) ističe kako se sve djetetove aktivnosti događaju u određenom kontekstu kojeg odgajatelj treba prepoznati. Kontekst je teško odrediti bez dugotrajnog promatranja i poznavanja djeteta, a također ga je teško vrednovati empirijski. Činjenica da odgajatelj promatra dijete često utječe na kontekst u kojem dijete obavlja aktivnosti, dok izravna intervencija odgajatelja može u potpunosti promijeniti kontekst. Zbog nepredvidljivosti konteksta, dobar odgajatelj vjeruje svojem iskustvu i intuiciji te koristi teorijska učenja kao „alate“ umjesto da ih se „slijepo“ drži (Slunjski, isto). Naime, u bogatom i pedagoški osmišljenom prostoru dijete ima mogućnost da se samostalno angažira u aktivnostima te da si samo odredi težinu zadatka kojim se bavi. Autorica Petrović-Sočo (2009) ističe kako nepotrebne i nepoželjne intervencija odgajatelja mogu ometi dijete i negativno utjecati na njegove aktivnosti. S druge strane, postoje situacije kada dijete poziva odgajatelja na intervenciju, ili situacije kada promišljena intervencija pomaže djetetu da se dulje zadrži u aktivnosti, da ju proširi, produbi i obogati. Naposljetku, vješta intervencija odgajatelja je poželjna kada pomaže djetetu u zoni sljedećeg razvoja.

Slunjski i suradnici (2006) ističu znanje o stvaranju zdrave, sigurne i poticajne sredine kao odrednicu profesionalne kvalitete odgajatelja. Državni pedagoški standard (2008, članak 26.) navodi brigu o prostoru kao jednu od zadaća odgajatelja, odnosno odgajatelj „[...]vodi brigu o estetskom i funkcionalnom uređenju prostora za izvođenje različitih aktivnosti“. Odgajatelj mora pripremiti materijale i okruže koji potiču aktivnost i razvoj raznih vještina, osigurati sigurnost djeteta i što manje ometanja i prekida dječjih aktivnosti (Mlinarević, 2004). Petrović-Sočo (2007) tvrdi da cjelokupnu prostornu, vremensku i socijalnu organizaciju valja podrediti dobnim i individualnim osobinama djece koja borave u vrtiću. Odgajatelj treba prema svojstvima i interesima djece u vlastitoj

grupi odabirati materijale i sredstva, uređivati okolinu i davati prijedloge aktivnosti, što opet zahtijeva stručnost odgajatelja prilikom promatranja svakodnevnih aktivnosti djece. Zanimljivost, estetska privlačnost, kreativnost i poticajnost prostora moraju pratiti razvoj djeteta (Malašić, 2012), jer prostor koji stagnira potiče i stagnaciju djetetovog razvoja. Odgajatelj održava poticajnost prostora u odnosu na dječje aktivnosti, potrebe i interese (Ljubetić, 2009), ali i u odnosu na vlastitu sliku o djetetu. Odgajatelj koji vidi dijete kao aktivno, kreativno i kompetentno biće u dvosmjernom odnosu s prostorom uređuje prostor koji potiče i razvija te karakteristike djeteta. Odgajatelj se može orijentirati svojim promatranjima kako bi u dijalogu s djecom unaprjeđivao poticajnost okoline (Malašić, 2012). Ovaj proces stvaralačke suradnje omogućuje djeci udio kontrole nad svojim životima budući da odrasli često gledaju funkcionalne karakteristike prostora dok djeca češće gledaju što im prostor govori o mogućim interakcijama (igrama). Slunjski i suradnici (2015b) se nadovezuju da kvalitetno slušanje djece i uvažavanje dječjih prijedloga za sukonstrukciju prostora imaju veliku pedagošku vrijednost jer dozvoljavaju djetetu sudjelovanje u vlastitom odgojno-obrazovnom procesu te sprječavaju stagnaciju prostora i dominaciju odgajatelja.

Ako se uzme u obzir da prostor vrtića mora biti dinamičan, prilagodljiv i promjenjiv kako bi održao odgojno-obrazovne potencijale za djecu, za koju očekujemo da se neprestano razvijaju, onda je očita korelacija između ustanove koja neprestano propitkuje i istražuje trenutne odgojno-obrazovne procese te njezinih odgojno-obrazovnih potencijala prostora. Iz tog bi razloga razvoj kompetencija odgajatelja trebao biti osobna odgovornost, ali i odgovornost institucije. Kultura pojedinačne institucije potiče ili koči vlastiti rast na institucijskoj razini kao i rast zasebnih članova institucije. „Ako je ideja o promjeni samom vodstvu ustanove nejasna ili se njezinom ostvarivanju pristupa površno, postupno će slabjeti motivacija i usmjerenost svih ostalih djelatnika u procesu unapređivanja tj. ostvarivanja nove prakse.“ (Slunjski i sur., 2016, str. 67). Institucije ne mogu učinkovito sprovesti promjene bez mijenjanja unutrašnjih stavova i vrijednosti ljudi, njihovih načina razmišljanja, ponašanja i rada. Jedan od načina poticanja institucijskog rasta je kultura grupnih rasprava koja podrazumijeva slobodnu razmjenu ideja i mišljenja putem dijaloga. Uz grupne rasprave se vežu i pojmovi reflektivni prijatelj ili prijatelj-kritičar koji podrazumijevaju kolegu koji iskreno i otvoreno daje konstruktivne kritike koje se mogu shvatiti kao profesionalna pomoć (navedeno djelo).

Autori Slunjski i suradnici (2006) naglašavaju da je preduvjet za učinkovitost reflektivnog prijatelja stav kritiziranog odgajatelja o vlastitoj praksi kao podložnoj pogreškama i u neprestanom stanju razvoja i promjene. Na ovaj način odgajatelj kritike ne shvaća kao osobni napad ili prijetnje. Kao što odgajatelj stvara sigurnu sredinu za djecu u kojoj smiju griješiti i eksperimentirati, tako bi i vrtić trebao predstavljati sigurnu i profesionalnu sredinu gdje odgajatelji mogu rasti na sličan način.

Miljak (2009, prema Leave i Wagner, 1991) upozorava kako verbalno i teorijsko poučavanje odgajatelja daje manjkave rezultate, dok Slunjski (2015b) ističe kako mehanička primjena rješenja iz literature bez zajedničkog promišljanja od strane odgajatelja i stručnog tima o njihovoj svrsi rezultira površnim i kratkotrajnim promjenama. Promjene u okruženju koje su nametnute izvana i koje sam odgajatelj ne razumije u potpunosti mogu izazvati nesigurnost, nemotiviranost i različite vrste otpora. Autori Slunjski i suradnici (2006), kao i Petrović-Sočo (2009), ističu neke primjere individualnog otpora odgajatelja, kao i institucijskog otpora vrtića prema promjenama u praksi. To su isključivo deklarativna prihvaćanja promjena, nedovoljna suradnja na razini ustanove (npr. suradnja spremačica s odgajateljima), antagoniziranje promjena te osoba koje donose promjene, zamor i usporavanje u sprovođenju promjena, kao i regresija u prijašnji način rada ako iščeznu trud i motivacija za održavanjem postignutih promjena. Na usavršavanje odgajatelja bolje utječu suradničke grupe i mreže s ustanovama koje imaju kvalitetne uvjete (fizičke i društvene) te suradnja sa sveučilištima. Miljak (2009) predlaže usavršavanje odgajatelja kroz promatranje i sudjelovanje u dobroj praksi kvalitetnih odgajatelja te kroz refleksiju nad doživljenim iskustvom. Tako odgajatelji uče (konstruktivistički) kroz aktivno iskustvo, povezuju viđene rezultate s uvjetima ustanova i razvijaju društvene veze s dobrim praktičarima. Zajednica koja uči je karakterizirana ljudima koje povezuje zajednička težnja za učenjem i unapređenjem kroz međusobnu razmjenu znanja i ideja. Ljudi zajednice koja uči su međuovisni u svojem djelovanju i radu. Bez zajedničkog i konstantnog nastojanja poboljšanja institucijske prakse nije moguće doseći ni zadržati kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa na razini ustanove, što dodatno inhibira kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa na razini pojedinačnih odgajatelja (Slunjski, 2011).

Kvaliteta rada ustanove uvelike ovisi o njezinom ozračju. Autorica Petrović-Sočo (2007) ozračje (također zvano ethos, duh, atmosfera, ton, klima, kultura) uključuje sve

društvene odnose u vrtiću, osobito odnose između odraslih. Neki od mnogih čimbenika koji utječu na ozračje su: odnosi između zaposlenika (grade li se na povjerenju ili su hijerarhijski, jesu li topli i iskreni ili hladni i površni), način vođenja institucije (demokratski ili autoritativni), rutine i navike zaposlenika te vrsta suradnje s roditeljima, stručnim timom, osobljem itd. Odnosi između vrtićkog osoblja moraju biti pedagoški promišljeni jer ostavljaju izravni i/ili neizravni utisak na djecu. Čak i kad su odnosi među odgajateljima topli, prijateljski i kolegijalni, oni nisu nužno pedagoški, niti podobni za stvaranje poticajnijeg prostora. Autorica Petrović-Sočo također ističe kako proces mijenjanja materijalnog kontekst zadire „u sve pore ustaljene rutinske organizacije i odnosa koji se ostvaruju u cijeloj ustanovi“ (2009, str 79). U praksi se često događa da svaki odgajatelj vrši svoj posao u vlastitoj sobi dnevnog boravka izoliran od ostatka ustanove. Odgojno-obrazovni potencijali prostora su narušeni ako se svaki posao u vrtiću obavlja bez suradnje i zajedničkog promišljanja. Izolirano obavljanje poslova često prate krute vremenske i materijalno dimenzije prostora, poput dosljednog vremena za ručak, nemogućnost povezivanja soba dnevnih boravaka različitih vrtićkih grupa te žrtvovanje pedagoških potencijala prostora jer se time narušava svakodnevna rutina, ili se stvara više posla za spremačice (npr. kutak za igru s vodom). Autorica Slunjski (2006) objašnjava da kako odgajatelj kroz poticajno fizičko okruženje sobe dnevnog boravka potiče odgojno-obrazovne društvene susrete među djecom, tako fizičko okruženje na razini ustanove potiče društvene susrete svih stanovnika vrtića. Kako su susreti među djecom prilike za učenje, tako su i susreti među odgajateljima prilike za njihovo učenje i unaprjeđenje teorije i prakse. Iz toga proizlazi kako kvaliteta učenja djeteta ovisi o trokutu kvalitete fizičkog prostora, kvalitete društvenih susreta i kvalitete ozračja ustanove.

Suvremena pedagoška paradigma svoje teorijsko uporište iza dječjeg učenja pronalazi u teorijama konstruktivizma i socio-konstruktivizma, dok mnoge ideje iza poticajnog prostora preuzima iz Montessori i Reggio Emilia pedagoških koncepcija. Sljedeća će poglavlja opisati na koji način teorije konstruktivizma i socio-konstruktivizma te Montessori i Reggio Emilia pedagoške koncepcije doprinose poticajnosti prostora ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

2.5.1 Teorija konstruktivizma

Jedno od polazišta za stvaranje poticajnog prostora je Piagetova teorija konstruktivizma (Harhart Mooney, 2013). Jean Piaget je bio švicarski psiholog koji je

napisao brojne knjige i članke o prirodi dječjeg učenja. Posvetio je život istraživanju unutarnjih procesa kojima djeca dolaze do znanja. Iako se neke od njegovih teorija danas smatraju manjkavima, Piagetovi osnovni koncepti i danas pridonose pedagoškoj teoriji i praksi.

Autorica Garhart Mooney (2013) objašnjava kako iz Piagetove teorije konstruktivizma proizlazi da kroz interakciju s ljudima, mjestima, predmetima i drugim fenomenima djeca sama stvaraju vlastito znanje pridodavanjem značenja tim fenomenima, pri čemu je svaka interpretacija vanjskog svijeta pod utjecajem prethodno stečenog znanja, stavova i vrijednosti. Proces konstruktivistički shvaćenog učenja je dvostruk u smislu da djeca kroz vlastitu interpretaciju vanjskog svijeta stvaraju novo, „unutarnje“ znanje, ali doživljaji vanjskog svijeta također potiču djecu da preispituju i rekonstruiraju svoja postojeća znanja. Piaget je smatrao da djeca, s obzirom na to da je proces učenja osoban, učinkovitije uče kad imaju priliku upustiti se u slobodno, aktivno i praktično istraživanje fenomena koji ih zanimaju, umjesto da takvo znanje primaju od odgajatelja ili učitelja na pasivan način poput slušanja. Shvaćanje učenja kao osobnog procesa djeteta također uvažava da svako dijete uči na vlastiti način, odnosno da ne postoji jedan, ispravan način za učenje, već da svaka osoba ima strategije učenja koje preferira. Piaget je vjerovao da je veliki pokretač dječjeg učenja znatiželja, iz čega proizlazi da je odgajateljeva uloga njegovanje dječje znatiželje, slobode i autonomije prilikom istraživanja privlačne okoline koja djeci nudi probleme koje samostalno mogu i žele riješiti.

Piaget (2012, prema Garhart Mooney) piše kako sva djeca prolaze kroz iste faze psihološkog razvoja, iako svako dijete prolazi različite faze svojim tempom. Piaget je opisao četiri razvojne faze: senzomotorna faza, predoperacijska faza, faza konkretnih operacija i faza formalnih operacija. Senzomotorna faza (obično do druge godine) i predoperacijska faza (obično od druge do sedme godine) se najčešće odvijaju tijekom razdoblja koje dijete provodi u vrtiću (Garhart Mooney, 2013) što ih čini relevantnijim za pedagogiju ranog djetinjstva od faza konkretnih i formalnih operacija. Naime, budući da djeca kroz svaku fazu ovladavaju određenom skupinom vještina, poznavanje razvojnih faza pomaže u stvaranju poticjanog prostora. Ipak, Autorica Bašić (2011a) upozorava da prijelaz iz jedne razvojne faze u drugu nije gladak, već da dijete može pokazivati

karakteristike dviju faza istovremeno, odnosno faze nisu precizni pokazatelji dječjeg razvoja, već samo orijentacija.

Buggle (2002) tvrdi kako djeca tijekom senzomotorne faze većinski uče preko osjetila. Ona u početku slučajnim, a kasnije namjernim istraživanjem otkrivaju gdje završava njihovo tijelo, a započinje svijet, kako manipulirati svojim tijelom, a potom i vanjskim svijetom, općenite logičke klasifikacije (čvrste stvari, tekuće stvari itd.) i uzročno-posljedične veze. Prema Garhart Mooney (2013), poticajan prostor za senzomotoričku dob je siguran za djecu koja tek svladavaju kretanje, sadrži namještaj različitih visina i oblika kako bi djeca mogla eksperimentirati s prostornim relacijama i učiti tijelom, ispunjen je „uzročno-posljedičnim“ igračkama (engl. cause-and-effect toys, igračke koje ispuštaju zvuk kad dijete rukuje njima na određeni način), materijalima s različitim osjetilnim svojstvima, te angažira dječja osjetila na što više načina. Autorica Bašić (2011b) objašnjava kako su prva djetetova iskustva osjetilne naravi, a osjetilna opažanja su ne samo temelj djetetovog istraživanja svijeta, već i određeni oblik mišljenja o svijetu. Više angažiranih osjetila daje djetetu potpuniju sliku svijeta, a time i više „alata“ i različitih perspektiva za promišljanje, istraživanje i preispitivanje okoline. Djeca konkretna životna iskustva koja percipiraju preko osjetila pretvaraju u obrasce iz kojih razvijaju sve složenije apstraktne misaone oblike preko kojih mogu na složenije načine ispitivati i istraživati svoju stvarnost. Rinaldi (2006) prilikom usporedbe prostora s jezikom tvrdi da prostor je multisenzorni jezik kojeg djeca percipiraju korištenjem svih osjetila. Zbog toga tijekom ranog djetinjstva treba obratiti posebnu pozornost na slušne, olfaktivne i taktilne elemente prostora koji su nekad zanemareni u korist vizualnih, jer se zanemarivanjem osjetilnih podražaja onemogućuje djeci korištenje svih njihovih potencijala prilikom istraživanja prostora. Time se potencijalno kočé budućí, složeniji načini dječje interakcije s okolinom te se potencijalno ograničavaju dječje strategije učenja.

Druga razvojna faza je predoperacijska faza (Boogle, 2002). U ovoj fazi je naglasak na razvitku dječjeg apstraktnog i simboličkog razmišljanja. Djeca svladavaju jezik te razvijaju sposobnost društvenog prenošenja i primanja stvarnih stanja odnosno omogućava se „socijalizacija u smislu prenošenja društveno-kulturnih sadržaja i društvene korekture mišljenja“ (isto, str. 75). Djeca sve više igraju simboličke igre kroz koje oponašaju stvarne situacije iz svojeg života (poput igranja obitelji), vježbaju uloge u

takvim igrama i isprobavaju svoje mnogobrojne „hipoteze“ i „teorije“ o svijetu. Ovakvi ojačani potencijali za socijalizacijom zahtijevaju prostor koji potiče suradnju i društvene susrete, na sličan način kako prostor u prethodnoj fazi potiče različite osjetilne modalitete. Garhart Mooney (2013) ističe kako djeca u predoperacijskoj fazi mogu biti jako koncentrirana i predana aktivnostima koje okupiraju njihovu znatiželju. Često ponavljaju radnje mnogo puta, te tako istražuju i provjeravaju različite vlastite teorije. Piaget potiče velike intervale slobodnog vremena tijekom kojeg se djeca mogu baviti aktivnostima koje ih zanimaju. Poticajan prostor za djecu predoperacijske dobi nudi djetetu mogućnost da se što dulje nesmetano održi u aktivnosti koja ga zanima, zbog čega poticajan prostor mora biti bogato opremljen kako bi se dijete zbilja zadržalo u aktivnosti onoliko dugo koliko mu njegove sposobnosti dozvoljavaju. Siromašno materijalno stanje prostora, kao i nepotrebne intervencije odgajatelja sprječavaju dijete da dosegne svoje potencijale prilikom aktivnosti. Poticajno organizacijsko uređenje prostora može djetetu pružiti priliku da svoj rad nastavi kasnije, umjesto da zbog vremenskih ili organizacijskih dimenzija ustanove mora svoju aktivnost idući put započeti od početka. Autrica Slunjski (2015a) naglašava kako s obzirom na to da različite aktivnosti imaju različite potencijale za svako dijete i s obzirom na to da svako dijete stječe znanje vlastitim redoslijedom i brzinom, vremenska i prostorna organizacija vrtića moraju biti, jer se učenjem „ne može u doslovnom smislu planirati, algoritimizirati, kontrolirati, a njime nije moguće ni direktno upravljati“ (Slunjski, 2006, str 24).

2.5.2 Teorija socio-konstruktivizma

Korelacija između društvenih susreta i kvalitete odgojno-obrazovnog procesa je dio teorije socio-konstruktivizma Leva Vygotskog (Garhart Mooney, 2013). Lev Vygotski je bio ruski učitelj koji je uočio da u grupi djece iste dobi nekoj djeci treba više pomoći da svladaju gradivo, dok drugoj treba manje. Vygotski kroz svoju teoriju socio-konstruktivizma predlaže da je učenje društvena pojava, i dok se slaže s Piagetom da je dječje znanje konstruirano od osobnih iskustava i aktivnog sudjelovanja, Vygotsky tvrdi da su osobna i društvena iskustva neodvojiva (Garhart Mooney, 2013). Dakle, kvaliteta društvenih interakcija s drugom djecom i odraslima utječe na proces učenja djeteta. Pretežito kroz igru, djeca međusobnom interakcijom uče jezik, apstraktno mišljenje, samoregulaciju i stegu, no također uče tuđe vrijednosti, stavove i kulturu, bilo da se radi o drugoj djeci ili odraslima.

Autorice Slunjski (2006) i Garhart Mooney (2013) ističu dva bitna koncepta o kojima je Vygotsky razmišljao: zona sljedećeg razvoja (engl. zone of proximal development) i skele (engl. scaffolding). Zona sljedećeg razvoja je razlika između najtežeg zadatka koje dijete može obaviti samostalno i najtežeg zadatka kojeg dijete može obaviti uz pomoć. Vygotsky je vjerovao da će sve što dijete može napraviti surađujući s drugima uskoro moći napraviti samo. Kad dijete u zoni sljedećeg razvoja treba „malo pogurati“ odgajatelj mu može pomoći skelama. Skele se odnose na podršku koju dijete prima kako bi samo obavilo zadatak. Obično tu podršku dijete prima od druge djece koja već mogu obaviti zadatak, što osobito dolazi do izražaja u mješovitim dobnim skupinama gdje dijete dobiva priliku biti podučeno i podučavati druge. Petrović-Sočo (2007) ističe kako mješovite dobne grupe potiču širi raspon socijalnog ponašanja, suradnju i altruizam, dok smanjuju šanse za socijalnom izolacijom djece od strane vršnjaka. Uloga odgajatelja kao izvora izravnog poučavanja djece je jedan od razloga zašto mješovite dobne skupine nisu toliko prihvaćene u tradicionalnim vrtićima, budući da se očekivalo da djeca slične dobi imaju slične sposobnosti za usvajanje odgojno-obrazovnih sadržaja. Slunjski (2015b) piše da pružanje skela od strane odgajatelja zahtijeva sposobnost promatranja i slušanja djeteta, dok autori Aubrey i Riley (2016) naglašavaju da se pružanje uvida djetetu u problematične dijelove zadatka ne smije svesti na rješavanje zadatka u ime djeteta. Nadalje, Slunjski (2015b) piše da prostor koji promiče susrete i suradničku aktivnost djece olakšava djeci da si međusobno pružaju podršku, dok prostor koji potiče raznolika ponašanja i aktivnosti djece, te neovisnost aktivnosti o odgajatelju omogućuje odgajatelju da pomno prati svako dijete i procijeni treba li i kako intervenirati.

2.5.3 Montessori pedagoška koncepcija

Maria Montessori je u mnogočemu postavila temelje suvremenih vrtića. Garhart Mooney (2013) tvrdi da su Montessori vrijednosti koje danas vidimo u suvremenoj pedagoškoj paradigmi sljedeće: dječja neovisnost, aktivno učenje (konstruktivizam), poštovanje djetetove jedinstvene individualnosti, naglasak na važnosti osjetila djece, naglasak na odgajateljevim promatračkim sposobnostima i prostorno-materijalno okružje pripremljeno u skladu s potrebama djece. Montessori metoda se sastoji od tri ključne sastavnice: dijete, prostor i učitelj.

Miller i Pound (2011) tvrde kako je Montessori odgajatelj imao, za vrijeme kada je Maria Montessori započela svoj pedagoški rad, kontroverznu ulogu koju suvremena

pedagoška paradigma podrazumijeva. Umjesto da transmisijski prenosi znanja i vještine djeci, Montessori je očekivala od odgajatelja pasivnu ulogu. Odgajatelj pomaže djeci prvenstveno kroz promatranje i uređivanje prostora prema potrebama djece. Odgajatelj nije odsutan, ali ne moderira dječje aktivnosti, već vjeruje u djetetovu sposobnost odabira aktivnosti, i intervenira u skladu s potrebama svakog individualnog djeteta. Montessori (1976) je vjerovala da dijete treba što više toga napraviti samostalno jer djeca mogu razviti suparnički odnos s odraslima ako ih cijelo vrijeme promatraju kako čine stvari za njih koje bi mogla napraviti sama. Zadatak odgajatelja je prepoznati djetetova senzibilna razdoblja kada je osobito prijemljivo za stjecanje određenih sposobnosti i ponašanja (Bašić, 2011b). Moderna znanost potvrđuje postojanje tih razdoblja i naziva ih „prozorima učenja“ ili „kritičnim razdobljima“, a istraživanja upućuju da na važnost prikladnih poticaja na razvoj djeteta tijekom svake senzibilne faze, inače može doći do dugoročnih posljedica za dječji razvoj i ponašanje (Valjan Vukić, 2012). Zadatak odgajatelja je da upozna senzibilitete i potrebe djeteta i pripremi djetetu primjerenu okolinu. Kroz promatranje i dokumentiranje napretka djeteta odgajatelj održava okolinu djetetu primjerenom (Aubrey i Riley, 2016, Miller i Pound, 2011), što u kontekstu Montessori pedagogije znači okolina koja individualne potencijale djeteta pobuđuje, koristi i usavršava.

Autori Miller i Pound (2011) ističu kako je prostor pedagoški osmišljen kada kroz interakciju s njime djeca zalaze u zonu sljedećeg razvoja. Budući da djeca imaju različite senzibilitete, prostor mora biti bogato opremljen materijalima koja djeca mogu samostalno koristiti. Osim igre, Montessori prostor potiče i smisleni rad poput brige o životinjama i biljkama, čišćenja, pospremanja i obavljanja kućanskih poslova. Ove aktivnosti zahtijevaju od odgajatelja sliku o djetetu kao sposobnom stvorenju koje te aktivnosti može samostalno napraviti, bez suvislih intervencija. Autorica Garhart Mooney (2013) ističe kako je Montessori promišljala prostor kao mirno, uredno i estetski promišljeno mjesto koje pogoduje dječjim aktivnostima i dječjem životu u njemu. Kako bi postigla vrtić kao mjesto dječjeg života, Montessori bi često surađivala s arhitektima, umjetnicima i drugim stručnjacima prilikom osmišljavanja prostora, što je bilo veoma progresivno za ono vrijeme.

2.5.4 *Reggio Emilia pedagoška koncepcija*

Reggio Emilia pedagoški pristup ističe prostor kao „trećeg odgajatelja“ pored djece i odgajatelja. Pedagogija Reggio Emilia ustanova prepoznaje potrebu za formativnom okolinom koja bi poticala razvoj djeteta kao aktivnog i autonomnog sudionika u vlastitom odgojno-obrazovnom procesu (Rinaldi, 2006), ali također uvažava ulogu druge djece, odgajatelja, roditelja i šire zajednice na djetetov odgojno-obrazovni proces (Hewett, 2001). Reggio pedagogija iz tog razloga smatra da je kvalitetniji kurikulum onaj koji nastaje suradnjom svih sudionika od kurikuluma s unaprijed isplaniranim ciljevima (Kovač Šebart i Hočevar, 2013). Hewett (2001) ističe kako se dijete shvaća ne kao stvorenje s potrebama, već stvorenje s pravima koja se moraju uvažiti.

Prostor Reggio Emilia ustanove je na arhitektonskoj razini osmišljen interdisciplinarnom suradnjom pedagoga, odgajatelja, arhitekta, dizajnera, slikara i roditelja (Hewett, 2001). Autorica Rinaldi (2006) daje dvostruk razlog takve interdisciplinarne suradnje. Prva dobrobit je odmak od uobičajenih pristupa arhitektonskim rješenjima za vrtić koja se svode na nasljeđivanje prostora kojima odgojno-obrazovni proces ranog djetinjstva nije originalna svrha i na dizajniranje odgojno-obrazovnog prostora vođeno nepedagoškim razmatranjima i za pedagoški kontekst nasumičnim faktorima. Ovakvi pristupi koji ne polaze od djeteta ne shvaćaju dizajn vrtića kao pedagoški projekt već isključivo kao arhitektonski projekt kojem je cilj vrtić kao zgrada, a ne vrtić kao mjesto življenja i rasta djece. Druga dobrobit je postizanje duboke razine promišljanja o svrsi vrtićkog prostora. Primjer suradnje je Reggio vrtić Scuola Diana iz 1969. godine koji je stradao u požaru. Osoblje vrtića, arhitekt i dizajner su prilikom rekonstrukcije proučili okolne Reggio vrtiće kako bi ustanovili tko, koliko i kako koristi prostore u tim vrtićima. Ustanovili su da je najpopularnija prostorija sa zajedničkim ateljeom i da djeca često čekaju da ju koriste zbog prevelike potražnje, pa su dodali svakoj skupini zasebni mali atelje. Hewitt (2001) ističe kako dodavanje manjih, odvojenih prostorija u Reggio vrtićima olakšava grupiranje djece u manje, privatne skupine u kojima aktivnosti kvalitetnije, dok Rinaldi (2006) navodi kao dodatne dobrobiti takvih prostorija olakšanu komunikaciju među djecom i poštovanje dječjeg prava na privatnost.

Hewitt (2001) daje daljnje primjere pedagoške osmišljenosti prostora Reggio ustanova. Vrata prostorija grupa se otvaraju prema velikom središnjem prostoru i uvijek su otvorena. Središnji prostor zgrade je osmišljen kao mjesto koje promiče susrete među djecom i odraslima, ali i susrete između samih odraslih. Reggio pedagogija ističe važnost odraslih sudionika u odgojno-obrazovnom procesu, pa se naglasak stavlja na ugodne prostore za roditelje i odgajatelje koji promiču suradnju, susrete i interes za rad ustanove. Mnogi unutarnji prostori su odijeljeni prozirnim zidovima s ciljem stvaranja osjećaja zajednice, poticanja znatiželje i slobode kretanja te iskorištavanje prirodne svjetlosti, iako postoje i privatniji prostori s neprozirnim zidovima koji su također raspoloživi djeci. Prostori poput arhiva ili knjižnice su uvijek dostupni djeci, neovisno o aktivnostima kojima se djeca u njima žele baviti. Primjer zajedništva i slobode kretanja je zajednički atelje koji je dostupan svojoj djeci vrtića neovisno o uzrastu za likovno izražavanje, dok se materijali za atelje nalaze na djeci pristupačnim lokacijama u prozirnim spremnicima.

Autorica Rinaldi (2006) objašnjava kako je prostor Reggio ustanova osmišljen kao promjenjiv, „mutirajući“ prostor koji odražava i potiče rast i kompetencije djeteta. Jedan od načina kako to postiže je kroz dokaze o življenju u njemu. Kroz vrtićku godinu, odgajatelji detaljno dokumentiraju razne aktivnosti i projekte djece. Tu dokumentaciju dijele s djecom da se djeca mogu vidjeti u aktivnosti te ih postavljaju na zidove soba dnevnog boravka, ali i na zidove zajedničkog prostora. Zidovi dnevnih boravaka se tijekom vrtićke godine pune fotografijama djece u aktivnostima, a na početku godine kada trenutna djeca mijenjaju sobe, odgajatelji ostave samo nekoliko fotografija koje će dočekati novu grupu djece. Hewitt (2001) navodi korisnost fotografija u stvaranju osjećaja življenja djece u vrtiću. Fotografije procesa aktivnosti, umjesto gotovih radova, roditeljima daju do znanja što njihova djeca rade u vrtiću i kako napreduju. Djeci komuniciraju da je ovo mjesto dječjeg življenja te im omogućuju da prate svoj napredak tijekom godine. Fotografije motiviraju djecu na aktivnost i informiraju dijete kako druga djeca pristupaju problemu u aktivnosti. Autorica Rinaldi (2006) se nadovezuje kako dijete ima mogućnost utjecati na prostor i ostaviti dokaze o svojem življenju, a te dokaze onda koristi refleksivno – gleda svoj rad i sebe iz druge perspektive te prati vlastiti napredak kroz vrijeme.

Autorica Petrović-Sočo (2007) izdvaja nekoliko kriterija kojima se Reggio prostor vodi prilikom osmišljavanja poticajnog prostora za odgojno-obrazovni proces.

1. *Cjelokupna mekoća* vrtića kao mjesta poštovanja, pažnje i dobrodošlice. Prostor dozvoljava svakom pojedincu da bude dio grupa, ali i da zadovolji potrebe za privatnošću.
2. Kriterij *prostora odnosa* zamišlja prostor vrtića kao niz fluidnih zona, umjesto formalnih zona. Cilj takvog dizajna je poticanje susretanja te interpretiranje i reprezentiranje stvarnosti bez formalnih pravila. Drugim riječima, kvalitetne veze i zajednički doživljaji stanovnika vrtića su važniji od unaprijed zadanih ciljeva.
3. *Osmoza s vanjskim svijetom* je kriterij koji se trudi povezati vrtić s lokalnom okolicom, budući da su vrtić i okolica isprepleteni. Neki od načina osmoze su povezivanje lokalne zajednice s vrtićem pomoću prozirnih pregrada ili donacijama potrebnih materijala od strane roditelja.
4. *Mnogostruka osjetilnost prostora* je kriterij koji stavlja naglasak na dječje istraživanje svijeta kroz osjetila. Osjetilna raznolikost prostora se prepoznaje kao temelj za razvoj dječje kognicije i osobnosti.
5. *Epigeneza prostora* je zahtjev za fleksibilnim prostorom. Svrha fleksibilnog prostora je mijenjanje i unaprjeđivanje prostora u skladu s dječjim razvojem i potrebama odnosno prostor koji stagnacijom ne koči dječji razvoj.
6. *Poticanje društvenosti i zajedništva* je kriterij koji vidi vrtić kao društveni sistem kojeg čine djeca, odgajatelji, drugi zaposlenici i roditelji koji vrednuje solidarnost, suradnju i zajedničke vrijednosti i zadaće. Takav društveni sistem se sprovodi kroz prostor dizajniran da potiče razmjene, empatiju, reciprocitet i dijeljenje znanja i vrijednosti.
7. *Konstruktivnost* je kriterij kojim se zahtijeva prostor koji potiče učenje konstruktivizmom.
8. *Narativnost* je kriterij koji od prostora traži izlagane dokumentacije nastale u odgojno-obrazovnom procesu djece slikanjem, pisanjem i drugim oblicima dječjih radova. Dokumentacija je popraćena refleksivnim bilješkama odgajatelja, a cilj narativnosti je prostor koji odaje dječju prisutnost i kad su djeca fizički odsutna.
9. *Harmoničnost* je kriterij sklada različitih interakcija i materijala s ciljem stvaranja ugodnog i primjerenog okruženja.

Ovi kriteriji nisu nedostižni za vrtiće koji ne prate strogo Reggio pedagogiju, dapače, neki od ovih zahtjeva su formulirani u Nacionalnom kurikulumu (2014). Zadovoljavanje svih Reggio kriterija za prostor u ne-Reggio ustanovi ne garantira istu kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa budući da poticajnost prostora nadilazi fizičke karakteristike te uvelike ovisi i o drugim faktorima. Na primjer, ukoliko odgajatelji nemaju odgovarajuću implicitnu pedagogiju, onda ne mogu postići jednaku kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa čak i ako se proces odvija u fizički, materijalno i arhitektonski identičnoj zgradi poput Reggio ustanove.

2.6 Arhitektonski aspekt prostora

Autorica Petrović-Sočo (2007) ističe kako arhitektonski dizajn zgrade ustanove uvelike utječe na kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa. Utjecaj imaju starost zgrade, raspored soba dnevnog boravka, ureda i sanitarnih čvorova, opremljenost, atraktivnost, uređenost, označenost prostorija, zajednički međuprostori, ulazi i izlazi iz ustanove itd. Ove značajke prostora šalju poruke djetetu o našoj implicitnoj pedagogiji, o pedagoškoj kulturi institucije, o našim stavovima, normama, uvjerenjima i očekivanjima, ali također šalju poruke i odgajateljima i ostalom osoblju vrtića.

Autorice Slunjski i suradnici (2015b) kao pedagoški poticajna svojstva prostora na arhitektonskoj razini navode otvorenost, fleksibilnost i multifunkcionalnost. Prostor institucije mora podržavati i omogućavati društvene interakcije svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, umjesto da ih sputava. Prostor mora biti fleksibilan i multifunkcionalan tako da potiče interese i kreativnost stanovnika. Pedagoški poticajan prostor se može prenamijeniti u skladu s trenutnim potrebama odgojno-obrazovnog procesa, umjesto da ograničava njegov potencijal. U praksi postoje brojni vrtići čija arhitektonska izvedba otkriva zgradu dizajniranu s odraslom osobom na umu. Potencijalne posljedice takvog dizajna su najčešće nefunkcionalna organizacija i neosmišljenost prostora koje mogu izazvati brojne probleme za dijete tijekom njegovog osjetljivog životnog razdoblja koje provodi u vrtiću (Slunjski i sur., 2015b). Iste autorice izdvajaju sljedeća tri problema kao najčešće i najznačajnije probleme arhitekture vrtića na temelju akcijskog istraživanja sedam vrtića.

Prvi problem je estetika zgrade na račun kvalitete odgojno-obrazovnog procesa i sigurnosti. Estetski elementi često predstavljaju rizik za dječju sigurnost, što iziskuje

pojačan nadzor odraslih i ograničenu slobodu kretanja djece. Posljedica toga je smanjena kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa kao i narušena autonomija djece. Često se događa da vrtići koriste staklene površine na neprikladan način. Umjesto da prozirnost prostora potiče preglednost, znatiželju i suradnju kao u Reggio vrtićima, često se događa da narušava privatnost djece.

Drugi najčešći problem je tlocrt zgrade koji potiče izolaciju vrtićkih grupa i ograničava kontakt među stanovnicima vrtića. Suradnja između grupa postaje otežana, a djeci se uskraćuju prilike za društvena iskustva s drugom djecom. Prostor koji potiče roditelje na suradnju s vrtićima također nije dovoljno zastupljen te time otežava njihovo uključivanje u rad ustanove. Malašić (2012) kao primjer društveno nepoticajnog prostora predstavlja dizajn jaslica koji jasličke grupe odvaja i zatvara jedne od drugih, ograničava prostor gdje se djeca različitih grupa mogu družiti i odvaja „prostor za odrasle“ od „prostora za djecu“.

Treći uočeni problem je nefunkcionalna kvadratura. Nedovoljno vrtićkog prostora je iskorišteno u funkciji djece, već se koristi u druge svrhe, primjer čega Slunjski (2006) navodi velike radne stolove za odgajatelje u već prenatrpanim sobama dnevnog boravka. Miljak (1996) upozorava da premalo prostora za djecu negativno utječe na kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa jer izaziva neželjena ponašanja kod djece poput agresije te ih sputava u aktivnostima. Slunjski i suradnici (2015b) također upozoravaju i na suprotan problem odnosno preveliku kvadraturu same zgrade koja često koči stvaranje identiteta vrtića budući da izolira odgojne grupe. Vrtići nemaju dovoljno osmišljenog prostora koji potiče suradnju institucije s roditeljima i drugim društvenim čimbenicima, a budući da je roditeljska suradnja važan dio kvalitete odgojno-obrazovnog procesa, nedovoljno adekvatnog prostora koji potiče tu suradnju narušava kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa (Slunjski i sur., 2015b).

Malašić (2012) izdvaja dva glavna uzroka neadekvatnih arhitektonskih rješenja u hrvatskim vrtićima. Kvalitetan prostor na arhitektonskoj razini zahtijeva usku suradnju nositelja odgojno-obrazovnog procesa i arhitekata, a takva suradnja nije dovoljno zastupljena. Drugi problem je namjensko i uporabno predodređivanje arhitektonskih prostora kao i njihovo dizajniranje u skladu s tradicionalnim vrijednostima. Tradicionalni pristup arhitekturi podrazumijeva arhitekta kao stručnjaka koji stvara prostor za svojeg

korisnika, dok suvremeni pristup podrazumijeva arhitekta koji surađuje s korisnikom prilikom stvaranja prostora. Slunjski i suradnici (2015b) ističu da dizajn ili rekonstrukcija vrtića zahtijevaju suradnju pedagoga i odgajatelja sa stručnjacima različitih disciplina poput arhitekta, dizajnera i drugih. Prilikom osmišljavanja arhitektonskog rješenja za vrtiće treba polaziti od slike djeteta i stvarnih dječjih potreba. Malašić (2012) upozorava kako arhitekti nekada prilikom projektiranja prostora polaze od slike vlastitog djetinjstva umjesto potreba stvarnog djeteta koje će boraviti u tom prostoru. Jedan od načina uvažavanja potreba djeteta prilikom osmišljavanja prostora vrtića je Clarkov i Mossov mozaički pristup (Slunjski i sur., 2015b, prema Clark (2005a) i Moss (2005b)). To je metodološki okvir u kojem dijete i odrasli zajedno konstruiraju prostor u skladu s dječjom vizijom. Koristeći višestruke komunikacijske alate poput intervjua, upitnika, kamera, fotoaparata i likovnih crteža kako bi se djeca što bolje izrazila stručni tim, arhitekti i dizajneri s djecom uče o dječjoj prostornoj perspektivi i traže zajednička rješenja. Neka od pitanja na koja Clark i Moss traže odgovore su:

- kako djeca doživljavaju prostor (prostorno ozračje, privlačnost)
- kako koriste prostor i koliko im je dostupan
- značenje objekata koji se nalaze u prostoru
- koje se aktivnosti u prostoru odvijaju
- koje su rutine zastupljene u prostoru
- koja je važnost privatnih prostora
- uz koje prostore djeca povezuju nelagodu

Ovakav pristup dijete čini aktivnim sudionikom u osmišljavanju vlastitog mjesta življenja (Slunjski i sur., 2015b).

Istraživanje koje je Burić provela 2006. godine na 23 vrtića Grada Zagreba potkrjepljuje prisutnost navedenih manjkavosti arhitektonskih rješenja vrtića, iako je uzorak malen. Autorica zaključuje da struka nije zadovoljna s vrtićima koji se grade. Anketa je pokazala da 90,7% anketiranih ravnateljica nije imalo mogućnost suradnje s arhitektima prilikom dizajniranja vrtića, a njih 83% smatra da je to vrlo važno. Velik broj ispitanika (86,4%) smatra da vrtiće treba dizajnirati kao prizemne zgrade jer vjeruju da jednoetažni, manji prostor pozitivnije utječe na djecu. U takvim prostorima se lakše ostvaruje ozračje mjesta zajedničkog življenja u kojem se odražavaju svakodnevni

dogadaji, ali praksa potvrđuje veću prisutnost višetažnih vrtića čije etaže odvajaju njegove stanovnike i ograničavaju slobodu kretanja. Što se funkcionalnosti tiče, bitno je da se prostor vrtića može lako prenamijeniti s obzirom na veliki broj aktivnosti koje se odvijaju na malenom prostoru. Djelatnici u velikoj mjeri (76,4%) tvrde da imaju nužnu fleksibilnost što se tiče mijenjanja prostora sobe dnevnog boravka. Što se tiče nedostataka sobe dnevnog boravka, najviše se ističu nepreglednost sobe iz kupaonica i nepovezanost s vanjskim igralištem (ograničavanje autonomije i kretanja djece) te premalena površina zidova za izlaganje dječjih radova (povećana institucionalizacija ustanove i smanjeni osjećaj dječjeg vlasništva prostora). Autorica Burić (2006) izdvaja i mnoge druge stavke kojima su anketirani odgajatelji nezadovoljni, te smatra da su potencijali ostvarivi suradnjom struka pedagogije i arhitekture uvelike neiskorišteni.

2.7 Vanjski prostor

Vanjski prostor djeluje na sva područja djetetova razvoja, a nerijetko mu se posvećuje manje pažnje nego unutarjem prostoru. Vanjski prostor potiče tjelesnu aktivnost djece, utječe na pravilan rasti i razvoj, donosi prisutnost prirode u životu djece, potiče višestruke modalitete istraživanje svijeta oko djeteta i nudi prilike za interakciju s drugom djecom i odraslima (Valjan Vukić, 2012). Vrtićki boravak za zraku se često odvija u mješovitim grupama, koje nisu uvijek prisutne u unutarjem prostoru, a pružaju odgojno-obrazovne prilike za djecu. Boravak u prirodi omogućuje djeci učenje o međuovisnosti čovjeka i prirode (Požgaj, 2015), a bliskost s prirodom u djetinjstvu potiče ekološku svijest kasnije u životu (Wan Azlina, Zulkiflee, 2012). Sve su navedene dobrobiti dječjeg boravka na vanjskom prostoru potencirane za djecu u gradskim i urbanim sredinama koja imaju ograničene prilike za kvalitetan boravak na otvorenom izvan vrtića.

Moser i T. Martinsen (2010) ističu pozitivnu korelaciju između količine vremena koju djeca provedu igrajući se vani te razvoja i učenja u vrtiću. Igra na vanjskom prostoru u prirodi potiče fizički, kognitivni i društveni razvoj djece (Wan Azlina, Zulkiflee, 2012). Prirodni svijet potiče znatiželju, proaktivno istraživanje, donošenje teorija o svijetu te njihovo provjeravanje. Veliki otvoreni prostor promiče tjelesne igre koje razvijaju osjetila, motoriku i kognitivni razvoj djeteta. Autori Moser i T. Martinsen (2010) izdvajaju pedagošku važnost „tajnih mjesta“ odnosno nepreglednih lokaciju u vanjskom prostoru gdje se djeca mogu sakriti od odgajatelja. Nedostatak takvih mjesta gdje djeca

mogu postići dozu intimnosti je povezan s dječjim osjećajem nemira te lutanjem u potrazi za mirnim mjestom i društvenom isključenošću. Istraživanja pokazuju da nedostatak takvih mjesta također uzrokuju više grubljih igara i manje mirnijih igara kod djece. Djeca imaju vlastite doživljaje prostora kroz koje "prisvajaju" taj prostor i čine ga svojim, što im pomaže u stvaranju osjećaja pripadanja, kontrole i autonomije (Nordtomme, 2012).

Djeca često koriste predmete i materijale u vanjskom prostoru na neočekivane načine koji provociraju odgajateljevu implicitnu sliku o djetetu. Moser i T. Martinsen (2010) izdvajaju penjanje na drveće kao primjer aktivnosti u kojoj djeca procjenjuju rizik i nagradu. Djeca su sposobna u procjeni rizika i vlastitih mogućnosti, a na odgajateljima je da se pobrinu da je okolina relativno sigurna kako bi djeca mogla eksperimentirati s vlastitim sposobnostima. Martinović (2015) ističe da „rizične“ aktivnosti poput penjanja na drveće potiču kod djece međusobno dogovaranje i pomaganje te kreativno korištenje okoline u rješavanju problema (npr. korištenje prevrnute kante za smeće kako bi se dijete popelo na drvo). Djeca imaju priliku procijeniti rizik u kontekstu koji za njih ima smisla, a takve samostalne odluke pridonose osjećajima sposobnosti, odgovornosti i samopouzdanosti odnosno "Aktivnosti koje dijete poduzima u kontekstu koji za njega ima smisla [...] podrazumijevaju aktivnu i dobrovoljnu uključenost djeteta koja podiže i njegov kognitivni angažman, što u konačnici predstavlja srce procesa učenja" (Slunjski, 2011, 223). Odgajatelji, ali i roditelji se ponekad previše brinu o sigurnosti djece na uštrb dječje aktivnosti u vanjskom prostoru.

Ipak, odgojno-obrazovni potencijali vanjskog prostora ne mogu biti iskorišteni ako djeca ne borave vani. Petrović-Sočo (2009) upozorava na slučajeve podređivanja boravka na vanjskom prostoru organizacijskoj strukturi vrtića. Događa se da odgajatelji ne vode djecu van jer im zbog loše osmišljene organizacije ili manjka resursa ustanove treba previše vremena kako bi djecu obukli i pripremili za „prekratki“ boravak vani. Vrtić je iznimno kompleksna organizacija u kojoj je lako „pobrkati“ simptome i uzroke loše organizacije. Sama kompleksnost vrtića može biti i prednost - dobra organizacija prostorne i vremenske dimenzije vrtića može potencijalno omogućiti zamjenu za boravak na zraku u slučaju nepogodnog vremena ili drugih okolnosti. Takva bi zamjena mogla biti sportska ili polivalentna dvorana. Boravak u dvorani ne predstavlja isto iskustvo kao boravak na zraku, ali može zadovoljiti dječje potrebe za kretanjem i vježbanjem motorike. Djeci nadređena organizacija unutar ustanove može značajno smanjiti odgojno-

obrazovne potencijale prostora, osobito vanjskog prostora, koji ima visoki potencijal za zadovoljavanjem motoričkih potreba djece, ali i potencijalno visoku „organizacijsku cijenu“ za odgajatelje.

3. EMPIRIJSKI DIO RADA

3.1. Problem i cilj istraživanja

Održavanje odgojno-obrazovnih potencijala prostora u vrtiću je zadaća odgajatelja, a poticajna okolina je neophodna za raznolik i zdrav odgojno-obrazovni proces djece. Odgajatelj mijenja prostor u skladu s potrebama djece, što znači da poticajnost prostora ovisi o preciznosti odgajateljeve percepcije dječjih potencijala. Jedna od odlika kompetentnog odgajatelja je sposobnost procjene poticajnosti prostora kroz samorefleksiju, komunikaciju i promatranje djece, upravo sa svrhom da se stvori precizna ideja o trenutnim sposobnostima djeteta, kao i o budućim sposobnostima koje dijete svojim ponašanjem najavljuje. Svaka promjena u prostoru bi u teoriji trebala biti promišljena i motivirana održavanjem poticajnosti prostora, to jest dobrobiti djece.

Ipak, kroz literaturu se pojavljuju motivi nepoticajne okoline, bilo da se radi o motivima koji su simptom paradigme koja je ograničavala dječje potencijale, a kao posljedicu i potrebu za poticajnim prostorom, ili motivi koji prate odgajatelje čija praksa nije u skladu s teorijom koju „znaju“. Takvi su odgajatelji u literaturi često žrtve nedostatka refleksije, vlastite komfor zone ili nepoticajne kulture ustanove u kojima rade, a često se događa da ni sami nisu svjesni sraza između svoje teorije i prakse.

Cilj ovog istraživanja je ustvrditi mišljenje odgajatelja o odgojno-obrazovnim potencijalima prostora svoje sobe dnevnog boravka, kao i njihovih uvjerenja o određenim dimenzijama odgojno-obrazovnih potencijala prostora te motivacijama iza promjena koje unose u prostor. Rezultati istraživanja bi mogli biti korisni odgajateljima i pedagogu za osvještavanje implicitnih slika o djetetu i kao pomoć prilikom procjene pedagoške poticajnosti prostora u svojoj ustanovi. Svaka institucija ranog odgoja i obrazovanja je drugačija, kao što je i svaka vrtićka grupa. Istraživanje ne pokušava ustvrditi „točan broj“ promjena ili „ispravnu“ motivaciju za mijenjanje prostora, već autor smatra da rezultati mogu pomoći odgajateljima u kontekstualiziranju vlastite prakse, odnosno rezultati istraživanja mogu biti pripomoć u kritičkoj samorefleksiji odgajatelja, u prepoznavanju vlastitih pedagoških „mrtvih kuteva“. Istraživanje nastoji ispitati sljedeće stavke:

1. Ispitati mišljenje odgajatelja o određenim dimenzijama poticajnosti prostora sobe dnevnog boravka.

2. Ispitati motivaciju odgajatelja prilikom unošenja promjena u prostor sobe dnevnog boravka.

3.2. Način provođenja istraživanja

Ispitivanje se izvršilo korištenjem online upitnika. Razdoblje prikupljanja podataka je bilo između 24.2.2022. i 26.2.2022.

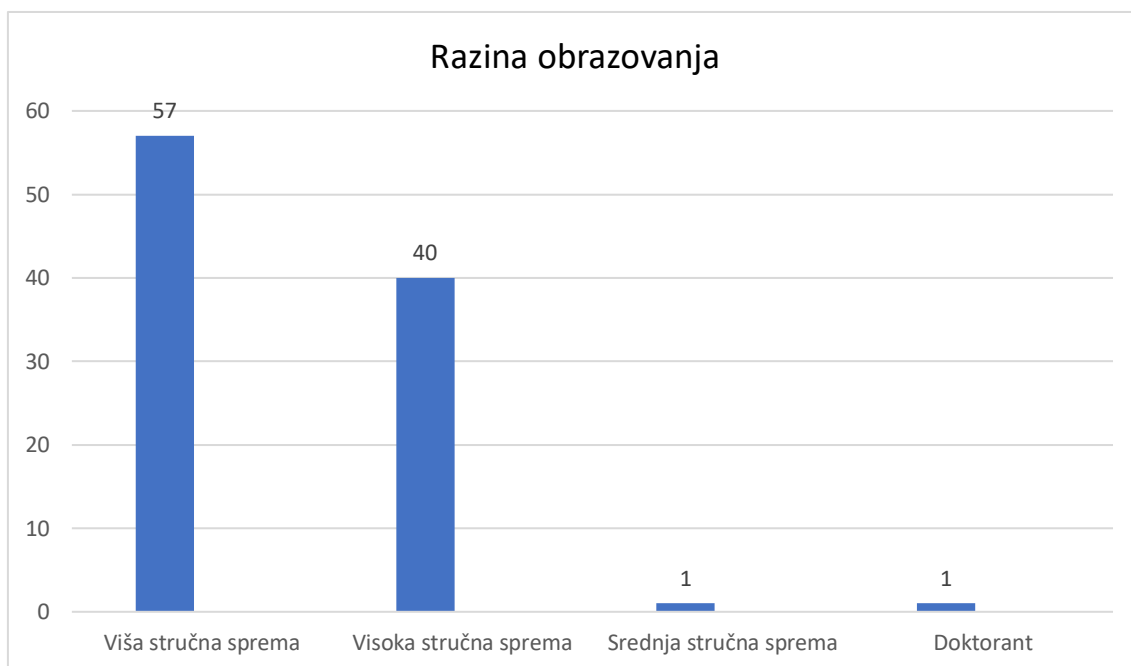
Upitnik su ispunila 99 ispitanika, odnosno $N=99$. Uzorak je nereprezentativan s obzirom na populaciju odgajatelja u Republici Hrvatskoj koja je 2020. iznosila 13.219. Svi su odgovori prikupljeni anonimno preko odgajateljskih grupa na društvenoj mreži Facebook, a budući da je članstvo u takvim grupama dobrovoljno i neobavezno, nereprezentativnost upitnika raste. Ispitanici koji su otvorili upitnik su pretežito iz Republike Hrvatske (97%), iako svi ispitanici koji jesu otvorili upitnik nisu ispunili upitnik do kraja (212 otvaranja nasuprot 99 završenih upitnika).

Upitnik se sastoji od 27 pitanja. Od 27 pitanja, dva su pitanja o obrazovanju i iskustvu ispitanika, 23 pitanja su tvrdnje s Likertovom skalom (1 – u potpunosti se ne slažem i 5 – u potpunosti se slažem), a dva pitanja zahtijevaju ispitanike da izaberu tri od ponuđenih odgovora.

Rezultati su statistički obrađeni pomoću Google Forms usluge i Microsoft Excel programa, a grafički obrađeni pomoću Microsoft Word programa.

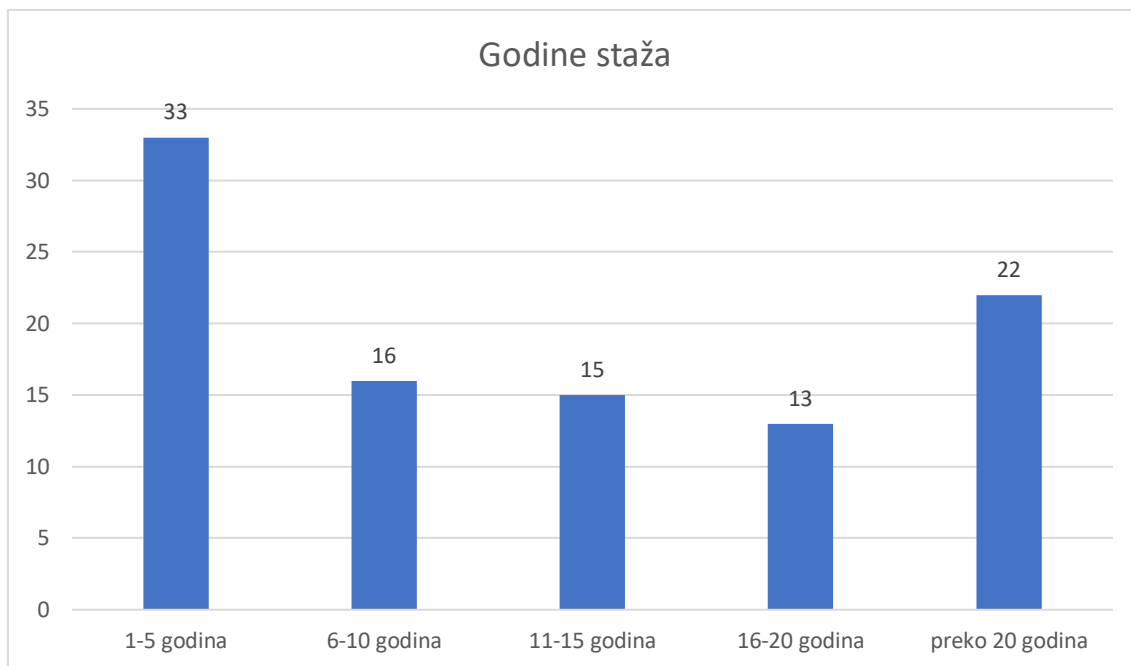
4. ANALIZA REZULTATA

Ispitanici koji su ispunili anketu uglavnom imaju višu stručnu spremu (57,6%) ili visoku stručnu spremu (40,4%). Srednju stručnu spremu i doktorat imaju po 1% ispitanika.



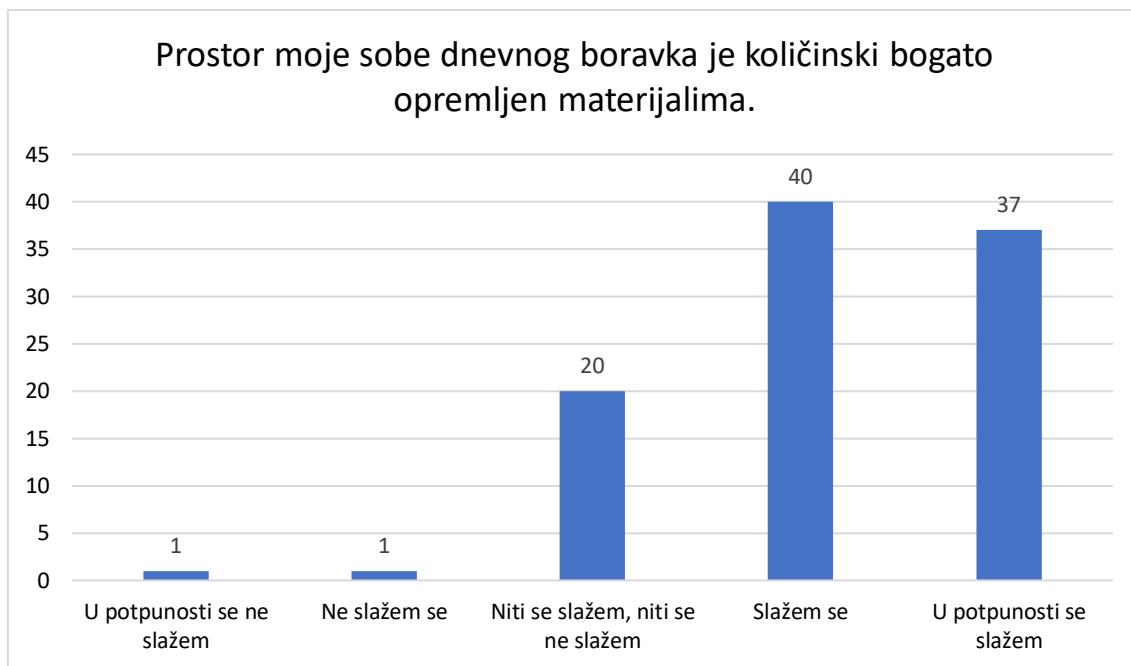
Grafikon 1. Razina obrazovanja

Rezultati pokazuju da ispitanici imaju raznolike godine staža. Većina ispitanika ima između jedne i pet godina staža (33,3%), dok iduća najbrojnija skupina ima preko 20 godina staža (22,2%). Ostale kategorije staža su podjednako zastupljene među ispitanicima.



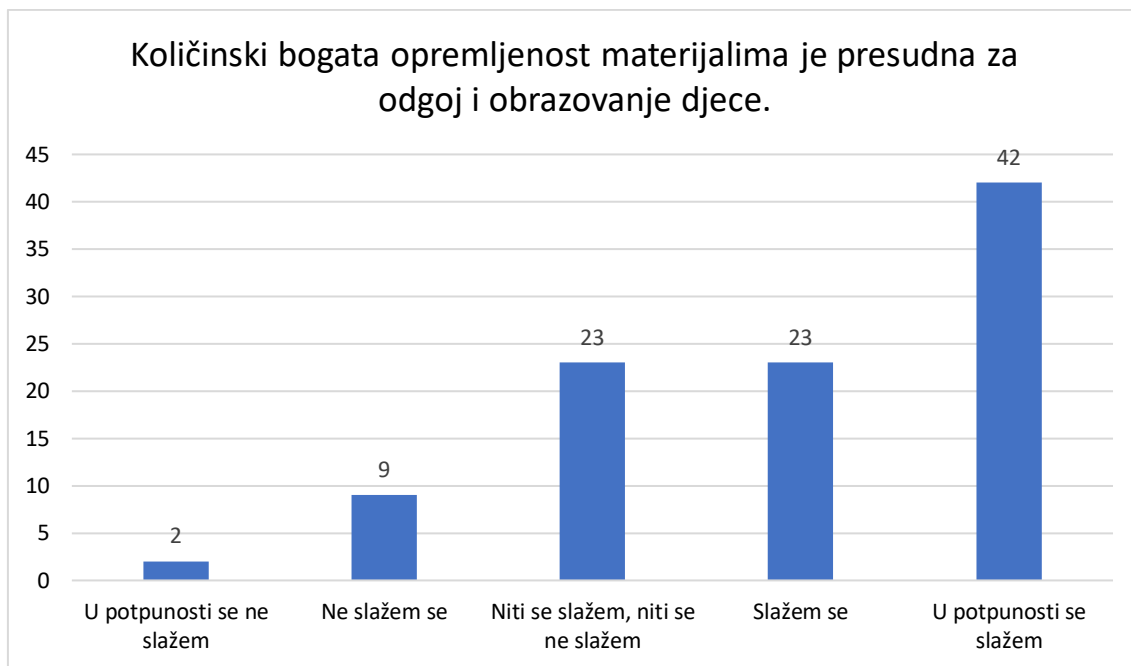
Grafikon 2. Godine staža

Slijedi dio upitnika s odgovorima na Likertovoj skali. Prva tvrdnja upitnika je „Prostor moje sobe dnevnog boravka je količinski bogato opremljen materijalima“. U potpunosti se slaže 37,4% ispitanika, dok se 40,4% stanovnika slaže s tom tvrdnjom. Iznimno mali broj ispitanika smatra da njihov prostor nije količinski bogato opremljen (1% se ne slaže i 1% se u potpunosti ne slaže).



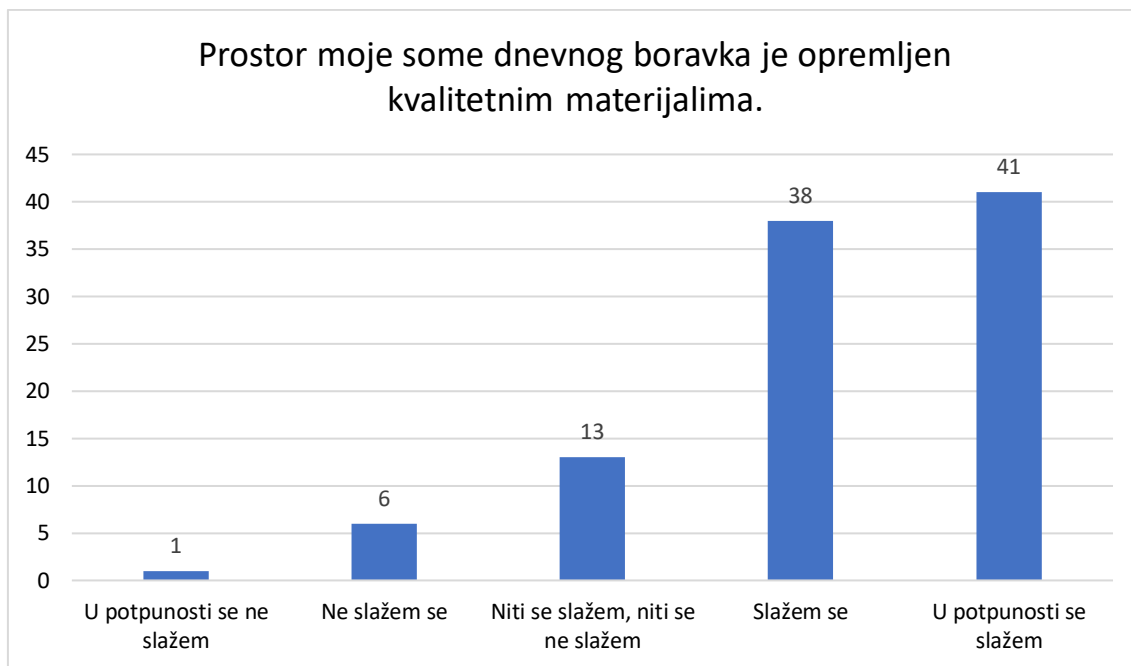
Grafikon 3. Prostor moje sobe dnevnog boravka je količinski bogato opremljen materijalima.

Na prethodnu tvrdnju se nadovezuje iduća: “Količinski bogata opremljenost materijalima je presudna za odgoj i obrazovanje djece.“ Najveći broj ispitanika se u potpunosti slaže (40,2%). Ističe se broj ispitanika koji se opredjeljuje za negativnu stranu Likertove skale (9,1% se ne slaže, 2% se u potpunosti ne slaže).



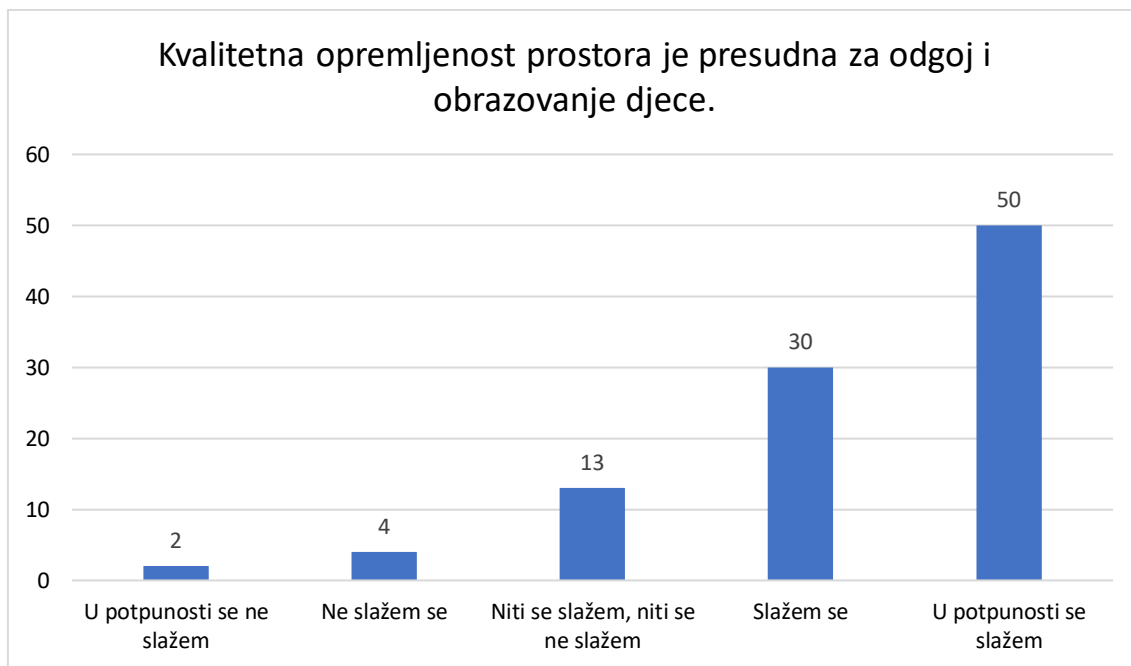
Grafikon 4. Količinski bogata opremljenost materijalima je presudna za odgoj i obrazovanje djece.

Sljedeća tvrdnja upitnika je „Prostor moje some dnevnog boravka je opremljen kvalitetnim materijalima.“ Sličan broj ispitanika odgovara pozitivno na skali (41,4% se u potpunosti slaže, 38,4% se slaže).



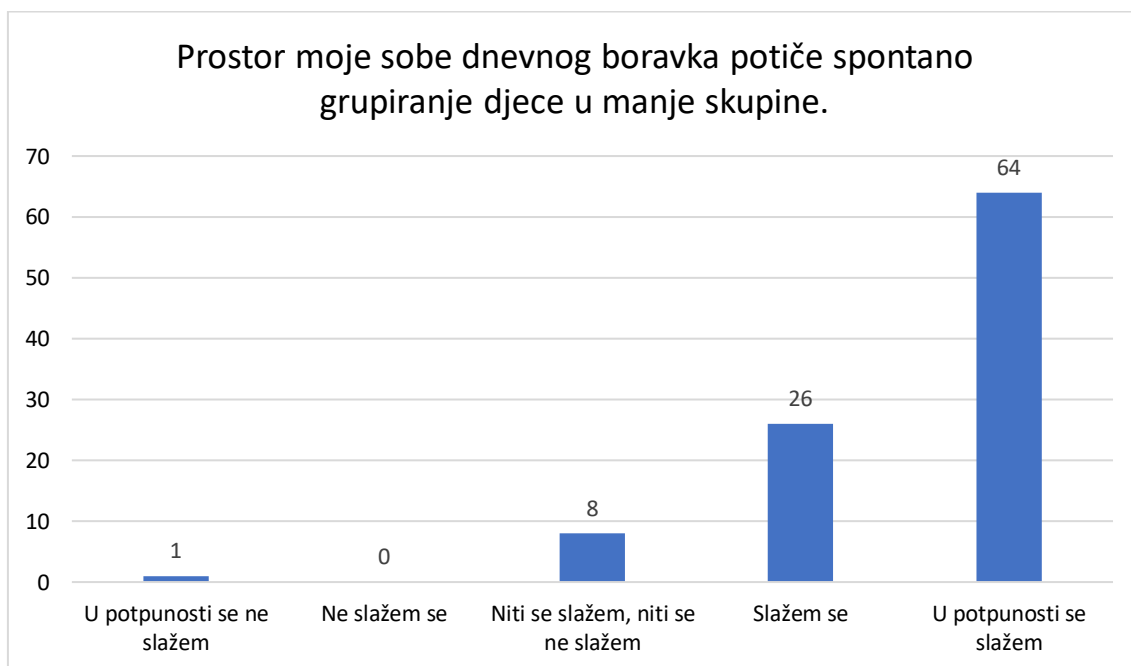
Grafikon 5. Prostor moje some dnevnog boravka je opremljen kvalitetnim materijalima.

Ove su brojke slične za nadovezujuću tvrdnju: „Kvalitetna opremljenost prostora je presudna za odgoj i obrazovanje djece.“ S ovom se tvrdnjom 50,5% ipitanika u potpunosti slaže, dok se 30,3% slaže.



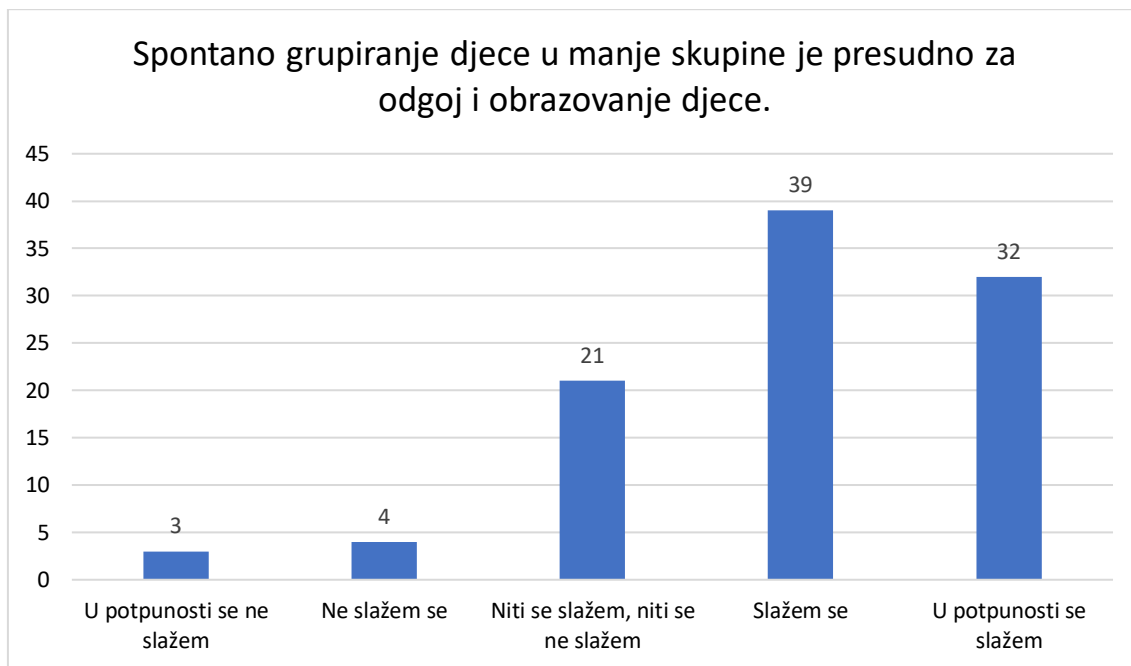
Grafikon 6. Kvalitetna opremljenost prostora je presudna za odgoj i obrazovanje djece.

Iduća tvrdnja je: „Prostor moje sobe dnevnog boravka potiče spontano grupiranje djece u manje skupine.“ S ovom se tvrdnjom 64,6% ispitanika u potpunosti slaže...



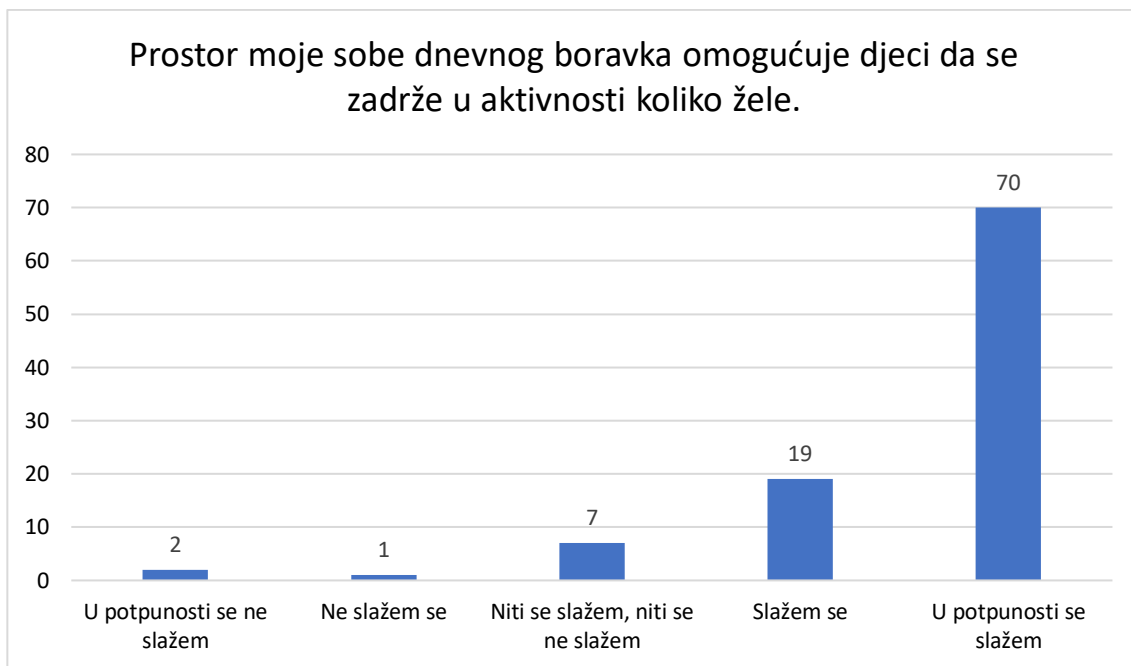
Grafikon 7. Prostor moje sobe dnevnog boravka potiče spontano grupiranje djece u manje skupine.

...dok se s nadovezujućom tvrdnjom: „Spontano grupiranje djece u manje skupine je presudno za odgoj i obrazovanje djece“ značajno manji broj ispitanika u potpunosti slaže (32,3%), a mnogo veći broj ispitanika se slaže (39,4%, dok se s prethodnom tvrdnjom 26.3% ispitanika slagalo). Svaki peti ispitanik (21,2%) je se niti slaže, niti ne slaže.



Grafikon 8. Spontano grupiranje djece u manje skupine je presudno za odgoj i obrazovanje djece.

„Prostor moje sobe dnevnog boravka omogućuje djeci da se zadrže u aktivnosti koliko žele“ je iduća tvrdnja. S njom se većina ispitanika u potpunosti slaže (70,7%).



Grafikon 9. Prostor moje sobe dnevnog boravka omogućuje djeci da se zadrže u aktivnosti koliko žele.

Broj ispitanika koji se u potpunosti slaže s nadovezujućom tvrdnjom „Mogućnost djece da se zadrže u aktivnosti koliko žele je presudna za odgoj i obrazovanje djece“ je 46,5%, dok broj ispitanika koji se slažu i ispitanika koji su neutralni raste (36,4% se slaže, 13,1% je neutralan) u usporedbi s prethodnjom tvrdnjom.

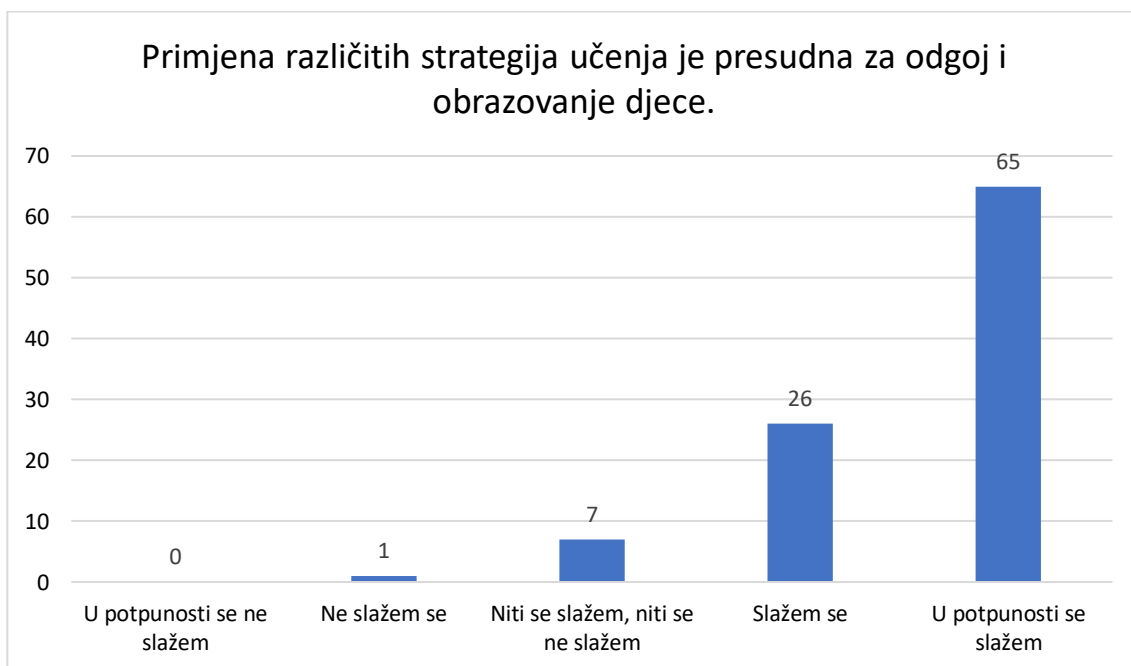


Grafikon 10. Mogućnost djece da se zadrže u aktivnosti koliko žele je presudna za odgoj i obrazovanje djece.

Sljedeći par tvrdnji: „Prostor moje sobe dnevnog boravka omogućuje djeci da primjene različite strategije učenja“ i „Primjena različitih strategija učenja je presudna za odgoj i obrazovanje djece“ imaju sličnu krivulju kad su u pitanju grafovi odgovora ispitanika. S tvrdnjama se u potpunosti slaže 56,6% i 65,7%, slaže se 29,3% i 26,3%, a neutralno je 12,1% i 7,1% ispitanika.

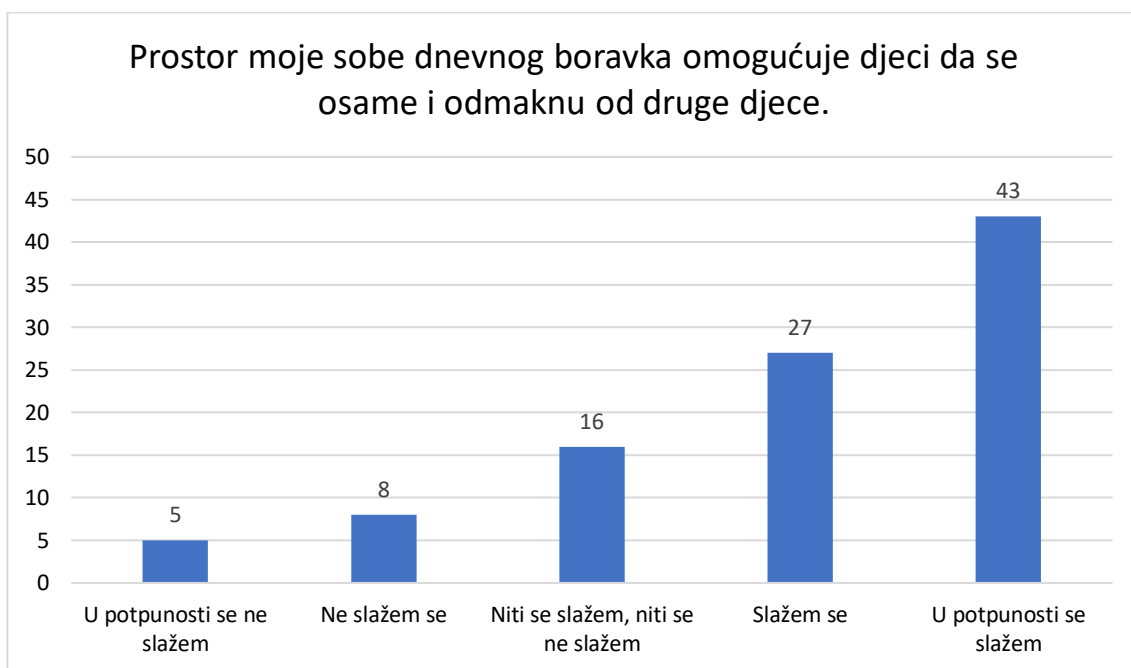


Grafikon 11. Prostor moje sobe dnevnog boravka omogućuje djeci da primjene različite strategije učenja.



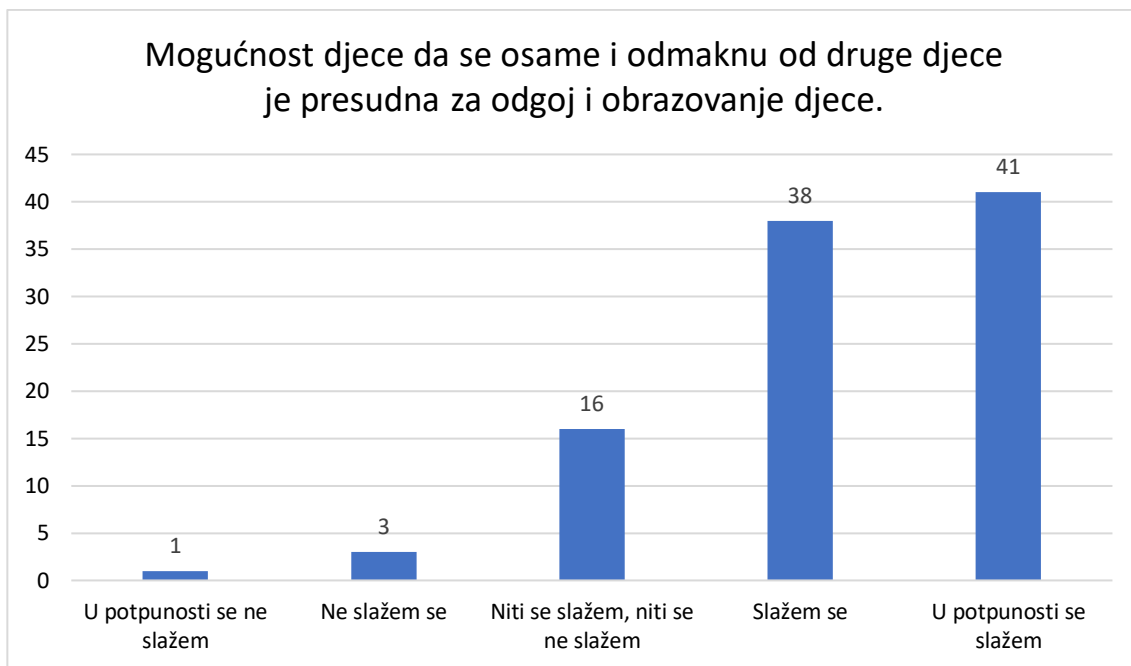
Grafikon 12. Primjena različitih strategija učenja je presudna za odgoj i obrazovanje djece.

Tvrđnja „Prostor moje sobe dnevnog boravka omogućuje djeci da se osame i odmaknu od druge djece“ ima sličnu krivulju kao prethodne dvije krivulje – većina ispitanika se u potpunosti slaže (43,4%). Tvrđnja ima povećani broj ne slaganja (8,1%) ispitanika i potpunog ne slaganja (5,1%) u usporedbi s većinom drugih tvrdnji.



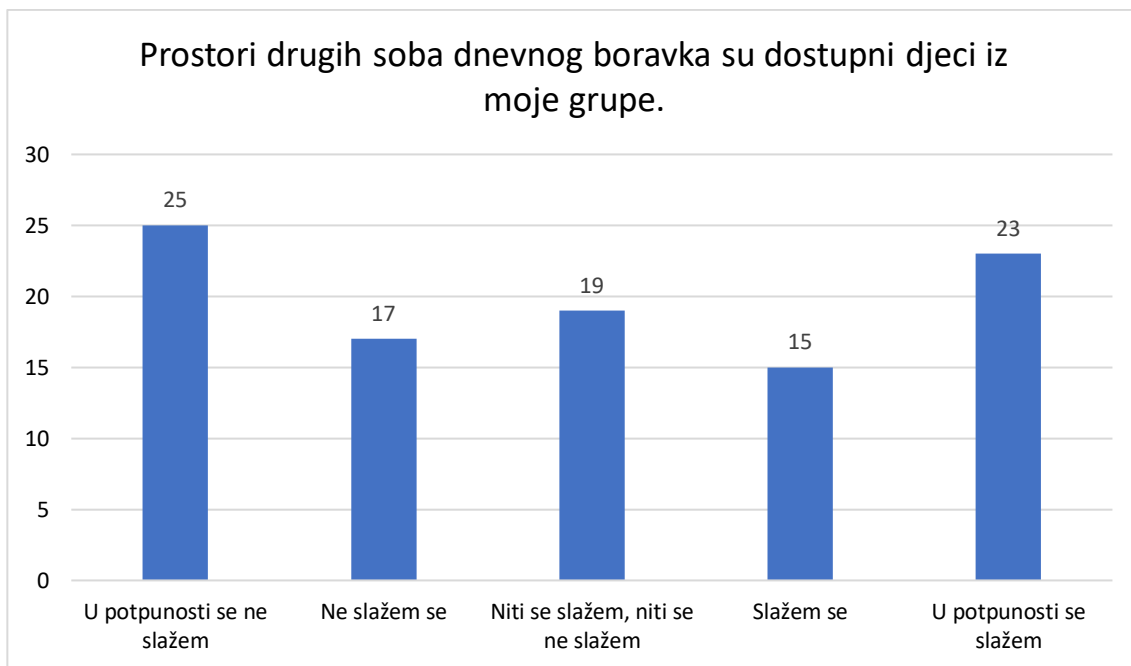
Grafikon 13. Prostor moje sobe dnevnog boravka omogućuje djeci da se osame i odmaknu od druge djece.

Nadovezujuća tvrdnja „Mogućnost djece da se osame i odmaknu od druge djece je presudna za odgoj i obrazovanje djece“ ima podjednaki broj ispitanika koji se u potpunosti slažu (41,4%) i koji se slažu (38,4%).



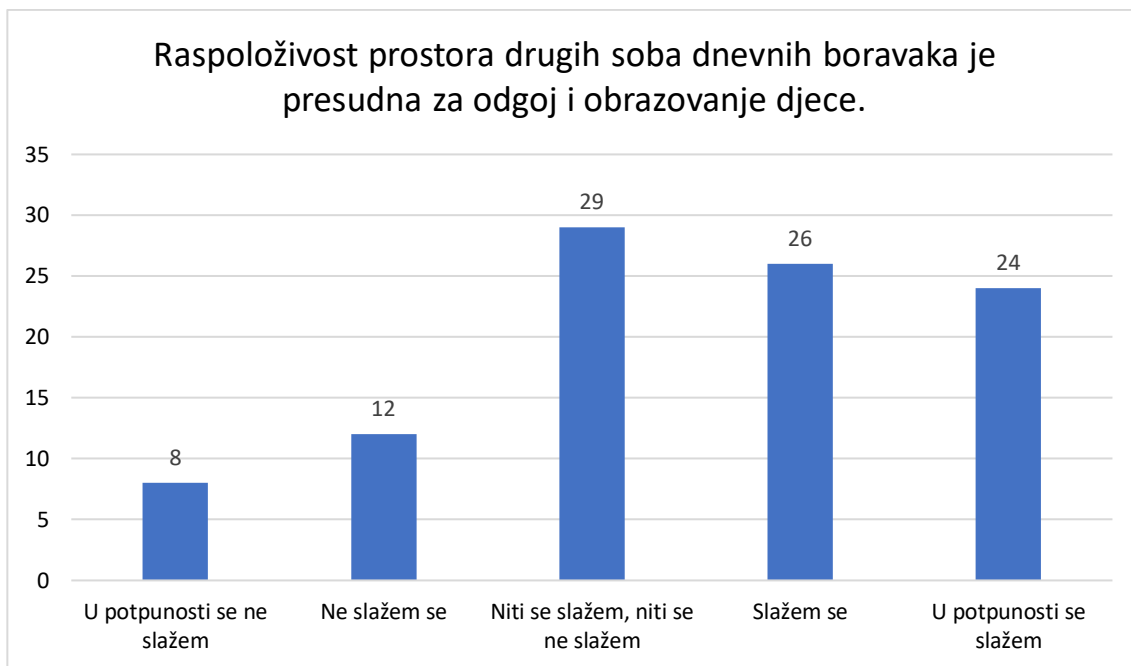
Grafikon 14. Mogućnost djece da se osame i odmaknu od druge djece je presudna za odgoj i obrazovanje djece.

Sljedeća tvrdnja koja glasi: „Prostori drugih soba dnevnog boravka su dostupni djeci iz moje grupe“ ima podjenak broj odgovora na ekstremima (23,2% se u potpunosti slaže, dok se 25,3% u potpunosti ne slaže). Odgajatelji su imali pretežito slično mišljenje o tvrdnjama do ovog trenutka. Ovakav rezultat otprilike odgovara anegdotalnom iskustvu autora – u literaturi se navode mnogobrojne blagodati mješanih skupina i otvorenog vrtića, ali praksa pokazuje da takav način rada nailazi na otpor čije je najčešće opravdanje organizacijske prirode.



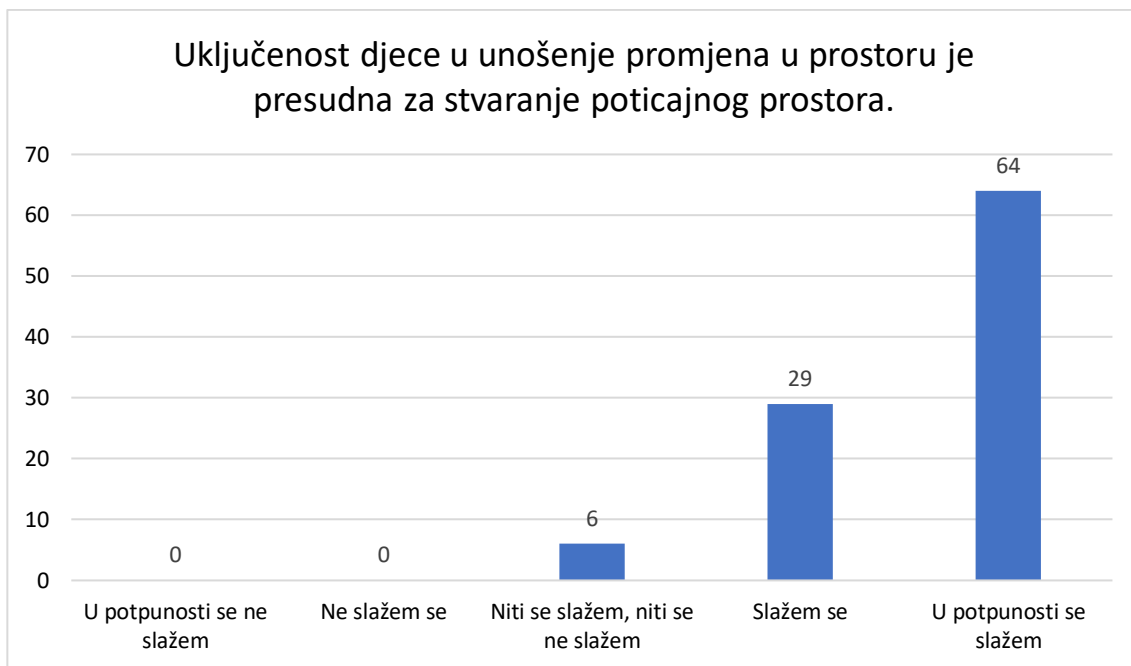
Grafikon 15. Prostori drugih soba dnevnog boravka su dostupni djeci iz moje grupe.

Na nadovezujuću tvrdnju: “Raspoloživost prostora drugih soba dnevnih boravaka je presudna za odgoj i obrazovanje djece“ većina ispitanika odgovora pozitivno, ali najveći se broj ispitanika ipak opredjeljuje za neutralnu opciju (29,3%), što je opet u skladu s očekivanjima.

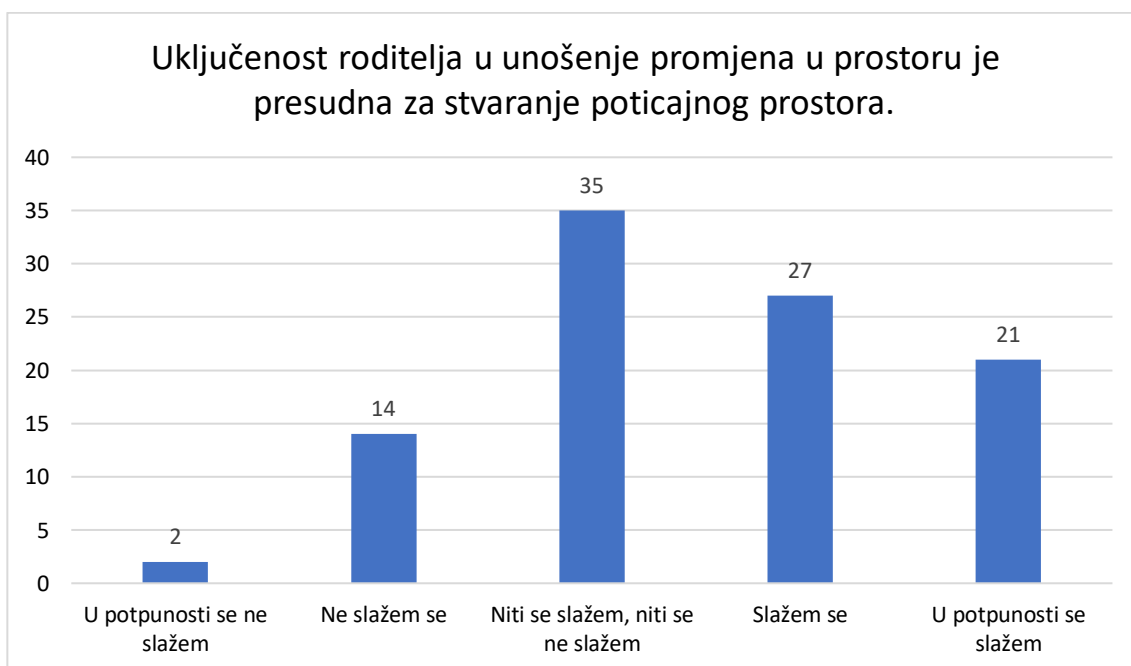


Grafikon 16. Raspoloživost prostora drugih soba dnevnih boravaka je presudna za odgoj i obrazovanje djece.

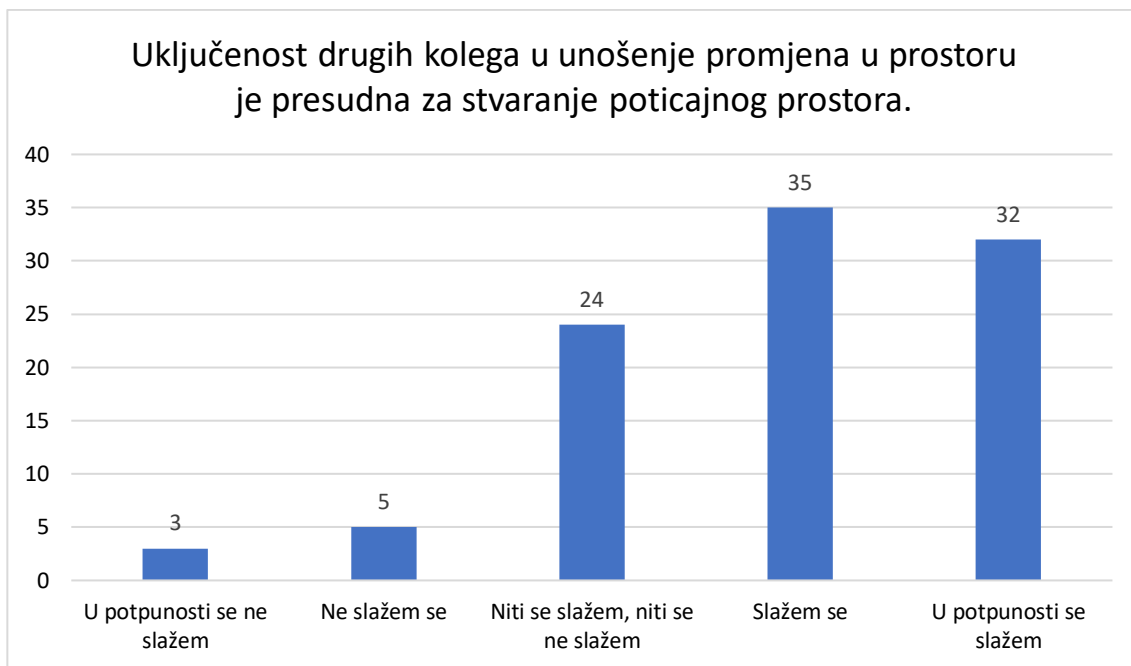
Tvrđnja koja slijedi glasi: „Uključenost djece u unošenje promjena u prostoru je presudna za stvaranje poticajnog prostora“. Ispitanici se većinski u potpunosti slažu (64,6%), dok se za sljedeće tvrdnje „Uključenost roditelja u unošenje promjena u prostoru je presudna za stvaranje poticajnog prostora“ i „Uključenost drugih kolega u unošenje promjena u prostoru je presudna za stvaranje poticajnog prostora“ ispitanici pretežito izjašnjavaju pozitivno uz izražen broj neutralnih odgovora (35,4% i 24,2%).



Grafikon 17. Uključenost djece u unošenje promjena u prostoru je presudna za stvaranje poticajnog prostora.

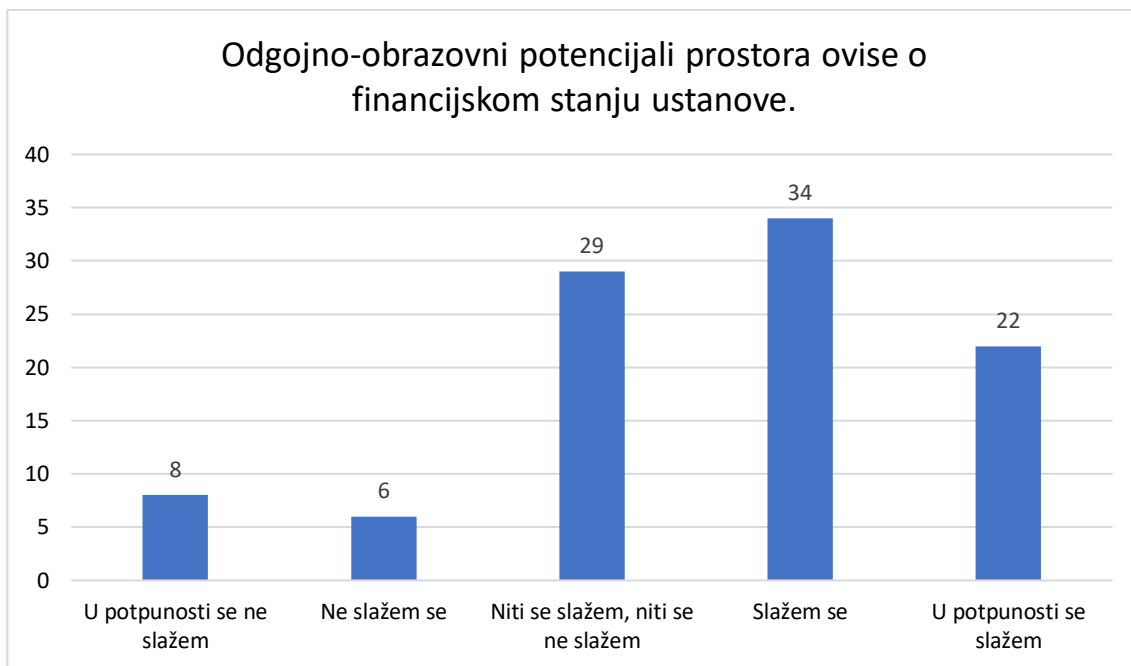


Grafikon 18. Uključenost roditelja u unošenje promjena u prostoru je presudna za stvaranje poticajnog prostora.



Grafikon 19. Uključenost drugih kolega u unošenje promjena u prostoru je presudna za stvaranje poticajnog prostora.

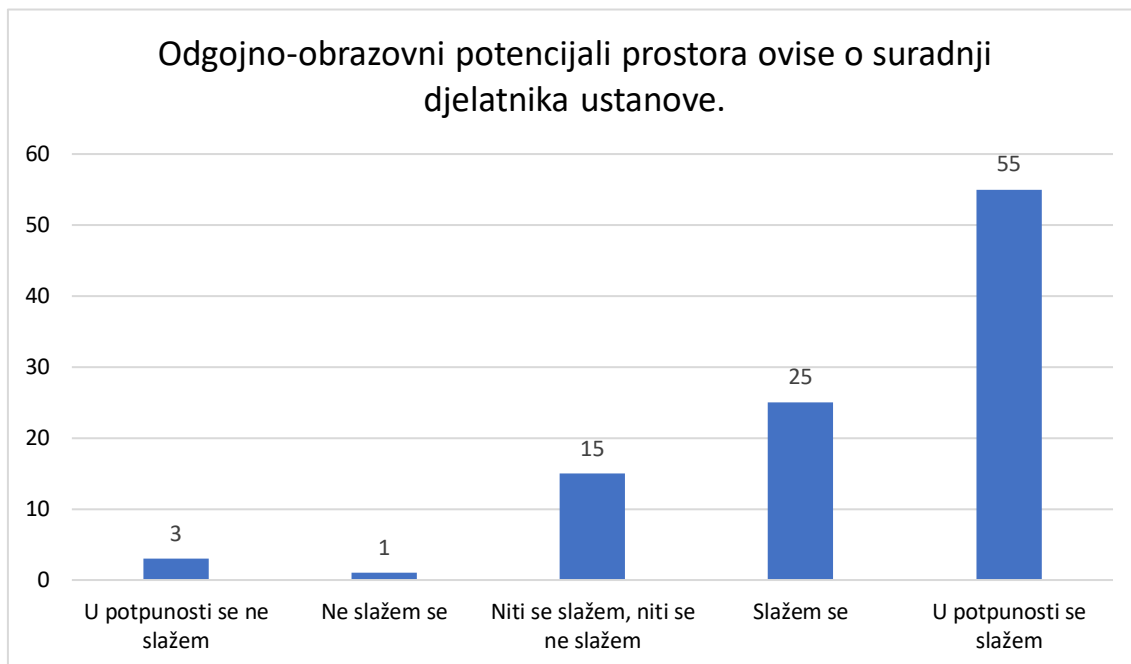
Sljedeća tvrdnja glasi: „Odgojno-obrazovni potencijali prostora ovise o financijskom stanju ustanove.“ S ovom se tvrdnjom ispitanici podjednako slažu (34,3%) ili ostaju neutralni (29,3%).



Grafikon 20. Odgojno-obrazovni potencijali prostora ovise o financijskom stanju ustanove.

S tvrdnjom: „Odgojno-obrazovni potencijali prostora ovise o suradnji djelatnika ustanove“ ispitanici se uglavnom u potpunosti slažu (55,6%). Ipak, krivulja se razlikuje od krivulje tvrdnje „Uključenost drugih kolega u unošenje promjena u prostoru je presudna za stvaranje poticajnog prostora“. Moguće tumačenje takve razlike je percepcija

pomoći kolega odgajatelja kao koristan, ali ne presudan čimbenik poticajnosti prostora.



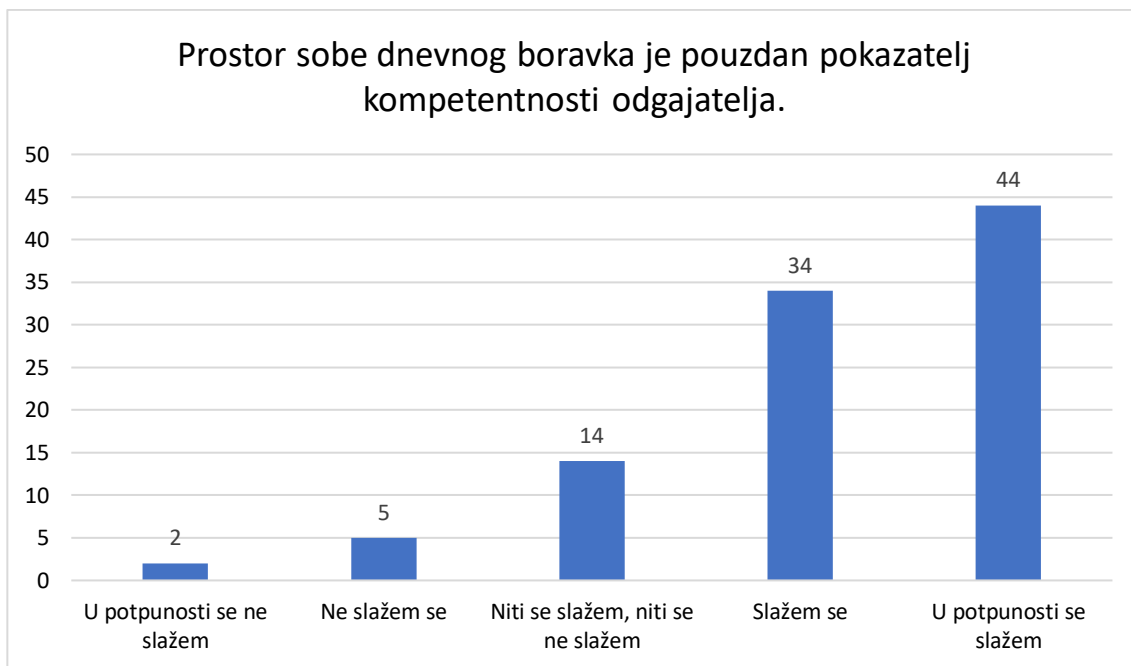
Grafikon 21. Odgojno-obrazovni potencijali prostora ovise o suradnji djelatnika ustanove.

Sljedeća tvrdnja: „Odgojno-obrazovni potencijali prostora ovise o arhitektonskom planu ustanove“ izaziva slične reakcije kao i tvrdnja o financijskom stanju ustanove. Ispitanici se podjednako slažu (30.3%) ili ostaju neutralni (28.3%).



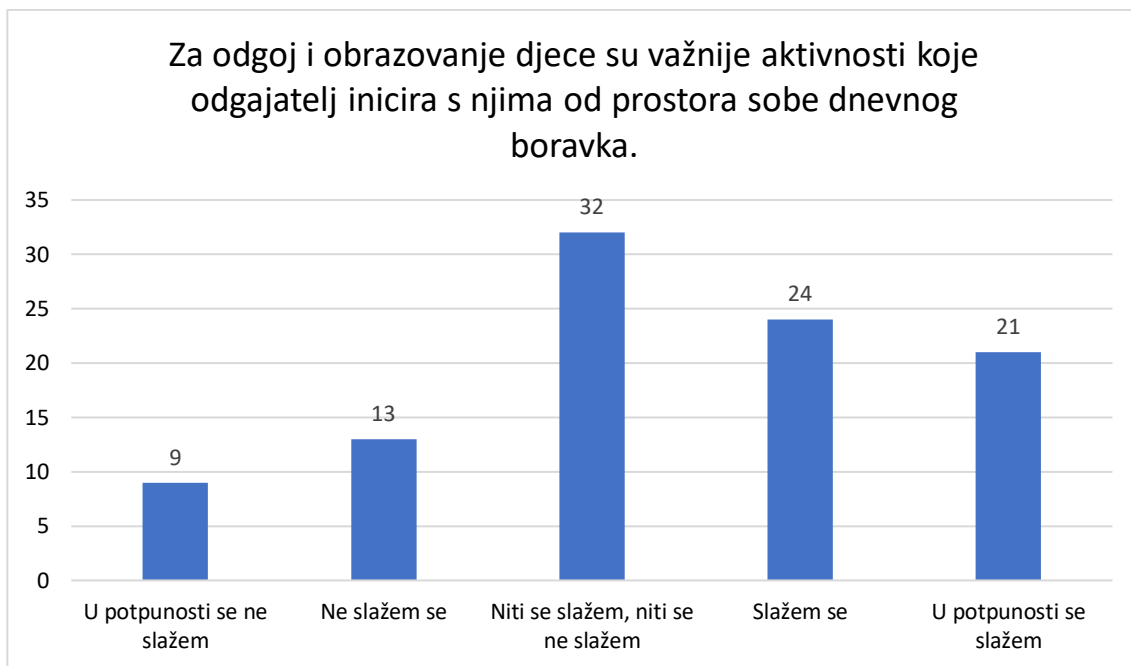
Grafikon 22. Odgojno-obrazovni potencijali prostora ovise o arhitektonskom planu ustanove.

Sa tvrdnjom „Prostor sobe dnevnog boravka je pouzdan pokazatelj kompetentnosti odgajatelja“ ispitanici se pretežito u potpunosti slažu (44,4%) i slažu (34,3%).



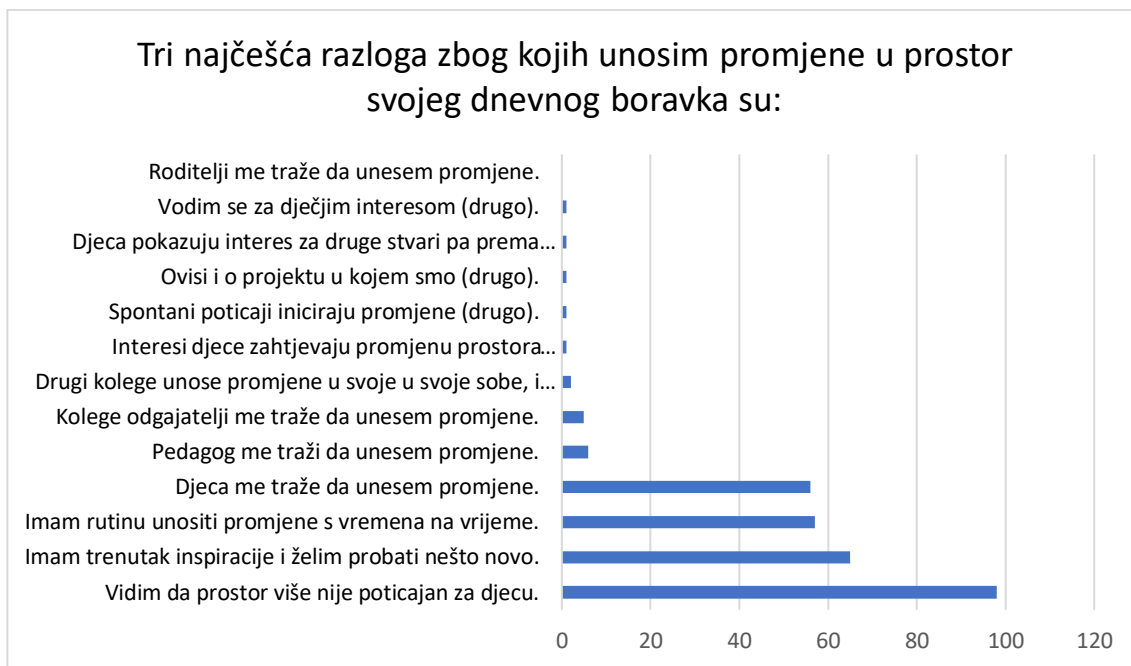
Grafikon 23. Prostor sobe dnevnog boravka je pouzdan pokazatelj kompetentnosti odgajatelja.

Tvrdnja „Za odgoj i obrazovanje djece su važnije aktivnosti koje odgajatelj inicira s njima od prostora sobe dnevnog boravka“ je izazvala stavova s oba spektra Likertove, ali je većinski dio ispitanika ostao neutralan (32,3%).



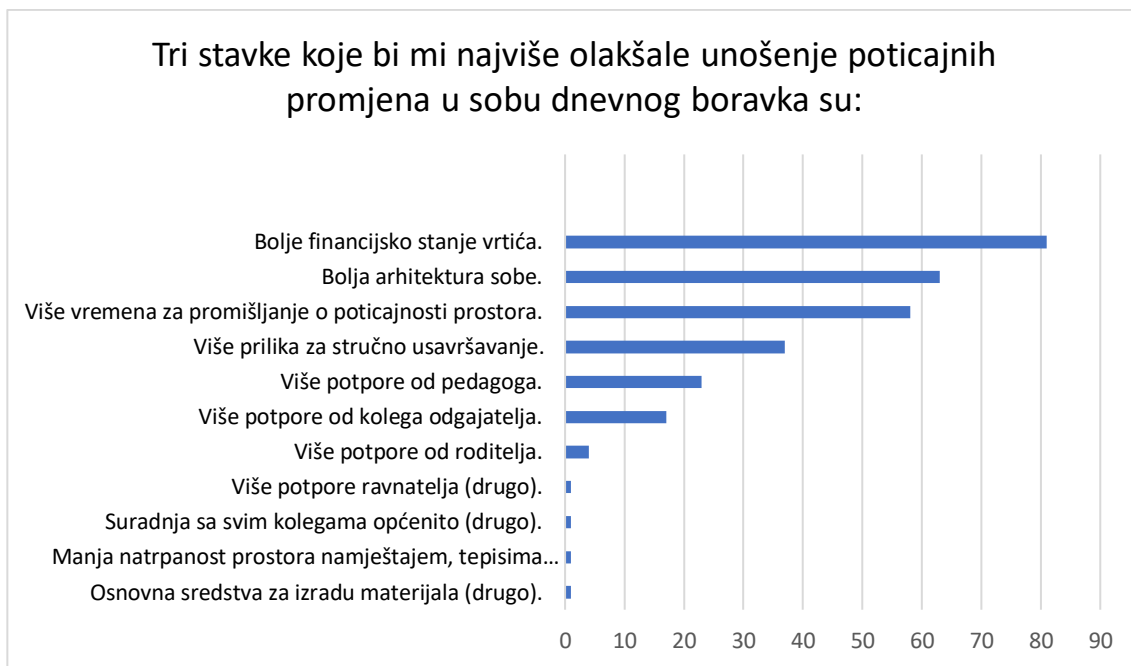
Grafikon 24. Za odgoj i obrazovanje djece su važnije aktivnosti koje odgajatelj inicira s njima od prostora sobe dnevnog boravka.

Sljedeća dva pitanja su tražila od ispitanika da odaberu tri od ponuđenih odgovora. Prvo pitanje je tražilo ispitanike da odaberu među ponuđenim odgovorima tri razloga zbog kojih najčešće unose promijene u prostor. Skoro svaki ispitanik je naveo „vidim da prostor više nije poticajan“ (99%). Drugi najčešći razlog je „imam trenutak inspiracije i želim probati nešto novo“ (65,7%), dok su „imam rutinu unositi promijene s vremena na vrijeme“ i „djeca me traže da unesem promjene“ odgovori koji imaju sličan broj odabira (57,6% i 56,6%).



Grafikon 25. Tri najčešća razloga zbog kojih unosim promjene u prostor svojeg dnevnog boravka su.

Drugo je pitanje tražilo ispitanike da odaberu tri odgovora koja bi ima najviše olakšala unošenje poticajnih promijena u prostor. Tri najodabranija odgovora su „bolje financijsko stanje vrtića“ (81,8%), „bolja arhitektura sobe“ (63,6%) te „više vremena tijekom dana za promišljanje o poticajnosti prostora“ (58,6%).



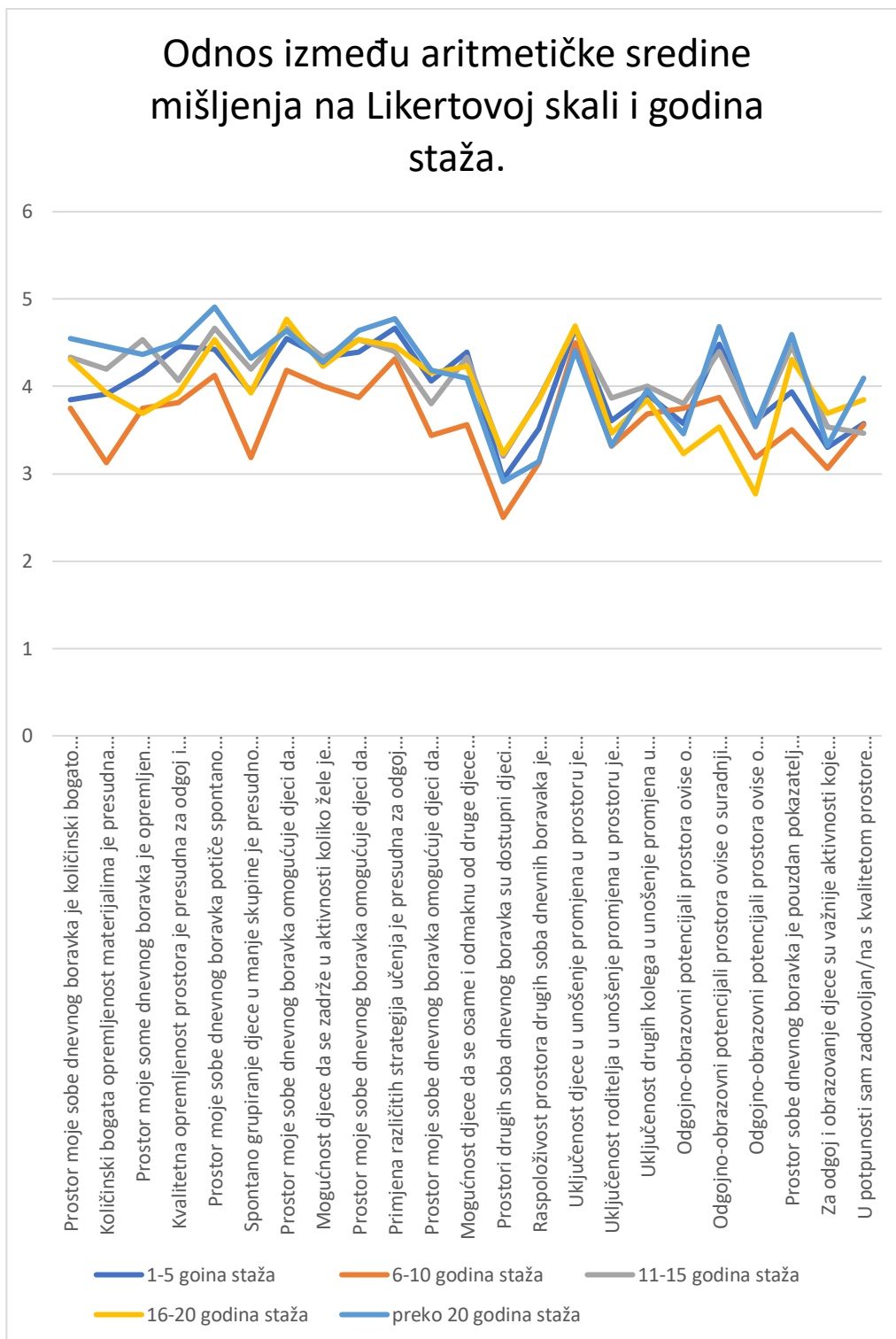
Grafikon 26. Tri stavke koje bi mi najviše olakšale unošenje poticajnih promjena u sobu dnevnog boravka su.

Posljednje pitanje je ponovno bila tvrdnja s Likertovom skalom koja glasi „U potpunosti sam zadovoljan/na s kvalitetom prostora svoje sobe dnevnog boravka.“ S ovom se tvrdnjom ispitanici uglavnom slažu (53,5%) ili ostaju neutralni (26,3%).



Grafikon 27. U potpunosti sam zadovoljan/na s kvalitetom prostora svoje sobe dnevnog boravka.

Odnos između aritmetičke sredine mišljenja na Likertovoj skali i godina staža.



Grafikon 28. Odnos između aritmetičke sredine mišljenja na Likertovoj skali i godina staža.

5. RASPRAVA

Prva grupa tvrdnji u upitniku dolazi u parovima. Jedna tvrdnja se odnosi na prisutnost dimenzije poticajnosti prostora u sobi dnevnog boravka ispitanika, a potom je popraćena tvrdnjom o važnosti te dimenzije za odgoj i obrazovanje djece. Očekivani rezultat je bio podjednake krivulje uparenih tvrdnji ili veća razina slaganja oko važnosti dimenzije odgoja od razine slaganja o prisutnosti te dimenzije u sobi dnevnog boravka ispitanika. Rezultati odskaču od očekivanog.

Prve razlike u krivuljama su vidljive kod prvog para tvrdnji („Prostor moje sobe dnevnog boravka je količinski bogato opremljen materijalima“ i „Količinski bogata opremljenost materijalima je presudna za odgoj i obrazovanje djece“). Oko 20% ispitanika koji ocjenjuju opremljenost svojeg prostora sa slažem se (40,4%) ne dijeli isti stav oko važnosti bogate opremljenosti za odgoj i obrazovanje (samo se 23,2% slaže). Slična količina ispitanika koja se u potpunosti slaže (37,4%) ili je neutralna (20,2%) zadržava isti stav za drugu tvrdnju (42,4% se u potpunosti slaže, 23,2% je neutralno). Ova razlika otvara pitanje o potencijalnom razilaženju teorije i prakse ispitanika (ne uzimajući u obzir nereprezentativnost upitnika).

Druga veća razlika u krivuljama se pojavljuje kod tvrdnji „Prostor moje sobe dnevnog boravka potiče spontano grupiranje djece u manje skupine“ i „Spontano grupiranje djece u manje skupine je presudno za odgoj i obrazovanje djece“. Značajno više ispitanika se u potpunosti slaže da njihov prostor potiče spontano grupiranje djece (64,6%), dok se samo pola tog broja u potpunosti slaže da je spontano grupiranje djece presudno za odgoj i obrazovanje (32,3%). Spontano grupiranje djece u manje skupine se može staviti u kontekst socio-konstruktivizma Levy Vygotskog, odnosno teorije o važnosti društvene dimenzije u učenju djece. Opseg upitnika ne daje odgovore na razlog ove razlike. Možda se ispitanici nisu sjetili staviti pitanje u kontekst socio-konstruktivizma, ili jednostavno vrednuju socio-konstruktivizam niže od kvantitete i kvalitete materijala. Ispitanici sa 6-10 godina staža na tvrdnju o presudnosti spontanog grupiranja djece odgovaraju najopreznije (prosjeak odgovora 3.18) dok ispitanici s 20 i više godina staža ocjenjuju presudnost spontanog grupiranja djece više od drugih grupa (prosjeak odgovora 4.31).

Tvrđnje „Prostor moje sobe dnevnog boravka omogućuje djeci da se zadrže u aktivnosti koliko žele“ i „Mogućnost djece da se zadrže u aktivnosti koliko žele je presudna za odgoj i obrazovanje djece“ imaju slične krivulje kao prvi par tvrdnji – broj ispitanika koji visoko ocjenjuje dimenziju poticajnosti prostora u svojoj sobi (70,7% se u potpunosti slaže) tu istu dimenziju smatra presudnom za odgoj i obrazovanje u značajno manjoj mjeri (46,5% ispitanika se u potpunosti slaže). Većina od 25%-ne razlike je završila u kategoriji slažem se (36,4% za drugu tvrdnju, a 19,2% za prethodnu).

Odgajatelji s 20 i više godina iskustva dosljedno cijene suradnju s drugim kolegama visoko u usporedbi s drugim grupama (na „Odgojno-obrazovni potencijali prostora ovise o suradnji djelatnika ustanove“ prosjek odgovora je 4.68, na „Uključenost drugih kolega u unošenje promjena u prostoru je presudna za stvaranje poticajnog prostora“ prosjek odgovora je 3.95). Također, ista demografija smatra da je prostor sobe dnevnog boravka pouzdan pokazatelj kompetentnosti odgajatelja više od drugih skupina (prosjek odgovora 4.59). Nasuprot ispitanika s 20 i više godina iskustva, ispitanici sa 6-10 godina iskustva se u daleko manjoj mjeri slažu da je prostor sobe dnevnog boravka pouzdan pokazatelj kompetentnosti.

Odgajatelji sa 6-10 godina iskustva dosljedno daju opreznije odgovore od ostalih grupa. Razlog tome može biti njihov trenutni položaj na Dunning-Kruger krivulji u usporedbi s ostalim grupama, što može biti predmet drugog istraživanja ili rezultat nereprezentativnost uzorka.

Pitanja na koja su ispitanici birali tri odgovora imaju vidljivo najpopularnije odgovore. Prvo pitanje („Tri najčešća razloga zbog kojih unosim promjene u prostor svojeg dnevnog boravka“) ima četiri daleko najzastupljenija odgovora. Najzastupljeniji odgovor („Vidim da prostor više nije poticajan“, 99%) se može protumačiti kao dobra povezanost teorije i prakse odgajatelja. Svi se autori u korištenoj literaturi slažu da prilagođavanje prostora potrebama i interesima djece pozitivno korelira s poticajnošću prostora. S druge strane, odgovor je prejednostavan za izvođenje zaključaka, budući da se radi o odgajateljevoj percepciji poticajnosti koja uvelike ovisi o odgajateljevoj implicitnoj slici o djetetu. Kako izgleda prostor koji više nije poticajan? Radi li se praznim centrima aktivnosti, ili djeca ondje vrše aktivnosti kojima centar nije namijenjen? Kako djeca komuniciraju da prostor više nije potencijalan? Na ovo se pitanje nadovezuje četvrti

najpopularniji odgovor (“Djeca me traže da unesem primjene”, 56,6%), što se također može protumačiti kao znak dobre prakse – djeca vjeruju odgajatelju, a odgajatelj sluša, prati i uči od djece.

Neočekivano, drugi najpopularniji odgovor je “Imam trenutak inspiracije i želim probati nešto novo” (65,7%), a popraćen je trećim, više očekivanim odgovorom “Imam rutinu unositi promjene s vremena na vrijeme” (57,6%). Ovi su odgovori zanimljivi jer su međusobno oprečni, a oba stila promjene prostora su potencijalni “dvosjekli mač”. Naime, razuman je argument da kroz eksperimentiranje odgajatelj pokazuje zanimanje i inicijativu za svoju struku, stječe jedinstvena iskustva i povećava vlastiti arsenal “trikova” odnosno rješenja za pedagoške probleme. S druge strane, eksperimentiranje može biti neuspješno, a mjerilo uspjeha je podložno odgajateljevoj subjektivnosti, potencijalno na uštrb djece. Rutinske promjene se izlažu sličnim rizicima, poput nepotrebnog uvođenja promjena u odgojno-obrazovno opravdan prostor. Ako su promjene u prostoru odgovor na dječje potrebe te zahtijevaju vođenost teorijom, onda su i eksperimentalna i rutinska izvođenja promjena podložna nesvrhovitosti. Ova zajednička neučinkovitost oba stila je mogući razlog zašto je čak 31,3% ispitanika među svoja tri odgovora uvrstilo oba od ova dva, naizgled suprotna odgovora. Možda odgajatelji naslućuju da nešto nije u redu s prostorom, ali umjesto da se vode nekim teorijskim uporištem, oni rade promjene “na slijepo” u nadi da će neka od promjena poboljšati poticajnost prostora.

Drugo pitanje koje je tražilo tri odgovora od ispitanika (“Tri stavke koje bi mi najviše olakšale unošenje poticajnih promjena u sobu dnevnog boravka“) ima sljedeća tri najčešća odgovora: „Bolje financijsko stanje vrtića“ (81,8%), „Bolja arhitektura sobe“ (63,6%) te „Više vremena tijekom dana za promišljanje o poticajnosti prostora (58,6%). Na tvrdnje o ovisnosti odgojno-obrazovnih potencijala prostora o financijskom stanju ustanove i arhitektonskom planu ustanove ispitanici reagiraju većinski sa slažen se stavom i neutralnim stavom, ali na pitanje što bi im najviše olakšalo unošenje poticajnih promjena u prostoru biraju upravo bolje financijsko stanje i bolju arhitekturu. Ovi odgovori otkrivaju potencijalni prostor za daljnja istraživanja. Moguće je da se ispitanici slažu da poticajnost prostora većinski ovisi o čimbenicima osim financija i arhitekture, ali su već primijenili sve druge čimbenike do točke umanjenih dobitaka (engl. diminishing returns). S druge strane, rješenja za financijske i arhitektonske izazove, iako postoje, zahtijevaju veliki napor koji povoljnije financije i prigodnu arhitekturu čini

„prečacima“ do poticajnog prostora, odnosno ispitanici imaju dojam da ti čimbenici, iako nisu presudni čimbenici poticajnosti, nude najveći pomak za najmanje truda. Primjer takvih napora navodi autorica Slunjski (2006) kad je prilikom etnografskog istraživanja vrtića odgajateljima bilo ponuđeno, kao rješenje za slabu iskoristivost površine soba dnevnog boravka, korištenje prostorom hodnika koji je bio prazan i neiskorišten. Takav je prijedlog dočekan otporom utemeljenim na nepraktičnosti rješenja za svakodnevni ritam vrtića kao institucije, odnosno (ne)svjesnim prioritiziranjem života odraslih u vrtiću preko života djece.

Potreba za većom količinom slobodnog vremena za promišljanje odgojno-obrazovnih potencijala prostora u vrtiću se na temelju korištene literature može interpretirati na dva načina. Prva je teorija samostalnog promišljanja. Iako su se ispitanici izjasnili da je suradnja djelatnika vrtića važna za odgojno-obrazovne potencijale prostora, upitnik nema odgovor na pitanju postoji li takva suradnja u stvarnosti u institucijama ispitanika. Kad bi ta suradnja postojala, moguće je da bi promišljanje o poticajnosti prostora zahtijevalo manje vremena individualno, nego u slučaju gdje pojedinac mora promišljati o poticajnosti prostora samostalno, bez partnera za refleksiju, bez vanjskog promatrača i bez dijaloga o praksi. Druga je teorija da odgajatelji u pitanju, bilo zbog nedovoljnog poznavanje teorijskih uporišta ili zbog trenutno nepoticajnog prostora, vrše prečeste intervencije u dječje aktivnosti, ili suviše moderiraju dječjim aktivnostima. Iz tih razloga, zbog stalne uključenosti, odgajatelji možda nemaju vremena odstupiti i promatrati djecu kako se ponašaju u prostoru.

Naposljetku, s posljednjom tvrdnjom „U potpunosti sam zadovoljan/na s kvalitetom prostora svoje sobe dnevnog boravka“ samo se 13,1% ispitanika u potpunosti slaže, dok se 53,5% slaže. Među ispitanicima koji se u potpunosti slažu prevladavaju ispitanici s 20 i više godina iskustva. Moguća teorija iza ovog rezultata je činjenica što su odgajatelji s 20 i više godina iskustva dosljedno visoko vrednovali druge kolege u stvaranju poticajnog prostora. Kroz takav odnos nastaje kultura povjerenja prikladna za razvoj refleksivnog prijatelja, posljedica čega je snažno osviještena implicitna pedagogija pojedinaca te podrška odgajateljima na razini ustanove. Odrasloga su visoko poticajan prostor i osjećaj zadovoljstva koji odgajatelj dobiva prilikom stvaranja i održavanja prostora. Kroz suradnju kolega dolazi do zajednice koja uči, a sve promjene koje nastaju u prostoru ne nastaju s vrha prema dolje, već su rezultat intrinzične motivacije odgajatelja.

6. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Prostor je ključna sastavnica odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću. Mnogi se autori iz različitih struka slažu da poticajnost prostora pozitivno utječe na razvoj djece, dok s druge strane nedovoljna poticajnost prostora može imati negativan utjecaj na razvoj djece. Osim fizičke dimenzije, prostor ima i društvenu dimenziju, te obje dimenzije utječu na ponašanje pojedinaca u prostoru tako da im šalju poruke o poželjnom ponašanju. Neke poruke su eksplicitne (npr. kutak s knjigama i slikovnicama je za čitanje), neke su implicitne (npr. veličina kutka za čitanje promiče aktivnost malog broja djece). Poznavanje pedagoške teorije omogućava odgajateljima da kroz promišljanje o prostoru i promatranje djece prepoznaju poruke koje prostor šalje djeci i samim odgajateljima. Naime, prostor bi trebao djeci komunicirati da su ona sposobna, slobodna, samostalna, društvena, da imaju kontrolu nad svojom okolinom te da rastu, uče i mijenjaju se na bolje. Kroz poznavanje teorije odgajatelji mogu formulirati odgojno-obrazovne ciljeve koje žele postići mijenjanjem prostora.

Odgojno-obrazovni ciljevi su uvijek podložni pedagoškom zeitgeistu. Zato se pedagoški poticajan prostor mijenjao kroz povijest institucija ranog djetinjstva. Pedagoški anakronizmi vezani uz prostor su imali razlog za svojevremeno postojanje, no moguće ih je zamijetiti u praksi i danas, bilo zbog nerazumijevanja pedagoške teorije, neosvješćivanja implicitne pedagogije od strane odgajatelja, neprijemčivosti institucija za promjene ili manjkavih zakonskih rješenja. Autori iz korištene literature se slažu da donošenje promjena u praksi zahtjeva dugotrajan rad i napor te podršku cijele institucije u kojoj se primjena odvija. Naime, kako prostor utječe na ponašanje pojedinaca u njemu, tako i pojedinci utječu na prostor. Zato kultura institucije ima ključnu ulogu u oblikovanju prostora institucije jer ako ne postoji interes za unaprjeđenjem prostora na razini institucije, onda su napredci u kvaliteti odgojno-obrazovnih potencijala prostora kratkotrajni i prolazni. Ispitanici koji u empirijskom dijelu rada dosljedno ocjenjuju suradnju s kolegama kao važnom za odgojno-obrazovne potencijale prostora su također zadovoljniji kvalitetom vlastite sobe dnevnog boravka, iako usporedba nije statistički značajna. Osim kroz suradnju s ostalim kolegama, odgajatelj može saznati koje su promjene u prostoru nužne kroz promatranje ponašanja djece u njemu, razgovor s djecom te samorefleksiju. U teoriji, odgajatelji naviknuti na upravljanje dječjim aktivnosti bi imali manje vremena za promatranje ili provođenje potrebne samorefleksije jer bi napor

koji bi mogli uložiti u promišljanje i stvaranje poticajnog prostora ulagali u korigiranje nepoželjnog ponašanja djece uzrokovanog niskim odgojno-obrazovnim potencijalima prostora. Što odgajatelj doživljava kao poticajan prostor također ovisi o njegovoj implicitnoj slici o djetetu. Te odgajatelje njihova implicitna pedagogija usmjerava prema izravnom upravljanju djetetovim vremenom i aktivnostima.

Suvremena pedagogija dijete pak vidi kao sposobno i samostalno stvorenje koje za optimalno učenje treba poticajno okružje koje ga potiče na samostalno učenje. U kontekstu odgojno-obrazovnih potencijala prostora, suvremena pedagogija se uvelike oslanja na teorije konstruktivizma i socio-konstruktivizma te na Montessori i Reggio Emilia pedagoške koncepcije. Teoriju konstruktivizma je iznio švicarski psiholog Jean Piaget. On je u svojim promatranjima djece ustvrdio kako djeca uče konstruktivistički, to jest da proces učenja uključuje složenu dinamiku između novostečenog znanja i postojećih iskustava. Zbog te dinamike djeca najbolje uče kroz neposredne aktivnosti, umjesto da im se znanje transmisijski prenosi, jer djeca na temelju prijašnjih iskustava stvaraju vlastite hipoteze koje novostečenim znanjem potvrđuju ili odbacuju kroz aktivnu interakciju s predmetom od interesa. Način na koji djeca provjeravaju svoje hipoteze ovisi od djeteta do djeteta, iz čega proizlazi da svako dijete ima strategije učenja koje preferira, odnosno da prostor koji potiče mali broj strategija učenja nepogodno utječe na razvoj djece. Piaget je također primijetio četiri razvojne faze kroz koje svako dijete prolazi tijekom rasta. Budući da dijete u svakoj od tih faza razvija određenu grupu sposobnosti, poznavanje datosti svake faze pomaže u prilagođavanju prostora kako bi pogodovao razvoju tih sposobnosti. Teoriju socio-konstruktivizma je iznio ruski učitelj Lev Vygotsky. Vygotsky se nadovezuje na teoriju konstruktivizma tako da predlaže kako je učenje društveni proces. Osobna i društvena iskustva su neodvojiva te kvalitetne društvene interakcije značajno utječu na učenje djece. Prilikom društvenih interakcija djeca provjeravaju svoje hipoteze o jeziku, vrijednostima, idejama, osjećajima i drugim stvarima. Vygotsky uz socio-konstruktivizam uvodi dva pojma: zonu sljedećeg razvoja i skele. Zona sljedećeg razvoja predstavlja razliku između najzahtjevnijeg zadatka kojeg dijete može izvršiti samostalno i najzahtjevnijeg zadatka kojeg dijete može izvršiti uz pomoć drugih. Skele predstavljaju pomoć koja djetetu pomaže da tu razliku premosti bez da se zadatak riješi za njega. Prema teoriji socio-konstruktivizma, poticajan prostor omogućava djeci slobodno grupiranje u manje grupe. Tako dijete može birati svoje

partnere u aktivnosti, a djeca si međusobno kroz društvene interakcije pomažu s premošćivanjem zone sljedećeg razvoja. Montessori pedagošku koncepciju je osnovala Maria Montessori. Montessori je smatrala da su djeca sposobna samostalno izvršiti složene zadatke ako im se pruže odgovarajući alati i povjerenje. Iz tog je razloga svoj vrtić opremila alatima primjerene veličine za dječje korištenje s kojima su djeca obavljala smislene zadatke poput kućanskih poslova. Montessori je također naglašavala važnost dječjih osjetila za njihov razvoj, zbog čega je obraćala pažnju da prostor vrtića potiče djecu na istraživanje svim svojim osjetilima. Zadatak odgajatelja u Montessori vrtiću je bio promatranje djece i briga o održavanju odgojno-obrazovnih potencijala prostora. Kada je prostor dovoljno poticajan i zanimljiv za djecu, ona se dugo zadržavaju u aktivnostima, a odgajatelj ne treba vršiti česte intervencije, već može promatrati djecu kako se ponašaju u prostoru. Ovakvu pasivnu ulogu odgajatelja suvremena pedagogija podrazumijeva, ali ona nije moguća bez dovoljno poticajnog prostora koji pruža bogati raspon prikladnih aktivnosti za djecu. Reggio Emilia pedagoška koncepcija stavlja naglasak na prostor kao „trećeg odgajatelja“. Dijete u Reggio pedagogiji je samostalni autor vlastitog odgojno-obrazovnog procesa. Iz tog razloga Reggio pedagogija smatra da kvalitetan kurikulum nastaje suradnjom svih sudionika vrtića zbog čega su sloboda kretanja i odabira aktivnosti ključne stavke Reggio pedagogije. Neki od načina kako Reggio pedagogija postiže slobodu kretanja i odabira aktivnosti je kroz otvoreni prostor. Kroz promišljen arhitektonski dizajn, pedagoško korištenje prozirnih površina te naglasak na socio-konstruktivizmu odnosno poticanju susreta između svih stanovnika vrtića, otvorenost prostora u Reggio vrtićima omogućava djeci potpunu slobodu u istraživanju vrtića, uspostavljanju interakcija s drugim stanovnicima vrtića te odabiru aktivnosti. Reggio vrtići imaju tragove dječjeg življenja u svim prostorijama vrtića. Ti tragovima istraživanje vrtića čine zanimljivim, a primjer takvih tragova su fotografije djece tijekom određene aktivnosti. Djeca na fotografijama mogu prepoznati drugu djecu, pronaći inspiraciju za aktivnost, ili proučiti kako dijete na fotografiji vrši aktivnost. Drugim riječima, Reggio vrtić daje djeci slobodu kretanja, ali i razlog za kretanjem.

Reggio vrtići su arhitektonski osmišljeni suradnjom pedagoga i arhitekta, što nije slučaj za sve vrtiće. Arhitektura zgrade uvelike oblikuje pedagoške procese koji se u njoj odvijaju. Neki od najčešćih arhitektonskih problema zgrada vrtića su dizajn prostora za potrebe odraslih, estetika na uštrb odgojno-obrazovnih potencijala prostora, poticanje

izolacije vrtićkih grupa te nedovoljna iskorištenost kvadrature u korist odgojno-obrazovnog procesa. Arhitektonske prepreke kvalitetnom odgojno-obrazovnom procesu se često mogu riješiti planiranjem i suradnjom na razini institucije, ali takva rješenja nisu moguća bez prijemljive kulture institucije. Takva suradnja podrazumijeva uključenost svih odgajatelja, stručnih suradnika, ravnatelja, kuhara, spremačica, domara i ostalih stanovnika vrtića, što nije lako postići, osobito ako rješenja zadiru u vremenske i organizacijske rutine institucije. Vanjski prostor vrtića obiluje odgojno-obrazovnim potencijalima, ali njihova iskorištenost uvelike ovisi o organizaciji odgajatelja te njihovoj implicitnoj slici o djetetu. Pripremanje djece za boravak na vanjskom prostoru često zadire u vremensku i organizacijsku strukturu vrtića, osobito ako odgajatelj djecu smatra nesamostalnom. Odgajatelj koji ne smatra djecu sposobnom ili samostalnom će možda moderirati dječje aktivnosti na otvorenom prostoru, umjesto da djeci povjeri slobodno istraživanje bogatih osjetilnih, fizičkih i društvenih prilika koje vanjski prostor pruža.

Rezultati empirijskog dijela rada, premda statistički ograničeni malenim uzorkom i jednostavnom metodologijom, pokazuju da se ispitanici možda ne posvećuju dovoljno odgojno-obrazovnim potencijalima prostora. Dobrobiti koje pedagoški osmišljen prostor nudi odgajatelji podcjenjuju, dok s druge strane odgajatelji izazove koji prate osmišljavanje pedagoškog prostora pokušavaju reducirati na financijske, arhitektonske ili organizacijske probleme koji su izvan njihovog utjecaja. Literatura s druge strane pokazuje da su za odgojno-obrazovne potencijale prostora ključni suradnja na razini institucije i implicitna slika odgajatelja o djetetu. Implicitna slika o djetetu koju odgajatelj ima uvelike određuje njegov pristup prema svakom dijelu odgojno-obrazovnog procesa, od aktivnosti s kojima se bavi s djecom, od njegove ideje o ulozi prostora u odgojno-obrazovnom procesu, pa do njegove vremenske i organizacijske strukture. Vremenska i organizacijska struktura odgajatelja su pod velikim utjecajem kulture institucije koja vrši neprestani pritisak na pojedince da joj se podrede. Iz tog su razloga odgojno-obrazovni potencijali prostora podjednako zadaća pojedinačnih odgajatelja i vrtića kao institucije.

7. LITERATURA

- Aubrey, K. i Riley, A. (2016) Understanding & using educational theories. London: Sage Publications Ltd.
- Azlina, W. i Zulkiflee, A. S. (2012) The impact of outdoor Play Spaces on Kindergarten Children. Procedia – Social and Behavioral Sciences vol 38, str 275-283.
- Bašić, S. (2011a) (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: Maleš, D. ur., Nove paradigme ranog odgoja. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 19-37.
- Bašić, S. (2011b) Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. Pedagogijska istraživanja vol 8 (2), str 205-214.
- Buggle, F. (2002) Razvojna psihologija Jeana Piageta. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Burić, H. (2006) Prostor iz perspektive vrtića. Dijete, vrtić i obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima vol 12 (45), str 15-16.
- Farquhar, S i White, E.J. (2014) Philosophy and Pedagogy of Early Childhood, Educational Philosophy and Theory 46 (8), str 821-832.
- Garhart Mooney, C. (2013). Theories of childhood: an introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget & Vygotsky. Minneapolis: Redleaf Press.
- Hewett, V. M. (2001) Examining the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. Early Childhood Education Journal vol 29 (2), str 95-100.
- Ljubetić, M. (2009) Vrtić po mjeri djeteta. Zagreb: Školske novine.
- Kamerman, S. B. (2006) A global history of early childhood education and care. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: early childhood care and education. Dostupno na: https://olc.worldbank.org/sites/default/files/3-A_global_history_of_early_childhood_care_and_education_Background_paper_EFAGlobalMonitoringReport2007UNESCO_0_0.pdf [20. studeni 2021.].
- Kovač Šebart M. i Hočevar A. (2013) Dva pristupa dokumentiranju i vrednovanju kvalitete predškolskih ustanova. Croatian journal of education vol. 16. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 525-546.

- Martinović, N. (2015) Prirodno okruženje vrtića kao poticaj za razvoj. Dijete, vrtić i obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima vol 21 (79), str 35-36.
- Mendeš, B. (2015) Početci institucijskog predškolskog odgoja u Hrvatskoj i njegova temeljna obilježja. Školski vjesnik vol. 64 (2), str 227-250.
- Miller, L. i Pound, L. (2011) Theories and Approaches to Learning in the Early Years. London: Sage Publications Ltd.
- Miljak, A. (1996) Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja. Velika Gorica: Persona.
- Miljak, A. (2009) Življenje djece u vrtiću. Zagreb: SM Naklada d.o.o..
- Ministarstvo prosvjete i kulture. (1991) Prijedlog koncepcije razvoja predškolskog odgoja [online]. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Dokumenti-ZakonskiPodzakonski-Akti/Predskolski/Programsko%20usmjerenje%20odgoja%20i%20obrazovanja%20pred%C5%A1kolske%20djece%20-%20Glasnik%20Ministarstva%20kulture%20i%20prosvjete%20RH%207-8-1991.pdf> [28. siječnja 2021.]
- Ministarstvo prosvjete i kulture. (1991) Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece [online]. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Dokumenti-ZakonskiPodzakonski-Akti/Predskolski/Programsko%20usmjerenje%20odgoja%20i%20obrazovanja%20pred%C5%A1kolske%20djece%20-%20Glasnik%20Ministarstva%20kulture%20i%20prosvjete%20RH%207-8-1991.pdf> [1. veljače 2021.].
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2014) Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje [online]. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje/3478> [12. veljače 2021.].

- Mlinarević, V. (2004) Vrtičko okruženje usmjereno na dijete. *Život i škola* vol 11 (1), str 112-119.
- Montessori, M. M. Jr. (1976) *Education for human development*. New York: Schocken Books Inc.
- Moser, T. i Martinsen, M. T. (2010) The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddler's play, learning and development. *Europena Early Childhood Education Research Journal* vol 18 (4), str 457-471.
- Narodne novine (2008) *Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi*. Narodne novine d.d., 63.
- Nordtomme, S. (2012) Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten. *Education Inquiry* vol. 3 (3), str 317-333.
- Petrović-Sočo, B. (2007) *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje - holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor d.o.o..
- Petrović-Sočo, B. (2009) *Mijenjanje konteksta i odgojne prakse dječjih vrtića*. Zagreb: Mali profesor d.o.o..
- Požgaj, Ž. (2015) *Suživot unutarnjeg i vanjskog prostora. Dijete, vrtić i obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima* vol 20 (77/78). str 41-45.
- Rinaldi, C. (2006) *In dialogue with Reggio Emilia : listening, researching and learning*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću-organizaciji koja uči*. Zagreb: Mali profesor d.o.o..
- Slunjski, E., Šagud, M. i Brajša-Žganec, A. (2006) *Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizacija koja uči*. *Pedagogijska istraživanja*, vol 3 (1). str 45-57.
- Slunjski, E. (2011) *Različiti pristupi istraživanju i tvorbi kurikulumu*. U: Maleš, D. ur., *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 179-208.
- Slunjski, E., Ljubetić, M., Pribela Hodap, S., Malnar, A., Kljenak, T., Zahrajski Malek, S., Horvatić, S. i Antulić, S. (2012) *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

- Slunjski, E. (2015A) Multidisciplinarni pristup kreiranju prostora vrtića kao pretpostavka kvalitetnog odgojno-obrazovnog procesa. Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 17(s.ed.1). str 253-264.
- Slunjski, E. i sur. (2015B). Izvan okvira. Prvo izdanje. Zagreb: ELEMENT d.o.o..
- Slunjski, E. i sur. (2016). Izvan okvira 2. Prvo izdanje. Zagreb: ELEMENT d.o.o..
- Šagud, M. (2006) Odgajatelj kao reflektivni praktičar. Visoka učiteljska škola u Petrinji.
- Valsiner, J. (1984) Construction of the zone of proximal development in adult-child joint action: The socialization of meals. New Directions for Child and Adolescent Development vol 23, str 65-76.
- Valjan Vukić, V. (2012) Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi. Magistra Iadertina. Zadar: Sveučilište u Zadru, str. 123-132.
- Vujičić. L. (2021) Implementacija teorije u praksu ili nema dobre teorije bez dobre prakse. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet.

8. PRILOZI

8.1. Anketa

Mišljenje odgajatelja o odgojno-obrazovnim potencijalima prostora

Ova kratka anketa dio je istraživanja koje provodi Matej Perica za svoj diplomski rad pod naslovom "Odgojno-obrazovni potencijali prostora u vrtiću", pod mentorstvom prof. dr. sc. Edite Slunjski, u okviru Diplomskog studija pedagogije Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Anketa nastoji ispitati mišljenje odgajatelja o odgojno-obrazovnim potencijalima prostora svoje sobe dnevnog boravka. Rezultati istraživanja bi mogli pomoći budućim pedagogima i odgajateljima da kritički osvijeste svoju praksu kad je u pitanju poticajnost prostora. Vaši odgovori su anonimni.

Prilikom odgovaranja, molim Vas da razmislite kako se pitanja odnose na Vas kao odgajatelja. Ako se pitanje odnosi na prostor, pod time se misli prostor sobe dnevnog boravka.

Hvala Vam na vašem vremenu!

Vaša razina obrazovanja:

viša stručna sprema

visoka stručna sprema

ostalo _____

Godine staža kao odgajatelj:

1-5

6-10

11-15

16-20

preko 20

Prostor moje sobe dnevnog boravka je količinski bogato opremljen materijalima.

1 – uopće se ne slažem **5** – u potpunosti se slažem

Količinski bogata opremljenost materijalima je presudna za odgoj i obrazovanje djece.

1 – uopće se ne slažem **5** – u potpunosti se slažem

Prostor moje some dnevnog boravka je opremljen kvalitetnim materijalima.

1 – uopće se ne slažem **5** – u potpunosti se slažem

Kvalitetna opremljenost prostora je presudna za odgoj i obrazovanje djece.

1 – uopće se ne slažem **5** – u potpunosti se slažem

Prostor moje sobe dnevnog boravka potiče spontano grupiranje djece u manje skupine.

1 – uopće se ne slažem **5** – u potpunosti se slažem

Spontano grupiranje djece u manje skupine je presudno za odgoj i obrazovanje djece.

1 – uopće se ne slažem **5** – u potpunosti se slažem

Prostor moje sobe dnevnog boravka omogućuje djeci da se zadrže u aktivnosti koliko žele.

1 – uopće se ne slažem **5** – u potpunosti se slažem

Mogućnost djece da se zadrže u aktivnosti koliko žele je presudna za odgoj i obrazovanje djece.

1 – uopće se ne slažem **5** – u potpunosti se slažem

Prostor moje sobe dnevnog boravka omogućuje djeci da primjene različite strategije učenja.

1 – uopće se ne slažem **5** – u potpunosti se slažem

Primjena različitih strategija učenja je presudna za odgoj i obrazovanje djece.

1 – uopće se ne slažem **5** – u potpunosti se slažem

Prostor moje sobe dnevnog boravka omogućuje djeci da se osame i odmaknu od druge djece.

1 – uopće se ne slažem **5** – u potpunosti se slažem

Mogućnost djece da se osame i odmaknu od druge djece je presudna za odgoj i obrazovanje djece.

1 – uopće se ne slažem **5** – u potpunosti se slažem

Prostori drugih soba dnevnog boravka su dostupni djeci iz moje grupe.

1 – uopće se ne slažem **5** – u potpunosti se slažem

Raspoloživost prostora drugih soba dnevnih boravaka je presudna za odgoj i obrazovanje djece.

1 – uopće se ne slažem **5** – u potpunosti se slažem

Uključenost djece u unošenje promjena u prostoru je presudna za stvaranje poticajnog prostora.

1 – uopće se ne slažem **5** – u potpunosti se slažem

Uključenost roditelja u unošenje promjena u prostoru je presudna za stvaranje poticajnog prostora.

1 – uopće se ne slažem **5** – u potpunosti se slažem

Uključenost drugih kolega u unošenje promjena u prostoru je presudna za stvaranje poticajnog prostora.

1 – uopće se ne slažem **5** – u potpunosti se slažem

Odgojno-obrazovni potencijali prostora ovise o financijskom stanju ustanove.

1 – uopće se ne slažem **5** – u potpunosti se slažem

Odgojno-obrazovni potencijali prostora ovise o suradnji djelatnika ustanove.

1 – uopće se ne slažem **5** – u potpunosti se slažem

Odgojno-obrazovni potencijali prostora ovise o arhitektonskom planu ustanove.

1 – uopće se ne slažem **5** – u potpunosti se slažem

Prostor sobe dnevnog boravka je pouzdan pokazatelj kompetentnosti odgajatelja.

1 – uopće se ne slažem **5** – u potpunosti se slažem

Za odgoj i obrazovanje djece su važnije aktivnosti koje odgajatelj inicira s njima od prostora sobe dnevnog boravka.

1 – uopće se ne slažem **5** – u potpunosti se slažem

Tri najčešća razloga zbog kojih unosim promjene u prostor svojeg dnevnog boravka su:

- a. Imam rutinu unostiti promjene s vremena na vrijeme.
- b. Imam trenutak inspiracije i želim probati nešto novo.
- c. Djeca me traže da unesem promjene.
- d. Roditelji me traže da unesem promjene.
- e. Pedagog me traži da unesem promjene.
- f. Kolege odgajatelji me traže da unesem promjene.
- g. Drugi kolege odgajatelji unose promjene u svoje sobe, i ne želim da me se doživi kao manje kompetentnog odgajatelja.
- h. Vidim da prostor više nije poticajan ili prikladan za djecu.
- i. Drugo: _____.

Tri stavke koje bi mi najviše olakšale unošenje poticajnih promjena u sobu dnevnog boravka su:

- a. Bolje financijsko stanje vrtića.
- b. Bolja arhitektura sobe (raspored zidova, veličina prostorije, položaj vrata i prozora, itd).
- c. Više vremena tijekom dana za promišljanje o poticajnosti prostora.
- d. Više prilika za stručno usavršavanje.
- e. Više potpore od roditelja.
- f. Više potpore od pedagoga.
- g. Više potpore od kolega odgajatelja.
- h. Drugo: _____.

U kojoj mjeri ste zadovoljni s trenutnom kvalitetom Vašeg prostora?

1 – uopće se ne slažem **5** – u potpunosti se slažem

Hvala Vam na vašem vremenu!

8.2. Grafikoni

Grafikon 1. Razina obrazovanja.....	33
Grafikon 2. Godine staža	34
Grafikon 3. Prostor moje sobe dnevnog boravka je količinski bogato opremljen materijalima.....	35
Grafikon 4. Količinski bogata opremljenost materijalima je presudna za odgoj i obrazovanje djece.	36
Grafikon 5. Prostor moje some dnevnog boravka je opremljen kvalitetnim materijalima.....	37
Grafikon 6. Kvalitetna opremljenost prostora je presudna za odgoj i obrazovanje djece.	38
Grafikon 7. Prostor moje sobe dnevnog boravka potiče spontano grupiranje djece u manje skupine.	38
Grafikon 8. Spontano grupiranje djece u manje skupine je presudno za odgoj i obrazovanje djece.	39
Grafikon 9. Prostor moje sobe dnevnog boravka omogućuje djeci da se zadrže u aktivnosti koliko žele.	40
Grafikon 10. Mogućnost djece da se zadrže u aktivnosti koliko žele je presudna za odgoj i obrazovanje djece.	41
Grafikon 11. Prostor moje sobe dnevnog boravka omogućuje djeci da primjene različite strategije učenja.....	42
Grafikon 12. Primjena različitih strategija učenja je presudna za odgoj i obrazovanje djece.	42
Grafikon 13. Prostor moje sobe dnevnog boravka omogućuje djeci da se osame i odmaknu od druge djece.	43
Grafikon 14. Mogućnost djece da se osame i odmaknu od druge djece je presudna za odgoj i obrazovanje djece.	44
Grafikon 15. Prostori drugih soba dnevnog boravka su dostupni djeci iz moje grupe.....	45
Grafikon 16. Raspoloživost prostora drugih soba dnevnih boravaka je presudna za odgoj i obrazovanje djece.....	46

Grafikon 17. Uključenost djece u unošenje promjena u prostoru je presudna za stvaranje poticajnog prostora.....	47
Grafikon 18. Uključenost roditelja u unošenje promjena u prostoru je presudna za stvaranje poticajnog prostora.....	47
Grafikon 19. Uključenost drugih kolega u unošenje promjena u prostoru je presudna za stvaranje poticajnog prostora.	48
Grafikon 20. Odgojno-obrazovni potencijali prostora ovise o financijskom stanju ustanove.....	49
Grafikon 21. Odgojno-obrazovni potencijali prostora ovise o suradnji djelatnika ustanove.....	50
Grafikon 22. Odgojno-obrazovni potencijali prostora ovise o arhitektonskom planu ustanove.	51
Grafikon 23. Prostor sobe dnevnog boravka je pouzdan pokazatelj kompetentnosti odgajatelja.	52
Grafikon 24. Za odgoj i obrazovanje djece su važnije aktivnosti koje odgajatelj inicira s njima od prostora sobe dnevnog boravka.	53
Grafikon 25. Tri najčešća razloga zbog kojih unosim promjene u prostor svojeg dnevnog boravka su.	54
Grafikon 26. Tri stavke koje bi mi najviše olakšale unošenje poticajnih promjena u sobu dnevnog boravka su.	55
Grafikon 27. U potpunosti sam zadovoljan/na s kvalitetom prostora svoje sobe dnevnog boravka.....	56
Grafikon 28. Odnos između aritmetičke sredine mišljenja na Likertovoj skali i godina staža.	57