

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Preddiplomski studij hrvatskoga jezika i književnosti i pedagogije

Marijana Koški

Interakcija odrasli-dijete u učenju i poučavanju u dječjem vrtiću

(završni rad)

Mentorica: prof. dr. sc. Nada Babić

Osijek, 2016.

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

Preddiplomski studij hrvatskoga jezika i književnosti i pedagogije

Marijana Koški

Interakcija odrasli-dijete u učenju i poučavanju u dječjem vrtiću

(završni rad)

Znanstveno područje: društvene znanosti, znanstveno polje: pedagogija,
znanstvena grana: pedagogija ranog i predškolskog odgoja

Mentorica: prof. dr. sc. Nada Babić

Osijek, 2016.

Sažetak

Tema završnog rada je interakcija odrasli-dijete u učenju i poučavanju u dječjem vrtiću. U nastavku rada se prikazuje pregled teorijskih koncepcija i relevantnih istraživanja o temi na temelju dostupne i recentne literature. Teorijski okvir rada su shvaćanja djetinjstva i djece unutar suvremenih društvenih znanosti i socijalno-kulturne teorije razvoja Vygotskoga i njegovih sljedbenika. Dječji vrtić sastavni je dio djetinjstva većine djece. Djeca svakoga dana veliki dio svoga vremena provode u okruženju koje im pruža dječji vrtić i u interakcijama s odgojiteljima, roditeljima i s drugom djecom. Dakle, bitnu sastavnicu okruženja svakog djeteta čine ljudi odnosno njihovi vršnjaci, sestre i braća, roditelji, odgojitelji i drugi važni u njihovom životu. S tim ljudima djeca ostvaruju bliske veze, surađuju, pregovaraju i natječu se kroz zajedničke aktivnosti te se uključuju u zajedničku igru i kreativnost. Sukladno socijalno-kulturnoj teoriji razvoja Vygotskoga i njegovih sljedbenika pružajući pomoć djeci da učine stvari koje ne mogu sama odrasli ne samo da potiču nego i podupiru razvoj spoznaje i sposobnosti djece. Interakcijom između odraslog i djeteta u kojoj oboje surađuju u razvoju međusobnog razumijevanja dijete uči sagledavati stvari iz perspektive drugoga, uči dijeliti i stvarati značenja. Odnosno djeca stječu znanja i internaliziraju tehnike mišljenja i rješavanja problema iz kulture koja ih okružuje. Iz uvida u dostupnu, relevantnu i recentnu literaturu je vidljivo da je interakcija odraslih i djece u učenju i poučavanju kao tema već dugi niz godina prisutna u suvremenim stručnim i znanstvenim razmatranjima. Ova tema potaknula je mnogobrojna istraživanja o učenju i poučavanju djece u interakciji s odraslima.

Ključne riječi: dijete, socijalna interakcija, socijalno-kulturna teorija, dječji vrtić, učenje, poučavanje.

Sadržaj

Uvod.....	1
1. Dječji vrtić – kontekst odrastanja djece.....	2
2. Interakcija odrasli-dijete u dječjem vrtiću.....	5
3. Interakcijski pristup učenju i poučavanju.....	9
4. Istraživanja o interakcijskim iskustvima djece s odraslima tijekom učenja i poučavanja.....	12
5. Zaključak.....	18
Literatura.....	20

Uvod

Interakcija odrasli-dijete u učenju i poučavanju u dječjem vrtiću čini temu završnog rada. U nastavku naslovljenoga rada prikazuje se pregled teorijskih koncepcija i relevantnih istraživanja o temi na temelju dostupne i recentne literature. Aktualnost rada očituje se u spoznaji da je interakcija odraslih i djece u učenju i poučavanju kao tema već dugi niz godina prisutna u stručnim i znanstvenim razmatranjima te je potaknula i mnogobrojna istraživanja o učenju i poučavanju djece u interakciji s odraslima. Važnost rada vidljiva je iz činjenice da djeca svakog dana veliki dio svoga vremena provode u okruženju koje im pruža dječji vrtić i u interakcijama s odgojiteljima, roditeljima i drugom djecom. Nadalje, način na koji dijete sudjeluje u novim institucijskim praksama (primjerice pri ulasku u dječji vrtić) i što ona/on uči iz takvih iskustava može voditi razvojnim promjenama djeteta. Te promjene je moguće analizirati u relaciji s djetetovom socijalnom situacijom odnosno specifičnim kontekstom u kojem se odvijaju dječje svakodnevne aktivnosti (Hedegaard, 2008).

Polazište u radu je socijalno-kulturna teorija razvoja Vygotskoga i njegovih sljedbenika. U završnom radu se najprije prikazuje dječji vrtić kao kontekst odrastanja djece. U drugom poglavlju rada razmatra se interakcija odrasli-dijete u dječjem vrtiću. U ovom poglavlju pozornost je usmjerena na bitne pretpostavke kulturnog posredovanja individualnog razvoja. Zatim se razmatraju pojam interakcije i razvojne vrijednosti interakcije odrasli-dijete u situaciji učenja i poučavanja. Uz interakciju odrasli-dijete može se povezati pojam intersubjektivnosti što se također prikazuje u sklopu odnosnog poglavlja. U trećem poglavlju rada naglasak je na interakcijskom pristupu učenju i poučavanju. U ovom poglavlju pozornost je usmjerena na socijalno-kulturnu teoriju Vygotskog i njegovih sljedbenika kao jednu od dominantnih suvremenih teorija o tome kako socijalno iskustvo utječe na kognitivni razvoj. Između ostalog fokus je i na zoni narednog razvoja te na „scaffolding-u“ u učenju i poučavanju. U sljedećem odnosno četvrtom poglavlju rada prikazuju se odabrana istraživanja o interakcijskim iskustvima djece s odraslima tijekom učenja i poučavanja.

1. Dječji vrtić – kontekst odrastanja djece

U prvom poglavlju rada se prikazuje dječji vrtić kao kontekst odrastanja djece. U suvremenim društvenim znanostima i u socijalno-kulturnoj teoriji razvoja Vygotskoga i njegovih sljedbenika zagovara se viđenje djece kao „ljudskih bića“, a ne kao „budućih ljudi“. Metafora djeteta kao „ljudskog bića“ znači da se dijete vidi kao „dijete koje je priznato kao netko tko je viđen i prihvaćen kao pojedinac, ali pojedinac koji je u međuljudskom odnosu (engl. „*relationship*“). To dijete je i dijete koje će se razviti i učiti zbog takvih međuljudskih odnosa“ (Halldén, 2005, 10).

Sastavni dio djetinjstva većine djece čini dječji vrtić. Djeca svakoga dana veliki dio svoga vremena provode u okruženju koje im pruža dječji vrtić i u interakcijama s odgojiteljima, roditeljima i s drugom djecom. Key (2000) navodi da djeca trebaju slobodan prostor i stimulaciju, a ne institucije u kojim se svi oblikuju u istom kalupu. Halldén (2005) navodi da je, s obzirom na činjenicu da djeca žive veliki dio svoga svakodnevnog života u predškolskoj ustanovi, potrebno pokušati razumjeti proces „življenja djetinjstva“ (engl. „*doing childhood*“) koji se odvija u ovom prostoru iz dječje perspektive. „Zauzeti perspektivu djeteta znači proučavati dječji društveni život, njihove veze s vršnjacima i dječju kulturu. To također znači uzeti u razmatranje način na koji su djeca shvaćena i tretirana, odnosno ideje roditelja i profesionalaca o vremenu djetinjstva“ (Halldén, 2005, 13).

Nadalje, način na koji dijete sudjeluje u različitim novim institucijskim praksama (primjerice pri ulasku u dječji vrtić) i što ona/on uči iz takvih iskustava može voditi razvojnim promjenama djeteta. Te promjene je moguće analizirati u relaciji s djetetovom socijalnom situacijom (Hedegaard, 2008). Djetetova socijalna situacija je specifičan kontekst u kojem se odvijaju dječje svakodnevne aktivnosti. Specifičan kontekst unutar institucije čine primjerice veličina sobe, sve vrste materijala i slično koje su na raspolaganju djeci (Hedegaard, 2008). Dakle, Hedegaard (2008) ističe da u socijalnoj situaciji djeteta zahtjevi odgojitelja (engl. „*caregivers*“¹) i mogućnosti realizacije djetetove intencionalne aktivnosti vode prema prisvajanju kompetencija i motiva povezanih s kontekstom u kojem se odvijaju djetetove svakodnevne aktivnosti. Nadalje, Babić (2009) naglašava: „Uvid u prakse odraslih (roditelja i profesionalaca) i dječja iskustva u svakodnevnim interakcijama s odraslima, prije svega iz perspektive djece, jedan je od

¹ Za potrebe rada riječ „*caregivers*“ se prevodila kao odgojitelji.

obećavajućih putova ka razumijevanju karakteristika i utjecaja institucionalnog okruženja na dječja iskustva i aktivnosti te na institucionalizaciju djetinjstva“ (Babić, 2009, 27).

Woodhead (2006) ističe da su najvažnije obilježje okoline svakoga djeteta ljudi s kojima ostvaruju bliske veze, surađuju, pregovaraju i natječu kroz zajedničke aktivnosti te uključuju u zajedničku igru i kreativnost. Ti ljudi, odnosno njihovi roditelji, odgojitelji, braća i sestre, vršnjaci i slično, daju smisao i smjer dječjim iskustvima dok ih na različite načine uvode u kulturne prakse, podržavaju (engl. „*scaffold*“) njihovo stjecanje vještina i načina komunikacije (Woodhead, 2006). Nadalje, Halldén (2005) navodi da se djeca mogu razvijati samo uz osobe u koje imaju povjerenja te koje imaju vremena i potrebnu zrelost da prate djecu u njihovom razvoju.

Kako odrasli odnosno roditelji i odgojitelji, vide važnost vrtićnog konteksta vidljivo je iz sljedećeg: Markström (prema Halldén, 2005) ističe da rezultati istraživanja koje je provela ukazuju da i roditelji i predškolski odgojitelji smatraju da su predškolske ustanove u najboljem interesu djeteta. U skladu s predhodnim istraživanjem razvidne su kontradiktorne predodžbe i od strane roditelja i od strane predškolskih odgojitelja: jedna je predodžba djeteta kao „ljudskog bića“, odnosno „dijete koje je nevino i treba ostati dijete“ (Halldén, 2005, 13), a druga je predodžba djeteta „dijete kao projekt“, odnosno „dijete koje se treba naučiti kvalificirati za život u različitim institucijama u budućnosti“ (Halldén, 2005, 13). Nadalje, Einarsdottir (2014) navodi da analiza prakse predškolskih ustanova na Islandu pokazuje da su se predškolski odgojitelji izgleda podijelili u nekoliko smjerova u odnosu na ulogu predškolskih ustanova i predškolskih odgojitelja: „Jedan smjer, najtradicionalniji, naglašava predškolske godine kao zlatne godine slobodne igre i razvoja. Prema ovom gledištu, uloga predškolskih odgojitelja je da osiguraju njegu (engl. „*care*“²) i emocionalnu potporu. Drugi smjer naglašava predškolsku ustanovu kao prvu razinu formalnog obrazovanja, gdje su odrasli učitelji, ali ne i odgojitelji. Treći smjer zagovara da su pružanje njege i poučavanje međusobno inkluzivni koncepti, oba potrebna za osiguranje visoke kvalitete predškolskog iskustva i ishoda“ (Einarsdottir, 2014, 682). Veraksa (2014) naglašava da su u međusobnom protuslovlju stajalište onih usmjerenih na prirodnu stranu djeteta i stajalište onih usmjerenih na kulturnu stranu djeteta. Međutim, treće gledište koje nastoji pomiriti ova međusobno suprotstavljena stajališta, vidi kao obećavajuće ukoliko se kulturna strana dječjeg ponašanja razumije, u skladu s Vygotskim (prema Veraksa, 2014), kao rezultat transformacije prirodne strane. To znači da razvoju svih kulturnih oblika „moraju“ (Veraksa, 2014, 586) prethoditi prirodni oblici aktivnosti. Veraksa (2014) zaključuje: „Dakle, vrlo je važno za potpuni

² „*care*“ se može prevoditi kao briga, njega, skrb a za potrebe rada odabran je prijevod njega.

razvoj djeteta da njegove inicijative i spontani oblici aktivnosti trebaju biti poticani umjesto da budu zatumljeni“ (Veraksa, 2014, 586). Nadalje, Halldén (2005) naglašava da je predškolska ustanova, kao dio „normalnog djetinjstva“ (Halldén, 2005, 10) mjesto gdje se mnoge ambicije trebaju realizirati i kojemu se postavljaju veliki zahtjevi. Nadalje, navodi da u predškolskoj ustanovi „mora“ (Halldén, 2005, 10) biti emocionalno stabilna klima te osoblje koje surađuje s roditeljima u njezi djece i koje je profesionalno u prepoznavanju potreba djece.

2. Interakcija odrasli-dijete u dječjem vrtiću

U prvom poglavlju rada prikazan je dječji vrtić kao kontekst odrastanja djece. U nastavku ovoga poglavlja razmatra se interakcija odrasli-dijete u dječjem vrtiću.

Istraživanja o kulturnom posredovanju individualnog razvoja, posebice u predškolskoj dobi, obilježila su dvadeseto stoljeće. Bitne pretpostavke kulturnog posredovanja individualnog razvoja su socijalno okruženje, socijalna situacija razvoja i socijalna interakcija (Babić, 2009).

Postoje različita tumačenja socijalnog okruženja u psihološkoj literaturi. Prema jednom tumačenju socijalno okruženje se vidi kao čimbenik razvoja. Međutim, Vygotsky (prema Hedagaard, 2008) socijalno okruženje tumači kao izvor pojavljivanja svih specifičnih ljudskih karakteristika koje dijete postupno usvaja. Drugim riječima, socijalno okruženje je izvor dječjeg osobnog razvoja koji je utemeljen u procesu interakcije 'idealnih' i 'postojećih oblika' karakteristika.

Sljedeću bitnu pretpostavku kulturnog posredovanja individualnog razvoja Vygotsky (prema Chaiklin, 2003) poima na sljedeći način: „Socijalna situacija razvoja predstavlja inicijalni trenutak svih dinamičnih promjena koje se događaju u razvoju tijekom danog razdoblja“ (Chaiklin, 2003, 47). Odnosno, Vygotsky socijalnu situaciju razvoja objašnjava kao „...ništa drugo nego sustav relacija između djeteta određenih godina i socijalne stvarnosti“ (Hedagaard, 2008, 14). Socijalna situacija razvoja, u skladu sa socijalnim očekivanjima i zahtjevima, shvaćena kao jedinstveni i neponovljivi odnos između djeteta i okruženja, određuje stvarno mjesto djeteta u sustavu socijalnih odnosa te utječe na osobitosti djetetova shvaćanja i prihvaćanja vlastite socijalne pozicije (Babić, 2009).

Na posljertku, kao treća pretpostavka kulturnog posredovanja individualnog razvoja javlja se socijalna interakcija. Vygotsky (prema Vasta, Haith, Miller, 1998) socijalnu interakciju vidi ne samo kao kontekst u kojem djeca pokazuju svoju inteligenciju već i kao glavni mehanizam pomoću kojeg se inteligencija razvija. Dakle, na temelju svojih interakcija s drugim ljudima, najčešće s vlastitim roditeljima djeca stječu znanja i oruđa intelektualne prilagodbe³ (Vasta, Haith, Miller, 1998). Važnost socijalne interakcije ističe i Babić: „Socijalna priroda učenja, poučavanja potvrđuje važnost socijalne interakcije u kojoj pojedinac – učenik konstruira svoju stvarnost u recipročnim relacijama s drugima, važnima u njegovu životu (roditelj, učitelj, vršnjak, nevršnjak,

³ Oruđa intelektualne prilagodbe – „Naziv koji je Vigotski upotrebljavao za tehnike mišljenja i rješavanja problema koje djeca internaliziraju iz svoje kulture“ (Vasta, Haith, Miller, 1998, 38)

skupina i dr.). Važni drugi posreduju socijalno-kulturno iskustvo, tj. vrijednosti u smislu prioriteta (prihvatljivo – vrijedno i poželjno, ovisno o prirodi kulturnog scenarija)“ (Babić, 2013, 19).

Radi boljeg razumijevanja socijalne interakcije potrebno je definirati sam pojam interakcije. U literaturi se navode sljedeće definicije interakcije. Duran (2000) interakciju definira kao odnos dviju ili više jedinki u kojem one uzajamno utječu jedna na drugu. Stryker i Vryan (2006) socijalnu interakciju poimaju na sljedeći način: „Društvo, kao splet interakcija, stvara osobe; ali djelovanja osoba, kroz interakciju, stvaraju društvo. Društvo i osoba su dvije strane iste kovanice, nepostojeće izuzev kada su u međusobnom odnosu“ (Stryker, Vryan, 2006, 4). Mead (prema Stryker, Vryan, 2006) socijalnu interakciju ili proces vidi kao temeljni, a iz te interakcije ili procesa proizlazi i društvo i osoba (engl. „*self*“).

Nadalje, interakciju između odraslih (roditelja i odgojitelja) i djece u svakodnevnim situacijskim kontekstima shvaća se kao odgojnu praksu. Neizravnim pojavnim oblicima interakcije poimaju se odabir i strukturiranje prostora, vremena i socijalnih odnosa i slično (Babić, Irović, Krstović, 1997). Prema Babić, Irović, Krstović (1997) interakcija odraslog i djeteta, sukladno kriteriju samostalnosti, može biti slobodna i vođena. Slobodna - promatrano iz perspektive djeteta: od izbora situacije, aktivnosti, do načina sudjelovanja, postupanja. Vođena, odnosno odrasli se vidi kao voditelj i vrednovatelj procesa i učinaka.

Uz interakciju odrasli-dijete može se povezati pojam intersubjektivnosti. Matusov (2001) intersubjektivnost definira „(1) intersubjektivnost kao imati nešto zajedničko, (2) intersubjektivnost kao koordinaciju doprinosa sudionika i (3) intersubjektivnost kao ljudsko djelovanje (engl. „*agency*“)" (Matusov, 2001, 384). Sljedeća definicija kazuje: “Intersubjektivnost. Pojam uveden od strane Newson i Newson (1975), u Berk i Winsler (1995: 27) koji 'se odnosi na proces putem kojega dva sudionika koji započinju zadatak s različitim razumijevanjem dolaze do zajedničkog razumijevanja“ (Anning, Cullen, Flear, 2004, 191). Babić (2013) ističe: „Osnovno obilježje intersubjektivnosti jest minimalna razina razumijevanja među sudionicima učenja, poučavanja. Intersubjektivnost kao proces znači stvaranje zajedničkog razumijevanja putem uvida, pregovaranja i koordinacije polazišnih perspektiva sudionika o zajedničkom zadatku, problemu u konkretnom situacijskom kontekstu“ (Babić, 2013, 21). Jordan (2004) prikazuje model intersubjektivnosti. Odnosni model prikazuje tri tipa interakcije odrasli-dijete: odrasli i dijete ravnopravni partneri u interakciji; interakcija usmjerena od strane odrasloga ('scaffolding' dječjeg učenja) i interakcija usmjerena od strane djeteta. Jordan (2004) kao ključna obilježja na ovom dijagramu navodi veličine područja razvijene intersubjektivnosti, koja

predstavljaju razine zajedničkog razumijevanja, i udaljenosti svakog sudionika od tih područja razumijevanja koje predstavljaju psihološke udaljenosti između sudionika i razine dijeljenja moći. Jordan (2004) ističe sljedeće: odrasli i dijete ravnopravni partneri u interakciji: kada je intersubjektivnost primijenjena u potpunosti oba sudionika se smatraju ekspertima u temama rasprave. Svaki sudionik sluša ideje drugoga, pridonosi svojim idejama i zajednički razvijaju jedinstveno 'zajedničko značenje'. Dječji glas se čuje i vrednuje te oba sudionika stvaraju poveznice među iskustvima. Nadalje, Jordan (2004) za interakcije usmjerene od strane odrasloga navodi sljedeće: odrasli kontrolira aktivnosti i vodi rasprave. Dok teme rasprave i aktivnosti mogu proizlaziti iz promatranja djetetovih interesa od strane odrasloga, dijete zapravo ima malo kontrole. Biti će neke poveznice među iskustvima, ali područje zajedničkog učenja je manje nego što bi moglo biti. Interakcije usmjerene od strane djeteta: „Dijete kontrolira aktivnost i vodi rasprave i aktivnost. U ovoj situaciji, odrasli promatra dijete i podupire njezinu/njegovu aktivnost i raspravu s minimalnim inputom. Djetetove ideje mogle bi se čuti od strane odrasloga, ali djetetu nije osigurana mogućnost da čuje što odrasli misli o toj temi. Područje zajedničkog učenja je opet manje nego što bi moglo biti“ (Jordan, 2004, 37).

Babić i Kuzma (2000) ukazuju na razvojnu vrijednost interakcije odrasli-dijete u situaciji učenja/poučavanja. Prema ovom gledištu razvojna vrijednost odnosne interakcije određena je komplementarnošću između unutarnje motivacije, aktivnog učenja i odgovornosti djeteta za osobno postignuće i mentorstva, suradničkog ponašanja odraslih. Ostvariva je socijalnokognitivnom koordinacijom odraslog i djeteta. „Asistencija tipa sociokognitivne koordinacije znači podržavati dijete u nastojanju da objasni svoje ideje drugima, učiti dijete sagledavati stvari iz perspektive drugoga/partnera, omogućavati djetetu osobne pokušaje (pa i pogreške), pomagati mu u ovladavanju strahom od rizika, poštovati njegove osjećaje i ideje, pozitivno reagirati na pitanja i dileme, nuditi aktivnosti koje pretpostavljaju kooperativno učenje. Očekivani razvojni učinci jesu samopouzdanje i autonomija“ (Babić, Kuzma, 2000, 37). Na važnost interakcije odrasli-dijete upućuje i Jordan (2004) koja navodi: „Ako učitelj nema interaktivne vještine da sudjeluje u dječjim spoznajama, ili je nesvjestan vrijednosti takvoga postupanja na dječje učenje, tada nije moguće da će ona/on osnaživati djecu“ (Jordan, 2004, 34).

Važnost interakcije ogleda se i u činjenici da se interakcijom različitih namjera određuju položaj i uloga djeteta (podučavanog) i odraslog (podučavatelja) te pripadajuća ponašanja i promjene u očekivanom sklopu djetetove ličnosti (Babić, Irović, Krstović, 1997). Važnost interakcije ističu i Howes i dr. (2013) navodeći da su odgojiteljeve uljudne i pažljive interakcije sa svom djecom u razredu povezane sa stvaranjem pozitivnih odnosa dijete-odgojitelj.

Babić (2009) ukazuje na asimetriju u sustavu poučavanja, propitujući: „Što se događa u suradnji odraslih i djece ako postoji značajna asimetrija u odnosu na kompetentnost i moć? Pretpostavljam da, upravo, moć (osobni doživljaj moći spram djece) može utjecati na (ne)mogućnost uspostavljanja dijaloga, usuglašavanje različitih perspektiva te na razumijevanje i postignuća“ (Babić, 2009, 24). Jordan (2004) navodi da djeca moraju biti u okruženju u kojem uče da imaju moć odlučivati o smjeru njihova učenja kako bi postala ravnopravni sudionici u situaciji učenja.

3. Interakcijski pristup učenju i poučavanju

U naslovljenom dijelu rada pozornost je usmjerena na interakcijski pristup učenju i poučavanju.

Socijalno-kulturna teorija razvoja Vygotskog i njegovih sljedbenika je jedna od najutjecajnijih suvremenih teorija o tome kako socijalno iskustvo utječe na kognitivni razvoj. Vygotsky (prema Wood, 1995) temeljnim točkama intelektualnog i osobnog razvitka smatra jezik i komunikaciju (a time i poučavanje). Poučavanje smješta u središte ljudskog razvitka, a inteligenciju je odredio kao sposobnost učenja kroz poučavanje (Wood, 1995). Odrasli potiču razvoj spoznaje i sposobnosti djece pomažući im učiniti stvari koje ne mogu sama. „Za Vygotskoga je *suradnički ostvaren uspjeh* temelj učenja i razvitka. Pouka, formalna i neformalna, u mnogim društvenim okruženjima, koju izvode osposobljeni vršnjaci, braća i sestre, roditelji, rodbina, prijatelji, poznanici i učitelji, - glavni je pokretač kulturnog prijenosa znanja. Znanje je utjelovljeno u djelovanju, radu, igri, tehnologiji, književnosti, umjetnosti i razgovoru članova nekog društva. Samo kroz međudjelovanje sa živim predstavnicima kulture, s onim što Bruner naziva 'kulturnim namjesnicima', dijete može steći, prihvatiti i dalje razviti svoje znanje“ (Wood, 1995, 31).

Rogoff (1990) smatra da odrasli podupiru razvoj te da im je primarni cilj poticati, ohrabrivati djetetovo aktivno učenje. Nadalje, navodi da odrasli i djeca aranžiraju socijalna iskustva svojim izborom situacija i njihovim strukturiranjem. „U srcu učenja i poučavanja su nastojanja odrasloga za aktivnim sudjelovanjem djeteta i njegovom vođenju prema samokontroli, tj. samoregulaciji. Dakle, učiteljeva uloga ne svodi se na pripremanje okruženja učenja ili podržavanje pozitivnih oblika ponašanja, nego je on svojim sudjelovanjem u zajedničkim aktivnostima s djetetom usmjeren na dijeljenje i stvaranje značenja“ (Babić, Irović, 2001, 47).

Wood (2005) ističe da je i za Vygotskog i za Brunera međudjelovanje djeteta i njegovog učitelja u kojem oboje surađuju u razvoju međusobnog razumijevanja 'tkivo' i temelj razvoja i učenja. Odnosno, Vygotsky (prema Woodu, 1995) tvrdi da surađujući s osobama koje znaju više od njega dijete ne samo što uči i internalizira gradivo u pojedinim zadacima nego i internalizira sam proces poučavanja. Dijete otkriva kako planirati, upravljati i organizirati vlastito praktično spoznajno djelovanje. O međudjelovanju djeteta i odraslog u kojem oboje surađuju u razvoju međusobnog razumijevanja Babić ističe: „Interakcijom u recipročnom dijalogu djeca uče dijeliti i stvarati značenja, odnosno uče rabiti jezik i kao sredstvo komunikacije i kao sredstvo mišljenja“ (Babić, 2009, 19).

Zona narednog razvoja je jedan od ključnih pojmova socijalno-kulturne teorije Vygotskog. Zonu narednog razvoja Vygotsky (prema Chaiklin, 2003) definira kao „razliku između aktualne razine razvoja determinirane samostalnim rješavanjem zadataka i potencijalne razine razvoja determinirane rješavanjem zadatka uz vođenje odraslog ili u suradnji sa sposobnijim vršnjakom“ (Chaiklin, 2003, 40). Babić (2013) pobliže objašnjava sam koncept, odnosno pojam te svrhu zone narednog razvoja. „Зона ближайшего развития (ЗБР), na engleskom „the zone of proximal development (ZPD) je koncept preuzet iz teorije Vygotskog. To je pojam koji je uveo Vygotsky za objašnjenje povezanosti između „обучения“ (poučavanja) i psihičkog razvoja“ (Babić, 2013, 18). Nadalje, autorica naglašava da Vygotsky važnost zone narednog odnosno proksimalnog razvoja vidi u „dinamici intelektualnog razvoja i uspješnosti poučavanja“ (Babić, 2013, 18).

Rogoff (2003) objašnjava Vygotskov koncept interakcija u zoni narednog odnosno proksimalnog razvoja kao ideju da djeca uče kroz svoje interakcije s iskusnijim odraslima ili vršnjacima. Iskusniji odrasli ili vršnjaci pomažu djeci u uključivanju u razmišljanje (engl. „*in engaging in thinking*“) koje je iznad „zone“ u kojoj bi djeca bila sposobna za samostalnu izvedbu. „U interakcijama unutar zone proksimalnog razvoja, djeca uče koristiti intelektualna oruđa svoga društva, uključujući pismenost, sustave brojeva, jezik i oruđa za pamćenje i planiranje“ (Rogoff, 2003, 282). Babić (2013) ističe da je zona narednog odnosno proksimalnog razvoja Vygotskog poslužila u konceptualizaciji i istraživanju „scaffolding-a“ u učenju i poučavanju Woodu, Bruneru i Ross (1976).

Wood, Bruner i Ross (1976) metaforu „*scaffolding*“ („skela“) upotrijebili su kako bi objasnili ulogu tutora/odgojitelja/odrasloga u zajedničkom rješavanju problema s djecom. Intervencija odgojitelja često sadržava „vrstu „*scaffolding*“ procesa koji osposobljava dijete ili početnika da riješi problem, izvrši zadatak ili ispuni cilj koji bi bio iznad njegovih nepotpomognutih nastojanja“ (Wood, Bruner i Ross, 1976, 90). Prema Woodu (1995), kontingentno učenje (engl. „*scaffolding*“) razumijeva doziranu pomoć djeci na temelju njihovog trenutnog razumijevanja. Dodatna pomoć se pruža ukoliko djeca ne razumiju uputu na jednoj razini. Kada djeca shvate odgojitelj se povlači otvarajući prostor većoj dječjoj inicijativi. „Kontingentno poučavanje pomaže djeci da razviju užu stručnost – povezanu s određenim zadatkom ili skupinom zadataka – usmjeravanjem pažnje na važne aspekte zadatka i razjašnjavajući bitne pojedinosti. Takva pouka razbija zadatak na manje dijelove koje dijete može izvesti postupnim spajanjem postupaka sve dok konačno ne bude sposobno izvesti cijeli zadatak“ (Wood, Bruner, Ross, 1976; Wood, 1995, 84). U skladu s prethodno rečenim dijete se, ukoliko ima poteškoća, nikada ne osjeća prepušteno samo sebi niti je previše 'obuzdano' suviše 'usmjeravajućim' i nametljivim poučavanjem. Međutim, Wood (1995)

naglašava da osoba uvježbana kontingentnom poučavanju često krši pravila, te upozorava da su razumijevanje 'pravila' i poučavanje prema tim pravilima dvije različite stvari. Wood, Bruner, Ross (1976) navode šest funkcija scaffolding-a odnosno funkcija odgojitelja/odrasloga/“tutora“ u „scaffoldingu“: privlačenje pažnje djeteta; smanjenje stupnjeva slobode što uključuje pojednostavljenje zadatka smanjivanjem broja postupaka potrebnih kako bi se došlo do rješenja; održavanje smijera, odnosno uloga odgojitelja se očituje u zadržavanju djeteta u njegovom nastojanju da dođe do određenog cilja uz ohrabrivanje djeteta da poduzme naredni korak u smislu zahtjevnijeg zadatka; označavanje kritičnih obilježja zadatka; kontrola frustracije te pokazivanje ili modeliranje rješenja zadatka kada ga dijete ne može prepoznati. Međutim, prema Babić (2013) u tumačenju i istraživanju „scaffoldinga“ javlja se jedan od važnijih aktualnih problema a to je: „...razmatranje scaffoldinga kao direktivne instrukcijske strategije inicirane od strane učitelja izvan originalnog teorijskog konteksta – kulturno povijesne teorije Vygotskog“ (Babić, 2013, 27).

4. Suvremena istraživanja o interakcijskim iskustvima djece s odraslima tijekom učenja i poučavanja

Iz literature je vidljivo da je interakcija odraslih i djece u učenju i poučavanju kao tema već dugi niz godina prisutna u suvremenim stručnim i znanstvenim razmatranjima te je potaknula mnogobrojna istraživanja o učenju i poučavanju djece u interakciji s odraslima. Za potrebe ovoga rada odabrana su sljedeća istraživanja navedena kronološkim redosljedom, od kojih su većina kvalitativna istraživanja o učenju i poučavanju djece u interakciji s odraslima iz perspektive odraslih.

Wood, Bruner, Ross (1976) istraživali su prirodu odgojiteljskog/tutorskog procesa, odnosno „...kako odrasli ili „expert“ pomaže nekome tko je manje odrastao ili manje expert“ (Wood, Bruner, Ross, 1976, 89). U istraživanju je sudjelovalo 30-ero djece u dobi od tri, četiri i pet godina. Djeca su bila podijeljena u tri skupine. U svim skupinama bio je jednak broj djevojčica i dječaka. Sva djeca bila su u pratnji roditelja, koji su pretežno pripadali srednjoj klasi ili nižoj srednjoj klasi. U provedenom istraživanju, prema Wood, Bruner, Ross (1976), odgojitelj je nastojao naučiti djecu da sagrade piramidu što zahtjeva razinu vještine koja je početno iznad njihove razine vještine. Cilj odgojitelja sa svakim djetetom bio je dozvoliti mu da samostalno učini što je više moguće. Odgojitelj je uvijek pokušavao upućivati verbalno, odnosno više izravno je intervenirao samo ukoliko dijete nije uspjelo slijediti verbalne upute. Rezultati provedenog istraživanja, prema Wood, Bruner i Ross (1976), pokazuju da su mlađa djeca trebala više pomoći. Tri godine stara djeca obično su ignorirala odgojiteljeve sugestije, malo pažnje su posvećivala poglavito verbalnim prijedlozima. Odgojiteljeva glavna briga je bila primamiti ih na zadatak ili pokazujući ga ili pribavljajući primamljiv materijal. Dakle, odgojitelj je direktno intervenirao dvostruko više s tri godine starom djecom nego s četiri godine starom djecom te četiri puta više nego s pet godina starom djecom. Odnosno, odgojitelj je u radu s trogodišnjom djecom i više intervenirao i više bio ignoriran nego u radu sa starijom djecom (Wood, Bruner i Ross, 1976). Sukladno rezultatima provedenoga istraživanja pretežan način interakcije između odgojitelja i četverogodišnje djece je bio verbalan. Najvažniji oblik te verbalne komunikacije je bio kombinacija podsjećanja djeteta na zahtjeve zadatka i ispravljanje njegovih nastojanja u nastavljanju rada na zadatku. Odgojitelj pet godina stare djece je pretežno djelovao kao onaj koji potvrđuje ili kao kontrolor konstrukcija (Wood, Bruner i Ross, 1976). U zaključku ovoga istraživanja Wood, Bruner i Ross (1976) navode: „Rezultati prikazuju neke značajke interaktivnog sustava razmjene u kojem odgojitelj djeluje s implicitnom teorijom o učenikovim djelima u namjeri da privuče njegovu pažnju, smanjuje

stupnjeve slobode u zadatku na podnošljive granice, podržava „smjer“ u rješavanju problema, označava kritičana obilježja, kontrolira frustraciju i demonstrira rješenja kada ih učenik ne može prepoznati“ (Wood, Bruner i Ross, 1976, 99).

Killen i Smetana (1999) u svome radu prikazuju dva prethodno provedena istraživanja. Prvo istraživanje je provedeno kako bi se ispitale interakcije predškolskog odgojitelja i djeteta u odnosu na osobna, moralna i socijalno-konvencionalna pitanja u predškolskoj grupi. U istraživanju su promatrane interakcije odgojitelj-dijete u dvadeset predškolskih grupa, odnosno u deset grupa s djecom starosti tri godine i u deset grupa s djecom starosti četiri godine. U provedenom istraživanju je sudjelovalo 347-ero djece i 44 odgojitelja. Provedeno je promatranje o tome kako odgojitelji omogućuju odlučivanje (engl. „*choice*“) u razredu. Nakon provedenih promatranja odgojitelji su anketirani o svojim gledištima na razvijanje autonomije u razredu (Killen, Smetana, 1999). Osobni događaji su bili definirani kao oni događaji u kojima ili odrasli nudi izbor i dijete prihvaća izbor (ili izrazi želju). Miješani događaji su bili definirani kao izbori koji su prisiljeni od strane učitelja. Nadalje, moralni događaji su uključivali interakcije u odnosu na fizičku i psihološku štetu, poput lupanja, udaranja nogom i zadirivanja, te pravdu i prava. I na posljetku, socijalno-konvencionalni događaji su uključivali interakcije u odnosu na održavanje socijalnog reda (Killen, Smetana, 1999). Rezultati provedenog istraživanja pokazuju da su odgojitelji više koristili direktne poruke u odnosu na moralne i socijalno-konvencionalne događaje nego na osobne i miješane događaje u učionici. Nadalje, kada su odgojitelji ponudili djeci izbore, najčešći odgovor djece bio je prihvaćanje njihovih izbora. Međutim, rezultati istraživanja su pokazali da odgojitelji podjednako odobravaju i negiraju dječje traženje izbora (Killen, Smetana, 1999).

Drugo istraživanje (Killen, Smetana, 1999) je provedeno kako bi se ispitali dječji koncepti o osobnim pitanjima u predškolskom kontekstu. U istraživanju je sudjelovalo 120 predškolske djece u dobi od tri, četiri i pet godina, s jednakim brojem djevojčica i dječaka u svakoj dobnoj skupini. Djeca su bila intervjuirana u vezi njihovih koncepcija osobnih događaja u učionici i kod kuće. Killen i Smetana (1999) pobliže objašnjavaju da se ispitala dječja procjena trebaju li djeca udovoljiti zahtjevu odgojitelja da učine nešto što bi se moglo protumačiti kao stvar osobnog izbora. Odnosno, treba li odgojitelj ili dijete odlučiti što učiniti? Nadalje, također se ispitalo o omogućavanju odlučivanja kod kuće. Rezultati provedenog istraživanja pokazuju da je većina starije predškolske djece (petogodišnjaka) sve četiri odluke (kako se obući, gdje sjesti u krugu, što jesti te u koje se aktivnosti uključiti) vidjela kao stvar osobnog izbora i u školi i kod kuće (Killen, Smetana, 1999). U zaključnim razmatranjima Killen i Smetana (1999) navode: „Kada su djeci dani

izbori njihov se osjećaj samopouzdanja povećava što im omogućuje da uspostave dobar odnos s drugima. To je posebice točno u ranim predškolskim godinama kada djeca razvijaju svoje sposobnosti odlučivanja u okruženju grupe“ (Killen, Smetana, 1999, 499).

Jordan (2004) u svom radu prikazuje rezultate akcijskog istraživanja koje je provela u suradnji s odgojiteljima u četiri institucije ranog djetinjstva (engl. „*early childhood centres*“) u Novom Zelandu. Nedostaju podatci o sudionicima istraživanja. Odnosno istraživanje otkriva sličnosti i razlike u radnim definicijama odgojitelja „scaffolding“ učenja za djecu i sukonstruiranja (engl. „*co-constructing*“) razumijevanja s djecom. Program akcijskog istraživanja svake institucije obuhvaća zajedničku analizu odgojiteljskih timova njihovih najboljih dijaloga s djecom omogućujući odgojiteljima da prepoznaju i prosude njihova vjerovanja o dječjem učenju te posebice njihove uloge u dječjem učenju (Jordan, 2004). Rezultati provedenog istraživanja pokazuju da su odgojitelji izvijestili da su djeca bila više osnažena kada je interakcije bila sukonstruktivna (engl. „*co-constructive*“) u usporedbi s ishodima „scaffolding“ interakcije. Jordan navodi: „Pošto su prihvatili socio-kulturnu teoriju odgojitelji su ustanovili da trebaju slušati djecu, razvijati intersubjektivnost s njima i razviti vlastita znanja sadržaja o temama dječjeg posebnog interesa“ (Jordan, 2004, 42).

Payler (2009) prikazuje kvalitativno istraživanje procesa učenja među 10-ero djece u dobi od četiri godine u predškolskoj ustanovi i prijemnom razredu (engl. „*reception class*“) osnovne škole na jugu Engleske. Payler (2009) ističe da usprkos što obje promatrane ustanove rade prema istom nastavnom planu omogućavaju dvije različite okoline za učenje. Predškolska ustanova naglašava socijalizaciju i emocionalni razvoj, a osnovna škola naglasak stavlja na specifične ishode učenja. Istraživanja su se odvijala tijekom četiri školska tromjesečja od 2002. do 2003. godine. Istraživanja uključuju opažanja sudionika, dokumentirana istraživanja, informalne razgovore s djecom, fokus grupu i pojedinačne intervju s odgojiteljima, intervju s roditeljima, dnevnik roditelja i znatnu uporabu audio i video-snimaka (102 sata) na oba mjesta na kojima se provodilo istraživanje i u domovima. Multi-modalne analize epizoda poučavanja i učenja u prijemnom razredu i u predškolskoj ustanovi korištene su kako bi se istražili različiti načini kojima odgojitelji vode učenje i stvaranje značenja (Payler, 2009). Analiza primjera interakcije u predškolskoj ustanovi je otkrila da odgojitelji mnogo vremena provodi u interakciji s djecom „jedan na jedan“ ili u interakciji s djecom u malim grupama, djeljenju kontrole s djecom dok odgojitelji podupiru i proširuju dječje interese. Payler (2009) navodi da su predškolska djeca započela i slijedila svoje ciljeve često podupirana od odraslog. Nadalje, autorica naglašava da analiza primjera interakcije

u prijemnom razredu u osnovnoj školi pokazuje da većinom vremena tijekom učenja i poučavanja dominiraju pismenost i matematika. Interakcije odgojitelj-dijete pokazuju mnogo veću kontrolu od strane odraslog s puno manjim mogućnostima za dječju inicijativu. Djeca su vjerojatnije odgovarala ili slušala odgojitelja, često u velikim grupama, s puno manjim mogućnostima sudjelovanja u sukonstruktiji (Payler, 2009). U zaključnom razmatranju Payler (2009) navodi da će odrasli koristiti različite strategije vođenja u različitim okruženjima. Provedene analize ukazuju da predškolska ustanova, usmjerena na socijalizaciju i emocionalni razvoj, između odgojitelja i djece podupire sukonstruktiju. U prijemnom razredu u osnovnoj školi, usmjerenoj na specifične ishode učenja, „scaffolding“ učenja za djecu bio je rutinski oblik interakcije između odgojitelja i djece (Payler, 2009).

Babić (2009) u svome radu prikazuje rezultate provedenih istraživanja interakcije odrasli–dijete u kontekstu igre i učenja i poučavanja u dječjim vrtićima te nema podataka o sudionicima istraživanja. U provedenim istraživanjima o učenju i poučavanju djece za jedinicu analize odabran je interakcijski događaj, odnosno interakcijska sekvenca. Kategorije i pripadajući oblici ponašanja odraslih i djece ustanovljeni su višekratnim uvidom u videozapise i pisane protokole. Kako bi se pratila uzajamnost, interakcije ponašanja odgojitelja i djece promatrane su u njihovoj recipročnosti (Babić, 2009). U provedenom istraživanju, odnosno u analiziranim interakcijskim sekvencijama učenja i poučavanja, najzastupljenije je ponašanje odgojitelja pohvaljivanje adekvatnosti unutar kategorije kontrolirajućeg ponašanje. Pohvaljivanje je praćeno vizualnim provjeravanjem koraka u rješavanju kognitivnog zadatka (Babić, 2009). Sukladno Babić (2009) intencionalna pozadina pohvaljivanja i vizualnog provjeravanja koraka u rješavanju kognitivnog zadatka je uvid, odnosno kontrola slijedi li dijete zadani obrazac ponašanja. Odnosna ponašanja odgojitelja posjeduju obilježja visoke razine reglementacije. Sljedeće, prema zastupljenosti, je asistirajuće ponašanje odgojitelja. 'Sugestije/prijedlozi (sa i bez pokazivanja) kao najfrekventniji pojavni oblik asistirajućeg ponašanja, odgojitelji očituju izravnim „vođenjem“ djece: kako točno riješiti zadaću – složiti kvadrat od pojedinačnog oblika, dijelova. Sugestije/prijedloge odgojitelji, uglavnom, koriste u svrhu „testiranja“ dječjih radnji, a neznatno u svrhu usmjeravanja dječje pozornosti na kritične točke zadatka. Zapaženi oblici asistencije (od objašnjavanja do pokazivanja) podupiru pretpostavke o paralelizmu u interakciji odgojitelj – dijete, o niskoj razini uključenosti odgojitelja u zajedničko rješavanje zadataka te o diskontinuitetu usklađivanja asistencije s djetetovom razinom razumijevanja i „ekspertnosti“ (Babić, 2009, 22). I roditelji i odgojitelji pokazuju tendenciju ka kompeticijskom odnosu s djetetom. U prilog opravdanosti pretpostavke da odrasli (odgojitelji i roditelji) imaju poteškoća u građenju intersubjektivnosti govore podatci o

zastupljenosti konfuznog ponašanja odgojitelja (Babić, 2009). U situaciji učenja i poučavanja najzastupljenije je odzivljivo ponašanje djece koje se najčešće iskazuje prihvaćanjem odgojiteljevih sugestija, odnosno prijedloga. Sljedeće, prema zastupljenosti, je inicijativno ponašanje djece koje se najčešće iskazuje kao poziv upućen odgojitelju (Babić, 2009). Babić (2009) ističe da je intencionalna pozadina pozivanja usmjeravanje pozornosti odgojitelja na uradak, a kao moguće razloge dječjih poziva odgojitelju navodi traženje podrške, potvrde i povratne informacije. Na pozive djece odgojitelji najčešće reagiraju pohvaljivanjem u sklopu kontrolirajućeg ponašanja, te predlaganjem, sa i bez pokazivanja, u sklopu asistirajućeg ponašanja (Babić, 2009). „I ovi podaci potkrepljuju pretpostavku o dominaciji perspektive odraslih u učenju i poučavanju djece“ (Babić, 2009, 24). Najmanje su zastupljena „konfuzna“ ponašanja djece. Prema Babić (2009) „konfuzna“ ponašanja djece su svojevrsna reakcija na kontrolu izvana i vođenje, ali i na „konfuzno“ ponašanje odgojitelja. Nadalje, zamjećena je tendencija prihvaćanja. „Međutim, unutar prihvaćanja postoje varijacije u ponašanju djece ovisno o njihovoj inicijativnosti i samostalnosti. Inicijativna i samostalnija djeca pokušavaju „zaustaviti“ ustrajavanje odraslih na svojim namjerama, a nesamostalnija djeca odustaju od svojih namjera, prihvaćaju zahtjeve odraslih, traže potvrđivanje i odobravanje odraslih“ (Babić, 2009, 24).

Dakle, istraživanje koje navodi Jordan (2004) otkriva sličnosti i razlike u radnim definicijama učitelja „scaffolding“ učenja za djecu i sukonstruiranja (engl. „*co-constructing*“) razumijevanja s djecom. Rezultati istraživanja prema Jordan (2004) govore da su odgojitelji izvjestili da je sukonstruktivna interakcija odgojitelj-dijete bila učinkovitija u usporedbi s ishodima „scaffolding“ interakcije u učenju djece. Prikazani rezultati istraživanja prema Payler (2009) pokazuju da odrasli u različitim okruženjima koriste različite strategije vođenja. Provedene analize ukazuju da predškolska ustanova, usmjerena na socijalizaciju i emocionalni razvoj, podupire sukonstruktivnu interakciju između odgojitelja i djece. Odgojitelji puno vremena provode u interakciji s djecom „jedan na jedan“ ili u interakciji s djecom u malim grupama, dijeljenju kontrole s djecom, podupiranju i proširivanju dječjeg interesa. Payler (2009) navodi da je u okruženju usmjerenom na ostvarivanje specifičnih ishoda učenja „scaffolding“ učenja za djecu bio rutinski oblik interakcije između odgojitelja i djece. Interakcije odgojitelja i djece pokazuju mnogo veću kontrolu od strane odraslog s puno manjim mogućnostima za dječju inicijativu te s puno manjim mogućnostima sudjelovanja u sukonstruktivnoj interakciji. Na smanjenu mogućnost dječje inicijative upućuju i rezultati istraživanja koja su provela Killen i Smetana (1999). Rezultati istraživanja govore da odgojitelji više koriste direktne poruke u odnosu na moralne i socijalno-konvencionalne događaje nego na osobne i miješane događaje u učionici. Nadalje, kada su učitelji ponudili djeci izbore, najčešći odgovor djece bio je

prihvatanje njihovih izbora. Međutim, rezultati istraživanja su pokazali da učitelji podjednako odobravaju i negiraju dječje traženje izbora. Nadalje, rezultati istraživanja interakcije odrasli-dijete u kontekstu igre i učenja i poučavanja u dječjim vrtićima (Babić, 2009) također potvrđuju dominaciju perspektive odraslih u učenju i poučavanju, teškoće odraslih u građenju intersubjektivnosti te dijaloga s djecom.

5. Zaključak

Teorijski okvir rada su shvaćanja djetinjstva i djece unutar suvremenih društvenih znanosti i socijalno-kulturne teorije razvoja Vygotskoga i njegovih sljedbenika.

Većina djece provodi veliki dio svoga svakodnevnoga života u dječjem vrtiću i u interakcijama s odgojiteljima, roditeljima i drugom djecom. Prema socijalno-kulturnoj teoriji razvoja Vygotskoga i njegovih sljedbenika djeca kroz interakciju s drugim ljudima, odnosno s osobama koje znaju više od njih, stječu znanja, ali i internaliziraju sam proces poučavanja. Uz interakciju odrasli-dijete može se povezati pojam intersubjektivnosti. Intersubjektivnost kao proces moguće je shvatiti poput stvaranja zajedničkog razumijevanja. Kada je intersubjektivnost primjenjana u potpunosti svaki sudionik interakcije odrasli-dijete sluša ideje drugoga, pridonosi svojim idejama te zajednički razvijaju jedinstvenstveno zajedničko značenje. Dakle, u ovakvoj interakciji odrasli i dijete su ravnopravni partneri. Interakcijom između odraslog i djeteta u kojoj oboje surađuju u razvoju međusobnog razumijevanja dijete uči dijeliti i stvarati značenja te sagledavati stvari iz perspektive drugoga. Zona narednog razvoja je jedan od ključnih pojmova socijalno-kulturne teorije razvoja Vygotskoga. Zona narednog razvoja poslužila je Woodu, Bruneru i Ross (1976) u konceptualizaciji i istraživanju „scaffolding-a“ u učenju i poučavanju. „Scaffolding“ razumijeva pružanje dozirane pomoći djeci na temelju njihovog trenutnog razumijevanja. Ukoliko djeca ne razumiju uputu na jednoj razini pruža im se dodatna pomoć. Odgojitelj se povlači kada djeca shvate te na taj način otvara prostor većoj inicijativi djece.

I na kraju navode se sažeti rezultati prikazanih istraživanja o učenju i poučavanju djece u interakciji s odraslima. Rezultati istraživanja prema Jordan (2004) govore da su odgojitelji izvjestili da je sukonstruktivna interakcija odgojitelj-dijete bila učinkovitija u usporedbi s ishodima „scaffolding“ interakcije u učenju djece. Prema Payler (2009) provedene analize u istraživanju ukazuju da predškolska ustanova, usmjerena na socijalizaciju i emocionalni razvoj, podupire sukonstrukciju između odgojitelja i djece. Odgojitelji puno vremena provode u interakciji s djecom “jedan na jedan“ ili u interakciji s djecom u malim grupama, dijeljenju kontrole s djecom, podupiranju i proširivanju dječjeg interesa. Payler (2009) navodi da je u okruženju usmjerenom na ostvarivanje specifičnih ishoda učenja „scaffolding“ učenja za djecu bio rutinski oblik interakcije između odgojitelja i djece. Odnosne interakcije pokazuju mnogo veću kontrolu od strane odraslog s puno manjim mogućnostima za dječju inicijativu i sudjelovanje u sukonstrukciji. Na smanjenu mogućnost za dječju inicijativu upućuju i rezultati istraživanja koja su provela Killen i Smetana (1999). Rezultati istraživanja govore da kada su odgojitelji ponudili djeci izbore, najčešći odgovor

djece bio je prihvaćanje njihovih izbora. Međutim, rezultati istraživanja su pokazali da odgojitelji podjednako odobravaju i negiraju dječje traženje izbora. Nadalje, rezultati istraživanja interakcije odrasli-dijete u kontekstu igre i učenja i poučavanja u dječjim vrtićima (Babić, 2009) također potvrđuju dominaciju perspektive odraslih u učenju i poučavanju, teškoće odraslih u građenju intersubjektivnosti te dijaloga s djecom.

Literatura

- Anning, A., Cullen, J., Fler, M. (Eds.) (2004). *Early Childhood Education: Society and Culture*. London: SAGE Publications.
- Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 217 – 229.
- Babić, N. (2009). Djeca i odrasli uče zajedno. U: Babić, N., Redžep-Borak, Z. (Ur.), *Dječji vrtić – mjesto učenja djece i odraslih* – zbornik radova (pp. 1-19). Osijek: Centar za predškolski odgoj.
- Babić, N. (2013). Constructivism, learning and teaching. . *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева* 25 (3), 6-30.
- Babić, N., Irović, S. (2001). Učenje i poučavanje u predškolskim programima u svjetlu konstruktivizma. *Napredak*, 142 (1), 39-51.
- Babić, N., Irović, S., Krstović, J. (1997). Vrijednosni sustav odraslih, odgojna praksa i razvojni učinci. *Društvena istraživanja*, 6 (4-5), 551-575.
- Babić, N., Kuzma, Z. (2000). Kontinuitet/diskontinuitet u razvoju djetetove autonomije. U: Babić, N., Irović, S. (Ur.), *Interakcija odrasli – dijete i autonomija djeteta*, Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera, Visoka učiteljska škola, 24-39.
- Chaiklin, S. (2003). The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instructions. In: A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 39-64). Cambridge: Cambridge University Press.
- Duran, M. (2000). Interakcija djeteta i odraslog kao konstruktivni činitelj razvoja. *Dijete i društvo*, 2(2), 187-200.
- Einarsdottir, J. (2014). Children's perspectives on the role of preschool teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22 (5), 679-697.
- Halldén, G. (2005). *The metaphors of childhood in a preschool context*. Dostupno na: <http://www.aare.edu.au/publications-database.php/4712/the-metaphors-of-childhood-in-a-preschool-context>. 1. rujna 2016.
- Hedegaard, M. (2008). A cultural-historical theory of children's development. In: Hedegaard, M., Fler, M. (2008). *Studying Children: A Cultural-Historical Approach* (pp. 10-29). McGraw-Hill: Open University Press.

- Howes, C., Sidle Fuligni, A., Soliday Hong, S., Huang, Y. D., Lara-Cinisomo, S. (2013). The Preschool Instructional Context and Child-Teacher Relationships. *Early Education and Development*, 24 (3), 273-291.
- Jordan, B. (2004). Scaffolding learning and co-constructing understandings. In: A. Anning, J. Cullen, M. Flear (Eds.), *Early Childhood Education: Society and Culture* (pp. 31-42). London: SAGE Publications.
- Killen, M., Smetana, J. G. (1999). Social Interaction in Preschool Classrooms and the Development of Young Children's Conceptions of the Personal. *Child Development*, 70 (2), 486-501.
- Key, E. (2000). *Stoljeće djeteta*. Zagreb: Educa.
- Matusov, E. (2001). Intersubjectivity as a way of informing teaching design for a community of learners classroom. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 383-402.
- Payler, J. (2009). Co-constructing meaning: Ways of supporting learning. In: T. Papatheodorou, J. Moyles (Eds.), *Learning Together in the Early Years: Exploring Relational Pedagogy* (pp. 120-138). Abingdon: Routledge.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Stryker, S., Vryan, K. (2006). The Symbolic Interactionist Frame. In: J. Delamater (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 3-28). New York: Springer.
- Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (1998). *Dječja psihologija: moderna znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Veraksa, N. (2014). Modern trends in early childhood education development in the natural vs cultural paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22 (5), 585-589.
- Wood, D., Bruner, J. S., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89-100.
- Wood, D. (1995). *Kako djeca misle i uče: društveni kontekst spoznajnog razvitka*. Zagreb: Educa.

Woodhead, M. (2006). Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy.

Dostupno na: https://www.google.hr/?gfe_rd=cr&ei=hGbeV6OEN4qH8Qex-rfQDg&gws_rd=ssl#q=Woodhead%2C+M,+%282006%29,+Changing+perspectives+on+early+childhood:+theory%2C+research+and+policy. 1. rujna 2016.