IGROVNO OKRUŽENJE DJEČJEG VRTIĆA (ULOGA ODGAJATELJA U KREIRANJU IGROVNOG OKRUŽENJA U DJEČJEM VRTIĆU)

Mlačić, Kristina

Undergraduate thesis / Završni rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:639489

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

Repository / Repozitorij:

Repository of Faculty of humanities and social sciences

zir.nsk.hr

UNIVERSITY OF SPLIT

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

ZAVRŠNI RAD

IGROVNO OKRUŽENJE DJEČJEG VRTIĆA (ULOGA ODGAJATELJA U KREIRANJU IGROVNOG OKRUŽENJA U DJEČJEM VRTIĆU)

KRISTINA MLAČIĆ

Split, 2021.

Odsjek za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Studij: Preddiplomski sveučilišni studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Predmet: Pedagogija ranog i predškolskog odgoja 2

Igrovno okruženje dječjeg vrtića (uloga odgajatelja u kreiranju igrovnog okruženja u dječjem vrtiću)

Studentica:

Kristina Mlačić

Mentorica:

doc. dr. sc. Ivana Visković

Split, lipanj 2021.

Sadržaj

1. Uvod 1
2. Igra djece rane i predškolske dobi 2
2.1. Razine dječje igre 4
2.1.1. Spoznajna razina dječje igre 4
2.1.2. Društvena razina dječje igre 6
3. Promjene prostorne organizacije kroz razvoj odgojno-obrazovnog kurikuluma 7
4. Okruženje djeteta rane i predškolske dobi 9
4.1. Uloga odgajatelja u stvaranju poticajnog okruženja 9
4.2. Socijalno okruženje 10
4.3. Prostorno-materijalno okruženje 10
4.3.1. Centri aktivnosti u jaslicama 14
4.3.2. Centri aktivnosti u vrtićima 15
5. Zaključak 26
6. Literatura 27
Sažetak 30
Abstract 31

1. Uvod

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) ističe da je dijete subjekt koji u velikoj mjeri participira i konstruira vlastiti život i razvoj. Djetinjstvo se tumači kao proces koji je u vezi s određenim prostorom, vremenom i kulturom te se razlikuje s obzirom na različitost uvjeta i kulture u kojima se događa. Zato, kao što ne postoji jedinstveno dijete, ne postoji ni jedinstveno djetinjstvo.

U ovome se radu razrađuju teme: igre djece rane i predškolske dobi, kako su se prostorna organizacija i okruženje mijenjali tijekom povijesti u Republici Hrvatskoj i kako se u sadašnjosti uređuju okruženja, tj. centri aktivnosti u dječjim vrtićima, te koja je uloga odgajatelja u njihovu stvaranju. Kroz igru djeca osim zabave stječu i razvijaju razne kompetencije. Važnost ove teme proizlazi iz toga da je djeci u ranoj dobi bitno pružiti što više poticajnih materijala i aktivnosti kako bi što kvalitetnije razvila svoje potencijale i kompetencije, bilo to u vlastitom domu ili u ustanovama poput jaslica i vrtića.

2. Igra djece rane i predškolske dobi

Sva se djeca igraju, a sama igra postoji od vremena kad nije bila pojmovno osviještena te se može pretpostaviti da je stara koliko i ljudsko društvo (Mendeš, Goran i Marić, 2020). Početci igre datiraju iz prapovijesti na što upućuju različita arheološka otkrića. Ona potiče cjelovit razvoj djeteta, kroz igru dijete razvija svoju motoriku te bogati svoja jezično-komunikacijska, spoznajno-istraživačka, socioemocionalna i umjetnička iskustva. Autorice Šagud i Petrović-Sočo (2001) smatraju da je dječja igra toliko složena aktivnost da o njoj nema cjelovite teorije te se tako dječja igra odnosi na svaku djelatnost kojoj se dijete priklanja, ne zbog rezultata, već zbog zadovoljstva koje mu pruža.

Igra je način učenja djeteta, a učenje kroz igru daje djeci motivaciju te preko nje postaju sve angažiranija u svojem procesu učenja (Visković, 2016). Vezano za igru u prirodi i na otvorenom, autori Visković, Sunko i Mendeš (2019) tumače kako se djeca u suvremenom društvu sve manje igraju na taj način, tj. u vanjskom prostoru. Razlog je tome često strah za dječju sigurnost, koji zna biti opravdan, te nepovjerenje koje roditelji/skrbnici i odgajatelji imaju prema djetetovim sposobnostima (Prott, Schepers i Liempd, 2010; Miljak, 2009, prema Visković i sur., 2019). Često taj strah i nepovjerenje ograničavaju djetetov holistički razvoj i to većinski razvoj motorike, kreativnosti, samopouzdanja i sl. (Williams-Siegfredsen, 2017, prema Visković i sur., 2019).

Istraživanje autora Mårtensson, Boldemann, Söderström, Blennow, Englund i Grahn (2009) pokazalo je da djeca koja provode vrijeme u zelenim, prostranim i dobro uklopljenim vanjskim okruženjima imaju, tj. pokazuju, veću pozornost i koncentriranost. Također, istraživanje je pokazalo kako i kvalitetna vanjska okruženja koja promiču veliku aktivnost i zaštitu djece od jakog UV zračenja mogu potaknuti razvoj veće pažnje kod predškolske djece. Dakle, trebalo bi se poticati odrasle osobe na što veće povjerenje u djecu kako bi se djeca u vanjskim prostorima mogla što bolje holistički razviti (Schepers i Liempd, 2010, prema Visković i sur., 2019).

Pojedina istraživanja mišljenja odgajatelja o dječjoj igri ukazuju da djeca tijekom igre više komuniciraju verbalno nego neverbalno (Visković i sur., 2019). Odgajatelji procjenjuju da se djeca svakodnevno igraju na otvorenom, ali da su sklonija didaktičkim igračkama nego prirodnim materijalima. To je moguće tumačiti i velikom ponudom didaktičkih igračaka naspram prirodnih materijala (Visković i sur., 2019).

2.1. Razine dječje igre

Postoje dvije razine dječje igre – spoznajna i društvena razina (Starc, Čudina-Obradović, Pleša, Profaca, Letica, 2004). U spoznajnu razinu spadaju funkcionalna igra, konstruktivna igra, igra pretvaranja te igra s pravilima, dok u društvenu razinu spadaju promatranje, samostalna igra, usporedna igra, usporedno-svjesna igra, jednostavno-socijalna igra, komplementarna i uzajamna igra te suradnička igra.

2.1.1. Spoznajna razina dječje igre

U funkcionalnoj se igri djeca koriste funkcijama koje su im se razvile do te dobi, a to su motorika, percepcija te osjetila,a određena je socijalnom interakcijom (Pribela-Hodap, 2011). Djeca u funkcionalnoj igri tresu zvečkom, bacaju predmete na podili guraju loptu po podu (Gorupec, 2015). Ona se razvojem djeteta sve manje koristi te je dijete zamjenjuje drugim vrstama igara. Sljedeća je konstruktivna igra u kojoj dijete koristi razne materijale s namjerom stvaranja nečeg novog te tim materijalima razvija svoju percepciju, motoriku i to ponajviše finu motoriku,što utječe na razvoj mašte i kreativnosti djece (Pribela-Hodap, 2011; Starc i sur., 2004).

U konstruktivnoj igri djeca grade zgrade, dvorce, kuće od papira ili kocakaili pak režu i lijepe papir ili kolaž (Gorupec, 2015). U igri pretvaranja djeca koriste određeni predmet ili određenu osobu koja im mijenja neki drugi predmet ili osobu (Starc i sur., 2004). Neke su od igara pretvaranja simbolička igra, u kojoj djeca mogu uzeti metlu i jahati je kao konja, te igra uloga (Slika 1.), u kojoj se mogu pretvarati da su doktori, prodavači i sl. U igrama pretvaranja uvijek se mogu prepoznati isti elementi– priča, uloge i različita pomagala (Gorupec, 2015).



Slika 1. Simbolička igra liječnika (Dječji vrtić *Smiješak*, 2014)

Posljednja spoznajna razina igre jesu igre s pravilima u kojima se, kao što samo ime kaže, djeca igraju igara koje imaju već poznata pravila i razna ograničenja (Starc i sur., 2004). Postoji nekoliko vrsta igara s pravilima– narodne, pokretne te didaktičke (Pribela-Hodap, 2011).

Narodne se prenose s generacije na generaciju, tj. predajom, a neke su od njih puštanje zmajeva, razne zagonetke i kolo (Gorupec, 2015). Pokretne igre nazivaju se i elementarnim igrama, a one su u dosta slučajeva praćene riječima ili pak pjesmom i sadrže neke zadatke u procesu, a cilj im je razvijanje neke tjelesne sposobnosti. Neke od pokretnih igara jesu igre skrivača ili graničara (Gorupec, 2015).

Didaktičke igre posljednja su vrsta igara s pravilima te one sadrže zadatke, cilj, i, naravno, pravila, a usto imaju velik utjecaj na razvoj djetetove spoznaje (Pribela-Hodap, 2011). Postoje četiri skupine didaktičkih igara (Čas i Krajnc, 2015). Prva skupina koju autori navode igre su perceptivnog pokreta koje razvijaju osjetila i pomažu djeci upoznavati predmete raznih oblika, veličina i zvukova koje stvaraju. Druge su igre za brzu reakciju i namjernu pažnju kojima je cilj da djeca na njih reagiraju brzo i pravovremeno. Sljedeće su igre namjernog pamćenja, obnavljanja i učvršćivanja djetetova znanja i one su dosta kompliciranije od ostalih zbog toga što od djece zahtijevaju veliku mentalnu aktivnost. Djeca se kroz te igre trebaju prisjetiti nečeg, sortiraju životinje prema staništima ili prema njihovoj mladunčadi, predmetima dodaju razne dijelove koji im nedostaju i sl. Posljednje su slagalice u kojima djeca obraćaju veću pozornost na karakteristike nekog predmeta i pojave te pomažu u njihovu oblikovanju.

2.1.2. Društvena razina dječje igre

Prema autoricama Starc i sur. (2004), postoji sedam društvenih razina dječje igre. Prva je razina promatranje tijekom kojega djeca promatraju igru bez uključivanja u nju. Druga je razina samostalna igra u kojoj se dijete igra samo bez interakcije s drugom djecom. Sljedeća je razina usporedna igra(Slika 2.) u kojoj se djeca igraju sa istim ili sličnim materijalima ili igračkama jedni pored drugih, ali ne i zajedno.



Slika 2. Usporedna igra (Adobe stock, bez dat.)

Usporedno-svjesna igra koju autorice Starc i suradnice (2004) navode jest razina igre u kojoj su djeca svjesna jedna drugih te međusobno samo uspostavljaju kontakt očima. Peta je razina jednostavna socijalna ili povezujuća igra te u njoj dolazi do veće međusobne interakcije djece i počinju se igrati bliže jedni drugima, razgovaraju i izmjenjuju igračke među sobom. Nakon te razine dolazi komplementarna i uzajamna igra koja podrazumijeva sve veću interakciju djece i često se u njoj događaju igre *uzimanja i davanja*, primjerice igre *lovice* ili *skivača*. Posljednja je razina suradnička igra koja se igra u grupi te je specifična zbog toga jer nastaje radi nekog cilja ili obavljanja pojedine aktivnosti.

3. Promjene prostorne organizacije kroz razvoj odgojno-obrazovnog kurikuluma

Petrović-Sočo (2013) navodi da je prvi odgojno-obrazovni kurikulum donijet 1971. godine pod nazivom *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću*. U tom se dokumentu ističe da je prostor organiziran tako da se slobodnoj igri uopće nije posvećivala pozornost te je bila vrlo strukturirana organizacija odgojno-obrazovnog rada.

Pod utjecajem novih činjenica o razvoju i o odgojudonijetje novi kurikulum pod nazivom *Osnova programa za odgojno-obrazovni rad s djecom predškolskog uzrasta* 1983. godine. Ovaj program donosi, za to vrijeme, suvremene spoznaje, ali i dalje nema nikakav bitni utjecaj na pedagošku praksu. Fizičko okruženje i dalje je siromašno i igračke su djeci nedostupne zbog udaljenosti. Didaktičkih sredstava i materijala nema dovoljno u vrtićkim skupinama te su zbog homogenosti odgojnih skupina djeca i dalje socijalno distancirana, tj. odvojena.

Autorica Petrović-Sočo (2013) donošenje *Programskog usmjerenja odgoja i obrazovanja predškolske djece* 1991. godine tumači kao treću fazu razvoja kurikuluma. Taj dokument donosi veliki obrat jer se počelo polaziti od samog djeteta te njegovih potreba, razvojnih i individualnih. Razmišlja se i o djetetovim interesima, ali i o pravima, jer se dijete prihvaća kao vrijednost i individua sama po sebi. Autorica, također, navodi i da se u tom programskom usmjerenju govori o tome da dijete uči „istražujući, čineći, pitajući, pretpostavljajući i praktično provjeravajući te da je djetetu odgajatelj podrška, ali i poticatelj i pomoćnik“ (Petrović-Sočo, 2013: 11). Slunjski (2006) smatra da se otad razmišlja tako da djeca uče transakcijom, a ne transmisijom i izravnim poučavanjem jer ako je okuženje u sobi dnevnog boravka[1] djeci poticajno, djeca će učiti doživljajem. Miljak (2009) navodi da što je fizičko i socijalno okruženje u vrtićkoj skupini kvalitetnije uređeno, u njemu će dijete moći kvalitetnije učiti. Također, autorica ističe da je djeci potrebno osigurati dovoljan prostor za

[1] Soba dnevnog boravka – nadalje SDB u tekstu.

igru i kretanje kako bi pronašla poticaje koji bi im pobudili znatiželju i potrebu za igrom, učenjem i druženjem.

Sljedeća razina vezana je za *Nacionalni okvirni kurikulum* koji je nastao 2010. godine. U tom se dokumentu spominje da je djetetu bitno osigurati kvalitetnu prilagodbu trenutačnom okruženju kako bi ga što kvalitetnije osposobili za izazove koji ga očekuju u budućnosti te da bi djeca trebala razviti vještine povezivanja sadržaja, argumentiranja, rješavanja problema i sl. Također, navodi se i da je djeci potrebno razviti sposobnost odgovornog ponašanja prema drugima i okružju u kojem se nalaze. Nažalost, u NOK-u se za rani i predškolski odgoj posvećuju samo dvije stranice cijelog dokumenta.

Posljednja je razina vezana za *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* koji stupa na snagu 2015. godine. U tom se dokumentu na pogled okruženja u odgoju i obrazovanju djece daje puno više važnosti naspram prošlih dokumenata. U NKRPOO (2015) navodi se da u vrtićima nije primjereno djeci postavljati striktne vremenske, prostorne i organizacijske restrikcije s obzirom na to da je svako dijete individualno, a te restrikcije ograničavaju ritam djece i njihov puni potencijal razvoja. Nadalje, u dokumentu se navodi kako je od odgajatelja poželjno komuniciranje s roditeljima ili skrbnicima djece kako bi saznali što koje dijete zanima i da iz tih informacija prilagode okruženje same ustanove vrtića. Kako bi djeca aktivno sudjelovala u svojem odgoju i obrazovanju, potrebno im je postaviti poticaje u socijalnom i fizičkom okruženju da bi se što kvalitetnije razvila. Vezano za ključne kompetencije u djetetovu cjeloživotnom učenju, potrebno je prilagoditi prostor vrtića ovisno o samim kompetencijama kako bi djeca i u ranoj dobi razvijala svoje potencijale na najkvalitetniji način.

4. Okruženje djeteta rane i predškolske dobi

Dijete istražuje svijet interakcijom sa svojim okruženjem i doživljava ga kroz sva osjetila i zato je potrebno okruženje učiniti što poticajnim te multisenzoričkim kako bi dijete što kvalitetnije razvilo svoje potencijale i osjetila (Nicholson, 2005, prema Malašić, 2012; Miljak, 2009). Dijete konstruira i provjerava vlastite teorije o pojavama, predmetima i fenomenima koji se oko njega nalaze i koji su žarište djetetova interesa (Malašić, 2012).

4.1. Uloga odgajatelja u stvaranju poticajnog okruženja

Analizirajući ulogu odraslih u odgojno-obrazovnom kontekstu, autorica Malašić (2012) navodi da bi odgajatelji u svojem radu s djecom trebali polaziti od toga da je svako dijete posebno i da svako dijete ima različite interese, dakle, ako se nešto sviđa jednom djetetu, ne znači da će se sviđati i drugome. Odgajatelji pružaju podršku svoj djeci tako da poštuju njihov individualni razvojni tempo i posebne interese. Odgajatelj ima višestruku ulogu u stvaranju kvalitetnog i poticajnog okruženja u sobi dnevnog boravka (Malašić, 2012). Najvažnija je uloga odgajatelja kontinuirano praćenje, tj. slušanje i promatranje djeteta, kako bi što dublje razumjeli samo dijete i njegove interese. Rezultati koje dobije promatranjem djece odgajatelju pomažu oblikovati što poticajnije okruženje, bilo to u jednom centru aktivnosti ili u više njih. Uz te rezultate odgajatelj, također, dobije uvid u to koji su materijali zanimljivi djeci i kako ih unaprijediti da ih na što kvalitetniji način potiču u samom razvoju te koji će materijali održavati, ali i podržavati aktivnost djece. Posljednja je svrha rezultata ta da odgajatelju pomažu u oblikovanju što zanimljivijeg, estetski privlačnijeg i kreativnijeg okruženja, osobito jer djeca provode većinu svojeg dana u vrtiću.

Uloga je odgajatelja i ta da se od njih očekuje da budu *timski igrači* (Malašić, 2012). Pod tim se podrazumijeva da budu otvoreni za suradnju, s drugim roditeljima ili s odgajateljima, da prihvaćaju kritike i poboljšavaju svoj način rada kroz vrijeme, da su kreativni i da razmjenjuju ideje. Uz navedeno, potrebno je i da budu djetetovi partneri u učenju, da ih prate i promatraju te da su im dostupni kao pomoć i podrška kada je to potrebno kako bi djeci pomogli u raznim suočavanjima s problemima i sl. Kada se sve to

posloži i kada svi sudionici u nekoj odgojno-obrazovnoj ustanovi, poput vrtića, budu uključeni u proces razvoja kvalitetne ustanove i kada budu svjesni svoje uloge, može se reći da je ta ustanova mjesto radosnog življenja kroz koji djeca i odrasli uče.

4.2. Socijalno okruženje

Autorice Malnar, Punčikar, Štefanec i Vujičić (2012) vezano za socijalni kontekst navode kako je on važan jer kroz njega djeca oblikuju i razvijaju svoje teorije o svijetu oko sebe. Kroz socijalni kontekst djeca, također, počinju razumijevati tuđe perspektive, tj. perspektive vršnjaka oko sebe. Djeca su u neprestanoj interakciji s drugom djecom i odraslima u svojem odgojno-obrazovnom procesu – u vrtiću, obitelji i sl. Kroz interakciju razvijaju svoju socijalnu kompetenciju te "stječu i jačaju socijalne vještine, spoznaju postojanje perspektive drugih, uče o reciprocitetu i uče o suradnji i zajedništvu." (Malašić, 2012: 124).

Baš zbog tih interakcija djetetu je potrebno što bolje opremiti prostorno-materijalno okruženje kako bi te interakcije poboljšali. Suprotno tome, dijete ne može razvijati svoje potencijale te se to može primijetiti u Reggio koncepciji koja ističe ulogu koju okruženje ima te ga zbog toga nazivaju i trećim odgajateljem (Cesarone i Katz, 1994; Hendrick, 1997; Edwards i dr., 1998, prema Malašić, 2012). Malaguzzi (1998, prema Budisavljević, 2015) smatra da djeca imaju 'sto jezika' kojima iskazuju svoje potencijale iz različitih smjerova. Na odraslima je da u djetetovu okruženju te potencijale prepoznaju te da im stoga pruže što kvalitetnije poticaje kojima bi se ti potencijali i dalje razvijali.

4.3. Prostorno-materijalno okruženje

Miljak (2009) tumači kako okruženje u sobi dnevnog boravka djeci poručuje što odgajatelj očekuje od njih. Uvažavajući dječju osobnost, prostorno-materijalno okruženje trebalo bi se kreirati na temelju praćenja potreba i interesa djece (Malnar i sur., 2012; Budisavljević, 2015). Zadaća je odgajatelja obogaćivati prostor poticajima za aktivnosti djece

što istodobno vodi smanjivanju izravnog poučavanja. Usto, što djeci damo više različitih materijala, dajemo im priliku da ih što više i kvalitetnije istraže i to manipulirajući njima, bilo to stiskanjem, rezanjem, spajanjem i sl. S druge strane, autorica Malašić (2015) smatra da je bitno upoznati djetetovu percepciju prostora jer se ona razlikuje od percepcije odrasle osobe. Autor Day (2007, prema Malašić, 2015) navodi kako djeca prostor doživljavaju kao temelj svojih djelovanja i istraživanja, dok je za odgajatelje prostor samo svrhovit.

Vezano za samu izgradnju vrtića, autor Dudek (2005) navodi kako se često pojavljuju sukobi između arhitekata i odgajatelja, tj. pedagoške struke, zbog toga što arhitekti žele graditi kako je u njihovu interesu i viziji, ne misleći na praktičnost prostorija u vrtićima, dok njih pedagoška struka, također, ne razumije, tj. nisu upoznati s arhitekturom i ne mogu potpuno znati kako bi se gradnja odvila. Kako bi se ti problemi rješavali, odgajatelji i stručno osoblje vrtića trebali bi početi surađivati s arhitektima (Malašić, 2012). Bilo bi poželjno i da postanu aktivni kritičari u samom procesu konstruiranja i uređenja prostorno-materijalnog okruženja vrtića, a usto bi trebali uključiti i djecu u taj proces s obzirom na to da su oni, također, sudionici svojeg odgoja i obrazovanja te najviše borave u tim prostorijama. Okruženje u vrtiću djeci treba pružati osjećaj kao da su na nekoj avanturi u kojoj testiraju svoju samostalnost i koordinaciju (Dudek, 2005).

Malašić (2015) navodi indikatore kojima je moguće procijeniti kvalitetu prostorno-materijalnog okruženja vrtića. To su funkcionalnost, fleksibilnost, stimulativnost i multisenzoričnost, otvorenost i estetska promišljenost. Funkcionalnost je vezana za to da SDB treba omogućavati neometano življenje i djelovanje djece i odgajatelja u njojte da omogućuje autonomno i kreativno djelovanje pojedinaca. S fleksibilnošću osiguravamo mogućnost promjene, tj. reorganizacije izgleda i materijala same SDB ovisno o potrebama i interesima djece i odgajatelja. Stimulativnost i multisenzoričnost povezane su s tim da djeci ponudimo što više poticajnih materijala koji bi kod njih poticali istraživanje i učenje osjetilima, i to bi učenje bilo samoinicirano i samomotivirano, a isto tako i svrhovito samo po sebi. Sljedeća je otvorenost koja je povezana sa socijalnim kontekstom i traži od prostora da bude što pogodniji za susrete, interakciju i izgradnju odnosa među subjektima u samoj SDB. Za estetsku promišljenost očekuje se da prostor SDB bude isplaniran pažljivo te da se obrati pozornost na skladnost forme, boja i kontrasta u njoj.

Autorica Budisavljević (2015) smatra da bi prostor u ustanovi vrtića trebao biti ukrašen radovima djece i njihovim fotografijama te ogledalima kako bi se djeca mogla promatrati, a osobito da bi mogla gledati kako rastu i koje su njihove posebnosti. U osmišljavanju, organizaciji i realizaciji prostorno-materijalnog okruženja u SDB uključeni su odgajatelji, pedagozi, ravnatelji, ali i sama djeca koja su u procesu življenja u samoj ustanovi (Malašić, 2015). Rekonstrukcija vrtića i/ili SDB sastoji se od 'grubog' i 'finog' dijela te je potrebno taj proces shvatiti kontinuiranim razvojnim procesom s obzirom na to da ga određuju potrebe i interesi subjekata u njoj. Budisavljević (2015) navodi da je u SDB potrebno centre aktivnosti fizički ili smisleno odvojiti kako bi ih se jasno prepoznalo. Oni bi trebali biti takvi da potiču djecu na samostalna iniciranja aktivnosti takoda uz njih ne stoji odgajatelj, zatim da potiču djecu na suradnju i interakciju sa svojim vršnjacima, ali da im omogućuje slobodno kretanje i jednostavnu izmjenu aktivnosti. Materijali u samim centrima mogu biti ili gotovi didaktički materijali ili pedagoški neoblikovani materijali. Moguće je pretpostaviti da su to najčešće poticaji koje su odgajatelji osmislili i izradili.

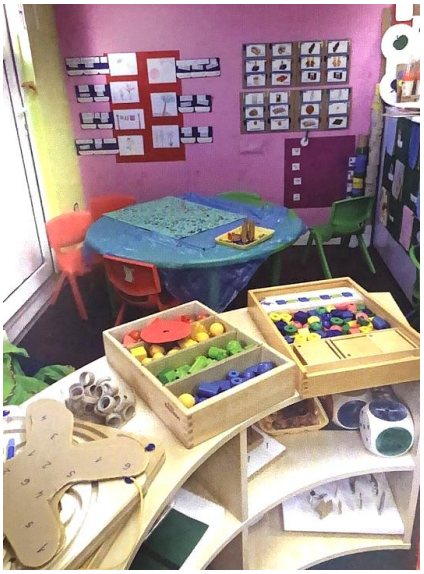
Prema Stokes Szanton (2005), postoji nekoliko čimbenika koji su potrebni u SDB jaslica, ali se mogu primijeniti i u SDB vrtića kako bi odgajatelji djeci pružili što bolje uvjete razvoja. Tjelesna klima jedan je od čimbenika, dakle djeca će se osjećati ugodno ako je i temperatura sobe prikladno namještena ovisno o sezoni. Ne smije biti prehladno ili pretoplo u SDB osobito jer dijete tu provodi dosta vremena. Nadalje, prostori za igranje trebali bi biti osvijetljeni dovoljno, imajući na umu kakve se aktivnosti s djecom u tom trenu rade. U dvorištu, tj. prostoru za vanjsku igru, trebalo bi biti i sunca i hlada. Usto, centre aktivnosti potrebno je dobro razdijeliti na tihe i bučne kako djecu koja spavaju ne probude djeca koja se u tim trenutcima igraju, ili dok jedna djeca pjevaju, druga mogu na miru crtati ili nešto graditi.

Sljedeći je potreban dobar pogled kroz cijelu SDB, optimalna visina polica i dovoljno otvorenog prostora kako bi djeca mogla vidjeti sve mogućnosti koje postoje (Stokes Szanton, 2005). Usto je djeci potrebno pružiti i prostor koji im nudi i mir kako bi se, kada osjete potrebu, mogla smiriti i opustiti. Suprotno tome, kroz prostor cijele SDB potrebno je djeci zidove ukrasiti raznim šarenim slikama, fotografijama ili njihovim radovima, te ih je

potrebno izložiti u razini njihovih očiju. Dakle, okruženje bi trebalo biti što urednije i primamljivije djeci čime se utječe na smanjenje negativnog ponašanja, potiče veselje, što je primjereno prikazano na slikama 3. i 4.



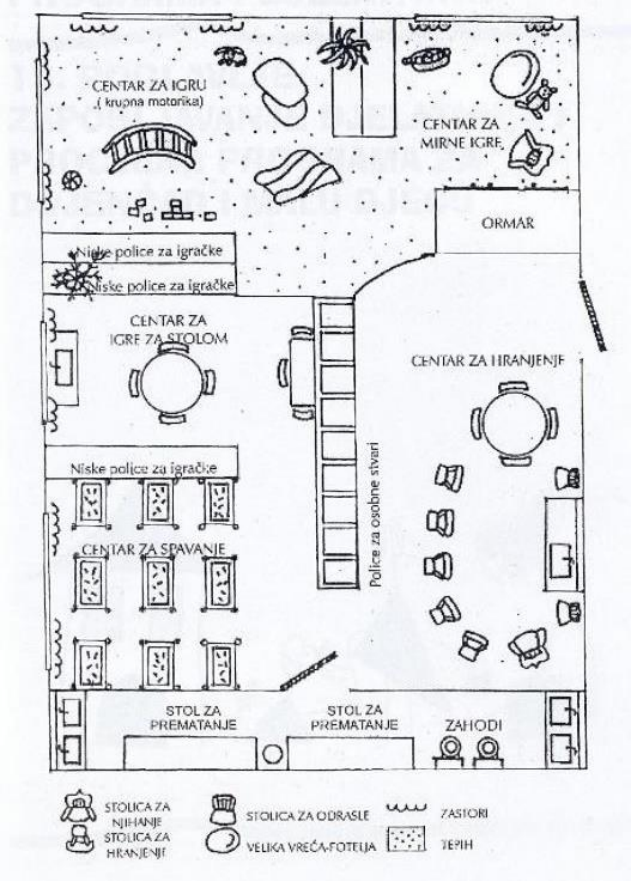
Slika 3. Dječji vrtić *Čarobna Šuma*, Križevci. (Slunjski, 2006: 93)



Slika 4. Dječji vrtić *Limač*, Zagreb. (Slunjski, 2006: 97)

4.3.1. Centri aktivnosti u jaslicama

Djeci u jaslicama treba pružiti što više materijala koji bi poticali njihova osjetila vida, sluha i opipa jer im ti materijali izazivaju interes i fascinaciju (Budisavljević, 2015). Također im treba omogućiti manipuliranje samim poticajima kako bi se što više upoznali sa svijetom oko sebe preko tih materijala. Kod djece starije jasličke dobi treba poticati simboličku igru i rješavanje raznih jednostavnih problema jer se u toj dobi javlja sposobnost simboličkog funkcioniranja. Ti centri aktivnosti djeci bi u jaslicama trebali potaknuti razvoj svijesti o samima sebi, a kroz kvalitetno uređenje prostora zbog raznih boja, oblika, igračaka, npr. igračaka životinja, djeca to mogu postići.



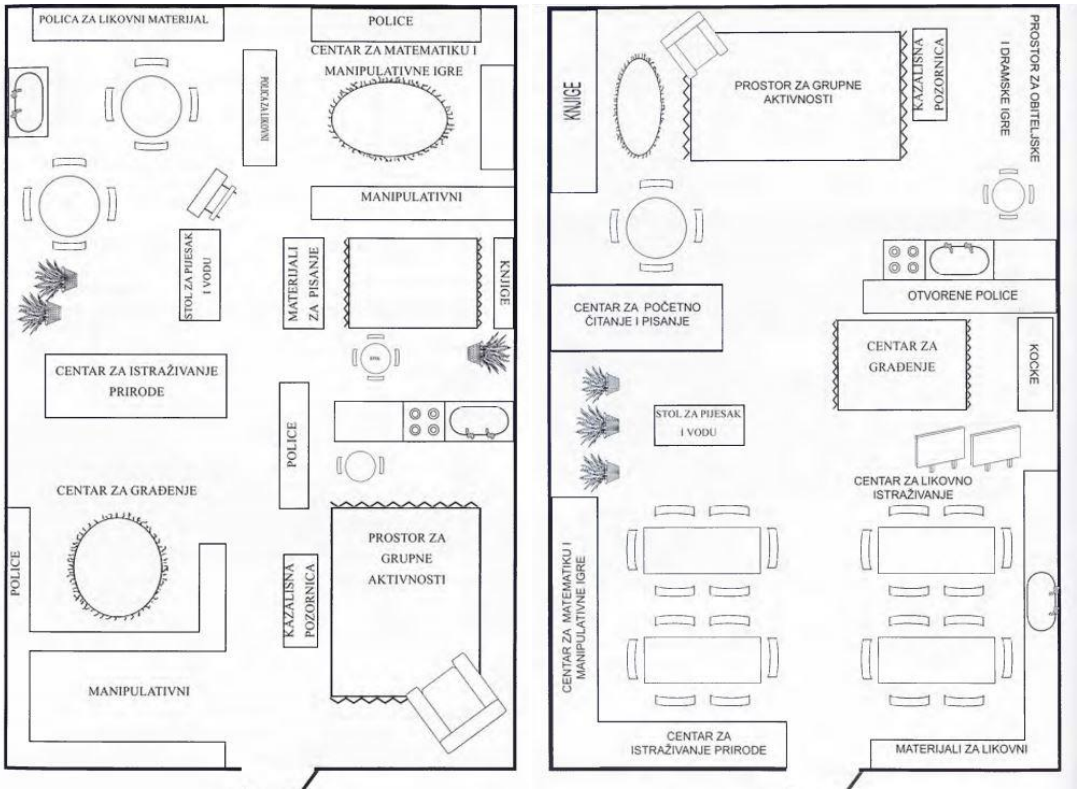
Slika 5. Primjer dobro isplanirane prostorije namijenjene djeci jasličke dobi (Stokes Szanton, 2005).

4.3.2. Centri aktivnosti u vrtićima

Prema autoricama Hansen, Kaufmann i Burke Walsh (2006: 106), najčešći su centri aktivnosti u vrtićima centri za:

1. likovno izražavanje
2. građenje
3. obiteljske i dramske igre
4. matematiku i manipulativne igre
5. početno čitanje i pisanje
6. glazbu
7. prostor za igre na otvorenom
8. igre pijeskom i vodom
9. istraživanje prirode.

Svaki od tih centara trebao bi biti pomno smišljen kako bi imao smisla, ovisno u kojem se dijelu SDB nalazi i koja mu je svrha. Bučne centre, poput centara za građenje i centra za obiteljske igre, treba staviti jedne pored drugih, usto, djeca često iz centra za građenje uzimaju razne kocke kao rekvizite u svojimpredstavama i sl. (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2006). Autorice daju tlocrte dobro isplaniranih SDB-a (sl. 6. i 7.) i preporučuju da bi bilo poželjno te centre prekriti tepihom kako bi se zvukovi skakanja i trčanja po njima prigušili. Pored prozora, gdje je dosta sunca i svjetlosti, trebalo bi smjestiti centar za istraživanje prirode, a centar početnog čitanja i pisanja trebalo bi nekako zagraditi kako bi bio miran i intiman te bi se u njemu trebali pružiti mekani jastuci, stolice i stol na kojem bi djeca mogla pisati, čitati, crtati i tome slično. Ako SDB ima umivaonik ili se nalazi odmah pored kupaonice, pored toga bilo bi poželjno staviti centar likovnog izražavanja kako bi djeca lakše oprala svoje ruke nakon slikanja.



Slike 6. i 7. Primjeri tlocrta dobro isplaniranih soba za dnevni boravak (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2006).

4.3.2.1. Centar za likovno izražavanje

Likovno izražavanje potiče razvoj kreativnosti, radoznalosti, inicijative te mašte (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2006). U njemu djeca koriste razne materijale, poput gline, flomastera, kolaža, krede, ljepila, škara i dr., te tim materijalima razvijaju finu motoriku i svoju kreativnost. U likovnom se centru stvaraju dvodimenzionalna i trodimenzionalna umjetnička djela te djeca stvaranjem samih djela dobivaju nove informacije vezane za povijest i različite kulture. Iako odrasli često ne prepoznaju što djetetova djela zapravo prikazuju, samu djecu njihovo stvaralaštvo uzbuđuje te bi se to trebalo poštovati i cijeniti, osobito ako su odgajatelji upoznati s djetetovim razvojnim fazama u kojima se nalaze. Odgajatelji ne bi smjeli djeci pružati šablone, tj. uzorke po kojima bi djeca trebala raditi jer to često frustrira dijete zbog razloga što nemaju dovoljno razvijenu koordinaciju oko – ruka, ali i okretnost da bi mogli imitirati dane uzorke.

Autorice Hansen, Kaufmann i Burke Walsh (2006) navode kako je djeci u centru za likovno izražavanje potrebno pružiti mnogo materijala koji su im nadohvat ruke kako bi ih mogli sami odabrati. Bilo bi poželjno djeci pružiti razne materijale koji se mogu reciklirati ili koji su već reciklirani, glinu koju djeca, kada požele, mogu odmah iskoristiti u svojim djelima, boju koje uvijek treba biti dovoljno za radove. Tijekom rada u likovnom centru djeci bi bilo poželjno dati stare majice/košulje ili pak slikarske kute kako ne bi uprljali svoju odjeću.

Odgajateljeva uloga bila bi ta da djecu tijekom vremena uvede u koncept primarnih boja, zatim sekundarnih, pa tercijarnih (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2006). Tijekom godine trebali bi djeci pružiti različite vrste i oblike papira te im ne bi smjeli ograničavati broj slika koje žele naslikati. Također, djeci treba pružiti vremena koliko žele da završe pojedino djelo, a ako se u skupini javlja velika zainteresiranost, djeca mogu slikati i napodu, koji je prethodno prekriven novinama, ili po nekim drugim stolovima. Poželjno je da odgajatelj djeci donosi različita umjetnička djela kako bi se djeca s njima upoznala te da ih komentira s njima. Po SDB trebalo bi izložiti djela poznatih umjetnika, ali i djela same djece, te dok djeca rade svoja djela, trebalo bi im prije samog stvaranja omogućiti osjetilna iskustva koja kasnije mogu predočiti u djelo.

4.3.2.2. Centar za građenje

Ovaj centar djeci je privlačan zbog velike aktivnosti, zabave i kreativnosti koju mogu pridonijeti kao sudionici u njemu (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2006). Djeca u njemu razvijaju govor, motoriku, saznaju razne informacije o prirodi i društvu te o matematici. U centru za građenje djeca grade zgrade, kuće, dvorce, uče o raznim oblicima, o visinama i o dužinama materijala i sl. Kockama i građenjem struktura djeca se razvijaju te tijekom svojeg razvoja počinju graditi sve složenije strukture. Usto, vježbaju suradnju s drugom djecom u skupini, razvijaju koordinaciju oko – ruka te kako pospremiti igračke, tj. kocke, nakon što su završili s igrom.

Prema autoricama Hansen, Kaufmann i Burke Walsh (2006), postoji sedam faza građenja kod djece. Prva je nošenje kocaka, druga slaganje kocaka u okomite ili vodoravne

nizove, treća premošćivanje kocaka u kojoj djeca na dvije kocke stave treću, a između te dvije ostave maleni prolaz. Četvrta je faza zatvorenih oblika u kojoj djeca počinju graditi strukture koje imaju zatvorene prostore. Sljedeća je faza ukrasnih uzoraka gdje djeca na svoje strukture, tj. građevine, stavljaju razne uzorke koji su najčešće simetrični, a nakon te faze dolazi šesta faza – imenovanje građevina gdje funkcijama svojih struktura djeca daju nazive. Posljednja faza jest faza imenovanja građevina i njihova korištenja. U toj fazi djeca počinju graditi stvarne strukture koje mogu biti replike postojećih građevina ili plod njihove mašte i dizajna.

Centar za građenje u SDB trebao bi biti postavljen negdje gdje nije previše prometno i ne bi trebao imati drugih svrha osim samih konstruiranja struktura, koje se mogu nadograđivati bez rušenja (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2006). U njemu bi bilo poželjno postaviti i tepih jer se većinom sve aktivnosti odvijaju na podu. Autorice preporučuju i da ovaj centar bude do centra za obiteljske i dramske igre zbog njihove slične dinamike i zbog toga što se materijali iz centra za građenje mogu koristiti i u centru za obiteljske i dramske igre. Usto, trebalo bi djeci pružiti što više različitih vrsta kocaka – male i velike kocke, cilindre, trokute, polukrugove i sl. Navedene kocke trebalo bi izložiti grupirane na policama, kako bi djeca znala što uzimaju kada se požele igrati njima, a potrebno ih je i često prati kako bi se bakterije što manje skupljale po njima.

Uloga odgajatelja u ovom centru bila bi promatrati dječje radove i poticati djecu na kreativnost (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2006). Bilo bi poželjno i da djeci konstruktivno komentira radove i postavlja pitanja vezana za njih kako bi djeca razvijala svoje kritičko razmišljanje. Ako djeca požele posjetiti određene građevine, mogu otići na izlet kako bi naučila nešto novo i kako bi postavljala pitanja u vezi s tim. Naposljetku, odgajatelj bi trebao djeci donositi nove poticajne materijale i, ako oni to žele, ostavljati njihove građevine da stoje sve dok ih ne odluče razrušiti.

4.3.2.3. Centar za obiteljske i dramske igre

Obiteljske i dramske igre događaju se spontano i kroz njih djeca razvijaju razumijevanje samih sebe i svijeta oko sebe (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2006). Djeca od ranog djetinjstva imitiraju razne zvukove i aktivnosti oko sebe. Tijekom obiteljskih i dramskih igara djeca oponašaju scene i osobe koje poznaju tako da ih reproduciraju na način koji je njima istinit i stvaran. Djeca uživaju u glumljenju i ako ih dovoljno kvalitetno potičemo, ta se gluma može pretvoriti u dramu koja je umjetnost, a djeca se kroz nju socijaliziraju i uče o svijetu oko sebe. Česte su scene dječjih dramskih igara briga o djeci, vožnja bicikala, romobila ili auta, odlazak u trgovinu ili zoološki vrt. Kroz dramske igre djeca pokušavaju riješiti stvarne probleme, a ponekad stvaraju i svoj svijet preko kojeg shvaćaju stvarnost. U obiteljskim i dramskim igrama djeca razvijaju koncentraciju, maštu i spoznaju svijet oko sebe, često isprobavaju nove ideje te vježbaju i repliciraju ponašanje odraslih oko sebe.

Dramske i obiteljske igre mogu se integrirati i spojiti s drugim centrima aktivnosti u SDB (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2006). Na primjer, iz centra za početno pisanje i čitanje mogu se uzeti razne knjige ili slike te ih se može integrirati u dramsku igru; iz glazbenog se centra mogu koristiti razne pjesme ili instrumenti u nekoj dramatizaciji. Nadalje, kockama iz centra za građenje djeca mogu sagraditi kulu ili dvorac u kojoj bi se neka dramatizacija odvila, dok pomoću likovnog centra odgajatelji zajedno s djecom mogu izraditi i bojati ukrase ili pozadinu za neku predstavu. Autorice za centar dramskih i obiteljskih igara navode da je sam centar pogodno staviti u kut SDB jer tu nije previše prometno, a može stajati uz centar za građenje. Ovaj centar bilo bi poželjno ograditi namještajem, policama ili čak zidom te bi navedeni trebali biti nisko postavljeni kako bi odgajatelji mogli pratiti što se događa u njemu.

Sama je uloga odgajatelja u ovome centru postavljatiokruženje i materijale kako bi potaknuli maštu i kreativnost djece (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2006). Iako odgajatelj pomaže djeci u postavljanju pozornice, materijala i sl., trebao bi tijekom igre ostati van tog centra kako bi što kvalitetnije pratio djecu. Poželjno je da se odgajatelj ne miješa u dječju

igru, već ih usmjerava s obzirom na to da intervencije mogu sputati djecu i navesti ih na razmišljanje kako više nisu slobodna u igri. Uz promatranje, odgajatelji bi trebali bilježiti dječji napredak u govoru, samopouzdanju, samokontroli i sličnome. Kako bi unaprijedili dramsku igru, odgajatelji mogu češće s djecom ići na kratke izlete, bilo do trgovine, ljekarne, pekare ili kazališta, gdje djeca mogu vidjeti različite profesije koje kasnije mogu imitirati u svojoj dramskoj igri. Potrebno je samo pripremiti djecu na taj izlet kako bi znali što mogu pitati te osobe ili na koji se način mogu ponašati u određenoj ustanovi.

4.3.2.4. Centar za početno čitanje i pisanje

U ovome se centru odigrava postupak opismenjavanja djeteta (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2006). U njemu bi se trebalo nalaziti nekoliko manjih prostorija, tj. kutaka, kao što je knjižnica, u kojemu bi bilo poželjno imati neku mekaniju stolicu, jastučiće, čak i dvosjed/trosjed gdje djeca mogu listati razne slikovnice, priče, enciklopedije, knjige i drugu vrstu literature. Potrebno je pružiti različite vrste i više ili manje zahtjevne knjige djeci, što uvelike ovisi i o njihovoj dobi, interesima i razvoju. Sljedeći kutak mogao bi biti kutak za izradu knjiga same djece, u kojem možemo djeci ponuditi i računalo kako bi vježbali svoju finu motoriku, samostalnost i svoju kompetenciju. Djeci se može ponuditi i prostor za pisanje gdje se djeci mogu ponuditi razne olovke, flomasteri, papiri i tome slično. Posljednji kutak u ovome centru mogao bi biti kutak za slušanje gdje bi djeca mogla slušati razne priče ili glazbu.

Odgajateljeva je uloga u ovome centru da uz pomoć djetetovih roditelja/skrbnika otkrije kakve priče, bajke ili pjesme djeca vole i da im na temelju toga pripremi razne materijale ili nabavi istoimene priče, basne i sl. (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2006). Odgajatelj bi, također, trebao pažljivo odabirati koje će priče djeci čitati i pripovijedati, kako bi sve bilo primjereno djeci i njihovoj dobi.

4.3.2.5. Centar za matematiku i manipulativne igre

Djeci u centru za matematiku i manipulativne igre trebamo pružiti mnogo prilika i igranja predmetima koje mogu sortirati, zbrajati, s kojima mogu manipulirati i isprobavati razne matematičke odnose (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2006). Odgajatelj bi trebao djeci pružiti što više različitog materijala koji bi djeci približili te odnose jer djeca matematičko znanje najbolje usvajaju stvarnim iskustvima koje dobivaju kroz aktivnosti i manipuliranje predmetima.

Neke rutinske aktivnosti koje odgajatelji mogu raditi s djecom jesu (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2006:166–167):

1. odnos *jedan-na-jedan* dok djeca vješaju svoje jakete/kapute
2. odnos *jedan-na-jedan* kada djeca idu doručkovati – svako dijete uzima jedan tanjur, jednu šalicu...
3. bilježenje prisutnosti djece – koliko je djece došlo, a koliko ih je odsutno...
4. računanje koliko ima stvari u zahodu, npr. tri umivaonika i šestero djece
5. pričanje o satima i minutama
6. posjeti trgovinama gdje djeca vide koliko koji proizvod košta, itd.

Sam centar trebao bi biti prostran i što udaljeniji od glasnijih i aktivnijih centara, kao što je to, primjerice, centar za građenje ili centar za obiteljske igre i dramske igre (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2006). Trebalo bi djeci pružiti dovoljno stolova i stolica te raznih materijala iz svakodnevnog života koje djeca mogu pripremiti sama ili uz odgajateljevu pomoć. Postoje neki predmeti koji uvelike pomažu razvoju dječjeg shvaćanja matematičkih pojmova, a to su (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2006: 169–171): jedinične kocke za mjerenje i brojenje; brojevi na podu jer djeci pomažu razviti grubu motoriku, ali kroz njih uče i brojeve; oprema za mjerenje poput vage, ravnala, termometara i sl.; brojevni nizovi kojima djeca razumijevaju pojmove nizanja i brojenja; parket koji djeca mogu uspoređivati ovisno o oblicima i boji; kocke s trima obilježjima; kovanice – bitne za klasifikaciju i računanje; sat preko kojeg djeca istražuju odnose sekundi, minuta i sati; *puzzle* i slagalice; umetaljke s čavlićima koje su dobre za klasificiranje i razvrstavanje, ali i finu motoriku; loto koji ima

različite oblike i stupnjeve složenosti; Lego i Duplo kocke; domino; perlice u boji kojima djeca mogu učiti glavne i redne brojeve te razlikovati boje i oblike te magneti u boji kojima djeca mogu saznati više o magnetizmu, ali i unaprjeđuju poznavanje boja, brojeva i geometrijskih pojmova.

Odgajatelj u ovome centru treba hvatati prilike da djeci objasni razne matematičke pojmove, ali bez nametanja, već kroz promatranje djece i njihove igre (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2006). Odgajatelji djecu mogu savjetovati i ponuditi im različite materijale ako im nešto nije jasno ili ne uspijevaju doći do rješenja. Naposljetku, bilo bi poželjno da se djecu što više promatra kako bi im se uveli ili utvrdili različiti matematički pojmovi.

4.3.2.6. Centar za glazbu

Glazba smiruje, zabavlja i razveseljava djecu (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2006). Također, djeca sama često spontano stvaraju glazbu, a *Orffovim*instrumentima (sl. 8.) stvaranje glazbe djeci je još više približeno. Ako SDB nema prostor za centar za glazbu, ona se može ukomponirati u druge centre jer glazba stvara ugodno ozračje u prostoriji i popravlja atmosferu u njoj. Odgajatelji bi mogli, ako nemaju pristup pravim instrumentima poput *Orffovih* instrumenata (Slika 8.), raditi instrumente od raznih materijala s djecom, primjerice šuškalice napraviti s rižom u bocama ili puhačke instrumente cijevima ili plastičnim bocama. Kako bi djeca mogla što bolje razlikovati zvukove instrumenata, odgajatelji bi mogli uvoditi instrumente malo po malo, kroz razne načine poput slušanja nekih skladbi i sl.



Slika 8. Orffov instrumentarij (Music Shop Etida, bez dat.)

Najbitnija uloga odgajatelja u centru za glazbu jest ta da bi trebali pjevati što češće mogu ne brinući se kako zvuče jer djeca uživaju u svim pokušajima (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2006). Usto, odgajatelji s djecom mogu pjevati pjesme koje bi sami smislili dok pospremaju igračke, dok rade nešto i sl. Skladbe, narodne pjesme ili klasične pjesme djecu potiču na izmišljanje plesova, dakle kroz njih razvijaju motoriku i kreativnost za stvaranje nečeg novog.

4.3.2.7. Igre na otvorenom prostoru

Iako igre na otvorenom na pripadaju centru u SDB vrtića, jednako su važne kao i ostali centri. Otvorenim prostorom smatraju se dječja igrališta, parkovi, mali vrtovi i sl., dakle mjesta gdje se djeca razvijaju i gdje uče igrajući se (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2006). Djeci je potrebno dozvoliti da se igraju vani i dok je kiša i dok je sunce kako bi iskusili razne godišnje promjene i padaline, osobito jer djeca uživaju biti vani, posebice ako im se vani pruža nešto novo i dosad neistraženo. Odlazak na svjež zrak uspostavlja ravnotežu i smanjuje stres cijelog dana. Također, odlaskom vani djeca koriste vještine koje inače rijetko ili nikako ne koriste u zatvorenom prostoru kraj odgajatelja.

Vanjski prostor vrtića trebao bi biti siguran za djecu, ali i dovoljno interaktivan kako bi djeca uvijek pronašla nešto čime će se igrati i zabaviti (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2006). Na odgajateljima je da provjere sigurnost vanjskog prostora kako bi djeca imala što bolja iskustva. Naravno, potrebno je i promatranje djece kako bi se sigurnost povećala, no to promatranje ne smije biti preblizu djece kako ne bi nesvjesno počeli sudjelovati u djetetovim aktivnostima. Djeca moraju postati svjesna svoje sigurnosti uz pomoć odgajateljeva razgovora s njima. Odgajatelj bi trebao ukomponirati izlaske vani svakodnevno, ako je u mogućnosti, te bi trebao s djecom planirati same aktivnosti i vrijeme koliko će se dugo zadržati vani.

4.3.2.8. Centar za igru s pijeskom i vodom

Djeca se od najranije dobi uživaju igrati pijeskom i vodom (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2006). U SDB odgajatelji bi djeci trebali pružiti razna iskustva i aktivnosti povezane s pijeskom i vodom kako bi se djeca upoznala sa samim sastavom pijeska i kako on reagira u doticaju s vodom. Na početku djeci ne treba pružiti nikakav poseban pribor za oblikovanje pijeska, ali tijekom vremena odgajatelji im mogu pružiti razne mjerne posude, pjenjače, kantice i tome slično. Djeca će uživati u samom osjećaju koji imaju kada prođu pijesak kroz svoje prste, bez obzira na dob, tako da im je potrebno pružiti samo iskustvo toga prije ostalih materijala koje mogu koristiti u ovome centru. Odgajateljeva je uloga promatrati i

poticati djecu da misle o tome što rade s pijeskom i što sve mogu napraviti s njim. Također, bilo bi poželjno da odgajatelji pitaju djecu pitanja na koja bi trebala promisliti i donijeti zaključke, poput pitanja „Što će se dogoditi ako dodamo plavu/crvenu boju u vodu?“ i sl. Odgajatelji bi između ostaloga trebali djecu ostaviti da slobodno istražuju pijesak i vodu, a ako se stvori nered, djeca bi ga nakon igranja počistila.

4.3.2.9. Centar za istraživanje prirode

Tijekom eksperimentiranja i promatranja svijeta oko sebe dijete uči o svojoj okolini (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2006). Centar u kojem bi djeca mogla istraživati prirodu mogao bi sadržavati prostor u kojem bi se izlagali predmeti vezani za prirodu, primjerice razne morske školjke, kristali ili perje ptica, mjesto u kojem bi se nalazili povećala, mikroskop itd., i mjesto kraj sunca gdje bi djeca mogla čuvati razne biljke te ih svakodnevno njegovati i zalijevati po potrebi. Ako nema dovoljno prostora za navedena mjesta, materijali se mogu držati i u kutijama koje bi označavale što se nalazi u njima.

Uloga odgajatelja u ovome centru prvotno je ta da djecu potiču na promatranje raznih predmeta i fenomena (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2006). Kada djeca završe s jednim promatranjem i potpuno ih istraže, potrebno im je pružiti nove poticajne materijale koji će ih potaknuti na razna pitanja i odgovore na ta sama pitanja. Djeca tijekom suočavanja s novim materijalima prolaze kroz nekoliko faza. Prva je faza razdoblje eksperimentiranja i u toj fazi djeca istražuju materijale koji od njih zahtijevaju korištenje svih osjetila. Ova faza traje različito za svako dijete i ovisi o dobi i o sposobnostima djeteta. Sljedeća je faza uvođenje potrebnog rječnika gdje odgajatelji pitaju djecu otvorena pitanja o materijalima i fenomenima koja djeca dožive i tako mogu procjenjivati dječje poglede na svijet i načine njihova izražavanja i korištenja riječi. Posljednja je faza identificiranje problema, u kojem dijete postavlja pitanja vezana za aktivnost ili neki materijal, a odgajatelji ga ohrabruju kako bi dijete samo pronašlo rješenje na postavljeno pitanje.

5. Zaključak

Dijete kroz igru manifestira svoj unutarnji svijet i slobodno izražava svoje želje i strahove, a usto usvaja razne vještine poput emocionalnih, socijalnih i motoričkih vještina (Ashiabi, 2007, prema Klarin, 2017). Dječji vrtić podupire razvoj djetetovih potencijala tako što mu omogućava samostalno istraživanje svojim osjetilima i u prirodnim situacijama. Takvo poticajno okruženje od velike je važnosti za razvoj djeteta. Okruženja u dječjem vrtiću čine socijalno i prostorno-materijalno okruženje, a na njih utječe kultura samog vrtića, način rada stručnih osoba u njemu, ali i djece, koja imaju najveći utjecaj na samo uređenje prostora. Kvalitetno okruženje vrtića potiče djecu na sve veću interakciju s materijalima i poticajima oko njih.

Kroz ovaj rad definirali smo dječje aktivnosti, igrovno okruženje i utjecaj odgajatelja na njega, naveli smo dokumente koji su pridonijeli ostvarivanju senzibiliteta i vidljivosti kvalitetne prakse i uređenja što kvalitetnijeg okruženja u dječjem vrtiću. Uloga odgajatelja u okruženju koje stvara zajedno s djecom i zajednicom oko njih, kroz poticaje koje djeci mogu ponuditi kroz mnoge centre aktivnosti vidi se kao važan odnos u odgojno-obrazovnom procesu.

6. Literatura

1. Budisavljević, T. (2015). Kako oblikovanjem okruženja razvijati suvremeni kurikulum. *Dijete, vrtić, obitelj,* 21 (79), 26–28. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/172748 (pristupljeno 24.5.2021.)
2. Čas, M., Krajnc, M. (2015). *Otroška razigranka: učbenik/priročnik za modul Igre za otroke v programu Predšolska vzgoja*. Velenje: Modart.
3. Dudek, M. (2005). *Children's spaces*. London: Architectural Press.
4. Gorupec, S. (2015). *Čarobni svijet dječje igre.* Preuzeto s https://www.wishmama.hr/roditeljstvo/savjeti-za-roditelje/carobni-svijet-djecje-igre/ (pristupljeno 30.5.2021.)
5. Hansen, K., Kaufmann, R., Burke Walsh, K. (2006). *Kurikulum za vrtiće*. Razvojno-primjereni program za djecu od 3 do 6 godina. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
6. Klarin, M. (2017). Psihologija dječje igre. Zadar: Sveučilište u Zadru. http://www.unizd.hr/Portals/41/elektronicka_izdanja/Psihologija_djecje_igre.pdf?ver=2017-09-08-103902-427 (pristupljeno 7.6.2021.)
7. Malašić, A. (2012). Dijete, odgojitelj, arhitekt – partnersko sukonstruiranje prostorno-materijalnoga okruženja dječjega vrtića. *Život i škola, LXI* (1), 123–132. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/152316 (pristupljeno 15.5.2021.)
8. Malašić, A. (2015). Rekonstruiranje SDB u funkciji unapređenja kvalitete odgojnoobrazovnog procesa. *Dijete, vrtić, obitelj,* 21(79), 29–30. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/172749 (pristupljeno 23.5.2021.)
9. Malnar, A., Punčikar, S., Štefanec, A. i Vujičić, L. (2012). Poticajno okruženje: izazov za suradnju i istraživanje djece i odraslih. *Dijete, vrtić, obitelj,* 18 (70), 4–7. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/123762 (pristupljeno 23.5.2021.)
10. Mårtensson F., Boldemann, C., Blennow, M., Söderström, M., Grahn, P., (2009): Outdoor environmental assessment of attention promoting outdoor settings for preschool children, *Health and place*, 15, (4) 1149–1157.
11. Mendeš, B., Marić, Lj., Goran Lj. (2020). *Dijete u svijetu igre*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

12. Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: Spektar Media.
13. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj (2015). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske. *Narodne novine* 5/2015.
14. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi (2008). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf (pristupljeno 19.5.2021.).
15. Petrović-Sočo, B. (2013). Razvoj modela kurikuluma ranoga odgoja i obrazovanja. *Dijete, vrtić, obitelj, 19* (71), 10–13. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/145400 (pristupljeno 17.5.2021.)
16. Pribela-Hodap, S. (2011). *Dječja igra*. Preuzeto s https://www.roda.hr/portal/djeca/zdravo-odrastanje/djecja-igra.html (pristupljeno 30.5.2021.)
17. Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči* (mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja). Zagreb: Spektar Media.
18. Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
19. Stokes Szanton, E. (2005). *Kurikulum za jaslice*. Razvojno-primjereni program za djecu od 0 do 3 godine. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
20. Šagud, M. i Petrović-Sočo, B. (2001). Simbolička igra predškolskog djeteta u institucijskom kontekstu. *Napredak*, 142 (1), 61–70.
21. Visković, I. (2016). Odgojno-obrazovni aspekti igre djece i roditelja u obitelji. In H. Ivon & B. Mendeš (eds.) *Dijete, igra, stvaralaštvo* (203–211). Split: Filozofski fakultet Split i Savez društva *Naša djeca*.
22. Visković, I., Sunko, E., Mendeš, B. (2019). Children's Play—The Educator's Opinion. *Educational Sciences*, 9 (4); 266. Preuzeto s https://doi.org/10.3390/educsci9040266 (pristupljeno 28.5.2021.)

Izvori slika

Slika 1. – Simbolička igra liječnika. Preuzeto s https://www.vrtic-smijesak.com/simbolicka-igra-lijecnika/ (pristupljeno 1.6.2021.)

Slika 2. – Usporedna igra. Preuzeto s https://stock.adobe.com/images/two-asian-little-child-girls-counting-and-putting-coin-into-glass-bottle-together-in-the-garden-kid-saving-money-for-the-future-concept/190471385 (pristupljeno 1.6.2021.)

Slike 3. i 4. – Dječji vrtić Čarobna Šuma, Križevci; Dječji vrtić Limač, Zagreb (Slunjski, 2006: 93;97)

Slika 5. – Primjer dobro isplanirane prostorije namijenjene djeci jasličke dobi (Stokes Szanton, 2005:173).

Slike 6 i 7. – Primjeri tlocrta dobro isplaniranih soba za dnevni boravak (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2006: 109–110).

Slika 8. Orffov instrumentarij. Preuzeto s https://www.musicshopetida.hr/product.asp?product=goldon-mini-set-30020&code=GOL%2D30020 (pristupljeno 5.6.2021.)

Sažetak

Tijekom povijesti okruženje se u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja mijenjalo rapidnom brzinom. Od toga da se slobodnoj igri u vrtićima prvotno nije posvećivala pažnja i da je postojala stroga struktura organizacije odgojno-obrazovnog rada, preko učenja transmisijom i izravnim podučavanjem, do našeg vremena kad se djeci ne postavljaju striktne vremenske, prostorne i organizacijske restrikcije. Danas djeca u najvećoj mjeri utječu na okruženje oko sebe, a uloga je samih odgajatelja da djeci pruže što više različitog materijala i poticaja kako bi djeca što kvalitetnije razvijala svoje kompetencije i potencijale.

Cilj ovog rada opisivanje je definicija i razina igara kod djece rane i predškolske dobi, navođenje dokumenata koji su doprinijeli ostvarivanju što kvalitetnijeg okruženja u dječjim vrtićima Republike Hrvatske, opisivanje mnogih uloga odgajatelja u stvaranju navedenog kvalitetnog okruženja u sobi dnevnog boravka dječjih vrtića te poticaja koje odgajatelji mogu pružiti djeci u centrima aktivnosti.

Ključne riječi: dijete, okruženje vrtića, odgoj i obrazovanje, odgajatelj, uloga odgajatelja.

Teacher's role in creating a play environment in kindergarten

Abstract

Throughout history, the environment in early and preschool education institutions has changed rapidly. From the fact that free play in kindergartens was not initially paid attention to and that there was a strict structure of educational organization, through learning by transmission and direct teaching, to the present where children are not set by the strict time, space and organizational restrictions anymore. Children now have the greatest impact on the environment around them, and the role of educators has become to provide children with as many different materials and incentives to help children develop their competencies and potentials.

The aim of this thesis is to describe the definition and level of games for early and preschool children, to list documents that have contributed to the best possible environment in kindergartens in the Republic of Croatia, to describe many roles of the educators in creating this quality environment in the living space of kindergartens and the incentives that educators can provide to children in activity centres.

Keywords: child, kindergarten environment, upbringing and education, educator, role of the educator.

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Kristina Mlačić, kao pristupnica za stjecanje zvanja sveučilišne prvostupnice *Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* , izjavljujem da je ovaj završni rad rezultat isključivo mojega rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i literatura. Izjavljujem da ni jedan dio završnoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, stoga ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 17. lipnja 2021.

Potpis



IZJAVA O POHRANI ZAVRŠNOGA/DIPLOMSKOGA RADA (PODCRTAJTE ODGOVARAJUĆE) U DIGITALNI REPOZITORIJ FILOZOFSKOGA FAKULTETA U SPLITU

Studentica: Kristina Mlačić

Naslov rada: Igrovno okruženje dječjeg vrtića (uloga odgajatelja u kreiranju igrovnog okruženja u dječjem vrtiću)

Znanstveno područje: Društvene znanosti

Znanstveno polje: Pedagogija

Vrsta rada: Završni rad

Mentorica rada: Doc. dr. sc. Ivana Visković

Članovi Povjerenstva: Doc dr. sc. Branimir Mendeš, Ante Grčić

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanoga završnoga/diplomskoga rada (zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice potpuno odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama *Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude:

a) rad u otvorenom pristupu

U slučaju potrebe (dodatnoga) ograničavanja pristupa Vašemu ocjenskomu radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnomu tijelu u ustanovi.

Mjesto, nadnevak: Split, 17. lipnja 2021.

Potpis studentice:



POTVRDA O LEKTURI

Ime i prezime autora

KRISTINA MLAČIĆ

Naslov završnog rada

IGROVNO OKRUŽENJE DJEČJEG VRTIĆA (ULOGA ODGAJATELJA U KREIRANJU IGROVNOG OKRUŽENJA U DJEČJEM VRTIĆU)

Završni rad lektoriran je prema pravilima hrvatskog standardnog jezika.

Datum

17. lipnja 2021.

Marija Vuković Ćuk, prof.

M. Vuković Ćuk