

Konstrukt podrške autonomiji djeteta u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju

Aleksić, Ines

Undergraduate thesis / Završni rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:079466>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-21**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Sveučilišni prijediplomski dvopredmetni studij Engleski jezik i književnost i Pedagogija

Ines Aleksić

**Konstrukt podrške autonomiji djeteta u ranom i predškolskom odgoju i
obrazovanju**

Završni rad

Mentor: prof. dr. sc. Goran Livazović

Sumentorica: dr. sc. Katarina Bogatić

Osijek, 2024.

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za pedagogiju

Sveučilišni prijediplomski dvopredmetni studij Engleski jezik i književnost i Pedagogija

Ines Aleksić

**Konstrukt podrške autonomiji djeteta u ranom i predškolskom odgoju i
obrazovanju**

Završni rad

Društvene znanosti, Pedagogija, Pedagogija ranog odgoja i obrazovanja

Mentor: prof. dr. sc. Goran Livazović

Sumentorica: dr. sc. Katarina Bogatić

Osijek, 2024.

Prilog: Izjava o akademskoj čestitosti i o suglasnosti za javno objavljivanje

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napisala te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s navođenjem izvora odakle su preneseni.

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasna da Filozofski fakultet u Osijeku trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta u Osijeku, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, 12. rujna, 2024.

Ines Aleksić, 0122239522

Ime i prezime studenta, JMBAG

SAŽETAK

Cilj je ovoga rada objasniti pojam autonomije djece te prikazati kako odrasli, roditelji i odgojitelji, svojim postupcima u interakciji s djecom mogu doprinijeti podržavanju ili sputavanju razvoja autonomije kod djece u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. U radu je autonomija djeteta definirana kao sloboda izbora i sloboda od odgojiteljeve kontrole te je rezultat društvenih i kulturnih čimbenika koji okružuju dijete. Stupanj autonomije djece u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju ovisi o različitim kurikulumima vrtića koji se prakticiraju u različitim kulturama te odražavaju temeljne vrijednosti pojedinog društva koje se nastoje posredovati kroz odgoj. Za cjelokupan razvoj djeteta, pa tako i za razvoj autonomije, važnu ulogu ima igra koja pobuđuje prirodnu potrebu za znatiželjom i istraživanjem. Svojim sudjelovanjem u igri, roditelji i odgojitelji mogu usmjeriti dijete na smislenost i aktivno učenje. S druge strane, pretjeranim strukturiranjem igre odrasli mogu poremetiti prirodni tempo učenja te tako omesti razvoj djetetove autonomije. Također, dijete koje nema vrijednosnih uporišta odraslih osoba autonomiju može doživjeti kao nametnutu te tada nije spremno prihvatiti strukturu društva. Rad donosi pregled relevantnih istraživanja koja prikazuju utjecaj odraslih na razvoj dječje autonomije, odnosno kojim postupcima roditelji i odgojitelji podržavaju, a kojim sputavaju razvoj autonomije djece u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju.

Ključne riječi: dijete, autonomija, podržavanje, rani i predškolski odgoj i obrazovanje

SADRŽAJ

1.	Uvod	3
2.	Suvremeni rani predškolski odgoj i obrazovanje	4
3.	Kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.....	7
3.1.	Definicija i podjela kurikulumu	7
3.2.	Kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u svijetu i Hrvatskoj	8
3.3.	Obilježja kurikulumu	10
4.	Autonomija djece.....	13
4.1.	Igra i podrška razvoju autonomije djece	14
5.	Pregled relevantnih istraživanja	16
6.	Zaključak	21
7.	Literatura	22

1. Uvod

U razvoju djetetove autonomije, kao prirodne potrebe za slobodom izbora, važnu ulogu imaju kultura i društvo u kojem dijete odrasta, kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te različita uvjerenja i pristupi roditelja i odgojitelja. U ovom se radu naglasak stavlja na ulogu odraslih u podržavanju djetetove autonomije.

U prvom se poglavlju ukratko definira sociocentrizam kao pristup odgoju koji je bio vidljiv u prošlosti te se raspravlja o razlikama između tradicionalnog i suvremenog pristupa odgoju. Glavne razlike između tih dvaju pristupa očituju se u fleksibilnosti, usmjeravanju planiranih aktivnosti na sadržaj ili dijete, stupnju inzistiranja na disciplini te stupnju aktivne uključenosti djeteta u proces odgoja i obrazovanja. Također, naglašava se važnost kontinuiranog profesionalnog usavršavanja odgojitelja kako bi se odgojno-obrazovna praksa razvijala u skladu sa zahtjevima suvremenog društva.

Drugo poglavlje definira kurikulum u pedagoškom smislu kao ciljno usmjereni pristup odgoju i obrazovanju te se ističe osnovna podjela kurikuluma na zatvoreni, otvoreni i mješoviti. Nadalje, u ovom se poglavlju navode primjeri kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Švedskoj i Finskoj te detaljniji prikaz glavnih značajki Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj. Također, ukratko su objašnjeni integrirani, razvojni, konstruktivistički i sukonstruktivistički te humanistički kurikulum.

U trećem se poglavlju autonomija djeteta definira se kao sloboda izbora i sloboda od odgojiteljeve kontrole te je rezultat društvenih i kulturnih čimbenika koji okružuju dijete. Naglašava se uloga odraslih u modeliranju i poticanju očekivanog ponašanja kod djece te stvaranju uporišta za djetetov razvoj autonomije i pogleda na svijet kako mu sloboda i autonomija na bi bile nametnute izvana. Također, u ovom se poglavlju ističe važnost igre koja pobuđuje prirodnu potrebu za znatiželjom i istraživanjem. Svojim sudjelovanjem u dječjoj igri, odrasli imaju zadatak pronaći ravnotežu između strukturiranja igre i usmjeravanja djeteta na smislenost i aktivno učenje te prepuštanja odluka djetetovoj volji i slobodi.

Četvrto poglavlje donosi pregled pet relevantnih istraživanja u kojima je promatranjem interakcija odraslih i djece istraživan utjecaj odraslih, tj. roditelja i odgojitelja, na podržavanje odnosno sputavanje razvoja dječje autonomije.

2. Suvremeni rani predškolski odgoj i obrazovanje

Za potpunije razumijevanje pojma i promatranje razvoja suvremenog odgoja i obrazovanja, važno je definirati pristup odgoju koji je bio vidljiv u prošlosti. Pintar (2020) tvrdi da je kroz povijest u društvu i odgoju bio prisutan sociocentrizam koji cilj odgoja postavlja izvan djeteta, stavljajući u središte zajednicu, a ne pojedinca, dok se suvremena pedagoška paradigma oslanja na pedocentrizam, tj. na stavljanje djeteta u središte odgoja poštujući pritom njegovu prirodu, interese i želje. Odgojem i ciljem odgoja najprije su se počeli baviti antički filozofi koji su odgoj svodili na instrumentalno oblikovanje i upravljanje djetetovim razvitkom, odnosno na manipulaciju i sredstvo postizanja nekog tzv. višeg cilja (Polić, 2005). Još je u 17. stoljeću Rousseau naglasio važnost prirodnog razvoja djeteta kroz situacije u kojima, uz podršku odgojitelja, samostalno stječe iskustvo, a krajem 20. stoljeća smatra se da je uloga odgojitelja prepoznavanje, poštivanje te njegovanje jedinstvenog i prirodnog razvoja djeteta (Pintar, 2020). Prema Slunjski (2011), novije oblikovanje odgojno-obrazovnog procesa preusmjerava težište s odgojitelja na dijete, s kontrole djeteta na razvijanje njegove samostalnosti i odgovornosti, čime dijete postaje središnja točka procesa institucijskog odgoja i obrazovanja čija je svrha cjeloviti razvoj, odgoj i učenje djeteta. U teoriji i praksi dominantna pedagoška paradigma slijedi vrijednosti karakteristične za pojedino društvo te je odgoj prilagođen usvajanju društvenog identiteta, pa se tako u suvremenom svijetu teži odgojiti uspješne individualce koji, uz njegovanje njihovih prava i slobode izbora, pridonose očuvanju i ekonomskom boljitku zajednice (Pintar, 2020). S napretkom društva i promjenom vrijednosti dolazi i do mijenjanja pristupa odgoju od onoga što Slunjski (2011) imenuje „tradicionalnim“ prema „suvremenom“ pristupu odgoju (str. 218). Tradicionalni odgojno-obrazovni pristup karakterističan je po istodobnom radu sa svom djecom, autokratskom vođenju, planiranjem aktivnosti koje su usmjerene na sadržaj, komunikaciji između djeteta i odgojitelja u kojoj je dominantan odgojitelj koji inzistira na disciplini, dok je suvremeni pristup fleksibilan, s naglaskom na individualizaciji te aktivnom sudjelovanju djeteta u odgojno-obrazovnom procesu, liberalnom vođenju od strane odgojitelja te je naglasak na procesu aktivnosti a ne na rezultatu, stjecanju iskustva u procesu učenja uz slobodu, kooperativnost i razvoj odgovornosti kod djece (Slunjski, 2011). Također, bitne razlike između ta dva pristupa očituju se i u:

- determinizmu i predvidivosti nasuprot nesigurnosti i neizvjesnosti;
- mjerljivosti i analitičkom procesu nasuprot dinamičkoj kompleksnosti;
- jednodimenzionalnosti i univerzalnosti nasuprot holističkom pristupu (Slunjski, 2009).

Determinizam i predvidivost karakteristike su tradicionalnog pristupa te se odnose na unaprijed propisan odgojno-obrazovni proces u kojem se ponašanja sudionika tog procesa mogu unaprijed predvidjeti i upravljati, dok se u suvremenom odgojno-obrazovnom pristupu pojavljuju nesigurnost i neizvjesnost koji su prihvatljivi u kontekstu odgojno-obrazovnih ciljeva koje se ne može precizno odrediti ni kontrolirati pa je nužno kontinuirano usklađivanje i razumijevanje (Slunjski, 2009). Mjerljivost se odnosi na kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa koja se u tradicionalnom pristupu može precizno izmjeriti i brojčano iskazati te takav pristup njeguje analitički način razmišljanja u kojem je poučavanje razdijeljeno na područja, nasuprot tomu nalazi se suvremeni pristup kojeg zbog uvažavanja dinamičke kompleksnosti različitih područja odgoja i obrazovanja nije moguće precizno izmjeriti; te na kraju jednodimenzionalnost i univerzalnost tradicionalnog pristupa u kojemu se ne prihvaćaju perspektive koje odstupaju od onih prihvatljivih te se tako suzbija individualnost koju zagovara suvremeni odgoj kroz holistički pristup tumačenjem cjeline svakog pojedinca (Slunjski, 2009). Autorica Slunjski (2011) naglašava važnost cjelovitosti i međuovisnosti aspekata promišljanja, realizacije i evaluacije odgojno-obrazovnog procesa te navodi koncepciju vrtića kao otvorenog, tj. međuovisnog sustava elemenata koje je moguće razumjeti tek kroz njihovu povezanost te se takav sustav razvija, spreman je na promjene i unapređenje odgojno-obrazovne prakse. Nasuprot otvorenom sustavu nalazi se zatvoreni čija je prepoznatljivost rigidna i jednostrana interakcija s okolinom, za razliku od otvorenog sustava koji ima sposobnost reorganizacije i učinkovitije prilagodbe novim situacijama (Marjanović, 1987, prema Slunjski, 2011). Ipak, tradicionalni i suvremeni odgojno-obrazovni pristup imaju nekoliko dodirnih točaka. U *Programu odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću* iz 1979 (prema Pintar, 2020) ističe se kako dijete treba biti pripremljeno za društveni život bez kojeg je nemoguće zamisliti suvremeno društvo te da zahtjevi i pravila koja zahtijevaju od djece moraju biti u skladu s njihovim potrebama i mogućnostima te se, pozivajući se na znanstvene dokaze, ističe važnost predškolskog razdoblja kao najvažnijeg za razvoj djetetovih mogućnosti zbog brzog razvitka živčanog sustava. „Isticanje usklađenosti odgojno-obrazovnog pristupa s aktualnim društvenim potrebama, utemeljenost na znanstvenim pretpostavkama i usmjerenost na dobrobit djeteta koje rado sudjeluje u odgojno-obrazovnom procesu, iako se različito provode, srodna su načela tradicionalne i suvremene obrazovne paradigme“ (Pintar, 2020, str. 196). Iako obje odgojno-obrazovne paradigme ističu usklađenost s društvom i čovjekovom prirodom, ta se priroda drukčije shvaća u svakoj paradigmi pa tako tradicionalna pedagoška paradigma, razvijena u socijalističkom razdoblju, zagovara pogled na čovjekovu prirodu koja je usmjerena k društvu, stoga se pojedinac prilagođava društvu (Pintar, 2020). Kako bi vrtić prerastao iz tradicionalne

ustanove u onu suvremenu koja je u skladu s dječjom prirodom te u kojoj vlada kultura otvorenog dijaloga, potrebno je stručno usavršavanje odgojitelja inicirano od strane samih odgojitelja koji su otvoreni i spremni na promjene prilagođene razvoju i potrebama djeteta, kao i promjenama u društvu te se kroz taj proces profesionalno razvijaju i sami odgojitelji (Vujičić, 2011). Autorica Vujičić (2011) zagovara stvaranje umrežene zajednice u kojoj učitelji i odgojitelji razmjenjuju znanja i ideje o unapređivanju odgojno-obrazovne prakse te zajednički nastoje riješiti probleme koji se pojavljuju u praksi čime se stvara ugodnije ozračje kako za djecu, tako i za same odgojitelje. Praksu profesionalnog usavršavanja zagovara i autorica Slunjski (2011) koja ističe prednosti kontinuiranog profesionalnog učenja koji je proces stalne evolucije i koji sukladno prati dinamiku i kompleksnost suvremene odgojno-obrazovne prakse. „Škole se ili poboljšavaju ili pogoršavaju (...), ali stajanje na mjestu je iluzija“ (Stoll i Frank, 2000, prema Slunjski, 2011, str. 17).

3. Kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

3.1. Definicija i podjela kurikuluma

Riječ kurikulum dolazi od latinske riječi *curriculum* što označava tijek ili slijed te obuhvaća planiranje, organizaciju, izvođenje i kontrolu u postizanju nekog cilja, a u pedagoškom smislu postoje brojna različita poimanja kurikuluma čijim se sažimanjem pojam može odrediti kao ciljno usmjereni pristup odgoju i obrazovanju (Previšić, 2005). „Kurikulum vrtića podrazumijeva ukupnost odgojno-obrazovnih interakcija u sklopu fizičkog i socijalnog okruženja vrtića, koja uključuje djecu i odrasle“ (NN 5/15, str. 15). Prema McLachlan i sur. (2013), četiri ključna elementa svakog obrazovnog kurikuluma od ranog odgoja i obrazovanja do visokog obrazovanja uključuju:

- ciljeve i ishode – što se želi postići kurikulumom;
- domene – što će se uključiti u predmet kurikuluma;
- metode i postupci – koje će se metode i pristupi poučavanja koristiti kako bi se ostvarili navedeni ciljevi i ishodi; te
- evaluacija i vrednovanje – vrednovanje ispunjenih ciljeva i ishoda.

Previšić (2007) ističe osnovnu podjelu kurikuluma na:

- zatvoreni, karakterističan za tradicionalni pristup odgoju i obrazovanju koji je fiksna te ne podržava spontanost i neplaniranost;
- otvoreni, izrađen prema fleksibilnoj metodologiji u kojoj se potiče sukonstruktivna, u njemu postoji okvirni program koji se stvaralački realizira te se cijeni i potiče kreativnost i spontanost učenika i učitelja;
- mješoviti, u kojem postoje kurikulumske jezgre koje učitelji i odgojitelji zajedno s djecom kreativno pretvaraju u projektne, istraživačke i radne zadatke.

Nadalje, Ellis (2004), prema Slunjski (2011), navodi tri osnovne kategorije s obzirom na orijentaciju kurikuluma, a to su: kurikulum usmjeren na dijete (naglasak stavlja na djetetove interese te mogućnost izbora i aktivnog učenja s ciljem samoaktualizacije djeteta); kurikulum usmjeren na društvo (također poštuje djetetove interese i daje mogućnost izbora i aktivnog učenja, a naglasak stavlja na suradničkom rješavanju problema te kooperativnom učenju i

razvoju kroz projektni pristup); te kurikulum usmjeren na znanje (tzv. akademski kurikulum, s naglaskom na sveobuhvatnu naobrazbu djeteta).

Kurikulum se orijentira i prema različitim teorijama učenja, pa tako Hewitt (2006), prema Slunjski (2011), navodi četiri orijentacije kurikuluma:

- biheviorističku – temelji se na potkrepljivanju ponašanja učenika kroz nagrade i kazne;
- kognitivističku – temelji se na kognitivnim shvaćanjima prema kojima dijete aktivno konstruira znanje i razumijevanje o svijetu, pa se u takvom kurikulumu nastoji stvoriti poticajno okruženje za učenje koje potiče konstruiranje znanja odgajnika;
- humanističku – odgoju i obrazovanju pristupa se holistički, a naglasak je na samoaktualizaciji djeteta;
- te tehnologijsku orijentaciju kurikuluma – zasniva se na korištenju digitalne tehnologije u svrhu kurikuluma koji omogućuje učenje na daljinu.

3.2. Kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u svijetu i Hrvatskoj

Prema Slunjski (2011), odabir pristupa kurikulumu u pojedinoj zemlji ovisi o vrijednostima koje se nastoje posredovati kroz odgoj i obrazovanje u toj zemlji. Prema švedskom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, Lpfö (2018), odgoju se pristupa holistički, a u vrtićkom okruženju nastoji se stvoriti pozitivno i sigurno ozračje koje potiče želju za učenjem i stvaranjem novih spoznaja kroz istraživanje. Uz partnersku suradnju s obiteljima djece, švedski vrtić potiče razvoj djece u aktivne, kreativne i odgovorne članove društva te se igra navodi kao temelj učenja i razvoja djece, a među ciljevima kurikuluma naveden je i razvoj empatije te spremnost na pomoć drugima (Švedski kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, Lpfö, 2018).

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Finskoj (2022) temelji se na individualnim potrebama i interesima svakog djeteta, a glavne su vrijednosti tog kurikuluma osiguravanje prava djeteta na dobrobit, skrb i zaštitu, uvažavanje djetetovog mišljenja, pravo na jednako postupanje te načelo inkluzije i zaštita od diskriminacije. Kao i u švedskom predškolskom kurikulumu, igra se također navodi kao ključan aspekt razvoja djeteta te učenja i istraživanja svijeta oko sebe uz razvijanje društvenih odnosa. Područja učenja podijeljena su u pet kategorija: „bogati svijet jezika, različiti oblici izražavanja, naša zajednica

i ja, istraživanje i interakcija s mojom okolinom te rastem, krećem se i razvijam“ (Finski kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2022, str. 39).

U Hrvatskoj, prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NN 5/15), istaknuta su načela fleksibilnosti odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću, tj. na učenje se gleda kao na subjektivni proces konstruiranja znanja kojeg sputava vremensko ili prostorno ograničavanje; partnerstva vrtića s roditeljima i zajednicom, koje se odnosi na zajedničko donošenje odluka u svrhu dobrobiti djeteta te pružanje podrške roditeljima u njihovoj jedinstvenoj ulozi, a to partnerstvo osigurava kontinuitet u odgoju i obrazovanju, kao iduće načelo kojemu je krajnji cilj stvaranje kontinuiteta u djetetovom razvoju, odgoju i učenju; te otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unapređivanje prakse, kao načelo koje je temeljni preduvjet kvalitete odgojno-obrazovnog procesa.

Kao vrijednosti koje se njeguju u kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj navode se:

- znanje – dijete znanje stječe aktivno kroz interakciju s drugima i istraživanje okoline kroz igru i radost otkrivanja;
- humanizam i tolerancija – razvoj osjetljivosti djece za druge i njihove potrebe te razvoj tolerancije u prihvaćanju i poštivanju drugih, ali i razvoj osjetljivosti odraslih prema djeci te stvaranje okruženja jednakih šansi za svu djecu;
- identitet – poticanje i osnaživanje djeteta koje je dosljedno sebi, pomoć u shvaćanju vlastitog i tuđeg identiteta bez stereotipa i predrasuda;
- odgovornost – razvoj sposobnosti djeteta za proaktivno i konstruktivno sudjelovanje u životu zajednice te osposobljavanje djece za samoprocjenu svojih aktivnosti;
- autonomija – kroz implicitnu pedagogiju odgojitelja dijete se potiče na donošenje odluka i izbora te iskazivanje vlastitog mišljenja;
- kreativnost – njegovanje i razvijanje prirodne kreativnosti djeteta i razvoj divergentnog mišljenja (NN 5/15).

Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NN 5/15), kao glavni cilj kurikulumu navodi se osiguravanje dobrobiti za dijete, što podrazumijeva usmjerenost planiranja odgojno-obrazovnog procesa na dijete i njegovu dobrobit koja proizlazi iz znanja i očekivanja odgojitelja te njegovog shvaćanja djeteta. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NN 5/15) u Hrvatskoj obuhvaća: osobnu, emocionalnu i tjelesnu dobrobit, što uključuje subjektivan osjećaj zdravlja i zadovoljstva, kao i razvoj

motoričkih vještina, razvoj samostalnosti mišljenja i djelovanja, poticanje inicijativnosti i inovativnosti djeteta, tj. podršku razvoju autonomije djeteta; te obrazovnu dobrobit, poticanje kreativnosti i stvaralačkog potencijala djeteta, upravljanje učenjem uz samoprocjenu; i socijalnu dobrobit djeteta, odnosno razvijanje socijalnih kompetencija kroz razumijevanje i prihvaćanje kulturoloških različitosti, usklađenost s normama zajednice u ponašanju, razvijanje solidarnosti i tolerancije te osjećaja prihvaćenosti i pripadanja (NN 5/15).

U ostvarivanju ciljeva kurikuluma te u pravilnom i cjelovitom razvoju djeteta važnu ulogu ima kultura vrtića koja se očituje u organizaciji i upravljanju vrtićem, međuljudskim odnosima, zajedničkim uvjerenjima roditelja i odgojitelja, ali i u prostorno-materijalnom okruženju koje bi svojom raznolikošću poticalo istraživanje i autonomiju u učenju, zatim u demokratskom socijalnom okruženju koje se odnosi na međusobno poštivanje i razvijanje partnerskog odnosa među svim članovima odgojno-obrazovnog procesa, pri čemu djeca razvijaju autonomiju i samopouzdanje te u ravnomjernoj distribuciji moći u vrtiću u kojoj su svi članovi uključeni u proces odlučivanja čime se njeguje fleksibilnost i kreativnost u radu (NN 5/15).

3.3. Obilježja kurikuluma

3. 3. 1. Integrirani kurikulum

„Učenje i razvoj predškolskog djeteta ne odvijaju se u usko određenim predmetnim područjima, nego objedinjeno“ (Slunjski, 2001, str. 23). Kurikulumi kao što su Reggio Emilia u Italiji, Te Whāriki na Novom Zelandu, Eksperimentalno obrazovanje u Belgiji, High/Scope u SAD-u te Švedski kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, Lpfö, uvažavaju dijete kao aktivnog sudionika kojeg zanima svijet koji ga okružuje (Samuelsson i sur., 2006). Prema Slunjski (2011), integrirani kurikulum temelji se na holističkom pristupu koji njegu, odgoj i učenje shvaća kao cjelovit i međusobno isprepleten proces, a taj se proces najbolje ogleda u aktivnosti vrtićkog obroka tijekom kojeg se dijete opskrbljuje hranjivim sastojcima, ali se u isto vrijeme uči pristojnim ophođenjem za stolom, uz odgojno promišljeno ozračje te uz odgojitelja koji služi kao model pristojnog ponašanja. Integrirani kurikulum karakterizira usmjerenost na dijete pri čemu se poštuju njegova prirodna znatiželja i potrebe, što se postiže stvaranjem stimulativnog okruženja u kojem djeca imaju slobodu istraživanja kroz koja stječu fizička, socijalna te logička znanja i vještine, a u takvom je okruženju uloga odgojitelja olakšati no ne i

upravljati učenjem djece (Slunjski, 2011). „Kurikulum koji odražava zanimanje djece, njihov interes, iskustvo i vezu s neposrednim okruženjem, bit će ne samo integriran, nego i kohezivan. Postići integrirani kohezivan kurikulum (Beane, 1995) cilj je kojem bi suvremeni predškolski odgoj trebao težiti“ (Slunjski, 2001, str. 26).

3. 3. 2. Razvojni kurikulum

Vrtić je „živi organizam“ (Strozzi, 2002, Rinaldi, 2006, prema Slunjski, 2011, str. 32), kojeg nije moguće u cijelosti predvidjeti ni kontrolirati, a posebno u današnjem vremenu punom nesigurnosti, nestabilnosti, nepredvidivosti i kompleksnosti koje se odražava i na vrtićko okruženje te je zato zadatak vrtića pomoći djeci da ovladaju umijećem učenja te ih tako osposobiti za uspješno snalaženje u nepredvidivosti suvremenog života (Slunjski, 2011). Razvojni se kurikulum stvara istraživanjem i unapređivanjem realnog kurikuluma, tj. organizacije i okruženja te materijalne opremljenosti koja je zatečena kao trenutno stanje ustanove (Miljak, 2014). Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NN 5/15), razvojni kurikulum u prvi plan stavlja iskustvo djeteta i dinamičan pristup učenju, planira se ono što djeca mogu učiti, a ne što bi trebala, te se tako naglasak stavlja na oblikovanje uvjeta za učenje, a ne tijekom samih aktivnosti. Prema Miljak (2015), odgojna je praksa velikim dijelom neistraženo područje koje mogu unaprijediti odgojitelji ako postanu istraživači svoje odgojne prakse tako što se posvećuju promatranju i razumijevanju dječjih aktivnosti te tako prikupljaju znanja pomoću kojih kreiraju, mijenjaju i prilagođavaju okruženje potrebama i interesima djece, čime unapređuju i sam kurikulum.

3. 3. 3. Konstruktivistički i sukonstruktivistički kurikulum

Slunjski (2011) vidi funkciju suvremenog obrazovanja u poticanju djeteta kao subjekta vlastitog procesa učenja na konstruiranje znanja temeljenog na vlastitom interpretiranju informacija iz okoline, što se temelji na Piagetovoj teoriji konstruktivističkog pristupa učenju. U konstruktivističkom i sukonstruktivističkom kurikulumu važna je vlastita aktivnost djeteta u procesu učenja te kontekst u kojem se učenje odvija jer je ono i socijalni proces u kojem znanje nastaje kao sukonstrukcija u proaktivnom i suradničkom učenju (NN 5/15). Za ostvarivanje takvog kurikuluma presudna je indirektna potpora odgojitelja, odnosno *scaffolding* – teorija koja se povezuje s radom Vygotskog, a koju je razradio Bruner i objasnio kao proces interakcije

odrasle osobe s djetetom u kojem odrasla osoba podupire dijete u izgradnji novih spoznaja, odnosno suptilno podupiranje djetetovog samostalnog učenja kroz istraživanje (Slunjski, 2011). Prema Katz (2000) te Babić i Kuzma (2000), aktivnosti inicirane od strane djeteta, koje odrasli podupiru uz *scaffolding*, razvojno su najučinkovitije za podržavanje dječjeg učenja.

3. 3. 4. Humanistički kurikulum

Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NN 5/15), humanistički kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja usmjeren je razvoju autonomije i emancipaciji djece kroz samoinicirane aktivnosti koje odgojitelj potiče i podržava te se kroz demokratski pristup osnažuje identitet djece i potiče odgovorno ponašanje i samostalno mišljenje kroz uvažavanje djeteta i njegove perspektive, što je jedino moguće u ugodnom vrtićkom ozračju u kojem se dijete razumije i poštuje. „Tek u takvim (uvažavajućim) odnosima, odgojno-obrazovna uloga odgajatelja može biti usmjerena na razvijanje neovisnosti djece, njihove kritičke sposobnosti, samopouzdanja i racionalnog pristupa životu, različito od autoritarnih stilova poučavanja koji djecu mogu lišiti njihova samostalnog razmišljanja“ (Slunjski, 2011, str. 47).

4. Autonomija djece

James (2009), prema Mühlbacher i Sutterlüty (2019), smatra kako djecu treba promatrati kao aktivne kreatore koji imaju dinamičnu ulogu u stvaranju i oblikovanju svojih života i okruženja. „Autonomija djeteta tumači se kao sloboda od odgojiteljeve kontrole, od ograničenja kurikuluma, čak i sloboda izbora – ne učiti“ (Babić, 2001, str. 6). Prema Sutterlüty and Tisdall (2019) pojam autonomije potječe još od Kanta te objašnjava normativne aspekte studija o djetinjstvu. Van Nijnatten (2010) dječju autonomiju svrstava u novije studije razvojne psihologije u kojoj se autonomija definira kao „utjelovljeno, dinamično i refleksivno ja, koje sudjeluje u različitim kontekstima i društvenim interakcijama s drugim bićima i stvarima“ (van Nijnatten, 2010, str. 9-10). Baker i sur. (2021) smatraju da je autonomija kontekstualna jer se ona odnosi na unutarnje iskustvo djeteta i rezultat je društvenih i kulturnih čimbenika koji ga okružuju, a dijete im pristupa s različitim stupnjevima aktivnog sudjelovanja i voljnog odobravanja. Van Nijnatten (2010) smatra kako je autonomija društvenog porijekla te navodi ideju Vygotskog da djeca kroz socijalne interakcije uče organizirati svoj život. Konstruktivističko stajalište učenje vidi kao interaktivni proces između djece, odraslih i okruženja koje se događa kada djeca pokušavaju shvatiti svijet oko sebe, odnosno kada konstruiraju vlastiti smisao svijeta te je u tom procesu bitna podrška odrasle osobe koja stvara poticajno okruženje za razvoj novih spoznaja (Kunstek, 2000). Prema Bašić (2009), osnovna zadaća odgojitelja je orijentacija na dijete u smislu povjerenja u djecu da ona već od rane dobi najbolje poznaju svoje potrebe pa odgojitelj više nije u ulozi instruktora, nego postaje djetetov savjetnik i pratitelj njegovog učenja. „Odgojitelji najbolje potiču dječji razvoj i napredak kad svoje postupke nadograđuju na njihove interese, potrebe i sposobnosti“ (Kunstek, 2000, str. 112). Babić i Kuzma (2000) navode kako je za daljnji razvoj autonomije u sklopu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nužno vođenje djeteta kroz modeliranje, poticanje očekivanog ponašanja i postavljanje jasnih granica kako bi se razvila empatija, samopouzdanje i samokontrola. Pojam individualne autonomije odnosi se na moć pojedinaca da upravljaju svojim životima te da održe svoju autentičnost, no to ne znači da čovjek ima potpunu kontrolu nad svojim životom (van Nijnatten, 2010). „Potpuna autonomija iluzija je i za djecu i za odrasle, a težnja za potpunom neovisnošću izvor je velikog razočaranja, jer prije ili kasnije čovjek shvati da je nedostižna“ (van Nijnatten, 2010, str. 7).

Bašić (2009) ističe kako autonomija koja je djeci nametnuta izvana od strane roditelja i odgojitelja koji su se oslobodili svake odgovornosti može postati teret djeci koja su ostavljena

bez orijentira i vrijednosnih uporišta na kojima grade svoj pogled na svijet. Takva djeca donose odluke u skladu sa svojim željama, a ne objektivnim potrebama, a kada moraju prihvatiti pravila ili zahtjeve društva nerijetko ih odbijaju i pokazuju znakove socijalne nezrelosti „koja je u konceptu partnerstva pozitivno vrednovana kao – kritičko odbacivanje svega što ne polazi od samoodređenja“ (Bašić, 2009, str. 38).

4.1. Igra i podrška razvoju autonomije djece

Počeci igre kod djece pronalaze se u oponašanju aktivnosti drugih, pa tako djeca kroz igru, prema uzoru na odrasle, pokušavaju samostalno piti iz šalice, jesti žlicom ili se spuštati niz tobogan (Thyssen, 2003). Babić (2001) igru vidi kao višedimenzionalnu, intrizično motiviranu i samovođenu aktivnost koja služi kao odgojni instrument u kojem dijete, uz razvoj autonomije, sazrijeva. Aktivna priroda igre omogućuje djeci da se uključe u svoje učenje kroz postavljanje pitanja, istraživanje i pobuđivanje znatiželje, upornost, sudjelovanje u raspravi te međusobnim dijeljenjem interesa (Baker i sur., 2021). „Znanje predstavlja subjektivnu, uvijek privremenu, 'autorsku' konstrukciju određenog djeteta do koje je došlo samostalno ili ju je sukonstruiralo s drugom djecom i/ili odraslima“ (Slunjski, 2011, str. 221). Schmuck (1999), prema Babić (2001), igru opisuje kao način kroz koji dijete razvija svoje sposobnosti i mogućnosti. No, igra se u vrtićkom okruženju često koristi u druge svrhe. Bowman (1990), prema Babić (2001), upozorava na korištenje igre u svrhu ispunjavanja ciljeva odgojitelja i kurikulumu, čime se smanjuje dječja sloboda u igri što posljedično suzbija bit igre, a time i holističko učenje kroz nju. Ipak, određena doza strukture u igri također bitno doprinosi autonomiji jer usmjerava dijete na smislenost igre i aktivno učenje (Baker i sur., 2021). S druge strane, previše strukturiranja igre od strane odraslih može poremetiti prirodni tempo učenja i dovesti do tjeskobe (Baker i sur., 2021) te povećati ovisnost djeteta o odrasloj osobi kada ona intervenira u situacijama u kojima je dijete sposobno izvršiti određeni zadatak, čime se sputava razvoj dječje autonomije (Babić, 2001). DeVries (1998), prema Babić (2001), predlaže da se za poticanje djetetove autonomije smanji autoritet odraslih i potakne dijete na samoregulaciju, a to odrasli mogu postići kao suigrači u igri s djecom, podržavanjem u oblikovanju dječjih argumenata i postavljanju pravila igre te prepuštajući odluke u igri djeci i potičući djecu na osmišljavanje vlastitih igara. Samoregulacija vlastitih misli, emocija, ponašanja i pažnje podupire učenje u igri jer djeca koja imaju razvijenije strategije samoregulacije postižu bolje rezultate u učenju i imaju veći stupanj autonomije, dok djeca koja imaju poteškoće sa samoregulacijom mogu

trebati dodatnu pomoć u vođenju od strane odrasle osobe (Baker i sur., 2021). „Učenje kroz igru stoga podupire autonomiju pružajući prilike za učenje koje su ugodne i zanimljive, a time i motivirajuće te prostor za djecu da slijede svoje interese i svoju unutarnju volju za učenjem“ (Baker i sur., 2021, str. 378).

5. Pregled relevantnih istraživanja

U nastavku slijedi kronološki pregled odabranih istraživanja, koja se bave pozicijom odraslih u odnosu na autonomiju djece, od kojih je većina kvalitativnih istraživanja, što uključuje etnografska istraživanja u kojima se koristila konverzacijska metoda, odnosno u kojima je naglasak stavljen na analizu interakcije između odgojitelja i djece. Prikazana istraživanja bave se povezanosti interakcija odraslih i djece u aktivnostima u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i razvoja autonomije djece. Preciznije, navedena istraživanja prikazuju kako odrasli (odgojitelji i roditelji) svojim postupcima mogu podržavati ili sputavati razvoj autonomije djece.

Babić i Kuzma (2000) istraživale su vrijednosni sustav odraslih (roditelja i odgojitelja), njihova interakcijska iskustva s djecom i njihovo ponašanje u situacijama igre i učenja. Autorice navode sljedeće pretpostavke istraživanja: vrijednosni sustav odraslih i njihova odgojna praksa utječu na djetetovo ponašanje; stupanj autonomije djeteta u korelaciji je s „direktivnošću“ postupaka odraslih; te nekoherentnost u ponašanju odraslih uzrokuje diskontinuitet u razvoju autonomije djeteta, a pozornost u radu usmjerena je na stilove ponašanja odraslih i djece u situacijama igre i učenja. Uzorak istraživanja čine 52 djeteta u dobi od 4,5 do 6 godina, 52 roditelja i 52 odgojitelja, a ponašanje sudionika (roditelj/odgojitelj i dijete) praćeno je kroz snimke igre lego kockama. Ponašanje odraslih praćeno je prema kriteriju odzivljivosti i pomoći u dvije dimenzije: podrška i kvaliteta asistencije, po kriterijima Crowella i Feldmana prema kojima su se autorice vodile. Praćenjem igre autorice su utvrdile tri glavne kategorije ponašanja odraslih: kontroliranje – upozorenja, negiranja i ispravljanja; asistencija – upute, pitanja, prijedlozi, potvrđivanja te self-direkcijsko ponašanje – započinjanje, preuzimanje, samoispravljanje, dok su ponašanje djece prema kriteriju odzivljivosti na ponašanje autorice svrstale u kategorije: odzivljivost – pozitivno reagiranje na ponašanje odraslih; konfrontacija – negiranje ponašanja odraslih te inicijativa – započinjanje i nastavljavanje, predlaganje, i samoispravljanje. Rezultati istraživanja pokazali su da se u igri odgojitelji i roditelji najčešće odlučuju na asistenciju, a djeca na odzivljivo ponašanje. No postoje razlike u asistenciji između odgojitelja i roditelja. Autorice ističu kako odgojitelji igru vide kao mogućnost učenja, stoga njihova pitanja, kao najčešći oblik asistencije, imaju svrhu vođenja, dok su roditelji u toj igri usmjereni na stvarnost pa je svrha njihovih pitanja reguliranje igre. U tome dijelu, autorice ističu važnost *scaffoldinga* za razvoj autonomije djeteta, odnosno važnost asistencije u kojoj odrasli prihvaćaju i poštuju različite perspektive, nude podršku te prednost daju kooperaciji nad

kompeticijom, a to sve prethodi self-scaffoldingu, odnosno samoregulaciji kao krajnjem razvojnom učinku (Bickhard, 1992, prema Babić, Kuzma, 2000). U situacijama učenja, autorice navode da su odgojitelji ostvarili više asistirajućeg ponašanja (54,92%) za razliku od roditelja (48,54%). U toj asistenciji, navode autorice, roditelji najviše pokazuju i predlažu, dok odgojitelji najčešće daju prijedloge i pitanja vezana za radnju. Autorice su potvrdile pretpostavke da vrijednosni sustav odraslih, situacijski kontekst te interakcijsko iskustvo s djecom utječu na razvoj dječje autonomije.

Autorice Mashford-Scott i Church (2011), koristeći konverzacijsku analizu, istražile su kako odgojitelji potiču dječju autonomiju u rješavanju vršnjačkih nesuglasica. Fokus istraživanja bio je na reakcijama odgajatelja, tj. njihovim intervencijama u vršnjačkim nesuglasicama, a u istraživanju su sudjelovala djeca u dobi od tri do pet godina. U rezultatima i analizi istraživanja autorice izdvajaju dva slučaja u kojima je vidljivo podupiranje dječje autonomije. U prvom primjeru do nesuglasice između dječaka i djevojčice dolazi kada djevojčica počne uzimati klikere s kojima su se igrali drugi te ju dječak odlazi tužiti odgojiteljici koja preuzima ulogu slušača i dopušta dječaku da sa svojeg stajališta ispriča što se dogodilo te poziva svu djecu u krug da zajedno porazgovaraju o problemu. Odgojiteljica pritom ne optužuje djevojčicu, nego potiče svu djecu da daju prijedloge kako riješiti problem i kako najpravednije raspodijeliti klikere. Jedna djevojčica predlaže da se svatko naizmjenično igra sa svim klikerima, na što odgojiteljica pita postoji li drugi način te poziva djecu da izbroje klikere a potom da vide koliko je ukupno njih. Autorice Mashford-Scott i Church (2011) ističu važnost odabira riječi u pitanju, odnosno ističu kako odgojiteljica nije zatražila bolji, nego drugi način. To potiče drugu djevojčicu na prijedlog da svatko dobije dva klikera za igru. Odgojiteljica predlaže da djeca glasanjem odluče koja im se opcija više sviđa, dakle djeca su sama došla do rješenja i izglasala ga. U drugom primjeru do nesuglasice između dva dječaka dolazi kada jedan dječak drugog dječaka nazove pogrđnim imenom. Povrijeđeni dječak prenosi odgojiteljici što se dogodilo, na što ga ona upita zašto ga je to povrijedilo a dječak odgovara da to nije lijepo. Odgojiteljica na to odgovara: „Jesi li mu to rekao ili samo govoriš meni? Jer ja ti to nisam rekla, to trebaš reći njemu ... zatim mu trebaš dati priliku da te prestane tako zvati“ (Mashford-Scott, Church, 2011, str. 29-30), dječak mu to odlazi reći te dobiva ispriku. Na temelju navedenih slučajeva, autorice zaključuju da kroz slušanje i uvažavanje dječje perspektive te kroz fokusiranje na zajedničko rješavanje problema ili kroz usmjeravanje djeteta na preuzimanje odgovornosti i samostalno rješavanje konflikta, odgojitelj omogućuje djeci iskazivanje autonomije.

U istraživanju iz 2016. godine autori Houen i sur. istražuju pozivaju li odgojitelji djecu na sudjelovanje korištenjem fraze „Pitam se...“ te omogućuju li time autonomiju djece. U istraživanju su sudjelovala vrtićka djeca uzrasta od tri i pol do pet godina i devet odgojitelja u Queenslandu, Australiji. Snimke istraživanja analizirane su konverzijskom analizom. Rezultati istraživanja pokazuju da su djeca imala potpunu slobodu prihvaćanja ili odbijanja odgojiteljevih prijedloga koji su počinjali frazom „Pitam se...“. Autori navode da je u prvom slučaju dijete u kostimu robota prihvatilo prijedlog odgojiteljice za kraj igre koji je glasilo: „Pitam se je li ovaj (gumb) za isključivanje“ (Houen i sur., 2016, str. 266). U drugom primjeru djevojčica je u vrtić donijela svoju igračku s propelerom te je odgojiteljica iskoristila priliku kako bi sva djeca vidjela i naučila nešto novo te je upotrijebila frazu: „Pitam se bismo li mogli danas napuniti kadicu s vodom na terasi i staviti (igračku) u podmornicu i izmjenjivati se da svatko vidi kako se propeler kreće kroz vodu“ (Houen i sur., 2016, str. 268). Djevojčica je prihvatila prijedlog uz uvjet da moraju pažljivo rukovati igračkom. U posljednjem primjeru odgojiteljica podsjeća djecu da umjetnici rade duže od jednog dana na svojim slikama te potiče dječaka da dovrši svoj jučerašnji uradak koristeći frazu: „Pitam se bi li mogao staviti (crtež) ponovno na stalak i dodati još veselih boja“ (Houen i sur., 2016, str. 270). Nakon kratkog razmišljanja, dječak je odlučio da nije potrebno dodavati boju jer je crtež već gotov. Odgojiteljica prihvaća njegovu odluku i traži mjesto za izložbu njegovog crteža. Autori zaključuju kako je korištenje fraze „Pitam se...“ strategija koja poziva djecu na sudjelovanje u interakciji i odlučivanju u učionici uz slobodu prihvaćanja, suoblikovanja ili odbijanja prijedloga te im tako omogućuje autonomiju u vrtićkom okruženju.

Autori Marojević, Todorović i Milić (2020) proveli su etnografsko istraživanje u kojem je postavljeno istraživačko pitanje „koji i kakav diskurs djetinjstva stoji u temelju institucionalnoga predškolskog odgoja u promatranim sredinama“ a cilj samog istraživanja bio je istražiti epistemološke teorije odgojitelja kroz institucionalne prakse odgajanja te u strukturiranim aktivnostima učenja (Marojević, Todorović i Milić, 2020, str. 579). Istraživanje je provedeno u tri vrtića u tri grada u Crnoj Gori s djecom uzrasta pet i šest godina, a aktivnosti su snimane ručnom kamerom (Marojević, Todorović i Milić, 2020). U rezultatima istraživanja autori primjećuju da su aktivnosti u vrtićima većinom strukturirane te njima upravlja odgojitelj koji priprema materijale, a slobodne aktivnosti slijede nakon strukturiranih. Te se strukturirane aktivnosti, primjećuju autori, ne stavljaju djeci u širi kontekst nego se svode na niz odvojenih radnji poput sjeckanja, bojanja i slično, a kada djeca pitaju što trebaju raditi, odgojiteljica odgovara: „Ništa, samo mi trebate obojiti tu površinu“ (Marojević, Todorović i Milić, 2020, str.

583). Da djeca ne shvaćaju svrhu svojih nametnutih aktivnosti svjedoči i primjer djeteta koji se ni ne sjeća svoje jučerašnje aktivnosti: „D.: A što su vjetrenjače? V1: Oni vrtuljci koje smo jučer pravili ... Da ih stavimo u zemlju, pa da ih vjetar pokreće...“ (Marojević, Todorović i Milić, 2020, str. 584). Također, autori primjećuju kako su pitanja koja odgojitelji postavljaju nakon pročitane priče isključivo reproduktivnog karaktera – od djece se očekuje da prepričaju priču odgovarajući na pitanja tko, što, kada, gdje, ali ne i kako ili zašto, čime djeca usvajaju proceduralno znanje. U slobodnim aktivnostima djeca također nemaju slobodu izbora te je prisutna instruktivnost odgojitelja koji od djece najčešće traži da sjednu za stol, čak i kada se aktivnost može izvesti drugdje: „Ne možete se tu igrati, 'ajmo za stol ... Nema tu, ne po podu i ne znam ni ja, po kutcima, za stol sjednite...“ (Marojević, Todorović i Milić, 2020, str. 585). Autori u raspravi ističu kako ni jednu ključnu aktivnost nisu potaknula djeca te da ni jedna planirana aktivnost učenja nije imala oblik istraživačkog učenja, učenja putem rješavanja problema ili putem izvođenja projekta, nego su aktivnosti striktno strukturirane što smanjuje intelektualni angažman djece i njihovu unutarnju motivaciju za samu aktivnost. Autori Marojević, Todorović i Milić (2020) zaključuju da su u njihovom istraživanju dominantne objektivističke epistemološke teorije odgojitelja te da se, kroz dekontekstualizaciju znanja, uskraćuje autonomija i šablonizira proces mišljenja i učenja već u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju.

U etnografskom istraživanju autorima Sairanen, Kumpulainen i Kajamaa (2020) cilj je bio istražiti kako interakcija inicijacija-odgovor između djece i odgojitelja u sustavu finskog ranog odgoja i obrazovanja podržava ili sputava dječju autonomiju. U istraživanju je sudjelovalo osmero djece u dobi od pet godina i dvije odgojiteljice. Dječja inicijativa svrstana je u pet kategorija: postavljanje pitanja; sugeriranje, tj. djetetovo predlaganje novih ideja nevezanih uz trenutnu interakciju; izazivanje, koje se odnosi na inicijativu djeteta koji izaziva trenutnu situaciju držeći se svoje ideje; odbijanje, verbalno ili neverbalno odbijanje zadatka; te *idejiranje*, koje se odnosi na djetetovo osmišljavanje i pokretanje nove inicijative, a odgovori odgojitelja na te inicijative kategoriziraju se kao: prihvaćanje, tj. izravno prihvaćanje djetetove inicijative; prihvaćanje nakon odbijanja, tj. inicijalno odbijanje djetetove inicijative koje se kroz daljnju interakciju mijenja u prihvaćanje; prilagođavanje, odnosi se na odgojiteljevo prilagođavanje i razvijanje cilja djetetove inicijative; odbacivanje ili ignoriranje, odnosi se na verbalno ili neverbalno odbijanje ili ignoriranje djetetove inicijative (Sairanen, Kumpulainen i Kajamaa, 2020). Rezultati navedenog istraživanja pokazuju da su u četiri od pet primjera interakcija odgojiteljevi odgovori podržali dječju autonomiju. U prvom primjeru, navode autori,

odgojiteljica poziva djecu na završavanje aktivnosti dok je jedan par još uvijek fokusiran na svoju aktivnost te počinje *idejirati* i postavljati pitanja, na što je odgovor odgojiteljice bio prihvaćanje te su djeca dovršila svoju aktivnost iako su po rasporedu trebali prijeći na drugu aktivnost. Za razliku od navedenog primjera u kojemu je odgojiteljica podržala autonomiju djece, u posljednjem primjeru odgojiteljica najprije potiče dječaka na osmišljavanje svoje priče bez dogovora sa svojim parom te ga, nakon što dječak započne svoju priču, odgojiteljica prekida i podsjeća da bi priču trebao složiti zajedno sa svojim parom. Dječak je nakon toga odustao od priče i nastavio se samostalno igrati. Autori zaključuju kako se dječja autonomija gradi kroz zajedničku interakciju i pregovaranje odrasle osobe i djeteta te da odgovori odraslih koji bez pregovora odbace dječju inicijativu sputavaju djecu u razvoju svoje autonomije.

Iz prikazanih istraživanja može se zaključiti kako igra u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju predstavlja mogućnost za učenje i razvoj dječje autonomije te da roditelji i odgojitelji svoje sudjelovanje u igri temelje na svojim vrijednosnim i odgojnim uvjerenjima. Podupiruća sudjelovanja odraslih u igri u kojima odrasli daju više slobode djeci, a manje preuzimaju vodstvo podržavaju razvoj autonomije kod djece. Također, djeca razvijaju autonomiju uz podršku odgojitelja koji ih uvažava i usmjerava na preuzimanje odgovornosti, čak i u konfliktnim situacijama, te omogućuje djeci slobodu odlučivanja i aktivno sudjelovanje u aktivnostima u vrtićkom okruženju. S druge strane, ono što sputava razvoj autonomije kod djece su strukturirane aktivnosti koje su vođene od strane odgojitelja koji je u njima dominantan, a djeca samo izvršavaju parcijalne zadatke izvađene iz konteksta.

6. Zaključak

Sažimajući prethodno navedena poglavlja, može se zaključiti kako je njegovanje i podržavanje autonomije djece u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju ključan čimbenik za kompletan i kvalitetan razvoj djece u samostalne i zdrave odrasle osobe, stoga to područje zahtjeva veliku pažnju. Kako bi se dječja autonomija pravilno podržala u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, potrebno je mijenjati pristup odgoju od tradicionalnog prema suvremenom, kontinuirano se profesionalno usavršavati i time unaprjeđivati odgojnu praksu te izabrati između zatvorenog, otvorenog i mješovitog te integriranog, razvojnog, konstruktivističkog i sukonstruktivističkog te humanističkog kurikuluma prema kulturi i vrijednostima pojedinog društva te strukturi kurikuluma koja ostavlja prostor djeci za slobodno i kreativno izražavanje. Za razvoj djetetove autonomije važno je poticati djecu na igru koja pobuđuje prirodnu potrebu za znatiželjom i istraživanjem te, kao roditelj ili odgojitelj, svojim sudjelovanjem u igri usmjeriti djecu na smislenost i aktivno učenje, ostavljajući im pritom dovoljno slobode u odlučivanju i kreiranju igre. Također, važno je da odrasli potiču dijete na preuzimanje odgovornosti te mu omogućuju aktivno sudjelovanje aktivnostima u vrtićkom okruženju.

7. Literatura

Babić, N. (2001). Play and child autonomy. U: E. Schmuck (Ur.), *Play and Toys Today*. Universität Erfurt. <https://www.croris.hr/crosbi/publikacija/prilog-skup/484457>

Babić, N., Kuzma, Z. (2000). Kontinuitet/diskontinuitet u razvoju djetetove autonomije. U: N. Babić i S. Irović (Ur.), *Interakcija odrasli-dijete i autonomija djeteta. Zbornik radova sa znanstvenoga kolokvija s međunarodnim djelovanjem* (str. 24-39). Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku, Sveučilište u Rijeci.

Baker, S. T., Le Courtois, S., Eberhart, J. (2021). Making space for children's agency with playful learning. *International Journal of Early Years Education*. 31(2), 372–384. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1997726>

Bašić, S. (2009). Dijete (učenic) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*, 11(2), 27-44. <https://hrcak.srce.hr/48439>

Curriculum for the Preschool, Lpfö 18. (2018). <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d897/1553968298535/pdf4049.pdf>

Houen, S., Danby, S., Farrell, A., Thorpe, K. (2016). Creating Spaces for Children's Agency: 'I wonder...' Formulations in Teacher-Child Interactions. *International Journal of Early Childhood*. 48(259–276). <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0170-4>

Katz, L. G. (2000). Curriculum Disputes in Early Childhood Education. *CountryCat*. 1(103-104).

<https://countycat.mcfls.org/Record/.b28318262?searchId=3096944&recordIndex=19&page=&referred=resultIndex>

Kunstek, M. (2000). Djetetov izbor aktivnosti – put do samostalnosti. U: N. Babić i S. Irović (Ur.), *Interakcija odrasli-dijete i autonomija djeteta. Zbornik radova sa znanstvenoga kolokvija s međunarodnim djelovanjem* (str. 109-115). Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku, Sveučilište u Rijeci.

Marojević, J., Todorović, K., Milić, S. (2020). „Pedagogija slušanja“ vs. „Pedagogija slušanja odgojitelja“: etnografsko istraživanje o autonomiji djeteta u vrtićima u Crnoj Gori. *Društvena*

istraživanja: časopis za opća društvena pitanja. 29(575-597).
<https://hrcak.srce.hr/clanak/358245>

Mashford-Scott, A., Church, A. (2011). Promoting children's agency in early childhood education. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language.* 5(15-38).
<https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423909821.pdf>

McLachlan, C., Fleer, M., Edwards, S. (2013). *Early Childhood Curriculum: Planning, Assessment, and Implementation.* Cambridge University Press.

Miljak, A. (2014). Razvojni kurikulum.
https://www.ufri.uniri.hr/files/Centar_za_istrazivanje_djetinjstva/210514_prof_Miljak_RAZVOJNI_KURIKULUM.PDF

Miljak, A. (2015). *Razvojni kurikulum ranog odgoja: model Izvor II: priručnik za odgojitelje i stručni tim u vrtićima.* Mali profesor.

Mühlbacher, S., Sutterlüty, F. (2019). The principle of child autonomy: A rationale for the normative agenda of childhood studies. *Global Studies of Childhood,* 9(3), 249-260.
<https://doi.org/10.1177/2043610619860999>

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. (NN 05/2015).
<https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>

Pintar, Ž. (2020). Traditional paradigm and progressivism of contemporary paradigm in early and preschool education. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu.* 69(191-208). <https://hrcak.srce.hr/247379>

Polić, M. (2005). Vrijednosno i spoznajno u suvremenom odgoju. *Filozofska istraživanja,* 25(2) 373-387. <https://hrcak.srce.hr/file/297643>

Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagogijska istraživanja,* 2(2), 165-173. <https://hrcak.srce.hr/clanak/205425>

Previšić, V. (2007). *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura.* Školska knjiga.

Sairanen, H., Kumpulainen, K., Kajamaa, A. (2020). An investigation into children's agency: children's initiatives and practitioners' responses in Finnish early childhood education. *Early*

Child Development and Care. 192(1), 112–123.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1739030>

Samuelsson, I.P., Sheridan, S., Williams, P. Five preschool curricula —comparative perspective. *International Journal of Early Childhood.* 38, 11–30 (2006).
<https://doi.org/10.1007/BF03165975>

Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektima.* Mali profesor.

Slunjski, E. (2009). Postizanje odgojno-obrazovne prakse vrtića usklađene s prirodom djeteta i odraslog. *Život i škola*, 22(2), 104-115. <https://hrcak.srce.hr/47432>

Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja. Istraživanje i konstrukcija.* Školska knjiga.

Slunjski, E. (2011). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagoška istraživanja*, 8(2), 217-230. <https://hrcak.srce.hr/clanak/172473>

Sutterlüty, F., Tisdall, E. K. M. (2019). Agency, autonomy and self-determination: Questioning key concepts of childhood studies. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 183-187.
<https://doi.org/10.1177/2043610619860992>

The Finnish National Agency for Education. (2022). National core curriculum for early childhood education and care.
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/National%20core%20curriculum%20for%20ECEC%202022.pdf>

Thyssen, S. (2003). Child culture, play and child development. *Early Child Development and Care*, 173(6), 589–612. <https://doi.org/10.1080/0300443032000070509>

Van Nijnatten, C. (2010). *Children's agency, children's welfare. A dialogical approach to child development, policy and practice.* The Policy Press.

Vujičić, L. (2011). Kultura vrtića – sustav koji se kontinuirano mijenja i uči. *Pedagoška istraživanja*, 8(2), 231-240. <https://hrcak.srce.hr/clanak/172476>