

Strukturne i sadržajne odrednice kurikulumuma ranoga odgoja

Vekić-Kljaić, Višnja

Doctoral thesis / Disertacija

2020

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:142:030802>

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

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



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠĆE
JOSIPA JURJA
ŠCROSSMAYERA
U OSIJEKU



FILozofSKI
FAKULTET

Višnja Vekić-Kljaić

STRUKTURNE I SADRŽAJNE ODREDNICE KURIKULUMA RANOGA ODGOJA

DOKTORSKA DISERTACIJA

Osijek, 2020.

SVEUČILIŠĆE
JOSIPA JURJA
ŠCROSSMAYERA
U OSIJEKU



FILozofSKI
FAKULTEĆ

Višnja Vekić-Kljaić

STRUKTURNE I SADRŽAJNE ODREDNICE KURIKULUMA RANOGA ODGOJA

DOKTORSKA DISERTACIJA

Mentorica: prof. dr. sc. Vesnica Mlinarević

Osijek, 2020.

J. J. STROSSMAYERA
UNIVERSITY
OF OSIJEK



FACULTY OF HUMANITIES
AND SOCIAL SCIENCES

Višnja Vekić-Kljaić

STRUCTURAL AND CONTENT DETERMINANTS OF EARLY CHILDHOOD CURRICULUM

DOCTORAL THESIS

Supervisor: Full Professor, Ph.D., Vesnica Mlinarević

Osijek, 2020.

Podatci o mentorici

Prof. dr. sc. Vesnica Mlinarević redovita je profesorica na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku iz znanstvenog područja društvenih znanosti, polje pedagogija, grana opća pedagogija.

Nakon završene Opće gimnazije u Osijeku, diplomirala je na Pedagoškom fakultetu u Osijeku na studiju predškolskog odgoja i na studiju pedagogije te stekla dva zvanja, odgojitelja i profesora pedagogije. Magistrirala je 2004., a doktorirala 2006. godine u području društvenih znanosti, polje pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, s temom Slobodno vrijeme kao prediktor poremećaja u ponašanju učenika. Radila je u Centru za predškolski odgoj Osijek, Agenciji za odgoj i obrazovanje kao savjetnica, kao vanjska suradnica na Pedagoškom fakultetu, a 2001. stalno se zapošljava kao predavač na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti, tadašnjoj Visokoj učiteljskoj školi.

Od 2006. godine znanstvena je suradnica, 2012. izabrana je u zvanje više znanstvene suradnice, a 2017. u znanstveno zvanje znanstvene savjetnice u znanstvenome području društvenih znanosti, znanstveno polje pedagogija, grana opća pedagogija. Predaje kolegije Pedagogija, Obiteljski odgoj i suradnja s roditeljima, Vođenje odgojno-obrazovne ustanove, Izvannastavne aktivnosti u školskom kurikulumu, Nastavna komunikacija i Integrirani predškolski kurikulum I. na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku. Predaje na Poslijediplomskom sveučilišnom studiju Pedagogija i kultura suvremene škole na Filozofskom fakultetu u Osijeku i na Poslijediplomskome doktorskom studiju Kvaliteta u odgoju i obrazovanju na Sveučilištu u Zadru.

Predsjednica je povjerenstva za osiguranje i unapređivanje kvalitete visokoga obrazovanja te je stekla certifikat za osiguranje kvalitete u visokoškolskim ustanovama ISO standard 9001. Predsjednica je povjerenstva za polaganje stručnih ispita odgojitelja i pedagoga u predškolskim ustanovama za područje pet slavonskih županija od 2008. godine.

Sudionica je projekta "Program psihosocijalne pomoći prognanoj djeci u Republici Hrvatskoj" 1998. godine i radila je kao savjetnica na mirnoj reintegraciji hrvatskoga Podunavlja u odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske u Vukovaru i u Baranji.

Suradnica je na znanstvenim projektima Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske. Vodila je međunarodni IPA europski projekt RO-ufos-luna-MI, Improvement of Position of Roma Children in Education in Baranja Region i bila suradnica na projektu K2 Erasmus + "Pacemaking the education and employment: answers to new challenges

and opportunities'. Istraživač je na projektu „Kvaliteta života djece i adolescenata na području istočne Slavonije“, interni projekt Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera iz STEM područja (IZIS – 2016-104).

Suradnica je na projektu Europskoga socijalnog fonda (UP.03.1.1.03.0056) nositelja Sveučilišta u Zadru pod nazivom *Kompetencijski standardi nastavnika, pedagoga i mentora*, u okviru Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira.

Od 2003. do 2006. godine voditeljica je na dislociranom preddiplomskom studiju predškolskog odgoja u Vukovaru, voditeljica Odsjeka za društvene znanosti akademske 2006./2007. godine, prodekanica za stručno-razvojne poslove od 2009. do 2010. godine i prodekanica za nastavu od 2010. do 2018. godine na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku.

Autorica i suautorica je dviju znanstvenih monografija, četiriju poglavlja u knjizi, suurednica pet zbornika radova sa znanstvenih konferencija, više od 90 znanstvenih i stručnih radova iz pedagogije te je bila članica ili predsjednica 16 znanstvenih konferencija kao uvodničar predavač.

Izlagala je na međunarodnim znanstvenim konferencijama i usavršavala se u Republici Hrvatskoj i inozemstvu (Austrija, Bosna i Hercegovina, Bugarska, Italija, Japan, Kina, Mađarska, Norveška, Poljska, Portugal, Sjeverna Makedonija, Slovačka, Slovenija, Srbija, Velika Britanija, Ujedinjeni Arapski Emirati).

Članica je uredničkoga odbora domaćeg znanstvenog časopisa *Život i škola*, a od 2019. glavna je urednica te je u uredničkom odboru inozemnog časopisa *Évkönyv*, Subotica, Srbija. Recenzirala je znanstvene radove u časopisima, stručne i znanstvene knjige, zbornike radova sa znanstvenih konferencija, znanstvene projekte i sveučilišne studijske programe.

Mentorica je studentima na više od 80 završnih i diplomskih radova te mentorica pet disertacija na Sveučilištu J. J. Strossmayera u Osijeku i Sveučilišta u Zagrebu te članica povjerenstava na obrani doktorskih i magistarskih radova te ocjeni i obrani doktorske teme.

Područja su joj znanstvenog interesa kultura i vođenje odgojno-obrazovne ustanove i kurikulum te rani i predškolski odgoj i obrazovanje, slobodno vrijeme djece i mladih, poremećaji u ponašanju učenika, izvannastavne aktivnosti, kompetencije učitelja, kvaliteta sveučilišne nastave.

Članica je Sveučilišnoga savjeta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i predsjednica Upravnog odbora Gradske i sveučilišne knjižnice u Osijeku te članica Matice hrvatske i Hrvatskoga pedagogijskog društva.

Članica je Povjerenstva za praćenje i razvoj sustava ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja
Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske.

Hvala!

Mojoj obitelji.

Svim malim i velikim Pčelicama.

Ravnateljici i svim odgojiteljicama Dječjeg vrtića „Zvrk“.

Svima koji su vjerovali u mene, a osobito Sanji, Vladimiru,
Zrinki i Marini, mojim kritičkim prijateljima.

Prof. dr. sc. Anki Jurčević Lozančić.

Mojoj mentorici prof. dr.sc.Vesnici Mlinarević na strpljenju,
vođenju i podršci u radu.

Sažetak

Općenito prihvaćeno mišljenje jest da je kurikulum znanstveno zasnivanje cilja, zadataka, sadržaja, plana i programa, organizacija i tehnologija provođenja odabranih sadržaja i pedagoških aktivnosti te različitih oblika evaluacije. Kurikulum ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja otvoren je, dinamičan i razvojan, što znači da se u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje razvija i mijenja na temelju učenja, istraživanja i suradnje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa.

Polazeći od shvaćanja kurikulumuma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja kao složenoga sustava u svojoj strukturi, u ovome radu pretpostavka je da se struktura i sadržaj kurikulumuma isprepliću sa sastavnicama kulture ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kulturu ustanove čine prostorno-materijalno okruženje, organizacija vremena, socijalni odnosi i komunikacija te vrijednosti, uvjerenja i stavovi odraslih i djece. Istraživanjem se nastojalo doprinijeti rasvjetljavanju uvjeta koji omogućuju kontinuiranu transformaciju odgojno-obrazovne prakse i razvoja kurikulumuma. Sukladno navedenom u radu se naglašava participacijska, suradnička i samorefleksivna priroda akcijskog istraživanja s ciljem unapređivanja kvalitete odgojno-obrazovne prakse i kurikulumuma.

Istraživanje je provedeno u Dječjem vrtiću „Zvrk“ u objektima Đakovo i Vrpolje. Sudjelovali su svi odgojitelji i ravnatelj. Cilj istraživanja jest propitati razvoj istraživačkih i refleksivnih umijeća odgojitelja nužnih za razvoj strukturnih i sadržajnih odrednica kurikulumuma. U radu je predstavljeno analiziranje i argumentiranje različitih, vrlo fleksibilnih uloga odgojitelja u kontekstu suvremenih pedagoških stajališta.

Teorijskom analizom relevantne znanstvene literature utvrđeno je kako na strukturu i sadržaj kurikulumuma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja utječu paradigme djetinjstva (slika o djetetu), uloge odgojitelja (njegova implicitna pedagogija), obilježja (kultura) ustanove i društveni kontekst. Odrednice su međuovisne, a rezultati ovog istraživanja naglašavaju kako se njihovim mijenjanjem može postići kontinuirano unapređivanje kvalitete odgojno-obrazovne prakse i sukonstrukcija kurikulumuma.

Empirijska analiza provedenoga akcijskog istraživanja upućuje na promjene u svim navedenim strukturnim odrednicama kurikulumuma, kao i promjene u percipiranju i prihvaćanju položaja i načina učenja djeteta, uvjerenja odgojitelja i kulture ustanove. Sudjelovanje u akcijskim istraživanjima, sposobnost kontinuiranoga profesionalnog učenja i napredovanja, reflektiranje vlastitoga rada odgojitelja i procjena njegove učinkovitosti u suradnji s drugim

odgojiteljima podudara se s pretvorbom ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja u učeću zajednicu.

Ključne riječi: akcijsko istraživanje, dijete rane i predškolske dobi, kultura ustanove, kurikulum, odgojitelj.

Abstract

It is generally accepted that the curriculum is a scientific conceptualisation of goals, tasks, contents, plans and programs, organizations and technologies for conducting selected contents, pedagogical activities and different forms of evaluation. The curriculum of early and preschool education is open, dynamic and subject to changes within the institution for early and preschool education. It stems from learning, research and cooperation of all the participants in the educational process.

Since the curriculum of early and preschool education is understood as a complex system in terms of structure, this paper starts from the assumption that the structure and content of the curriculum intertwine with the cultural components of the institutions for early and preschool education. The culture of the institution consists of the spatial-material environment, organization of time, social relations and communication, as well as the values, beliefs and attitudes of adults and children. This research sought to contribute to the elucidation of conditions that enable the continuous transformation of educational practices and the development of the curriculum. Based on those propositions, this paper emphasizes the participative, collaborative and self-reflective nature of action research with the aim to improve the quality of educational practices and curricula.

The research was conducted in the Kindergarten “Zvrk” (in Đakovo and Vrpolje). All educators and the principal participated. The aim of the research was to examine the development of research and reflective skills of educators that are necessary for the development of structural and content determinants of the curriculum. The paper presents an analysis and argumentation of different, very flexible roles of educators in the context of contemporary pedagogical views.

Theoretical analysis of the relevant scientific literature demonstrated that the structure and content of the curriculum of early and preschool education are influenced by childhood paradigms (image of the child), the role of educator (his/her implicit pedagogy), characteristics (culture) of the institution and the social context. The determinants are interdependent, and the results of this research emphasize that a continuous rise of the quality of educational practices and co-construction of the curricula could be achieved by the shift of the determinants.

Empirical analysis of the conducted action research points to the changes in all mentioned structural determinants of the curriculum, as well as changes in the perception and acceptance of children's positions and their ways of learning, educators' beliefs and culture of the institution. Participation in action research, continuous professional learning capabilities and advancement,

reflections of the educator's own work and evaluation of his/her efficiency in collaboration with other educators coincide with the transformation of the institution for early and preschool education into and a learning community.

Key words: action research, child, curriculum, educator, institutional culture.

SADRŽAJ:

1. UVOD.....	1
2. KURIKULUM KAO TEORIJA ODGOJA I OBRAZOVANJA.....	9
2.1. Suvremeno određenje kurikuluma	12
2.2. Kurikulum ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.....	17
3. STRUKTURA I SADRŽAJ KURIKULUMA.....	27
3.1. Pregled odrednica strukture kurikuluma.....	27
3.2. Pregled odrednica sadržaja kurikuluma.....	32
4. ODREDNICE STRUKTURE I SADRŽAJA KURIKULUMA RANOGA I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA.....	39
4.1. Znanstvene paradigme djetinjstva.....	39
4.1.1. Pogledi na dijete i djetinjstvo u okviru pedagoških koncepcija.....	40
4.1.1.1. Dijete kao pasivni sudionik odgojno-obrazovnog procesa.....	40
4.1.1.2. Dijete kao aktivni sudionik odgojno-obrazovnog procesa	42
4.1.1.3. Dijete kao partner i samoaktivni subjekt odgojno-obrazovnog procesa...	45
4.1.2. Utjecaj teorija učenja na kurikulum ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja....	51
4.1.3. Utjecaj neuroznanosti na kurikulum ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja...	55
4.2. Uloga odgojitelja u odgojno-obrazovnom procesu.....	58
4.2.1. Tradicionalni i suvremeni položaj odgojitelja u odgojno-obrazovnom procesu.....	58
4.2.2. Implicitna pedagogija odgojitelja.....	62
4.2.3. Cjeloživotno obrazovanje i autonomija odgojitelja.....	63
4.3. Obilježja ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.....	66
4.3.1. Od tradicionalnih do personaliziranih ustanova.....	66
4.3.2. Kultura ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.....	70
4.3.2.1. Usmjerenost na učenje i istraživanje u zajednicama učenja.....	73
4.3.2.2. Timski rad i vođenje kao organizacijske strukture ustanove.....	75
4.3.2.3. Otvoreni sustav spreman za promjene.....	83
4.3.2.4. Usmjerenost na dijete.....	85
4.3.2.5. Mijenjanje kulture ustanove.....	87
4.4. Društveni kontekst.....	90
4.4.1. Paradigme razumijevanja ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.....	90
4.4.2. Moderna i postmoderna kao polazišta u razumijevanju ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.....	94

5. AKCIJSKO ISTRAŽIVANJE S OBILJEŽJIMA ETNOGRAFSKOGA PRISTUPA.....	97
5.1. Akcijsko istraživanje.....	98
5.1.1. Etape akcijskog istraživanja.....	103
5.1.2. Temeljnost i valjanost u akcijskom istraživanju.....	105
5.1.3. Ciklusi akcijskog istraživanja.....	108
5.1.4. Strategije akcijskog istraživanja.....	111
5.1.5. Struktura akcijskog istraživanja.....	113
5.1.6. Akcijska istraživanja kao pokretači promjena.....	119
5.1.7. Suvremena digitalna tehnologija u akcijskom istraživanju.....	121
5.1.8. Etička načela u akcijskom istraživanju.....	127
5.2. Etnografski pristup istraživanju.....	129
5.2.1. Pedagoška dokumentacija.....	129
6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVAČKOGA RADA.....	135
6.1. Cilj i zadatci istraživanja.....	137
6.2. Sudionici istraživanja.....	139
6.3. Proces istraživanja strukture i sadržaja kurikuluma	142
6.3.1. Prvo razdoblje akcijskog istraživanja-promjena konteksta za učenje.....	154
6.3.1.1. Konstruktivistička paradigma kao polazište u osmišljavanju i strukturiranju prostorno-materijalnog konteksta.....	160
6.3.1.2. Refleksivni praktikumi i analiza dokumentacije.....	172
6.3.1.3. Postupno mijenjanje uvjeta usmjerenih učenje djece.....	187
6.3.1.4. Oblici profesionalnog razvoja odgojitelja.....	200
6.3.1.5. Studijski posjet ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja s kvalitetnom pedagoškom praksom.....	215
6.3.2. Drugo razdoblje akcijskog istraživanja-promjena uloge odgojitelja.....	239
6.3.2.1. Značajke istraživačkog dnevnika za praćenje interesa djeteta.....	243
6.3.2.2. Put prema autonomiji odgojitelja.....	255
6.3.2.3. Mijenjanje uloge istraživača u akcijskom istraživanju.....	266
6.3.2.4. Kontinuirano promišljanje o procesu dokumentiranja.....	273
6.3.3. Treće razdoblje akcijskog istraživanja-promjena kulture ustanove.....	296
6.3.3.1. Otvorenost odgojitelja prema novom znanju putem kritičkih refleksija.....	297
6.3.3.2. Otvorenost prema roditeljima i široj društvenoj zajednici.....	305

6.3.3.3. Otvorenost prema široj profesionalnoj zajednici.....	310
6.3.3.4. Završna refleksija.....	312
7. ZAKLJUČAK.....	319
8. LITERATURA.....	331
9. PRILOZI.....	349
9.1. Prilog 1. Popis shema.....	349
9.2. Prilog 2. Popis tablica.....	350
9.3. Prilog 3. Popis slika.....	351
9.4. Prilog 4. Suglasnosti za istraživanje	353
9.4.1. Suglasnost za istraživanje – ravnateljica.....	353
9.4.2. Suglasnost za istraživanje – odgojitelji.....	354
9.4.3. Suglasnost za istraživanje – roditelji.....	355
9.5. Prilog 5. Tlocrti Dječjeg vrtića „Zvrk“	356
9.5.1. Tlocrt Dječjeg vrtića „Zvrk“ – Đakovo.....	356
9.5.2. Tlocrt Dječjeg vrtića „Zvrk“ – Vrpolje.....	358
9.6. Prilog 6. Tlocrti prostorno-materijalnog okruženja i popis materijala	359
9.6.1. Tlocrt prostorno-materijalnog okruženja i popis materijala odgojne skupine I – Đakovo.....	359
9.6.2. Tlocrt prostorno-materijalnog okruženja i popis materijala odgojne skupine II – Đakovo.....	361
9.6.3. Tlocrt prostorno-materijalnog okruženja i popis materijala odgojne skupine III – Đakovo.....	363
9.6.4. Tlocrt prostorno-materijalnog okruženja i popis materijala odgojne skupine I – Vrpolje.....	365
9.6.5. Tlocrt prostorno-materijalnog okruženja i popis materijala odgojne skupine II – Vrpolje.....	367
9.6.6. Tlocrt prostorno-materijalnog okruženja i popis materijala odgojne skupine III - Vrpolje.....	369
9.7. Prilog 7. Popis priloga na DVD-u.....	371
10. ŽIVOTOPIS.....	373

1. UVOD

Brojna su tumačenja i određenja pojma kurikulum u recentnoj znanstvenoj literaturi. Teoretičari kurikuluma (Milat, 2005; Previšić, 2007; Schiro, 2008; Marsh, 2009; Ellis, 2013; Igwebuike, 2014; He, Schultz i Schubert, 2015; Moore, 2015) uz definicije kurikuluma navode ključne pojmove, kategorije i module te objašnjavaju kurikulum iz perspektive djeteta, odgojitelja, okruženja, društva i kulture te svakoj od tih sastavnica daju istaknuto mjesto u određenju kurikulumu. Ellis (2013) kurikulum uspoređuje s kompleksnim sustavom, a Moore (2015) kao sastavnice kurikulumu navodi: odgojno-obrazovnu ustanovu, djecu, odgojitelje, plan i program, znanja, vještine, sadržaje učenja te metode vrednovanja kurikulumu.

Kurikulum ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja po svojoj je prirodi složen zbog nedjeljivosti odgoja, njege, zaštite i obrazovanja djece rane i predškolske dobi. U njegovu razvoju potrebno je voditi računa o cjelokupnoj kvaliteti življenja djece u ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Osim složenosti odgojno-obrazovnoga procesa u ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja odvijaju se međuodnosi odgojitelja, djece, roditelja i širega društvenog konteksta (Blaise i Ryan, 2012).

U ovome radu prednost se daje određenjima kurikulumu koja naglašavaju njegovu otvorenost, razvojnu dimenziju, dinamičnost te holistički, integrirani i sukonstruktivistički pristup učenju te humanistički pristup odgoju i obrazovanju. Učenje djece rane i predškolske dobi proces je koji se događa holistički, ujedinjuje kognitivne, socijalne, kulturne, fizičke, emocionalne i socijalne dimenzije. Sukonstruktivistička teorija učenja temelji se na modelu da djeca svoja znanja kontinuirano izgrađuju, nadograđuju, reorganiziraju i rekonstruiraju, dok informacije iz okruženja na svoj način interpretiraju i uklapaju u ranije izgrađenu koncepciju znanja, a za to im je potrebno aktivno sudjelovanje u poticajnom okruženju s drugom djecom i odraslima (Vygotsky, 1978). Konstruktivistička teorija učenja očituje se u istraživačkom i otkrivačkom pristupu učenju, nasuprot izravnom poučavanju djece sadržajima. Učenje je proces koji obilježava spiralna progresija te vodi kvalitativnim i kvantitativnim transformacijama kompetencija djeteta. Uvažavanje navedenih tumačenja učenja čini podlogu konstruktivistički orijentiranoga kurikulumu. Ideja učenja činjenjem izvedena iz konstruktivističkog pristupa predstavlja ključno načelo poučavanja i vodeće načelo oblikovanja suvremenog kurikulumu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (Mlinarević, 2014; Miljak, 2015; Slunjski, 2015, 2016; Vujičić, 2016; Jurčević Lozančić, 2016).

Rezultati istraživanja Pramling Samuelsson, Sheridan i Williams (2007) upućuju na opće i kulturne specifičnosti najpoznatijih svjetskih kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja Reggio Emilia (Italija), Te Whāriki (Novi Zeland), Experienta Education (Belgija), High Scope, (USA) i Swedish National Curriculum for Preschool / LPFO 98 (Švedska). Navedeni kurikulumi oslanjaju se na konstruktivističku teoriju učenja, uvažavaju pristup razvoja kompetencija, shvaćanje djeteta kao aktivnoga člana zajednice. Usmjerenost na razumijevanje djeteta i njegovih iskustava te isticanje uloge dokumentiranja odgojno-obrazovnog procesa (prikupljanje i interpretiranje etnografskih zapisa), također je zajedničko obilježje većine navedenih modela, osobito kurikuluma Reggio Emilie. U njemu se značajno cijeni uloga prostorno-materijalnog okruženja za učenje djece te se smatra trećim odgojiteljem¹ (Edwards, Forman i Gandini, 1998). Opovrgava se potreba i mogućnost procjenjivanja djece i procesa njihova učenja, ističući kako je dokumentiranje odgojno-obrazovnoga procesa odgovarajući alat razumijevanja i osiguranja podrške njihovom razvoju. Navedene kurikulume obilježava kvaliteta odgojno-obrazovne prakse, s obzirom na specifičnu kulturu svake zemlje. Sve zemlje razvijaju vlastite kurikulume na temelju kulturnih specifičnosti, teorijskih osnova i rezultata istraživanja te da preuzimanje tuđih modela nije moguće ni opravdano.

U istraživanju koje su proveli Turja, Endepohls-Ulpe i Chatoney (2009) analiziran je pristup sadržaju nacionalnih kurikuluma u Austriji, Estoniji, Finskoj, Francuskoj, Njemačkoj i Škotskoj, u skladu s općim značajkama kurikuluma i obrazovnom filozofijom na kojoj se temelje. Kurikulumi u Austriji, Estoniji, Finskoj i Francuskoj uključuju značajke tipične za kurikulum usmjeren na dijete (socio-konstruktivistički pristup, holistički pogled na dijete, integrativni pristup sadržajima za učenje, naglasak na socijalnim interakcijama, istraživanju i igri). Usmjerenost na ciljeve učenja i više akademski orijentiran kurikulum svojstven je manjini, Saveznoj Republici Njemačkoj i Škotskoj.

Navedeni autori ističu kako lokalne odgojno-obrazovne ustanove trebaju zahtijevati neprestano profesionalno usavršavanje odgojitelja kako bi bili u tijeku sa suvremenim znanstvenim spoznajama i razvijali kurikulum za budućnost.

Pregledom određenja kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja u suvremenoj znanstvenoj literaturi Republike Hrvatske (Mlinarević, 2014; Miljak, 2015; Slunjski, 2015, 2016; Vujičić, 2016), može se uočiti kako se autori oslanjaju na

¹ U teorijskom dijelu rada rabit će se imenica muškoga roda – odgojitelj, istodobno podrazumijevajući, bez namjere rodne diskriminacije i odgojiteljice, dok će se u metodološkom i zaključnom dijelu rada rabiti imenica ženskoga roda s obzirom na to da su u akcijskom istraživanju sudjelovale odgojiteljice.

sukonstruktivističku teoriju učenja. Znanje se shvaća kao dinamična, holistička i razvojna kategorija. U suvremenom pristupu ističe se fleksibilnost i dinamičnost kurikuluma te se potvrđuje kako naglasak nije na sadržajnom učenju djeteta, nego na holističkom, fleksibilnom ostvarivanju odgojno-obrazovnoga procesa u kojem se vrijednost daje socijalnim interakcijama, fizičkom kontekstu kao poticajnom okruženju za učenje, vremenskoj dimenziji odgojno-obrazovnoga procesa i individualnim načinima i tempu dječjega učenja (Petrović-Sočo, 2009; Jurčević Lozančić, 2016). Naglašava se razvojna dimenzija kurikuluma kao i njegova fleksibilnost te se podržava tvrdnja kako kurikulum nije unaprijed određen plan i program, nego se odgojitelju i djetetu pružaju mogućnosti da ga sami stvaraju i neprestano razvijaju (Jurčević Lozančić, 2016). U suvremenom određenju kurikuluma naglašava se i njegova otvorenost te se smatra da bi suvremeni kurikulum trebao biti „otvorena teorijska koncepcija koja bi uvažavala rezultate suvremenih znanstvenih istraživanja i nudila suvremenu vrijednosnu i široku teorijsku orijentaciju“ (Miljak, 2015, str. 11).

U odgojno-obrazovnoj praksi hrvatskih dječjih vrtića posljednjih petnaest godina provedena su vrijedna kvalitativna istraživanja koja su dovela do značajnog unapređenja kulture dječjih vrtića i postizanja kvalitetnije pedagoške prakse te razvoja kurikuluma. Ta su istraživanja vidljiva u znanstvenim radovima i studijama (Miljak, 1996, 2005, 2009, 2015; Šagud, 2006; Petrović-Sočo, 2007, 2009; Slunjski, 2008, 2011, 2015, 2016; Vujičić, 2011, 2016; Jurčević Lozančić, 2016). U navedenim istraživanjima prikazan je put promjene odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma te kako se razina razumijevanja djeteta u oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa može mijenjati tijekom godina ukoliko se sustavno i kontinuirano osnažuju istraživačke i refleksivne kompetencije odgojitelja. Konkretnije, Miljak (2009) ističe da kada odgojitelji počnu uistinu promatrati djecu, dolazi do novih pogleda na njihove mogućnosti; to je povezano i s novim pristupom, odnosno ulogama odgojitelja u odgojno-obrazovnom procesu te sa shvaćanjem obilježja ustanove u kojoj se odgojno-obrazovni proces događa. Ista autorica naglašava povezanost odrednica kurikuluma i njihovu recipročnu uvjetovanost. Istraživanje Petrović-Sočo (2009) usmjereno je mijenjanju konteksta ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. U navedenom akcijskom istraživanju utječe se na promjenu pogleda na dijete, na ulogu odgojitelja te na funkciju i kulturu odgojno-obrazovne ustanove koje se tijekom istraživanja mijenjaju.

Istraživanjem kulture odgojno-obrazovne ustanove Vujičić (2011) raspravlja o povezanosti određenih aspekata kulture (slika koju odgojitelj ima o djetetu) s određenim dimenzijama strukture (stil komunikacije s djecom, organizacija odgojno-obrazovnog procesa, dostupnost

materijala, ponuda poticaja i sl.). Ista autorica navodi kako nije svejedno kakvu teoriju ili sliku o djetetu, njegovim intelektualnim, socijalnim, emocionalnim i fizičkim sposobnostima kao i mogućnostima učenja ima svaki odgojitelj. Ta teorija kao odrednica strukture kurikuluma utjecat će na segmente organizacije ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, implicitnu pedagogiju odgojitelja, opću koncepciju učenja koja se zastupa te socijalne akcije i djelovanja koji proizlaze iz tih koncepcija i ideja.

U istraživanju koje je provela Slunjski (2015) djelovalo se na nekoliko područja koja bi se mogla sažeti kao: uspostava samoodrživih promjena u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, razvoj autonomije odgojitelja, redefiniranje uloge ravnatelja i jačanje profesionalne suradnje među odgojiteljima te kulture cijele ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Polazište u ovom istraživanju jest konstruktivistička, odnosno socio-konstruktivistička paradigma koja tumači stvarnost kao skup mentalnih konstrukcija koje nastaju u procesu socijalnih interakcija i dio su uma pojedinaca (Vigotsky, 1978). Konstruktivistička stvarnost nužno je pluralistička jer postoje višestruke perspektive i tumačenja; relativistička je jer ovisi o načinu tumačenja pojedinca i promjenjiva je stoga što postoji u određenome vremenu (Gray i MacBlain, 2015). Sekulić-Majurec (2005) ističe prednosti konstruktivističkoga pristupa u odgoju i obrazovanju, navodeći kako je u humanističkim znanostima mnogo manje varijabli koje se mogu kvantificirati jer je riječ o pojavama koje se ne iskazuju u svojim kvalitativnim obilježjima. Konstruktivistička se paradigma oslanja na kvalitativnu metodologiju te nastoji objasniti složene fenomene odgoja i obrazovanja. Često je usmjerena na istodobno izravno istraživanje i unapređenje odgojno-obrazovne prakse te stvaranje pedagoških teorija od strane praktičara, istraživača.

Akcijska se istraživanja, kao metodologija istodobnog istraživanja i mijenjanja odgojno-obrazovne prakse te razvoja kurikuluma, oslanjaju na razvoj istraživačkih i refleksivnih umijeća praktičara te na holistički pristup unapređenju odgojno-obrazovne prakse i razvoja kurikuluma. Središnja ideja istraživanja bila je potaknuti odgojitelje i druge stručne djelatnike dječjega vrtića na preuzimanje aktivne uloge u procesu istraživanja, kako bi osnažili istraživačke i refleksivne kompetencije, unaprijedili odgojno-obrazovnu praksu te se profesionalno emancipirali.

Slijedom svega navedenoga, ovim se radom nastoji odgovoriti na pitanje što određuje strukturu i sadržaj kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja i kako se odrednice

možu mijenjati sa svrhom razvoja kurikuluma. Rad je sadržajno koncipiran u deset poglavlja. Nakon prvoga, uvodnog poglavlja, drugo se poglavlje bavi kurikulumom kao teorijom odgoja i obrazovanja. Detaljnije se daje pregled suvremenoga kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, njegove osobitosti u nas i u svijetu. Treće poglavlje teorijski obrazlaže strukturu i sadržaj kurikuluma, temeljitije odrednice strukture i sadržaja kurikuluma. U četvrtom se poglavlju određuju čimbenici utjecaja (odrednice) na strukturu i sadržaj kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, kako slijedi:

- suvremene paradigme djetinjstva
- uloga odgojitelja u odgojno-obrazovnom procesu
- obilježja ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja
- društveni kontekst.

Svaka se navedena odrednica radi lakšeg razumijevanja raščlanjuje. U prvom dijelu četvrtoga poglavlja navode se suvremene znanstvene paradigme djetinjstva te pogledi na dijete u kojima se na dijete gleda kao na partnera i samoaktivnog subjekta. Nastavlja se s teorijama učenja i utjecaju neuroznanosti na kurikulum ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. U drugom dijelu četvrtog poglavlja su teorijska razmatranja uloga odgojitelja u odgojno-obrazovnom procesu. Daje se važnost implicitnoj pedagogiji odgojitelja te cjeloživotnom obrazovanju i njegovoj autonomiji. Treći dio četvrtoga poglavlja o ustanovama ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja određuje kulturu ustanove jer struktura i sadržaj kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja podudaraju se sa sastavnicama kulture ustanove koju čine prostorno-materijalno okruženje, organizacija vremena, socijalni odnosi i komunikacija te vrijednosti, uvjerenja i stavovi odgojitelja. Poglavlje o društvenom kontekstu sadržava, kako to navodi Woodhead (2012), četiri paradigme razumijevanja ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (razvojnu paradigmu, političku i ekonomsku paradigmu, socijalno-kulturnu paradigmu i paradigmu ljudskih prava) te modernu i postmodernu. Peto poglavlje uvod je u empirijski dio disertacije i objašnjava izbor metodologije akcijskog i etnografskog istraživanja. Daje se uvid u povijesni razvoj, etape istraživanja, jasnoću i valjanost akcijskoga istraživanja, cikluse, strategije i strukturu te akcijska istraživanja kao pokretače promjena u odgoju i obrazovanju. U istraživanju se koristila suvremena digitalna tehnologija, te šesti dio poglavlja obrazlaže navedenu temu, dok sedmi dio petoga poglavlja daje uvid u etička načela akcijskoga istraživanja.

Šesto poglavlje rada odnosi se na metodologiju istraživanja. Započinje određenjem cilja i zadataka istraživanja, navode se sudionici istraživanja i obrazlaže tijek istraživanja, a proces istraživanja prikazan je u trima razdobljima.

Tijekom prvoga razdoblja analizirana je konstruktivistička paradigma u strukturiranju prostorno-materijalnog okruženja istraživane ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, utvrđene su skupine odgojitelja istraživača, refleksivnih praktičara. Također je prikazano unapređivanje prostorno-materijalne dimenzije okruženja, dokumentirani su procesi učenja djece te je objašnjeno postupno unaprijeđivanje kvalitete uvjeta za učenje djece i konteksta odgojno-obrazovnog rada. Odgojitelji su tijekom istraživanja bili uključeni u novi oblik profesionalnoga razvoja koji je analiziran tijekom prvoga razdoblja istraživanja. Opisan je studijski posjet dječjem vrtiću s kvalitetnom pedagoškom praksom koji je bio motivacija za daljnje istraživanje i promjene koje su se dogodile nakon posjeta.

U drugom razdoblju istraživanja analizira se uporaba istraživačkoga dnevnika kao metode prikupljanja podataka u istraživanju, praćenje i dokumentiranje interesa djece, njihov način učenja u poticajnome prostorno-materijalnom okruženju, kao osnaživanje odgojitelja u autonomiji i vođenju odgojno-obrazovnog procesa. Tijekom istraživanja mijenjala se uloga odgojitelja, ali i uloga istraživača u odgojno-obrazovnome procesu. Istraživač i odgojitelji kontinuirano su kritički promišljali o procesima dokumentiranja koji su prolazili kroz različite etape tijekom istraživanja.

U trećem razdoblju istraživanja elaborira se promjena kulture ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja putem koncepta otvorenosti odgojitelja prema novom znanju, suradnji s roditeljima, široj društvenoj zajednici i sustručnjacima iz područja ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Rezultati istraživanja predstavljani su i opisani u zaključnom dijelu rada. Osmo poglavlje daje popis literature, dok su u devetom poglavlju prilozi radu. U desetom je poglavlju životopis autorice.

Teorijski okvir za utvrđivanje strukturnih i sadržajnih odrednica kurikulumuma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja nastojao je pružiti cjeloviti uvid u različite organizacijske strukture ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja te njihove aktivne uloge u oblikovanju kurikulumuma. Odrednice strukture i sadržaja kurikulumuma mogu promijeniti sliku i položaj djeteta od objekta prema subjektu odnosno ravnopravnom partneru u izgradnji znanja. Promjenom položaja djeteta mijenja se uloga i kompetencije odgojitelja od isporučitelja znanja

prema organizatoru konteksta za učenje, promatraču, slušaču, etnografu pedagoške dokumentacije, moderatoru rasprava djece, aktivnom istraživaču svoje prakse i sukonstruktoru kurikuluma (Miljak, 2015; Slunjski, 2015, 2016; Mlinarević, 2016; Vujičić, 2016). Odgojno-obrazovna ustanova u kojoj djeluje takav odgojitelj razvija se u zajednicu učenja u kojoj se njeguje kultura dijaloga, međusobnog poštovanja te prihvaćanja individualnih razlika, a stručni djelatnici potiču se na osobni i profesionalni razvoj te se individualni napredak prepoznaje i pozitivno vrednuje (Petrović-Sočo, 2007; Vujičić, 2011; Jurčević Lozančić, 2016). Takva zajednica utječe na užu i širu profesionalnu i društvenu zajednicu predstavljajući svoj napredak i pozitivna postignuća. Prikupljeni podatci i promjene koje su se dogodile u svim strukturnim odrednicama kurikuluma kao i u načinu razmišljanja, vrijednostima i uvjerenjima stručnih djelatnika ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje tijekom akcijskog istraživanja, poslužile su kao smjernice načina za buduća unaprjeđivanja, građenja i razvijanja otvorenog, fleksibilnog i učinkovitog kurikuluma u kojem je dijete graditelj kulture i znanja.

2. KURIKULUM KAO TEORIJA ODGOJA I OBRAZOVANJA

Znanost objašnjava složene procese u društvu, kako bi ih se moglo regulirati, kontrolirati i predviđati kvalitetna događanja. Odgoj i obrazovanje složeni su procesi, a kurikulum ih kao njihova teorija određuje. Jasna teorija omogućuje da se neka pojava vidi na novi način, ona bi trebala biti vodič za objašnjenje određenih pojmova ili pojava. Teorija je „promišljeno i uopćeno znanje o nekoj pojavi zasnovano na njihovim bitnim odlikama“ (Anić, 2007, str. 568). U skladu s navedenim, nameće se potreba istražiti bitne odlike koje definiraju pojam kurikulum.

Pojam kurikulum u Republici Hrvatskoj počinje se rabiti krajem 20. i početkom 21. stoljeća. U tom razdoblju povećao se broj stručnih i znanstvenih radova u literaturi, međutim uočljiva je razlika u njegovu tumačenju te se mogu pronaći različita određenja kurikuluma koja mogu biti pozitivan znak kritičkoga promišljanja o složenosti i važnosti te o njegovu različitom položaju u pedagoškoj teoriji. Kao problem u određenju pojma može se navesti i postojanje neprestanih promjena u prirodi znanja, prirodi učenja i načinu na koji se uči, vrijednostima i težnji društva te društvenim očekivanjima od odgojno-obrazovnih ustanova. Pojam kurikulum upućuje na „novu paradigmu u strukturiranju pedagoških područja i grana njezina matičnog stabla“ (Previšić, 2007, str. 15). Smatra ga se relativno novim pristupom unutarnjega preustroja odgojno-obrazovnog sustava.

Kako svaku znanost, tako i pedagogiju određuju njezine epistemološke osobitosti, a nedvosmislena terminologija jedna je od njih, smatra se potrebnim jasno odrediti što je značenje pojma kurikulum. U određenju pojma polazi se od semantičkoga značenja i porijekla riječi te povijesnoga razvoja značenja samog pojma, a uzimaju se u obzir različita filozofska, pedagoška, društveno-politička, ekonomska i kulturološka obilježja društva te razdoblje u kojem je kurikulum nastajao (Milat, 2005).

Pojam kurikulum latinskoga je porijekla (*curriculum*), a dolazi od staroga francuskog glagola *currere*, što znači *trčanje, utrka ili pista koja vodi do cilja* (Slunjski, 2015). Francuski glagol može se dovesti u vezu i s latinskom osnovom glagola *currens*, što simbolički izražava *htijenje, hitnost, odnosno otvorenost, unutarnju dinamičnost i spremnost za brze promjene*. Takvo objašnjenje riječi važno je zbog kasnijega objašnjenja shvaćanja kurikuluma u području ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja što je u središtu ovoga rada. Pojam kurikulum ne može se prevesti na hrvatski jezik, a „u skladu s tradicijom hrvatskog jezika i njegovom normom odlučeno je da se prihvati glasovno (fonetski) i slovno (grafijski) kao *kurikulum*“ (Milat, 2005, str. 200).

Kurikulum se razvijao s vremenom, mijenjala su se i nadograđivala njegova određenja. Prvo određenje kurikuluma povezano je s nastavnim predmetima. U vrijeme Platona (427. – 347. pr. Krista) i Aristotela (384. – 322. pr. Krista) riječ kurikulum upotrebljavala se za opis predmeta koji su se poučavali tijekom klasičnoga razdoblja grčke civilizacije. U kasnoj antici kurikulum znači „opseg znanja i vještina koje mladež treba usvojiti i njima ovladati, kao životnim sposobnostima dostojnima slobodnog čovjeka, za razliku od ostalih poslova kojima su se bavili robovi“ (Previšić, 2005, str. 166).

„U srednjem je vijeku termin *curriculum* značio tijek, slijed, put do rezultata ili cilja. Školsko poučavanje, temeljeno tada na sedam slobodnih vještina (lat. *septem artes liberales*) i sedam viteških vještina (lat. *septem artes probitatis*), shvaćalo je kurikulum kao opseg znanja i vještina“ (Strugar, 2012, str. 76).

U novom vijeku, na prijelazu iz 16. u 17. stoljeće kurikulum je dobio novo značenje, bio je redoslijed učenja gradiva po godištima, što se dugo razdoblje povijesti poistovjećivalo s nastavnim planom i programom (Previšić, 2007).

Reforma srednjovjekovnog, crkvenog kurikuluma škole bila je pod utjecajem Wolfganga Ratkea (1571. - 1635.) i Jana Amosa Komenskog (1592. - 1670.) koji uvode novu pedagošku disciplinu, didaktiku, kao teoriju poučavanja u nastavi (Poljak, 1984). Navedeni pedagozi predlagali su radikalnu reformu škole, ne samo u smislu tijeka učenja nastavnih sadržaja, nego i s obzirom na način poučavanja. Europa je prihvatila njihove koncepcije reforme škole kao i izraz didaktika, koji su razvijali i ostali europski pedagozi sve do danas. To je bio razlog zašto je latinski izraz *curriculum* u Europi počeo postupno nestajati te je sve do polovine 20. stoljeća didaktika bila sinonim za kurikulum u cijeloj Europi. Kao teorijska misao kurikulum dolazi u Europu 60.-ih i 70.-ih godina 20. stoljeća zahvaljujući američkom znanstveniku Saulu Benjaminu Robinsohnu (1916. – 1972.). Kurikulum tada postaje jedna od temeljnih teorija u razvoju i preobrazbi odgojno-obrazovnog sustava u Europi. Postupno je izraz *curriculum*, koji je do tada odgovarao europskom izrazu *didaktika*, dobivao svoje mjesto u teoriji odgoja i obrazovanja u Europi.

Kurikulum se u SAD-u afirmira u prvoj polovici 20. stoljeća. U to vrijeme određenja kurikuluma svrstavaju se pod tri pojma: kurikulum kao recept (engl. *prescription*), kurikulum kao iskustvo (engl. *experience*) i kurikulum kao sažetak (engl. *summing up*) (Ellis, 2013).

Razvoj kurikuluma tada je pod utjecajem Johna Franklina Bobbitta, Thomasa Hopkinsa, Hilde Tabe i drugih.² U to vrijeme kurikulum se objašnjava i kao produkt (engl. *product*), proces (engl. *process*), praksa (engl. *praxis*) i kontekst (engl. *context*) (Stenhouse, 1975, prema Moore 2015). Međutim, kurikulum se u tom razdoblju najčešće shvaća kao znanje koje bi učenici trebali učiti. Prevladava važnost ciljeva te znanstvena, centralistička i mehanicistička paradigma iz koje je nastalo tehnokratsko stajalište s tumačenjem kurikuluma kao proizvoda društva.

U drugoj polovici 20. stoljeća, kada se izraz kurikulum počinje upotrebljavati u Europi, tumači se kao sadržaj odgoja i obrazovanja koji je određen nastavnim planom i programom. Definicije kurikuluma koje taj pojam poistovjećuju s planom i programom prisutne su i danas te ih možemo smatrati dijelom tradicionalnog određenja kurikuluma (Slunjski, 2006).

Pojedini autori objašnjavaju razliku kurikuluma i nastavnoga plana i programa te navode kako je kurikulum „svestrano i precizno određenje odgojno-obrazovnog procesa u kojem je nedvojbeno što učenik treba naučiti i znati, za razliku od nastavnog programa u kojem je naveden sadržaj koji je određen za učenje, ali bez jasnih odrednica razine usvojenosti znanja“ (Mijatović, 2000, str. 169).

Sumirajući navedeno, Previšić (2005, str. 167) daje kratak pregled više određenja kurikuluma, organiziranih u nekoliko kategorija početno od njegova prvog određenja u literaturi do početka 21. stoljeća:

- *kurikulum je nastavni plan i program*
- *kurikulum čine ciljevi učenja, sadržaj poučavanja, postupci i nastavni stil rada učitelja*
- *kurikulum je konzistentan sustav optimalnog pripremanja, ostvarenja i evaluacije nastave*
- *kurikulum je cjelokupni proces organiziranog obrazovanja, učenja i nastave*
- *kurikulum je detaljna razrada cilja i zadataka učenja, metoda rada i kontrola učinaka*
- *kurikulum je određenje cilja, sadržaja, metoda, sredstava, organizacije i kontrole*

² „A plan for learning“ (Taba, 1962, prema Ellis, 2013, str. 4).

„That's eries of experiences that children and youth must do and experience by way of developing abilities to do the things well that make up the affairs of adult life; and to be in all respects what adults should be.“ (Bobbitt, 1918); „Those learnings each child selects, accepts, and incorporates into himself to act with, on, and upon, in subsequent experiences“ (Hopkins, 1941, prema Ellis, 2013, str. 5).

The reconstruction of knowledge and experience that enables the learner to grow in exercising intelligent control of subsequent knowledge and experience“ (Tanner i Tanner, 1995, prema Ellis, 2013, str. 5).

- *kurikulum je svojevrsni obrazovni ciklus koji polazi od društvenih potreba, planiranja njihove organizacije i izvođenja, osposobljavanja nastavnika i mjerenja društvenih učinaka*
- *kurikulum je precizan sustav planiranog odgoja i obrazovanja*
- *kurikulum predstavlja didaktičko-metodičku koncepciju učenja, poučavanja, odgoja i obrazovanja u institucijskom kontekstu*
- *kurikulum je planirana interakcija učenika s nastavnim sadržajima, nastavnikom i medijima u procesu ostvarivanja odgojnih ciljeva*
- *kurikulum je plan ostvarivanja optimalnog učenja*
- *kurikulum je socijalno-pedagoški proces učenja u obrazovnoj ustanovi*
- *kurikulum je tehnički plan ostvarivanja predviđenih, programiranih i mjerljivih učinaka ostvarenja postavljenih ciljeva.*

Može se zaključiti kako ne postoji jedinstveno poimanje kurikuluma, a kratkim povijesnim prikazom vidljivo je kako se filozofsko i pedagoško određenje pojma kurikuluma mijenjalo. Suvremeno određenje kurikuluma kompleksnije je i obrazlaže se u daljnjem radu.

2.1. Suvremeno određenje kurikuluma

U suvremenoj stranoj literaturi često se umjesto definicija kurikuluma uvode ključni pojmovi i riječi, kategorije i moduli. Marsh (2009) u četvrtom izdanju *Ključnih koncepata za razumijevanje kurikuluma*, razvrstava koncepte u 6 poglavlja:

1. pojam kurikuluma
2. planiranje i razvoj kurikuluma
3. kurikulum management
4. perspektive učenja
5. suradničko okruženje i kurikulum
6. teorija kurikuluma.

Navedeni koncepti imaju značajan utjecaj na kurikulum početkom 21. stoljeća. Kurikulum može biti prikazan s gledišta: djeteta, odgojitelja, sadržaja i okruženja za učenje te svaka od tih sastavnica daje istaknuto mjesto u njegovu određenju. Svaka odgojno-obrazovna ustanova te njezini stručni djelatnici trebaju imati dogovoreni plan učenja. Plan mora uključivati učenje specifičnih vještina i znanja, ovisno o razini i vrsti primjene kurikuluma. Znanja i vještine usvojiti će se s pomoću određenih strategija, a s pomoću različitih metoda pratit će se uspjeh provedbe. Neki autori kao sastavnice kurikuluma navode: odgojno-obrazovnu ustanovu, djecu,

odgojitelje, plan i program, znanja, vještine, sadržaje učenja te metode vrednovanja kurikuluma (Moore, 2015).

Kurikulum odgojno-obrazovne ustanove uspoređuje se s kompleksnim sustavom te metaforički objašnjava kako ona najbolje funkcionira kada je čvrsto pričvršćena na svojoj podlozi i otvorena na svom vrhu. Siguran temelj pruža djeci predvidljivost, stabilnost, dosljednost u vođenju, dok otvorenost u sustavu omogućuje raznolikost, individualnost, kreativnost, mogućnost rizika i samoobrazovanja, odnosno siguran, ali otvoren sustav. Sve navedeno treba respektirati u gradbi kurikuluma (Ellis, 2013).

U navedenim određenjima prepoznaje se sva kompleksnost kurikuluma, njegove strukture, sadržaja, organizacije te provjere uspješnosti djelovanja. Sastavnice kurikuluma u većini su određena iste te ih se navodi kao četiri dimenzije:

1. *ciljevi ili ishodi koji se žele postići i očekuje se da će se dogoditi kao rezultat učenja i poučavanja*
 2. *sadržaji koji će biti uključeni u određeni kurikulum*
 3. *metode i postupci koji će se koristiti za postizanje ciljeva ili ishoda*
 4. *praćenje i ocjenjivanje kako bi se znalo je li postignut cilj*
- (Scott, 2008, prema McLachlan, Fleer i Edwards, 2010, str. 10).

Ako se odgoju i obrazovanju pristupi kao otvorenom i složenom procesu koji potiče prirodni razvoj djeteta, tada bi cilj i zadatci kao polazišni pojmovi svake teorije i strukture kurikuluma trebali imati dijete kao polazište, a ne sadržaje, predmete, planove i programe. S tim u svezi, među ostalim teorijama (znanstveno-akademske, teorije društvene učinkovitosti, teorije društvene rekonstrukcije) navodi se *teorija kurikuluma usmjerena na dijete* koja se u povijesti kurikuluma pojavljivala u djelima Jana Amosa Komenskog (1592.-1670.), Johanna Heinricha Pestalozzia (1746.-1827.), Jeana-Jacquesa Rousseaua (1712.-1778.), Friedricha Fröbela (1782.-1852.) i drugih (Schiro, 2008).

Kurikulum usmjeren na dijete najčešći je u ranom odgoju i obrazovanju iako postoji u ostalim razinama odgoja i obrazovanja. Tipičan model jest pristup Reggio u kojem dominiraju potrebe pojedinoga djeteta, a ne potrebe odgojitelja, sadržaja učenja, roditelja ili društva (Edwards i sur. 1998).

U literaturi (Milat, 2005; Previšić, 2007; Slunjski, 2011) mogu se uočiti dva modela kurikuluma u odnosu na njihovu usmjerenost prema cilju, funkcionalistički i humanistički. Kurikulum usmjeren prema cilju (funkcionalistički) shvaća se kao „namjera, plan ili recept,

odnosno ono što bismo željeli da se dogodi u školama“ (Stenhouse, 1975, prema Moore, 2015, str. 45).

Humanistički kurikulum usmjeren je na dijete i razvoj njegovih kompetencija. Kurikulum usmjeren prema cilju smatra se predvidljivim te se takvi kurikulumi mogu pronaći u državnim ili područnim vodičima, udžbenicima i drugim materijalima za školsku uporabu te u dnevnim, odnosno satnim planovima nastavnika. Takav kurikulum postoji kao objekt, ne uvažava iskustva djece te se isti kurikulum može primijeniti mnogo puta i na različitim mjestima (Ellis, 2013). Iskustveni kurikulum definiran je kao „organizirani slijed namijenjenih iskustava učenja, a implementacija i vrednovanje dio su njegove učinkovitosti“ (Igwebuike, 2014, str. 9).

Kurikulum je u hrvatskoj suvremenoj teoriji definiran kao „skup planiranih i implicitnih odrednica koje usmjeravaju odgojni i obrazovni proces prema zadacima i sadržajima koji su dosljedno izvedeni iz cilja te upućuju na organizacijske oblike i načine rada, postupke provjere uspješnosti u zavisnosti od mnogobrojnih procesa faktora i okolnosti“ (Previšić, 2007, str. 20). Autori ga tumače sustavom sastavljenim od dijelova koji su u međuovisnosti: „kurikulum je sustav metodički precizno određenih, strukturiranih i metodički oblikovanih sadržaja i pedagoških aktivnosti školovanja određenih svrhom, vrstom, oblikom i razinom škole za koju je izrađen“ (Milat, 2005, str. 201). U definicijama se ističe i vrednovanje koje utvrđuje učinkovitost kurikuluma: „...kurikulum čine ciljevi učenja, programski sadržaji, uvjeti učenja te vrednovanje ishoda i procesa učenja“ (Cindrić, Miljković i Strugar, 2010, str. 86). Kao svaki sustav, kurikulum se odlikuje dinamičnošću, otvorenošću i uzajamnom povezanošću svih sastavnica. Naglašava se i njegova promjenjivost i živost te recipročnost u odnosima sastavnica koje se obogaćuju, mijenjaju i prilagođavaju određenim uvjetima i okruženju (Miljak, 2007). Navedene odrednice kurikuluma mogu se povezati s objašnjenjem latinskoga glagola *currens*, koji simbolički izražava otvorenost, unutarnju dinamičnost i spremnost za brze promjene te se može opravdati shvaćanje kurikuluma kao sustava što je temeljno polazište ovoga rada.

Analizom relevantne literature može se zaključiti kako tumačenje kurikuluma obuhvaća široku problematiku. Širina je u njegovu određenju, sastavnicama, pristupima tvorbe i strukturi. Svi navedeni autori za objašnjenje pojma uključuju bitne sastavnice kurikuluma. Ponuđene definicije kurikuluma međusobno se ne isključuju. Prisutnost ili odsutnost sastavnica koje čine strukturu kurikuluma može pomoći u razumijevanju definicija kurikuluma. S obzirom na to da je odgojno-obrazovna ustanova jedna od ključnih društvenih institucija, opravdano je istaknuti

da na određenje kurikuluma utječu i društveno-politička, ekonomska i kulturološka obilježja društva. U daljnjem tekstu prikazuje se kako pojedini autori objašnjavaju odnos društva, politike, gospodarstva, ekonomije i kulture prema kurikulumu odgojno-obrazovne ustanove.

Društveno-politički kontekst i društveni ciljevi za obrazovanje značajna su odrednica kurikuluma. Uvidom u relevantnu literaturu vidljiva je povezanost društva i kurikuluma, odnosno njihova međusobna uvjetovanost. Moore (2015) u knjizi s naslovom „Razumijevanje kurikuluma škole, teorija, politika i principi“ (engl. *Understanding the school curriculum, theory, politics and principles*), navodi četiri svrhe obrazovanja:

- društvenu
- gospodarsku
- kulturnu
- osobnu.

Društvena svrha očituje se u obrazovanju djece, obitelji i zajednice te životu cijeloga naroda. Ističe se društvena važnost kurikuluma i bavi se pitanjem koliko kurikulum pojedine škole odražava značajke društva. Navode se razlike među kurikulumima totalitarnih društava koja su temeljena na jednopartijskom sustavu kojem je osnovna značajka ograničavanje slobode izbora, opredjeljivanja te vjerovanja i kurikuluma u demokratskom društvu koje je temeljeno na pluralizmu s osnovnim značajkama slobode izbora, opredjeljivanja i vjerovanja. Kurikulum u totalitarnom društvu usmjeren je na nastavni plan i program, sadržaje i poučavanje, dok kurikulum u demokratskom društvu podržava vrijednosti slobode izbora, individualnosti, snošljivosti, autonomije i kreativnosti. Takav kurikulum orijentiran je na specifičnost pojedinoga djeteta, njegov razvoj, osposobljavanje za samostalno učenje, razvijanje specifičnih interesa te je vremenski i sadržajno fleksibilan (Sekulić-Majurec, 2005).

Iz perspektive društvenoga značenja kurikuluma svrha obrazovanja jest izgradnja pravednog društva koje će u najvećoj mogućoj mjeri zadovoljiti potrebe svih građana. Kurikulum je temelj za razvoj kritički usmjerenih, obrazovanih građana koji se mogu uključiti u društvo ostvarujući ne samo svoje mogućnosti, nego i veće doprinose za društvenu evoluciju i promjenu (Moore, 2015).

Osim društvenog, kurikulum je i politički čin. Politici se daje negativan predznak optužujući političare da su opsjednuti mjerljivim obrazovnim ishodima i usredotočeni na postizanje

visokih obrazovnih ishoda koji se traže od djece. Sve navedeno utječe na strukturiranje krutoga zatvorenog kurikuluma koji točno propisuje sadržaje i ishode učenja te je ekvivalentan s političkim totalitarnim i netržišnim društvom (Paraskeva, 2011).

U suvremenoj literaturi koja se bavi razumijevanjem kurikuluma kao društveno-političke teorije, društvena pravda, demokracija i poštovanje svih sudionika u društvu navode se kao glavni ciljevi kurikuluma (Ellis, 2013; Goodson, 2014; Moore, 2015; He i sur., 2015).

Svrha odgoja i obrazovanja s gospodarskog motrišta je u budućem ekonomskom blagostanju naroda ili regije. U demokratskim društvima s tržišnom regulacijom gospodarstva, gospodarski je cilj odgoja i obrazovanja unapređenje individualne i nacionalne ekonomske djelotvornosti. Ekonomski cilj odgoja uglavnom je podređen političkom cilju, a obrazovanje pridonosi ekonomskom blagostanju cijeloga naroda ili regije neke države. Naglašava se i tehnološki razvoj društva te globalizacija i potreba spremnosti sustava obrazovanja za osposobljavanje mladih ljudi za sve izazove i prilike tehnološkoga svijeta. Razvijanje kreativnosti, podržavanje inovacija i prilagodljivosti smatraju se poželjnima u ekonomiji budućnosti (Moore, 2015).

Definiranje kurikuluma određenoga društva jest izbor kulture koja se prenosi na sljedeći naraštaj, a od obrazovanja, odnosno od kurikuluma očekuje se da upozna djecu s njihovom kulturnom baštinom kako bi u budućnosti mogla pridonijeti daljnjem razvoju kulture i društva. Izborom znanja određeno društvo pokazuje koje vrijednosti njeguje i prenosi mlađim naraštajima. Povezano s kulturnim značenjem kurikuluma u literaturi se pojavljuju pojmovi kulturna perspektiva i kulturna relevantnost kurikuluma.

Kulturna perspektiva kurikuluma tumači se kao uvjerenja i vrijednosti koja su društveno uvjetovana i oblikovana te utječu na ono što se događa u odgojno-obrazovnim ustanovama (Marsh, 2009). Kulturna relevantnost kurikuluma odnosi se na stav kako kurikulum za djecu mora biti relevantan, odnosno treba pružati znanje koje će biti svrhovito i povezano s njihovim životom (He i sur., 2015). Kulturno relevantni kurikulum jest pristup učenju koji se bavi odnosom između onoga što djeca uče te identiteta, vrijednosti i iskustva koje donose sa sobom iz svojih obitelji u odgojno-obrazovnu ustanovu. Povezivanje tih iskustava omogućuje djeci stjecanje akademskog uspjeha te održavanje i jačanje kulturnih identiteta u kontekstu procesa učenja. Bruner (2000) u svojoj knjizi *Kultura obrazovanja* odrednicu kulture rabi kao cijelu jednu paradigmu kako bi prikazao povezanost kulture i obrazovanja, odnosno kurikuluma.

U suvremenoj literaturi navodi se važnost (sup)kulture kurikuluma, odnosno onoga dijela kulture koji je skriven (prikriven) te izražen u obliku pravila, rituala i propisa te ga nazivaju

skriveni ili prikriveni kurikulum. Odražava se kroz svakodnevna ponašanja odgojitelja, djece i ostalih odraslih u odgojno-obrazovnoj ustanovi, gdje se raznim socijalnim interakcijama prenose poruke koje posljedično utječu na kvalitetu života u odgojno-obrazovnoj ustanovi (Mlinarević, 2014).

U pokušaju definiranja pojma kurikulum, njegova razvoja tijekom povijesti i povezanosti s društvom, kulturom i politikom, potrebno je voditi računa i o razini odgoja i obrazovanja na koju se on odnosi. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje predstavlja dio odgojno-obrazovnoga sustava koji se bavi odgojem i obrazovanjem djece rane i predškolske dobi, što ga čini specifičnim i različitim u odnosu na ostale razine odgoja i obrazovanja.

2.2. Kurikulum ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja

Zanimanje za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u svijetu počinje kada su rezultati longitudinalnih studija pokazali da djeca, koja su obuhvaćena institucionalnim predškolskim odgojem, imaju bolji početak u školi. Istodobno su započele značajne pripreme kako bi se djeci iz svih slojeva društva omogućio uspješan početak školovanja (File, Mueller i Basler Wisneski 2012). Važnost institucionalnog odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi naglašena je u brojnim longitudinalnim istraživanjima (npr. Osborne i Millbank 1987; Schweinhart i Weikart 1999, prema McLachlan i sur. 2010). Istraživanja pokazuju da postoji snažna veza između kvalitete ranoga odgoja i obrazovanja u institucionalnom kontekstu i naknadnog obrazovnog postignuća. Međutim, ovo više nije sporno pitanje. Danas je prioritetno pitanje kvalitete institucionalnog konteksta za odgoji i obrazovanje djece rane i predškolske dobi.

Kurikulumi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja često su usmjereni na postizanje ishoda učenja, što zahtijeva država ili korporacija koja služi nekoj zajednici (Cahile i Gipson, 2012). Neprihvatljiv je pristup koji kurikulum ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja tumači kao pripremu djece za školu te je usmjeren samo na akademska postignuća djece. Suvremena paradigma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja prihvaća nove pristupe koji potpuno mijenjaju shvaćanje naravi odgoja i obrazovanja djece u dobi od šest mjeseci do polaska u školu. Osim obrazovanja, u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ostvaruje se i odgoj, očuvanje zdravlja, njega i zaštita djeteta te samo obrazovanje nije primjereno izuzimati iz cjeline koja uključuje i ostale odsječke. „Procese njege, odgoja i učenja djece rane dobi treba shvaćati cjelovito i prepletene jedne s drugima tj. utkane u svaki segment zajedničkog življenja“ (Slunjski, 2015, str. 7).

Tradicionalan pristup ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju bio je usmjeren na pripremu djece za budućnost, odnosno što uspješnije školovanje. Suvremeni pristup naglašava cjeloviti (holistički) pristup djetetu u kojem se utječe na tjelesni, socio-emocionalni, spoznajni razvoj, razvoj govora te različitih oblika izražavanja. Sve se to događa ne kao priprema za buduće vrijeme nego kao sastavni dio njege, odgoja i učenja djeteta u vremenu njihova života.

U suvremenoj literaturi ističe se kontekst u kojem se kurikulum provodi i specifičnosti učenja djece rane i predškolske dobi. Kurikulum ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja složeno je područje međuodnosa odgojitelja, djece, roditelja, sadržaja, dječjeg vrtića i širega društvenog konteksta. Tim određenjem istaknut je socijalni kontekst te ravnopravan odnos svih sudionika kurikulumu koji imaju zajedničku ulogu u njegovu stvaranju. Kurikulum takvim teorijskim određenjem postaje dijalog zajednice koji stvara i dokumentira mogućnosti transformacije za svu djecu, obitelji i odgojitelje (Blaise i Ryan, 2012).

U kurikulumu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja važno je iskustvo s kojim dijete dolazi u ustanovu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, ali nema sadržaja koji su obvezni jer se poučavanje zamjenjuje izravnim stjecanjem iskustva. Treba prakticirati *življeni* kurikulum koji uključuje fenomen trenutka koji proizlazi od djece i obitelji (Cahile i Gipson, 2012). Kurikulum na taj način postaje shvaćanje konteksta u dječjem vrtiću koji omogućuje odgojiteljima i djeci doprinosti svojim iskustvom drugima jer učenje koje uvažava iskustvo djece, koristi se učinkovitim strategijama učenja koje su određene specifičnim kontekstom. Prednost se daje sudjelovanju u svakodnevnim aktivnostima u odgojno-obrazovnoj ustanovi i izvan nje, prema prilikama i uvjetima u kojima ustanova djeluje i prema izboru i dogovoru djece i odraslih. Odgojitelji u odgojno-obrazovnom procesu trebaju slijediti djecu, a ne planove (Edwards i sur., 1998). Kurikulum usmjeren na sadržaje, planove i programe smatra se neprihvatljivim i zastarjelim zbog vremena brzih promjena te nepredvidivosti, neočekivanosti i kompleksnosti svakodnevnoga života. Ciljevi kurikulumu jesu važni, njihovo se značenje ne umanjuje, ali mnogo je važnije kako ih se dostiže. Središnje pitanje u kurikulumu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja smatra se *kako* se nešto ostvaruje i ono ima prednosti nad onim *što* se ostvaruje. Planiraju se mogućnosti za aktivnosti, a ne same aktivnosti. U aktivnostima je naglasak na spontanosti, kreativnosti i inicijativi. Oblikuje se poticajno okruženje za aktivnosti, u kojem se one spontano događaju.

Učenje djece rane i predškolske dobi proces je koji se događa holistički, ujedinjuje kognitivne, socijalne, kulturne, fizičke, emocionalne i duhovne dimenzije (File i sur. 2012). Integrirani pristup učenju koji ujedinjuje sva razvojna područja prirodan je za djecu od

dojenačke dobi do viših razreda osnovne škole (Krogh i Slentz 2008). Učenje logički povezanih koncepata prirodnije je od učenja nepovezanih činjenica koje za dijete nemaju smisla. Integrirani i holistički kurikulum može se pratiti još od obrazovne filozofije Johna Deweya (1859-1952), američkog filozofa, pedagoga i socijalnog reformatora, koji je upozorio "...da jedan od najvećih izvora obrazovne konfuzije živi u umjetnim i proizvoljnim kategorizacijama znanja" (Tillet, 2015, str. 96). Takve kategorije opravdane su za enciklopedije, ali ne i za svrhu kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Integrirani i holistički kurikulum, prema istom autoru, stvaraju odgojitelji i djeca na temelju aktualnih interesa djece, njihovih potreba i problema. Interesi i potrebe djeteta najveći su motivacijski čimbenici u učenju te ih treba iskoristiti u kurikulumu kako bi znanje za djecu bilo razumljivo, upotrebljivo i svrhovito.

Priroda učenja djeteta u suvremenom ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju oslanja se na konstruktivističku teoriju učenja čije je temelje postavio Piaget i Vygotskijev socijalni konstruktivizam. Za konstruktivizam je bitan materijalni kontekst u kojem djeca svoja znanja kontinuirano izgrađuju, nadograđuju, reorganiziraju i rekonstruiraju, dok informacije iz svog okruženja na svoj način interpretiraju i uklapaju u ranije izgrađenu koncepciju znanja. Socijalni konstruktivizam naglašava materijalni i socijalni kontekst, odnosno kulturu i dijalog odraslih i vršnjaka u kojem se znanje djeteta aktivno konstruira u socijalnom kontekstu s drugim jedinkama u razmjenama u kojima dijete spoznajno raste (Gray i MacBlain, 2015).

Pregledom suvremenog određenja kurikuluma i njegovih osobitosti uočava se kako tumačenja kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja obuhvaćaju složenu problematiku. Sumirajući navedeno, kurikulum ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja podržava sljedeća određenja:

- **integrirani kurikulum**, obuhvaća sva područja djetetova razvoja u jednoj cjelini s različitim izborima i osnaživanjem samoorganizacijskih potencijala stvaranjem stimulativnog okruženja
- **razvojni kurikulum**, odstupanje od strogoga planiranja sadržaja i aktivnosti u korist praćenja djece i podupiranja njihovih trenutnih interesa i mogućnosti
- **humanistički kurikulum**, usmjerenost prema razvoju autonomije i emancipacije djece, razvoj njihovih potencijala, osnaživanje identiteta i samopoštovanje
- **konstruktivistički i sukonstruktivistički kurikulum**, znanje je konstrukcija osobe koja uči i ovisi o njezinu prethodnom iskustvu; ono nastaje u procesu zajedničke konstrukcije ili sukonstrukcije subjekata koji uče.

Svaka država ima teorijsku koncepciju o nacionalnome sustavu odgoja i obrazovanja koja sadrži zajednički, okvirni i orijentacijski sažetak načela na kojima se odgojno-obrazovni proces u predškolskim ustanovama temelji. To je nacionalni dokument ili dokument za neko područje države i odražava ono što vlada ili društvo želi za djecu u sustavu odgoja i obrazovanja. Petrović-Sočo (2009a) daje prikaz razvoja modela hrvatskog kurikulumu ranoga odgoja i obrazovanja od 1971. do 2010. godine, tj. od bihevioristički, visoko strukturiranog programa do humanističko-razvojnog kurikulumu koji je utemeljen na dječjim razvojnim i individualnim potrebama. *Nacionalni kurikulum ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja* (2015) temelji se na humanističko-razvojnoj koncepciji usmjerenoj djetetu te ima socio-konstruktivističku orijentaciju. On je prvi dokument koji je pod službenim nazivom *kurikulum* postao zakonska osnova i temelj za razvoj kurikulumu svake ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj. Polazišta hrvatskog kurikulumu temelje se na načelima koja se trebaju odražavati na cjelokupnu organizaciju i provođenje odgojno-obrazovnoga rada u ustanovama ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Integrirani, razvojni, konstruktivistički/sukonstruktivistički i humanistički kurikulum značajke su *Nacionalnog kurikulumu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja* (2015) koji je temeljen na primjerima kvalitetne odgojno-obrazovne prakse hrvatskih ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje i teorija učenja proizašlih iz rezultata neuroznanstvenih istraživanja i istraživanja djetinjstva. Kao takav može odgovarati kompleksnosti i nepredvidivosti suvremenoga društva. Navedeni kurikulum predstavlja podlogu za razvoj različitih odgojno-obrazovnih koncepcija u ustanovama ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.

O kurikulumu u užem smislu govori se kao o „otvorenoj, uljuđenoj teorijskoj koncepciji koju gradi svaka ustanova prema svojim uvjetima, kulturi, osobnosti djece i stručnog kadra, temeljena na humanističkim načelima i vrijednostima zajedničkim svim ustanovama“ (Miljak, 2007, str. 232). U suvremenoj znanstvenoj literaturi naglašava se razvoj i promjenjivost kurikulumu: „teorijska koncepcija koja se u praksi određene ustanove izgrađuje, razvija, modificira i mijenja“ (Slunjski, 2015, str. 21). Za takav kurikulum potrebno je bogato, pedagoški pripremljeno okruženje, kvalitetan socijalni kontekst te demokratičan ustroj odgojno-obrazovne ustanove. Tako pripremljeni uvjeti omogućuju zadovoljenje individualno i razvojno različitih interesa i potreba djece te razvoj njihovih potencijala u procesu učenja.

Analizom relevantne znanstvene literature uočava se isticanje kvalitetnih kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja pojedinih zemelja. Nekoliko se takvih kurikuluma izdvaja i navodi u daljnjem tekstu zajedno s kurikulumima susjednih zemalja, Slovenije i Srbije.

Reggio teorija i praksa aktualna je u cijelom svijetu te su mnogi svjetski kurikulumi pokušali kopirati tu koncepciju odgoja i obrazovanja predškolske djece i prenijeti u svoju zemlju (Dahlberg, Moss i Pence, 2007; Miljak, 2007). U tom prijenosu pojavljuju se mnoge teškoće jer je svaki kurikulum kulturno određen te uvjetovan mjestom, osobitostima područja u kojem se razvija te uvjetima življenja i učenja. Kurikulum Reggio Emilie, pokrajine u Italiji, usmjeren je na razvoj kompetencija djece (a ne na sadržaje učenja) te je temeljen na vrijednostima društva. To je prva pedagoška koncepcija koja je postavila djecu kao aktivne i sposobne učenike koji su dio zajednice te je kurikulum temeljen na tim postavkama.

Pedagogija Reggio određuje kurikulum kao teoriju odgoja i obrazovanja djece sukonstruiranu u odgojno-obrazovnoj praksi, što znači da iz prakse proizlazi i u njoj se gradi. Teorija, kao i kurikulum, otvorena je i promjenjiva te se usklađuje prema različitim pedagoškim istraživanjima načina i strategija dječjeg učenja te puteva stvaranja i razvoja znanja. Reggio kurikulum neprestano se zajednički izgrađuje i sukonstruira (Edwards i sur., 1998). Bitno obilježje pedagogije Reggio jesu projekti i dokumentacija. Projekti Reggio potječu od ideja djece, nisu unaprijed planirani, planira se samo smjer njihova razvoja, a odgojitelj *provocira*, izaziva situacije za učenje i pomaže djeci otkriti probleme. Slušajući dijete, odgojitelj vodi dokumentaciju o dječjim prijedlozima, raspravama i rješenjima. Odgojitelj ima ključnu ulogu u razvoju teorije i prakse te razvoju kurikuluma i u povezivanju, podržavanju i organiziranju svih dijelova sustava Reggio. Okruženje se u tom pristupu naziva *trećim odgojiteljem* jer mu se posvećuje posebna pozornost i uloga u učenju djece. Roditelji, društvo i politika važna su karika u razvoju toga sustava (Edwards i sur., 1998).

Osnovna načela koja podupiru kurikulum u nordijskim zemljama jesu demokracija, sloboda i jednakost u građenju i razvoju kurikuluma. Djeca su izuzetno cijenjena kao ravnopravni građani zajednice te im se daje vremena i prostora za aktivno uključivanje u konstrukciju kurikuluma, a uvažava se i njihov osobni ritam razvoja (Einarsdottir i Wagner, 2006).

Finski obrazovni sustav privukao je pozornost cijelog svijeta jer se u prvim dvama testiranjima PISA³ našao na samome vrhu s rezultatima učenja učenika. Glavni razlog visokih rezultata učenja može se shvatiti kao rezultat svrhovite obrazovne politike i visokoga standarda odgojno-obrazovnih djelatnika koji imaju veliki ugled u društvu. Koncept znanja promijenio se od statičnoga prenošenja sadržaja do dinamičnoga procesa konstruiranja znanja koje se uvijek može obnoviti (Niemi, 2010). Tim pristupom ističe se aktivnost, suradničko učenje, socijalne sastavnice učenja te multidisciplinarni pristup usvajanju znanja. Takav pristup znanju primjeren je društvu punom različitih promjena i raznolikosti u svim područjima djelovanja. Vrijednost obrazovanja prepoznata je u svim društvima koja se temelje na znanju. Finski je sustav ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja holistički, objedinjuje odgoj, obrazovanje i skrb. Smjernice nacionalnoga kurikuluma za ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja određuju način rada sa svakim djetetom do njegova polaska u školu. Svako gledište ima naglasak na različita područja u skladu s djetevom dobi i specifičnim potrebama, a posebno se ističe gledište uključenosti djeteta koje stvara osjećaj pripadanja i pomaže u razvoju samopouzdanja, a time i učenja. Finske smjernice nacionalnoga kurikuluma podupiru potrebu prilagođavanja aktivnosti svakom djetetu, a cilj ranoga odgoja i obrazovanja u prvome je redu promovirati opću dobrobit djeteta. Od odgojitelja se očekuje razumijevanje individualnih potreba djece, poticanje djece, sudjelovanje s njima u svakodnevnom životu, ali i olakšavanje njihova odnosa s drugom djecom. U tom kurikulumu također je naglasak na okruženju za učenje jer ono ima ključnu ulogu u djetetovu razvoju (Einarsdottir i Wagner, 2006).

Švedski kurikulum kao državni, službeni dokument određuje vrijednosti, zadatke, ciljeve i smjernice za aktivnosti, ali se ne određuju sredstva i načini za postizanje ciljeva; to je prepušteno zaposlenicima unutar ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. U švedskom kurikulumu ističe se uloga socijalnoga okruženja koje djeci, kao ravnopravnim članovima društva, treba omogućiti sudjelovanje u zajednici i društvu (Miljak, 2007).

U Sjedinjenim Američkim Državama ne postoji nacionalni kurikulum, nego kurikulumi različitih udruženja. Izdvaja se kurikulum NAEYC⁴ u kojem se djeca poštuju kao pojedinci s potrebama i demokratskim pravima. Navedeni kurikulum ističe kako odgojno-obrazovni proces

³ Zemlje članice Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj – OECD 1997. godine zajednički su osmislile *Programme for International Student Assessment* – PISA koji je prvi puta proveden 2000. godine u 32 zemlje s ciljem procjenjivanja stupnja usvojenosti znanja i vještina petnaestogodišnjih učenika neophodnih za njihovo potpuno sudjelovanje u društvu i gospodarstvu te cjeloživotnom učenju (Škugor, 2013, str. 113).

⁴ engl. National Association for the Education of Young Children (NAEYC).

treba zadovoljiti dječje razvojne potrebe i uključiti djecu u odgoj i obrazovanje na razvojno primjerene načine te biti osjetljiv na kulturnu raznolikost (McLachlan i sur., 2010).

Kurikulum ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja u Južnoj Australiji temelji se na konstruktivističkom pogledu na dijete i učenje. Njegova konstrukcija i odnosi unutar kurikuluma visoko su kontekstualno vezani i temeljeni na vrijednostima društva (Mac Naughton, 2003).

Kurikulum ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja Novog Zelanda, pod nazivom Te Whariki⁵, poštujući tradiciju i kulturu zemlje u kojoj je nastao, na originalan način prenosi neke sastavnice pedagogije Reggio u svoje uvjete. Kurikulum je zajednički dokument za sve ustanove, široko je i fleksibilno koncipiran i predstavlja temelj na kojemu se mogu graditi različiti programi. Navedena koncepcija ima jasno izražene ciljeve, sadržaje, kao i metode ostvarivanja. Određuje se kao „ukupnost iskustava, aktivnosti i događanja, izravnih i neizravnih, koje se stvaraju ili su već prisutni u okruženju oblikovanom za poticanje učenja i razvoja“ (Miljak, 2007, str. 228). Kurikulum se zajednički gradi, odnosno sukonstruira od ciljeva, načela i područja učenja te se daje veliko značenje okruženju i iskustvu djece. Odgojitelj je važan čimbenik koji uređuje okruženje i potiče odgoj i razvoj djece. Načini primjene kurikuluma u pedagoškoj praksi mogu se razlikovati od ustanove do ustanove.

Singapurski kurikulum primjenjuje se kao okvir za ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, što je pozitivno i podržavajuće jer praktičarima daje smjernice i slobodu u provedbi. Ono što je neprihvatljivo u navedenom kurikulumu jest dijeljenje učenja prema razvojnim područjima. Učenje djeteta holističke je prirode te ga ne treba razdvajati prema metodikama i područjima (McLaglan i sur., 2010). Sustav predškolskoga odgoja u Singapuru u potpunosti je u privatnom sektoru, odnosno pri raznim udruženjima kao što su vjerska tijela i stranke (Tan, 2010).

Turski odgojno-obrazovni sustav nalazi se u prijelaznome razdoblju prema poboljšanju kurikuluma na svim razinama. Posebno se ističe potreba za poboljšanjem obrazovanja odgojno-obrazovnih djelatnika koji trebaju usvojiti odgovarajuću metodologiju učenja koja se temelji na novim rezultatima istraživanja. Ističe se i veća suradnja znanstvenih institucija s praktičarima te više zajedničkih, suradničkih aktivnosti tijekom osposobljavanja praktičara (Kilimci, 2010).

⁵ Na maorskom jeziku znači prostirka od rogozine (trske, šaša) koja se zajednički plete. Metafora u nazivu kurikuluma koristi se kako bi objasnila zajedničku izgradnju kurikuluma od ciljeva, načela i područja učenja. Ravnopravno uključuje odgoj i obrazovanje maorske djece, prastanovnika Novog Zelanda i ostalih naroda (Miljak, 2007).

Republika Slovenija i Republika Srbija države su koje su stekle svoju neovisnost raspadom Jugoslavije kao i Republika Hrvatska. Iako su mnogo godina dijelile zakonodavnu vlast, danas se uočavaju neke razlike u pristupu ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Republika Slovenija prva je ušla u članstvo Europske unije, obvezna je poštivati dokumente koji vrijede za sve zemlje članice EU, a tiču se organizacije odgoja i obrazovanja te kreiranja dokumenata na tom području (Lisabonska strategija, 2000). Analizom naziva nacionalnih dokumenata odgoja i obrazovanja primjećuje se razlika u terminima plan i program (Republika Srbija) i kurikulum (Republika Slovenija i Republika Hrvatska). Pojam kurikulum smatra se mnogo širim i obuhvatnijim od plana i programa (Slunjski, 2011).

Slovenski *Kurikulum za vrtce* (1999) kao zakonski dokument primjenjuje se od 1999. godine. Takvim nazivom želi se istaknuti novi pristup ranom odgoju i obrazovanju u vremenu kada je objavljen. Dokumentom se uređuje koncept i sustav ranoga i predškolskog odgoja u slovenskim dječjim vrtićima. Kurikulum je temeljni oblik za dnevne planove i programe te podloga za kraće programe. Slovenski kurikulum podijeljen je u četiri dijela. U prvom su dijelu osnove na kojima se temelji. Razrađuju se načela i cilj ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja utemeljeni na suvremenom pristupu spoznaja o djetetu. U drugom se dijelu iznose ciljevi predškolskoga odgoja iz kojih se izvode načela. Ističe se otvorenost i fleksibilnost kurikulumu te pružanje mogućnosti individualnog izbora te rodne, socijalne i kulturne jednakosti. U trećem dijelu naziva *Dijete u vrtcu* posebna pozornost posvećuje se uređenju prostora i opreme, moralnom odgoju, brizi za zdravlje i sigurnosti u prometu. Osobito se posvećuje važnost pogleda na dijete kao aktivnog i kompetentnog u učenju, rastu i razvoju. Četvrto poglavlje kurikulumu odnosi se na područja dječjih aktivnosti koja su podijeljena na pokret, jezik, umjetnost, društvo, prirodu i matematiku te ulogu odgojitelja u svakom od navedenih područja. Unutar navedenih područja definirani su ciljevi te primjeri aktivnosti koji stručnjacima daju okvir pri odabiru sadržaja i aktivnosti. Kada je objavljen, taj je kurikulum bio vrlo inovativan, no njegov zadnji dio ne može se podržati kao uzor jer navodi popis sadržaja koji treba obraditi s djecom. Kurikulum predstavlja prijelaz između koncepcije plana i programa iz 90.-ih godina prošlog stoljeća i onog što nazivamo suvremenim kurikulumom (Miljak, 2007).

Osnove programa predškolskoga odgoja i obrazovanja za djecu od tri do sedam godina u Republici Srbiji prikazuju se u pregledu kurikulumu ranoga odgoja iako se ne zovu kurikulum,

no najviše se približavaju onome što se u suvremenoj literaturi podrazumijeva kurikulumom. *Opšte osnove predškolskog programa u Republici Srbiji* (2006) donio je *Nacionalni prosvetni savet*. Otada je u Srbiji program bio razrađen u dva modela, model A i model B, a o ustanovama ovisi kojem će se modelu priključiti. Model A suvremen je i otvoren, dok je model B tradicionalan, s primjesama suvremenog (Miljak, 2007). Nove *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja* (2018) donesene su krajem 2018. godine s planom uvođenja novog programa početkom 2019./20. pedagoške godine⁶.

Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja nastoji nizom sustavnih rješenja doprinijeti stvaranju uvjeta za kvalitetno ostvarivanje i daljnji razvoj predškolskoga odgoja i obrazovanja. Cilj je cjeloviti razvoj i dobrobit djeteta integriranim pristupom učenju, povezivanjem igre i drugih aktivnosti kao i izgradnja smislenih odnosa s vršnjacima i odraslima u inspirativnom prostoru. Osnove su jasan i koristan vodič za praktičan rad u odgojnoj skupini djece, ali i za usavršavanje odgojitelja te sustava njihova profesionalnog razvoja i napredovanja. Osnove programa metaforično su nazvane *Godine uzleta* jer je predškolska dob jedinstvena, vrijedna i neponovljiva u životu svakog djeteta te razdoblje otvorenih mogućnosti i jedinstvenih potencijala, a cilj predškolskog odgoja i obrazovanja jest podrška dobrobiti djeteta. Osnove programa podržavaju razvijanje programa odgojno-obrazovnog rada koji nastaje zajedničkim učenjem djece i odraslih u prostorima koji su inspirativni i izazovni za dijete, gdje dijete može slobodno istraživati, iskušavati, igrati se, surađivati s drugima i upoznavati svijet oko sebe. Orijeantiranost slovenskog i srpskog kurikuluma na dijete nedvosmisleno upućuje na humanističku orijentaciju kurikuluma (Apostolović, 2014).

U obrazloženju pojma kurikuluma dan je pregled različitih određenja kurikuluma koja potvrđuju njegovu kompleksnost i multidimenzionalnost. U tom kontekstu obrazložene su vrste, modeli, teorije i pristupi kurikulumu, sastavnice svakog kurikuluma. Osobito je naglašen suvremeni pristup kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U radu se daje

⁶Pristupljeno 5.10.2019. s

http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/sr/%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B4%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%B2%D1%99%D0%B5%D0%BD%D0%B5-%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B5-%D0%BE%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B5-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B0-%D0%BF%D1%80/?fbclid=IwAR1NbKVSc5Qx5QVGkDpByvzoXmNAFsO_Hr87BVYPbsOssq09F3Nowem9r50

posebna pozornost određenjima kurikuluma koja ističu njegovu otvorenost, razvojnu dimenziju, dinamičnost, holistički, integrirani i sukonstruktivistički pristup učenju te humanistički pristup odgoju i obrazovanju. Na osnovi navedenog, te pregledom kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja iz različitih zemalja, može se zaključiti da bez obzira na to o kojem se kurikulumu radi, on mora biti teorijski relevantan i praktično primjenjiv u određeni društveni, sociološki i vremenski kontekst društva. Društvena uvjetovanost odgoja i obrazovanja uvijek određuje koncept sustava ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, a samim tim sadržaj i strukturu kurikuluma.

3. STRUKTURA I SADRŽAJ KURIKULUMA

Struktura je „način na koji je jedna cjelina složena od elemenata ili pojedinosti koje pritom ne gube svoju prepoznatljivost“ (Anić, 2007, str. 542). Struktura označava unutarnji raspored sastavnih dijelova neke cjeline, skup kojemu su dijelovi povezani odnosima ovisnosti, odnosno struktura označava određenu konstrukciju, građu, sustav ili ustroj.

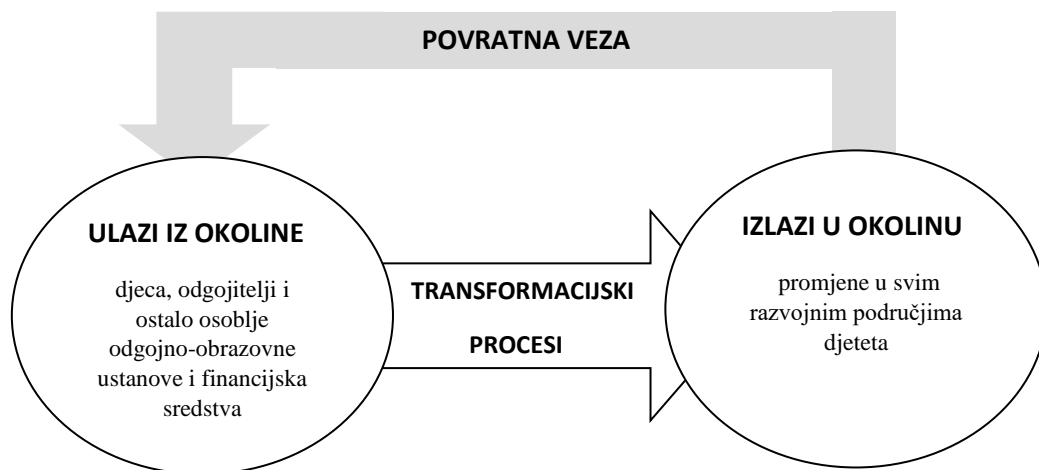
Sadržaj je „ono što se u čemu nalazi, čime je što ispunjeno, smisao čega, bit, srž, sastavni dijelovi neke stvari“ (Anić, 2007, str. 498). Ako se raspravlja o kurikulumu i želi ga se slikovito prikazati, sadržaj bi bio onaj unutarnji dio kojim se ispunjava struktura. Sadržaj čini jezgru svake strukture i daje joj značenje i smisao.

Arhitektonska građevina (npr. zgrada ili kuća) može poslužiti kao metafora pojašnjavanja pojmova strukture i sadržaja. Kako bi neka građevina bila stabilna, čvrsta i postojana, projektanti i arhitekti trebaju posjedovati različite spoznaje o uvjetima okruženja u kojem će se građevina graditi, osobitostima kulture i društva, namjeni građevine te korisnicima građevine. Istražuje se kakvo je tlo, klima, koji se resursi za građenje nalaze u blizini, kakva je dostupnost materijala, raspoloživost financija, povezanost gradilišta s prometnicama, kakvo je okruženje i sl. Sve te odrednice čine uvjete za kvalitetnu strukturu i sadržaj građevine. Uspoređivanjem odrednica konstrukcije neke građevine s odrednicama kurikuluma može se uočiti velika podudarnost. Građevinu kao i kurikulum određuju uvjeti okruženja u kojima se nalaze, individualne potrebe korisnika i drugi čimbenici koji će se obrazložiti u daljnjem tekstu.

3.1. Pregled odrednica strukture kurikuluma

Pitanje strukture kurikuluma pripada strateškim pitanjima svakog odgojno-obrazovnog sustava. Da bi se neka pojava smatrala sustavom, treba biti cjelovita, imati jedinstvene sastavnice koje su uzročno-posljedično povezane, a među njima postoji dinamičnost (Potkonjak, 1982, prema Cindrić i sur., 2010). Sa sastavnicama se može upravljati, njihova dinamičnost regulirati, predviđati i ostvarivati poželjno ponašanje sustava, a time ostvarivati postavljeni ciljevi. Odrednice sustava mogu se primijeniti i na kurikulum, njegova se struktura objašnjava kao niz cjelovitih sastavnica u međudjelovanju koji su uzročno-posljedično povezani, dinamični, postoje u određenom okruženju i može ih se regulirati. Kurikulum nije slučajan zbroj i niz čestica, nego strukturirani niz, a struktura nije samo stvar vremenske sekvencije nego upućuje i na hijerarhijske odnose među česticama (Palekčić, 2006). Ako se kurikulum shvaća kao organizacija, ulazi su raznovrsni: djeca, odgojitelji i ostalo osoblje te

njihova obilježja (iskustvo, znanje, sposobnosti, motivacija), obilježja odgojno-obrazovne ustanove (zgrada i oprema) te financijska sredstva. U organizaciji (kurikulumu) kao sustavu događaju se transformacijski procesi s pomoću kojih se ulazi pretvaraju u željene izlaze ili ishode: promjene u spoznajnom, psihomotornom, socijalno-emocionalnom području i drugim područjima razvoja djeteta (Cindrić i sur., 2010). Povratne veze evaluacije su o unutarnjoj i vanjskoj učinkovitosti sustava na temelju kojih se planiraju i ostvaruju promjene u sustavu (Shema 1.).



Shema 1. Struktura sustava (Cindrić i sur., 2010, str. 85).

Dijalektička zakonitost društvenih sustava jest promjenjivost, dinamičnost i prilagodljivost. Kurikulum se kao sustav „odlikuje dinamičnošću i uzajamnom povezanošću svih njegovih sastavnica. Dinamičnost se postiže stalnim povratnim vezama i intervencijama u pojedinim dijelovima sustava“ (Cindrić i sur, 2010, str. 86). Time se sustav regulira. Za upravljanje sustavom važna je njegova promjenjivost, odnosno prilagodljivost promjenama u okruženju, ali isto tako i recipročan utjecaj sustava na promjene okruženja.

Ideja o kurikulumu kao proizvodnom sustavu prisutna je kod teoretičara kurikuluma (Ellis, 2013). Neki autori kritiziraju tu koncepciju zamjerajući što je uspoređivanje kurikuluma sa sustavom proizvodnje svedeno na analizu poslovanja te se djeca tretiraju kao mali odrasli, što smatraju neprimjerenim (Igwebuike, 2014; Moore, 2015). Nasuprot tomu, koncepcija kurikuluma kao sustava zadržala se kod mnogih autora, objašnjavajući kurikulum kao društveni sustav, a ne proizvodni kako se ta koncepcija na početku njezina razvoja tumačila.

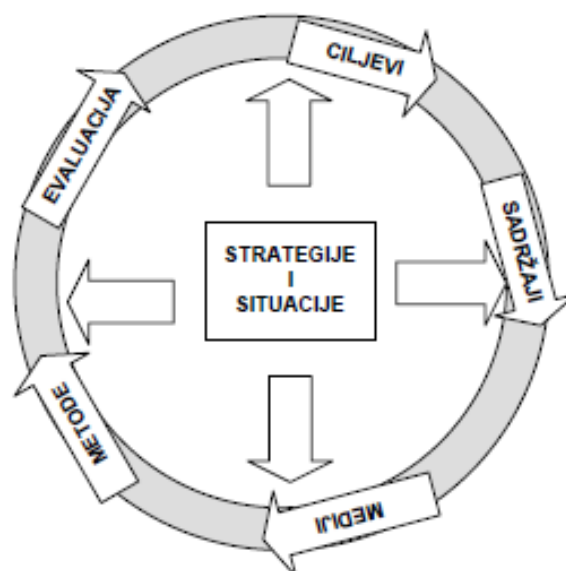
Tyler (1949, prema Moore, 2015, str. 46) navodi pitanja od kojih treba polaziti pri strukturiranju kurikuluma odgojno-obrazovne ustanove:

1. *Koje obrazovne svrhe odgojno-obrazovna ustanova treba postići?*
2. *Koja se obrazovna iskustva mogu osigurati?*
3. *Kako se iskustva mogu učinkovito organizirati?*
4. *Kako se može utvrditi postižu li se te svrhe?*

Proces strukturiranja kurikuluma prema navedenom autoru uključuje izbor ciljeva, sadržaja i metoda te iskustva učenja. Implicira se i na rani i predškolski odgoj i obrazovanje kao podsustav odgoja i obrazovanja. Izbor se događa na temelju onoga što društvo doživljava kao poželjno ili vrijedno. Od svih modela kurikuluma koji su se pojavljivali u povijesti njegova razvoja, najduže se zadržao Tylerov model kojim se i danas uvelike koristi u pojedinim zemljama. Zajedničke sastavnice strukture kurikuluma kod navedenih autora (Igwebuike, 2014; Moore, 2015) jesu:

1. ciljevi i zadaci
2. sadržaj
3. postupak (metode i sredstva)
4. procjena (evaluacija).

Sastavnice strukture kurikuluma navode se i kod određivanja samog pojma, a ovdje se ističu kao dijelovi strukture kurikuluma. Shema 2. prikazuje međusobno djelovanje sastavnica kurikuluma.



Shema 2. Struktura kurikuluma (Matijević, 2010, str. 393).

Kurikulumi odgoja i obrazovanja čine osnovu strukture odgojno-obrazovnog sustava, a oni su prema vertikali sustava odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske: kurikulum ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, osnovnoga odgoja i obrazovanja, srednjega odgoja i obrazovanja, višega i visokog odgoja i obrazovanja te kurikulum obrazovanja odraslih (Milat, 2005). U obrazovnoj vertikali, kurikulum određuje osnovne osobitosti i funkciju odgojno-obrazovne ustanove bez obzira na oblik, vrstu i razinu školovanja. Kurikulum se smatra sustavom „metodološki precizno odabranih, strukturiranih i metodički oblikovanih sadržaja i pedagoških aktivnosti školovanja određenih svrhom, vrstom, oblikom i razinom škole za koju je izrađen“ (isto, str. 201). Iz navedenog teorijskog određenja moguće je izdvojiti sastavnice strukture kurikuluma, a to su precizno odabrani, strukturirani i metodički oblikovani sadržaji i pedagoške aktivnosti kao i strukturne odrednice kurikuluma, svrha, vrsta, oblik i razina odgojno-obrazovne ustanove. Prema Milat (2005, str. 201) ostale strukturne odrednice kurikuluma mogu još biti:

- *društvene potrebe i stvarne potrebe života i rada društva i pojedinca*
- *društveno-ekonomska opravdanost*
- *konkretni ciljevi, utvrđeni sadržaji, pedagoške aktivnosti*
- *metodološko-metodička struktura*
- *planski vođen proces koji osigurava uspješno postizanje cilja utvrđenog za konkretni oblik, vrstu i razinu školovanja (ukupni program rada i djelovanja)*
- *racionalnost i ostvarivost s obzirom na uvjete, sredstva, organizaciju i realizaciju*
- *orijentacija prema budućnosti, uvažavanje trendova društvenog i znanstveno-tehnološkog razvoja.*

Strukturiranje kurikuluma treba izvoditi i s gledišta djece i s gledišta odgojitelja kao ravnopravnih sastavnica u strukturi kurikuluma. Temeljitiya analiza tumači kako kurikulum „podrazumijeva znanstveno zasnivanje cilja, zadataka, sadržaja, plana i programa, organizacije i tehnologije provođenja, te različite oblike evaluacije učinaka“ (Previšić, 2005, str. 167). Prema navedenoj definiciji mogu se izdvojiti sastavnice kurikuluma:

1. jasno formuliran cilj
2. zadatci
3. sadržaji
4. nastavni plan i program
5. organizacija
6. tehnologija provođenja
7. različiti oblici evaluacije.

Kao odrednice strukturiranja kurikuluma navode se:

- **odgoj** kao proces svjesnog formiranja čovjekove osobnosti s njegovim individualnim i socijalnim posebnostima kroz inkulturaciju, socijalizaciju i personalizaciju
- **obrazovanje** kao tijek spoznajne djelatnosti, tj. usvajanje znanja, posjedovanje shvaćanja, izgradnje sposobnosti i kompetencija
- **odgojno-obrazovni proces** kao organizirani proces aktivnog stjecanja znanja u institucionalnim i izvaninstitucionalnim okolnostima i
- **odgojno-obrazovnu ustanovu** kao organizaciju odgoja i obrazovanja (Previšić, 2005).

U literaturi se mogu naći i skrivene odrednice kurikuluma. Tumače se kao „učenje stavova, normi, vjerovanja, vrijednosti, pretpostavki, što je obično izraženo u vidu pravila, rituala i propisa“ (Matijević, 2010, str. 4). Pozitivni i negativni učinci skrivenoga kurikuluma ovise, prema navedenome autoru, o vrijednosnim stavovima pojedinaca i dominantnom sustavu vrijednosti društva te ozračju ustanove.

Pregledom suvremene znanstvene literature u daljnjem tekstu ovoga rada prikazan je pojam i složenost strukture kurikuluma i kako različiti autori pristupaju njegovu određenju. U radu se prednost daje strukturi kurikuluma kao sustava zbog naglašavanja promjenjivosti i međusobne ovisnosti njegovih elemenata koji se nalaze u neprestanoj interakciji i recipročnom odnosu. Smatra se kako se na svaku sastavnicu može djelovati u svrhu njezina poboljšanja, promjene u jednoj sastavnici utječu na druge sastavnice i dolazi do poboljšanja cijelog sustava tj. kvalitete odgojno-obrazovne ustanove.

3.2. Pregled odrednica sadržaja kurikuluma

„Kurikulum je živo tkivo i otvorena knjiga u koju se stalno trebaju upisivati novi sadržaji“
(Previšić, 2005, str. 165).

Svaki kurikulum, neovisno o tome koju vrstu, oblik i razinu školovanja podržava, mora uključiti sadržaj koji će svakom pojedincu osigurati pretpostavke za razvoj niza područja. Sadržaj kurikuluma sredstvo je kojim je jedino moguće ostvarenje konkretnih zadataka i postizanje utvrđenoga cilja te važno pitanje za razumijevanje odnosa strukturnih i sadržajnih odrednica kurikuluma i jedan od temeljnih pojmova pedagogijske znanosti (Milat, 2005). Sadržaj kurikuluma smatra se najvažnijom njegovom sastavnicom, a Robinsohnova revizija kurikuluma u osamdesetim godinama prošloga stoljeća upravo je počela s revizijom sadržaja kurikuluma (Palekčić, 2006). Počinjala je s pretpostavkom da se odgojem i obrazovanjem dijete uči svladavanju životnih problema usvajajući znanja, stavove i sposobnosti, a kurikulum treba odabrati sadržaje namijenjene prenošenju takvih kvalifikacija. Znanja, stavovi i sposobnosti smatraju se sastavnicama sadržaja (Igwebuike, 2014). Važna svrha kurikuluma jest pravo djeteta na pristup temeljnim znanjima i vještinama (Moore, 2015). Znanje je tijekom povijesti prošlo različite etape razvoja. Razvoj je započeo ljudskim shvaćanjima činjenica preko organizacije u koncepte, ideje, uopćavanja, teorije i načela. Razvoj se dogodio ekspanzivno, došlo je do eksplozija znanja, a kao posljedica toga strukturirale su se razne discipline, spojila se i ispreplela znanja (interdisciplinarnost). Mnogi autori (Marsh, 2009; Igwebuike, 2014; Moore, 2015) pitaju se koje znanje ponuditi djeci u 21. stoljeću te koja znanja najviše vrijede? Na to pitanje teško je odgovoriti suvremenim teoretičarima kurikuluma te se oni opet vraćaju na kulturološko, filozofsko, društveno i pedagoško određenje kurikuluma i uvjete u kojima kurikulum nastaje kao bitnim odrednicama onoga što kurikulum treba sadržavati (Igwebuike, 2014; Moore, 2015).

Stavovi (načela, mišljenja, odnosi, stajališta, uvjerenja) i vrijednosti (ono što je vrijedno u materijalnom, moralnom ili duhovnom smislu) mentalna su stanja pripravnosti koja određuju hoće li pojedinac reagirati negativno ili pozitivno na objekt, događaj ili situaciju, a sadržaj kurikuluma treba organizirati tako da dovede do poželjnih stavova koji su određeni u samome cilju kurikuluma. To se dijelom može postići ispitivanjem interakcije između djeteta i sadržaja ili djeteta i odgojitelja, temama koje trebaju biti predstavljene tako da učenje odražava potrebe pojedinca. Čimbenici kao što su socijalni, psihološki, estetski, ekološki, kao i moralni utječu na

vrijednosne obrasce djece. Ti čimbenici moraju se detaljno proučavati tijekom situacijske analize i procjene potreba da se omogući razvoj kurikuluma i odredi smjer promjena. Vrijednosti se često poučavaju *skrivenim* kurikulumom te se odašilju u materijalnom, moralnom ili duhovnom smislu (Mlinarević, 2014). One vrijednosti koje odgojitelji smatraju važnima odašilju svojim ponašanjem i odnosom koji imaju s djecom te raznim socijalnim interakcijama djeca dobivaju poruke za cijeli život. Vrijednosti prava glasa, kolegijalnosti, samospoznaje, sloboda i sl. trebale bi se nalaziti u sastavnicama svakoga kurikuluma. Kulturalna osjetljivost često dolazi u pitanje pri pokušaju određivanja osnovnih vrijednosti kojima se treba baviti u kurikulumu. Kurikulum se temelji na znanju i vrijednostima, ali također i na vještinama (intelektualne, društvene, fizičke i emocionalne). Poučavanje vještina sve se češće uvodi u sadržaje suvremenih kurikuluma koji podržavaju cjeloviti razvoj djeteta te učenje doživljajima i iskustvom.

U određivanju sadržaja kurikuluma postavljaju se pitanja koji sadržaji, odnosno njihovi aspekti pridonose odgoju i obrazovanju djece tj. koje su to odrednice izbora sadržaja, na temelju kojih se kriterija biraju znanstveni i drugi sadržaji te se legitimira njihova valjanost u kurikulumu. Svaki kurikulum treba biti prilagođen specifičnostima programa za koji se primjenjuje. U određivanju sadržaja kurikuluma trebaju se birati „samo oni sadržaji koji omogućavaju usvajanje znanja, razvoj vještina, umijeća i sposobnosti“ (Milat, 2005, str. 206). Oni trebaju metodički najučinkovitije dovesti do cilja. Svaki kurikulum, neovisno o tome za koju se vrstu, oblik ili razinu školovanja izrađuje, mora uključiti sadržaje koji će svakom djetetu osigurati pretpostavke za razvoj niza područja. O širini, složenosti, odnosno razini životnoga okruženja za koju se želi osposobiti dijete, ovisi i razina sadržaja u vertikali odgojno-obrazovnoga procesa. Odrednice sadržaja kurikuluma također su i:

- vrsta, oblik i razina školovanja i
- svrha, odnosno cilj koji se školovanjem želi postići (Milat, 2005, str. 200).

Sadržaji trebaju biti prilagođeni dobi i razvojnom statusu djeteta i trebaju biti prilagođeni cilju koji se želi postići odgojem i obrazovanjem. Svako strukturiranje kurikuluma polazi od jezgrovitoga sadržaja tradicionalne nacionalne kulture u skladu s aktualnim promjenama, suvremenim tehnikama i tehnologijom, novim pismenostima i vrijednostima (Previšić, 2005). Sadržaji trebaju proizlaziti iz razvoja znanosti poštujući temeljna načela učenja i organizacije odgojno-obrazovnoga procesa. Strukturiranje kurikuluma proces je koji je podložan neprestanim promjenama. Odrednice sadržaja kurikuluma mogu biti:

- *kultura nekog naroda i države*
- *promjene koje se događaju u društvu*
- *ekonomske i gospodarske odrednice kao što su razvoj tehnologije i znanosti* (Previšić, 2005, str. 170).

Znanje, stavovi i sposobnosti sastavnice su sadržaja kurikulumu, a on određuje što treba učiti da bi se postigli ciljevi kurikulumu (Igwebuike, 2014). U tradicionalnom kurikulumu sadržaj se vidi kao sredstvo za postizanje ciljeva i etapa koja slijedi nakon određivanja ciljeva, dok se u suvremenom kurikulumu sadržajem mogu smatrati znanja, stavovi, vrijednosti i vještine za postizanje određenih ciljeva. To uključuje niz interakcija koje određuje priroda znanja kao i smjerovi u kojima se trebaju događati željene promjene te je neprikladno razmišljati o sadržaju kao o predmetu ili području. Sadržaj kurikulumu mnogo je više od toga te su odrednice sadržaja kurikulumu i:

- *kriterij valjanosti koji zahtijeva da sadržaj kurikulumu bude sukladan s navedenim ciljevima te autentičan odnosno istinit*
- *kriterij značenja kojim se tumači da sadržaj ne treba biti usmjeren prema usvajanju činjenica, nego kako grupirati pojmove, uopćavati, kritički se odnositi prema činjenicama i načelima te odrediti širinu i dubinu sadržaja*
- *interesi bi trebali utjecati na odabir sadržaja jer je interes jedan od najvećih motivacijskih čimbenika*
- *sposobnost učenja jest kriterij koji se bavi određivanjem da sadržaj treba biti u skladu s razvojem učenika te raznolikosti iskustva učenja*
- *usklađenost s društvenom stvarnošću te s vremenom u kojem se provodi*
- *kriterij izvodljivosti odnosi se na isplativosti unutar raspoloživog vremena i resursa koji su na raspolaganju* (Igwebuike, 2014, str. 76).

U relevantnoj znanstvenoj literaturi o sadržaju i strukturi kurikulumu uočavaju se ključne odrednice kurikulumu. Posebnost kurikulumu kao društvene strukture jest što se u njemu nalazi čovjek, koji ga mijenja svojim aktivnim odnosom, mijenjajući istodobno i samoga sebe. Cilj odgoja u suvremenom društvu prije svega treba postaviti tako da proizlazi iz „filozofskog određenja čovjeka kao slobodnog bića kojeg dalje odgojem i obrazovanjem treba formirati kao samostalnog i pro-socijalnog građanina“ (Previšić, 2005, str. 170).

Analizirajući kurikulum ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, pogledi na dijete, njegov razvoj i mogućnosti od strane društva, smatraju se središnjim područjem za razumijevanje sadržaja kurikulumu (File i sur., 2012). Dakako, tu su odgojitelji koji rade s djecom i profesionalna mreža u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i šire, stručni tim te vodstvo dječjega vrtića, koji zajedno trebaju graditi kurikulum na temelju

zajedničkog učenja. Okruženje u kojemu se kurikulum gradi ovisno je o društvu i kulturi te povijesnom vremenu (Mac Naughton, 2003).

Kao prva odrednica strukture i sadržaja kurikulumuma izdvaja se pogled na dijete, na njegove mogućnosti i sposobnosti koji će svakako odrediti sadržaj kurikulumuma. Dob djeteta odredit će širinu i dubinu sadržaja kurikulumuma, a cilj koji se želi postići odredit će sadržaje primjerene odgoju i obrazovanju. Za kurikulum je važno planirano i vođeno iskustvo učenja te ishodi formulirani u sustavnoj obnovi znanja i iskustva pod pokroviteljstvom odgojno-obrazovne ustanove, a za djetetov kontinuiran rast osobnih i socijalnih kompetencija (Tanner i Tanner, 1975, prema Igwebuike, 2014). Navedeno određenje svrhe kurikulumuma također u prvi plan stavlja dijete te rast njegovih kompetencija kao središte svih kurikulumskih struktura.

Druga odrednica jest odgojitelj (kvalificirani, obrazovani kadar) sa svim kompetencijama koje će razvijati tijekom rada te s pomoću kojih će djelovati na djetetov kontinuirani rast i razvoj.

Odgojno-obrazovna ustanova (dječje jaslice, dječji vrtić, osnovna škola, srednja škola i dr.) sa svojom svrhom, vrstom, oblikom i razinom odgojno-obrazovnog djelovanja, treća je odrednica kurikulumuma. Odgoj je proces svjesnoga formiranja čovjekove osobnosti s njegovim individualnim i socijalnim posebnostima preko inkulturacije, socijalizacije i personalizacije (Previšić, 2005). Sastavni je dio individualnih i društvenih procesa koji doprinose ukupnom razvoju čovjeka. Obrazovanje je proces usmjerenog razvoja čovjeka čija je svrha razvoj svijesti (Mušanović i Lukaš, 2011). Obrazovanje je spoznajna djelatnost koja planski vođenim procesima osigurava uspješno postizanje ciljeva za konkretan oblik, vrstu i razinu školovanja (ukupni program rada i djelovanja odgojno-obrazovne ustanove).

Društveno određenje kurikulumuma jest četvrta odrednica strukture i sadržaja. Položaj i uloga čovjeka u društvu, odnosno društvena ideologija i uređenje te vrijednosti koje se podržavaju u društvu određuju strukturu i sadržaj kurikulumuma. Društvene potrebe i stvarne potrebe života i rada društva i pojedinca, društveno-ekonomska opravdanost i uvažavanje trendova društvenog i znanstveno-tehnološkog razvoja također možemo smatrati kao društvene odrednice. Kultura nekog naroda ili države, njegova povijest, razvoj znanosti, umjetnosti i drugih područja svakako treba biti sadržaj kurikulumuma, jednako kao i suvremene teme globalnoga svijeta. Potrebe nekog društva mogu varirati čak i unutar jedne zemlje. Potrebe u urbanom području mogu biti različite od onih u ruralnom području, što treba uvažiti kad se odabire sadržaj. Izvodljivost i kriterij isplativosti odnosi se na pitanja vremena i resursa, aktualnih političkih prilika u društvu, količine novca planiranog za kurikulum i sl.

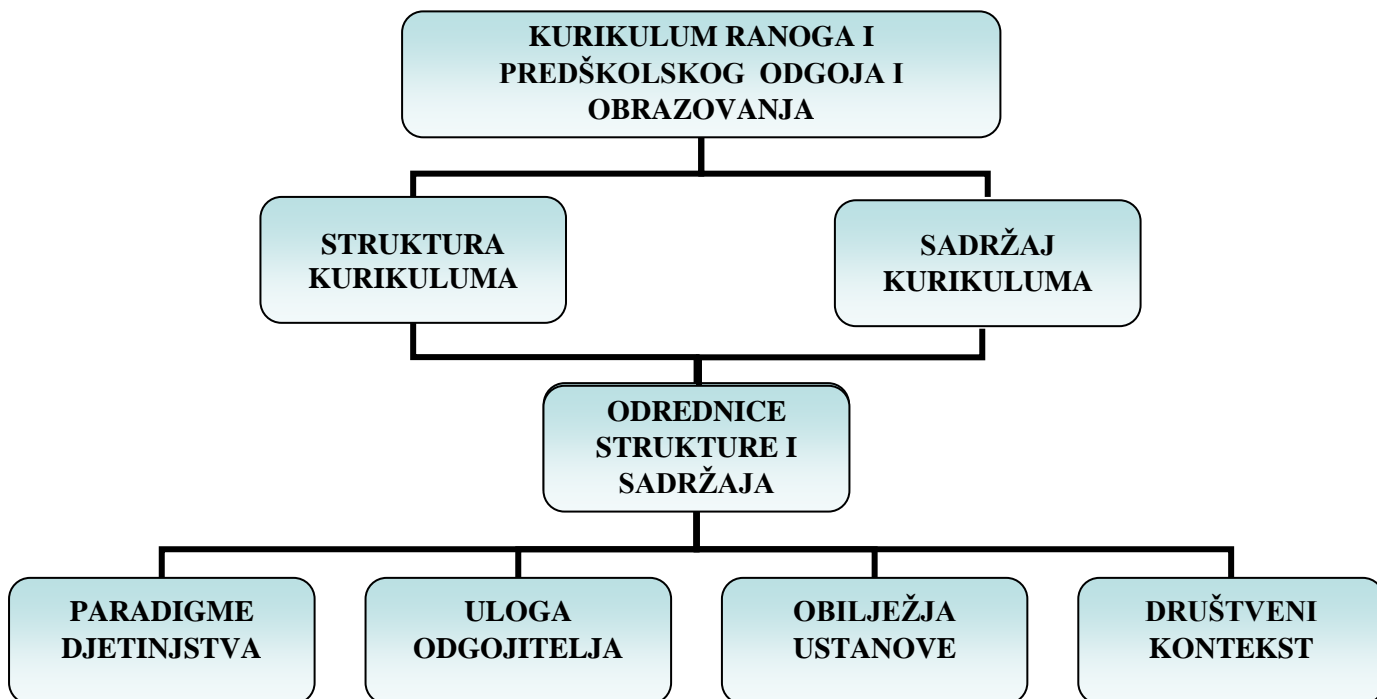
Sažme li se navedeno, kao ključne odrednice strukture i sadržaja kurikuluma mogu se izdvojiti:

1. filozofsko određenje čovjeka, odnosno pogledi na dijete i na učenje u okviru određenih filozofija, dob djeteta za kojeg se određuje sadržaj, odnosno razina školovanja
2. uloga odgojitelja u procesu odgoja i obrazovanja
3. vrsta i oblik školovanja (obilježja odgojno-obrazovne ustanove i odgojno-obrazovnoga procesa koji se u njoj odvija) te cilj koji se želi postići
4. društveno-kulturno okruženje i društveno-političko uređenje te povijesno razdoblje u kojem se kurikulum provodi zajedno s promjenama koje se događaju u društvu te ekonomsko-gospodarske odrednice kao što su razvoj tehnologije, nove pismenosti, razvoj znanosti.

Navedene odrednice ne treba promatrati izolirano i unutar idealne situacije. Sadržaj bi trebao zadovoljiti sve odrednice. Neke će biti važnije od drugih pod određenim okolnostima, ali sve su od vitalnoga značenja, međusobno povezane i u interakciji. Cilj je proučavanja kurikuluma kao sustava utvrditi obilježja i funkciju svake odrednice te njihove veze i odnose s obzirom na sustav kao cjelinu, što će se učiniti na primjeru kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja. Promjene bilo u kojoj sastavnici utječu na ostale sastavnice. Uviđanjem promjena u sastavnicama kurikuluma i njihovih utjecaja u sustavu može se razvijati kurikulum.

Postavljajući te odrednice u kurikulum ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja očigledno je kako slika o djetetu, pogled na ulogu odgojitelja te obilježja ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja kao i društvo i kultura u kojem ustanova djeluje utječu na strukturu i sadržaj kurikuluma.

Nastavno s raščlanjivanjem strukturnih i sadržajnih odrednica kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na pojedinačne sastavnice rabi se induktivna metoda u pristupu prikazivanja svake odrednice radi boljeg razumijevanja strukture i sadržaja, ali pri tome ne treba gubiti iz vida kako je djelovanje na dijete u stvarnosti nedjeljivo te holističko. Shema 3. prikazuje odrednice strukture i sadržaja kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja proizašle iz teorijskog pregleda domaće (Milat, 2005; Previšić, 2005; Palekčić, 2007; Cindrić i sur, 2010) i strane (Mac Naughton, 2003; Marsh, 2009; File i sur., 2012; Igwebuike, 2014; Moore, 2015) relevantne znanstvene literature iz područja kurikuluma.



Shema 3. Odrednice strukture i sadržaja kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.

4. ODREDNICE STRUKTURE I SADRŽAJA KURIKULUMA RANOGA I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

4.1. Znanstvene paradigme djetinjstva

Razumijevanje slike o djetetu kao odrednice strukture i sadržaja kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja podrazumijeva pitanja koja pomažu u razumijevanju važnosti pogleda na dijete te se slijedom navedenoga istražuju pitanja:

- Kako dijete uči i razvija se?
- Koje su djetetove potrebe, želje i prava?
- Kako razumjeti dijete i djetinjstvo te kakva je naša slika djeteta kao reproducenta znanja i kulture?
- Koja su naša očekivanja od djeteta?
- Smatramo li dijete praznom posudom koju treba ispuniti znanjem ili ravnopravnim partnerom u odgoju?

Odgovori na navedena pitanja traže se refleksijom vrijednosti i uvjerenja o razvoju djeteta te kulturnih perspektiva. Slika o djetetu, njegovim mogućnostima i sposobnostima određuje promatranje djeteta, tumačenje njegovih postupaka te odlučivanje pedagoga i ostalih stručnjaka o njihovim postupcima. Ona se smatra jednom od odrednica strukture i sadržaja kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja te bitnom sastavnicom u kreiranju odgojno-obrazovnoga procesa.

Razumijevanje teorijske paradigme suvremenoga djetinjstva i drukčiji pristup učenju u svijetu brzih tehnoloških i kulturnih promjena nameće važnost prikaza razvoja shvaćanja djeteta, djetinjstva i učenja tijekom povijesti.

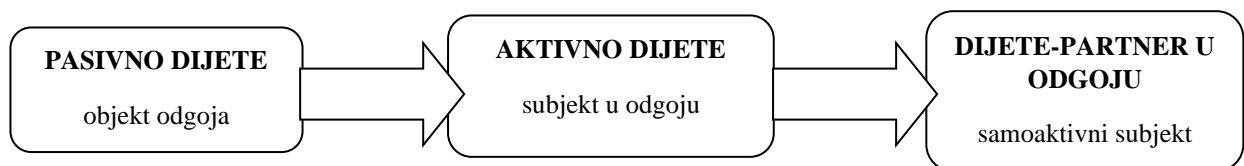
Različite perspektive omogućuju otkriti složenu istinu o potencijalima djece, što nam omogućuje da idemo dalje od lažnih dihotomija koje se često postavljaju između odgoja i obrazovanja, sličnosti i razlika, pojedinca i skupine, prošlosti i sadašnjosti te procesa i proizvoda. Ako raspakiramo te složene dihotomije, bit ćemo bolje u mogućnosti igrati svoju ulogu u ostvarivanju potencijala sve djece (Malaguzzi, 1998, str. 108).

Kako su se mijenjali pogledi na dijete, djetinjstvo i učenje, mijenjao se i položaj djeteta u odgojno-obrazovnome procesu.

4.1.1. Pogledi na dijete i djetinjstvo u okviru pedagoških koncepcija

Razumijevanje suvremenoga shvaćanja djeteta i djetinjstva te pristupa učenju koji su nužni u suvremenome svijetu, započinje povijesnim prikazom shvaćanja djeteta, djetinjstva i učenja. Prethodno je nužno odrediti kako se shvaća sam pojam dijete. Dijete je „čovjek od rođenja do puberteta“ (Anić, 2007, str. 68). Rad se bavi djecom rane i predškolske dobi, konkretnije, razdoblje se ograničava od šestog mjeseca, kad dijete može biti uključeno u ustanovu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, do sedme godine života, odnosno polaska djeteta u školu.

Pogledi na dijete, djetinjstvo i učenje mijenjali su se u odnosu na vremensku, prostornu i kulturnu perspektivu. Položaj djeteta u odgojno-obrazovnome procesu kretao se od pasivne uloge djeteta u kojoj je ono bilo objekt odgoja, preko aktivne uloge u kojoj je dijete subjekt u odgoju, do suvremenih shvaćanja djeteta u kojima bi ono trebalo biti ravnopravan partner i samoaktivni subjekt (Shema 4.).



Shema 4. Položaj djeteta u odgojno-obrazovnome procesu (Matijević, Bilić i Opić, 2016, str. 85).

4.1.1.1. Dijete kao pasivni sudionik odgojno-obrazovnoga procesa

Relevantna znanstvena literatura navodi kako je dugo tijekom povijesti dijete u odgojno-obrazovnome procesu imalo pasivnu ulogu tj. bilo objekt odgojnoga djelovanja (Mušanović i Lukaš, 2011; Taylor, 2013; Gray i MacBlain, 2015).

Odgoj i obrazovanje potječe iz nastanka prvih zajednica, kada se pod tim pojmom podrazumijevalo oponašanje radnji i postupaka starijih članova plemena. Prvotni procesi učenja u zajednici događaju se empatijom, identifikacijom i imitacijom. Prvi odgojitelji bili su stariji članovi plemena i roditelji uz koje su djeca učila potrebne vještine i navike kako bi preživjela. Odgoj je bio individualnoga karaktera i trebao je osposobiti pojedinca za preživljavanje (Mušanović i Lukaš, 2011). Odgoj u robovlasničkom društvu bio je u funkciji obrane države. Djeca su se s nepunih sedam godina izdvajala iz obitelji kako bi se osposobila za snažne i hrabre

vojnike. Odgoj u Ateni temeljio se na razvoju mlade osobe s istaknutim mentalnim, fizičkim i moralnim osobinama tj. osobe koja će biti koristan građanin zajednici. Atenski odgojno-obrazovni sustav započinje brigom za dijete od rođenja do njegove sedme godine. Predškolski odgoj povjeren je, uz roditelje, robovima, skrbnicima (grčki *paidagogos*) koji su bili obrazovani robovi u obitelji te su imali ulogu skrbi, odgoja i obrazovanja djeteta. Osnovna dječja aktivnost bila je igra kojom se poticao intelektualni razvoj i mašta, a kao igračke najčešće se koristilo loptom, lutkom, konjićima i sl. Sokrat (470. – 399. pr. Krista), Platon (427. – 347. pr. Krista) i Aristotel (384. – 322. pr. Krista), grčki filozofi, predstavnici su toga razdoblja. Aristotel se ističe u svojim promišljanjima jer za djecu planira igre, tjelesne aktivnosti, pričanje pripovijetki, bajki i mitova s pomoću kojih su se stjecala pravila lijepoga ponašanja (Mušanović i Lukaš, 2011).

Nadalje, spomenuti autori naglašavaju da u vrijeme Rimskog Carstva značenje se pedagogije mijenja. Prvotno je ona značila vođenje djece, mladih, nezrelih i nesamostalnih. Rimski pedagog bio je obrazovani rob, najčešće Grk koji je skrbio o djeci gospodara, družio se s njima i bio im kućni učitelj. Poučavao je djecu grčkom jeziku, koji je bio tadašnji jezik kulture. Srednji vijek (5. – 15. stoljeće) osobit je po ulozi crkve u odgoju i obrazovanju djece. Učenje se temeljilo na pamćenju tekstova te njihovoj reprodukciji.

Jan Amos Komenski (1592. – 1670.), češki pedagog, biskup, znanstvenik, nastavnik i pisac, smatra se ocem suvremene pedagogije jer je postavio temelje školskoga sustava. Kao prvu razinu odgoja i obrazovanja naveo je učenje djeteta do šeste godine koje treba biti u obitelji (materinska škola). Zagovarao je prirodno, iskustveno učenje i istaknuo presudnu ulogu odgoja u društvu te nadređenost odgoja nad obrazovanjem (Taylor, 2013; Gray i MacBlain, 2015).

Radi lakšeg učenja on je autor i prve slikovnice (*Orbis sensualium pictus* – Osjetilni svijet u slikama) za djecu. Ta slikovnica tiskana je 1658. godine te je bila početnica djeci dugih dvjesto godina. U kapitalnom djelu *Didactica magna* (Velika didaktika) iz 1632. godine Komenski je izložio teoriju didaktike i osmislio školu kao instituciju za masovno obrazovanje primjerenu zahtjevima tadašnjega vremena. U *Informatorijumu za materinsku školu* iznosi ideje o predškolskom odgoju (Mac Naughton, 2003; Mušanović i Lukaš, 2011).

John Locke (1632. – 1704.) engleski filozof i pisac, empirist, vjeruje da se znanje stječe iskustvom, ponavljanjem, treningom i razvojem vrlina. Locke je pripadao skupini empirista koji su vjerovali da znanje i razumijevanje svijeta dolazi osjetilim iskustvom. Postavio je temelje za buduće razmišljanje o važnosti igre u učenju te naglasio važnost obrazovanja i učenja djece (Gray i MacBlain, 2015). Njegovi pogledi na dijete temelje se na učenju o duši djeteta kao praznoj, neispisanoj ploči (*tabula rasa*) na kojoj odgoj i iskustvo stečeno u okruženju tijekom

djetinjstva upisuje znanje. U odgojnom djelovanju velika uloga pripisuje se osobnosti i obrazovanju odgojitelja te motiviranosti za rad s djecom (Mušanović i Lukaš, 2011).

Može se zaključiti kako je duže povijesno razdoblje odgoj djeteta značio kultiviranje, discipliniranje, moraliziranje nagona te izgradnja uređene predodžbe o svijetu i životu preko odgoja. Pedagoški odnos imao je obilježja nadmoći i odgovornosti odraslih za djecu. Odgoj i obrazovanje podrazumijevali su djelatnost vođenja od stanja neodraslosti do stanja odraslosti. Na dijete se gledalo kao na biće koje treba odgajati, a osnovna zadaća odgoja jest pripremanje za društvo i prenošenje društvenih vrijednosti. Krajem 17. stoljeća završava razdoblje pasivnoga odnosa prema djetetu kao objektu jer se u 18. stoljeću pojavljuju filozofi i mislioci koji dijete stavljaju u novu ulogu.

4.1.1.2. Dijete kao aktivni sudionik odgojno-obrazovnoga procesa

Teorijska razmatranja koja se bave prikazima povijesnoga razvoja pedagoške misli navode život i djelo Jean-Jacquesa Rousseaua (1712. – 1778.) i Friedricha Fröbela (1782. – 1852.) kao začetnika pristupa usmjerenog na dijete u kojem ono ima aktivnu ulogu (Mac Naughton, 2003; Mušanović i Lukaš, 2011; Taylor, 2013).

Novi pogled na ulogu djeteta u odgoju i obrazovanju započinje Rousseau, francuski filozof, književnik i pedagog švicarskog porijekla koji ostavlja važan trag u pedagogijskoj znanosti promovirajući odgoj u suglasju s prirodom (naturalizam). Rousseau je zastupao ideju o osobitosti dječjega uzrasta i isticao da dijete nije čovjek u malom jer gleda, misli i osjeća na svoj način (Mušanović i Lukaš, 2011). Odgojitelji moraju steći kvalitetna znanja kako bi pravilno promatrali i proučili dječje sposobnosti i sklonosti koje je potrebno razvijati i produbljivati. Tumačio je obrazovanje kao sredstvo kojim se može razvijati priroda pojedinaca i poboljšati društvo, tako da pojedinci surađuju jedni s drugima. Njegovo je uvjerenje da savršena priroda živi u djetetu kao sila života te da se slušanjem prirode može dobiti najviše moguće u učenju maloga djeteta (Taylor, 2013). To ga dovodi do pretpostavke da dijete treba slobodno istraživati vanjski svijet i učiti osjetilnim i fizičkim iskustvima. Rousseau je tvrdio da se djetetova originalnost jedino može postići potpunim uklanjanjem djeteta iz društva i vraćanjem u prirodu, koja će biti djetetova učiteljica od rođenja do dvanaeste godine. Rousseau nije ponudio obrazovne tehnike ili formalne pouke, nego odgoj prepušta prirodi kao nastavnici te na taj način promovira izbjegavanje formalnoga obrazovanja. Njegovo remek-djelo *Emil* ostavilo je trajni utjecaj na povijest pedagogije (Taylor, 2013).

Dijete se u 19. stoljeću opisuje kao ovisno i nedužno, razvoj mu slijedi unaprijed određene puteve te se ne smatra *normalnim* ako odstupa od razvojnih normi.

Model djeteta kao učenika sukladnog s prirodom podrazumijeva jasne zadatke za pedagoga koji djetetovo učenje uvećava do krajnjih granica i omogućuje mu *normalan* rast do odrasle dobi, a zadatci jesu:

- promatrati dijete radi određivanja stupnja razvoja do kojeg je došlo
- slijediti upute o tome što dijete treba u svakoj fazi
- imati povjerenje u prirodni razvoj djeteta prema svakoj etapi
- suzdržavati se od intervencija jer će priroda pomoći kada je potrebno
- pratiti ponašanje djeteta te prilagođavati okolinu za učenje djetetu, a ne dijete prilagođavati okolini (Mac Naughton, 2003).

Fröbel, njemački pedagog početkom 19. stoljeća strastveno je vjerovao u važnost dječjega izražavanja u vlastitoj pojedinačnoj igri i igrom s drugima. Osnovao je 1837. godine dječji vrtić (njem. *kindergarten*), u kojem su se uvježbavala osjetila kako bi dijete uočilo red i ljepotu prirode kao rezultat interakcije s njom. Naziv dječjega vrtića obrazložio je simbolički promatrajući dijete kao biljku, vrtić kao vrt, a odgojitelja kao vrtlara. Njegov koncept zamišljen je kao odgoj djece od treće godine do polaska u školu. Prve odgojiteljice školovane su za rad u dječjim vrtićima jer je to do tada bilo muško zanimanje. U dječjem vrtiću djeca su razvijala svoju jedinstvenu prirodu, a posebna pozornost pridavala se estetici i glazbi. Njegov odgojni koncept temelji se na duhovnom i intelektualnom dječjem razvoju te na njegovanju osobnosti i kontroli sebičnosti (McLachlan i sur., 2010).

Početkom 20. stoljeća pojavljuju se alternativni pravci u odgoju i obrazovanju. Izdvajaju se djela Johna Deweya (1859. – 1952.), američkoga filozofa i pedagoga, Rudolfa Steinera (1861. – 1925.), austrijskog filozofa, odgojitelja i pisca i Marie Montessori (1870. – 1952.), talijanske liječnice i pedagoginje.

Steiner je također zagovarao učenje i igru u prirodi s prirodnim materijalima. On 1919. godine osniva školu u kojoj se cijeni ručni rad i umjetnički odgoj. Svako dijete trebalo je zadovoljiti optimalno svoje razvojne potrebe i ostvariti svoje mogućnosti. *Učiti glavom, srcem i rukama* – Steinerov je moto u filozofiji antropozofije. Vjerovao je kako je funkcija obrazovanja odgovoriti na promjenjive kognitivne, fizičke i emocionalne potrebe djece. Steinerova

Waldorfska škola doživjela je veliki uspjeh, a on je bio uključen u sve aspekte organizacije i sudjelovao u obuci nastavnika (Gray i MacBlain, 2015).

Montessori je utemeljila originalnu teoriju i metodiku odgoja. Pedagoški credo Montessori pedagoške koncepcije jest – *pomozi mi da učinim sam*. Ova pedagoška koncepcija polazi od ideje slobodnoga odgoja te spoznaje da se osim glavom, uči rukama i srcem. Montessori slijedi pedagoška djelovanja Rousseaua i Pestalozzija te naglašava ulogu okoline u kojoj dijete uči. Sljedbenica je i Darwinove teorije evolucije. Polazi od shvaćanja djeteta kao kompetentne osobe koja je u stanju donositi vlastite odluke i organizirati vlastite aktivnosti (biti aktivno). Montessori koristi metaforu *upijajućega uma* djeteta, koja se temelji na usavršavanju vještina i stjecanju kompetencija djeteta u njegovu neposrednom okruženju (Taylor, 2013). Smatrala je da se ljudski razvoj temelji na spremnosti za nova iskustva te je pažljivo dizajniran s fizičkim i intelektualnim izazovima i mogućnostima uspjeha. Prema pedagoškoj koncepciji Montessori uloga je odgojitelja pripremanje aktivnosti, a nakon toga odmicanje i promatranje učenja djeteta. Za učenje djeteta potrebna je poticajna okolina s odgovarajućim materijalima koji potiču djetetov individualni rad i učenje (Callejo Pérez i sur., 2014). Svi su materijali posebno i po redosljedu složeni kako bi dali djetetu povratnu informaciju o uspješnosti obavljenoga zadatka. Kao jedna od prvih zagovornica konstruktivističke teorije učenja, Montessori se koristila metodom znanstvenoga promatranja kako bi uputila na to zašto se odgojitelji ne trebaju previše uplitati u aktivnosti djece, nego im prepustiti oblikovanje vlastitih aktivnosti (Taylor, 2013).

Suvremeni autori analiziraju rad Johna Deweya (1859.–1952.), američkoga filozofa i pedagoga. Ističe se temelj njegove filozofije odgoja, odnosno važnost razumijevanja dječjega životnog iskustva (He i sur., 2015). Prema Deweyu, životno iskustvo središnja je tema za analizu, promišljanje i djelovanje, a kurikulum se treba nadograđivati na iskustva djeteta. Dewey je osnivač pragmatizma u filozofiji te pedagoški reformator koji zagovara postavku da se sadržaji učenja ne mogu unaprijed postaviti te se zauzimao za pravo djeteta na izbor sadržaja učenja (Taylor, 2013). Podržavao je integrirani kurikulum, a ne učenje u izoliranim segmentima te ideja učenja preko projekata potječe upravo od Deweya i prema njegovim je koncepcijama organizirana. Dewey je utemeljio novi pristup djetetu kao partneru u odgoju i samoaktivnom subjektu u vlastitom učenju. Tvrdio je da je obrazovanje život, a ne priprema za budući život, njegove su učionice bile radionice, laboratoriji, kuhinje, vrtovi, voćnjaci i knjižnice (He i sur., 2015).

William Heard Kilpatrick (1871. – 1965.), američki pedagog, slijedio je učenje Johna Deweya te bio protagonist projektnoga rada i uvažavanja dječjih interesa, potreba i mogućnosti. Pedagoški pragmatizam koji su Dewey i Kilpatrick zastupali pionirski je iskorak prema usmjerenosti na potrebe i mogućnosti djeteta, poštovanju djeteta kao osobe i prihvaćanju različitosti među djecom (Krogh i Slentz, 2008).

Razdoblje s kraja 19. i početka 20. stoljeća obilježava romantična slika o djetetu kao prirodnom, stvaralačkom i neotuđenom čovjeku. Zadaća je odgoja nesmetano omogućavanje slobodnoga razvoja osobe i života ispunjenog smislom. Naglašava se individualni razvoj i samoostvarenje. Djeci je potrebno osigurati posebni, zaštićeni prostor te ih treba zaštititi od negativnih utjecaja okruženja i društva odraslih. Na učenje se gleda kao na aktivno suočavanje sa svijetom posredstvom kritičke i maštovite prerade osjetilnih podataka.

4.1.1.3. Dijete kao partner i samoaktivni subjekt u odgojno-obrazovnom procesu

Moderna slika djeteta dominantno se oslanja na romantičko shvaćanje djeteta kao subjekta vlastitog razvoja. Promijenilo se razumijevanje djetetova razvoja, narav djetetove aktivnosti i narav odnosa koje dijete uspostavlja sa svijetom. Pogled da je dijete subjekt odgoja i obrazovanja ima svoje korijene u djelima Rousseaua, Fröbela, Pestalozzija te u Waldorfskoj i pedagogiji Montessori (Bašić, 2011).

Mnogi teoretičari ranoga odgoja u recentnoj znanstvenoj literaturi bave se radom Jeana Piageta (1896.–1980.), švicarskoga psihologa i filozofa, jednog od najvažnijih istraživača kognitivnog razvoja djece. Piageta se smatra vodećim predstavnikom razvojne psihologije 20. stoljeća i začetnikom pristupa usmjerenog na dijete u kojemu je dijete partner i samoaktivni subjekt odgoja i obrazovanja (Mac Naughton, 2003). Piaget je u literaturi „kognitivni interakcionista“ i „individualni konstruktivist.“ Kognitivnim interakcionista smatra se zbog tumačenja „urođenih, sekvencijalnih hijerarhija“ (Mac Naughton, 2003, str. 42). Piaget je tumačio kognitivne strukture tj. načine organiziranja informacija koji omogućuju mišljenje na različite načine, a strukture su organizirane hijerarhijski tako da se svaka pokreće kao odgovor na djetetova iskustva i dob. Svaka nova struktura uključuje organiziranje formacija na različite načine i čini djetetov napredak do apstraktnih načina mišljenja. Piaget je tumačio spoznavanje svijeta na dva načina: asimiliranje novog znanja koje jača postojeće znanje i pohranjivanje novog znanja koje izaziva postojeće znanje. Djeca provode asimilaciju i pohranu znanja fizičkom manipulacijom u osobnom okruženju, aktivno učeći i igrajući se. Kako je naglašavao

osobnu ulogu pojedinca u procesu učenja, nazivaju ga i „individualnim konstruktivistom“ (Mac Naughton, 2003, str. 42). Piaget je razvio teoriju prema kojoj dječje mišljenje slijedi faze, koje su nepromjenjive i univerzalne:

- senzomotorna faza (0.-2. godina djetetova života)
- predoperacijska faza (2.-6. godina djetetova života)
- faza operativnoga mišljenja (6.-11. godina djetetova života)
- faza formalnoga operativnog mišljenja (11. godina djetetova života).

Svaka faza mora biti dovršena prije nego dijete može napredovati do završne faze formalnih operacija. Prijelaz na svaku novu fazu mišljenja ovisi o sazrijevanju, iskustvu, društvenoj interakciji i aktivnosti djeteta (Mac Naughton, 2003).

Piaget je bio među prvim istraživačima koji detaljno promatra svoju djecu, koristeći se dnevnikom za bilježenje promjena u razvoju i intervjuje sa starijom djecom kako bi utvrdio način mišljenja. Prema svemu navedenom, Piaget se koristio pristupom usmjerenim na dijete, djecu je smatrao aktivnim i snažnim sudionicima u procesu učenja, prvi je tvrdio da djeca konstruiraju svoje znanje te razumiju mnogo više od onih koji su poučavani i slijede pravila i naputke.

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) ruski je psiholog koji djeluje početkom 20. stoljeća. Njegov rad analizirali su mnogi suvremeni autori te ističu kako je Vygotsky potvrđivao Piagetove navode kako su djeca znatiželjna i aktivno sudjeluju u osobnom učenju, otkrivanju i razvoju novih razumijevanja. Tumačio je kako dijete ne može biti prisiljeno na učenje izvana (od strane drugih) te je podijelio uvjerenje s Piagetom da unutarnje psihološke strukture kontroliraju naše učenje. Složio se s Piagetovim učenjem da su načini na koji djeca i odrasli misle različiti. On je također vjerovao da vanjsko okruženje, osobito društveno, djeluje kao ključni instruktor koji vodi i izaziva dijete da nauči nove i različite načine razmišljanja (Callejo Pérez, Breault i White, 2014; Gray i MacBlain, 2015). Vygotsky je prepoznao važnost vršnjačke interakcije i suradnje u učenju. Njegovi sociokulturni stavovi naglašavaju važnost izgradnje znanja djeteta kojem pomažu vršnjaci koji su zreliji i odrasli (Krogh i Slentz, 2008). Vygotsky je jezik smatrao ključnim alatom za učenje te je istaknuo i ključni doprinos igre u odgoju i obrazovanju. Igra smanjuje stres, razvija socijalne vještine i poboljšava spoznajne sposobnosti, a mašta u igri pomaže djeci pokrenuti mentalne sposobnosti. Vygotsky nije vjerovao da razvoj slijedi fiksne etape, naprotiv, vjerovao je da težak zadatak može uzrokovati

da se dijete vrati na ranije oblike učenja te je koristio kvalitativne pristupe, uključujući promatranje i slušanje djece. Vygotskyjeva *zona proksimalnog razvoja* smatra se najznačajnijim društvenim konstruktivističkim pojmom u odgoju i obrazovanju, a paradigmatički pomak prema konstruktivizmu smatra se znanstvenom revolucijom. Vygotsky je odgojitelju dao središnju ulogu u učenju djeteta kao „*podupirućim podmetačima skela*“ (Gray i MacBlain, 2015, str. 99). Vygotskyjeva zona aktualnoga razvoja (razina na kojoj se dijete trenutno nalazi u svojem znanju) i zona potencijalnoga tj. proksimalnog razvoja (razina na koju se može popeti uz pomoć odraslog ili vještijeg vršnjaka (engl. *scaffolding*), most kojim se koristi za nadogradnju onoga što dijete već zna) smatra se najznačajnijim društvenim konstruktivističkim pojmovima za odgojne i obrazovne vrijednosti. Vygotsky *zonu proksimalnog razvoja* definira kao „onu funkciju koja još nije zrela, ali je u procesu sazrijevanja, od pupoljka se pretvara u cvijet te se razvija u plod“ (Gray i MacBlain, 2015, str. 99). On je smatrao da dijete treba imati neku vrstu povezivanja sadržaja kako bi došlo do novog razumijevanja. Uloga odrasle osobe jest voditi i razvijati dječje učenje te tijekom vremena progresivno smanjiti podršku kako dijete razvija autonomiju. Pojedina djeca tako će zahtijevati različite razine podrške i biti sposobna za različite razine postignuća, a odrasli im trebaju stvoriti uvjete te pratiti i planirati razvoj djetetovih sposobnosti.

Kao što je poznato, ugledni američki časopis Newsweek 1991. godine izabrao je deset najboljih odgojno-obrazovnih ustanova na svijetu. U kategoriji ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja bili su dječji vrtići u pokrajini Reggio Emilia u Italiji (Dahlberg i sur., 2007). Loris Malaguzzi (1920.–1994.) utemeljitelj je navedene svjetski priznate pedagoške koncepcije Reggio, koja je u posljednjih pedeset godina u talijanskoj pokrajini Reggio Emilia novina u pristupu prema djetetu, djetinjstvu i učenju. Izložba *Sto jezika djece* (engl. *The Hundred Languages of Children*), koju je osmislio Malaguzzi, postigla je svjetsku popularnost i postala zaštitni znak cijele filozofije Reggio. Svi znanstvenici, istraživači i nastavnici koji proučavaju pedagošku koncepciju Reggio, otkrivaju iznenađujuću i izvanrednu snagu i sposobnosti djece koje su povezane s neiscrpnom potrebom za izražavanjem (Dahlberg i sur., 2007). Filozofija učenja Reggio proširuje shvaćanje djeteta kao aktivnog sudionika u odgojno-obrazovnom procesu na shvaćanje djeteta kao partnera u odgoju i obrazovanju te djetetu daje novu ulogu. Pedagoška koncepcija Reggio dijete vidi:

— *kao osobu bogatu potencijalom, koja je jaka, moćna, kompetentna i iznad svega povezana s odraslima i drugom djecom*

- kao kompetentnog učenika
- kao polazište u svim planiranjima
- kao osobu koja ima prava i sposobna je od trenutka rođenja oblikovati odnose i stvarati značenja o svijetu koji je okružuje
- kao punopravno i kompetentno društveno biće koje ima neovisno mjesto u društvu (Malaguzzi, 1998, prema New, 1998, str. 274).

Filozofija pedagoške koncepcije Reggio temelji se na idejama konstruktivizma, socio-konstruktivizma te višestrukim inteligencijama Gardnera (1993), američkoga razvojnog psihologa. Posebno se uvažavaju djetetovi *simbolički jezici* kojima ono izražava svoje razumijevanje svijeta koji ga okružuje (Edwards i sur., 1998). U pedagoškoj koncepciji Reggio koristi se metaforom *bogatog djeteta* za opis djetetovih potencijala i mogućnosti (Dahlberg i sur., 2007). U navedenom pogledu na dijete, učenje je zajednička komunikativna aktivnost u kojoj djeca grade znanje te daju smisao svijetu, zajedno s odraslim osobama i jednako važnom drugom djecom. Učenje nije prijenos znanja do potrebnih ishoda, niti je dijete pasivni primatelj i interpretator znanja, ono je aktivni sugraditelj znanja. Umjesto *prazne ploče*, „*sirovog materijala* koji čeka obogaćivanje, dijete je od početka života, *bogato dijete* koje aktivno sudjeluje u interakciji s vanjskim svijetom“ (Slunjski, 2015, str. 103). Dijete je spremno za učenje čim je rođeno i ne traži dopuštenje od odraslih za početak osobnoga razvoja i učenja, što se ilustrira poetskim tekstom Lorisa Malaguzzia, Stotinu jezika djece (engl. *The Hundred Languages of Children*), „...dijete ima stotinu jezika i rođeno je s puno mogućnosti, puno načina izražavanja i potencijala koji se potiču, ali se i lako mogu izgubiti kroz obrazovni sustav...“ (Dahlberg i sur., 2007, 50).

Djetinjstvo se kao društveno-kulturni fenomen (sociologija, psihologija, etnologija, socijalna antropologija, politika, povijest djetinjstva) istražuje iz različitih perspektiva. Psihologija i pedagogija usmjerene su na dijete kao subjekta vlastitog razvoja. Sociologija djetinjstva promatra dijete kao socijalnog aktera i socijalnog partnera. Pravo i politika štite dijete i njegovo odrastanje posredstvom institucije *dječjih prava* (Bašić, 2011). Djetinjstvo je i socijalna struktura koje je u interakciji s drugim strukturama, vrijednostima i ideologijama društva, a dijete se svojim aktivnim djelovanjem prilagođava određenim strukturama te ih aktivno mijenja i nadograđuje.

Razlozi za pluralistički pristup djetinjstvu pronalaze se u gospodarskoj i kulturnoj globalizaciji, rastućoj nejednakosti, promjenama u suvremenim obiteljima i različitim demografskim trendovima (Woodhead, 2012).

Pluralizam u pristupu djetinjstvu doveo je do teorijskih promišljanja i empirijskih istraživanja djetinjstva u globaliziranom svijetu. Suvremenim djetinjstvom bave se mnogi recentni autori kojima su pitanja razvoja, odgoja i obrazovanja djece dio njihovih znanstvenih usmjerenja. Analizira se i primjena metodologijskih postupaka temeljenih na procesu mjerenja i normiranja djetinjstva kako bi se dobili pouzdani broježani podatci. Umjesto mjerenja i normiranja suvremena istraživačka paradigma težište stavlja na istraživanja „sa“ umjesto „nad“ djecom, u želji za pozicioniranjem djece kao socijalnih aktera koji su subjekti, a ne objekti istraživanja (Corsaro, 2011). Fokus je na istraživanjima s djecom u kojima su djeca subjekti istraživanja, odnosno socijalni akteri koji posjeduju svoje glasove, perspektive i interese. U suvremenome pedagoškom pristupu djetinjstvo je prepoznato kao „strukturalna forma, a djeca kao socijalni akteri koji doprinose reprodukciji djetinjstva i društva putem pregovaranja s odraslima i kreativnom produkcijom serija vršnjačkih kultura s drugom djecom“ (Babić, 2014, str. 22). Ti novi koncepti uspostavljaju nove paradigme ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja koje obuhvaćaju ideje o nužnosti mijenjanja odnosa između odraslih i djece. Polazište gotovo svih pogleda na dijete i djetinjstvo jest dobrobit djeteta.

Djetinjstvo se u suvremenim shvaćanjima ne smatra samo pripremom ili marginom društva, ono je sastavnica strukture društva. Suvremeno djetinjstvo promatra se:

- *kao društvena konstrukcija unutar društvenih odnosa*
 - *kao uvijek kontekstualno u odnosu na vrijeme, mjesto i kulturu te se mijenja prema klasi, rasi, spolu i drugim društveno-ekonomskim uvjetima*
 - *kao društveni čin jer djeca sudjeluju u izgradnji i određivanju vlastitih života, ali i života ljudi oko sebe i društva u kojem žive*
 - *kao pravo svakog djeteta kao i odnosa koje gradi u društvu i kulturi*
 - *kao vrijedno slušanja svakog dječjeg glasa kako bi se dijete shvatilo ozbiljno u demokratskom dijalogu i donošenju odluka koje ga se tiču*
 - *kao doprinos društvenim resursima u kojima djeca nisu samo trošak i teret*
 - *kao slika različitih odnosa između djece i odraslih, koji su ponekad vježbanje moći, a ponekad izrazi ljubavi*
- (Dahlberg i sur., 2007, str. 49).

Na dijete se gleda kao na jedinstveni i esencijalni dio društva. Odbacuje se ideja o jedinstvenoj istini o djeci i djetinjstvu te naglašavaju složene interakcije između povijesnih, društvenih, jezičnih, emocionalnih, komunikativnih, političkih i kulturnih dinamika u suvremenom svijetu.

Suvremeno razumijevanje djeteta i djetinjstva polazi od toga da je dijete dio obitelji i društva sa svojim potrebama, pravima i interesima koji se ne moraju uvijek podudarati sa slikom roditelja i drugih. Suvremeni pogled na dijete i djetinjstvo ističe:

Dijete je cjelovito biće, subjekt vlastitoga odgoja i obrazovanja, aktivno, znatiželjno i kompetentno biće, društveno biće te osoba koja ima svoju kulturu, potrebe i prava. Djetinjstvo je proces socijalne konstrukcije u kojemu djeca i odrasli zajedno sudjeluju i koji zajednički stvaraju, razvijaju i unapređuju. Suvremeno shvaćanje djeteta i djetinjstva uvjetuje i promjene u paradigmatima odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi, a time i promjene u određenju svrhe i zakonitosti djelovanja ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja
(Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017, str. 31).

Perspektive o djeci i djetinjstvu ključne su za razvoj kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Cjeloviti odgojno-obrazovni proces rezultat je slike koju su odrasli stvorili o djetetu, njegovim mogućnostima te svojoj ulozi u djetetovu razvoju i učenju. Pristup odgojitelja prema dječjem učenju, okruženje za učenje te odnosi s djecom i među djecom ovise o slici djeteta koju imaju.

U polazištima hrvatskoga Nacionalnog kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (2015), navedene su postavke djeteta i djetinjstva na kojima je temeljen cijeli dokument:

Dijete je osobnost već od rođenja i treba ga ozbiljno shvaćati i poštovati. Dijete nije objekt u odgojnom procesu, već je socijalni subjekt koji participira, konstruira i u velikoj mjeri određuje vlastiti život i razvoj. Djetinjstvo nije samo pripremna faza za budući život, već je životno razdoblje koje ima svoje vrijednosti i svoju kulturu. Djetinjstvo je proces socijalne konstrukcije, koji djeca i odrasli zajednički izgrađuju. Djetinjstvo je proces koji se kontekstualizira uvijek u relaciji s određenim prostorom, vremenom i kulturom (sociokonstruktivizam) te varira s obzirom na različitost uvjeta i kulture u kojima se događa. Stoga, kao što ne postoji univerzalno dijete, ne postoji ni univerzalno djetinjstvo.
(Nacionalni kurikulum ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2015, str. 10).

Zaključak pedagoškoga promatranja djeteta, djetinjstva te odgoja i obrazovanja jest kako je dugo povijesno razdoblje dijete bilo određeno samo biološkim karakteristikama, odnosno nasljeđem (pasivno dijete kao objekt odgoja). Navedena paradigma dugo se održala dovodeći u pitanje moć odgoja, odnosno moć utjecaja koji roditelji, odgojitelji i šira društvena sredina imaju u djetetovu odgoju i svestranom razvoju. Shvaćanje djeteta kao pasivnog objekta

odgoja i obrazovanja može se nazvati „genetički determinizam, prevladavao je pedagoški pesimizam, jer je u određenju djeteta dominiralo i bilo svemoguće nasljeđe“ (Ljubetić, 2014, str. 80).

Biomedicinske znanosti i njihova znanstvena istraživanja pokazuju da ljudske živote oblikuju odgovori na signale iz okoline. S pedagoškoga motrišta taj zaokret u središte stavlja roditelje, odgojitelje, odgojno-obrazovne ustanove i širu društvenu zajednicu.

Suvremeni humanistički pristup zastupa teoriju o sinergiji nasljeđa koja stvara mogućnosti, poticajnoj okolini tj. odgoju koji izgrađuje osobine i sposobnosti i osobnom aktivitetu pojedinca koji u skladu sa svojim sposobnostima drži svoj život pod kontrolom, oblikuje ga i upravlja njime. Suvremene spoznaje u području genetike potiču na promišljanje trenutka za početak odgojnog djelovanja na dijete, dok se suvremena paradigma o razvoju djeteta sve više temelji na utjecaju okruženja. Za kvalitetno dizajniranje vanjskoga svijeta u kojem se ostvaruje djetetov razvoj najodgovorniji su njegovi roditelji, a kasnije su to odgojitelji, učitelji, vršnjaci i šira društvena sredina. Njihovo usklađeno djelovanje smatra se neupitno potrebnim i važnim.

4.1.2. Utjecaj teorija učenja na kurikulum ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja

Suvremeni autori ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja razvijaju kurikulum za djecu rane i predškolske dobi na temelju suvremenih znanstvenih spoznaja o učenju djeteta. Međutim, u području prakse ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja još uvijek su prisutni tradicionalizmi. U teorijskim analizama o kurikulumu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja često su suprotstavljene bihevioristička (tradicionalna) i konstruktivistička (suvremena) teorija učenja (Miljak, 2007; Petrović-Sočo, 2007, 2009; Slunjski, 2011).

Biheviorizam „je teorija prema kojoj mentalna stanja i događaje treba objašnjavati na osnovi vidljiva ponašanja“ (Hrvatska enciklopedija, 2000, str. 111). Razvijena je u prvoj polovini 20. stoljeća. Prema navedenoj teoriji učenje je povezano sa stvaranjem asocijacija između određenih podražaja i reakcija organizma. Iz biheviorističke perspektive kultura određuje učenje, dijete će ponoviti određeno ponašanje ako ga odrasli ili okolina pojačavaju (Slunjski 2011). Predstavnicima su te teorije učenja Ivan Petrović Pavlov (1849–1936) ruski fiziolog, John B. Watson (1878–1958) i Burrhus Frederic Skinner (1904–1990), kao i neki američki psiholozi (Mac Naughton, 2003).

Biheviorizam je imao snažan utjecaj na mnoge odgojitelje, osobito u njihovim strategijama za oblikovanje i održavanje odgovarajućega ponašanja djeteta. U biheviorizmu svi postupci imaju

posljedice, a svako ponašanje, unatoč tomu koliko je složeno, može se svesti na stimulaciju i odgovor. Na dijete se gleda kao na pasivnog primatelja znanja, objekt, kojemu znanje isporučuju odrasli (Slunjski, 2011).

Neke od ideja koje se susreću u biheviorizmu su:

- *može se odrediti budućnost djeteta, bez obzira na to gdje je rođeno*
- *fizička i društvena sredina utječu na učenje*
- *ljudi svih dobi uče na isti način*
- *pozitivno pojačanje kao što su pohvale mogu motivirati učenje*
- *učenje se može kontrolirati*
- *s pravim pojačanjem može se sve naučiti („Time out“ smatra se učinkovitim načinom pružanja prostora i vremena kako bi dijete razmišljalo o pogrešnim događajima, osvježilo osjećaje krivnje i razmotrilo društveno poželjne odgovore u sličnim okolnostima)*
- *materijali za učenje trebaju biti pažljivo odabrani i organizirani od jednostavnih ka složenima te omogućiti djetetu da samo zna pravi odgovor; postoji samo jedan pravi način uporabe materijala i jasno se treba vidjeti što dijete uči i kako uči*
- *vrijeme treba strukturirati odrasla osoba kako bi se zadovoljili specifični ciljevi učenja*
- *posao odgojitelja jest da postavi jasne ciljeve za djetetovo učenje, strukturira program za postizanje ciljeva, potiče djecu da ostaju na zadatku te ih ojačava za svaki korak pružajući materijale koji djeluju kao pojačivači te oblikujući učenje za dijete*
- *prostor treba biti strukturiran za postizanje ciljeva učenja, područja učenja jasno definirana s jasnim razdjelnicima*
- *odrasli biraju sadržaj preko kojeg će biti određeni ciljevi te snažno usmjeravaju učenje, sadržaj je često organiziran po tradicionalnim temama (Mac Naughton, 2003, str. 26).*

Kako je već navedeno, praksa ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja izrazito je bogata, raznovrsna, dinamična i životna te ju je teško svesti na kontrolirane odrednice koje se mogu mjeriti, ograničavati trajanje aktivnosti, razdvajati područja učenja, usmjeravati se na učenje sadržaja te unaprijed planirati ishode i rezultate. Sve navedeno potvrđuje da je ta teorija učenja neprihvatljiva za područje ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Prihvatljiviji je konstruktivizam i sociokonstruktivizam koji se u radu detaljnije prikazuju.

Konstruktivizam „polazi od shvaćanja da znanje nastaje internom, subjektivnom konstrukcijom ideja. Isticanje aktivne, subjektivne interpretacije suprotne su objektivizmu. Ne vjeruje se u mogućnost objektivne spoznaje, nego se svaka teorija promatra kao nedovršena i kao jedan mogući prikaz zbiljnosti“ (Hrvatska enciklopedija, 2004, str. 110). Konstruktivizam je teorija učenja koja smatra da je dijete uvjetovano interakcijom i međuodnosom prirode i kulture. Navedeno se može objasniti tumačenjem da dijete aktivno gradi nova znanja na temeljima prethodnog učenja te se taj pogled suprotstavlja onomu u kojem je učenje pasivni

prijenos znanja od pojedinca do pojedinca. Konstruktivizam se javlja u drugoj polovini 20. stoljeća, a njegovi se korijeni najviše nalaze u radovima Piageta i Vygotskog (Gray i MacBlain, 2015).

Unutar konstruktivističke teorije razvijeni su različiti pristupi i interpretacije. Konstruktivizam se u pedagogiji može promatrati kao epistemologijska i obrazovna teorija (Babić, 2007). Iako se najčešće sagledava kao teorija učenja, konstruktivizam se proširio i na druga područja te s vremenom postaje teorija poučavanja i teorija obrazovanja. Prema radikalnom konstruktivizmu, čiji je začetnik Piaget, spoznaja i znanje osobne su naravi, odnosno konstrukti pojedinca (Babić, 2007). Piaget je istaknuo da se djetetovo učenje ne događa linearno i pravocrtno, nego se širi poput spirale u kojoj djeca neprestano rekonstruiraju prethodno naučeno te da ne uče sva djeca na jednak način, niti imaju jednake interese, potrebe i mogućnosti, stoga se djetetovo učenje ne može kontrolirati i unaprijed programirati (Gray i MacBlain, 2015).

Osnovna načela konstruktivističke paradigme jesu holističko shvaćanje čovjeka i subjektivna konstrukcija zbilje (Babić, 2007). Čovjek se shvaća kao jedinstvena, cjelovita i neponovljiva osoba te se naglašava aktivni, spoznajni položaj pojedinca i njegova intrinzična motivacija. Dijete je u tom pristupu subjekt odgojno-obrazovnoga procesa, a aktivnost učenja odlikuje se aktivnim stavom osobe koja uči te uključenošću u ono što se uči. U odgojno-obrazovnoj praksi potrebno je dizajnirati kurikulum koji promiče aktivno i samoregulirajuće učenje, kreativnost, kritičko mišljenje koji uvažavaju individualne stilove učenja, višestruke inteligencije, razvojne specifičnosti i potrebe djece (Mlinarević, 2016a). Dijete koje je aktivno u osobnom procesu učenja, eksperimentira i istražuje materijalni svijet oko sebe te gradi nova znanja u skladu sa svojim interesima, potrebama i načinom razumijevanja.

Konstruktivizam je imao snažan utjecaj na kurikulum ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (Mac Naughton, 2003). U znanstvenoj literaturi razmatra se kao *obećavajuća* teorija učenja i poučavanja te se osim aktivnosti djeteta u stjecanju vlastitoga znanja, naglašava i kreiranje okruženja učenja u kojem postoje mogućnosti aktivnoga sudjelovanja i tvorbe znanja i smisla na osnovi osobnih iskustava, socijalnoga pregovaranja i medijacije (Miljak, 2007; Slunjski, 2015; Mlinarević, 2016). Suvremeni autori ističu važnost poticajnog okruženja i istraživačkih aktivnosti djeteta te naglašavaju ulogu odraslih da prepoznaju iskustva koja mogu doprinijeti djetetovu učenju i poticati ga na postavljanje pitanja, planiranje, pronalaženje rješenja, raspravu i argumentiranje (Slunjski, 2016; Vujičić, 2016). Dijete treba vremena za osobnu konstrukciju iskustva u aktivnom sudjelovanju s okolinom.

Dijete koje je aktivno u osobnom procesu učenja, eksperimentira i istražuje materijalni svijet oko sebe te gradi nova znanja u skladu sa svojim interesima, potrebama i načinom razumijevanja. Uvažavanjem spontanih, istraživačkih inicijativa djeteta i prepoznavanje odgojno-obrazovnoga potencijala koji istraživačke, samoorganizirane aktivnosti mogu sadržavati, može pomoći u napuštanju zastarjelog shvaćanja djeteta kao prazne ploče u koju se treba upisati znanje (Slunjski, 2011b). Umjesto toga dijete se shvaća kao aktivna i kompetentna osoba koja je u stanju postavljati i provjeravati vlastite hipoteze (Malaguzzi, 1998). Na taj način dijete je vođeno urođenom potrebom razumijevanja okruženja u kojem živi, kakvim ga shvaća Bruner (2000).

Osim aktivnosti djeteta i okruženja ističe se važnost dječjeg doživljaja kao konstruktora stvarnosti. Djetetu je potrebno omogućiti metapoložaj iz kojeg može promišljati o učenju te po potrebi ispravljati naučeno u suradnji s drugima (Škugor, 2013).

Suradnja s drugima, odnosno socijalni kontekst sljedeći je važan čimbenik u procesu dječjeg učenja. Istraživačke aktivnosti i rješavanje problema u suradnji s drugima važni su čimbenici za kognitivni razvoj (Kroll i LaBosky, 1996, prema Jukić, 2013). Na taj način potiče se suradničko učenje koje podrazumijeva angažman djeteta u skupinama pri čemu i pogreške postaju dijelom učenja kao i afektivne dimenzije ličnosti. Autori ističu kako djeca trebaju manipulirati s konkretnim materijalima u stvarnom svijetu, a najbolje uče kada se njihova iskustva podudaraju s trenutnim razinama razumijevanja i vještinama kojima su ovladali.

Vrijeme u odgojno-obrazovnome procesu treba biti organizirano tako da se omogući istraživanje, a odgojitelji trebaju djelovati kao vodiči, odnosno suradnici u učenju, a ne kao odašiljači znanja (Mac Naughton, 2003). Autor ističe kako se sadržaji učenja biraju na temelju interesa djece te se individualiziraju i prikazuju holistički preko tema i projekata. Uloga odgojitelja u konstruktivističkom pogledu temelji se na postmodernim shvaćanjima znanja kao osobnog, složenog, proturječnog i promjenjivog (Dahlberg i sur., 2006). Od odgojitelja se zahtijeva otvorenost prema novom znanju i pristupima dječjem učenju. Nema ispravnog ili neispravnog načina podučavanja djece, umjesto toga, postoji više načina. Odgojitelj otkriva odgovore zajedno s djetetom kako bi se promijenilo djetetovo osobno znanje; on je suradnik s djetetom u građenju znanja o svijetu te aktivno izgrađuje sliku djeteta kao aktivnog učenika.

Posljednjih dvadesetak godina došlo je do mnoštva promjena u području učenja djece rane i predškolske dobi. U suvremenom pristupu učenju djece naglasak se stavlja na učenje istraživanjem i manipuliranjem u izravnim aktivnostima, a ne poučavanjem koje se smatra zastarjelim. Učenje nije samo individualni proces, nego se sve više promatra kao socijalni.

Okruženje, odnosno kontekst za učenje i življenje djece te kultura ustanove čine optimalne uvjete za taj proces. U suvremenom pristupu ističe se važnost zajednice u koju je neka osoba uključena i čiju proširenu inteligenciju dijeli (Bruner, 2000). Socijalni konstruktivizam sveobuhvatan je u radovima mnogih suvremenih teoretičara ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja te u novije vrijeme sve više utječe i sve je prisutniji u raspravama o kurikulumu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Sažmemo li sve navedeno, možemo zaključiti:

- suvremena tumačenja učenja djeteta rane i predškolske dobi polaze od konstruktivizma (Piaget) i sociokonstruktivizma (Vygotsky)
- dijete znanje stječe, tj. konstruira u svom umu, na temelju prethodnog iskustva i razumijevanja
- način na koji dijete konstruira svoje znanje ovisi o njegovu predznanju, načinu na koji interpretira određeno iskustvo te osobitostima okruženja u kojem se učenje događa
- svako je dijete posebno, tako se i znanje smatra subjektivnom konstrukcijom i uvijek privremenom jer se kontinuirano razvija, mijenja i nadograđuje
- osnovna obilježja konstruktivizma i sociokonstruktivizma jesu aktivno sučeljavanje s utjecajima postojećeg svijeta, učenje iz sociokulturnog okruženja, vrijednost poticaja iz sociokulturne sredine, važnost socijalnog okruženja i naglašavanje mogućnosti svakog pojedinca da sam sebe iskustveno konstruira i sukonstruira.

Potvrda konstruktivističke teorije i suvremenih pristupa djetetovu učenju jest i u neuroznanstvenim istraživanjima i otkrićima (Gray i MacBlain, 2015).

4.1.3. Utjecaj neuroznanstvenih istraživanja na kurikulum ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja

Razdoblje rane i predškolske dobi aktualizira se novijim neuroznanstvenim istraživanjima koja već nekoliko desetljeća omogućuju razumijevanje razvoja mozga, posebno u njegovu ranom, najintenzivnijem razvoju koje je bitno za sva daljnja učenja i sazrijevanja. U vrijeme ranoga razvoja djeteta važno je intenzivno poticanje i stimuliranje neurona i sinapsi. Nove tehnologije koje omogućuju proučavanje mozga imale su značajan utjecaj na područje

neuroznanosti. Catherwood (1999, prema Mac Naughton, 2003), navodi metode koje su ključne za istraživanje neuroznanosti: CAT (kompjutorizirana aksijalna tomografija), skeniranje s pomoću malih X-zraka koje čini vidljivim moždane strukture i MRI (magnetnu rezonanciju) koja se koristi magnetnim valovima da se vide strukture mozga. Te tehnologije pridonijele su eksploziji novih znanja o razvoju mozga.

Rezultati istraživanja s pomoću navedenih tehnologija pokazuju kako je prvih nekoliko godina života razdoblje snažnoga rasta i razvoja mozga. Ljudski mozak raste najbrže tijekom prenatalnoga razdoblja i prvih nekoliko godina života dostižući za šest mjeseci 50% ukupne težine, a do osme godine života 90% ukupne težine mozga odraslog čovjeka (Woodhead, 2012). Tijekom ranih godina života djeca fizički brzo rastu, ali je proces sazrijevanja mnogo duži u usporedbi s promjenama koje se događaju unutar živčanoga sustava. Najraniji mjeseci života razdoblje je najbržega oblikovanja sinapsi, odnosno izgradnje gustih mreža koje povezuju neurone i od kojih ovisi aktivnost mozga. Gustoća neuronske mreže u najvećoj se mjeri povećava u razdoblju između rođenja te prve i druge godine (kada je za 50% veća nego kod odraslih osoba), dok postupno opada u razdoblju od 2. do 16. godine.

Razvoj neurona potiču rana iskustva te ona mogu utjecati na sposobnost učenja, razvoja emocija djece i na njihov cjelokupni razvoj. Rezultati istraživanja (Moon i sur., 2012, prema Gray i MacBlain, 2015), donose jasan dokaz da djetetovo učenje počinje još tijekom majčine trudnoće. To je u suprotnosti s Lockovom teorijom da se dijete rađa kao „prazna ploča“ koju tek treba ispisati. Iako dječji mozak ima sto milijardi neurona prisutnih od rođenja, dijelovi mozga nastavljaju stvarati nove neurone do odrasle dobi, a najintenzivnije u razdoblju rane dobi. Razvoj djetetova mozga i učenja koje započinje u majčinoj trudnoći, pokazuje izuzetnu prilagodljivost i plastičnost te traje tijekom cijeloga života. Neuroznanstvenici navode da postoje kritična razdoblja u stvaranju mreža veza u mozgu i da se većina tih razdoblja javlja u prvih šest godina života. Međutim, ako se propusti kritično razdoblje u razvoju mozga, teško ga je naknadno potaknuti (Mac Naughton, 2003). Navedena otkrića i znanstveni dokazi iz studija neuroznanstvenika pružaju važan smjer kognitivnog razvoja. Prema navedenim studijama sinaptičke formacije, potrebne za razvoj složenih neuronskih veza, javljaju se u prvim godinama života, dok se središnji korteks, koji ima ključnu ulogu u pamćenju, pozornosti, perceptivnoj svijesti, misli i jeziku, dalje razvija tijekom adolescencije te u ranoj odrasloj dobi. Vještine koje djeca stječu u ranom djetinjstvu kao što su hodanje, govor, vožnja bicikla, čitanje i pisanje obično se zadržavaju (Gray i MacBlain, 2015).

Osim navedenog, suvremena istraživanja mozga pokazuju povećanje čovjekove emocionalne inteligencije. Mozak se sve više usmjerava na konkretno-osjetilno, slikovito, prostorno, emocionalno, intuitivno i integralno mišljenje (Bašić, 2011).

Učenje prije i nakon rođenja uključuje čimbenike iz okoline, uvjete djetetova života, zdravlje, socijalne i emocionalne prilike koje predstavljaju potencijalnu prijetnju ili dobrobit procesu učenja. Obiteljska kultura, roditeljski odgoj, mogućnosti za učenje i razvoj u ključnim godinama, određuju djetetov potencijal u odrasloj dobi. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje ima potencijal pozitivnog utjecaja na učenje djece, i to tako što ih potiče da budu aktivna te konstruiraju vlastita razumijevanja. Mladi mozak najbolje procesira informacije prikazane u cjelinama, kada ih djeca mogu shvatiti u svoje vrijeme, svojim ritmom i na svoj osobit način. Pozitivna okolina utječe na zdrav rast i razvoj mozga, a stresno okruženje uzrokuje proizvodnju hormona kortizola koji može smanjiti moždane stanice i neuronske veze (Mac Naughton, 2003). Dizajniranje poticajne materijalne okoline važno je u ranim godinama jer se djetetu nudi kontekst koji podržava njegove rane kapacitete. Istraživanja mozga dokazuju kako fizičko okruženje duboko utječe na dječje osjećaje, osjetila sluha i vida, a ti čimbenici utječu na kognitivne i afektivne performanse, odnosno na uspješnost učenja. Okruženje s bukom, lošom rasvjetom ili malo sunca te slabim dotokom kisika neće biti poticajno kao što je okruženje koje je osvjetljeno sunčevom svjetlošću, uredno, estetski uređeno, s tihom glazbom u pozadini, prozračeno i ugodne temperature (Krogh i Morehouse, 2014).

Neuroznanstvena istraživanja treba promatrati s oprezom jer u potpunosti ne odražavaju promjenjivost, raznolikost i složenost ljudskih bića (Mac Naughton, 2003).

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje ima veliki utjecaj na djetetovo učenje i razvoj jer je to razdoblje ključno za različita područja razvoja. Posljedice nove slike djeteta utječu na shvaćanje zadaće odgojitelja (Bašić, 2011).

Rezultati istraživanja u neuroznanosti dokazuju utjecaj okruženja koje treba biti poticajno i osiguravati svakom djetetu mogućnosti ostvarivanja potencijala. Poticajno okruženje u ustanovama ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja kreiraju odgojitelji. Njihova je zadaća stvaranje uvjeta, propitivanje i razvijanje individualnih mogućnosti svakog djeteta.

Iduće poglavlje prikazuje ulogu odgojitelja u odgojno-obrazovnome procesu, kao drugu odrednicu strukture i sadržaja kurikuluma.

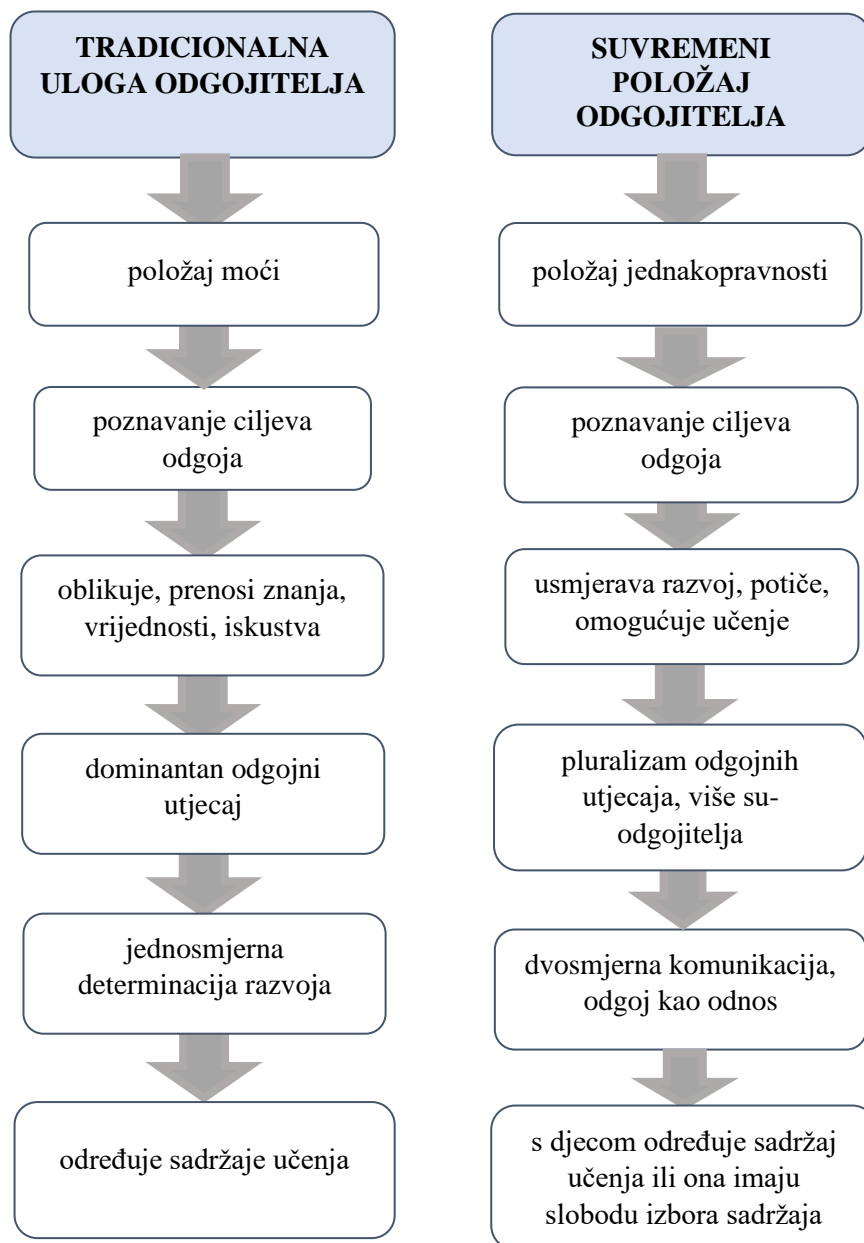
4.2. Uloga odgojitelja u odgojno-obrazovnome procesu

4.2.1. Tradicionalni i suvremeni položaj odgojitelja u odgojno-obrazovnome procesu

Znanstvena i stručna analiza o pogledima na dijete tijekom povijesti pokazuje kako se u svakome pojedinom razdoblju isticala važnost i uloga odgojitelja. Odgojitelj se smatra presudnim i najjačim čimbenikom pedagogije (Hentig, 1993) te odrednicom strukture kurikuluma (Marsh, 2009). U tradicionalnome pogledu na dijete kao pasivnom objektu u odgoju, položaj je odgojitelja dominantan. On je iz takvoga položaja prenosio djeci znanja, vrijednosti i iskustva (Sekulić-Majurec, 2005). Takav prijenos znanja događao se u jednosmjernoj komunikaciji, a odgojitelji su bili ti koji su određivali sadržaje učenja. Odgojitelj se u tradicionalnoj ulozi opisuje kao tehničar čiji je zadatak osigurati učinkovitu proizvodnju, odnosno ishode, primjerice prenošenje unaprijed određenog znanja ili podupiranje djeteta da svaki korak znanja dosegne u odgovarajućoj dobi (Dahlberg i sur., 2007). Odgojitelj u takvoj ulozi primjenjuje niz normi i standarda kako bi znao gdje dijete treba biti s razvojem u određenoj dobi. Na taj način procjenjuje djetetovu trenutnu fazu razvoja, primjenjuje aktivnosti primjerene fazi razvoja i ostvaruje cilj. Ishodi učenja poznati su i unaprijed propisani. Perspektiva uloge odgojitelja jest vježba *snage i moći* u odgojno-obrazovnome radu s djecom. S ekonomskoga gledišta, u navedenom pristupu, odgojitelj je poduzetnik koji treba upravljati institucijom kako bi osigurao visoku produktivnost i usklađenost sa standardima, osiguravajući učinkovit proizvodni proces. Kurikulum, u kojem odgojitelj poučava sadržaje te je usmjeren na plan i program te visoku produktivnost, obilježje je totalitarnoga društva (Sekulić-Majurec, 2005). Totalitarno društvo doprinosi strukturiranju krutoga, zatvorenog kurikuluma, koji točno propisuje sadržaje i ishode učenja koje odgojitelj provodi (Paraskeva, 2011).

Odgojitelji se prema tradicionalnom shvaćanju smatraju zamjenskim roditeljima koji imaju bliski odnos s djecom te se zbog rodne prirode roditeljstva poistovjećuju sa zamjenskim majkama, što doprinosi *proizvodnji rodne radne snage*, odnosno žene se smatraju primjerenijima za posao odgojitelja (Dahlberg i sur., 2007).

Tradicionalno shvaćanje uloge odgojitelja mijenja se pojavom paradigme o djetetu kao subjektu u odgoju i obrazovanju. Suvremena uloga odgojitelja orijentirana je na dijete, stvaranje optimalnoga pedagoškog angažmana i ozračja, a razlike između tradicionalne i suvremene uloge odgojitelja prikazuje Shema 5.



Shema 5. Tradicionalni i suvremeni položaj odgojitelja (Matijević i sur., 2016, str. 89).

Relevantna znanstvena literatura iz područja ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja obrazlaže navedene sastavnice suvremenoga položaja odgojitelja te dodaje nove sastavnice kao znanstveni doprinos.

Suvremena shvaćanja djeteta i odgojitelja stavljaju u ravnopravan položaj. Život u kontekstu zdrave demokracije zahtijeva aktivno sudjelovanje djece u odgojno-obrazovnome procesu, a kada im se pružaju prilike i kada se uvažavaju njihove inicijative, djeci se pomaže stvarati iskrene i brižljive odnose s drugima. Ravnopravan položaj djeteta potreban je kao podrška djeci, kako bi se sigurno osjećala i učila zajedno s odraslima te stekla bolje

razumijevanje svijeta. U takvu odnosu djeca postaju neovisna i odgovorna u društvu i zajednici (Krogh i Morehouse, 2014).

Suvremeni odgojitelj orijentiran je na posebnosti svakoga pojedinog djeteta, njegov razvoj, osposobljavanje za samostalno učenje i razvijanje specifičnih interesa. Odgojitelj u partnerskom odnosu usmjerava razvoj svakoga pojedinog djeteta, potiče ga i omogućuje mu učenje. Da bi u tome uspio, odgojitelj se treba koristiti znanjima o svakome djetetu, uključujući njegove stilove učenja, interese, sklonosti, osobnost, temperament, vještine i talente (Mlinarević, 2016). U demokratskom društvu u kojem živimo odgojitelj treba podržavati vrijednosti slobode izbora, individualnosti, snošljivosti, autonomije i kreativnosti (Sekulić-Majurec, 2007).

U tom procesu odgojitelj mora svladati umjetnost slušanja, promatranja, postavljanja pitanja i stvaranja izazova za učenje i istraživanje. Slušanje djeteta podrazumijeva pažljivo promatranje tj. kvalitetne interpretacije i tumačenje aktivnosti, što se uzima kao polazište u promišljanju i kreiranju odgojno-obrazovnog procesa (Miljak, 2015).

Odgojitelj treba podržavati i kulturnu relevantnost kurikuluma, odnosno konstruirati znanje koje će biti svrhovito i ostvarivati povezanost s djetetovim životom. Kulturno relevantni kurikulum pristup je učenju koji se bavi odnosom između onoga što djeca uče te identiteta, vrijednosti i iskustva koje su stekli ranije. Povezivanje tih iskustava omogućuje djeci stjecanje akademskog uspjeha te održavanje i jačanje kulturnih identiteta u kontekstu odgoja i obrazovanja (Sekulić-Majurec, 2007a).

Rinaldi (2006) odgojitelja smatra sustavnim misliocem u akciji, teorijskim i znanstvenim praktičarem koji svoje teorije pokazuje i koristi se njima u praksi te promatrajući osobnu odgojno-obrazovnu praksu, dokumentira, otkriva i mijenja teorije. Navedene uloge odgojitelja nazivaju se „pedagoškim profesionalizmom“ (Slunjski, 2015, str. 27).

U recentnoj literaturi rabi se termin *odgojitelj kao facilitator*, koji suvremenog odgojitelja smatra vodičem razvoja dječjeg učenja, onog koji je svjestan da djeca trebaju postavljati pitanja kako bi razmišljala u višim kognitivnim etapama, dubinski istraživati o temama koje su područje njihova interesa i imati mogućnosti ostvarivanja povezanosti među pojmovima (Krogh i Morehouse, 2014).

Odgojitelj je profesionalac, spreman stjecati nova, suvremena znanja o djetetu i njegovim potencijalima. To se znanje kreće od znanja o suvremenoj kulturi i razvoju djeteta, lokalnom poznavanju određene zajednice, sve do posebnog znanja o obiteljima djece koja sudjeluju u odgoju i obrazovanju. Uporaba cjelokupnoga znanja kao temelja, pomaže profesionalcima

kreirati odgoj i obrazovanje, razmišljati o osobnim iskustvima i konstruktivno procjenjivati svoj rad (Mac Naughton, 2003).

Odgojitelj treba biti model u ponašanju, iskreno i otvoreno komunicirati, koristiti ja-poruke, biti socijalno osjetljiv i kritički razmišljati. U ranom odgoju i obrazovanju treba iskoristiti sklonost djece oponašanju i imitiranju odraslih (Mlinarević, Peko i Sablić, 2003; Krogh i Morehouse 2014; Miljak, 2015).

Suvremeni odgojitelj sukonstruktor je znanja i kulture, organizator prostora, materijala i situacija kako bi djetetu pružio različite mogućnosti i izbore za učenje (Edwards i sur., 1998; Dahlberg i sur., 2007; Petrović-Sočo, 2007; Mlinarević, 2014; Miljak, 2015; Slunjski, 2015). Odgojiteljevo strukturiranje i uređenje okruženja čini vidljivim njegovu koncepciju odgoja i obrazovanja. Promjena uloge odgojitelja podrazumjeva kako umjesto poučavanja djece, on stvara i razvija takvo okruženje u ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja koje će djeci omogućiti samostalno istraživanje i provjeravanje svojih teorija i hipoteza (Miljak, 2015). Suvremeni odgojitelj „priprema poticajno okruženje za učenje, postavlja razinu kognitivnog izazova koja će potaknuti željeno usvajanje znanja, sposobnosti i vještina“ (Mlinarević, 2014, str. 160). Izbor materijala u središtima aktivnosti također pokazuje odgojiteljevu koncepciju o mogućnostima djece te o povjerenju koje ima u djetetove mogućnosti i sposobnosti. Odgojitelj najčešće ima neizravan utjecaj na dijete provodeći promjene u okruženju te slušajući i promatrajući dijete (Petrović-Sočo, 2007).

Stvaranje nove uloge odgojitelja naziva se „repozicioniranje autoriteta odgojitelja i razvoj odnosa s djecom“ (Slunjski, 2015, str. 22). U tom suodnosu djecu se potiču na autonomiju, emancipaciju, samostalno i kritičko mišljenje. To se postiže ohrabrivanjem djeteta na promjene, propitivanja te donošenje osobnih sudova i odluka u oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa. Suvremeni je odgojitelj „medijator, posrednik, savjetnik, voditelj, koordinator te sve više organizator aktivnosti, a sve manje izvor znanja“ (Mlinarević, 2014, str. 159). Sadržaji učenja biraju se prema stvarnim interesima, mogućnostima i sposobnostima djece jer ona tako učvršćuju svoja znanja koja su za njih upotrebljiva i svrhovita. Kurikulum ostvaruje svoju vitalnost ako se odgojiteljeve individualne i grupne interakcije odnose na ono što djeca uče, planiraju i razmišljaju, a manje se događaju tijekom rutina, pozivanja na pravila i disciplinu u skupini.

Jesu li suvremeni odgojitelji spremni prijeći s paradigme poučavanja (transmisija znanja) za koju su se do nedavno osposobljavali, na koncepciju aktivnog učenja (konstrukcija znanja)

ili je i dalje osnovno obilježje hrvatske kulture učenja i poučavanja opiranje promjenama i zadržavanje postojećega stanja?

Suradničko učenje, problemsko rješavanje zadataka, projekti djece, istraživački rad i rasprave potrebno je neprestano ugrađivati u odgojno-obrazovni proces želimo li djecu osposobiti za aktivan odnos prema složenim društvenim, gospodarskim i političkim problemima s kojima će se suočavati tijekom života (Mlinarević, 2016). Definicija uloge odgojitelja u suvremenom vremenu brzih tehnoloških i znanstvenih promjena nikada ne može biti univerzalna; ona stalno prolazi reviziju, mijenjaju se okolnosti, uloge obitelji, društveno-političke prilike te cjelokupna kultura društva. Kao što je već rečeno u prethodnom tekstu ovog rada, primjeri razvijene pedagoške prakse pojedinih hrvatskih dječjih vrtića pokazuju kako su odgojitelji spremni za preuzimanje novih uloga, a svako novo istraživanje temeljeno je na suvremenoj teoriji i praksi.

4.2.2. Implicitna pedagogija odgojitelja

Implicitna pedagogija odgojitelja nevidljiva je sila koja upravlja odgojno-obrazovnim procesom (Mlinarević, 2014). Razvijanje odgojno-obrazovnog procesa, među ostalim, ovisi i o „individualnoj teoriji odgoja“ (Petrović-Sočo, 2011, str. 257). Navedenu teoriju posjeduje svaki odgojitelj, a ona je proizvod slike koju je stvorio o djetetu, njegovim mogućnostima i svojoj ulozi u dječjem razvoju. Slika o djetetu kao odrednica strukture kurikuluma recipročna je s ulogom odgojitelja, a uvjetovana je kurikulumom kao sustavom u kojem su sve sastavnice međusobno isprepletene te utječu jedne na druge.

Individualna teorija odgojitelja naziva se i „personalnom teorijom“ (Edwards i sur., 1998, str. 86) te implicitnom pedagogijom odgojitelja (Petrović-Sočo, 2007; Miljak, 2007; Slunjski, 2008; Slunjski i Burić, 2014; Mlinarević, 2016), nazivom koji se rabi i u radu. Odgojiteljeva slika o djetetu (vrijednosti, uvjerenja, stavovi) smatra se nevidljivim dijelom kurikuluma (skriveni kurikulum) koji se odražava u svakodnevnom ponašanju odgojitelja (socijalni odnosi, komunikacija, strukturiranje vremena, organizacija prostora) u odgojno-obrazovnoj ustanovi (Slunjski, 2008). Navedene sastavnice kurikuluma temelje se na suvremenoj slici o djetetu te znatno utječu na kvalitetu cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa. Njime upravlja sustav implicitnih vrijednosti i uvjerenja svakog odgojitelja koji oblikuju odgojno-obrazovni proces. Implicitna pedagogija sustav je vrijednosti o djetetovim osobitostima, potrebama i mogućnostima, shvaćanju djetinjstva, teorijama učenja, ciljevima odgoja i primjerenim odgojnim postupcima (Mlinarević, 2016). Implicitna teorija prepoznaje se u pedagoškoj praksi,

u specifičnom oblikovanju konteksta za učenje, strukturi vremena te raspodjeli uloga i stilu komunikacije sa svakim djetetom. Ona nije uvijek u skladu sa sustavom vrijednosti koji je proklamiran u određenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. Stoga bi odgojitelji trebali pronaći ravnotežu između različitih perspektiva i jasnoće o vlastitim vrijednostima, što nije uvijek jednostavno. Razina suglasja između normativnog sustava vrijednosti i individualne vrijednosne orijentacije odgojitelja uvjetuje učinkovitost na razini procesa (Slunjski, 2011).

Odgojitelje koji u osobnoj praksi postižu visoku razinu kreativnosti naziva se „izvedbenim umjetnicima“ (Miljak, 2015, str. 41). Uspoređuje ih se s umjetnicima u drugim područjima, npr. glazbenim, u kojima neki pojedinci postižu maestralne izvedbe, a drugi samo odrađuju napisane partiture.

U pedagoškoj praksi se ponekad događa nesklad implicitnih i eksplicitnih teorija učenja tj. odgojiteljeve „teoriji u akciji“ (Slunjski i Burić, 2014, str. 153). Taj nesklad objašnjava se odgojiteljevim prihvaćanjem zahtjeva na deklarativnoj razini, a istodobno nastavljanjem s odgojno-obrazovnom praksom koja tu teoriju slabo ili uopće ne odražava. Uvijek kada postoji nesklad između službene i osobne teorije odgojitelja neće se dogoditi razvoj praktično upotrebljivih znanja, ni promjena pedagoške prakse. Konkretnije: „...nije toliko važno koje učitelj teorije posjeduje, koliko je važno koje teorije posjeduju njega i izravno se odražavaju na kvalitetu njegova rada“ (Slunjski i Burić, 2014, str. 153).

4.2.3. Cjeloživotno obrazovanje i autonomija odgojitelja

Inicijalno obrazovanje odgojitelja u Republici Hrvatskoj na petogodišnjoj je sveučilišnoj razini.

Odgojiteljska je profesija iznimno složeno zanimanje koje implicira refleksivno mišljenje, kontinuirani profesionalni razvoj, autonomiju, odgovornost, kreativnost istraživanja i osobnu prosudbu. Kvaliteta odgojitelja podrazumijeva sveukupni koncept koji ne čine samo znanje i vještine, nego i osobne kvalitete njegove ličnosti, vrijednosti, stavove, identitet, vjerovanja i sl.
(Krstović, 2007, str. 276).

Od odgojitelja se očekuje da ima razvijene različite kompetencije; navodi se osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje:

1. sporazumijevanje na materinskom jeziku
2. sporazumijevanje na stranim jezicima
3. matematička kompetencija i osnove kompetencije u znanosti i tehnologiji

4. *digitalna kompetencija*
 5. *učiti kako učiti*
 6. *socijalna i građanska kompetencija*
 7. *inicijativnost i poduzetnost*
 8. *kulturna svijest i izražavanje*
- (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010, str. 12).

Pitanje doživljaja odgojiteljeve pedagoške kompetencije osobito je značajno u kontekstu njegove uloge. Od odgojitelja se očekuje promicanje vrijednosti, emocionalna i socijalna osjetljivost, kreativnost, kooperativnost, etičnost i da bude pozitivan model djeci za identifikaciju. Pedagoška kompetencija odgojitelja neprestano podliježe provjeri, odnosno samoprocjeni samog odgojitelja ili refleksiji koju odgojitelj čini u interakciji sa sustručnjacima, djecom, roditeljima i ostalima. Za refleksiju je potrebno odgojitelje kvalitetno osposobiti tijekom formalnog obrazovanja te bi to trebao biti sastavni dio profesionalne kompetencije studenata, budućih odgojitelja (Mlinarević i Brust Nemet, 2012).

Odgojitelji koji se osposobljavaju za ovladavanje istraživačkim i refleksivnim umijećima razvijaju visoku razinu znanja i kompetencija za istraživanje odgojno-obrazovne prakse, a time i njezino poboljšanje, što svjedoče primjeri istraživanja i kvalitetne prakse koja se razvija u hrvatskim vrtićima (Slunjski, 2012).

U odgojno-obrazovnom procesu trebao bi dolaziti do izražaja koncept cjeloživotnog učenja i kontinuiranoga stručnog usavršavanja radi boljeg razumijevanja odgojno-obrazovne prakse.

U recentnoj znanstvenoj literaturi (Petrović-Sočo, 2007, 2009; Vujičić, 2011; Miljak, 2015; Slunjski, 2015, 2016) prisutna je potreba mijenjanja stručnog usavršavanja odgojitelja. Umjesto predavanja, seminara, stručnih vijeća koji imaju informacijsku razinu u prenošenju znanja, otvorenijim pristupom treba odgojiteljima omogućiti transformacijsku razinu koja zaista omogućuje mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovne prakse. Transformacijska razina ističe gradnju ili razvijanje kurikuluma na temeljima istraživanja i promjene konkretne odgojno-obrazovne prakse.

U suvremenom kurikulumu uloga odgojitelja komplementarna je ulozi djeteta kao učenika jer se i on sam treba profesionalno usavršavati te provoditi sustavna istraživanja vlastite odgojno-obrazovne prakse. Autonoman odgojitelj kritički promišlja i oslanja se na refleksivno mišljenje te istražuje vlastitu pedagošku praksu. Odgojitelji trebaju razvijati svoje profesionalne kompetencije unutar samoga odgojno-obrazovnog procesa, i to „samorefleksijom, kritičkim promišljanjem i akcijskim istraživanjima“ (Mlinarević, 2016, str. 160). Refleksija se postiže u podržavajućem okruženju učeće zajednice kritičkih prijatelja, i to povezivanjem načina

ponašanja s kritičkim preispitivanjem razloga koji dovode do pojedinih načina ponašanja. Motiviranje odgojitelja dijelom je povezano s količinom autonomije (pravo pojedinca u donošenju i provjeri profesionalnih odluka) koju imaju pri organiziranju i provođenju određene pedagoške akcije (Šagud, 2006). Ako se odgojitelji smatraju operativcima koji samo prenose teoriju u praksu, „smanjuju se njihove kompetencije i destimulira se njihova profesionalna autonomija“ (Slunjski, 2012, str.13). Suvremeni odgojitelj ima potpunu autonomiju u kreiranju odgojno-obrazovnoga procesa u skladu sa suvremenim kurikulumom.

Novine u području ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja koje su inicirala suvremena istraživanja u Republici Hrvatskoj naglašavaju kako odgojitelj postaje istraživač svoje odgojno-obrazovne prakse, što znači da „treba usmjeriti pozornost ne samo na promatranje i razumijevanje dječjih aktivnosti i na osvježavanje tih aktivnosti, nego na osnovi tih znanja mijenjati i prilagođavati okruženje potrebama i interesima konkretne djece u konkretnoj ustanovi“ (Miljak, 2015, str. 36). Na taj način odgojitelj stvara svoj implicitni kurikulum, a ne neku apstraktnu teoriju.

Posljednjih su se godina dogodile i promjene u shvaćanju pojma istraživanja koje nije rezervirano samo za znanstvenike istraživače s visokoškolskih ustanova i instituta, nego se odnosi na sve one koji nastoje svoju odgojno-obrazovnu praksu unaprijediti, mijenjati, graditi, dograđivati i prilagođavati djeci te uvjetima i okruženju u kojima djeluju. Istraživači tragaju za novim rješenjima i okrenuti su budućnosti, a ne prošlosti. Traganje za kontinuiranim stručnim usavršavanjem sastavni je dio cjeloživotnog učenja svakog odgojitelja.

Sudjelovanje u političkom aktivizmu te obrana vrijednosti ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja ističe se kao obveza svakoga tko se je opredijelio za odgojiteljski poziv. Profesionalci ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja imaju položaj unapređivanja dječjih prava unutar šire zajednice i mogu utjecati na stavove javnosti, društva i politike prema djeci rane i predškolske dobi. U skladu s navedenim, važno je da stručnjaci ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja svoja istraživanja objavljuju kako bi bila dostupna široj stručnoj i znanstvenoj zajednici, a time i društvu (Edwards i sur., 1998; Mac Naughton, 2003).

4.3. Obilježja ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja

Obilježja odgojno-obrazovne ustanove određuju sve procese koji se u njoj događaju. Razumijevanje obilježja ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje određeno je vremenskim kontekstom i područjem u kojem ustanova djeluje. U nastavku se daje povijesni razvoj ustanova do njihova suvremenog shvaćanja.

4.3.1. Od tradicionalnih do personaliziranih ustanova

Povijesni prikaz razvoja ustanova ranoga i predškolskog odgoja u literaturi počinje od 15. stoljeća kada su se počela osnivati skloništa tj. čuvališta za djecu. Takva čuvališta imala su osnovnu zadaću zbrinjavanja djece iz siromašnih radničkih obitelji (Petrović-Sočo, 2011).

U 19. stoljeću, točnije 1837. godine, Fröbel osniva prvi dječji vrtić (njem. *kindergarten*) u planinskom mjestu Blankenburg. Naziv dječji vrtić obrazložio je simbolički promatrajući dijete kao biljku, školu kao vrt, a odgojitelja kao vrtlara. U njegovu je radu utjecaj Komenskog i njegove *materinske škole*, a koncept je zamišljen kao odgoj djece od treće godine do polaska u školu. On je jedan od začetnika pristupa usmjerenog na dijete, odnosno pogleda na aktivno dijete koje osjetilima istražuje svijet oko sebe te je to prakticirao u svojim dječjim vrtićima (Dahlberg i sur., 2007; McLachlan i sur., 2010).

Spomenuti autori naglašavaju da je početkom 20. stoljeća utjecajan autoritet u području odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi Marija Montessori. Ona je stavljala veliki naglasak na okolinu u kojoj dijete uči te se koristila strukturiranim materijalima za poticanje pojedinoga razvojnog područja djeteta.

Osim Marije Montessori, Waldorfska je škola u 20. stoljeću doživjela veliki uspjeh te je obuhvaćala djecu predškolske dobi. U njoj se naglašavaju iskustva djece te duhovnost. Njezin osnivač, Rudolf Steiner je bio uključen u sve aspekte organizacije škole i sudjelovao u obuci nastavnika. Vjerovao je da je funkcija odgoja i obrazovanja odgovoriti na promjenjive kognitivne, fizičke i emocionalne potrebe djece (Schubert i Schultz, 2015).

U prvom i drugom svjetskom ratu broj ustanova za zbrinjavanje male djece raste zbog zaštite djece od bolesti i smrtnosti. To se razdoblje naziva *medicinskim* razdobljem u razvoju ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja jer su bile usmjerene na zaštitu života i zdravlja djece (Dahlberg i sur., 2007). Ustanove su se bavile isključivo zdravstvenom i socijalnom skrbi djece.

Pedesete, šezdesete i sedamdesete godine 20. stoljeća karakteristične su po porastu ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja zbog novih potreba obitelji, industrijalizacije i sve brojnijeg zapošljavanja majki. U mnogim zemljama država ili lokalna samouprava osniva ustanove, a ponegdje su smještene i u tvrtkama te je zaposlenicima osigurano mjesto za dijete dok roditelji rade. Ističu se tri temeljne funkcije ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja tijekom 20. stoljeća:

1. *osnivanje ustanova podržava zapošljavanje majki, one postaju ravnopravna radna snaga i pridonose razvoju gospodarstva neke države*
2. *pomaže se razvoju djeteta koji se može unaprijediti kvalitetnim kurikulumom te spriječiti kasnije probleme ili poremećaje, bez obzira na to jesu li majke zaposlene ili nisu*
3. *o djeci se skrbi kako bi se interveniralo u gospodarski ugroženim područjima, kako bi se djeca etničkih manjina družila s kulturnom većinom te se na taj način njeguje jedinstvenost kulture nekog društva* (Scarr, 1998, prema Dahlberg i sur., 2007, str. 63).

Primjer skrbi za djecu jest High/Scope projekt kojim se u SAD-u pokušalo društveno intervenirati kako bi svako dijete imalo priliku za kvalitetan početak školovanja. U svim navedenim funkcijama odgojno-obrazovna ustanova shvaća se kao sredstvo društvene intervencije za zaštitu društva od posljedica siromaštva, nejednakosti, nesigurnosti i marginalizacije. Takav pristup naziva se korporativno-industrijskim modelom (Edwards i sur., 1998). Malo se dijete smatra slabim i ovisnim (*deficit* dijete), u opasnosti je s ograničenim kapacitetima te mu je potrebno da ga institucija zaštiti. Upotrebljava se metafora *tvornice* kako bi se opisalo mjesto (dječji vrtić) u kojem se djeca obrađuju, metaforički rečeno kao sirovi materijal (Katz, 1993). Industrijsko tržište potencira izgradnju ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje kao proizvođača skrbi i standardiziranih te unaprijed određenih ishoda što postaje dominantno u tržišnom društvu koje je orijentirano na stjecanje većeg profita u što kraćem vremenskom razdoblju (Dahlberg i sur., 2007). Očekuje se unapređenje dječjeg razvoja, priprema za obvezno školovanje te reprodukcija dominantne kulture i vrijednosti. U industrijskom modelu ustanove veliki je broj djece u istoj odgojnoj skupini, djeca su najčešće iste kronološke dobi i za sve vrijedi isti program. Odgojne skupine u takvom su pristupu standardizirane prema opremi, unaprijed je određeno razdoblje početka i završetka rada. Takav je model ekonomičan i može se usporediti s mehaničkom napravom, strojem, kojim lako može upravljati stručni tim, ravnatelj i ministarstvo (osobito naredbama i zapovijedima) bilo na kojoj razini (Miljak, 2015).

U takvom pristupu ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ističe se rodna uloge majke kao dominantne u odgoju djeteta te shvaćanje ustanove kao zamjenskoga doma. U njoj

se zapošljavaju žene kao odgojiteljice, što se opravdava potrebom za bliskim odnosima između djece i osoblja koji su potrebni za siguran razvoj djeteta (Dahlberg i sur., 2007).

Navedenim modelom doprinos je vršnjaka u razvoju djeteta potpuno zanemaren. Ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja shvaćaju se kao okviri unutar kojih se primjenjuju tehnologije kako bi se proizveli unaprijed određeni ishodi, odnosno procjenjuje se učinkovitost različitih tehnologija u postizanju propisanih ishoda u skladu s ciljevima te pružanju vrijednosti za novac koji je utrošen za tu svrhu. Navedeni autori takve ustanove nazivaju *rasadnicima*, a ako su dobre kvalitete, daju dobre obrazovne ishode.

Ključne prekretnice u razvoju sustava ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja događaju se s promjenama u shvaćanju njihove svrhe i funkcije te potrebe za organiziranim izvanobiteljskim odgojem i obrazovanjem. Mijenja se dostupnost smještaja te se počinje shvaćati važnost razdoblja rane i predškolske dobi djeteta i prepoznaju se potrebe za kvalitetom sustava. Promjenom paradigme o položaju djeteta u kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja mijenja se svrha i funkcija ustanova, promjene su spore, isprepliću se s tradicionalnim shvaćanjem djeteta te promjenama u ekonomiji i politici pojedine države. Tradicionalnim ustanovama suprotstavljaju one nastale u civilnom društvu kao prostoru nesputanoga ljudskog udruživanja, gdje se pojedinci mogu okupiti i baviti se aktivnostima od zajedničkog interesa koji mogu biti kulturni, društveni, ekonomski i politički (Malaguzzi, 1998).

Ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja u pokrajini Reggio Emilia u Italiji navode se kao primjer foruma u civilnom društvu. Pod utjecajem su teorije sustava i tumače se kao skup sustava odnosa i komunikacije koja se nalazi unutar većeg sustava društva. Usko su povezane s lokalnom zajednicom, uključujući obitelj i lokalnu upravu (Edwards i sur., 1998; Dahlberg i sur., 2007). U njima djeca i odrasli zajedno sudjeluju u projektima društveno-kulturnog, ekonomskog i političkog značenja. Političke institucije mogu podržati ideju i promicati dostupnost foruma, a forumi političarima i drugima mogu pružati suradnju kako bi zajedno djelovali u pitanjima od zajedničkog interesa. Kako bi ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja bile forumi, one se moraju smjestiti unutar civilnog društva, a ne unutar države ili gospodarstva te moraju biti otvorene svim obiteljima s djecom rane i predškolske dobi (Edwards i sur., 1998). U društvu koje je osjetljivo na dječje potrebe i mogućnosti, zajednica nudi mnoge mogućnosti, a ne intervencije, poznate svrhe i unaprijed određene ishode. Znanje i identitet konstruiraju se tijekom dječjih slobodnih aktivnosti, odnosa i dostupnih sredstava. Ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja pruža djeci prostor za

aktivnosti i odnose omogućujući im sukonstrukciju znanja i identiteta. Djeci se daju alati i resursi za istraživanje i rješavanje problema, pregovaranje i stvaranje značenja. To uključuje tematski i projektni rad temeljen na svakodnevnom iskustvu te mogućnost izražavanja na razne načine (Edwards i sur., 1998).

Ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja kao forumi u civilnom društvu pružaju prilike za izgradnju novoga javnog diskursa o ranom djetinjstvu. One imaju potencijal biti mjesta na kojima se roditelji i ostali mogu uključiti u dijalog o nizu tema, javnu raspravu o pitanjima koja se tiču pedagoškog rada, primjerice od toga kako se razumije dijete i djetinjstvo do uloge djeteta u društvu i sl. Sudionici mogu raspravljati i o tome što žele za svoju djecu te kako to mogu postići. Važna pitanja tiču se i odnosa zaposlenosti i brige za djecu u kojima se treba produbljivati razumijevanje konkretnoga društvenog uređenja. Skrb za djecu omogućuje roditeljima ravnopravno sudjelovanje na tržištu rada, a to podržava rodnu ravnopravnost u društvu. Stvara se i ekonomsko značenje te čini važan doprinos učinkovitoj upotrebi rada. Važna uloga ustanova jest i u jačanju društvene mreže odnosa između djece i odraslih te poticanje i podržavanje suradnje i solidarnosti u društvu koje je sve raznolikije i složenije. Na taj se način vježba demokracija i sloboda dijalogom i kritičkim razmišljanjem. Pružaju se široki i fleksibilni oblici podrške roditeljima te mehanizam preraspodjele sredstava prema djeci kao društvenoj skupini (Dahlberg i sur., 2007).

Ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje ne bi trebalo shvaćati kao zamjenske domove jer mala se djeca smatraju sposobnima upravljati i napredovati stvarajući odnose s djecom različite dobi i s odraslima. Time oni ne riskiraju svoju dobrobit ni odnos sa svojim roditeljima, nego dobivaju najbolje od oba okruženja (Edwards i sur., 1998). Ustanove trebaju biti „sigurna gnijezda“ u kojima će dijete dobiti mnogo poticaja za osobni rast i razvoj. U njima djeca grade nove intenzivne odnose te stvaraju mreže koje povezuju osobe, okruženja, aktivnosti i otvaraju nove mogućnosti za dijete u okviru vizije bogatog djeteta. U pedagogiji Reggio za takvu ustanovu koristi se metafora „akvarija u kojem se odražavaju ideje, etika, sposobnosti, životni stil osoba koje u njoj žive“ (Malaguzzi, 1998, str. 31).

Senge (2003) ustanovu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje uspoređuje s vrtom. U metafori vrta, odgojitelj je vrtlar koji brine o biljkama (djeci) i nastoji u svom vrtu (ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje) stvoriti povoljne uvjete koji će pogodovati rastu i razvoju biljaka (djece).

Shvaćamo li djecu kao aktivne stvaratelje znanja, kao kritičke i maštovite subjekte, ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje treba takvoj djeci omogućiti stjecanje

složenih sposobnosti. Na taj način oni će biti osnaženi za daljnje učenje, buduće zapošljavanje i društvo u kojem će moći izraziti kritički stav, imati mogućnost izbora, prihvaćati perspektivu drugih i drugačijih te učinkovito komunicirati i biti samosvjesni. Suvremeno određenje ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje jest:

...mjesto kvalitetnog življenja, ravnopravnog sudjelovanja i zajedničkog učenja djece i odraslih, mjesto u kojem se pridaje pozornost osiguranju prava djece na jednake mogućnosti i jednaka prava za sve, mjesto zajedničkog učenja i samoučenja, razvoja i samorazvoja, odgoja i samoodgoja, mjesto zajedničkog kvalitetnog življenja ravnopravnih subjekata, djece i odraslih, mjesto poštovanja individualnih i razvojnih različitosti djece, kao i njihovih različitih interesa i mogućnosti (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017, str. 31).

Prema navedenim autoricama, kvalitetna ustanova potiče rast i razvoj svakoga djeteta, svakoga djelatnika i zajednice.

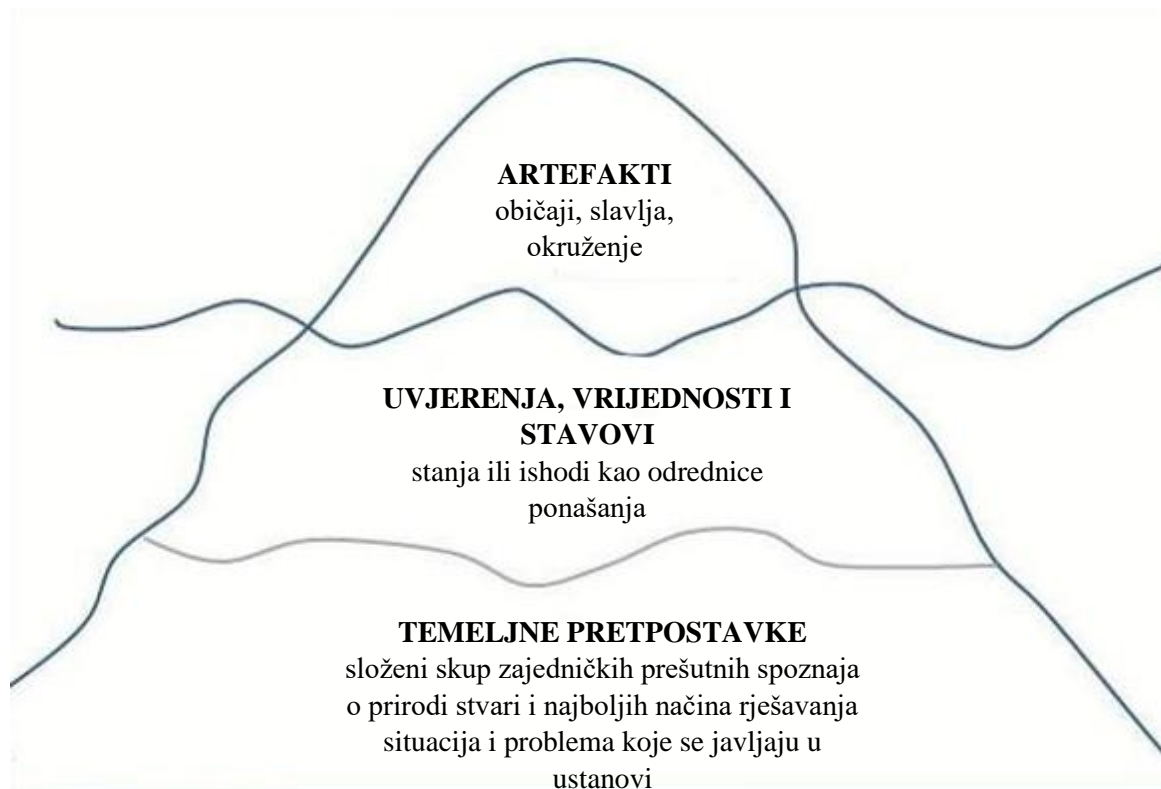
4.3.2. Kultura ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja

Odgojno-obrazovna ustanova, njezino ozračje, organizacija i ustroj djeluju na djecu i odrasle. Ozračje ustanove često se naziva kulturom ustanove (Stoll i Fink, 2000). Učenje i mišljenje uvijek su smješteni u nekom kulturnom okruženju i ovise o kulturnim resursima (Bruner, 2000). Kultura je „akumulacija mnogih individualnih vrijednosti, normi, stavova i vjerovanja, rituala, povijesti, tradicije i dr., koji čine nepisana pravila o tome kako treba misliti, osjećati, ponašati se i djelovati“ (Vujičić, 2011, str. 7). Autorica sustavno promišlja o kulturi odgojno-obrazovne ustanove:

...postignuće jedne organizirane zajednice, prepoznatljivo u zajedničkim temeljnim postavkama, uvjerenjima odgojitelja, ravnatelja, stručnih suradnika, administrativnog i pomoćnog osoblja i roditelja, karakterističnih za djelovanje odgojno-obrazovne ustanove. Kultura se prepoznaje po međusobnim odnosima ljudi, njihovom zajedničkom radu, upravljanju ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju te stupnju usmjerenosti na kontinuirano učenje i istraživanje odgojno-obrazovne prakse u svrhu njezina unapređenja (Vujičić, 2011, str. 164).

Ako se kulturi odgojno-obrazovne ustanove pristupi kao sustavu, kontroliranje je složeno, dinamično i ovisno o mnogo međusobno povezanih varijabli (Vujičić, 2011). Ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja može se opisati kao dinamični, živi sustav kojim se ne može izravno upravljati i kontrolirati. Kultura odgojno-obrazovne ustanove zbroj je očekivanja i pretpostavki koje podrazumijevaju aktivnosti učenja djece i odraslih. Međutim, ako se na kulturu gleda kao na sustav, sastavnice su tog sustava:

- artefakti, koji su vidljive, dostupne ekspresije kulture organizacije (običaji, slavlja, fizičko okruženje i sl.)
- uvjerenja, vrijednosti i stavovi, kao stanja ili ishodi koji djeluju kao odrednice ponašanja (motiviranost, timski rad, suradnja i sl.)
- temeljne pretpostavke, kao fundamentalna i neosporna uvjerenja i vrijednosti odgovorne za način na koji članovi organizacije percipiraju, misle, osjećaju i djeluju (Schein, 2004, prema Vujičić, 2011).



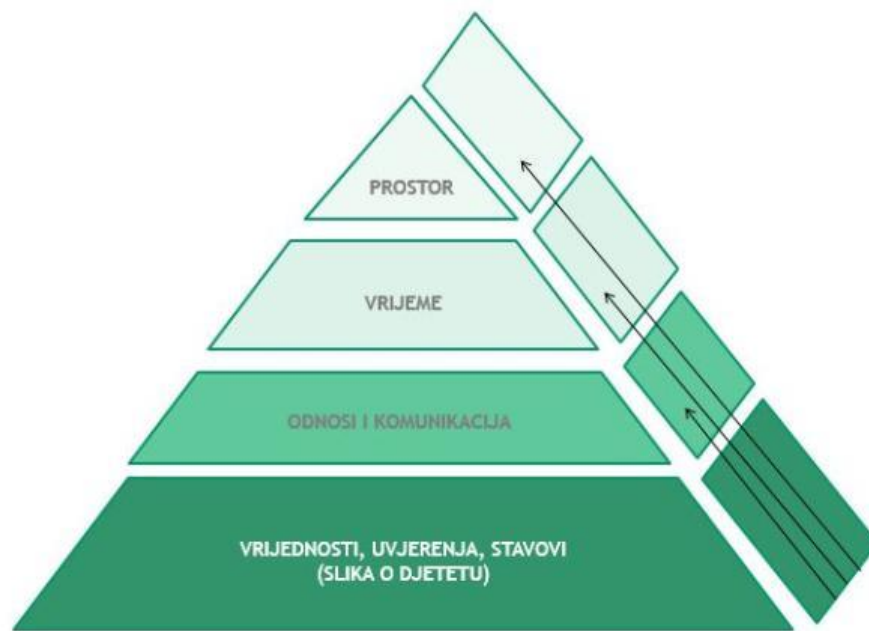
Shema 6. Sastavnice kulture odgojno-obrazovne ustanove prema Schein (Schoen i Teddlie, 2008).

Promatramo li Shemu 6., slikovito rečeno kao santu leda uronjenu u vodu, kultura odgojno-obrazovne ustanove može se promatrati na dvjema razinama, ona koja je vidljiva (iznad površine vode), podrazumijeva jezik, simbole, običaje i dr., a nevidljiva (ispod površine vode) odnosi se na vrijednosti, strategije, ciljeve, filozofiju i dr.

Recipročna povezanost skrivenog kurikuluma i kulture škole ogleda se u osobinama i ponašanju odraslih prema djeci i međusobno, vrijednostima, stavovima, stereotipima i hijerarhiji koja postoji u odnosima (Brust-Nemet i Mlinarević, 2016).

Specifično je da „vidljivost pojedine dimenzije kulture obrnuto je recipročna njezinoj značajnosti“ (Visković, 2018, str. 43). Najviše su vidljive dimenzije artefakti, dok su vrijednosti kao polazišta kulture i željeni ishodi odgojno-obrazovnog procesa nedostupni izravnom promatraču tj. skriveni te zahtijevaju sustavan i temeljit pristup u istraživanju.

Strukturne odrednice kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja podudaraju se sa sastavnicama kulture ustanove koju čine prostor, organizacija vremena, socijalni odnosi i komunikacija te vrijednosti, uvjerenja i stavovi odgojitelja (Slunjski, 2008). Empirijski dio ovog rada usmjeren je na kompleksnost razvoja kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja unutar određene ustanove te je važna teorijska analiza i shvaćanje kompleksnosti kulture ustanove. Shema 7. prikazuje vidljivu i nevidljivu strukturu kulture dječjeg vrtića. Nevidljivi su dio vrijednosti, uvjerenja i stavovi, a vidljivi su odnosi i komunikacija, vrijeme i prostor.



Shema 7. Struktura kulture odgojno-obrazovne ustanove (Slunjski, 2008, str. 8).

Sve sastavnice kulture odgojno-obrazovne ustanove djeluju zajedno i u međuovisnosti, međutim vrijednosti, uvjerenja i stavovi, odnosno slika o djetetu koju odrasli imaju, a koja je navedena kao prva odrednica strukture i sadržaja kurikuluma, snažno oblikuje sve ostale sastavnice te utječe na strukturiranje okruženja, fleksibilnost u vremenskoj organizaciji te na odnose i komunikaciju u odgojno-obrazovnoj ustanovi.

Odgojno-obrazovni aspekti kulture ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje prepoznatljivi su u svim dimenzijama, a to su:

1. profesionalna orijentacija – podrazumijeva profesionalne zajednice učenja, profesionalni život odgojitelja, suradnju i organizaciju učenja
2. organizacijske strukture – čimbenici organizacijske razine koji utječu na način poslovanja odgojno-obrazovne ustanove, vođenje, viziju, misiju, akcijske planove, komunikacijske obrasce, korištenje vremena, prostora, odnosno struktura ustanove
3. kvaliteta okruženja za učenje – glavni je čimbenik u određivanju stupnja do kojeg je dijete postiglo uspjeh
4. usmjerenost na dijete – ova dimenzija bavi se procjenom u kojoj mjeri pojedinačne potrebe djeteta odgovaraju programu, ritualima, rutinama i tradiciji ustanove (Schoen i Teddlie, 2008).

U daljnjem tekstu obrazlažu se navedene dimenzije kulture ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao sastavnice strukture i sadržaja kurikuluma.

4.3.2.1. Usmjerenost na učenje i istraživanje u zajednicama učenja

Uvjerenje kako je odgojno-obrazovni proces koji se odvija u ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja usmjeren na neprestano i kontinuirano učenje djece i odraslih te da je koncept organizacije koja uči jedini ispravan način oblikovanja tog procesa, zahtijeva obrazloženje jasnoga znanstvenog diskursa u odnosu na strukturu i sadržaj kurikuluma. Izdvajaju se obilježja ustanove koja uči:

- *praktičari se smatraju profesionalcima*
- *promiče se kvalitetno usavršavanje djelatnika*
- *potiče se suradnja praktičara*
- *promiče se suradnja za unapređenje kvalitete procesa u ustanovi*
- *razvijaju se načini uvođenja, uključivanja i usavršavanja novih članova ustanove*
- *razumije se širi društveni kontekst u kojem ustanova djeluje*
- *nastoje se promijeniti važne stvari*
- *brine se i o malim stvarima* (Stoll i Fink, 2000, str. 202).

Ustanove koje uče široko su shvaćene i koncipirane kao obećavajuće za izgradnju sposobnosti za održivi razvoj. Zajednice su učenja „grupe dobrovoljno udruženih osoba koje u nekom

vremenskom razdoblju raspravljaju o svojim vrijednostima, stvaraju zajedničku viziju, surađuju s ciljem unapređivanja prakse i osobnog učenja, kritički promišljaju svoje djelovanje i uvjete“ (Bognar, 2016, str. 236). Takve ustanove nazivaju se i „profesionalne zajednice učenja te sadržavaju elemente koji podrazumijevaju učinkovitost takve zajednice, a to su reflektivni dijalog, deprivatizacija prakse, kolektivni fokus na učenju, suradnja i zajedničke norme i vrijednosti“ (Fullan, 2008, str. 34). Identificiraju se dva skupa uvjeta funkcioniranja zajednica učenja u ustanovi: strukturni i kulturni. Strukturni uvjeti odnose se na vrijeme za susrete i komunikaciju, a kulturni uvjeti odnose se na socijalne resurse te uključuju otvorenost prema unapređenju prakse, povjerenje, poštovanje i podršku kolega, stručnog tima i ravnatelja (Fullan, 2008).

Navedene sastavnice kulture ustanove kao učeće organizacije mogu se pojedinačno i postupno razvijati i unapređivati. „Organizacija uči samo preko pojedinaca koji uče. Individualno učenje ne jamči organizacijsko učenje. Međutim, bez njega nema ni organizacijskog učenja“ (Senge, 2003, str. 143). Autor ističe važnost osobnog usavršavanja svakog pojedinca u zajednici koja uči te tvrdi kako osobno usavršavanje znači više od kompetencije i sposobnosti iako se na njima temelji. Kada osobno usavršavanje postane disciplina, kao aktivnost koju pojedinac integrira u svoj život, ona spaja dva temeljna trenutka. Prvi je neprestano pojašnjavanje onoga što je bitno, a drugi je neprestano učenje kako što jasnije vidjeti trenutnu stvarnost. Senge (2003) objašnjava pojam *kreativne napetosti* kao usporedbu vizije (onoga što osoba želi) i razumijevanja trenutne stvarnosti (gdje je osoba u odnosu na ono što želi), to je spajanje vizije i stvarnosti. Bit osobnog usavršavanja prema navedenom autoru jest naučiti kako stvoriti i održati kreativnu napetost u životu pojedinca. Učeća zajednica ili ustanova neprestano uči i usavršava sve djelatnike.

Prema Vujičić (2011) ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja mogu imati pozitivnu i negativnu kulturu. S jedne strane, one koje imaju negativnu kulturu ne vrednuju profesionalno učenje, pružaju otpor promjenama te sprečavaju uspješan profesionalni razvoj. S druge strane, u ustanovama s pozitivnom profesionalnom kulturom postiže se značajan profesionalni razvoj, uspješan kurikulum, pozitivna postignuća polaznika koja su u progresivnom i linearnom rastu. Izdvajaju se neka obilježja karakteristična za profesionalne zajednice koje uče:

- *iskazuju smisao i spremnost za dijeljenje zajedničkog cilja i vrijednosti*
- *ističu norme kontinuiranog učenja i unapređivanja*
- *izgrađuju obvezu osjećaja odgovornosti za učenje i razvoj sve djece*

- *podržavaju suradnički, kolegijalni odnos*
- *promoviraju refleksivnu praksu, zajednička istraživanja i dijeljenje iskustva o osobnoj praksi* (Peterson, 2002, prema Vujičić, 2011, str. 33).

Zajednice koje uče imaju zajednički profesionalni jezik, prilike za kvalitetan profesionalni razvoj, običaje i rituale kojima slave unapređenje, suradnju i učenje. Zajednicu koja uči opisuju se kao onu u kojoj „...ljudi propituju i po potrebi odbacuju svoje stare načine razmišljanja u korist novih, uče biti otvoreni u komunikaciji jedni s drugima kako bi bolje shvatili funkcioniranje svoje organizacije, suoblikuju viziju razvoja i promišljaju načine na koje bi je mogli u praksi ostvariti“ (Slunjski, 2016, str. 43).

Ako se ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja razumijevaju kao zajednice za promicanje učenja, demokracije, društvene solidarnosti i gospodarske dobrobiti, a ne mjesta za prenošenje jedinstvenoga znanja, stvaranja jedinstvenog identiteta ili za primjenu tehnika normalizacije, tada one postaju mjesta koja su uvijek otvorena za raspravu i ispitivanje. Konkretnije „suvremena ustanova za rani odgoj određuje se kao mjesto kvalitetnog življenja, ravnopravnog sudjelovanja i zajedničkog učenja djece i odraslih, u kojoj svi subjekti imaju priliku prakticirati odgovorno ponašanje prema sebi, drugima i cjelokupnom okruženju“ (Slunjski, 2015, str. 20). Umjesto gledanja na ustanovu kao idealno mjesto, ona je mjesto gdje se postavljaju pitanja, u njoj se prepoznaje da je komunikacija transparentna i ojačana zajedničkim kulturnim identitetom.

Na kulturu odgojno-obrazovne ustanove i cjelokupno ozračje u njoj utječe i način organiziranja odgojitelja, stručno-razvojnoga tima i način na koji ravnatelji, stručno-razvojni tim i svi odgojitelji vode ustanovu.

4.3.2.2. Timski rad i vođenje kao organizacijske strukture ustanove

Odgojno-obrazovni proces u ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja temelji se na humanim i demokratskim vrijednostima. Nije ga moguće ostvariti pojedinačnim akcijama jer njegova kompleksnost zahtijeva interakciju, suradnju i komunikaciju te zajedničko djelovanje različitih profila stručnjaka. Da bi se ta suradnja mogla osigurati i provoditi, bitno je organizacijsko strukturalno uređenje u kojem se događa.

Navode se dvije organizacijske strukture u odgojno-obrazovnoj ustanovi, radna skupina i tim.

1. *Radnu grupu čine dvije ili više osoba koje stupaju u interakciju radi obavljanja neke radne aktivnosti, koje su po nekoj osnovi međusobno ovisne te koje teže zajedničkom postizanju određenih ciljeva. Njihova postignuća samo su zbroj pojedinačnog doprinosa svakog člana grupe, bez sinergije koja bi ukupnu razinu njihovih akcija izdigla iznad zbroja pojedinačnih ulaganja.*
2. *Aktivnosti tima rezultiraju izvedbom koja je veća i kvalitetnija od zbroja pojedinačnih aktivnosti članova i upravo ta pozitivna sinergija organizacijama omogućuje postizanje boljih rezultata (Slunjski, 2016, str. 15).*

Nadalje, uvidom u literaturu vidljivo je da se tim definira kao „manja grupa ljudi s komplementarnim znanjima i vještinama, koji rade zajedno kako bi ostvarili cilj za koji se smatraju zajednički odgovornima“ (Sindik, 2012, str. 56). Šire definicije ističu zajednički cilj i suradnju, ali i ugodnu atmosferu te skladne međusobne odnose (Turkalj, Fosić i Marinković, 2012). Timski rad nudi upotrebljivost, produktivnost i kreativnost više nego što jedan pojedinac može ponuditi. Učinkoviti tim treba imati jasne ciljeve, uspješnog voditelja, poštuju se razlike unutar tima, vodi otvorena komunikacija, prevladava međusobno povjerenje, konstruktivno se rješavaju konflikti (Sindik, 2012). Komunikacijom se razmjenjuju informacije, mišljenja, a ako je uspješna, njome se osigurava kvaliteta i uspješnost samog tima te je važan preduvjet kvalitete međuljudskih odnosa. Ako navedena obilježja čine učinkoviti tim, u timu se razvija povjerenje, prisnost među ljudima, što doprinosi njihovoj individualnoj i grupnoj uključenosti u ostvarivanje ciljeva odgojno-obrazovne ustanove (Šnidarić, 2009). U timskom radu ističe se važnost socijalnih vještina (komunikativnosti, empatije, suradnje) koje su nužne za kooperativnost (Buljubašić-Kuzmanović, 2009).

Unutarnji i vanjski čimbenici koji utječu na učinkovitost tima jesu:

1. Unutarnji čimbenici – polaze od individualnih, odnosno osobnih potreba članova tima te njihova zadovoljstva i mogućnosti ostvarivanja profesionalnih potreba. Zadovoljstvo u individualnoj sferi omogućuje dobar osjećaj u kolektivu i dobro funkcioniranje zajedničke sfere.
2. Vanjski čimbenici – odnose se na strukturu tima, sastav tima, stupanj ujednačenosti tima u pogledu dobi, spola, vještina, znanja i stavova. Navodi se da je najučinkovitiji tim koji ima sedam članova (odnosno četiri do dvanaest članova). Povećanjem broja članova tima smanjuje se mogućnost interakcije i međusobni utjecaj. Mali su timovi složniji,

članovi postavljaju više pitanja i razmjenjuju više iskustava. U malim timovima javlja se veće zadovoljstvo članova, ranije se stvaraju prisniji odnosi, članovi se više trude biti u dobrim odnosima, teže neformalnom odnosu te imaju najmanje moguće zahtjeve od ravnatelja. (Sindik, 2012).

Sastavnice timske učinkovitosti jesu kohezivnost, motivacija i potencija:

1. Timska kohezivnost složena je dimenzija skupine, a možemo je objasniti kao privlačnost skupine za članove, povezanost među članovima, odanost i privrženost ciljevima i idealima skupine. Visoka kohezivnost pozitivno utječe na zadovoljstvo, moral (grupne norme, navike i običaji koji vrijede za sve članove, a poštuju se spontano) i timsku učinkovitost. Sinergija i kohezija koju timski rad stvara, ključ je uspjeha svake organizacije jer kada okruženje postane produktivno i fleksibilno, omogućuje se veća brzina odlučivanja i protočnost informacija (Turkalj i sur., 2012).
2. Motivacija ljudi na poslu znači pokretanje u smjeru u kojem voditelj (ili ravnatelj) želi da krenu. Visoka razina motivacije proizlazi iz visoke razine očekivanja, odnosno spoznaje kako će izvedba dati određeni rezultat (Šnidarić, 2009). Aspekt motivacije ističe se kao važan iako nije lako dati jednostavan odgovor na pitanje kako učinkovito motivirati tim. Vjeruje se da ljude motiviraju osobni interesi i osobna dobrobit. Međutim, taj osobni interes u kvalitetnim timovima često vodi stvaranju zajedničkog interesa i vizije. Kada pojedinac počne izricati i slušati vizije i želje drugih, stvara se osjećaj povjerenja, poznavanja i razumijevanja te briga za osobni interes počinje opadati. Na taj način kod sudionika se potiče i širi posvećenost, skrb, razumijevanje i poticanje zajedničke vizije (Senge, 2003).
3. Potencija skupine predstavlja zajedničku vjeru članova u učinkovitost tima. Ona se očituje u uvjerenju članova da se svojim sposobnostima mogu nositi s izazovima. Na potenciju utječu tri skupine čimbenika:
 - a) povratna informacija o rezultatima timskog rada (npr. mišljenje ravnatelja, zadovoljstvo ostalih članova i dr.)
 - b) unutarnji čimbenici (znanja, vještine i sposobnosti članova, veličina skupine, umor, stres i dr.)

- c) vanjski grupni čimbenici (raspoloživi radni materijal, povezanost timskih ciljeva s ciljem ustanove i dr.) (Sindik, 2012).

Suradničko učenje, timski rad i suradnja najvažnije su djelatnosti koje će biti tražene u budućnosti i biti presudne za uspjeh u 21. stoljeću. Prave timske organizacije predstavljaju kvalitetne ustanove koje su spremne na promjene, suradnju, prihvaćanje raznolikosti, ali su i učeće organizacije čiji je glavni naglasak na uravnoteženom timu (Buljubašić-Kuzmanović, 2009).

Petrović-Sočo (2009), Miljak (2015), Slunjski (2015) i Vujičić (2016) u znanstvenim analizama obrazlažu rezultate zajedničkih istraživanja u kojima sudjeluju odgojitelji sa suradnicima iz vodstva ustanove i stručno-razvojnoga tima. Takva istraživanja prepoznatljiva su po timovima koji imaju priliku analizirati, raspravljati i reflektirati odgojno-obrazovni proces. U timovima se potiče i osnažuje međusobno prihvaćanje, komunikacija, jačaju se osobni i skupni kapaciteti, razvijaju se suradničke vještine te pozitivno utječe na samopouzdanje sudionika.

Smatra se da sudjelovanje odgojitelja u radu tima svakako određuje strukturu i sadržaj kurikuluma ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, a učinkovitost takvog tima omogućuje ostvarivanje ciljeva i kvalitetu odgojno-obrazovne ustanove. U empirijskom dijelu rada prikazuju se timovi u istraživanoj ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, suradnja unutar timova te njihov utjecaj na razvoj kurikuluma. Svaki tim treba svog voditelja, a u ustanovi ranoga i predškolskog odgoja to je najčešće ravnatelj ustanove. U sljedećem dijelu objašnjavaju se osobitosti vođenja odgojno-obrazovne ustanove.

Vođenje odgojno-obrazovne ustanove

U određenju koncepta vođenja, taj pojam često nije jasno definiran te se određuje u skladu s osobnim perspektivama autora koji se njime bave, pa tako ima toliko definicija koliko i autora. Fenomen vođenja (engl. *leadership*) često se dovodi u odnos s komplementarnim procesom upravljanja (engl. *menagement*). U znanstvenim razmatranjima o vođenju odgojno-obrazovnih ustanova upravljanje se nadređuje vođenju, vođenje je tek jedna sastavnica menadžmenta (Staničić, 2006; Buchberger, 2016).

Menadžment se najčešće veže uz područje gospodarstva i ekonomije pa ga mnoge definicije opisuju u tom području. Vođenje se smatra podsustavom obrazovnog menadžmenta „...odnosi

se na usklađivanje ljudskog potencijala da bi se ostvarili ciljevi odgojno-obrazovnog rada“ (Staničić, 2006, str. 52). Vođenje odgojno-obrazovne ustanove opisuje se kao „...proces utjecaja u donošenju odluka koji je usmjeren na stvaranje i ostvarenje općeg cilja ustanove uz istaknuto poticanje promjena i inovacija“ (Buchberger, 2016, str. 165).

Nadalje, vođenje se može opisati kao proces i način utjecaja na druge ljude kako bi ih se potaknulo na zajedničko ostvarenje ciljeva ustanove u kojoj djeluju. Značajno ga obilježava komunikacija i motivacija koja rezultira time kako da oni na koje se utječe, dobrovoljno i spremno rade na ostvarivanju (zajedničkih) ciljeva. Vođenje drugih, dakle, ne znači samo stajanje ispred ili iza njih, već vođenje drugih uz sebe. Kvalitetno vođenje usmjereno je na razvoj odnosa, osnaživanje partnerstva, razvoj timova i mreža učenja (Slunjski, 2018).

Komplementarnost vođenja i upravljanja očituje se u tome što oba procesa podrazumijevaju utjecaj sudionika jednih na druge, obuhvaćaju aktivnost donošenja odluka, uključuju rad s ljudima i odnose se na ostvarivanje ciljeva. Razlika se očituje u tome što se vođenje povezuje s procesima unutar organizacije, promjenama i inovacijama, ljudskim potencijalima (motiviranje ljudi, komunikacija, socijalni odnosi, suradnja, vizija). Upravljanje se povezuje s organizacijom kao sustavom, zadržavanjem učinkovitosti organizacije, materijalnim resursima (financiranje, nadzor, strukturiranje, određivanje pravila i propisa, kadroviranje i sl.) (Buchberger, 2016).

Sažmemo li sve navedeno, moguće je izdvojiti zajedničke sastavnice koje se ističu u teorijskim razmatranjima vođenja:

- često poistovjećivanje vođenja s upravljanjem, odnosno menadžmentom,
- ističe se interakcija koja se događa među ljudima i
- često se navode odrednice vođenja (vrijednosti, vizija, odnosi, ciljevi i dr.).

Bez obzira na raznolika stajališta znanstvenika, očigledno je kako je u odgojno-obrazovnim ustanovama potrebno fokus menadžmenta premjestiti na vođenje, a zbog prirode odgojno-obrazovne djelatnosti voditelje (ravnatelje) poticati na vođenje stoga što se oni trebaju baviti ciljevima i svrhom obrazovanja, ključnim odrednicama za oblikovanje upravljanja u odgojno-obrazovnim ustanovama.

Ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja živa je, složena organizacija s brojnim specifičnostima te njezino funkcioniranje ovisi o usklađenosti funkcioniranja svih

njezinih podsustava. U sastavnici njezine strukture svakako je fenomen vođenja koji je međuovisan sa svim sastavnicama. Odgojno-obrazovna praksa u ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja nepredvidiva je stoga što se kvalitetan odgojno-obrazovni proces oblikuje prema potrebama, interesima i potencijalima svakoga pojedinog djeteta. Ustanovu s nepredvidivim procesom teško je i gotovo nemoguće voditi tako da se procesi u njoj *strogo* planiraju te se ustanovom na taj način *kruto* upravlja (Slunjski, 2018).

Vođenje ustanove ne podrazumijeva samo odrasle osobe u ustanovi, nego je to suživot sudionika koji međusobno utječu jedni na druge te usmjeravaju i vode odgojno-obrazovni proces. Ravnatelji su u takvoj ustanovi odgovorni za upravljanje procesima, poticanje promjena u skladu s razvojem i napretkom te vođenje ustanove u budućnost.

U suvremenom vođenju ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja sve se više naglašava proces promjene koji treba voditi i poticati voditelj ustanove, odnosno ravnatelj (Mlinarević, 2014). Promjena je posljedica suvremenoga pogleda na djetinjstvo, dijete i njegovo učenje. Zadržavanje tradicionalnoga načina djelovanja i *statusa quo* neprihvatljivo je stoga što su fleksibilnost, učenje i razvoj nužnost, a ne samo osobni izbor pojedinca. Proces promjene treba biti dijelom zajedničke vizije odgojitelja, stručnog tima i ravnatelja jer će samo tako motivacija, sposobnosti i povjerenje biti visoki. Dimenzije koje određuju praksu uspješnog vođenja tj. onog vođenja koje je usmjereno na promjene su: izgradnja vizije i određivanje smjera, razumijevanje i razvoj ljudi, dizajniranje organizacije i upravljanje poučavanjem i učenjem (Leithwood i Day, 2007, prema Slunjski, 2018).

Ljudi su motivirani ostvariti ciljeve koji su im osobito važni te ih ponekad mogu doživljavati i kao osobne ciljeve. Razumijevanje i razvoj ljudi uključuje pružanje podrške svakom pojedincu u ustanovi, a dizajniranje organizacije uključuje tri specifične sastavnice: izgradnju suradničke kulture, stvaranje struktura podrške takvoj suradnji i razvoj produktivnih odnosa s roditeljima i obiteljima. Vođenje koje je usmjereno na cijelu organizaciju, na poučavanje i učenje učinkovito je te za razliku od nadzora stvara stabilnost i jača infrastrukturu. Zadaća vodstva jest pružiti odgojiteljima pomoć, odnosno podršku u kriznim situacijama (a ne nadzor i kontrolu), dobru komunikaciju, poticati individualni i profesionalni razvoj te osnažiti odgojitelje za preuzimanje inicijative i usmjeriti ih na rješavanje problema (Slunjski, 2018).

Demokratski stil vođenja, s obzirom na korištenje autoriteta, ima temelje u dobrim socijalnim odnosima na kojima se gradi razumijevanje, povjerenje i stručnost. U takvoj klimi zaposlenici su otvoreni za profesionalno usavršavanje, učenje i napredovanje i tada dolazi do

izražaja instrukcijski model vođenja koji recipročno djeluje na učenje i odgoj djece (Staničić, 2006).

Sve navedene značajke kvalitetnog vođenja ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje omogućuju da ustanova živi svoju promjenu kvalitetnim vođenjem. U novijoj literaturi sve se više ističe važnost sudjelovanja većeg broja ljudi u odlučivanju tj. vođenju te se smatra korisnim objasniti pojam distribuiranog vođenja koje se opisuje kao „odlučivanje u ustanovi koje ne uključuje samo ravnatelja, već i druge osobe koje nisu na položaju ravnatelja“ (Braš Roth, Markočić Dekanić i Ružić, 2014, str. 66).

Distribuirano vođenje „podrazumijeva povjerenje, suradnju, brigu, poštovanje, otvorenu komunikaciju, podjelu informacija i moći te ohrabivanje svih članova za sudjelovanje u procesima donošenja odluka“ (Kovač, Buchberger, Rafajac, 2015, str. 59). Distribuirano vođenje koristi se kao sinonim za raspršeno, dijeljeno, suradničko vođenje jer se svi ti termini u literaturi pojavljuju kao određenje takvog načina vođenja. Za razliku od individualnog vođenja, podrazumijeva „sudjelovanje različitih dionika u procesu vođenja škola podjelom uloga u izvršavanju aktivnosti vođenja“ (Buchberger, 2016, str. 170). Ističe se sudjelovanje različitih dionika (odgojitelja) u aktivnostima donošenja odluka. Vođenje se promatra u svakodnevnoj pedagoškoj praksi koju podjednako karakteriziraju formalna i neformalna interakcija sudionika povezanih s radom ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (ravnatelja, stručnih suradnika, odgojitelja, djece i roditelja). Pozornost se usmjerava na prepoznavanje važnosti samoinicijativnog uključivanja sudionika u aktivnosti vođenja. Distribuirano vođenje smatra se prijelaznom fazom prema samovođenju, a distribuirane spoznaje (razmišljanje pojedinca razvija se u kolektivnoj komunikaciji) kao temelja distribuiranog vođenja. U distribuiranom vođenju naglašava se aktivnost i samostalno preuzimanje inicijative za sudjelovanje u aktivnostima vođenja. Izdvaja se socijalna interakcija utemeljena na suradnji, dijalogu, povjerenju i podršci. Prepoznaju se ranije istaknute sastavnice vođenja, a to je sudjelovanje i utjecaj različitih sudionika u aktivnostima vođenja. Navode se i nove sastavnice, samoinicijativne aktivnosti sudionika (Slunjski, 2018). Rezultati istraživanja u sklopu međunarodnog istraživanja učenja i poučavanja TALIS⁷ (2013) pokazuju da distribuirano vođenje pogoduje ugodnijem radnom ozračju (međusobno uvažavanje, otvorenost i suradnja među kolegama), podjeli odgovornosti, razvoju pozitivnog ozračja (Braš Roth i sur., 2014).

⁷ Teaching and Learning International Survey (Međunarodno istraživanje učenja i poučavanja, prvo je i najveće svjetsko obrazovno istraživanje usmjereno na radne uvjete učitelja i okruženje učenja u školama).

Ravnatelji koji primjenjuju taj način vođenja, manje su opterećeni odgovornostima i odlučivanjem te su zadovoljniji svojim poslom. Kvaliteta odgojno-obrazovne ustanove svakako ovisi o upravljanju, primjerice o ravnatelju. U teorijskim razmatranjima o vođenju raspravlja se o čimbenicima koji čine uspješnog vođu, karakternim osobinama vođe, značajkama njegove osobnosti, o kontekstu u kojem ravnatelj djeluje, ponašanju, stilu vođenja te odnosu voditelja, zaposlenika i situacije kao i neophodne vizije u razvoju ustanove (Peko, Mlinarević i Gajger, 2009; Brust-Nemet i Mlinarević, 2016). Ravnatelj se pozicionira kao model ponašanja, a njegovi postupci karakteriziraju se često snažnijim od riječi i uvjeravanja (Senge, 2003). Osim stilova vođenja naglašavaju se i kompetencije koje ravnatelji trebaju imati, a one uključuju temeljito znanje iz raznih područja, sposobnosti vođenja, vještine upravljanja i vrijednosti koje su poželjne u demokratskom društvu kako bi uspješno ostvarivao ciljeve, zadaće i kurikulum odgojno-obrazovne ustanove (Peko i sur., 2009).

U istraživanju Peko i sur. (2009) ističe se razvojna kompetencija ravnatelja, odnosno umijeće razvojnoga djelovanja u dinamici odgojno-obrazovnog procesa. Okvir navedene kompetencije jest kreiranje vizije razvoja odgojno-obrazovne ustanove i uvođenje inovacija kao najvažnije sposobnosti ravnatelja.

Ako se o odgojiteljima u odgojno-obrazovnom procesu promišlja kao o umjetnicima u svojoj ulozi, može se govoriti i o ravnateljevoj umjetnosti vođenja odgojno-obrazovne ustanove. Vođenje zbog svoje subjektivne, različito interpretativne prirode i mnoštva dimenzija koje obuhvaća nije primjereno analizirati krutom znanstvenom analizom. Svaka bi ustanova trebala biti usmjerena na kvalitetan odgojno-obrazovni proces koji ovisi o načinu djelovanja svakog odgojitelja, zatim djelovanjem vodstva/ravnatelja.

Vođenje ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja treba se razviti iz suradnje odgojno-obrazovnih djelatnika i ravnatelja u ozračju podrške, suradnje i zajedništva. Učinkovito vođenje jest ono koje uključuje „motivaciju, komunikaciju, kreiranje vizije, vođenje razvoja, vođenje timova, poticanje profesionalnog razvoja, delegiranje ovlasti i ugled/utjecaj“ (Peko i sur., 2009, str. 72).

Uspješno vođenje pozitivno utječe na zaposlenike kako bi spremno i s entuzijazmom pridonijeli ostvarivanju ciljeva odgoja i obrazovanja. Brojni su primjeri iz pedagoške prakse koji pokazuju da klima u odgojno-obrazovnoj ustanovi značajno ovisi o ravnatelju kao osobi te o upravi, stručnom timu, odgojiteljima i drugim djelatnicima. Pozitivna kultura ustanove povezana je s vođenjem i zajedničkim odlučivanjem ravnatelja i odgojitelja o svim pedagoškim

pitanjima, a vodstvo ustanove i kolektivna suradnja doprinose nastanku kolektivnih kulturnih vrijednosti te pozitivnoj kulturi svake odgojno-obrazovne ustanove (Brust-Nemet i Mlinarević, 2016).

U 21. stoljeću potrebno je sagledati i razumjeti vođenje ustanove na višoj razini te shvatiti da na taj proces utječu svi koji predstavljaju ustanovu. Što se prije formalno vodstvo neke ustanove otvori, prije će potaknuti razvoj autonomnih djelatnika koji će procesu vođenja moći kvalitetno doprinijeti.

4.3.2.3. Otvoreni sustav spreman za promjene

Na samom početku objašnjenja pojma kurikulum i porijekla riječi koja dolazi iz latinskoga glagola *currens*, koji simbolički izražava otvorenost, dinamičnost i spremnost na brze promjene, vidljivo je kako se već pri samom određenju pojma otvorenost nameće kao bitna sastavnica kurikuluma. U određenju kurikuluma odgojno-obrazovna ustanova uspoređuje se s kompleksnim sustavom te se objašnjava kako ona najbolje funkcionira kada je čvrsto pričvršćena na svojoj podlozi, a otvorena na svom vrhu. Siguran temelj pruža predvidljivost, stabilnost i dosljednost, dok otvorenost u sustavu omogućuje raznolikost, individualnost i kreativnost (Ellis, 2013).

Teorijska i metodologijska paradigma temeljena na sustavnom pristupu predstavlja podlogu razvoja svijesti o tome da kvalitetu življenja i učenja djece i odraslih određuje cjelokupni kontekst ustanove, što je važno uvažavati u procesu podizanja razine kvalitete odgojno-obrazovne prakse u ustanovi (Slunjski, 2009).

Koncepcija otvoren sustav pretpostavlja shvaćanje dječjeg vrtića kao sustava koji je spreman za promjene i unapređivanje odgojno-obrazovne prakse. Razina kvalitete ovisi o kvaliteti interakcije svih sastavnica koje ga čine. Ustanova djeluje i kao živi sustav, što znači da se sastoji od niza međusobno povezanih sastavnica i interakcija među njima. Prednosti koncepcije otvorenog sustava jesu:

- *otvoreni sustav fleksibilan je i sposoban obaviti unutarnju reorganizaciju te se prilagoditi promjenama (...)*
- *koncepcija otvorenog sustava najusklađenija je s prirodom djeteta i odraslih* (Slunjski, 2009, str. 110).

Svojstva otvorenoga sustava koji je fleksibilan i prilagodljiv predstavljaju važan čimbenik osiguranja kvalitete življenja te učenja djece i odraslih u ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja jer može osigurati kontinuitet njezina mijenjanja i razvoja.

Da bi se dijete tijekom odgoja i obrazovanja pripremilo za stalnu promjenu tj. za snalaženje u nesigurnosti i nepredvidivosti suvremenog života, višedimenzionalnosti i kompleksnosti stvarnosti u kojoj živi, u odgojno-obrazovnoj ustanovi treba prakticirati sustavno razmišljanje i rješavanje problema. Takva su umijeća potrebna i odgojitelju za snalaženje s kompleksnošću odgojno-obrazovne prakse. On bi trebao preuzeti ulogu profesionalnog istraživača vlastite odgojno-obrazovne prakse i ulogu cjeloživotnog učenika. S tim u svezi, objašnjavaju se dva različita aspekta otvorenosti ustanove, participativna i reflektivna otvorenost:

1. *Participativna otvorenost odnosi se na slobodu izražavanja mišljenja, no ta otvorenost ne koristi se na jednake načine. Negdje je ona samo na deklarativnoj razini, odnosno zaposlenici iznose svoja mišljenja, no rukovodstvo ipak odlučuje, stoga otvorenost služi samo kao paravan.*
2. *Reflektivna otvorenost potiče ljude preispitivanju vlastitog mišljenja i shvaćanja da je bilo koje uvjerenje do kojeg se može doći tek hipoteza koja je podložna preispitivanju i unapređivanju. Otvorenost uključuje i obostrano preispitivanje mišljenja drugih te se tu radi o vještini reflektiranja koja se odnosi na: prepoznavanje skokova apstrakcije, kada pojedinac primijeti kako skače s podataka na zaključke; izlaganje lijevog stupca, iznošenje onog što se obično ne kaže, odnosno preuzimanje odgovornosti za ono o čemu se razmišlja u sebi; uravnoteženje propitivanja i zastupanja nekog mišljenja i uočavanje razlika između proklamiranih teorija i teorija u stvarnoj upotrebi (Senge, 2003, str. 266).*

Za uočavanje nesklada između onoga što praktičar radi i što ostvaruje u svome radu, potrebna je pomoć drugih odgojitelja ili stručnih suradnika u ustanovi. Primjerice, pedagog može uočiti razliku između teorije za koju se praktičar zalaže (teorija o akciji) i one koju zapravo ostvaruje (teorija u akciji) (Senge, 2003). Suradnjom s pedagogom i ostalim sustručnjacima odgojitelji razvijaju povjerenje i prisnost, uspostavljaju otvorenu komunikaciju koja vodi razvoju reflektivne prakse i reflektivnih istraživača. Istodobno, oni se međusobno povezuju te razvijaju timski rad. Pedagog kao promatrač i pomagač daje praktičaru korisnu povratnu informaciju kroz reflektivni dijalog te i sam profitira jer je dio promjene i razvoja. Tako se razvija i sama odgojno-obrazovna ustanova jer se u njoj prakticira reflektivna praksa i svi zaposlenici, učeći jedni od drugih. Otvorenost potiče suradnju i omogućuje stvaranje zajedničke vizije razvoja odgojno-obrazovne ustanove te utječe i na motiviranost pojedinca koji se na taj način osobno i profesionalno razvija jer se osjeća sigurnim izreći i pokazati gdje je trenutno, a gdje želi biti u svome profesionalnom učenju i razvoju.

Otvorenost ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja prema okruženju naziva se otvorenost prema van, a objašnjava se uključenošću ustanove u cijelu društvenu sredinu zajedno s roditeljima koji trebaju sudjelovati u planiranju, ostvarenju i evaluaciji aktivnosti. Otvorenost prema unutra podrazumijeva razvoj svih podsustava kojima djelujemo na razvoj cijeloga sustava, što ih dovodi do omogućavanja unapređenja same prakse (Slunjski, 2009).

Sažme li se navedeno, koncept otvorenosti u najširem smislu podrazumijeva spremnost za promjene, kako osobnih paradigmi praktičara, tako i kvalitete odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u cjelini.

4.3.2.4. Usmjerenost na dijete

Od druge polovice 20. stoljeća životni uvjeti djece u različitim sociokulturnim područjima dinamično se mijenjaju. Pojačan je interes istraživanja uvjeta odrastanja djece te se mijenjaju predodžbe odraslih o djeci (slika o djetetu). Konstruktivistički obrat u pedagogiji temeljna je promjena toga razdoblja. Dijete se počinje shvaćati kao osoba koja samostalno misli i djeluje. Nove težnje razvoja djece usmjerene su na individualiziranje razvoja. Klasični razvojni normativi više ne vrijede, svako dijete razvija se prema individualnome planu te razvoj ne teče po modelu linearnoga napredovanja. Razvojni procesi djece sve su više originalni, nepredvidivi i proturječni. Svako dijete slijedi vlastitu zakonitost razvoja te je sve teže dijete svrstati pod određeni tip različitih tipologija (Bašić, 2011).

Rani i predškolski odgoj svrstava identitet djeteta kao jednu od vrijednosti te mu osigurava istaknuto mjesto u kurikulumu u kojem dijete osnažuje da bude dosljedno samom sebi, razvija samopoštovanje, stvara pozitivnu sliku o sebi, izgrađuje osjećaj sigurnosti u socijalnom okruženju. Naglašava se kako svako dijete ima pravo na odgoj i obrazovanje koje prihvaća i podržava različitost identiteta djeteta i njegove obitelji. To podrazumijeva odstupanje od stereotipa i predrasuda bilo koje vrste te prihvaćanje individualnih posebnosti svakog djeteta kao i osiguranje individualnog pristupa djetetu uvažavajući njegov razvojni status, potrebe, interese i mogućnosti (*Nacionalni kurikulum ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*, 2015).

Praksa u kojoj je svako dijete jednako drugima neprihvatljiva je s gledišta suvremenih znanstvenih spoznaja o odgoju i obrazovanju djece. Svako dijete je jedinstveno, naponovljivo, različito od druge djece, težište se stavlja na razvoj individualiteta i identiteta djeteta. Proces

učenja kod djece je različit, a znanje subjektivno. Dijete uči u svoje vrijeme i na svoj jedinstven način te učenje ne može biti unaprijed programirano.

Navedenom se području u literaturi pristupa iz nekoliko perspektiva. Jedna od njih jest pokušaj personalizacije institucijskog odgoja i obrazovanja koja je zabilježena u mnogim zemljama, a opisane su i promjene do kojih je došlo i koje se očekuju u godinama koje dolaze (Caldwell, 2006, prema Slunjski, 2018).

Promjene u društvu, razvoj znanosti, industrije i tehnologije mijenjaju očekivanja od odgoja i obrazovanja, a pokretač tih promjena jest ideja kako odgojno-obrazovni sustav treba odgovarati pojedincu, a ne da se pojedinac prilagođava sustavu. Načini učenja djece mijenjaju se brže nego odgojno-obrazovni proces te bi odgojno-obrazovne ustanove trebale biti osjetljivije na individualne potrebe djece. Ako govorimo o ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, to iziskuje povoljan omjer djece u odnosu na odgojitelja, manje odgojne skupine, raznovrsnije pristupe svakom djetetu, više fleksibilnosti i osjetljivosti za oblikovanje iskustava učenja (Slunjski, 2018).

Odgojno-obrazovna ustanova trebala bi ići ususret razvoju individualnih mogućnosti djece i njihovih potencijala i to bi trebala biti podloga za razvoj djetetova znanja. Učinkovita podrška djeci u njihovu učenju i razvoju jest ona koja polazi od same djece, koja je usklađena sa svakim pojedinim djetetom, ali i kontekstualnim čimbenicima ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Pri tome veliki utjecaj ima osobni odgojni stil odgojitelja, njegovo neposredno ophođenje s djecom, stvaranje konteksta u kojem djeca mogu istraživati te izgrađivati svoje vještine u svakodnevnim situacijama i aktivnostima.

Odgoj i obrazovanje pridonose izgradnji osobnog, kulturnog i nacionalnog identiteta djeteta. Doba globalizacije, koje obilježava susrete različitih kultura, zahtijeva odgoj i obrazovanje koje djetetu omogućuje istodobno biti „građaninom svijeta“, a pri tome sačuvati svoj nacionalni identitet i svoju kulturu. Sljedeća perspektiva prisutna u literaturi upozorava kako dominirajuća društvena kultura može biti diskriminirajuća za pojedinu djecu iz kultura koje nisu dominantne i to može biti razlogom akademskog i socijalnog neuspjeha djeteta iz takvih kultura (Ogbu, 1992, prema Visković, 2018).

Unutar svake odgojno-obrazovne zajednice postoje većinske skupine dominirajuće kulture. Ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja treba djetetu pomoći razumjeti sebe i vlastiti identitet, identitet drugih s kojima se susreće u široj društvenoj zajednici, ne diskriminirajući osobe ni različite kulture. Suradujući s djecom, odrasle osobe, izvan privatne domene doma i obitelji, djecu čine vidljivima široj društvenoj zajednici i doprinose davanju

smisla ideji djeteta kao ravnopravnog sudionika u društvu. U ustanovama ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja vidljivo je kako odrasli razumiju dijete, djetinjstvo i obitelj jer odrasle osobe imaju više ili manje afirmativne stavove prema njima, a to se odražava u prostorno-materijalnom okruženju kao sastavnici kulture ustanove.

4.3.2.5. Mijenjanje kulture ustanove

Znanstvenici navode kulturu odgojno-obrazovne ustanove kao ključnu varijablu poboljšanja kurikuluma. U radu se stoga istražuje odnos kulture odgojno-obrazovne ustanove i poboljšanja kurikuluma u njoj.

Dimenzije kvalitete kulture prema Hargreaves (2014) jesu:

1. instrumentalnost – razina i način kontrole procesa i sudionika te usmjerenost na željene ishode, što je povezano s načinom distribucije moći i rješavanja problemskih situacija, a kreće se od ekstremne nezainteresiranosti do krute, direktivne i prisilne kontrole pojedinaca ili privilegiranih skupina i
2. ekspresivnost – unutarnja koherentnost ustanove koja je prepoznatljiva preko bliskosti, povezanosti i suradnje svih sudionika.

Tradicionalne odgojno-obrazovne ustanove prepoznaju se po visoko izraženoj kontroli i niskoj kohezivnosti sudionika procesa. Kao najbolji model navodi se kultura koja ima jasne granice prihvatljivog, fleksibilnost te povezanost sudionika koja ne prelazi granice privatnosti.

Odgojno-obrazovne ustanove u kojima svi sudionici surađuju, dogovaraju se i prilagođavaju okruženju imaju jasne ciljeve, motivirani su na promjene, nazivaju se dinamičnim. Suradnička kultura očituje se u zajedničkom promišljanju procesa, timskom radu, dogovaranju i zajedničkoj viziji. Razmjena iskustava između odgojitelja i zajedničko promišljanje odgojno-obrazovnog procesa, ključna su uporišta kvalitetne pedagoške prakse.

Stoll i Fink (2000) objašnjavaju nekoliko tipova ustanova u odnosu prema promjenama. Primjerice, kružeće odgojno-obrazovne ustanove osciliraju između nastojanja za učinkovitošću i izbjegavanja promjene. Ponajprije, one su usmjerene na akademske ishode djece, u čemu najčešće i uspijevaju, ali izostaju povezanost, dijalog i spremnost za razvojne promjene. Lutajuće ustanove nazivaju se onima u kojima je nedostatak jasnih ciljeva i strategija, a

utopljeničke su one čiji razvoj onemogućuje prethodno loše iskustvo, izostanak vizije i vjere u mogućnost razvoja. U njima se traže krivci, a ne rješavaju se problemske situacije.

Deal i Peterson (2009) kulturu odgojno-obrazovne ustanove dijele na toničku (afirmativnu) i toksičku (negativnu). Tonička kultura karakteristična je za dinamične ustanove koje su sklone razvojnom procesu, samovrednovanju, osjećaju povezanosti i uzajamnoj potpori svih sudionika. Svi odgojitelji i ostali djelatnici u takvoj ustanovi usmjereni su na učenje, istraživanje i kritičko preispitivanje. U toničkim ustanovama potiče se kultura dijaloga, međusobnog poštovanja te prihvaćanja individualnih razlika. Stručni djelatnici potiču se na osobni i profesionalni razvoj, a individualni se napredak prepoznaje i pozitivno vrednuje. U kulturi dijaloga, poštovanja i prihvaćanja njeguju se rituali i ceremonije kao simbolički izraz tradicije i povezanosti, a sudionici imaju osjećaj pripadanja te izgrađuju osobni i grupni identitet.

Toksičku kulturu obilježavaju inertnost, pasivnost i nespремnost za razvojne promjene. Sudionici nemaju viziju, ciljevi su im nejasni, nisu definirani, a profesionalni su odnosi narušeni. U toksičkoj kulturi prevladava nezainteresiranost, negativan stav prema odgojno-obrazovnom procesu te izostaje optimizam, povjerenje i mogućnost razvoja.

U svakoj odgojno-obrazovnoj ustanovi mnogo je neočekivanih i neplaniranih situacija koje se svakodnevno događaju te o njima treba raspravljati kao i o nepredvidivoj, kompleksnoj, slojevitoj i multidimenzionalnoj strukturi koja nije pravocrtna i predvidljiva. Tako i kultura odgojno-obrazovne ustanove nije pravocrtna i statična dimenzija jer su odgojno-obrazovne ustanove živi, dinamičan i nelinearni sustav interaktivne strukture. Promjene su u svakoj ustanovi izvjesne, ali nisu lako strukturalno i vremenski predvidljive. Najlakše se čini uvesti promjene na manje značajnim razinama, primjerice u prostorno-materijalnom okruženju, međutim kako je kultura holistički koncept, izdvojene promjene jednog segmenta neće nužno dovesti do cjelovite promjene, ali je mogu potaknuti (Datnow, 2011).

Mnogo je lakše mijenjati strukturu (fizičku, vremensku, organizacijsku) nego samu kulturu ustanove; bez dubinske analize najznačajnijih aspekata kao što su vrijednosti, stavovi i norme, nema istinskoga kvalitetnog razvoja ni dubinske promjene (Vujičić, 2011).

Istinska dubinska promjena moguća je samo ako se izgrađuju kapaciteti svake od razina jer inovacija ne uspijeva na jednoj razini (Hargreaves, 2014).

Za konstrukciju autentične kulture odgojno-obrazovne ustanove ne treba zanemariti utjecaj osobnih iskustava pojedinca i okruženja, ali i utjecaj javne obrazovne politike. Prisilne

smjernice (zakonske obaveze – *top down* model razvoja) neće dovesti do kvalitetnog razvoja ako sudionici ne prepoznaju svrhovitost takvih aktivnosti.

Mijenjanje kulture odgojno-obrazovne ustanove podupire se izdvajanjem određenih strategija koje su usmjerene na stvaranje kulture istraživanja, a to su „razvijanje suradničkih odnosa, u odgojno-obrazovnoj ustanovi i izvan nje, organizacija okruženja i usmjerenost na učenje i istraživanje“ (Vujičić 2011, str. 53).

Akcijska istraživanja smatraju se izvrsnom strategijom za istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove jer pružaju metodologiju kojom se mogu unositi promjene u odgojno-obrazovnu praksu te ju kontinuirano procjenjivati i unapređivati. Učenje u ustanovi ranoga i predškolskog odgoja treba smatrati cjeloživotnim procesom, a odgojno-obrazovni djelatnici trebali bi neprestano istraživati svoju odgojno-obrazovnu praksu kako bi je bolje razumjeli i kvalitativno mijenjali (Vujičić, 2011).

Kultura odgojno-obrazovne ustanove prepoznaje se u postignuću organizirane zajednice u zajedničkim temeljnim postavkama i uvjerenjima odgojitelja, ravnatelja, stručnih suradnika, roditelja, a karakteristična je za djelovanje odgojno-obrazovne ustanove. Ona se također prepoznaje u međusobnim odnosima ljudi i njihovu zajedničkom radu, upravljanju ustanovom i fizičkom okruženju te stupnju usmjerenosti na kontinuirano učenje i istraživanje odgojno-obrazovne prakse u svrhu njezina unapređivanja.

4.4. Društveni kontekst

Odgoj, obrazovanje i razvoj djece nerazdvojni su od društvenog konteksta u kojem se događaju jer je učenje, kao i način na koji dijete uči, značajan dio kulturnoga konteksta određenog društva i zajednice.

Kurikulum ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja oblikuje i politika društvene brige o djeci, a ona je pod utjecajem različitih perspektiva o djetinjstvu koje dominiraju u konkretnom suvremenom društvu. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje u mnogim zemljama Europe nije obvezan te to područje može imati razne osnivače. Pogledi na rani i predškolski odgoj i obrazovanje ovise o tome na kojim se osnovnim vrijednostima, etičkim načelima i uvjerenjima o djetetu i njegovu razvoju temelji određena paradigma. Znanstvena istraživanja i obrazovne politike prilagođavaju se globalnim ekonomskim, političkim, demografskim, tehnološkim i kulturnim promjenama. Za razumijevanje društvenog fenomena djetinjstva, važno je povezivanje djece s društvom u kojem žive.

4.4.1. Paradigme u razumijevanju ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja

Relevantna znanstvena literatura izdvaja najutjecajnije paradigme u društveno-političkom razumijevanju ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, a to su:

1. *razvojna paradigma*
2. *politička i ekonomska paradigma*
3. *socijalno-kulturna paradigma*
4. *paradigma ljudskih prava* (Woodhead, 2012, str. 13).

Razvojna paradigma

Razvojna paradigma obuhvaća sljedeće postavke:

- *razvoj djeteta određuju etape razvoja*
- *tijekom razvoja odvijaju se brojne progresivne promjene u tjelesnim, spoznajnim i socijalno-emocionalnim kompetencijama djece, a promjene su vidljive u ovladavanju novim vještinama i sposobnostima te u načinima na koje dijete uspostavlja odnose, komunicira, uči i igra se*
- *rano djetinjstvo životno je doba kada djeca najviše zavise od drugih*
- *razvoj djece posebno je osjetljiv na negativne utjecaje*
- *posljedice loših utjecaja osjećaju se i u odrasloj dobi* (Woodhead, 2012, str.13).

Prema razvojnoj paradigmi, razvoj djeteta događa se prema univerzalnim etapama iako kontekst u kojem se dijete razvija, iskustva i putevi razvoja ovise od individualnih kapaciteta, potreba djeteta, etničkoj i kulturnoj pripadnosti, kao i ekonomskih i društvenih okolnosti u kojima ono živi.

Kada se zastupa kurikulum prema razvojnoj teoriji i obrascima razvoja prema kojima dijete u određenoj dobi mora znati određena znanja, djeca koja nisu u tom uspješna, tu razvojnu raznolikost trebaju ispravljati. Djecu treba asimilirati unutar jednog asimilacijskog pristupa jednakosti u razvojnoj, kulturnoj i društvenoj raznolikosti. Odgojitelji koji su prihvatili asimilacijski pristup pravednosti, vjerovat će da je njihova uloga podržavati svako dijete kako bi postalo uspješno u svim područjima (Mac Naughton, 2003).

Spoznaje iz znanstvenoga područja razvojne psihologije dugo vremena najznačajnija su polazna osnova za razvijanje teorija o važnosti ranoga i predškolskog odgoja. Kritike polazišta razvojne psihologije zamjeraju nametanje normalnosti jer sugeriraju razvoj kao linearni proces, a marginaliziraju se djeca koja ne odgovaraju normama razvojne teorije (Pound, 2011).

Ta paradigma razvoj djeteta svodi na odvojene mjerljive kategorije, poput socijalnog i emocionalnog razvoja, intelektualnog razvoja, motoričkog razvoja i spoznajnog razvoja. Posljedično, procesi koji su složeni i međusobno povezani u svakodnevnom životu, izolirani su jedan od drugoga i promatraju se dihotomno, umjesto kao međusobno povezane funkcije koje zajedno mijenjaju i razvijaju.

Razvojna teorija još je prisutna u dominantnim perspektivama razvoja djece, osobito u SAD-u iako se u novije vrijeme ističe individualni razvoj te su perspektive razvojne teorije postale ograničene (Pound, 2011). Piagetova razvojna teorija temelj je razvojne paradigme, kognitivni razvoj mora biti na određenom stupnju prije nego učenje može biti djelotvorno, odnosno učenje je nezamislivo bez sazrijevanja. Vygotsky se suprotstavlja Piagetovu stajalištu te tumači da učenje vodi razvoju i sazrijevanju preko društvene aktivnosti i interakcije između djece i sposobnijih drugih, kao pokretača napretka u djetetovu razvoju (File i sur., 2012).

Učenje prema Vygotskom budi razne interne razvojne procese koji se događaju samo kada je dijete u interakciji s ljudima u osobnom okruženju. Primjena Vygotskijevih ideja u razvojnoj teoriji gotovo je zanemarena (File i sur., 2012).

Politička i ekonomska paradigma

Politička i ekonomska paradigma zastupa viziju odgoja i obrazovanja koja počiva na hipotezi važnosti interveniranja u tijeku kritičnih godina djetinjstva jer se tada mogu nadoknaditi nedostaci, izjednačiti mogućnosti i omogućiti povoljan početak za djecu koja odrastaju u siromaštvu i drugim nepovoljnim okolnostima (Woodhead, 2012).

Takva vizija odgoja i obrazovanja razvijala se u programu Head Start u SAD-u, koji je pokrenut 1964. godine u okviru programa borbe protiv siromaštva i kriminala. U tom programu cilj je bio ranom intervencijom postići društvenu i ekonomsku promjenu. Prema toj perspektivi u anglo-američkom pristupu, dijete je prirodni resurs koji treba iskoristiti, a rani i predškolski odgoj i obrazovanje, tehnička je strategija usmjerena na iskorištavanje svih potencijala djeteta (Dahlberg i sur., 2007).

Socijalno-kulturna paradigma

Socijalno-kulturna paradigma proizašla je iz kritike razvojno-primjerene prakse (engl. *Developmentally Appropriate Practice – DAP*). Ona daje važnost vrijednostima koje počivaju na tradicionalnoj usmjerenosti predškolskih kurikuluma i povezanosti razvoja djeteta s njegovim fazama razvoja koje su specifične i vezane za kulturu okruženja u kojem dijete odrasta.

Različite etnografske studije o odgoju djece u različitim kulturama upućuju na sredine u kojima se vrijednost djetinjstva promatra kroz prizmu socijalizacije i ekonomskog doprinosa djece, a ne prizmu ostvarivanja ljudskoga potencijala obrazovanja (Woodhead, 2012).

Shvaćanje razvoja djeteta kao socio-kulturnog procesa ima važne implikacije na politiku, kurikulum i odgojne postupke koji se podržavaju u nekoj zajednici. Na rano se djetinjstvo ne gleda kao na univerzalni proces razvoja prema stanju zrelosti, nego se pozornost daje uključivanju djece u čitav niz okruženja, odnosa, aktivnosti u kojima ona stječu kulturne kompetencije i grade osobni identitet (Mac Naughton, 2003).

Osnovne teme koje se pokreću socijalno-kulturnom paradigmatom unutar proučavanja ranog djetinjstva jesu:

- *razvoj male djece socijalni je proces, ona uče unutar socijalnih odnosa specifičnih kulturnih okruženja*
- *dječje kulture duboko su socijalne, izražene kroz igru s vršnjacima, način ponašanja i dr.*
- *djetinjstvo je društveni fenomen određen kontekstom u kojem dijete odrasta*

- *djetinjstvo ima više značenja, čak i unutar jednog vremena i prostora, djeca se suočavaju s mnogostrukim verzijama onoga što znači biti malo dijete, kod kuće, u dječjem vrtiću, na igralištu*
- *djetinjstvo se različito shvaća u različitim društvima i povijesnim razdobljima*
- *rano djetinjstvo političko je pitanje, obilježeno velikim nejednakostima u resursima, ponudama i mogućnostima, koje oblikuju i globalne i lokalne sile i utjecaji* (Woodhead, 2012, str. 47-48).

Socijalno-kulturna paradigma o ranome djetinjstvu „oslobodila“ je znanstvena istraživanja i politiku od pogleda koji se pretjerano oslanja na faze u razvoju djeteta i pridonijela tomu da se okviri za proučavanje ranoga djetinjstva prošire te se unutar njih mogu pronaći različite prakse i okruženja u kojima dijete odrasta.

Kritika dominantnih paradigmi koje se odnose na rano djetinjstvo polazna su osnova za prepoznavanje struktura društvene kontrole, socijalnog isključivanja, nejednakosti i nepravde u društvu (Dahlberg i sur., 2007). Zastupanje djece i ranoga djetinjstva u sve je većoj mjeri zasnovano na priznavanju univerzalnih prava djeteta.

Paradigma ljudskih prava

Paradigma ima svoje polazište u Konvenciji o pravima djeteta (1989) donesenoj u Ujedinjenim narodima. Konvencija nalaže da se sva djeca poštuju kao osobe koje su nosioci osobnih prava i ona počiva na političkom određenju, etičkim i pravnim načelima koji mogu biti polazna osnova teorije i znanstvenih istraživanja. Osnovna načela dječjih prava postupno su se ugrađivala u politiku i odgojno-obrazovnu praksu svih koji rade s djecom i u ime djece.

U suvremenom pristupu kurikulumu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja prisutne su sve četiri navedene paradigme. Tumačenje razvoja djeteta podrazumijeva ravnotežu između uvažavanja dječjih kompetencija i priznavanje potrebe za usmjeravanjem djetetova razvoja. Način na koji se ostvaruje usmjeravanje djetetova razvoja od ključnog je značenja za praktično ostvarivanje prava sudjelovanja djeteta u odgoju i obrazovanju, a treba uzeti u obzir i kontekst u kojem dijete raste, razvija se i uči.

4.4.2. Moderna i postmoderna kao polazišta u razmatranju ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja

Pogledi na društvena, politička i kulturna polazišta u strukturiranju kurikuluma navode teorije koje su proizašle iz moderne i postmoderne.

Moderna zastupa znanstvene načine objašnjavanja, predviđanja i nadzora nad svijetom, izgradnjom univerzalne istine o tome kako što funkcionira. Ti načini objašnjavanja nisu pridonijeli boljem svijetu, a ratovi i siromaštvo povećavali su se. Znanost je koristila onima koji su već imali prednost na društvenoj ljestvici te su posljedično izazvana postmodernistička razmišljanja.

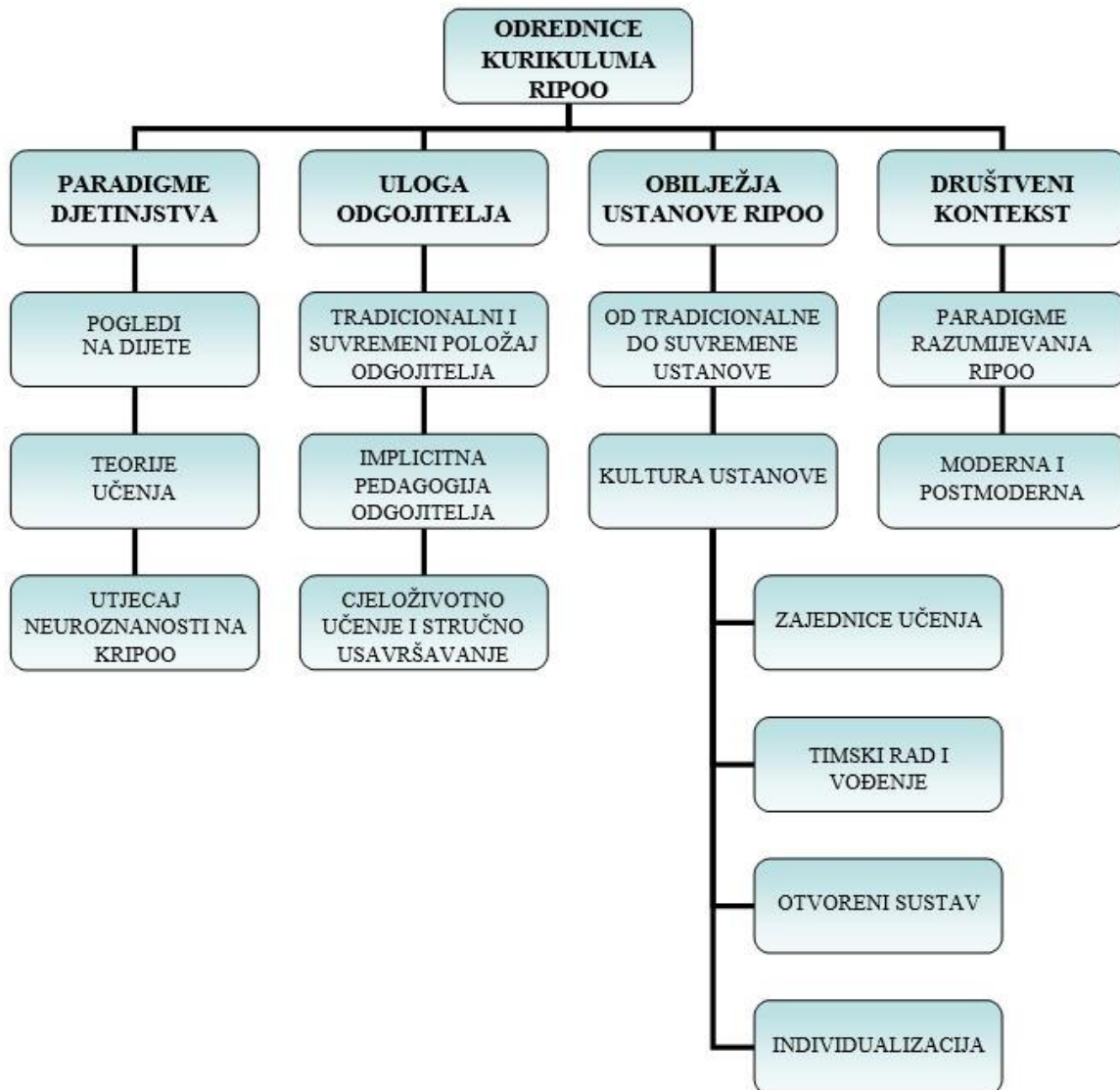
Postmoderna je teorijsko polazište široko povezano s umjetnošću, arhitekturom, književnošću i politikom. Začetnik postmoderne teorije jest Michel Foucault. Njegov rad temelji se na pretpostavci da neprestano tražimo istinu, a ne znanje, a za autora volja za znanjem ide dalje od istine (Pound, 2011).

Postmoderna se najčešće odnosi na prihvaćanje neprikladne pluralnosti svijeta. Prihvaća se nesigurnost, složenost, raznolikost, nelinearnost, subjektivnost, više perspektiva, vremenske i prostorne specifičnosti. Za postmodernističku perspektivu ne postoji apsolutno znanje i apsolutna stvarnost. Svijet i naše znanje u njemu podrazumijeva se društveno izgrađenim, a ljudska bića aktivni su sudionici tog procesa. „Postmodernistički pogled gleda na dijete koje postoji kroz odnose s drugima i uvijek u određenom kontekstu“ (Dahlberg i sur., 2007, str. 43). Reggio pedagogija smatra se primjerom postmodernističke paradigme koja daje naglasak demokraciji i kulturi.

Očigledno je da svako društvo određuje fizičko i socijalno okruženje te obrasce društvenih interakcija i filozofiju odraslih kao odrednice strukturiranja kurikuluma i određivanja njegova sadržaja. „Dijete ni institucijski kontekst ne postoje izolirano, izvan vremena, prostora, društva i kulture, već su svi zajedno uronjeni u šire socio-kulturne, povijesne i društvene kontekste s kojima su također uzajamno povezani, ovisni i u međusobnoj interakciji“ (Petrović-Sočo, 2007, str. 5). Partnerstvo dječjeg vrtića i lokalne zajednice, odnosno društva nužno je kako bi se smanjile međusobne razlike te socijalizirali i inkulturirali sudionici. Poželjno je da kulturni, gospodarski i društveni događaji koji su u kontekstu pedagoških vrijednosti imaju svoje mjesto u kurikulumu odgojno-obrazovne ustanove (Mlinarević i Tokić, 2017). Na taj način stvara se recipročan odnos između odgojno-obrazovne ustanove i društva u kojem ona djeluje. Društvena kultura, gospodarstvo i politika imaju utjecaj na paradigme

djetinjstva u određenom društvu, a kurikulum ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja može se odražavati u društvu. Društvo tako postaje osjetljivije za potrebe i mogućnosti djece rane i predškolske dobi.

Shema 8. izlaže sve navedene sastavnice odrednica kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.



Shema 8. Sastavnice odrednica kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja⁸

⁸ U shemi se rabi skraćenica RIPOO za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

5. AKCIJSKO ISTRAŽIVANJE S OBILJEŽJIMA ETNOGRAFSKOGA PRISTUPA

Konstruktivistička paradigma temeljno je polazište u radu. Ona tumači stvarnost kao skup mentalnih konstrukcija koje nastaju u procesu socijalnih interakcija i dio su uma pojedinaca. Konstruktivistička stvarnost nužno je pluralistička jer uvijek postoje višestruke perspektive i tumačenja, relativistička jer ovisi o načinu tumačenja pojedinca i promjenjiva jer egzistira u određenome vremenu (Slunjski i Burić, 2014).

U ontološkom polazištu konstruktivističke paradigme ne postoji objektivna točka za konstrukciju jedne stvarnosti; postoje višestruke, različite stvarnosti. Osoba sebe izgrađuje tumačenjem onoga što radi i aktivnostima koje poduzima uključujući raznolike životne kontekste u kojima se događa aktivnost. Mišljenjem, djelovanjem i tumačenjem djelovanja, stvaraju se različita značenja. Relacija najvažnijih osobnih značenja koja se proizvode u interakciji s drugim osobama u socijalnom i fizičkom okruženju omogućuje konstrukciju subjektivne zbilje. Kako bi se mogla analizirati konstrukcija zbilje, potrebno je razjasniti temeljna znanja o svakodnevnome životu, objektivizirati subjektivne procese i značenja (Bognar, 2012).

Epistemološka polazišta konstruktivističke paradigme temelje se na pitanjima kako shvaćamo prirodu znanja, kako djeca dolaze do znanja i koje je znanje od najveće vrijednosti i važnosti. Ta polazišta nastoje riješiti pitanja koja se odnose na temeljne uvjete znanja, izvore, strukture i granice, kao i mehanizme povezane sa stvaranjem, širenjem i legitimiranjem znanja. Epistemologija pomaže da se razumije znanje o stvarnosti koje je neizbježno ograničeno razinom razvoja sredstava i metoda koje se koriste za istraživanje. U tom pristupu prema djetetu se istraživači odnose kao prema subjektu, znanje se ne shvaća kao fenomen koji je unaprijed identificiran i naknadno se apsorbira, nego kao proces koji uključuje putovanja i otkrića istraživanih subjekata i istraživača. Ti putevi mogu imati vrlo precizan ili vrlo općenit cilj, tijekom kojeg su moguća razna situacijska iznenađenja (Moore, 2015).

Metodologija je hermeneutička, naturalistička i dijalektička. U okviru konstruktivističke paradigme najvažniji je instrument sam istraživač koji pokušava razumjeti i interpretirati individualne konstrukcije sudionika istraživanja. Istraživač se koristi svojim znanjima i istraživačkim metodama kojima se prikupljaju i analiziraju uglavnom kvalitativni podatci kao što su: analiza dokumentacije, intervjuiranje te promatranje sudionika istraživanja u njihovim svakodnevnim situacijama.

Konstruktivistička paradigma oslanja se na kvalitativnu metodologiju te nastoji objasniti složene fenomene odgoja i obrazovanja. Često je usmjerena na istodobno izravno istraživanje i unapređenje kvalitete odgojno-obrazovne prakse te na to da sami praktičari-istraživači stvaraju pedagoške teorije. Istraživanja koja podržavaju tu paradigmu često se nazivaju i emancipacijska jer svi „sudionici imaju ravnopravnu i suautorsku poziciju“ (Slunjski i Burić, 2014, str. 150).

Odgojno-obrazovna praksa u dječjem vrtiću shvaća se kao nepredvidiva, kompleksna i dinamična, a kurikulum ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja kao teorijska koncepcija koja se temelji i konstruira u samoj odgojno-obrazovnoj praksi te se kvalitativan pristup istraživanja nameće kao jedini logičan u ovom radu. U istraživanju odgojno-obrazovne prakse ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, prema mišljenju istraživača, najprimjerenija su etnografska i akcijska istraživanja kojima se ovaj rad bavi.

5.1. Akcijsko istraživanje

Akcijsko istraživanje u odgoju i obrazovanju jedna je od najprimjerenijih kvalitativnih strategija kojom se istražuje širok spektar problema, od razvoja kurikuluma preko strategija profesionalnoga razvoja pa sve do obrazovanja i usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika. Valjani je pristup u promjeni kurikuluma odgojno-obrazovne ustanove te evaluacijsko ili samoevaluacijsko oruđe pojedinaca (Cohen, Manion i Morrison, 2007; McNiff i Whitehead, 2010; Rönnerman i Salo, 2014).

Određenje pojma počinje od ključnih riječi koje ga čine. Akcija se definira kao „djelovanje, radnja, pothvat ili organizirana društvena ili politička djelatnost“ (Anić, 2007, str. 3). Istražiti, znači „primjenom određene metode uočiti, izmjeriti, popisati svojstva nečega“ (Anić, 2007, str. 157). Poduzima se neka radnja, tj. akcija, s pomoću određene metode istražuju se svojstva „nečega“, odnosno istražuje se kada se želi saznati nešto što se ne zna o nekoj pojavi ili procesu, a pri tome se otvaraju i neka nova pitanja i problemi. Svrha svakog istraživanja, tako i akcijskog, jest stvaranje novih znanja i teorija. Znanje se odnosi na ono što je poznato, a teorija je objašnjenje koje je utemeljeno na znanju. Sva istraživanja uključuju objašnjenje razloga i svrhe istraživanja te značenja onoga što je postignuto.

Akcijska istraživanja ujedinjuju metodologiju i ideologiju. Iz metodološke perspektive, akcijska su istraživanja reflektirajuća, komunikacijska, konstruktivistička, interpretativna i

orijentirana na djelovanje. U njima postoji otvorenost za izbor metoda istraživanja. Akcijska su istraživanja suradnička, liberalna, emancipacijska i demokratska (Rönnerman, 2015).

Provođenjem akcijskih istraživanja stvaraju se društvene promjene te se ističe njihova ideološka perspektiva. Politička dimenzija akcijskih istraživanja uključuje demokratske, participativne i suradničke postupke za stvaranje i razvoj znanja (Rönnerman i Salo, 2014, str. 63)⁹.

Akcijska istraživanja smatraju se alatom razvoja demokracije u odgojno-obrazovnoj ustanovi jer omogućuju “komunikacijske mehanizme koji potiču kolektivni diskurzivni konsenzus“ (Huttunen i Heikkine, 1999, prema Rönnerman i Salo, 2014, str. 29). Drugim riječima, kolektiv zajednički gradi značenja na osnovi djetetovih i odgojiteljevih različitih viđenja istih stvari. Akcijska istraživanja smatraju se sastavnicom prakse svih odgojno-obrazovnih ustanova, a suradnju istraživača i praktičara neizbježnom u razmjeni znanja različitih vrsta (Rönnerman i Salo, 2014).

Profesionalna dimenzija akcijskih istraživanja odnosi se na razvoj znanja u odnosu na ciljeve, metode i rezultate, kao i razvoj stručne prakse temeljene na istraživanju. Uključenost u akcijska istraživanja smatra se osobnim razvojem svakog odgojno-obrazovnoga djelatnika, a događa se produbljivanjem razumijevanja, razvojem samosvijesti, samopouzdanja i osobnog ispunjenja (Rönnerman i Salo, 2014). Akcijska istraživanja imaju cilj osnažiti istraživače i omogućiti im unapređenje profesionalne prakse. Kao sredstvo istraživanja ona kombiniraju šest pojmova:

1. *neposredni ciklus identificiranja problema, planiranja intervencije, primjene intervencije, evaluiranja rezultata*
2. *refleksivnu praksu*
3. *političku emancipaciju*
4. *kritičku teoriju*
5. *profesionalni razvoj*
6. *istraživanje praktičara koji sudjeluje* (Cohen i sur., 2007, str. 241).

⁹ „Action research as: a way of generating knowledge where participant in the research process function as equals because of their different kinds of experience and frames of reference (Rönnerman i Salo, 2014, str. 64);

„.....a reciprocal challenging of professional knowledge and experiences, rooted in everyday practices within schools, in collaborative arenas populated by researchers and practitioners, and in the interchange of knowledge of different kinds.“ (Huttunen i Heikkinen, 1999, prema Rönnerman i Salo, 2014, str. 64).

Slične definicije akcijskog istraživanja nalazimo i kod domaćih autora:

.....poseban oblik empirijskog istraživanja u kojem sudjeluje istraživač koji objedinjuje istraživanje i akciju, pri čemu se istovremeno provjeravaju znanstvene postavke i unose promjene u odgojnu i obrazovnu praksu; istraživanje u kojem ravnopravno sudjeluju prosvjetni djelatnici i znanstvenici. Istraživači u takvoj vrsti istraživanja imaju dvostruku ulogu, obavljajući neposredni nastavni rad i samo istraživanje (Mijatović, 2000, str. 24).

....metodologija istodobnog istraživanja i mijenjanja odgojno-obrazovne prakse, koja se oslanja na razvoj istraživačkih i refleksivnih umijeća praktičara te na holistički pristup unaprjeđenju njihove prakse (Slunjski, 2015, str. 40).

Istražujući, odgojitelji mijenjaju svoju odgojno-obrazovnu praksu, a pri tome razvijaju i svoja umijeća. Mehaničke intervencije usmjerene podizanju razine kvalitete osobne prakse zamjenjuju se razvojem istraživačkih i refleksivnih umijeća praktičara, što se objašnjava u empirijskom dijelu rada. Akcijom se počinje proces poboljšanja s ciljem utjecanja na razmišljanja i ponašanja svih uključenih u istraživanje. Istraživač postaje središte istraživanja, a fokus je na poboljšanju osobnog učenja istraživača (odgojitelja) radi poboljšanja njegova djelovanja. Ciljevi akcijskih istraživanja često su postavljeni kao istraživačka pitanja (McNiff i Whitehead, 2010).

Kao cilj akcijskih istraživanja navodi se „probijanje granica pozitivističke metodologije i razvijanje plana promjene situacije, odnosno, deskriptivna i analitička metodologija zamjenjuje se participativnom i evaluacijskom“ (Halmi, 1996, str. 233).

Osnovne karakteristike akcijskih istraživanja jesu:

- *praksa se shvaća kao temelj za akciju i istraživanje*
 - *poboljšanje prakse stvara znanje i generira žive teorije u praksi*
 - *fokus je na poboljšanju učenja*
 - *naglašavaju se osnovne vrijednosti prakse*
 - *istraživanje i konstruiranje znanja više je nego sama profesionalna praksa*
 - *suradnička su i fokusiraju se na sukonstrukciju znanja o praksi*
 - *uključuju ispitivanje, dekonstrukciju i decentralizaciju*
 - *zahtijevaju viši red ispitivanja*
 - *intencionalno su politička*
 - *zahtijevaju da se ljudi drže odgovornima za ono što rade i prihvate odgovornost za svoje postupke*
 - *mogu doprinijeti društvenoj i kulturnoj transformaciji*
- (McNiff i Whitehead, 2010, str. 17).

Istraživači poduzimaju radnje pri kojima stupaju u različite suradničke odnose, komuniciraju u skupinama i stvaraju okruženje koje isprepliće kulturno-diskurzivni,

materijalno-ekonomski i društveno-politički angažman svih koji su uključeni u istraživanje. Oni doprinose društvenom i kulturnom preporodu jer *kulturno-diskurzivna* pozadina promiče konceptualizaciju odgojitelja kao operativca. Odgojitelj se smatra sposobnim razvijati osobne teorije u profesionalnoj praksi suradnjom i učenjem. Kulturno-diskurzivni angažman razvidan je u pretpostavci kako su društvene pojave izgrađene od pojedinaca i njihovih odnosa, pod utjecajem njihovih mentalnih stanja (vrijednosti, stavova, uvjerenja) te kako pojedinci djeluju unutar njihovih odnosa koji su vezani za školsko okruženje, tj. edukativan kontekst i praksu (McNiff i Whitehead, 2010).

Kontekst istraživanja smatra se važnim i treba ga uzeti u obzir pri analizi i objašnjenju profesionalnoga razvoja jer su često lokacija istraživanja, više ili manje pod utjecajem lokalnoga konteksta. Konkretnije „...skupina stručnjaka koji rade zajedno, npr. kao tim odgojitelja jednog dječjeg vrtića, razvit će zajedničku *kulturu*, koja uključuje dijeljenje znanja, kolektivna iskustva i vrijednosti na kojima temelje svoju praksu“ (Handal, 2014, str. 201).

Materijalno-ekonomski angažman vidljiv je u razvoju odgojno-obrazovne prakse, odnosno odgojno-obrazovnih institucija u kojima se ona provodi. Akcijska istraživanja trebala bi objediniti teorijske okvire i praktična iskustva te rezultirati lokalnim teorijama poboljšavajući i razvijajući okruženja odgojno-obrazovnih ustanova (McNiff i Whitehead, 2010).

Društveno-politička namjera ugrađena je u obrazovnu namjeru. Vidljiva je u suradničkim akcijama koje se oslanjaju na načela demokracije i omogućuju sudionicima ravnopravno sudjelovanje. Planovi djelovanja imaju cilj stvaranje promjena u pedagoškoj praksi, dok su teorijski modeli i koncepti podrška za poboljšavanje osobne profesionalne aktivnosti i aktivnoga djelovanja (McNiff i Whitehead, 2010).

Začetnik akcijskih istraživanja jest socijalni psiholog Kurt Lewin (1890-1947). Njegov rad ima osnovu u tradicionalnim eksperimentalnim istraživanjima kojima se počeo baviti četrdesetih godina 20. stoljeća. Za Lewina je akcijsko istraživanje način stvaranja društvene promjene (Cohen i sur., 2007).

Tijekom sedamdesetih i osamdesetih godina 20. stoljeća u Velikoj Britaniji pojavljuju se dvije vrste akcijskih istraživanja, ona u kojima se prati praktičar i gdje praktičari sami istražuju svoju praksu. Predstavnici su prvih akcijskih istraživanja John Elliott i Lawrence Stenhouse. Elliott (1991) je bio pod utjecajem interpretativnih pristupa akcijskim istraživanjima u kojima istraživač primjećuje kako praktičari rade svoj posao i daju opise i objašnjenja za ono što rade u obliku istraživačke teorije. Pokret je nastojao demokratizirati istraživanja omogućavanjem i

poticanjem učitelja da sami rade istraživanja za sebe. Sintagmu *učitelj kao istraživač* vlastite pedagoške prakse Stenhuse je počeo rabiti još šezdesetih godina 20. stoljeća (McNiff i Whitehead, 2010).

Jack Whitehead utjecajan je u promicanju životnoga pristupa akcijskom istraživanju u kojemu odgojno-obrazovni djelatnici istražuju svoju praksu i stvaraju osobne teorije (McNiff i Whitehead, 2010).

U australskom sustavu odgoja i obrazovanja akcijska su se istraživanja pojavila osamdesetih godina 20. stoljeća participacijskim pokretom koji je nastao kao izazov zavičajnog „ugnjjetavanja“ u školama i izvan njih. Sastojao se od aktivističkih učitelja i znanstvenika, od kojih se izdvajaju Stephen Kemmis, Robyn McTaggart i Shirley Grundy. Primarni cilj sudjelujućih akcijskih istraživanja koja su zastupali bio je „stvoriti pozitivnu i progresivnu društvenu promjenu, a razlikovna značajka u odnosu na druga istraživanja jest da su ljudi koji su izravno *pogođeni* takvim promjenama uključeni u proces istraživanja“ (Mac Naughton i Huges, 2009, str. 40).

Kemmis i McTaggart (2005) razvili su participativno akcijsko istraživanje u kojem socijalna pravda postaje glavni fokus za akcijsko istraživanje u odgoju i obrazovanju. Emancipacijsko akcijsko istraživanje proizašlo je iz participativnoga te je imalo korijene u snažnoj kritičkoj teoriji društva, istraživačkom pokretu i u praksi učitelja u Velikoj Britaniji i Sjedinjenim Američkim Državama. Akcijska istraživanja zahvaćala su odgojno-obrazovne sustave u raznim dijelovima SAD-a, Velike Britanije i Australije, a pojavila su se i u dijelovima Afrike i Azije gdje su se istraživači njima koristili za promicanje socijalne pravde i jednakosti preko odgojno-obrazovnih sustava.

Akcijska istraživanja u skandinavskim zemljama imaju dugu tradiciju. Pojavljuju se šezdesetih i sedamdesetih godina 20. stoljeća kao reakcija na pozitivističku koncepciju znanosti u studentskim krugovima. Pokrenula su ih na sveučilištu u Norveškoj (Oslo) radikalni profesori i studenti, među kojima je bio Løvlie. Alternativni studij na norveškom sveučilištu naglašava pedagogiju kao praktičnu, kulturnu i kritičku disciplinu. Koncepti suradnje, osnaživanja, prosvjetljenja i demokratske akcije prepoznati su kao oblik i kao sadržaj studija. Istraživački institut u Norveškoj od 1960. je godine uporište akcijskog istraživanja u Europi. Ključna poruka koju šalju istraživači iz Skandinavije jest potreba razvijanja profesionalnoga znanja odgojitelja, njihova praktična profesionalna teorija u odgojno-obrazovnoj praksi, način na koji integriraju praksu i spoznaju te praktična i etička razmatranja, a suradničko učenje pokretač je u tom procesu. Najviše utjecaja na taj pristup akcijskim istraživanjima imao je Lawrence Stenhouse i

njegova koncepcija *učitelja kao istraživača* te knjiga *Uvod u kurikulum za istraživanje i razvoj*, obvezna literatura studija na skandinavskim sveučilištima (Rönnerman i Salo, 2014).

Løvlie i suradnici koji su razvili konceptualizaciju pedagogije kao u prvome redu praktične discipline u Skandinaviji imaju mnogo zajedničkoga s najutjecajnijim anglosaksonskim zagovaračima praktičnog znanja kao što su Schwab i Stenhouse. Postoji velika sličnost između Stenhouseova pojma *nastavnika kao istraživača* i Løvlieve *teorije prakse*. Oba znanstvenika teoriju smatraju osnovom za praksu, a iskustva u praksi temeljem za daljnji razvoj teorije (Rönnerman i Salo, 2014).

U skandinavskoj tradiciji akcijskog istraživanja, ono služi osobnoj, političkoj i profesionalnoj svrsi na lokalnoj razini. Ističe se važnost uključivanja sveučilišne zajednice u rad škola i dječjih vrtića. Nakon dvadesetak godina razvoja akcijskih istraživanja u Skandinaviji, akcijsko se istraživanje razumijeva kao istraživanje strategija s ciljem razumijevanja, podrške i mijenjanja prakse. Korišteno je, osim u odgoju i obrazovanju, u industrijskom razvoju i zdravstvu (Rönnerman, 2015).

Akcijska istraživanja odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj započela su krajem 20. stoljeća, i to u sustavu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, ranije nego na drugim razinama odgojno-obrazovnoga sustava.

Miljak (1996) je provela prvo cjelovito akcijsko istraživanje u jednoj ustanovi ranoga i predškolskog odgoja u Zagrebu, koje je započelo devedesetih godina prošlog stoljeća. U posljednjih dvadeset godina akcijska se istraživanja provode i u drugim ustanovama ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Djelovalo je i još uvijek djeluje više istraživačkih timova sastavljenih od istraživača (znanstvenika) visokoškolskih ustanova i istraživača-praktičara iz različitih predškolskih ustanova u Republici Hrvatskoj.

5.1.1. Etape akcijskog istraživanja

Prva etapa u ostvarivanju akcijskog istraživanja predstavlja izbor područja ili fokusa istraživanja. U njoj se identificira i oblikuje problem koji je uočen kao kritičan u odgojno-obrazovnom procesu (Cohen i sur., 2007). Problem treba biti odabran na temelju osobnih iskustava praktičara te oni, birajući problem koji se percipira najvećim, namjeravaju poboljšati i promijeniti okolnosti u kojima se trenutno nalaze, poboljšati osobnu praksu i stvoriti nova znanja o odgojno-obrazovnoj praksi koja su relevantna za specifično mjesto. Primjena akcijskih

istraživanja uspoređuje se sa skokom u nepoznato (engl. *bungie jumpingom*), zbog rizika i neizvjesnosti koje ta istraživanja nose (Mac Naughton i Hughes, 2009). Akcijskim istraživanjem identificira se ono što se želi postići u smislu vrijednosti i nudi se opravdanje za radnje koje se poduzimaju, što je više od rješavanja problema (McNiff i Whitehead, 2010). Za utvrđivanje problema akcijskog istraživanja preporučuje se provođenje preliminarnoga etnografskog istraživanja u kojemu se mogu otkriti i osvijetliti raznolika suptilna zbivanja i akcije koje se događaju u okruženju (Miljak, 2007).

Druga etapa pojašnjavanja problema smatra se neophodnom jer ju obilježavaju rasprave i pregovaranje među zainteresiranim dionicima u istraživanju (Cohen i sur., 2007).

To može rezultirati izradom projekta s definiranim istraživačkim pitanjima, ciljevima, pretpostavkama, ključnim pojmovima i mogućim neočekivanim ishodima i iznenađenjima. Nakon odabira problema, odnosno odgojno-obrazovne prakse koja se želi mijenjati, istražuje se relevantna znanstvena i stručna literatura, povezuje teorija s praksom, proučavaju se dosadašnji rezultati iz postojećih izvora te stvara bolji uvid u postojeće stanje. Pojašnjavanje problema ističe se bitnim te se navodi da "...ono što je zajedničko svim istraživačima, pa i akcijskim, je želja i potreba da se istraživanjem dobije uvid u nove spoznaje i znanja, provjere i testiraju pouzdanost svojih tvrdnji te generiraju nove teorije" (McNiff i Whitehead, 2010, str. 11).

Za bolje razumijevanje istraživanog područja važno je upoznavanje s teorijskim pristupima relevantnima za odabrani problem. Teorija će pomoći u pronalaženju rješenja te konstruiranju alternativa između kojih će se odabrati ona koja je za istraživača najbolja.

U trećoj etapi osmišljavaju se istraživačka pitanja i problemi proučavanja. Problem se oblikuje u istraživačko pitanje. Pitanje treba polaziti od razumijevanja i unapređivanja odgojno-obrazovne prakse i šire odgojno-obrazovne situacije. Pitanje se treba odnositi na promjenu, treba biti na nju orijentirano, prijateljski postavljeno, generirati znanje te biti etičko i izvodivo. Istraživačkim se pitanjem pojašnjava fokus istraživanja i upućuje na srž istraživačkoga problema koji se proučava (Mac Naughton i Hughes, 2009).

U četvrtoj etapi sustavno se i strateški planira, utvrđuju uzorci, biraju istraživački postupci, priprema se administracija, biraju materijali i metode učenja, pripremaju se zadatci te uključuju sudionici. Sustavno i plansko prikupljanje podataka o svemu bitnom što se događa za

vrijeme istraživanja postiže se instrumentima ili metodama za prikupljanje podataka, a to su: ankete, intervjui, fokus skupine, testovi, portfolia, dnevnici, ček-liste za opažanje, rang ljestvice, komentari, studije slučaja te sve metode koje su u radu navedene pod pojmom pedagoške dokumentacije. Izbor načina prikupljanja podataka ovisi o kontekstu istraživanja, fokusu istraživanja, istraživačkim pitanjima i pouzdanosti. U procesu istraživanja istraživač prikuplja podatke kako bi ostvario svoj cilj, odnosno odgovorio na postavljeno istraživačko pitanje (Cohen i sur., 2007).

U petoj se etapi prikupljaju podatci, sustavno prati ostvarivanje planiranih aktivnosti kako bi se sustavnije mogla dokumentirati događanja te interpretirati i objasniti podatci, ali i vrednovati učinjeno. Na se taj način dolazi do interveniranja u daljnjim aktivnostima. U toj je etapi važno izbjeći nagomilavanje podataka te ih je potrebno organizirati u određene mape (McNiff i Whitehead, 2010). Može biti vidljiv i primjer nelinearnosti istraživanja jer se mogu pojaviti neočekivani podatci te izmijeniti izvornu namjeru i cilj istraživanja (Mac Naughton i Hughes, 2009). Stoga je važno koristiti se različitim izvorima podataka koji mogu dati uvid u cjelinu procesa istraživanja.

Šesta je etapa analiza podataka. U akcijskim istraživanjima najčešće se koristi kvalitativnom analizom podataka te treba napraviti izbor evaluacijskih postupaka koji će se kontinuirano koristiti u provedbi istraživanja. Treba uvijek postaviti više različitih metoda te usporediti rezultate. Nakon svrstavanja informacija koje tim procesom postaju podatci, analiziraju se rezultati. S pomoću triangulacijskog procesa, dobiveni se podatci uspoređuju s pojedinim instrumentom i utvrđuje se dosljednost. Triangulacija je podataka proces u kojem se na podatke gleda iz različitih motrišta, obično najmanje tri ili više. Postoje četiri glavne vrste triangulacije: uporaba različitih izvora podataka o temi, uporaba više metoda za proučavanje teme, uporaba nekoliko istraživača za proučavanje teme, uporaba više teorija za interpretiranje jednog seta podataka o temi. Različite perspektive grade valjanost omogućujući da analize prijeđu od pojedinih stavova prema zajedničkim idejama koje su rezultat pregovora s drugima te su bliže modernističkom osjećaju istine. S pomoću triangulacijskog procesa dobiveni se podatci uspoređuju s pojedinim instrumentom i utvrđuje se dosljednost. Ako su svi izvori podataka za pojedino istraživačko pitanje dosljedni, tada se na pitanje može odgovoriti s visokim stupnjem sigurnosti u pojedini odgovor (Mac Naughton i Hughes, 2009).

Posljednja, sedma etapa jest interpretacija podataka u kojoj se izvodi zaključna evaluacija akcijskog istraživanja. U izvješću o rezultatima istraživanja prikazuje se kako su rezultati akcijskog istraživanja dobro pripremljeni, pouzdani i imaju valjane instrumente za prikupljanje podataka kao i pouzdanu analizu podataka. U izvješću je potrebno prikazati razvoj učenja. Dokaz za to nalazi se u zajedničkoj evidenciji odgojno-obrazovne prakse. Akcijski istraživači rezultate svoga djelovanja objavljuju u nekom od oblika izvješća (profesionalni portfolio, znanstveni rad u časopisu, magistarski ili doktorski rad). Izvješća sprečavaju da znanje bude zaboravljeno, povećavaju kvalitetu refleksije istraživača, pojašnjavaju stavove istraživača, profesionalno samopouzdanje te stvaraju značajnu ulogu u stručnom usavršavanju.

„Kada praktičari istraživači odluče objaviti rezultate te ih staviti na raspolaganje drugima, njihov rad postaje potencijalni izvor znanja za druge znanstvenike i stručnjake“ (Folkesson, 2015, str. 51). Na taj se način dolazi do profesionalnog razvoja odgojno-obrazovnih djelatnika, ali i do razvoja odgojno-obrazovne prakse. Sve to korisno je i za one koji rade u politici obrazovanja kako bi dobili uvid u događanja i promjene u odgojno-obrazovnoj praksi.

5.1.2. Temeljnost i valjanost u akcijskom istraživanju

Temeljnost i valjanost načela su koja se rabe za mjerenje i ocjenjivanje kvalitete i istine određenih dijelova istraživanja. Temeljnost se u akcijskom istraživanju odnosi na pozornost kojom se prikupljaju i analiziraju podatci u svakom ciklusu istraživanja (Mac Naughton i Hughes, 2009).

Sastavnice temeljitosti i valjanosti u akcijskom istraživanju su:

1. *Podatci se prikupljaju preko nekoliko različitih metoda. Kao metode navode se: promatranje, snimanje, analiza dokumenata i dr. Prikupljajući podatke, gradi se temeljitost; to znači da postoji osjećaj za događanja. Svaka metoda prikupljanja podataka ima svoja ograničenja i svoje prednosti. Uporaba više od jedne metode pomaže uputiti na prednosti svake metode i smanjuje ograničavanje u prikupljanju podataka.*
2. *Podatci se analiziraju iz nekoliko perspektiva. Analizirani podatci daju najcjelovitije razumijevanje mogućih događaja u različitim okolnostima. Različite interpretacije pokazat će što je utjecalo na projekt tijekom vremena, a otvorenost i transparentnost tijekom procesa prikupljanja podataka osigurava dogovaranje istraživača.*
3. *Vrijednosti su eksplicitne. U razmišljanju i samopregledu treba biti jasan u vrijednostima koje se rabe tijekom sustavnoga prikupljanja i analize podataka te konteksta istraživanja.*

4. *Ciklus je akcijskog istraživanja sustavan.*

Navedeno znači da su putem cikličke prirode istraživanja podatci i tumačenje iz ranih ciklusa testirani i vrednovani u višim razredima. Dijagnosticiranje, planiranje, djelovanje i procjenjivanje u svakoj etapi projekta pokazuje temeljitost koja djeluje prema promjeni (Mac Naughton i Hughes, 2009, str. 126).

Validacija, odnosno utvrđivanje valjanosti jest demokratizacija istraživačkoga procesa te poštovanje zaključaka svih sudionika istraživanja i njihovih interesa. Valjanost, kao načelo u analizi podataka, jest mjera istinitosti rezultata istraživanja na temelju određenih kriterija za ocjenjivanje. Akcijski istraživači trebaju sredstva kojima bi provjerili tvrdnje o tome jesu li i u kojoj mjeri u ishodima njihovih istraživačkih projekata doista vidljiva poboljšanja (Folkesson, 2015).

Kriteriji za istraživanje odgojno-obrazovnog procesa jesu:

- *metode i tehnike analize trebaju biti prikladne i trebaju odgovoriti na aktualna pitanja istraživanja*
- *analiza treba pokazati da su metode i tehnike prikupljanja podataka podložne korelaciji*
- *istraživači trebaju procjenjivati na temelju postojećih teorijskih ili eksplicitnih praktičnih znanja jer kako bi se istraživanje moglo smatrati vjerodostojnim i pouzdanim, mora se temeljiti na teorijskoj tradiciji i pridonijeti znanju na praktičnom području*
- *istraživanje se mora priopćiti tako da je razumljivo mješovitoj skupini primatelja*
- *holistički se sve treba povezati u cjelinu, tako da se vidi i da je jasno*
(Folkesson 2015, str. 48-49).

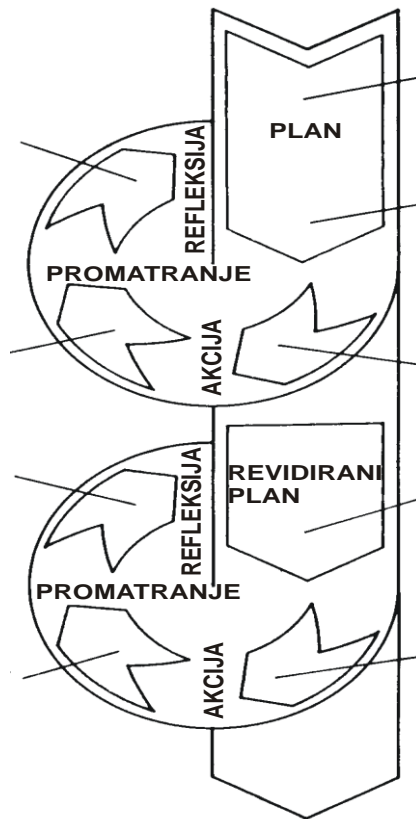
Navedene kriterije treba promatrati kao cjelinu, a akcijsko istraživanje treba ocijeniti i u odnosu na:

- *znanje koje generira istraživanje*
- *kvalitetu teksta proizvedenog u istraživanju*
- *kako je istraživanje utjecalo na važnost koju ima u praksi*
- *kako je istraživanje utjecalo na profesionalno učenje istraživača i njegov razvoj*
- *kakva je bila kvaliteta suradnje u istraživanju*
- *je li cjelokupni proces istraživanja pridonio razvoju istraživačke kulture*
(Folkesson, 2015, str. 49).

Valjanost se može postići uporabom kritičkog mišljenja koje će potaknuti promjenu i generiranje znanja. Jedan od pokazatelja valjanosti u istraživačkom projektu jest koliko se rabi kritičko mišljenje za stvaranje promjene i razumijevanje učinaka.

5.1.3. Ciklusi akcijskog istraživanja

Procesi akcijskog istraživanja imaju težnju cikličkog oblika, što uključuje ponavljajući proces djelovanja. Ciklusi u akcijskom istraživanju predstavljaju cikličke reflektirajuće akcije (Mac Naughton i Hughes, 2009; McNiff i Whitehead, 2010). Ciklusi se mogu predstavljati i kao spirale (Kemmis, 2014). Ciklička priroda akcijskog istraživanja nameće potrebu fleksibilnosti akcijskih planova u kojima se preklapaju akcije, refleksije i evaluacije i sudionicima se omogućava mijenjanje prethodnih iskustava na osnovi vlastitog. Shema 9. prikazuje spiralu akcijskih istraživanja.



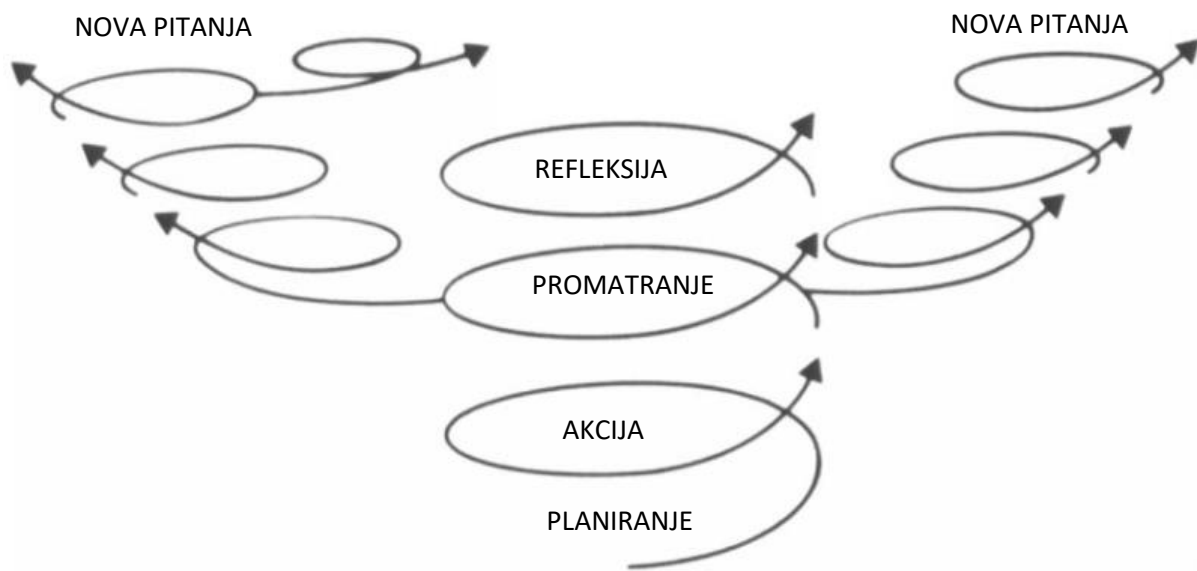
Shema 9. Spirala akcijskog istraživanja (Kemmis i McTaggart 2005, str. 595).

Kada se izrađuje plan akcijskog istraživanja, treba imati u vidu osnovne značajke društvenih djelatnosti, a to je svakako njihova nepredvidivost. Opći plan treba biti fleksibilan i otvoren kako bi se mogao prilagoditi svim nepredvidivim okolnostima. Trebao bi biti i strateški, omogućiti mudre i učinkovite akcije kojima bi istraživači trebali svladati prepreke i osposobiti

se za kvalitetniji odgojno-obrazovni rad u kojem izgrađuju i unapređuju svoj teorijski i praktični jezik. Karakteristike procjene prikladnosti teme istraživanja jesu:

1. *akcijski istraživač namjerava poboljšati i mijenjati svoje okolnosti*
2. *poboljšati društvenu praksu*
3. *stvoriti novo znanje o društvenoj praksi*
4. *praksa je relevantna za specifično mjesto* (Mac Naughton i Hughes, 2009, str. 8).

Shema 10. prikazuje inovativni model spirale akcijskih istraživanja koji se smatra korisnim jer pomaže pratiti napredak prema većem i opsežnijem razumijevanju pojave ili problema koji se istražuje. Vodeći se modelom spirale u sudjelujućem akcijskom istraživanju, omogućuje se razumijevanje određenog problema, što potiče na akcije koje su zasnovane na razumijevanju.



Shema 10. Spirala akcijskog istraživanja (McNiff, prema Rönnerman, 2015, str. 77).

Akcija je pozorno i mudro smišljena promjena postojeće odgojno-obrazovne prakse te je svaka aktivnost osnova za razvoj novog plana i uvjetovana je prethodnom praksom. Tijekom aktivnosti potrebno je pregovarati i činiti kompromise, što je dio strategije prakse. Skromni pomaci mogu biti zadovoljavajući u određenom trenutku, no postupno se događaju veće promjene u poboljšanju praktičnoga odgojno-obrazovnog rada, boljem razumijevanju te poboljšanju ukupnih okolnosti u kojima se praksa obavlja. Ističe se važnost pokazivanja trenutne situacije, tako da pokazivanje napretka i objašnjenje procesa koji su uključeni budu jasni i vidljivi (Slunjski, 2011).

Svaku je akciju potrebno pratiti i dokumentirati, a planovi praćenja moraju biti fleksibilni i otvoreni kako bi omogućili bilježenje neočekivanih događaja. Potrebno je pozorno praćenje

akcije, njezinih učinaka, okolnosti u kojima se ona događa i prepreka na koje sudionici nailaze te načina na koji okolnosti ograničavaju tijek akcije i njezine učinke. Svako praćenje treba biti usmjereno na osiguravanje kritičkog osvrta osobnog iskustva (Slunjski, 2011).

Refleksija je retrospektivan proces, s njom se vraća na akciju koja je zabilježena tijekom praćenja. Pokušavaju se osmisliti i razumjeti procesi, problemi, događanja i prepreke tijekom same akcije. Uzimaju se u obzir različita motrišta i razumijevanja uvjeta i okolnosti u kojima se akcija događala. Pojam *otvoreno mišljenje* rabi se objašnjavajući kako ideje, uvjerenja i vjerovanja oblikuju djelovanje i mišljenje svakog čovjeka (Mac Naughton i Hughes, 2009).

Refleksija uključuje razgovor i raspravu među sudionicima u kojima se nastoji rekonstruirati značenje određenih situacija i stvaranje temelja za reviziju plana. Refleksija ima evaluacijski aspekt, ona je deskriptivna te omogućuje propitivanje i stvaranje jasnije slike života i rada u konkretnoj situaciji te prepreka koje se pojavljuju i pretpostavki o tome što je još bilo moguće učiniti.

Kritička refleksija uključuje individualno tumačenje i ponovno tumačenje osobne prakse. Refleksija podrazumijeva pažljivo, promišljeno, obzirno, razborito i nesebično djelovanje. Na taj način istraživači postaju znatiželjni i otvoreno razmišljaju o svojoj svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi te s pomoću hermeneutičkog obrazloženja mudro interpretiraju praksu i rade na povećanju *mudrosti* njihove svakodnevne prakse (Mac Naughton i Hughes, 2009).

Refleksija i kritičko promišljanje pokretači su ciklusa istraživanja i ostvarivači promjena koje se događaju u istraživanju, često spiralno, neočekivano prema drugom novom načinu mišljenja ili djelovanja, onda kada se najmanje očekuje.

Pojam *sjenčanja ili odraza* koristi se kao metoda u kojoj je dokumentacija u kombinaciji s kritičkim refleksijama. Sjenčanje se tumači kao oblik interaktivnog promatranja koje služi za dokumentiranje, dobivanje povratnih informacija i razvoj istraživanja. Dnevnik refleksija zajednički je dokument, ali i polazna točka za dijalog među kolegama, sustručnjacima te doprinosi kolektivnoj odgovornosti za razvoj kurikuluma (Wennergren, 2014).

5.1.4. Strategije akcijskog istraživanja

Provodeći akcijska istraživanja, mnogi autori propituju načine i navode različite istraživačke strategije. One su posebno razvijene u skandinavskoj tradiciji akcijskog istraživanja, a prisutne su i u drugim zemljama. Izdvaja se nekoliko strategija koje su važne za rad.

Konferencija kao strategija ima korijene u pragmatičnim tradicionalnim akcijskim istraživanjima i demokratskoj perspektivi društva (Lund i Furu, 2014). U njoj se ideje dijele među sudionicima strukturiranom komunikacijom, gdje se svakom sudioniku dopušta izreći svoju ideju, stav ili kritičko mišljenje. Istodobno je važno da sudionici mogu prenijeti ideje predstavljene na konferenciji u svoje matične odgojno-obrazovne ustanove, što je uobičajen proces tijekom konferencije. Naglašavaju se tri važna pitanja:

- *odnos teorije i prakse*
- *veza između prošlosti i budućnosti (promjena ovisi o razumijevanju već postojeće prakse i refleksije na tekuću praksu)*
- *teorija i praksa prezentira se u skupinama, dijalogom i raspravama*
(Lund i Furu 2014, str. 155).

Razvoj pedagoške prakse provodi se unutar mreže na određenom području s određenim stručnjacima kako bi se osigurao razgovor i razmjena iskustava o inovativnom radu i obogatile mogućnosti za učenje. Konferencije su strukturirane na ideji demokratskoga dijaloga te se mogu promatrati kao „razvojne arene“. Konferencijski dijalog u odgoju i obrazovanju usmjerava stručno i znanstveno učenje i razvoj obrazovanja (Lund i Furu, 2014).

Umrežavanje odgojno-obrazovnih ustanova, odnosno mreže između istraživača iz različitih mjesta ili različitih dijelova svijeta, koriste se kako bi se osiguralo prenošenje ideja i iskustva. Strategiju umrežavanja u svojim radovima navode Bognar (2012), Vujičić (2011), Slunjski (2016) i Vekić-Kljaić (2018) kao oblik podrške i razmjene znanja među sudionicima. Posljednjih godina postoji veliki interes za načine i procese „prijenosa“ znanja, unutar i između ustanova. Razlog je uspon globalnog društva i zajednice temeljen na ideji kako znanje kreće iz jednog dijela svijeta u drugi, a i između odgojno-obrazovnih ustanova. Navode se baze podataka na internetu te udruženja akcijskih istraživača u svijetu. Sudionici mreža pomažu u napredovanju, nude podršku i predlažu alternativne strategije. Tražilicama na internetu može se pristupiti brojnim mrežama, one su novina koja spaja ustanove i sudionike u građenju

inovativne prakse (McNiff i Whitehead, 2010). Mreže su korisne u stvaranju i prijenosu inovacija između udaljenih odgojno-obrazovnih ustanova.

Razvojni timovi u mrežama odgoja i obrazovanja u Skandinaviji nalaze se u pojmovima *mreža škola* ili *školske mreže*. Za razvojni rad tima bitno je ovladati novim sposobnostima i nove ideje primjenjivati u svojoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. Akcije razvojnih timova objašnjavaju se procesom dekontekstualizacije i kontekstualizacije. Dekontekstualizacija ima dva značenja, odvajanje prakse od „izvora“ i njezino formuliranje kao nove ideje (Lund i Furu, 2014). To je primjer prakse koju su na određenome mjestu razvili određeni ljudi i koja nikada prije nije viđena. To znači da su inovaciju poticali sudionici u njihovome lokalnom kontekstu. Razvojni tim sastavljen je od sudionika različitih razina znanja i različitoga radnog iskustva; on predstavlja društveni kapital razvijen na radnome mjestu, a ne u formalnom obrazovanju. Sudionici u mrežama (razvojn timerovima) donose ideje iz osobne prakse te ju sadržajno i raznoliko predstavljaju drugima. Istraživači tijekom mrežnih sastanaka djeluju kao inicijatori i voditelji, organiziraju sastanke, rasprave, slušaju i reflektiraju iskustva drugih te pružaju povratne informacije (Lund i Furu, 2014). Navođenje i prikazivanje primjera iz prakse i ideja u dijalogu s drugima ključno je za inovacije u mreži timova. Dijalozi su konstruirani da pozivaju ljude na sudjelovanje i to je osnovna pretpostavka u dijaloškim mrežama. S obzirom na promjenu prakse kao rezultata akcijskog istraživanja, očigledna je primarna važnost za sudionike da provedu što više vremena u konstruktivnom dijalogu s pomoću kojeg se razrađuju različite ideje o odgojno-obrazovnoj praksi.

Posljednjih nekoliko desetljeća dolazi do rastućeg interesa među teoretičarima i istraživačima u razumijevanju kako se organizacijske ideje razvijaju, transformiraju i primjenjuju u praksi (Bognar, 2012). Korištenjem mreže i konferencijskog dijaloga dolazi do suradnje među sudionicima iz različitih odgojno-obrazovnih ustanova koji rade na „lokalnim“ inovacijama, a takve metode približavaju istraživanja praksi ili su dio same prakse. Strategije se oslanjaju na sudjelovanje, pluralizam i demokraciju u društvenom, političkom i profesionalnom životu. Cilj moderne teorije jest razumijevanje kako će se ideja širiti među odgojno-obrazovnim ustanovama i biti doprinos uvođenju inovacija u različitim područjima. Rezultat akcijskog istraživanja od velikog je interesa za istraživače i sudionike, a može se predstaviti na konferencijama, mrežnim sastancima izvan odgojno-obrazovne ustanove ili u različitim publikacijama.

5.1.5. Struktura akcijskog istraživanja

Praksa akcijskog istraživanja podrazumijeva interaktivne i inkluzivne procese. Istraživači se okupljaju kako bi međusobno slušali jedni druge postavljajući zajednički problem. Oni donose odluke dokumentiranjem, razmjenom znanja, produblјivanjem međusobnog znanja i iskustva te zajedničkom „gradnjom“ novoga znanja, a istraživanje uključuje i zajedničku produkciju podataka. Međusobna povezanost djelovanja, komunikacije i odnosa čine strukturu akcijskih istraživanja prikazanu u shemi 11.



Shema 11. Struktura akcijskih istraživanja (Rönnerman i Salo, 2014, str. 63).

Shema 11. prikazuje kako se odnosi, komunikacija i aktivnosti, kao tri dimenzije strukture akcijskih istraživanja isprepliću i utječu jedna na drugu. U daljnjem tekstu ovoga rada stavljen je naglasak na sastavnice koje čine dijelove strukture akcijskih istraživanja.

Komunikacija u akcijskim istraživanjima ima obilježja suradnje, participacije, partnerskog odnosa, sudjelovanja u zajedničkim projektima, razvoja kritičkog prijateljstva, demokratskog dijaloga i povezanosti s odgojno-obrazovnom praksom (Rönnerman i Salo, 2014). Akcijsko istraživanje temelji se na suradnji, sudjelovanju i praktičnom radu unutar radnih skupina (npr. odgojiteljskih timova). Praktično istraživanje nastoji „premostiti znanje“

tj. teoriju i institucionaliziranu praksu te ukloniti razliku u mišljenju koja postoji među njima. Gradnja znanja interaktivna je i društvena, a odnosi između istraživača uzajamni i recipročni. Razvoj se temelji na „lokalnim osnovama znanja“ preko interakcija, sastanaka i dijaloga (Gustavsen, 2004, prema Andreassen, 2014). U daljnjem tekstu detaljnije se objašnjava dijalog koji se smatra najrazvijenijim i najpoželjnijim oblikom komunikacije u akcijskim istraživanjima.

U dijalogu se nastoje uspostaviti uvjeti za međusobnu izgradnju društvene stvarnosti koja je sklona interesima istraživača. On je fokusiran na nove ideje i na znanje, a ne na prikupljanje i usustavljanje postojećih znanja. Istraživač i sudionici djeluju kao partneri (engl. *sparing*) u istoj „areni“. Njihovi *sparing* rezultati proširuju znanje, a taj izraz upućuje na to kako oba partnera pokušavaju povećati svoj doprinos dodavanjem svoga znanja i iskustva. Na taj način stvoreno je novo znanje, koje nijedan partner ne može proizvesti odvojeno (Andreassen, 2014). Dijalog treba biti odvojen kao metoda istraživanja s drugim dvjema, *licem u lice* metodama, intervjuom i razgovorom, a može se odvojiti kao *pozitivna verbalna metoda*, za razliku od rasprave, u kojoj svaki sudionik nastoji pobijediti drugoga. Dijalog uključuje timski rad, u kojem svatko pokušava doprinijeti međusobnom prijedlogu, uvidu, rješenju i zaključku. U dijaloškom procesu dvije ili više osoba doprinose usmeno, s vlastitim idejama, prijedlozima, spoznajama, mišljenjem i sl. Sudionici podržavaju jedni druge u međusobnom procesu i imaju zajedničko postignuće, nešto što bi bilo teško ili nemoguće postići pojedinačno te se naglašava konstruktivna dimenziju istraživačke akcije i partnerstva (Rönnerman i Salo, 2014). Dijalog i razgovor metoda su za istraživanje koja istraživačima pomaže u istraživačkim postupcima kao što su formuliranje pitanja te prikupljanje i analiza podataka. Na taj način sudionicima se omogućuje izazivanje drugih i čini platformu za rasprave i razmišljanja s ciljem produblivanja, dijeljenja, razvoja, generiranja i konstruiranja znanja. Sve se to događa u skupinama čiji su članovi međusobno povezani određenim odnosima (Kemmis, 2014).

Kritičko prijateljstvo uobičajena je metafora akcijskih istraživanja. Kritički prijatelj sudionicima istraživanja pruža širi način gledanja na praksu jer od drugih traži da razjasne svoje ideje te osigurava različite oblike podrške (Marsh, 1994). Kritički prijatelj opisuje se kao *mislioc živog sustava* koji prati kako se sustav kontinuirano reorganizira te kako iz navedenog proizlaze novi oblici ponašanja i djelovanja sudionika (Senge, 2003). Tom se metaforom suvremeni autori koriste za ilustraciju uzajamnosti odnosa sudionika istraživanja, koji postaju partneri u istraživanju u kojem uspjesi ovise o suradnji (Rönnerman i Salo, 2014). Karakteristika kritičkog prijatelja neočekivana je kombinacija prijateljstva izgrađena na

povjerenju, podršci i afirmaciji te na analizi, vrednovanju i kvaliteti. Kritičkog prijatelja može se definirati kao „nadzornika, mentora, trenera, konzultanta koji radi u skladu s idejama prakse“ (Handal, 2014, str. 200). Kritički prijatelj spaja prijatelja koji nudi podršku i vjeruje u osobu i njezinu praksu i kritičara koji doprinosi neosuđujućim, kritičkim komentarima i pitanjima te potiče na razmišljanje. On je idealni pomoćnik za profesionalca koji analizira pedagošku praksu kako bi se ona razvila, podržava učenje pridonoseći drugačijem ili dubljem razumijevanju te pokušava pronaći ravnotežu između potrebe i izazova pri pružanju povratne informacije. Kritički prijatelj treba pokazati svoju sposobnost postavljanja kritičkih pitanja i uvidjeti krajnje točke jednog dijela istraživanja kao početak novog (McNiff i Whitehead, 2010). Promatra li se taj odnos u perspektivi socijalnog konstruktivizma, svrha je suradnje zadovoljiti kritičkog prijatelja u njegovoj zoni proksimalnog razvoja. Povjerenje između prijatelja ključna je značajka u kontekstu kritičkog prijateljstva. Spoznajno povjerenje temelji se na činjenici da kritički prijatelj ima relevantna iskustva i stručnost, dok se emocionalno povjerenje temelji na zajedničkom razumijevanju uloge, na povjerenju u kolegu, njegovu iskrenost i pouzdanost. Emocionalno je povjerenje temeljno jer uključuje moralna pitanja tj. spremnost da kritički prijatelj obavlja svoj posao. Međutim, uvijek je otvoreno pitanje vidi li kritički prijatelj svoje djelovanje za dobrobit pojedinca i/ili za dobrobit zajednice u kojoj djeluje (Wennergen, 2014). Sudjelujući u kritičkom prijateljstvu, prijatelji razvijaju različite akcijske kompetencije koje se mogu rasvrstati prema nekoliko aspekata:

- *kognitivni aspekt: znanje iz različitih područja, mogućnost definiranja problema, pronalaženje alternativnih rješenja, pronalaženje uzroka problema, mogućih rješenja*
- *socijalni aspekt: znanje o pravilima, demokratskom ponašanju i odgovornosti*
- *emocionalni aspekt: želja i hrabrost za uključivanjem u istraživanje, odgovornost, povjerenje u osobne sposobnosti* (Bjorneloo, 2015, str. 145).

Navedeni aspekti „osnažuju“ praktičara koji se stručno usavršava, uči, sudjeluje u zajedničkoj gradnji znanja i motiviran je za svakodnevno propitivanje i unapređenje pedagoške prakse.

U akcijskom istraživanju trebaju prevladavati odnosi jednakosti, reciprociteta, uzajamnog priznavanja, osnaživanja i inkluzivnosti. Socijalni odnosi u akcijskim istraživanjima odgoja i obrazovanja imaju obilježja društveno-političkog angažmana jer im je cilj objediniti teoriju i praksu i kombinirati teorijske okvire s praktičnim iskustvima. To podrazumijeva spremnost i sposobnost za usmjeravanje napetosti i dvojbi između ciljeva i potreba sudionika, odnosno istraživača. Akcijska istraživanja trebala bi rezultirati „lokalnim teorijama“ koje su

važne za razvoj i poboljšanje okruženja odgojno-obrazovne ustanove (Rönnerman i Salo, 2014).

Planovi djelovanja imaju za cilj stvaranje promjena u pedagoškoj praksi, dok teorijski koncepti daju podršku sudionicima i potiču na poboljšavanje profesionalne aktivnosti i aktivno građanstvo. Cilj je akcijskih istraživanja osnaživanje i uključivanje praktičara u istraživanje kao oblika vlastitoga profesionalnog razvoja. Na taj način praktičarima se omogućava unapređenje osobne odgojno-obrazovne prakse suradničkim odnosima.

Skandinavska tradicija stvorila je društveno-politički aranžman kao model demokratskih društvenih odnosa u suvremenim akcijskim istraživanjima, studijskim i istraživačkim krugovima, kao i odnose odgojitelja u ustanovama ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, s jedne strane, te istraživača sa sveučilišta s druge strane (Kemmis, 2014). Problem koji se ističe u literaturi o akcijskim istraživanjima odnosi se na odnos između sudionika u okruženju i istraživača sa sveučilišta. Odgojitelji i znanstvenici ponekad se opisuju odvojeno jedni od drugih; u skandinavskoj literaturi razlika je vidljiva kao određena društvena podjela rada u akcijskom istraživanju. Odgojitelji mogu biti i vrlo često jesu znanstvenici u svojoj pedagoškoj praksi. Prema tom gledištu, oni nisu druga vrsta od vanjskih istraživača. Umjesto toga, oni čine jednu *podvrstu istraživača*, što je posebno vidljivo u participativnim (suradničkim) akcijskim istraživanjima u kojima je odgojitelj istraživač svoje prakse. Vanjski suradnici trebali bi imati ulogu podržavanja i pospješivanja procesa istraživanja. Praktičarima su potrebne stalne vanjske potpore kako bi ustrajali u akcijskom istraživanju (Kemmis, 2014).

Društveni odnosi trebaju biti participativni, demokratski i usmjereni na suradničku gradnju društvenog života i odgojno-obrazovne prakse. To podrazumijeva zajedničko, suradničko, recipročno i komplementarno djelovanje teoretičara i praktičara. U njemu, teoretičar praktičara ne smatra predmetom, nego subjektom istraživanja te sustvarateljem novih znanja i kvalitetnije odgojno-obrazovne prakse. Priroda tih istraživanja jest emancipacijska, nema hijerarhije između istraživača i praktičara te je naglašena komplementarnost i nedjeljivost tih dvaju jednako vrijednih aspekata stvaranja praktičnih i teorijskih znanja (Slunjski, 2011).

Vođenje može biti važno za praktičare kako bi otkrili osobne misli, izazvali teorije i dijelili iskustva s kolegama, što može doprinijeti povećanom samopouzdanju i svijesti da se praktično i akademsko znanje susreće i koristi u razvoju prakse. Suradnjom znanstvenika i istraživača nova se otkrića mogu provesti tumačenjem utemeljenom na teorijama, kao i na iskustvima. Znanstvenik može doprinijeti raspravama koje se temelje na njegovom specifičnom području znanja jer on ima opće znanje o metodologiji, a praktičar ima znanje o jedinstvenom,

specifičnom kontekstu. Oni zajedno stvaraju *uzbudljive* susrete koji proizvode nova znanja (Rönnerman, 2015a). To znači da je vođenje u akcijskom istraživanju od velike važnosti te se navode tri specifična zadatka za razvoj voditeljskih vještina:

1. *voditelji istraživanja pružaju podršku profesionalnom učenju jer je suradničko učenje ključno za razvoj i promjenu prakse i treba ga podržavati u istraživanju*
2. *voditelji trebaju biti podrška lokalnom razvoju odgojno-obrazovne ustanove u kojoj se istražuje, a praktičari trebaju jedni drugima biti najbolji izvori za samokritičku refleksiju te retrospekciju*
3. *voditelji trebaju pružati podršku u reformskim poslovima* (Olin, 2015, str. 193).

Voditelji bi istraživanja, među ostalim, trebali pokrenuti i razvijati odgojno-obrazovne ustanove i u pisanom obliku formulirati očekivanja koja trebaju biti vizualizirana, kategorizirana i dokumentirana (Nylund i Wennergen, 2015).

Valja istaknuti važnost povezivanja znanstvenika s visokoškolskih ustanova i odgojitelja u odgojno-obrazovnoj ustanovi kako bi istraživanja pomogla u razvoju ustanova, a odgojitelji dobili kvalitetnu podršku u razvoju istraživačkih umijeća.

Aktivnosti u akcijskom istraživanju vezane su za suradničko istraživanje, dokumentiranje, refleksije, postavljanje pitanja, analizu podataka i pisanje izvješća (Rönnerman i Salo, 2014). To su postupci za provođenje akcije kojima treba omogućiti prostor i vrijeme. Pružanje prostora i vremena dio je odgojno-obrazovne infrastrukture. Praktičarima treba omogućiti bavljenje istraživanjem u sklopu njihovih radnih obveza i u vremenu kada njima odgovara. Formuliranje pitanja, prikupljanje i analiza podataka smatraju se metodama za istraživanje koji pomažu sudionicima u istraživačkim postupcima (Halmi, 2013). Te aktivnosti temelj su za rasprave i razmišljanja u skupini s ciljem produblivanja, dijeljenja, generiranja i konstruiranja znanja.

U skandinavskoj terminologiji navodi se pojam *studijskog kruga* kao mjesta za suradničke sastanke u odgojno-obrazovnim akcijskim istraživanjima. Studijski krug odnosi se na sastanak i dijalog između profesionalaca koji uče i razvijaju se formuliranjem i izražavanjem vlastitih iskustava i pogleda, kao i dijeljenjem iskustava i pogleda drugih. U studijskom krugu, načinu rada sa svrhom učenja i djelovanja, ostvaruju se ideje za odgoj i obrazovanje, jednakost, slobodu i demokraciju te stvaranje aktivnoga građanstva, što je jedan od ciljeva odgoja i cjeloživotnog obrazovanja odraslih, sukladno s vrijednostima demokratskoga društva (Rönnerman, 2015).

Suradničko učenje „uključuje zajedničko rješavanje problema, predlaganje i istraživanje dogovorenih tema te stvaranje novih ideja“ (Mlinarević i sur., 2003, str. 290).

U suvremenoj literaturi koristi se termin „*zajedničke kritičke refleksije*“ na kojima se raspravom izgrađuju zajednička razumijevanja. Rasprave među sudionicima omogućuju postizanje metarazine razumijevanja i učenje svakog sudionika. Pokretačka snaga refleksije prirodni je instinkt praktičara u pokušaju razumijevanja i poboljšanja pedagoške prakse kako bi stvorili metasvijest o tome. Pedagoška se praksa poboljšava na individualnoj i kolektivnoj razini partnerstvom između praktičara, kao i demokratskim pristupom u kojem praktičari rade i zajednički donose odluke (Slunjski, 2015).

Preduvjeti za izvođenje suradničkih refleksija pozitivni su odnosi među članovima te ozračje povjerenja i poštovanja. Dogovorena pravila jasno određuju poželjna ponašanja te jasnu raspodjelu uloga i funkcija predstavljajući pretpostavke konstruktivnog rada (Mlinarević i sur., 2003). Zajedničke kritičke refleksije u refleksivnim skupinama idealan su obrazac za male skupine te kolaborativni pristup za rasprave. To je susret na kojem sudionici organizirano razvijaju znanja u suradnji s drugim sudionicima (Rönnerman i Salo, 2014). Dakle, refleksivne skupine oblik su društvene organizacije s približno pet do deset osoba okupljenih određeno vrijeme kako bi raspravljali o određenoj temi ili pitanju (Kemmis, 2014). Konkretnije, refleksija se „...postize u kreativnom okružju, u učećoj zajednici kritičkih prijatelja povezivanjem načina ponašanja s kritičkim preispitivanjem razloga koji dovode do tih načina ponašanja“ (Mlinarević, 2014, str. 160). Aktivno sudjelovanje tijekom susreta trebalo bi unaprijediti osjećaj pripadnosti i zajedništva. Sve aktivnosti koje se događaju u profesionalnim zajednicama učenja mogu se zbrojiti navodima kako odgojitelji:

- 1. dijele zajedničku viziju učenja i odgovornost za dječje učenje i razvoj*
- 2. traže nova znanja*
- 3. kolektivno procjenjuju osobnu praksu promatranjem, uvidom u praksu ili propitivanjem*
- 4. redovito se koriste dijalogom s kolegama*
- 5. stvaraju mogućnosti za suradnju*
- 6. djeca trebaju dobiti što je moguće više od tih aktivnosti*
- 7. raspravama se naglašava odgojno-obrazovni proces i učenje kao glavni prioritet* (Rönnerman i Edwards–Groves, 2015, str. 172).

Pisanje dnevnika, zapažanja i dokumentiranje odgojno-obrazovne prakse metode su koje pomažu tijekom akcijskog istraživanja. Dnevnik istraživanja pomaže u praćenju vremenskog slijeda događaja, u njega se bilježe informacije koje mogu služiti za prisjećanje. On daje uvid

u mišljenje istraživača, služi kao osnova za rasprave s kolegama i identifikaciju problema na koje nailazi istraživač. Dnevnik omogućuje praćenje osobnih promjena i razvoja, praktičnom refleksijom, diskurzivnom refleksijom i teorijskim razmatranjima (Rönnerman, 2015). Navedena autorica objašnjava kako se praktična refleksija o odgojno-obrazovnoj praksi odnosi na bilježenja o tome što bi trebalo mijenjati i buduće korake koje bi trebalo napraviti. Diskurzivna refleksija ističe što treba raspraviti s kolegama, a teorijska razmatranja odnose se na istraživanja suvremene literature o teoriji kojom se istraživač bavi. Zapažanja o odgojno-obrazovnoj praksi trebaju se provoditi sustavno kako bi se zabilježilo što se događa i kako se istraživač odnosi prema osobnoj praksi. Zapažanja se mogu obaviti promatranjem i razgovorom. Promatranje se koristi kada se primjerice želi vidjeti kako se djeca koriste materijalima u prostoru ili kako djeca međusobno komuniciraju. Razgovorom se otkriva kako pojedina osoba razmišlja, njime se izražavaju osjećaji i vrijednosti. Pokretač razgovora može biti prikupljeni materijal, odnosno pedagoška dokumentacija u obliku fotografija, videozapisa, transkripta razgovora i sl. Znanje istraživača ima veliku ulogu jer on interpretira prikupljene podatke koji pružaju znanje o praksi, a promatranje i razgovor doprinose podizanju svijesti o tome što se zapravo događa u odgojno-obrazovnoj praksi (Rönnerman i Salo, 2014). Prema navedenim autorima prikupljanje pedagoške dokumentacije proces je koji opisuje kako je akcija obavljena, što se postiglo i prikazuje analizu učenja istraživača. Sve navedeno može biti vidljivo u istraživačkom dnevniku.

Shema 11. strukture akcijskog istraživanja prikazuje međuovisnost elemenata kao sastvanih dijelova istraživanja. Svi oni međusobno daju sliku događanja tijekom istraživanja i doprinose promjenama, odnosno istraživačkim rezultatima.

5.1.6. Akcijska istraživanja kao pokretači promjena

Akcijska istraživanja imaju gotovo sedamdesetogodišnju povijest razvoja, a istraživači su razvijali različite njihove vrste. U relevantnoj znanstvenoj literaturi brojne su podjele koje se sužavaju na akcijska istraživanja za profesionalne i društvene promjene (Mac Naughton i Hughes, 2009).

Akcijska istraživanja za profesionalne promjene imaju korijene u odnosima između znanja, akcije i promjene. Da bi došlo do profesionalnih promjena, pedagoška se praksa treba razvijati iz znanja samog praktičara. Obrazovna promjena najučinkovitija je kada praktičari upravljaju promjenama. Ta ideja potječe od američkog pedagoga i filozofa Deweya, koji se

početkom 20. stoljeća nije koristio pojmom akcijskog istraživanja, ali njegova filozofija o stjecanju znanja radom, akcijom i participativnom demokracijom bliska je metodologiji akcijskih istraživanja. U odgojno-obrazovnim ustanovama, uključujući i ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, akcijska istraživanja za profesionalne promjene imaju dva oblika, pojedinačno i suradničko (Mac Naughton i Hughes, 2009). Pojedinačna akcijska istraživanja obično se koriste za promicanje profesionalnoga razvoja i učenja, mijenjanje osobne prakse nabolje, a suradnička (kolaborativna, sudjelujuća ili participativna) istraživanja obično se koriste za promicanje profesionalnoga razvoja i učenje pojedinca i timova. Prikladno je kada pojedinci s drugima dijele pitanja ili probleme koje žele istražiti te zajednički pronalaze rješenja. Akcijska istraživanja za društvene promjene imaju za cilj promjene i poboljšanja pojedinca, odnosno praktičara ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, veza između pedagoške prakse i društva. Cilj im je promicati emancipaciju upoznavanjem trenutne pedagoške prakse te namjerno, sustavno i kritički stvarati nova i dublja razmišljanja o osobnom razvoju i razvoju drugih, uključujući i djecu. Akcijska istraživanja za društvene promjene imaju svoje temelje u dvije ključne ideje, o odnosima između znanja, akcije i promjene, a to su kritička razmišljanja i društvene kritike, uključujući i samorefleksije koje su ključne za svaki pokušaj poboljšanja racionalnosti i pravde te socijalnih okolnosti i prakse (Mac Naughton i Hughes, 2009).

Kritičko mišljenje ispituje znanja, kontekste i djelovanja, a definira se kao „sposobnost da se procijene osobne želje i uvjerenja na osnovi nekog kriterija“ (Fay, 1987, prema Mac Naughton i Hughes, 2009, str. 49). Ono ima za cilj stvoriti strukturne promjene, a ne samo osobne. U odgojno-obrazovnim ustanovama kritičko mišljenje ishod je rasprave o prirodi odgojno-obrazovnih odluka, prema cilju na koji se te odluke usmjeravaju i sredstvima kojima su ostvarive. Osobe izravno uključene u društvenu praksu uključene su u poboljšanje pedagoške prakse, a njihovo sudjelovanje utječe na oživotvorenje demokratskih načela. Akcijska istraživanja za društvene promjene osobito su prikladna kada je istraživačima cilj poboljšati odgojno-obrazovna iskustva za djecu i odrasle. Navode se postulati na kojima se grade promjene:

- *akcijska istraživanja u prvome su redu namijenjena promjeni socijalne situacije, a tek onda provjeri hipoteza*
- *akcijskim istraživanjima problem se ne izabire, nego se otkriva*
- *u akcijskim istraživanjima načelo vrijednosne neutralnosti zamjenjuje aktivna participacija*
- *u akcijskim istraživanjima položaj se istraživača bitno mijenja. Znanstvenu objektivnost zamjenjuje deobjektivizacija*

- u akcijskim istraživanjima socijalna situacija koja se istražuje shvaća se kao cjelina procesa istraživanja
- akcijska se istraživanja u društvenim znanostima javljaju kao odgovor na problem uporabe istraživanja u odgojno-obrazovnoj praksi i upozoravaju na značenje teorije u empirijskim istraživanjima (Halmi, 1996, str. 233).

Kada se pokažu promjene u željenom pravcu, istraživanje može završiti; njega nije moguće unaprijed planirati, ni odrediti mu tijek, ali u njegovu provođenju može pomoći suvremena digitalna tehnologija.

5.1.7. Suvremena digitalna tehnologija u akcijskom istraživanju

Današnje civilizacije ovisne su o digitalnoj tehnologiji koja je ušla u sva područja društvenih djelatnosti, pa tako i u odgoj i obrazovanje. Odgojno-obrazovne ustanove nastoje pratiti promjene, sve više integriraju digitalnu tehnologiju i društvene medije u odgojno-obrazovni proces. Pojavljuje se mnoštvo digitalnih komunikacijskih alata, zajedno s potrebama i zahtjevima onih koji se njima služe te se i odgojno-obrazovno okruženje 21. stoljeća mijenja i transformira. Suvremeni mediji imaju osobitosti brze izmjene informacija, pristupa znanstvenoj i stručnoj literaturi, razmjene različitih sadržaja (fotografija, videozapisa i sl.), što ubrzava učenje i razmjenu ideja u globalnoj odgojno-obrazovnoj zajednici praktičara.

Digitalna tehnologija podrazumijeva tehnološke uređaje koji se mogu upotrebljavati u akcijskom istraživanju, npr. računala, tableti ili mobiteli kojima se može fotografirati, bilježiti videozapise i zvučni zapisi te se koristiti svim dostupnim aplikacijama za koje se javi potreba. Mobilni uređaji, za razliku od računala, pružaju veće mogućnosti uporabe bilo u kojoj životnoj situaciji. Svi se zapisi mogu dijeliti između sudionika internetom, a s pomoću društvenih mreža može se komunicirati, raspravljati i učiti. Nove digitalne tehnologije imaju potencijal za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika, one pridonose inovacijama u profesionalnom učenju kao i stalnom usavršavanju u njihovoj uporabi, odnosno potrebi cjeloživotnog učenja (Cardoso i Lamy, 2011).

S pomoću digitalnih tehnologija pristupa se različitim društvenim mrežama koje su neizostavni dio sfere slobodnoga vremena ljudi svih profila. U tehnološkom pogledu društvene mreže predstavljaju *on-line* servise koji sudionicima nude održavanje prijateljstva, nestrukturirano provođenje slobodnoga vremena, virtualnu i besplatnu komunikaciju, razonodu i suradnju. Razvoj društvenih mreža jedan je od najutjecajnijih fenomena u digitalnoj tehnologiji posljednjih godina. Prema istraživačkom centru u SAD-u, dvije trećine odraslih

koriste se internetskim alatima kao što su Facebook, Twitter, MySpace i LinkedIn, a 60% mobilnih aplikacija kojima se koriste vlasnici *smartphonea* povezani su s društvenim umrežavanjem (Ranieri, Manca i Fini, 2012).

Društvene mreže izvor su informacija i „prozor u svijet“, a često i izvor promjena, vrijednosti, stavova i načina gledanja na svijet s najmanjim mogućim financijskim ulaganjima. Preko njih može se postići rasprava koja nije moguća u tradicionalnim medijima. One su sredstvo za građansko sudjelovanje, gdje zajednički interesi dopuštaju traženje mišljenja, odluka i intervencija u određenim područjima (Cardoso i Lamy, 2011).

Posljednjih se nekoliko godina razvila i postala vrlo popularna društvena mreža Facebook, koja omogućuje stvaranje korisničkoga profila te okuplja veliki broj sudionika. U posljednjem tromjesečju 2018. godine imao je 2,3 milijardi aktivnih korisnika u svijetu (Ranieri i sur., 2012).

Malo je empirijskih istraživanja o profesionalnoj uporabi društvenih mreža, osobito skupina odgojitelja na Facebooku. U dostupnoj relevantnoj znanstvenoj literaturi (McLoughlin i Lee, 2010; Cardoso i Lamy, 2011; Ranieri i sur., 2012; Kang i Yoon, 2014; Tomaš, 2014; Bogнар, 2016) moguće je izdvojiti nekoliko područja kojima se bave navedeni autori, a odnose se na istraživanje i razumijevanje profesionalnoga razvoja odgojno-obrazovnih djelatnika preko društvenih mreža.

Prvo je područje komunikacija, koja za razliku od one u objektivnim stvarnim životnim kontaktima ima druge osobitosti. Drugo važno područje jest mogućnost i osobitost učenja preko društvenih mreža. Izdvaja se i osobitost zajednica koje se oblikuju na društvenim mrežama te mogućnosti učenja u njima i njihovo vođenje od strane onih koji su ih osnovali.

Komunikacija preko društvenih mreža omogućuje neslužbene razgovore, refleksivne dijaloge, suradnju naraštaja te pristup širokom rasponu ideja i prikaza (McLoughlin i Lee, 2010). Komunikacijska kompetencija ima pozitivan učinak na ishod zajedničkog učenja (Kang i Yoon, 2014). Razvojem digitalne tehnologije dogodile su se vidljive i znatne promjene u načinu komuniciranja (Luehmann i Tinelli, 2008). Komunikacijom na društvenoj mreži razmjenjuju se informacije, ideje i osjećaji, verbalnim, ali i neverbalnim sredstvima (emotikoni, gifovi i sl). Uspješna komunikacija uvijek sadrži univerzalna pravila kojih se treba pridržavati, bilo da je u stvarnom ili virtualnom svijetu. Kako bi komunikacija bila uspješna, izdvaja se nekoliko načina ponašanja: otvoreni odnosi, empatija, uvjeravanje, suradnja i stvaranje konsenzusa (Tomaš, 2014).

Otvoreni su odnosi važni jer se često sudionici ne poznaju u stvarnome životu, a međusobno trebaju uspostaviti dobar i iskren odnos. Empatične osobe koje znaju i hoće suosjećati s drugima, prikladne su za suradnju i timski rad jer uspostavljajući prijateljski odnos sa svojim suradnicima, učvršćuju mreže uspješne suradnje koja donosi dobre rezultate. Uvjeravanje kao strategija u uspjehu timskoga komuniciranja ovisi o sposobnostima svakoga člana kako bi bio uvjerljiv i oduševio drugoga za ideju koja inspirira. Za uspješno funkcioniranje tima važno je ozračje suradnje i spremnosti kako bi se zajedničkim trudom ostvario cilj ili zadatak. Profesionalni razvoj dolazi individualnim naporom, ali još učinkovitije raspravom s kolegama i sustručnjacima. Stvaranje sporazuma vidljivo je kada se svi članovi radnog tima slože, kada se zadani cilj ostvari iz vlastitog uvjerenja i s mnogo više entuzijazma nego da je zadatak nametnut odlukom vođe skupine. Osim navedenih osobitosti, komunikacija u timu treba biti uljudna, razumljiva, jednostavna, sustavna, kratka i zanimljiva (Kang i Yoon, 2014).

Suvremeni odgojitelji u potrazi su za novim oblicima profesionalnog učenja kako bi pratili brze promjene u znanosti, osobito spoznaje o suvremenome djetinjstvu, dječjem učenju i razvoju. Udružuju se i stvaraju mreže suradnje i podrške radi zajedničkog učenja, razmjene znanja, propitivanja vlastitih stavova, vrijednosti i ideja digitalnim tehnologijama na društvenim mrežama. Digitalna tehnologija pomaže u ostvarivanju učenja i stvaranju zajednica učenja, skupina koje pokušavaju stvarati promjene u svojim okruženjima (Tomaš, 2014; Slunjski, 2016; Bognar, 2016; Vekić-Kljaić, 2018).

Digitalna tehnologija omogućuje podršku profesionalnom učenju razvojem zajednica istomišljenika koje nisu zemljopisno ili vremenski ograničeni (Luehmann i Tinelli, 2008). Takve zajednice na društvenim mrežama mogu doprinijeti promjenama u načinu profesionalnog učenja, može se poboljšati komunikacija, suradnja i rješavanje problema povezujući različita mišljenja, znanja i stavove sudionika (Tomaš, 2014).

Osobitosti učenja i profesionalnoga razvoja na društvenim mrežama jesu: autonomija, aktivnost, suradnja (zajednice učenja), cjeloživotno učenje i personalizirano učenje (Luehmann i Tinelli, 2008; McLoughlin i Lee, 2010; Kang i Yoon, 2014). Ako se društvenim mrežama koristi na odgovarajući način, one mogu promicati autonomiju učenja neovisno o fizičkim, geografskim, institucionalnim i organizacijskim granicama (McLoughlin i Lee, 2010). U demokratskom mrežnom okruženju moguće je ostvariti učenje koje se oslanja na aktivnosti i interakciju sudionika. Umrežene zajednice učenja sve se češće koriste e-učenjem koje

omogućuje sudionicima kreiranje svoga znanja (autonomija), što je polazište konstruktivizma. Sudionici takvog učenja aktivni su kreatori svijeta u kojem žive (aktivizam). U konstruktivističkom pristupu učenje postaje odgovornost samih sudionika koji sudjelujući u različitim socijalnim aktivnostima, konstruiraju znanje propitkujući njegov smisao i uporabnu vrijednost u interakciji s ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa (Bognar, 2016). Učenje u takvom pristupu rezultat je aktivnoga djelovanja na stvaranje, odnosno mijenjanje svijeta u kojem živimo. Mijenjajući svijet, ljudi mijenjaju svoja razumijevanja, ali i svoje mogućnosti i sposobnosti, mijenjaju sami sebe. Učenje usmjereno na promjene sastavni je dio humanističkih teorija učenja, a društvene mreže mogu se upotrebljavati za ostvarivanje takvog učenja. Profesionalno učenje odgojitelja može unaprijediti njihovo znanje i kvalitetu pedagoške prakse kada se događa kontinuirano i usredotočeno je na osnaživanje kompetencija potrebnih za vođenje odgojno-obrazovnog procesa (Kang i Yoon, 2014). Profesionalni razvoj odgojitelja omogućuje i razvoj kurikuluma. Aktivističko učenje kao učenje usmjereno na promjene obilježava nekoliko značajki:

Učenje usmjereno na promjene najčešće se povezuje s učenjem odraslih jer oni imaju mogućnost odgovornog i legitimnog sudjelovanja u različitim oblicima društvene prakse, pri čemu su rezultati njihova djelovanja društveno relevantni. Dakle, učenje i akcija su povezani, a učenje je dio prakse. Nadalje, učenje odraslih polazi od životnih problema koji su jedinstveni i važni za specifični društveni kontekst u kojemu ljudi žive i djeluju (Bognar, 2016, str. 253).

Raskorak između postojeće situacije i vizije drukčije i kvalitetnije odgojno-obrazovne prakse predstavlja problem. Probleme često biraju i definiraju praktičari polazeći od svojih vrijednosti i analize postojeće konkretne pedagoške situacije. Suradnjom i refleksijom na postojeću pedagošku praksu traže rješavanje problema, odnosno unapređuju pedagošku praksu, što je u funkciji njihova interesa za promjenom. Put do promjena nije pravocrtan i jednostavan, on podrazumijeva osobni angažman svih sudionika tog procesa (McNiff i Whitehead, 2010). Kada promjene budu ostvarene i prezentirane, kod praktičara se javlja osjećaj duboke smislenosti cijeloga odgojno-obrazovnog procesa i ponos onim što je postignuto (Bognar, 2016).

Suradnja je važna osobitost učenja preko društvenih mreža. Suradničko učenje pojačava međuovisnost sudionika i osjećaj odgovornosti, stoga učinkovitost suradničkog učenja ovisi o društvenom stanju u timu. U suradničkim situacijama učenja individualna komunikacijska sposobnost i vrste komunikacije imaju važnu ulogu u ishodu učenja i timskim aktivnostima (Kang i Yoon, 2014).

Preduvjeti za izvođenje suradničkog učenja jesu pozitivni odnosi između članova zajednice koji doprinose suradnji, stvaraju ozračje povjerenja te stimuliraju učenje. Povjerenje je važan čimbenik u radu tima kada se dijeli znanje s drugim ljudima te ima pozitivan utjecaj na razmjenu znanja, a među članovima tima stvara osjećaj zajedništva, što omogućuje aktivno stvaralaštvo i razmjenu znanja. Za poboljšanje učinka suradničkog učenja potrebno je razvijanje individualne komunikacijske sposobnosti (Mlinarević i sur., 2003). Korisno je prenijeti virtualne suradničke odnose u stvarni svijet ako je to moguće i ako ne postoje prostorne i geografske poteškoće.

Virtualno učenje i istraživačke aktivnosti ne mogu zamijeniti podršku dobivenu u aktivnostima u stvarnome svijetu. Navedeno sugerira kako bi suradničke aktivnosti trebalo aktivno i redovito provoditi i u stvarnom svijetu kako bi se poboljšalo dijeljenje znanja i razmjene unutar skupina. Virtualna suradnja svakako proširuje suradnju i dodatak je slabim odnosima u stvarnom svijetu. Kako bi se promicala suradnja i profesionalni razvoj odgojitelja, obrazovna politika i uprava odgojno-obrazovne ustanove trebale bi pružiti različite mogućnosti za poboljšanje suradnje i komunikacije među odgojiteljima virtualnim i realnim nastavnim i istraživačkim aktivnostima (Kang i Yoon, 2014).

Zajednice učenja doprinose poboljšanju pedagoške prakse učenja u odgojno-obrazovnoj ustanovi (Xiaofan, Xiaoyong, Qintai i Zhichun, 2016). One se bave zajedničkim aktivnostima (diskusijom, međusobnom suradnjom, pomoći, dijeljenjem informacija) koje su dio njihove odgojno-obrazovne prakse (Ranieri i sur., 2012).

Na osnovi utvrđenih problema zajednice učenja nastoje osmisliti i provesti aktivnosti koje bi mogle doprinijeti ostvarivanju suštinskih promjena. Planirane aktivnosti mogu biti preuzete iz znanstvene i stručne literature, proizišle na osnovi razmjene iskustava s drugim stručnjacima praktičarima ili mogu nastati kao plod kreativnosti praktičara. Takva kreativna rješenja, koja su često najprikladnija za specifične uvjete prakse, mogu doprinijeti i razvoju struke. Za stvaranje kreativnih ideja važna je komunikacija s drugim ljudima, vrijednost kreativnog okruženja, odnosno učeće zajednice kritičkih prijatelja koji preispituju svoju praksu (Mlinarević, 2014). Prilikom ostvarivanja promjena, praktičari trebaju razumijevati rezultate svoga djelovanja. Kako bi to postigli, oni prikupljaju podatke i traže povratne informacije od svojih kolega tj. kritičkih prijatelja. Na osnovi prikupljenih podataka praktičari uvode promjene i smišljaju bolja rješenja. Evaluacija i kritička refleksija svakako su sastavni dio procesa učenja i one se ostvaruju na temelju prikupljenih podataka.

Za kontinuirano cjeloživotno profesionalno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika važno je uključivanje u neslužbene načine učenja kako bi iskoristili mnoge resurse koji postoje izvan službene ustanove (McLoughlin i Lee, 2010; Ranieri i sur., 2012). Tako se stvaraju mogućnosti za autentično učenje koje je smisljeno, relevantno i temeljeno na interesima i kompetencijama koje odgojitelji imaju.

Cjeloživotno učenje koncipirano je u znanstvenoj teoriji na različite načine. Širi pristup cjeloživotnom učenju, koji obuhvaća više od obuke radne snage, implementiran je u definiciju Europske komisije koja cjeloživotno učenje definira kao "sve poduzete aktivnosti učenja tijekom čitavog života, s ciljem poboljšanja znanja, vještina i kompetencija vezanih uz zapošljavanje" (European Commission, 2002, prema Ranieri i sur., 2012, str. 761). Polazeći od društvene i ekonomske perspektive, cjeloživotno učenje smatra se novim obrazovnim obrascem koji podrazumijeva sudjelovanje odraslih u učenju tijekom života kako bi se postiglo održivo društvo za učenje. Bez obzira na usmjerenje, osnovna pretpostavka cjeloživotnog učenja jest da ljudi neprestano ažuriraju svoja znanja i vještine kako bi se suočili s izazovima svakodnevnoga života i osnažili za sposobnost samoupravljanja učenjem koje postaje presudno za osobni i profesionalni razvoj. U tom kontekstu digitalna tehnologija vidljiva je u dvostrukom svjetlu, s jedne strane kao čimbenik koji zahtijeva kontinuirano usavršavanje radne snage, bilo zbog njihove stalne evolucije ili zbog vještina potrebnih za nove "digitalne poslove", a s druge strane, digitalna se tehnologija percipira kao pokretač promjena, tj. kao izvor koji omogućuje inovacijske procese i podržava učenje bilo u kojem trenutku i bilo gdje.

U novije vrijeme naglašava se pojam personaliziranog učenja te se sustavno obrađuje u okviru revidiranoga pedagoškog razmišljanja koje kombinira personalizirano učenje sa samo-reguliranim učenjem, osnažujući one koji uče da aktivno definiraju, stvaraju i oblikuju svoje učenje (McLoughlin i Lee, 2010). Valja iskoristiti mnoge izvore koji postoje izvan službene odgojno-obrazovne ustanove te stvarati mogućnosti za autentično učenje koje je osobno smisljeno i relevantno te iskoristiti interese i digitalne kompetencije koje većina odgojno-obrazovnih praktičara već ima. Personalizirano i samoorganizirano učenje osnažuje sudionike za aktivno definiranje, stvaranje i oblikovanje osobnih sadržaja učenja. U budućnosti će se sve više razvijati personalizirani prostori, resursi i okruženja, kao i komunikacijske vještine koje se smatraju bitnim vještinama u 21. stoljeću.

Vođenje zajednice učenja na društvenoj mreži naglašava se zbog učinkovitog organiziranja suradničkih aktivnosti i osiguravanja podrške sudionicima. U učenju usmjerenom

na promjene važna je uloga iskusnijih osoba koje svojim stručnim uvidima mogu potaknuti praktičare na samokritično promišljanje osobne prakse, a time i na suštinske promjene. Dobra organizacija i kvalitetno vođenje pretpostavke su uspješnog preuzimanja uloge odgojitelja-akcijskog istraživača koja je utemeljena na učenju usmjerenom na promjene (Xiaofan i sur., 2016). Inicijativu za djelovanje skupine ili tima obično daje vođa koji bi trebao biti tvorac koncenzusa i uvjeravati svoje članove o ulaganju najvećega mogućeg truda u ostvarivanju cilja. Važno je da vođa suosjeća s drugima, iskazuje poštovanje prema suradnicima i strast koja stvara kreativno ozračje potrebno za ostvarenje velikih ideja. Vođa treba stvoriti uvjerljivu viziju uspjeha, predstaviti svoj program na zanimljiv i privlačan način te nadahnjivati druge svojim entuzijazmom. Naglašava se komunikacijska kompetenciju vođa jer omogućava učinkovito djelovanje te doprinosi razvoju odgojno-obrazovne ustanove (Kang i Yoon, 2014).

Istraživački dio rada daje uvid u suradnju, komunikaciju i učenje putem društvene grupe na Facebooku kojom se nadopunjavala suradnja u stvarnom svijetu, dijelile su se informacije i primjeri kvalitetnih aktivnosti i poticaja, komentiralo se i raspravljalo. Tijekom istraživanja u grupi su ravnopravno sudjelovali svi sudionici istraživanja, ali su se pojedini više isticali u aktivnostima i objavama što je vidljivo u primjerima i u prilogima rada.

5.1.8. Etička načela u akcijskom istraživanju

Etički problemi rada mogu se tumačiti na dvjema razinama. Jedna razina povezuje se s općim etičkim zahtjevima za istraživanje u odnosu na sudionike studije kako bi istraživač zadovoljio svoje obaveze prema svima koji su uključeni u istraživanje. Kako bi se osiguralo da sudionici nisu bilo na koji način oštećeni i da je njihov integritet zaštićen, nužno je slijediti zahtjeve etike istraživanja s ljudima (Halmi, 2005; Mac Naughton i Hughes, 2009; Elfström Pettersson, 2017). To se odnosi na sudionike istraživanja osobno i stvara jasne granice između istraživača i predmeta istraživanja. Kada su ispunjeni propisani etički zahtjevi, istraživanje se smatra etičkim.

Druga se razina etičkih pitanja odnosi na posthumanistički pristup u kojem se etika ne odnosi samo na odobravanje i zabrinutost za pojedince, nego također i na složeni dio procesa istraživanja u koji su uključeni i razni procesi koji se događaju u predškolskoj ustanovi (Elfström Pettersson, 2017). Zbog složenosti suvremenoga svijeta, ali i složenosti funkcioniranja odgojno-obrazovne ustanove kao što je ustanova ranoga i predškolskog odgoja

i obrazovanja, nije moguće razmatrati samo neke procese izdvojene iz stvarnoga svijeta. Percipirajući svijet kao složen, s raznim procesima koji se isprepliću i utječu jedni na druge, akcijski istraživači pozivaju na druge načine razmišljanja o etici te na nužnost holističkoga pogleda tijekom istraživanja. Situacije se ne mogu vremenski i prostorno izdvojiti, što podrazumijeva da se etička razmatranja nikada ne završavaju. Međusobno povezani odnos etike, znanja i bića naziva se "etikom na epistemologiju, što podrazumijeva da su znanje i etika nerazdvojni, ne postojimo bez znanja, a to također znači da ne možemo samo promatrati svemir a da ga uznemiravamo" (Barad, 2007, prema Elfström Pettersson, 2017, str. 64). Etika mora biti prisutna u istraživanjima koja proizvode određeno znanje, ali i u svakodnevnom životu, posebice u odgojno–obrazovnom procesu.

Etika se također odnosi i na razmišljanje o načinu na koji se praksa ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja proučava i interpretira. Teza se temelji na prethodnim istraživanjima i sustavnom razvoju kvalitete te upućuje na to kako različiti načini približavanja pedagoškoj praksi mogu drugačije utjecati na sudjelovanje djece i kvalitetu (Elfström Pettersson, 2017). Istraživač djeluje kao pokretački dio istraživačkoga sustava povezan s odgojiteljima, djecom i cijelim odgojno-obrazovnim procesom. Etika je odgovornost prema svima njima. Odgovornost istraživača jest u pozivanju drugih na sudjelovanje. Odgojitelji, djeca i cijeli odgojno-obrazovni proces mogu reagirati na istraživanje i otvoriti se tako da se kurikulum može razvijati.

Etička odgovornost, u posthumanističkim terminima, nije završena kad su poduzete sve moguće akcije oko informiranja i pristanka. Istraživanje je uključeno u veći istraživački sustav koji se sastoji od cjelokupne istraživačke zajednice koja određuje etički pristup sudionicima istraživanja i što treba učiniti kako bi se zadovoljili etički zahtjevi. U uzajamnom istraživačkom projektu istraživači i sudionici distribuiraju odgovornost i zadatke u skladu s dogovorenim i nepristranim postupcima te se svaka osoba potiče dijeliti odgovornost u istraživanju. Odgovornosti se uključuju ne samo radi istraživanja, nego i smisla rezultata i građenja teorije o njima (Mac Naughton i Hughes, 2009). Akcijski istraživači imaju etičku odgovornost uključivanja sudionika istraživanja da djeluju u svoje ime, tako da oni postupno stječu povjerenje u svoje sposobnosti i odluke, a to je također praksa akcijskog istraživanja. Odgovornost za izgradnju povjerenja sudionika u sebe i svoje sposobnosti dio je opće odgovornosti. Etički istraživač treba omogućiti i poticati ljude na vjerovanje kako oni mogu stvoriti promjenu, ali uz poštovanje ljudske slobode izbora.

Cilj akcijskog istraživanja za sudionike jest iznošenje osobnih, različitih, ponekad i proturječnih razumijevanja događaja, tako da mogu učiti jedni od drugih, biti izazvani jedni od

drugih i mogu pronaći nove načine razumijevanja i djelovanja u svijetu, kao pojedinci i kao skupina. To je razlog zašto akcijski istraživači otvoreno misle kao dio demokratskog i emancipacijskog projekta akcijskog istraživanja za društvene promjene. Neizbježno je dakle pluralističko gledište, osjećaj vlastite pogrešivosti te uljudnost i pristojnost (Elfström Pettersson, 2017).

Uvažavanjem osnovnih etičkih načela kvalitativnog istraživanja trebalo bi u istraživačko izvješće uvesti sljedeće teme:

1. *kontekst istraživanja (povijest, geografska subregija, šira okolina)*
2. *broj sudionika i ključni pojedinci*
3. *aktivnost i status sudionika*
4. *raspored i vremenski slijed aktivnosti*
5. *rutinske radnje i varijacije*
6. *važni događaji, njihovi uzroci i posljedice*
7. *stavovi, preferencije i perspektive sudionika*
8. *socijalne norme i tipični uzroci ponašanja* (Halmi, 2005, str. 436).

Danas u vremenu velike dostupnosti informacijama, važno je držati se moralnih načela u znanstvenim istraživanjima u kojima nema upitnosti o moralnosti i znanstvenoj istini odgojno-obrazovne teorije i pedagoške prakse.

5.2. Etnografski pristup istraživanju

U etnografskom istraživanju riječ je o procesu proučavanja i građenja teorije o kulturi ili načinu življenja neke skupine ljudi, izravnim promatranjem socijalnoga ponašanja tako kako članovi te skupine vide svijet (Slunjski, 2011).

„Etnograf nastoji obuhvatiti socijalnu stvarnost skupine ili lokalne zajednice, mora biti osjetljiv na kontekst, imati sposobnost kritičkoga razmišljanja i brzih promjena koje su ovisne o situaciji“ (Halmi, 2005, str. 227).

Etnografsko istraživanje može se podijeliti u tri etape:

1. *prva (početna) etapa – vođena širokim istraživačkim interesima, istraživač prikuplja podatke, istražuje širok opseg mogućih ideja o predmetu istraživanja*
2. *druga etapa – počinju dominirati važne skupine događaja i situacija, što bitno utječe na preoblikovanje početne etape*
3. *treća etapa – obavlja se prikupljanje podataka važnih za reformulaciju teorije ili etnografskog modela* (Halmi, 2005, str. 227).

Empirijski podatci prikupljaju se u prirodnome okruženju sudionika istraživanja. Istraživanju se pristupa holistički (cjeloviti fenomen) te se uvijek istražuje iznutra da bi se otkrila stvarnost onako kako je vide sudionici. Važno je dobiti sociokulturno značenje i učiniti društveno ponašanje sudionika razumljivim. Tijekom etnografskih istraživanja primjenjuju se različite tehnike prikupljanja podataka, tzv. etnografskih zapisa (dnevnici, memoari, audiozapisi, videozapisi, sudjelujuće promatranje, dubinsko intervjuiranje i dr.) i u tom smislu istraživača se smatra „*metodološkim svejedom*“ jer traži i koristi se najprikladnijim oblicima podataka za dokumentiranje (Cohen i sur., 2007). Pedagoška koncepcija Reggio etnografskim zapisima podrazumijeva pedagošku dokumentaciju (Edwards i sur., 1998; Dahlberg i sur., 2007).

5.2.1. Pedagoška dokumentacija

O pedagoškoj dokumentaciji raspravlja se kao o sredstvu promjene i unapređivanja pedagoške prakse odnosno kurikuluma. Pojam uključuje dvije povezane radnje:

1. odgojno-obrazovni proces (pedagogija) koji se događa, odnos pedagoga prema djeci i njihovu radu
2. sadržaji koji se bilježe i dokumentiraju (dokumentacija) (Dahlberg i sur., 2007).

Dokumentacija nudi mogućnost razumijevanja dječje perspektive o različitim aspektima odgojno-obrazovne ustanove i svih procesa u njoj. Ona otvara mogućnost uvida stvarnosti u vremenu preko audiozapisa i videozapisa, fotografija, dječjih likovnih radova, pisanih bilješki, transkripata dječjih dijaloga i grupnih rasprava, kolekcija proizvoda i konstrukcija koje su izradila djeca i dr. Navedeni materijali čine odgojno-obrazovni proces vidljivim, važnim i javnim te prikazuju što djeca rade i čime se bave. Dokumentirano treba biti selektivno i kontekstualno, a onaj tko dokumentira, treba vidjeti nejasnoće, tj. opise, kategorije i razumijevanje iz više perspektiva kako bi objasnio ono što se u odgojno-obrazovnoj praksi događa. Smisao tako shvaćene dokumentacije jest u boljem razumijevanju postojećih znanja djece i podupiranju procesa njihova aktualnog učenja (Rinaldi, 2006; Dahlberg i sur., 2007).

Posebno je vrijedan oblik dokumentacije (etnografskih zapisa) koji se oslanja na simboličke jezike djeteta i različite načine kojima djeca izražavaju svoja znanja i razumijevanja. Jedna od osobito važnih namjena takve dokumentacije jest u olakšavanju razumijevanja među

djecom te pridonose kvalitete njihovih rasprava i zajedničkog učenja, kao i poticanja razvoja metakognitivnih sposobnosti djece (Slunjski, 2011). Spoznaja kako je znanje rezultat procesa djetetova aktivnoga sudjelovanja pomaže djetetu da uđe u tzv. *metazonu* (Bruner, 2000). Na taj način potiče se dijete na razmišljanje o svome učenju, a to je najveća mogućnost postignuća odgojitelja u odgojno-obrazovnom procesu na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava (Slunjski, 2011).

U ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju sve se više ističe važnost stručno vođene pedagoške dokumentacije, koja ako je dobro vođena i ostvarena, predstavlja metarazinu odgojne prakse i proces mijenjanja prirode učenja (Miljak, 2015). U akcijskom istraživanju pedagoška se dokumentacija rabi kao sredstvo za razmišljanje o pedagoškom radu. Uzdići se na metarazinu odgojno-obrazovnoga rada znači „svjesno razmišljati o načinu učenja i poučavanja djece u odgojnoj skupini i u dječjem vrtiću te dokumentirati ili zabilježiti ono što se osvijestilo ili vidjelo“ (Miljak, 2015, str. 44). To mijenja način istraživanja odgojno-obrazovne prakse i pospješuje njezinu promjenu, a pretpostavlja razvoj metakognicije, odnosno mišljenje o svom mišljenju, drugim riječima mišljenje ili viđenje svoje komunikacije s djecom i odraslima ili viđenje razloga za odabir igračaka ili materijala koji se nude djeci. Na taj se način omogućuje stručnim djelatnicima samostalno, svjesno shvaćanje i duboko razumijevanje odgojno-obrazovnog procesa, što otvara put samoorganizaciji te stručnom i profesionalnom samousavršavanju odgojitelja (Miljak, 2015).

Pedagoška dokumentacija „utjelovljuje“ dijaloški i međusobno povezan odnos između teorije i prakse te omogućuje razumijevanje načina na koji odgojitelji predstavljaju sebe, svoje teorije, sliku djeteta koju imaju te prava i položaj djeteta u odgojno-obrazovnoj ustanovi (Dahlberg i sur., 2007). Ona zauzima središnje mjesto u prikazivanju i stvaranju značenja u dječjem razvoju. Povezana je s pokušajem viđenja i razumijevanja događanja tijekom odgojno-obrazovnog procesa i s njom se odgojitelji nastoje odmaknuti od „krutih“ okvira ili shema unaprijed definiranih očekivanja. Ako ju se tako razumije, ona je proces interpretiranja događaja u odgojno-obrazovnome procesu, a također je i „snaga“ za transformacijske promjene, za odgojitelje, kao i za djecu, roditelje, društvo i politiku (Rinaldi, 2006).

Inspirirani pedagoškom koncepcijom Reggio odgojitelji su se počeli koristiti pedagoškom dokumentacijom kao alatom za refleksiju o pedagoškoj praksi i kao sredstvo za izgradnju etičkog odnosa prema sebi, drugima i svijetu. Postoje tri ključne funkcije sustavnoga pedagoškog dokumentiranja koje je proces i rezultat odgojno-obrazovnoga rada, a navode se dalje u radu:

1. Dokumentacija pruža djeci konkretno i vidljivo sjećanje onoga što su rekli ili učinili kako bi im to bila početna točka za sljedeći korak u učenju. Na taj se način doprinosi opsežnosti i dubini učenja djeteta u njihovim projektima i aktivnostima. Dokumentiranjem procesa učenja djeca postaju još više znatiželjna, zainteresirana te uče iz toga stimulirajućeg međusobnog rada koji je vidljiv dokumentiranjem (Edwards i sur., 1998).
2. Pedagoška dokumentacija pruža odgojiteljima alat za istraživanje i ključ za kontinuirano poboljšanje i obnovu prakse te potiče procese učenja. Ona omogućuje uvid u kvalitetu i količinu intervencije odgojitelja u procesu učenja djece i pruža mogućnost za interpretaciju i reinterpetaciju procesa odgoja i učenja djece, kao i kvalitetne intervencije odgojitelja u tom procesu. Pedagoška dokumentacija važno je oruđe profesionalnog usavršavanja odgojitelja, ona olakšava i odabir primjerenih strategija za podupiranje razvoja i učenja te se može smatrati i sredstvom razvoja kurikuluma (Edwards i sur., 1998; Dahlberg i sur., 2007). Ona stimulira promišljanja odgojitelja te se s pomoću nje može proizvesti rasprava i debata u skupini stručnjaka i kritičkih prijatelja. Usporedbe ideja među kolegama jednako su važne kao i one koje se događaju među djecom. Skupne rasprave služe za razmjenu misli i hipoteza o djeci i interakcijama s njima. Dokumentacija pomaže odgojiteljima jasnije usredotočavanje pozornosti na namjere i razumijevanje djece te ispitivanje svoje uloge u dječjim iskustvima. Ona je temelj za prilagodbu strategija, izvor ideja i poticaj za stvaranje novih. Dokumentacija je uvid u napredovanje svakog djeteta te daje odgojiteljima mogućnost za kreiranje odgovarajućih načina u podupiranju razvoja i učenja svakog djeteta. Proces je uzajamnog učenja jer održava odgojno-obrazovni proces u dijalogu s procesima učenja djece, ona je „snaga“ koja čini vidljivim preplitanje djelovanja odraslih i djece te se s pomoću nje vide načini dječjeg učenja. U tom procesu odgojitelji stvaraju hipoteze i interpretacije teorija koje mogu mijenjati početne i opće teorije te tako stvarati znanja, ne samo za sebe, nego i za istraživače i znanstvenike (Dahlberg i sur., 2007). Pedagoška dokumentacija izazov je dominantnim diskursima u kritičkoj i reflektirajućoj praksi jer može konstruirati proturječni diskurs te se odgojitelji oslobađaju od utjelovljenih koncepata i proizvode nove koncepte. Odgojitelji dokumentacijom grade posebnu intelektualnu svijest i pronalaze način kako bilježiti dječje strategije učenja, sljedeći individualne i zajedničke procese učenja otvarajući prostor za ispitivanje granica koje

su ugrađene u konstrukcijama djetinjstva, shvaćanja znanja i učenja. Dokumentacijom se može uočiti kakvu sliku o djetetu odgojitelji imaju, koji pristup učenju imaju i dr. Taj proces vizualizacije može funkcionirati i kao proces učenja i kao polazište za obnovu pedagoške prakse. Dokumentacija se stavlja u službu odgojiteljima za pregled ranijih iskustva i događanja te interpretacije i rekonstrukcije svega što se događalo u prošlosti kako bi mogli sudjelovati u proizvodnji novih znanja u budućnosti. Vizualizacija pedagoške prakse zahtijeva stvaranje dokumentacije kao integralni dio svakodnevnog rada; to je posao koji se mora obavljati zbog razumijevanja onoga što se događa te filozofskih i društveno-političkih vrijednosti koje određuju smjernice i vizije pedagoškog rada (Rinaldi, 2006).

3. Dokumentacija pruža roditeljima, društvu i politici detaljne informacije o tome što se događa u dječjem vrtiću kako bi oni podržali događaje i reagirali na njih. Roditelji na taj način preispituju svoju ulogu te svoja stajališta o tome kako njihova djeca žive i na taj način postaju znatiželjni prema sustavu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Entuzijazam djece i interes roditelja o dječjem radu pomaže ojačati sudjelovanje roditelja u dječjem učenju te nudi temelj za rasprave između roditelja i djeteta i produblivanje razumijevanja roditelja o prirodi učenja djece u ranim godinama (Edwards i sur., 1998).

Pedagoška dokumentacija doprinosi demokratskoj pedagoškoj praksi, pružajući sredstva za odgojitelje, pedagoge i druge kako bi sudjelovali u dijalogu i pregovaranju o pedagoškom radu (Dahlberg i sur., 2007). Vidljivim pedagoškim radom te demokratskom i otvorenom raspravom pedagoška dokumentacija pruža mogućnost da rani i predškolski odgoj stječe nove legitimnosti i dignitet u društvu (osnaživanje, sudjelovanje, reflektivni diskurs između roditelja, odgojitelja i političara). Dokumentacija kao proces učenja i komunikacije pretpostavlja stvaranje kulture istraživanja, razmišljanja, dijaloga i angažmana. U takvoj se kulturi čuju glasovi djece, odgojitelja, pedagoga, roditelja, političara i drugih koji sudjeluju te tako omogućavaju osiguranje više perspektiva koje se mogu proučavati, analizirati i istraživati (Rinaldi, 2006).

Prikupljanje, proučavanje, konstruiranje i interpretiranje dokumentacije (etnografskih zapisa) samo je po sebi istraživački i reflektivni proces. Dokumentacija predstavlja materijalnu podlogu procjene i samoprocjene kvalitete intervencija odraslih u odgojno-obrazovnom radu s

djecom. Ona je refleksivni dijalog između djece i odraslih u procesu njihova zajedničkog učenja.

6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVAČKOGA RADA

Teorijske spoznaje o strukturnim i sadržajnim odrednicama kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja propitivat će se kvalitativnom istraživačkom metodologijom, akcijskim istraživanjem s obilježjima etnografskoga pristupa.

Odgojno-obrazovna praksa u ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja sadrži malo konvencionalnog i ritualiziranog te je akcijsko istraživanje „put za uočavanje drugačijeg gledišta, mišljenja, otvaranje novih vrata, građenje fleksibilnosti, isprobavanje novih ideja“ (Mac Naughton i Hughes, 2009, str. 12). S obzirom na to da akcijska istraživanja sadrže višestruke perspektive koje su uvjetovane specifičnim okolnostima ona ipak uvažavaju djelovanje praktičara i nisu univerzalna. Akcijska istraživanja sagledavaju pedagošku praksu multidimenzionalno uočavajući njezinu jedinstvenost, neponovljivost i kontekstualizaciju (McNiff i Witehead, 2010).

Uzimajući u obzir različite definicije akcijskih istraživanja u svrhu poboljšanja odgojno-obrazovne prakse, potrebno je naglasiti participativne, kolaborativne i refleksivne značajke istraživanja. Ono polazi od uočene potrebe za promjenom unutar određenoga područja odgojno-obrazovne prakse te je usmjereno na proces razumijevanja i iskazivanja vlastitih stavova i uvjerenja odgojitelja. Odgojitelj kontekstualizira implicitna znanja, stavove i uvjerenja u vlastitoj neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi koja je proces kontinuiranog i dinamičnog promišljanja, mijenjanja, učenja i istraživanja. Suradnički model profesionalnoga napretka i interaktivno učenje odgojitelja događa se u dijalogu kojim se artikuliraju različite ideje i mišljenja te ih se uspoređuje i stvara zajedničko razumijevanje prakse (Kemmis, 2014). Tim načinom odgojitelj se transformira u suradnika koji zajednički s drugim odgojiteljima razumijeva, potiče i ostvaruje promjene u odgojno-obrazovnoj praksi. Kao što je rečeno, ovo istraživanje objedinjuje elemente koji karakteriziraju refleksivnu praksu jer podrazumijeva izravno, iskustveno provjeravanje različitih rješenja, zajedničko građenje znanja, a time i unapređivanje postojeće pedagoške prakse. Teorija ne prethodi praksi i istraživanju, nego nastaje zajedno s njom.

Etnografija je istraživački proces u kojem istraživač pažljivo promatra, bilježi i uključuje se u svakodnevni život dječjega vrtića (kao zajednice) ili odgojne skupine koju istražuje (Babić, 2014). Provedba istraživanja zahtijeva suradničke odnose između svih

sudionika, timski rad, samorefleksije te se o akcijskom istraživanju govori kao o sudjelujućem. Etnografski pristup¹⁰ istraživanju ogleda se i u korištenju različitih oblika pedagoške dokumentacije¹¹. Osim pedagoške dokumentacije od širokog izbora metoda i tehnika za prikupljanje i analiziranje empirijskog materijala korišten je istraživački dnevnik¹² i sudjelujuće promatranje¹³. Istraživački dnevnik sadržavao je osobna promišljanja istraživača na cjelokupan istraživački proces, poteškoće do kojih se dolazilo, praktične radnje koje je bilo potrebno učiniti, bilješke o teoriji i samorefleksije na cikluse akcijskog istraživanja. Dnevnik bogat detaljima vodili su istraživač i odgojitelji. Sudjelujuće promatranje, zajedno s prikupljenom pedagoškom dokumentacijom, imalo je za cilj ispitati pedagošku praksu te su se analizom podataka donosili zaključci koji utječu na razumijevanje načina na koji će se unaprijediti kvaliteta svakodnevnog rada. Zajedničko promišljanje, interpretiranje i analiza pridonijeli su postupnom unapređivanju različitih aspekata odgojno-obrazovne prakse, kao i sustavnom profesionalnom razvoju odgojitelja. Potrebno je istaknuti važnost dobrovoljnog uključivanja i sudjelovanja odgojitelja u istraživanju, prednosti otvorene komunikacije te iskrenog i autentičnog iznošenja vlastitoga gledišta i mišljenja.

¹⁰ „...obuhvaća svaku studiju o nekoj grupi ljudi u zajednici u svrhu opisivanja njihovih svakodnevnih sociokulturnih aktivnosti i obrazaca ponašanja u datom društvenom kontekstu“ (Halmi, 2005, str. 226).

¹¹ „...opažanja ili osobna iskustva pretočena u riječi, a manjim dijelom analiza se može potpomoći i slikovnim zapisom (fotografijom, filmom ili videom)“ (Milas, 2005, str. 603).

¹² „...upotrebljava se za bilježenje ideja i zapažanja o aktivnosti. Može biti moćna strategija za objašnjenje aktivnosti i za prikazivanje razvoja refleksivne i dijalektičke kritike“ (McNiff i Whitehead, 2010, str. 149).

¹³ „...promatrač svjesno i sustavno sudjeluje u aktivnosti, interesima i emocijama skupine koju promatra. Podaci koji se njime dobivaju u pravilu su pouzdaniji i istinitiji od onih kod „vanjskog“ promatranja (Mužić, 2004, str. 86).

„...tehnika koju upotrebljavaju etnografi kako bi prikupili produktivne podatke. Tom prilikom istraživači uzimaju učešće u dnevnim aktivnostima ljudi, rekonstruirajući njihove interakcije i aktivnosti.“ (Halmi, 2005, str. 236).

6.1. Cilj i zadatci istraživanja

Teorijskom analizom relevantne znanstvene literature (Miljak, 1996, 2009, 2015; Šagud, 2006; Petrović-Sočo, 2007, 2009; Slunjski, 2008, 2011, 2015, 2016; Vujičić, 2011, 2016) utvrđeno je da na strukturu i sadržaj kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja utječu:

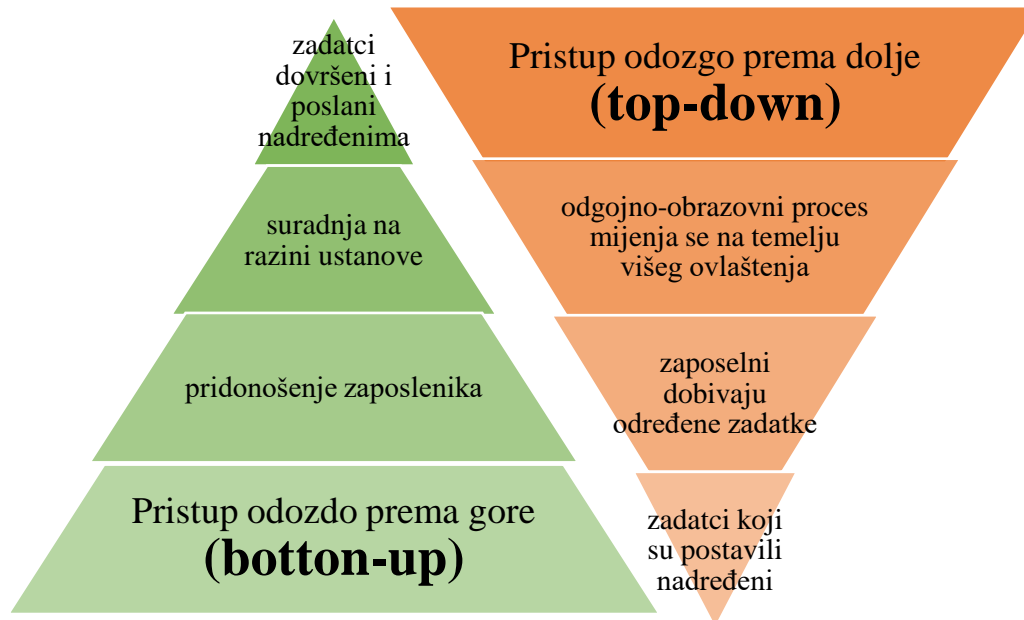
- suvremene znanstvene paradigme djetinjstva, odnosno slika koju odrasli imaju o djetetu i suvremenome djetinjstvu
- uloge odgojitelja u odgojno-obrazovnome procesu
- obilježja ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja
- društveni kontekst u kojem djeluje odgojno-obrazovna ustanova.

Stoga je ovo istraživanje usmjereno na propitivanje navedenih odrednica sadržaja i strukture kurikuluma, odnosno traganje za odgovorom na pitanje kako se njihovim unapređivanjem može postupno razvijati kurikulum. S obzirom na to da je odgojno-obrazovni proces u ustanovama ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja kompleksan, navedene odrednice prožete su i međuovisne (primjerice slika koju odgojitelji imaju o djetetu utječe na njihovu ulogu u odgojno-obrazovnom procesu; kultura dječjeg vrtića utječe na promjene uloge odgojitelja i sl.).

Za potrebe ovoga rada akcijskim istraživanjem sa sastavnicama etnografskoga pristupa istražit će se različite organizacijske strukture u koje je utkana kultura odgojno-obrazovne ustanove (prostorno-materijalni kontekst, vremenska artikulacija aktivnosti djece i odraslih, kvaliteta socijalnih odnosa i komunikacija). Strukture predškolske ustanove predstavljaju sliku, odnosno vidljivu stvarnost uvjerenja, stavova i vrijednosti odgojitelja, koji izgrađuju i djeluju na kulturu ustanove.

Senge (2003) i Goodson (2014) problematiziraju pristupe usmjerene promjeni kurikuluma (Shema 12.), naglašavajući kako uvijek kada promjene iniciraju odgojitelji, odnosno kada dolaze iz odgojno-obrazovne prakse (*engl. botton-up pristup, odozdo prema gore*, od odgojitelja prema nadređenim institucijama), dolazi i do vanjskih promjena. Brojni primjeri iz pedagoške prakse, potvrđeni i znanstvenim istraživanjima (Petrović-Sočo, 2007; Slunjski, 2008; Vujičić, 2011; Miljak, 2015) pokazuju da u navedenim i sličnim situacijama odgojitelji iskazuju intrinzičnu spremnost za prihvaćanjem promjena za razliku od nekih drugih

situacija kada promjene inicira netko izvana (*engl. top-down pristup, odozgo prema dolje*). Odgojitelji često tada umjesto iskazivanja proaktivnosti i konstruktivnosti, postaju reaktivni.



Shema 12 . *Top-down* i *bottom up* pristup razvoju kurikuluma (Goodson, 2014).

Odgojitelji svojim odgojnim djelovanjem implementiraju u odgojno-obrazovni proces i vlastite stavove i uvjerenja (vrijednosti). Oni imaju visok stupanj autonomije u planiranju i provedbi odgojno-obrazovnih promjena, stoga mogu biti pokretači stvarnih odgojno-obrazovnih promjena. Međutim, odgojitelji promjene svakako mogu i usporavati ili imati otpor prema njima. Koliko god su odgojiteljima jasni ponuđeni smjerovi promjena, oni ne moraju ići u željenom smjeru ako ih odgojitelji ne žele prilagoditi te provesti u svojoj odgojnoj skupini i implementirati u pedagošku praksu (Jurčević Lozančić, Šipek i Šerbetar, 2014).

Za učinkovito provođenje procesa Fullan (2008) predlaže povezivanje ranije navedenih strategija (*engl. top down i bottom up*) zbog ograničenosti svake od njih zasebno te uporabu obiju strategija u razvoju kurikuluma.

Cilj ovog istraživanja jest razvoj istraživačkih i refleksivnih umijeća odgojitelja nužnih za razvoj strukturnih i sadržajnih odrednica kurikuluma ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Nastojat će se istražiti kako se s pomoću različitih metoda istraživanja (pedagoška dokumentacija, sudjelujuće promatranje, istraživački dnevnic) te njihovom analizom i kritičkom raspravom na refleksivnim praktikumima može utjecati na razvijanje novih umijeća

odgojitelja koja će im pomoći u istraživanju i unapređivanju pedagoške prakse kao i razvoju kurikulumu ustanove. Stoga je cilj istraživanja usmjeren i na osnaživanje istraživačkih i refleksivnih kompetencija odgojitelja kao refleksivnih praktičara na putu profesionalnog razvoja.

Iz tako postavljenog cilja istraživanja proizlaze sljedeći zadatci:

- razvijati postupno kod odgojitelja sposobnost suradničkog učenja, reflektiranja i samoreflektiranja pedagoške prakse
- razvijati kod odgojitelja profesionalnu osjetljivost i sposobnost prepoznavanja problema u pedagoškoj praksi
- uključivati odgojitelje u istraživanje vlastite pedagoške prakse i ostvarivanje više razine autonomije u promatranju, interpretiranju, evaluaciji i uvođenju promjena u odgojno-obrazovni rad
- osnaživati kompetencije odgojitelja za prezentiranje rezultata istraživanja drugim odgojiteljima – stručnjacima i stručnim suradnicima u užoj i široj zajednici praktičara.

S obzirom na potrebe ovoga istraživanja postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Utječe li kultura ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja na razvoj kurikulumu?
2. Utječu li stavovi i uvjerenja odgojitelja na strukturu i sadržaj kurikulumu?
3. Koji je najučinkovitiji oblik kontinuiranoga profesionalnog usavršavanja odgojitelja sa svrhom razvoja kurikulumu?
4. Kako će razvoj kurikulumu utjecati na različite aspekte cjelovitoga razvoja, odgoja i učenja djece rane i predškolske dobi?

6.2. Sudionici istraživanja

Istraživanje je provedeno u Dječjem vrtiću „Zvrk“ osnovanom 2005. godine u Đakovu u Osječko-baranjskoj županiji. U vrijeme istraživanja pedagoške godine 2018./2019. dječji vrtić polazilo je 314 djece rane i predškolske dobi, raspoređenih u dva objekta. U Đakovu su bile tri odgojne skupine, radilo je sedam odgojitelja. U objektu Vrpolje, koji se nalazi u Brodsko-posavskoj županiji, nalazilo se 77-ero djece, raspoređenih u tri odgojne skupine s pet

odgojitelja. Za sve sudionike akcijskog istraživanja, ukupno 12 odgojitelja i ravnateljicu (N=13), tijekom prikupljanja podataka i u daljnjem tekstu ovoga rada, rabljeni su inicijali zbog osiguravanja zaštite podataka i anonimnosti.

Istraživanje je provedeno u objektu Dječjeg vrtića „Zvrk“ – Đakovo u trima odgojnim skupinama djece kako slijedi:

I. odgojna skupina – 23 djece u dobi između jedne i tri godine života i dvije odgojiteljice

II. odgojna skupina – 31 dijete u dobi između tri i pet godina i dvije odgojiteljice

III. odgojna skupina – 35 djece u dobi od pet do sedam godina i dvije odgojiteljice.

Istraživanje je također provedeno i u Dječjem vrtiću „Zvrk“ – Vrpolje u trima odgojnim skupinama:

I. odgojna skupina – 20 djece u dobi između dvije i tri i pol godine i dvije odgojiteljice

II. odgojna skupina – 25 djece u dobi između tri i pol i pet godina i dvije odgojiteljice

III. odgojna skupina – 22 djece u dobi između pet i sedam godina i jedna odgojiteljica.

Tablica 1. Stručna sprema i radni staž odgojitelja – sudionika istraživanja

Redni broj	Ime	Stručna sprema i radni staž
1.	M. L.	VŠS, 3 g. radnog staža
2.	I. G.	VŠS, 7 g. radnog staža
3.	L. P.	VŠS, 13 g. radnog staža
4.	M. M.	VŠS, 2 g. radnog staža
5.	K. P.	mag. praesc. educ., 3 g. radnog staža
6.	Z. M.	mag. praesc. educ., 1 g. radnog staža
7.	M. S.	VŠS, 12 g. radnog staža
8.	B.B.	VŠS, 17 g. radnog staža
9.	B. G.	VŠS, 10 g. radnog staža
10.	V. N.	VŠS 1 g. radnog staža
11.	M. M.	VŠS, 1 g. radnog staža
12.	Đ. K.	VŠS, 2 g. radnog staža
13.	A. M.	ravnateljica, VŠS, 40 g. radnog staža

Informiranje sudionika istraživanja o protokolu istraživanja

U istraživanju su poštovani etički aspekti istraživanja te su odgojitelji informirani o svrsi i cilju istraživanja, kao i mogućnosti odustajanja od sudjelovanja bilo u kojem trenutku. Istraživanje se usmjerava prema etičkim standardima i zaštiti ispitanika u skladu s Etičkim kodeksom Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju (2006) i Etičkim kodeksom istraživanja s djecom (2003). Dokumente je potaknulo Vijeće za djecu kao savjetodavno tijelo Vlade Republike Hrvatske čija je zadaća promicanje i zaštita prava djeteta u skladu s Konvencijom o pravima djeteta (1989).

Kako bi se dobio pristanak odgojitelja za sudjelovanje u istraživačkom projektu, prema protokolu istraživanja učinjeno je nekoliko koraka. Najprije su održani sastanci s ravnateljicom i odgojiteljima obaju dječjih vrtića, kada su informirani o istraživanju i pozvani su postavljati pitanja i dodatna pojašnjenja, a održani su i sastanci s roditeljima. Zatim su obrazloženi ciljevi i metode istraživanja kao i okvirno vrijeme trajanja istraživanja. Od roditelja i odgojitelja zatraženo je da odgovaraju iskreno na postavljena pitanja, rečeno im je da nema točnih i netočnih odgovora te da će rezultati istraživanja služiti za izradu disertacije. Pristanak su za sudjelovanje u ovom istraživanju naveli u obrascu roditelji djece (Prilog 9.4.3.), odgojitelji (Prilog 9.4.2.) i ravnateljica (Prilog 9.4.1.).

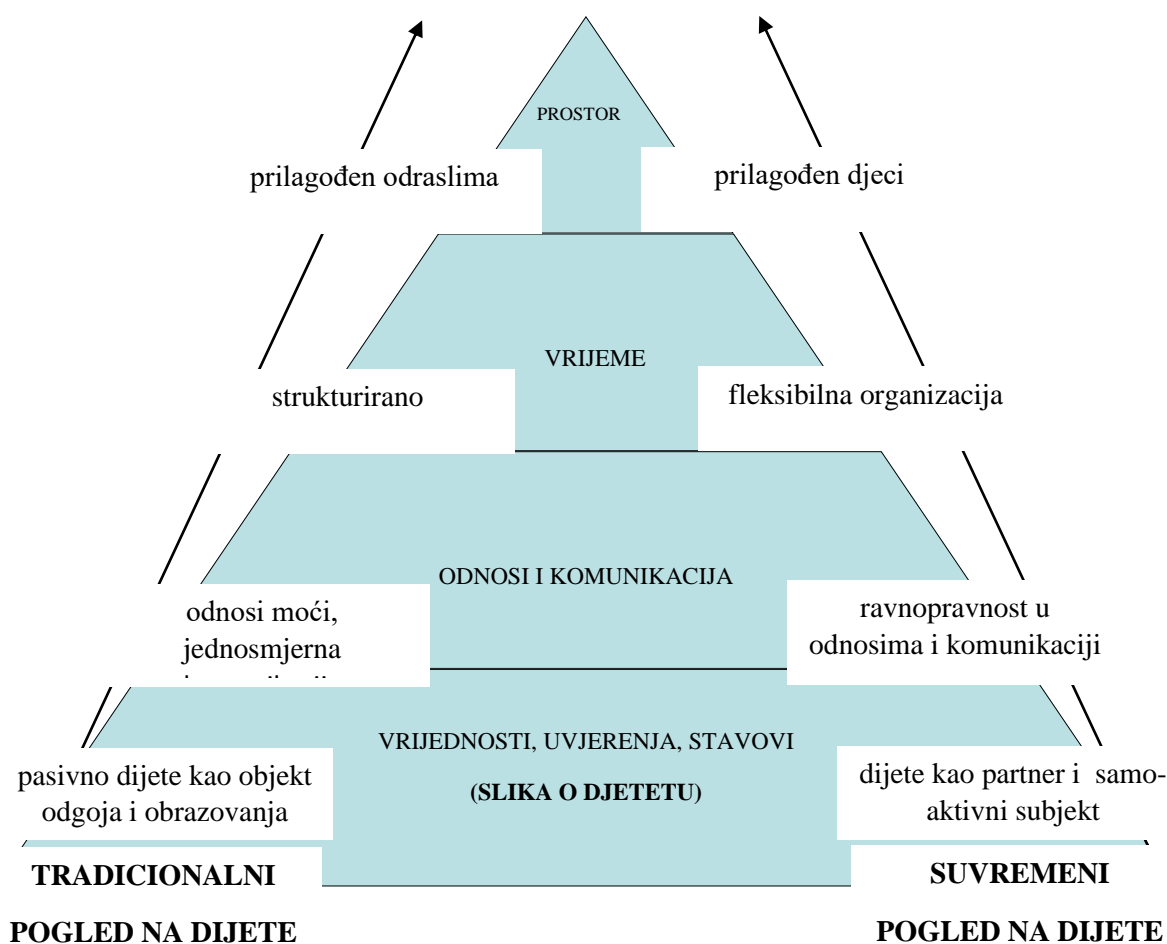
Specifičnost i zanimljivost akcijskog istraživanja jest njegova nepredvidivost (McNiff i Whitehead, 2010; Rönnerman i Salo, 2014). Akcijski istraživač ne može uvijek biti siguran u tijek istraživanja te smjer kojim će istraživanje ići, s čime su sudionici ovog istraživanja također upoznati. Akcijsko istraživanje povezuje teoriju i praksu, potiče suradnju s drugima u potrazi za praktičnim rješenjima za pitanja na koje se traže odgovori, osiguravajući napredak i dobrobit pojedinaca i njegove zajednice. Pri tome se ne daju gotovi odgovori, nego se problematiziraju mogući odgovori.

6.3. Proces istraživanja strukture i sadržaja kurikuluma

Teorijski okvir istraživanja prikazan je suvremenim određenjem kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja na osnovu relevantne znanstvene literature, prema kojem se kurikulum oslanja na sukonstruktivističku teoriju učenja, integrirani pristup učenju koji ujedinjuje sva razvojna područja djeteta, razvojan je, dinamičan i humanistički (Slunjski, 2011). Kurikulum ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja podrazumijeva ukupnost događanja i odgojno-obrazovnih interakcija unutar fizičkog i socijalnog okruženja ustanove. Kurikulum svake ustanove predstavlja implementaciju *Nacionalnoga kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015) s obzirom na njegove posebnosti te istodobno podrazumijeva stvaranje odgovarajućih organizacijskih uvjeta koji se temelje na suvremenome shvaćanju djeteta i organizaciji odgojno-obrazovnoga procesa dječjega vrtića. Kako to naglašava Miljak (2007, str. 232), „...kurikulum svake ustanove je osobit i specifičan te se smatra kao otvorena, uljuđena teorijska koncepcija koju gradi svaka ustanova prema svojim uvjetima, kulturi, osobnosti djece i stručnog kadra, koja je temeljena na humanističkim načelima i vrijednostima zajedničkim svim ustanovama.“

Slunjski (2015) problematizira o kurikulumu kao teorijskoj koncepciji koja se u praksi određene ustanove izgrađuje, razvija, modificira i mijenja. Kao što je rečeno u prethodnome tekstu rada, usmjerenje istraživanja jest modificiranje i mijenjanje odrednica strukture i sadržaja kurikuluma.

Struktura i sadržaj kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja razumijeva se kao sustav zbog naglašavanja promjenjivosti i međuovisnosti sastavnica koje se nalaze u neprestanoj interakciji i u recipročnom odnosu. Na svaku sastavnicu može se zasebno djelovati u svrhu poboljšanja kurikuluma jer promjene u jednoj sastavnici utječu na druge, a time dolazi do poboljšanja cijeloga sustava tj. kvalitete odgojno-obrazovne ustanove.



Shema 13. Struktura kao dio kulture odgojno-obrazovne ustanove (Slunjski, 2008, str. 8).

Sastavnice kulture kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja jesu: prostorno-materijalno okruženje, vremenska konfiguracija aktivnosti te socijalni odnosi i komunikacija koja se događa među djecom i odraslima kao i djecom međusobno. Navedene sastavnice, prema Mlinarević (2014), čine sliku ili vidljivu stvarnost uvjerenja, stavova i vrijednosti odgojitelja. U daljnjem tekstu rada analiziraju se tradicionalne i suvremene odrednice sastavnica strukture kurikuluma, a akcijskim istraživanjem nastojat će se utjecati na postupnu promjenu tradicionalnoga pristupa u suvremeni (Shema 13).

Slunjski (2015; 2016; 2018) elaborira metodološke smjerove u istraživanjima kurikuluma te za suvremeni pristup oblikovanja kurikuluma rabi metaforički izraz *izvan okvira*. Okvir označava neprimjereno prostorno-materijalno okruženje koje je više prilagođeno odraslima nego djeci, kruto planiranje i upravljanje aktivnostima djece, izravno poučavanje djece

sadržajima, dijeljenje aktivnosti prema metodičkim područjima i strogo određenim vremenskim sekvencijama, univerzalan odgojno-obrazovni pristup u kojem odgojitelj ima moć te u kojem prevladava jednosmjerna komunikacija i prenošenje znanja djetetu kao pasivnom objektu odgoja i obrazovanja. Prema spomenutoj autorici, kurikulum *izvan okvira* jest onaj u kojem odgojitelji strukturiraju kvalitetno prostorno-materijalno okruženje prilagođeno djeci, koja se bave aktivnostima prema području njihova interesa u fleksibilnoj organizaciji vremena, zajedno s odraslima, ravnopravnim partnerima u komunikaciji i učenju, spremnima na propitivanje osobnih uvjerenja i pedagoške prakse.

a) Prostorno-materijalno okruženje prilagođeno djeci

Okruženje se u ustanovi ranoga odgoja i obrazovanja ogleda u strukturi prostora i u socijalnim odnosima. Fizičko okruženje obuhvaća prostorno-materijalne potencijale, a socijalno okruženje čine svi ljudski potencijali, odnosi i komunikacija (Mlinarević, 2004). Prostorno-materijalno okruženje može poticati učenje djeteta, omogućiti uspostavljanje socijalnih odnosa i komunikacije, poticati dijete da se bavi aktivnostima koja su područja njegovih interesa, zbog čega je vrijedno istraživati ga i razvijati.

Utjecaj prostorno-materijalnog okruženja na učenje djece ranije su uočili istaknuti pedagoški klasici, primjerice Locke, Rousseau, Pestalozzi i mnogi drugi. Krajem 17. i početkom 18. stoljeća oni su isticali oblikovanje okruženja, izgradnju pedagoških situacija u okruženju, ugodno okruženje u kojem se dijete razvija na prirodan način. Njihov utjecaj vidljiv je i u pedagoškoj koncepciji Marije Montessori i Rudolfa Steinera (Valjan Vukić, 2012; Matijević i sur., 2016).

Osnovni pojmovi (metafore) ključni za oblikovanje prostora u pedagoškoj koncepciji Reggio prema Branzi i sur. jesu (1998):

- prostor uređen tako da istodobno dopušta samostalne i grupne aktivnosti, njeguje komunikaciju i privatnost
- mogućnost bavljenja aktivnostima koje potiču na interakciju i razvijanje međuljudskih odnosa
- osobitosti i vrijednosti lokalne zajednice trebale bi se reflektirati na sadržaje aktivnosti
- kvalitetno prostorno-materijalno okruženje posljedica je promišljanja o utjecaju svih senzornih vrsta percepcija

- cjelokupan prostor predškolske ustanove treba biti fleksibilan, tako da dopušta djeci da ga samostalno preoblikuju prema aktivnostima kojima se trenutno bave
- djeci je potrebno omogućiti slobodno kretanje i uporabu svih prostorija koje predstavljaju sastavni dio života zajednice
- ravnomjerna kombinacija različitih vrsta materijala kako bi se u procesu istraživanja stimulirala sva dječja osjetila.

Prostor ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja smatra se živim organizmom koji diše, mijenja se, transformira, raste i sazrijeva (Rinaldi, 2006). To znači da nijedan prostor nije marginalan, nevažan, svaki je prostor ožvjljen i uvijek otvoren za promjene kako se to naglašava u pedagojskoj koncepciji Reggio. Središnja načela za obrazovnu filozofiju Reggio Emilie prema Strong-Wilson i Ellis jesu (2007, str. 41):

- estetika (engl. *aesthetics*)
- jasnoća (engl. *transparency*)
- aktivno učenje (engl. *active learning*)
- fleksibilnost (engl. *flexibility*)
- suradnja (engl. *collaboration*)
- recipročnost (engl. *reciprocity*)
- unošenje vanjskih materijala unutar dječjeg vrtića (engl. *bringing the outdoors in*)
- socijalni odnosi (engl. *relationships*).

U znanosti je prihvaćeno stajalište da kvaliteta učenja djece značajno korespondira s kvalitetom prostora u kojem borave. Gardnerova (1993) teorija višestrukih inteligencija također se odražava na pedagoško oblikovanje okruženja za učenje djece stoga što se usklađuje s različitim potrebama, interesima i mogućnostima svakog djeteta. To podrazumijeva stvaranje uvjeta u kojem svako dijete može samostalno otkrivati mogućnosti u svakoj od svojih potencijala/inteligencija, odabirom raznovrsnih aktivnosti koje potiču angažiranje i kontinuiran razvoj svake od potencijalnih djetetovih inteligencija.

U literaturi se nailazi na promišljanja autora o tradicionalnome i suvremenome pristupu prostorno-materijalnog okruženja. Kada je riječ o uređenosti i opremanju prostora, u tradicionalnome je pristupu bio prisutan *adultocentrični* pristup u uređivanju prostora ustanove

ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Uređivale su se i opremale prema potrebama odraslih i sve su nalikovale jedna drugoj. Suvremeno shvaćanje vodi se idejom *personaliziranih* ustanova jer svaka je ustanova u širem lokalnom kontekstu, a on se odnosi na njezino neposredno socijalno, kulturno i fizičko okruženje s kojim bi trebala biti u međusobnom odnosu (Miljak, 2015).

U suvremenoj literaturi naglašava se nekoliko pedagoških dimenzija prostorno-materijalnog okruženja u ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja koje su orijentir kvalitete okruženja. Primjerice, Rinaldi (2006) ističe da prostor treba biti estetski osmišljen, pozorno i skladno odabranih boja, oblika i kontrasta, s mnogo prirodne svjetlosti, ugodnih mirisa i zvukova jer sve su to sastavnice koji podržavaju i razvijaju prirodnu potrebu djeteta za učenjem. Okruženje treba biti stimulativno i multisenzorično tj. treba djecu poticati na angažiranje različitih osjetilnih modaliteta (tekstura, mirisa, zvukova, tonova, melodija, pokreta) i razvoj multisenzorične osjetljivosti, što se posebno odnosi na djecu rane dobi. Reguliranje temperature, svjetlosti, izgleda prostora, dostupnoga materijala i drugih pojedinosti, preduvjet su ugodnog boravka u ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja i kvalitetne prakse usmjerene na razvoj i napredak djece (Rinaldi, 2006).

Kvalitetno strukturirane prostorne cjeline (centri aktivnosti) u odgojnim skupinama dječjega vrtića trebaju biti jasno prepoznatljive te fizički ili smisleno međusobno odvojene; one potiču grupiranje djece u manje skupine i omogućuju kvalitetnu interakciju. Otvorenost prostora odnosi se na socijalni aspekt, tj. nužno je da okruženje potiče susrete, interakcije, komunikaciju, gradnju odnosa među subjektima (Miljak, 2015; Jurčević Lozančić, 2016). Da bi prostor bio u skladu sa slikom djeteta kao kompetentnoga bića, potrebno ga je fleksibilno strukturirati za poticanje zajedničkih, grupnih i individualnih aktivnosti te treba postojati mogućnost reorganizacije u skladu sa specifičnostima odgojno-obrazovnoga procesa (potreba djece za dnevnim odmorom, obrocima i dr.) i promjenjivim potrebama i interesima djece te razvojem njihovih aktivnosti (Jurčević Lozančić, 2016). Ista autorica ističe važnost centara aktivnosti u kojima se događaju različite simboličke igre u kojima djeca izmjenjuju uloge, rješavaju probleme, komuniciraju, što doprinosi razvoju socijalne kompetencije.

Prostor koji potiče dijalog i participaciju, treba biti uređen dječjim radovima i fotografijama te ogledalima kako bi dijete moglo promatrati svoja postignuća, ali i sebe u

različitim situacijama. Slunjski (2015) ističe sadržajno bogatstvo i promišljenost materijala te raznovrsnost i stalnu dostupnost materijala koji djecu potiču na otkrivanje, rješavanje problema, postavljanje hipoteza, istraživanje, eksperimentiranje, na građenje znanja i razumijevanja. Dostupnost materijala omogućuje djeci neovisnost i autonomiju učenja. Slično razmišlja i Vujičić (2016), naglašavajući da kvalitetno okruženje djeci omogućuje istraživanje različitih logičkih, matematičkih i fizikalnih fenomena i pojava (npr. svjetlost, sjena, magnetizam, težina, rastresitost, statika, konstrukcije i dr.), istraživanje zvukova, tonova i melodija, istraživanje prirode i prirodnih fenomena, istraživanje govorno-komunikacijskoga okruženja, likovno i drugo kreativno istraživanje. Kada se sažme sve navedeno, može se istaknuti da je u prostornoj organizaciji važno osigurati osjećaj sigurnosti, pripadanja i dobrodošlice tako da okruženje odražava različita obilježja sve djece i različitih kultura njihovih obitelji. Konkretnije, kako se to često naglašava, prostorno okruženje ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja treba biti ugodno i što više nalikovati obiteljskom.

Upravo organizacija prostornog okruženja snažno odražava skriveni kurikulum, odnosno implicitnu pedagogiju odgojitelja i određuje smjer dječjih aktivnosti (Slunjski, 2015).

Tablica 2. Tradicionalni i suvremeni pristup u strukturiranju okruženja

Dimenzija kulture dječjeg vrtića	Tradicionalni pristup	Suvremeni pristup
Prostorno-materijalno okruženje	<ul style="list-style-type: none"> - prazni prostori za istodobno poučavanje sve djece - djeca zatvorena u odgojne skupine - prazni hodnici i garderobe - odgojitelji uređuju prostor svojim radovima - statičan prostor koji se ne mijenja - zatvoreni ormari sa spremljenom didaktikom 	<ul style="list-style-type: none"> - uređeni centri aktivnosti s bogatstvom različitih poticaja - otvorenost prostora - fleksibilnost prostora koji se prilagođava i mijenja u skladu s potrebama i interesima djece - otvorene, pokretne police s logički grupiranim materijalima koji su dostupni djeci - izloženi dječji radovi, fotografije procesa

<p style="text-align: center;">Prostorno-materijalno okruženje</p>	<ul style="list-style-type: none"> - dječji stolovi i stolice u središnjem dijelu sobe odgojne skupine - djeca se pretežno igraju za stolovima - stalni, nepromjenjivi izbor materijala 	<ul style="list-style-type: none"> aktivnosti, dječje konstrukcije, transkripti razgovora, iskazi djece, vidljivo dječje učenje - dječji stolovi i stolice sastavni su dio centara aktivnosti - materijali su promjenjivi, raznovrsni, inovativni
---	--	--

Tablica 2. prikazuje karakteristike tradicionalnoga i suvremenoga pristupa u kreiranju prostorno-materijalnog okruženja u ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kao što je vidljivo iz tablice u suvremenom prostoru vidljiv je otvoreni koncept koji omogućava da djeca mogu ulaziti u druge odgojne skupine i komunicirati s drugom djecom. Prostori u ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja uređeni su s dječjim radovima i poticajima koji imaju pedagošku vrijednost i funkciju. Suprotno navedenom, u tradicionalnom pristupu prostor je prazan i siromašan, što ima za posljedicu djetetovo neangažiranje u aktivnostima, isključenost i pasivnost.

Djeca i odrasli ne percipiraju okruženje, odnosno prostor na jednaki način. Odrasli polaze od načina na koji se rabi prostor i za koju svrhu on služi, dok je s dječje točke gledišta djetetu važnije što taj prostor govori, kako s njim stupa u interakciju, odnosno okruženje je djetetu ono što u njemu može učiniti (Day, 2007). Djeca često pronalaze namjene za različite prostore i objekte koje odrasli ne predviđaju ili namjeravaju. Brojni su primjeri iz odgojno-obrazovne prakse koji pokazuju da djeca vole stvarati vlastite prostore i svjetove u okruženju kojim mogu manipulirati ili ga mijenjati (Slunjski, 2015, 2016).

b) Ravnopravnost u odnosima i komunikaciji

Uključivanjem djeteta u institucionalni rani i predškolski odgoj, ono ostvaruje različite društvene kontakte. Socijalna iskustva stečena u prvim godinama života osiguravaju temelje na kojima se zasnivaju budući odnosi, a razvijanje socijalnih vještina osnovni je preduvjet za ostvarivanje pozitivnih socijalnih odnosa (Katz i McClellan, 2005).

Tradicionalni odgojno-obrazovni pristup koji se zasniva na shvaćanju učenja kao prenošenja i reprodukcije znanja i kulturnih vrijednosti ne ostavlja prostor za raspravu, dijalog i prihvaćanje višestrukih perspektiva (Jurčević Lozančić, 2016). U takvu pristupu uloga odraslih jest poticati dječji razvoj i učenje provedbom unaprijed osmišljenih postupaka koji se smatraju prikladnim za određenu kronološku dob djece i neke opće standarde dječjega razvoja. Socijalno okruženje u ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja čine svi ljudski potencijali, odnosi i komunikacija te se ono prema suvremenim znanstvenim spoznajama i vrijednostima koje vladaju u društvu treba temeljiti na demokratskim osnovama, što uključuje međusobno poštovanje i ostvarivanje recipročne komunikacije svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (Mlinarević, 2004). Otvorena interakcija i komunikacija odgojitelja i djece, njihovi međusobni komentari, pitanja, objašnjenja, predstavljaju značajnu potporu djetetovu učenju i razvoju te kreativni i spoznajni izazov njegovim samoinicirajućim i samoorganizirajućim aktivnostima (Slunjski, 2015). Takav oblik zajedničkoga življenja vodi prema autonomiji i emancipaciji djece i odraslih. Na taj način omogućuje se preuzimanje odgovornosti svih subjekata za tijek i ishod institucijskoga odgoja i obrazovanja, a to je sretno, kompetentno i samopouzdana dijete koje je osposobljeno preuzeti inicijativu, zauzeti se za sebe i odgovorno je prema sebi i drugima.

Kvaliteta i intenzitet međusobnih odnosa djece te djece i odraslih, kao i odraslih međusobno predstavljaju preduvjet kvalitete odgojno-obrazovnoga procesa. Uspostavljanje partnerskih odnosa s djecom uključuje mogućnosti suodlučivanja djece o pitanjima koja se odnose na njihovo življenje, odgoj, igru i učenje u ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Važna dimenzija socijalnog okruženja jest i kvaliteta govorno-komunikacijskog konteksta jer djeca jezik uče aktivnim sudjelovanjem u bogatom jezično-komunikacijskom kontekstu s drugom djecom i odraslima. Učenje djece zajednički je socijalni proces, naglašava Slunjski (2012), u kojem djeca iznose i zastupaju svoja stajališta, perspektive i načine razumijevanja, o njima pregovaraju, raspravljaju te ih reorganiziraju i rekonstruiraju u procesu dvosmjernе komunikacije. Cjelokupan odgojno-obrazovni pristup treba djecu poticati na raspravu, međusobnu razmjenu ideja i znanja, ispitivanje i korigiranje postojećih teorija i razumijevanja te kontinuirano izgrađivanje novih teorija u socijalnoj interakciji s drugom djecom i uz potporu odraslih. Uspješna je komunikacija ona koja usmjerava dijete prema problemu i njegovu rješavanju, otvara prostore za raspravu kod svakoga pojedinog djeteta te ih potiče na aktivno slušanje (Šagud i Hajdin, 2018).

Suradnja odgojitelja međusobno i s drugim stručnim djelatnicima u ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja izravno se odražava na kvalitetu komunikacije i međusobne suradnje djece koja je potrebna za stjecanje njihovih socijalnih, intelektualnih i drugih iskustava za izgradnju socijalnih kompetencija. Prema Jurčević Lozančić (2018a) komunikacijske kompetencije odgojitelja značajne su za cjelokupni razvoj kvalitete odgojno-obrazovne prakse, a odgojitelji ih zbog kompleksnosti profesije trebaju učiti i kontinuirano razvijati kako bi ostvarili višu kvalitetu svoga profesionalnog djelovanja.

U tablici 3. prikazane su razlike između tradicionalnoga i suvremenoga pristupa komunikaciji i odnosima u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja.

Tablica 3. Tradicionalni i suvremeni pristup u odnosima i komunikaciji

Dimenzija kulture dječjeg vrtića	Tradicionalni pristup	Suvremeni pristup
Odnosi i komunikacija	<ul style="list-style-type: none"> - učenje kao prenošenje znanja od odraslih prema djeci i dječja reprodukcija znanja - poticanje dječjeg razvoja i učenja provedbom unaprijed osmišljenih postupaka koji se smatraju prikladnim za određenu kronološku dob djece i neke opće standarde dječjeg razvoja - hijerarhija u odnosima - jednosmjerna komunikacija 	<ul style="list-style-type: none"> - sukonstrukcija znanja - međusobno poštovanje, otvorena interakcija i ostvarivanje recipročne komunikacije, međusobni komentari, pitanja i objašnjenja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa - partnerski odnosi - rasprava, dijalog i prihvaćanje višestrukih perspektiva djece i odraslih, komunikacija obilježena fleksibilnošću, otvorennošću, dinamičnošću, tolerancijom i poštovanje svakog sudionika procesa

<p>Odnosi i komunikacija</p>	<ul style="list-style-type: none"> - odgojitelj upravlja aktivnostima - djeca raspoređena prema jednakoj kronološkoj dobi - frontalno poučavanje 	<ul style="list-style-type: none"> - samoinicirajuće i samoorganizirajuće aktivnosti djece - interakcija i suradnja djece različitih mogućnosti, potreba, interesa, stilova učenja i sposobnosti kao i različite kronološke dobi - pojedinci i manje skupine djece u različitim aktivnostima
-------------------------------------	---	---

c) **Fleksibilnost u vremenskoj konfiguraciji odgojno-obrazovnog procesa**

Za kvalitetu pedagoške prakse važna je procjena odgojitelja o vremenu interakcijsko-komunikacijskih tehnika i strategija (Šagud, 2015). Fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa u ustanovama ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja jedno je od načela *Nacionalnog kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (2015). Navedeno načelo, odnosno dimenzija kulture dječjeg vrtića, podrazumijeva prilagodljivost konkretnim mogućnostima, potrebama i interesima djece kao i uvjetima te kulturi sredine u kojoj ustanova djeluje. Odnosi se na fleksibilnost svih dimenzija odgojno-obrazovnog procesa, tako i vremenske dimenzije. Tradicionalni pristup odgoju i obrazovanju podrazumijeva da sva djeca istodobno izvode iste aktivnosti koje su dio određenog strukturiranog dana, tjedna, pa i godine. Pojednostavljeno rečeno, unaprijed se zna kada aktivnost započinje i završava tijekom dana, a često su neki dani predodređeni za posebne, unaprijed planirane aktivnosti. Navedeni kurikulumi podržavaju sve društvene događaje, obilježavaju razne datume i djeci nameću aktivnosti koje često nisu dio njihova interesa, za njih nisu prikladne ni svrhovite pa ih djeca samo odrađuju (Slunjski, 2015). Suprotno tomu, fleksibilno strukturiran odgojno-obrazovni proces omogućuje izražavanje prijedloga, inicijativa i sugestija djece i odraslih. Kako bi učenje djece bilo učinkovito i svrhovito, potrebno je poštivati prava svakog djeteta u odgojno-obrazovnoj ustanovi i osigurati zadovoljavanje specifičnih potreba, interesa, osobnih ritmova i individualnih strategija učenja.

Tablica 4. Tradicionalni i suvremeni pristup vremenskoj konfiguraciji odgojno-obrazovnog procesa

Dimenzija kulture dječjeg vrtića	Tradicionalni pristup	Suvremeni pristup
<p>Vremenska dimenzija odgojno-obrazovnoga procesa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - sva djeca istodobno izvode iste aktivnosti - unaprijed isplanirani i uvijek isti režim dana - linearna progresija dječjeg učenja 	<ul style="list-style-type: none"> - poštuju se dječja prava, potrebe, mogućnosti, sposobnosti, interesi te razvoj prema vlastitim sposobnostima i tempu - fleksibilnost u organizaciji, ritam dana organizira se u skladu s aktivnostima djeteta - učenje kao proces napreduje spiralnom progresijom

d) Vrijednosti, uvjerenja i stavovi odgojitelja

Fenomen odgoja jest vrijednosna kategorija te ga ne možemo razumjeti bez filozofijskog, sociologijskog i psihologijskog konteksta; promjenjivi karakter vrijednosti određuju čimbenici okruženja, a među njima je i odgoj i obrazovanje (Miliša, Denić i Perić, 2015). Odgojno-obrazovni proces u ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja temelji se na vrijednostima, a one se reflektiraju iz društvenih vrijednosti države, izvedenih iz humanističkog naslijeđa društva i civilizacije.

Vrijednosti, uvjerenja, norme i stavovi polazišta su u razvoju odnosa. Uvjerenja su mišljenja koja su temeljena na vjerovanju da je nešto istinito i pravedno, norme su nepisana pravila i dogovori, a način njihova donošenja odražava oblik vođenja odgojno-obrazovne ustanove, kao i ulogu ravnatelja (Visković, 2018). Uvjerenja mogu graduirati od suzdržanosti do angažiranosti, od distanciranosti do bliskosti te od povlačenja do direktivnosti i isključivosti. Spomenuta autorica naglašava da su stavovi ili odnosi prema nekome ili nečemu prediktori razvoja, koji se teško mijenjaju te je za njihovu promjenu potrebno vrijeme i afirmativno iskustvo pojedinca.

Smatra se da za oživotvorenje vrijednosti, uvjerenja i stavova u pedagoškoj praksi ne postoji jedinstvena uputa ili recept jer su sve odgojno-obrazovne ustanove kulturno drukčije i svakoj treba pristupiti pojedinačno u skladu s kontekstom i mogućnostima kako bi se razvijala specifična ili originalna kultura, a time i kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa i kurikulum. Kreiranje kurikuluma u velikoj mjeri određeno je vrijednosnom orijentacijom odgojitelja (Šagud i Hajdin, 2018).

Promjena kurikuluma i odgojno-obrazovne prakse zahtijeva ne samo promjenu strukturalnih dimenzija ustanove, nego i intervencije u najdubljim razinama kulture ustanove, koja uključuje vrijednosti, stavove i načine razmišljanja odgojitelja (Stoll i Fink, 2000). Schein (2004) u svom konceptu istraživanja organizacijske kulture uključuje i istraživanje prihvaćenih uvjerenja i vrijednosti te nudi objašnjenje usvajanja zajedničkih vrijednosti opisujući suočavanje skupine s nekim problemom. Rješenje koje autor nudi kao prvotno u svrhu rješavanja problema odražava vlastite pretpostavke pojedinca u skupini koji nakon izlaganja može biti shvaćen kao vođa. Ako se prihvaćena uvjerenja i vrijednosti podudaraju s temeljnim pretpostavkama, tada artikulacija tih vrijednosti prelazi u filozofiju vjerovanja koja može služiti za ujedinjenje skupine. Međutim, za razumijevanje ponašanja skupine potrebno je u potpunosti razumjeti nesvjesnu razinu osnovnih temeljnih pretpostavki, uvjerenja i stavova skupine. Stoga Schein (2004) naglašava temeljne pretpostavke, uvjerenja i stavove poput *teorije u praksi* koju je vrlo teško mijenjati.

Tablica 5. Tradicionalni i suvremeni pristup vrijednostima, uvjerenjima i stavovima odgojitelja

Dimenzija kulture dječjeg vrtića	Tradicionalni pristup	Suvremeni pristup
Vrijednosti, uvjerenja i stavovi odgojitelja – slika o djetetu	<ul style="list-style-type: none"> - dijete, malo, ovisno i nerazvijeno biće - <i>prazna ploča</i> - prosječno dijete 	<ul style="list-style-type: none"> - dijete, biće bogato potencijalima - osoba koja ima prava, socijalno biće otvoreno za suradnju, učenje i stvaranje značenja - kompetentno dijete - dijete kao pojedinac - polazište u svim planiranjima

6.3.1. Prvo razdoblje akcijskoga istraživanja – promjena konteksta za učenje

Kako bi se moglo započeti s istraživanjem, postupno su stvarani potrebni uvjeti. Održan je sastanak s ravnateljicom Dječjeg vrtića „Zvrk“ i dogovor o provedbi istraživanja. Tema inicijalnoga razgovora bili su vremenski i prostorno-materijalni uvjeti potrebni za istraživanje, protokol istraživanja te obveze istraživača, ravnateljice i odgojitelja. Nakon toga provedena je interaktivna radionica s odgojiteljima i ravnateljicom koju je vodio istraživač s ciljem osnaživanja odgojitelja prema razvoju zajednice učenja. Odgojitelji su se educirali za dokumentiranje procesa učenja djece s pomoću fotografija i videozapisa aktivnosti djece, grafičkih prikaza i likovnih radova djece, anegdotskih zapisa izjava djece i deskriptivno-narativnih bilješki s ciljem stvaranja potpunije slike o djetetu i osiguravanja prostorno-materijalnih poticaja. Odgojitelji su također upoznati s vremenskim i prostorno-materijalnim uvjetima istraživanja i obvezama tijekom istraživanja. Kako bi se povećala demokratičnost u istraživačkom procesu, uvažile su se potrebe i interesi odgojitelja o vremenu i načinu organiziranja refleksivnih praktikuma. Istodobno je s ravnateljicom i odgojiteljima dogovoreno vrijeme i mjesto (prostor) i materijalna sredstva (pomagala) potrebna za održavanje refleksivnih praktikuma. Dogovorena je učestalost dolaska istraživača u ustanovu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja tri puta na mjesec, ali i kontinuirana komunikacija u zatvorenoj mrežnoj grupi na Facebooku te s pomoću aplikacija Viber i Messenger na mobitelu (Slike 1., 2. i 3.).

Timovi za refleksivne praktikume organizirani su i prilagođeni prema radnome vremenu odgojitelja. Govoreći o prethodnim iskustvima uloge sudionika u istraživanjima, većina odgajatelja navodi kako do sada nisu imali iskustvo sudjelovanja u akcijskim istraživanjima. Uz to, naglašavaju da uloga odgojitelja istraživača nije dovoljno istaknuta tijekom inicijalnoga obrazovanja, ni tijekom stručnog usavršavanja. Ta činjenica rezultirala je oblikovanjem i prihvaćanjem profesionalne uloge koja ne ide dalje od tehničke izvedbe svakodnevnih praktičnih aktivnosti. To je stvaralo teškoću odgojiteljima da razviju objektivne kriterije za ocjenu svoga rada i istraživanju nove profesionalne uloge (Magos, 2012). Odgojitelji su u odgojno-obrazovnome procesu sudjelovali s različitim stupnjem obrazovanja (Tablica 1.), s raznim očekivanjima i stručnim iskustvima. Različitim aktivnostima tijekom ovog istraživanja namjera je bila pomoći odgojiteljima u svrsishodnom korištenju znanja i kompetencija kako bi se osposobili za refleksiju, samostalno istraživanje te građenje novog znanja.

Dogovorena je i usuglašena pojedinačna i zajednička odgovornost svih članova tima, a komunikacija u timu težila je ravnopravnosti, suradnji, sudjelovanju u najvećoj mogućoj mjeri svih članova. U tu svrhu oformljena su četiri tima odgojitelja u jednome objektu, odnosno dva tima u koja su bila uključena tri odgojitelja, a u drugom objektu dva tima u koja su bila uključena dva ili tri odgojitelja. Ravnateljica se priključivala radu navedenih timova.

Nakon osnivanja timova dogovorene su obveze odgojitelja, ravnateljice i istraživača tijekom istraživanja, i to:

- sudjelovanje na refleksivnim praktikumima
- sudjelovanje na odgojiteljskim vijećima te zajedničkim refleksivnim praktikumima nakon vijeća
- pisanje istraživačkoga dnevnika
- prikupljanje etnografskih zapisa (fotografija, videozapisa, dječjih crteža i drugih dječjih uradaka, transkripti audiosnimke polustrukturiranog intervjua)
- preuzimanje odgovornosti u izradi radionice ili izlaganja
- potpisivanje suglasnosti za istraživanje koje su potpisivali ravnateljica, odgojitelji i roditelji (Prilog 9.4.).



Slika 1. Poziv na suradnju



Slika 2. Naslovnica na Facebooku



Slika 3. Zahvala odgojitelja

Spontano na prijedlog odgojitelja dogovoreno je stvaranje zatvorene skupine Zvrk na društvenoj mreži Facebook (Slika 2), koja će služiti za razmjenu informacija i dokumentacije. Jones i Ryan (2017) navode da internetski prostor otvara mogućnosti raznovrsnih refleksija. Internetske diskusije nude medij tijekom kojih se može prevladati nesklad između istraživača i odgojitelja. Iako interakcije na društvenim medijima mogu ponekad imati ograničen učinak za jačanjem partnerstva, ipak istraživaču pružaju mogućnost povezanosti s odgojiteljima i kada nisu neposredno prisutni u ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Sa svrhom razmjene informacija i dokumentacije rabili su se fotografski zapisi, audiosnimke, različite pisane bilješke i slični materijali. Svi odgojitelji u istraživanju postupno su pristupali i aktivno sudjelovali u Facebook grupi te uspostavili svoju tjednu (a ponekad i svakodnevnu) komunikaciju aktivno šaljući različite komentare odobravanja i zahvale za takvu mogućnost sudjelovanja (Slika 3.).

Prije same provedbe istraživanja definirane su općenite zadaće koje se mogu dopunjavati ovisno o uvidu u prirodu odnosa između odgojitelja, ravnatelja, djece i istraživača te ovisno o razvoju samog tijeka istraživanja, a to su:

- uključivanje odgojitelja i ravnateljice u zajedničko promatranje i promjenu odgojno-obrazovne prakse
- razvijanje sposobnosti pravilne procjene djetetovih potreba, interesa i mogućnosti¹⁴
- postupno uočavanje postupaka kojima se te potrebe mogu zadovoljiti.

Nakon definiranja zadaća istraživač je održao interaktivnu radionicu s temom *Što sve utječe na odgojiteljev pristup djeci?* (Prilog 9.7.15.). Tijekom provedbe radionice odgojitelji su postavljali pitanja i iskazali svoja mišljenja o navedenoj temi, kao i stavove o utjecajima na njihovu implicitnu pedagogiju, sliku o djetetu i pedagoške strategije i pristupe.

¹⁴ Pod procjenom se misli na „slušanje“ djece koje podrazumijeva način percipiranja djece te uvid u njihovo mišljenje, učenje i znanje (Dahlberg i sur., 2007).

Tijekom vježbe na motivacijskoj radionici odgojitelji su metodom „oluje mozgova“¹⁵ iznosili što sve utječe na njihov pristup djeci:

- *moje znanje, koliko znam o djeci s kojom radim, njihovim potrebama, znanjima, osobnosti*
- *u kojoj su djeca životnoj dobi, koju odgojnu skupinu djece imam*
- *koliko sam se pripremila*
- *sve ovisi o situaciji, što se događa u odgojnoj skupini*
- *ovisi i o trenutnim događanjima u dječjem vrtiću*
- *nekada ovisi i o mom raspoloženju i motivaciji, morala sam i to reći!*

(Transkript bilješke iz dnevnika istraživača, 29.8.2018.).

Iskazi odgojitelja kategorizirani su prema područjima: slika koju odgojitelji imaju o djetetu i njegovim mogućnostima i sposobnostima, odgojiteljev odnos prema ulozi u odgojno-obrazovnome procesu, kultura dječjega vrtića i društveni kontekst odgojno-obrazovnog djelovanja. Izjave odgojitelja „*moje znanje, koliko znam o djeci....nekada ovisi i o mom raspoloženju i motivaciji....sve ovisi o situaciji*“ povezane su s implicitnom pedagogijom odgojitelja, odnosno vrijednostima i stavovima koji su temelj odgojno-obrazovnoga procesa. Istraživačkim aktivnostima i zadaćama te obvezama odgojitelja, njihovom kritičkom refleksijom na praktikumima, izmjenom iskustava, tijekom istraživanja utjecalo se na stavove i uvjerenja odgojitelja. Upravo zbog toga, u odabiru primjerenoga metodološkog pristupa, sukladno cilju i zadaćama ovoga istraživanja, opredijelili smo se za kvalitativni istraživački pristup, koji podrazumijeva razvojnu i istraživačku dimenziju i kombiniranje pristupa usmjerenih na razvoj refleksivnih kompetencija odgojitelja, ali i praćenje odgojno-obrazovnoga procesa, odnosno traženje puteva, načina, pristupa za njegovo daljnje unapređivanje.

Akcijsko istraživanje jest metodologijska strategija (identifikacija problema, prikupljanje podataka, analiziranje podataka i evaluacija, unošenje promjena i njihovo ponovno procjenjivanje) kojom se unapređuje odgojno-obrazovna praksa i razvija znanje koje je temeljeno na socio-konstruktivističkoj paradigmi (McNiff i Whitehead, 2010). Nakon uvida u postojeću praksu, navedenim istraživačkim aktivnostima ustanovilo se gdje je potrebno uvesti pojedine promjene ili unapređenje kvalitete odgojno-obrazovnoga rada i na temelju toga u zajedničkom diskursu definirao se u opći plan istraživačkih akcija. Tijekom istraživanja izvodili

¹⁵ Oluja mozgova (engl. *brainstorming*) “...je postupak poticanja sudionika u grupi prilikom iznošenja ideja i traženja rješenja za postavljene probleme...potiče se slobodno iznošenje što većeg broja ideja, bez njihove kritike i vrednovanja. Nakon toga daju se kritičke ocjene i vrednuju sva predložena rješenja“ (Petz, 2005, str. 56).

su se konkretni, praktično ostvarivi koraci u promjenama koji su bili u skladu s vremenom i mogućnostima odgojitelja. Učinak promjena opisan je i evaluiran na refleksivnim praktikumima, a svaki korak bio je podloga novoga planiranja s obzirom na cikličku prirodu akcijskog istraživanja (Shema 14). Akcije su se planirale fleksibilno i nakon njih slijedio je refleksivni praktikum i evaluacija. Glasswell i Ryan (2017) navode kako u relevantnoj znanstvenoj i stručnoj literaturi istraživači podjednako rabe pojmove kao što su refleksivni praktikant, odgojitelj kao istraživač, refleksija, refleksivni proces i reflektirajuća pedagoška praksa kako bi se definirali procesi refleksije. Refleksija je u ovom istraživanju uključivala razgovor tj. kritičku raspravu među sudionicima istraživanja te se nastojalo rekonstruirati značenje određenih situacija i stvarati temelj za reviziju akcijskoga plana. Refleksivna praksa prema Glasswell i Ryan (2017) uključuje svjesnu aktivnost, metaforički rečeno gledanje unatrag, što podrazumijeva osvještavanje i tumačenje mnogih segmenata radnje znanja, problema, tijeka i rezultata. Refleksija je imala i evaluacijski aspekt, bila je deskriptivna odnosno omogućavala propitivanje, stvaranje jasnije slike života i rada u konkretnoj situaciji (više o tome: Mac Naughton i Hughes, 2009). Sposobnost refleksije jedna je od esencijalnih kompetencija odgojitelja koja omogućava preispitivanje i osvještavanje implicitnih teorija koje su nastale u praksi. Glasswell i Ryan (2017) refleksiju tumače kao visoko personaliziranu kognitivnu i metakognitivnu aktivnost, ali i kao društvenu aktivnost. Navedeni autori ističu da produktivna definicija refleksivne prakse mora sadržavati ideje o promišljenoj analizi iskustva te razmatranju više perspektiva koje vode poboljšanju djelovanja. Refleksija također mora uključivati i istraživanje osobnih i društvenih vrijednosti bez kojih prosuđivanje i djelovanje nema jasne smjernice. Refleksija je prema navedenim autorima proces koji uključuje suradnju i sustavno vrednovanje iskustva, što vodi prilagodbi i osnaženom djelovanju.

Za potrebe ovoga istraživanja svaka se akcija detaljno pratila i dokumentirala. Dokumentiranje je reflektiralo jasnije osobnu implicitnu pedagogiju i neposredne akcije sudionika istraživanja pri čemu su se posebno isticale etnografske značajke istraživanja. Tijekom akcije otkrivale su se nove okolnosti, postavljala dodatna pitanja o praksi, što je generiralo nove akcije, zapažanja i razmišljanja. S pomoću različitih oblika dokumentacije (etnografskih zapisa) zajednički se raspravljalo o odgojno-obrazovnoj praksi kako bi se odgojitelji usmjerili upravo na aspekte odgojno-obrazovnoga procesa koji su im najviše dvojbeni i koji izazivaju prijepore i podijeljene stavove (više o tome, Slunjski, 2011).

Planovi praćenja promjena nastojali su biti fleksibilni i otvoreni kako bi omogućili bilježenje neplaniranih i neočekivanih događaja. Svako praćenje promjena bilo je usmjereno na osiguravanje osnove za kritički osvrt na vlastito iskustvo sudionika istraživanja.

Evaluacija postignutih promjena ostvarivala se za vrijeme svih planiranih aktivnosti s posebnim naglaskom na praćenje promjena u strukturama i sadržaju kurikuluma. U nastavku ovoga teksta shematski će se prikazati etape razvoja refleksivne prakse.



Shema 14. Shematski prikaz etapa kroz koje prolazi refleksivna praksa

Polazeći od svega navedenog, u središtu interesa istraživanja i diskusije bila je tema ili problem koji se u odgojno-obrazovnom procesu činio dominantan. Namjera nije bila unaprijed riješiti problem, nego ga detaljno ispitati i na taj način proširiti znanje o njemu (Rönnerman, 2015). Istodobno su se razvijale sposobnosti suradničkog učenja, samorefleksije i refleksije, učenja akcijom, dvosmjerne komunikacije u poticanju učenja temeljenog na zajedničkim vrijednostima. To su važne značajke u akcijskim istraživanjima kao dijelu razvoja pedagoške prakse. Prije početka provedbe istraživanja utvrđeno je da se:

- provodi novi oblik profesionalnog učenja odgojitelja u neposrednoj pedagoškoj praksi
- sukladno prirodi akcijskih istraživanja ne može se unaprijed i detaljno odrediti koje se promjene ili intervencije mogu planirati te se orijentira na početne preduvjete koji su potrebni za početak istraživanja.

Istraživanje je započelo procjenom inicijalnoga stanja da bi se ustanovilo kako različite organizacijske strukture odražavaju kulturu ustanove i djeluju na oblikovanje kurikuluma jer u

pozadini svake organizacijske strukture odgojno-obrazovne ustanove leže određeni aspekti kulture ustanove, koji svakoj od struktura daju smisao i opravdanje (Hargreaves, 2014). Organizacijske strukture u međusobnom su interaktivnom djelovanju te je bilo potrebno istraživati njihovu međusobnu povezanost, isprepletenost i međuovisnost jer upravo njihova sinergija snažno određuje kvalitetu odgoja i obrazovanja djece u ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, tj. kvalitetu i orijentaciju kurikuluma.

6.3.1.1. Konstruktivistička paradigma kao polazište u osmišljavanju i strukturiranju prostorno-materijalnoga konteksta

Kurikulumi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja razvijenih zemalja (Reggio Emilia (Italija), Te Whāriki (Novi Zeland), Swedish National Curriculum for Preschool/ LPFO 98 (Švedska)) naglašavaju aktivnost djeteta u potrazi za vlastitim znanjem (Pramling Samuelsson i sur., 2007). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015) u Hrvatskoj temelji se na suvremenoj paradigmi djetinjstva koje naglašavaju da je dijete osobnost već od rođenja i treba ga ozbiljno shvaćati i poštovati; dijete nije objekt u odgojnom procesu, nego je socijalni subjekt koji participira, konstruira i u velikoj mjeri određuje vlastiti život i razvoj te da je djetinjstvo životno razdoblje koje ima svoje vrijednosti, svoju kulturu i sl. Naglašavanje važnosti fizičkog okruženja u procesu učenja djece podudara se s Piagetovim konstruktivističkim pristupom, koji se temelji na stavu da djeca svoja znanja kontinuirano izgrađuju, nadograđuju i rekonstruiraju, a informacije iz svog okruženja na svoj osobit način interpretiraju te ih uklapaju u svoju ranije izgrađenu koncepciju znanja. Djeca svoja znanja aktivno izgrađuju tj. konstruiraju, za što su im potrebna upravo raznovrsna konkretna iskustva, odnosno stimulativno fizičko i materijalno okruženje (Miljak, 2015; Slunjski, 2016).

Perspektiva aktivnog djeteta koje je pokretač odnosa, dio je socijalno-kulturne teorije koja naglašava jezik i mišljenje u odnosu u kojem mišljenje upravlja jezikom. Iz te perspektive usmjerenje je interakcija djeteta sa socijalnom okolinom, a učenje je dio konteksta i situacije (Salo i Rönnerman, 2013). U tablici 6. prikazane su tradicionalne značajke učenja djeteta i učenje iz perspektive socijalnoga konstruktivizma, kojem težimo u ovome radu.

Tablica 6. Osobitosti pristupa učenju djeteta (Gorodetsky, Keiny, Barak i Weiss, 2003)

ZNAČAJKE UČENJA DJETETA RANE I PREDŠKOLSKE DOBI	
TRADICIONALNO VIDENJE UČENJA	UČENJE IZ PERSPEKTIVE SOCIJALNOGA KONSTRUKTIVIZMA
<ul style="list-style-type: none"> - učenje je eksterno determinirano prethodno propisanim kurikulumom - prenošenje znanja osnovni je zadatak odgojitelja, a znanje se smatra objektivnim i neutralnim - znanje je ono što je legitimirala znanstvena zajednica te je pronašlo svoj put u formalni kurikulum - postavljene su granice sadržaja u formalnome kurikulumu - postojanje apsolutnih istina o kojima se ne raspravlja, sadržane su u propisanom kurikulumu - odgojitelj odlučuje o tempu, sadržaju i evaluaciji - procjenjivanje se temelji na evaluaciji s pomoću pitanja zatvorenoga tipa koja se odnose na sadržaj učenja 	<ul style="list-style-type: none"> - proces učenja iniciraju sama djeca, a potječe od pitanja i interesa, socijalnoga konteksta u kojem su angažirani - djeca su uključena u razumijevanje problema suočavanjem s pitanjima, istraživanjem, promatranjem i analiziranjem prikupljenih informacija - prikupljeni podatci sagledavaju se iz perspektive stvarnog okruženja djeteta (kontekst), a znanje služi proširivanju i produbljivanju razumijevanja (krićka promišljanja), usmjereno je prema djetetovim potrebama (individualizacija) - proces istraživanja problema osigurava smjer i doseg konstruiranja znanja - učenje je proces bez prethodno precizno determiniranog smjera i ishoda (nesigurnost, nepredvidivost) - odgovornost je za učenje na djetetu - mjera uspješnosti učenja jest sposobnost uključivanja u nova istraživanja, odnosno daljnji proces učenja

Kao što je vidljivo iz Tablice 6., u suvremenome odgojno-obrazovnom procesu planiraju se kontekstualni uvjeti za održavanje različitih odgojno-obrazovnih aktivnosti i stjecanje raznovrsnih iskustava djece, a ne detaljan tijek aktivnosti ni fragmentirani sadržaji učenja. Stoga se u kurikulumu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja naglašava važnost pozornoga praćenja, promatranja i razumijevanja djece te dokumentiranje i zajedničko interpretiranje

aktivnosti. Tijekom istraživanja usmjerenje je bilo na povezivanju suvremenoga shvaćanja učenja djece sa prostorno-materijalnim dimenzijama (najvidljivijoj odrednici strukture kurikuluma) koje određuju kvalitetu življenja i učenja djece u ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Slijedom navedenog, za potrebe ovog rada učinjen je uvid u inicijalno stanje prostorno-materijalnog okruženja ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, količinu, vrstu i dostupnost materijala. Sve se dokumentiralo različitim oblicima dokumentacije, što je poslužilo za detaljno analiziranje prostorno-materijalnog okruženja koje pruža poticaje za učenje djeteta rane i predškolske dobi, a istodobno je temelj za praćenje promjena i postignuća odgojitelja.

Tablica 7. Protokol praćenja prostorno-materijalnih i vremenskih uvjeta (Šagud, 2006).

Materijalno okruženje	Organizacija prostora	Organizacija aktivnosti
<ul style="list-style-type: none"> - poticaji i materijali djeci na raspolaganju - dostupnost materijala - grupiranje materijala - raznovrsnost materijala - interes djece za materijalima - aktivnosti djece tijekom uporabe materijala 	<ul style="list-style-type: none"> - otvorenost prostora - način korištenja različitih prostora - primjerenost prostora različitim potrebama i interesima djece 	<ul style="list-style-type: none"> - mogu li se djeca grupirati prema njihovim interesima - kako je organiziran ritam dana u vrtiću i svakodnevne aktivnosti (boravak na zraku, obroci, dnevni odmor) - kako su organizirani prijelazi u aktivnostima

Protokol procjenjivanja prostorno-materijalnih uvjeta (Tablica 7.) služio je za raspravu o kontekstu učenja i razvoja djece koji otkriva skrivenu (implicitnu) pedagogiju odgojitelja.

U prostoru su se mogla uočiti tradicionalna i suvremena obilježja prostorno-materijalnoga okruženja. Suvremena obilježja bila su vidljiva u estetskome uređenju prostora, od toplih boja zidova, dobrodošlice na samome ulazu, detalja u prostoru koji su odražavali interes za estetsko uređenje i pružali sliku zajedničkoga življenja djece i odraslih u osmišljenome prostoru. Također, bilo je vidljivo da se prepoznaju i uvažavaju različiti oblici

dječjega simboličkog izražavanja jer upravo prostor, boje, svjetlost, miris i zvuk važne su sastavnice koje podržavaju i razvijaju prirodnu potrebu djeteta za učenjem.

U prostoru je bilo i tradicionalnih obilježja od kojih su neki bili objektivne prirode jer je Dječji vrtić „Zvrk“ smješten u prostoru obiteljske katnice koja je renovirana i prenamijenjena u predškolsku ustanovu (Prilog 9.5.1.). Djeca u životnoj dobi od dvije do tri godine smještena su na katu dječjeg vrtića, odvojena od ostalog prostora. Na katu su također smještena djeca koja nemaju potrebu za dnevnim odmorom te je mala mogućnost oblikovanja statičnih centara aktivnosti zbog velikog broja ležaljki koje zauzimaju prostor. Namještaj je bio raspoređen uz zidove, a didaktički materijali na policama ponuđen i dostupan djeci (Slika 4).



Slika 4. Prostorno-materijalno okruženje odgojne skupine I

Međutim, pojedini tradicionalizmi u objektu subjektivne su prirode jer su odražavali tradicionalni način razmišljanja odgojitelja. Jedan od tradicionalizama jest da su djeca u odgojne skupine razvrstana prema kronološkoj dobi, što se može odraziti na kvalitetu života djece u ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, a time i njihovo učenje. Naime, uočeni su problemi u postupcima odgojitelja, posebice u organizaciji aktivnosti i prostora za djecu različitih sposobnosti i razvojnih razina. Navedene probleme Slunjski (2016) povezuje s kulturom ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja jer su u nekim ustanovama odgojitelji spremni za prihvaćanje promjena, dok u drugima to nisu, što argumentiraju na različite načine, primjerice velikim brojem djece u odgojnim skupinama, manjkom prostora, nedovoljnom opremljenošću igračkama i didaktičkim materijalom, različitom zainteresiranosti djece za pojedine sadržaje i slično. U institucionalnim odgojno-obrazovnim kontekstima nedovoljna je uporaba razvojnih potencijala djece koje pružaju interakcije djece različite dobi

(Irović, 2008). Autorica ulogu i važnost rada s različitom djecom (različite dobi, osobina, potencijala) smatra posebno bitnim. U odnosu na grupiranje djece u odgojnim skupinama, veći raspon kronološke dobi djece može značiti obogaćenu zajednicu u vrtiću, naglašavaju često citirani Katz i McClellan (2005). Slično razmišlja Miljak (2015) ističući da veći odgojno-obrazovni potencijal imaju okruženja u kojima se mogu družiti djeca različite dobi zbog uvažavanja različitosti i više prilika za razmjenu informacija. Iako se u pedagogiji ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ističu dobrobiti dobno mješovitih odgojnih skupina, u pedagoškoj praksi još uvijek prevladava organiziranje prema kriteriju dobne homogenosti.



Slika 5. Hodnici Dječjeg vrtića „Zvrk“ Đakovo

Potencijalne vrijednosti interakcije djece različite dobi (npr. suradnja i različiti oblici socijalnoga ponašanja u kojem mlađa djeca uče od starijih, a starija pomažu mlađima) u institucionalnim uvjetima ostvarive su ako odgojitelj pruža model, stvara i omogućuje prilike za prakticiranje (Slunjski, 2008).

Prostor hodnika između odgojnih skupina djece više je služio razdvajanju, nego povezivanju skupina (Slika 5.) jer u njemu nije bilo zajedničkih aktivnosti gdje bi djeca iz dviju odgojnih skupina mogla surađivati i ostvarivati međusobne interakcije.

Odgojiteljica I. G.: Prostor između soba koristimo za garderobe. Imamo stepenice i teško tu možemo organizirati aktivnosti.

Odgojiteljica L. P.: Najmlađa skupina je odvojena jer je na katu.

Istraživač: *Možete li povezati prostor između odgojnih skupina? Pokušajte osmisliti neke centre aktivnosti. Kada ne možete izaći na dvorište, djeca se mogu igrati i surađivati izvan prostora odgojne skupine¹⁶.*

Odgojiteljica L. P.: *Planirat ću. Da, kada smo na dvorištu, djeca imaju prilike surađivati više nego kada ne možemo na otvoreni prostor dječjeg vrtića zbog vremenskih uvjeta.*

(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima, reflektivni praktikum, 21.9.2018.)



Slika 6. Prostorno-materijalno okruženje odgojne skupine II



Slika 7. Prostorno-materijalno okruženje odgojne skupine III

U prostorno-materijalnoj organizaciji odgojne skupine II (Slika 6.) u kojoj su djeca između tri i pet godina života i odgojne skupine III (Slika 7.) u kojoj su djeca između pet i sedam godina života dominirali su stolovi u prostornoj konfiguraciji jedan u nizu za drugim te veliki prazni prostor s tepihom. Tako raspoređen namještaj omogućavao je veliku preglednost prostora

¹⁶ Izjave istraživača u daljnjem su tekstu **označene** kako bi bio uočljiv način na koji istraživač vodi promjene te motiviranje i poticanje odgojitelja na promjenu kurikuluma.

odgojitelju i lako kontroliranje djece, što pretpostavlja sliku odgojitelja o djetetu i njegovu implicitnu pedagogiju. Navedena organizacija prostora svjedočila je izostanku povjerenja odgojitelja prema djeci (više o tome Slunjski, 2006). Prostor nije bilo prilagođen grupiranju, individualnosti i samoorganiziranju, odnosno međusobnom raspravljanju, pregovaranju i dogovaranju kao podlozi zajedničkog učenja djece, odnosno zajedničke izgradnje njihova razumijevanja i znanja.

Objekt Vrpolje namjenski je građena ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje smješten u Vrpolju, mjestu u Brodsko-posavskoj županiji (Prilog 9.5.2.). U objektu su tri odgojne skupine i pet zaposlenih odgojitelja. S jedne strane sobe, u odgojnoj skupini I u kojoj su djeca od dvije do tri godine života, postoji centar za čitanje koji sadrži kutiju sa slikovnicama te dio sa strunjačama i baldahinom u kojem djeca mogu manipulirati strunjačama na različite načine te mijenjati položaje tijela (Slika 8.). S druge strane sobe prostor je podijeljen u tri dijela: u jednom je mreža za bacanje loptica, u drugom su naznake centra za uljepšavanje, a u trećem je mekana podloga i različiti didaktički materijali. Nadalje, u jednom dijelu sobe prostor je s glazbenim instrumentima. Taj prostor također zahtijeva strukturu i bolju osmišljenost te podjelu na manje cjeline, odnosno kvalitetno strukturirane prostorne cjeline, centre aktivnosti koji trebaju biti jasno prepoznatljivi te fizički i smisleno međusobno odvojeni (Miljak, 2009). Takvi centri aktivnosti poticat će grupiranje djece u manje skupine i omogućavati kvalitetnu interakciju i učenje djece. Prema Slunjski (2008) poticanjem djece na suradnju u malim skupinama odgojitelj utječe na smjer i kvalitetu dječjih interakcija jer je u malim skupinama vjerojatnije da će dječja interakcija biti kvalitetnija nego u većim. Štoviše, djeca se u manjim skupinama osjećaju ugodnije te je manje vjerojatno da će doći do nesporazuma ili sukoba. Slično razmišlja i Jurčević Lozančić (2013) naglašavajući da manje skupine povoljno utječu na kvalitetu komunikacije i interakcije djece te razvoj socijalnih kompetencija djece.



Slika 8. Prostorno-materijalno okruženje odgojne skupine I – Vrpolje



Slika 9. Prostorno-materijalno okruženje odgojne skupine II – Vrpolje

U odgojnoj skupini II otvoren je prostor (Slika 9.). U jednom dijelu sobe nalazi se senzorički centar, gdje se djeca mogu osamiti (visoka zavjesa koja se može povući i potpuno odvojiti centar od drugog dijela sobe), no zbog smanjene ponude materijala, djeca su donosila materijale iz drugih centara. Centar za razvoj rane pismenosti, centar građenja i mekana prostirka zajedno su na jednome mjestu. Na tom je dijelu i velika tepih cesta koja djecu potiče na igru automobilima.

Odgojna skupina III u kojoj borave predškolska djeca ima najveći prostor koji se arhitektonski sastoji od dvaju dijelova. Prvi dio prostorno je veći i podijeljen na centre aktivnosti. Na samom ulazu u prostor odgojne skupine u kojem je nekada bio prostor garderobe

(prema riječima odgojiteljice) smješten je centar za istraživanje svjetlosti jer je to prostorno mračniji dio, a sadrži svjetleći stol, razna ogledala, kamenčiće, slova, čaše za slaganje (Slika 10.). U prvom dijelu sobe likovni je centar. Matematičko-manipulativni centar velik je i opremljen materijalima. U drugom je dijelu prostorije centar za građenje i istraživanje prirodnih materijala i naznake centra za uljepšavanje i obiteljskog centra. Taj dio manje je strukturiran nego prethodni, sadrži manje materijala i djeca se u njemu kraće zadržavaju.



Slika 10. Prostorno-materijalno okruženje odgojne skupine III – Vrpolje

Djeci rane i predškolske dobi treba okruženje koje im omogućuje interakciju na njihovoj vlastitoj razini razvoja s minimalnom količinom usmjerenja odraslih (Jackman, 2001). Tijekom tog razdoblja istraživanja odgojitelji su promatrali kako okruženje poticajno i izazovno utječe na dijete i potiče njegovo učenje. Odgojitelji su neposredno promatrali kako pojedina djeca rabe i istražuju materijale. Na refleksivnom praktikumu u zajedničkom dijalogu propitalo se značenje prostorno-materijalnog okruženja te su se analizirali uočeni konkretni problemi u postojećoj organizaciji prostora.

Odgojiteljica B. B.: Prostor je velik, ali ja nemam mogućnosti pregraditi ga kako bih odvojila svaki centar zasebno.

Istraživač: Nemate materijala, mislite nemate namještaja?

Odgojiteljica B. B.: Nemam namještaja.

Istraživač: Jeste uočili što je osmislila vaša kolegica B., od obična dva papirnata tuljca? Materijal se uvijek može naći. Znamo zašto i kako se soba treba strukturirati. Kada djeca dođu u neki prostor, trebaju prepoznati njegov smisao. Kolegice su govorile o velikom broju djece, o dječacima koji trče i ne znaju gdje i što će činiti. Bilo je vrijeme prilagodbe. Ako djetetu uredite i ponudite prostor u kojem će se moći baviti

različitim materijalima u aktivnostima, ono neće imati potrebu za trčanjem i besciljnim skakanjem po sobi. Djeci treba omogućiti bavljenje kvalitetnim aktivnostima.

Odgojiteljica B.B.: Pa da. Moj suprug je već mnogo toga izradio kod kuće. Treba nam tehnička podrška. Imam viziju kako bih željela da taj prostor izgleda. Voljela bih više ograditi centre, to mi se čini najvažnije. A zatim polako dopunjavati neoblikovanim materijalima.

Odgojiteljica B. G.: Mogu ja sad nešto reći kada slušam B.

Odgojiteljica B. B.: Recite tko je osmislio i izgradio ogradicu.

Odgojiteljica B. G.: Suprug, bio je jako sretan kada je saznao za naše komentare (komentar u zatvorenoj mrežnoj grupi Zvrk na Facebooku). Prednji dio sobe, to sam jako zadovoljna, ali onaj drugi dio, kao da nešto nedostaje... nisam zadovoljna. Sada sam glazbeni centar definirala i idemo dalje.

Odgojiteljica B. B.: Ja imam skupinu u kojoj su većinom dječaci. Imam osjećaj da ja njih neprestano učim kako da se ponašaju. Nikako da se zadrže u aktivnostima.

Istraživač: Mislite li da bi eventualne pregrade i novi centri aktivnosti pomogli?

Odgojiteljica B. B.: Da. To bi mi bilo prvo što bih željela.

Istraživač: U redu, razmišljajte, crtajte i konstruirajte. Pratite potrebe, mogućnosti i interese djece u odgojnoj skupini i vrtiću. Pokušajte shematski osmisliti novi raspored centara aktivnosti.

(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljicom, refleksivni praktikum, 21.9. 2018.)

Djeca su i u ovom objektu raspoređena u odgojne skupine prema jednakoj kronološkoj dobi. Prostor nije bio dovoljno strukturiran, prevladavali su veliki prazni prostori na sredini sobe dnevnoga boravka te oskudna ponuda materijala u centrima aktivnosti. Jedna odgojiteljica učestalo je naglašavala kako se mnogo materijala raznosi po sobi te se problematiziralo što će se zapravo dogoditi ako centri aktivnosti budu sadržajno bogatiji. Jednoglasno je zaključeno da dijete neće imati potrebu za preuzimanjem materijala iz drugih centara. Uskraćivanje poticajnih materijala djeci inicirano je iz više razloga. Jedan od njih jest pomanjkanje povjerenja u sposobnosti djece da se sama organiziraju, samostalno istražuju, pretpostavka odgojitelja da neki materijali mogu ugroziti sigurnost djece, da ih djeca mogu brzo uništiti i slično. Drugi razlog uskraćivanja materijala može biti pretpostavka odgojitelja da se kvalitetne aktivnosti učenja djece mogu očekivati jedino izravnim poučavanjem (više o tome u Slunjski, 2008).

Raspored namještaja u prostoru (veliki prazni prostori s tepihom, mnogo stolova i stolica na jednome mjestu, mali centri aktivnosti u uglovima soba) otkrivao je preferencije pojedinih organizacijskih oblika učenja. Snimljene situacije služile su za dijalog, raspravu i interpretaciju

onih dijelova pedagoške prakse koji su bili dio trenutnih interesa istraživanja. Ključna uloga odgojitelja te njihova učinkovita podrška povezana je prema Šagud (2006):

- za planiranje i osiguranje izazovnog okruženja za razvoj i učenje djece
- za planiranje i podržavanje dječjih aktivnosti
- za osiguravanje i poticanje dječje igre.

Spoznaje o djetetovu razvojnom stupnju, načinu promišljanja te načinu korištenja materijala u okruženju, odgojitelju predstavlja temeljno polazište u organizaciji prostorno-materijalnoga okruženja. Odgojitelj okruženje strukturira na zasebne, ali međusobno povezane tematske cjeline ili centre aktivnosti koje će oplemenjivati materijalima za poticanje djetetove aktivnosti. Drugim riječima, uloga odgojitelja jest da održava okruženje estetski privlačnim i oplemenjuje ga zanimljivim, poticajnim i kreativnim materijalima (Slunjski, 2011).

Već je rečeno kako je cilj ovoga dijela istraživanja podrazumijevao postupno poboljšanje uvjeta u kojima djeca žive, igraju se, istražuju i uče zajedničkim traganjem za boljim rješenjima, odnosno stvaranje okruženja za učenje u kojem će djeca sukladno svojim interesima, sposobnostima i razvojnim mogućnostima biti autonomnija u biranju raznovrsnoga materijala. Interes djece i slobodan izbor aktivnosti predstavljaju temeljne kriterije za izbor željenoga sadržaja.

Naglasak ovoga ciklusa istraživanja u prvome je redu pripremiti odgojitelje za kreiranje okruženja za učenje koje će pozitivno utjecati na samostalno i aktivno učenje djece. Pretpostavljajući razvoj istraživanja kao trajne obveze odgojitelja i njihova razvoja kao praktičara, akcijsko istraživanje pretpostavlja da su odgojitelji agenti i izvor, a ne objekti promjena i reformi. Odgojitelji tijekom akcijskog istraživanja započinju put kako bi pronašli svoju najdublju točku sumnje u pedagoškoj praksi te kako bi razvili odgovarajuće akcijsko istraživanje. Dok odgojitelji razvijaju svoje ideje, svoja istraživačka pitanja, planiranje, prikupljanje podataka (pedagoške dokumentacije), svoju analizu i interpretaciju i svoje zaključke, oni započinju istraživački dijalog s drugim odgojiteljima. Refleksivni praktičar postaje se uz pomoć i podršku kolega koji na brojne načine dijele svoja mišljenja i uvjerenja u zajednici u kojoj djeluju te raznoliko razmišljaju i pristupaju odgojno-obrazovnome procesu.

Na putu promjena odgojitelji su trebali ostvariti zajednički cilj, odnosno više se usmjeriti na zajedničke puteve traženja odgovora i načina rješavanja problema. Odgojno-obrazovni

proces nije moguće ostvariti pojedinačnim akcijama stoga što njegova kompleksnost zahtijeva interakciju, suradnju i komunikaciju te zajedničko djelovanje različitih profila stručnjaka u ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (Slunjski, 2016). Timski je rad rezultat „...spoja zavidnih vještina i sposobnosti više pojedinaca koji pažljivo međusobno nadopunjavaju svoja znanja zajedničkim radom u ugodnoj atmosferi i skladnim međusobnim odnosima i istodobno vlastitim naporima provode niz aktivnosti radi ostvarenja određenog organizacijskog cilja“ (Turkalj i sur., 2012, str. 249).

U prvome razdoblju akcijskog istraživanja izdvojeni su sljedeći problemi:

Što je otkrila dokumentacija i refleksija?

- neprepoznavanje odgojno-obrazovnih potencijala okruženja za interakcije djece različite kronološke dobi
- organizacija prostora svjedoči manjku povjerenja u sposobnosti djece
- nedostatak kvalitetno strukturiranih prostornih cjelina koje će poticati djecu na igru, učenje i istraživanje
- oskudna ponuda materijala za poticanje učenja djece

Na temelju rasprava tijekom prvog ciklusa akcijskog istraživanja definirane su sljedeće odluke i strategije za buduće akcije:

Buduća akcija!

- otvoriti prostor, omogućiti interakciju djece različitih dobi u svim raspoloživim prostorima izvan odgojne skupine
- osmisliti centre aktivnosti s bogatstvom različitih poticaja
- prilagođavati i mijenjati prostor u skladu s interesima, potrebama i mogućnostima djece
- omogućiti interakciju djece u manjim skupinama

Zajedničkom analizom zaključeno je kako se prostorno-materijalna organizacija u istoj ustanovi razlikuje te da je najvećim dijelom određena stilom rada pojedinoga odgojitelja, odnosno njegovom implicitnom pedagogijom (Mlinarević, 2014). Odgojitelji i istraživač problematizirali su uočenu različitost, otkrivali njezinu opravdanost ili neopravdanost, razmišljali o različitim mogućnostima organizacijskih promjena i pretpostavljali njihove moguće pedagoške implikacije.

6.3.1.2. Refleksivni praktikumi i analiza dokumentacije

Dokumentiranje procesa učenja djece uključuje promatranje, promišljanje, bilježenje, skupljanje različitih informacija, iznošenje vlastitih ideja i komunikaciju s drugima kako bi se objasnila neka pedagoška pojava iz odgojno-obrazovne prakse (Miljak, 2009).

Za potrebe ovog istraživanja promatrane su vrste aktivnosti, načini na koji su organizirane, vremenska konfiguracija aktivnosti, socijalni odnosi, komunikacija i interakcije djece i odraslih te djece međusobno. Aktivnosti podrazumijevaju zajedničke akcije djece i odgojitelja koji su u vrijeme promatranja bile evidentne u odgojnoj skupini. Uočene aktivnosti prema svojoj socijalnoj strukturi bile su individualne ili skupne, spontane ili aktivnosti koje u određenome trenutku odgojitelj inicira.

Uvid u odgojno-obrazovni proces sastojao se od nekoliko dijelova zbog specifične organizacije odgojno-obrazovnog rada. Da se ne bi prekidao odgojno-obrazovni proces u odgojnim skupinama i narušavala organizacijska kultura ustanove, dogovoren je sljedeći protokol istraživanja. Istraživanje je uključivalo prijepodneva snimanja odgojno-obrazovnog procesa nakon kojih su slijedile zajedničke analize, odnosno refleksivni praktikumi s odgojiteljima iz prve smjene i ravnateljicom. Sljedeći tjedan bio je isti protokol istraživanja s odgojiteljima iz druge smjene i ravnateljicom. Dogovoreno je da se uvid u odgojno-obrazovni proces i refleksivni praktikum održava u vrijeme koje je odgovaralo svim sudionicima istraživanja.

Brandenburg, Jones i Ryan (2017) navode kako je refleksija tema koja je s vremenom (tijekom povijesti) privlačila pozornost u odgojno-obrazovnom i stručnom usavršavanju odgojno-obrazovnih djelatnika. Prema navedenim autorima još je Dewey skrenuo pozornost na pojam refleksije, a Schön (1987) je stvorio novi način gledanja na reflektirajuću praksu uvođenjem ideja uokvirivanja i preoblikovanja (engl. *framing and reframing*), pomogao je objasniti da je refleksija mnogo više od iznošenja iskustva ili razmišljanja o događajima. Brandenburg i sur.

(2017) ističu da su uokvirivanje i preoblikovanje bile ideje koje su pomogle da se problem kojim se odgojitelji bave postavi u kontekst i ilustrira važnost bolje informiranosti o situacijama koje su dovele do problema, a ne samo da se usmjeri na traženja rješenja.

Refleksija se događala u poticajnom i kreativnom okruženju, u učećoj zajednici kritičkih prijatelja koji u ostvarivanju akcijskog istraživanja imaju važnu ulogu. Razmjenjujući informacije o odgojno-obrazovnoj praksi i težnjom za zajedničkim vrijednostima, istraživač i kritički prijatelj stvaraju suradnički odnos koji vodi unapređenju odgojno-obrazovnoga rada, kako to naglašava Mlinarević (2014, str. 162): „...povezivanjem načina ponašanja s kritičkim preispitivanjem razloga koji dovode do tih načina ponašanja.“ Nadalje, istraživanje Rönnerman, Edward-Groves i Grootenboer (2015) pokazuje kako je rasprava u manjim skupinama učinkovitija jer je na taj način svim članovima omogućeno sudjelovanje u otvorenim raspravama kako bi izrazili svoje mišljenje o zajedničkoj temi koju skupina inicira. Larsson (2001, prema Rönnerman, 2015) reflektivni praktikum povezuje s nekoliko aspekata demokracije:

- ravnopravno sudjelovanje svih sudionika istraživanja
- horizontalni odnosi
- prepoznavanje različitih identiteta
- znanje koje informira o stavovima
- promišljena komunikacija i djelovanje
- unutarnje demokratsko odlučivanje
- težnja za promjenom u društvu.

Istraživanje suradničkog, demokratskog učenja u suvremenoj znanstvenoj literaturi (Bognar, 2016; Rönnerman, Grootenboer i Edward-Groves, 2017; Vujičić, Čamber Tambolaš i Navratil, 2018) posljednjih nekoliko godina glavni je interes u polju profesionalnoga razvoja odgojitelja. Najučinkovitiji pristup profesionalnom učenju odgojitelja uključuje aktivnosti povezane s njihovim svakodnevnim pedagoškim radom, a učinkovitost je povećana ako se učenje provodi u suradnji s kolegama i traje duže vrijeme. Bitni demokratski aspekt jest usmjerenje na skupinu, a ne na pojedinca, naglasak nije na razvoju individualnih kapaciteta jedne osobe osobnim proučavanjem neke teme, nego na razvijanju kapaciteta skupine u zajedničkim raspravama. Iz te perspektive sudionici istraživanja važan su izvor znanja, a metode razvijene za dijeljenje i širenje znanja u skupini temelje se na dijeljenju iskustva iz

pedagoške prakse (Rönnerman, 2015). Osim znanja, za učinkovitu raspravu među sudionicima važno je uspostavljanje povjerenja. Ono se obično navodi kao središnji uvjet za stvaranje profesionalnih zajednica učenja. Spomenuti autori, Rönnerman i sur. (2017), u svojim daljnjim radovima problematiziraju nekoliko vrsta povjerenja:

- međuljudsko, kako bi se moglo povezati s ostalim sudionicima u skupini
- intersubjektivno, kako bi se mogla upotrijebiti zajednička značenja
- interaktivno, kako bi se moglo komunicirati s povjerenjem
- intelektualno, da se sadržaji isporučuju s visokim stupnjem akademskoga integriteta
- pragmatično, kako bi se mogli ostvariti zacrtani ciljevi.

Vujičić i sur. (2018) navode kako je za refleksiju važno:

- iskazivanje sposobnosti i spremnosti za učenje u timu
- razvijanje sposobnosti refleksivnoga praktičara koji kontinuirano vrednuje učinke svojih postignuća
- demonstriranje sposobnosti kritike i samokritike u razvijanju interpersonalnih vještina
- raspravljavanje, planiranje, organiziranje bitnih sastavnica u stvaranju kvalitete odgojno-obrazovnog procesa
- prepoznavanje i primjereno zadovoljavanje dječjih potreba
- razlikovanje i primjenjivanje raznovrsnih uloga odgojitelja u dječjim aktivnostima i projektima.



Slika 11. Refleksivni praktikumi

I u ovome dijelu istraživanja korištene metode bile su: vođenje istraživačkog dnevnika, stvaranje pedagoške dokumentacije i sudjelujuće promatranje, što je pomoglo i u razgovorima na refleksivnom praktikumu (Slika 11.). Najprije su u zajedničkom diskursu analizirani fotografski i videozapisi, kao i uvid u cjelinu konteksta u kojem se događao odgojno-obrazovni proces. Brandenburg i Jones (2017) navode kako je refleksija osobno građena i društveno posredovana unutar određenih konteksta. To, prema navedenim autorima, metaforički znači da je refleksivna praksa slična kameleonu koji mijenja boju ovisno o okruženju u kojem se nalazi. Refleksivna praksa prema navedenoj metafori tako izgleda različito u različitim prostorima i mjestima. Refleksivna praksa suočava se s pretpostavkama konteksta i uzima u obzir okruženje socijalnog učenja (jer je ona suradnički, društveni proces), vrijednosti i perspektive koje odgojitelji donose u refleksivnu praksu te iskustvene, teorijske i kulturne poglede koji mogu oblikovati i informirati perspektive svakoga pojedinog odgojitelja. Prije akcije u pedagoškoj praksi pažljivo se razmatra svrha refleksije, što pomaže osigurati kritične aspekte konteksta, pojedinačne i društvene elemente.

Zbog kompleksnih odnosa u odgojnoj skupini i vremena prilagodbe, planovi akcija bili su fleksibilni i otvoreni. Uz to, otvorene su bile moguće različite verzije pojedinih akcija koje su cjelovito promatrane u međuodnosu s pojedinim okolnostima. Suština akcijskih istraživanja jest da se problemu ne pristupa na općenitoj razini, nego se usmjerava na konkretan problem i konkretnu akciju koja taj problem rješava. Izbor problema temeljen je na elementima koji su percipirani kao dominantni. Okolnosti su se mijenjale i događale trenutno, onako kako ih konkretna odgojno-obrazovna praksa određuje. Za kritičko promišljanje dvojbena postupaka i njihovu promjenu bilo je potrebno mnogo vježbanja i refleksije. U raspravama je svaki odgojitelj imao mogućnost sagledavanja svojih ranijih iskustava i mogao odlučiti kako početi dalje u planiranju, pripremi poticaja, prostora i aktivnosti. Put kojim je nastavio značio je proces poboljšanja prakse koji je usmjeren na rješavanje njegovih vlastitih problema (Rönnerman, 2003).

Analiza i evaluacija bila je kritička, refleksivna i usmjerena na aktivnosti, reakcije djece, njihovo učenje i igru u odgojnoj skupini. Analiza se događala u profesionalnome dijalogu koji je odgojiteljima otvorio komunikacijski prostor za propitivanje i tumačenje olakšavajućih i ograničavajućih čimbenika o njihovoj pedagoškoj praksi. Uključivanjem u suradnički dijalog s pomoću akcijskog istraživanja odgojiteljima se omogućava da potaknu svoje kritičko mišljenje i da razumiju, konceptualiziraju i potencijalno transformiraju svoju praksu (Hardy, Rönnerman

i Edward-Groves, 2017). Suradnja između sudionika istraživanja rezultira proizvodnjom nove prakse s pomoću dijaloga i rasprave, nakon kojih oni primjenjuju nove strategije i pristupe u svome radu. Dijaloge i rasprave Englund (2000, prema Rönnerman, Edward-Groves i Grootenboer, 2015) opisuje kao promišljene razgovore koji imaju određene osobitosti. U njima se izražavaju različiti stavovi, prisutna je snošljivost i poštivanje sugovornika, a naglasak je na slušanju drugih. U takvim razgovorima koji omogućavaju profesionalno učenje nužno treba stvoriti uvjete za demokratski, intersubjektivni dogovor, međusobno razumijevanje i sporazum.

Sposobnost evaluacije vlastitoga i tuđega rada te predlaganje ideja za iduće aktivnosti jezgra je suradničkog učenja (Rönnerman, Edward-Groves i Grootenboer, 2015). Prema navedenim autorima profesionalno učenje treba biti suradničko kako bi se poboljšalo učenje. Ono je povezano s interesima i pitanjima odgojno-obrazovnih djelatnika te je najučinkovitije kada uključuje suradničke aktivnosti s kolegama.

U tome istraživač ima složenu ulogu jer njegove verbalne i neverbalne poruke moraju biti jasne i eksplicitne. Istodobno istraživač interpretira ideje i mišljenja odgojitelja te traži njihovu povratnu informaciju kako bi dobio uvid u to kako su odgojitelji razumjeli poruke drugih odgojitelja (Olin, 2015). Proces refleksije dinamičan je i složen, rezultat je različitih stajališta, burnih kreativnih reakcija više ljudi koji isti problem gledaju s različitoga gledišta (Mlinarević, 2014). Odgojitelji su iskazivali različitu sposobnost razumijevanja nekoga praktičnog problema pa su mu pristupali s različitim odgojno-obrazovnim strategijama u načinima rješavanja. Na refleksivnim praktikumima nerijetko su emocionalno nastupali, pokazujući sve ono što karakterizira nekritičko mišljenje. U pokušaju izgrađivanja autonomnoga i kritičkog odnosa prema svojoj i tuđoj praksi bilo je vidljivo napredovanje korak po korak. Jedan od važnih zadataka tijekom akcijskog istraživanja vezan je uz motivaciju odgojitelja za slobodni, otvoreni i kritički dijalog.

U odgojnoj skupini I, kod djece od druge do treće godine života, trajala je prilagodba djece na nove uvjete života u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Djeca su tek nekoliko dana u ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja i tražila su fizičku blizinu odgojitelja (Slika 12). Nekoliko njih bilo je izolirano i igralo se samo, odvojeno od drugih. Materijalna ponuda didaktike i igračaka bila je oskudna.



Slika 12. Aktivnosti u odgojnoj skupini I

Atmosfera u odgojnoj skupini upućivala je na potrebu odgojitelja za nadzorom i kontrolom djece, manjak povjerenja u djecu, tradicionalno poučavanje djece, nefleksibilno strukturiranje vremena neusklađeno s potrebama djece. Slika o djetetu kao malom, bespomoćnom i nekompetentnom biću manifestirala se na kvalitetu ponude materijala. Prevladavali su stereotipni, gotovi materijali, manipuliranje je bilo ograničeno te ih takvi materijali nisu poticali na igru i istraživanje. Neproduktivni položaji odgojitelja u kojima je on kontrolor i poučavatelj, trebale bi biti zamijenjene prema djeci usmjerenim akcijama, kao što su vođenje i usmjeravanje (Šagud i Hajdin, 2018). Usmjerenost na dijete i polaznje od njegove perspektive predstavlja snažni pokretač djetetovih aktivnosti, što se nastojalo približiti odgojiteljima. Ekspresivne aktivnosti djece predstavljaju vrijedan način dokumentiranja vlastitog djelovanja s ciljem boljeg razumijevanja odgojno-obrazovnog procesa i aktivnog sudjelovanja djece u procesu (su)konstrukcije kurikuluma. Ili još konkretnije, kako to naglašava Slunjski (2015), ekspresija djeteta tijekom likovnih aktivnosti predstavlja bogatstvo dječjih spoznaja i interesa.

U odgojnoj skupini II, u kojoj su djeca u životnoj dobi od 3 do 4 godine, bile su ponuđene zanimljive likovne aktivnosti, primjerice slikanje na prozirnoj foliji temperama (Slika 13.). Navedena aktivnost pobudila je veliki interes djece, ali likovni centar u sobi nije bio neprestano dostupan te su djeca mogla istraživati tehniku slikanja i boje samo kada bi im odgojitelj omogućio, što je pokazivalo i nefleksibilno strukturiranje vremena u organizaciji aktivnosti.

Djeca su bila okupljena u frontalnu tjelesnu aktivnost u kojoj su svi istodobno sudjelovali (Slika 14.). Usmjerenost na znanje, a ne na dijete, rezultira frontalnim oblicima rada, u okviru kojih se znanje djeci prenosi poučavanjem (Petrović-Sočo, 2009). Tradicionalno naglašavanje vođenja dječjih aktivnosti od strane odrasle osobe implicira djetetovo otuđenje od njemu imanentnih interesa te je vidljiv prioritet koji se daje ishodima učenja. Smisao djetetovih aktivnosti u tako tradicionalno shvaćenom odnosu djece i odraslih smješta se u izdvojene i dekontekstualizirane epizode učenja i poučavanja (Šagud i Hajdin, 2018).



Slika 13. Slikanje temperama na foliji



Slika 14. Frontalna aktivnost

U uglovima sobe bilo je nekoliko centara aktivnosti, neprestano dostupnih djeci – centar kuhinje (Slika 15.), centar rane pismenosti (Slika 16.).



Slika 15. Centar kuhinje



Slika 16. Centar rane pismenosti



Slika 17. Igra prirodnim materijalima

Premda u odgojnoj skupini djeca nemaju dnevni odmor, u prostoru sobe nije bilo ponuđeno dovoljno raznovrsnih centara aktivnosti, a oni koji su postojali, bili su smješteni u uglovima sobe (Slike 15. i 16.). Kao što je rečeno, prevladavalo je tradicionalno poučavanje djece unaprijed pripremljenim sadržajima. Odgojitelj nije uvažavao dječje mišljenje, inicijativu i izbor, a u komunikaciji je prevladavalo ispravljanje ponašanja djece upućivanjem na određena pravila.

U odgojnoj skupini III, u kojoj su boravila djeca od pet do sedam godina života, aktivnosti su također bile usmjerene na igru za stolovima na kojima je bilo ponuđeno obilje prirodnoga materijala (Slika 17.). Prevladavao je tradicionalan pristup aktivnostima u kojima su sva djeca istodobno izvodila iste aktivnosti. Odgojitelj određuje temu aktivnosti, u nekim aktivnostima i način rada djece kao i vrijeme trajanja aktivnosti. Također, nije bilo vidljivo uvažavanje dječjih potreba, mogućnosti, sposobnosti i interesa. Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua odgojitelja prikazuje kako su odgojiteljice opisivale aktivnosti te strukturirale prostorno-materijalno okruženje.

Odgojiteljica Z. M.: U ovim aktivnostima cilj je da dijete poveže riječ sa slikom, s obzirom da su predškolci, mislim da to oni mogu. Cilj je bio da prepoznaju broj i umetnu određeni broj kestinja u košaricu. Ovdje je bio cilj pisati po kukuruznoj krupici slova, ovdje je bio cilj proučavati lišće... Svjetleći stol za promatranje i istraživanje. Ponudila sam im kestnje i žicu. Ponudila sam im škarice, papir, kuglice, iznenađena sam što su sve napravili.

Ovdje je toniranje smeđe boje, kestnje su imali kao poticaj. U matematičkom centru je vaganje i bilježenje primjerice količinski odnosi u jednoj ili drugoj kantici.

Istraživač: *Najprije ćemo se osvrnuti na prostor. Pohvalno je da surađujete s kolegicom jer smo na prošloj refleksiji dogovorili promjene, prepoznajem vašu zajedničku suradnju koja je rezultirala promjenama u prostoru.*

Odgoviteljica Z. M.: Jesmo, najviše smo radili na centru početnog čitanja i pisanja, djeca često tamo slažu slova, povezuju sliku sa slovima.

Istraživač: *Matematičke igre ne moraju biti za stolom, one su dio svakodnevnog života i mogu se upotrijebiti na različite načine, baš mi je drago da ste aktivnost organizirali na strunjačama, možda da ste umjesto papirnatih košarica upotrijebili prave, radi cjelovitijeg doživljaja.*

Odgoviteljica Z. M.: Da, nismo uspjeli.

Istraživač: *Ovaj prostor bio je prazan, sada ste ga nadopunili, pohvalno je što ste reagirali u tako kratkom vremenu. Aktivnost s lišćem na stolu također je zanimljiva. Kako bi proširili aktivnosti, mogli ste ponuditi djeci olovku da izraze teksturu lista koju su proučavali na svjetlećem stolu.*

Odgoviteljica Z. M.: Jesam, ali su tražili boje.

Istraživač: *Slažete li se da o tome razmislite? Prostor je fotografiran da uočite njegovu strukturu, pokušajte otvoriti prostor, odijeliti centre. Centar za likovni bogato je opremljen različitim materijalima i djeca u njemu često borave.*

Odgoviteljica Z. M.: Nisu znali prepoznati brojeve pa su ih donijeli.

Istraživač: *Centar kuhinje nije dovoljno iskorišten, treba dodati u njega poticaje za igru, isto tako centar građenja treba obogatiti materijalima kako bi poticao na građenje.*

Odgoviteljica L. P.: Ovaj prostor obogatili smo led lampama i djeca su se u njemu danas dulje zadržala.

Ravnateljica: Ovaj prostor mi zovemo „Cvjetić“ jer je u njemu bio tepih s cvjetićem, tepih smo maknuli, a naziv je ostao.

Odgoviteljica L. P.: Nizanje boja po predlošku, čaše. Ponuđeno im je za građenje. Runili su kukuruz, dječak Š. trebao je pomoć, sjemenke su djeca vadila žlicom iz bundeve. To je bila njihova ideja.

Ravnateljica.: Jesu li pokušali rukom?

Odgoviteljica L. P.: Neki jesu, neki nisu.

Ravnateljica: Današnja djeca to ne žele.

Istraživač.: *U vašoj odgojnoj skupini djeca imaju dnevni odmor?*

Ravnateljica: Ne.

Istraživač: *Prostor u odgojnoj skupini može se osmisliti jer nema kreveta, razmislite i kreirajte... što bi se moglo. Današnje aktivnosti bile su kreativne i poticajne, a djeci zanimljive, preporuka i savjet jest da razmislite o prostoru, kako ga oplemeniti i urediti. Prakticirate li mobitele?*

Odgoviteljica L. P.: Da.

Istraživač: *Slobodno fotografirajte što smatrate dvojbenim pa ćemo komentirati na sljedećoj refleksiji.*

Odgoviteljica M. L.: Za vježbanje grafomotorike ponudila sam im dva cjedila, s krupnijim i sitnijim rupicama, izmjenjivali su se u aktivnostima, slamke i žicu su provlačili, izrađivali su robote, stonogu, svašta je bilo.

Istraživač: *Moram vam priznati da sam zastala i razmišljala kada sam vidjela ovako lijepo uređen estetski prostor. Dvojila sam je li vam dopušteno da po zidovima stavljate poticaje.*

Odgoviteljica M. L.: To što sam stavila ne uništava zid.

Ravnateljica: Pokušavamo naći balans između čuvanja zidova i njegove zaštitne funkcije, upozorila sam ih na ljepilo.

Istraživač: *Možda da se prostori koji su djeci dostupni zaštite i da se iskoriste za poticaje.*

Odgojiteljica M. L.: Ja sam policu maknula koja je tu bila na zidu.

Istraživač: *Možda se može iskoristiti poledina police. Radijator je također korišten. Dječak je zvuk proizvodio s kukuruzom, istraživao je kako kukuruz proizvodi zvuk dok ga trese u posudi. Možda da proširimo aktivnostima istraživanja primjerice osjetilima. Kakvi su vaši dojmovi?*

Odgojiteljica Z. M.: Jučer su imali kestenje, danas kukuruz, djeca na prirodne materijale zanimljivo reaguju.

Odgojiteljica L. P.: Djeca jako vole prirodne materijale. Djevojčica je istraživala bundevu kako se kotrljala po podu, pretpostavljam da to sigurno kod kuće ne radi.

Odgojiteljica M. L.: Ja sam ovdje nova, iznenađena sam koliko su ovdje djeca zainteresirana.

Odgojiteljica L. P.: Mi jedna drugu podupiremo, je li to dobro ili nije, otvoreno je pitanje, zato možda često ne komentiramo na Facebooku jer to sve prokomentiramo međusobno. Možda da nam netko drugi pokaže svoju praksu, možda kolegice iz objekta Vrpolje.

(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljicama, reflektivni praktikum, 25. 9. 2018.).

Kao što je rečeno u prethodnom tekstu ovoga rada, akcijska istraživanja podrazumijevaju aktivno sudjelovanje svih sudionika, pri čemu ne može biti odvojena uloga istraživača i odgojitelja, nego svi sudionici sudjeluju u svim ciklusima istraživanja. Tijekom ovog razdoblja akcijskog istraživanja odgojitelji su raspravljali o vlastitim postupcima i o postupcima drugih odgojitelja te su istodobno kritičkim mišljenjem postupno dosegali metarazinu učenja, odnosno sposobnost osluškivanja, promatranja i osmišljavanja načina na koji se razmišlja o akcijama. Reflektivni odgojitelj traži odgovore na svoje dvojbe ili probleme u nekoj praktičnoj situaciji, razmišlja o postupcima, nastoji odgovoriti što se u odgojnoj skupini događalo (Šagud, 2006). To je uglavnom bilo prisutno kod svih odgojitelja, ali refleksija nije samo vraćanje unatrag, nego i prorada dvojbi s drugim odgojiteljima koji postaju izvor novih ideja, pristupa ili alternativnih perspektiva. Preispitivanje znanja odgojitelja dovodi do akcije i daljnjeg razmišljanja koje utječe na ono što rade (Russell i Martin, 2017). Ovdje dolazi do izražaja značenje iskustvenog učenja koji karakterizira reflektivnu praksu. U opisivanju pristupa profesionalnom učenju Loughran (2012, prema McLean, 2017) ističe važnost učenja iz iskustava tijekom procesa promatranja, dokumentiranja, promišljanja, dekonstrukcije i rekonstrukcije prakse. Senese (2017) navodi da kada odgojitelji zauzmu stajalište za istraživanje, oni sebe ne percipiraju samo kao praktičare, nego i kao učenike koji se

kontinuirano profesionalno usavršavaju i uče. Ta navika uma pruža dobar temelj za kontinuirano propitivanje odgojno-obrazovne prakse.

Što je otkrila dokumentacija i refleksija?

- uvježbavanje odgojiteljeva promatranja i dokumentiranja
- potreba odgojitelja za nadzorom i kontrolom djece, manjak povjerenja u djecu
- tradicionalno poučavanje djece sadržajima
- nefleksibilno strukturiranje vremena neusklađeno s potrebama djece
- slika o djetetu kao malom, bespomoćnom i nekompetentnom biću manifestirala se na kvalitetu ponude materijala u odgojnoj skupini
- aktivnosti većim dijelom ponuđene po stolovima
- prostor statičan i nedovoljno osoban
- prevladavanje „ispravljanja“ ponašanja djece upućivanjem na pravila
- izvođenje istih aktivnosti istodobno
- odgojiteljevo određivanje teme aktivnosti, načina rada kao i vremena trajanja aktivnosti
- nevidljivost uvažavanja dječjih potreba i interesa

Buduća akcija!

- veća struktura i bolja osmišljenost prostora
- podjela prostora na kvalitetno strukturirane cjeline, centre aktivnosti koji su jasno prepoznatljivi te fizički i smisleno međusobno odvojeni, a potiču grupiranje djece u manje skupine i omogućuju kvalitetnu interakciju, učenje i razvoj djece
- postupno poboljšanje uvjeta, odnosno stvaranje okruženja za učenje u kojem će djeca sukladno svojim interesima, sposobnostima i razvojnim mogućnostima biti autonomna u biranju i istraživanju raznovrsnih materijala

Sažmemo li sve navedeno, očito je da prostorno-materijalno okruženje, ponajprije raspored i uređenje centara aktivnosti, treba imati veću strukturu (Miljak, 2015). To znači da centri aktivnosti trebaju biti fizički i smisleno odijeljeni, jasno prepoznatljivi s raznovrsnim, neprestano dostupnim materijalom koji djecu potiče na istraživanje te komunikaciju. Kada su centri aktivnosti jasno definirani, djeca znaju što se u njima radi, a odjeljenost centara omogućuje da se bučnije ili tiše aktivnosti mogu nesmetano događati. Centri aktivnosti bogati poticajima i materijalima koji su sigurni i estetski privlačni, djeci su zanimljivi i svrhoviti te ih potiču na samoorganiziranje, iniciranje aktivnosti te istraživanje. Na taj način omogućuje se autonomija djeteta u odgojno-obrazovnom procesu te veća suradnja s drugom djecom, a time i zajedničko učenje (Slunjski, 2015). U odgojnoj skupini trebala bi postojati afirmativna pravila koja bi zajedno trebali osmisliti djeca i odgojitelji. Djeci treba omogućiti da sama iniciraju pravila koja će ih upućivati na poželjan način uporabe materijala, održavanje strukture i reda nakon zajedničke igre, sigurnosti u korištenju materijala. Osim toga, pomoću pravila djeca se uče demokraciji i suradnji u velikoj skupini djece različitih potreba. Dogovor o zajedničkoj igri, podjeli uloga, izmjenjivanju u igrama omogućuje djeci bogato iskustvo u razvoju njihovih socio-emocionalnih kompetencija (Katz i McClellan, 2005).

U prethodnom tekstu ovoga rada pozornost je usmjerena na promjenu okruženja, odnosno usklađivanja prostorno-materijalnog okruženja sa suvremenim spoznajama o učenju djeteta. Kvalitetno prostorno-materijalno okruženje ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje esencijalni je izvor učenja djece s obzirom na to da ona uče aktivno istražujući u suradnji s drugom djecom i odraslima (*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, 2015). Slijedom navedenog, pretpostavka je bila kako kvalitetne promjene u prostorno-materijalnom okruženju rezultiraju promjenama ponašanja djece, što će odgojiteljima pomoći u propitivanju slike o djetetu te njegovim potrebama i sposobnostima. To bi trebalo voditi kvalitetnijim intervencijama i odgojnim strategijama odgojitelja u okruženju i svijesti odgojitelja o osobnome profesionalnom razvoju.

Složena problematika razvoja od tradicionalne do suvremene teorije i prakse u području ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, za koju su zainteresirani teoretičari i neposredni sudionici odgojno-obrazovne prakse, predmet je brojnih stručnih i znanstvenih rasprava, naglašava Slunjski (2015). Prema spomenutoj autorici, u praksi hrvatskih dječjih vrtića još uvijek su se zadržali pojedini tradicionalizmi, a neki od najtipičnijih jesu:

- *praksa strogoga planiranja i upravljanja aktivnostima djece u odgojno-obrazovnoj ustanovi*
- *praksa izravnoga poučavanja djece sadržajima koje oni trebaju zapamtiti i reproducirati, i koji su stoga lako mjerljivi*
- *praksa odjeljivanja odgojno-obrazovnih aktivnosti djece prema metodičkim područjima i strogo određenim vremenskim sekvencijama (tzv. „vođene aktivnosti“)*
- *poticanje jednostranoga i jednodimenzionalnoga mišljenja djece (potkrepljivanje očekivanih odgovora djece u zajedničkim aktivnostima s odgojiteljem)*
- *univerzalan i unificiran odgojno-obrazovni pristup (kriterij odabira odgojno-obrazovnog sadržaja predstavlja kronološka dob djece, a ne njihove osobne razvojne osobitosti ili subjektivne preferencije i potrebe)*
(Slunjski, 2015, str. 2).

Tablica 8. Tradicionalni i suvremeni pristup odgojitelja u kreiranju kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja

DIMENZIJE KURIKULUMA	TRADICIONALNI PRISTUP	SUVREMENI PRISTUP
Filozofija kurikuluma	<ul style="list-style-type: none"> - odjeljivanje odgojno-obrazovnoga procesa, dijeljenje aktivnosti na slobodne i vođene, dijeljenje aktivnosti prema metodičkim područjima 	<ul style="list-style-type: none"> - humanističko-razvojna koncepcija kurikuluma koja se temelji na suvremenim znanstvenim spoznajama i demokratizaciji organiziranja življenja djece u dječjem vrtiću, integrirani kurikulum
Prostorno-materijalno okruženje	<ul style="list-style-type: none"> - slobodni prostori za istodobno poučavanje sve djece - djeca zatvorena u odgojne skupine - prazni hodnici i garderobe - statičan prostor koji se ne mijenja - zatvoreni ormari s nedostupnom i spremljenom didaktikom - u prostoru izloženi radovi koje su izradili odgojitelji - stolovi i stolice u središnjem dijelu sobe - djeca se pretežno igraju za stolovima - stalni, nepromjenjivi izbor materijala 	<ul style="list-style-type: none"> - strukturirani centri aktivnosti s bogatstvom različitih poticaja - otvorenost prostora - fleksibilnost prostora, prilagođava se i mijenja u skladu s potrebama i interesima djece - otvorene, pokretne police s logički grupiranim materijalima koji su dostupni djeci - izloženi dječji radovi, fotografije procesa aktivnosti, dječje konstrukcije, transkripti razgovora, vidljivo učenje djece - stolovi i stolice sastavni su dio centara aktivnosti - materijali su promjenjivi, raznovrsni, inovativni

<p>Slika o djetetu - učenje djeteta</p>	<ul style="list-style-type: none"> - verbalno poučavanje - polazi se od sadržaja učenja, dijete treba pratiti što odgojitelj poučava te reproducirati sadržaje - kriterij odabira sadržaja predstavlja kronološka dob djeteta, događanja u zajednici, blagdani, interesi odgojitelja - shvaćanje učenja kao linearnog i pravocrtnog, učenje se može planirati i izravno s njime upravljati - odgojitelj upravlja aktivnostima djece jer dijete nije u stanju inicirati svrhovite aktivnosti ni u njima sudjelovati bez izravnog rukovođenja odraslih - dominacija odgojitelja, unificiranje, pasiviziranje djece (pasivno sjedenje, slušanje, čekanje) - frontalno poučavanje, ista tema za svu djecu 	<ul style="list-style-type: none"> - aktivno sudjelovanje - aktualizacija djetetovih potencijala – različiti interesi, potrebe i mogućnosti djece - dijete inicira i samo bira ponuđene poticaje i razvija aktivnosti - kriterij odabira sadržaja razvojne su osobitosti i interesi djece, razvoj individualiteta i identiteta djeteta – proces je učenja svakog pojedinca različit, a svako je znanje subjektivno - učenje je dinamičan i nepredvidiv proces, odgojitelj osmišljava uvjete koji omogućuju generiranje za djecu značajnog i smislenog znanja - dijete je sposobno inicirati i organizirati vlastite aktivnosti, njima upravljati te na taj način upravljati vlastitim učenjem - aktivno dijete, igra se, istražuje, promatra, manipulira predmetima - pojedinci i male skupine u različitim vrstama aktivnosti
<p>Vremenska konfiguracija</p>	<ul style="list-style-type: none"> - odgojitelj strogo vremenski planira i upravlja aktivnostima 	<ul style="list-style-type: none"> - fleksibilna organizacija vremena prilagođena razvojnim mogućnostima i interesima djece

<p>Odnosi i komunikacija</p>	<ul style="list-style-type: none"> - kontroliranje i discipliniranje djece - hijerarhija u odnosima - jednosmjerna komunikacija - djeca raspoređena prema kronološkoj dobi 	<ul style="list-style-type: none"> - poticanje autonomije i emancipacije djece - partnerski odnosi - rasprava, dijalog i prihvaćanje višestrukih perspektiva djece i odraslih, komunikacija obilježena fleksibilnošću, otvorenošću, dinamičnošću, tolerancijom i poštovanje svakog sudionika procesa - interakcija i suradnja djece različitih mogućnosti, potreba, interesa, temperamenta, navika, stilova učenja i sposobnosti, kao i različite kronološke dobi
------------------------------	--	---

Kako bi se kurikulum ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja razvijao iz tradicionalnoga pristupa u suvremeni, važno je ustanoviti početno stanje te pronalaziti puteve promjene, što se nastojalo provoditi u istraživanju. Za potrebe ovoga istraživanja, promjena je krenula od prostorno-materijalnoga okruženja koje bi prema suvremenim polazištima u razvoju djece trebalo biti stimulativno te poticati razvoj djeteta u svim područjima. Već je rečeno da cjeloviti odgojno-obrazovni proces koji kreira odgojitelj rezultat je slike koju stvara o djetetu, njegovim mogućnostima, sposobnostima te svojoj ulozi u djetetovu razvoju i učenju.

6.3.1.3. Postupno mijenjanje uvjeta usmjerenih učenju djece

Društvene promjene, eksplozija znanja, nove potrebe i interesi djece, rezultati istraživanja i suvremene spoznaje o učenju djece te napredak u tehnologiji i znanosti tijekom povijesti naglašavaju potrebu za promjenom kurikulumu (Igwebuike, 2014). Uspješna promjena vrlo je složen i suptilan društveni proces (Fullan, 2008). U suvremenoj znanstvenoj literaturi pojavljuju se različiti pojmovi koji se odnose na promjene kurikulumu, kao što su: reforme kurikulumu (Gudjons, 1994), reforme obrazovanja (Mijatović, 1999), unapređenja kvalitete škole (Stoll i Fink, 2000), obrazovne promjene (Fullan, 2008), promjena kurikulumu

(Marsh, 2009), inovacija kurikuluma (Igwebuike, 2014), proces promjene kurikuluma (Goodson, 2014). Spomenuti autori naglašavaju kako je proces promjena jedinstven za svako društvo, ali i za svaku odgojno-obrazovnu ustanovu.

Promjena se može promatrati kao namjerno uvođenje nečega novog, kao način rješavanja problema ili kao način ostvarivanja ciljeva sustava. Ona se ne događa slučajno, planirana je i usmjerena na poboljšanje pedagoške prakse te postizanje željenih ciljeva u strukturi kurikuluma. Cilj je dovesti do poboljšanja u učenju djece rane i predškolske dobi, poboljšanja u profesionalnome razvoju odgojitelja i poboljšanja u razvoju kurikuluma ustanove. Promjene uvijek moraju donijeti nešto novo, moraju postojati odstupanja od postojeće pedagoške prakse. Nove potrebe i interesi djece, kao i mijenjanje potreba društva, proizlaze iz dinamičke prirode društva.

Igwebuike (2014) određuje korake koje treba slijediti tijekom promjene kurikuluma:

- identificiranje potrebe za promjenom
- utvrđivanje smjera promjene
- olakšavanje uvođenja promjene kroz nova pravila i odgovornosti u postojećoj organizacijskoj strukturi ustanove
- stvaranje relevantnih informacija koje se tiču promjene, organiziranje radionica i seminara za podizanje svijesti o promjenama
- terenska ispitivanja i pilot studije o drugim odgojno-obrazovnim ustanovama koje su provele promjenu
- širenje informacija o inovacijama
- procjena inovacija.

Sve navedene sastavnice ocjenjuju se tijekom provedbe u onoj mjeri u kojoj se mogu upotrijebiti u skladu s novim potrebama i ciljevima. Tijekom prethodnih razdoblja ovoga istraživanja ustanovljeno je početno stanje prikupljanjem različitih etnografskih zapisa (fotografija, audiozapisa i videozapisa). Zapisi su bili temelj za refleksiju s odgojiteljima, a istraživač je posebnu dokumentaciju vodio o refleksivnom praktikumu (transkripti audiosnimke polustrukturiranog intervjua). Nakon uspješnih rasprava analizirale su se situacije i problemi, vodila se rasprava o ponavljanju situacija i rutina s početka istraživanja (oblikovanje centara aktivnosti) za koje se smatralo da su temeljito problematizirani i do kraja shvaćeni te da je to dovoljno za njihovu uspješnu primjenu u odgojno-obrazovnoj praksi. Navedena transmisijaska

paradigma učenja suprotstavljena je sa socio-konstruktivističkom paradigmatom jer se smatralo da ako odgojitelj deklarativno prihvati neko rješenje, znači da će ga primijeniti u pedagoškoj praksi (više o tome Šagud, 2006).

Na refleksivnom praktikumu tijekom ovoga razdoblja istraživanja kritički se promišljalo o prostorno-materijalnome okruženju i njegovu utjecaju na djetetovo učenje i istraživanje. Kao uvod u razgovor prikazane su fotografije zabilježene u odgojnim skupinama, a nakon toga, kao poticaj za dublje razumijevanje i fotografije primjera dobre prakse jednog dječjeg vrtića u kojem su prikazani centri aktivnosti koji su bogati raznovrsnim poticajima. Spontano u dijalogu, odgojiteljima je sugerirano osmišljavanje organizacije prostora koji će biti prilagođen grupnim aktivnostima, izdvajanju i samoorganiziranju djece. Takav prostor poticat će djecu na igru, učenje i istraživanje (Slunjski, 2012). Iako je gotovo većina odgojitelja osvijestila važnost promjena, neki odgojitelji izrazili su svoje sumnje u razmještanje postojećega namještaja, ponudi materijala i općenito u reorganizaciji prostora.

Odgojiteljica Z. M.: Ja bih htjela reći za prostor gdje je tepih, to je prostor za priču, kada bismo ga pregradili, to bi nam otežalo za aktivnosti koje tamo učestalo radimo.

Istraživač: Zajednički dogovor je bio da se osmisle centri aktivnosti.

Odgojiteljica L. P.: Mi ne možemo ništa pregrađivati jer će nam to smetati.

Istraživač. Probajte se usmjeriti na to da nađete rješenje o pregrađivanju.

Ravnateljica: Strop se može oblijepiti tapetom, to ćemo probati.

Istraživač: Najvažnije je da se usmjerite prema vašim uvjetima, bitno je u razdoblju prilagodbe da se djeca osjećaju sigurna i da imaju osjećaj slobode! Malim koracima... prema promjenama, važno je krenuti.

Odgojiteljica M. L.: Mi smo zadovoljni, uvijek su djeca sretna!

Istraživač: Iako je prošlo kratko vrijeme od našeg zadnjeg viđenja, prepoznaju se promjene, samo tako nastavite.

(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima, refleksivni praktikum, 25.9.2018.).

Za okruženje koje je poticajno za učenje, igru i istraživanje djeteta, proizlazi značajna uloga odgojitelja, a to je kontinuirano stvarati takvo okruženje. Konkretnije: „...da bi prostor bio u skladu sa slikom djeteta kao kompetentnog bića, potrebno ga je fleksibilno strukturirati na način da potiče individualne i zajedničke aktivnosti, odnosno njeguje socijalnu komunikaciju, ali istodobno, potrebno je osigurati prostor za povlačenje ili djetetovu osamu koji poštuje djetetovu privatnost“ (Jurčević Lozančić, 2016, str. 144). Međutim, prostora za osamljivanje i privatnost u odgojnim skupinama nije bilo. Dogovoreno je restrukturiranje prostora ondje gdje je moguće, odnosno u odgojnim skupinama u kojima djeca nemaju potrebu

za dnevnim odmorom, a u odgojnoj skupini u kojoj djeca spavaju centri aktivnosti mogu biti pokretni. Vrijednosti, uvjerenja i stavovi odgojitelja bili su ishodište svih postupaka odgojitelja, odnosno odgojnih pristupa djeci i cijelom odgojno-obrazovnom procesu (Slunjski, 2008). Na refleksivnim praktikumima raspravljano je o fleksibilnijoj vremenskoj organizaciji aktivnosti i dostupnosti materijala. Odgojitelji su zaključili da trebaju promatrati i slušati djecu, prepoznavati i podržavati njihove interese i potrebe, omogućiti djeci dovoljno vremena za njihove aktivnosti, poticati djecu na međusobnu suradnju te razvijati spontano započete aktivnosti djece. Unutar vremenske dimenzije, Slunjski (2011a) također raspravlja o različitim vremenskom rasporedu i ritmu dana unutar ustanove, odnosno o dnevnom rasporedu. Autorica kritizira čvrstu strukturu dana u odgojnoj skupini prema kojoj se djeca moraju prilagoditi, umjesto da odgojitelj mijenja raspored aktivnosti prema dječjim individualnim potrebama i ritmu.

Odgojiteljica Z. M. opisuje aktivnosti: U centru rane pismenosti imali su ponuđene dvije vrste brašna, kukuruzno i brašno od žita te priču kako nastaje brašno. Djeca su pisala slova, vježbala finu motoriku, surađivala su jedna s drugima. Kao što se vidi iz fotografskih zapisa, očita je suradnja i moja intervencija tu nije bila potrebna. Nastavak aktivnosti mogli bismo osigurati ponudom različitih vrsta brašna... Najvažnije je promatrati i slušati djecu, osigurati im dovoljno vremena te nadopunjavati materijale. Uvijek kada sam se pitala što ćemo raditi, pratila sam dječji interes.

Istraživač: Prva aktivnost je izvrsna, korisna u socijalnom i spoznajnom smislu. Aktivnost s mljevenjem mogla se proširiti s različitim žitaricama kako bi djeca uvidjela razliku, boju, tvrdoću i sl. Aktivnost s mandalama djeci nije bila svrhovita. Praćenjem ponašanja djece, moglo se primijetiti da nisu zapravo znala što će učiniti s ponuđenim sjemenjem i kompliciranim predloškom. Aktivnost s vagom bila je igra presipavanja, kao da nisu razumjeli što trebaju činiti.

Odgojiteljica Z. M.: Mislila sam s čašama da uspoređuju.

Istraživač: Dječak je crtao berbu kukuruza. Pitala sam ga što crta i je li teško kukuruz brati? Ovaj situacijski poticaj izvrstan je za daljnje aktivnosti.

Odgojiteljica Z. M.: Jučer smo gledali video, vjerojatno mu je i to bio poticaj.

Istraživač: Ovo je simbolička igra trgovine i pečenja. Vidjela sam da imaju blagajnu, jeste planirali dodati možda novčiće?

Odgojiteljica Z. M.: Imali su. Pogubili. Oni su izrađivali novac. Izrezivali su. Isprintali smo.

Istraživač: Novčići su svakako nedostajali. Mogli su na taj način razvijati matematičke kompetencije.

Odgojiteljica M. M.: Ovdje je bio ponuđen materijal za razvoj fine motorike... Moja intervencija bila je nepotrebna. Pratila sam dječje interese.

Ovdje su se igrali svijetla i sjene. Najprije su palili i gasili svjetleću ploču, nešto napišu, pa ugase, pa upale. Poslije toga promatraju što se događa. Nastojim dječacima uvijek ponuditi nešto za građenje, sada istražuju stabilnost. To ih najviše zanima.

Istraživač: *Ovdje bih istaknula izuzetnu radnu atmosferu, to se prepoznalo odmah nakon ulaska u sobu. Svi su bili nečim zaokupljeni odnosno usredotočeni na ono što rade. Dječak je mijesio i bilo ga je užitak promatrati.*

Odgojiteljica M. M.: To je ono što smo zaključili, kako je ova dob djece usmjerena na istraživanje osjetilima.

Istraživač: *Ovaj centar aktivnosti dobro ste osmislili. Još bi se on mogao doraditi, ali na dobrom ste putu. I ovaj centar. Vidi se da ste razmišljali. Poticaji su osmišljeni i ponuđeni tako da se mogu razvijati kvalitetne aktivnosti... Pokušajte ponuditi grafoskop, lampice... Oplemenimo prostor nekim novim izazovima.*

Odgojiteljica M. M.: U razdoblju smo reorganizacije prostora u potpunosti... Dječak upotrebljava razvijajući za istraživanje zvuka.

Ravnateljica: Ovaj snimak dokaz je onoga što si rekla zadnji puta, oni svaku aktivnost preokrenu u istraživanje zvuka.

Istraživač: *Pohvalno je da ste uočili kako djeca imaju interes za zvučnim poticajima.*

(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima, refleksivni praktikum, 2.10.2018.).

Odgojitelj treba osvijestiti potrebu profesionalnoga razvoja te koliko slijedi i razumije dječje aktivnosti. Iz zadnjega dijela transkripta audiosnimke vidljivo je da odgojiteljica još nije bila spremna za fleksibilnu organizaciju aktivnosti koja podrazumijeva prilagodljivost konkretnim mogućnostima, potrebama i interesima djece. Fleksibilno strukturiran odgojno-obrazovni proces omogućuje izražavanje prijedloga, inicijativa i sugestija djece i odraslih.

Tijekom uvida u odgojno-obrazovni proces u odgojnoj skupini I, bilo je sada više poticaja, raznovrsnih prirodnih materijala koji sadržavaju obrazovni potencijal. Djeca su bila aktivno uključena u istraživanje. Izdvajao se dječak koji je stavljajući kukuruz i kestenje u posudu, proizvodio zvuk i u tome uživao (Slika 18.). Dogovor s odgojiteljicom bio je da osmisli više poticaja koji će djeci omogućiti istraživanje svim osjetilima jer je u ovoj odgojnoj skupini bilo najviše dvogodišnjaka koji su aktivno istraživali ponuđene poticaje u prostorno-materijalnom okruženju. Unatoč zajedničkom dogovoru s odgojiteljicom, tijekom sljedećeg istraživačevog posjeta odgojnoj skupini bilo je i dalje bučno. U primjeru s istraživanjem zvukova mogao se uvidjeti, kako tumači Schön (1987), nesklad između *teorije o akciji*, odnosno teorije koju odgojitelj zagovara, onog što odgojitelji misli da radi i *teorije u akciji*, odnosno teorije u primjeni, načina na koji stvarno radi. Ova situacija pokazala je kako su odgojitelji samo formalno bili zainteresirani za ono što djeca rade te da dovoljno ne promatraju i ne slušaju djecu. Da bi se djeci postavili izazovni i relevantni zadatci, odgojitelj mora imati izgrađene metode sudjelujućeg promatranja i prepoznavanja određenih oblika ponašanja djeteta te aktivnog slušanja onog što dijete govori radi otkrivanja njegovih značenja (Šagud, 2006).

Uvidom u odgojno-obrazovni proces primijetilo se da djeca nisu imala dovoljno svakodnevnih mogućnosti istraživati sve ono što je područje njihovih interesa te su se svi istodobno željeli baviti aktivnošću koja ih je zanimala. To je rezultiralo bukom u odgojnoj skupini i slabom participacijom odgojiteljice.



Slika 18. Dječak proizvodi zvuk i u tome uživa

Za jednim stolom dječak je istraživao statiku s kartonskim tuljcima, a za drugim stolom prikazana je aktivnost s bojama i voćem u kojoj je predviđeno da djeca rade otiske (Slika 19.). Međutim, djeca su imala potrebu istraživati svojstva ovoga likovnog materijala (tempere) pa im je to trebalo i omogućiti (primjerice, voće kao pečati ovdje je bilo nepotrebno). Slično je bilo i u aktivnosti sa shemom brokule i bojama. Djeci je nametnuta shema brokule koju trebaju obojiti. Aktivnost je za djecu potpuno razvojno neprimjerena, guši njihovu kreativnost te emocionalno i socijalno smanjuje samopouzdanje i mogućnost uspjeha.

(Foto dokumentacija istraživača i transkript bilješke iz dnevnika istraživača, 2.10.2018.).



Slika 19. Neprimjerene aktivnosti

Implicitni i nerijetko nedovoljno osviješten stav odgojitelja prema djetetu rane i predškolske dobi može se dobro dekodirati iz njegova odnosa prema djetetu i njegovu učenju (Mlinarević, 2014). Iz prethodnog primjera vidljivo je da se ignoriralo osobno iskustvo djeteta te su intervencije odgojitelja bile nedovoljno senzibilizirane i individualizirane. U navedenom primjeru kriterij relevantnosti ne predstavlja postojeće znanje, interese i mogućnosti djece, nego prethodno planirani sadržaj odgojitelja. Autoritaran pristup odgojitelja manifestira se u određivanju i upravljanju aktivnostima djece te je malo vremena ostavljeno za dječju inicijativu. Prevladavali su tradicionalizmi jer je odgojiteljica određivala temu aktivnosti, način rada djece i vrijeme trajanja aktivnosti te je dolazila do izražaja slika o djetetu kao učeniku koji treba slijediti ono što odgojitelj poučava te reproducirati sadržaje poučavanja. Odgojiteljica je upravljala aktivnostima jer ima percepciju djeteta kao malog, bespomoćnog bića koje nije u stanju inicirati svoje aktivnosti. Djeca su bila usmjerena na rad za stolovima sve do onog trenutka kada su završila zadanu aktivnost. Dijete je svjesno, aktivno biće, sposobno za komunikaciju sa svojom okolinom koje različitim simboličkim jezicima izražava svoje ekspresije. Međutim, odgojiteljica u navedenim primjerima nije prepoznala moć ekspresivnih modaliteta te je djeci ponudila uzorke (sheme) što nije bilo primjereno dobi djece i njihovim izražajnim mogućnostima (Slika 19).

U odgojnoj skupini II bile su vidljive promjene u prostoru.

U prostoru su se mogle vidjeti intervencije u premještanju centara aktivnosti. Centar kuhinje premješten je kod vrata gdje je bilo više mjesta da se djeca mogu kretati dok se igraju različitih igara, primjerice simboličkih ili nekih drugih igara. Centar obitelji sada se može dopuniti mekim podlogama za sjedenje te u njemu može biti ugodan kutak za igru. Na refleksivnom praktikumu problematiziralo se o mogućim razlozima poduzetih intervencija, a to je prema riječima odgojitelja bilo osigurati veći prostor za igru. Senzorički centar obogaćen je novim zastorom, sada je bio tamniji te su se inicirale sadržajnije igre s lampama, raznim reflektorima i drugim izvorima svjetlosti.

(Fotografska dokumentacija istraživača i transkript bilješke iz dnevnika istraživača, 2.10.2018.).

Odgojiteljica M. M.: Privremeno smo stavili zavjesu na taj centar. Ne znam jeste li primijetili da su istraživali čaše koje su imale otvore pa su lampicama svijetlili i zvjezdice su reflektirali (Slika 20.).

Istraživač: Nisam vidjela čaše, ali uočila sam da ste ovaj centar počeli dopunjavati i oblikovati u senzorički centar, što je djecu motiviralo za daljnje aktivnosti. Odlično.

Odgojiteljica M. M.: Da, djeca se u njemu često zadržavaju, istražuju razne svjetlosne efekte, istražuju baterijama, istražuju materijale na svjetlećim stolovima. Vole tamo biti.

Istraživač: *Ulaz u senzorički centar estetski je osmišljen. Djevojčica upotrebljava trake koje ste stavili na ulaz u senzorički centar za igru, diže ih i spušta, skriva se iza njih, pomiče ih gore-dolje, istražuje njihovu pokretljivost i to joj duže vrijeme privlači pozornost (Slika 20.). Ogledala možete upotrijebiti tako da ispod njih stavite svjetleću ploču da djeca imaju mogućnost istraživanja razvoja perspektive.*

Odgojiteljica M. M.: Dobit ćemo još jednu ploču. Ravnateljica nam je obećala.

(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima, reflektivni praktikum, 2.10.2018.).



Slika 20. Senzorički centar

Odgojitelj je ovim primjerom istaknuo važnost okruženja koje treba biti stimulativno za sva osjetila i multisenzorično, odnosno djecu poticati na angažiranje različitih osjetilnih modaliteta i razvoj multisenzorične osjetljivosti, što se posebno odnosi na djecu rane dobi (Edwards i sur., 1998).

U odgojnoj skupini III mijenjao se prostor i strukturirali su se centri aktivnosti, ali je prevladavao dojam da je učenje djece najučinkovitije kada se događa u unaprijed didaktički osmišljenim situacijama u kojima se dijete izravno poučavalo, što prikazuje sljedeći primjer.

Istraživač: *U igri s brojevima djeca nisu pokazala interes, aktivnost je bila najmanje posjećena. Pokušala sam intervenirati, ali jedna djevojčica kratko se zadržala u aktivnosti, brzo sve to složila i otišla.*

Odgojiteljica M. M.: Aktivnost s nizanjem su riješili na drugačiji način nego što sam ja mislila. Stavljali su gumice na taj predložak, a ne na rolu papira koja im je bila ponuđena. Ovo je memory, igrali su najprije prema pravilima, onda su smislili neku

svoju igru. Ja nisam htjela ništa govoriti. Ovo je ribanje jabuka, to sam pripremila, htjeli su ribati. Stavila sam im male ribeže jer su se trebali više potruditi. Ovo su štapići i jabuke, pravili su ražnjiće i jeli. Djeca nisu radila ono što sam ja mislila, ali sam ih pustila. Intervenirala sam povremeno.

Ravnateljica: Bilo im je preteško?

Odgojiteljica M. M.: Ima djece koja znaju brojeve. Radili smo već takve i slične aktivnosti s brojevima. Nije to njima nepoznato. Suradnja u skupini je dobra. Imamo dva dječaka, možda ste ih vidjeli, koju god aktivnost organiziramo, njih je jako teško zainteresirati. Doslovno s njima treba sjesti i pitati ih što žele, obično neće sami ništa početi. Igru s jabukama su dobro shvatili. Brali su jabuke i vraćali ih u košaru i to ponavljali nekoliko puta.

Istraživač: Možda da ste ponudili zadani broj te su djeca možda pridruživala staklene kamenčiće, da im bude izazovnije. Što mislite o tome, imate li Vi prijedlog?

(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima, reflektivni praktikum, 2.10.2018.).

Odgojitelji nisu razumjeli prednosti koje drukčija organizacija prostora može sa sobom donijeti.

Istraživač: Vidim da ste se odlučili za premještanje kuhinje, čini mi se da je kuhinja prije imala bolje mjesto, djeca su igrajući se u njoj bila odvojena od ostalog, bučnijeg prostora u odgojnoj skupini (centar građenja); osim toga odvojili ste od kuhinje neke dijelove koji joj pripadaju, sofu i lutkice. Prošli put su tu djeca s lutkama razvijala zanimljivu simboličku igru. Pokušajte bolje osmisliti taj centar aktivnosti. Rekli ste da su u planu baldahin, mekana podloga, razmislite kako taj centar učiniti poticajnijim za djecu i svakako još razmislite o dijelu sobe u koji ga možete smjestiti s obzirom na druge centre aktivnosti te bučnije i tiše dijelove prostora.

Odgojiteljica M. M.: Ne uspijeva nam još urediti prostor. Trebaju nam stolovi.

Istraživač: Stolove možete pridružiti centrima aktivnosti.

(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima, reflektivni praktikum, 2.10.2018.).

Aktivnosti u odgojnoj skupini III sadržavale su raznovrsne poticajne zadatke, od razvoja pojma broja, prepoznavanja riječi i spajanja sa slikom, vaganja i prepoznavanja slike broja te bilježenja rezultata. U aktivnostima vaganja djeca su samoinicijativno radila refleksiju svojih aktivnosti te su uspoređivala dobivene rezultate. Posebno zanimljiva bila je aktivnost na strunjači s kestenjem i košarama (Slika 21.).



Slika 21. Razvijanje pojma broja

Dječak M: Ovdje ti piše broj jedan, a stavio si dva kestena, trebaš jedan van.

Dječak L: Izvadi ga u košaru.

Dječak M: Piše ti četiri, a stavio si jedan kesten. Treba ti još.

Odgoviteljica Z. M.: Koliko mu još treba?

Dječak M. (broji na prste): Još tri, evo ja ću staviti.

(Transkript dječjeg razgovora iz dnevnika istraživača, 2.10.2018).

Djeca su igru u ovako postavljenoj formi rješavala učinkovitije nego da su sjedila mirno za stolom. Poticala ih je na suradnju, upravljali su svojim učenjem, samostalno su bilježili rezultate te naknadno revidirali prethodne načine razmišljanja. Na taj način odgojitelji su osvijestili činjenicu kako je razvoj znanja kontinuiran proces koji podliježe neprestanom sukonstruiranju u suradnji s drugima, primjerice s vršnjacima. Osim što su djeca intenzivno surađivala, uočena je i suradnja odgojitelja jer promjene koje su sugerirane odgojiteljici vidljive su u dopunjenom i restrukturiranom prostoru koji ima više odijeljenih i obilježenih centara aktivnosti, što ilustriraju sljedeći primjeri.

Danas su djeca iskazala svoju kreativnost. Istaknula se aktivnost s jabukama u kojima su pravili sok, kompot, rezali jabuku pravim kuhinjskim priborom. Velike promjene vide se i u organizaciji prostorno-materijalnog okruženja. Posebno se ističe opremanje centra rane pismenosti različitim materijalima te razvoj kvalitetnih aktivnosti u njemu. Kreativni centar također je na dobrom putu razvoja te su djeca samoinicijativno fluktuirala ovisno o svojim interesima. Uz navedeno, vidljivi su i pomaci u fleksibilnijoj organizaciji vremena.

(Bilješka iz dnevnika istraživača, 2.10.2018.).

Istraživač: Pozorno sam pratila i fotografirala ponudene poticaje u centru rane pismenosti.

Odgoviteljica K. P.: Kolegice su imale sastavljanje riječi s pomoću samoglasnika. Imamo dosta djece koja znaju čitati. Djevojčica je imala ideje kako mogu napraviti priču (Slika 22). Podržala sam njihove ideje, moja intervencija je bila samo kada su tražili

odnosno pitali da ne znaju neko slovo. Tu sam im još mogla možda ponuditi neku slikovnicu o jabukama. Priču o jabukama. Ovo je stablo na koje se oni neprestano penju. Tu se razvijala suradnja između djece. Zanimljivo ih je bilo promatrati, dok su jedni brali jabuke, drugi su kupovali. Zajedno smo čitali priču Crv i jabuka, u centru rane pismenosti. Izrađivali smo prema izboru djece lutkice od papira za priču.

(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima, reflektivni praktikum, 2.10.2018.).



Slika 22. Centar rane pismenosti u odgojnoj skupini

Rezultati istraživanja Nordberg (2019) pokazali su kako slova i riječi kojima su djeca u ranome odgoju i obrazovanju izložena, podupiru dječji jezični razvoj te dijete treba izlagati različitim poticajima koji sadrže slova i riječi. Za poboljšanje jezičnih vještina djece također je važno podržavati kvalitetne razgovore između odgojitelja i djece.

Tijekom reflektivnog praktikuma iskazivao se osvrt na strukturiranje Centra rane pismenosti i poticaja u njemu (Slika 22). Odgojitelji su uočili interes djece za slovima, obogatili centar aktivnosti različitim poticajima te poticali djecu u razvoju različitih aktivnosti koje su se u centru događale.

Razvoj kulture ustanove treba biti dinamičan proces u kojem jednako sudjeluju svi sudionici. Promjene ne moraju biti uvijek učinkovite, ali je razvoj prepoznatljiv spremnošću svih sudionika na samovrednovanje osobnih postupaka, vrijednosti i normi koje iniciraju njihova ponašanja (Vujičić, 2011). Smjer promjena najčešće je vidljiv u prostorno-materijalnome okruženju i artefaktima. Prostorno-materijalno okruženje kao vidljiva dimenzija kulture može potaknuti učenje djece, izgradnju odnosa, rješavanje problemskih situacija, a sve to pozitivno korelira s motivacijom, usmjerenošću i angažiranošću djece te opravdava sustavnu usmjerenost na razvoj kulture odgojno-obrazovne ustanove (Slunjski, 2011; Vujičić, 2011). Organizacijsko okruženje treba inicirati izražavanje vlastitih ideja, otkrivanje mogućnosti, drukčijeg percipiranja i razumijevanja svijeta. U takvoj organizaciji okruženja djeca i odrasli

otvoreno iznose svoje pretpostavke, postavljaju pitanja, istražuju postojeće teorije i stvaraju nove. Razvoj odgojno-obrazovne prakse ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja svakako ima istraživački karakter na koji utječu tijek, promjene i razvoj novih vrijednosti i razumijevanja odgojitelja.

Odgojiteljica M. M.: Atraktivne aktivnosti svi vole. Na primjer, ribanje jabuke bi svi htjeli. Da sam imala više ribeža, svi bi ribali jabuke.

Istraživač: Šta mislite zašto je to tako?

Odgojiteljica M. M.: To je posao koji mama i tata rade i to je njima zanimljivo.

Istraživač: S jedne strane, oni vole sudjelovati u svim aktivnostima koje se događaju oko njih, koje odrasli rade, a s druge strane djeca uživaju sudjelovati u navedenim aktivnostima. Uvijek kada nešto djeca rade, to za njih treba imati svrhu. Vole aktivnosti koje rade odrasli i njih ne treba uskraćivati.

Odgojiteljica M. M.: Oni nešto postignu. Uspješni su.

Istraživač: A ono pitanje, kako bi mogli nadograditi aktivnosti, odnosi se na to kako biste tu aktivnost mogli planirati dalje. Vidjeli ste kako su aktivnost memory preokrenuli u nešto što ih zanima. Promatrajte djecu, uočavajte što je to što njih zanima i nakon toga planirajte.

(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima, reflektivni praktikum, 2.10.2018.).

Odgojiteljima se pruža prilika da u timskoj diskusiji analiziraju, provjeravaju, preispitaju praksu, sagledaju praksu iz različitih perspektiva, ostvaruju sintezu prethodnih i novih znanja, što povećava njihovo razumijevanje djelovanja (Rönnerman, 2003). Kako bi se tim razvijao i svi odgojitelji bili motivirani za promjene i razvoj prostorno-materijalnog okruženja, poticani su i ohrabrivani na objavljivanje promjena u zatvorenoj grupi na Facebooku (Slika 23.) na kojoj su se dijelila iskustva, komentari, primjedbe, prijedlozi, pohvale i kritike. Na taj način sudionici istraživanja pomagali jedni drugima da dobiju bolji uvid u vlastitu praksu.



Slika 23. Objave na Facebooku u zatvorenoj grupi Zvrk

Što je otkrila dokumentacija i refleksija?

- nespremnost odgojitelja za fleksibilnu organizaciju vremena
- nesklad između *teorije o akciji* i *teorije u akciji*
- prethodno planirani sadržaj odgojitelja kriterij su relevantnosti
- manifestiranje autoritarnog pristupa odgojitelja u određivanju i upravljanju aktivnostima djece
- prevladavanje dojma najučinkovitijega učenja djece u didaktički osmišljenim situacijama u kojima se dijete izravno poučava

Buduće akcije?

- djeca najbolje uče čineći i u aktivnostima koje su im svrhovite te tijekom neposrednog i aktivnog učenja u aktivnostima u bogatom i poticajnom okruženju
- postupno odgojiteljevo preuzimanje uloge istraživača odgojne prakse
- usmjeravanje posebne pozornosti sustavnom promatranju djece
- prikupljanje pedagoške dokumentacije
- osvijestiti prednosti novoga oblika profesionalnoga učenja

6.3.1.4. Oblici profesionalnoga razvoja odgojitelja

U pedagoškoj praksi razvili su se različiti oblici profesionalnoga usavršavanja odgojitelja kao potreba koju nameću brzi razvoj znanosti i tehnologije te nove spoznaje o načinu učenja i razvoja djeteta. Tradicionalni oblici stručnoga usavršavanja odgojitelja uključuju njihovo povremeno sudjelovanje u radionicama, seminarima, stručnim skupovima ili predavanjima. Teme takvih oblika usavršavanja mogu, ali i ne moraju biti predmet njihova interesa, odnosno uopće ne moraju pobuditi zanimanje odgojitelja, kako to naglašava Miljak (2009), ni primjenu novih znanja za razvoj postojeće prakse. Slično razmišlja Slunjski (2012) naglašavajući da se navedeni oblici usavršavanja događaju stihijski, povremeno na različitim mjestima, nisu vezani uz prostor ni uz vrijeme u kojem se pedagoška praksa, odnosno odgojno-obrazovni proces događa pa stoga često nisu ni primjenjivi.

Profesionalni razvoj odgojitelja u tradicionalnome pristupu shvaća se instrumentalno te upotrebljava za pronalaženje brzih rješenja u globalizacijskome svijetu obrazovnoga natjecanja za što brže ishode učenja. Naglasak je na tehničkom usavršavanju odgojitelja, što može ograničiti prirodu učenja na postizanje poželjnih ishoda umjesto ohrabivanja odgojitelja da uočavaju uvjete u kojima mogu raditi i koji utječu na prirodu njihova rada (Hardy i Rönnerman, 2011). Takav instruktivni i medicinski model profesionalnoga razvoja odgojitelje smatra pružateljima usluga, naglašavajući kvantitativna istraživanja i mjerljive rezultate odgoja i

obrazovanja te shvaćajući profesionalni razvoj kao robu kojom se upravlja, isporučuje i konzumira (Salo i Rönnerman, 2013). Kada su profesionalna usavršavanja odgojitelja usmjerena tako da djeluju na odgojitelje, a ne da rade s njima, prijetu pojačati ovisnost odgojitelja o vanjskoj pomoći jer imaju obilježja teško djelotvornoga proaktivnog pristupa. U tradicionalnome pristupu stručnom usavršavanju odgojitelji se ocjenjuju kao definirani stručnjaci, ovisni o vanjskim suradnicima koji im prenose znanja (transmisija znanja). Akcijska istraživanja podrazumijevaju aktivno sudjelovanje svih zainteresiranih sudionika jer se ne provode na ljudima nego s ljudima (Bognar, 2009). To znači da nisu odvojene uloge istraživača i onih na kojima se istraživanje provodi, nego svi sudionici, ovisno o svojim mogućnostima i potrebama, sudjeluju u svim etapama istraživanja. Uključivanjem odgojitelja u akcijsko istraživanje dajemo im mogućnost doprinosa razvoju ne samo odgojne prakse nego i pedagojske teorije, naglašava Šagud (2006).

Edwards i sur. (1989) naglašavaju kako je uloga odgojitelja komplementarna ulozi djeteta učenika jer osim što treba promicati dječje učenje u svim razvojnim područjima, i sam se treba profesionalno usavršavati te provoditi sustavna istraživanja u svakodnevnome radu za potrebe planiranja kurikuluma. Malaguzzi (1998) ističe da postoji samo jedno mjesto na kojem se može događati učinkoviti profesionalni razvoj odgojitelja, a to je odgojna skupina. Svakodnevna odgojno-obrazovna praksa ključni je element izgradnje profesionalnoga znanja odgojitelja s obzirom na to da se znanja grade u dijalozima odgojitelja i ostalih stručnih djelatnika te vanjskih stručnjaka. Osim prostornih i kontekstualnih uvjeta, spomenuti autori naglašavaju i vremensku kontinuiranost profesionalnog usavršavanja odgojitelja unutar ustanova ranoga odgoja i obrazovanja. Za kvalitetno profesionalno usavršavanje potrebno je sustavno prikupljanje dokumentacije iz pedagoške prakse, refleksija i vrijeme. Kada imaju dovoljno vremena, odgojitelji mogu kritički promišljati, raspravljati i razumjeti s kritičkim prijateljima vlastitu praksu i pedagoško djelovanje na djecu te uvjete u kojima se događa odgojno-obrazovni proces. Šagud (2006) također naglašava da je potrebno emancipirati nove oblike stručnoga usavršavanja koji bi omogućili bolje razumijevanje, povezivanje i iskorištavanje apstraktnih teorijskih znanja sa situacijama koje proizlaze iz neposredne profesionalne prakse.

Suvremeno razumijevanje profesionalnoga razvoja oslanja se na sudjelovanje i aktivnu izgradnju znanja. Usmjerenje se stavlja na demokratsku praksu, a odgojitelj je aktivni sudionik osposobljen za kontinuirano i samostalno razvijanje kompetencija (Salo i Rönnerman, 2013). Većina autora koji se bave temom ili problemom stručnoga usavršavanja usredotočuje se na zajednice učenja koje se osnivaju u ustanovama ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Umrežena zajednica prema Vujičić (2011) poticat će unapređivanje odgojno-obrazovnoga procesa, profesionalni razvoj i inovacijske aktivnosti. Na takav se način promiče demokracija, sudjelovanje i pluralizam u društvenom, političkom i radnom životu, kao temelju za inovacije i učenje. U takvim profesionalnim zajednicama odgojitelji razvijaju komunikacijske kompetencije, različite vještine suradnje te visoku razinu znanja i kompetencija za istraživanje odgojno-obrazovne prakse, a time i njezino poboljšanje. Jurčević Lozančić (2018) ističe važnost holističkoga pristupa u profesionalnome razvoju i cjeloživotnome obrazovanju odgojitelja jer samo cjeloviti model novih kompetencija može prethoditi mijenjanju i unapređivanju odgojno-obrazovne prakse. Prema *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* (2010) nove kompetencije naglašavaju razvoj stvaralaštva, inovativnosti, rješavanje problema, poduzetnost, informatičku pismenost, razvoj kritičkoga mišljenja, socijalne i druge kompetencija. Akcijska istraživanja postala su dio profesionalnoga učenja odgojitelja.

Tablica 9. Koncepti profesionalnoga razvoja odgojitelja (Cheng, 1996, prema Lepičnik Vodopivec, 2012)

PROFESIONALNI RAZVOJ ODGOJITELJA	
TRADICIONALNI KONCEPTI	SUVREMENI KONCEPTI
<ul style="list-style-type: none"> - vođeni su izvana, planiraju ih i vode vanjski stručnjaci, ne zadovoljavaju sve obrazovne potrebe zaposlenika - obrazovanje je namijenjeno suočavanju s različitim problemima - nesistematičnost, nema dugoročne strategije razvoja i sistematičnoga vođenja - sadržaj traži tehničko znanje i teži praćenju ponašanja zaposlenika - obrazovni koncepti usredotočeni su na pojedinca - poučavaju vanjski stručnjaci i predavači 	<ul style="list-style-type: none"> - usmjereni su na ustanovu, obrazovne djelatnosti odgovaraju potrebama ustanove i zaposlenika koji sudjeluju u planiranju razvoja, doprinose svojim znanjima i iskušavaju ih u pedagoškoj praksi - obrazovne aktivnosti planirane su za razvojne potrebe konkretne ustanove, skupine ili pojedinca - neprestani i sistematični, oblikuje se dugoročna strategija razvoja, sustavno vođenje - naglasak je na razvoju različitih vrijednosti i uvjerenja - usredotočeni na pojedinca, grupu i ustanovu u cjelini

<ul style="list-style-type: none"> - uloga je slušatelja pasivna, metode su obrazovanja jednolične, a predavanja zasnovana većinom na teorijskome temelju - motivacija je vanjska, nagrade su u obliku napredovanja ili smanjenja radnih obaveza 	<ul style="list-style-type: none"> - stručnjaci i predavači mogu biti iz ustanove u kojoj se edukacija provodi - slušatelji su aktivni, prevladavaju različite metode i oblici rada - unutarnja, intrinzična motivacija, želja za profesionalnim rastom
--	--

U Dječjem vrtiću „Zvrk“ jednom na mjesec održavaju se odgojiteljska vijeća na kojima se prikazuje, raspravlja i daju izvješća o stručnim temama. Stručno usavršavanje odgojitelja i ravnateljice izvan ustanove događalo se u organizaciji Ministarstva znanosti obrazovanja i sporta, Agencije za odgoj i obrazovanje, raznih ureda za obrazovanje općina, gradova i županija, fakulteta i slično. Sastojalo se od seminara, radionica (prezentiranje primjera dobre prakse), predavanja pozvanih stručnjaka za odabrano područje i sl. Informacije sa skupova na odgojiteljskim vijećima dijelili su odgojitelji koji su sudjelovali na stručnim skupovima. Uključivanjem odgojitelja u zajedničko istraživanje u kojem voditelj omogućuje odgojiteljima dvosmjernu komunikaciju dopunjeni su dotadašnji oblici stručnoga usavršavanja, a odgojitelji su imali priliku zajedničkoga sudjelovanja. Promjene su poticali iznutra sami odgojitelji i ravnatelji tijekom učenja, razgovora, rasprave, a zajedničkim promišljanjem osnaživala se međusobna suradnja, njihovo koordinirano djelovanje i međusobno nadopunjavanje. Cilj nije bio unaprijed definiran, nego je usmjerenost bila na procesu, odnosno kako odrediti zajednički cilj i graditi zajedničku viziju. Istraživački, a ne instruktivni način sudjelovanja odgojitelja u provedbi ovoga istraživanja omogućio je zajedničko otkrivanje i stvaranje (transformacija znanja), a ne prijenos već postojećeg znanja (transmisija znanja). U *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015) naglašava se važnost profesionalnoga razvoja koji bi trebao rezultirati ne samo u pomacima u znanju, nego i u promjenama, uvjerenjima i djelovanjima odgojitelja. Stoga se kao dva temeljna oblika profesionalnoga razvoja svih odgojno-obrazovnih djelatnika navodi sudjelovanje u akcijskim istraživanjima i profesionalnim zajednicama učenja. Za potrebe ovoga istraživanja na Odgojiteljskom vijeću odgojiteljice su pripremile prezentaciju o akcijskom i etnografskom istraživanju (Prilog 9.7.2.) koja je pobudila aktivno sudjelovanje drugih odgojitelja za raspravom. Svrha zajedničke rasprave nije bila donošenje jednoznačnih, konačnih rješenja za postojeće probleme, nego zajedničko traženje boljih rješenja i djelotvornijih načina rada.

Dogovorena su neka pitanja koja im mogu pomoći u praćenju i vrednovanju aktivnosti.

Što su djeca točno radila?

Kako su djeca učila?

Kakve su bile intervencije odgojitelja?

Kako su djeca međusobno surađivala?

Čime bismo mogli osigurati nastavak aktivnosti?

Pozornost odgojitelja usmjerena je na promatranje i slušanje djece (Edwards i sur., 1998; Malaguzzi, 1998; Rinaldi, 2006) te shvaćanje da su dječje reakcije dio njihova prethodnog iskustva koje se može dopuniti novim izazovima. Tijekom odgojiteljeva promatranja djece često se moglo uočiti orijentiranje na rezultat aktivnosti i nedovoljna usmjerenost na ono što dijete doista govori i kako nešto radi. Deklarativno se više naglašavala važnost slušanja djece, a istodobno se i dalje učestalo verbaliziralo. Odgojitelji su se poticali na iznošenje ideja, razumijevanje i interpretiranje ponašanja djeteta. Istodobno su kreirali okruženje koje potiče dijete na učenje i razvija one oblike ponašanja koji su u praksi poželjni.

Na refleksivnom praktikumu raspravljalo se o tome što se u dječjim ponašanjima mijenjalo s obzirom na nove prostorno-materijalne uvjete. Svaka odgojna skupina pronalazila je različite načine strukturiranja prostora jer je svaki kontekst bio različit, a različiti su bili i pristupi odgojitelja prema problemu. Pretpostavka je bila se da će se razumijevanjem osobne prakse novih vještina i odgojitelji postupno mijenjati, odnosno da će mijenjati svoja uvjerenja, stavove i sliku o djetetu te svoju ulogu u odgojno-obrazovnome procesu. Odgojitelj svoje teorije pokazuje i upotrebljava u praksi te promatrajući osobnu odgojno-obrazovnu praksu, dokumentira, otkriva i mijenja teorije (Rinaldi, 2006). Na refleksivnome praktikumu raspravljalo se o tome što se uočilo i poteškoće koje su se pokazale u radu.

Odgojiteljica L. P.: Mislim da sam ja već rekla o tome u odgojnoj skupini kada smo razgovarali. Mislim da smo mi specifični jer neprestano fluktuiramo kroz različite skupine, i odgojitelji i djeca, to nam stvara teškoću u održavanju centara aktivnosti jer ne paze svi jednako da materijali i poticaji ostanu ušćuvani i da ih djeca ne pokidaju. Rekla sam vam kada ste me pitali za centre aktivnosti, interesi u skupini kolegice B. nisu isti kao interesi moje djece. Dogodi se da se drukčije djeca igraju i da se materijali unište. Mislim da nam se skupine tijekom dana isprepliću i to nam je problem u organizaciji centara aktivnosti. Naše dvije skupine mijenjaju se zbog kraćeg programa engleskog jezika, ali i drugih aktivnosti. Ovaj tjedan obilježavamo Dane kruha pa nam je u svakoj skupini slična tema. Nezgodno je ako u sobi borave dvije skupine s različitim temama. To nam je najveća prepreka.

Odgojiteljica K. P.: Slažem se s tim. Prošle godine istraživali smo Svemir. To je nama bilo zanimljivo. Problem je kada dođe druga skupina, nekada je i njima zanimljivo,

nekada nije, jer se razilaze interesi. I možda da je malo manje djece. Buka nam je sobi. Ne znam kako bismo ih zainteresirali da budu tiši.

Odgojiteljica I. G.: Ja ne vidim da mi sad imamo neki problem. Mi nemamo problem. Naša soba je spavaonica. Vidjeli ste da smo se prilagodili, kod nas djeca spavaju, skupina je starija jaslička. Imamo sporiji ritam.

Odgojiteljica Z. M.: Razgovarali smo u sobi kako je ovaj kurikulum koji sada provodimo drukčiji od onog koji ću ja imati na stručnom ispitu. Mnogo je drukčijih aktivnosti, drukčijih poticaja. Jako je velika razlika.

Istraživač: U čemu ste još uočili razliku?

Odgojiteljica Z. M.: Razlika je u nekim standardnim aktivnostima koje se prema starom programskom usmjerenju provode već godinama na isti način.

Ravnateljica: Samo malo, ti govoriš o svom stručnom ispitu?

Odgojiteljica Z. M.: Da, ja sljedeći tjedan imam ogledne aktivnosti pa mi je kolegica dala neke ideje pa sam ja rekla kako je to sada sve drukčije, prije se ponudio materijal i djeci objasnilo što trebaju napraviti. Danas im se ponudi materijal i oni rade što žele, ovisno o njihovim idejama i sposobnostima.

Odgojiteljica M. M.: To ti nije tako na stručnom ispitu. Ja sam bila. Ne smiješ ti djeci reći „vi sad to trebate ovako ili onako.“

Istraživač: U tradicionalnom pristupu, u kojem se „guši“ dječja kreativnost i nameću osobna rješenja, takve i slične situacije su nepoželjne.

Odgojiteljica M. M.: Neoblikovani materijal je poželjan.

Istraživač: Mislim da se vi sada s jedne strane suočavate s tradicionalizmima i pristupom (kurikulumom) koji određuje sadržaje i s druge strane, suvremenim kurikulumom kojim pratimo potrebe, interese i mogućnosti djece.

Odgojiteljica Z. M.: Ja kad sam imala svoje aktivnosti pred komisijom, sve je to bilo drugačije.

Istraživač: Što mislite koji je pristup primjereniji za djecu?

Odgojiteljica Z. M.: Ja bih uzela malo jednog, malo drugog.

Odgojiteljica I. G.: Da, i ja isto.

Odgojiteljica Z. M.: Neke stvari mi se ne sviđaju u novom kurikulumu.

Istraživač: Što vam se ne sviđa?

odgojiteljica Z. M.: Nismo sigurni što nam je činiti, nesigurni smo, pomalo izgubljeni u organiziranju aktivnosti.

Istraživač: Tko je izgubljen?

Odgojiteljica Z. M.: Djeca trče po sobi i prave nered kada im se točno ne kaže što da rade.

Istraživač: Postoje li pravila u skupini?

Odgojiteljica Z. M.: Da, ali imamo djecu koja uopće ne poštuju pravila ponašanja.

Odgojiteljica M. M.: Ja mislim da su to sve umjetne situacije. Ne postoji skupina da odgojitelj ne predloži djeci u koju aktivnost se treba priključiti. Pravila se znaju, ali imamo problem nepoštivanja pravila od nekoliko djece.

Odgojiteljica I. G.: Ja mislim da treba uzeti ono što je dobro iz tradicionalnog i ono što je dobro iz suvremenog. Odgojitelj treba biti voditelj procesa. Da mi budemo primjer za ponašanje u odgojnoj skupini.

Istraživač: Mislite da u suvremenom pristupu to nije tako?

Odgojiteljica I. G.: Ne, u suvremenom pristupu se djeci daje previše slobode i onda uvijek naprave nešto negativno. Odgojitelj treba biti vođa.

Odgojiteljica M. M.: Ja mislim da je to zbog crtića i medija. Djeca su gledajući neprimjerene sadržaje agresivna.

Odgojiteljica Z. M.: Buka je neprestano, glasno pričaju, viču, ne znaju razgovarati.

Istraživač: Za idući puta, slažete li se da to bude tema o socijalnim kompetencijama te značajke tradicionalnog i suvremenog kurikulumu?

(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima, reflektivni praktikum, 9.10. 2018.).

Uočeno je da su odgojitelji bili na prijelazu između tradicionalnog i suvremenog pristupa u odgojno-obrazovnom procesu. Iskazivali su negativne emocije i stanje osobne nekompetentnosti, nesigurnosti i izgubljenost na putu osobnoga profesionalnog razvoja. Stoll i Fink (2000) navode kako je to poznato stanje do kojeg može dovesti zahtjev za promjenama i inovacijama u kurikulumu. Goodson (2014) objašnjava kako se u takvim prijelazima narušava sigurnost koju odgojitelji osjećaju u primjeni rutinskih postupaka.

Promjene zahtijevaju više uloženoga vremena i trebaju biti dokumentirane procjenom njihove učinkovitosti. Ako se to ne osigura, oni koji su uključeni u promjene, mogu osjećati nesigurnost i nezadovoljstvo. Za diskusiju treba osigurati dovoljno vremena te se često vraćati na problem. Ponekad i snažne emocije izviru iz prakse i njezine refleksije te one mogu inhibirati inicijativu za promjenom, sposobnost za refleksiju i razumijevanje događanja (Igwebuike, 2014).

Na reflektivnom praktikumu sumirani su problemi koje su odgojitelji iznosili. Problemi su razvrstani na objektivne uvjete, one koje je teško ili nemoguće mijenjati, u kojima ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja djeluje (arhitektura dječjega vrtića, veličina i smještaj soba, broj djece u skupini i sl.) te na subjektivne čimbenike koji se mogu mijenjati. Oni su svrstani u tri područja:

- fizičke i organizacijske strukture, odnosno problemi oko organizacije prostora jer se tijekom dana u istoj sobi izmjenjuju odgojne skupine i mnogo djece spava u jednoj skupini te treba prostor za krevete
- socijalne strukture, odnosno problemi socijalizacije i odnosa djece u odgojnoj skupini

- tradicionalni i suvremeni pristup odgojno-obrazovnom procesu koji obuhvaća implicitnu pedagogiju odgojitelja, odnosno sliku koju on ima o djetetu te kakav pristup ima prema dječjem učenju.

Fizičke i organizacijske strukture komentirale su se na svakom refleksivnom praktikumu jer su se odgojitelji neprestano njima vraćali, pokušavajući naći rješenja za bolju strukturu centara aktivnosti, sadržajnije centre i više poticaja u njima. Navedeno je dokaz kako istraživanje nema pravocrtnu uzlaznu putanju, nego nepravilan ciklički oblik u kojem su neprestano potrebna vraćanja i preispitivanja. Kako bi se odgojitelji osnaživali u pronalaženju rješenja za sljedeći refleksivni praktikum, dogovoreno je da svaki odgojiteljski par osmisli tlocrt sobe dnevnog boravka (Prilog 9.6.) s predviđenim centrima aktivnosti i popisom poticaja u njima, vodeći se interesima, potrebama i razvojnim statusom djece u odgojnoj skupini.

Za razvoj socijalnih kompetencija djece predloženo je čitanje relevantne znanstvene i stručne literature (Prilog 9.7.11.). Suvremena literatura upotrijebljena je tako da su se birala poglavlja koja su važna za idući korak istraživanja. Rad na literaturi bio je povezan s brojnim refleksivnim pitanjima koja su proširivala raspravu. Iščitavanjem literature odgojitelji su oblikovali diskurse, oblikujući obilježje razvojnoga rada, stvarajući posebne kulturno-diskurzivne aranžmane koji su utjecali na vrstu jezika i diskurse koji se upotrebljavaju u dijalozima učenja (Rönnerman i sur., 2017). S pomoću relevantne znanstvene i stručne literature odgojitelji su analizirali pojedine pedagoške akcije te su na taj način:

- razmišljali o osobnoj odgojno-obrazovnoj praksi nakon same prakse
- osvijestili svoje i postupke drugih odgojitelja, sustručnjaka
- promišljali o budućim osobnim pedagoškim akcijama.

O tradicionalnom i suvremenom pristupu kurikulumu i obvezama odgojitelja vodio se dijalog na refleksivnom praktikumu.

Istraživač: Tijekom rujna 2018. godine veliki su pomaci učinjeni u odgojnim skupinama II i III. Odgojiteljice su razmišljale o strukturiranju centara i pokazale da se problemi mogu pokušati riješiti.

Drugi problem koji je pod zajedničkim nazivom – socijalne kompetencije, obuhvaća različite probleme koji se pojavljuju u skupinama s djecom koja imaju teškoće u razvoju, odnosno s dvama dječacima koji nemaju razvijene komunikacijske vještine,

što dovodi do problema u socijalizaciji. S ciljem proširivanja znanja preporuka je čitanje literature s temom socijalnih kompetencija.

Treći problem potekao je od odgojiteljice Z. M. jer je vezan uz polaganje stručnog ispita, a povezan je s dvojbama između tradicionalnog i suvremenog pristupa djeci. Odgojiteljica M. L. izražavala je svoje sumnje te kao rješenje predlaže uzeti malo od starog, pa malo od novog. Kako bi se navedene i slične sumnje razriješile, predloženo je da se pročitaju radovi koji se bave različitim područjima kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (primjerice Slunjski, Petrović-Sočo i slično). Također, dogovoreno je da za prosinac ucrtate tlocrte svojih odgojnih skupina, označite centre aktivnosti i navedete poticaje u njima.

Ravnateljica: Ne bi bilo loše da svaki par napravi to za Odgojiteljsko vijeće.

Istraživač: Mislim da to može biti za siječanj.

Odgojiteljica M. L.: Idejno, pa na papiru, pa u sobi...

Ravnateljica: Zajedno to možemo analizirati.

(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima, reflektivni praktikum, 16.10.2018.).

Iznošenjem problema (Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima s reflektivnog praktikuma, 16.10.2018.) otvorena su brojna pitanja te se rasprava nastavila na prethodni reflektivni praktikum.

Prvo je pitanje bilo o tradicionalizmu rigidnoga planiranja unaprijed određenih sadržaja i vremenske konfiguracije aktivnosti umjesto planiranje odgojno-obrazovnog procesa prema interesima i postojećim znanjima djece. Održano je interaktivno predavanje koje je zapravo kombinacija radionice, rasprave s izlaganjem predavača i odgojitelja (Prilog 9.7.14.) o obilježjima suvremenoga kurikuluma (razvojan, humanistički, konstruktivistički i integriran), biheviorističkom i konstruktivističkom pristupu učenju te se uputilo na temeljne postavke *Nacionalnog kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (2015).

Međutim, odgojitelji su postupno prihvaćali da je upravo dijete ono koje određuje sadržaj i smjer razvoja kurikuluma. Uloga odgojitelja jest slušati dijete i uključiti se u pravome trenutku kako bi pronašli pristup i dijalog za interpretaciju djetetova mišljenja. Suvremeni kurikulum u svojim ciljevima pretpostavlja mogućnost izbora i aktivno sudjelovanje djeteta. Djeca rane i predškolske dobi najbolje uče kada se aktivno bave okruženjem za učenje. Aktivno učenje pruža jedno od ključnih sredstava kojim djeca pokušavaju shvatiti svoj svijet. Njegova primjena u kurikulumu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja omogućuje djeci razvijati nove konstrukte fizičkim, socijalnim, emocionalnim, intelektualnim, duhovnim, moralnim i kreativnim bavljenjem idejama i materijalima (Page, 2000). To znači da je suvremeni kurikulum rezultat djetetova izbora i odluka koje razrađuje sa svojim vršnjacima i odraslima.

U situacijama suradničkoga učenja koje se događa u odgojnoj skupini, djeca iznose svoje ideje ili hipoteze, suprotstavljaju različita mišljenja o nastalim problemima i korigiraju početne hipoteze. Tada su u prilici objasniti vlastite stavove i rješenja, ali i dobiti povratnu informaciju od svojih vršnjaka. Dijete gradi svoje znanje ovisno o prethodnoj razini. U tom je smislu potrebno prethodno shvatiti djetetovo razumijevanje problema kako bi se mogao postići sljedeći korak u proširivanju postojećega razumijevanja. Za aktivno učenje potrebno je osigurati dovoljno vremena, a bitne su i povratne informacije iz socijalnoga okruženja (Miljak, 2009; Jurčević Lozančić, 2016).

Drugo pitanje jest razlika između tradicionalnoga i suvremenog pristupa odgojno-obrazovnom procesu, odnosno filozofiji kurikuluma. Iz prethodnoga razgovora može se uočiti da je odgojiteljici veliki odgojni problem kontrola, nadzor i manjak povjerenja u djecu te ograničavanje njihove autonomije u odgojno-obrazovnome procesu.

Kvaliteta uvjeta za življenje, odgoj i učenje djece odražava način razmišljanja tj. uvjerenja, vrijednosti i stavova odgojitelja. Osvještivanjem problema moguće je na njih utjecati kako bi se pokušali otkloniti. Smisao iznošenja problema nije bio da se odgojitelji pouče kako da ih riješe, nego putokaz za usmjeravanje zajedničkog istraživanja, odnosno otkrivanja razloga koji su doveli do pojave određenog problema te mogućnosti njegova rješenja. Tijekom provedbe istraživanja odgajatelji su se poticali na kontinuirano praćenje i dokumentiranje aktivnosti djece s ciljem što boljšega razumijevanja njihovih zamisli, ideja, znanja i načina razumijevanja. Upravo uporabom različitih oblika dokumentacije odgojiteljima na zajedničkim refleksijama omogućeno je praćenje razvoja djetetovih aktivnosti, analiza prostorno-materijalnoga okruženja te načini na koji odgojitelji razvoj aktivnosti podupiru (Slunjski, 2011).

Kako bi se osnaživao i stvarao sustav u kojem svi sudionici dijele istu viziju razvoja, na Odgojiteljskom vijeću odgojiteljice su prikazale i objasnile značenje poticaja od prirodnog materijala u odgojnoj skupini (Prilog 9.7.10.). Pri tome su istaknule kako je dječja potreba za kretanjem i razvoj tjelesnih kompetencija u kurikulumu zanemarena, što je bio poticaj za proučavanje stručne literature na tu temu.

Posebno je sugerirano poglavlje o ciljevima *Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015) te poglavlja o osobnoj, emocionalnoj i tjelesnoj dobrobiti djeteta.

Odgojiteljica Z. M.: Dok smo osmišljavale prezentaciju o prirodnim materijalima i povezivali poticaje s razvojem kompetencija djece, uočila sam da smo najviše usmjereni na razvoj akademskih postignuća djece, čitanje, pisanje, računanje. Nепrestano smo

usmjereni na izradu takvih poticaja, a nekako svi skupa zanemarujemo potrebu djeteta za kretanjem i tjelesnim aktivnostima.

Odgoviteljica K. P.: I ja sam to uočila, a tjelesne kompetencije nema ni u kurikulumu.

(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima, reflektivni praktikum, 3.10. 2018.).

Navedeni komentar potaknuo je utvrđivanje razlika između hrvatskoga *Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015) koji je usmjeren na razvoj kompetencija djece i kurikuluma ostalih zemalja koji su usmjereni na sadržaje, primjerice Škotske i Njemačke, koji imaju i posebne brošure u kojima je unaprijed propisano koje je sadržaje potrebno ponuditi djeci (Turja i sur., 2009). Na reflektivnom praktikumu analizirala se literatura, znanstveni i stručni izvori vezani uz tu problematiku, raspravljalo se o problemima kojima se nastojalo sintetizirati znanje iz područja teorije i praktično iskustvo odgojitelja. Upućeno je na neprimjerenost pristupa prema kojem su sadržaji ispred potreba i interesa djece (Miljak, 2015).

Odgoviteljica M. S. iznijela je svoja iskustva nakon sudjelovanja na seminaru u Dječjem vrtiću Špansko u Zagrebu koji je razvojni centar za glazbu (Prilog 9.7.1.). Kratka je radionica bila usmjerena na provođenje glazbenih aktivnosti s djecom. Uslijedili su komentari odgojitelja i naglašeno je u kako ni to područje nije dovoljno zastupljeno u *Nacionalnom kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (2015). Taj je komentar bio poticaj za vraćanje na kompetencije djece koje Nacionalni kurikulum navodi, osobito kompetenciju koja se odnosi na kulturnu svijest i izražavanje djece:

Kulturna svijest i izražavanje razvijaju se poticanjem stvaralačkog izražavanja ideja, iskustva i emocija djeteta u nizu umjetničkih područja koja uključuju glazbu, ples, kazališnu, književnu i vizualnu umjetnost. One se osnažuju i razvojem svijesti djeteta o lokalnoj, nacionalnoj i europskoj kulturnoj baštini i njihovom mjestu u svijetu

(Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2015, str. 29).

Tijekom istraživačkoga procesa uočavane su promjene u prostorno-materijalnome okruženju. Odvojeni prostor u odgojnoj skupini II pretvoren je u senzorički centar (Slika 24.) te se on neprestano dopunjavao novim poticajima.



Slika 24. Novi poticaji u senzoričkom centru

Međutim, osjetio se otpor pojedinih odgojitelja koji je kulminirao na reflektivnom praktikumu.

Istraživač: *U ovoj sobi se ne spava (odgojna skupina II)?*

Odgojiteljica L. P.: *Ne!*

Istraživač: *Promjene u prostorno-materijalnom okruženju idu u pozitivnom smjeru. Centre ste osmislili, centar obitelji, centar rane pismenosti. Što je s prostorom na sredini, imate li plan kako bi se taj prostor mogao upotrijebiti?*

Ravnateljica: *Nije potrebno da tražiš dopuštenje, reci slobodno sve što želiš, ne treba ti biti neugodno.*

Odgojiteljica L. P.: *Jučer smo s ravnateljicom u ovom prostoru radili razmještaj i onda smo zaključili da ne želimo da nam sobe izgledaju kao labirinti. To je naš zajednički zaključak. Očekivala sam da ćete to vi reći, ravnateljice.*

Ravnateljica: *Jučer smo se složili da ne želimo pošto-poto raditi neke centre za koje nemamo neko logičko objašnjenje, ne treba sada pregrađivati sobu zato što nam je istraživačica došla, nego treba to raditi kada osjetimo potrebu i kada budemo znali zbog čega i zbog koga je promjena korisna.*

Odgojiteljica L. P.: *Ja bih samo htjela malo skrenuti pozornost na pregrade između centara aktivnosti. One meni osobno, u ovoj sobi, ako ih radim s policama, uzimaju mnogo prostora. Sama polica je dubine 60 cm i onda kada ju stavim, zauzme mi mnogo mjesta.*

Ravnateljica: *Nastaje kaotična situacija.*

Istraživač: *Kome je odgojna skupina namijenjena, odraslim osobama ili djeci?*

Odgojiteljica L. P.: *Pa za djecu je napravljena.*

Istraživač: *Mislite da djeca imaju isti takav doživljaj prolaza kroz sobu kao vi?*

Odgojiteljica L. P.: *Ne znam, vjerojatno nemaju.*

Istraživač: *Pokušajte sve to staviti na papir i razmislite o interesima, potrebama i razvojnim mogućnostima djece i što biste sve trebali organizirati kako biste zadovoljili potrebe i interese djece. Nemojte ići iz perspektive „odgojne skupine kao labirinta“, pokušajte se usredotočiti na dijete. Postavite si pitanje čime se dijete u ponuđenom centru aktivnosti može baviti, hoće li u njemu kvalitetno provodi vrijeme, zadovoljavaju li i potiču li aktivnosti interese i razvoj djece?*

Odgojiteljica L. P.: Mislim... radimo mi na tome.

Istraživač: *Protočnost, preglednost i vidljivost procesa koji se događa u centrima aktivnosti je bitna. Drago mi je da ste to uočili. Na taj način pratite aktivnosti djece i omogućujete im prijelaze iz jednog centra u drugi.*

Odgojiteljica L. P.: I to, ali neprestano se vraćamo na jedan te isti problem miješanja skupina.

Istraživač: *Mislite na kraći program engleskog jezika koji je u vašoj skupini?*

Odgojiteljica L. P.: Da. Moram i njima ostaviti prostor. Ma znam, sve je to meni savršeno jasno, samo mi je trenutno u glavi da taj prostor gdje je komoda, ne nailazim na ideju da to pregradim. Tu komodu smo već tri puta premještali. Nije stvar da ja sad stavim stol i kažem to je centar za matematiku, nego da kvalitetno osmislim prostor koji ću nadopunjavati, mijenjati ovisno o interesima djece, a samim tim dolazim do toga da ako tako pregradim sobu, dobijem prostor sa stolovima u nizu. Pri tome ne mislim da ja trebam dobro moći cirkulirati jer što ste i sami rekli, nije ta soba da bih ja mogla plesati po njoj. Moram imati toliki broj stolova, ako ih pokušam premjestiti, sve mi je nekako zbijeno. Možda je to samo moja kriva percepcija. Vjerujem da se jednim dijelom može.

Istraživač: *Predlažem da pokušate pratiti dječje interese. Bolje da imate četiri kvalitetna centra aktivnosti u odgojnoj skupini, nego da imate dva centra aktivnosti u uglu i stolove na sredini sobe. Odgojna skupina III mnogo je napravila i u tom smislu napredovala. Mala intervencija u prostoru, a centri aktivnosti sve su im brojniji i sadržajni. Pokušajte se prisjetiti konstruktivističke paradigme i koja su njezina načela. Dijete gradi svoje znanje aktivnim odnosom istražujući svoju okolinu. Sa stolovima na sredini sobe prikazujete sliku odgojiteljice koja voli dominirati i kontrolirati, a vi niste takvi. Mislim da bi se u poticajnijem okruženju i vi osjećali bolje.*

Odgojiteljica L. P.: Dobro. Pokušat ću prvo promatrati i slušati djecu, a onda i osmisliti centre aktivnosti.

(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima, refleksivni praktikum, 16.10.2018.).

Odgojitelji su i dalje iskazivali dvojbe pri strukturiranju centara aktivnosti, grupiranju namještaja, premještanju stolova i organiziranju prostora koje će omogućiti djeci grupiranje oko određenih aktivnosti i sadržaja. Katz (1993) smatra ako je odgojitelj prisiljen primijeniti neku inovaciju, on svoju odluku temelji na tri dvojbe:

1. Koliko su zahtjevi za novim poklapaju s aktualnom praksom (*je li potreba za inovacijom znači da sam sve do sada radio loše*)?
2. Osiguranje potrebnih sredstava i uvjeta za unošenje promjena (*vrijeme, prostor, materijali i tko će promjene osigurati*).
3. Odgojitelj procjenjuje odnos između uloženog truda u inovaciju i dobivenih rezultata (*isplati li se to*).

Igwebuike (2014) proširuje prethodno navedene dvojbe te navodi:

- pravilnim izborom teorije i profesionalnog učenja (povezanost teorije i suvremenih oblika profesionalnog razvoja odgojitelja)
- organizacijskom strukturom ustanove koja treba omogućiti uvjete za promjenu (vrijeme i mjesto za refleksivne praktikume)
- informiranosti o ciljevima i metodama (zajednička vizija razvoja, izbor metoda koja će odgojiteljima olakšavati proces promjene)
- povezanosti ciljeva nacionalnoga kurikulumu i promjena koje se žele postići te jesu li u skladu.

Callejo Pérez (2014) naglašava kako je još Dewey tvrdio da je u ljudskoj prirodi osjećaj sigurnosti i potreba predvidivosti odgojno-obrazovnoga procesa, odnosno da se podržava kurikulum u kojem se odgojitelji osjećaju sigurni, koji je lako mjerljiv, predvidiv i za ishode su svi jednako odgovorni. Međutim, stalne promjene koje se događaju u raznim dijelovima društva, pa tako i odgoja i obrazovanja, uvjetuju nove pristupe, pedagošku praksu i nove procese razvoja.

Razvoj kurikulumu i promjene pod utjecajem su niza čimbenika koji su ponekad i emocionalni. Oni mogu uključivati i promjenu stavova odgojitelja prema kurikulumu. Složenost razvoja i promjena kurikulumu zahtijeva sudjelovanje odgojitelja koji variraju u interesima jer su različite kompetencije potrebne u različitim razdobljima istraživanja (Goodson, 2014). Na samom početku procesa promjena odgojitelji nisu bili sigurni što ih očekuje u novoj organizaciji rada. Fullan (2008) naglašava da odgojitelji ne mogu znati što će dobiti od promjene dok ne prihvate promjenu, a za to treba vremena. Autor tvrdi da jasna vizija razvoja pomaže procesu promjene, ali da takva vizija sama po sebi nije dovoljna. Odgojiteljima su potrebna nova iskustva i refleksivno učenje kako bi stekli samopouzdanje za mišljenje i

djelovanje na novi način. Promjena je određena i načinom na koji se upravlja ustanovom, a upravljanje bi trebalo biti usmjereno prema poticanju svih sudionika da zajedno istražuju te razvijaju kurikulum. Zato je profesionalni razvoj odgojitelja preduvjet procesa promjene.

Iz transkripta audiosnimke polustrukturiranog intervjua razgovora s reflektivnoga praktikuma (16.10.2018.) vidljivo je kako odgojitelji i dalje nisu razumjeli prednosti koje nova organizacija prostora i materijala može imati za dijete, odgojitelja i cijeli odgojno-obrazovni proces. U procesu učenja s pomoću akcije i njezine refleksije na nove situacije pojavljivale su se dvije razine problema. Prva razina bila nespремnost odgojitelja da vide, razumiju, prepoznaju i artikuliraju postupke. Druga razina refleksije odnosila se na spremnost i sposobnost akcije, odnosno primjene kritički analiziranoga i sugeriranog u praksi. Ideje i sugestije češće su se prihvaćale na verbalnome planu, a teže su se praktično ostvarivale. Izbjegavanje rasprava o područjima neslaganja odgojitelja vodilo je stagnaciji i regresiji, a ne unapređivanju odgojne prakse, stoga je reakcija odgojiteljice o nesigurnosti u primjeni suvremenih pristupa pomogla u dobivanju uvida u mišljenje. Nastojalo se njegovati i podržavati kulturu razgovora, rasprave, pregovaranja, umjesto izbjegavanja konflikta i prešutnog neslaganja. U tome je pomogla ravnateljica potičući otvoreno iznošenje problema i nedoumica. Situacija je upotrebljena kako bi se na sljedećem reflektivnom praktikumu problematizirali sljedeći problemi:

Koja je uloga ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja u skladu s dječjom prirodom?

Kako dijete uči?

Kakvi su uvjeti potrebni za učenje, igru i istraživanje djece?

Što je otkrila dokumentacija i refleksija?

- razvijanje novoga oblika profesionalnoga učenja odgojitelja
- usmjeravanje pozornosti odgojitelja na promatranje i slušanje djece
- ulaganje mnogo vremena u promjene
- vraćanje i preispitivanje u istraživanju koje nema pravocrtnu putanju nego nepravilnu uzlaznu te ciklički oblik
- nejasnoće oko tradicionalnoga i suvremenoga pristupa odgojno-obrazovnom procesu
- nerazumijevanje prednosti koje drukčija organizacija prostora i materijala može donijeti, otpor za promjenom
- usmjeravanje na razvoj akademskih postignuća djece

Buduće akcije!

- njegovanje i podržavanje kulture razgovora, rasprave i pregovaranja
- veći sklad između planiranoga i ostvarenoga
- čitanje relevantne literature
- planiranje studijskoga posjeta ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja s kvalitetnom pedagoškom praksom

6.3.1.5. Studijski posjet ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja s kvalitetnom pedagoškom praksom

Polazeći od toga da izolirana akcijska istraživanja nemaju pedagošku opravdanost i snagu, odnosno da se udruživanjem u zajednice učenja, prezentiranjem primjera dobre prakse i predavanjima stručnjaka može utjecati na produbljivanje i unapređenje odgojno-obrazovne prakse, organiziran je studijski posjet ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Učenje i profesionalni razvoj odgojitelja tijekom istraživanja poželjno je otvoriti prema smjerovima koji će zadovoljiti njihove potrebe i motivirati ih na aktivno sudjelovanje u učenju (McLoughlin i Lee, 2010). Motivacija odgojitelja u istraživačkom postupku povezana je s mnogim čimbenicima. Šnidarić (2009) navodi kako visoka razina motivacije proizlazi iz visoke razine očekivanja, odnosno spoznaje kako će istraživanje dati određeni rezultat. Odgojitelje može u početku motivirati osobna, individualna dobrobit, međutim proces promjene u akcijskom istraživanju treba biti dijelom zajedničke vizije odgojitelja, stručnoga tima i ravnatelja kako bi se kurikulum razvijao. Mušanović i Lukaš (2011) motiviranost za rad ističu kao važnu odrednicu djelovanja odgojno-obrazovnih stručnjaka te ju povezuju s osobnošću odgojitelja i njihovim obrazovanjem. Babić (2014) naglašava kako su intrinzična motivacija i aktivnost pokretači spoznaje, time i učenja, a to je jedno od bitnih načela konstruktivističke paradigme koja se podržava kao teorija učenja u ovom istraživanju. Bjorneloo (2015) izdvaja gledišta koja utječu na motiviranje odgojitelja za svakodnevno propitivanje i unapređenje pedagoške prakse te ih svrstava:

- u kognitivna gledišta (znanje iz različitih područja, mogućnost definiranja problema, pronalaženje uzroka problema i alternativnih rješenja)
- u socijalna gledišta (znanje o pravilima, demokratskom ponašanju, odgovornost prema drugima)
- u emocionalna gledišta (osobne sposobnosti, kontrola emocija).

Tijekom provedbe ovog ciklusa istraživačkoga rada odgojitelji su navodili motivaciju kao jednu od temeljnih čimbenika strukturiranja kurikuluma, što potvrđuje izjava jedne odgojiteljice, sudionice istraživanja: „...djelotvornost mog rada ovisi i o mom raspoloženju i motivaciji.“

Polazeći od navedene i mnogih drugih sličnih izjava odgojitelja, provedba ovoga istraživanja nastojala se učiniti dinamičnom, a odgojitelji motivirani, što se dijelom postiglo uvođenjem nove strategije, odnosno studijskim posjetom Dječjem vrtiću „Čarobna šuma“ u Križevcima. Navedena ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja izabrana je za studijski posjet zbog kvalitetne odgojno-obrazovne prakse koju neprestano godinama unapređuju i uspješno ostvaruju. Cilj studijskoga posjeta nije bio samo isporuka modela kvalitetne prakse ili pojednostavljeno rečeno, gotovoga recepta za kvalitetnu pedagošku praksu. Tijekom posjeta i nakon njega ali i u daljnjim refleksivnim praktikumima i diskusijama o uočenim aktivnostima, razvijala se određena razina samokritičnosti kod odgojitelja aktivnih sudionika istraživanja. Odgojitelji su postajali spremniji propitivati vlastite postupke i kvalitetu vlastitoga odgojno-obrazovnog rada, kao i jasno izražavati vlastite dvojbe i teškoće u radu. U ovom su ciklusu provedbe istraživanja odgojitelji također osvijestili značenje različitosti i originalnosti kulture svake pojedine ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te tradiciju, rutine i odnose stručnjaka koji u njoj rade. Prepoznavali su različitost interesa, potreba i razvojnih mogućnosti djece i okruženja, osobitosti odgojno-obrazovnoga procesa i konteksta u kojem se on događa. Ravnateljica, pedagoginja, osnivačica i odgojiteljica Dječjeg vrtića „Čarobna šuma“, s obzirom na njihov djelokrug rada, ali sa zajedničkom vizijom razvoja kurikuluma ustanove, održale su interaktivna predavanja. Sažeti prikaz njihovih izlaganja navodi se u tekstu koji slijedi, a počinje izlaganjem ravnateljice o prostorno-materijalnome okruženju ustanove:

...sigurno ste vidjeli da naše odgojne skupine nemaju vrata. To nam je bio veliki problem kada smo počeli s radom jer roditelji nisu imali povjerenja u ovakvu otvorenu strukturu okruženja. Međutim, naviknuli su se, djeca u odgojnim skupinama i izvan njih, na hodnicima, imaju kvalitetne poticaje kojima se mogu baviti tako da se kreću prostorom i prema vlastitom interesu biraju centre aktivnosti. Za takvo prostorno-materijalno okruženje trebamo kompetentnog odgojitelja koji zna čuti dijete i prepoznati njegove interese...

(Transkript audiosnimke izlaganja ravnateljice Dječjeg vrtića „Čarobna šuma“, 17.11.2018.).

... kvalitetno i poticajno prostorno-materijalno okruženje ima visok odgojno-obrazovni potencijal za djecu jer djeca uče aktivno u suradnji s drugom djecom, ali i odraslima. Bogatstvo i promišljenost prostora i materijala potiču djecu na istraživanje, eksperimentiranje, otkrivanje i rješavanje problema. Prostorno-materijalna organizacija određuje kvalitetu socijalnih interakcija djece, ali i interakcija s odgojiteljem...(...)... dijete može u odgojnoj skupini u skladu sa svojim interesima i potrebama odabrati ono što je za njega važno ...(...)...dijete uči čineći zajedno u suradnji s drugima, podrška je odgojitelja važna i treba biti u pravom trenutku kako bismo dijete poticali na daljnje istraživanje i učenje. Nadalje, okruženje treba biti multisenzoričko,

djeca trebaju imati priliku istraživanja svim svojim osjetilima. To se vidi u našem okruženju.

(Transkript audiosnimke izlaganja pedagoginje Dječjeg vrtića „Čarobna šuma“, 17.11.2018.).

Osnivačica Dječjeg vrtića „Čarobna šuma“ informirala je o specifičnostima kulture i ozračja ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja te pogleda na dijete i suvremeno djetinjstvo, načina na koji dijete uči u njegovim interakcijama s okruženjem.

...ponajprije, smjer u kojem djelujemo dio je kulture i ozračja Dječjeg vrtića „Čarobna šuma“. Tu kulturu činimo mi odrasli zajedno s djecom, u zajednici u kojoj djelujemo. Kultura se ne može jednostavno kopirati. Mi smo posjetili druge ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, željeli smo upoznati iskustva drugih, ali shvatili smo da se kopirati ne može jer smo svi jedinstveni.

Naš vrtićki kurikulum zajednički kreiramo, to je naša kultura koja je u skladu s Nacionalnim kurikulumom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, koji ima obilježja integriranosti, razvojni tijek, humanistički pristup i konstruktivistički pristup učenju djece i odraslih....(...). Mi smo usmjereni na dijete, na suvremeno djetinjstvo, dijete nam je polazište u svim planiranjima.

Uloga prostorno-materijalnog okruženja jest da djeci pruži raznovrsnost, bogatstvo je u različitosti. Razmišljamo o tome koji je materijal primjeren za poticaje djeci. Kada razmišljamo o temama aktivnosti, uvijek se vraćamo na to kako je djeci sadržajno zanimljiva priroda, svemir, boje prirode... treba pronaći dobar način da djeci to približimo. Iskustveno učenje jest važno; treba djeci omogućiti mnogo iskustvenih doživljaja kada god to možemo jer dijete uči u aktivnom odnosu s prirodom i stvarima koje ga okružuju.

(Transkript audiosnimke izlaganja osnivačice Dječjeg vrtića „Čarobna šuma“, 17.11.2018.).

Podizanju razine radne i istraživačke znatiželje prisutnih sudionika istraživanja doprinijelo je interaktivno izlaganje odgojiteljice Dječjeg vrtića „Čarobna šuma“ s temom: *Autonomija djeteta u aktivnostima u dječjem vrtiću*. Različite aktivnosti djece i odgojitelja prezentirane su preko videozapisa i fotografija, što je potaknulo raspravu među ostalim sudionicima (Prilog 9.7.12.)¹⁷

Okruženje treba poticati neovisnost djeteta, odnosno djeci treba omogućiti da materijale mogu sama koristiti. Djeca svoje znanje izgrađuju tako da novo iskustvo učenja ugrađuju u već postojeće znanje koje imaju, a tu nam je važna uloga odgojitelja koji praćenjem dječjih interesa trebaju pripremiti materijal, odnosno poticaje za nove

¹⁷ Prilog podrazumijeva prezentaciju Prezi koju su sudionici istraživanja gledali tijekom studijskoga posjeta, a poslužila je i za reflektivni praktikum.

aktivnosti. Na prezentaciji su prikazane fotografije naših centara aktivnosti u odgojnim skupinama.

Autonomija je sposobnost djeteta za samostalnim iniciranjem aktivnosti. Djeca su iznutra motivirana za učenjem i istraživanjem te mnoge aktivnosti koje samostalno iniciraju potaknuta su raznovrsnim, lako dostupnim materijalima koji trebaju promovirati neovisnost i učenje djece. Bogatstvo materijala djeci omogućuje različite izbore.

Na fotografiji koju vidite na prezentaciji djeca su raspoređena po centrima aktivnosti. Igra male skupine djece u bogato opremljenom prostoru doprinosi kvaliteti međusobne suradnje, a djeca imaju priliku za zajedničko učenje i kvalitetne interakcije s vršnjacima.

Vidjet ćete tijekom prezentacije fotografije samoorganiziranih aktivnosti i samostalno istraživanje materijala. Na fotografiji je projekt „Vulkan“ koji je iniciralo dijete koje je donijelo u vrtić vulkan koji je radio erupciju. U daljnjim aktivnostima produbljavao se interes djece za tu temu, uz podršku odgojitelja.

Poznato je da svako likovno izražavanje započinje od istraživačkih aktivnosti djece. Oni istražuju s pomoću svojih osjetila te s pomoću likovnih materijala svoje doživljaje prenose likovnom tehnikom (primjerice, presjek crvenog kupusa, salate i crtanje linija tušem).

(Transkript audiosnimke izlaganja odgojiteljice iz Dječjeg vrtića „Čarobna šuma“, 17.11.2018.).

Kao što je već rečeno, ovim studijskim posjetom nastojalo se doprinijeti razvoju novih vještina i znanja kod sudionika istraživanja potrebnih za unapređivanje osobne odgojno-obrazovne prakse odgojitelja. Sve aktivnosti u kojima su odgojitelji imali prilike sudjelovati (interaktivna predavanja, radionice, uvid u kontekst za učenje djece, razmjena iskustava s drugim odgojiteljima i stručnim timom, hospitanje i praćenje odgojno-obrazovne prakse) bile su poticaj za raspravu na refleksivnom praktikumu tijekom povratka u ustanovu ranoga i predškolskog odgoja u kojoj se obavljalo istraživanje. Osnaženi novim iskustvima odgojitelji su komentirali pojedine situacije i dijelove odgojno-obrazovnoga procesa o posjećenoj ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Odgojiteljica M. L.: Meni se sviđa što je cijeli prostor iskorišten, nema praznina. Sve je puno pedagoški neoblikovanog materijala, u svakom se centru prepoznaje čime se djeca bave, razvrstani su po područjima (glazba, jezik, matematika, priroda...). Jako mi je dobro što djeca imaju mogućnost slobodnog kretanja u prostoru, imaju organizirane centre aktivnosti na hodnicima. Prostor za učenje djece inspirirao nas je da neke poticaje možemo i mi izraditi. Svidio mi se glazbeni centar i poticaji u njemu. Sve su napravili sami odgojitelji, reciklirali su materijale i ponudili djeci zanimljive glazbene instrumente.

Odgojiteljica Z. M.: Kod njih su drukčije strukturirane odgojne skupine, jedna se nastavlja na drugu i prostor je protočan. Imaju pet, šest centara aktivnosti u svakoj odgojnoj skupini, koji se ne ponavljaju u drugim skupinama. Promatrala sam skupinu u

kojoj borave djeca od pet do šest godina, imaju mnogo materijala u centrima za razvoj pismenosti. Imamo ih i mi i slični su. Promet, kuhinju i frizerski salon, centre za simboličke igre imamo i mi. Sam prostor vrlo mi se svidio, protočan je i djeca se izmjenjuju u aktivnostima. Nemaju stolove jer obroke imaju organizirane u blagovaonici.

Odgoviteljica M. M.: I ja sam oduševljena. U mnogo sam se različitih situacija pronašla. Mi smo u našoj odgojnoj skupini dosta toga mijenjali što se tiče prostorno-materijalnog okruženja za učenje djece, ali mi je ovaj posjet svakako bio inspiracija za moje daljnje profesionalno učenje. Sviđaju mi se likovni radovi i cijeli proces njihovog nastanka koji je fotografiran i priložen pokraj likovnih radova. Centri su aktivnosti odlični, ima prostora, djeca imaju dovoljno mjesta za razvoj različitih aktivnosti te za kretanje.

Odgoviteljica M. L.: Djeca bi uživala u izradi likovnih radova kao ove što smo vidjeli u Čarobnoj šumi. To ćemo i mi pokušati.

Odgoviteljica I. G.: Otkada smo s vama počeli intenzivno raditi na suvremenom kurikulumu, naravno i mi se neprestano educiramo, ali bilo je vrlo korisno vidjeti i iskustveno doživjeti kvalitetno prostorno-materijalno okruženje i vidjeti aktivnosti kako se događaju. Budući da imamo mlađu skupinu koja najviše može učiti preko svojih osjetila, ja sam se najviše usredotočila na to (Prilog 9.7.8.). Njihov glazbeni centar uistinu je bogat, kreiran od recikliranih materijala. Sviđa mi se što su odgojne skupine jedna do druge, djeca slobodno prolaze iz jedne u drugu, biraju aktivnosti prema svojim interesima. Odlično je to osmišljeno. Jako smo još pod dojmom svega što smo vidjeli.

Odgoviteljica L. P.: Mislim da je baš taj dio, proces s fotografijama pokraj rada, to je ono što ja nisam često do sada prakticirala. To je dobra informacija roditeljima što se sve događalo u odgojno-obrazovnom procesu. Roditelj tim fotografijama dobije pravu povratnu informaciju koliko je znanja, vještina i vremena potrebno da bi se dobio taj završni proizvod. To mi se svidjelo.

Istraživač: Tko su ravnopravni sudionici odgojno-obrazovnog procesa koji trebaju dobiti informacije o tome što se sve događalo u odgojno-obrazovnom procesu? Samo roditelj ili još netko?

Odgoviteljica L. P.: Ne, odgojitelji, djeca, roditelji. Kada su vidljive etape, onda je svima jasniji proces.

Istraživač: Koje su to dobiti za djecu kada mogu analizirati proces učenja?

Odgoviteljica M. M.: Razvijaju samopouzdanje, vide što su postigli svojim radom. Ja sam samo htjela reći kako je meni posjećeni dječji vrtić djelovao vrlo opušteno kada smo ondje došli. Prije nismo radili na takav način. Mi smo se više prije usredotočili na završne likovne radove. To je bilo kao da ste došli na neku izložbu likovnih radova. A sada smo se više orijentirali na istraživačke centre. I lakše nam je tako raditi.

Istraživač: Možete li još malo pojasniti opuštenost o kojoj govorite?

Odgoviteljica M. M.: Istraživački, opuštenije je, taj pristup u suvremenom kurikulumu lakši je nego tradicionalni. I baš se meni ta atmosfera osjetila u Čarobnoj šumi kada smo došli. Ja sam se usredotočila na mlađu skupinu. Prije se nisam usudila te likovne radove mlađe djece uopće izložiti, a sada već imam radova koje ću izložiti da roditelji vide čime se djeca bave.

Odgoviteljica L. P.: Zato što je glavna misao vodilja cijeloga odgojno-obrazovnog procesa da dijete uživa u igri i svim aktivnostima kojima se bavi.

Odgoviteljica M. M.: I to što oni mogu otići iz svoje odgojne skupine, odlaze u druge skupine i vraćaju se.

Odgoviteljica L. P.: Odgojne skupine pregledno su povezane jedna s drugom i znatno je lakše pratiti djecu.

Odgojiteljica M. M.: Nije to ni nama strano.

Istraživač: Može li se između odgojnih skupina, primjerice kod vas, organizirati protočnost prostora?

Odgojiteljica L. P.: Možemo uz dogovor s djecom da ne mogu napustiti prostoriju a da nam se ne jave (pravila). Najvažnije je da znamo gdje su.

Odgojiteljica I. G.: Običavali smo i mi to prije napraviti.

Istraživač: Je li opravdano centar aktivnosti locirati u hodnik, između odgojnih skupina?

Odgojiteljica L. P.: U njemu se mogu igrati djeca različite dobi iz obiju odgojnih skupina. Mislim da smo ostvarili najveću dobit jer nas je taj posjet potaknuo na promjenu, da možemo i mi sve to, a mislim da će veliku dobit imati i naša djeca u vrtiću.

(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima, refleksivni praktikum, 26. 11. 2018.).

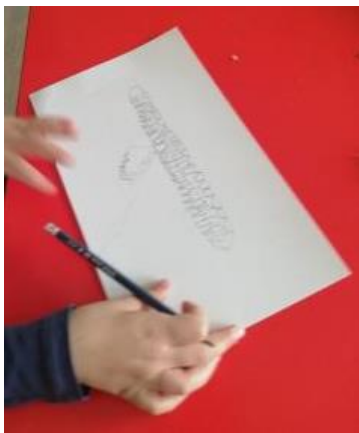
Djeci treba osigurati okruženje koje im omogućuje interakciju na njihovoj vlastitoj razini razvoja ili nešto višoj s najmanjim mogućim usmjerenjem odraslih. Da bi to bilo moguće, potrebno je organizirati prostor po mjeri djeteta (Mlinarević, 2004).

Takav pristup usmjeren na dijete omogućuje odgojno-obrazovna iskustva koja uzimaju u obzir djetetov način percepcije i učenja i razvijaju kurikulum koji je određen djetetovim motrištem (Jackman, 2001).

Tijekom teorijske rasprave na refleksivnom praktikumu uočeno je kako odgojitelji iskazuju razumijevanje viđenjem vlastite pedagoške prakse i uspoređuju uočeno s prostorno-materijalnim okruženjem i organizacijom cjelokupnoga konteksta za učenje djece koji strukturiraju u svojim odgojnim skupinama. Istodobno su problematizirali ostvarenu dobit za djecu, odgojitelje i roditelje, posebice u situacijama kada mogu reflektirati ostvarene etape učenja djece. Odgojitelji su komentirali i uočene likovne radove djece izložene u Dječjem vrtiću „Čarobna šuma“ te su se osvrnuli i na važnost procesa njihova nastanka, od istraživanja djece do biranja likovne tehnike za izražavanje, kreativnih sposobnosti djece i slično. To je bio poticaj da odgojitelji planiraju daljnje akcije/korake u istraživanju osobne pedagoške prakse. Na refleksivnom praktikumu odgojitelji su izrazili svoje neslaganje s još uvijek prisutnom tradicionalnom praksom u kojoj odrasla osoba određuje temu likovnih radova koju dijete treba što stvarnije nacrtati/naslikati, prenijeti crtežom na papir. Kriterij uspješnosti djetetova likovnog uratka najčešće je bila estetika crteža, odnosno stupanj u kojem nacrtani objekt stvarno nalikuje zadanom. Na neodrživost navedene teorije upozorava i Slunjski (2011) naglašavajući značenje suvremenog pristupa u likovnom izražavanju djeteta, u kojem odgojitelj istražuje načine na koje djeca razmišljaju dok se likovno izražavaju. Cilj i namjera djetetove likovne

aktivnosti nije usmjerena na proizvod aktivnosti, nego na radost i zadovoljstvo u procesu stvaranja. Odgojitelji su iskazali vrijednosti likovnih ekspresija djece te su razgovorom, novim znanjima i raspravom poticali jedni druge na puteve pronalaženja načina prikazivanja dječje mašte, mišljenja i učenja. Stvaranjem likovnih radova djeca ne proizvode repliku stvarnosti, nego kreativno izražavaju svoja iskustva, doživljaje, znanja i razumijevanje (Edwards i sur., 1998). Pedagoška koncepcija Reggio inspirativan je primjer uvažavanja *simboličkih jezika* kojima dijete izražava svoje razumijevanje svijeta (Edwards i sur., 1998). Likovni jezik jedan je od raspoloživih načina na kojem dijete može izraziti svoje doživljaje, ideje, misli i osjećaje (Rinaldi, 2006).

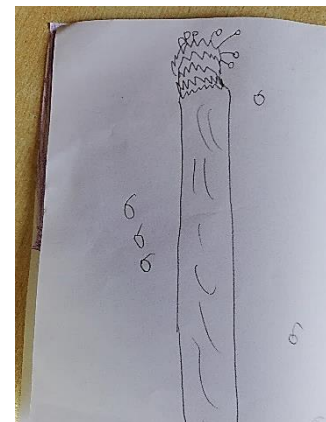
Na refleksivnom praktikumu odgojitelji su se prisjetili i iznosili pojedine konkretne primjere iz osobne pedagoške prakse, primjerice, dječaka koji je nacrtao etape rasta i razvoja biljke kukuruza (Slika 25.), djevojčice koja je istraživala kompoziciju akromatskih boja crtajući zube (Slika 26.), druge djevojčice koja je crtala pojedinačno etape sazrijevanja jabuke (Slika 27.). U navedenim primjerima vidljiva je mašta, kreativno mišljenje, istraživanje djece te znanja koja imaju, a crteži su uvijek poticaj u planiranju novih aktivnosti i procjeni dječjega razvoja.



Slika 25. Rast kukuruza



Slika 26. Zubi



Slika 27. Dozrijevanje jabuka

Studijski posjet ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje s kvalitetnim kontekstom za učenje djece potaknuo je odgojitelje na daljnje korake u istraživanju, odnosno promjene u strukturiranju prostorno-materijalnog okruženja.

Centri aktivnosti bili su vidljiviji, bilo je jasno čemu služe, čime se djeca u njima bave. Mogli su se vidjeti dijelovi uređenog prostora sobe dnevnog boravka gdje se djeca mogu udobno smjestiti (sofa, fotelje, jastuci), dijelovi za osamljivanje. Prostor je bio obogaćen

senzomotoričkim poticajima (lampice, reflektori, svjetleći stol, ogledala). U odgojnoj skupini III bilo je više manjih centara aktivnosti. Jedan centar dobio je zavjesu koja je odvajala centar aktivnosti od ostalog prostora. Bio je pripremljen i dobro opremljen centar knjižnice, centar urara, polarni centar, likovno-kreativni centar.
(Transkript bilješke iz dnevnika istraživača, 20.11.2018.).



Slika 28. Centri za individualne aktivnosti ili male skupine djece

Iz navedenih primjera vidljivo je nekoliko dimenzija prostorno-materijalnog okruženja koje razmatraju Rinaldi (2006); Dahlberg i sur. (2007); Miljak (2015); Slunjski (2015); Jurčević Lozančić (2016) i drugi suvremeni autori. Prva dimenzija odnosi se na dijelove prostora za osamljivanje i privatnost djeteta. Konkretnije kako se to navodi u literaturi „...da bi prostor bio u skladu sa slikom djeteta kao kompetentnog bića, potrebno ga je fleksibilno strukturirati na način da potiče individualne i zajedničke aktivnosti, odnosno njeguje socijalnu komunikaciju, ali istodobno, potrebno je osigurati prostor za povlačenje ili djetetovu osamu koji poštuje djetetovu privatnost“ (Jurčević Lozančić, 2016, str. 144). U prostornom okruženju odgojnih skupina nakon studijskog posjeta odgojitelji su samoinicijativno unosili promjene, organizirali više centara aktivnosti u kojima su se djeca mogla odvojiti od drugih, što im je omogućavalo individualne aktivnosti i privatnost (Slika 28.).

Druga dimenzija prostorno-materijalnog okruženja odnosila se na multisenzoričnost prostora koja se osobito ističe u pedagoškoj koncepciji Reggio (Edwards i sur, 1998; Mlinarević, 2004; Rinaldi, 2006; Dahlberg i sur., 2007; Miljak, 2015; Slunjski, 2015; Jurčević Lozančić, 2016). Prostor, boje, svjetlost i zvuk potiču dijete na istraživanje i učenje. Okruženje treba biti bogato vidnim, slušnim i taktilnim poticajima koji djeci omogućuju istraživanje različitim osjetilima, izazivajući istodobno interes i fascinaciju. Prema Branzi i sur. (1998)

upravo uporaba svih osjetila tijekom učenja, istraživanja i oblikovanja prostora pretvara ustanovu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja u mjesto konstrukcije znanja. U senzoričkom centru odgojne skupine svjetlo se koristilo kao materijal za manipulaciju i učenje te je djecu poticalo na samostalno istraživanje. Centar je bio obogaćen poticajima koji izlaze iz okvira svakodnevice i izazivaju čuđenje djece (efekti svjetlosti i sjene, materijali različitih tekstura i transparentnosti i sl.) (Slika 29.).



Slika 29. Senzorički centri aktivnosti

Treća dimenzija okruženja odnosila se na strukturiranje centara aktivnosti, odnosno zasebnih prostornih cjelina koje trebaju biti jasno prepoznatljive te fizički i smisleno međusobno odvojene. Centri aktivnosti podržavaju učenje djece i omogućuju im istraživanje, eksperimentiranje i komunikaciju s okolinom, i to vlastitim tempom razvoja uključujući praktična iskustva s raznim materijalima. Materijali i pomagala imaju izravnu povezanost s određenom temom, planom ili konceptom. Dobro planirano, kontinuirano uvođenje i dopunjavanje novih materijala potiče zanimanje djece za materijale i aktivnosti. Centri aktivnosti omogućuju individualno učenje, učenje u malim skupinama, a djeci pružaju mogućnost izbora u različitim područjima.

Problematizirajući dimenzije okruženja za učenje djece Slunjski (2012) naglašava važnost:

- okruženja za istraživanje i učenje prirodoslovnih pojmova i koncepata
- okruženja za istraživanje i učenje matematičkih pojmova i koncepata
- okruženja za učenje o čovjeku, društvenoj zajednici i kulturi
- jezično-komunikacijsko okruženje

— okruženje za kreativno izražavanje djeteta i razvoj *jezika umjetnosti*.

U odgojnim skupinama sudionika provedbe ovoga istraživanja uočeno je kako je prostor poticajno strukturiran, a najzastupljeniji centri aktivnosti bili su: centar rane pismenosti, matematičko-manipulativni centar, različiti centri istraživačkih aktivnosti (centar za istraživanje magnetizma, elektriciteta i sl.), likovno-kreativni centar, centar građenja, senzorički centar, glazbeni centar i centri za različite simboličke igre. U tekstu koji slijedi izdvojeni su primjeri centara aktivnosti koji su bili najčešće zastupljeni i obogaćeni raznovrsnim poticajima i materijalima za igru i učenje djece u istraživanoj ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja:

Centri rane pismenosti u početku istraživanja sadržavali su različite poticaje kojima se podupirao razvoj rane pismenosti djece, od prepoznavanja simbola, povezivanja simbola s glasom, glasovne analize i sinteze, kreiranja vlastitih priča i sl. (Slika 30.).



Slika 30. Centri rane pismenosti

U **matematičkim i manipulativnim centrima** djeca su različitim poticajima razvijala matematičko mišljenje, logički su rješavala probleme, usvajali osnovne računske operacije, klasificirali prema zadanim kriterijima i sl. (Slika 31.).



Slika 31. Poticaji za razvoj matematičkih pojmova i prostornih odnosa

U **centrima istraživanja prirode** djeca su istraživala različite fizikalne zakonitosti kao što su magnetizam, rastresitost, elektricitet i sl. (Slika 32.).



Slika 32. Istraživanje fizikalnih zakonitosti

Likovno-kreativni centar potiče djecu na razvijanje i istraživanje vlastite kreativnosti, radoznalosti, mašte i inicijative. Uvijek kada dijete počne istraživati svijet oko sebe, ono na neki svoj način počinje razvijati svoju likovnost (Hansen, Kaufmann i Burk Walsh, 2004). U poticajnom okruženju, među ostalim, aktivira se umjetnički jezik djeteta, a aktivni i kreativni pristup odgojitelja tijekom biranja poticaja pridonosi razvoju kreativnih potencijala djeteta i jača njegove kompetencije (Balić-Šimrak, Blažević, Vinožganić i Štabek, 2016). Uloga odgojitelja jest kreirati razvojno primjereno okruženje, opremiti ga raznolikim sigurnim materijalima i potrošnim materijalima. Takvo okruženje nudi mogućnosti umjetničkih iskustava usmjerenih djeci, pruža podršku djeci i ohrabruje ih dok promatra njihove jedinstvene kreacije. Centar za likovno-kreativne aktivnosti ima značajnu ulogu u kurikulumu jer utječe na sva područja dječjega razvoja. Analiziranjem aktivnosti u likovnom centru odgojitelji su počeli

organizirati materijale na nov i kreativan način. Uvidom u postojeći odgojno obrazovni proces, bilo je vidljivo da su djeci bili dostupni materijali koji su omogućavali svakom djetetu slobodu izražavanja različitim likovnim tehnikama i materijalima (Slika 33.).



Slika 33. Kreativno izražavanje različitim materijalima

U **centrima građenja** istraživale su se različite mogućnosti organizacije prostora i rješavanje fizikalnih problema s različitim materijalima (Slika 34.) kao što su drvene kocke, papirnati tuljci, kartoni, plastične čaše i sl. Pomoću njih djeca su proučavala statiku, kosinu, konstrukciju, ravnotežu i slično. U navedenim aktivnostima djeca su istraživala, testirala, promišljala i razvijala svoje ideje, pomagala jedni drugima te na taj način razvijala svoje spoznajne i socijalne vještine.



Slika 34. Poticaji i aktivnosti u centru građenja

Glazba, zvuk i pokret doprinose procesima učenja djece rane i predškolske dobi. Dijete se preko glazbe senzibilizira i uočava ljepotu i sklad pokreta, razvija kreativnost, individualnost i samopouzdanje, pojačava slušne i vizualne vještine. Svi instrumenti imaju vrijednost u glazbenom okruženju i djecu rane i predškolske dobi treba upućivati, odnosno poticati na slušanje instrumenata, dodirivanje i eksperimentiranje sa stvaranjem zvukova i glazbe

(Jackman, 2001). U istraživanoj ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja djeca su istraživala zvukove različitih instrumenata, slušala su glazbu, izrađivala glazbala (Slika 35.).



Slika 35. Glazbeni centar

Centri simboličkih igara strukturirani su prema interesima djece te su nastajali zajedničkim angažiranjem djece, odgojitelja i roditelja (Slika 36.). U simboličkoj igri djeca imaju slobodu kreirati svoja zamišljena pravila i slijed kojeg se žele pridržavati, a igrajući se razvijaju spoznajne, socijalne, emocionalne, komunikacijske i druge sposobnosti. Duran (2003) simboličku igru smješta istodobno u zonu aktualnog razvoja (dijete koristi postojeće kompetencije) kao i u zonu sljedećeg razvoja (otvoreno je za usvajanje novih kompetencija). Promišljene i primjerene strategije odgojitelja aktualnu razvojnu razinu djeteta neizravno podižu na višu razvojnu razinu. Improvizacija u igri pretpostavlja mnoge kognitivne strategije kao što su planiranje, rješavanje problema, integriranje i konstruiranje osobnih perspektiva, povezivanje raznovrsnog iskustva u novo znanje. Kao i u ostalim područjima kurikuluma, važna je uloga odgojitelja; u navedenim primjerima to je ponajprije uloga facilitatora jer potiče i stvara uvjete za djetetovu igru i otvoren je prema djetetovim idejama. Primjeren način poticanja simboličke igre djeteta očituje se u kombinaciji promatranja i dokumentiranja, promišljene ponude materijala, prikladnog načina sudjelovanja odgojitelja kao suigrača i odgovarajuće interakcije između djeteta i odgojitelja (Badurina, 2014).



Slika 36. Centri simboličkih igara

U odgojnim skupinama u kojima borave djeca u životnoj dobi od dvije do tri godine potreban je slobodan prostor kako bi se zadovoljavala prirodna potreba djece za kretanjem. Prema Stokes Szanton (2005) za stimuliranje dječjih iskustava potrebni su obični, svakodnevni materijali. U odgojnoj skupini I uočavalo se postupno uvođenje novih materijala. Pogled na mogućnosti i sposobnosti djece mijenjao se te se ta odrednica kurikuluma prepoznavala u bogatstvu senzornih poticaja. Djeca su ponuđenim materijalima manipulirala, rješavala različite probleme metodom pokušaja i pogrešaka. Piaget (prema Berk, 2015) tumači kako je dijete u dobi od dvije godine u senzomotoričkome razvojnom razdoblju, stoga je centar aktivnosti s raznovrsnim senzomotoričkim materijalima osobito važan za djecu rane dobi. Djeca uče s pomoću osjetilnih iskustava koja im nude mogućnosti za istraživanje u različitim područjima kurikuluma. Kvaliteta konteksta za učenje također doprinosi senzornom razvoju djece. Senzorne aktivnosti stimuliraju dječja osjetila vida, mirisa, okusa, zvuka, dodira, ravnoteže i pokreta, pomažu u izgradnji neuronskih veza, razvijaju kreativnost i učenje te vještine fine i grube motorike, razvoj govora i socijalnu interakciju (Jackman, 2001). Mekani materijali u okruženju nude taktilne doživljaje osjetilnih podražaja. Mekoća stvara osjećaj topline i ugone. Prostor u navedenoj odgojnoj skupini bio je bogat vidnim, slušnim i taktilnim poticajima koji su djecu potaknuli na istraživanje različitim osjetilima, izazivajući istodobno čuđenje i fascinaciju (Slika 37.).



Slika 37. Istraživanje osjetilima

U svim odgojnim skupinama uočeno je mnogo pedagoški neoblikovanog materijala (Slika 38.) kojim su se djeca koristila na različite načine, što je doprinosilo razvoju kreativnosti i mašte, obogaćivalo i razvijalo novu dimenziju odgojno-obrazovne prakse. Razvoj kreativnosti sastavni je dio okruženja, a potencijal za igru i kreativni razvoj svojstven je za sva razvojna područja. Kreativnost je mentalni proces koji uključuje stvaranje novih ideja, pojmova, rješenja

problema ili novih poveznica između postojećih ideja (Huzjak, 2006). Uloga odgojitelja u suvremenom kurikulumu jest prepoznati, poticati i uvažavati kreativne procese svakog djeteta, razumjeti načine izražavanja djeteta, prepoznati njegove specifične procese kreativnosti (Runco, 2007; Wright, 2010; Craft, 2014). Odgojitelj treba djeci omogućiti dovoljno vremena za istraživanje i stvaranje, organizirati odgovarajući prostor kako bi djeca nedovršeno djelo/kreaciju mogla ostaviti za sljedeći dan.

Kvalitetno i poticajno materijalno okruženje u suvremenoj odgojno-obrazovnoj praksi nezamislivo je ostvariti bez pedagoški neoblikovanog materijala prilagođenog djetetovim interesima i životnoj dobi. Na taj način bogata materijalna sredina podrazumijeva zanimljivu, raznoliku i poticajnu okolinu za dijete koje u njemu odrasta. Takva sredina djetetu pruža izazove i podiže standarde njegove uspješnosti (Huzjak, 2006).



Slika 38. Pedagoški neoblikovan materijal

Raznovrsnost materijala važna je za višestruke načine manipulacije i usvajanje različitih vještina, istraživanje, učenje taktilnim iskustvom uz korištenje svih osjetila. Zbog kompleksnog načina djetetova taktilnog doživljaja, potrebno je osmisliti prostor koji nudi različita iskustva i materijale koji potiču različite osjetilne dojmove (Branzi i sur., 1998). Suvremena uloga odgojitelja jest pripremiti poticajno okruženje za učenje, promišljati o razini kognitivnog izazova koji će potaknuti stjecanje znanja, sposobnosti i vještina, naglašava Mlinarević (2014). Izbor materijala u centrima aktivnosti također pokazuje koncepciju odgojitelja o mogućnostima djece te o povjerenju koje ima u djetetove mogućnosti i sposobnosti.

Odgojitelji su oblikovali prostorno-materijalno okruženje promišljanjem o vrstama, načinima ponude, količini, dostupnosti i primjerenosti materijala koje nude djeci. Tijekom aktivnosti djece odgojitelji su dopunjavali određeni centar aktivnosti potrebnim materijalom za koji su smatrali da će igru djece učiniti kompleksnijom. U ovom ciklusu provedbe istraživanja

prepoznavala se bitna odrednica suvremene uloge odgojitelja u kurikulumu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Naime, uvidom u neposredni odgojno-obrazovni rad bilo je vidljivo da su odgojitelji promatrajući djecu mijenjali svoje pristupe u odgojno-obrazovnom procesu te svoju ulogu prilagođavali aktivnostima djece.

Ciklička struktura istraživačkoga procesa dominirala je u raspravama na refleksivnom praktikumu jer su se sudionici često vraćali na početne točke istraživanja. Komentirali su osobne dvojbe imenovanja centara aktivnosti. Često nisu mogli jednoznačno odrediti naziv centra jer su materijali djecu poticali istodobno na više različitih vrsta aktivnosti, što je dokaz međuovisnosti i integrirane strukture odgojno-obrazovnog procesa. Tijekom refleksivnog praktikuma odgojitelji su objašnjavali postojeće rasporede centara aktivnosti u odgojnim skupinama naglašavajući njihovu funkciju:

Odgojiteljica I. G. : Imamo novi centar, to je glazbeni centar. Izrađivali smo zvečke. Uz taj centar nalazi se centar za osamu, u kojem povremeno boravi jedno dijete, a zna ih biti i više. Obogatili smo centar stvaralačkog istraživanja. Ne znam jesmo li dobro odredili naziv ovog centra? U njemu djeca imaju ponuđeno mnogo likovnog materijala, ali i neoblikovanog prirodnog materijala. Neprestano nadopunjavamo materijale u centru aktivnosti.

Odgojiteljica M. M.: Dobro je što ste ga stavili kod prozora, ima svjetlosti.

Odgojiteljica I. G.: Djeca se u njemu dugo zadržavaju. Najposjećeniji je. Iz njega često prenose materijale u druge centre aktivnosti jer je on najopskrbljeniji materijalima, a nastojimo i druge centre aktivnosti dopuniti novim materijalima jer smo promatrajući i slušajući, uočili tu potrebu djece.

(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima, refleksivni praktikum, 20.11.2018.).

Uočena je i komentirana razlika odgojiteljica u doživljajima prostorno-materijalnog okruženja između djece i odraslih. Prema izjavi jedne odgojiteljice posebnim problemom pokazalo se učestalo traženje upotrebljivosti prostora te jasna svrha pojedinih dijelova prostora iz perspektive odgojitelja, a zanemarivala se perspektiva djeteta. Odgojiteljica je istaknula kako promatrajući djecu, bolje razumije načine njihova djelovanja u prostoru jer ga djeca koriste ovisno o mogućnostima i aktualnim interesima na koje ponekad odgojitelji „...*ni*ti ne pomišljaju.“

Odgojiteljica L. P.: Ponekad neki prostor uredim planirajući aktivnosti u njemu, a djeca ga iskoriste na sasvim neki drugi način. Tako sam premještala centar obitelji, razdvajala sam ga, spajala, a onda sam promatrala djecu što u njemu rade. To mi je pomoglo da ga definiram i smjestim. Dodala sam meke jastuke, oformili smo novi centar za simboličke igre (pizzeriju). Odmah nakon toga, primijetila sam da se dva dječaka

duže vremenski zadržavaju u navedenom prostoru, razvijajući svoju igru. Prema aktualnim interesima djece prostor se sada čini koristan. Shvatila sam da je potrebno ubuduće više pratiti djecu i njihove aktivnosti jer će centri aktivnosti biti sadržajni, raznovrsniji i primjereniji djeci.

(Transkript audiosnimke izjave odgojitelja s refleksivnog praktikuma, 20.11.2018.).

Odgojitelji su u refleksivnom praktikumu također komentirali intervencije u prostoru, raspoređivanje centara aktivnosti izvan prostora odgojne skupine, dopunjavanje postojećih centara aktivnosti i svoje zadovoljstvo postignutim promjenama:

Odgojiteljica B. G.: Centri se mijenjaju prema potrebama i interesima djece. Uredili smo i centar s vodom, djeca su istraživala različite fizikalne i kemijske zakonitosti. Zadovoljna sam kako smo organizirali sada prostor. Djeca se rasporede prema centrima, bave se onim što ih zanima, traže manju pomoć odgojitelja i više sami organiziraju aktivnosti. Djeca iskazuju višu razinu autonomije. To je bio cilj.

Odgojiteljica V. N.: Mi često mijenjamo raspored centara aktivnosti, pratimo interese djece. I ja sam primijetila kada imamo više raznovrsnih centara, da se djeca grupiraju po njima. Sami organiziraju aktivnosti. I manje su usmjereni na odgojitelja.

Odgojiteljica Đ. K.: Obiteljski centar nekako smo zaokružili, sad je toplo, obiteljski i dobro funkcionira. Tu je drvena kućica za simboličke igre i centar građenja. Prije je to bio velik prazan prostor. Malo smo ga ograničili. Prije su bili glasniji i trčali su po tom prostoru, sada je funkcionalnije jer je prostor pregrađen. Djeca se grupiraju i organiziraju svoje igre unutar postojećih centara. I meni se kao i tebi, B., čini da su sada samostalniji, manje traže našu pomoć i naše sudjelovanje.

(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima, refleksivni praktikum, 20.11.2018.).

Odgojitelji trebaju osigurati konkretne, stvarne, životne materijale u centrima aktivnosti kako bi djecu poticali na istraživanje i učenje i kreirali kurikulum koji djeci nudi otvorenost, mogućnosti, izbore i autonomiju. Prema Slunjski (2016) uvijek kada djeca biraju ono što ih najviše zanima, tada se osjećaju motivirana za neovisno, autonomno učenje i razvijaju osjećaj povjerenja u sebe i svoje sposobnosti, jačaju samopouzdanje i samopoštovanje. Kada se odgojitelj vodi tim načelima, okruženje za učenje u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju postaje laboratorij u kojem djeca mogu izražavati čuđenje, znatiželju, interese, potrebe i ideje (Page, 2000; Rinaldi, 2006; Dahlberg i sur., 2007; Vujičić, 2016). Suvremeni kurikulum ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja usmjeren je na procese učenja, a ne na konačne ishode učenja kod djece.

Nakon zajedničke teorijske diskusije na refleksivnom praktikumu kojem je cilj bio razmjena iskustava i ideja odgojitelja, zaključeno je kako bogato i poticajno prostorno-materijalno okruženje:

- potiče djecu na različite oblike socijalnoga grupiranja i interakcije s drugom djecom te im nudi prilike komuniciranja i suradnje, razmjenu informacija, diskutiranja i učenja (socijalni odnosi i komunikacija)
- omogućuje djeci da budu samostalnija, da autonomno biraju i organiziraju aktivnosti koje za njih imaju više smisla jer se djeca vode vlastitim idejama i interesima (aktivno, autonomno dijete)
- pruža djeci različite prilike za učenje s raznovrsnim i poticajnim materijalima kojima se koriste na različite načine (a ne kako je odgojitelj unaprijed predvidio)
- omogućuje manje intervencije odgojitelja, ostvaruje individualni pristup svakom pojedinom djetetu u situacijama kada smatra potrebnim intervenirati, pomoći, biti suigrač, promatrati, bilježiti i dokumentirati (mijenjanje uloge odgojitelja).

Nadalje, uvidjelo se da drukčijim strukturiranjem prostora dolazi do učestalijega aktivnog uključivanja djece u različite aktivnosti. Odgojitelji, sudionici istraživanja promijenili su svoje shvaćanje djeteta, njegovih mogućnosti i načina učenja. Primjerice, u ovom ciklusu provedbe istraživanja nisu izražavali potrebu za stalnom kontrolom ponašanja djece i vođenja aktivnosti. Prema Mlinarević, Takač i Zamečnik (2016) uloga odgojitelja proizlazi iz aktivnosti djece i podrazumijeva usklađivanje odgojitelja s dječjim potrebama i aktivnostima utemeljenima na njihovu sustavnom promatranju i refleksiji osobne prakse.

Odgojiteljica B. G.: Moja uloga je da sam promatrač, slušam djecu, podržavam aktivnosti, formiram centre aktivnosti, opskrbljujem ih materijalima, pomažem djeci na njihov zahtjev i suigrač sam i partner u igri i ulozi koju mi je dijete dodijelilo.

(Transkript audiosnimke izjave odgojitelja s refleksivnog praktikuma, 20.11.2018.)

Slijedom svega navedenog, moguće je istaknuti kako su promjene koje je potaknulo istraživanje omogućile različitost aktivnosti djece, refleksiju odgojitelja i višu razinu motiviranosti za profesionalni razvoj. Odgojitelji su izrazili potrebu za sudjelovanjem na radionicama i izlaganjima izvan vlastite ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, što im je ravnatelj i omogućio. Osim razumijevanja osobitosti i specifičnosti odgojno-obrazovne prakse,

što je preduvjet za provedbu kvalitativnih promjena u njoj, važno je bilo razumjeti i proces, bit, odnosno osobitosti samog procesa promjene.

Prema Fullan (2008) proces promjena zahtijeva razvojne strategije i on je proces kontinuirane evolucije, a ne kao nešto što se može točno definirati na početku procesa. Proces promjene u ovom istraživanju razvijao se neočekivano te ga je bilo potrebno usmjeravati i podržavati s obzirom na to da nije bila ostvarena visoka i stabilna motivacija odgojitelja te su promjene bile povremene. Kvalitetna odgojno-obrazovna praksa i kurikulum ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja moguća je s motiviranim odgojiteljima, provoditeljima procesa promjena jer kvaliteta pedagoške prakse ovisi o njihovim vrijednostima i pedagoškom djelovanju. Ideja promjene nije potpuno jasna ili predvidljiva, što kod odgojitelja izaziva nesigurnost te je potrebno kontinuirano osnaživanje odgojitelja i stručno usavršavanje koje je sastavni dio njegova trajnog profesionalnog razvoja.

Postoje različiti organizacijski oblici stručnog usavršavanja te ih je potrebno kombinirati i prilagoditi odgojno-obrazovnim potrebama svakog pojedinca. Sudjelovanje odgojitelja na stručnom usavršavanju izvan ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja pomoglo je sudionicima istraživanja riješiti nesigurnost razvijajući kompetencije; oni su istodobno jačali samopouzdanje i samopoštovanje. Iznoseći iskustva nakon radionica i plenarnog izlaganja o zajednicama učenja, na stručnom skupu Agencije za odgoj i obrazovanje u Slavonskom Brodu (Prilog 9.7.16.), odgojitelji su istaknuli sljedeće:

Odgoviteljica I.G.: Baš sam bila ponosna što smo na stručnom skupu mogli razgovarati o tome kako smo i mi postali aktivni dio zajednice učenja te smo iznosili vlastita iskustva i načine provođenja istraživanja. Nakon mojih komentara i uključivanja u vježbe, kolegice su me pitale kako sve to znam, pa sam rekla da mi to u našem dječjem vrtiću radimo. Iznosili smo iskustva o refleksijama i kako zajednički propitujemo svoju pedagošku praksu, iskustveno učimo, napredujemo i mijenjamo se.

(Transkript audiosnimke izjave odgojitelja na Odgojiteljskom vijeću, 28.11.2018.).

Navedeno stručno usavršavanje izravno je utjecalo na odgojitelje u razvoju novih kompetencija koje su im pomogle razumjeti posljedice koje mijenjaju, inoviraju kurikulum ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Razmjena iskustva s drugim odgojiteljima izvan ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja bila je važna u profesionalnome razvoju odgojitelja jer su odgojitelji izravno dobili potvrdu o vrijednosti svojih novih kompetencija te su iskazivali motiviranost, stručnost, samouvjerenost, autonomiju i zadovoljstvo. Sudjelovanje odgojitelja na stručnom skupu pomoglo je podići razinu motivaciju za daljnje istraživanje.

U akcijskom istraživanju često se događaju neplanirane aktivnosti (Cohen i sur., 2007). Osim toga, akcijsko istraživanje nudi novi konceptualni okvir s pomoću kojeg odgojitelji mogu preispitati svoju obrazovnu filozofiju te metode i strategije s pomoću kojih formuliraju kurikulum. Primjena suvremenog kurikulumuma zahtijeva od odgojitelja razvijanje znanja, vještina i stavova koje žele razvijati kod djece. Oni trebaju prihvatiti vlastitu percepciju i razumijevanje svijeta, razvijati svoju sposobnost profesionalnog reagiranja na promjene u društvenom i odgojno-obrazovnom kontekstu, implementirati inovacije, proširiti svoje razumijevanje društvenog značenja odgoja i obrazovanja i produbiti svoje razumijevanje suvremenog društva prije nego što mogu učinkovito raditi s djecom.

Što je otkrila dokumentacija i refleksija?

- propitivanje o pristupima u korištenju likovnog izražavanja djeteta
- uočavanje razlika u doživljaju prostorno-materijalnog okruženja između djece i odraslih
- osvješćivanje odgojitelja o procesu učenja u refleksivnoj zajednici praktičara
- motiviranje odgojitelja za daljnje istraživanje i razvoj kurikulumuma

Buduće akcije?

- poticanje autonomnog biranja i organiziranja aktivnosti kod djece
- praćenje i dokumentiranje djetetovih stvarnih aktualnih interesa i postojećih znanja
- mijenjanje uloge odgojitelja

Iskustvo tijekom proteklog razdoblja akcijskog istraživanja pokazalo je kako su promjene dio kompleksnoga socijalnog, političkog i etičkog konteksta koji promjene može podržavati ili sprečavati (Igwebuike, 2014). Kao što je rečeno, podržavanje promjena odgojitelji su iskazali nakon sudjelovanja na stručnom skupu Agencije za odgoj i obrazovanje jer su dobili pozitivnu povratnu potvrdu drugih sustručnjaka o novim i osnaženim kompetencijama. Glavni čimbenik koji utječe na uspjeh promjena jest stupanj u kojem je potrebna promjena uloga i odnosa među pojedincima u organizaciji koja uči. U kontekstu promjena potreban je proces dubokog razumijevanja, nasuprot kontroli i predvidljivosti (Senge, 2003). Procesi dubokog razumijevanja potrebni su za izazove koje donosi suvremeno doba, a upravo odgojitelji trebaju razvijati holistički pristup promjenama za stvaranje učeće organizacije. Dublje razine učenja temeljni su preduvjeti za razvoj sposobnosti dubljeg razumijevanja, iz čega se može zaključiti da je kontinuirano profesionalno usavršavanje odgojitelja od presudne važnosti za kvalitetu djelovanja. Na tragu toga, nove situacije koje donosi profesionalni život zahtijevaju nove pristupe, jer dosadašnji više nisu optimalni za njihovo rješavanje.

Osobnost je također identificirana kao utjecaj na sposobnost odgojitelja za pregovore o vlastitim profesionalnim znanjima. Primjena suvremenog kurikulumu zahtijeva od odgojitelja preispitivanje vlastitih predrasuda, stereotipa i pristranosti. Za mnoge osobe takav je proces prepun napetosti jer zahtijeva osvješčivanje i razumijevanje vlastitih projekcija, promišljanja, ukorijenjenih stavova i koncepata, svojih strahova i nesigurnosti, kao i koncept promjene kvalitete i prilagodbe.

Usporavanje promjena događalo se tijekom proteklog razdoblja akcijskog istraživanja u određenim ograničenjima i nedostacima:

- povremeni nedostatak vremena za iskušavanje promjena prostorno-materijalnog okruženja te daljnju refleksiju, raspravu i analizu nakon promjena
- sumnja nekih odgojitelja o vrijednosti promjene, kolebanje i isticanje vrijednosti tradicionalnog kurikulumu i povremeno nepodržavanje suvremenih znanstvenih spoznaja
- nesklad teorije o akciji i teorije u akciji
- povremeno se orijentiralo na nekoliko problema istodobno što je otežavalo njihovo rješavanje
- vještina reflektiranja za odgojitelje je bila novina te je reflektiranje trebalo uvježbavati kako bi postalo rutina i potreba.

Tijekom prvog razdoblja istraživanja koje je trajalo četiri mjeseca (od sredine kolovoza do kraja prosinca 2018. godine), osim nekih ograničenja i nedostataka, uočene su prednosti novih načina profesionalnog učenja odgojitelja:

- dublje razumijevanje iskazanih vrijednosti, stavova i postupaka tijekom odgojno-obrazovnog rada
- transakcijsko i transformacijsko, nasuprot tradicionalnom, transmisivskom obliku učenja
- razvijanje kapaciteta i vještina za analitičko, kritičko i refleksivno istraživanje odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma
- senzibiliziranje za osvještavanje vlastitih postupaka u odgojno-obrazovnoj praksi
- razvijanje sposobnosti slušanja i promatranja djece.

Prije prijelaza na novo istraživačko razdoblje promjena odgojiteljima je omogućeno planiranje kurikuluma, odnosno vrijeme za promišljanje, bilježenje, pripremu i postavljanje okruženja za učenje djece. U tu svrhu postavljena su pitanja za promišljanje:

Jesu li odgojitelji odgovorni za aktualne dječje zahtjeve prema promjeni okruženja i kako će ga učiniti osobnijim i relevantnim za različite dječje potrebe?

Koje se vrijednosti modeliraju i oblikuju u kurikulumu?

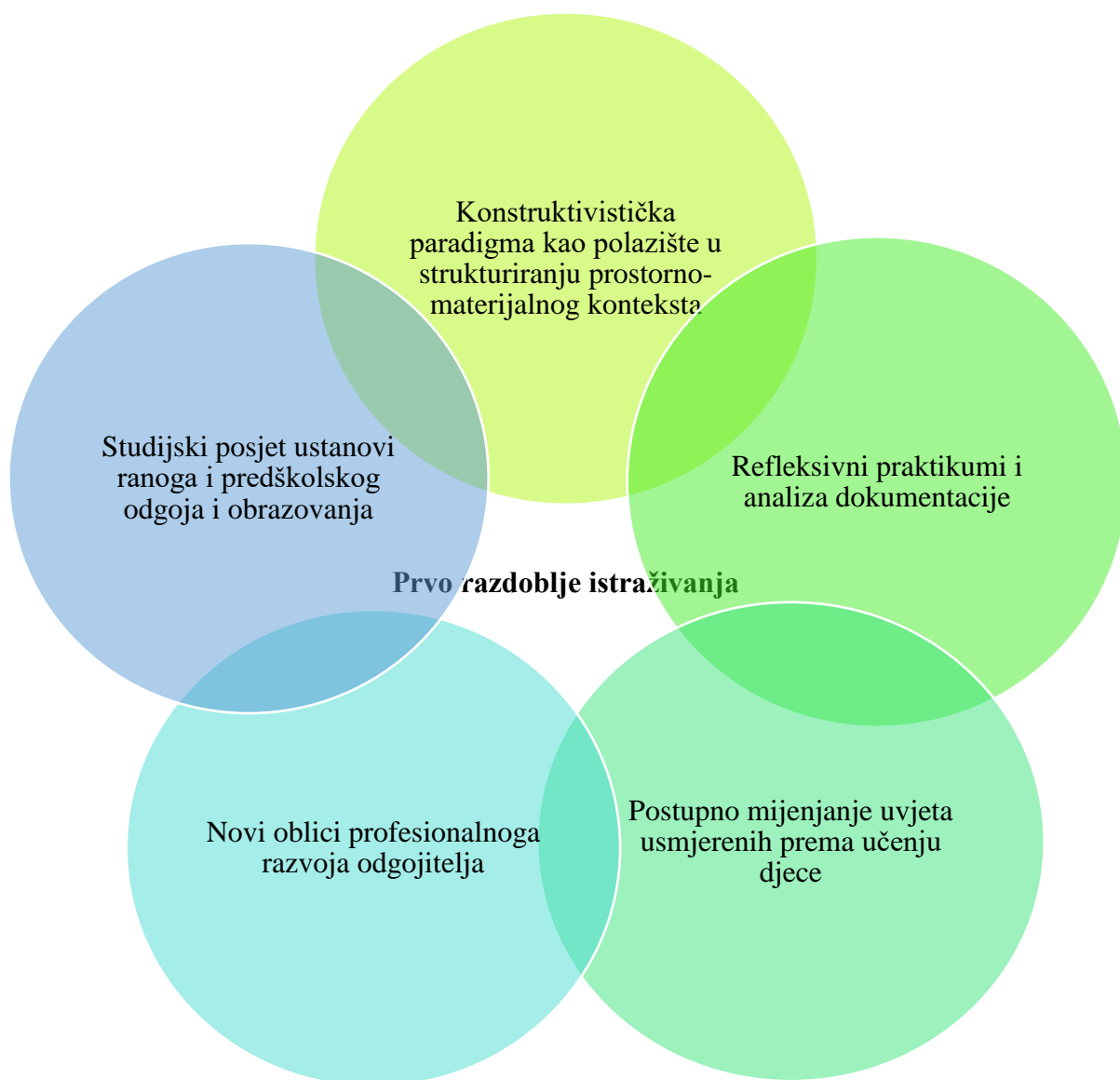
U kojoj mjeri kurikulum odražava raznolikost životnih iskustava djece?

Koliko se vremena omogućuje djeci za istraživanje?

Koliko se izbora nudi djeci tijekom odgojno-obrazovnog procesa?

Jesu li odgojitelji fleksibilni u prilagođavanju strukture, prostora i sadržaja kurikuluma u skladu s promjenjivim potrebama, interesima i sposobnostima djece?

Shema 15. prikazuje sve cikluse koji su se događali tijekom prvog razdoblja istraživanja. Sumirajući ograničenja i nedostatke, ali i prednosti koje su se prepoznale kao važne, istraživanje je nastavljeno s novim ciljevima za odgojitelje i za istraživača.



Shema 15. Prožimanje istraživačkih ciklusa prvoga razdoblja akcijskog istraživanja

6.3.2. Drugo razdoblje akcijskog istraživanja – promjena uloge odgojitelja

Razvoj kurikuluma odgojno-obrazovne ustanove akcijskim istraživanjem pretpostavlja sudjelovanje svih uključenih u odgojno-obrazovni proces, praktičara (odgojitelja), stručno-razvojnog tima, ravnatelja i istraživača. Jedan od zaključaka prethodnog razdoblja istraživanja jest kako odgojitelji trebaju ovladavati mnogim umijećima i kompetencijama kako bi preuzeli aktivnu ulogu istraživača svoje pedagoške prakse i kurikuluma, što je i cilj ovoga istraživanja. Šagud (2006) naglašava kako je za transformaciju nužan proces učenja uz integraciju teorije i pedagoške prakse, primjenom nekoliko načela:

- refleksivna praksa treba se temeljiti na timskom i aktivnom angažiranju svih sudionika akcijskog istraživanja koji su zajednički odgovorni za kvalitetu promjena
- uporaba novih strategija i novog znanja događa se kontekstualnim učenjem u stvarnim odgojno-obrazovnim situacijama te je prostorno i vremenski određena
- odgojitelji i istraživač istodobno su učenici i praktičari
- akcijsko istraživanje zahtijeva dovoljno vremena, rezultati se ne mogu očekivati u kratkom razdoblju.

Osim reflektiranja vlastite pedagoške prakse, čitanja relevantne literature, unošenja novina (teorija u akciji), odgojitelji su svoja znanja obogatili studijskim posjetom ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja s kvalitetnom pedagoškom praksom. To im je pomoglo učiniti promjene u prostorno-materijalnom okruženju odgojne skupine, a i postupno iskazivati primijenjena uvjerenja i stavove.

Istraživanje je u drugom istraživačkom razdoblju bilo usmjereno na zadatke definirane prije početka provedbe akcijskog istraživanja, a odnosile su se na sukonstrukciju relevantnih znanja te razvoja profesionalne osjetljivosti za prepoznavanje problema u osobnoj odgojno-obrazovnoj praksi. Orijehtacija je bila usmjerena na specifične zadatke koji su definirani bitnima za provedbu ovog ciklusa istraživanja. Ovo su neki od tih zadataka:

- razvijanje sposobnosti reflektiranja i samorefleksije odgojitelja
- analiziranje bilješki iz istraživačkog dnevnika
- praćenje i analiziranje promjene uloge odgojitelja u odgojno-obrazovnom procesu

- bolje razumijevanje istraživača o načinu vođenja akcijskog istraživanja i njegove uloge u osobnom i profesionalnom razvoju odgojitelja.

Proces istraživanja i učenja bio je u izravnoj povezanosti sa specifičnim kontekstom ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Najprije su provedene promjene u onim strukturama na koje se moglo izravno utjecati (prostorno-materijalno okruženje), a zatim se učilo iz posljedica tih promjena. Očekivalo se da će sadržajnije okolina djeci pružiti mnogo širi spektar izbora i da će moći poboljšati samoorganizaciju svojih aktivnosti u boljim uvjetima. To je povratno omogućilo odgojiteljima razumijevanje brojnih situacija, odnosno da djecu prepoznaju u novom svjetlu, postupno razvijaju novo razumijevanje djece i njihovih sposobnosti što je utjecalo na poboljšanje postojeće pedagoške prakse.

Fokus istraživanja u prvom razdoblju bio je stvaranje uvjeta u kojima bi odgojitelji imali priliku kontinuirano propitivati svoju pedagošku praksu i vrijednosti na kojima se temelji. Odgojitelje se na refleksivnim praktikumima sustavno poticalo da razmišljaju i raspravljaju o svojim osnovnim pretpostavkama te da se slažu s njima ili ih mijenjaju tako da pridonose učinkovitijoj pedagoškoj praksi. Taj pristup u skladu je s idejom da je svaka ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja rezultat načina na koji odgojitelji razmišljaju i komuniciraju. Proces promjene može se dogoditi samo ako se odgojiteljima pruži prilika da pokušaju promijeniti način na koji misle (Bruner, 2000). Promjena kurikuluma mora biti povezana s promjenom načina mišljenja i sustava vrijednosti odgojitelja jer oni predstavljaju referentni okvir cjelokupne pedagoške prakse. No, kako se način razmišljanja i uvjerenja ne može lako promijeniti, potrebno je osigurati dovoljno vremena i sustavnu podršku odgojiteljima. Stoga je u daljnjem istraživanju usmjerenje na promatranje i praćenje djece, otkrivanju njihovih interesa i potreba te specifičnih načina učenja, a istodobno i na razvijanju novog načina učenja odgojitelja. Razumijevanje aktivnosti djece put je prema razvoju profesionalne uloge odgojitelja. Sudionici istraživanja promatrali su dijete, njegove reakcije te razumijevali i procjenjivali aktivnosti. Na taj način učili su u svakodnevnim odgojno-obrazovnim situacijama, preko akcije i tijekom nje te reflektirajući i raspravljajući o akcijama s drugim odgojiteljima na refleksivnom praktikumu.

U ozračju Dječjeg vrtića „Zvrk“, u kojem se provodilo istraživanje, prepoznavala se suradnja, timski rad i otvorenost prema novinama i učenju, što je također dio kulture ustanove, treće odrednice strukture i sadržaja kurikuluma koje se propituje u ovom radu. Magos (2012) suradnju odgojitelja ističe kao veliku vrijednost akcijskog istraživanja jer odgojitelji mogu

otvoreno komunicirati te se međusobno zbližiti, što je važno za motivaciju i nastavak istraživanja. Bleach (2013) navodi kako profesionalna suradnja pruža praktičarima poticaj i podršku koji su im potrebni kako bi preuzeli rizik za primjenu nove pedagoške prakse. Podrška drugih odgojitelja potiče promjenu i stvara osjećaj sigurnosti u novim aktivnostima odgojitelja. Salo i Rönnerman (2013) metaforički naglašavaju da je ključ za razvoj kulture ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje suradnja i kompetencije odgojitelja. Navedeni autori smatraju da suradnja odgojitelja ima utjecaj na razvoj i učenje djece te ju objašnjavaju kao strategiju za poboljšanje učinkovitosti ustanove. Rönnerman i sur. (2015) osim suradnje ističu otvorenost u odnosima između sudionika istraživanja koja im omogućuje lakše izražavanje teškoća s kojima se susreću te poboljšava međusobno razumijevanje. U ovom ciklusu provedbe istraživanja bilo je uočljivo kako odgojitelji cijene otvorenost i spremnost drugih za dijeljenje iskustava, kao i priliku za izražavanje svojih ciljeva i rasprava o tome što ih brine ili im stvara teškoće u osobnoj odgojno-obrazovnoj praksi. Prema Sindik (2012) učinkoviti tim treba imati jasne ciljeve, uspješnog voditelja, poštivati razlike unutar tima, njegovati otvorenu komunikaciju te međusobno povjerenje. Uvijek kada timovi doista uče, ne samo da postižu iznimne rezultate nego se i pojedini članovi razvijaju brže nego što bi se inače razvijali.

Rönnerman i sur. (2015) navode da suvremena istraživanja naglašavaju važnost stvaranja uvjeta za sustavne promjene koje podržavaju voditelji (ravnatelji) odgojno-obrazovne ustanove. Dublje razine učenja glavni su preduvjet za razvoj sposobnosti dubljeg razumijevanja iz čega se može zaključiti da je odgovarajuće vođenje od presudne važnosti za kvalitetu djelovanja. Podršku, ohrabrenje i povjerenje ravnatelja autori smatraju važnim za promjene razvoja kurikuluma jer oni su prvi pokretači procesa promjena. Ravnateljica ustanove u kojoj se istraživanje provodilo aktivno je i redovito sudjelovala na svim refleksivnim praktikumima, podržavala je razvoj, napredak i promjenu svakoga pojedinog odgojitelja. To je povratno pozitivno doprinosilo razvoju kurikuluma Dječjeg vrtića „Zvrk“.

Ravnateljica: Ako hoćemo raditi promjene u ponašanjima djece, moramo najprije raditi promjene na sebi.

(Transkript audiosnimke izjave ravnateljice s Odgojiteljskog vijeća, 16.1.2019.).

Zadaća voditelja ustanove (ravnatelja) jest pružiti odgojiteljima pomoć, odnosno podršku u odgojno-obrazovnom procesu, osigurati dobru komunikaciju, poticati individualni i profesionalni razvoj te osnažiti odgojitelje za preuzimanje inicijative te ih usmjeriti na rješavanje problema (Slunjski, 2018). Sažmemo li sve navedeno, potrebno je istaknuti da

kvalitetna pedagoška praksa zahtijeva suvremene odgajatelje kao i kompetentno vođenje te kontinuirano zajedničko učenje.

Tablica 10. uspoređuje tradicionalni pristup odgojno-obrazovnom procesu koji se smatra neodrživim, zbog suvremenih spoznaja o učenju djece, brzog razvoja tehnologije i znanosti te potrebe mijenjanja i usklađivanja odgojno-obrazovnog procesa sa svim promjenama u znanosti i društvu. U provedbi toga istraživanja težilo se suvremenom pristupu te su se odgojitelji educirali i upućivali na njegovu provedbu.

Tablica 10. Shvaćanje značajki odgojno-obrazovnoga procesa i njihova implikacija na kurikulum

ZNAČAJKE ODGOJNO-OBRAZOVNOGA PROCESA	
TRADICIONALNI PRISTUP	SUVREMENI PRISTUP
<ul style="list-style-type: none"> – strogo planiranje i upravljanje aktivnostima djece u odgojno-obrazovnoj ustanovi 	<ul style="list-style-type: none"> – kompleksnost odgojno-obrazovnog procesa – kontekstualna uvjetovanost – aktivnosti imaju različiti potencijal za svako pojedino dijete – fleksibilno vremensko strukturiranje aktivnosti – praćenje potreba i interesa djeteta
<ul style="list-style-type: none"> – praksa izravnog poučavanja djece sadržajima koje oni trebaju memorirati i reproducirati i koji su lako mjerljivi 	<ul style="list-style-type: none"> – znanje se ne usvaja, ono se stječe, konstruira u umu svakog pojedinca – odgojno-obrazovni proces fleksibilno je organiziran prema ciljevima usmjerenim na izgradnju individualnih kompetencija djece i stjecanje iskustva aktivnošću djeteta – učenje nije linearan proces – razvoj nije statičan
<ul style="list-style-type: none"> – praksa parceliziranja odgojno-obrazovnih aktivnosti prema metodičkim područjima i strogo određenim vremenskim sekvencijama (vođene aktivnosti) 	<ul style="list-style-type: none"> – holistička priroda odgojno-obrazovnog procesa, integrirani kurikulum – dječje učenje proces je koji je utkan u svaki dio djetetova življenja – svaka aktivnost može podupirati cjeloviti razvoj djeteta

<ul style="list-style-type: none"> – poticanje jednostranog i jednodimenzionalnog mišljenja djece (potkrepljivanje očekivanih odgovora djece u zajedničkim aktivnostima s odgojiteljem) 	<ul style="list-style-type: none"> – autonomija i emancipacija djece – ohrabrivanje djece na promišljanje, propitivanje te donošenje vlastitih odluka u oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa – demokratska organizacija
<ul style="list-style-type: none"> – univerzalan i unificiran odgojno-obrazovni pristup (kriterij odabira odgojno-obrazovnih sadržaja predstavlja kronološka dob djece, a ne njihove osobine i razvojne osobitosti ili subjektivne preferencije i potrebe) 	<ul style="list-style-type: none"> – promatranje i slušanje djece i njihovih aktivnosti – uvažavanje samoorganiziranih i samoiniciranih aktivnosti djece, autorstva djece tijekom procesa učenja – podrška djetetu jest individualizirana i personalizirana, temeljena na dobrom razumijevanju djeteta i procesa njegova učenja

6.3.2.1. Značajke istraživačkoga dnevnika za praćenje interesa djeteta

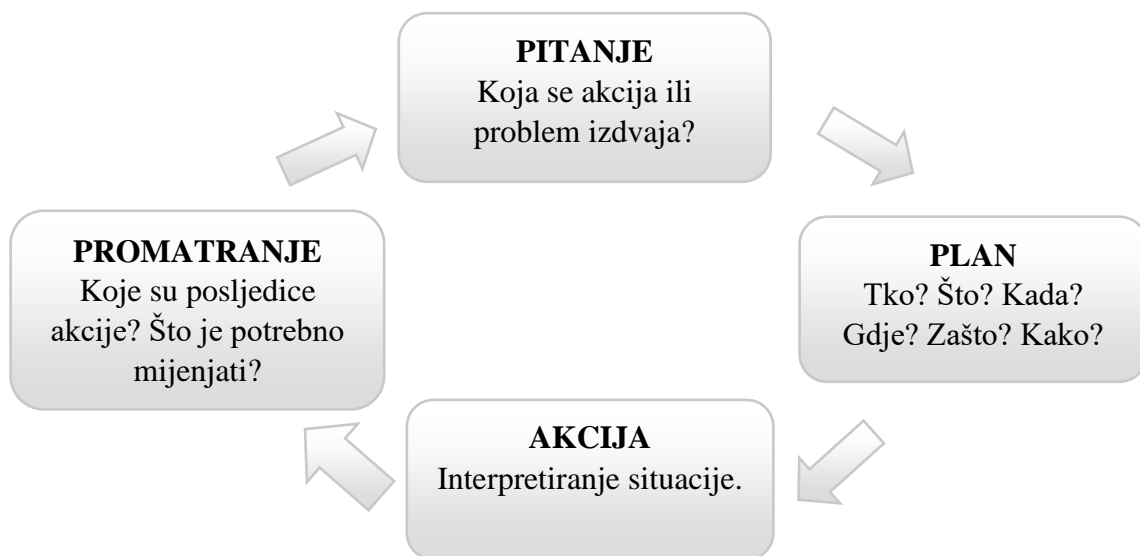
S obzirom na to da je iznimno bitno sustavno prikupljanje podataka o svemu što se događalo tijekom istraživanja, jedan od najvažnijih izvora podataka bio je istraživački dnevnik. Istraživački dnevnik koristio se u prvom i drugom razdoblju istraživanja kao jedna od metoda prikupljanja empirijskoga materijala, što je olakšavalo istraživaču kontinuitet praćenja pojedinih događanja u istraživanju. „Aksijska istraživanja uključuju vođenje osobnog dnevnika u kojem se bilježi vlastiti napredak i razmišljanja o dvije usporedne vrste učenja: učenje o praksi koja se proučava i učenje o procesu proučavanja“ (Kemmis i Mc Taggart, 1992, prema Cohen i sur, 2007, str. 229). Istraživački dnevnik bitan je za refleksiju, odnosno promišljanje istraživača o istraživačkoj praksi te kao izvor podataka potrebnih u analizi (Kemmis i Mc Taggart, 2005; Cohen i sur., 2007; McNiff i Witehead, 2010). McLean (2017) navodi da istraživački dnevnik služi kako bi odgojitelji dokumentirali vlastito učenje i učenje djece. Također daje prikaz napredovanja tijekom istraživanja pri čemu se bilježe sve uspješne i neuspješne aktivnosti, što je poticaj za stručne rasprave i analizu određenih problema unutar timova.

Za potrebe ovoga istraživanja u istraživački dnevnik sudionici istraživanja upisivali su svoje slobodne refleksije, bilješke iz aktivnosti s djecom, transkripte razgovora i sl. Dnevnicima sadržavali i bilješke o samorefleksiji odgojitelja na poduzete akcije; s pomoću njih su

odgojitelji lakše ostvarivali promjene te su postupno omogućavale lakši prijelaz iz teorije o akciji u teoriju u akciji, odnosno neposredno djelovanje u odgojno-obrazovnoj praksi.

U drugom istraživačkom razdoblju u odgojno-obrazovnoj praksi događale su se i uočavale značajne promjene. Odgojne skupine bile su organizirane sa strukturiranim centrima aktivnosti dopunjenim različitim poticajima. Odgojitelji su promatrali i slušali djecu tijekom aktivnosti te je uočena potreba promišljanja o tijeku i načinu daljnjeg istraživanja, testiranju pojedinih postupaka, kasnijoj refleksiji i mogućoj modifikaciji strategija istraživanja.

Kako je vidljivo iz prikaza (Shema 16.) na početku diskusije prema izboru odgojitelja izdvojile su se pojedine situacije, za njih problematične, o kojima je zatražena rasprava. Situacije su izdvojene analizom fotografskog i videozapisa, bilješki iz dnevnika istraživanja i transkripta razgovora odgojno-obrazovnog prakse pojedinog odgojitelja. Nakon toga sudionici istraživanja predlagali su strategije ili korake novih akcija u istraživanju.



Shema 16 . Prikaz načina analiziranja aktivnosti

Na refleksivnim praktikumima odgojitelji su iznosili probleme, kritički propitivali vlastiti odgojno-obrazovni proces, kao i svoje vrijednosti i uvjerenja na kojima se zasniva njihova implicitna pedagogija i pedagoška praksa. Važna dimenzija vrednovanja jest pitanje odnosa prema problemima kao sastavnog dijela istraživačkog procesa koji doprinosi daljnjem razvoju. Stavovi prema problemima (njihova percepcija, definicija i rješavanje) bili su različiti i najčešće uvjetovani očekivanjima odgojitelja i shvaćanju osobne učinkovitosti.

U tekstu koji slijedi navode su primjeri transkripta audiosnimke polustrukturiranog intervjua odgojitelja s refleksivnog praktikuma koji ilustriraju probleme s kojima su se susretali i načini njihovih rješavanja kritičkim propitivanjem.

Odgoviteljica Z. M.: Problem mi je održati uredan centar aktivnosti s rastresitim materijalima. Možemo mi djeci objasniti svoja očekivanja, ali dok se mi okrenemo, pijesak se raznosi po cijeloj sobi.

Organizirali smo i centar svemira, mlađa su djeca dolazila, brzo se sve uništilo, a mnogo je truda i vremena uloženo u izradu poticaja.

Istraživač: Kada djeci nudite rastresite materijale, treba vremena da nauče i spoznaju njegovu različitost i mogućnosti djelovanja.

Odgoviteljica Z. M.: Mislimo i mi tako, samo dok ne shvate, bude svega.

Istraživač: Rastresiti su materijali potrošni, zamjenjivi, djeci je potrebno omogućiti da slobodno njima manipuliraju.

Odgoviteljica M. M.: Sada ću konkretizirati, imamo svjetlosni stol koji su pokidali jer su izvukli kabele.

Istraživač: Ako je dijete doživjelo određeni materijal, spoznalo njegovu korisnost, zasigurno će biti motivirano za njegovo cjelovito istraživanje.

Tijekom prošlog mjeseca veliki pomaci bili su vidljivi u skupini II i III. Kolegice su novom organizacijom prostora i kreativnom ponudom materijala obogatile suradničke odnose među djecom, što je utjecalo na interakciju djece i pokazale da se problemi mogu riješiti.

(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima, refleksivni praktikum, 30.1.2019.).

Svaka promjena unutar ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja traži određeno prilagođavanje djece i odraslih. Ako se uvedu promjene u prostor (u ovom slučaju to je bio centar s rastresitim materijalima iz kojeg se materijal raznosio po sobi), aktivnosti djece u početku će biti definirane iskušavanjem i otkrivanjem granica koje su im dopuštene unutar promjene uvjeta. Nerijetko u prvim razdobljima promjene prostorno-materijalnih uvjeta istraživačke aktivnosti mogu izgledati dezorganizirano i kaotično. S vremenom, posebno ako se definiraju pravila i obrazlože granice uporabe materijala, djeca nauče svrhovito upotrebljavati materijal (Slunjski, 2015). Odgojiteljevim pozornim odmjerenim intervencijama u dječjim aktivnostima nastojalo se poticati djecu na razmišljanje, samostalno rješavanje problema i suradnju.

Djeca motiviranije sudjeluju u kurikulumu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja koji uključuje njihove interese i probleme. Interesi djeteta najvažniji su motivacijski čimbenici u učenju djeteta te ih treba uvažiti u kurikulumu kako bi znanje za djecu bilo razumljivo,

upotrebljivo i svrhovito (Gray i MacBlain, 2015). U ovom razdoblju istraživanja pokušalo se utjecati na navedeni proces jer ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja prema Šagud i Hajdin (2018) nudi djeci određene prednosti koje se trebaju iskoristiti, a to su:

- pozicioniranje djeteta kao svrhe odgoja i obrazovanja
- autonomiju i emancipaciju djeteta uz uvažavanje njegove socijalne, kulturne i osobne divergentnosti
- holističku prirodu odgojno-obrazovnog procesa i
- kompetencijski pristup odgoju i obrazovanju.

U drugom razdoblju istraživanja s odgojiteljima također je dogovoreno praćenje i dokumentiranje djetetovih stvarnih interesa i postojećih znanja. Kvaliteta odgojno-obrazovnog djelovanja visoko korelira s umijećem odgojitelja za prepoznavanje i razumijevanje dječje perspektive, odnosno slušanja i praćenja djeteta i usmjerenosti prema djetetu.

Slušanje djece osobito naglašavaju predstavnici pedagoške koncepcije Reggio (Edwards i sur., 1998; Rinaldi, 2006; Dahlberg i sur. 2007), a ono podrazumijeva način percipiranja djece te uvid u njihovo mišljenje, učenje i znanje. Odgojitelj treba vidjeti što dijete radi i čuti što ono kaže, potom biti otvoren za različite ideje djeteta te ne treba biti opterećen pripremljenim planom (Moss i Petrie, 2005). Slušanje djeteta polazište je u promišljanju i kreiranju odgojno-obrazovnog procesa (Rinaldi, 2006). Za navedenu vještinu odgojitelju je potrebno dobro razumijevanje djeteta, njegovih načina učenja i mišljenja, oblikovanje konteksta učenja (prostorno-materijalno okruženje). Razina reciprociteta u iniciranju, vođenju i usmjeravanju aktivnosti djece odredit će njihovu razinu učenja i složenost socijalnih i kognitivnih akcija djece, naglašavaju Šagud i Hajdin (2018). Takva podrška dječjem učenju ostvaruje se u različitim oblicima suradničkih aktivnosti u kojima djeca imaju prilike artikulirati svoja razumijevanja i reflektirati o procesu svog učenja te samovrednovati svoja postignuća. Uloga odgojitelja ovdje je suptilna i diskretna, a istodobno aktivna i angažirana. Ishodišna točka jest osnaživanje djeteta za pronalaženje djelotvornih postupaka i osiguravanje podrške djetetovu mišljenju i učenju (Slunjski, 2015).

Konkretno, tijekom konstruiranja iglua odgojitelj je u suradničkom odnosu podržavao interes i aktivnost djeteta, usmjeravao razvoj djetetovih aktivnosti, omogućio mu autonomiju u razvoju procesa građenja te ga poticao i hrabrio u učenju (Slika 39.).



Slika 39. Etape konstruiranja iglua – traženje rješenja

Odgojiteljica L. P.: Djeca su se igrala na temu aktivnosti o južnom polu, čitali smo jednu priču o polarnim medvjedima pa ih je to potaknulo na aktivnosti. Dječak je rekao da naš iglu (koji smo imali sagrađen od kutija u sobi dnevnog boravka) nije dobar, da se iglu treba sastojati od mnogo malih kocaka, a naš nije bio takav. Ponudila sam djeci bijeli papir koji su oni izrezivali i lijepili da bi ostvarili svoju ideju pravog iglua. Sljedeći dan ponudila sam novi materijal, kocke šećera i tuljke od spužve, dječak je samoinicijativno počeo izrezivati škarama. Pitanjima otvorenog tipa poticala sam njegovu aktivnost. Ponudila sam mu plastične čaše. Rekao je da gradi kuću za polarnog medvjeda. Zanimljivo, on je mene vodio u ovoj aktivnosti, postavljao je pitanja na koja kolegica i ja nismo znale odgovoriti pa smo dječaku obećale da ćemo pronaći podatke i donijeti knjige iz knjižnice kako bismo zajedno mogli istraživati o igluu.

Dječak: Sve će ovo biti cijevi koje će mi pomoći. Vidiš, teta, sada, ovo će mi biti cijevi kroz koje dolaze cigle za kuću.

Odgojiteljica L. P.: To ti je baš dobra ideja.

Dječak: Sve će ovo biti cijevi koje će mi pomoći.

Odgojiteljica L. P.: Možda ti i ovo može pomoći (donosim mu plastične čaše)!?

Dječak: Da, na to ću spustiti cigle i lakše prebaciti do cijevi.

(Transkript razgovora djece i odgojitelja iz istraživačkoga dnevnika odgojitelja, 19.2.2019.).

Stručan i senzibiliziran odgojitelj razumije kako se njegov i dječji pristup problemu razlikuju te može mijenjati okruženje mijenjajući svoje gledište i razumijevanje djeteta. Pri tome se mijenja i način odnosa s djetetom kao i priroda komuniciranja. Uspješna suradnja djeteta i odgojitelja u dječjim aktivnostima događa se kada odgojitelj suptilno obogaćuje djetetove aktivnosti te time stvara produktivno okruženje za učenje i razvoj (Šagud, 2006). Odgojitelj treba podržavati vrijednost slobode izbora, individualnosti, tolerancije, autonomije i kreativnosti (Sekulić–Majurec, 2005). Odgojitelj također podržava kulturnu relevantnost kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, odnosno nudi djeci poticaje i

aktivnosti koje će za njih biti svrhovite te ostvarivati povezanost s dječjim životom. Kulturno relevantni kurikulum podržava pristup učenju djece koji se bavi odnosom između onoga što djeca uče u ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja te identiteta, vrijednosti i iskustva koje donose sa sobom iz obitelji (He i sur., 2015). Nadalje, povezivanjem navedenih i sličnih iskustava omogućuje djeci jačanje kulturnog identiteta u kontekstu odgoja i obrazovanja i stjecanja znanja koje je za djecu svrhovito.



Slika 40. Centar urara i poticaji ponuđeni sukladno interesu dječaka

Odgovornica K. P.: Dječak voli brojeve i sat. Drugi dječak istodobno se zainteresirao. Propitivali su jedan drugoga pa su onda nacrtali sat na ploči. Kazaljke za minute i sate. Dječak je nacrtao kazaljku i za sekunde. Ponudila sam tijesto za modeliranje te je dječak samoinicijativno izradio ručni sat. U centru za građenje izgradio je sat. Kutijama i tuljcima koristili su se za izradu sata. Nakon te aktivnosti posjetili smo radnju urara i upoznali mehanizme satova. To im je bilo posebno zanimljivo. Svi su znatiželjno sudjelovali u promatranju i istraživanju mehanizama. Oblikovali smo i centar u sobi dnevnog boravka koji se dugo zadržao jer su djeca pokazala interes za igrom i istraživanjem ne temu urara. Jedan dječak nacrtao je mehanizam sata, izrezao je krug i dodavao brojeve i ostale detalje. Zajedno smo izradili veliki sat za zid i brojeve s magnetima. Jedan dječak posebno voli brojeve i neprestano ih crta. Sramežljiv je i povučen dječak, rijetko se uključuje u druge aktivnosti s drugom djecom. Uvidjeli smo njegove interese za brojeve i istraživačke aktivnosti te ćemo ga nastojati i dalje podržavati u njegovim interesima.

(Transkript bilješke iz istraživačkoga dnevnika odgojitelja, 19.2.2019).

U suvremenoj paradigmi, kurikulum i cjelokupno vrtičko okruženje usmjereno je na dijete, i to na svako pojedino dijete koje je istraživač materijalnog okruženja, a odrasli interese djeteta trebaju iskoristiti za osmišljavanje okruženja koje će biti u skladu s dječjim interesom (Vujičić, 2011). U prikazanoj bilješci iz istraživačkoga dnevnika odgojitelja vidljivo je kako je odgojitelj pratio aktualni interes dječaka i organizirao centar aktivnosti (Slika 40.).

Intervencija odgojitelja ovisi o stupnju razumijevanja dječjih aktivnosti i uvažavanju dječjih perspektiva (Vujičić i Miketek, 2014). Naime, ako odgojitelj razumije dijete i njegove

aktivnosti, može organizirati okruženje za poboljšanje učenja i istraživanja. U odnosu između odgojitelja i djeteta potrebno je intersubjektivno razumijevanje koje mora uključivati prihvaćanje djeteta kakvo ono jest. Intersubjektivnost je „...metaforička tj. psihološka udaljenost između osoba (djeteta i odgojitelja) određena načinom distribucije moći među njima“ (Slunjski, 2015, str. 181). Ravnopravan i partnerski odnos povećava polje intersubjektivnosti, u njemu se doprinos odgojitelja i djeteta jednako cijeni, a cjelokupna se komunikacija temelji na odnosu povjerenja, ravnopravnosti, reciprociteta i međusobnog razumijevanja. Prema autorici polje intersubjektivnosti ima implikacije na sam proces učenja djeteta, a osobito na njegovu kvalitetu. Kada dijete inicira i upravlja svojim aktivnostima, ono ih i kontrolira, a uloga je odgojitelja najmanja moguća. Odgojitelj se može uključiti pružanjem neizravne podrške dječjem učenju, promatranjem i razumijevanjem dječjeg interesa i planiranjem novih resursa učenja. U takvom odnosu dijete i odgojitelj ravnopravni su partneri.

Odgoviteljica K. P. predstavljajući aktivnost djece naglašava: „dok je led bio u posudi, djevojčica je donijela povećalo, promatrala je...što se događa...zatim je došao jedan dječak s ledom u ruci i zajedno su promatrali kako se led topi. U jednom trenutku djevojčica je dodala šećer, nakon toga je još dodala sol te je promatrala što se nakon toga događa. Samoinicijativno djeca su donijela i boje. Stavljala su boje u led...promatrali... pa sve odložili u hladnjak. Nakon toga, obojenim ledenim kockama djeca su oslikavala po cijelom papiru. Jedna djevojčica bila je posebno uzbuđena, pokazala je veliki interes za navedenu aktivnost. Zanimljivo ju je bilo promatrati kako istražuje miješanje boja i u tome uživa (Slika 41.).

Istraživač: Djeca su mogla sudjelovati u vrednovanju provedenih aktivnosti, bilježiti miješanje boje i uživati u rezultatima svog sudjelovanja i istraživanja. Oni na taj način reflektiraju o svom učenju, prate vlastiti napredak, osvješčuju pojedine faze svog učenja i načina kako se to učenje događalo te istodobno razvijaju kompetenciju učiti kako učiti.

(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima, reflektivni praktikum, 19.2.2019).



Slika 41. Istraživanje leda, topljivosti materijala i miješanje boja

Odgojiteljica K. P.: Što bismo još mogli s ledom?
Djevojčica: Ja bih htjela staviti šećera u to.
Odgojiteljica K. P.: Što biste još mogli staviti?
Djevojčica: Soli.
Odgojiteljica K. P.: Može. Što se događa?
Djevojčica: Sol upija vodu.
Odgojiteljica K. P.: Imate li ideju što biste još mogli staviti u vodu?
Djeca: Boju!
Odgojiteljica K. P.: Što se događa s bojom?
Dječak: Otapa se u vodi.
Odgojiteljica K. P.: Što ćemo s tom obojenom vodom?
Djevojčica: Staviti u hladnjak da se napravi led i onda crtati.
Odgojiteljica K. P.: Može!
Nakon promatranja povećalom djevojčica je osjetila da se led topi.
Odgojiteljica K. P.: Zašto ti je ruka mokra?
Djevojčica: Led se topi u ruci.
Odgojiteljica K. P.: Znaš li zašto?
Djevojčica: Zato što mi je ruka topla.
Odgojiteljica K. P.: Zašto se led topi?
Djevojčica: Topi se jer je u sobi toplo.
Dječak: Pa „snježovito“ je vani.
Odgojiteljica K. P.: Ako biste led odnijeli van, što bi se dogodilo, bi li se topio?
Djevojčica: Vani se ne bi topio jer je vani hladno, zima je.

(Transkript razgovora djece i odgojitelja iz istraživačkoga dnevnika odgojitelja, 19.2.2019.).

Ponekad se u pedagoškoj praksi događa kako to navode McNerney i Hall (2017) da odgojitelji nemaju dovoljno samopouzdanja za provedbu istraživačkih aktivnosti djece jer im nedostaju temeljna znanja o istraživanjima različitih znanstvenih fenomena (fizičkih, kemijskih i sl.). Odgojitelji ponekad naglašavaju da je znanost zahtjevno obrazovno područje za koje nisu primjereno educirani, stoga navedene aktivnosti izbjegavaju ili se ne osjećaju ugodno dok ih provode. Vujičić i sur. (2018) naglašavaju da je za odgojitelja nužno da ima neka temeljna znanja o znanosti i znanstvenim pojmovima, kao i pozitivan stav prema znanosti općenito. Znanost ima izuzetno važnu ulogu u kurikulumu dječjega vrtića, osobito razvijanje pozitivnog stava prema znanosti kod djece.

Sličan stav imaju McNerney i Hall (2017) naglašavajući kako je područje istraživačkih aktivnosti u radu s djecom važno za razvoj znanstvene pismenosti te su proveli istraživanje koje je bilo osmišljeno kao dio profesionalnoga razvoja odgojitelja. Tijekom navedenog istraživanja odgojitelji su razvijali zajedničko razumijevanje istraživačkih aktivnosti djece kako bi ih mogli češće upotrijebiti u pedagoškom radu s djecom. Spomenuti autori naglašavaju povezanost

profesionalnog razvoja s organiziranjem znanstvenih aktivnosti. Naime, znanstvene aktivnosti imaju pozitivan utjecaj na kvalitetu profesionalnoga razvoja odgojitelja, ali i odgojno-obrazovnog procesa i učenje djece. Istraživačke aktivnosti znanstvenih fenomena odnose se na istraživanje, promatranje, interpretaciju i posredovanje kao strategije razvoja znanstvene pismenosti. Istraživanje podrazumijeva aktivno bavljenje djece s okruženjem, postavljanje pitanja i učenje iz novih iskustava koja djeci omogućuju saznati zašto se stvari događaju i na koji način. Da bi bili učinkoviti istraživači, logično je očekivati da djeca imaju vještine promatranja koje uključuju uočavanje i opisivanje doživljenih fenomena. Znanstveno promatranje uključuje i interpretaciju promatranog. Djeca istražujući i eksperimentirajući, uče interpretirati svoja istraživanja te tako spoznaju svijet oko sebe. Navedeno je prema McNerney i Hall (2017) ključna sastavnica za razvoj znanstvenoga mišljenja djece rane i predškolske dobi. U istraživačkim aktivnostima djeca preuzimaju odgovornost za vlastite procese učenja i sposobnost za upravljanje tim procesima, što je povezano s razvojem metakognicije. Djeca postaju svjesna procesa svoga mišljenja i učenja, otkrivaju put kojim su razvili neko novo znanje ili došli do nekoga novog razumijevanja. Upravo manipulirajući različitim predmetima, djetetu se daje prilika da gradi svoje teorije i stječe uvid na koji se način može određen pojam testirati, ispitivati i revidirati. Dijete na taj način uči kako se uči, kako proces učenja osvještavati, kako njime upravljati i preuzimati odgovornost. Metaznanje vodi autonomnosti učenja djece, a za poticanje metarazine znanja presudan je primjeren oblik podrške odgojitelja dok sadržaji nisu relevantni (Vujičić i Miketek, 2014).

Osim pripremanja poticajnog okruženja za istraživanje, uloga odgojitelja u istraživačkim aktivnostima jest i razvijanje znanstvenoga mišljenja i vještina istraživanja, a ne podučavanje činjenica vezanih za znanost. Odgojitelji ne trebaju biti znanstveni stručnjaci, nego poticati djecu da promatraju i preispituju svijet oko sebe (McNerney i Hall, 2017).

Odgojitelj može podržavati samo one procese učenja koje razumije i stvarati uvjete za nadogradnju znanja djece ako prethodno otkrije postojeće znanje i razumijevanje djece. Pomažući djeci da shvate i tumače svijet oko sebe kao rezultat svojih istraživanja i promatranja, od odgojitelja se traži da posreduju dječje učenje. Ta aktivna uloga odgojitelja sadržana je u Vygotskijevoj sociokulturnoj teoriji u kojoj odrasli ili vršnjaci posreduju učenje djece kako bi im omogućili da postignu razinu razumijevanja koju sami ne bi mogli dostići (Gray i MacBlain, 2015).

Važna uloga odgojitelja u istraživačkim aktivnostima jest pratiti aktivnosti djece te im omogućavati proširivanje i nadograđivanje vlastitih aktivnosti. Odgojitelj treba, dakle, kako to

naglašava Miljak (2015), znati usmjeriti pozornost ne samo na promatranje i razumijevanje dječjih aktivnosti i na osvješćivanje tih aktivnosti nego na osnovi tih znanja mijenjati i prilagođavati okruženje potrebama i interesima konkretne djece u konkretnoj ustanovi.

U primjeru istraživanja leda, topljivosti materijala i miješanja boja (Slika 41.) bilo je vidljivo kako odgojiteljica otvorenom komunikacijom potiče aktivnosti djece, komunicira o postojećem znanju i iskustvu djece, proširuje njihova znanja novim poticajima te slijedi osobne interese djece. Dijete svoje znanje konstruira razgovorom, dijalogom i diskusijom. Odgojno-obrazovna komunikacija jest razvojno-interakcijski proces stvaranja značenja i razmjena poruka između odgojitelja i djece s ciljem osobnog razvoja djece (Mušanović i Lukaš, 2011). Dinamična komunikacija potiče kognitivne sukobe koji pokreću izgradnju novoga znanja.

Na temelju prikupljenih podataka iz istraživačkoga dnevnika vidljivo je da je tijekom zajedničke komunikacije u aktivnostima s djecom odgojiteljica ostvarivala partnerski odnos s djecom. Ravnopravan položaj djeteta potreban je kao podrška djeci, da se sigurno osjećaju i uče zajedno s odraslima (Krogh i Morehouse, 2014).

Proučavajući položaj odnosa djeteta i odgojitelja u odgojno-obrazovnome procesu u ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja suprotstavlja se prema Šagud i Hajdin (2018) nekoliko pozicija:

- emancipacija djece nasuprot podčinjavanju djece odgojiteljima
- sloboda u biranju aktivnosti nasuprot odgojiteljevih vođenja aktivnosti
- samoiniciranje i samoorganiziranje aktivnosti nasuprot didaktiziranja i instrumentaliziranja izravnih instrukcija (tzv. instruktivna pedagogija).

Nove paradigme djeteta i djetinjstva utjecale su na izmjenu shvaćanja položaja djeteta u kurikulumu. Slika o kompetentnom djetetu postoji u kooperaciji s odgojiteljem koji podržava, potiče i usmjerava dječja istraživanja.

Na refleksivnom praktikumu izneseni su primjeri aktivnosti (Slike 39., 40. i 41.) te je u njima uočeno nekoliko zajedničkih elemenata (odgojitelji su prepoznavali i uvažavali interes djeteta, strukturirali prostorno-materijalno okruženje prema uočenim interesima, dopunjavali poticaje, uskladili svoju ulogu s potrebama djeteta u rješavanju zadataka).

Profesionalni razvoj odgojitelja tijekom praćenja aktivnosti djece razvijao se prema sljedećim razdobljima:

- u prvom razdoblju odgojitelj je bio usmjeren na praćenje djeteta, odnosno dominantno usmjeravanje i kontrolirajuće ponašanje odgojitelja, dijete ispunjava zadane odgojiteljeve aktivnosti i rješava ih prema unaprijed planiranim očekivanjima
- u drugom razdoblju odgojitelji su pratili dječje interese, promatrali ih i identificirali
- u trećem razdoblju odgojitelji nadograđuju različite dječje inicijative (Slike 39., 40. i 41.) i aktivnosti, prepoznajući situacije koje su razvojno primjerene za dijete, situacije u kojima kompetentnije dijete uči manje kompetentno (Slika 40.), načine istraživanja materijala ili strategija koje dijete pri tome koristi (Slika 39.) i situacije u kojima odgojitelj iskazuje prihvaćanje, kreativnost i fleksibilnost u odnosu na dječju akciju (Slika 41.).

Aktivno učenje prepoznaje se propitivanjem u kojoj mjeri djeca aktivno konstruiraju znanje. Razvijanje vještina neovisnoga mišljenja i kreativnoga rješavanja problema, cilj je toga pristupa. Suvremeni kurikulum ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja podržava razvoj sposobnosti djece tako da definira parametre problema i identificira pitanja na koja je potrebno odgovoriti ili korake koje je potrebno primijeniti za rješenje problema. Takav pristup sredstvo je za unapređivanje sposobnosti odgojitelja kako bi razumijevanjem i profesionalnim razvojem bili otvoreniji za promjene. Odgojitelji koji kritički razmišljaju o rješavanju problema mogu i kritički promišljati o idejama i pitanjima koja su izvan njihove neposredne stručnosti. Rješavanje problema stvara kreativan, inventivan i fleksibilan pristup učenju i mišljenju jer potiče pojedince na uspostavljanje veze između različitih koncepata te oni prepoznaju potencijal za rješavanje problema na nove i originalne načine (McNerney i Hall, 2017).

Nadalje, važno je da odgojitelji razviju razumijevanje različitih razina znanja koja djeca već posjeduju. Okruženja za učenje koja su strukturirana tako da potaknu dječju vještinu rješavanja problema pomoći će im u izgradnji novih i širih okvira mišljenja koje će moći primijeniti na probleme koji nastanu i rabiti ih kao osnovu za učenje od poznatog do nepoznatog. Kako bi se to zaista dogodilo, okruženje za učenje treba pružati širok spektar različitih i značajnih aktivnosti s kojima se može neprestano eksperimentirati. Tijekom istraživanja aktivnosti s različitom razinom strukturiranosti, odgojitelji mogu problematizirati koja razina intervencije omogućuje optimalni angažman djeteta te koje strategije odgojitelja potiču dijete na aktivno i angažirano spoznavanje i kreiranje stvarnosti.

Posebno su se analizirale situacije odgojno-obrazovnoga procesa u kojima su bile prepoznatljive Vygotskijeve (1978) ideje o nadograđivanju (engl. *scaffoldinga*) i *zoni proksimalnog razvoja* (skraćeno ZPR). Takve situacije vrijedne su za dječje učenje te je dogovoreno da se tijekom drugoga istraživačkog razdoblja s pomoću sljedećih strategija identificiraju *zone proksimalnoga razvoja* djeteta:

- u promatranju i procjenjivanju aktivnosti djece
- u primjeni profesionalnog znanja u odlučivanju nadogradnje znanja djeteta
- u profesionalnom procjenjivanju situacija učenja (uloga djeteta, koraci, postupci i strategije rješavanja problema)
- u primjeni prihvatljivih i odgovarajućih strategija i tehnika vođenja, usmjeravanja, poticanja, sukonstruiranja
- u produktivnoj komunikaciji s djetetom.

Ciljevi za sljedeći ciklus istraživanja bili su:

- prepoznavanje, otkrivanje i analiziranje situacija u kojima odgojitelj podržava interes i motivaciju djeteta za konkretnom aktivnošću
- uočavanje djetetove nemogućnosti samostalnoga rješavanja problema zbog nerazvijenih kapaciteta
- suptilno vođenje djeteta prema višoj razini zadatka i njegovu uspješnom ostvarenju.

Sažmemo li sve navedeno, moguće je zaključiti kako se napredak tijekom drugoga razdoblja istraživanja postizao suradničkim učenjem i aktivnim učenjem odgojitelja, međusobnim uvažavanjem, povjerenjem jednih u druge, propitivanjem različitih stavova, ideja, kritičkim i kreativnim mišljenjem, tolerancijom i podrškom. Odgojitelji kao aktivni sudionici istraživanja međusobno su se poticali na aktivno slušanje, prosocijalno ponašanje, pozitivne suradničke odnose, interpretaciju vlastitih ideja, kreativnost, otvorenost za nove ideje bez straha od reakcija ostalih odgojitelja i istraživača.

Što je otkrila dokumentacija i refleksija?

- prilagođavanje djece i odraslih novim promjenama
- kreiranje odgojno-obrazovnoga procesa koji omogućuje autonomnost učenja djece
- usmjeravanje pozornosti na kontinuirano praćenje i vrednovanje odgojno-obrazovnoga procesa
- profesionalno razvijanje odgojitelja različitim tempom i različita razina razvoja kompetencija

Buduće akcije?

- usmjeravanje pozornosti ne samo na promatranje i razumijevanje dječjih aktivnosti nego na osnovi tih znanja mijenjanje i prilagođavanje okruženja potrebama i interesima konkretne djece
- mijenjanje uloge istraživača
- mijenjanje uloge dokumentiranja

6.3.2.2. Put prema autonomiji odgojitelja

Konstruktivizam i socijalni konstruktivizam, kao suvremene teorije učenja, daju okvir profesionalnom razvoju odgojitelja. Naglašavaju autonomno mišljenje i učenje kao posljedicu učenja i razvoja, a odgojitelje se smatra profesionalcima koji imaju slobodu (autonomiju) u profesionalnome području svoga djelovanja (Salo i Rönnerman, 2013).

Navedeni autori ističu važnost kulture ustanove, osobito organizacijsku strukturu i tradiciju koja je prisutna u ustanovi u kojoj se istraživanje provodi. Naime, uvijek kada kultura ustanove podržava odgojitelje u njihovu profesionalnom razvoju, oni postaju autonomni u procesu istraživanja i promjene te dosežu visoki stupanj profesionalnoga razvoja.

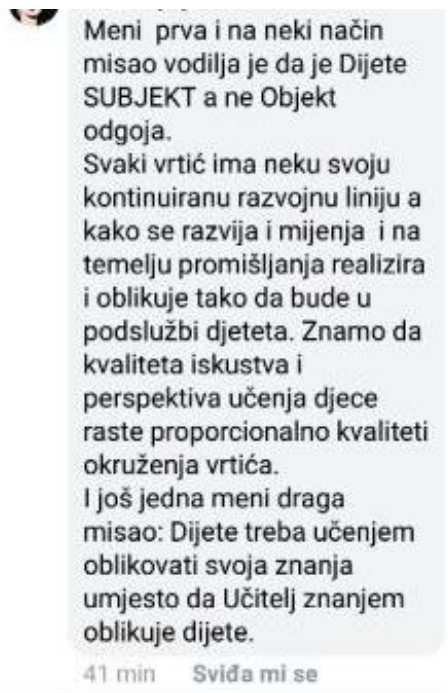
Profesionalni razvoj odgojitelja otvoreni je put na kojem oni sazrijevaju uz neprestano učenje te razvijaju svoje kompetencije s ciljem kvalitetnijeg obavljanja pedagoške prakse i unapređivanja postignuća djece. Kompetencije su odgojitelja prema Jurčević Lozančić (2018) uvjetovane:

- teorijskim znanjem (koje nastaje tijekom inicijalnog obrazovanja)
- stručnim (profesionalnim, praktičnim) znanjem i
- učenjem (socijalne i osobne kompetencije).

Prema autorici kompetencijski sustav učenja temeljen je na sukonstruktivističkoj paradigmi koja naglašava socijalne i komunikacijske dimenzije učenja. Navedene dimenzije događaju se u dijalogu kojim se raspravlja o složenim i suptilnim pedagoškim pitanjima, njeguje se međusobna podrška, slušanje te je međusobna razmjena ideja obilježena partnerskim odnosima sudionika. Time se potvrđuje stajalište prema kojem je učenje najučinkovitije kada je suradničko, usmjereno prema zajedničkoj konstrukciji znanja (Bruner, 2000).

Tijekom drugog razdoblja istraživanja praćene su i analizirane različite uloge odgojitelja u oblikovanju odgojno-obrazovnoga procesa te njihov put prema autonomnom djelovanju. Naglasak je bio na osposobljavanju odgojitelja za sudjelujuće promatranje, dokumentiranje i interpretiranje aktivnosti djece. Interpretiranje je bilo usmjereno na smisao koje aktivnosti imaju za djecu i proces njihova učenja (Slika 42).

Refleksije se istodobno mogu odvijati i preko različitih foruma kojima se virtualno dijele iskustva, videozapisi i istraživački dnevници te međusobno surađivati kako bi se dobio bolji uvid u vlastitu praksu. Prema Jones i Ryan (2017) internetski prostor nudi brojne mogućnosti raznovrsne suradnje i nove mogućnosti za razvoj refleksije. Fokus te tvrdnje jest upućivanje na mogućnosti suradnje s odgojiteljima preko digitalne tehnologije.



Slika 42. Razumijevanje odgojno-obrazovnoga procesa

Slika 42. prikazuje dio polustrukturiranog intervjua u zatvorenoj grupi na Messingeru. Odgojiteljica M. S. komentirala je položaj djeteta u odgojno-obrazovnome procesu te svoju ulogu u poticanju dječjeg učenja. Osim što je pratila, promatrala i pozorno slušala dijete, prilagođavala je poticaje, aktivnosti i okruženje potrebama i interesima konkretne djece u odgojnoj skupini. Na taj je način stvarala vlastiti implicitni kurikulum koji je temeljen na suvremenim paradigmatama djetinjstva, a ne apstraktnu teoriju (Miljak, 2015).

Odgojiteljica M. L.: Ja sam pratila interes jednog dječaka za glazbu. On se često zadržavao u glazbenom centru i ispitivao kakav zvuk proizvode zvečke koje su tamo. Najviše ga je zanimalo zvuk bočice jer nije mogao otkriti što u njoj proizvodi zvuk. Htio je napraviti bubnjeve. Ponuđeni su mu različiti materijali. Napravili smo glazbeni centar. Stavili smo u njega gotove glazbene instrumente i sve instrumente koje smo napravili. Dječak istražuje nove zvukove. Uzeo je štapić i udarao po svemu. Isprobavao je zvukove. Zvao je prijatelje da im pokaže koji instrumenti kako zvuče. Pravili smo zvečke. Dječak je istraživao kako će dobiti najjači zvuk.

Djeci su ponuđene i slike instrumenata te različite didaktičke igre u kojima trebaju pridruživati, spajati, klasificirati instrumente. Takve igre trajale su dugo, a djeca su se u njima izmjenjivala.

Svakodnevno smo slušali različite vrste glazbe te zvukove različitih instrumenata. Napravili smo orkestar sa zvečkama od recikliranog materijala po uzorku koji smo vidjeli kada smo bili u posjetu Dječjem vrtiću „Čarobna šuma“.

Istraživač: Jeste li mogli još nešto ponuditi s obzirom na dob dječaka i njegove mogućnosti, je li se ova aktivnost mogla proširiti?

Odgovornica M. L.: Možda sam mogla pozvati nekoga od roditelja koji se bavi glazbom ili nekoga glazbenika u posjet odgojnoj skupini?

Odgovornica V. N.: Odvesti djecu na neki koncert, u glazbenu školu možda.

Istraživač: A zvukovi iz prirode? Kako zvuči kiša, grmljavina, zvukovi tijela...?

Odgovornica M. L.: Radimo sve to, samo nismo dokumentirali i prikazivali. Puckanje prstima, udaranje nogama. Zaboravila sam to navesti. Svidjela im se klasična glazba, često ju slušamo u odgojnoj skupini.

(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima, refleksivni praktikum, 19.2.2019.).

Osjetilna iskustva temelj su djetetovih aktivnosti, a osjetilno opažanje osnovno je područje djetetova istraživanja i upoznavanja svijeta. Istraživanje s različitim materijalima koji potiču uključivanje osjetila vrijedne su aktivnosti za razvoj i učenje djeteta (File i sur., 2012). Zato se smatralo važnim osmisliti senzomotorne poticaje u prostoru, koji je bio češće posjećivan centar aktivnosti i u kojem su se odvijale različite socijalne interakcije djece. Dobro osmišljen i organiziran prostorno-materijalni kontekst omogućuje češću i intenzivniju interakciju djece, rad u manjim skupinama, slobodan izbor aktivnosti, samoorganizaciju i obogaćivanje aktivnosti. Tako primjerice odgojiteljica koja je podržavala istraživanje zvukova s najmlađom djecom, navedene je aktivnosti percipirala i izdvojila kao važne u dječjem razvoju. U Dječjem vrtiću „Zvrk“ glazba je bila često zastupljena u različitim aktivnostima. Na Odgojiteljskom vijeću sudjelovala je profesorica iz glazbene škole u Belom Manastiru koja je nekoliko mjeseci provela na Erasmus + razmjenu na Institutu za glazbu u Oslu u Norveškoj. Ona je prisutnim odgojiteljima, sudionicima istraživanja, iznosila svoja iskustva iz glazbenog dječjeg vrtića u Norveškoj (Prilog 9.7.9.), a odgojitelji su nakon toga na refleksivnom praktikumu komentirali i iznosili svoje mišljenje:

Odgovornica M. S.: Drago mi je što su primjeri iz Osla pokazali da i ja radim slično. Osvijestila sam neke postupke u provođenju glazbenog kurikuluma koje i ja radim s djecom i kako trebam i dalje tako nastaviti. Metodika provođenja glazbenih aktivnosti područje je koje me zanima i mnogo vremena ulažem u svoje usavršavanje na tom području. Sviđa mi se što u Oslu roditelje uključuju u glazbene aktivnosti, vidjeli smo to na snimci. Sviđa mi se i način organizacije navedenih aktivnosti s djecom rane dobi, mislim da sam vidjela da su to jednogodišnjaci. Poznato je da i nerođene bebe reagiraju na klasičnu glazbu.

(Transkript audiosnimke komentara odgojitelja s Odgojiteljskog vijeća, 26.2.2019.).

Ako se u oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa polazi od perspektive djeteta, otvoreni, dinamični, fleksibilni, humanistički i razvojni pristup kurikulumu način je odgojno-

obrazovne stvarnosti koji se reflektira na interpretiranje uloge odgojitelja i njegovih jasnih položaja u kurikulumu (Slunjski, 2011). Adultocentrična orijentacija koja je uočljiva u neproduktivnim položajima odgojitelja (poučavatelj, kontrolor) postupno se zamjenjivala prema akcijama usmjerenima djeci (Šagud i Hajdin, 2018).

Kvalitetna intervencija odgojitelja u različitim aktivnostima djece u drugome istraživačkom razdoblju uvjetovana je postojećom razinom odgojiteljeva razumijevanja specifičnih procesa učenja i aktualnih interesa djece te onoga što se u dječjim aktivnostima stvarno događa. Uočavalo se kako odgojitelji, sudionici istraživanja napuštaju unaprijed predvidiva očekivanja od djece i zaista dopuštaju djeci autonomno vođenje, oblikovanje i razvijanje aktivnosti. Primjeri iz prakse pokazuju da su odgojitelji najčešće ostvarivali uloge suigrača u aktivnostima djece (Slika 43.) i djelovali kao poticajni uzor (model) u ponašanju. Istodobno se uočavala intenzivnija i kvalitetnija interpersonalna komunikacija i socijalni odnosi između djeteta i odgojitelja. Odgojitelji su neposredno u aktivnostima s djecom iskazivali višu razinu kompetentnosti i razumijevanja u vođenju i usmjeravanju učenja djece, što podrazumijeva suvremeni pristup.



Slika 43. Odgojitelji kao suigrači u aktivnostima djece

Kako bi se odgojitelji osposobili za poticanje i uvažavanje suradničkog učenja djece, problemskog rješavanja zadataka, projekte s djecom te istraživački rad, na refleksivnom praktikumu vođene su rasprave s reflektiranjem pedagoške prakse:

Istraživač: Kako su se mogle proširiti aktivnosti?

Odgojiteljica L. P.: Možda da smo razgovarali o još nekim životinjama, njihovim nastambama, čime se hrane?

Odgojiteljica K. P.: Možda životinje koje žive na snijegu i ledu. Kretanje životinja na ledu.

Istraživač: *Možda ste mogli iskoristiti aktivnosti s ledom, osmisliti kosinu, da se pingvini spuštaju, pokreti pingvina ili nešto slično.*

Odgojiteljica I. G.: Mene su djeca danas iznenadila koliko su vremena provela u aktivnostima s ledom.

Istraživač: *Jeste li možda uočili koji je dominantan interes djece u vašoj skupini?*

Odgojiteljica I. G.: Kretanje, neprestano su u pokretu, oponašali smo hod tuljana, morža, uživali smo u tome! Potičemo djecu u tjelesnome razvoju, oponašamo kako se kreću životinje, to im je sada zanimljivo, samo nisam to snimila da pokažem sada, nisam stigla, drugi put sigurno!

(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima, reflektivni praktikum 19.3.2019.).

Na reflektivnim praktikumima odgojitelji su se kontinuirano upućivali na sustavno promatranje, dokumentiranje i kvalitativno interpretiranje aktivnosti odgojno-obrazovnoga procesa. Opisivali su izdvojene aktivnosti koje su smatrali posebno uspješnima:

Odgojiteljica M. M.: Nastavili smo s aktivnostima od prošlog tjedna, projekt o ljudskom tijelu. Uživali su u izradi plakata ljudskog tijela i njegovih unutarnjih organa te izradi kostura od neoblikovanoga materijala i početnom pisanju. Jedna djevojčica pokazivala je izrazit interes za promatranjem i istraživanjem kostura ljudi.

Aktivnost sa slaganjem slova i dijelovi tijela bila je zanimljivija starijoj djeci. Oni su proučavali funkcije pojedinih dijelova tijela. Željeli su crtati dijelove tijela, kosti i žile, proučavali su unutarnje organe, promatrali povećalom, istraživali svoju kožu, ruke, prste na rukama...

Istraživač: *Možete ponuditi djeci digitalni mikroskop.*

Odgojiteljica M. M.: Da, ponudit ćemo i digitalni mikroskop. Pretpostavljam da im to može biti zanimljivo. Zapisivali su visinu i težinu pa smo slagali, klasificirali, od najtežeg prema najlakšem, vidjet ćemo dalje kako će se aktivnosti razvijati i za što će djeca biti zainteresirana.

(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima, reflektivni praktikum 26.3.2019.).

Transkripti audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima, reflektivni praktikum (19.3.2019. i 26.3.2019.) pokazuju kako odgojitelji jasnije iskazuju zajedničko praćenje, razumijevanje i promišljanje podupiranja učenja djece. Uočava se kako odstupaju od već unaprijed pripremljenih planova u korist situacijskih dječjih poticaja i aktivnosti koje se događaju spontano i neočekivano. Nemogućnost ujednačenog pristupa u definiranju pozicioniranja odgojitelja tijekom dječjih aktivnosti predstavljalo je poseban izazov za odgojitelje. Usmjerenost na dijete, ulaženjem u njegovo razumijevanje svijeta i polazak od njegove perspektive predstavlja značajan pokretač djetetovih aktivnosti (Šagud, 2006).

Može se zaključiti kako se promijenilo gledište i stavovi odgojitelja te kako su uglavnom napuštali tradicionalne uloge izvršitelja te se uočava preuzimanje autonomije u kreiranju odgojno-obrazovnog procesa prema mjeri djeteta (Tablica 11.). Svoj napredak sudionice su istraživanja u ovom razdoblju iskazale na refleksivnom praktikumu:

Odgojiteljica L. P.: Ponekad je potrebno samo malo da te netko pokrene u pravom smjeru kako bi dobio ideju i krenuo dalje sa svojom praksom. Mislim da smo tu ostvarili najveću dobit, da nas je istraživanje vlastite prakse potaknulo na promjene.

(Transkript audiosnimke izjave odgojitelja s refleksivnog praktikuma, 26.3.2019.).

Razumijevanjem svoje uloge u odgojno-obrazovnom procesu odgojitelji profesionalnim razvojem postižu autonomiju, a kvaliteta pedagoškog okruženja koja uključuje prostorne, materijalne, vremenske i socijalne dimenzije ovisna je o razini autonomije odgojitelja (Šagud i Hajdin, 2018). Navedene su dvije dimenzije u međuodnosu. Autonomija odgojitelju omogućuje slobodu i odgovornost za prilagođavanje odgojno-obrazovnog procesa potrebama, sposobnostima i zonama aktualnoga razvoja djece. Autonoman odgojitelj organizira prostor pedagoškog okruženja i oprema ga primjereno aktualnim konstruktima dječjih aktivnosti, omogućuje refleksiju dječjih aktivnosti, stvara uvjete za metarazinu učenja djece. On je osposobljen profesionalac i u dijalogu je s djecom u aktivnostima, sudjeluje u kvalitetnim dinamičnim socijalnim odnosima te je sukonstruktor kulture ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja temeljene na međusobnom uvažavanju i poštovanju djece i drugih odgojitelja (Jurčević Lozančić, 2016). Suvremeni odgojitelj odgojno-obrazovni proces sukonstruira kao životnu sredinu odgojitelja i djece koja je promjenjiva, dinamična, fleksibilna i preduvjet je kvalitetnih socijalnih odnosa. Šagud (2015) također naglašava da odgojitelj dizajnira kvalitetu djetetovih aktivnosti, osmišljava uvjete u kojima se one događaju, procjenjuje razinu djetetove inicijative i samostalnosti te cjelokupni socijalni, emocionalni, intelektualni i tjelesni razvoj.

Uvijek kada se djeca bave svojom okolinom, dodatno će steći osjećaj aktivnih članova evoluirajuće zajednice. Uređivanje unutarnjih i vanjskih prostorno-materijalnih konteksta značajno je za razvoj kurikuluma. Njeguje se pristup primjeren za svako dijete, razumijevanje prethodnih iskustava i razvoja djece te podržavanje neovisnosti i kreativnosti djece i stalne težnje razvoju međusobnoga povjerenja. Značenje je igre za cjelokupni razvoj djeteta neupitan;

često se naglašava i značenje vanjskoga prostora za igru i učenje koji doprinosi cjelovitom razvoju djeteta i potiče mnoštvo situacija za istraživanje i interakcije.

Uvidom u neposredni odgojno-obrazovni rad bilo je vidljivo kako su u drugome razdoblju istraživanja djeca češće boravila u vanjskom prostoru te su se unutarnji i vanjski prostor dopunjavali raznim poticajima i materijalima. Poticajno vanjsko okruženje omogućivalo je djeci neposredno učenje istraživanjem, otkrivanjem i eksperimentiranjem.

Prema Hansen i sur. (2004) aktivnosti na otvorenom prostoru ključan su dio dnevnoga ritma te omogućuju učenje socijalnih vještina, razvijanje ekoloških vrijednosti te je potrebno osigurati sigurno i poticajno okruženje, gdje će djeca moći istraživati prostor u slobodnoj ili organiziranoj igri. Brojni su primjeri iz pedagoške prakse koji pokazuju da su za iskustveno učenje djeca uvijek motivirana te na taj način stječu praktična znanja, razvijaju osjetljivost za prirodu, okolinu i održivi razvoj (Valjan Vukić, 2012).

Odgojitelji su aktivnosti dokumentirali (Prilog 9.7.4.; Slika 44.), a refleksijama su promišljali o svom iskustvu, izgrađivali novo znanje, vještine i sposobnosti.



Slika 44. Istraživačke aktivnosti na otvorenome prostoru

Na osnovi praćenja i dokumentiranja odnosa odgojitelja i djeteta, odgojiteljica B. G. prezentacijom PowerPoint (Prilog 9.7.3.) obrazložila je kako percipira svoje uloge u odgojno-obrazovnome procesu i u kojim se situacijama mijenjala i razvijala njezina promjena i profesionalni razvoj tijekom istraživačkoga procesa (Slika 44.). U procesu aktivnosti djece odgojitelji imaju širok raspon intervencija i uloga s različitim razinama osjetljivosti i responzivnosti, a te uloge ne mogu biti unaprijed jednoznačno određene. Provedbom ovoga istraživanja odgojitelji su potaknuti na pozornije i sustavnije promatranje i aktivno slušanje djece u pojedinim aktivnostima, osluškivanje i uvažavanje djetetovih interesa i potreba, strukturiranje prostornog okruženja prema mjeri djeteta, opskrbljivanje centara aktivnosti poticajima, materijalima i slično. Odgojiteljica B. G. primjerice argumentira kako ulogu odgojitelja u igri djece ne određuje u prvome redu dob djeteta, nego i konkretne situacije unutar kojih se igra događa.



Slika 45. Slajd iz PowerPoint prezentacije odgojiteljice B. G.

Sposobnost zauzimanja refleksivnoga kritičkog stava prema osobnoj pedagoškoj praksi jedno je od ključnih umijeća odgojitelja u ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Za kvalitetnu procjenu potrebe za uključivanjem i načinima uključivanja u aktivnosti djece potrebna je visoka razina profesionalnih kompetencija odgojitelja (Miljak, 2015; Slunjski, 2015). U suvremenome pristupu odgojno-obrazovnom procesu (Tablica 11.) odgojitelj nije dominantan, nego uvažava i ohrabruje inicijativu djece, traga za njihovim postignućima, potičući djecu na osmišljavanje i organiziranje vlastitih aktivnosti.

Tablica 11. Tradicionalna i suvremena paradigma uloge odgojitelja

ULOGA ODGOJITELJA U ODGOJNO-OBRAZOVNOME PROCESU		
PODRUČJE	TRADICIONALNA PARADIGMA	SUVREMENA PARADIGMA
AUTONOMIJA ODGOJITELJA	– odgojitelji izvršitelj i operativac koji teoriju prevodi u praksu	– autonomija u kreiranju odgojno-obrazovnoga procesa u skladu sa suvremenim kurikulumom
IMPLICITNA PEDAGOGIJA ODGOJITELJA	– deklarativna razina u izražavanju vrijednosti, stavova i normi	– zajedničke refleksije, usklađivanje vrijednosti
STRUČNO USAVRŠAVANJE ODGOJITELJA	– transmisija u prijenosu znanja, nisu vezana za prostor i vrijeme, stručna usavršavanja povremena, stihijska	– sukonstrukcija znanja, refleksivna praksa, istraživačke aktivnosti, akcijska istraživanja
DRUŠTVENO-KULTURNO ODREĐENJE ULOGE ODGOJITELJA	– totalitarno društvo, dijete i djetinjstvo na margini društva, odnosi moći, narušeni odnosi, kritika	– demokratsko društvo, dijete kao ravnopravni član društva, kultura podržavanja, zajednička vizija razvoja

Esencijalna sastavnica uloge suvremenog odgojitelja jest opažanje, interpretiranje, razumijevanje i dokumentiranje nastojanja djeteta da razumije svijet oko sebe (Petrović-Sočo, 2011; Slunjski, 2015; Miljak, 2015; Vujičić, 2016). Potaknuti navedenim pristupom u ovom istraživanju namjera je bila utjecati na postupnu promjenu uloga odgojitelja i prihvaćanje novih uloga, njihovo usmjeravanje na istraživanje i autonomiju u kreiranju odgojno-obrazovnog procesa i refleksivnu praksu s ostalim sustručnjacima.

Tijekom drugog razdoblja istraživanja odgojitelji su kvalitetno razumijevali i tumačili način na koji se djeca koriste materijalima, rješavaju probleme i uče. Postupno su prelazili od izravnog poučavanja u metodički strukturiranim aktivnostima, prema otvorenom pristupu uz podršku odabira slobodnih izbora u različitim aktivnostima. Jedan od bitnih zadataka

odgojitelja u suvremenome kurikulumu jest poticanje i usmjeravanje pitanja koja se razvijaju u skladu s dječjim interesima.

Iz svega navedenog može se zaključiti da suvremeni kurikulum ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja treba biti usmjeren na dijete i njegovu dobrobit. Suvremeni pristup dizajniranju kurikuluma naglašava da dijete ima aktivnu ulogu u iniciranju interesa, pitanja, hipoteza i suradnik je u procesu istraživanja i kreativnog izražavanja kurikuluma. Djeca su sposobna izraziti, odrediti i angažirati se u onim područjima koja ih zanimaju i motiviraju te im nude mogućnost da preuzmu odgovornost za svoje učenje. Uvažavanje djece zbog njihova neovisnog mišljenja i njihova individualnog pristupa problemima središnji je fokus profesionalca ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, što potvrđuju i rezultati ovog istraživanja.

Što je otkrila dokumentacija i refleksija?

- autonomno i usmjereno upravljanje istraživanjem i unapređenjem prakse odgojitelja
- sustavno promatranje, dokumentiranje i kvalitetno interpretiranje aktivnosti te iskrena zainteresiranost za sve što djeca čine i što ih trenutno i konkretno zanima
- istraživanje načina za podupiranje učenja djece
- odstupanje od pripremljenih planova u korist onih aktivnosti koje se događaju spontano i neočekivano
- zamjena neproduktivnih položaja odgojitelja prema pristupima usmjerenim prema djetetu
- povezanost djeteta sa socio-kulturnom sredinom
- smislene i svrhovite aktivnosti imaju veći odgojno-obrazovni potencijal

Buduće akcije?

- mijenjanje uloge istraživača
- još veća autonomija odgojitelja

6.3.2.3. Mijenjanje uloge istraživača u akcijskom istraživanju

Akcijsko istraživanje određeno je osobnim iskustvima istraživača te njegovom istraživačkom kulturom i tradicijom. Istraživač kao multikulturni subjekt upoznat je s različitim sociokulturnim sredinama te pristupa realitetu nizom ideja koje određuju paradigmatički okvir (ontologija), postavlja niz pitanja o načinu spoznavanja tog realiteta (epistemologija), koje se proučava posebnim metodološkim postupcima (Halmi, 2005).

U kvantitativnim istraživanjima uloga istraživača sukladna je neutralnom promatraču koji izvana procjenjuje postignuća odgojitelja u odgojno-obrazovnome procesu, za razliku od akcijskih istraživanja (kvalitativnih) u kojima istraživač ima ulogu konzultanta, onog koji se angažira u samoj praksi, uključuje osobne vizije odgojno-obrazovnoga procesa i gledišta koje u tom procesu ima dijete (Šagud, 2006). Konkretnije, kako to navode Cohen i sur. (2007, str. 231), „akcijsko istraživanje prepoznaje ulogu istraživača kao onoga koji olakšava, vodi, formulira i sažima znanje, te onoga koji postavlja pitanja.“ Slunjski (2015) također naglašava kako je akcijsko istraživanje situacijsko te dijagnosticira problem u određenome kontekstu u okviru kojega ga se pokušava riješiti. Provodi se u neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi, odnosno u stvarnoj situaciji, s ljudima, a ne na ljudima, a osobno iskustvo istraživača smatra se važnim gledištem istraživanja (Bognar, 2012).

Tablica 12. Uloga istraživača u akcijskome istraživanju

MIJENJANJE ULOGE ISTRAŽIVAČA	
TRADICIONALNI PRISTUP	SUVREMENI PRISTUP
<ul style="list-style-type: none"> – unaprijed definirani ciljevi i zadatci istraživanja – izvana kontroliran tijek istraživanja – usmjerenost je na krajnje rezultate (produkt) istraživanja – traženje intelektualnog razumijevanja problema na razini teorije 	<ul style="list-style-type: none"> – odgojitelji i istraživač zajedno definiraju ciljeve i zadatke istraživanja prema problemima i trenutnim prioritetima – istraživač je koordinator procesa istraživanja – proces je važniji od proizvoda – orijentiranje na stjecanje iskustva u istraživanju i učenja u neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi

Sigurdardottir i Puroila (2020) proveli su istraživanje usmjereno na produblivanje razumijevanja uloge istraživača u akcijskom istraživanju. Rezultati istraživanja pokazuju da uloga istraživača ne može biti unaprijed planirana ili utvrđena, ona je konstruirana suradnjom s praktičarima u određenom kontekstu istraživanja. Istraživač i odgojitelji međusobno surađuju stvarajući empirijsko znanje i utječući zajedno na pedagošku praksu i njezinu transformaciju. Prema Kemmis (2014), osobnost i profesionalizam istraživača i praktičara izuzetno su važni za suradnju i ulogu istraživača. Istraživač treba biti siguran, iskren, izražavati visok stupanj samopoštovanja, imati razvijene dobre komunikacijske vještine, osjetljiv na potrebe i osobnosti različitih osoba kako bi mogao steći njihovo povjerenje. Istodobno istraživač treba razvijati demokratske odnose s drugima, što podrazumijeva prihvaćanje različitih individualnih perspektiva, zajedničke ciljeve i odgovornost prema profesionalnoj praksi.

Sigurdardottir i Puroila (2020) definiraju načela kojih bi se trebalo pridržavati kako bi zajednički odnos bio što korektniji:

- načelo jednostavnoga govora; istraživač se treba koristiti jezikom koji razumiju praktičari
- načelo ispravnog djelovanja; istraživač i praktičari trebali bi procijeniti jesu li cilj istraživanja i razumijevanje koje donosi istraživanje moralno ispravni

- načelo kritičke samorefleksibilnosti; istraživač i praktičari trebaju biti svjesni svojih pretpostavki
- afektivno načelo; poštuju se osjećaji svih sudionika istraživanja.

Spomenuti autori također naglašavaju etičku osjetljivost istraživača, poštovanje praktičara i samorefleksiju, vodeća načela tijekom razdoblja analize i pisanja izvješća akcijskog istraživanja. Cilj ovoga istraživanja bio je potaknuti promjene u kurikulumu i osposobiti sudionike istraživanja i odgojitelje za preuzimanje aktivne uloge u istraživanju vlastite pedagoške prakse. Istraživački materijal temeljito se proučavao s ciljem identificiranja aspekata koji su bili od značenja za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te se proučavala relevantna znanstvena literatura iz područja akcijskih istraživanja. Kao što je već rečeno, akcijska istraživanja pomažu osvijestiti postupke građenja novih teorija učenja kod svih sudionika istraživanja, kao i istraživača. Istraživač je vodio proces istraživanja, a istodobno je bio spreman za neočekivane događaje tijekom istraživačkoga procesa. Tijekom razvijanja uloge istraživača u procesu istraživanja bilo je vraćanja na tradicionalno osmišljavane situacije pružanja novih spoznaja, razmjena iskustva, prikazivanja primjera dobre prakse. Prema Sigurdardottir i Puroila (2020) izgradnja uloge istraživača nije izravan, linearan put od točke A do točke B, nego je to kako spomenuti autori metaforički naglašavaju *krivudava cesta s brdima i dolinama*. Istraživač na toj cesti putuje kroz emocionalni krajolik testirajući vlastitu ulogu u procesu istraživanja. Bognar (2009) naglašava da nije dovoljno da djelovanje praktičara (odgojitelja) bude istraženo, nego to trebaju učiniti oni sami. Upravo akcijska istraživanja pružaju mogućnost unapređenja odgojno-obrazovne prakse bogateći pedagošku teoriju novim stvaralačkim rješenjima. U skladu s *Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015) istraživačke kompetencije odgojitelja doprinose uspješnom razvoju ranoga i predškolskog odgoja te se naglašava kako je za profesionalni razvoj odgojitelja potrebno usmjeriti se prema razvoju njihovih istraživačkih i refleksivnih umijeća, sudjelujući u akcijskim istraživanjima.

Povremeno, teškoće u provedbi ovoga istraživanja predstavljali su početni otpori sudionika istraživanja, nemotiviranost na početku istraživanja i povremene negativne emocije. U prvom razdoblju istraživanja istraživač nije bio siguran u svoju ulogu, osobito tijekom sporog mijenjanja konteksta za igru i učenje djece. Propitivanja i dvojbe javljale su se pitanjima kojim smjerom istraživati, kojim se strategijama koristiti i slično. Ranije iskustvo istraživača u odgojiteljskoj profesiji pokazalo se prednošću kako bi se skrenula pozornost u istraživanju na

važne detalje pedagoške prakse koji bi tijekom istraživačkoga procesa mogli ostati zapostavljeni.

Treba istaknuti ulogu odgojitelja u aktivnostima djece, okvirnom postavljanju pravila upotrebe materijala, omogućavanje fleksibilnosti vremena u strukturiranju aktivnosti, motiviranju odgojitelja za uvođenje promjena i sl. Suvremeni kurikulum podrazumijeva pružanje dovoljno vremena, mogućnosti i resursa svakom djetetu za postizanje individualnih ciljeva kurikuluma. Osim navedenog, odgojitelj treba podržavati pozitivan osjećaj identiteta svakog djeteta kao jedinstvene i neponovljive osobe kojoj treba omogućiti okruženje u kojem će se poticati svi njegovi potencijali. Razvojno primjereni kurikulum ne pristupa djeci kao ravnopravnim članovima dobne skupine, nego kao jedinstvenim pojedincima (Jackman, 2001).

Istraživač je vlastita propitivanja kontinuirano bilježio u istraživački dnevnik (naracije u kojem se objašnjavalo kako se napredovalo, odakle se krenulo, što se učinilo, što to znači za istraživača i slično) te ih samorefleksijom i refleksijom s odgojiteljima pokušavao riješiti:

Nisam sigurna kako bih mogla motivirati neke od odgojitelja, sudionike istraživanja za aktivnije sudjelovanje u istraživanju. Nekim je odgojiteljima primjerice posjet drugoj ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja otvorio nove perspektive, a drugima to nije bio poticaj za promjenu. Pitanje je... kojim se strategijama još koristiti?

(Transkript bilješke iz dnevnika istraživača, 20.3.2019.)

U prvom razdoblju istraživanja postojala je napetost u interakciji i povezivanju tima sudionika istraživanja s istraživačem kako bi komunikacija bila uvažavajuća i s povjerenjem te jednakovrijedan svaki član tima. Pojedini sudionici istraživanja pokazivali su želju za uspostavljanjem odnosa i suradnje, bili su aktivni na refleksivnim praktikumima, javljali su se i komentirali su u zatvorenoj grupi na Facebooku, dok su pojedini bili pasivni te ponekad i nezainteresirani. Svatko je sudjelovao na svoj način, svaki odgojitelj imao je svoj pristup tijekom istraživanja. Ulogu istraživača odgojitelji su različito percipirali te je stoga potreba za podrškom ili poticanjem bila različita.

Odgojiteljica M. S. uvijek se javlja i komentira objave na Facebooku. Njezini su komentari zanimljivi, znalački povezuje pojmove i raspravlja o svojoj ulozi u odgojno-obrazovnome procesu. Vrlo je srdačna u našim susretima. Drago mi je da sam ju upoznala i da je sudionik istraživanja. Upravo ona često sinergijom potakne i druge odgojitelje na raspravu. Mogu zaključiti da je ona pozitivna karika za stvaranje tima, otvorena je i zna motivirati druge sudionike istraživanja.

(Transkript bilješke iz dnevnika istraživača, 25.3.2019.)

S obzirom na to da akcijsko istraživanje podrazumijeva neprestanu suradnju između istraživača i odgojitelja na refleksivnom praktikumu zajednički se raspravljalo o očekivanjima odgojitelja i istraživača. Sudionici istraživanja osvijestili su nesporazume i poteškoće te su ih prihvaćali kao nužne. Istraživač je nastojao ozračje u istraživačkom procesu učenja učiniti ugodnim, jasnim i djelotvornim za svakog odgojitelja; ponekad je ipak dominirao, što je vidljivo u sljedećem transkriptu audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima:

Odgojiteljica K. P.: Mi smo se bavili zdravljem, konkretnije zdravljem zubi. Majka iz skupine koja je stomatolog, ponudila je suradnju. Izrađivali smo zubne četkice, zube od papira. Ponudila sam djeci slikanje akromatskim bojama, bijelom bojom po crnom papiru i crnom bojom po bijelom papiru. Organizirali smo igru u kojoj su slagali zube prema predlošku. Papirnate kartone od jaja upotrijebili smo kao reciklirani materijal te od njih izrađivali zube. Simbolička igra stomatologa zainteresirala je mnogu djecu te su se izmjenjivali u svojim ulogama. Od kuće su djeca donijela razne materijale, fotografije, slikovnice o njezi zubi. Izradili su svoje zdravstvene iskaznice, upisivali svoja imena.

Istraživač: Osvrnula bih se najprije na aktivnosti u odgojnoj skupini III. Takve simboličke igre djeci su zanimljive i oni u njima pronalaze smisao, djeci su svrhovite, dio su iskustva iz njihova života, a neka djeca rješavaju tako svoj strah od stomatologa. Simbolički centri uvijek su korisni i poželjni, razvijaju mnoge kompetencije u postojećoj igri. Kvalitetno ste osmislili rad s akromatskim bojama. S obzirom na to da je interes djece bio vidljiv, jeste li možda razmišljali o tome da postojeće interese djece produbite. Možda, akromatski niz u oblicima i bojama...možda... da ponudite crne i bijele boje... i slične kompozicije. Koje su vaše ideje?

Odgojiteljica K. P.: Imamo bijele kamenčiće, pokušat ću nabaviti i crne, crni i bijeli papir... da... čini mi se... sve je to zanimljivo.

Istraživač: To je dobar poticaj i dobar početak za daljnji rad s akromatskim bojama. Možete iskoristiti i kockice. U modeliranju glinamolom istodobno ste mogli dodati crnu boju ili ponuditi tijesto u dvije boje. Ogledalo je izazov za neke drugu igru, ta kreativna igra mogla se staviti na neki drugi stol. Na stolu s ogledalom mogla se ponuditi aktivnost u kojoj djeca doživljavaju razne perspektive. Možete staviti i lampice, kamenčiće, bit će veći senzorni doživljaj za dijete, multisenzorični poticaji djeci su zanimljivi. Ogledala, na primjer, pružaju djeci mogućnost da istraže sliku o sebi i zamišljaju sebe kao da su različite osobe.

(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima, refleksivni praktikum, 19.3.2019.).

U daljnjem istraživanju nužno je bilo postupno mijenjati ulogu istraživača te učiniti odmak od dominantnog vođenja i prepustiti više prostora odgojiteljima. Osvješćivanje implicitne pedagogije istraživača nužno je kako bi se izbjegle kontradikcije između načina učenja za koji

se zalaže i učenja koje se stvarno događa (Šagud, 2006). U tom ciklusu provedbe istraživanja osvještavala se nužnost veće usmjerenosti:

- na razvijanje samokritične refleksije istraživača
- na bolje razumijevanje procesa profesionalnoga razvoja odgojitelja
- na osobne i profesionalne potrebe te implicitne pedagogije pojedinih odgojitelja.

U prvom istraživačkom razdoblju nije bilo osjetljivosti za drukčije ili neočekivane prijedloge ili rješenja odgojitelja. U pojedinim situacijama istraživač se ponašao kao *stručnjak* (što je vidljivo i u zadnjem transkriptu audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima) jer je bio pretjerano usmjeren na davanje savjeta, upućivanje na moguće promjene, unatoč tomu što se od samog početka nastojao izbjeći takav način vođenja istraživanja. Prema Bogner (2000) istraživač bi trebao raspravu organizirati tako da je drugi sudionici dožive kao korisnu i ugodnu bez pretjeranih kritika, napadanja ili vrednovanja, uvažavajući pri tome individualne razlike koje postoje među sudionicima u njihovim suradničkim i komunikacijskim vještinama. Slično razmišlja i Šagud (2006), naglašavajući da je istraživanje kolegijalni diskurs u kojem je odgojiteljima omogućeno pretpostavljati, provjeravati, griješiti, ispravljati, odnosno samostalno i socijalno konstruirati svoje pedagoško znanje.

Međusobni odnosi unutar istraživačke skupine vrlo su kompleksni i dinamični te ponekad istraživač treba usmjeravati rasprave i na taj način voditi odgojitelje do boljeg razumijevanja problema (Rönnerman i Salo, 2014). Trebao bi postojati suradnički odnos u kojem mogu postojati razlike u stupnju odgovornosti, no ako se na samom početku jasno definiraju očekivanja, odgojitelji znaju što ih čeka te odgovornosti lakše preuzimaju.

Profesionalni razvoj svakog odgojitelja jest nepredvidiv i dinamičan te zahtijeva fleksibilnost i osjetljivost istraživača. Kako se razvija kurikulum, razvija se povezanost između istraživača i ostalih sudionika istraživanja, istodobno se razvija i intenzivnija suradnička interakcija.

Što je otkrila dokumentacija i refleksija?

Istraživač je:

- osiguravao uvjete za provedbu akcijskog istraživanja
- vodio komunikaciju tijekom rasprava u skupini
- upućivao na čitanje relevantne literature
- davao prijedloge odgojiteljima o jasnijem i boljem izražavanju refleksija
- izlagao o nekim područjima kurikuluma na odgojiteljskim vijećima
- dogovarao s odgojiteljima pripremu i izlaganje pojedinih tema važnih za unapređivanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa

Buduće akcije?

- stvaranje pozitivnog ozračja za kritički dijalog
- pomaganje stvaranju pozitivnih odnosa u timovima i prihvaćanje različitosti
- poticanje odgojitelja na refleksiju svoje prakse i prakse drugih odgojitelja
- otvorena komunikacija (demokratičnost)
- pomaganje u otkrivanju i dijagnosticiranju problema i podrška traženju novih rješenja

6.3.2.4. Kontinuirano promišljanje o procesu dokumentiranja

Aktivnosti djece jasnije se interpretiraju preko pedagoške dokumentacije i osnova su za raspravu i procjenu kvalitete razvoja kurikuluma (Rönnerman, 2003). Prema *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015) dokumentiranje podrazumijeva sustavno prikupljanje dokumentacije (etnografskih zapisa), koja omogućuje promatranje i bolje razumijevanje aktivnosti djeteta, a time i osiguranje kvalitetnije potpore njegovu razvoju. U provedbi ovoga istraživanja upravo su analizom vlastitog načina dokumentiranja odgojitelji postupno uočavali kako različite razine dokumentiranja aktivnosti djece rezultiraju različitim načinima konstruiranja konteksta za daljnje obogaćivanje i proširivanje pojedinih aktivnosti po mjeri djeteta. Cilj drugog razdoblja provedbe istraživanja bio je osvijestiti važnost procesa dokumentiranja i potaknuti odgojitelje na kontinuirano iskušavanje i stjecanje novih znanja i vještina za prikupljanje dokumentacije i njezine interpretacije.

Dokumentiranje učenja djece u ranoj i predškolskoj dobi složen je proces, a odgojiteljima su potrebne kompetencije za razumijevanje koliko kvalitetna i svrsishodna dokumentacija može pružiti uvid u učenje i razvoj djece. Istraživačke aktivnosti odgojitelja utječu na razvoj kompetencija u akcijskom istraživačkom procesu (Rönnerman, Edwards-Groves i Grootenboer, 2015). Istodobno, pedagoškom dokumentacijom sudionici istraživanja mogu bolje razumjeti odgojno-obrazovni proces, što otvara put profesionalnom razvoju (Slunjski i Burić, 2014).

Prema procjeni istraživača u ovom ciklusu akcijskog istraživanja bilo je potrebno odgojitelje usmjeriti na proširivanje i produbljivanje znanja o mogućnostima i vrijednostima različitih izvora pedagoške dokumentacije (Prilog 9.7.6.).

Od početka istraživanja sudionici su prolazili razne etape razumijevanja i dokumentiranja, postupno im je postajalo jasno da je dokumentiranje proces učenja te ga treba uvježbavati, što se i činilo tijekom svih ciklusa istraživanja.

Seitz (2008) detaljno obrazlaže etape koje prolaze odgojitelji u prikupljanju dokumentacije (Tablica 13.).

Tablica 13. Etape u dokumentiranju odgojno-obrazovnoga procesa (Seitz, 2008, str. 92).

ETAPA	ISKUSTVO	VRIJEDNOST
1. Odluka o dokumentiranju	<ul style="list-style-type: none"> – prikupljanje dječjih uradaka bez selekcije, orijentacija na kvantitetu, a ne na kvalitetu, fokus na uradak 	<ul style="list-style-type: none"> – odgojitelj planira, potiče, usmjerava, prati i analizira radove djece
2. Istraživanje tehnika	<ul style="list-style-type: none"> – kako i s čim prikupljati dokumentaciju 	<ul style="list-style-type: none"> – dokumentiranje je neprekidni proces koji se stalno uči, promišlja i izgrađuje
3. Usredotočenost na ono što djeca čine	<ul style="list-style-type: none"> – učenje snimanja specifičnih segmenata s namjerom da se evidentiraju ključne etape, trenutci u procesu učenja djece 	<ul style="list-style-type: none"> – odgojitelj postaje pedagoški kompetentan i sposoban usredotočiti se na ključne točke procesa
4. Prikupljanje zapisa	<ul style="list-style-type: none"> – početci opisivanja procesa učenja djece 	<ul style="list-style-type: none"> – odgojitelj povezuje dječje akcije i iskustva
5. Spajanje zapisa i pričanje priče	<ul style="list-style-type: none"> – kombiniranje različitih tehnika i različitih zapisa kako bi se poticalo i produbljivalo učenje djece – dječje je učenje kompleksno 	<ul style="list-style-type: none"> – odgojitelj kontinuirano dokumentira i stvara kurikulum koji potiče učenje djece
6. Dokumentiranje procesa donošenja odluka	<ul style="list-style-type: none"> – generiranje refleksivnih pitanja – reflektiranje – učenje o sebi i profesionalni razvoj – izgradnja vlastite teorije uz pomoć dokumentacije 	<ul style="list-style-type: none"> – odgojitelj postaje refleksivni praktičar dokumentirajući aktivnosti/događaje, pojašnjavajući zašto su važni, potiče sebe i druge na kontinuirano promišljanje o odgojno-obrazovnom procesu i o procesu dokumentiranja

Na idućem refleksivnom praktikumu istraživač je inicirao razgovor o pedagoškoj dokumentaciji jer su odgojitelji izrazili svoju nesigurnost u pronalaženju vremena za njezino prikupljanje i određivanje pravog trenutka za dokumentiranje, ometanje djece u aktivnostima, kratkom interesu djeteta za određenu aktivnost, što je vidljivo u transkriptu koji slijedi:

Odgojiteljica L. P.: Imamo problema s dokumentiranjem. Mi smo počeli dokumentirati kada su nam djeca bila bolesna. Počnemo pratiti jedno dijete, njegove interese i onda se dijete razboli i nema ga. Propust je što nismo stigle do kraja dokumentirati proces. Učestali je problem što su u skupinama djece od dvije do tri godine često odgojitelji uključeni u aktivnosti njege, hranjenje djece i ne stigne se snimati drugi dio procesa.

Odgojiteljica I. G.: Kada djeca vide mobitel i da ih snimam ili slikam, više ništa ne žele, ne žele dalje sudjelovati u aktivnosti

Odgojiteljica M. M.: Meni je to navika. Prije smo dokumentirali da roditeljima na roditeljskom sastanku pokažemo aktivnosti kojima se djeca bave. Uvijek nam je nakon toga pozitivna povratna informacija od roditelja.

Istraživač: Koristi li vam dokumentacija sada češće za praćenje interesa djeteta, za proširivanje aktivnosti?

Odgojiteljica M. L.: Dječaci su izradili svoju farmu, dokumentirala sam proces aktivnosti, pratila njihove interese. Ponudila sam im nove poticaje, da prošire aktivnosti.

Odgojiteljica M. M.: Kada gledam fotografije zabilježenih aktivnosti, padne mi na pamet što mogu sljedeće ponuditi djeci. Iz jedne teme proizađe druga. Proširujemo aktivnosti.

Istraživač: Koristite li s djecom dokumentaciju da prokomentirate snimke aktivnosti?

Odgojiteljica M. L.: Vole vidjeti sebe. Komentiraju što su radili.

Odgojiteljica I. G.: Nama djeca kontinuirano dolaze tijekom dana i ja sam spremna na snimanje... praćenje njihovih aktivnosti!

Odgojiteljica K. P.: Veliki je broj djece u odgojnoj skupini, ne stignem sve pratiti i snimiti. Nekada zapostavim ostalu djecu, ne mogu se kvalitetno svima baviti. Roditelji nas često prekidaju jer ulaze u odgojnu skupinu dovodeći djecu. Dječak je skinuo magnete, htjela sam ga snimiti, onda se odlučio za igre prometa pa nisam stigla sve evidentirati. Kada neko dijete traži pomoć, moram sve ostaviti. Nije uvijek praktično slikati i snimati kada sam sama u skupini bez kolegice.

Odgojiteljica B. G.: Ja sam sama u skupini.

Odgojiteljica M. S.: Dođem kući i sjetim se kako nisam dokumentirala nešto što je bilo zanimljivo. Djeci su jako zanimljivi mobiteli, znatizeljni su kada ih snimam, prekidaju aktivnosti. To mi stvara teškoću.

Istraživač: Teško vam je naći trenutak kada je potrebno sudjelovati u aktivnostima?

Odgojiteljica B. G.: Bilo mi je teško na početku, istodobno sam prisutna u više dječjih aktivnosti, pratila sam ih nekoliko.

Odgojiteljica M. S.: Meni nije teško fotografirati, ali njihov interes često je kratak.

Istraživač: Razmišljajte li o njihovim mogućnostima, što sve mogu i u čemu uživaju?

Odgojiteljica M. S.: Trudim se pratiti interese djece, sada su otkrili škarice, iskazuju interes za izrezivanjem. Radujem se svakom njihovom napretku.

(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima, refleksivni praktikum 20.3.2019.).

Za usklađivanje navedenih aktivnosti trebalo je odgojiteljima prostora, vremena i izgrađenih vještina, osobito u odgojnoj skupini s djecom od dvije do tri godine koja su tražila fizičku blizinu odgojitelja, a aktivnosti su trajale kratko te ih odgojitelji nisu uspjeli zabilježiti. Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua pokazuje da se pedagoškom dokumentacijom odgojitelji koriste na različite načine, ali još uvijek dovoljno ne reflektiraju s djecom o njihovim aktivnostima.

Nakon izlaganja i prezentacije PowerPoint na temu pedagoške dokumentacije (Prilog 9.7.6.), slijedilo je proučavanje stručne literature (kao jednog od oblika individualnoga stručnog usavršavanja) i dijaloga na refleksivnom praktikumu (Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima, 20.3.2019.). Čitanje stručne literature koristilo je odgojiteljima kao podloga i priprema za raspravu o važnosti procesa učenja. Najčešće su se birala poglavlja sa stručnim temama koje se odnose na određenu svrhu nadolazećega refleksivnog praktikuma. Upravo je literatura iz područja ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, u kojoj je povezana teorija i praksa, utjecala na diskurse sudionika, oblikujući obilježje razvojnoga rada i stvarajući tako posebne poglede koji su utjecali na razumljivost u dijalozima učenja. Može se zaključiti da je razumijevanje odgojitelja o vrijednosti pedagoške dokumentacije nakon izvjesnog vremena postajalo intenzivnije. Odgojitelji su postupno prepoznavali važnost boljeg i jasnijeg procjenjivanja dječjeg razvoja dokumentiranjem jer su se na taj način lakše usklađivali s dječjim interesima, trenutnim razvojnim mogućnostima i s većom razinom sigurnosti znali su odabrati i ponuditi djeci nove poticaje za obogaćivanje i kontinuitet aktivnosti, što je vidljivo u navedenim primjerima (Slike 46. – 49). Produbljivanje i razumijevanje procesa djetetova učenja svrha je sustavnog dokumentiranja te ovisi o razumijevanju djece i učinkovitom korištenju tehnologije u sustavnom promatranju (Dahlberg i sur., 2007).

Seitz (2008) tumači značenje pedagoške dokumentacije prema pedagoškoj koncepciji Reggio kao:

- sredstvo vidljivosti odgojno-obrazovnog procesa koji postaje važnim i javnim te prikazuje što djeca rade i čime se bave
- metoda za istraživanje koja je od vitalne važnosti za stvaranje refleksivne i demokratske prakse
- sredstvo komunikacije i suradnje
- ključ za kontinuirani razvoj i poboljšanje pedagoške prakse
- uvid u dječje perspektive i procese učenja djece

- oruđe profesionalnog usavršavanja pomoću kojeg odgojitelji stvaraju hipoteze, interpretiraju teorije te stvaraju svoja znanja
- sredstvo razvoja kurikuluma jer omogućuje odgojitelju da razmišlja o daljnjem tijeku akcije s djecom.

Dokumentacijom se može uočiti kakvu sliku o djetetu i dječjem učenju uvažavaju i potiču odgojitelji. Postaju vidljive vrijednosti odgojitelja, odnosi, interakcije i komunikacija na svim razinama, promišljanja i ideje djece i odraslih, stilovi učenja djece te njihovi posebni interesi i sklonosti (Miljak, 2015). Zato je potrebno kontinuirano učiti kako dokumentirati, posebice preko uvida o načinima i mogućnostima dokumentiranja, kako to čine motivirani odgajatelji.

U daljnjem procesu istraživanja, iskreno se zanimajući za interese i aktivnosti djeteta te prateći i dokumentirajući odgojno-obrazovni proces, odgojiteljica M. M. uočila je nadarenost djevojčice iz odgojne skupine za glazbene aktivnosti:

Odgojiteljica M. M.: Što izrađuješ?

Djevojčica: Pravim bubanj.

Odgojiteljica M. M.: Što ćeš s njim?

Djevojčica: Da mogu bubnjati.

Odgojiteljica M. M.: Što crtaš?

Djevojčica: Klavir!

Odgojiteljica M. M.: Što ti je to?

Djevojčica: To je za sviranje!

Odgojiteljica M. M.: Tipke za sviranje?

Djevojčica: Da, tipke.

Odgojiteljica M. M.: Čemu to služi?

Djevojčica: Za puštanje glazbe.

Odgojiteljica M. M.: Za slušanje glazbe, vidim baš si se potrudila! (Slika 46.).

(Transkript razgovora djeteta i odgojitelja iz istraživačkoga dnevnika odgojitelja 19.3.2019.).



Slika 46. Crtež klavira



Slika 47. Interes djevojčice za glazbom u centru glazbe

Slušajući i promatrajući dijete, odgojiteljica je dokumentirala kako je djevojčica ponavljala ritmove i melodije te ih znala nakon toga i samostalno reproducirati. Kako bi podržala i dalje poticala nadarenost djevojčice za glazbu, odgojiteljica je u odgojnoj skupini obogatila glazbeni centar raznim instrumentima i različitim nestrukturiranim materijalima za izradu instrumenata. Na taj način osigurala je okruženje koje potiče interes i talent djevojčice, što je produbljivalo njezinu uključenost u aktivnost (Slika 47.). Odgojiteljica je razumjela vrijednost suradnje s roditeljima i društvenom sredinom i dobiti za djevojčicu od takve suradnje te je uključila i druge stručnjake (profesore iz glazbene škole) podržavajući interes djevojčice za glazbom.

Odgojiteljica M. M.: Osmislila sam i izradila prezentaciju PowerPoint da prikazem nadarenost djevojčice za glazbu i njezin interes za glazbene instrumente (Prilog 9.7.7.). Posjetili smo glazbenu školu. Ona je sama odlučila izraditi bubanj. Često crta klavir i tipke klavira. Nakon tjedan dana učenja samostalno svira na klavijaturi dvije pjesmice. Ima osjećaj za ritam, melodiju i jačinu zvuka.

(Transkript audiosnimke izlaganja odgojitelja s reflektivnog praktikuma, 19.3.2019.).

Učinkovita dokumentacija govori o tijeku i svrsi nekog događaja, iskustvima ili razvoju aktivnosti djeteta. To je proizvod koji privlači druge u prikazano iskustvo, opisuje situaciju, priča priču i pomaže gledateljima da shvate svrhu akcije. Uvijek kada se rabi učinkovito, dosljedno i promišljeno, dokumentacija vodi razvoju kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kreirajući i stvarajući dokumentaciju, potrebno je u potpunosti objasniti proces događanja i učenja te istaknuti različita gledišta događaja (Seitz, 2008). Dijete ima teorije koje treba uvažiti, individualne strategije mišljenja, pokušaje u traženju rješenja i zamisli u rješavanju problema. Podržavanje različitih rješenja problema učinkovitije je od nametanja unaprijed očekivanog rješenja (Bašić, 2011), što će se prikazati u sljedećim primjerima (Slike

48. i 49.). Na temelju navedenog, odgojiteljica L. P. prikazala je tijekom svoga praćenja cijelog procesa aktivnosti građenja mosta:



Slika 48. Etape gradnje mosta – traženje rješenja

Odgojiteljica L. P.: Dječak je za vikend bio s majkom u Zagrebu i pričao je kako je prelazio vlakom preko mosta. Vidio ih je mnogo i opisivao ih je. Ispisala sam nekoliko fotografija mosta i on je djeci pričao o mostovima. Od „kliksa“ je sagradio most (Slika 46.). Prikazala sam razne etape gradnje. Prepoznao je most preko kojeg je prelazio i htio ga je sagraditi. Tražio je papir da ga nacrtat. Stalno je imao fotografije i svoj nacrt za gradnju. Ponudila sam mu drvene štapiće i glinamol. Spajao je štapiće s glinamolom. Provjeravao je nacrt s građevinom. Donio je automobile i vozio ih po mostu (Slika 49.).

(Transkript bilješke odgojitelja iz istraživačkoga dnevnika, 19.3.2019.).



Slika 49. Etape gradnje visećeg mosta – traženje rješenja

Bit razvoja kurikuluma jest sposobnost odgojitelja da integrira dječje potrebe, interese i sposobnosti uz konceptualni plan za provedbu ciljeva odgoja i obrazovanja. Teme i sadržaj kurikuluma proizlaze iz interesa djece i odraslih u kurikulumu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja bez određenoga vremenskog okvira za učenje. Primjer gradnje mosta (Slike 48. i 49.) potvrđuje način učinkovitoga dokumentiranja autonomnosti djeteta u dijelovima odgojno-obrazovnog procesa, planiranja aktivnosti, pribavljanja resursa, razmjene informacija s drugom djecom i odgojiteljima.

Šagud (2015) ističe kako je složenost i kreativnost dječje aktivnosti ovisna o razini uključenosti odgojitelja. Partnerski odnos između odgojitelja i djeteta omogućuje djetetu

spontanost, kreativnost i učinkovito istraživanje okoline koje se prepoznaje u kvaliteti njegove aktivnosti. U primjeru gradnje mosta (Slike 48. i 49.) također je vidljivo da odgojitelj uvažava perspektivu djeteta i način njegova rješavanja problema, pribavlja resurse za omogućavanje razumijevanja i nadogradnju postojećeg znanja djeteta, oplemenjuje okruženje koje potiče interese djeteta.

Dijete se pozornije usredotoči na pojedini zadatak ako odgojitelj aktivno sluša njegova objašnjenja ili mu daje pozitivnu povratnu informaciju. Praćenjem djeteta i pozornim bilježenjem odgojitelj otkriva njegove hipoteze, razmišljanja, ideje i rješenja koja će kasnije poslužiti za objašnjenje načina učenja (Seitz, 2008). Takvim pristupom odgojitelj upoznaje različite stilove učenja djeteta i razvija senzibilitet za divergentne načine mišljenja. Ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje djetetu treba osigurati raznovrsne mogućnosti izražavanja i stvaranja te poticati razvoj divergentnoga mišljenja u svim vrstama aktivnosti (*Nacionalni kurikulum ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*, 2015).

Slunjski (2015) naglašava važne dimenzije kompetencija odgojitelja koje izravno djeluju na kvalitetu rada odgojitelja, a to su: kompetentnost osmišljavanja kvalitetnoga prostorno-materijalnog okruženja, uspostavljanje fleksibilne organizacije vremena, sposobnost promišljanja odgojno-obrazovne prakse, sposobnost propitivanja i osvještavanja vlastitih vrijednosti, stavova i razina refleksivnosti.

Nacrti, razgovori i fotografije korišteni su kako bi dječak razumio i drugu perspektivu građevine:

Odgojiteljica L. P.: U jednom trenutku dječak je stao s gradnjom, provjerio je crtež i fotografiju mosta i zaključio da se ipak razlikuju. Njegov most nije imao viseće kabele za držanje konstrukcije.

Odgojiteljica L. P.: Zašto si stao s gradnjom?

Dječak.: Ovo ne znam kako ću!

Odgojiteljica L. P.: Pokušaj sa štapićima i glinamolom, možda ti može pomoći.

Dječak: Ovako ću ih spojiti.

(Transkript bilješke iz istraživačkoga dnevnika odgojitelja, 20.3.2019.).

Verbalni komentari koje je odgojitelj upotrebljavao tijekom aktivnosti omogućuju jasniji temeljni okvir aktivnosti, artikuliraju proces aktivnosti te čine jasnijim osnovne ideje dječaka u aktivnosti. Odgojitelj kao moderator u ovom slučaju pomogao je u istraživanju, identificirao i na kraju sintetizirao glavne dijelove aktivnosti. Aktivnosti vođene pitanjima odgojitelja mogu otvarati različite perspektive i rješenja (Šagud, 2015).

Osim toga, navedeni primjer pokazuje kako suvremeni kurikulum pruža djetetu sredstva za sudjelovanje i izbor u njegovim aktivnostima, olakšava razvoj djetetovih sposobnosti te omogućuje djetetu razviti mišljenje neprestanim preispitivanjem i modificiranjem svoga razumijevanja pojmova prema promjenjivim iskustvima. Djeca se na taj način ohrabruju prihvatiti i uživati u izazovu promišljanja s mogućim nejasnoćama i različitim alternativama (Page, 2000; Dahlberg i sur., 2007; Vujičić, 2016.).

Nakon prezentiranja navedenih primjera o građenju mosta (Prilog 9.7.3.) na refleksivnom praktikumu raspravljalo se o načinima dokumentiranja koji pomažu odgojiteljima u razumijevanju procesa učenja djeteta:

Odgojiteljica L. P.: Važno je naći pravi trenutak i uključiti se kada dijete ima teškoće u nekoj aktivnosti i kada ne zna kako dalje.

Odgojiteljica K. P.: Ti si to, L., prepoznala.

Istraživač: Pohvalno je što ste usmjereni na djetetove potrebe i interese. Pomogli ste dječaku da vidi različite perspektive mosta, nudeći mu različite poticaje.

Odgojiteljica L. P.: Da, razmišljala sam kako da mu pomognem da nastavi aktivnost. Tražila sam i ispisivala fotografije mostova iz različitih perspektiva. Dječak je bio potpuno zaokupljen ovom aktivnošću, vidjelo se sa uživa u svemu što radi.

(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima, refleksivni praktikum, 20.3.2019.).

Primjer s gradnjom mosta potaknuo je odgojiteljicu L. P. na pronalaženje pravoga trenutka za nadogradnjom i proširivanjem postojeće djetetove aktivnosti. Učenje je i dijalektički proces u kojem dijete uči preko zajedničkoga iskustva rješavanja problema s nekim drugim, bio to odgajatelj ili vršnjak (Slunjski, 2015). Kako je istaknuto u znanstvenoj literaturi koja podržava Vygotskijev socijalni konstruktivizam kao teoriju učenja (Miljak, 2007; Dahlberg i sur., 2007; Krogh i Morehouse, 2014; Slunjski, 2015), odgojitelj, osim što je organizator prostora i materijala, ima ulogu skele tj. onoga tko pomaže i podržava dječje učenje (engl. *scaffolding*). Uloga odgojitelja jest prepoznati što djecu zanima i načine njihova razumijevanja te planirati nove resurse učenja. Odgojitelj pronalazi i primjenjuje djelotvorne postupke u određenom trenutku te usmjerava podršku djetetovih misaonih kapaciteta. Ta je podrška neizravna te pomaže djetetu prijeći na novu razinu razumijevanja. Takav postupak nastoji stimulirati više kognitivne procese učenja i mišljenja: govor, zaključivanje, razumijevanje, rješavanje problema, donošenje odluka. Odabranim i promišljenim pitanjima potiče se djecu na razmišljanje, argumentiranje, pregovaranje, proširivanje postojećih znanja i razumijevanja. Dijete se potiče na dublje razumijevanje i generiranje novih znanja, ali mu se i

osigurava razvoj autonomije te postupno preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje (Slunjski, 2015).

Međuovisnost aktera (djece i odgojitelja) iniciraju i razvijaju različito strukturirane aktivnosti te predstavljaju dinamičnost pedagoškoga procesa. Valjana procjena o učinkovitim strategijama i intervencijama odgojitelja značajan je dio profesionalnih kompetencija odgojitelja.

Prema procjeni istraživača i dalje se prepoznaje potreba daljeg osvješćivanja postupaka odgojitelja za predstavljanje primjera neizravnoga podržavanja, promišljenog asistiranja, recipročnog dijaloga i usmjerenosti na afirmativne odgovore.

Odgoviteljica B. G.: Zašto stavljate kocke u toranj?

Dječak: Tako će nam biti čvršći.

Odgoviteljica B. G.: Zašto želiš da bude čvršći, što želiš time postići?

Dječak: Da bude stabilan. Mislim da je nestabilan jer nismo točno stavili tuljke jedan na drugi.

Odgoviteljica B. G.: Kako biste mogli nastaviti gradnju?

Dječak: Gradit ćemo toranj jedan do drugog, tako će držati jedan drugoga.

(Transkript razgovora iz istraživačkoga dnevnika odgojitelja, 26.3.2019.).



Slika 50. Istraživanje statike građenjem

Bowers, Laster, Gurvitz, Ryan, Cobb i Vazzano (2017) navedeni primjer iz istraživačkoga dnevnika odgojitelja nazivaju praktičnom refleksijom. Kategorija praktične refleksije prema navedenim autorima uključuje refleksije koje demonstriraju analizu ponašanja odgojitelja i djece radi dokaza o ispunjavanju odgojno-obrazovnih ciljeva. Da bi refleksija svim sudionicima

bila razumljiva, potreban je otvoren pristup rješavanju problema za sve sudionike i konkretni primjeri učinkovite pedagogije o kojima se može raspravljati.

Transkript razgovora iz istraživačkoga dnevnika odgojitelja (26.3.2019.) također pokazuje kako postavljajući pitanja tijekom aktivnosti djece, odgojitelj podržava dječju interakciju i komunikaciju. Fluidna i otvorena interakcija i komunikacija odgojitelja i djece, komentari i pitanja, objašnjenja, opisivanja mogu predstavljati važan impuls i potporu djetetovu učenju i razvoju (Šagud, 2015). Osim toga, dijete bolje uči u senzitivnome i responzivnome okruženju i u interakciji s drugom djecom i odraslima (Jurčević Lozančić, 2016). Kada djeca međusobno surađuju, sukonstruiraju se i socijalni odnosi te kvaliteta interakcije djece kao i odraslih i djece. Kvalitetni socijalni odnosi omogućuju odgojitelju, kao aktivnom istraživaču, promatranje aktivnosti djece kao i podržavanje dječjih teorija (Šagud i Hajdin, 2018).

Djeca koja zajedno uče i dolaze do rješenja problema zajedničkim djelovanjem, s vremenom razvijaju sposobnost samostalnoga rješavanja raznih situacija i prepreka u kojima se nalaze. Istodobno zajednički djeluju, pomažu jedni drugima, pronalaze rješenja problemskih situacija i razvijaju strategije za djelovanje. Prema Vujičić i sur. (2018) znanje i razumijevanje djece pretpostavlja socijalnu konstrukciju koja se zajednički konstruira, rekonstruira i sukonstruira u socijalnoj interakciji, odnosno raspravi djece različitih perspektiva, znanja i razumijevanja koja djecu potiču na dinamičnu komunikaciju te pojačavaju sociokognitivni konflikt. Sociokognitivni konflikt (suprotstavlja gledišta i/ili različita rješenja problema sudionika interakcije) također djeluje kao pokretač razvoja i učenja. Pri tome kompetentniji partner preuzima veći dio odgovornosti za tijek i ishod aktivnosti.

Na refleksivnom praktikumu raspravljalo se i o razini važnosti pojedine teme i prilikama učenja tj. kako uspješno surađivati, komunicirati, argumentirano raspravljati, istraživati, razmišljati te konstruirati znanje u suradnji s vršnjacima i odraslima. Rasprave s vršnjacima vrednije su od izravne pouke odraslih jer djeci omogućuju produbljivanje razumijevanja i razvoj novoga kvalitetnijeg znanja. Djetetovo učenje učinkovitije je kada se temelji na interesu djeteta i neposrednim iskustvima. Iz navedenoga primjera građenja tornja vidljivo je kako se rasprava s djecom temeljila na kritičkom propitivanju, refleksiji i otvorenom pregovaranju. Djeca stječu iskustvo demokratske zajednice u kojoj se ne očekuje nekritično prihvaćanje tvrdnji drugih (autoriteta) ni bezrezervno udovoljavanje očekivanjima drugih. Potiče se djetetova intelektualna samostalnost, uvažavanje perspektive te aktivno sudjelovanje u osobnom procesu učenja.

Tijekom ovog ciklusa istraživanja izdvojena su gledišta dokumentiranja procesa učenja djece u kojima je odgojitelj slušajući i promatrajući djecu u aktivnostima otkrio primjer:

- nadarenosti djeteta za glazbu
- autonomnosti djeteta u odgojno-obrazovnome procesu
- pravog trenutka za nadogradnju aktivnosti djeteta
- poticajnih pitanja djeci za daljnji razvoj njihovih aktivnosti.

Izdvojeni i predstavljeni primjeri učenja djece podrazumijevaju nove uloge odgojitelja te način praćenja interesa djece, razvijanja aktivnosti, razumijevanja i pomaganja u rješavanju problema.

Tijekom drugoga razdoblja istraživanja bilo je vidljivo kako su odgojitelji djeci omogućili korištenje različitih simboličkih medija za izražavanje. Različitim simboličkim medijima djeca se mogu poticati na razmišljanje, rješavanje problema, međusobnu komunikaciju, raspravljanje, dijeljenje iskustva i izražavanje ideja (Rinaldi, 2006). Ekspresije djeteta s pomoću različitih modaliteta kao što su govor, slika, zvuk, pokret i gesta stvaraju multimodalne oblike značenja i odgojitelji ih trebaju rabiti kao alatku za bolje razumijevanje djeteta i njegovih potreba (Wright, 2010).



Slika 51. Interes djevojčice za građom tijela

Odgojiteljica M. M.: U sobi smo oblikovali veterinarski centar. Imamo dva roditelja veterinara pa su nam donijeli slike rendgena i ultrazvuka životinja. Jedna djevojčica više je pokazala interes za slike rendgena iako su slike ultrazvuka bile drugoj djeci vrlo zanimljive. Djevojčica je istraživala slike na svjetlećoj ploči. S drvenim je kockama nakon istraživanja složila s drugom djecom kostur čovjeka, a dodala je i krvne žile. (Prilog 9.7.13.).

(Transkript bilješke iz istraživačkoga dnevnika odgojitelja, 26.3.2019.).

Slika 51. prikazuje kako djevojčica različitim simboličkim jezicima izražava razumijevanje građe tijela kornjače i čovjeka, a kao poticaj za izražavanje bile su rendgenske slike kostura životinja i čovjeka.

Kao što je navedeno, uvijek kada dijete ima priliku slobodno izraziti svoje mišljenje i razmišljati na nekom simboličkom jeziku, odgojitelj može bolje razumjeti dijete i njegove procese učenja. Likovni radovi djece odgojiteljima pomažu razumjeti dječje interese, znanja i načine razumijevanja svijeta. Često citirana Malaguzzijeva metafora (1998) o „sto jezika djece“, tj. njihovim brojnim izražajnim mogućnostima, rabiće se i zadržati u dječjem izražavanju onoliko koliko ih odrasli mogu razumjeti i koliko su ih u stanju poduprijeti. Odgojitelj može podupirati samo one procese učenja koje razumije te stvara uvjete za nadogradnju znanja djece ako prethodno otkrije postojeće znanje i razumijevanje djece.

Djeci simbolički jezici omogućavaju organiziranje, opisivanje, problematiziranje, prisjećanje i nadograđivanje neposrednih iskustava (Rinaldi, 2006), što potvrđuje primjer u kojem odgojiteljica podržava postojeći interes djevojčice za dinosaurima te primjerenim poticajima omogućuje djevojčici organizirati njezina znanja o temi koja ju zanima:

Odgovornica K. P.: Ja sam pratila interes jedne djevojčice o dinosaurima. Osmislili smo novi centar dinosaura. Obojili smo tkaninu, imali smo različite tuljke, oblutke, spužvice, kamenje-dinosaure koje su djeca donosila od kuće. Proučavali smo biljojede i mesojede, čitali smo o dinosaurima, koji se kako zove. Djevojčica je znala sve nazive. Nacrtala je muzej za kosti dinosaura i kako se dinosaur rađa iz jaja. Opisivala je crtež. Ponudili smo djeci tijesto da rade fosile. Imali su slikovni poticaj. U centru magnetizma razni su oblici. Na svjetlećem stolu slagali su kostur, imali su poticajne slike, čačkalice, drvene štapiće. Djevojčica je uz poticajne slike napravila kostur dinosaura. Napravili su nacrt i pravili dinosaura od tuljaka. Proučavali su veličinu dinosaura. Čini mi se da su se djeca ovdje najviše bavila mjerom veličine. Djevojčica ima izrazito razvijenu maštu. Ona je dinosaure stavljala u različite situacije (Prilog 9.7.5.).

(Transkript izjave odgojiteljice s refleksivnoga praktikuma, 19.3.2019).



Slika 52. Interes za dinosaurima



Slika 53. Etape prikazivanja oblika tijela dinosaura

Slike 52. i 53. prikazuju različite medije preko kojih je djevojčica izrazila razumijevanje građe tijela dinosaura. Odgojiteljica K. P. podržavala je interes djevojčice, dokumentirala i bilježila postojeće aktivnosti te ih proširivala nudeći djevojčici različite materijale kao poticaje.

Naime, djeca svoja znanja aktivno izgrađuju odnosno konstruiraju te su im potrebna raznovrsna konkretna iskustva, odnosno bogato pripremljeno okruženje. Proces učenja djece značajniji je od rezultata te je učenje učinkovito ako se događa u smislenim situacijama za dijete (Jurčević Lozančić, 2016), što prikazuje sljedeći primjer u kojem odgojitelj izražava važnost procesa učenja:

Istraživač: Kada razmišljate o provedenim aktivnostima, što biste izdvojili kao dominantan cilj današnjih aktivnosti?

Odgojitelj M. M.: Mislim da je najvažnija suradnja među djecom, dogovaranje, razumijevanje. U našoj odgojnoj skupini bile su aktivnosti o gusarima, nije bio cilj da djeca nauče podatke o gusarima, važnije je bilo kako su se djeca dogovarala u aktivnostima, mijenjala uloge u simboličkoj igri, poštivala pravila u društvenoj igri. Imala su prilike vježbati socijalne vještine, a vježbala su i finu motoriku, istraživala su voće... cijedila su naranče... pila su sok... Tijekom istraživanja voća angažirala su svoja osjetila okus, miris, dodir...

(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima, reflektivni praktikum, 26.3.2019.).

Kada se proces učenja zabilježi, on postaje vidljiv djeci i odgojiteljima, što prikazuje sljedeći primjer (Slika 54.):



Slika 54. Djeca bilježe i prate rezultate svojih aktivnosti

Dokumentirajući, djeca su učila kako proces učenja bolje razumjeti i kako njime upravljati. Odgojitelj je poticao djecu da svoja razmišljanja učine vidljivima dopuštajući im vrijeme i resurse. Na taj način djeca preuzimaju odgovornost za vlastito učenje.

Na idućem reflektivnom praktikumu odgojitelji su pozitivno vrednovali oblike potpore odgojitelja koji su angažirali misaone kapacitete djece i poticali na refleksiju o iskustvima djece (Slika 54.). Djeca na taj način uče kako se uči, kako proces učenja osvještivati te kako njime upravljati. Metaznanje vodi autonomnosti učenja djece, a za poticanje metarazine znanja presudan je primjereni oblik podrške odgojitelja dok sadržaji nisu relevantni (Miljak, 2007).

Odgojiteljica M. M : Ponudila sam djeci zaleđeno blago (veliki komad leda u kojem su bile igračke), hladnu i toplu vodu, sol i šećer. Oni su na papir bilježili što topi led; na taj način prikazali su rezultate svog istraživanja topljivosti kao kemijskog i fizikalnog procesa.

Istraživač: Pohvalno je što ste omogućili djeci da učine retrospektivu svoga učenja.
(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima, reflektivni praktikum, 26.3.2019.)

Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2015) temeljni je dokument koji definira ciljeve odgoja i obrazovanja. On je i osnova na kojoj se grade znanje, vještine i stavovi tako da djeci pružaju konceptualni okvir potreban za razumijevanje svijeta

koji ih okružuje. Naglasak u kurikulumu nije na činjenicama učenja koliko na procesu učenja i razvoju različitih vještina i stavova.

Vodeći se navedenim, odgojitelji su tijekom ovoga razdoblja istraživanja u odgojnim skupinama razvijali istraživačke aktivnosti različitih fizikalnih i kemijskih zakonitosti i fenomena. Jedan od takvih primjera zabilježila je odgojiteljica B. G. u dnevnik istraživanja. U odgojnoj skupini djevojčice su surađivale tijekom igre u kojoj su istraživale fizikalnu zakonitosti stvaranja sjena na zidu. Djevojčica je lampom iz centra svjetlosti osvjetlila tornjeve koje je sagradila od papira.

Djevojčica D.: Što će ti to?

Djevojčica N.: Da nam bude viša lampa, prenisko je (približavala je i udaljavala lampu od kutija). Vidite, kad približim, sjena je veća.

Djevojčica P.: Mogu ja pokušati?

Djevojčica N.: Možeš, ali pazi, topla je lampa. Vidiš kako ti sjena raste kada ju mičeš.

Djevojčica P.: Da.

Djevojčica N.: Sada ćemo nacrtati taj toranj veliki. Zašto je on nagnut?

Djevojčica P.: Bio je potres.

Djevojčica N.: Možda je netko krivo slagao kamen.

(Transkript bilješke iz istraživačkoga dnevnika odgojitelja, 7.5.2019.).



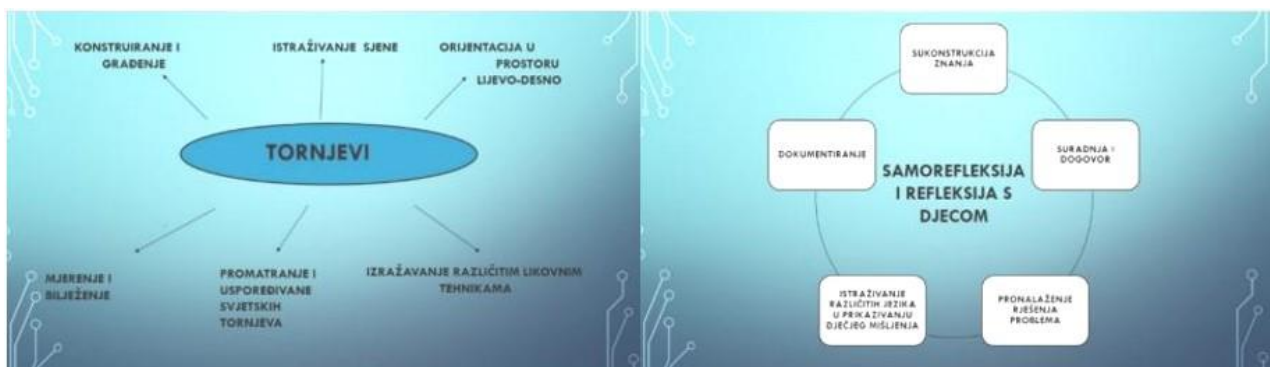
Slika 55. Istraživanje sjena

Socijalni kontekst pedagoškog okruženja pretpostavlja uvažavanje djece, fleksibilnost u ponašanju prema njima, pažljivo praćenje i razumijevanje dječjih aktivnosti, povjerenje u dječje stvaralačke sposobnosti te stvaranje uvjeta za međusobnu interakciju djece, a i djece i odraslih. Promatranjem, dokumentiranjem i refleksijom aktivnosti djece s vršnjacima i odraslima

odgojitelj su polazili od međusobnog uvažavanja i razumijevanja djece, omogućujući suradnju djece međusobno kao i odraslih i djece. Odgojitelj, zajedno s drugim odgojiteljima, na refleksivnim praktikumima stvara osnovu za novu teorijsku razinu znanja i nove samospoznaje, promišljanje pedagoške prakse, odnosno kurikuluma (Šagud i Hajdin, 2018).

Suvremeni, kompetentni odgojitelj jest istraživač svoje odgojno-obrazovne prakse te svakodnevno, zajedno s djecom, razmišlja i raspravlja o svome radu i kontinuirano iskušava načine i puteve stvaranja znanja u konkretnim uvjetima u ustanovi (Vujičić i sur., 2018).

Na refleksivnom praktikumu odgojiteljica B. G. izložila je prezentacijom PowerPoint aktivnosti istraživanja statike (slaganje tornja) (Slike 50. i 55.). U navedenim aktivnostima djeca su razmjenjivala svoje ideje, surađivala, zajednički rješavala probleme te tako razvijala svoje socijalne vještine, što se i interpretiralo tijekom procesa samorefleksije o provedenim aktivnostima s djecom (Slika 56.). Samorefleksijom prema Glasswell i Ryan (2017) dolazi do koncepta promjene, poboljšanja, transformirane pedagoške prakse koja proizlazi iz kritičke analize odgojitelja. Isti autori ističu važnost identificiranja onoga što je za odgojitelje važno u procesu učenja i poučavanja. Isto tako navode kako svaka produktivna refleksivna praksa mora sadržavati ideje o promišljenoj analizi iskustva i razmatrati više perspektiva koje vode poboljšanju djelovanja te mora uključivati i istraživanje osobnih i društvenih vrijednosti bez kojih prosuđivanje i djelovanje nemaju smjernice. Refleksija je proces koji uključuje suradnju i sustavno vrednovanje iskustva, što vodi transformativnom djelovanju.



Slika 56. Samorefleksija odgojiteljice o provedenim aktivnostima

Različiti izvori etnografskoga zapisa iznimno su korisni odgojitelju prilikom samorefleksije, praćenja i razumijevanja djeteta. Samorefleksijom je odgojiteljica B. G. elaborirala osobnu ulogu u aktivnostima s djecom. Fotodokumentacijom se koristilo svakodnevno tijekom aktivnosti djece kako se pratio njihov rad. Ponajprije se s pomoću različitih slikovnih poticaja (fotografija) opažalo početno znanje djece o različitim visokim građevinama. Nakon toga je

odgojiteljica u odgojnoj skupini kreirala uvjete za nadogradnju postojećega znanja. Naglašeno je da za cjelovito razumijevanje djeteta, njegovih znanja, intuitivnih teorija i načina razumijevanja fenomena koji ga zanimaju i kojima se bavi, odgojitelj predstavlja najsnažnije uporište dizajniranja i redizajniranja okruženja za učenje (Slunjski, 2015).

Sažmemo li sve navedeno, u navedenim primjerima odgojiteljica je omogućila djeci:

- građenje i konstruiranje različitim materijalima
- istraživanjem statike građenjem u visinu i širinu
- istraživanje fizikalne zakonitosti stvaranja sjena
- vježbanje prostorne orijentacije
- mjerenje
- bilježenje
- izražavanje doživljaja građevina različitim likovnim tehnikama.

Navedeni primjer prikazuje kako pedagoška dokumentacija može biti dokaz događanja u odgojno-obrazovnom procesu, uključujući bogatstvo kurikuluma, različite teorije koje djeca razvijaju istražujući, dubinu odnosa koje razvijaju, rast njihovih vještina, znanja, razumijevanja, kreativnosti i znatiželje. Potičući djecu da svoja razmišljanja učine vidljivima, dopuštajući im vrijeme i resurse, odgojiteljica B. G. omogućila je djeci izbor, odnosno da rade sve ono što ih zanima. Djeca bi se trebala osjećati slobodna istraživati, a ne imati osjećaj prisile ili obveze. Na taj način ona preuzimaju odgovornost za vlastito učenje.

Što je otkrila dokumentacija i refleksija?

- kritičko propitivanje, refleksija, otvoreno pregovaranje u raspravama s djecom
- poticanje na razmišljanje, rješavanje problema, međusobnu komunikaciju, raspravljanje, dijeljenje iskustva i izražavanje ideja simboličkim medijima
- metaznanje vodi autonomnosti učenja djece
- stvaranje prilika uspješnog učenja, suradnje, komunikacije, argumentiranog raspravljanja, istraživanja, razmišljanja te konstruiranja znanja djece u suradnji s vršnjacima i odraslima
- pedagoška dokumentacija može biti dokaz događanja u odgojno-obrazovnome procesu

Buduće akcije?

- dijeljenje znanja sa sustručnjacima
- samorefleksija o vlastitom napretku
- refleksija o razvoju kurikuluma ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja
- osvješćivanje promjene kulture ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja

Cilj drugoga razdoblja istraživanja bio je osvijestiti kako je dokumentiranje proces u kojem odgojitelj treba kontinuirano iskušavati svoje vještine prikupljanja dokumentacije i njezine interpretacije. Skupljena, prezentirana i zajedničkim kritičkim refleksijama odgojitelja i istraživača analizirana dokumentacija istraživanja, poslužila je u definiranju novog ciklusa

promjena i intervencija u odgojno-obrazovnoj praksi, novoga stručnog i istraživačkog izazova. Tijekom refleksivnih praktikuma pozitivne promjene prepoznale su se:

- u predstavljanju primjera dokumentacije dječjeg učenja u aktivnostima
- u kritičkoj raspravi o pedagoškoj praksi odgojitelja
- u samorefleksiji odgojiteljske uloge i
- u refleksiji praktične aktivnosti drugih odgojitelja.

Odgojitelji su sada pokazivali veći stupanj inicijative i odgovornosti za svoju pedagošku praksu te su bili orijentirani na pojedine ideje i rješenja djece, a manje na potrebu za vođenjem aktivnosti. Istraživački proces, metode i postupci koje su se u njemu rabili pomogli su odgojiteljima u rekonstruiranju znanja i građenju novoga znanja, odnosno u njihovu profesionalnom razvoju i napretku. Razvijanje sposobnosti za analizu i kritičko mišljenje, predstavljanje vlastitih stavova, slušanje i razumijevanje drugih pridonijelo je refleksivnom mišljenju i otvaranju za različite pristupe. Proces mijenjanja odgojitelja u Dječjem vrtiću „Zvrk“ Đakovo mogao se uočiti s nekoliko gledišta:

- odgojitelji u odgojnim skupinama djece u dobi od dvije do tri godine na početku su istraživanja različito pristupili promjenama u svojoj odgojno-obrazovnoj praksi (mijenjali jednim dijelom prostorno-materijalno okruženje ili samo sadržaje aktivnosti), rijetko su mijenjali sliku o djetetu i njegovu načinu učenja, opravdavajući to dječjom dobi („...oni su još mali, ...traže fizičku blizinu odgojitelja.“) i nedostatkom vremena za promjene jer djeca od njih neprestano traže fizičku blizinu („...aktivnosti su im kratke, ne stignemo.“)
- intervencije odgojitelja u odgojnoj skupini djece u dobi od tri do pet godina nisu dovodile do potrebnih promjena u dječjim postignućima, što je ponekad utjecalo na motivaciju odgojitelja, stupanj njihova angažiranja u istraživanju te vraćanje na probleme prethodnoga razdoblja istraživanja. U drugom razdoblju istraživanja učinjeni su pomaci kod većine odgojitelja u slušanju, praćenju djece, otkrivanju nadarenosti djeteta te prezentiranju primjera poticanja učenja djece u njihovim samoorganiziranim aktivnostima (Slike 47. i 48.)
- odgojitelji u odgojnoj skupini djece u dobi od pet do sedam godina bili su od samog početka spremni za otvoreni dijalog i suradničko učenje, a spremnost je bila

proporcionalna sposobnosti istraživača i drugih odgojitelja za aktivnim slušanjem i uvažavanjem primjera dokumentiranih aktivnosti koje su odgojitelji izlagali na refleksivnim praktikumima (Slika 53.).

Proces promjena u Dječjem vrtiću „Zvrk“ Vrpolje tijekom drugoga razdoblja istraživanja nije se mogao kontinuirano pratiti kod nekih odgojitelja (zbog bolovanja). Unatoč navedenoj organizacijskoj teškoći uočeno je:

- Odgojitelji u odgojnim skupinama djece u dobi od dvije do tri godine ostvarili su od početka bolje prostorno-materijalne uvjete te su intenzivnije uvodili promjene u okruženju. Češće su ostvarivali otvoreniji pristup odgojno-obrazovnom procesu, dominantno područje razvoja bile su glazbene aktivnosti djece koje je odgojiteljica M. S. integrirala u sva područja razvoja djeteta. Spomenuta kolegica sudjelovala je na dodatnoj edukaciji u Dječjem vrtiću „Špansko“ Zagreb.
- Odgojitelji u odgojnim skupinama djece u dobi od tri do pet godina često su se mijenjali zbog bolovanja, u drugom razdoblju istraživanja. Unatoč navedenom, uočene su promjene u praćenju i dokumentiranju procesa učenja djece, što je prikazano na refleksivnome praktikumu (Slika 44.).
- Odgojiteljica B. G. radila je samostalno bez drugog odgojitelja u odgojnoj skupini djece u dobi od 5 do 7 godina. Unatoč navedenim okolnostima od početka istraživanja bila je spremna na suradnju i aktivno sudjelovanje u refleksivnim praktikumima te je u drugome razdoblju istraživanja ostvarivala kvalitetne samorefleksije na svoj pedagoški rad s djecom (Slika 56.).

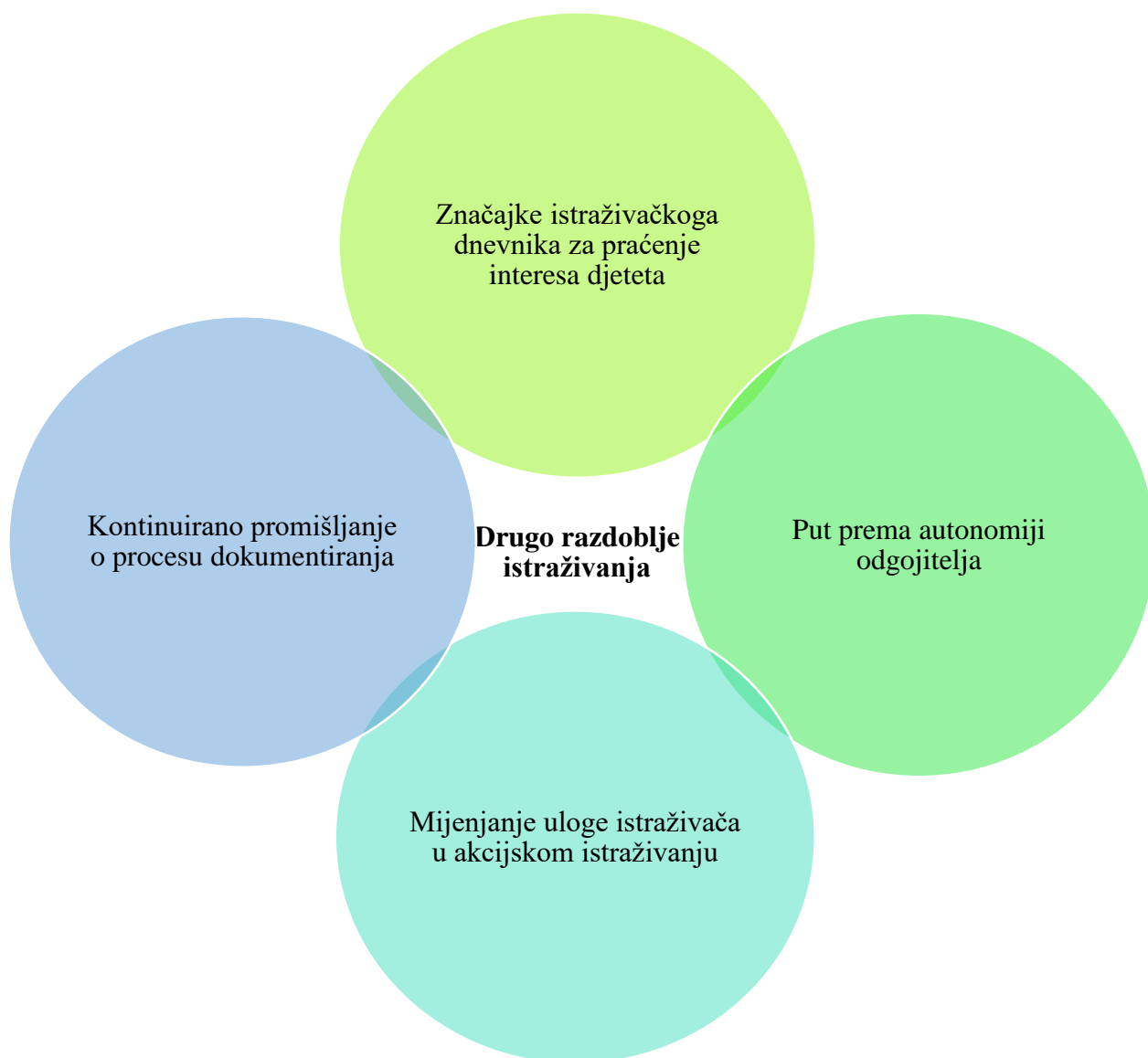
Za promjenu kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja nije odgovoran isključivo odgojitelj jer bi se time ignorirali utjecaji djece, kurikuluma, organizacijske strukture kao dijela kulture ustanove, uže i šire društvene sredine te podrške ravnateljice i drugih odgojitelja. Tijekom prvih dvaju istraživačkih razdoblja istraživaču su postale jasnije spoznaje koje su pozitivno utjecale na daljnji tijek istraživanja:

- važno je odgojiteljima osigurati podršku razgovorom te stručnom i znanstvenom literaturom kako bi mogli istraživati u svojoj odgojno-obrazovnoj praksi, promišljati o

svojim iskustvima, suradnički učiti s drugim odgojiteljima i graditi novu profesionalnu praksu

- nove spoznaje i praksa mogući su ako se razvija sposobnost kritičke samorefleksije i refleksije odgojitelja
- važno je osiguravanje stabilnih i pouzdanih prostorno-materijalnih i vremenskih uvjeta za česte, kontinuirane i konstruktivne kontakte odgojitelja (organizacijska struktura ustanove)
- odgojiteljima je potrebna procjena o njihovom napretku na osobnome, profesionalnome i akademskome području te povratna informacija ravnatelja i istraživača o poduzetim aktivnostima
- odnosi i komunikacija istraživača s odgojiteljima treba imati obilježja suradnje.

Sve navedene spoznaje istraživača nastojale su se primjenjivati tijekom trećega razdoblja istraživanja, a Shema 17. prikazuje prožimanje ciklusa u drugom razdoblju istraživanja.



Shema 17. Prožimanje istraživačkih ciklusa drugoga razdoblja akcijskoga istraživanja

6.3.3. Treće razdoblje akcijskoga istraživanja – promjena kulture ustanove

U prvome razdoblju istraživanja utvrđene su promjene u kontekstu za učenje djece, ali i u učenju i profesionalnome razvoju odgojitelja. U drugom je razdoblju istraživanja promijenjeni kontekst za učenje (prostorno-materijalno okruženje) potaknuo i doveo do toga da sudionici istraživanja, odgojitelji, imaju nove poglede na dijete i načine dječjeg učenja. Odgojitelji su, mijenjajući svoje uloge u odgojno-obrazovnome procesu, izravno pratili dječje interese dokumentiranjem s pomoću različitih istraživačkih metoda i postupaka te su preuzimali aktivnu ulogu u procesu istraživanja.

Sažmu li se navedene promjene i rezultati u prvim dvama istraživačkim razdobljima, može se zaključiti kako je pedagoška osmišljenost prostorno-materijalnog okruženja ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja djelovala na odgojiteljevu implicitnu pedagogiju i poglede na dijete i djetinjstvo. Posljedično ih je usmjeravala unapređivanju kvalitete vlastite odgojno-obrazovne prakse i svih sastavnica kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja novim iskustvima i perspektivom u refleksivnome pristupu. Nadalje, utvrđeno je kako je slika o djetetu, njegovim mogućnostima i sposobnostima, kao prva odrednica strukture i sadržaja kurikuluma ključno polazište u daljnjim odnosima prema odgojno-obrazovnom procesu. Utvrđena je i manja usmjerenost odgojitelja prema sadržaju, a više prema djetetu i kurikulumu koji je dizajniran prema mjeri djeteta.

U prvome razdoblju istraživanja prostorno-materijalno okruženje i odgojno-obrazovni proces dokumentirao je istraživač dok su tijekom drugoga istraživačkog razdoblja dokumentiranje postupno preuzimali i odgojitelji. Kurikulum se započeo postupno razvijati od samog početka istraživanja s obzirom na to da su odgojitelji tijekom istraživanja imali prigodu:

- uvježbavati istraživačke vještine i sposobnosti te učenje u timu
- razvijati sposobnost refleksivnih praktičara koji kontinuirano vrednuju učinke svojih postignuća
- raspravljati, planirati, organizirati bitne sastavnice odgojno-obrazovnoga procesa
- prepoznavati i primjereno zadovoljavati dječje kognitivne i socio-emocionalne potrebe
- demonstrirati znanje učinkovitih strategija u poticanju ukupnih razvojnih dosega djeteta
- prezentirati znanje u promatranju i procjeni djetetovih mogućnosti kao temeljnoj pretpostavci konstrukcije kurikuluma.

Odgojitelji su mijenjali rutine i stereotipne obrasce ponašanja prihvaćajući i razvijajući slobodu izražavanja mišljenja u intenzivnijoj interakciji sa sustručnjacima. To je pridonosilo gradnji pozitivne, otvorene i fleksibilne kulture ustanove kao važnog čimbenika osiguranja kvalitete življenja i učenja djece i odraslih u ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, osiguravajući kontinuitet njezina mijenjanja i razvoja.

Prema Senge (2003) refleksivna otvorenost potiče odgojitelje preispitati vlastito mišljenje te kritičko mišljenje i shvaćanja kako je novi stav i uvjerenje do kojeg se može doći tek hipoteza koja je podložna preispitivanju i unapređivanju. Istodobno, preispitivanje mišljenja drugih kao i preuzimanje odgovornosti za ono o čemu se razmišlja u sebi uključuje otvorenost i uravnoteženje propitivanja i zastupanja nekog mišljenja i uočavanje razlika između proklamiranih teorija i teorija u stvarnoj uporabi. Koncept otvorenosti, kao sastavnica kulture ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, u najširem smislu podrazumijeva spremnost odgojitelja za promjene osobnih paradigmi, kvalitete vlastite odgojno-obrazovne prakse i kurikulumu ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja u cjelini (Vujičić, 2011). Koncept otvorenosti u pozitivnoj kulturi istraživane odgojno-obrazovne ustanove obilježava treće istraživačko razdoblje prema promjeni kurikulumu.

6.3.3.1. Otvorenost odgojitelja prema novom znanju preko kritičkih refleksija

Profesionalni razvoj odgojitelja u istraživanoj ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja iniciran je njihovim sudjelovanjem u provedbi akcijskog istraživanja. Akcijsko istraživanje temelj je profesionalnog učenja odgojitelja koji, preuzimajući aktivnu ulogu, postaju refleksivni praktičari (Šagud, 2006), istraživači ili akcijski istraživači (Petrović-Sočo, 2009). Navedeni oblik profesionalnoga učenja uključivao je nove istraživačke kompetencije odgojitelja za provedbu neovisne i dubinske analize vlastitog rada, što im je pomoglo da bolje razumiju sebe, djecu, a time i unapređuju vlastitu pedagošku praksu. Istraživačke kompetencije između ostalog uključivale su samorefleksiju i zajedničku refleksiju nakon akcija koje su poduzimali odgojitelji. U procesu refleksivne prakse odgojitelji su početno razumijevali vlastitu pedagošku praksu i njezine osobitosti, a nakon toga postupno su ju mijenjali. Refleksivnim mišljenjem prema postupnom i kontinuiranom unapređivanju kvalitete vlastite pedagoške prakse, odgojitelji su preuzimali ulogu sukonstruiranja kurikulumu. Drugim riječima, odgojitelji su preuzimali ulogu aktivnih, kreativnih, konstruktivnih stvaratelja kurikulumu. Preduvjet promjene kurikulumu bilo je svakako osposobljavanje odgojitelja za provođenje

kritičke refleksije kao temeljne vještine u suvremenoj odgojno-obrazovnoj praksi. Kritičke refleksije koje su vodili odgojitelji, omogućile su im bolje razumijevanje učenja djece, kao i cjelokupne odgojno-obrazovne prakse i kurikulumu. Refleksivna praksa o različitim gledištima odgojno-obrazovne prakse smatra se temeljem profesionalnoga razvoja odgojitelja i djelotvornim alatom za razvoj kurikulumu (Šagud, 2006; Miljak, 2015; Slunjski, 2016a).

Profesionalno znanje izgrađuje se komunikacijom gdje se odražavaju različite strane problema i dovode u pitanje vlastite pretpostavke sudionika (Rönnerman i sur., 2015). Interakcija i komunikacija posebice je dolazila do izražaja u refleksivnim praktikumima. Senese (2017) navodi kako je vrijeme provedeno na refleksivnim praktikumima korisno odgojiteljima iz sljedećih razloga:

- razgovori sa sustručnjacima osiguravaju da odgojitelji slušaju jedni druge, jer je u svakom protokolu refleksija predviđeno vrijeme kada odgojitelj govori, a kada sluša i bilježi
- razgovori sustručnjaka osiguravaju da odgojitelji rade u timu, ne kako bi riješili postojeći problem, nego kako bi ga detaljnije istražili
- svaki protokol refleksivnih praktikuma ima vremenska ograničenja; odgojitelji tako uče kako usredotočiti svoju raspravu i komentare.

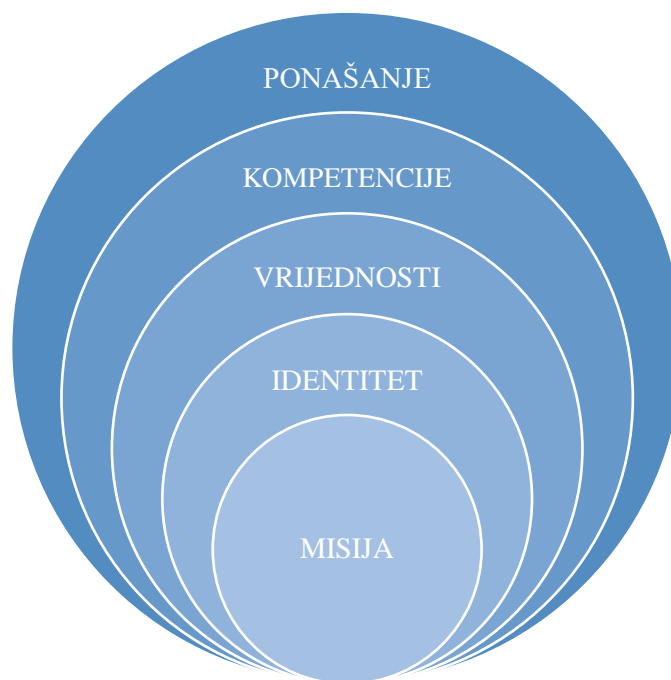
Osobitosti komunikacije i interakcije na refleksivnim praktikumima prema Senese (2017) omogućuju različite načine djelovanja u pedagoškoj praksi, a metoda refleksije pojačava se kontinuiranim ponavljanjem tijekom dužeg vremena. Bitni razlog za poticanje refleksivnoga kritičkog stava i refleksivne prakse u odgoju i obrazovanju jest razvijanje sposobnosti svakog odgojitelja da uvažava različite perspektive kako bi obogaćivao svoje razumijevanje.

Kritička refleksija, prema Bowers i sur. (2017), uključuje pomno promatranje i vraćanje na prošla iskustva, zajedno s refleksijom koja uključuje planiranje akcija u budućnosti. Isti autori ističu potrebu otvorenoga stava odgojitelja i kritičke svijesti o posljedicama njihove nekadašnje odgojno-obrazovne prakse.

Odgojitelji su u istraživanoj ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja provodili samorefleksiju i predviđali kako promjena u postavljanju ciljeva može utjecati na učenje djece. Na taj način neizravno su preispitali vlastita ponašanja, stavove i vrijednosti te su pokazivali otvorenost prema učenju.

Guðjónsdóttir, Jónsdóttir i Gísladóttir (2017), ispitujući obilježja kritičkoga mišljenja i refleksivne prakse u odgojno-obrazovnome okruženju Islanda, objašnjavaju kako je kritička refleksija sposobnost odgojitelja da razmišlja o svojoj pedagoškoj praksi, preispituje ju, sustavno ju ocjenjuje i donosi odluke kako djelovati. Isti autori upozoravaju kako odgojiteljima treba mnogo vremena i prakse za razvijanje sposobnosti kritičkoga mišljenja o vlastitome odgojno-obrazovnom radu i načinu njihova razvoja preko povratnih informacija, istraživanjem teorija učenja i planiranjem učinkovite promjene. Osim toga, odgojitelji u ovom istraživanju nisu bili vođeni samo kognitivnim razumijevanjem, nego i emocijama i osobnim potrebama.

OKRUŽENJE



Shema 18. Model koncentričnih krugova (Korthagen i Vasalos 2010, prema Guðjónsdóttir i sur., 2017, str. 241)

Shema 18. predstavlja model koncentričnih krugova (engl. *onion model*) kako bi se slikovito predstavilo kritičko mišljenje osoba u nekom okruženju. U prikazanom modelu okolina (okruženje) jest sve što se nalazi izvan profesionalnoga djelovanja osobe, a to su uvjeti, događaji i drugi ljudi. Kad se govori o odgojitelju, to uključuje djecu, kontekst učenja (prostorno-materijalno okruženje) i kulturu ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja sa svim implicitnim i eksplicitnim normama. Postoji pet različitih sastavnica koje utječu na to kako se odgojitelj osjeća, misli i djeluje. U nastavku slijedi opis pet slojeva modela navedenoga shematskog prikaza.

Prvi je sloj ponašanje odgojitelja, a odnosi se na način kako odgojitelji rade s djecom, kojim se odgojnim obrascima, strategijama i ponašanjima koriste i kako odgovaraju na izazove. Drugi su sloj kompetencije odgojitelja koje se odnose na njegove profesionalne snage. Treći su sloj uvjerenja (vrijednosti) odgojitelja, a četvrti sloj uključuje profesionalni identitet koji opisuje kakav odgojitelj misli da jest i kakav želi biti. Peti je sloj misija, odnosno inspiracija koju odgojitelj reflektira u radu i životu.

Guðjónsdóttir i sur. (2017) navode kada je osoba (odgojitelj) svjesna unutarnjih razina (ponašanja, identiteta, vrijednosti, kompetencija i misije), jezgra počinje utjecati na vanjske razine (okruženje). Povezivanje sa svim razinama modela važno je za jačanje zajednice koja uči jer takav slojeviti model odgojiteljima omogućuje bolje razumijevanje teškoća, napetosti i izazova koji se događaju tijekom refleksije i profesionalnoga razvoja.

Okolina, odnosno okruženje u svim je trima razdobljima istraživanja neposredna odgojno-obrazovna praksa i zajednički refleksivni praktikumi na kojima je istraživač poticao odgojitelje u njihovu osobnom istraživanju vlastite odgojno-obrazovne prakse i u profesionalnom razvoju. Odgojitelje je tijekom istraživačkoga procesa osnaživala i ravnateljica, što potvrđuje i sljedeći primjer:

Ravnateljica: Raduje me kada se pronadete u suvremenoj teoriji jer ona je temelj vaše pedagoške prakse.

(Transkript audiosnimke izjave ravnateljice s Odgojiteljskog vijeća, 14.5.2019.).

Prva razina u istraživanju bila je promatranje odgojitelja u odgojno-obrazovnome radu s djecom uz pomoć pedagoške dokumentacije (fotografskih i videozapisa, bilješki iz dnevnika, transkripta razgovora). Na refleksivnim praktikumima analizirani su specifični obrasci ponašanja kako bi se bolje razumjeli procesi koje su odgojitelji prolazili usmjeravajući se na djecu, njihove potrebe, interese i mogućnosti.

Odgojiteljica M. M.: Postalo mi je uobičajeno da djecu fotografiram u različitim aktivnostima. U posljednje vrijeme sve se češće koristim dokumentiranjem videozapisima. Na taj način manje ometam dječje aktivnosti. Pregledam ih kod kuće i uvijek uočim nešto što nisam vidjela tijekom aktivnosti dok sam snimala. To je velika pomoć i smjer za daljnji razvoj aktivnosti. Nekada mi je potrebno pogledati videosnimak više puta.

(Transkript audiosnimke izjave odgojitelja s refleksivnog praktikuma, 14.5.2019.).

U drugoj razini istraživanja naglasak je bio na jačanju profesionalnih kompetencija sudionika istraživanja (priprema prezentacija PowerPoint, snimanje fotografskih i videozapisa, predstavljanje vlastite pedagoške prakse, pravljenje filmova o razvoju kurikuluma i njihova objava na aplikaciji You Tube). Rönnerman (2015) ističe da u svim istraživačkim timovima koji se bave refleksijom postoje određeni resursi poput: znanja i iskustava sudionika, kompetencija istraživača (sustavno znanje) i znanja drugih istraživača koji bi mogli rasvijetliti problem kojim se tim bavi.

Odgoviteljica L. P.: Nisam znala izraditi prezentacije u programu PowerPoint; tijekom ovog istraživanja to sam naučila i smatram da sam profesionalno napredovala. Ovo mi je istraživanje pomoglo steći digitalne kompetencije koje su neophodne ako se želim i dalje općenito profesionalno razvijati.

Odgoviteljica M. M.: Ja sam i ranije izrađivala filmove od fotografija djece u različitim aktivnostima; obično smo ih prikazivali roditeljima na roditeljskom sastanku, tako su oni dobili uvid što njihova djeca rade u dječjem vrtiću. Sad sam izradila nekoliko filmova. Filmove o posjetu Dječjem vrtiću „Čarobna šuma“ i razvoju kurikuluma Dječjeg vrtića „Zvrk“ objavila sam na aplikaciji YouTube.

Ravnateljica: Istraživanje u kojem smo svi sudjelovali pomoglo je da se kompetencije odgojitelja podignu na višu razinu. Do sada nismo imali prilike reflektirati pedagošku praksu odgojitelja na ovakav način. Stručno smo se usavršavali na tradicionalan način, a sada je ovo jedna druga dimenzija, suvremena i logična. Općenito, sada se pokazuje ozbiljnost, usmjerenost na dijete, kreativnost i stručnost u pedagoškoj praksi. Odgoviteljice sada pozornije slušaju i uvažavaju potrebe i interese djece i pripremaju prostorno-materijalno okruženje te prate dječje reakcije i zaokupljenost u aktivnostima. Odgovitelji prikazuju kvalitetne prakse i načini na koji su je prikazali i dokumentirali svjedoče o njihovim već stečenim osnaženim kompetencijama, ali i novina se prepoznaje u ulogama refleksivnoga praktičara.

(Transkript audiosnimke izjave odgojitelja i ravnateljice s refleksivnog praktikuma, 14. 5.2019.).

Treća razina istraživanja usredotočena je na vrijednosti (vjerovanja, uvjerenja) sudionika istraživanja. Suradnja, dijeljenje i povjerenje koje se razvilo među sudionicima istraživanja omogućilo je rješavanje unutarnjih sukoba i povremenih napetosti. Napetosti su se događale tijekom preuzimanja odgovornosti za prezentiranje aktivnosti djece, promjena u prostorno-materijalnom okruženju, izražavanju inicijative za izlaganjem na skupovima Agencije za odgoj i obrazovanje. Suradničkim učenjem i suradničkim odnosima odgojitelji su gradili pozitivnu kulturu ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja te se uspostavila i učvrstila zajednica učenja. Povjerenje je bilo ključno za postizanje dvosmjerne komunikacije i bolje interakcije te pozitivnih suradničkih odnosa temeljenih na zajedničkim vrijednostima odgojitelja usmjerenih cilju istraživanja na dobrobit djeteta. Definirao se stav da djeca najbolje

uče u aktivnom odnosu s okruženjem ostvarujući pravo na svoje izbore i vlastiti tempo, koristeći se vlastitim resursima, prirodnom znatiželjom i sposobnošću istraživanja te kako rješavati probleme i međusobno se podržavati. Odgojitelji su vrednovali i prihvaćali akcijska istraživanja kao kvalitetan modalitet promjene prakse.

Odgojiteljica I. G.: Suradivali smo mi i prije; tada još nismo na ovaj način zajedno promišljali, diskutirali, donosili nove zaključke i usmjerenja poštujući različitosti. Nedavno smo raspravljali o tome kako sada više djeci omogućujemo inicijativu u aktivnostima i u poželjnim promjenama okruženja i načinima učenja. Još uočavamo probleme prilagodbe s mlađom djecom (djecom od dvije do tri godine); oni su usmjereni na nas, traže našu blizinu i sudjelovanje u aktivnostima, još traje proces razvoja prema dječjoj autonomiji.

Odgojiteljica K. P.: Uvjerena sam da će sljedeće godine biti samostalniji.

(Transkript audiosnimke izjave odgojitelja s reflektivnog praktikuma, 21.5.2019.).

Četvrta razina istraživanja bila je usmjerena prema razvoju profesionalnog identiteta sudionika istraživanja, odnosno kako oni prepoznaju vlastitu ulogu u procesu profesionalnoga razvoja. Različite radne navike, rutine, iskustva kao i razina obrazovanja odgojitelja pružili su istraživaču korisne informacije za načine pristupanja njihovim istraživačkim projektima, kao i individualnom putu, profesionalnom učenju i razvoju sudionika istraživanja. Kako su učili i internalizirali vještine, njihovi profesionalni identiteti postajali su sve manje individualni, a sve više kolektivni.

Odgojiteljica K. P.: Osmislili smo i provodimo zajednički projekt na otvorenom, u dvorištu dječjega vrtića. Istraživačke i kreativne aktivnosti s kukcima, cvijećem i raznim drugim materijalima prenosimo svakodnevno i u unutarne prostore dječjega vrtića, gdje djeca nastavljaju razvijati i obogaćivati aktivnosti. To nam je zajednički cilj, svi smo tomu usmjereni. Zanimljivo je i... ostvareno je pozitivno i kreativno ozračje.

Ravnateljica: Uočavam da odgojiteljice drukčije gledaju na vlastitu pedagošku praksu, a kolektiv je više usmjeren zajedničkom cilju. Svjesni smo profesionalnoga rasta svih nas, mijenjajući pogled na dijete, okruženje i odgojno-obrazovnu praksu, mijenjali smo se svi zajedno i profitirali u ovom istraživanju.

(Transkript audiosnimke izjave odgojitelja i ravnateljice s reflektivnog praktikuma, 21.5.2019.).

Peta razina istraživanja odnosila se na misiju pojedinaca (odgojitelja), njegovu motivaciju, inspiraciju i značenje profesionalnoga razvoja svakoga sudionika istraživanja. Ostvarujući samorefleksije te dokumentirajući kako istraživati vlastitu pedagošku praksu, odgojitelji su

postupno preuzimali ulogu refleksivnoga praktičara, osvještavali vlastite odgojno-obrazovne obrasce ponašanja usmjerene na svako pojedino dijete, napuštajući rutine, kalupe, odnosno tradicionalni pristup.

Odgovornica B. G.: Lakše mi je uvijek kada pratim dječje interese. Projekt s tornjevima dugo je trajao u odgojnoj skupini samo zato što su ga sama djeca inicirala i proširivala, smišljala su nove načine i puteve istraživanja i učenja, pravila, a nove aktivnosti slijedile su jedna iza druge. To je sada prirodno i spontano.

(Transkript audiosnimke izjave odgojitelja s refleksivnoga praktikuma, 21.5.2019.).

Zajedničko učenje tijekom istraživačkih aktivnosti, uključujući slušanje i dijeljenje iskustava s drugim odgojiteljima, istodobno je osobni, individualni rast i učenje, ali i razvoj zajedničkoga profesionalnog učenja u odnosu na različita iskustva odgojitelja. Prepoznavao se transformacijski proces učenja odgojitelja u načinima razumijevanja vlastite pedagoške prakse, što se argumentirano iznosilo na refleksivnim praktikumima. Među sudionicima je postojala značajna metakognitivna svijest, koja često nije lako vidljiva (ili se može kultivirati) u žurbi svakodnevnih prakse (Hardy i sur., 2017).

Brandenburg i Jones (2017) tvrde da je kritička refleksivna praksa ključna sastavnica profesionalnoga rasta na putu razvoja odgojitelja, a prijepor između teorije i prakse često se navodi kao ključno područje za bavljenje refleksivnom praksom te je važno da se znanje, praksa i refleksija isprepliću.

Brookfield (1995, prema Brandenburg i Jones, 2017) navodi kako se refleksivni praktičari koriste određenim perspektivama za ispitivanje pedagoške prakse, bilo svjesno ili podsvjesno. Kako bi se povećala svjesnost o korištenim perspektivama i ponašanjima koja se naknadno manifestiraju, navedeni autor problematizira kritičke reflektirajuće perspektive, a to su: autobiografija refleksivnoga praktičara, perspektiva djeteta, iskustva kolega sustručnjaka i relevantna literatura.

Odgovitelji prvotno samorefleksijom ispituju vlastite perspektive, nakon toga modeliraju vlastite poglede o pedagoškoj praksi za sustručnjake s kojima surađuju, primjerice druge odgojitelje. Nadalje, odgojitelji trebaju poticati suradnju s ostalim odgojiteljima kako bi se zajedno uključili u refleksivnu praksu jer je progresija i razvoj kurikulumu kolektivno postignuće (Slunjski, 2015). Da bi se postigao kontinuirani napredak i razvoj, potrebno je osigurati vrijeme za razmišljanje i dijeljenje iskustava te usavršavanje preko refleksivne prakse

i tek bi se tada mogao ostvariti transformativni potencijal reflektirajuće prakse (Brandenburg i Jones, 2017).

Ispitivanje odgojno-obrazovne prakse iz različitih referentnih izvora pomaže odgojiteljima u prepoznavanju i razmatranju primjerenosti uvjerenja koji potiču i usmjeravaju njihovo ponašanje. Razvojem vještina uočavanja u kombinaciji sa suradničkom komunikacijom reflektivni praktičari percipiraju dublje i cjelovitije proces učenja i samim time utjecaj istraživanja na njihovu pedagošku praksu.

Ključni cilj otkriven u ovom ciklusu istraživanja jest da istraživač pomogne odgojiteljima unaprijediti profesionalni razvoj reflektirajućom praksom, da ne bude samo eksplicitan o tome kako reflektirajuća praksa može pomoći odgojiteljima da razviju vlastiti identitet, nego ih potiče kako bi iskoristili znanje za povećanje razumijevanja sebe kao odgojitelja kao i prenošenje svoga učenja u nove kontekste.

Što je otkrila dokumentacija i refleksija?

- osposobljavanje odgojitelja za provođenje kritičke refleksije
- izgradnja znanja komunikacijom
- razvijanje sposobnosti odgojitelja za uvažavanje različitih perspektiva
- odgojiteljevo ispitivanje vlastitih ponašanja, stavova i vrijednosti (otvorenost prema učenju)
- kontinuirano poboljšavanje kvalitete pedagoške prakse

Buduće akcije?

- promjene u kurikulumu učiniti vidljivima roditeljima i društvenoj zajednici
- težiti partnerskom odnosu s roditeljima

6.3.3.2. Otvorenost prema roditeljima i široj društvenoj zajednici

U *Nacionalnom kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (2015) sadržano je načelo partnerstva ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja s roditeljima i širom društvenom zajednicom. U navedenom načelu ističe se nužnost osiguravanja izravne, kvalitetne i ohrabrujuće komunikacije među roditeljima i odgojiteljima kako bi odgojitelji što više saznali o djeci i stekli uvid u njihove jake strane, interese i potrebe te u skladu s time prilagodili okruženje ustanove obiteljskoj kulturi djeteta. Također se ističe senzibilizacija za prepoznavanje specifičnih potreba roditelja te dobivanje odgovora na pitanja koja opterećuju njihovo roditeljsko funkcioniranje.

O različitim aspektima otvorenosti odgojno-obrazovne ustanove problematiziraju Stoll i Fink (2000), Senge (2003) i Fullan (2008) te otvorenost prema okruženju nazivaju otvorenost prema van. Taj aspekt otvorenosti ustanove objašnjava se uključenošću ustanove u društvenu sredinu koja podrazumijeva i roditelje djece te njihovo sudjelovanje u planiranju, ostvarenju i vrednovanju kurikuluma.

Odgojitelji su tijekom istraživanja kontinuirano na refleksivnim praktikumima isticali važnost suradnje s roditeljima i nastojali su promjene koje su se dogodile u odgojno-obrazovnome procesu učiniti vidljivima roditeljima.

Odgojiteljica L. P.: Mislim da je taj dio u procesu aktivnosti, s fotografijama pokraj dječjega likovnog rada, upravo ono što osobno nisam često do sada radila. To je dobra informacija roditeljima što se sve događalo u odgojno-obrazovnome procesu. Roditelj u suradnji s nama i preko tih fotografija stječe jasniju povratnu informaciju koliko je znanja, vještina i vremena potrebno kako bi se dijete likovno izrazilo.

Odgojiteljica M. M.: Prije smo dokumentirali tako da roditeljima na roditeljskom sastanku pokažemo aktivnosti kojima se djeca obično bave. Uvijek nam je bila pozitivna povratna informacija od roditelja. S tim ćemo nastaviti i dalje, ali uočavam kako postoji potreba proširivanja već postojećih oblika suradnje, imamo neke i prijedloge roditelja koje ćemo sigurno ostvariti.

(Transkript audiosnimke izjave odgojitelja s refleksivnog praktikuma, 4.6.2019.).

Odgojiteljica je iskazala razumijevanje vrijednosti različitih oblika suradnje s roditeljima i društvenom zajednicom. Takva suradnja bila je velika dobrobiti za djevojčicu jer su se osim roditelja u kurikulum uključivali i stručnjaci (profesor iz glazbene škole) podržavajući interes djevojčice za glazbom.

(Transkript bilješke iz istraživačkog dnevnika, 19.3.2019.).

Partnerski odnos roditelja i odgojitelja smatra se „najvišom razinom suradničkih odnosa pojedinca iz obiteljske zajednice i odgojno-obrazovne ustanove, usmjerenih na postizanje zajedničkog cilja (dobrobiti djeteta), koji se događaju u određenom kontekstu (dječjem vrtiću) i imaju određeno vrijeme trajanja (dok dijete boravi u dječjem vrtiću)“ (Ljubetić, 2014, str. 4). Znanstvena istraživanja potvrdila su važnost suradnje za poticanje dječjeg razvoja (Višnjić Jevtić, 2018), a o tome govori i autorica Ljubetić (2014), naglašavajući važnost kvalitetnog i kontinuiranog odnosa, jasno definiran zajednički cilj te kontekst i vrijeme u kojem se partnerstvo događa.

Iako suvremeni autori i praktičari smatraju suradnju iznimno važnom, u praksi ona nailazi na poteškoće. Kako bi razvijali odnos s roditeljima, odgojitelji se služe različitim metodama i oblicima suradnje. U znanstvenoj literaturi koja se bavi suradnjom roditelja i odgojitelja (Mac Naughton, 2003; Hansen i sur., 2004; Mlinarević i Tomas, 2010; Ljubetić, 2014; Jurčević Lozančić, 2016; Višnjić Jevtić, Visković, Rogulj, Bogatić i Glavina, 2018) navode se različiti oblici suradnje. U literaturi (Mlinarević i Tomas, 2010; Jurčević Lozančić, 2016; Višnjić Jevtić, 2018; Rogulj, 2018) se problematiziraju i kompetencije odgojitelja za uspješnu suradnju s roditeljima prema partnerstvu. Odgojitelji kompetencije za suradnju s roditeljima usavršavaju tijekom profesionalnoga razvoja, i to različitim oblicima formalnoga (radionice, izlaganja na konferencijama, stručnim skupovima, čitanje stručne literature) i neformalnoga učenja (samostalno istraživanje teme). Kao važne kompetencije za to područje odgojiteljeve odgovornosti navode se komunikacijske kompetencije (Jurčević Lozančić, 2016; Rogulj, 2018), suradničke vještine, timski rad, ali i osobine odgojitelja i stavovi prema suradnji s roditeljima (Višnjić Jevtić, 2018; Mandarić Vukušić, 2018).

Odgojiteljima je u istraživanoj ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja tijekom ovog ciklusa istraživanja ponuđen anketni upitnik s pitanjima otvorenoga tipa o suradnji s roditeljima te su na pitanja o metodama, odnosno oblicima suradnje s roditeljima odgovorili:

- *razgovor pri dolasku i odlasku djeteta*
- *grupa u Viber aplikaciji (tekstualne poruke)*
- *individualni razgovor*
- *roditeljski sastanak*
- *pomoć u realizaciji kurikuluma*
- *organizacija zajedničkih druženja i radionica*
- *volontiranje u odgojnoj skupini*
- *zajednički izleti*
- *informiranje roditelja s pomoću oglasne ploče*
- *posjet roditelja na radnome mjestu*
- *radionice s roditeljima*
- *zatvorena grupa Zvrk na društvenoj mreži Facebook za dijeljenje obavijesti, fotografija i videozapisa na razini cijeloga dječjeg vrtića.*

Oblici suradnje (modaliteti) koje su odgojitelji navodili u anketi razvrstani su na tradicionalne (roditelji imaju pasivnu ulogu) i suvremene (roditelji imaju aktivnu ulogu).

Tablica 14. Modaliteti suradnje s roditeljima u istraživanom Dječjem vrtiću „Zvrk“

MODALITETI SURADNJE S RODITELJIMA	
TRADICIONALNA SURADNJA (pasivna uloga roditelja)	SUVREMENA SURADNJA (aktivna uloga roditelja)
<ul style="list-style-type: none"> - svakodnevna komunikacija pri dolasku i odlasku djeteta - individualni razgovori prema dogovoru - roditeljski sastanci informativnog i radioničkog oblika - oglasna ploča - portfolio djeteta 	<ul style="list-style-type: none"> - oblikovanje zatvorenih grupa za razmjenu informacija i dijeljenje fotografskih i videozapisa preko interneta i aplikacija za pametne telefone (Viber, Facebook, WhatsUp) - roditelji kao ravnopravni sudionici i inicijatori aktivnosti u dječjem vrtiću, odgojnoj skupini, domu ili radnome mjestu roditelja - aktivnosti s roditeljima i djecom u društvenoj sredini (obilježavanje blagdana, društvenih svečanosti i sl.)

Kako bi se roditeljima omogućila aktivna uloga u suradnji, potrebno je uvažavati njihova znanja koja doprinose uspješnoj suradnji (Višnjić Jevtić, 2018). Odgojitelji koji tijekom svoga pedagoškog rada primjenjuju više modaliteta suradnje, mogu se smatrati uspješnijima jer roditeljima pružaju više prilika za uključivanje, ovisno o njihovim interesima i sklonostima. Tim pristupom odgojitelji poštuju različite kulture obitelji, mogućnost odvajanja slobodnoga vremena roditelja za njihovu suradnju i interese. Suvremeno shvaćanje partnerstva predstavlja zaokret u načinu razmišljanja o roditeljima, njihovoj ulozi, dobrobiti i angažmanu (Mandarić Vukušić, 2018).

Čimbenici koji doprinose uspješnom partnerstvu obitelji i ustanove jesu „da je dijete u fokusu, da prevladava konstruktivnost, jasnoća i konkretnost u komunikaciji i kontinuitet u suradnji“ (Ljubetić, 2014, str. 47).

Maleš (2015), analizirajući pojam partnerstva, navodi da je odnos odgojitelja i roditelja, za razliku od poslovnoga partnerskog odnosa, subjektivan i emocionalan, što je ponekad i moguća zapreka u ostvarivanju partnerstva.

Odgojitelji istraživane ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja u ponuđenome anketnom upitniku navode čimbenike (u negativnom smislu u odnosu na roditelje) na pitanje o tome što im stvara teškoću u razvijanju odnosa partnerstva s roditeljima, a radi lakše interpretacije odgovori su podijeljeni u tri kategorije:

- slaba zainteresiranost roditelja za suradnju
- nerealna očekivanja roditelja o postignućima djeteta
- ignoriranje savjeta odgojitelja.

Poteškoće u suradnji s roditeljima odgojitelji percipiraju iz svoje perspektive. Međutim, moguće je da su poteškoće uvjetovane različitim strukturama (vrijeme), kulturnim (kultura obitelji, ustanove) i interpersonalnim (predrasude, stereotipima i osobnostima sudionika suradnje) uvjetima (Granata, Mejri i Rizzi, 2016).

Petrović-Sočo (2011) ističe kako roditeljsko sudjelovanje može imati pozitivan učinak na kvalitetu dječjeg odgoja i obrazovanja u ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja uz pretpostavku da se ostvaruje kontinuirana suradnja, a roditelji i odgojitelji bi trebali biti ravnopravni partneri, zajednički zainteresirani za djetetovu dobrobit.

Djelatnici Dječjeg vrtića „Zvrk“ redovito se uključuju u život lokalne zajednice, a odgojitelji su poticali roditelje i ostale članove zajednice na osmišljavanje provedbi zajedničkih aktivnosti i projekata. Sudjelujući u zajednici, djeca, odgojitelji i roditelji razvijaju demokratske vrijednosti, a zajedništvo potiče i autonomiju djece u iniciranju aktivnosti, autonomiju odgojitelja u sudjelovanju, a i odgojiteljima spoznaju kako su dali prostor roditeljima i drugim sudionicima za zajedničko sukreiranje i sudjelovanje u kurikulumu. Aktivnim sudjelovanjem roditelja razvijala se i kultura istraživane odgojno-obrazovne ustanove. Pozitivna kultura ustanove, njezina otvorenost za suradnju podržavala je aktivnosti roditelja, stimulirala su se neprestana poboljšanja suradnje odgojitelja i roditelja, a posljedično navedeno utječe i na lokalnu zajednicu.

Što je otkrila dokumentacija i refleksija?

- razvijanje suvremenih modaliteta suradnje u kojima roditelji imaju aktivnu ulogu
- analiziranje teškoća u suradnji roditelja i odgojitelja

Buduće akcije?

- otvaranje ustanove prema široj profesionalnoj zajednici
- dijeljenje znanja sa sustručnjacima iz područja ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja

6.3.3.3. Otvorenost prema široj profesionalnoj zajednici

Profesionalni razvoj odgojitelja sastavni je dio oblikovanja kurikuluma ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja i odražava se na cjelokupan kontekst u kojemu se kurikulum konstruira, oblikuje i živi (Fatović, 2016). Za unapređenje kvalitete odgojno-obrazovne prakse nužan je kontinuiran profesionalni razvoj, naglašava Igwebuike (2014) te govori o važnosti organiziranja radionica, seminara ili konferencija u profesionalnoj zajednici s ciljem prikupljanja iskustva i povećanja svijesti o potrebi promjene kurikulumu u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Prema navedenom autoru na seminarima i radionicama raspravlja se o novim metodama rada, usavršavanju odgojitelja, kao i pronalaženju inovativnih pristupa praksi. Međutim, Slunjski (2015) upozorava da postoji nekoliko nedostataka navedenim oblicima profesionalnog usavršavanja. S jedne strane, ne pružaju odgovore na konkretne probleme u praksi i ne daju praktičarima povratnu informaciju o kvaliteti njihove prakse, što je iznimno bitno za njihovo poboljšanje. Drugo, ne uzimaju u obzir ograničenja s kojima se odgojitelji susreću u njihovim sredinama. Iz tih razloga autorica govori o profesionalnim zajednicama učenja u kojima se ostvaruje razvoj inovativne prakse i profesionalnoga razvoja praktičara. Ulaganje mnogo vremena i rada u proces promjene najvažniji je izazov suvremenoga modela s ciljem ostvarenja boljih rezultata do kojih se dolazi postupno zajedničkim radom. Upravo u tom kontekstu posebnu vrijednost imaju akcijska istraživanja. Akcijsko istraživanje temeljna je strategija profesionalnoga rasta odgojitelja koja se može općenito definirati kao individualno ili skupno ispitivanje profesionalne prakse odgojitelja u svrhu njihova samounapređivanja, čime se istodobno povećava vjerojatnost uspješnijeg učenja i napredovanja svakog djeteta (Rönnerman, 2015). Drugim riječima, svrha akcijskog istraživanja jest poboljšati sebe, vlastitu praksu, kao i širu profesionalnu zajednicu. U središtu je rada i dalje kontinuirano izravno promatranje i istraživanje odgojno-obrazovne prakse kako bi se odgojitelji senzibilizirali za istraživanje i postupnu promjenu prakse te razvijali profesionalne kompetencije. Isto tako, odgojitelji su se poticali na putu razvoja refleksivnih praktičara (Šagud, 2006) da prikazom svoga rada i refleksije na taj rad, raspravama i promišljanjima cjelovitije sagledavaju probleme koji proizlaze iz svakodnevne prakse. U trećem razdoblju ovoga istraživanja ostvarilo se otvaranje ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja prema široj stručnoj i profesionalnoj zajednici (sustručnjacima). Odgojitelji i ravnateljica, osnaženi novim kompetencijama i iskustvima tijekom ovog istraživanja, prezentirali su primjere osobne prakse odgojiteljima iz drugih ustanova ranoga i

predškolskog odgoja i obrazovanja. Slika 57. prikazuje izlaganje odgojiteljica na stručnim skupovima u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje u Osijeku, Vrpolju, Novoj Gradiški i Požegi.



Slika 57. Predavanja i prikazi iskustava u radu

Što je otkrila dokumentacija i refleksija?

- provođenje procjene o dobrobitima istraživanja za odgojitelje u suradnji sa sustručnjacima iz šire profesionalne zajednice
- otvaranje ustanove prema široj profesionalnoj zajednici
- osvješćivanje važnosti osobnoga profesionalnog usavršavanja svakog odgojitelja u području za koje pokazuje interes

Buduće akcije?

- refleksija o razvoju kurikuluma ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja
- održiva promjena kulture ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja
- samorefleksija u razvoju kompetencija odgojitelja

6.3.3.4. Završna refleksija

Na refleksivnome praktikumu u posljednjem ciklusu istraživanja odgojitelji su analizirali cjelokupni napredak tijekom ovog istraživanja s osvrtima na profesionalnu dobrobit, pogled na učenje i razvoj djeteta, svoju ulogu u odgojno-obrazovnome procesu i profesionalni razvoj tijekom novog oblika profesionalnog učenja u procesu istraživanja.

Odgojiteljica V. N.: Ja sada nekako drukčije vidim i čujem dijete.

Istraživač: Promijenio se vaš pogled prema mogućnostima i sposobnostima djece?

Odgojiteljica V. N.: Da, mnogo više sada razumijem, kako djeca više mogu i znaju, oni imaju velike potencijale. Samostalno iniciraju aktivnosti, organiziraju. Ja ih trebam samo pratiti i slušati.

(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima, refleksivni praktikum, 18.6.2019.).

Osim drukčijeg pogleda na položaj djeteta i mogućnosti dječjeg učenja, jer dijete je „...cjelovito biće, subjekt vlastitog odgoja i obrazovanja, aktivno, znatiželjno i kompetentno biće...“ (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017, str. 31), odgojiteljice M. L., B. G. i M. M. su komentirale na refleksivnom praktikumu promjene u promatranju i slušanju djece te promjenu svoje uloge u odgojno-obrazovnome procesu, što su argumentirano obrazložile sintagmom „skele“ (temeljeno na Vygotskijevoj teoriji).

Odgojiteljica M. L.: Sad mi je lakše pratiti djetetove aktivnosti. Aktivnost djeteta percipiram na drukčiji način. Imam osjećaj da na mnogo toga prije nisam obraćala pozornost.

Odgojiteljica M. L.: Prije mog sudjelovanja u ovom istraživanju bilo mi je teže raditi, sada mnogo ležernije prilazim aktivnostima i pratim interese djece.

Odgojiteljica B. G.: Istraživanje vlastite prakse pomoglo mi je da još više osluškujem interese djece, ona me vode u planiranju. Uopće se više ne zamaram unaprijed zamišljenim planom koji često nije povezan s djetetovim interesima, nego je više povezan s obilježavanjima godišnjih doba, događanja u društvu i slično. Dijete je partner u planiranju, ostvarivanju i refleksiji aktivnosti.

Istraživač: Jeste li promijenili svoju ulogu u odnosu prema djeci?

Odgojiteljica M. M.: Sada više toliko ne vodim djecu, oni mene vode. Češće ih osluškujem. Tako se razvijaju i obogaćuju aktivnosti. Prije smo se više držali poznatih i već stereotipnih tema koje se ponavljaju godinama, sada više ne. Teme sugeriraju i djeca, roditelji i mi odgojitelji.

Ravnateljica: Do sada nismo imali prilike reflektirati pedagošku praksu na ovakav način. Djelovali smo kako i koliko su nam dopuštale naše mogućnosti. Sada je to na višoj kompetencijskoj razini.

(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima i ravnateljicom, refleksivni praktikum 18.6.2019.).

Odgojiteljice V. N. i L. P. na refleksivnom su praktikumu osobito isticale suvremenu ulogu djeteta kao ravnopravnog sukonstruktora prostorno-materijalnog okruženja i aktivnog partnera u odgojno-obrazovnome procesu.

Odgojiteljica V. N.: I ja nisam prije mnogo toga uočavala u aktivnostima djece. Sada se više dogovaramo s djecom o organizaciji prostorno-materijalnog okruženja, interesima, željama, uključujemo ih u strukturiranje prostora.

Istodobno, sada sam više usmjerena na proces, a manje na rezultat. Prije mi je bilo važno da iz neke dječje aktivnosti imam završni proizvod koji ću pokazati roditeljima.

Odgojiteljica L. P.: I ja sam osvijestila koliko je proces važniji od proizvoda jer smo do početka istraživanja bili više usmjereni na izlaganje uradaka djece, na uređivanje panoa, mnoštvo likovnih radova. Sada na sve drukčije gledam i opuštenija sam, više učim, propitujem. Zadovoljstvo je u unutarnjem procesu učenja.

(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima, reflektivni praktikum, 18.6.2019.).

Odgojiteljica I. G. istaknula je važnost povratne informacije istraživača i ostalih sudionika istraživanja, ali i šire stručne i profesionalne zajednice.

Odgojiteljica I. G.: Refleksije su dovele do toga da sam osvijestila kako smo u nekim područjima više, a u nekima manje uspješni. Svakodnevne aktivnosti i učenje djece počele smo drukčije promatrati i spoznale smo njihovu vrijednost te smo promatrale, osluškivale i zadovoljavale djetetove potrebe i interese te razvijale aktivnosti. Kada sam bila na stručnom skupu Agencije za odgoj i obrazovanje u Belom Manastiru, tema je bila dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa; ja sam se uključivala i komentirala pojedine primjere. Osjećala sam se sigurnije kada sam iznosila svoje mišljenje! Neke kolegice pitale su me kako ja to sve znam. Sudjelovanje u ovom istraživanju pomoglo mi je da češće kritički promatram osobnu praksu i motivirana sam za daljnji razvoj.

Istraživač: Pohvalna su vaša zapažanja. Jeste imali teškoća tijekom istraživanja?

Odgojiteljica I. G.: Prije sam osjećala neugodu kada sam iznosila primjere iz vlastite odgojno-obrazovne prakse. Sada mi je mnogo jednostavnije i osjećam potrebu dijeljenja iskustva sa sustračnjacima u svojoj zajednici učenja.

Odgojiteljica L. P.: Ja bih se složila s kolegicom I. što se tiče teškoća. Prvi je put reflektivni praktikum bio najteži, da, sjećam se ...bio je baš u mojoj smjeni, nakon toga slijedilo je dokumentiranje odgojno-obrazovne prakse, opet je bila moja smjena. Nisam se osjećala ugodno ni kompetentno. Nije mi bilo svejedno. Uvijek sam pomislila, neka sve bude u redu. Međutim, dok nisam izašla iz svoje sigurne zone, nije bilo promjene, uočavala sam i promjene kod kolegica i zapravo smo zajedno profesionalno rasle tijekom ovog istraživanja.

Reorganizacija prostora poticala nas je na suradnju, razmjenu ideja, pomagale smo jedne drugima. Što se tiče još pozitivnoga tijekom istraživanja, osjećam se kompetentnija u komunikaciji i vrednovanju vlastite pedagoške prakse.

(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima, reflektivni praktikum, 18.6.2019.).

Odgojiteljica L. P. iskazala je osnažene kompetencije (osobito komunikacijske i digitalne), koje je razvijala tijekom ovog istraživanja, kao i napredak u procesu dokumentiranja pedagoške prakse i reflektiranja na vođenje dokumentacije.

Istraživač: Znači proširili ste i svoje digitalne kompetencije?

Odgojiteljica L. P.: Iskreno, znala sam osnove, nisam znala izradu prezentacije PowerPoint, ali evo dogodila su se spontana poboljšanja mojih digitalnih kompetencija.

Istraživač: Drago mi je zbog toga, namjera je bila tijekom istraživanja preko različitih aktivnosti osnažiti vaše kompetencije kako biste sami inicirali svoja istraživanja u svojim odgojnim skupinama.

(Transkript audiosnimke polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima, reflektivni praktikum 18.6.2019.).

Dokumentacija prikupljena tijekom istraživanja svjedočila je o odgojno-obrazovnome procesu, a uspješne aktivnosti pojedinih odgojitelja, sudionika istraživanja o kojima se na zajedničkim refleksijama raspravljalo, ohrabrivale su i druge odgojitelje na istraživanje novih oblika rada s djecom.

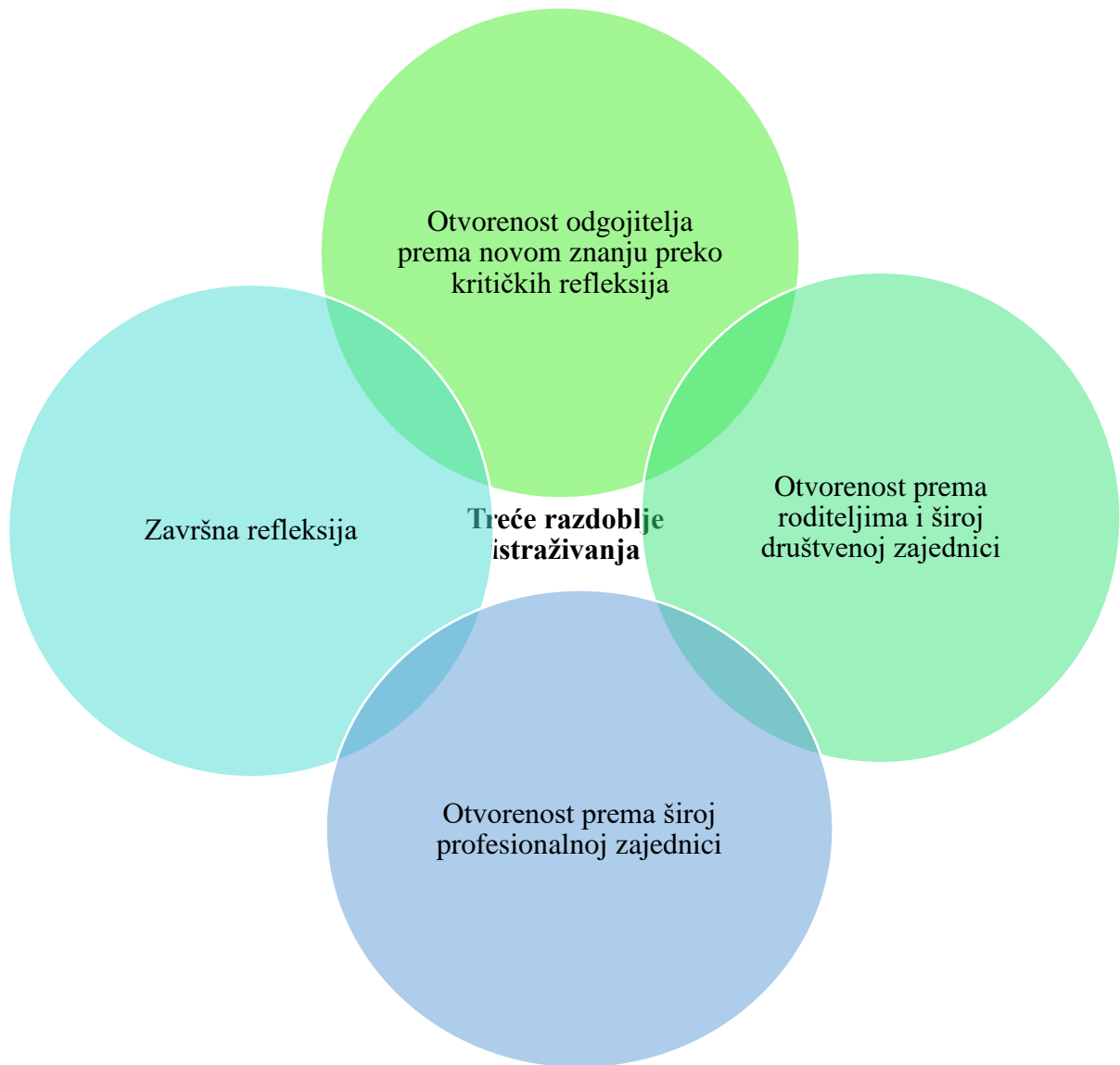
Razvijanje kurikuluma, stvaranje i razvijanje pedagoške dokumentacije zahtijeva vrijeme, ne samo za planiranje, prikupljanje različitih etnografskih izvora, nego i za promišljanje, reflektiranje i primjenu daljnjih koraka za provedbu istraživanja. Akcijskim istraživanjem treba utvrditi nove probleme, izazove koji zahtijevaju nove perspektive. Odgojitelji su tijekom istraživanja različito shvaćali istu teoriju, stoga su se otvarale nove mogućnosti dijeljenja razumijevanja pojedinih sudionika istraživanja (implicitne pedagogije odgojitelja) kako bi se o njoj moglo zajednički raspravljati na reflektivnim praktikumima. Zajednički rad s drugima pomaže da teorije postanu pristupačnije i poznatije.

Kako je krajnji cilj istraživanja bio postizanje umijeća odgojitelja za samostalnim upravljanjem procesom istraživanja i kontinuirano unapređenje pedagoške prakse, u zadnjem, trećem razdoblju istraživanja bilo je značajno vidljivije napredovanje procesa promjena. Pozitivne promjene bile su sada vidljive u odgojno-obrazovnome procesu, kao i u profesionalnome rastu i razvoju odgojitelja te se može istaknuti kako je ostvaren cilj istraživanja.

Iz prikupljene pedagoške dokumentacije sudionika istraživanja (fotografije, videozapisi, transkripti, audiosnimke polustrukturiranih intervjua s reflektivnih praktikuma, transkripti bilježaka iz dnevnika istraživanja, objave na Facebooku, odgojiteljičinih PowerPoint prezentacija) s pomoću koje su prikazivani primjeri pedagoške prakse i neposrednog uvida u odgojno-obrazovni proces, može se sumirati dalje navedeno.

Što je otkrila pedagoška dokumentacija i refleksija?

- manje je slobodnih prostora za istodobno poučavanje sve djece, a sve više centara aktivnosti s bogatstvom različitih poticaja tj. prostorno-materijalno okruženje prilagođeno je djeci, njihovim interesima i potrebama, a materijali su promjenjivi, raznovrsni i inovativni (Poglavlje 6.3.1.5.)
- česta je interakcija i suradnja djece različite dobi na otvorenom prostoru ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (Poglavlje 6.3.2.2.)
- u komunikaciji prevladava dijalog; odrasli sada prihvaćaju dječje perspektive te potiču djecu na raspravu i izražavanje mišljenja; odrasli međusobno uvažavaju jedni druge (Poglavlja 6.3.2.1.; 6.3.2.4.)
- više je samoiniciranih i samoorganiziranih aktivnosti djece; aktivnosti se događaju u manjim skupinama te su manje zastupljene zajedničke aktivnosti u kojima sudjeluju sva djeca istodobno (Poglavlja 6.3.2.1.; 6.3.2.4.)
- dijete se shvaća kao biće bogato potencijalima, osoba koja ima prava, socijalno biće otvoreno za suradnju i učenje, pojedinac i polazište u svim planiranjima odgojitelja (Poglavlja 6.3.2.1.; 6.3.2.4.)
- odgojitelji preuzimaju nove uloge: pomagač, promatrač, opskrbljivač, onaj koji planira, poticatelj, usmjerivač, stvaratelj odgojno-obrazovnoga procesa u skladu sa suvremenim kurikulumom, a najmanje izravni voditelj (Poglavlja 6.3.2.2.; 6.3.2.4.; 6.3.3.1.)
- odgojitelji su aktivni istraživači svoje pedagoške prakse te su nakon zajedničkih refleksivnih praktikuma usklađivali vrijednosti i dijelili zajedničku viziju razvoja kulture ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (Poglavlja 6.3.2.2.; 6.3.3.1.)
- navedene promjene pridonosile su gradnji pozitivne, otvorene i fleksibilne kulture ustanove, što se ogledalo u otvorenosti odgojitelja prema novom znanju, novim modalitetima suradnje s roditeljima i dijeljenju znanja sa sustručnjacima (Poglavlje 6.3.3.).



Shema 19. Prožimanje istraživačkih ciklusa trećega razdoblja akcijskoga istraživanja

Struktura i sadržaj kurikulumu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja shvaća se kao sustav. Kao u svakom sustavu, naglašena je i ovdje promjenjivost i međuovisnost svih sastavnica (slike o djetetu koji odrasli imaju, uloge odgojitelja u odgojno-obrazovnome procesu, kulture ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja i utjecaja društvene sredine na cjelokupni odnos prema djeci rane i predškolske dobi) koje se nalaze u neprestanoj interakciji i recipročnom odnosu.

Rezultati ovoga istraživanja pokazuju kako se na svaku sastavnicu može djelovati iznutra, u prostoru i vremenu u kojem se odgojno-obrazovni proces događa, a sa svrhom unapređenja kurikulumu. Promjene u jednoj sastavnici utječu na druge, a posljedično dolazi do promjene cijelog sustava, tj. kvalitete odgojno-obrazovne ustanove.

Promjena odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje povezana je s kontinuiranim učenjem i razvojem odgojitelja. Proces kontinuiranog učenja započinje tijekom inicijalnog obrazovanja odgojitelja, a nastavlja se njegovim cjeloživotnim učenjem.

Komunikacijske kompetencije, osobito kultura dijaloga razvijala se tijekom rasprava na refleksivnim praktikumima. Kompetencije o znanosti odgojiteljice su razvijale proučavanjem stručne i znanstvene literature te primjenjivanjem znanstvene spoznaje u pedagoškom radu i istraživanjem s djecom o različitim fizikalnim i kemijskim zakonitostima (istraživanje statike, elektriciteta, stvaranje sjena, istraživanje agregatnih stanja vode, uvjeta za rast biljaka i dr.). Kako etnografsko istraživanje uključuje različite metode prikupljanja podataka, svaki zapis pomagao je u razumijevanju nekog procesa. Za potrebe provedbe istraživanja koristila se fotodokumentacija, videozapisi te transkripti audiosnimki polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima. Fotodokumentacijom se koristilo svakodnevno tijekom aktivnosti djece kako bi se pratio odgojno-obrazovni proces, dok se videozapis koristio s ciljem neometanog istraživanja djece. Tehnologija, osobito digitalna, koristila se za dokumentiranje i prikazivanje zabilježenih aktivnosti, a društvena mreža (Facebook) za komentiranje promjena tijekom istraživanja. Odgojitelji, sudionici istraživanja, osvještavali su kako slušati i promatrati djecu, odnosno kako dokumentirati i kritički reflektirati svoje pedagoške postupke. Drugim riječima, učili su kako učiti u novom obliku profesionalnog usavršavanja u koji su bili uključeni tijekom akcijskog istraživanja. Suradujući međusobno, bile su istaknute socijalne i građanske kompetencije odgojitelja, demokratski i uvažavajući odnosi koje su gradili u kolektivu. Inicijativa i poduzetnost očitovale se u svakoj novoj promjeni koju su odgojitelji učinili u pedagoškoj praksi tijekom istraživanja. Kulturna svijest i izražavanje razvijalo se tijekom suradnje individualno kod svakog odgojitelja drukčije, uvjetovano osobinama odgojitelja, njihovoj otvorenosti za inovacije i promjene, stručnim i osobnim sklonostima te ukupnoj motivaciji.

Kurikulumski pristup usmjeren na razvoj kompetencija koje promovira *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015) zahtijeva promjenu metoda i tehnika, a ne zadržavanje i održavanje postojeće odgojno-obrazovne prakse. Navedeni dokument predstavlja zakonski okvir za provođenje promjena usmjerenih na razvoj kurikuluma na razini pojedinih ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Mijenjajući odgojno-obrazovnu praksu tijekom istraživanja, odgojitelji su mijenjali strukturu i sadržaj kurikuluma te unapređivali odgojno-obrazovni proces i stvarali zajednicu koja uči. Sve navedeno utjecalo je na građenje pozitivne kulture ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.

7. ZAKLJUČAK

Kurikulum ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja složen je u svojoj strukturi, a za razumijevanje složenih struktura unutar odgojno-obrazovne ustanove i unapređenje odgojno-obrazovne prakse i kurikulumu, kao istraživačka metoda u ovom radu koristilo se akcijskim istraživanjem s elementima etnografskoga pristupa.

Istraživanje predstavljeno u disertaciji temelji se na konceptualnim određenjima kurikulumu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, naglašavajući njegovu otvorenost, razvojnu dimenziju, dinamičnost te holistički, integrirani i sukonstruktivistički pristup.

Struktura i sadržaj kurikulumu podudara se sa sastavnicama kulture ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kulturu ustanove čine socijalni odnosi i komunikacija te vrijednosti, uvjerenja i stavovi odgojitelja, posljedično i prostorno-materijalno okruženje te organizacija kulture ustanove.

U teorijskom dijelu disertacije elaboriraju se odrednice strukture i sadržaja kurikulumu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, usmjerenoga gradnji humanističkoga, integriranoga, otvorenoga i razvojnoga kurikulumu, temeljenome na suvremenoj pedagojskoj literaturi te relevantnim znanstvenim istraživanjima. U radu se elaboriraju pogledi na dijete i djetinjstvo, uloge odgojitelja, obilježja ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, društveni kontekst odgojno-obrazovnoga djelovanja kao i tradicionalne i suvremene značajke navedenih odrednica.

Teorijska podloga socijalnoga konstruktivizma propituje se teorijskim promišljanjima o slici djeteta (Malaguzzi, 1998) kao kompetentnom, aktivnom i autonomnom pojedincu koji svojim djelovanjem sukonstruira vlastito znanje. Istodobno, teorijska podloga socijalnoga konstruktivizma usmjerena je na odgojitelja, kao aktivnog čimbenika kurikulumu, sukonstruktora vlastite pedagoške prakse koji aktivnim istraživanjem i profesionalnim razvojem u suradnji sa stručnjacima mijenja osobnu, implicitnu pedagošku teoriju u akciji.

Opisana su osnovna obilježja i specifičnosti kvalitativne metodologije, metode prikupljanja i analize podataka u akcijskom istraživanju. Kvalitativnim istraživačkim pristupom stekao se cjeloviti uvid o učinkovitim strategijama (sustavno promatranje i slušanje djece u aktivnostima, dokumentiranje aktivnosti, vođenje istraživačkoga dnevnika, refleksije o prikupljenoj pedagoškoj dokumentaciji u istraživačkom procesu, iskustveno učenje) u procesima razumijevanja i promjena odgojiteljevih uvjerenja te razvoja njegovih istraživačkih kompetencija sa svrhom razvoja kurikulumu. Akcijskim istraživanjem s elementima

etnografskoga pristupa nastojalo se utjecati na promjenu tradicionalnih u suvremene značajke kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Istraživanje je provedeno prema načelima participativnoga akcijskog istraživanja, odnosno uključeni su procesi postupnoga razvoja kvalitete iznutra (unutar dječjega vrtića). Autori (Dantow, 2011; Goodson, 2014) ovakav pristup pretpostavljaju najučinkovitijim za unaprjeđenje kvalitete kurikuluma.

Istraživanje je provedeno u Dječjem vrtiću „Zvrk“ u dvama objektima, Đakovo i Vrpolje. Svaki objekt ima svoju autentičnu i specifičnu kulturu i autentični razvojni put koji nije jednostavan i mehanički, nego složen, dinamičan i ovisan o mnogim varijablama i njihovim korelacijama (Fullan, 2008).

Manji reprezentativni uzorak sudionika istraživanja, 12 odgojitelja i ravnateljica (N=13), ne dopušta uopćavanje, nego dublji uvid i analizu u specifične odrednice kurikuluma u istraživanoj ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Za potrebe istraživanja sustavno je proučavana suvremena znanstvena literatura od 2015. godine, a u razdoblju od lipnja 2018. do lipnja 2019. godine održano je dvadeset i dva refleksivna praktikuma u obama istraživanim objektima s odgojiteljima i ravnateljicom kao aktivnim sudionicima. Ciklička priroda akcijskog istraživanja uključivala je u ovom istraživanju ponavljajući proces djelovanja te je nametala potrebu fleksibilnosti akcijskih planova u kojima su se preklapale akcije, refleksije i evaluacije (Mac Naughton i Hughes, 2009; McNiff i Whitehead, 2010; Kemmis, 2014).

Rezultati istraživanja promatraju se u okviru teorije socijalnoga konstruktivizma (prema kojoj ljudi znanje konstruiraju putem interakcija te je ono uvjetovano vremenskom dimenzijom i kulturom). Zaključno se izdvajaju sljedeći koncepti i paradigme koji definiraju područje ovoga znanstvenog istraživanja:

- koncept razvoja kulture ustanove te otvorenosti kao koncepta razvoja
- suvremene paradigme profesionalnoga razvoja odgojitelja
- paradigma nove slike o djetetu.

Prvo istraživačko razdoblje započelo je procjenom inicijalnoga stanja konteksta ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja s naglaskom na učenje djece rane i predškolske dobi. Sustavnim promatranjem i analizom pedagoške dokumentacije odgojne skupine djece i odgojitelja na refleksivnim praktikumima uočeno je kako različite organizacijske strukture

reflektiraju trenutnu kulturu ustanove, djelujući na pedagoške obrasce ponašanja odgojitelja, metode u njihovu odgojno-obrazovnome radu, rutine i na oblikovanje tradicionalnoga kurikulumu. Analiza inicijalnoga stanja potkrijepila je određivanje smjera uvođenja promjena i poboljšanja te se istraživala vidljivost konstruktivističke paradigme u strukturiranju prostorno-materijalnog okruženja. Interveniralo se u strukturama gdje je bio izravni utjecaj (prostorno-materijalno okruženje), a učilo se iz posljedica tih promjena (Mlinarević, 2004; Petrović-Sočo, 2011; Slunjski, 2016a). Utvrđeno je kako odgojitelji, sudionici istraživanja, ne prepoznaju prostorno-materijalno okruženje svoje odgojne skupine kao odgojno-obrazovni potencijal. Zatečena inicijalna organizacija prostora (nedostatak kvalitetno strukturiranih prostornih cjelina te oskudna, stereotipna ponuda materijala) upućivala je posljedično na izostanak povjerenja u sposobnosti i potencijale djece i integrirani pristup odgojno-obrazovnom radu.

Odgojitelji su se usmjeravali na kvalitetno strukturiranje prostornih cjelina u odgojnim skupinama, odnosno centara aktivnosti koji su jasno prepoznatljivi te fizički i smisleno međusobno odvojeni. Centri aktivnosti uključuju praktična iskustva s raznim materijalima koji su izravno povezani s određenom temom ili konceptom te omogućuju individualnu igru i učenje te interakcije djece u malim skupinama i mogućnost izbora različitih područja (Jackman, 2001). Različitim suradničkim istraživačkim pristupima; refleksivnim praktikumima, razgovorom i raspravama, prezentiranjem poticajnog okruženja putem fotografija i videozapisa, uočavalo se kako su sudionici istraživanja postupno mijenjali prostorno-materijalno okruženje.

Posljedično, bogato materijalno okruženje¹⁸ poticalo je djecu na različite oblike socijalnoga grupiranja i interakcije s drugom djecom, komunikaciju i suradnju. Kako se strukturne odrednice kurikulumu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja prožimaju s kulturom ustanove (prostor, organizacija vremena, socijalni odnosi i komunikacija te vrijednosti odgojitelja), rezultati istraživanja upućuju na njihovu međuovisnost, što potvrđuju sljedeći navodi:

- podjela prostora na kvalitetno strukturirane cjeline, centre aktivnosti, poticalo je grupiranje djece u manje skupine, privatnost djeteta, slobodan izbor partnera i materijala za igru i učenje te autonomnost djece

¹⁸Film o razvoju kurikulumu Dječjeg vrtića „Zvrk“, preuzeto, 13.6. 2019. s https://www.youtube.com/watch?v=TIAEbapbLhw&feature=youtu.be&fbclid=IwAR34aYpzDuGcxegYC28FWwUhI1O74tACsKVTCIOOFm07i1yMGet_npKxNzI

- interakcija djece u manjim skupinama utjecala je na višu razinu kvalitete interakcije i komunikacije djece te na igru, istraživanje i učenje djece prema osobnom tempu i interesu
- kvalitetna komunikacija omogućavala je fleksibilno vrijeme u trajanju aktivnosti prema potrebama i interesima djece, posljedično je utjecalo na organizacijsku kulturu u istraživanoj ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Kultura istraživane ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja mijenjala se usporedno s motivacijom i usmjerenošću na učenje i istraživanje vlastite odgojno-obrazovne prakse odgojitelja u zajednicama učenja oblikovanim tijekom istraživačkoga procesa. Promjene kurikuluma pridonosile su gradnji pozitivne, otvorene i fleksibilne kulture ustanove, što je u trećem razdoblju istraživanja bilo vidljivo u otvorenosti odgojitelja prema novom znanju, novim modalitetima suradnje s roditeljima i dijeljenju znanja sa sustručnjacima. Kultura odgojno-obrazovne ustanove pokazala se kao ključna odrednica unaprijeđenja kvalitete kurikuluma i odgovor je na prvo istraživačko pitanje.

Rezultati ovog istraživanja potvrđuju da ako organizacijska kultura ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (prostor, vrijeme za susrete odgojitelja, kontinuiranost sastanaka tima, podrška ravnatelja) odgojiteljima omogućuje kritičko promišljanje, raspravljanje i razumijevanje vlastite odgojno-obrazovne prakse, mijenja se i vidljivija je u pozitivnoj kulturi i razvoju kurikuluma.

Drugo razdoblje istraživanja obilježavaju promjene prostorno-materijalnog okruženja omogućavajući autonomnost i fleksibilnost učenja djece, a odgojitelji su se profesionalno razvijali ovladavanjem novim istraživačkim kompetencijama. Postojeći plan istraživanja revidiran je na osnovi praćenja i dokumentiranja istraživača i odgojitelja (zapisi iz istraživačkog dnevnika, etnografski zapisi, transkripti polustrukturiranog intervjua s refleksivnih praktikuma):

- nespremnost odgojitelja za fleksibilnu organizaciju vremena
- manifestiranje autoritarnoga pristupa odgojitelja u određivanju i vođenju aktivnosti djece
- prevladavanje mišljenja (implicitne pedagogije odgojitelja) o vlastitome učinkovitom učenju djece u didaktički osmišljenim situacijama u kojima se dijete izravno poučava.

Navedeno podrazumijeva još uvijek ukorijenjen metodičko-didaktički pristup odgojitelja usmjeren na sadržaje poučavanja, određeno vrijeme za pojedine aktivnosti i potrebu za kontrolom djece u odgojno-obrazovnome procesu usmjerenom na sadržaj, a manje na dijete. Nove istraživačke akcije stoga su usmjeravane na istraživačke aktivnosti s odgojiteljima za poticanje djeci svrhovitih aktivnosti kojima ona neposredno aktivno uče u bogatom i poticajnom okruženju. Odgojitelji su preuzimali uloge istraživača svoje pedagoške prakse te su sustavnim promatranjem, dokumentiranjem i kvalitetnim interpretiranjem aktivnosti djece razvijali novi oblik profesionalnog učenja. U ovom su radu razmotrene osnovne karakteristike procesa promjene u odgojno-obrazovnoj praksi i kurikulumu dječjeg vrtića s naglaskom na kritičke refleksije, koje odgojiteljima omogućuju bolje razumijevanje djece i cjelokupne odgojne prakse i kurikuluma. Refleksivna praksa o različitim gledištima obrazovne prakse smatra se temeljem profesionalnoga razvoja odgojitelja i djelotvornim alatom za razvoj kurikuluma (Šagud, 2006). Na refleksivnim su praktikumima odgojitelji, aktivni sudionici istraživanja, analizirajući svoje i pedagoške akcije drugih odgojitelja, postupno preuzimali uloge refleksivnoga praktičara, a istodobno su razvijali suradničko učenje, refleksije i samorefleksije.

Tijekom istraživanja i istraživačkih aktivnosti promatranja, slušanja djece i prikupljanja pedagoške dokumentacije te reflektiranja na poduzete pedagoške akcije koje je prikazivala dokumentacija, uvažavajući ranije cikluse, metarazina refleksije odgojitelja sudionika istraživanja potvrđivala je kako akcijsko istraživanje nema pravocrtnu putanju, nego nepravilan uzlazni te ciklički oblik (McNiff i Witehead, 2010; Kemmis, 2014). U nastojanju da se podrže i stimuliraju buduće istraživačke akcije u novom ciklusu istraživanja, odgojitelji su se usmjeravali na nove oblike suradničkog učenja sa svrhom motiviranja sudionika istraživanja za iduće istraživačko razdoblje.

Odgojitelji su izražavali osjetljivost i razumijevanje za sve ono što djeca čine i što ih trenutno zanima te se postupno uočavala njihova refleksija prema unapređivanju osobne odgojno-obrazovne prakse. Koristili su se različiti oblici etnografskih zapisa, odnosno pedagoške dokumentacije (pisane bilješke, dnevnik istraživača, fotografije, prezentacije, audiozapisi i videozapisi, snimke zaslona mobitela (engl. *screenshot*), transkripti razgovora djece i odraslih, dječji likovni i grafički prikazi i dr.). Pedagošku dokumentaciju odgojitelji su postupno upotrijebili za kritičko propitivanje, dijalog s drugim odgojiteljima i s djecom (rješavanje problema, komunikacija, izražavanje simboličkim medijima, suradničko učenje, argumentirano raspravljanje, istraživanje). Posljedično su odgojitelji prepoznavali potrebe novih prilika za

učenje, za uspješnom suradnjom, dvosmjernom komunikacijom, istraživanjem te konstruiranjem znanja djece u suradnji s vršnjacima i odraslima. Navedeno je put prema suvremenijem pristupu razvoja kurikuluma. Pedagoška dokumentacija bila je odraz aktivnosti svakoga pojedinog djeteta u odgojno-obrazovnome procesu, a odgojitelji su se na reflektivnim praktikumima usmjeravali na proces učenja o učenju (Senge, 2003). Razvijali su sposobnosti samopromatranja, odnosno osvješćivanja vlastite prakse te izdvajanje bitnih od nebitnih gledišta odgojno-obrazovnoga procesa koji su im bili dvojbeni i koji su izazivali prijepore i podijeljene stavove.

Stalnim uvođenjem promjena, odgojno-obrazovna praksa se mijenjala (Vujičić, 2016), istodobno inicirajući uvijek novo istraživanje i otkrivanje odgojitelja (Malaguzzi, 1998). Odgojitelji su osobni profesionalizam podizali na višu razinu, povećavali su vlastitu razinu teorijskoga znanja. Izravno se uočavalo podupiranje učenja svakoga djeteta, odstupanje od prethodno pripremljenih aktivnosti i planova u korist spontanijih i neočekivanih aktivnosti djece. Uočeno je i mijenjanje neproduktivnog gledišta odgojitelja u aktivnosti usmjerene prema djeci, razumijevanje povezanosti djeteta sa zajednicom i dokumentiranje smislenih i svrhovitih aktivnosti koje imaju veći odgojno-obrazovni potencijal.

Treće razdoblje u ovom istraživanju obilježilo je dublje razumijevanje osobnih vrijednosti odgojitelja, razvijanje samopoštovanja i samopouzdanja. Kritičke refleksije odgojitelja čine jednu od esencijalnih sastavnica suradničkog učenja. Refleksije su odgojiteljima omogućile tumačenje i bolje razumijevanje vlastitoga profesionalnog iskustva, a rezultat je bilo kontinuirano unapređenje razine kvalitete odgojno-obrazovnoga rada. Sudjelovanje u raspravama sa stručnjacima odgojiteljima je pomoglo razumjeti probleme s kojima se susreću u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi, cjelovitije razumijevanje potreba, interesa i mogućnosti djeteta i uloge odgojitelja u odgojno-obrazovnome procesu. Razumijevanje je postalo zajednički konstrukt koji se sukonstruirao tijekom zajedničkih rasprava s drugim sudionicima istraživanja te su prema Vujičić (2016) i Slunjski (2016a) odgojitelji postizali metarazinu vlastitoga mišljenja i učenja. To je put prema razvoju kurikuluma. Kritičkim raspravama na reflektivnim praktikumima postupno se mijenjala implicitna pedagogija odgojitelja, što daje odgovor na drugo istraživačko pitanje koje se odnosi na propitivanje utjecaja stavova i uvjerenja odgojitelja na oblikovanje strukture i sadržaja kurikuluma jer stvaranje uvjeta za dvosmjernu i iskrenu komunikaciju, kritičke rasprave i mijenjanje temeljnih uvjerenja smjer je promjena prema poboljšanju kurikuluma.

Osvještavanjem svojih potencijala odgojitelji su razvijali povjerenje u vlastite istraživačke vještine tijekom provedbe ovoga istraživanja. Navedeno je posljedično utjecalo i na podizanje razine kvalitete partnerske suradnje s roditeljima. Roditeljima se omogućavala suradnička uloga u tvorbi kurikuluma. Odgojitelji su prezentirali znanja sustručnjacima u široj profesionalnoj i društvenoj zajednici, kompetentnije, argumentirano i na višoj razini profesionalnoga razvoja.

Na završnoj refleksiji istraživanja provedena je samoprocjena sudionika istraživanja o osobnoj dobrobiti u cjelokupnom istraživačkom procesu. Samoprocjene odgojitelja sadržavale su razumijevanje procesa vlastitoga tempa i načina učenja (metarazina znanja) i umijeće strategija i upravljanja tim procesom te preuzimanje odgovornosti sudionika istraživanja za vlastiti profesionalni razvoj. Tradicionalne su se odrednice tijekom istraživačkoga procesa redefinirale u suvremene odrednice strukture i sadržaja kurikuluma. To je utvrđeno u trećem razdoblju istraživanja kada su odgojitelji osvijestili osobne kompetencije i mogućnosti profesionalne autonomije u funkciji dobrobiti djece. Istraživački, a ne instruktivni pristup stručnom usavršavanju sudionicima istraživanja je omogućio zajedničko otkrivanje i stvaranje (transformaciju znanja), a ne prijenos već postojećeg znanja (transmisija znanja).

Akcijska istraživanja podrazumijevaju aktivno sudjelovanje svih sudionika istraživanja. Ulogu istraživača i odgojitelja ne može se razgraničiti jer oni sudjeluju zajedno u svim ciklusima istraživanja. Na početku istraživanja definirani su ciljevi i zadatci istraživanja koji su se postupno tijekom istraživanja mijenjali u skladu s uočenim problemskim situacijama i postojećim prioritetima koje su iskazivali odgojitelji.

Proces istraživanja zahtijevao je intenzivan i kontinuiran rad u svim istraživačkim razdobljima. To je bio vremenski fleksibilan proces, a dobiveni su podatci složeni te je stoga postojala potreba za integriranjem različitih aspekata podataka, kao i potreba za svladavanjem subjektivnosti u cijelome procesu. Sudionici istraživanja pozicionirani su kao ravnopravni i jednakovrijedni članovi istraživačkoga tima i kritički su pristupali pojedinim situacijama s ciljem postizanja željenih promjena. Odgojitelji su postupno prihvaćali sustavno promatranje aktivnosti djece, prikupljanje pedagoške dokumentacije, reflektiranje na pedagošku praksu, vođenje istraživačkoga dnevnika kao novih oblika stručnog usavršavanja tijekom istraživačkoga procesa, što je utjecalo na njihovu vlastitu odgojno-obrazovnu praksu. Može se zaključiti da su sudionici istraživanja neizravno utjecali na razvoj kurikuluma istraživane ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, što daje odgovor na treće istraživačko

pitanje koje problematizira najučinkovitije oblike profesionalnog usavršavanja odgojitelja i razvoja kurikuluma.

U radu se problematiziraju paradigme o djetetu koje se javljaju u interpretiranju i implementiranju suvremene paradigme ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja na području pedagoške prakse.

Prvo razdoblje istraživanja obilježava edukacija, povezivanje, instruiranje i upućivanje svih sudionika istraživanja (odgojitelja i ravnateljice) na sustavno promatranje, bilježenje i dokumentiranje osobne pedagoške prakse i praćenje svakoga pojedinog djeteta u odgojnoj skupini. Namjera je bila odgovoriti na pitanje koliko je promatranje i dokumentiranje aktivnosti djece doista sredstvo za razumijevanje djece i podloga za promišljanje daljnjih aktivnosti kojima će se poduprijeti njihovo učenje? Sustavnim promatranjem i prikupljanjem pedagoške dokumentacije uočeno je:

- nedostatan povjerenje u mogućnosti i potencijale djeteta
- tradicionalno odgojiteljevo poučavanje djece u kojem prevladava veća usmjerenost prema sadržajima, a manja na dijete
- nefleksibilno strukturiranje vremena neusklađeno s potrebama i interesima djeteta
- oskudna i stereotipna ponuda materijala
- statičan i nedovoljno osoban prostor za dijete
- određivanje teme aktivnosti, načina rada kao i trajanje aktivnosti i nedostatan ili samo povremeno uvažavanje dječjih potreba i interesa.

Prikupljanje i vođenje pedagoške dokumentacije kontinuirani je proces koji se razvijao u procesu istraživanja, sa svrhom razumijevanja načina na koji dijete uči i istražuje, time i osiguranja kvalitetnije podrške procesu učenja djece. Aktivnim slušanjem i sustavnim praćenjem, interpretiranjem i dobrim razumijevanjem djece i smisla njihovih aktivnosti te dokumentiranjem, odgojitelji su tijekom drugog razdoblja istraživanja uočavali i interpretirali različite potrebe i interese djece. Promjene u prostorno-materijalnom okruženju postupno su promijenile pristupe u odgojno-obrazovnome procesu sudionika istraživanja, a to su:

- podržavanje slobode izbora djeteta (kontekst za učenje usmjeren na dijete)
- individualni pristup djetetu (prepoznavanje djetetovih interesa, potreba, osobnosti)
- autonomija djeteta (u poticanju, iniciranju i izboru aktivnosti) i

- podržavanje kreativnosti djeteta (divergentno mišljenje koje se podržavalo u različitim rješavanjima problema).

Sudionici istraživanja u drugom razdoblju istraživanja osluškivali su i pratili dječje interese, razumijevali su poticaje i aktualne poteškoće na temelju čega su planirali nove resurse učenja. Primjenjivali su djelotvorne postupke u konkretnim odgojno-obrazovnim situacijama te su pozornije davali podršku djetetovih misaonih kapaciteta, a nakon toga su reflektirali pojedine osjetljive situacije usmjerene djetetu. Takvim istraživačkim postupcima nastojali su se stimulirati kognitivni procesi učenja i mišljenja, govor, zaključivanje, razumijevanje, analiziranje, sažimanje, rješavanje problema i donošenje odluka. Djeca su učila kako se uči, kako razumijevati proces učenja, kako njime upravljati i preuzimati odgovornost za vlastiti razvoj, što je i odgovor na četvrto istraživačko pitanje. U istraživanju teorijski se obrazlagao i naglašavao cjelovit pristup djetetu, uvažavanje individualiteta i različitosti te aktivna participacija djeteta u odgojno-obrazovnome procesu.

U odgojno-obrazovnoj praksi hrvatskih ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja u posljednjih petnaest godina provedena su pojedina istraživanja u ustanovama ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja na zagrebačkome i riječkome području (Miljak, 1996; Šagud, 2006; Slunjski, 2008; Petrović-Sočo, 2009; Vujičić, 2016 i dr.). Rezultati istraživanja doveli su do značajnih promjena u kreiranju pozitivne kulture ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja i unapređivanja kvalitete odgojno-obrazovne prakse, kao i razvoja integriranog i otvorenog kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Interpretiranje rezultata ovog istraživanja mogu se povezati s prethodno navedenim akcijskim istraživanjima u kojima se pojedinačno istraživala: transformacija odgojitelja u reflektivne praktičare (Šagud, 2006), kontekst ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (Petrović-Sočo, 2007), dječji vrtić kao zajednica koja uči (Slunjski, 2008), kultura dječjega vrtića (Vujičić, 2011), osobitosti razvojnoga kurikuluma (Miljak, 2015) i dr. Rezultati navedenih istraživanja također potvrđuju kako odgojitelji vrednuju i prihvaćaju akcijska istraživanja kao kvalitetne modalitete mijenjanja pedagoške prakse u ustanovama ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Rezultati ovoga istraživanja ukazuju na promjene u svim strukturnim odrednicama kurikulumu i promjene u odgojno-obrazovnoj praksi kao i stavovima i uvjerenjima odgojitelja

i ravnateljice istraživane ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Slijedom svega navedenoga promjene u istraživanoj ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja vidljive su u tome:

- da je kultura ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja otvorena prema novom znanju, roditeljima, društvenoj zajednici i stručnjacima iz područja ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja
- da sudionici istraživanja ostvaruju kvalitetnije interpretiranje i bolje razumijevanje odgojno-obrazovne prakse kao preduvjeta ostvarivanja kvalitetnijega kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja
- da uspješnom profesionalnom razvoju sudionika istraživanja doprinosi istraživanje osobne odgojno-obrazovne pedagoške prakse, refleksija i samorefleksija u zajednicama učenja, timski rad stručnjaka i suradnja sa znanstvenim ustanovama
- da je dijete polazište u planiranju i razvoju kurikulumu.

Ovaj rad opsežnom teorijskom analizom, istraživačkim pristupom i rezultatima akcijskog istraživanja daje okvir kontinuiranoga profesionalnog učenja odgojno-obrazovnih djelatnika istraživanjem vlastite odgojno-obrazovne prakse. Na taj način odgojitelji dolaze do novih spoznaja o učenju djece te mijenjaju vlastitu implicitnu pedagogiju, a posljedično i vlastito pedagoško djelovanje. Proces promjene i razvoja jest složen, osjetljiv, dugotrajan i intenzivan, u njega trebaju biti uključeni svi stručni djelatnici odgojno-obrazovne ustanove, a sam proces ne donosi brze rezultate. Za proces razvoja i promjene bitno je uključivanje svih struktura kurikulumu, ne samo nekih njegovih dijelova zbog važnosti i međuovisnosti svih elemenata kurikulumu koji su sadržani u strukturi kurikulumu. Nositeljima promjene razvoja kurikulumu podrazumijevaju se odgojitelji, kvalitetno vođenje ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja kao i ukupno razumijevanje i podržavanje profesionalnoga razvoja odgojitelja s ciljem unapređenja kvalitete odgojno-obrazovnoga procesa.

Slijedom svega navedenoga opravdano je zaključiti kako je cilj istraživanja ovoga znanstvenog rada ostvaren, odgojitelji su postupno preuzimali aktivnu ulogu istraživača u procesu provedbe istraživanja osnaživanjem svojih istraživačkih kompetencija. Sudionici istraživanja unaprijedili su razinu kvalitete osobne odgojno-obrazovne prakse, a profesionalnim razvijanjem postojeće zajednice učenja utjecali su i na stvaranje pozitivne kulture ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja i razvoja kurikulumu.

Znanstveni doprinos ovoga rada ogleda se u teorijskoj analizi kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja koji je složen u svojoj strukturi i rezultatima ovog istraživanja koji se podudaraju s razvojnom dimenzijom kurikuluma, integriranim i sukonstruktivističkim pristupom učenju, a struktura i sadržaj kurikuluma u međuovisnosti je sa sastavnicama kulture ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.

8. LITERATURA

1. Andreassen, S. E. (2014). Research Partnership in Local Teaching Programme Work – Translations of Competence Aims. U: Rönnerman, K. i Salo, P. (Ur.), *Lost in Practice: Transforming Nordic Educational Action Research* (str. 171-196). Rotterdam: Sense Publishers.
2. Anić, V. (2007). *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber d.o.o. i Europapress Holding d.o.o.
3. Antulić Majcen, S. i Pribela-Hodap, S. (2017). *Prvi koraci na putu prema kvaliteti samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
4. Apostolović, D. (2014). Usporedna analiza ciljeva i zadataka predškolskog odgoja i obrazovanja prema programskim koncepcijama u Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji. *Metodički obzori*, 9 (2), 58-69.
5. Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 217-229.
6. Babić, N. (2014). *Suvremeno djetinjstvo: teorijski pristupi, prakse i istraživanja*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
7. Badurina, P. (2014). Uloge odgojitelja u simboličkoj igri djece rane dobi. *Napredak*, 156 (1 - 2), 47 – 75.
8. Balić-Šimrak, A, Blažević, B., Vinožganić, D. i Štabek, Ž. (2016). Promicanje razvoja integriranog umjetničkog kurikuluma u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. U: B. Jerković i T. Škojo (Ur.), *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja – zbornik radova* (str. 70-79). Osijek: Umjetnička akademija u Osijeku.
9. Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: D. Maleš (Ur.), *Nove Paradigme ranoga odgoja* (str. 19-39). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu - Zavod za pedagogiju.
10. Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Zagreb: Naklada Slap.
11. Bjorneloo, I. (2015). Handlingskompetens på schemat. U: K. Rönnerman (Ur.), *Aktionsforskning i praktiken förskola och skola på vetenskaplig grund* (str. 141-155). Lund: Studentlitteratur.

12. Blaise, M. i Ryan, S. (2012). Using critical theory to trouble the early childhood curriculum. Is it enough? U: N. Fille, J. Mueller i D. Basler Wisneski (Ur.), *Curriculum in Early Childhood Education, Re-examined, Rediscovered, Renewed* (str. 80 – 92). New York: Routledge.
13. Bleach, J. (2013). Using action research to support quality early years practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21 (3), 370-379.
14. Bogнар, L. (2000). Kvalitativni pristup istraživanju odgojno-obrazovnog procesa. U: M. Kramar i D. Matijaž (Ur.), *Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja* (str. 84-91). Maribor: Univerza u Mariboru, Pedagoška fakulteta.
15. Bogнар, B. (2009). Ostvarivanje suštinskih promjena u odgojnoj praksi posredstvom akcijskih istraživanja. *Odgojne znanosti*, 11 (2), 147-162.
16. Bogнар, B. (2012). Pedagogija na putu prema pluralizmu znanstvenih paradigmi i stvaralaštvu. U: N. Hrvatić i A. Klapan (Ur.), *Pedagogija i kultura* (str. 100-110). Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo.
17. Bogнар, B. (2016). Teorijska polazišta e-učenja. *Croatian Journal of Education*, 18 (1), 225-256.
18. Bowers, E., Laster, B., Gurvitz, D., Ryan, T., Cobb, J. i Vazzano, J. (2017). Using Video for Teacher Reflection: Reading Clinics in Action. U: R. Brandenburg, K. Glasswell, M. Jones i J. Ryan (Ur.), *Reflective Theory and Practice in Teacher Education* (str. 140-160). Singapore: Springer.
19. Brandenburg, R., Glasswell, K., Jones, M. i Ryan, J. (2017). *Reflective Theory and Practice in Teacher Education*. Singapore: Springer.
20. Brandenburg, R. i Jones, M. (2017). Toward Transformative Reflective Practice in Teacher Education. U: R. Brandenburg, K. Glasswell, M. Jones i J. Ryan (Ur.), *Reflective Theory and Practice in Teacher Education* (str. 257-272). Singapore: Springer.
21. Branzi, A., Rinaldi, C., Vecchi, V., Petrillo, A., Bruner, J., Icaro, P., Sarti, A., Veca., A. (1998). *Children, spaces, relations: metaproject for environment for young children*. Cavriago, Reggio Emilia: Grafiche Maffei.
22. Braš Roth, M., Markočić Dekanić, A. i Ružić, D. (2014). *Talis 2013 Glas učitelja i ravnatelja za bolje ishode poučavanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja – PISA centar.
23. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.

24. Brust-Nemet, M. i Mlinarević, V. (2016). Procjene učitelja o kulturi škole. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62 (1), 93-104.
25. Buchberger, I. (2016). Školsko vođenje kao čimbenik učinkovite škole. *Napredak*, 157 (1-2), 165-186.
26. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2009). Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 55 (21), 50-57.
27. Cahill, B. J. i Gipson, T. L. (2012). Using critical theories in the curriculum. U: N. Fille, J. J. Mueller i D. Basler Wisneski (Ur), *Curriculum in Early Childhood Education, Re-examined, Rediscovered, Renewed*. (str. 93-101). New York: Routledge.
28. Callejo Pérez, D. M., Adair Breault, D.; i White, W. L. (2014). *Curriculum as spaces: aesthetics, community, and the politics of place*. New York: Peter Lang.
29. Cardoso G. i Lamy C. (2011). Social networks: communication and change, *JANUS.NET, e-journal of International Relations*, 2 (1), 70-9.
30. Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2.
31. Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
32. Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of Childhood*. London: Pine Forge Press, Sage Publication Inc.
33. Craft, A. (2014). Wise Humanising Creativity: a goal for inclusive education. *Revista nacional e internacional de educacion inclusive*, 7 (1), 3-15.
34. Dahlberg, G.; Moss, P. i Pence, A. R. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Psychology Press.
35. Datnow, A. (2011). Collaboration and Contrived Collegiality: Revisiting Hargreaves in the Age of Accountability. *Journal of Educational Change*, 12, 147-158.
36. Day, C. (2007). *Environment and Children: Passive Lessons from the Everyday Environment*. Oxford: Architectural Press, Elsevier.
37. Deal, T. E. i Peterson, K. D. (2009). *Shaping School Culture*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
38. Duran, M. (2003). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
39. Edwards, C., Forman, G. i Gandini, L. (1998). *The Hundred Languages of Children-The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation.

40. Einarsdottir, J. i Wagner, J. (2006). *Nordic childhoods and early education: philosophy, research, policy and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden*. Greenwich CT: International Age Publishing.
41. Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
42. Ellis, A. K. (2013). *Exemplars of Curriculum Theory*. New York: Routledge.
43. Elfström Pettersson, K. (2017). *Production and Products of Preschool Documentation: Entanglements of children, things, and templates*, Department of Social and Welfare Studies Linköping University, Sweden Norrköping.
44. *Etički kodeks istraživanja s djecom* (2003). Pristupljeno 26. 8. 2018. s <http://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2013/12/Eticki-kodeks-istrazivanja-s-djecom.pdf>
45. *Etički kodeks Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju* (2006). Pristupljeno 15. 12. 2018. s <https://www.azvo.hr/hr/odbor-za-etiku>
46. Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65 (4), 623-639.
47. File, N., Mueller, J. J. i Basler Wisneski, D. (2012). *Curriculum in Early Childhood Education, Re-examined, Rediscovered, Renewed*. New York: Routledge.
48. Folkesson, L. (2015). Forskning-på vems villkor? U: K. Rönnerman (Ur.), *Aktionsforskning i praktiken förskola och skola på vetenskaplig grund* (str. 41-45). Lund: Studentlitteratur.
49. Fullan, M. (2008). *What's Worth Fighting For in the Principalship?* New York, London: Teachers College Press, Columbia University.
50. Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. New York: BasicBook.
51. Glasswell, K. i Ryan, J. (2017). Reflective Practice in Teacher Professional Standards: Reflection as Mandatory Practice. U: R. Brandenburg, K. Glasswell, M. Jones i J. Ryan (Ur.), *Reflective Theory and Practice in Teacher Education* (str. 3-26). Singapore: Springer.
52. Granata, A., Mejri, O. i Rizzi, F. (2016). Family-School Relationship in the Italian Infant Schools: not only a matter of cultural diversity. *Springer Plus* 5,1874. Pristupljeno 01.02.2020. s <https://springerplus.springeropen.com/articles/10.1186/s40064-016-3581-7>
53. Gray, C. i MacBlain, S. (2015). *Learning theories in childhood*. London: Sage.

54. Goodson, I. F. (2014). *Curriculum, personal narrative and the social future*. London, New York: Routledge.
55. Gorodetsky, M., Keiny, S., Barak, J., i Weiss, T. (2003). Contextual pedagogy: Teachers' journey beyond interdisciplinarity. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9 (1), 21-33.
56. Gudjons, H. (1994). *Pedagogija-temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
57. Guðjónsdóttir, H., Jónsdóttir, S. R. i Rut Gísladóttir, K. (2017). Collaborative Supervision: Using Core Reflection to Understand Our Supervision of Master's Projects. U: R. Brandenburg, K. Glasswell, M. Jones i J. Ryan (Ur.), *Reflective Theory and Practice in Teacher Education* (str. 3-26). Singapore: Springer.
58. Halmi, A. (1996). *Kvalitativna metodologija u društvenim znanostima*. Zagreb: A. G. Matoš d. d.
59. Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
60. Halmi, A. (2013). Kvalitativna istraživanja u obrazovanju. *Pedagoška istraživanja*, 10 (2), 203-218.
61. Handal, G. (2014). Reflection on Practice-Theory, Critical Friendship and Teachers Professional Development. U: K. Rönnerman i P. Salo (Ur.), *Lost in Practice: Transforming Nordic Educational Action Research* (str. 197-204). Rotterdam: Sense Publishers.
62. Hansen, K. A., Kaufmann, R. K. i Burk Walsh, K. (2004). *Kurikulum za vrtiće*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po Korak.
63. Hardy, I. i Rönnerman, K. (2011). The value and valuing of continuing professional development: current dilemmas, future directions and the case for action research. *Cambridge Journal of Education*, 41 (4), 461-472.
64. Hardy, I., Rönnerman, K. i Edward-Groves, C. (2017). Transforming Professional learning: Educational action research in practice. *European Educational Research Journal*, 17 (3), 421-441.
65. Hargreaves, D. H. (2014). A self-improving school system and its potential for reducing inequality. *Oxford Review of education*, 40, 696-714.
66. He, M. F., Schultz, B. D. i Schubert, W. H. (2015). *The SAGE guide to curriculum in education*. Los Angeles: Sage.
67. Hentig, H. (1993). *Humana škola: škola mišljenja na nov način*. Zagreb: Educa.

68. *Hrvatska enciklopedija*, svezak 2 (2000). Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža.
69. *Hrvatska enciklopedija*, svezak 6 (2004). Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža.
70. Huzjak, M. (2006). Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu. *Odgojne znanosti*, 8 (1), 232-238.
71. Igwebuike, T. B. (2014). *Curriculum planning and development: principles and practice*. United Kingdom: Amazon.
72. Irović, S. (2008). Vršnjačka interakcija u kontekstu rješavanja spoznajnog zadatka. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (1), 36 – 45.
73. Jackman, H. L. (2001). *Early education curriculum : a child's connection to the world*. United States of America: Delmar.
74. Jones, M. i Ryan, J. (2017) The Online Space: Developing Strong Pedagogy for Online Reflective Practice. U: Brandenburg, K. Glasswell, M. Jones i J. Ryan (Ur.), *Reflective Theory and Practice in Teacher Education* (str. 205-222). Singapore: Springer.
75. Jukić, T. (2010). Odnos kurikuluma i nastavnog plana i programa. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (1), 54-66.
76. Jukić, R. (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodnoznanstvenih i društvenih predmeta. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2), 241-263.
77. Jurčević Lozančić, A. (2005). *Izazovi odrastanja: predškolsko dijete u okruženju suvremene obitelji i vrtića*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
78. Jurčević Lozančić, A. (2013). Pedagogija zajedništva: oživotvorenje dijaloga u ustanovama ranog odgoja. U: K. Posavec i M. Sablić (Ur.) *Pedagogija i kultura: Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojjima znanosti o odgoju* (str. 149-155). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
79. Jurčević Lozančić, A., Šipek, R. i Šerbetar, I. (2014). Razlike u promišljanju o igri između učitelja i studenata. U: A. Jurčević Lozančić i Z. Braičić (Ur.) *Book of Proceedings 14th Mate Demarin Days, Contemporary Challenges to Educational Theory and Practice* (str. 119-129). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
80. Jurčević Lozančić, A. (2016). *Socijalne kompetencije u ranom djetinjstvu*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilište u Zagrebu.

81. Jurčević Lozančić, A. (2018). Nove paradigme shvaćanja djeteta, kvalitete djetinjstva i kvalitete institucionalizacije djetinjstva. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 64 (1), 11-17.
82. Jurčević Lozančić, A. (2018a). Social Competences of Kindergarten Teacher-Are We Applying Contemporary Knowledge? *Croatian Journal of Education*, 20 (1), 47-58.
83. Kang, J. I. i Yoon, M. (2014). Effects of Communication Competence and Social Network Centralities on Learner Performance. *Educational Technology & Society*, 17 (3), 108–120.
84. Katz, S. (1993). Five Perspectives on Quality in Early Childhood Programs. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. Illinois: University of Illinois.
85. Katz, L. G. i McClellan. D. I. (2005). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
86. Kemmis, S. (2014). Reflections on How the Theory of Practice Architectures Is Being Used in the Nordic Context. U: K. Rönnerman i P. Salo (Ur.). *Lost in Practice: Transforming Nordic Educational Action Research* (str. 205-218). Rotterdam: Sense Publishers.
87. Kemmis, S. i McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. U: N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (Ur.). *The Sage handbook of qualitative research* (str. 559-603). California: Sage Publications.
88. Kilimci, S. (2010). Teacher education in Turkey. U: K. G. Karras i C. C. Wolhuter (Ur.), *International Handbook of Teacher Education World-Wide* (str. 553-567). Athens: Atrapos Editions.
89. *Konvencija o pravima djeteta* (1989). Pristupljeno 05. 04. 2020. s <http://www.mvep.hr/hr/vanjska-politika/multilateralni-odnosi0/multi-org-inicijative/ujedinjeni-narodi/konvencija-o-pravima-djeteta/>
90. Kovač, V. Buchberger, I. i Rafajac, B. (2015). *O obrazovnoj politici iz različitih perspektiva*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
91. Krogh, S. L. i Slentz, K. L. (2008). *The early childhood curriculum*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
92. Krogh, S. L. i Morehouse, P. (2014). *The Early Childhood Curriculum, Inquiry Learning Through Integration*. New York: Routledge, Taylor & Francis.

93. Krstović, J. (2007). Europska perspektiva obrazovanja učitelja ili obrazovanje učitelja na razmeđu europskog i nacionalnog. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 269 – 282.
94. Kurikulum za vrtce (1999). Pristupljeno 5.11.2018 s
<https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce.pdf?sa=X&ved=2ahUKEwjDpdetoZbnAhXCblAKHQMbBZkQFjAEegQIBhAB>
95. Lepičnik Vodopivec, J. (2012). Neka gledišta stalnog stručnog usavršavanja odgojitelja predškolske djece u Sloveniji. *Metodički obzori*, 7 (3), 37-45.
96. Lisabonska strategija (2000). Pristupljeno 20.12. 2018. s
<https://www.google.hr/search?q=lisabonska+strategija&ie=&oe=>
97. Luehmann, A. L. i Tinelli, L. (2008). Teacher professional identity development with social networking technologies: learning reform through blogging. *Educational Media International*, 45 (4), 323-333.
98. Lund, T. i Furu, E. M. (2014). Action research and translation studies. U: K. Rönnerman i P. Salo (Ur.), *Lost in Practice: Transforming Nordic Educational Action Research*. (str. 31-52). Rotterdam: Sense Publishers.
99. Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.
100. Mac Naughton, G. (2003). *Shaping Early Childhood, Learners, Curriculum and Contexts*. London: Open University Press.
101. Mac Naughton, G. i Hughes, P. (2009). *Doing action research in early childhood studies, a step by step guide*. London: Open University Press.
102. Magos, K. (2012). „But I can not do research“: action research and early childhood teachers. A case study from Greece. *Teachers and teaching*, 18 (3), 331-343.
103. Malaguzzi, L. (1998). History, ideas and basic philosophy: An intervju with L. Gandini. U: C. Edwards, G. Forman i L. Gandini (Ur.), *The Hundred Languages of Children-The Reggio Emilia Approach*, Advanced Reflections (str. 49-98). London: Ablex Publishing Corporation.
104. Maleš, D. (2015). Partnerstvom obitelji i škole do uspješnog odgojno-obrazovnog rada. U: S. Opić, V. Bilić i M. Jurčić (Ur.), *Odgoj u školi* (str. 45-74). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

105. Mandarić Vukušić, A. (2018). Professional Development of Kindergarten and Elementary School Teachers for Collaboration with Parents. *Croatian Journal of Education*, 20 (1), 73-94.
106. Marsh, C. J. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
107. Marsh, C. J. (2009). *Key Concepts for Understanding Curriculum*. London: Routledge.
108. Matijević, M. (2010). Između didaktike nastave usmjerene na učenika i kurikulumske teorije. U: I. Ivanšić (Ur.), *Zbornik radova Četvrtog kongresa matematike* (str. 391-408). Zagreb: Hrvatsko matematičko društvo i Školska knjiga.
109. Matijević, M., Bilić, V. i Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Školska knjiga.
110. McLachlan, C., Fleer, M. i Edwards, S. (2010). *Early Childhood Curriculum*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo, Delhi, Dubai, Tokyo: Cambridge University Press.
111. McLean, K. (2017). Using Reflective Practice to Foster Confidence and Competence to Teach Literacy in Primary Schools. U: R. Brandenburg, K. Glasswell, M. Jones i J. Ryan (Ur.), *Reflective Theory and Practice in Teacher Education* (str. 119-139). Singapore: Springer.
112. McLoughlin, C. i Lee, M. J. W. (2010). Personalised and self regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26 (1), 28-43.
113. McNerney, K. i Hall, N. (2017). Developing a framework of scientific enquiry in early childhood: an action research project to support staff development and improve science teaching. *Early Child Development and Care*, 187 (2), 206-220.
114. McNiff, J. i Witehead, J. (2010). *You and Your Action research Project*. London & New York: Routledge.
115. Mijatović, A. (1999). *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško-književni zbor.
116. Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: Edip.
117. Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
118. Milat, J. (2005). Pedagoške paradigme izrade kurikuluma. *Pedagojska istraživanja*, 2 (2), 199-208.

119. Miliša, Z., Dević, J. i Perić, I. (2015). Kriza vrijednosti kao kriza odgoja. *Mostariensia*, 19 (2), 7-20.
120. Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja: model Izvor*. Velika Gorica: Persona.
121. Miljak, A. (2005). Su-konstrukcija kurikuluma i teorije (ranog odgoja) obrazovanja. *Pedagojska istraživanja*, 2 (2), 235-250.
122. Miljak, A. (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja. U: V. Previšić, V. (Ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (str. 205-249). Zagreb: Školska knjiga, Zavod za pedagogiju.
123. Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću: Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: SM Naklada d.o.o.
124. Miljak, A. (2015). *Razvojni kurikulum ranog odgoja: model Izvor II: priručnik za odgojitelje i stručni tim u vrtićima*. Zagreb: Mali profesor.
125. Mlinarević, V., Peko, A. i Sablić, M. (2003). Suradničkim učenjem prema zajednici učenja. U: H. Vrgoč, H. (Ur.), *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva: zbornik radova Sabora pedagoga Hrvatske* (str. 289-294). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
126. Mlinarević, V. (2004). Vrtićko okruženje usmjereno na dijete. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 50 (11), 112-119.
127. Mlinarević, V. i Tomas, S. (2010). Partnerstvo roditelja i odgojitelja - čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta. *Magistra Iadertina*, 5 (5), 143-158.
128. Mlinarević, V. i Brust Nemet, M. (2012). *Izvannastavne aktivnosti u školskom kurikulumu*. Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku.
129. Mlinarević, V. (2014). Vrijednosni sustav učitelja-determinanta kulture škole i nastave. U: A. Peko, R. Varga, V. Mlinarević, M. Lukaš i E. Munjiza (Ur.), *Kulturom nastave (p) o učeniku*. (str. 123-169) Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku.
130. Mlinarević, V. (2016). Implicitne poruke u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62 (2), 13-26.
131. Mlinarević, V. (2016a). Primjena stilova učenja i višestrukih inteligencija u kulturi nastave. U: G. Czékus i É Borsos (Ur.). *Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye*. Zbornik radova naučnih konferencija

- Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku (str. 130-142). Subotica: Učiteljski fakultet na nastavnom mađarskom jeziku.
132. Mlinarević, V., Takač, S. i Zamečnik, L. (2016). Podrška odgojiteljima pripravnicima za stjecanje profesionalnih kompetencija. U: V. Mlinarević, T. Vonta, T. Borovac (Ur.), *Rani i predškolski odgoj i obrazovanje - izazovi i perspektive: zbornik radova s 5. međunarodnog stručnog i znanstvenog skupa* (str. 23-34). Osijek: Dječji vrtić Osijek, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
133. Mlinarević, V. i Tokić, R. (2017). Partnership with local community in school curriculum for encouraging entrepreneurial competence. *Ekonomski vjesnik*, 30 (1), 155-167.
134. Moore, A. (2015). *Understanding the school curriculum, Theory, Politics and Principles*. New York: Routledge.
135. Moss, P. i Petrie, P. (2005), *From Children's Services to Children's Spaces: Public Policy, Children and Childhood*. London, New York: Routledge.
136. Mušanović, M. i Lukaš, M. (2011). *Osnove pedagogije*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.
137. Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
138. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015). Narodne novine 5/2015.
139. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi* (2010). Pristupljeno 25. 8. 2018. s http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf
140. New, R. S. (1998). Theory and Praxis in Reggio Emilia. U: C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (Ur.), *The Hundred Languages of Children-The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections* (str. 261-284). London: Ablex Publishing Corporation.
141. Niemi, H. (2010). Teachers as high level professionals – What does it mean in teacher education? Perspectives from the Finnish teacher education. U: K. G. Karras i C. C. Wolhuter (Ur.), *International Handbook of Teacher Education World-Wide* (str. 237-253). Athens: Atrapos Editions.

142. Nordberg, A. (2019). Support of language and communication in the „Tambour situation“ in Swedish preschools. *Early Child Development and care*. Pristupljeno 01. 02. 2020. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1645134>
143. Nylund, J. i Wennergen, A. C. (2015). Forskningscirklar för skolledare med nyfikenhet som drivkraft. U: K. Rönnerman (Ur.), *Aktionsforskning i praktiken förskola och skola på vetenskaplig grund* (str. 205-221). Lund: Studentlitteratur.
144. Olin, A. (2015). Att leda skolans utvecklingsarbete. U: K. Rönnerman (Ur.), *Aktionsforskning i praktiken förskola och skola på vetenskaplig grund* (str. 191-205). Lund: Studentlitteratur.
145. Opšte osnove predškolskog programa (2006). Pristupljeno 20.12.2018. s <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/%D0%9F%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D0%BB%D0%BD%D0%B8%D0%BA-%D0%BE-%D0%BE%D0%BF%D1%88%D1%82%D0%B8%D0%BC-%D0%BE%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BC%D0%B0-%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B4%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B3-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B0.pdf>
146. Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2018). Pristupljeno 5.9. 2019. s <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>
147. Page, J. M. (2000). *Reframing the Early Childhood Curriculum Educational Imperatives for the Future*. London: Routledge Falmer.
148. Palekčić, M. (2006). Sadržaji obrazovanja i nastave: struktura i kriterij odabira. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (2), 181-200.
149. Palekčić, M. (2007). Od kurikuluma do obrazovnih standarda. U: V. Previšić (Ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (str. 39 – 113). Zagreb: Zavod za pedagogiju, Školska knjiga.
150. Paraskeva, J. M. (2011). *Conflicts in Curriculum Theory, Challenging Hegemonic Epistemologies*. New York: Palgrave Macmillan.
151. Peko, A., Mlinarević, V. i Gajger, V. (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgojne znanosti*, 11 (2), 67-84.

152. Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje-holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
153. Petrović-Sočo, B. (2009). *Mijenjanje konteksta i odgojne prakse dječjih vrtića, akcijsko istraživanje e elementima etnografskog pristupa*. Zagreb: Mali profesor.
154. Petrović-Sočo, B. (2009a). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikulumu ranog odgoja. *Pedagoški istraživanja*, 6 (1-2), 123-138.
155. Petrović-Sočo, B. (2011). Nova paradigma shvaćanja konteksta ustanove ranog odgoja. U: D. Maleš (Ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja* (str. 237-264). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu - Zavod za pedagogiju.
156. Petz, B. (Ur.) (2005). *Psihologijski riječnik*. Zagreb: Naklada Slap.
157. Poljak, V. (1984). *Didaktičke inovacije i pedagoška reforma škole*. Zagreb: Školska knjiga.
158. Pound, L. (2011). *Influencing Early Childhood Education, Key Figures, Philosophies and Ideas*. New York: Open University Press.
159. Pramling Samuelsson, I., Sheridan, S. i Williams, P. (2007). Five Preschool Curricula – comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38 (1), 11-29.
160. Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja škole – metodologija i struktura. *Pedagoški istraživanja*, 2 (2), 165-173.
161. Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikulumu. U: V. Previšić (Ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (str. 15-37). Zagreb: Školska knjiga, Zavod za pedagogiju.
162. Ranieri, M., Manca S. i Fini A. (2012). Why (and how) do teachers engage in social networks? An exploratory study of professional use of Facebook and its implications for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 43 (5), 754-769.
163. Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia*. London: Routledge.
164. Rogulj, E. (2018). Komunikacijske kompetencije odgojitelja. U: A. Višnjić Jevtić, I. Visković, E. Rogulj, K. Bogatić, E. Glavina (Ur.), *Izazovi suradnje. Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima* (str. 111-144). Zagreb: Alfa.
165. Rönnerman, K. (2003). Action research: educational tools and the improvement of practice. *Educational Action Research*, 11 (1), 9-22.
166. Rönnerman, K. i Salo, P. (2014). *Lost in Practice: Transforming Nordic Educational Action Research*. Rotterdam: Sense Publishers.

167. Rönnerman, K. (2015). *Aktionsforskning i praktiken förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
168. Rönnerman, K. (2015a). Commentary The Importance of Generating Middle Leading Through Action Research for Collaborative Learning. *Learning Landscapes*, 8 (2), 33-38.
169. Rönnerman, K. i Edward-Groves, C. (2015). Genererat ledarskap. U: K. Rönnerman (Ur.), *Aktionsforskning i praktiken förskola och skola på vetenskaplig grund* (str. 171-191). Lund: Studentlitteratur.
170. Rönnerman, K., Edward-Groves, C. i Grootenboer, P. (2015). Opening up communicative spaces for discussion „quality practices“ in early childhood education through middle leadership. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3 (1), 67-76.
171. Rönnerman, K., Grootenboer, P. i Edward-Groves, C. (2017). The practice architectures of middle leading in early childhood education. *ICEP International Journal of Child Care and Education Policy*, 11 (8), 1-20.
172. Runco, M. (2007). *Creativity: Theories and themes: research, development and practice*. SAD: Elsevier.
173. Russell, T. i Martin, A. K. (2017). Reflective Practice: Epistemological Perspectives on Learning from Experience in Teacher Education. U: R. Brandenburg, K. Glasswell, M. Jones i J. Ryan (Ur.), *Reflective Theory and Practice in Teacher Education* (str. 27-48). Singapore: Springer.
174. Salo, P. J. i Rönnerman, K. (2013). Teachers' professional development as enabling and constraining dialogue and meaning-making in Education for All. *Professional Development in Education*, 39 (4), 596-605.
175. Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Boss.
176. Schiro, M. S. (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications.
177. Schoen, L. T. i Teddie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19, 53-70.
178. Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Josey-Bass

179. Schubert, W. H. i Schultz, B. D. (2015). Students as Curriculum. U: M. F. He, B. D. Schultz i W. H. Schubert (Ur.), *The SAGE guide to curriculum in education* (str. 233-240). Los Angeles: Sage.
180. Seitz, H. (2008). The Power of Documentation in the Early Childhood Classroom. *Young Children*, 63 (2), 88-93.
181. Sekulić-Majurec, A. (2005). Kurikulum nove škole – istraživački izazov školskim pedagozima. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 267-277.
182. Sekulić-Majurec, A. (2007). Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma. U: V. Previšić (Ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (str. 305-331). Zagreb: Školska knjiga, Zavod za pedagogiju.
183. Sekulić-Majurec, A. (2007a). Kraj rata paradigmi pedagoških istraživanja. U: V. Previšić, N. Šoljan i N. Hrvatić (Ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 348-364). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
184. Senese, J. C. (2017). How Do I Know What I Think I Know? Teaching Reflection to Improve Practice. U: R. Brandenburg, K. Glasswell, M. Jones i J. Ryan (Ur.), *Reflective Theory and Practice in Teacher Education* (str. 101-118). Singapore: Springer.
185. Senge, P. (2003). *Peta disciplina – principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
186. Sigurdardottir, I. i Puroila, A-M. (2020). Encounters in the third space: constructing the researcher's role in collaborative action research. *Educational Action Research*, 28 (1), 83-97.
187. Sindik, J. (2012). Razlike u doživljaju učinkovitosti timskog rada s obzirom na dob i profil stručnjaka u predškolskom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 7 (7), 55-72.
188. Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću - organizaciji koja uči*. Zagreb, Čakovec: Mali profesor, Visoka učiteljska škola.
189. Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić zajednica koja uči: mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar Media.
190. Slunjski, E. (2009). Postizanje odgojno – obrazovne prakse vrtića usklađene s prirodom djeteta i odraslog. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 22 (2), 104 – 115.

191. Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja – istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
192. Slunjski, E. (2011a). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagoška istraživanja*, 8 (2), 217-230.
193. Slunjski, E. (2011b). Različiti pristupi istraživanju i tvorbi kurikulumu. U: D. Maleš (Ur.), *Nove Paradigme ranoga odgoja* (str. 179-208). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu - Zavod za pedagogiju.
194. Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil.
195. Slunjski, E. i Burić, H. (2014). Akcijsko istraživanje i razvoj nove kulture odnosa temeljene na autonomiji i emancipaciji učitelja. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 63 (1-2), 149-162.
196. Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira, kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikulumu*. Zagreb: Element.
197. Slunjski, E. (2016). *Izvan okvira 2: Promjena*. Zagreb: Element.
198. Slunjski, E. (2016a). Change in the Kindergarten Educational Practice and Curriculum as a Process of Continuous Evolution – Croatian Experiences. *Journal of Education and Human Development*, 5 (1), 134-141.
199. Slunjski, E. (2018). *Izvan okvira 3: Vođenje prema kulturi promjene*. Zagreb: Element.
200. Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.
201. Stokes Szanton, E. (2005). *Kurikulum za jaslice*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po Korak.
202. Stoll, L. i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole – Kako unaprijediti djelatnost i kvalitetu naših škola*. Zagreb: Educa.
203. Strong-Wilson, T. i Ellis, J. (2007). Children and Place: Reggio Emilia's Environment As Third Teacher. *Theory into practice*, 46 (1), 40–47.
204. Strugar, V. (2012). *Znanje, obrazovni standardi, kurikulum*. Zagreb: Školske novine.
205. Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
206. Šagud, M. (2015). Komunikacija odgajatelja i djece u igri i strukturiranim aktivnostima. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 64 (1), 91-111.
207. Šagud, M. i Hajdin, Lj. (2018). Position of the Modern Teacher in Educational Theory and Practice. *Croatian Journal of Education*, 20 (1), 149-160.

208. Škugor, A. (2013). *Paradigma nastave prirode i društva usmjerene na učenika kao smjernica u osposobljavanju studenata učiteljskih studija*. Doktorski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
209. Šnidarić, N. (2009). Školski pedagog i funkcija pedagoškog vođenja škole. *Napredak*, 150 (2), 190-208.
210. Tan, J. (2010). Teacher education in Singapore. U: K. G. Karras i C. C. Wolhuter (Ur.), *International Handbook of Teacher Education World-Wide* (str. 447-460). Athens: Atrapos Editions.
211. Taylor, A. (2013). *Reconfiguring the Natures of Childhood*. London, New York: Routledge.
212. Tillet, W. (2015). Integrated, Holistic, and Core Subject Matters. U: M. F. He, B. D. Schultz, W. H. Schubert (Ur.), *The SAGE guide to curriculum in education* (str. 96-102). Los Angeles: Sage.
213. Tomaš, S. (2014). Oblikovanje nastavnih sadržaja na društvenim mrežama u visokoškolskom obrazovanju, *Školski vjesnik, časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 63 (3), 309-326.
214. Turja, L., Endepohls-Ulpe, M. i Chatoney, M. (2009). A conceptual framework for developing the curriculum and delivery of technology education in early childhood. *International Journal of Technology and Design Education*, 19 (4), 353-365.
215. Turkalj, Ž., Fosić, I. i Marinković, R. (2012). Transformacija organizacije u timski organizacijski pristup i efikasno korištenje timskim radom u kontekstu okružja. *Ekonomski vjesnik*, 25 (2), 247-260.
216. Valjan Vukić, V. (2012). Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi. *Magistra Iadertina*, 7 (7), 123-132.
217. Vekić-Kljaić, V. (2018). Izvan okvira u praksi-mogući doprinos društvenih mreža u zajedničkom učenju praktičara. U: A. Višnjjić Jevtić (Ur.), *Zajedno rastemo – redefiniranje prakse i teorije predškolskog odgoja* (str. 318-328). Čakovec: Učiteljski fakultet sveučilišta u Zagrebu, Dječji vrtić Cvrčak Čakovec.
218. Visković, I. (2018). Kultura zajednica u kojoj odrasta dijete rane i predškolske dobi. U: A. Višnjjić Jevtić, I. Visković, E. Rogulj, K. Bogatić, E. Glavina (Ur.), *Izazovi suradnje: Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima* (str. 15-66). Zagreb: Alfa.

219. Višnjić Jevtić, A. (2018). Suradnički odnosi odgojitelja i roditelja kao pretpostavka razvoja kulture zajednica odrastanja. U: A. Višnjić Jevtić, I. Visković, E. Rogulj, K. Bogatić, E. Glavina (Ur.), *Izazovi suradnje: Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima* (str. 77-110). Zagreb: Alfa.
220. Višnjić Jevtić, A., Visković I., Rogulj, E., Bogatić, K. i Glavina E. (2018). *Izazovi suradnje: Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima*. Zagreb: Alfa
221. Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Zagreb: Mali profesor.
222. Vujičić, L. i Miketek, M. (2014). Children's Perspective in Play: Documenting the Educational Process. *Croatian Journal of Education*, 16 (1), 143-159.
223. Vujičić, L. (2016). *Razvoj znanstvene pismenosti u ustanovama ranog odgoja*. Rijeka: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci i Centar za istraživanje djetinjstva.
224. Vujičić, L., Čamber Tambolaš, A. i Navratil, M. (2018). Social Environment and the Quality of Social Interactions: The Perspective of Future Preschool Teachers. *Croatian Journal of Education*, 20 (1), 95-111.
225. Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
226. Wennergen, A. C. (2014). The power of risk – taking in professional learning. U: K. Rönnerman i P. Salo (Ur.), *Lost in Practice: Transforming Nordic Educational Action Research* (str. 133-152). Rotterdam: Sense Publishers.
227. Woodhead, M. (2012). *Različite perspektive o ranom djetinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju.
228. Wright, S. (2010). *Understanding Creativity in Early Childhood Meaning-Making and Children's Drawings*. London: Sage.
229. Xiaofan, L., Xiaoyong, H., Qintai H. i Zhichun L. (2016). A social network analysis of teaching and research collaboration in a teachers' virtual learning community. *British Journal of Educational Technology*, 47 (2), 302-319.

9. PRILOZI

9.1. Prilog 1. Popis shema

Shema 1. Struktura sustava (Cindrić i dr. 2010, str. 85).....	28
Shema 2. Struktura kurikuluma (Matijević, 2010, str. 393).....	29
Shema 3. Odrednice strukture i sadržaja kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.....	37
Shema 4. Položaj djeteta u odgojno-obrazovnom procesu (Matijević, Bilić i Opić, 2016, str. 85).....	40
Shema 5. Tradicionalni i suvremeni položaj odgojitelja (Matijević i sur., 2016, str. 89).....	59
Shema 6. Sastavnice kulture odgojno-obrazovne ustanove prema Schein (Schoen i Teddlie, 2008).....	71
Shema 7. Struktura kulture odgojno-obrazovne ustanove (Slunjski, 2008, str. 8).....	72
Shema 8. Sastavnice odrednica kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.....	95
Shema 9. Spirala akcijskog istraživanja (Kemmis i McTaggart 2005, str. 595).....	108
Shema 10. Spirala akcijskog istraživanja (McNiff, prema Rönnerman, 2015, str. 77).....	109
Shema 11. Struktura akcijskih istraživanja (Rönnerman i Salo, 2014, str. 63).....	113
Shema 12. <i>Top-down</i> i <i>bottom up</i> pristup razvoju kurikuluma (Goodson, 2014).....	138
Shema 13. Struktura kao dio kulture odgojno-obrazovne ustanove (Slunjski, 2008, str. 8).....	143
Shema 14. Shematski prikaz etapa kroz koje prolazi reflektivna praksa.....	159
Shema 15. Prožimanje istraživačkih ciklusa prvog razdoblja akcijskog istraživanja.....	238
Shema 16. Prikaz načina analiziranja aktivnosti.....	244
Shema 17. Prožimanje istraživačkih ciklusa drugog razdoblja akcijskog istraživanja.....	295
Shema 18. Model koncentričnih krugova (Korthagen i Vasalos 2010, prema Guðjónsdóttir i sur., 2017, str. 241).....	299
Shema 19. Prožimanje istraživačkih ciklusa trećeg razdoblja akcijskog istraživanja.....	317

9.2. Prilog 2. Popis tablica

Tablica 1. Stručna sprema i radni staž odgojitelja-sudionika istraživanja.....	140
Tablica 2. Tradicionalni i suvremeni pristup u strukturiranju okruženja	147
Tablica 3. Tradicionalni i suvremeni pristup u odnosima i komunikaciji	150
Tablica 4. Tradicionalni i suvremeni pristup vremenskoj konfiguraciji odgojno- obrazovnog procesa.....	152
Tablica 5. Tradicionalni i suvremeni pristup vrijednostima, uvjerenjima i stavovima odgojitelja.....	153
Tablica 6. Osobitosti pristupa učenju djeteta (Gorodetsky, Keiny, Barak i Weiss, 2003)....	161
Tablica 7. Protokol praćenja prostorno-materijalnih i vremenskih uvjeta (Šagud, 2006).....	162
Tablica 8. Tradicionalni i suvremeni pristup odgojitelja u kreiranju kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.....	185
Tablica 9. Koncepti profesionalnoga razvoja odgojitelja (Cheng, 1996, prema Lepičnik Vodopivec, 2012).....	202
Tablica 10. Shvaćanje značajki odgojno-obrazovnog procesa i njihova implikacija na kurikulum.....	242
Tablica 11. Tradicionalna i suvremena paradigma uloge odgojitelja.....	264
Tablica 12. Uloga istraživača u akcijskom istraživanju.....	267
Tablica 13. Etape u dokumentiranju odgojno-obrazovnog procesa (Seitz, 2008, str. 92).....	274
Tablica 14. Modaliteti suradnje s roditeljima u Dječjem vrtiću Zvrk.....	307

9.3. Prilog 3. Popis slika

Slika 1. Poziv na suradnju.....	155
Slika 2. Naslovnica na Facebooku	155
Slika 3. Zahvala odgojitelja	155
Slika 4. Prostorno-materijalno okruženje odgojne skupine I	163
Slika 5. Hodnici Dječjeg vrtića „Zvrk“ Đakovo.....	164
Slika 6. Prostorno-materijalno okruženje odgojne skupine II.....	165
Slika 7. Prostorno-materijalno okruženje odgojne skupine III.....	165
Slika 8. Prostorno-materijalno okruženje odgojne skupine I – Vrpolje	167
Slika 9. Prostorno-materijalno okruženje odgojne skupine II – Vrpolje.....	167
Slika 10. Prostorno-materijalno okruženje odgojne skupine III – Vrpolje	168
Slika 11. Refleksivni praktikumi.....	174
Slika 12. Aktivnosti u odgojnoj skupini I	177
Slika 13. Slikanje temperama na foliji	178
Slika 14. Frontalna aktivnost.....	178
Slika 15. Centar kuhinje.....	178
Slika 16. Centar rane pismenosti.....	178
Slika 17. Igra prirodnim materijalima.....	179
Slika 18. Dječak proizvodi zvuk i u tome uživa.....	192
Slika 19. Neprimjerene aktivnosti.....	192
Slika 20. Senzorički centar	194
Slika 21. Razvijanje pojma broja.....	195
Slika 22. Centar rane pismenosti u odgojnoj skupini	197
Slika 23. Objave na Facebooku u zatvorenoj grupi Zvrk.....	199
Slika 24. Novi poticaji u senzoričkom centru	211
Slika 25. Rast kukuruza.....	222
Slika 26. Zubi.....	222
Slika 27. Dozrijevanje jabuka.....	222
Slika 28. Centri za individualne aktivnosti ili male skupine djece	223
Slika 29. Senzorički centri aktivnosti.....	224
Slika 30. Centri rane pismenosti.....	225
Slika 31. Poticaji za razvoj matematičkih pojmova i prostornih odnosa	226

Slika 32. Istraživanje fizikalnih zakonitosti.....	226
Slika 33. Kreativno izražavanje različitim materijalima	227
Slika 34. Poticaji i aktivnosti u centru građenja	227
Slika 35. Glazbeni centar.....	228
Slika 36. Centri simboličkih igara.....	228
Slika 37. Istraživanje osjetilima.....	229
Slika 38. Pedagoški neoblikovani materijal.....	230
Slika 39. Etape konstruiranja iglua – traženje rješenja.....	247
Slika 40. Centar urara i poticaji ponuđeni sukladno interesu dječaka.....	248
Slika 41. Istraživanje leda, topljivosti materijala i miješanje boja.....	249
Slika 42. Razumijevanje odgojno-obrazovnog procesa.....	257
Slika 43. Odgojitelji kao suigrači u aktivnostima djece.....	259
Slika 44. Istraživačke aktivnosti na otvorenom prostoru.....	262
Slika 45. Slajd iz PowerPoint prezentacije odgojiteljice B. G.....	263
Slika 46. Crtež klavira.....	277
Slika 47. Interes djevojčice za glazbom u centru glazbe.....	278
Slika 48. Etape gradnje mosta – traženje rješenja.....	279
Slika 49. Etape gradnje visećeg mosta – traženje rješenja.....	279
Slika 50. Istraživanje statike građenjem.....	282
Slika 51. Interes djevojčice za građom tijela.....	284
Slika 52. Interes za dinosaurima.....	285
Slika 53. Etape prikazivanja oblika tijela dinosaura.....	286
Slika 54. Djeca bilježe i prate rezultate svojih aktivnosti.....	287
Slika 55. Istraživanje sjena	288
Slika 56. Samo-refleksija odgojiteljice o provedenim aktivnostima.....	289
Slika 57. Predavanja i prikazi iskustva u radu.....	311

9.4. Prilog 4. Suglasnosti za istraživanje

9.4.1. Suglasnost za istraživanje - ravnateljica

Dječji vrtić „Zvrk“

Katarine Zrinski 11, Đakovo

n/p ravnateljice *Ankice Müller*

Poštovana,

molimo Vas da odobrite provođenje istraživanja u kojem bi sudjelovali odgojitelji i djeca Vaše ustanove. Istraživanje se provodi za potrebe izrade doktorskog rada *Višnje Vekić-Kljaić, doktorandice* Poslijediplomskog sveučilišnog doktorskog studija pedagogije, Pedagogija i kultura suvremene škole, Filozofskog fakulteta u Osijeku, pod mentorstvom *prof. dr. sc. Vesnice Mlinarević*.

Doktorski rad nosi naslov "*Strukturne i sadržajne odrednice kurikulumu ranog odgoja*". Ima znanstveni karakter i u njemu će kao istraživač sudjelovati doktorandica *Višnja Vekić-Kljaić*.

U Vašoj ustanovi planirano je provesti akcijsko istraživanje s elementima etnografskog pristupa. U istraživanje bi bili uključeni Vi kao ravnateljica, svi odgojitelji i djeca. Trajalo bi cijelu pedagošku godinu 2018/19., a održavalo bi se kroz predavanja, pedagoške radionice, prikupljanje pedagoške dokumentacije, refleksije odgojitelja te izlaganja sudionika. U istraživanju se primjenjuju različiti instrumenti za prikupljanje podataka (*fotografije, videomaterijal, transkripti razgovora, dnevnicu istraživanja*).

Istraživanje i obveze istraživača su usklađene s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom i Zakonom o predškolskom odgoju i naobrazbi. U skladu s tim, prikupit ćemo informirani pristanak odgojitelja i roditelja djece koja su uključena u istraživanje.

Zahvaljujemo Vam na susretljivosti.

S poštovanjem,

prof. dr.sc. Vesnica Mlinarević

SUGLASNOST

Suglasna sam da Dječji vrtić „Zvrk“ sudjeluje u istraživanju

(ime i prezime)

U _____

(mjesto, datum, godina)

9.4.2. Suglasnost za istraživanje – odgojitelji

Dječji vrtić „Zvrk“

Katarine Zrinski 11, Đakovo

Poštovani odgojitelji!

Za potrebe doktorskog rada prof. predškolskog odgoja *Višnje Vekić-Kljaić* provodimo akcijsko istraživanje na temu "*Strukturne i sadržajne odrednice kurikulumu ranog odgoja.*" Cilj ovog istraživanja jest da se istraže različite organizacijske strukture ustanove i njihova uloga u oblikovanju kurikulumu te njihovo postupno unapređivanje.

Sukladno Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju i Etičkom kodeksu istraživanja s djecom, podaci dobiveni u ovom istraživanju bit će strogo povjerljivi i čuvani. Svi izvještaji nastali na temelju ovog istraživanja koristit će se rezultatima koji govore o odgojno-obrazovnom procesu općenito (nigdje se neće navoditi rezultati pojedinačnog sudionika).

Dopuštenje za ispitivanje dobili smo od ravnateljice Dječjeg vrtića „Zvrk“, a u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom. Prije ispitivanja željeli smo obavijestiti odgojitelje o istraživanju i zatražiti vašu suglasnost jer smatramo da svaki odgojitelj treba razumjeti da njegov doprinos istraživanju može biti identificiran kao javni zapis o istraživanju. Radi jasnoće i preglednosti rezultata istraživanja u izvješću koristit će se vaša imena (bez prezimena) te vas molimo da za to date pisanu suglasnost.

Ako imate pitanja, možete se javiti doktorandici *Višnji Vekić-Kljaić* na broj 0917929580. Unaprijed vam zahvaljujem na odazivu i sudjelovanju.

S poštovanjem,

Višnja Vekić-Kljaić, prof.

SUGLASNOST

Suglasan sam sudjelovati u istraživanju

(ime i prezime)

U _____

(mjesto, datum, godina)

9.4.3. Suglasnost za istraživanje – roditelji

Dječji vrtić „Zvrk“

Katarine Zrinski 11, Đakovo

Poštovani roditelji!

Za potrebe doktorskog rada prof. predškolskog odgoja *Višnje Vekić-Kljaić* provodimo akcijsko istraživanje na temu "*Strukturne i sadržajne odrednice kurikulumu ranog odgoja.*" Cilj ovog istraživanja jest da se istraže različite organizacijske strukture ustanove i njihova uloga u oblikovanju kurikulumu te njihovo postupno unapređivanje.

Sukladno Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju i Etičkom kodeksu istraživanja s djecom, podatci dobiveni u ovom istraživanju bit će strogo povjerljivi i čuvani. Svi izvještaji nastali na temelju ovog istraživanja koristit će se rezultatima koji govore o grupi djece općenito (nigdje se neće navoditi rezultati pojedinačnog sudionika).

Dopuštenje za ispitivanje dobili smo od ravnateljice dječjeg vrtića, a u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom. Prije ispitivanja željeli smo vas kao roditelje obavijestiti o istraživanju i zatražiti vašu suglasnost.

Ako imate pitanja, možete se javiti doktorandici *Višnji Vekić-Kljaić* na broj 0917929580.

SUGLASNOST

Suglasan sam da moje dijete _____
(prezime i ime)

sudjeluje u istraživanju, uz pridržavanje Etičkog kodeksa i uz zaštitu tajnosti podataka (molim, zaokružite DA ako ste suglasni da dijete sudjeluje u istraživanju, a NE ako to ne želite).

DA NE

(potpis roditelja)

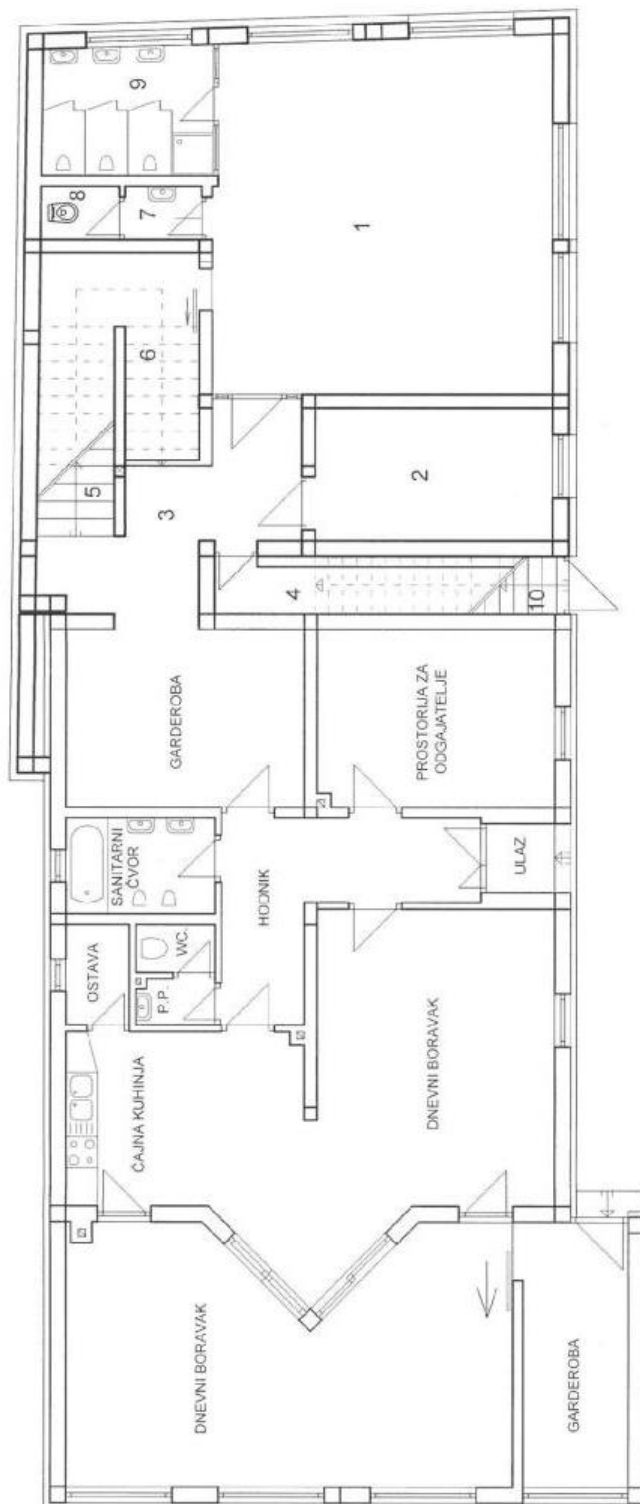
U _____

(mjesto, datum, godina)

9.5. Prilog 5. Tlocrti Dječjeg vrtića „Zvrk“

9.5.1. Tlocrt Dječji vrtić „Zvrk“ - Đakovo

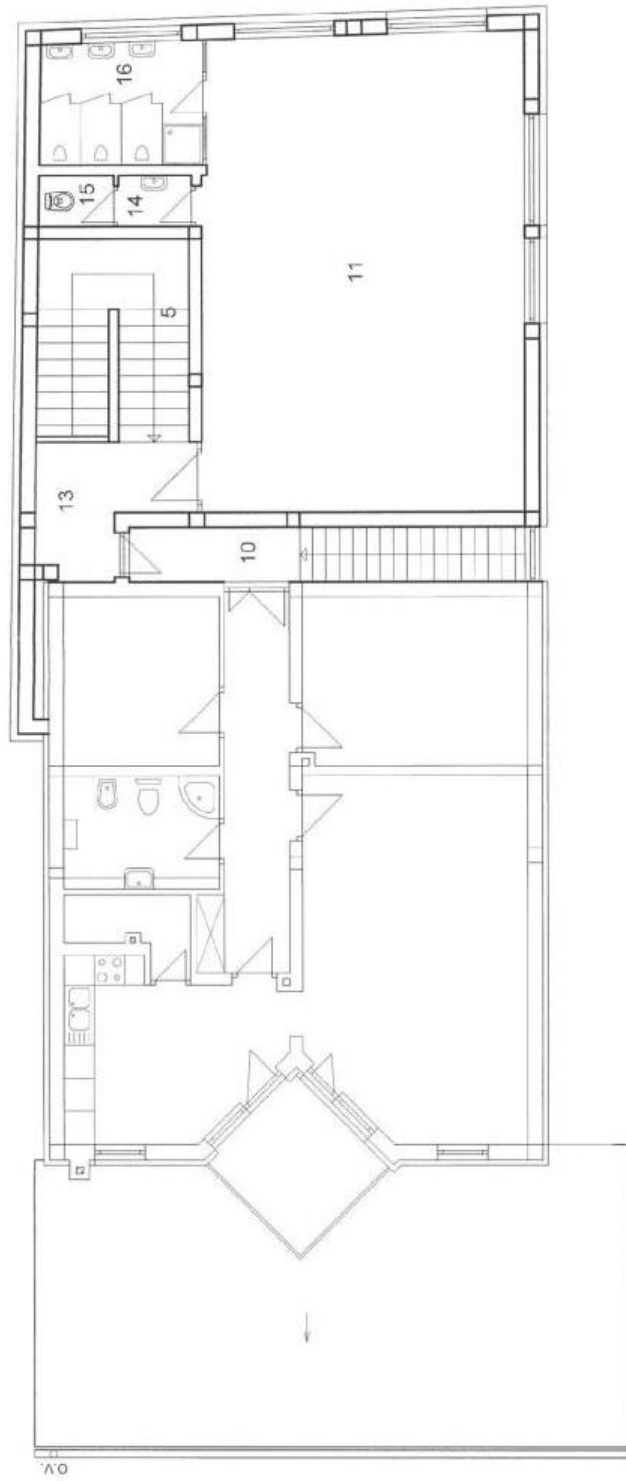
TLOCRT PRIZEMLJA



KAZALO:

1. SOBA DNEVNOG BORAVAKA ZA JASLIČKU SKUPINU, SAMORAZLIJEVNI PVC POD, P = 47,58 M², O=32,00 M
2. URED - PROTUKLIZNE KER.PL., P = 11,24 M², O=14,00 M
3. HODNIK IZLIVAJUĆI PVC POD, P = 7,14 M², O=12,35 M
4. OSTAVA ZA IGRACKE, KER.PL., P = 6,92 M², O=15,35 M
5. STUBIŠTE
6. OSTAVA ZA OPREMU KER.PL., P=13,49 M², O=20,45 M
7. PREDPROSTOR ZA OSOBLJE, KER.PL., P=1,46 M², O=4,02 M
8. WC ZA OSOBLJE, KER.PL., P=1,57 M², O=5,00 M
9. SANITARNI ČVOR, PROTUKLIZNE KER.PL., F=7,88 M², O=11,20 M
10. ULAZ I STUBIŠTE ZA STAMBENI DIO ZGRADE

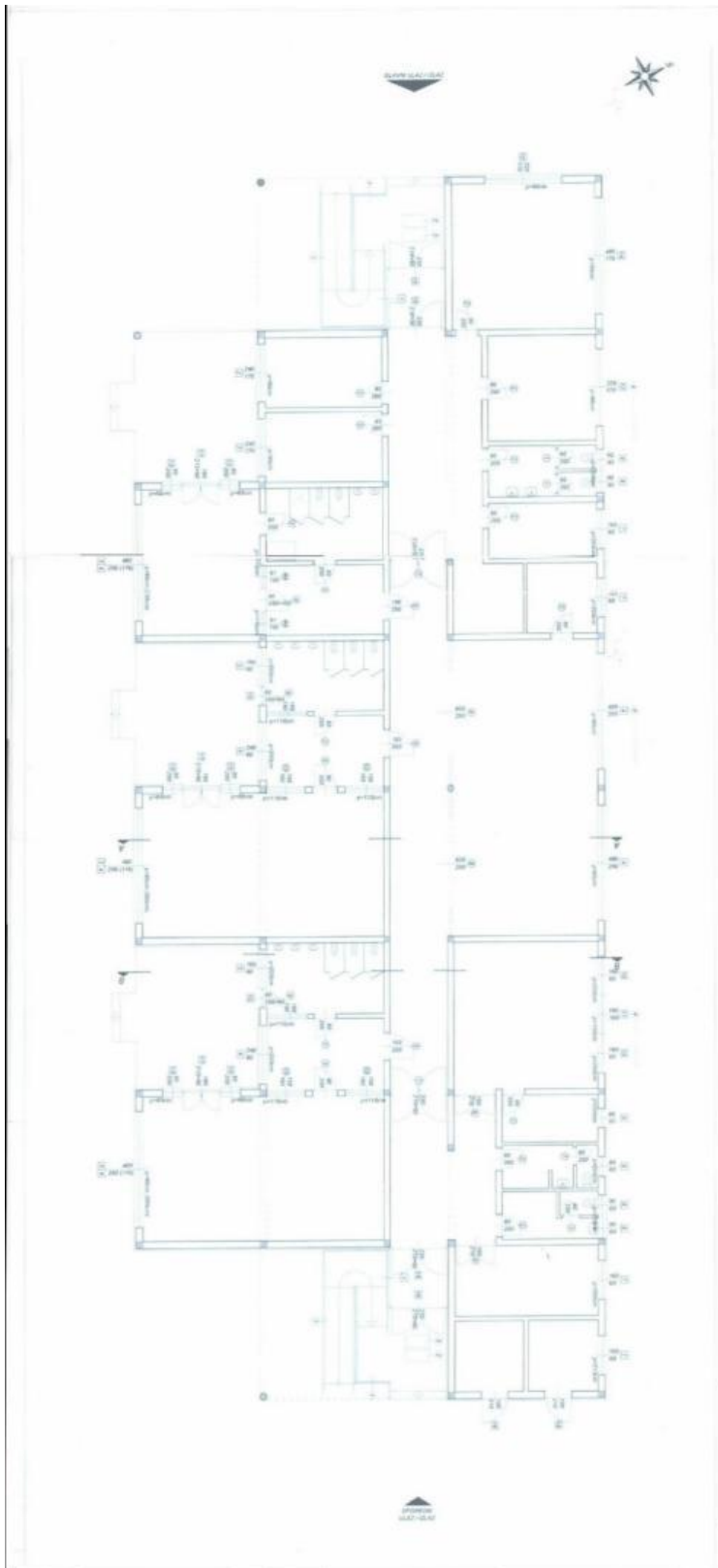
TLOCRT KATA



KAZALO:

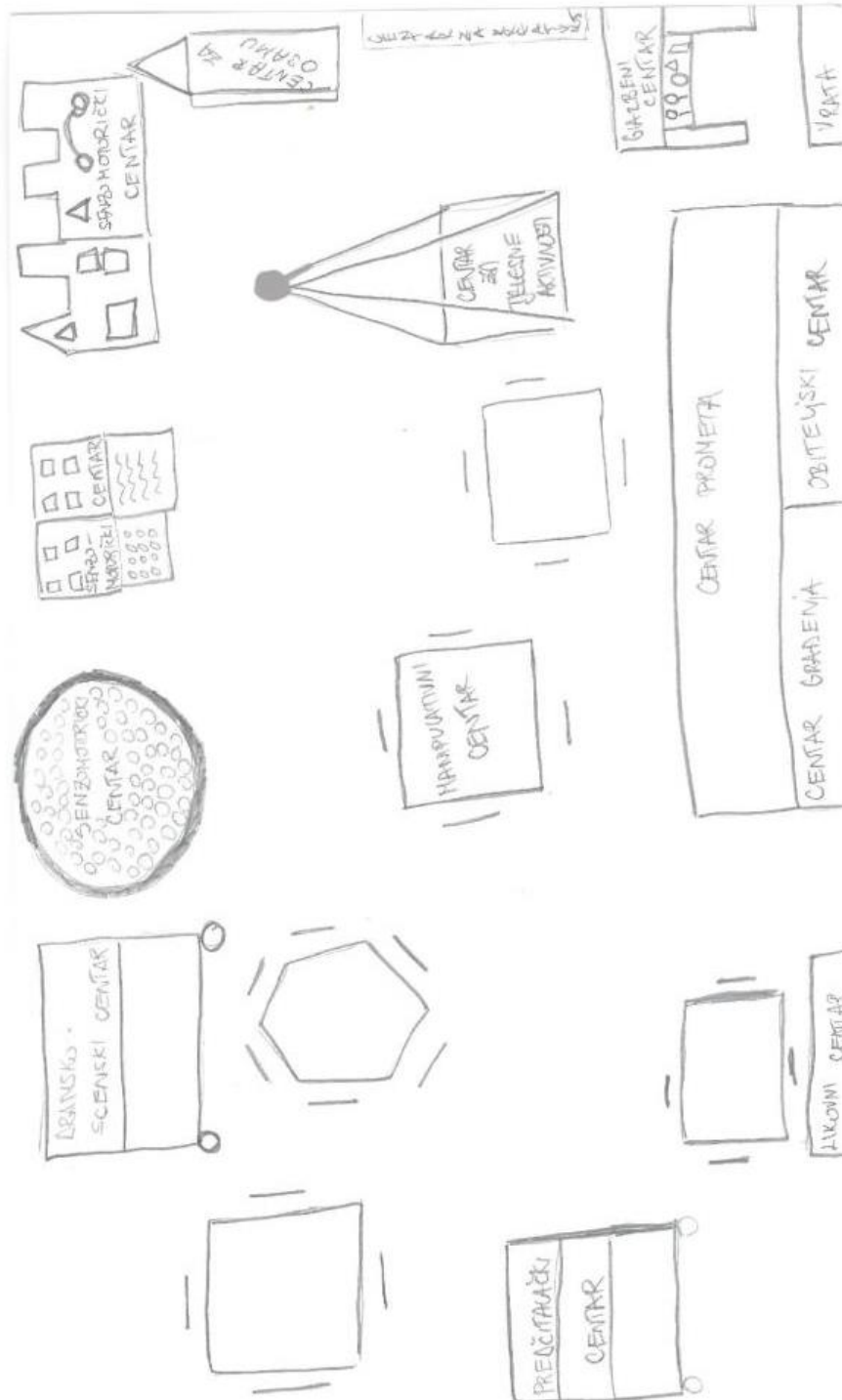
- 5. STUBIŠTE, PROTUKUZNE KER.PL., P=13,86 M², O=20,45 M
- 10. ULAZ I STUBIŠTE ZA STAMBENI DIO ZGRADE PROTUKUZNE KER.PL., P=8,69 M², O=18,60 M
- 11. SOBA DNEVNOG BORAVAKA ZA MJEŠOVITU SKUPINU SAMORAZLIJEVNI PVC POD P=37,59 M², C=24,95 M
- 12. HODNIK, SAMORAZLIJEVNI PVC POD, P=5,53 M², O=12,35 M
- 13. GARDEROBA, KER.PL., P=4,24 M², O=6,75 M
- 14. PREDPROSTOR ZA OSOBLJE KER.PL., P=1,48 M², O=4,65 M
- 15. WC ZA OSOBLJE KER.PL., P=2,1 M², O=3,00 M
- 16. SANITARNI CVOR, PROTUKUZNE KER.PL., P=7,88 M², O=11,20 M

9.5.2. Tlocrt Dječjeg vrtića „Zvrk“ - Vrpolje



9.6. Prilog 6. Tlocrti prostorno-materijalnog okruženja i popis materijala

9.6.1. Tlocrt prostorno-materijalnog okruženja i popis materijala odgojne skupine I - Đakovo



GLAZ CENTAR

- masne, uobrnjake
- analize zacke
- lize, obzerna niza, -11-11- goda
- nota, bozice sa ostum papirnom, bransom, šicovom, centrali smotipulu
- * puhača nvesti
- * kantun

CENTAR ZA OSAMU

- kućica od kantuna
- kumpice

CENTAR KREATIVNOSTI

- kede u boji

SENZORNOGIGI CENTAR

- * bozen s kapticomom u boji
- * kanton u obliku jedice s raznim tabletinim motampolam.

DRAMSKO - SCENSKI CENTAR

- lute analitich nedično
- ošice za prodipovanjé
- fornice
- latica
- nistice, pisane nqitice

PREDKATALNI CENTAR

- analize rđikavnice
- dječji enciklopedija

LIKOVNI CENTAR

- * papir,
- * drvene kopice
- * flomasterin
- * tempere za najmlađe
- * kšane i šiplo
- * koloz
- * rđane movine

CENTAR PRAMETA

- sa kantoni izrtova
- često s pramtrun
- analizimo i presadim paplarami
- razna outbndu, komisi
- travnice, rđakoni

CENTAR GRADENIP

- * leap kacke
- * rđilte kacke
- * magneti
- * planirane unistalike

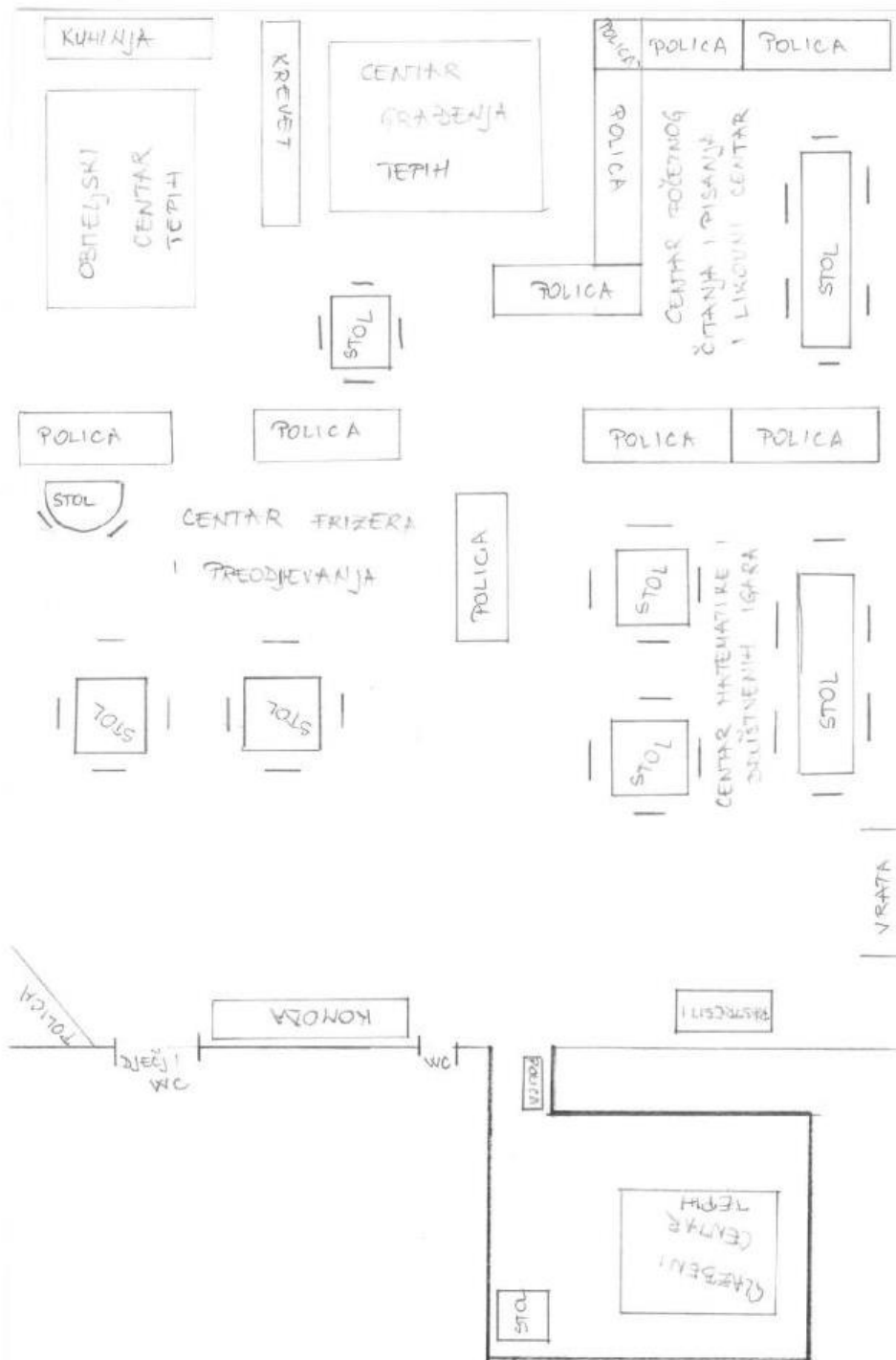
OBITELJSKI CENTAR

- * kuhinja i prior za kuhonje (razna posudica)
- prlor za jelo, nože, puvide i ostale (mamnice)

CENTAR ZA TELESNU AKTIVNOST

- * vudicba / klockonica

9.6.2. Tlocrt prostorno-materijalnog okruženja i popis materijala odgojne skupine II - Đakovo



LIKOVNI CENTAR

- tempera
- vodene boje
- pastele
- tuš
- flomasteri
- olovke
- drvene boje
- kolaži papir
- zaštitne za stolove
- pragače
- ljepilo
- škariće
- papiri

CENTAR GRAĐENJA

- tužgi
- drvene kocke
- kutije od varamice
- legici
- kileci
- drvena pruga
- alati, viji
- razl. slagalice

CENTAR KUHINJE / OBITELSKI CENTAR

- kolači od spužve
- giber: tanjuni, vilice, žlice, nožeri
- šalice, čaše
- baze od kartona
- jelačnik
- muffini od vune
- bebe
- stih za peglače
- glačalo

FRIZERSKI CENTAR I CENTAR PREDJEVANJA

- frizerski materijal: kutije boja, lakovi, šamponi, gume, špaugice, ukrasi za kosu, ručnici, sušilo za kosu, kugle uzorka boja
- radovi
- oružje s objeđm
- borboice
- šesiri
- materijali za samostalnu kreaciju
- savijene torbe i rukavci

CENTAR MAGNETIZMA

- magnetna pesća
- plakati
- magnetni brojevi, slova
- razl. materijal za istraživanje magnetizma
- magnetne igre
- magnetni oblici

MATEMATIČKI CENTAR

- vaga
- različite kuglane i napravljene igre
- plakat - strojanje

CENTAR DINOSAURA

- dinosauri
- kameje
- tužgi
- materijali
- drveni štapići
- obluci
- kostuni
- radovi
- slike

INFORMATIČKI CENTAR

- računalo
- zvučnici, ...

CENTAR DRUŠTVENIH IGARA

- puzzle
- kuglane i napravljene igre

CENTAR POČETNOG ČITANJA I PISANJA; KVIŽNICA

- puzzle abeceda
- igre riječi
- riža
- ploča
- kereda
- radni listovi
- spužve
- plakat glagoljica / latinica
- abeceda kartice
- abeceda kuglice
- silikonice
- igra (metafora)
- čepovi sa slovima
- kartice za kviznicu

9.6.3. Tlocrt prostorno-materijalnog okruženja i popis materijala odgojne skupine III - Đakovo



OBITELJSKI CENTAR

- * kulurija sa propozicijama
- prborom i posutim
- * kreniti
- * stol za pegla i pegla
- * lutke i odjeća za lutke
- * stol i detinj. stolice
- * tepih
- * jastuci
- * kolica za bebe

CENTAR TOČETNOG ČITANJA I PISANJA I LIKOVNI CENTAR

- * slikovnice i knjige
- * ovl. paplovi i pripodajući obrtke
- * podlošci za pisanje u puni
- * papiri, olovci i kolar
- * razne novine
- * drvene kugle, Herwarden, pastile,
- valent kugle i turgine.
- + polartekni
- * žutičica za stolice
- * škornje i krpice
- * ploča na zidu
- * knede
- * spužva
- * stol i stolica

GLAZBENI CENTAR

- * stol
- * police
- * razna glazbala,
- gotova i kupljena
- * tepih

CENTAR GRAĐENJA

- * tepih
- * gredice
- * razne koče, drvene i
- plastike
- * stolice
- * legici
- * žirokugle
- * automobili
- * goruća
- * magneti
- * razne slagavre, unetajke

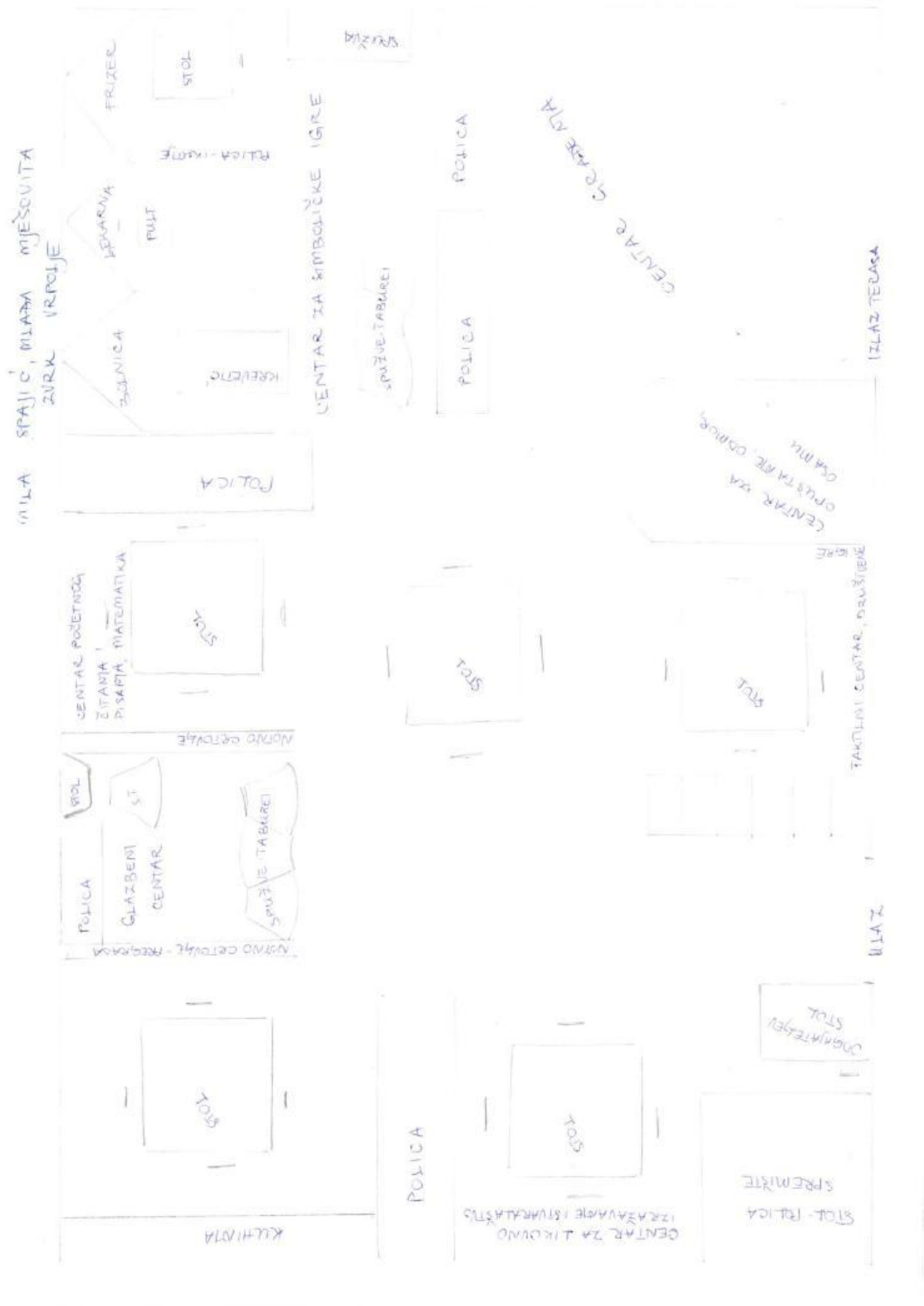
CENTAR MATEMATIKE I DRUŠTVENIH IGARA

- * tri stola i drvenast
- stolica
- * razne matematičke igre
- (gotove i napravljene)
- * razne društvene igre
- (čovječje, memory, puzzle,
- igre sa kockama, igre obmana)

CENTAR FRIZERA I PREDJAVANJA

- * tri stola i stolica
- * razna prozna kozmetička
- ambalaža
- * češljani za kosu i gumice
- * sušilo za kosu
- * ogledalo
- * razni odjevni predmeti za
- predjavanje
- * torbe
- * penke

9.6.4. Tlocrt prostorno-materijalnog okruženja i popis materijala odgojne skupine I - Vrpolje



CENTAR ZA TILOVNO IZRAŽAVANJE:

- drvene loptice
- vodene boje
- pastele
- tempese
- kistovi
- škare
- špiro
- papir, kulaž papir
- plastelin
- reklamni kalendar
- flomasteri
- zaštita za stolove
- zaštitne pregrade

CENTAR KULTURE

- pribor za jelo i piće
- plastična i kartonska ambalaža kulinskih potrepština
- voće, povrće (posušeno)
- modice za testo ...
- pregrade, razbijajući ...
- aplikacije i kako postarati i seruirati stoli

GLAZBENI CENTAR

- cd player
- sintisajzer
- zvuk, udaraljke
- bubnjevi, maki, valci
- marame
- trakuće, stapovi
- aplikacije gvozdenih instrumenata
- note

CENTAR POČETNOG ČITANJA PISANJA + MATEMATIKA

- ploča, karte
- aplikacije slova
- čepovi sa slovima
- čepovi sa brojevima
- umetajke brojevi
- tužje sa brojevima

TAKTILNI CENTAR

- taktilne kocke
- cruke, noževi
- taktilna sklopnica
- taktilni memori
- u metalike
- igre za stvaranje i stvaranje ...

CENTAR ZA SIMBOLIKE IGRE

- LIJEČNIK
 - kute - kosače
 - špica, gaze
 - infuzije
 - pelene
 - efektivni
 - stamci za gubo
 - topioni
 - temp. list
 - maske za usta
 - epurice
 - uputnice
 - lutke
- macerakompoziti
 - lijekova
 - vitamina
 - kozmetike
- zaštita
 - četke za uganje
 - četke za kosa
 - gumice
 - šampuni,
 - Pjene za kosu
 - lutke

SJEKARNA

FRIZER

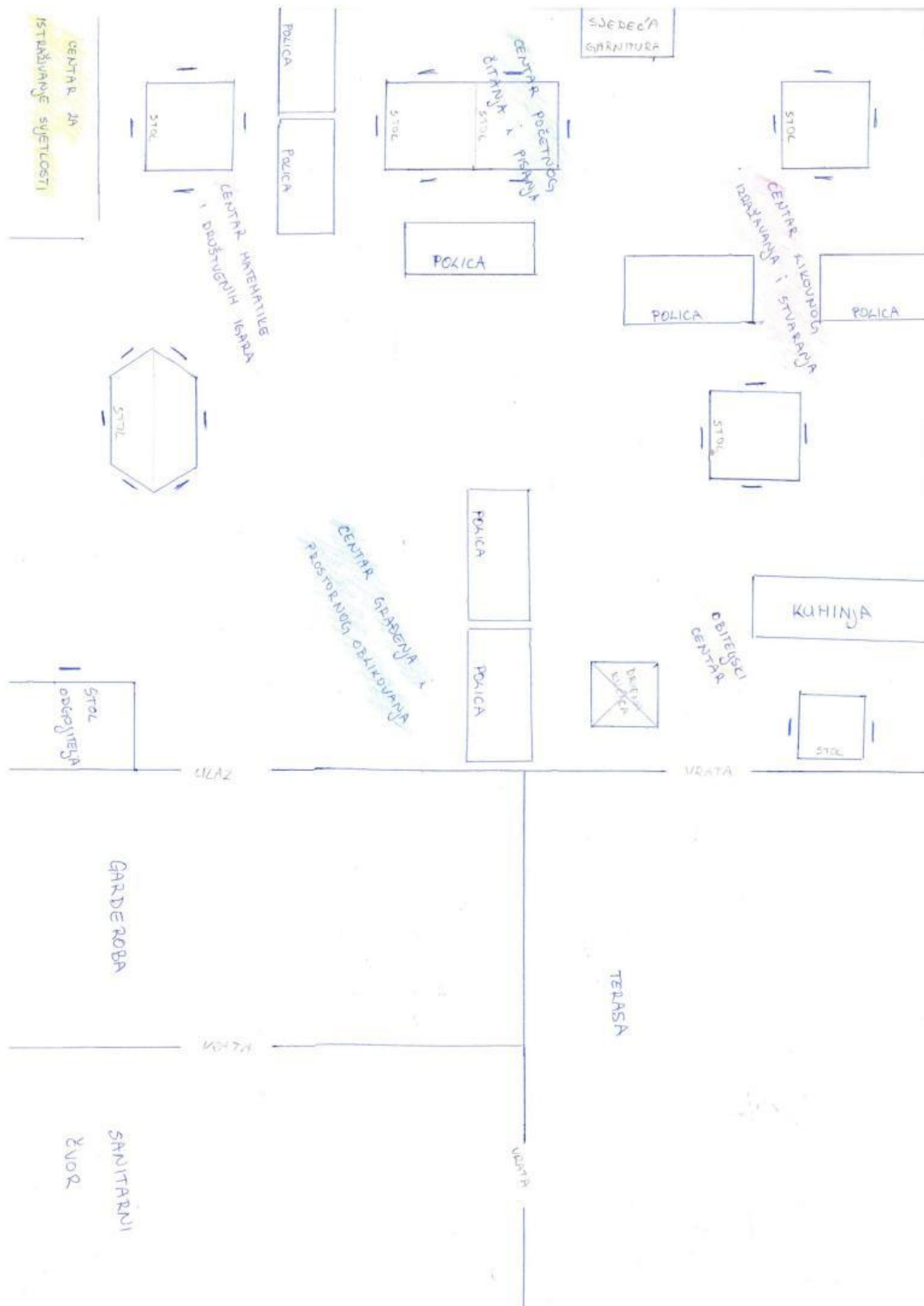
GRAĐEVNI CENTAR

- drvene kockice
- drveni stapovi
- tužje, prostene žabe
- kliksi
- kocke - velike, male
- drvena usta
- autiči - vozila

CENTAR ZA OSAMU

- deka, jastučići, lampice
- knjige za "etanje"

9.6.5. Tlocrt prostorno-materijalnog okruženja i popis materijala odgojne skupine II - Vrpolje



CENTAR ZA ISTRAŽIVANJE SVJETLOSTI

- STOZ
- 2 STOLICE
- OGLEDALA
- ČAŠE U BOJI
- KAMENČICI U BOJI
- SLANKI

CENTAR MATEMATIKE I DRUŠTVENIH IGARA

- 2 STOZA
- 10 STOLICA
- PLAKAT S BROJEVIMA - RAVNINA
- VAGA
- PUZZLE
- DOMINO
- SLAGALICE (DZELICI)
- ČOUJČE NE GUTI SE
- XOXO
- MAGNETNI LABIRINT
- IZLAZJE DELIKA S PREDLOŠKOM
- MAGNETNA PLOČA S BROJEVIMA
- UNETAJKA BROJEVI 0-9

CENTAR POČETNOG ČITANJA I PISANJA

- 2 STOZA
- 6 STOLICA
- SJEDEĆA GARNITURA
- SLIKOVNICE
- KNJIGE
- ČETKOVI SA SLOVIMA
- SPOJIVASTA ABECEDA
- SVJETLEĆA PLOČA SA SLOVIMA
- PLOČA NA ZIDU
- KREDE
- PALENTA NA PLITICI
- IGRA SA SLOVIMA

CENTAR LIKOVNOG IZRAŽAVANJA

I STVARANJA

- 2 STOZA
- 8 STOLICA
- TEMPERE
- VODENE BOJE
- PASTELE
- DRVENE BOJE
- OLOVKE
- FIDMASTERI
- PAPIR, KOŽAŽ
- ŠKARE
- GEPIZA
- ZAŠTITA ZA STOZOVE
- TUJCI
- KISTOVI
- PLASTELIN

OBITEJSKI CENTAR

- STOZ
- 2 STOLICE
- KUHINJA S POSUDEM
- KREVEĆIĆ S ZUTKAMA, ZAŠTANCI
- DRVENA KUĆICA S POROČIŠTVOH I FIGURICAMA
- VOĆE, POVRĆE
- MODLICE

CENTAR GRAĐENJA

- DRVENE KOČKE
- VOZILA
- LEGO KOČKE
- RAZLIČITI KONSTRUKTORI

9.6.6. Tlocrt prostorno-materijalnog okruženja i popis materijala odgojne skupine III - Vrpolje



OBITELJSKI CENTAR

- * kuturija sa pripadajućim priborom i posuđem
- * kreveti
- * stol za peglaenje i pegla
- * lutke i odjeća za lutke
- * stol i četiri stolice
- * tepih
- * jastuci
- * krevica za bebe

CENTAR GRAĐENJA

- * tepih
- * jastuci
- * razne kocke, drvene i plastične
- * drveni
- * leglo
- * žirokuzje
- * automobili
- * goruća
- * magneti
- * razne slagalice, umetajke

CENTAR TOČETNOŠ ŐITANJA I PISANJA I LIKOVNI CENTAR

- * slikovnica i knjige
- * gel galozje i pripadajući drške
- * podloške za pisanje u puni
- * papiri, ošt i kolaž
- * razne markerne
- * drvene lope, flomastri, pastele, vodene boje i tempera
- * plastični
- * zaštitni za stolove
- * skomice i ljepilo
- * ploča na zidu
- * krede
- * spužva
- * stol i stolice

CENTAR MATEMATIKE I DRUŠTVENIH IGARA

- * tri stola i četiri stolice
- * razne matematičke igre (gotar i napravljeni)
- * razne društvene igre (čavlice, memory, puzzle, igre sa kockom, igre obvisima)

CENTAR FRIZERA I PREGLEVANJA

- * tri stola i 10 stolica
- * razna posuđa, kornelija, ambalaza
- * češljevi za kosu i gumice
- * sušilo za kosu
- * ogledalo
- * razni odjeveni predmeti na

GLAZBENI CENTAR

9.7. Prilog 7. Popis priloga na DVD - u

9.7.1. PowerPoint prezentacije – Glazba.....	210
9.7.2. PowerPoint prezentacija – Akcijska i etnografska istraživanja.....	203
9.7.3. PowerPoint prezentacija – Aktivnosti konstruiranja.....	263, 281
9.7.4. PowerPoint prezentacija – Cvjećarnica.....	262
9.7.5. PowerPoint prezentacija – Dinosauri.....	291
9.7.6. PowerPoint prezentacija – Dokumentiranje.....	271, 276
9.7.7. PowerPoint prezentacija – Glazbena darovitost.....	278
9.7.8. PowerPoint prezentacija – Istraživanje osjetilima.....	220
9.7.9. PowerPoint prezentacija – Glazbeni vrtić u Oslu.....	258
9.7.10. PowerPoint prezentacija – Poticaji od prirodnih materijala.....	209
9.7.11. PowerPoint prezentacija – Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije.....	207
9.7.12. PREZZI – Križevci.....	218
9.7.13. PowerPoint prezentacija – Rendgen.....	285
9.7.14. PowerPoint prezentacija – Suvremeni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.....	208
9.7.15. PowerPoint prezentacija – Što sve utječe na odgojiteljev pristup djeci.....	156
9.7.16. PowerPoint prezentacija – Zajednica koja uči.....	234

10. ŽIVOTOPIS

Višnja Vekić-Kljaić rođena je 2. studenoga 1967. godine u Osijeku. Završila je Osnovnu školu Dobriše Cesarića u Osijeku kao i CUO „Braća Ribar“ Osijek te stekla naziv suradnika za predškolski odgoj. Diplomirala je 1988. godine na programu studija Predškolskog odgoja na Pedagoškom fakultetu u Osijeku i stekla naziv odgojitelj predškolske djece. Na Fakultetu prirodoslovno matematičkih i odgojnih znanosti, Sveučilišta u Mostaru, diplomirala je 2010. godine i stekla stručnu spremu VII. stupnja i stručni naziv profesor predškolskog odgoja. U rujnu 2013. godine upisala je poslijediplomski sveučilišni doktorski studij pedagogije Pedagogija i kultura suvremene škole na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Živi u Osijeku sa suprugom i dvije kćeri.

Od 1989. godine radi kao odgojitelj u Dječjem vrtiću Osijek, objektu „Pčelica“, u mješovitoj skupini s integriranim engleskim jezikom. Od 2002. do 2013. godine s kraćim prekidima bila je voditeljica Dječjeg vrtića „Pčelica“.

Osim redovnoga obveznog obrazovanja na Otvorenom sveučilištu Osijek 2010. godine završila je informatički tečaj MS Office, a 2016. godine stupanj B2 engleskoga jezika. Od 2008. godine trenerica je Pučkoga otvorenog učilišta „Korak po korak“ Zagreb te njihova voditeljica radionica. Godine 2009. zadovoljila je kriterije za dobivanje International step by step association međunarodnoga certifikata izvrsnosti u pristupu usmjerenom na dijete; 2011. godine Agencija za odgoj i obrazovanje promovirala ju je u odgojiteljicu-mentoricu, a 2016. godine u odgojiteljicu-savjetnicu.

Godine 2013. sudjelovala je na eTwinning projektu Science PDW, u Billundu, Danska, a od 2015. godine voditeljica je Unicefovih radionica za roditelje Rastimo zajedno.

Godine 2005. objavila je priručnik za odgojitelje „Oblikovanje slanim tijestom s djecom predškolske dobi.“ Od 2003. do 2005. godine pisala je u dnevnom listu Glas Slavonije kolumnu „Dnevnik jednog vrtićarca“ te 2008. objavila zbirku radova „Iz dnevnika vrtićarca.“

Objavila je više znanstvenih i stručnih članaka u časopisima, znanstvenim monografijama i zbornicima iz područja pedagogija te je sudjelovala i izlagala radove na stručnim i znanstvenim konferencijama. Svoj istraživački interes usmjerila je na pedagogiju ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Objavljeni radovi u znanstvenim monografijama, časopisima i zbornicima

- Vekić-Kljaić, V. (2020.). Dječji vrtić na Viberu. *Dijete, vrtić, obitelj*, izvanredno online izdanje, 21-22.
- Vekić-Kljaić, V. (2019). Razvojna mapa djeteta – poveznica suradnje roditelja i odgajatelja. *Dijete, vrtić, obitelj*, 90, 23-25.
- Vekić-Kljaić, V. (2018). Izvan okvira u praksi-mogući doprinos društvenih mreža u zajedničkom učenju praktičara. U: A. Višnjić Jevtić (Ur.), *Zajedno rastemo – redefiniranje prakse i teorije predškolskog odgoja* (str. 318-328). Čakovec: Učiteljski fakultet sveučilišta u Zagrebu, Dječji vrtić Cvrčak Čakovec.
- Vekić-Kljaić, V. (2018). Komunikacija i učenje putem digitalne tehnologije i društvenih mreža. *Dijete, vrtić, obitelj*, 87, 9-11.
- Vekić-Kljaić, V. (2018). Poticanje kreativnosti djeteta u kurikulumu ranog i predškolskog odgoja na primjeru projekta – akcijsko istraživanje, U: I. Odorčić (Ur.), *Kreativnost i stvaralaštvo u odgoju i obrazovanju: zbornik radova 3. međunarodne studentske konferencije* (str. 61-78). Slavonski Brod: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u suradnji sa studentskom udrugom Futuri Magistri.
- Vekić-Kljaić, V. (2017). Interaction of children in different age groups and co-construction of the curriculum-Action research. U: L. Vujičić, O. Holz, M. Duh i M. Michielsen (Ur.), *Contributions to the Development of the Contemporary Paradigm of the Institutional Childhood: An Educational Perspective* (str. 301-313). Zurich: LIT VERLAG.
- Vekić-Kljaić, V. (2016). Pedagoška vrijednost dječjih likovnih radova. Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja. U: B. Jerković i T. Škojo (Ur.), *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja – zbornik radova* (str. 724-736). Osijek: Umjetnička akademija u Osijeku.
- Vekić-Kljaić, V. (2016). Različita epistemološka polazišta kao podloga oblikovanja kurikuluma ranog odgoja. U: R. Jukić, K. Bogatić, S. Gazibara, S. Pejaković, S. Simel, A. Nagy Varga (Ur.), *Zbornik stručnih radova s Međunarodne znanstvene konferencije Globalne i lokalne perspektive pedagogije* (str. 196-204). Osijek: Filozofski fakultet u Osijeku.

- Vekić-Kljaić, V. (2016). Stavovi roditelja predškolske djece o ključnim kompetencijama važnima za budući uspjeh djeteta. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teorijsku i praksu*, 65 (3), 379-401.
- Vekić-Kljaić, V. (2016). Gledišta prostorno-materijalnog okruženja i oblikovanja odgojno-obrazovnog procesa. U: V. Mlinarević, T. Vonta i T. Borovac (Ur), *Rani i predškolski odgoj i obrazovanje - izazovi i perspektive: zbornik radova s 5. međunarodnog stručnog i znanstvenog skupa* (str. 95-101). Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku.
- Vekić-Kljaić V. (2013). Uvažavanje kulturnih različitosti obitelji. *Dijete, vrtić, obitelj*, 72, 2-3.
- Vekić-Kljaić, V. (2013). Center for mathematics in living room of the pre-school education institution. U: M. Pavleković, Z. Kolar-Begović i R. Kolar-Šuper (Ur.) *Mathematics teaching for the future* (str. 77-83). Zagreb: Element.

Objavljeni prikazi knjiga

- Vekić-Kljaić V. (2016). Callejo Perez, D. M., Adair Breault. D., White., W. L. (2014). Curriculum as spaces: aesthetics, community and the politics of place. New York: Peter Lang. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teorijsku i praksu*, 65 (2), 325-336.
- Vekić-Kljaić V. (2015). Laverick, D.M., Renck Jalongo, M. (Ur.) (2011). Transitions to Early Care and Education International Perspectives on Making Schools Ready for Young Children Volume 4: Educating the Young Child. Advances in Theory and Research, Implications for Practice. New York: Springer. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teorijsku i praksu*, 64 (2), 350-367.

Izlaganja na domaćim i međunarodnim stručnim i znanstvenim skupovima i konferencijama

- Vekić-Kljaić. V. i Mlinarević V. (2019). Promoting the development of potentially gifted children in kindergarden context. *ECHA – European council for high ability*, Dubrovnik, 16. – 18. 10. 2019.
- Vekić-Kljaić. V. i Mlinarević V. (2019). Pedagogical documentation on democratic practice and positive culture in early education settings. CARN – ALARA Conference 2019, *Imagine Tomorrow: Practitioner Learning for the Future*, Split, 17.-19. 10. 2019.
- Vekić-Kljaić. V. (2019). Razvoj kurikulumuma Dječjeg vrtića „Zvrk“. Međužupanijski stručni skup *Oblikovanje i provedba kurikulumuma dječjeg vrtića*, Požega, 28. 8. 2019.
- Vekić-Kljaić. V. (2019). Razvoj kurikulumuma Dječjeg vrtića „Zvrk“. Međužupanijski stručni skup *Oblikovanje i provedba kurikulumuma dječjeg vrtića*, Nova Gradiška, 27. 8. 2019.
- Vekić-Kljaić. V. (2018). Neformalni oblici udruživanja odgojitelja u zajednice učenja. Međužupanijski stručni skup *Zajednice učenja u dječjem vrtiću*, Slavonski brod, 26. 10. 2018.
- Vekić-Kljaić. V. (2018). Neformalni oblici udruživanja odgojitelja u zajednice učenja. Međužupanijski stručni skup *Zajednice učenja u dječjem vrtiću*, Donji Miholjac, 18. 10. 2018.
- Vekić-Kljaić, V. (2018). Što određuje odgojiteljev pristup djeci? Međužupanijski višednevni stručni skup *Izvan okvira* za odgojno-obrazovne radnike iz sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, Privlaka, Zadar, 7.- 9. 6. 2018.
- Vekić-Kljaić, V. (2018). Izvan okvira u praksi - mogući doprinos društvenih mreža u zajedničkom učenju praktičara. Znanstveno stručni skup *Zajedno rastemo – redefiniranje prakse i teorije predškolskog odgoja*. Čakovec: Učiteljski fakultet sveučilišta u Zagrebu, Dječji vrtić Cvrčak Čakovec, 12. i 13. 4. 2018.
- Vekić-Kljaić. V. (2017). Interaction of children in different age groups and co-construction of the curriculum-Action research, *Contributions to the Development of the Contemporary Paradigm of the Institutional Childhood* Rijeka, Učiteljski fakultet u Rijeci, 26. i 27. 5. 2017.

- Vekić-Kljaić, V. (2017). Tradicionalni i suvremeni pristup učenju djece kao podloga oblikovanja kurikuluma ranog odgoja, Međuzupanijski stručni skup AZOO za odgojitelje *Suvremeni pristup učenju u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju*, Lipik 1. 6. 2017.
- Vekić-Kljaić, V. (2017). Tradicionalni i suvremeni pristup učenju djece kao podloga oblikovanja kurikuluma ranog odgoja, Međuzupanijski stručni skup AZOO za odgojitelje *Suvremeni pristup učenju u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju*, Vukovar 23. 5. 2017.
- Vekić-Kljaić, V. (2017). Poticanje kreativnosti djeteta u kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kroz projekt o džungli – akcijsko istraživanje, 3. međunarodna studentska konferencija *Kreativnost i stvaralaštvo u odgoju i obrazovanju*, Slavonski Brod, 27. – 29. 4. 2017.
- Vekić-Kljaić, V. (2017). Tradicionalni i suvremeni pristup učenju djece kao polazište u oblikovanju kurikuluma ranog odgoja. *Suvremeni pristup učenju u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju za odgojitelje u predškolskim ustanovama*. Međuzupanijski stručni skup, Lipik, 1. 6. 2017.
- Vekić-Kljaić, V. (2017). Tradicionalni i suvremeni pristup učenju djece kao polazište u oblikovanju kurikuluma ranog odgoja. *Suvremeni pristup učenju u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju za odgojitelje u predškolskim ustanovama*. Međuzupanijski stručni skup. Vukovar 23. 5. 2017.
- Vekić-Kljaić, V. (2016). Različita epistemološka polazišta kao podloga oblikovanja kurikuluma ranog odgoja, *Globalne i lokalne perspektive pedagogije*, međunarodna znanstvena konferencija, Filozofski fakultet, Osijek, 27.- 28. 10. 2016.
- Bjelobrč, V.; Vekić-Kljaić, V. (2015). Suradnja vrtića, škole i obitelji pri prijelazu djeteta između dvije odgojno-obrazovne institucije, *Partnerstvo u odgoju i obrazovanju*, Filozofski fakultet Osijek, 18. 9. 2015.
- Vekić-Kljaić, V. (2015). Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje kao dio Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Međuzupanijski stručni skup za odgojitelje i stručne suradnike u predškolskim ustanovama, AZOO, Virovitica, 25. 8. 2015.
- Vekić-Kljaić, V. (2015). Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje kao dio Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. *Nacionalni*

kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Međužupanijski stručni skup za odgojitelje i stručne suradnike u predškolskim ustanovama, AZOO, Đakovo, 18. 6. 2015.

- Vekić-Kljaić, V. (2014). Pedagoška vrijednost dječjih likovnih radova, Prvi međunarodni znanstveni i umjetnički simpozij o pedagogiji u umjetnosti *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja*. Umjetnička akademija, Osijek. 17.-18. 10. 2014.
- Vekić-Kljaić, V. (2014). Kreativnost kao razvojna kategorija, Međužupanijski stručni skup za odgojitelje osječko-baranjske i vukovarsko-srijemske županije, AZOO, *Poticanje kreativnosti kod djece rane i predškolske dobi u jaslicama i vrtiću*, Donji Miholjac, 11. 4. 2014.
- Vekić-Kljaić, V. (2014). Kreativnost kao razvojna kategorija, Međužupanijski stručni skup za odgojitelje osječko-baranjske i vukovarsko-srijemske županije, AZOO, *Poticanje kreativnosti kod djece rane i predškolske dobi u jaslicama i vrtiću*, Požega 9. 4. 2014.
- Vekić-Kljaić, V. (2014). Kreativnost kao razvojna kategorija, Međužupanijski stručni skup za odgojitelje osječko-baranjske i vukovarsko-srijemske županije, AZOO, *Poticanje kreativnosti kod djece rane i predškolske dobi u jaslicama i vrtiću*, Našice, 8. 4. 2014.
- Vekić-Kljaić, V. (2013). Uvažavanje kulturne različitosti obitelji, (Virovitica, 11.3.2013), program *Regionalne smotre projekata iz područja odgojan i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo vlade Republike Hrvatske*, i *Državna smotra projekta za ljudska prava i demokratsko građanstvo vlade Republike Hrvatske*, Zagreb, 26. 5. 2013.
- Vekić-Kljaić, V. (2013). Center for mathematics in living room of the pre-school education institution, Treći međunarodni znanstveni skup *Matematika i dijete*. Učiteljski fakultet u Osijeku, Odjel za matematiku. 25. 3. 2013.
- Vekić-Kljaić, V. (2013). Uvažavanje kulturne različitosti obitelji, (Virovitica, 11.3.2013), program *Regionalne smotre projekata iz područja odgojan i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo vlade Republike Hrvatske*, i *Državna smotra projekta za ljudska prava i demokratsko građanstvo vlade Republike Hrvatske*, Virovitica, 11. 3. 2013.