

Pedagoška dokumentacija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj praksi dječjih vrtića

Babić, Katarina

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:367449>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-31**



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

Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**PEDAGOŠKA DOKUMENTACIJA U SUVREMENOJ ODGOJNO-OBRAZOVNOJ
PRAKSI DJEČJIH VRTIĆA**

Diplomski rad

Katarina Babić

Mentorica: dr. sc. Edita Slunjski

Zagreb, 2023.

SADRŽAJ:

| | |
|--|----|
| I. UVOD..... | 1 |
| II. PEDAGOŠKA DOKUMENTACIJA..... | 3 |
| 2.1. Pedagoška dokumentacija i zakonodavni okvir u Republici Hrvatskoj..... | 3 |
| 2.1.1. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe..... | 4 |
| 2.1.2. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju..... | 4 |
| 2.1.3. Pravilnik o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjim vrtićima..... | 5 |
| 2.1.4. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje..... | 6 |
| III. VRSTE I OBLICI PEDAGOŠKE DOKUMENTACIJE..... | 8 |
| 3.1. Individualni portfolio djece..... | 8 |
| 3.2. Individualni i zajednički dječji uradci..... | 8 |
| 3.2.1. Dječje slike i crteži..... | 8 |
| 3.2.2. Pisani dječji uradci..... | 9 |
| 3.2.3. Verbalni izričaji djece..... | 9 |
| 3.2.4. Dječji izričaji pokretom..... | 10 |
| 3.2.5. Dječji glazbeni izričaji..... | 10 |
| 3.2.6. Dječji dramski izričaji..... | 10 |
| 3.2.7. Konstrukcije i druge trodimenzionalne dječje ekspresije..... | 11 |
| 3.3. Samorefleksija djece..... | 11 |
| 3.4. Narativni oblici..... | 12 |
| 3.5. Opservacije postignuća djece..... | 12 |
| IV. NOVA PARADIGMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA..... | 14 |
| 4.1. Suvremeno shvaćanje djeteta..... | 14 |
| 4.2. Suvremeno shvaćanje ustanove ranog i predškolskog odgoja..... | 16 |
| 4.2.1. Fizičko okruženje..... | 17 |
| 4.2.2. Vremenska dimenzija..... | 18 |
| 4.2.3. Sociopedagoško okruženje..... | 19 |
| V. SUVREMENI KURIKULUM RANOG ODGOJA I OBRAZOVANJA..... | 22 |
| 5.1. Pojmovno određenje kurikuluma..... | 22 |
| 5.1.1. Kurikulum u širem i užem smislu..... | 22 |
| 5.2. Značajke suvremenog kurikuluma..... | 23 |

| | |
|--|----|
| 5.2.1. Humanistički kurikulum | 23 |
| 5.2.2. Integrirani kurikulum | 24 |
| 5.2.3. Razvojni kurikulum..... | 26 |
| 5.2.4. Sukonstruktivistički kurikulum..... | 26 |
| 5.3. Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja | 27 |
| VI. ULOGA ODGAJATELJA U SUVREMENOM KONTEKSTU ODGOJA I OBRAZOVANJA | 30 |
| 6.1. Mnogostrukost uloge odgajatelja | 30 |
| 6.2. Kompetencije odgajatelja | 32 |
| 6.3. Profesionalni razvoj odgajatelja..... | 34 |
| VII. VAŽNOST I SVRHA PEDAGOŠKE DOKUMENTACIJE U SUVREMENOJ PRAKSI DJEČJIH VRTIĆA..... | 37 |
| 7.1. Različite namjene dokumentacije | 38 |
| 7.1.1. Razvoj kurikuluma..... | 38 |
| 7.1.2. Procjena postignuća i kompetencija djece | 39 |
| 7.1.3. Profesionalni razvoj odgajatelja..... | 40 |
| 7.1.4. Komunikacija s drugima | 45 |
| 7.2. Uloga djece u dokumentiranju odgojno-obrazovnog procesa | 46 |
| VIII. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA | 48 |
| 8.1. Cilj i zadaće istraživanja..... | 48 |
| 8.2. Uzorak istraživanja | 49 |
| 8.3. Postupak istraživanja | 51 |
| 8.4. Instrumenti istraživanja | 52 |
| IX. REZULTATI I RASPRAVA..... | 53 |
| 9.1. Prikaz deskriptivnih podataka | 53 |
| 9.2. Testiranje hipoteza..... | 60 |
| X. ZAKLJUČAK | 68 |
| XI. LITERATURA | 70 |
| XII. PRILOZI | 74 |
| 12.1. Anketni upitnik..... | 74 |

Pedagoška dokumentacija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj praksi dječjih vrtića

Sažetak

Suvremena paradigma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja značajno mijenja pristup odgojno-obrazovnom procesu, počevši od promjene slike djeteta, zadaće odgojno-obrazovne ustanove, pa tako i uloge odgajatelja. Tako je u suvremenom poimanju kvalitetan pristup humanistički, razvojan, sukonstruktivistički i integriran. Sukladno tome, uloga odgajatelja nije precizno planiranje sadržaja i tijeka aktivnosti, već stvaranje pretpostavka optimalnog razvoja svakog djeteta, što se prije svega ogleda u oblikovanju poticajnog okruženja te pružanju primjerene i individualne podrške u učenju. Da bi to bilo moguće, odgajatelj treba dobro razumjeti pojedino dijete u svim njegovim aspektima. Upravo u tomu prepoznaje se vrijednost pedagoške dokumentacije, koja omogućuje da se dijete uistinu čuje i vidi, a ne samo gleda i sluša. Naime, prikupljena dokumentacija koristi (samo)refleksiji odgojno-obrazovne prakse, (re)interpretaciji prošlih događaja, procjeni postignuća i kompetencija djeteta, procjeni intervencija odgajatelja, profesionalnom razvoju odgajatelja te komunikaciji s drugima, prvenstveno s roditeljima djece.

Cilj ovoga rada bio je ispitati praksu korištenja oblika pedagoške dokumentacije u radu odgajatelja te stavove odgajatelja o pedagoškoj dokumentaciji. Istraživanje je provedeno pomoću anketnog upitnika, a sudjelovalo je 74 odgajatelja iz gradskih dječjih vrtića na području grada Zagreba.

Ključne riječi: dijete, odgajatelj, pedagoška dokumentacija, ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Pedagogical Documentation in the Modern Educational Practice of Kindergartens

Abstract

The modern paradigm of early and preschool education significantly changes the approach to the educational process. Starting with changing the image of the child, the tasks of the educational institution, and the role of the educator. Thus, in the modern understanding, a quality approach is humanistic, developmental, co-constructivist and integrated. Accordingly, the role of the educator is not to precisely plan the content and course of activities, but rather to create the prerequisites for the optimal development of each child, which is primarily reflected in the creation of a stimulating environment and the provision of appropriate and individual support in learning. For this to be possible, the educator needs to have a good understanding of the individual child in all his/her aspects. It is precisely in this that the value of pedagogical documentation is recognized, which enables the child to truly hear and see, and not just look and listen. Namely, the collected documentation is useful for reflection and self-reflection of educational practice, (re)interpretation of past events, assessment of child's achievements and competences, assessment of educators' interventions, professional development of educators and communication with others, primarily with parents of children.

The aim of this work was to examine the practice of using forms of pedagogical documentation in the work of educators and educators' attitudes about pedagogical documentation. The research was conducted using a questionnaire, in which participated 74 educators from public kindergartens in the area of Zagreb.

Keywords: child, educator, pedagogical documentation, institution for early and preschool education

I. UVOD

Suvremena odgojno-obrazovna kretanja obilježena su brojnim promjenama. Prva među njima bila je promjena shvaćanja djeteta, iz čega su, poput lančane reakcije, proizašle i promjene u shvaćanju odgojno-obrazovnog procesa, zadaće ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, kurikulumskom pristupu, kao i uloge odgajatelja. Suvremene znanstvene spoznaje o djetetovu razvoju i sposobnostima te mogućnostima njegova odgoja i obrazovanja postavile su temelje za rekonstrukciju slike djeteta. Prethodna slika djeteta kao nekompetentnog bića zamjenjuje se shvaćanjem djeteta kao razumnog bića s brojnim sposobnostima i mogućnostima. Sukladno tomu, dijete postaje subjekt vlastita odgoja, obrazovanja i razvoja. Potom je došlo do promjene u pristupu kurikulumu, koji više nije zatvorena koncepcija. Dakle, on postaje humanistički, razvojni, sukonstruktivistički i integrirani upravo kako bi se odgovorilo na nove zahtjeve odgoja i obrazovanja, koji podrazumijevaju osiguravanje optimalnog razvoja svakog djeteta u skladu s njegovim individualnim karakteristikama. Konačno, promijenila se i uloga odgajatelja, koji sada više nije realizator programskih sadržaja koje su donijeli drugi, već on sam postaje kreator odgojno-obrazovne prakse. U skladu s time, odgajatelj se često naziva *refleksivnim praktičarem* (Šagud, 2006) jer on sam kontinuirano reflektira svoja odgojno-obrazovna djelovanja, na temelju čega promišlja o načinima njegova unaprjeđenja.

U svim tim novim kretanjima prepoznaje se vrijednost pedagoške dokumentacije. Slunjski (2020) definira pedagošku dokumentaciju kao „rezultat procesa dokumentiranja, tj. prikupljanje različitih svjedočanstava o procesima koji se odvijaju u odgojno-obrazovnoj praksi, a mogu se proučavati i analizirati“ (Slunjski, 2020, 1). Neke najvažnije prednosti pedagoške dokumentacije su sljedeće: omogućuje odgajateljima da bolje razumiju dijete i njegov proces učenja; omogućuje odgajateljima da procjenjuju svoj odgojno-obrazovni rad, čime potiče i njihov profesionalni razvoj; pomaže odrediti smjer rada s djecom, pa predstavlja i pomoć pri (su)konstruiranju kurikuluma ustanove te pomaže obiteljima da bolje razumiju svoje dijete i njihove razvojne mogućnosti, pa potiče razvoj njihovih pedagoških kompetencija te potiče njihovu uključenost u institucijski život djeteta. Isto tako, služi i samom djetetu kao podsjetnik na njegova prethodna razumijevanja i iskustva, čime pomaže djetetu da dođe na metarazinu učenja, a ujedno mu i pokazuje da se njegov trud cijeni.

Ovaj diplomski rad analizirat će važnost pedagoške dokumentacije u odgojno-obrazovnoj praksi dječjih vrtića. Rad se sastoji od dvaju dijelova. U prvom dijelu prikazat će se teorijska analiza pedagoške dokumentacije na temelju dostupne literature. U ovom dijelu predstaviti će se ključne značajke suvremenog odgoja i obrazovanja, počevši od suvremene slike djeteta, zatim shvaćanja odgojno-obrazovnog procesa, zadaće ustanove, značajki suvremenog kurikulumu te konačno suvremeno shvaćanje odgajateljeve uloge. Također, predstaviti će se raznovrsni oblici pedagoške dokumentacije i njihova vrijednost u svakoj od navedenih značajki suvremenog odgoja i obrazovanja. Osim toga, razmatrat će se položaj pedagoške dokumentacije u zakonodavnom okviru u Republici Hrvatskoj. Drugi dio rada obuhvaća empirijsko istraživanje. Istraživanje je provedeno kvantitativnim pristupom. Cilj istraživanja jest dobiti uvid u specifičnosti preferencija korištenja pojedinih oblika dokumentiranja kod odgajatelja u dječjim vrtićima. Također, istraživanjem se nastoji ispitati mišljenje odgajatelja o korisnosti pedagoške dokumentacije u njihovu odgojno-obrazovnom radu.

II. PEDAGOŠKA DOKUMENTACIJA

U suvremenoj odgojno-obrazovnoj praksi dječjih vrtića polazi se od pretpostavke da je dobro razumijevanje djece i njihovih aktivnosti, ideja i načina razmišljanja temelj kvalitetnog odgojno-obrazovnog procesa. Sukladno tomu, pedagoška dokumentacija ima izrazitu važnost. Slunjski (2020) definira dokumentaciju kao „rezultat procesa dokumentiranja, tj. prikupljanje različitih svjedočanstava o procesima koji se odvijaju u odgojno-obrazovnoj praksi, a mogu se proučavati i analizirati“ (Slunjski, 2020, 1). Spomenuta autorica ističe kako dokumentacija sama po sebi nije pedagoška. Kako su Dahlberg, Moss i Pence (1999) objasnili, dokumentacija postaje pedagoškom tek kada joj se doda refleksija, bilo odgajatelja, bilo drugih stručnjaka, roditelja ili djece. Dakle, ključno je da dokumentaciju prate promišljanja s namjerom unaprjeđivanja odgojno-obrazovne prakse (Dahlberg, Moss i Pence, 1999, prema Slunjski, 2020). Slično tumačenje pronalazi se i kod Krechevsky i sur. (2013), prema kojima praksa dokumentiranja obuhvaća promatranje, snimanje, interpretaciju i dijeljenje procesa i rezultata učenja putem različitih medija, a sve u svrhu njegova unaprjeđenja (Krechevsky i sur., 2013, prema Slunjski, 2020). Rinaldi je istaknula da je najveća vrijednost pedagoške dokumentacije upravo to što otvara mogućnost prisjećanja, koja su pak podloga za razmišljanja (Rinaldi, 2006). Gandini (2008) navodi najvažnije prednosti pedagoške dokumentacije, a to su: pomaže odrediti smjer rada s djecom; pomaže roditeljima da razumiju iskustva svoje djece i time podupire njihovu uključenost; omogućuje odgajateljima da bolje razumiju dijete i njegov proces učenja; omogućuje odgajateljima da procjenjuju svoj rad, čime potiče i njihov profesionalni razvoj; pokazuje djeci da se njihov trud cijeni i pedagoška dokumentacija služi kao arhiva kojom se prati povijest ustanove (Gandini, 2008, 26).

2.1. PEDAGOŠKA DOKUMENTACIJA I ZAKONODAVNI OKVIR U REPUBLICI HRVATSKOJ

Zakonodavni okvir ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj omeđen je sljedećim ključnim dokumentima: Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008)¹; Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (2022)²; Nacionalni kurikulum

¹ Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, *Narodne novine* 63/8. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html [23.svibanj 2023.]

² Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, *Narodne novine* 57/22, Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2022_05_57_805.html [23.svibanj 2023]

za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015)³; Pravilnik o sadržaju i obrascima pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjim vrtićima (2001)⁴. U nastavku će se prikazati ključne stavke tih dokumenata koje su vezane uz pedagošku dokumentaciju.

2.1.1. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe

Državni pedagoški standard na snazi je od 2008. godine. Njegova je zadaća utvrditi uvjete rada dječjih vrtića i drugih pravnih osoba koje obavljaju djelatnost organiziranog odgojno-obrazovnog rada s djecom rane i predškolske dobi. Tako u članku 26. opisuje ulogu odgajatelja, a pritom se dotiče i pedagoške dokumentacije: „(2) Odgojitelj je stručno osposobljena osoba koja provodi odgojno-obrazovni program rada s djecom predškolske dobi i stručno promišlja odgojno-obrazovni proces u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini. On pravodobno planira, programira i vrednuje odgojno-obrazovni rad u dogovorenim razdobljima. Prikuplja, izrađuje i održava sredstva za rad s djecom te vodi brigu o estetskom i funkcionalnom uređenju prostora za izvođenje različitih aktivnosti. Radi na zadovoljenju svakidašnjih potreba djece i njihovih razvojnih zadaća te potiče razvoj svakoga djeteta prema njegovim sposobnostima. Vodi dokumentaciju o djeci i radu te zadovoljava stručne zahtjeve u organizaciji i unapređenju odgojno-obrazovnog procesa. Surađuje s roditeljima, stručnjacima i stručnim timom u dječjem vrtiću kao i s ostalim sudionicima u odgoju i naobrazbi djece predškolske dobi u lokalnoj zajednici. Odgovoran je za provedbu programa rada s djecom kao i za opremu i didaktička sredstva kojima se koristi u radu.“ (NN, 63/08) Vidljivo je da je prepoznata važnost pedagoške dokumentacije jer se ona ovdje navodi kao jedna od osnovnih obveza odgajatelja.

2.1.2. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju

U Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju iz 2022. godine deseti dio zakona posvećen je dokumentaciji dječjih vrtića.

„Članak 52.

³ Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, *Narodne novine*, 5/15. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/UserDocImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf> [23. svibnja 2023.]

⁴ Pravilnik o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjem vrtiću, *Narodne novine* 83/01. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2001_09_83_1422.html [23. svibnja 2023.]

- (1) Dječji vrtić vodi pedagošku i zdravstvenu dokumentaciju te evidenciju o djeci.
- (2) Pedagoška i zdravstvena dokumentacija vodi se u pisanom ili elektroničkom obliku.
- (3) Obrasce zdravstvene dokumentacije i evidencije propisuje ministar nadležan za zdravstvo.
- (4) Sredstva za vođenje dokumentacije iz stavka 1. ovog članka osigurava osnivač dječjeg vrtića.
- (5) U ministarstvu nadležnom za obrazovanje vodi se zajednički elektronički upisnik predškolskih ustanova u elektroničkom obliku (u daljnjem tekstu: e-Vrtić) i sadrži sljedeće evidencije:

- Upisnik ustanova,
- Evidenciju odgojno-obrazovnog rada u ustanovama za svaku pedagošku godinu,
- Upisnik djece u ustanovama,
- Upisnik radnika ustanova.“

Nadalje, u dijelu „Prekršajne odredbe“ navedeno je kako se dječji vrtić kažnjava u slučaju da ne vodi dokumentaciju i evidenciju u skladu s onime što propisuje Zakon.

2.1.3. Pravilnik o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjim vrtićima

Pravilnik o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjim vrtićima donosi ministar nadležan za obrazovanje. Prema Zakonu, njime se propisuju obrasci pedagoške dokumentacije, obveze, načini i rokovi unošenja podataka u e-Vrtić te ovlaštenje za pristup i korištenje podataka uz sigurnost i način razmjene podataka (NN, 57/22). Tako je u članku 2. Pravilnika navedeno: „Pedagoška dokumentacija i evidencija o djeci predškolske dobi jest:

1. Matična knjiga djece
2. Knjiga pedagoške dokumentacije odgojne skupine
3. Imenik djece
4. Ljetopis dječjeg vrtića
5. Godišnji plan i program odgojno-obrazovnog rada
6. Godišnje izvješće o ostvarivanju plana i programa rada
7. Program stručnog usavršavanja
8. Dosje djeteta s posebnim potrebama
9. Knjiga zapisnika.“ (NN, 83/01)

U daljnjim člancima svaki od tih dokumenata posebno se pojašnjava. Također, u Pravilniku su priloženi obrasci dokumentacije i evidencije.

2.1.4. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Nacionalni kurikulum za odgoj i obrazovanje, kao što je i ranije navedeno, predstavlja osnovni orijentacijski okvir za djelovanje svih vrtića u Republici Hrvatskoj. U petom poglavlju, koje se odnosi na planiranje i oblikovanje vrtićkog kurikuluma, izravno se spominje dokumentacija. Tako je navedeno: „U planiranju kurikuluma posebno je važno pažljivo praćenje, promatranje i razumijevanje djece, kao i dokumentiranje njihovih aktivnosti. Dokumentiranje i zajedničko interpretiranje aktivnosti djece predstavlja podlogu za pripremu okruženja, primjerenih odgojno-obrazovnih intervencija odgojitelja i usklađivanja njegova cjelokupnoga odgojno-obrazovnog rada s individualnim različitostima djece (različitim interesima, mogućnostima, potrebama, predznanjem, stilovima učenja).“ (NN, 5/15) Dalje je razjašnjeno da dokumentiranje „podrazumijeva sustavno prikupljanje dokumentacije (etnografskih zapisa), koja omogućuje promatranje i bolje razumijevanje akcija djeteta, a time i osiguranje kvalitetnije potpore njegovu razvoju. Ona pridonosi kreiranju kulture uključenosti i dijaloga između svih sudionika u vrtiću“ (NN, 5/15). Zatim su u dokumentu navedena tri područja namjene pedagoške dokumentacije, a to su: procjena postignuća i kompetencija djece; oblikovanje kurikuluma; partnerstvo s roditeljima i komunikacija sa širom socijalnom zajednicom. Za svako od tih područja detaljno je opisana funkcija pedagoške dokumentacije. Konačno, u Nacionalnom kurikulumu navedeni su oblici pedagoške dokumentacije koji su podijeljeni u dvije kategorije. U dokumentiranju aktivnosti djece navedeni su sljedeći oblici: individualni portfolio, uradci djece (individualni i zajednički), samorefleksije djece, narativni oblici te opservacije postignuća djece. A u kategoriji dokumentiranja aktivnosti odgojitelja navedeni su: individualni i grupni portfolio te samorefleksije i zajedničke refleksije odgojitelja i drugih stručnih djelatnika u vrtiću. U Nacionalnom kurikulumu dodatno je pojašnjeno i što svaki od tih oblika obuhvaća.

Iščitavanjem hrvatskog zakonodavnog okvira moguće je uvidjeti kako postoji diskrepancija u određivanju (pedagoške) dokumentacije. Naime, u Zakonu i Pravilniku koristi se termin „pedagoška dokumentacija“, koja se u tom kontekstu svodi na vođenje evidencije o djeci i odgojno-obrazovnom radu. S druge strane, u NKRPOO-u i Državnom pedagoškom standardu koristi se pojam „dokumentacija“, koji se ovdje tumači kao proces promatranja, praćenja i

bilježenja odgojno-obrazovnog procesa djeteta i odgajatelja radi promišljanja i unaprjeđivanja odgojno-obrazovnog rada. Bučević i Smolanji Tokić (2021) ističu kako se pedagoška dokumentacija treba shvaćati kao proces koji treba voditi boljem razumijevanju djeteta, njegova učenja, načina razmišljanja i stvaranja znanja. Sukladno tome, ovi autori tvrde da pedagošku dokumentaciju nije moguće u potpunosti objasniti u okviru zakona, pravilnika, kurikulumu ni drugih dokumenata. To i nije potrebno. Međutim, isti autori još jasnije tvrde da je unutar zakonodavnog okvira potrebno jednoznačno razjasniti ključne stavke pedagoške dokumentacije. Kako autori tumače, to su službeni propisi koji reguliraju rad odgojno-obrazovnih ustanova pa imaju snažne implikacije na kvalitetu prakse (Bučević i Smolanji Tokić, 2021).

III. VRSTE I OBLICI PEDAGOŠKE DOKUMENTACIJE

Kako je već rastumačeno, dokumentacija predstavlja različita svjedočanstva o odgojno-obrazovnom procesu. Tako se ovdje mogu ubrojiti raznoliki artefakti poput: crteža, trodimenzionalnih dječjih uradaka, fotografija, videozapisa, audiozapisa, raznih bilješki, sažetaka razgovora i slično. Te artefakte Slunjski klasificira u: individualni portfolio, dječji uratke (individualne i zajedničke), dječje samorefleksije, narativne oblike i opservacije postignuća djece (Slunjski, 2020, 5). Navedeni oblici ukratko će se predstaviti u nastavku.

3.1. Individualni portfolio djece

Individualni portfolio svojevrsan je skup pedagoške dokumentacije vezane uz pojedino dijete. Slunjski ističe prednost ovog oblika pedagoške dokumentacije navodeći kako ona podrazumijeva sustavno praćenje procesa učenja i razvoja pojedinog djeteta, što omogućuje praktičarima da svakom djetetu pruže podršku upravo onakvu kakva mu je trenutno potrebna. Nadalje, autorica objašnjava da individualni portfolio obuhvaća dokumentaciju različitih iskustava djeteta tijekom godine, iz čega je moguće iščitati: kvalitetu razmišljanja i aktivnosti djeteta, napredak djeteta tijekom vremena, praćenje načina na koji se djecu uključuje u (samo)procjenu vlastitih postignuća, vrste iskustava koje su djetetu u ustanovi ranog odgoja dostupne, refleksiju odgajateljeva očekivanja od djeteta, pružanje osnovnih informacija o vrtičkim aktivnostima i napretku djece različitim subjektima: djeci, odgajateljima, roditeljima i ostalima (Slunjski, 2020).

3.2. Individualni i zajednički dječji uradci

Individualni i zajednički dječji uradci također imaju važnost u procesu dokumentiranja. Slunjski navodi kako su to najčešći oblici dokumentiranja u vrtiću, a iz njih se može dobiti uvid u interese djeteta i u njegov proces učenja. Pod dječje uratke ubrajaju se: crteži i slike, pisani uradci, verbalni izričaji, izričaji pokretom, glazbeni izričaji, dramski izričaji, konstrukcije, makete i slično (isto).

3.2.1. Dječje slike i crteži

Dječje slike i crteži jedan su oblik vizualne ekspresije djeteta. Slunjski ističe ulogu odgajatelja u interpretaciji dječjih uradaka. Ovdje se nikako ne bi trebalo polaziti od kriterija

estetike, već, kako spomenuta autorica objašnjava, dječju sliku ili crtež treba analizirati vodeći se jedinim kriterijem, a to je značenje koje ta slika ili crtež ima za samo dijete. Tako bi odgajatelj trebao iz tih vizualnih prikaza iščitavati djetetova znanja i vještine, njegove ideje i načine njegova razmišljanja (Slunjski, 2020). Bruner (2000) dodaje da bi odgajatelj trebao skupljati crteže i slike djeteta i kasnije ih pokazivati djetetu s namjerom da ga prisjeti na njegovo prethodno razmišljanje. Prema autoru, na taj način odgajatelj potiče ulaz djeteta u metazonus (Bruner, 2000, prema Slunjski, 2020). Belamarić (1987) je istaknuo: „Vrijednost likovnog izraza nije u tome da dijete zna na prepoznatljiv način prikazati npr. drvo ili kuću tako da sliče vanjskome, stvarnom obliku kuće i drveta, nego u onome što dijete samo vidi, pronade ili otkrije o pojavi i životu drveta, o pojavi i življenju u kući- u onome što od opaženog i otkrivenog izrazi.“ (Belamarić, 1987, 110, prema Slunjski, 2011 a, 54) Prema tome, Slunjski ističe da kriterij vrednovanja likovnog izraza djeteta ne bi smio biti u tome što dijete „zna“ ili „ne zna“ nacrtati, već mjera u kojoj odgajatelj na pravilan način razumije što je dijete izreklo tim crtežom (Slunjski, 2011 a, 54). S time se slaže i Bećirović-Karabegović (2014), koja ističe da su dječji crteži kao „prozor u unutarnji svijet djeteta, izvrstan pokazatelj dječjeg razvoja“ (Bećirović-Karabegović, 2014, 726).

3.2.2. Pisani dječji uradci

U pisane dječje uratke ubrajaju se svi oni uradci koji uključuju slova i brojeve, kao i razne oznake, simboli, grafikoni i slični elementi. Slunjski ističe kako djeca i prije nego što razviju pismenost koriste različite elemente za izražavanje doživljaja, iskustava, znanja i razumijevanja. A djeca koja znaju pisati svoje ekspresije oblikuju u pisma ili različite poruke. U oba slučaja, odgajatelj treba prikupljati djetetove narativne uratke jer oni mogu predstavljati proces razvoja djetetove pismenosti i drugih kompetencija (Slunjski, 2020).

3.2.3. Verbalni izričaji djece

Verbalni izričaji djece dio su mnoštva interakcija u kojima djeca svakodnevno sudjeluju. Upravo putem tih interakcija, verbalni izričaji djece postupno se bogate i proširuju. Autorica ističe kako je potrebno pažljivo dokumentirati dječje verbalne izričaje. To se najčešće ostvaruje u obliku

⁵ Metazona predstavlja mentalnu razinu na kojoj osoba razmišlja o vlastitom razmišljanju, a podrazumijeva korištenje metakognitivnih sposobnosti. Prema Slunjski (2012), metakognitivne sposobnosti omogućuju osobi da postane svjesna procesa svog razmišljanja i učenja, to jest da otkriva put kojim je osoba došla do nekog novog znanja ili novog razumijevanja (Slunjski, 2012).

kratkim bilješki ili transkripata snimljenih razgovora, rasprava, igre ili slično. Taj oblik dokumentacije omogućava praćenje procesa verbalnog razvoja kod pojedinog djeteta. Isto tako može biti i poticaj za zajedničku refleksiju odgajatelja i djeteta (isto).

3.2.4. Dječji izričaji pokretom

Dječje izričaje pokretom autorica naziva „kinestetičkim jezikom“ ili „jezikom pokreta. On je određen kretljivošću, spretnošću, ravnotežom i koordinacijom djeteta. Spomenuta autorica upozorava kako se ovaj jezik djeteta nikako ne bi smio zanemariti jer se pojedino dijete upravo njime može najlakše izraziti. Stoga je potrebno djetetove izričaje pokretom dokumentirati anegdotskim bilježenjem, videosnimanjem ili fotografiranjem sekvenci pokreta.“ (isto)

3.2.5. Dječji glazbeni izričaji

Jackman (2009) kaže: „Glazba je jezik, odnosno način komuniciranja.“ (Jackman, 2009, prema Slunjski, 2020, 8) Slunjski se slaže da je glazbeni izričaj važan oblik komuniciranja djeteta. Autorica tumači kako su to najčešće neplanirane i spontane ekspresije djeteta, a mogu uključivati pjevanje, pjevušenje, pljeskanje rukama, pucketanje prstima, kreiranje različitih zvukova i tonova pravim ili improviziranim glazbalom. Svojim glazbenim jezikom dijete može svašta ispričati; na primjer, svoje ideje, raspoloženje, način razmišljanja. Također, ono može pružiti odgajatelju uvid u proces učenja i razvoja kompetencija djeteta. Prema tome, potrebno ih je dokumentirati; u ovom slučaju potrebno je primijeniti audiodokumentiranje ili videodokumentiranje. Dokumentacija kasnije može biti podloga za refleksiju odgajatelja, kao i samorefleksiju djeteta (isto).

3.2.6. Dječji dramski izričaji

Slunjski tumači kako su dječji dramski izričaji uglavnom povezani s njihovom igrom, posebice dramskom. Spomenuta autorica govori kako u takvim aktivnostima djeca prikazuju situacije, osobe i odnose koji su za njih značajni. Upravo u tome prepoznaje se važnost dokumentiranja ovih aktivnosti, pomoću fotografija, videozapisa ili audiozapisa. Naime, iz njih odgajatelj može ustanoviti znanja i razumijevanja djece, njihove interese, želje, brige, strahove, sumnje i slično (isto).

3.2.7. Konstrukcije i druge trodimenzionalne dječje ekspresije

Pod konstrukcijama i drugim trodimenzionalnim dječjim uradcima misli se na skulpture, građevine od kocaka i drugih objekata izgrađenih od neoblikovanih materijala poput gline, papira, kartona, drva, pijeska i slično. Trodimenzionalni mediji vrijedan su oblik dokumentacije jer u njima dijete može izraziti svoje zanimanje, svoje ideje, doživljaje, znanja, razumijevanja, motoričke sposobnosti. Slunjski ističe kako je važno dokumentirati čitav proces kreiranja trodimenzionalnih konstrukcija, a ne samo krajnji rezultat. Na taj način moguće je pratiti razvoj djetetove ideje. To se najbolje može ostvariti videozapisom, nizom fotografija te nizom dvodimenzionalnih ekspresija djeteta.

3.3. Samorefleksija djece

Samorefleksija djece odnosi se na dječje dokumentiranje vlastitih aktivnosti. To može obuhvaćati različite individualne i zajedničke uratke, grafičke reprezentacije, konstrukcije. U tu svrhu najčešće se koriste snimanjem razgovora, fotografiranjem ili snimanjem aktivnosti, izrađivanjem panoa i plakata (Harris-Helm i sur., 2007, prema Slunjski 2020, 85). S obzirom na to da dokumentiranje omogućuje istovremeno razvoj refleksivnih sposobnosti djece i odgajatelja, Slunjski ga naziva „refleksivnim dijalogom između djece i odraslih u procesu njihova zajedničkog učenja“ (Slunjski, 2011 a, 92). Ovdje je potrebno naglasiti istinsko značenje dijaloga koji podrazumijeva ravnopravno sudjelovanje svih sugovornika. Dakle, djecu treba shvaćati kao kompetentne subjekte, jednako kao i odrasle, koji na svoj način doprinose izgradnji znanja i razumijevanja. Stoga Slunjski navodi nekoliko prednosti poticanja djece na samorefleksiju. Prvo, time se pokazuje djeci da ih se cijeni u svim etapama njihova učenja, od planiranja i provedbe do evaluacije na kraju. Jednako tako pokazuje im se povjerenje u njih i njihove sposobnosti, što pridonosi njihovu samopouzdanju. Također, samorefleksija djece doprinosi odgajateljevu razumijevanju djece. Naime, autorice upozorava na mogućnost da odgajatelj nepotpuno ili pogrešno tumači djetetove aktivnosti, ideje i razumijevanje određenih fenomena ili problema. To pak može dovesti do neprimjerenih intervencija odgajatelja. Zato je važna samorefleksija djeteta kojom će dijete samo predstaviti svoje ideje, zamisli, razmišljanja, razumijevanja i značenje koje pridaje pojedinoj aktivnosti. Konačno, autorica navodi da je poticanje samorefleksije djece najvrjedniji zadatak odgajatelja jer na taj način odgajatelj djecu postupno osposobljava i priprema za samostalno upravljanje cjelokupnim procesom vlastitog učenja (Slunjski, 2008). To je u skladu

sa suvremenim zahtjevima ustanove unutar kojih je temeljni zadatak podupirati razvoj autonomije i emancipacije djeteta.

3.4. Narativni oblici

U narativne oblike dokumentacije autorica nabraja: bilješke za odgajatelje, bilješke za djecu, bilješke za roditelje, bilješke za profesionalnu zajednicu učenja, bilješke za izložbu i pano. Slunjski navodi da u bilješkama odgajatelji mogu „sažeti ključne trenutke nekih aktivnosti, pitanja koja su djeca postavljala kao i pitanja koje je on postavljao njima, tvrdnje djece, zaključke do kojih su (zajedno) dolazili, dileme s kojima su se susretali i smjerove mogućeg daljnjeg razvoja aktivnosti“ (Slunjski, 2008, 203). Te bilješke imaju vrijednost u tome što omogućuju prisjećanje djeci i odgajateljima na prethodne aktivnosti, a to predstavlja temelj za samorefleksiju djece, samorefleksiju odgajatelja, ali i zajedničku refleksiju.

3.5. Opservacije postignuća djece

Opservacija postignuća djeteta može se dokumentirati na više načina. Jedna od mogućnosti jest transkripcija razgovora djece. Slunjski navodi da se tim putem „mogu 'uhvatiti' neka od njihovih razmišljanja, razumijevanja i načina tumačenja fenomena kojima se bave i koji ih zanimaju“ (Slunjski, 2011 a, 87). Videodokumentiranje također je vrijedan oblik dokumentiranja opservacija postignuća djece. Kako Slunjski ističe, videosnimkama možemo cjelovitije „uhvatiti“ djetetovu aktivnost. Naime, njome možemo „uhvatiti“ čitav kontekst u kojem se aktivnost odvija, način na koji dijete koristi materijale, kako surađuje s drugima, o čemu i kako razgovara, kakvo je ozračje i slično (Slunjski, 2011 a, 90). Videosnimanje je vrijedan oblik dokumentiranja i za profesionalni razvoj odgajatelja. Naime, Slunjski pokazuje da su videosnimke pogodne i za analizu odgajateljeva pedagoškog djelovanja. Ovdje autorica dodaje da videosnimanje može uvelike doprinijeti razvoju refleksivne prakse odgajatelja jer mu omogućuje da vidi sebe „izvana“, iz perspektive iz koje se inače ne vidi (Slunjski, 2008).

Dakle, postoje mnoge tehnike dokumentiranja, a svaka od njih ima specifične prednosti. Stoga je potrebno dobro poznavati svaku tehniku kako bi se primjenjivala ona koja je najprikladnija za specifičnu situaciju ili događaj. Također, potrebno je kombinirati različite tehnike kako bi se dobila što cjelovitija slika. No ovdje valja ponovno naglasiti: dokumentiranje postaje pedagoško tek kada mu se doda refleksija u svrhu obogaćivanja razumijevanja koje predstavlja preduvjet inoviranja i

unaprjeđena prakse. Time se želi razjasniti da smisao nije u pukom prikupljanju dokumentacija u različitim oblicima, već u promišljenom dokumentiranju. Pod time se podrazumijeva cjelokupni proces prikupljanja dokumentacije, refleksije dokumentiranog i mijenjanje prakse na temelju refleksivnih uvida.

IV. NOVA PARADIGMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Suvremene znanstvene spoznaje o djetetovu razvoju i sposobnostima te mogućnostima njegova odgoja i obrazovanja uvelike su promijenile sliku o djetetu, iz čega je proizašla i nova paradigma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Nova slika djeteta izazvala je lančanu reakciju promjena. Kako Jurčević-Lozančić (2016) tumači, došlo je do toga da su: „nove spoznaje o djetetu redefinirale shvaćanje ranog odgoja i potaknule razvoj novih pedagoških koncepata, utemeljenih na ideji unaprjeđenja odnosa između odraslih i djece (kako u obitelji, tako i u instituciji), sukonstrukciji kurikula, ustanovi za rani odgoj kao zajednici koja uči i pedagoškoj teoriji koja proizlazi iz aktivnog promišljanja i istraživanja odgojne prakse“ (Jurčević-Lozančić, 2016, 84).

4.1. Suvremeno shvaćanje djeteta

Suvremeno shvaćanje djeteta temelji se na znanstvenim istraživanjima, kojima se pristupa s pozicije interdisciplinarnosti i kompleksnosti. Tako postoje brojni istraživači djeteta i djetinjstva iz različitih znanstvenih i epistemoloških polazišta. Primjerice, antropolozi, sociolozi, psiholozi, filozofi, povjesničari, biolozi i drugi. Suvremeno shvaćanje najčešće se opisuje u suprotnosti s tradicionalnim. Prema tradicionalnom shvaćanju, dijete je „prazna ploča“ koju odrasli trebaju ispuniti znanjem. Suvremeni autori napuštaju tu tezu. Bruner (2000) navodi kako je dijete razumna osoba koja posjeduje intuitivna znanja o svijetu koji ga okružuje (Bruner, 2000, prema Slunjski, 2012). To stajalište dijele brojni suvremeni autori. Tako i autorica Jurčević-Lozančić tumači da dijete na svijet dolazi s refleksima i predispozicijama pomoću kojih upoznaje svijet oko sebe i aktivno reagira na podražaje iz okoline. Gopnik i suradnici (2003) slažu se da su djeca po rođenju sposobna spoznavati. Ti autori navode da djeca znaju onoliko koliko mogu znati, ali da su uspješna u prikupljanju informacija, čak i da su pritom izbirljiva (Gopnik, Meltzoff i Kuhl, 2003). Autorica Slunjski (2012) opisuje dijete kao istraživača, mislioca i znanstvenika, ističući kako dijete posjeduje znanja, koja možda jesu drugačija od znanja odraslih, no nikako nisu manje vrijedna (Slunjski, 2012). Takve spoznaje o djetetovim sposobnostima i mogućnostima razvoja dovele su do tumačenja djeteta kao subjekta koji aktivno sudjeluje u vlastitom odgoju i obrazovanju, nasuprot tradicionalnom pristupu gdje je dijete bilo objekt koji su odrasli odgajali i obrazovali. Bašić (2011) navodi kako je viđenje djeteta kao subjekta vlastita razvoja postala dominantna

pedagoška paradigma 70-ih godina 20. stoljeća. Nadalje, autorica tumači kako začetke te ideje pronalazimo u djelima Rousseaua, Pestalozzija i Froebela. Zatim se ta ideja početkom 20. stoljeća u okviru Montessori i Waldorfske pedagogije formulirala u zahtjev za „usmjerenost na dijete“. Kada su se povezale ta pedagojska mišljenja i nove spoznaje iz kognitivne i psihoanalitičke psihologije, konačno je nastala slika djeteta kao subjekta vlastitog razvoja. A temelj je te slike, kako autorica ukazuje, „dijete kao biće odnosa, dijete u odnosima“ (Bašić, 2011, 25). James i suradnici (1998) upućuju na to da je nužno prihvatiti dijete kao socijalnog subjekta. Naime, dijete ima potrebu aktivno sudjelovati u svemu što se događa u njegovoj okolini u skladu sa svojim kompetencijama, potrebama i interesima (James i sur., 1998, prema Jurčević-Lozančić, 2016). Slično, i Jurčević-Lozančić tumači dijete kao socijalnog subjekta, ističući kako je ono od samog rođenja sposobno stupiti u socijalne interakcije (Jurčević-Lozančić, 2016). Nadalje, Rinaldi (2006) polazeći od shvaćanja djeteta kao aktivnoga, kreativnoga i kompetentnoga bića govori kako je dijete subjekt vlastitog razvoja. Dakako, dijete usvaja spoznaje i modele iz svog okruženja i da sociokulturni procesi utječu na to kako će dijete ostvarivati kontakte sa svojom okolinom. Međutim, dijete ovdje nikako nije pasivni recipijent događanja i okoline. Dijete se s jedne strane prilagođava određenim strukturama, ali s druge strane ono ih aktivno mijenja. Djetetova ponašanja, reakcije i djelovanje itekako utječu na vrijednosti i ponašanje odraslih (Rinaldi, 2006). Stoga Babić (2014) zaključuje da je dijete subjekt vlastitoga razvoja jer se ono uključuje u socijalni kontekst na svoj individualan i jedinstven način (Babić, 2014). Gopnik i suradnici (2003) kažu: „Svako je dijete u početku rođeni znanstvenik.“ (Gopnik i suradnici, 2003, 41) Pritom autori tumače kako su djeca prirodno znatiželjna i motivirana za istraživanje svijeta oko sebe. Stoga učenje djece treba biti rezultat njihova aktivnog sudjelovanja u izgradnji znanja. U skladu s time, trebalo bi omogućiti da djeca vođena svojom unutarnjom motivacijom samostalno pronalaze rješenja problema, da promišljaju vlastite teorije i dijele svoja znanja s drugima (Gopnik i sur., 2003). Važna karakteristika suvremenog shvaćanja djeteta jest holistički pristup, prema kojemu je dijete cjelovito i jedinstveno biće. Vasta i suradnici (2004) objašnjavaju da je dijete određeno tjelesnim, psihičkim i socijalnim čimbenicima koji su međuovisni i nerazdvojni. Autori upozoravaju kako se nijedan od navedenih dijelova naprosto ne može zanemariti jer svaki put kada se djeluje na jedan njegov dio, ustvari se utječe na cijelo biće (Vasta i sur., 2004).

Gandini (2008) je sumirala sliku djeteta na kojoj počiva Reggio Emilia koncept. Dakle, autorica kaže: „Sva djeca imaju spremnost, potencijal, znatiželju; imaju interes za odnos, za konstruiranje

vlastitog učenja i za pregovaranje sa svime što im okolina donosi. Djecu treba smatrati aktivnim građanima s pravima, članovima koji doprinose, zajedno sa svojim obiteljima, lokalnoj zajednici.“ (Gandini, 2008, 24)

Iz suvremenog shvaćanja djeteta i ranog odgoja proizlazi i suvremeno shvaćanje ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

4.2. Suvremeno shvaćanje ustanove ranog i predškolskog odgoja

U suvremenim kretanjima kontekst ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja dobiva sve veću važnost. Nenandić-Bilan (2003) ističe razliku između tradicionalnog i suvremenog programa vrtića. Naime, tradicionalni program temelji se na transmisivskom modelu u kojem je odgojno-obrazovni proces organiziran kao linearan proces. Tako se naglasak stavlja na ulogu odgajatelja u transmisiji određenih spoznaja. Nasuprot tomu, suvremeni program temelji se na kontekstualnom modelu koji se temelji na pretpostavci Falk i Dierking (2000) da se učenje odvija u određenom kontekstu, odnosno u recipročnom odnosu osobe i njezine okoline (Falk i Dierking, 2000, prema Nenandić-Bilan, 2003). Iz toga autorica Nenandić-Bilan zaključuje da se u suvremenom programu ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje naglasak stavlja na ulogu i važnost konteksta. To proizlazi iz shvaćanja prema Petrović-Sačo: „Odgojna praksa i konteksti u kojima se ona ostvaruje jedinstveni su i u stalnoj su dinamičnoj interakciji, međuovisni i strukturno povezani.“ (Petrović-Sačo, 2007, 31) Bašić tumači kako se važnost konteksta prepoznala zahvaljujući neurobiologiji i istraživanjima dojenčadi. Naime, oni su doveli do spoznaja da „struktura mozga i djetetova mišljenja ne slijede jednu individualnu ili kolektivnu razvojnu crtu, nego zrcale iskustva koje dijete ima u svome sociokulturnome okruženju“ (Bašić, 2011, 25). Suvremeni autori tumačenju konteksta ustanove pristupaju u širokom smislu. Tako se, u skladu sa suvremenim shvaćanjem djeteta, kontekst ustanove određuje kao ukupnost življenja u ustanovi. Miljak (1998) upozorava kako se kontekst ustanove ne bi smio svoditi na fizičku i materijalnu dimenziju, već da treba uključiti i dimenziju odnosa djece i odraslih (Miljak, 1988). Slično i Stambak navodi kako kontekst ustanove uključuje materijalnu sredinu (zgrade, igračke, knjige, sobe...), odgojne metode, također i odnose među svim žiteljima ustanove (djeca, odgojitelji, ostalo osoblje). Petrović-Sačo ističe kako kvaliteta svakodnevnog življenja djece u ustanovi ovisi o njezinu kontekstu, stoga je potrebno njegovo istraživanje, a pritom treba uzeti u obzir fizičku, vremensku, socijalnu i kulturnu dimenziju konteksta. Autorica naglašava da je kontekst ustanove

jedinstven sustav koji u svom sveukupnom isprepletenom dinamičnom sastavu ostavlja optimalan utjecaj na razvoj djece. No da bismo razumjeli strukturu konteksta, autorica tumači njegove pojedine sastavnice. To su: fizičko okruženje, vremenska dimenzija te sociopedagoško okruženje (Petrović-Sačo, 2007).

4.2.1. Fizičko okruženje

Fizičko okruženje dimenzija je institucijskog konteksta koja se prva uočava. Prema Petrović-Sačo, fizičko okruženje obuhvaća raspored, strukturu, namjenu i općenito organizaciju prostora i opreme, namještaja, materijala i igračaka. Autorica ističe fizičko okruženje kao važnu dimenziju ustanove jer utječe na njezin odgojno-obrazovni potencijal tako što u velikoj mjeri utječe na ukupno ozračje života u ustanovi te određuje učestalost i kvalitetu socijalne interakcije (Petrović-Sačo, 2007, 97). Fizičkom okruženju velika se pozornost pridaje u Reggio pedagogiji. Gandini (1998) navodi kako se u Reggio pedagogiji fizičko okruženje naziva trećim odgajateljem jer ono naprosto odgaja i obrazuje dijete. Autorica navodi osnovne kvalitete fizičkog okruženja koje se ogledaju u tome da djetetu omogućuje: „da izrazi svoje potencijale, sposobnosti i znatiželju; individualno i grupno manipulira i istražuje; osnaži svoj identitet, autonomiju i sigurnost; komunicira s drugima; te da poštuje njegov identitet i privatnost“ (Gandini, 1998, 120).

Malaguzzi naglašava tri osnovna zahtjeva koje prostor treba zadovoljiti. To su: kretanje, neovisnost i interakcija (Malaguzzi, 1998, prema Petrović-Sačo, 2007, 99). Fizičko okruženje treba organizirati tako da odgovara potrebama djece te da potiče učenje konstrukcijom i sukonstrukcijom. U skladu s time, Petrović-Sačo navodi kako je potrebno osigurati bogatu ponudu materijala s visokim odgojno-obrazovnim potencijalom koji će biti dostupni djeci za samostalno korištenje. Također, autorica naglašava da prostorno uređenje treba biti takvo da omogućava i, dapače, potiče susrete, druženja i interakcije među djecom, kao i djece s odraslima (Petrović-Sačo, 2007). Isto govori i Slunjski (2006), naglašavajući da ustanova treba imati bogatu ponudu konkretnih i djeci zanimljivih materijala koji će poticati aktivno konstruiranje znanja, tj. učenje činjenjem. Spomenuta autorica dodaje kako je uz vrstu materijala bitan i način na koji su oni ponuđeni. Tako autorica govori da raznovrsnost materijala omogućuje djeci da aktiviraju, a ujedno i razvijaju svoje različite sposobnosti. Prema Bredkamp i Rosegrant (1992), stalna dostupnost materijala djeci omogućuje neovisnost i autonomiju u procesu vlastita učenja i razvoja (Bredkamp i Rosegrant, 1992, prema Slunjski, 2007).

Katz i McClellan iznose slične stavove kada opisuju važnost fizičkog okruženja za razvoj socijalnih kompetencija djeteta. Autorice govore kako fizičko okruženje utječe na veličinu vršnjačkih grupa i na način interakcije među djecom. Stoga one navode kako bi prostor ustanove trebalo podijeliti na više dijelova, tako da postoje prostori koji potiču interakcije djece u većim grupama, prostori za interakcije djece u manjim skupinama te prostori gdje se dijete može osamiti kada mu je to potrebno (Katz i McClellan, 1999). Beaty (2009) je istaknula kako je podjela prostora na „centre za učenje“ najučinkovitiji način uređenja prostora. Dakako, oni moraju biti primjereno uređeni tako da djeci odmah bude jasno koja je namjena pojedinog centra te što ono može u njemu raditi (Beaty, 2009). Nadalje, prostor ustanove treba biti siguran. Nenadić-Bilan ukazuje na to da je učenje djeteta uspješnije ako se ono osjeća sigurno. Kako autorica tumači, uređenje prostora kao sigurnog i udobnog mjesta otvara prilike za djetetove samostalne aktivnosti (Nenadić-Bilan, 2003).

Kvalitetno fizičko okruženje jest ono koje je djeci sigurno i ugodno te koje im omogućuje izbor različitih materijala, kretanje, interakcije, neovisnost i privatnost.

4.2.2. Vremenska dimenzija

Vremenska dimenzija također ima značajan utjecaj na institucijski život. Vremenska dimenzija ustanove odnosi se na način na koji su strukturirane dnevne aktivnosti. Petrović-Sačo ističe razlike vremenskih dimenzija u tradicionalnoj i suvremenoj ustanovi. Tako tumači da se vremenska struktura dnevnih aktivnosti prije nazivala „režim dana“. Kao što taj naziv sugerira, vremenska struktura unaprijed se zadavala kao čvrst, rigidan sustav kojeg se trebalo strogo pridržavati. Autorica kritizira taj pristup ukazujući na individualne potrebe i interese djece. Prema tome, vremenska struktura trebala bi biti samo okvir, orijentir kojem će se pristupati fleksibilno kako bi se omogućilo da svako dijete ima svoj individualni ritam življenja (Petrović-Sačo, 2007). Slunjski upozorava kako rigidno slijeđenje strukture može ometati proces učenja. Različite aktivnosti imaju različit potencijal za svako dijete. Također, proces konstrukcije znanja ne odvija se kod svakoga na isti način, istim redom ili istim tempom. Tako se može dogoditi da se dijete prekine u trenutku u kojem je ono još u procesu razumijevanja (Slunjski, 2006). Katz i McClellan ukazuju na to kako je vrijeme u kojem se djeca mogu družiti jedno s drugim ključni čimbenik u kognitivno-socijalnom razvoju djeteta: „jedna od najvažnijih strategija jest svakodnevno djeci osigurati puno prilika za interakciju u svezi smislenih sadržaja – u igri i radu“ (Katz i McClellan, 1999, 91). Sukladno tomu, autorice traže da se djeci osigura dovoljno vremena za interakciju te da

im se prepusti da sama upravljaju svojim vremenom. Osim što se na taj način postiže da svako dijete slijedi vlastiti tempo, ujedno djeca imaju osjećaj kontrole nad svojim izborima, što ima pozitivne učinke na razvoj djetetove autonomije (Katz i McClellan, 1999). Sličan stav iznosi i autorica Nenadić-Bilan, koja ističe kako je učenje djece uspješnije kada dijete ima kontrolu nad vlastitim učenjem. Stoga dijete treba imati mogućnost izbora sadržaja aktivnosti, kao i kontrolu vremena izvedbe odabrane aktivnosti (Nenadić-Bilan, 2003). Dahlberg, Moss i Pence (1999) zaključuju da u kvalitetnoj odgojno-obrazovnoj praksi vrijeme nije organizirano prema satu, već prema djetetovu vlastitom osjećaju za vrijeme, njegovu osobnom ritmu i prema tome što mu je potrebno za aktivnosti na kojima radi (Dahlberg, Moss i Pence, 1999).

4.2.3. Sociopedagoško okruženje

Dijete uči, razvija se i odgaja u interakciji sa svojim okruženjem. Stoga sociopedagoško okruženje ima važnu ulogu u institucijskom kontekstu. Takvo stajalište nalazi se kod brojnih suvremenih autora. Primjerice, Miljak (1996) kaže: „Značajka institucijskog učenja jest njegova socijalna priroda.“ (Miljak, 1996, 44) Bašić objašnjava kako dijete treba drugu osobu koja će mu predstavljati kulturu i moral, odnosno biti uzor (Bašić, 2011). Važnost sociopedagoške dimenzije ističe i Petrović-Sačo. Ona pritom objašnjava kako tri ključne sastavnice čine sociopedagoško okruženje. To su: odgojitelj, interakcije među djecom te način grupiranja djece (Petrović-Sačo, 2007).

4.2.3.1. *Odgajatelj kao dio sociopedagoškog okruženja*

Odgajatelj ima višestruku ulogu u stvaranju sociopedagoškog okruženja ustanove. Autorica Petrović-Sačo ističe kako odgajateljevu ulogu treba shvaćati široko i pritom se osvrnuti kako na njegovo intencionalno djelovanje tako i na ono nenamjerno, neizravno djelovanje. Autorica nabraja neke od izravnih djelovanja odgojitelja: organiziraju primjerene aktivnosti, nude materijale i igračke, elaboriraju i proširuju dječji govor i igru, odgovaraju na dječje emocije, obavljaju individualnu njegu, hranjenje i uspavlivanje. Drummond (prema Miljak, 1998) navodi načine na koje odgojitelj neizravno vrši utjecaj: osmišljava i uređuje materijalno i prostorno uređenje, procjenjuje doziranje vremena, promatra djecu i njihove aktivnosti, reflektira, evaluira i planira odgojno-obrazovni proces, stupa u interakcije s drugom djecom, drugim odgojiteljima, ostalim djelatnicima ustanove i roditeljima, samostalno i s drugim sustručnjacima analizira

odgojnu praksu i nastoji je unaprjeđivati (Miljak, 1998). Petrović-Sačo zaključuje kako odgajatelj djeluje na dijete i onda kada mu to nije namjera, pa čak i onda kada nije fizički prisutan u djetetovu okruženju (Petrović-Sačo, 2007). Odgajatelj, kao što su i navedeni autori istaknuli, nije i ne može se tumačiti kao izolirani činitelj sociopedagoškog okruženja. U tom smislu potrebno je osvrnuti se i na interakcije među djecom.

4.2.3.2. Interakcije među djecom

Život u vrtiću sastoji se od mnoštva interakcija koje su nužne za razvoj znanja i vještina potrebnih za uspješno i samostalno funkcioniranje u određenoj zajednici. Jurčević-Lozančić tumači socijalne interakcije djece kao međugru vlastitih akcija i akcija druge djece. Nadalje, autorica ističe kako socijalnim interakcijama ljudi obogaćuju vlastite živote jer kroz njih razmjenjuju iskustva, znanja i mišljenja (Jurčević-Lozančić, 2016). Prema tome, kontekst socijalnih interakcija ima značajnu ulogu u razvoju djeteta. Polazeći od suvremenog shvaćanja znanja kao rezultata sukonstrukcije, Rinaldi govori: „Svako dijete je kontekst samome sebi i drugima u procesu interaktivnog građenja znanja.“ (Giudici i Rinaldi, 2002, 85) S obzirom na to da interakcije podrazumijevaju prihvaćanje određenih pravila ponašanja i određene strukture, dijete kroz njih razvija svoje socijalne kompetencije, odnosno postupno ovladava složenim međuljudskim odnosima, razvija djelotvorne strategije samopredstavljanja i zalaganja za zadovoljavanje vlastitih prava, potreba i interesa. To su vještine koje djetetu omogućuju snalaženje u različitim društvenim situacijama i pretpostavka su daljnjeg odrastanja. U suvremenim kretanjima postoji opća svijest o ulozi socijalnih interakcija na cjelokupan razvoj djeteta. Petrović-Sačo ukazuje na to kako se iz tog razloga trebaju stvoriti povoljni uvjeti koji će omogućiti kvalitetne interakcije. Tako navodi da u tome upravo veliku ulogu imaju sami odgajatelji, koji trebaju stvarati ugodno ozračje. Također, oni se u svakom promišljanju organiziranja prostora, vremena i čitava odgojno-obrazovnog procesa trebaju voditi nastojanjem da se omogućavaju interakcije djece (Petrović-Sačo, 2007). Značajan utjecaj na sociopedagoško okruženje ima i način grupiranja djece u ustanovi.

4.2.3.3. Način grupiranja djece

Kada se govori o grupiranju djece u odgojne skupine u dječjim vrtićima prema kronološkoj dobi, postoje dva načina grupiranja. To su dobno homogeno i dobno heterogeno grupiranje. Pod

pojmom dobno homogene skupine misli se na skupine djece čija se kronološka dob razlikuje u rasponu od šest mjeseci do godinu dana, dok je u dobno mješovitim skupinama razlika u kronološkoj dobi među djecom veća. Danas su još uvijek češće odgojne skupine djece jednake dobi. Miljak (2002) tumači kako je to zbog toga što je dobno homogenom grupom lakše vladati i ujedno se lakše ostvaruje uniformni propisani program (Miljak, 2002). No neki autori ukazuju na to kako dobno heterogene dječje grupe imaju brojne prednosti za odgojno-obrazovni proces i cjelokupni razvoj djece. Katz i McClellan (1999) govore kako dobno heterogeno grupiranje djece može obogatiti vrtićku zajednicu te pospješiti socijalni razvoj djece. Spomenuti autori objašnjavaju kako u dobno heterogenim grupama djeca imaju više prilika za pružanje i primanje pomoći, iskazivanje empatije i altruizma te ostvarivanje suradnje, što predstavlja plodne uvjete za uvježbavanje različitih socijalnih ponašanja. Još je jedna prednost što se u dobno heterogenim grupama rjeđe javlja izolacija djece od druge djece nego što je to u dobno homogenim grupama (Katz i McClellan, 1999, 39-42). Ovdje je moguće povući poveznicu sa suvremenim shvaćanjem djeteta kao subjekta koji aktivno samostalno i u suradnji s drugima (su)konstruira svoja znanja. U skladu s time, Petrović-Sačo govori da su djetetu „potrebna i mlađa djeca kojoj će pomagati i starija uz čije će akcije i komentare razmjenjivati, dograđivati i revidirati ono što je već djelomice naučilo“ (Petrović- Sačo, 2007, 95). Još konkretnije, autorica nabraja neke od prednosti dobno heterogenog grupiranja djece: prilagodba nove djece na život u institucijskom kontekstu odvija se brže i lakše, mlađa djeca uz stariju brže napreduju u svom cjelokupnom razvoju, starija se djeca u većoj mjeri senzibiliziraju za potrebe mlađe djece i tolerantnija su prema njima te se djeca s posebnim potrebama lakše integriraju u takve odgojne skupine (Petrović-Sačo, 2007, 96).

Iz svega navedenog zaključuje se kako je kontekst ustanove složen i dinamičan sustav koji u sinergiji čini više od njegovih pojedinačnih dijelova. U suvremenim shvaćanjima učenje se tumači kao rezultat sukonstrukcije. Tako je učenje proces koji se odvija u nekom vremenu i prostoru i u interakciji s drugima. Prema tome, svaki dio, to jest dimenzija konteksta, ima svoju važnost i ne smije ju se zanemariti.

V. SUVREMENI KURIKULUM RANOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

U prethodnom dijelu odredili smo odgojno-obrazovni proces kao iznimno složen i dinamičan proces. Isto tako, iskazali smo vjeru u ulogu ustanova za stvaranje pretpostavki koje će omogućiti svakom djetetu primjeren odgoj, obrazovanje i cjelokupni razvoj. Upravo iz tih razloga u nastavku će se raspravljati o kurikulumu kao orijentacijskom alatu za ustanove u ostvarivanju njihove zadaće.

5.1. Pojmovno određenje kurikuluma

Previšić (2007) informira o izvornom značenju riječi „curriculum“, koja dolazi još iz latinske etimologije, a znači „tijek“ ili „slijed“. U tom značenju kurikulum se odnosi na opis optimalnog puta i dolaska do nekog planiranog cilja. Tako Previšić izvodi sljedeću definiciju: „Kurikulum je 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 procesnih faktora i okolnosti.“ (Previšić, 2007, 20) Autor ipak upućuje na pedagoško određenje kurikuluma, čija je bitna značajka humano-socijalna dimenzija. Prema tome, kurikulum je svojevrstni konsenzus koji određuje elementarne standarde i slijed kojim se objektivno mogu dostići postavljeni ciljevi te zadaci odgoja i obrazovanja. Međutim, napominje autor, kurikulum je samo orijentacijska karta koja pokazuje moguće smjerove putovanja, odnosno odgoja i obrazovanja, no nikako ne smije sputavati one koji su u bilo čemu sporiji ili brži (isto).

5.1.1. Kurikulum u širem i užem smislu

Kurikulum se u različitim kontekstima različito određuje. Dva su glavna određenja kurikuluma: kurikulum u širem značenju i kurikulum u užem značenju.

Kurikulum ranog odgoja u širem smislu ustvari je službeni dokument koji se donosi na razini države. Njime se, prema Slunjski, propisuju „temeljne ideje i načela odgoja i obrazovanja, življenja i učenja djece u predškolskoj ustanovi“ (Slunjski, 2006, 51). Kurikulum u užem smislu odnosi se na kurikulum pojedine odgojno-obrazovne ustanove. Tako njega kreira svaka ustanova posebno prema svojim specifičnostima u kulturi, osobnosti djece i stručnom kadru, no svakako mora

anticipirati načela i vrijednosti Nacionalnog kurikuluma (Miljak, 2007). Slunjski opisuje vezu između tih dviju koncepcija. Dakle, kurikulum u širem smislu, to jest državna koncepcija se „u svakoj odgojno-obrazovnoj ustanovi modificira, mijenja i oblikuje s obzirom na specifičan kontekst, tj. kulturu svake ustanove, te kulturu i tradiciju okruženja u kojem se ustanova nalazi“ (Slunjski, 2006, 52).

5.2. Značajke suvremenog kurikuluma

Nova paradigma odgoja i obrazovanja povlači za sobom i promjene u organizaciji odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću, a jednako tako dovodi i do promjena u kurikulumskom pristupu. U tom smislu izložit će se osnovne značajke suvremenog kurikuluma, a to su: humanistička, integrirana, razvojna i sukonstruktivistička značajka.

5.2.1. Humanistički kurikulum

Previšić govori o dvama suprotstavljenim konceptima kurikuluma koji se međusobno razlikuju u svojim filozofijama, metodologijama, praksi i, konačno, rezultatu. S jedne je strane funkcionalistički kurikulum, koji je orijentiran na proizvod, a s druge je strane humanistički, koji je orijentiran na razvoj. Funkcionalistički koncept kurikulumu pristupa pragmatički, pa su jasno postavljeni ciljevi i zadaće koji se žele postići. U tom konceptu kurikulum predstavlja plan instruktivnih koraka koji treba slijediti na putu ostvarenja prethodno postavljenih ciljeva i zadataka. No u suvremenim pedagoškim shvaćanjima takav se pristup odbacuje. Brojni autori (Previšić, 2007; Miljak, 2005; Slunjski, 2006) upozoravaju na to kako je takav pragmatički kurikulumski pristup neprikladan jer se udaljava od samog subjekta odgoja i obrazovanja, a to je dijete. Stoga spomenuti autori traže da se mjesto ustupi humanističkom kurikulumu. Previšić vidi glavnu vrijednost humanističkog kurikuluma u njegovu otvorenom pristupu i usmjerenosti na učenika, odnosno odgajanika. Humanistički kurikulum orijentiran je na razvoj, ne određenih kompetencija (kao što je to u funkcionalističkom pristupu), već na osobni razvoj. On teži tomu da se svakome osiguraju prilike da razvije svoje osobne potencijale. To se ogleda u tome što se odgojno-obrazovna ustanova postavlja kao odgojno-socijalna zajednica koja uzima u obzir različitosti svojih subjekata. U skladu s time svakome se nastoji omogućiti da uči prema svojim individualnim mogućnosti, a sve u ozračju prijateljskih odnosa (Previšić, 2007). Miljak (1996) ukazuje na to kako se u humanističkom pristupu težište stavlja na načine, postupke i metode rada

s djecom, a ne na programski sadržaj. Autorica postavlja dva zahtjeva koji se trebaju zadovoljiti. Prvo je da dječji vrtić treba „biti mjesto radosnoga življenja: druženja, igre, učenja odgoja i obrazovanja djece i odraslih...“, a drugo da je odgajatelj „voditelj i pomagač u igri, učenju i razvoju djeteta“ (Miljak, 1996, 47). Ti se zahtjevi prema spomenutoj autorici mogu zadovoljiti u humanistički usmjerenom kurikulumu koji ima svoje specifične značajke. Dakle, u kurikulumu i u odgojno-obrazovnom procesu naglasak je na usmjerenost na dijete, što podrazumijeva shvaćanje djeteta kao individue sa svojim osobitostima koje se uvažavaju i podržavaju u odgojnom djelovanju. Kako je već istaknuto, kurikulum je usmjeren na dijete, pa su izbor i planiranje sadržaja podređeni potrebama i interesima djeteta. Dakle, odgajatelj nije poučavatelj, nije realizator programa, već posrednik u odgoju, učenju i razvoju djeteta. Tako je njegova uloga da organizira sredinu i pripremi materijale i sredstva kojima će stvarati poticajne uvjeta za individualni odgoj, učenje i razvoj svakog djeteta (Miljak, 1996, 32-47). Stoga odgajatelj treba pažljivo pratiti, promatrati, slušati i dokumentirati djetetove aktivnosti kako bi na temelju dobivenih uvida usmjeravao svoje djelovanje, koje će biti u skladu s humanističkim zahtjevima.

5.2.2. Integrirani kurikulum

Jedna od ključnih značajki suvremenog kurikuluma ranog odgoja jest integriranost. Ona se temelji na holističkom pristupu shvaćanja djeteta i odgojno-obrazovnog procesa. Prisjetimo se da smo ranije ilustrirali holističku sliku djeteta, to jest djeteta kao cjelovitog bića. Isto tako, ukazali smo na holističnost odgojno-obrazovnog procesa. Prema tome, Slunjski (2011 b) se zalaže za napuštanja prakse parcijalizacije odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću. Autorica upozorava kako je to u potpunosti „neprirodno“. Naime, autorica tumači kako djeca u različitim aktivnostima, bilo istraživačkim ili u igri, istovremeno koriste, a time i razvijaju, svoje potencijale unutar različitih područja. Time autorica želi pokazati kako je djetetovo učenje po prirodi holistično (Slunjski, 2011 b). Ako se zalažemo za humanistički pristup s djetetom u središtu, onda već i sam kurikulum trebamo koncipirati na način da odgovara prirodi djeteta i njegova učenja. Na to je ukazao i Bredkamp (1996) kada je istaknuo: „Kvalitetno koncipiran kurikulum ranog odgoja treba se skrbiti za sva područja djetetova razvoja, i to ujedinjeno, da bi odgovarao prirodi djeteta i njegova učenja.“ (Bredkamp, 1996, prema Slunjski, 2011 b, 29) Drugim riječima, kako to Slunjski tumači: „Procese njege, odgoja i učenje male djece valja shvaćati cjelovito i prepletene jedne s drugima i utkane u svaki segment zajedničkog življenja djeteta s drugom djecom i odraslima u vrtiću.“ (Slunjski, 2011

b, 26) Beane (1995) navodi karakteristike integriranog kurikulumu: „Organizira se oko teme koja djecu zanima i pomaže im bolje razumjeti svijet u kojem žive; osigurava djeci mogućnost da istražuju i produbljuju svoje razumijevanje određenih područja (disciplina); potiče dublje istraživanje teme, u okviru određene integrirane jedinice; potiče i olakšava osobni angažman u istraživanju i rješavanju problema te samoregulaciju i neovisnost djeteta.“ (Beane, 1995, prema Slunjski, 2001, 26) Osnovna pretpostavka integriranog kurikulumu, navodi Petrović-Sačo (2009) jest „da će dijete u suradničkom učenju s drugima, radeći na projektu, promatrajući, pitajući, istražujući, razmišljajući i zaključujući, širiti svoja znanja, ideje i osjećaje do krajnjih mogućnosti, aktivirajući pritom sve svoje potencijale“ (Petrović-Sačo, 2009, 129). Jedan od oblika integriranog kurikulumu jest „rad djece na projektu“, koji detaljno opisuje Slunjski.

5.2.2.1. Rad djece na projektu

Rad na projektu, tumači Slunjski, obuhvaća „sklop aktivnosti u kojima jedno ili više djece dublje proučavaju neku temu ili problem“ (Slunjski, 2001, 30). On može trajati nekoliko dana, tjedana ili čak mjeseci, ovisno o prirodi teme, ali i dobi djece. Autorica tumači porijeklo naziva ovog oblika. Naime, riječ „projekt“ dobro ilustrira način na koji se rad djece u ovom obliku odvija. Slunjski ističe da se rad djece u ovom pristupu ne može unaprijed planirati, nego da se samo projiciraju mogućnosti smjerova njegova razvoja. Na taj se način zadovoljava temeljni kriterij integriranog kurikulumu, a to je da se temelji na interesu samog djeteta. Kako se interes djeteta razvija, tako se razvija i projekt. Stoga je nemoguće unaprijed odrediti njegovu strukturu, kao ni trajanje (Slunjski, 2001). Wishon i sur. (1998) odredili su projekt kao kurikulumski proces u kojemu će dijete, potaknuto vlastitim snagama, istraživati ono što mu je osobno značajno, u kojemu samo planira i stječe iskustva, dokumentira ih, reflektira i evaluira, prikupljajući iz svog iskustva značenja koja su mu relevantna (Wishon i sur., 1998, prema Petrović-Sačo, 2009, 130). Prava je svrha rada djece na projektu, prema Arseven (2014), u tome da djeca pronađu odgovor na pitanja koja su postavila druga djeca ili odgajatelj. Na taj način stvara se prilika djeci da primjene, a tako i unaprijede, svoje sposobnosti organizacije, odgovornosti, donošenja odluka, suradnje i drugoga (Arseven, 2014).

5.2.3. Razvojni kurikulum

Iz suvremenih spoznaja zaključuje se kako se kurikulum ne može zaključno odrediti, već treba biti razvojni. Previšić ukazuje na složenost i nepredvidivost odgojno-obrazovnog procesa, iz čega zaključuje da kurikulum ne može biti zadan jednom zauvijek (Previšić, 2007). Živimo u vremenu, kako to Capra (1986) ilustrira, *stalnih promjena* u gotovo svim područjima života i djelovanja čovjeka, pa tako i područjima odgoja i obrazovanja (Capra, 1986, prema Slunjski, 2006). Imajući to na umu, Slunjski zaključuje da se ustanove trebaju usmjeriti prema kontinuiranom razvoju. To podrazumijeva prihvaćanje stalnih promjena kao sastavnoga dijela života ustanove, a ne svođenje razvoja na povremeno uvođenje promjena (Slunjski, 2006). Miljak (2002) naglašava da se promjenom naše spoznaje o djetetu i njegovim mogućnostima mijenja i naša odgojno-obrazovna praksa, stvaramo je i razvijamo na temelju vlastitih istraživanja i mijenjanja odgojne prakse u svojim uvjetima i okruženju, nije dogma, nije strogo određena, završena i nepromjenljiva, nego suprotno. Ona je otvorena, stalno se razvija i usavršava (Miljak, 2002). S tim se slažu pobornici Reggio Emilia koncepta koji se, sukladno tomu, zalažu za djelomično planiranje kurikuluma, dok jedan dio ostaje otvoren. Dakle, kako tumači Tijangel-Schoenaker (2017), u Reggio Emilia vrtićima planiraju se materijali, prostor, okruženje, situacije i razlozi za učenje. No s obzirom na to da se kurikulum temelji na interakcijama, komunikaciji, eksperimentiranju, konstruiranju i reprezentiranju, zaključuje se da se ne može u potpunosti unaprijed isplanirati. Tako autorica tumači da ostaje otvoren generiranje ideja, znanja koje će se stjecati, pitanja koja će se istraživati, kako će pojedinac učiniti nešto te načina na koji će iskustva i razmišljanja biti preprentirana (Tijnagel-Schoenaker, 2017). Spomenute autorice ukazale su na to kako je razvoj ne samo dugotrajan već i kontinuirani proces istraživanja, mijenjanja i razvoja. Sukladno tomu, Slunjski zaključuje da ako želimo razvoj ustanove, trebamo koncipirati kurikulum na način koji će to podržavati. Dakle, autorica predlaže razvojni kurikulum, to jest kurikulum koji je otvoren, dinamičan i u stalnom razvoju (Slunjski, 2011 a). Tako shvaćen kurikulum stvara se u samoj praksi određene ustanove, odnosno on se (su)konstruira.

5.2.4. Sukonstruktivistički kurikulum

Slunjski (2006) naziva vrtić „organizacijom koja uči“, a određuje ju kao „ukupnost ljudi povezanih u cjelinu, čije su akcije i uvjeti življenja također povezani i međuovisni, a koji su udruženi zajedničkim nastojanjem kontinuiranog učenja, i to međusobnom razmjenu ideja i

znanja“ (Slunjski, 2006, 2). Nadalje, autorica ističe kako učeći zajedno u organizaciji koja uči, njezini članovi imaju priliku „sukonstruirati dublje razumijevanje i sukonstruirati višu razinu znanja“ (isto, 11). Stoga spomenuta autorica zaključuje da se sukonstruktivistički kurikulum može ostvariti jedino u ustanovi kao organizaciji koja uči (isto). Prema Slunjski, (su)konstruktivistički kurikulum temelji se na shvaćanju znanja kao dinamične i razvojne kategorije koja se (su)konstruira. Takva koncepcija kurikuluma podrazumijeva da se on razvija, mijenja i izgrađuje u samoj praksi pojedine ustanove (Slunjski, 2011 a). Miljak upozorava na to da je jednoznačna primjena određene teorije u praksi naprosto nemoguća. Jer, kako autorica tumači, implementacija teorije u praksu ovisi o mnogo čimbenika; primjerice, kako pojedinac ili grupa razumije teoriju, prihvaća li je i u kojoj mjeri, kakvi su realni uvjeti u okruženju, kulturi i tradiciji ustanove itd. Sukladno tomu, autorica smatra da bi se teorija trebala kreirati u samoj praksi; prema tome, i kurikulum se (su)konstruira u praksi (Miljak, 2007). I Rinaldi (1998) se zalaže za otvorenu teoriju koja se razvija u praksi. Spomenuta autorica tumači odnos teorije i prakse kao recipročan i komplementaran, no ističe da praksa treba prethoditi teoriji. Ona ukazuje na opasnost da usmjerenost na teorije praktičarima otežava da vide što se u praksi uopće događa te da ih koči u oblikovanju njihova djelovanja koje će biti prikladno stvarnom stanju u praksi (Rinaldi, 1996). Bit sukonstruktivističkog kurikuluma jest da se on konstruira u samoj praksi, i to zajednički. Kako Fullan (1993) ističe, svaki pojedini član predstavlja svojevrsan kotač promjene. Autor još dodaje da je ključno ostvariti dijeljenje odgovornosti među svim članovima organizacije kako bi se ona istinski kontinuirano unaprjeđivala (Fullan, 1983, prema Slunjski, 2006). Drugim riječima, kako to tumači Slunjski, sukonstruiranje je „zajednički, dugotrajni istraživački proces usmjeren na zajedničko otkrivanje i otklanjanje problema, koji se temelji na slobodnoj eksploraciji, iskrenoj razmjeni i nemanipulirajućoj diskusiji svih particijanata uže i šire socijalne zajednice“ (Slunjski, 2006, 57).

5.3. Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Nacionalni kurikulum donosi određeno nacionalno tijelo, nadležno ministarstvo, ministar nadležnog ministarstva ili državna vlada. Vican, Bognar i Previšić (2007) govore o pet temeljnih ciljeva izrade nacionalnog kurikuluma. To su:

1. osigurati svakom djetetu/učeniku – bez obzira na spol, narodnost, socijalno podrijetlo, razlike u sposobnostima – odrastanje, obrazovanje i razvoj s jednakim pravima, uvjetima i mogućnostima i prema djetetovim/učeničkim sposobnostima,
2. legalno i legitimno povjeravanje odgojno-obrazovne djelatnosti ili ovlašćivanje neposrednih čimbenika i sudionika u sustavu odgoja i obrazovanja, s pravima, dužnostima i odgovornostima (predškolskih ustanova, škola, regionalnih i lokalnih ureda, istraživačkih ustanova, instituta, agencija, savjetnika, inspektora, stručnih tijela, povjerenstava) da učinkovito ostvare prvi cilj,
3. utvrđivanje odgojno-obrazovnih standarada koji osiguravaju djeci i učenicima jednake mogućnosti za optimalan razvoj i postizanje što viših rezultata u učenju i postignuća u školi,
4. osiguravanje uvjeta za stalni razvoj nacionalnog okvira omogućujući fleksibilnost s obzirom na učeničko napredovanje i njegove interese, osiguranje lakšeg prijelaza iz jedne škole u drugu ili prijelaz s jednog stupnja obrazovanja na drugi, na nacionalnoj i internacionalnoj razini, osiguravanje uvjeta za cjeloživotno učenje,
5. transparentno prikazivanje djelovanja odgojno-obrazovnih ustanova javnosti te uključivanje javnosti u rad odgojno-obrazovnih ustanova, jačanje povjerenja javnosti u rad odgojno-obrazovnih ustanova i stjecanje obrazovanja (Vican, Bognar i Previšić, 2007, 165).

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje⁶ službeni je dokument propisan u Republici Hrvatskoj. Utemeljen je na znanstvenim i stručnim dosezima hrvatske i svjetske odgojno-obrazovne teorije i prakse. On sadrži temeljne vrijednosti odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi te određuje ključne kurikularne sastavnice koje se trebaju odražavati kroz cjelokupnu organizaciju i provođenje odgojno-obrazovnog rada u svim vrtićima u Republici Hrvatskoj (NKRPOO, 2014, 3). Potrebno je istaknuti kako NKRPOO nije gotova receptura koja se jednoznačno preslikava u praksu svih vrtića, već podloga za razvoj različitih odgojno-obrazovnih koncepcija u pojedinim vrtićima. Dakle, NKRPOO je:

⁶ Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, u nastavku: NKRPOO.

- usmjeren prema ostvarivanju specifičnih ciljeva: osiguranju dobrobiti za dijete, poticanju cjelovitog razvoja, odgoja i učenja djece te razvoja kompetencija, ostvarivanju prava djece na jednake mogućnosti, tj. ostvarivanju jednakih prava za sve,
- utemeljen na specifičnim polazištima: postojećim dokumentima i suvremenom shvaćanju djeteta i organizacije vrtića i
- odražava specifična načela: fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa, partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom, osiguranje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju te otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unaprjeđivanje prakse (NKRPOO, 2014, 32).

Na temelju tih ciljeva, polazišta i načela svaki vrtić razvija svoj kurikulum vrtića. U NKRPOO-u kurikulum vrtića određen je kao „odgojno-obrazovna koncepcija koja se zajednički razvija, tj. sukonstruira u određenome vrtiću i koja korespondira s kvalitetom uvjeta (fizičkog i socijalnog okruženja) za življenje, učenje i odgoj djece u njemu... podrazumijeva ukupnost odgojno-obrazovnih interakcija u sklopu fizičkog i socijalnog okruženja vrtića, koja uključuje djecu i odrasle“ (NKRPOO, 2014, 32).

Zaključno, NKRPOO kao službeni dokument Republike Hrvatske ima značajke suvremenog kurikuluma. To se prepoznaje u njegovoj integriranoj i razvojnoj prirodi te (su)konstrukcijskoj i humanističkoj orijentaciji. Svaki kurikulumski pristup temelji se na određenim teorijskim postavkama, počevši od shvaćanja djeteta, shvaćanja procesa učenja i razvoja, shvaćanja važnosti konteksta i slično, a reflektira se u praktičnom djelovanju. Već smo konstatirali da se suvremeni kurikulum temelji na shvaćanju djeteta kao kompetentnog, razumnog bića koje je samo subjekt vlastita odgoja, učenja i razvoja. Zatim, na shvaćanju učenja kao (su)konstrukcijskog procesa. Također smo istaknuli kako suvremeni kurikulum prepoznaje važnost konteksta, kako fizičkog tako i socijalnog. Sljedeće o čemu će se govoriti jest uloga odgajatelja, koja je također dobila nova obilježja.

VI. ULOGA ODGAJATELJA U SUVREMENOM KONTEKSTU ODGOJA I OBRAZOVANJA

S promjenama u shvaćanju djeteta i ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje dolazi i do promjene shvaćanja uloge odgojitelja. U suvremenom kurikulumu, koji je humanistički i (su)konstrukcijski orijentiran te razvojan i integriran, odgajateljeva uloga ne može se jednostavno odrediti. No Wishon, Crabtree i Jones (1998) nabrojili su neke od najvažnijih zadataka odgajatelja, a to su:

- „dobro upoznati individualne potrebe, sklonosti i potencijale djeteta
- stvarati ozračje tople, responzivne komunikacije
- opskrbljivati prostor s mnogo različitog materijala za crtanje, pisanje i druge vrste izmjenjivanja poruka kako bi potaknuo komunikaciju
- koncipiranje aktivnosti tako da one mogu sadržavati što više svrhovitih dijaloga između njega i djece, te djece međusobno
- praćenje i stalno procjenjivanje individualnog napretka djetetovih sposobnosti i novih uvida
- primjenjivanje različitih strategija poučavanja i planiranja aktivnosti tako da se one mogu odvijati na različitim razinama složenosti
- podržavanje učenja djeteta približavanjem potrebnih resursa
- poticanje tutorstva vršnjaka kroz svakodnevne interakcije“ (Wishon, Crabtree i Jones, 1998, prema Slunjski, 2001, 54).

6.1. Mnogostrukost uloge odgajatelja

Brojni autori raspravljaju o ulozi odgajatelja u suvremenom kontekstu odgoja i obrazovanja. Svaki od njih stavlja naglasak na određeni aspekt, što će se prikazati u nastavku. Brunson Day (2008) naziva odgajatelja „kreatorom“. Time autorica želi reći da odgajatelj ne imitira ono što je netko ili on sam prethodno radio, već on sam kreira kurikulum u samoj praksi putem interakcija s djecom i njihovim obiteljima te drugim odgajateljima i osobljem u ustanovi (Brunson Day, 2008). To tumačenje ukazuje na osobni doprinos odgajatelja kurikulumu koji se, kako je ranije opisano, (su)konstruira u pojedinoj ustanovi uvažavajući individualnosti djece, kao i njihovih obiteljskih konteksta, ali i specifičnosti ustanove i njezine kulture. Curtis i Carter (2011)

ističu da odgajatelj nije poučavatelj, već posrednik u učenju djece. U skladu s time oni nazivaju odgajatelja „arhitektom“ koji promišljeno dizajnira okruženje tako da bude primjereno djetetovim potrebama i interesima te otvara prilike za njegovo autonomno istraživanje. Ovdje autori dodaju da je odgajatelj i „menadžer rekvizita“, to jest da osigurava i raspoređuje materijale tako da potiču raznovrsne aktivnosti djece. Pintar (2020) isto navodi kako je zadatak suvremenog odgajatelja planirati, pripremiti i organizirati materijale kojima samo posredno određuje situacije učenja (Pintar, 2020). Odgajatelja se može nazvati i „pomagačem“. Naime, već smo konstatirali da djeca sama konstruiraju svoja znanja kroz neposrednu interakciju s materijalima, aktivnostima i ljudima u okruženju. Autorica Beaty (2009) dodaje da djeca najbolje uče kada sama izabiru i/ili kreiraju svoje aktivnosti. Konkretnije, djeca najbolje uče kada su duboko uključena u aktivnosti, a da bi do toga došlo, djeca moraju prvenstveno biti zainteresirana za sudjelovanje. Veća je vjerojatnost da će biti zainteresirana za aktivnosti koje su sama izabrala nego one koje im je netko drugi zadao. Prema tome, autorica tumači ulogu odgajatelja kao vodiča ili pomagača, prema čemu je prvi zadatak odgajatelja pripremiti prostor u kojem će djeca moći sama učiti. Potom treba pažljivo promatrati kako pojedino dijete stupa u interakciju s dostupnim materijalima, kako ih koristi, koji su mu omiljeni, a koje zanemaruje. Ta promatranja treba i pomno dokumentirati. Zatim promišlja kako on može najbolje pomoći pojedinom djetetu u njegovu radu i igri (Beaty, 2009). Tako shvaćena uloga odgajatelja odražava i ideju Slunjski (2020): „Okosnica uloge odgojitelja stoga je pažljivo praćenje, promatranje i slušanje djeteta, kako bi ga što bolje razumio jer je kvaliteta svake potpore učenju djeteta razmjerna razini na kojoj ga odgajatelj razumije.“ (Slunjski, 2020, 2) Stoga Curtis i Carter ističu da odgajatelj treba bilježiti sve što je rečeno i učinjeno, pa nazivaju odgajatelja „pisarom“. Dakle, odgajatelj treba modelirati da se izgovorene riječi mogu zapisati i pročitati, fotografirati te izražavati pisane i slikovne prikaze dječjih aktivnosti i jezika, dokumentirati i pohranjivati djetetove aktivnosti radi stvaranja podsjetnika, podržavati dječje napore da pričaju priče ili pišu o svojoj aktivnosti ili radu, uključivati djecu u korištenje tehnologije za dokumentiranje i ponovno prisjećanje iskustava (Curtis i Carter, 2011, 296). Drugim riječima, kako to tumači Tijangel-Schoenaker, odgajatelj je dokumentator koji pažljivo sluša, promatra djecu i njihove aktivnosti te ih potom dokumentira. Pritom se odgajatelj treba truditi razumjeti stotinu jezika djece (Tijangel-Schoenaker, 2014). Miljak uspoređuje odgajateljevu ulogu s „istraživačem“. Autorica tvrdi da odgajatelj kontinuirano istražuje i uči o načinima i strategijama dječjeg učenja. Odgajatelj je, dakle, istraživač koji svakodnevno s djecom razmišlja i raspravlja o

svojem radu, kontinuirano isprobava načine i putove stvaranja znanja u konkretnim uvjetima u ustanovi (Miljak, 2007, 214). Slično kaže i autorica Rigatti (2000), koja navodi da odgajatelj, poput djeteta, stalno istražuje, odnosno stalno promatra i nastoji razumjeti dijete kako bi se osnažio novim saznanjima, na temelju čega može bolje slijediti djecu (Rigatti, 2000). Istu ideju pronalazimo i kod Curtis i Carter, koji govore da odgajatelji trebaju neprestano pitati „zašto“ i „što ako“. Na taj način otkrivaju nove mogućnosti za sebe i djecu. Stoga odgajatelji trebaju biti poput znanstvenika, odnosno neprestano se čuditi i postavljati pitanja, proučavati uočene dokaze, razmatrati druge perspektive, prikupljati podatke i tražiti uzroke, postavljati hipoteze, isprobavati pretpostavke i proučavati rezultate te priopćavati nalaze (Curtis i Carter, 2011). Još jedan naziv koji odgajatelji dobivaju u suvremenoj odgojno-obrazovnoj praksi jest „refleksivni praktičar“. Prema Slunjski, „refleksivni praktičar, tj. vrtićki etnograf, cjelokupni kontekst zajedničkog življenja i učenja djece i odraslih u vrtiću nastoji što bolje istražiti, dokumentirati, razumjeti i mijenjati, što je moguće postići akcijsko-etnografskim istraživanjem“ (Slunjski, 2008, 193). Slično i Šagud opisuje refleksivnog praktičara. Prema njezinu mišljenju, „refleksivni praktičar stvara, odnosno gradi refleksivnu praksu na osnovi svog razmišljanja o njoj – prije i poslije aktivnosti i djelovanja te tijekom akcije što je karakteristika vrsnog (refleksivnog) praktičara“ (Šagud, 2006, 14). Curtis i Carter slažu se da su vještine promatranja neophodne u ulozi odgajatelja. Ti autori smatraju da promatranje treba prethoditi svakoj intervenciji odgajatelja te da je ono temelj za planiranje kurikuluma usmjerenog na dijete (Curtis i Carter, 2011, 293).

Slunjski (2011 c) sažima taj repertoar uloga odgajatelja na dvije ključne točke: „stvaranje uvjeta za učenje djece (okruženje) i indirektna podrška različitim aktivnostima u procesu učenja, kojom se djetetu ne oduzima autorstvo nad tim procesom“ (Slunjski, 2011 c, 225). Općenito gledano, opisujući suvremenu pedagošku paradigmu i njoj skladnog odgajatelja, autori ističu njihovu primjerenost za razvoj djeteta.

6.2. Kompetencije odgajatelja

Vican, Bogнар i Previšić izvode definiciju: „Kompetencija je skup znanja, vještina, sposobnosti i stavova koje s indikatorima usvojenosti čine odgojno-obrazovni standard. Kompetencija je skup stečenih znanja, vještina, sposobnosti, stavova koji će u konačnici rezultirati i ponašanjem prepoznatim kao osobine ličnosti (karakter).“ (Vican, Bogнар i Previšić, 2007, 171) Šagud navodi kako bi odgajatelj trebao biti u mogućnosti prepoznavati trenutne djetetove

potencijale, adekvatno ih iskorištavati te podupirati daljnji razvoj. U skladu s time, oni trebaju raspolagati širokim, a ujedno vrlo specifičnim kompetencijama. Tako autorica ističe nužnost posjedovanja pedagoških, psiholoških, metodičkih, socijalnih i drugih kompetencija (Šagud, 2011). Autorica Kramer (1994) navodi kvalitete dobrog odgajatelja. Prema njezinu mišljenju, dobar odgajatelj je:

1. „osoba koja kontinuirano uči i želi pronalaziti i provjeravati različite modele bez pretenzije da unaprijed ima odgovor na sva pitanja, želi istražiti ono što ne zna
2. osoba s izraženom potrebom napredovanja u osobnom i profesionalnom smislu
3. dobar promatrač i slušatelj djece
4. poznavatelj sredine u kojoj radi sa svim socijalnim, kulturnim u ekonomskim različitostima
5. poznavatelj zakonitosti djetetova rasta i razvoja uz prihvaćanje individualnih različitosti i kvaliteta
6. poznavatelj procesa učenja predškolskog djeteta-različitih načina i intenziteta
7. sklon postavljanju pitanja o mitovima djece-zaključak ostavlja otvoren, ne žuri, istražuje, uzima u obzir mišljenje drugih, otvoren za riskantne ideje, za postavljanje pitanja, za istraživanje
8. sposoban preuzeti rizik i ne opterećivati se unaprijed postavljenim planom
9. spreman na kompromis, omogućuje improvizacije i kreativno izražavanje
10. fleksibilan – sredinu organizira prema konkretnim potrebama i kontekst doživljava nepredvidljivim“ (Kramer, 1994, prema Šagud, 2006, 10-11).

Picchio i sur. (2012) ističu da profesionalizam znači zauzimanje refleksivnog stava praktičara, a ne sposobnost provedbe pedagoških strategija i postupaka. Promišljanje praktičara ostaje snažno usmjereno na obrazovnu praksu kroz naviku promatranja i dokumentiranja dječje razvojne promjene, posebna iskustva ili posebne događaje u službi (Picchio i sur., 2012). Te kvalitete ističu i Coldron i Smith (1999), koji kažu da odgajateljeva profesionalna kompetencija treba uključivati sposobnosti prepoznavanja i iskorištavanja djetetovih potencijala jer mu to omogućuje kvalitetno obavljanje njegove zadaće (Coldron i Smith, 1999, prema Šagud, 2006), a autorica Došen-Dobud (2005) navela je i osobne kompetencije koje bi odgajatelj trebao imati. Prema njoj, poželjno je da je odgajatelj kreativan, osjetljiv na probleme, originalan, ima smisao za humor i pokretljiva intelekta (Došen-Dobud, 2005). Navedene kompetencije koje se traže od odgajatelja impliciraju

kontinuirano učenje. Stoga Rinaldi (2006) traži da se odmaknemo od statičnog shvaćanja pojma kompetencije, unutar kojega su kompetencije stečene jednom zauvijek. Autorica upućuje na to kako su kompetencije otvoreni proces profesionalnog i osobnog razvoja koji podrazumijeva spremnost na suradnju, međusobnu razmjenu, preuzimanje odgovornosti, kognitivni napredak te otvorenost za promjene (Rinaldi, 2006).

6.3. Profesionalni razvoj odgajatelja

U suvremenoj odgojno-obrazovnoj praksi pred odgajatelje se postavlja zahtjev za neprekidnim stručnim usavršavanjem. To je naprosto preduvjet unaprjeđivanja i razvoja odgojno-obrazovne djelatnosti i cjelokupne ustanove, čemu je krajnji cilj podizanje kvalitete odgojno-obrazovnih rezultata. Slunjski navodi kako u ustanovi koja je samoorganizirajući sustav svi njegovi dionici imaju odgovornost za kontinuirano samousavršavanje kako bi mogli kvalitetno djelovati u takvu sustavu koji karakteriziraju kontinuirana reorganizacija koja nužno traži i mijenjanje prakse (Slunjski, 2011 b). Slično promišljanje nalazi se i kod Vujičić (2011), koja objašnjava da su ljudi glavni resursi ustanove, pa se profesionalni razvoj postavlja kao preduvjet institucijskog razvoja. Iz toga proizlazi zahtjev za kontinuiranim profesionalnim razvojem čija je, kako autorica tumači, glavna značajka kontinuirano istraživanje i mijenjanje prakse (Vujičić, 2011). U skladu s time, Slunjski navodi kako bi se „praktičari trebali osposobiti za kontinuirano samousavršavanje, samoobnavljanje i samorazvoj i odgojno-obrazovne prakse i sebe samih u njoj“ (Slunjski, 2011 a, 201). Prema tome, potrebno je napustiti tradicionalne oblike stručnog usavršavanja u korist suvremenih koji će zaista pridonositi razvoju ovih ključnih kompetencija kod praktičara. Taj stav nalazi se kod brojnih autora (Miljak, 1996; Šagud, 2006; Slunjski 2011, 2012, 2020; Vujičić, 2011) koji kritiziraju prethodno dominantne oblike stručnog usavršavanja. Spomenuti autori objašnjavaju da jednokratni i instruktivni oblici stručnog usavršavanja koji su isplanirani tako da se obrađuje pojedina tema ne dovode do kvalitativnih promjena u odgojno-obrazovnoj praksi. Slunjski upozorava da instruktivni oblici profesionalnog usavršavanja dovode do pomaka u znanjima, no ne i do promjena u uvjerenjima i ponašanju odgajatelja, što je ključno ako težimo kvalitativnim promjenama u odgojno-obrazovnoj praksi (Slunjski, 2008). Ista autorica ukazuje na paradoks koji se ovdje odvija. Naime, instruktivni oblik profesionalnog usavršavanja temelji se na transmisivskoj ideji učenja, u kojoj se učenje gleda kao linearan prijenos informacija od „znalaca“ prema drugome. Suvremene spoznaje odbacuju tu ideju te se u skladu s tim od

odgajatelja traži da napuste tu ideju u svom odgojno-obrazovnom radu s djecom (Slunjski, 2012). Stoga je potrebno profesionalno usavršavanje odgajatelja utemeljiti na ideji učenja kao (su)konstrukcijskog procesa gdje su odgajatelji postavljeni kao subjekti vlastitog profesionalnog usavršavanja. Slunjski dodaje da je još jedan važan preduvjet učinkovitog profesionalnog usavršavanja da se ono odvija u samoj odgojno-obrazovnoj ustanovi u kojoj odgajatelji svakodnevno rade (Slunjski, 2012). Autorica Fatović (2016) ističe kako su potrebni oni oblici usavršavanja koji su ne samo informacijski već i transformacijski. Dakle, autorica tumači da je važno da usavršavanje bude organizirano tako da svi profesionalci-praktičari imaju aktivnu ulogu, da međusobno raspravljaju o svojim stavovima. Svatko treba imati priliku argumentirati vlastite stavove, ali isto tako i uzimati u obzir stavove drugih. Upravo na taj način dolazi do „transformacije“, to jest nadograđivanja, mijenjanja, redefiniranja stavova (Fatović, 2016). Šagud navodi nekoliko mogućih načina razvijanja profesionalnih kompetencija odgajatelja. Prema autorici, to su: „sudjelovanje u akcijskim istraživanjima, sposobnost konstantnog profesionalnog učenja i napredovanja, reflektiranje vlastitog rada s djecom i procjena njegove učinkovitosti u suradnji s kolegama i sudjelovanje u pripremi budućih odgajatelja“ (Šagud, 2006, 12). Da je refleksivnost ključ mijenjanja prakse slaže se i Vujičić, koja navodi tezu Fullana (1993) „da su ljudi zainteresirani za promjene u praksi ako proizlaze iz njihovih potreba, ako su korisne za njihov rad, praksu, pri čemu je vrlo važna povratna informacija o pozitivnim rezultatima“ (Fullan, 1993, prema Vujičić, 2011, 232). S obzirom na to da se u suvremenom odgojno-obrazovnom kontekstu praksi i tvorbi kurikuluma pristupa istraživački, Slunjski navodi da je ključno kod praktičara razvijati istraživačka i refleksivna umijeća. Spomenuta autorica tumači kako su to ključne alatke „razvoja njihovih profesionalnih znanja i kompetencija, a time i odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma“ (Slunjski, 2011). Prednosti refleksivne prakse pronalazi i Šagud (2011). Ona govori kako je stručno usavršavanje putem refleksivne prakse jedno od najučinkovitijih jer se na taj način teorijska znanja prenose na višu razinu kontekstualnog područja. Drugim riječima, refleksivna praksa omogućuje bolje razumijevanje jer se povezuju apstraktna teorijska znanja i ona koja proizlaze iz neposredne profesionalne prakse. Dodatno, refleksivnom praksom praktičare se osposobljava za samoučenje i samorazvoj (Šagud, 2011). Upravo refleksija može pomoći praktičaru da osvijesti kako trenutno radi i prema tome uvidi područja u kojima postoji potreba za unaprjeđenjem.

Kontinuirano učenje prepoznato je kao preduvjet razvoja odgojno.-obrazovne prakse, što je vidljivo i u Nacionalnom kurikulumu, gdje je kao jedno od temeljnih načela navedena i spremnost profesionalaca-praktičara za kontinuirano učenje. Svaki odgajatelj u svom godišnjem programu rada mora imati navedene opseg, modele i sadržaje stručnog usavršavanja za tekuću godinu (NN, 5/15). Lučić (2007) navodi da su stručna usavršavanja dužni organizirati: „voditelji vrtićkih i županijskih stručnih vijeća, vrtićki pedagog i ravnatelj, Ministarstvo znanosti, odgoja i obrazovanja, Agencija za odgoj i obrazovanje, Učiteljski fakulteti“. Autorica dodaje da se stručnim usavršavanjem odgajatelja sve češće bave i pojedine stručne udruge građana (Lučić, 2007).

VII. VAŽNOST I SVRHA PEDAGOŠKE DOKUMENTACIJE U SUVREMENOJ PRAKSI DJEČJIH VRTIĆA

Već je istaknuto da u suvremenoj odgojno-obrazovnoj praksi pedagoška dokumentacija ima veliku važnost. Tako je ona tema radova mnogih autora, koji različito tumače njezinu svrhu i važnost. Dokumentiranje aktivnosti djece i zajednička refleksija djece i odgajatelja o tim aktivnostima temelj su ustanovljavanja postojećih znanja i razumijevanja djece (Slunjski, 2012, 70). Autorica ističe kako je pritom potrebno primjenjivati različite oblike dokumentiranja, osobito one koji se oslanjaju na „simboličke jezike“ djeteta (Slunjski, 2012). Ovdje se prepoznaje odraz Malaguzzijeve teze da djeca imaju stotinu jezika. To znači da, prema Arseven (2014), djeca imaju mnoštvo simboličkih jezika, odnosno modaliteta komuniciranja kojima izražavaju svoje ideje, znanja i razumijevanja (Arseven, 2014). Rinaldi je istaknula kako se koncept stotinu jezika ne smije svesti samo na pripisivanje djeci i odraslima višestrukih komunikacijskih mogućnosti, već da treba eksplicitno priznati jednaku vrijednost svim jezicima, a ne, kako je često slučaj, samo pisanju, čitanju i računanju (Rinaldi, 2006). Ista autorica upućuje na to da ove vještine slušanja možemo učiti od djece, koja su, kako ona kaže, izvrsni slušatelji jer „oslušuju život u svim njegovim aspektima, druge slušaju velikodušno, brzo uočavaju kako je čin slušanja bitan dio komunikacije“ (Rinaldi, 2006, 116). Slunjski se slaže da je potrebno uvažavati svaki dječji jezik. U skladu s time, ova autorica navodi da je zadatak odgajatelja da osigura djeci različite izražajne medije. Medij je, tumači autorica, „svaki materijal koji djetetu omogućuje materijalizaciju njegove ideje, tj. *prijevod* njegova znanja i načina razmišljanja na neku vanjsku, dvodimenzionalnu ili trodimenzionalnu formu“ (Slunjski, 2008, 105). Nadalje, ista autorica tumači kako svaki medij ima svoju vrijednost, odnosno svaki medij ima svoje specifične karakteristike po kojima je (ne)primjereniji za izražavanje određenog fenomena (Slunjski, 2008). Važnost pedagoške dokumentacije najjasnije je iskazana u Reggio Emilila konceptu, koji se još naziva i „pedagogijom slušanja“. Dahlberg, Moss i Pence tumače kvalitetu ovog pristupa koji, prema njima, prakticira „dobro slušanje“. To podrazumijeva slušanje djeteta, njegovih ideja, pitanja i odgovora te na temelju toga pronalaženje značenja koje dijete tomu pridaje, a ne onoga koje se drži kao ispravno ili valjano (Dahlberg, Moss i Pence, 1999). Pedagoškoj dokumentaciji pripisuje se velika vrijednost zbog benefita koje ona donosi. No da bi se u potpunosti iskoristavao njezin potencijal, valja kvalitetno pristupiti tom zahtjevnom zadatku. Stoga Curtis i Carter (2011) pružaju nekoliko

smjernica za dokumentiranje. Prvo, važno je biti objektivan. To podrazumijeva da se podaci bilježe bez početnih pretpostavki, generalizacija i osobnih interpretacija. Drugo, autori navode da bi trebalo bilježiti specifične detalje kao što su broj djece i odraslih uključenih u aktivnosti, količina i vrsta materijala koji se koriste, protok vremena i druge čimbenike. Također savjetuju da se bilježe doslovni citati djece. Zatim, bitno je dokumentirati cjelovito, odnosno da se aktivnosti dokumentiraju od početka do kraja. Konačno, kvaliteti dokumentacije pridonose podaci o raspoloženju djece, poput izraza lica, tona glasa, držanja tijela, gesta rukama i slično. Autori tumače da ti podaci omogućuju bolje razumijevanje socijalne i emocionalne klime pojedine situacije (Curtis i Carter, 2011). Autorica Bećirović-Karabegović (2014) još dodaje nenametljivost kao bitno obilježje dokumentiranja. Time autorica želi upozoriti kako dokumentiranje nikako ne bi smjelo opterećivati, ometati ili prekidati dijete i njegove aktivnosti. Ustvari, dijete ne bi trebalo ni primjećivati da ga netko promatra (Bećirović-Karabegović, 2014).

Različiti autori navode različiti namjene pedagoške dokumentacije.

7.1. Različite namjene dokumentacije

7.1.1. Razvoj kurikulumuma

Kako je ranije rastumačeno, suvremeni kurikulum ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ima sljedeće značajke: humanistički je, razvojan, integriran i sukonstruktivistički. Ranije je istaknuto kako se u oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa polazi od konstruktivističkog i sukonstruktivističkog pristupa učenju. Stoga Slunjski ukazuje na potrebu za ustanovljivanjem i dobrim razumijevanjem trenutnih znanja i razumijevanja djeteta. To omogućuje upravo pažljivo dokumentiranje (Slunjski, 2011 a). Nadalje, kurikulum ima i humanističku značajku, a Taloš-Lopar (2016) ističe kako je dokumentiranje ključna alatka u razvoju kurikulumuma usmjerenog na dijete. Naime, dokumentiranje omogućuje ustanovljivanje djetetovih trenutnih znanja i razumijevanja, što predstavlja temelj za pružanje kvalitetne, individualizirane podrške učenju i razvoju svakog pojedinog djeteta. Slunjski (2020) jasno izražava svoj stav da je dokumentacija ključni dio razvojnog kurikulumuma jer „odgajateljima omogućuje otkrivanje i razumijevanje dječjih aktivnosti te razmjenu iskustava s drugim odgajateljima i roditeljima, kao polazne točke planiranja sljedećih aktivnosti, tj. kurikulumuma“ (Slunjski, 2020, 20). Dodajmo ovdje i raspravu Vidačić-Maraš (2015) koja govori: „Planiranje vrtićkog kurikulumuma započinje prikupljanjem relevantnih informacija o ustanovi, djeci,

odgajateljima, roditeljima, zajednici i kontekstu. Temeljem tih informacija moguće je razvijati vlastito znanje i razumijevanje o djeci i onome što im je potrebno, a posljedično i graditi kurikulum.“ (Vidačić-Maraš, 2015, 9) Može se zaključiti da pedagoška dokumentacija, kao skup podataka o djeci i njihovim iskustvima, znanju, potrebama i aktivnostima, predstavlja temelj reflektivnog promišljanja koji otvara put za kreiranja i razvijanja kvalitetnog (suvremenog) kurikuluma.

7.1.2. Procjena postignuća i kompetencija djece

Helm, Beneke i Steinheimer (2007) nazivaju pedagošku dokumentaciju „prozorom za učenje“. Autori žele reći da pedagoška dokumentacija čini proces učenja djeteta „vidljivim“. S time se slaže Slunjski, prema kojoj „dobro razumijevanje djece i njihovih ideja, zamisli i akcija prvi je korak u kvalitetnom oblikovanju situacija učenja i odgojno-obrazovnih intervencija odgajatelja“ (Slunjski, 2012, 81). Dokumentacija pokazuje trenutačno razmišljanje i učenje djece. To je izuzetna vrijednost dokumentacije jer bolje razumijevanje djeteta i njegova učenja implicira kvalitetniju podršku praktičara. To podrazumijeva da odgajatelj reflektira dokumentirano, odnosno da na temelju uvida u djetetovu trenutnu razinu znanja, razumijevanja i drugih kompetencija promišlja o tome što bi djeca dalje mogla raditi i učiti (Slunjski, 2020). To je glavna postavka Reggio koncepcije, koja nas, navodi Rigatti (2000), „uči da gledamo, pratimo, prepoznavamo dijete i njegove osobitosti, a zatim djelujemo, analiziramo i pratimo te doradujemo naše pristupe djetetu“ (Rigatti, 2000, 10). S time se slaže i Rinaldi, koja ističe da pedagoška dokumentacija omogućuje da odgajatelj temelji svoje djelovanje ne na tome što on želi poučavati, već na tome što dijete želi učiti (Rinaldi, 2006). Petterson (2014) tumači da pedagoška dokumentacija čuva podatke o načinu na koji djeca razmišljaju. Tako služi kao podsjetnik na ono što su ranije učinili ili naučili, na temelju čega se može poticati rasprava. Prema tome, navedeni autor zaključuje da pedagoška dokumentacija ima važnu ulogu u širenju i produbljivanju učenja djece (Petterson, 2014). Rinaldi dodaje da u tim dječjim raspravama na temelju dokumentacije dijete samo produbljuje vlastito razumijevanje. Naime, kada prezentira svoje ideje, razumijevanje i teorije drugima, ujedno ih prezentira i sebi samom. U tim prilikama dijete obogaćuje svoje teorije i konceptualne mape (Rinaldi, 2006). Kako je već opisano, uloga je odgajatelja poduprijeti razvoj djeteta, konkretnije potaknuti ga da dođe na višu razinu od one na kojoj je trenutno. Upravo zato Rinaldi zaključuje da je dokumentacija ključna alatka u djelovanju odgajatelja. Prema njezinim

riječima, „dokumentacija čini proces učenja vidljivim odgajateljima, a time i mogućim“ (Rinaldi, 2006, 68). Učenje autorica tumači kao kontinuirani proces napretka. Pedagoška dokumentacija pruža uvid odgajateljima u trenutna znanja i razumijevanja djeteta, na temelju čega odgajatelj zajedno s djetetom istražuje najbolje načine za ostvarenje napretka u njihovu zajedničkom učenju (Rinaldi, 2006). Dodatna vrijednost pedagoške dokumentacije za samo dijete ogleda se u tome što mu ona pokazuje da se njegov trud cijeni. Rinaldi je objasnila da dijete iz pedagoške dokumentacije može pročitati značenje koje je odgajatelj izvukao iz njihova rada, a iz toga dijete zaključuje da je ono što govori i čini vrijedno, da ga se sluša i cijeni (isto, 72). Na taj način dijete samo sebe počinje percipirati kao kompetentnog subjekta koji doprinosi životu zajednice.

7.1.2.1. Rad djece na projektu

Ranije je opisano kako je rad djece na projektu oblik rada koji najviše odgovara prirodi djetetova učenja. Tada je navedeno kako je temeljni kriterij u tom obliku da se temelji na interesu djeteta. Ovdje se ističe uloga pedagoške dokumentacije. Slunjski naglašava da odgajatelji trebaju svakodnevno pratiti i dokumentirati aktivnosti djece. Iz toga dobivaju uvid u interese djece i njihovo trenutno razumijevanje. To ima višestruku funkciju u projektnom radu. Prvo, ti uvidi služe u početnoj, preliminarnoj fazi kada se dogovara tema projekta. Drugo, pedagoška dokumentacija pokazuje odgajatelju kako se djetetov interes i razumijevanje razvijaju, na temelju čega on „projicira“ moguće smjerove razvoja projekta, koji će pratiti interes djeteta. Također, kako Slunjski navodi, jedan od glavnih ciljeva takva oblika rada jest poticati neovisnost i samostalnost djeteta. Upravo na temelju dokumentacije djeca sama mogu pratiti razvoj svoje ideje i načina razumijevanja prisjećajući se što su i kako radili u prethodnim fazama (Slunjski, 2001).

7.1.3. Profesionalni razvoj odgajatelja

Slunjski navodi kako pedagoška dokumentacija prati, osim aktivnosti djece, intervencije odgajatelja. Time pedagoška dokumentacija predstavlja važan alat i za profesionalni razvoj odgajatelja. Naime, kako spomenuta autorica tumači, pedagoška dokumentacija omogućuje da odgojno-obrazovni rad bude vidljiv (Slunjski, 2020). To predstavlja podlogu za samorefleksiju i zajedničku refleksiju praktičara. Slunjski detaljno razlaže funkciju pedagoške dokumentacije u profesionalnom razvoju odgajatelja. Prema njoj, pedagoška dokumentacija pridonosi: „profesionalnom buđenju“ odgajatelja, razvoju refleksivnog profesionalizma, analizi odgojno-

obrazovnih intervencija odgajatelja, dekonstrukciji zastarjelih shvaćanja odgojno-obrazovnog procesa te, u konačnici, pretvorbi vrtića u zajednicu koja uči. U nastavku će se ukratko objasniti te specifične funkcije pedagoške dokumentacije.

7.1.3.1. Pedagoška dokumentacija u funkciji „profesionalnog buđenja“ odgajatelja

Slunjski objašnjava kako pedagoška dokumentacija podupire proces učenja odgajatelja jednako kao što čini i kod djece. Naime, pedagoška dokumentacija čini odgojno-obrazovni rad vidljivim te predstavlja važan alat za samoprocjene odgajatelja o vlastitom znanju, razumijevanju i radu. Autorica dodaje da još plodnije rezultate donosi zajednička refleksija odgajatelja jer ovdje svaka osoba donosi svoju perspektivu pa nastaje kvalitetnije i dublje razumijevanje. Rintakorpi (2016) navodi kako pedagoška dokumentacija potiče kod odgajatelja „subjektivno profesionalno buđenje“ (Rintakorpi, 2016, prema Slunjski, 2020, 15). Taj proces objašnjava Rinaldi, koja govori da odgajatelj pomoću dokumentiranja bolje „upoznaje“ samoga sebe. Odnosno, odgajatelj osvještava vlastite stavove, aktivnosti, odnose s djecom, a ujedno mu se otvara prilika da prepozna moguće neusklađenosti između teorije i prakse (Rinaldi, 2006, prema Slunjski, 2020). Sve navedeno u konačnici pridonosi profesionalnom rastu i razvoju odgajatelja.

7.1.3.2. Pedagoška dokumentacija u funkciji razvoja refleksivnog profesionalizma

Ranije smo pisali o tome kako suvremeni kontekst ustanove traži od odgajatelja preuzimanje nove uloge, uloge refleksivnog praktičara. Takva uloga, tumači Slunjski, traži kontinuirani profesionalni razvoj. Slunjski upozorava na problem u praksi, a to je da postoji nesklad između namjera odgajatelja i onoga što ustvari čini. Zato autorica naglašava važnost osvještavanja odgajatelja o vlastitoj praksi, a upravo u tome autorica prepoznaje vrijednost pedagoške dokumentacije. Kako ona tvrdi, pedagoška dokumentacija omogućuje odgajateljima da samostalno i u suradnji s kolegama sustavno prate i bilježe svoj odgojno-obrazovni rad. Potom na temelju sakupljenih podataka mogu promišljati o načinima unaprjeđenja vlastitog rada. Dahlberg, Moss i Pence ukazuju na to kako praktičari trebaju dokumentirati bilješke o tome što djeca rade, ali i tome što oni čine u odnosu s djecom. Na taj način praktičar produbljuje svoje razumijevanje dječjeg učenja i ujedno uviđa posljedice vlastitoga djelovanja. Slunjski je još istaknula da je promatranje i proučavanje djece i njihovih aktivnosti umijeće koje se stječe i razvija. U tom smislu, vođenje pedagoške dokumentacije samo je po sebi oblik profesionalnog razvoja odgajatelja.

Naime, autorica ukazuje na to kako pažljivim promatranjem djece i njihovih aktivnosti odgajatelj postupno razvija različite strategije i tako razvija svoje umijeće promatranja i razumijevanje djece i njihovih aktivnosti (Slunjski, 2008).

7.1.3.3. Pedagoška dokumentacija u funkciji analize odgojno-obrazovnih intervencija odgajatelja

S obzirom na ranije opisanu višestruku ulogu odgajatelja i kvalitetu njegovih odgojno-obrazovnih intervencija, moguće je dokumentirati, a potom i evaluirati iz više kutova. Autorica Slunjski navodi kako se može dokumentirati odgajateljeva intervencija u kreiranju okruženja za učenje. Da bi se dobio cjeloviti uvid u kvalitetu okruženja za učenje, autorica ukazuje na to da je potrebno dokumentirati način na koji odgajatelj strukturira prostorno-materijalno okruženje i kako pedagoški oblikuje materijale za učenje, ali i aktivnosti u kojima djeca koriste te materijale kako bi se uvidjelo koliko su samoj djeci jasne namjene materijala i koliko ih ona mogu koristiti samostalno i u suradnji s drugom djecom (Slunjski, 2020, 56). Nadalje, autorica navodi da je potrebno analizirati odgajateljevo djelovanje i u kontekstu njegove komunikacije i interakcije s djecom. Autorica Ellis (2004) ističe da kvalitetu komunikacije treba analizirati sagledavajući sljedeće tri kategorije: senzitivnost, koja podrazumijeva osjetljivost odgajatelja na potrebe djeteta; autonomiju, odnosno ohrabrivanje djece na donošenje odluka i isprobavanje implikacija vlastitih izbora; te stimulaciju, koja podrazumijeva uvažavanje interesa djece i poticanje daljnjeg razvoja njihovih aktivnosti (Ellis, 2004, prema Slunjski, 2020, 56). U skladu s time, pedagoška dokumentacija treba prikazivati ono što djeca rade, kako rade, s kim rade, s čim rade, gdje rade te načine na koje odgajatelj odgovara na uočene akcije i nastojanja djece.

7.1.3.4. Pedagoška dokumentacija u funkciji dekonstrukcije zastarjelih načina promatranja djece

U ovome radu već je opisano suvremeno shvaćanje djeteta nasuprot onome tradicionalnom, zastarjelom. U tom dijelu također je istaknuta povezanost između shvaćanja djeteta i pedagoške prakse. Iz te logike slijedi da ako želimo osuvremeniti praksu u radu s djecom, moramo apriorno dekonstruirati zastarjele načine shvaćanja djeteta. U ostvarivanju toga cilja autorica Slunjski prepoznaje pedagošku dokumentaciju kao moćan alat. Naime, ona odgajateljima omogućuje da upoznaju dijete i sve njegove sposobnosti, koje u tradicionalnom shvaćanju nisu prepoznate. Također, ovim putem odgajatelji mogu upoznati način na koji pojedino dijete uči i, sukladno tomu, primjerenije oblikovati individualnu podršku u tom procesu (Slunjski, 2020). Kao što je ranije

objašnjeno, jedna od temeljnih značajki suvremenog shvaćanja djeteta jest viđenje djeteta kao subjekta (nasuprot tradicionalnom objektiviziranju) vlastitog učenja, odgoja i razvoja. Prema tome, dijete je subjekt pedagoškog dokumentiranja. Pettersson tumači razliku između klasičnog promatranja i pedagoškog dokumentiranja. Dakle, u klasičnom promatranju dijete se postavlja kao objekt o kojem odrasli bilježe određene podatke. Nasuprot tome, u suvremenom shvaćanju dijete je kompetentni subjekt koji ima aktivnu ulogu i u procesu dokumentiranja (Pettersson, 2014, prema Slunjski, 2020). Dahlberg, Moss i Pence (1999) također ističu razliku između klasičnog promatranja i kreiranja pedagoške dokumentacije. Prema tim autorima, ključna razlika je u svrhama tih pristupa. Naime, u klasičnom promatranju svrha je procijeniti psihološki napredak djeteta prema precizno određenim razvojnim razinama, dok je svrha pedagoškog dokumentiranja prikupiti što obuhvatnije podatke o djetetu kao individui. Dakle, o njegovu učenju, razvoju, znanju, razmišljanju i interesima kako bi se oblikovala što individualnija, a time ujedno i kvalitetnija, podrška u njegovu osobnom procesu učenja i razvoja (Slunjski, 2020). Dodajmo tome i raspravu Dahlberg, Moss i Pence, koji ukazuju na to da pedagoška dokumentacija omogućuje da vidimo kako je dijete konstruirano u ustanovi. Konkretnije, autori govore kako nam ona omogućuje da odgovorimo na pitanja: „Kako vidimo dijete? Što mislimo kada kažemo 'vidjeti dijete'?“ (Dahlberg, Moss i Pence, 1999, 136) Autori to nazivaju dekonstrukcijskim procesom. Dakle, na temelju uviđanja konstrukcija koje trenutno stoje u pozadini prakse može se promišljati o njihovoj primjerenosti. Ovisno o rezultatu toga promišljanja konstrukcije se revidiraju, mijenjaju, odbacuju. U konačnici, stvaraju se nove konstrukcije koje potom vode kreiranju nove odgojno-obrazovne prakse s pratećim promjenama u uređenju ustanove, ulozi odgajatelja i cjelokupnoj organizaciji življenja u ustanovi (Dahlberg, Moss i Pence, 1999).

7.1.3.5. Pedagoška dokumentacija u funkciji dekonstrukcije zastarjelih shvaćanja odgojno-obrazovnog procesa

Slunjski navodi nekoliko promjena koje sustavna uporaba pedagoške dokumentacije može proizvesti u shvaćanju odgojno-obrazovnog procesa. Dakle, ona doprinosi napuštanju: analitičkog pristupa; ideje linearnosti i predvidivosti; ideje reprodukcije; te pristupa manipulacije djecom. Budući da pedagoška dokumentacija omogućuje pažljivo promatranje svih aktivnosti djece, uključujući i onih samoiniciranih i samoorganiziranih, ona pruža praktičarima priliku da razumiju prirodni modalitet procesa učenja djeteta. Podaci koje nudi pedagoška dokumentacija pokazuju da je učenje cjelovit, integrirani proces. Također, da je vrlo kompleksan i nepredvidiv, a ne linearan

proces. I konačno, da je to (su)konstrukcijski proces, tj. da se znanja ne reproduciraju, već aktivno stvaraju od strane subjekata koji sudjeluju u tom procesu. Ti uvidi u konačnici dovode do napuštanja ideje manipulacije djecom u korist razvoja njihove autonomije i emancipacije (Slunjski, 2020). Dahlberg, Moss i Pence također prepoznaju kritički potencijal pedagoškog dokumentiranja. Oni navode kako tijekom tog procesa vizualiziramo i razmišljamo o vlastitom pedagoškom djelovanju pa, stoga, navode autori, ono predstavlja proces učenja koji može poslužiti i kao polazište za rekonstrukciju pedagoškoga rada (Dahlberg, Moss i Pence, 1999). Naime, pregledavanjem dokumentacije odgajatelji se prisjećaju prošlih događaja koje potom rekonstruiraju u drugom svjetlu. Iz toga autori zaključuju da pedagoška dokumentacija može nadograđivati već utvrđena iskustva, ali i biti temelj za konstruiranje novih teorija o dječjem učenju i izgradnji znanja (Dahlberg, Moss i Pence, 1999).

7.1.3.6. Pedagoška dokumentacija u funkciji pretvorbe vrtića u organizaciji koja uči

Ranije je predstavljeno shvaćanje vrtića kao zajednice koja uči. Ovdje će se u svrhu objašnjavanja uloge pedagoške dokumentacije u njezinu stvaranja istaknuti osnovne značajke zajednice koja uči. Dakle, prema Slunjski, „profesionalne zajednice učenja usmjerene su poticanju odgajatelja i svih drugih subjekata odgojno-obrazovnog procesa na kontinuiranu razmjenu svojih profesionalnih ekspertiza, uvida i znanja, kao osnove njihova zajedničkog učenja“ (Slunjski, 2020, 19). Upravo u tome prepoznaje se vrijednost pedagoške dokumentacije, jer ona omogućuje zajedničke rasprave praktičara o prošlim aktivnostima, na temelju čega se promišljaju i planiraju buduće. Autorica Slunjski stoga navodi kako je ključni element u stvaranju profesionalne zajednice učenja uključiti zajedničke rasprave kao sastavni dio odgojno-obrazovne prakse vrtića. Putem njih odgajatelji međusobno razmjenjuju svoja iskustva, ideje, interpretacije, razumijevanje te zajedno dolaze do novih znanja (Slunjski, 2020). Nova znanja i razumijevanja pak vode svjesnijem, a time i kvalitetnijem odgojno-obrazovnom djelovanju. I Miljak izlaže o ulozi pedagoške dokumentacije u razvoju zajednice koja uči. Autorica ističe kako pedagoška dokumentacija čini proces učenja vidljivim. Tako ona predstavlja temelj za zajedničkih rasprava u kojima se suočavaju različita stajališta, uvažavaju različite interpretacije i postupno usuglašavaju stavovi, a na taj se način stvaraju zajednička znanja i zajedničke teorije koje se kontinuirano razvijaju (Miljak, 2007). Autorica govori kako dokumentacija, osim djeci, omogućuje i odgajateljima da se dignu na metarazinu svojeg učenja i poučavanja. Rinaldi također ističe važnost zajedničkih rasprava jer su

dokumentacije zapravo parcijalni nalazi i subjektivna tumačenja. Upravo iz tog razloga potrebno je reinterpretirati i raspraviti s kolegama (Rinaldi, 2006). Nadalje, autorica ukazuje kako se u tim trenucima zajedničkih rasprava stvaraju interpretativne teorije i hipoteze koje unaprjeđuju ne samo znanje grupe već i, ako se potvrde, općenitije referentne teorije (isto, 57). Konačni rezultat su znanja koja su obogaćena doprinosima mnogih. Slunjski (2011) navodi kako je konstruiranje dokumentacije samo po sebi „istraživački i refleksivni proces“ (Slunjski, 2011 a, 86). S obzirom na to da odgajateljima omogućuje propitivanje vlastite uloge u razvoju, odgoju i učenju djece, dokumentiranje je važna alatka profesionalnog razvoja odgajatelja.

7.1.4. Komunikacija s drugima

Dahlberg, Moss i Pence nazivaju dokumentiranje procesom komunikacije jer ono pretpostavlja kreiranje kulture istraživanja, reflektiranja, dijaloga i angažmana. U toj kulturi svi subjekti participiraju: djeca, odgajatelji, roditelji, administratori, političari i drugi. Svatko od njih ima mogućnost iskazati svoju perspektivu, koja se ravnopravno uvažava. Upravo uzimanje u obzir višestrukih perspektiva otvara put za kreiranje pedagoškoga rada, koji će biti smislen za sve; djecu, roditelje i praktičare (Dahlberg, Moss i Pence, 1999). I Taloš-Lopar govori kako je još jedna važna funkcija dokumentacije komunikacija s drugima. Tako dokumentacija može biti sredstvo komunikacije s roditeljima. U tom komunikacijskom procesu prilaganjem dokumentacije odgojitelj može roditeljima djeteta ilustrirati postojeća znanja i razumijevanja njihova djeteta. Na taj način roditelji su neizravno uključeni u učenje i razvoj djeteta koji se odvijaju u ustanovi. To u konačnici ima vrijedne rezultate jer upoznavanje i bolje razumijevanje vlastita djeteta i njegova načina razmišljanja vodi k razvoju pedagoških kompetencija roditelja (Taloš-Lopar, 2016). Rinaldi je također istaknula prednosti dokumentacije za roditelje. Autorica kaže da dokumentacija omogućuje roditeljima da vide ono što je inače nevidljivo, odnosno da vide ne samo što njihovo dijete radi već i kako i zašto to radi, koje značenje pridaje tomu što radi te način na koji dijeli svoje razumijevanje s drugima (Rinaldi, 2006). Zahvaljujući tim uvidima, roditelji postaju svjesniji svoje uloge. Slunjski također opisuje vrijednost korištenja dokumentacije za roditelje. Prema autorici, dokumentacija omogućuje roditeljima da saznaju ne samo što djeca u vrtiću rade nego i kako i zašto su nešto radila, to jest omogućuje im da vide cijeli proces učenja, a ne samo krajnji rezultat. Nadalje, uvidi u dokumentaciju predstavljaju materijal za raspravu roditelja s djecom, s drugim roditeljima, s odgajateljima. Slunjski pronalazi potrebu za revidiranjem roditeljskih očekivanja od

vrtića. Ovdje navodi primjer da neki roditelji procjenjuju kvalitetu rada odgajatelja prema količini naučenih recitacija i pjesmica (Slunjski, 2001), a ranije je razjašnjeno kako suvremene spoznaje odbacuju reprodukcijски pristup učenju na korist (su)konstrukcijskog, prema kojem se odgojno-obrazovni proces ne bi smio tako procjenjivati. U tom smislu Slunjski osvjetljava ulogu dokumentacije u revidiranju roditeljskih očekivanja od vrtića. Pomoću uvida iz pedagoške dokumentacije roditelji mogu bolje razumjeti proces učenja i razvoja djece te tako postaju svjesniji uloge vrtića u cjelokupnom razvoju djeteta (Slunjski, 2001). Slunjski dodaje: „Posebno su vrijedne situacije u kojima dijete, uz pomoć dokumentacije, roditelju posreduje i prepričava aktivnosti u kojima je sudjelovalo, kakva je iskustva steklo i što su određena iskustva za njega značila.“ (Slunjski, 2008, 210)

Također, Dahlberg, Moss i Pence govore kako pedagoška dokumentacija povezuje ustanovu i okruženje. Objasnjavaju to ističući kako je pedagoška dokumentacije polazna točka za dijalog, ali i uspostavljanje povjerenja, kao i legitimiteta ustanove u odnosu na širu zajednicu. Ona otvara i čini vidljivim rad tih ustanova, što može pokazivati kako one doprinose društvu (Dahlberg, Moss i Pence, 1999). Na tragu iznesenih ideja, Vidačić-Maraš tumači kako je dokumentacija temelj dijaloga između svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa. Dakle, s djecom, roditeljima, sustručnjacima, lokalnom zajednicom. Isto tako, pedagoška dokumentacija omogućuje i dijalog sa samim sobom (Vidačić-Maraš, 2015), koji je ranije opisan kao samorefleksija.

Sagledavajući složenu ulogu pedagoške dokumentacije, može se zaključiti da ona pridonosi svakom subjektu odgojno-obrazovnog procesa zasebno, ali i cjelokupnoj ustanovi i zajednici izvan nje.

7.2. Uloga djece u dokumentiranju odgojno-obrazovnog procesa

Ranije je izloženo kako se dijete gleda kao subjekt vlastitog odgojno-obrazovnog procesa. Kao što i Slunjski ističe, dijete je kritički suistraživač u dijalogu s odgajateljem tijekom čitava procesa zajedničkog učenja. Dakle, potrebno je napustiti zastarjelu ulogu gdje je dijete pod nadzorom odgajatelja i zamijeniti je učenjem u kojem su djeca i odgajatelji partneri. Jedino na taj način mogu se oživotvoriti svi dosad izneseni aspekti kvalitete odgojno-obrazovnog procesa unutar ustanove. Dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa primjer je zajedničkog učenja u kojem je stoga potrebno osigurati djeci visoku razinu participacije. Za to se zalažu Pranling Samuelsson i

Sheridan, koji traže da dijete bude uključeno u odabir i oblikovanje aktivnosti, a ne da samo sudjeluje u njima (Pranlingg Samuelsson i Sheridan, prema Petersson, 2014, prema Slunjski, 2020). Jednako tako i u procesu dokumentiranja dijete zauzima aktivnu ulogu. Debeljak i Malešić (2020) navode kako dijete može djelovati kao zainteresirani promatrač, etnograf i/ili biti član refleksivne zajednice. Prema tim autoricama, najviši i najvrjedniji stupanj uključenosti djece u ovom procesu jest sudjelovanje u refleksiji. Stoga je potrebno osigurati djeci prilike da se prisjete svojih aktivnosti, da ih komentiraju s drugima, da iskažu svoje namjere i ideje (Debeljak i Malešić, 2020). Rinaldi upozorava na jaz koji se može pojaviti između odgajateljevih tumačenja djetetovih akcija i značenja koje im pripisuje dijete. Stoga autorica zagovara konstruiranje otvorenog komunikacijskog odnosa između procesa učenja djece i odgajatelja. Takav odnos treba se temeljiti na dijalogu koji podrazumijeva pažljivo slušanje djeteta (Rinaldi, 2006). Slunjski ističe da je nužno uzimati u obzir perspektivu djece i uključivati ih u sam proces jer time odgajatelji dobivaju ključne informacije koje pomažu u boljem shvaćanju djetetovih ideja i zamisli, što sigurno obogaćuje i nadograđuje proces dokumentiranja (Slunjski, 2012). Dakle, ključno je da dijete samo predstavlja svoja djelovanja, teorije, razumijevanja, namjere, odnosno dijete treba samo interpretirati dokumentaciju svojega odgojno-obrazovnog procesa. Iz svega navedenog proizlazi da je sudjelovanje djece u dokumentiranju potrebno ne samo radi ostvarivanja djetetovih participativnih prava već i zato što dijete uvelike doprinosi kvaliteti čitavog procesa dokumentiranja.

VIII. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

U ovom dijelu rada prikazat će se metodologija empirijskog istraživanja.

8.1. Cilj i zadaće istraživanja

Cilj je ovoga istraživanja dobiti uvid u specifičnosti preferencija korištenja pojedinih oblika dokumentiranja kod odgajatelja u dječjim vrtićima. Također, istraživanjem se želi ispitati samoprocjena kompetentnosti odgajatelja za vođenje pedagoške dokumentacije te njihovo mišljenje o korisnosti pedagoške dokumentacije u njihovu odgojno-obrazovnom radu.

U skladu s navedenim ciljem, postavljena su istraživačka pitanja:

1. Kako odgajatelji procjenjuju vlastite kompetencije za vođenje pedagoške dokumentacije?
2. Koje oblike pedagoške dokumentacije odgajatelji najčešće, a koje najrjeđe koriste?
3. Jesu li odgajatelji sudjelovali na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije?
4. Koliko korisnom odgajatelji procjenjuju pedagošku dokumentaciju za:
 - a) procjenu postignuća i kompetencija djece
 - b) procjenu vlastitih intervencija
 - c) suradnju s roditeljima
 - d) pripremu prostora i konteksta u kojem djeca borave
 - e) samorefleksiju te refleksiju s kolegama i stručnom službom.

Na temelju cilja i istraživačkih pitanja postavljene su sljedeće hipoteze:

H-1: Postoji statistički značajna razlika u zastupljenosti pojedinih oblika pedagoške dokumentacije.

H-2: Ne postoji statistički značajna razlika u vođenju pedagoške dokumentacije s obzirom na spol odgajatelja.

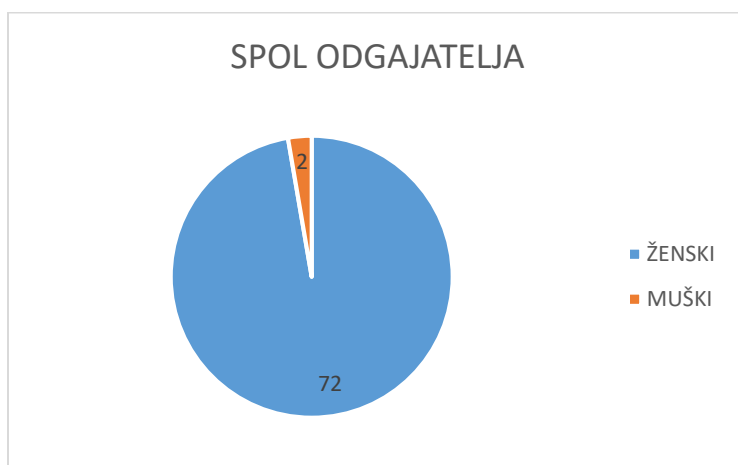
H-3: Ne postoji statistički značajna razlika u vođenju pedagoške dokumentacije s obzirom na sudjelovanje na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije.

H-4: Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni kompetentnosti odgajatelja za vođenje pedagoške dokumentacije s obzirom na sudjelovanje na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije.

H-5: Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima odgajatelja o pedagoškoj dokumentaciji s obzirom na sudjelovanje odgajatelja na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije.

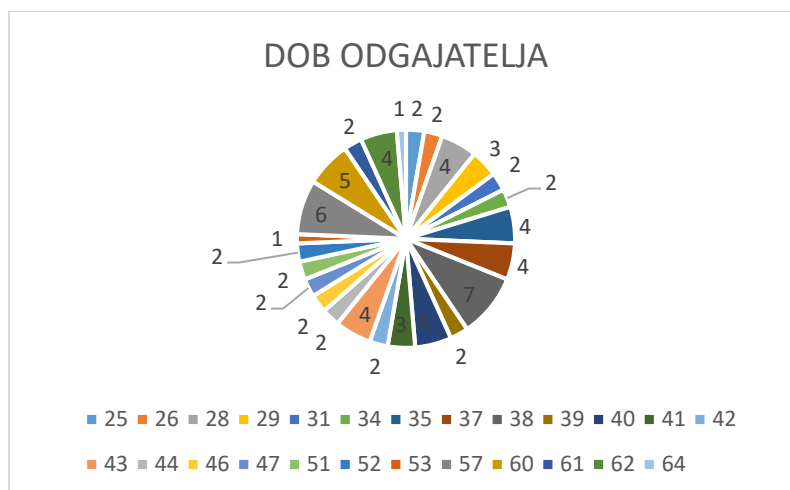
8.2. Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno u svibnju 2023. godine. Istraživanje je provedeno pomoću pripremljenog anketnog upitnika. Sudjelovanje je bilo anonimno i dobrovoljno, a trajalo je 10-ak minuta. Uzorak je prigodni. U istraživanju je sudjelovalo 74 odgajatelja iz gradskih vrtića na području grada Zagreba. U *Grafu 1* vidljivo je da je od ukupno 74 ispitanika 72 ženskog spola, što iznosi 97,3 % uzorka, a 2 muškog spola, koji čine 2,7 % uzorka. Zbog malog poduzorka odgajatelja muškog spola taj podatak nije se uzimao u daljnju obradu.



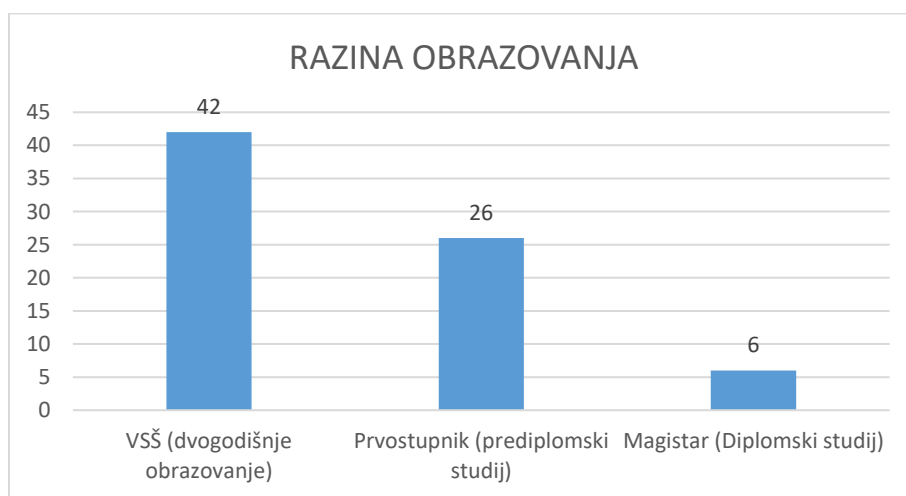
Graf 1. Spol odgajatelja

Na *Grafu 2* prikazana je dobna struktura ispitanika, a kretala se u rasponu od 24 do 64 godine. Prosječna dob ispitanika u uzorku jest 43,39 godina.



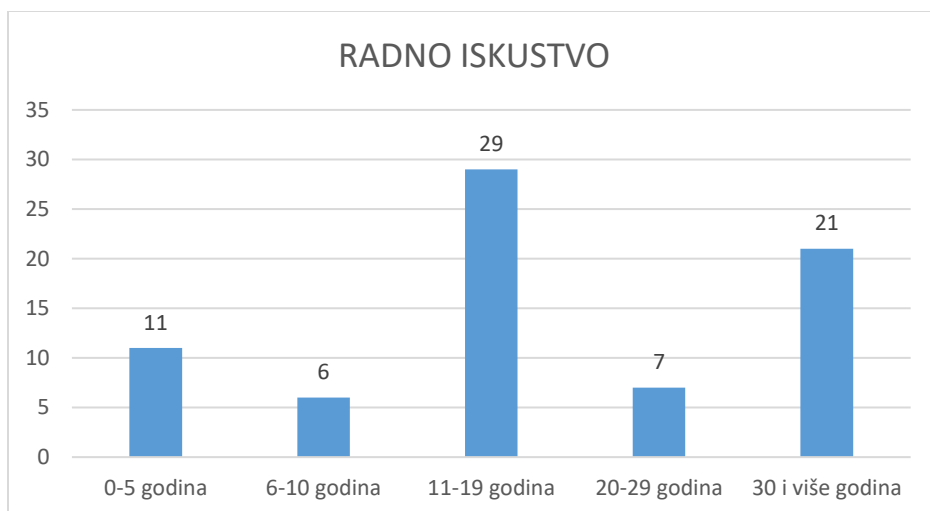
Graf 2. Dob odgajatelja

Sljedeći podaci su oni o razini formalnog obrazovanja i godinama radnog iskustva. Najveći broj ispitanika obuhvaćenih uzorkom ima višu stručnu spremu, to jest završeno dvogodišnje obrazovanje (f=42). Od ukupnog broja ispitanika njih 26 ima završen preddiplomski studij, a najmanji broj ispitanika ima završen diplomski studij (f=6). Ti su podaci vidljivi u *Grafu 3*.



Graf 3. Razina obrazovanja

U *Grafu 4* prikazani su podaci o godinama radnog iskustva. Dakle, najveći broj ispitanika (f=29) ima radno iskustvo između 11 i 19 godina. Nešto manji broj ispitanika (f=21) ima više od 30 godina radnog iskustva, njih jedanaestero (f=11) ima manje od pet godina radnog iskustva, sedmero (f=7) ispitanika ima između 20 i 29 godina radnog iskustva, a najmanji broj odgajatelja (f=6) ima radno iskustvo između šest i deset godina.



Graf 4. Godine radnog iskustva odgajatelja

Što se tiče radnog statusa, najviše ispitanika ima stalni radni odnos ($f=64$), što čini 86,49 % uzorka. Šest ispitanih odgajatelja zaposleno je na određeno, što obuhvaća 8,11 % uzorka, a njih četvero su pripravnici, koji čine 5,41 % uzorka. Ti su podaci vidljivi u *Tablici 1*.

Tablica 1. Struktura odgajatelja prema statusu zaposlenja

| Status zaposlenja | f | P |
|--------------------------------|----|---------|
| Pripravnik/ica | 4 | 5,41 % |
| Stalni radni odnos | 64 | 86,49% |
| Zaposlen/a na određeno vrijeme | 6 | 8,11% |
| Zamjena | 0 | 0,00% |
| Ukupno | 74 | 100,00% |

8.3. Postupak istraživanja

Istraživanje je provedeno tijekom svibnja 2023. godine. Korišten je kvantitativan pristup prikupljanja i obrade podataka. Ispitanici su rješavali upitnik u tiskanom obliku. U općoj uputi objašnjeni su ciljevi i svrha istraživanja. Za ispunjavanje upitnika bilo je predviđeno 10-ak minuta. Ispunjavanje upitnika bilo je dobrovoljno i anonimno. Prvo se tražilo odobrenje ravnatelja vrtića za provedbu istraživanja. Kada se dobilo odobrenje, dogovorilo se s pedagoginjama tih vrtića da one podijele i prikupe anketne upitnike. Ukupno je podijeljeno 100 upitnika, prikupljeno ih je 77,

od čega ih je valjano popunjeno 74. Za potrebe opće deskripcije izračunate su mjere centralne tendencije (aritmetička sredina, mod) i mjere raspršenja (frekvencija, standardna devijacija), a za potrebe testiranja H-4 i H-5 korišten je neparapetrijski Mann-Whitney test.

8.4. Instrumenti istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja kreiran je upitnik *Dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa u praksi dječjih vrtića*. Upitnik je kreiran na temelju recentne i relevantne literature vezane uz navedenu temu. Upitnik se sastoji od dvaju dijelova. Prvi dio upitnika odnosi se na opće podatke o ispitanicima: spol, dob, razina obrazovanja, status zaposlenja te godine radnog iskustva. Zatim, u ovom dijelu upitnika postavljena su četiri pitanja otvorenog tipa i četiri pitanja zatvorenog tipa. Ovdje su ispitanici odgovarali na pitanje na koliko su stručnih usavršavanja bili tijekom prošle godine. Zatim im je postavljeno pitanje gdje su trebali označiti jesu li sudjelovali na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije, a potom su u sljedećem pitanju trebali navesti koji je to oblik stručnog usavršavanja bio. Još su postavljena dva pitanja zatvorenog tipa, gdje su im bili ponuđeni odgovori „da“ i „ne“. Trebali su naznačiti imaju li iskustva s vođenjem pedagoške dokumentacije te vode li trenutno pedagošku dokumentaciju. Nadalje, imali su otvorena pitanja gdje su navodili koje sve oblike pedagoške dokumentacije koriste i koji od svih oblika najčešće koriste. Drugi dio upitnika predstavlja skalu procjene odgajatelja koliko im pedagoška dokumentacija pomaže u njihovu radu. Instrument sadrži ukupno 24 varijable formirane u obliku tvrdnji. Ispitanici su izražavali svoje mišljenje (slaganje s tvrdnjama) na Likertovoj skali. Tako su zaokruživali broj od 1 do 5, pri čemu je:

- 1 – u potpunosti se ne slažem;
- 2 – ne slažem se;
- 3 – niti se slažem niti se ne slažem;
- 4 – slažem se;
- 5 – u potpunosti se slažem.

IX. REZULTATI I RASPRAVA

9.1. Prikaz deskriptivnih podataka

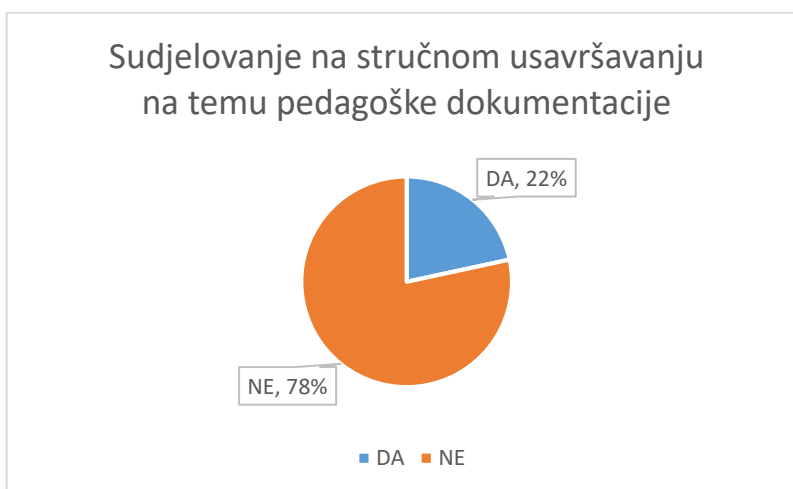
Ispitanici su u upitniku imali četiri pitanja otvorenog tipa i četiri pitanja zatvorenog tipa. Prvo pitanje bilo je: *Na koliko ste stručnih usavršavanja bili tijekom prošle godine?* Uvidom u odgovore najveći broj ispitanika (f=18) bio je na četiri stručna usavršavanja; po osmero (f=8) ispitanika bilo je na šest, tri i dva stručna usavršavanja; šestero (f=6) ispitanika bilo je na pet stručnih usavršavanja; isti broj (f=6) bio je na deset stručnih usavršavanja; po četvero (f=4) ispitanika bilo je na sedam, osam i jednom stručnom usavršavanju, a dvoje (f=2) ih je bilo na devet. Također, šestero (f=6) ispitanika izjavilo je da nisu bili ni na jednom stručnom usavršavanju tijekom prošle godine. Ti su podaci prikazani u *Tablici 2.*

Tablica 2. Sudjelovanje odgajatelja na stručnim usavršavanjima tijekom prošle godine

| Broj stručnih usavršavanja | F | P |
|-----------------------------------|----------|----------|
| 4 | 18 | 24,32 % |
| 6 | 8 | 10,81 % |
| 3 | 8 | 10,81 % |
| 2 | 8 | 10,81 % |
| 5 | 6 | 8,11 % |
| 10 | 6 | 8,11 % |
| 7 | 4 | 5,41 % |
| 8 | 4 | 5,41 % |
| 1 | 4 | 5,41 % |
| 9 | 2 | 2,70 % |
| 0 | 6 | 8,11 % |

Sljedeće pitanje bilo je zatvorenog tipa s mogućnošću odgovora „da“ ili „ne“, a glasilo je: *Jeste li sudjelovali u nekom obliku stručnog usavršavanja na temu pedagoške dokumentacije?* Ovdje je potvrđan odgovor označilo šesnaestero (f=16) ispitanika, što čini 21,62 % uzorka. Ostali (f=58)

navode kako nisu sudjelovali na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije, što čini 78,38 % uzorka. Ti su podaci vidljivi u *Grafu 5*.



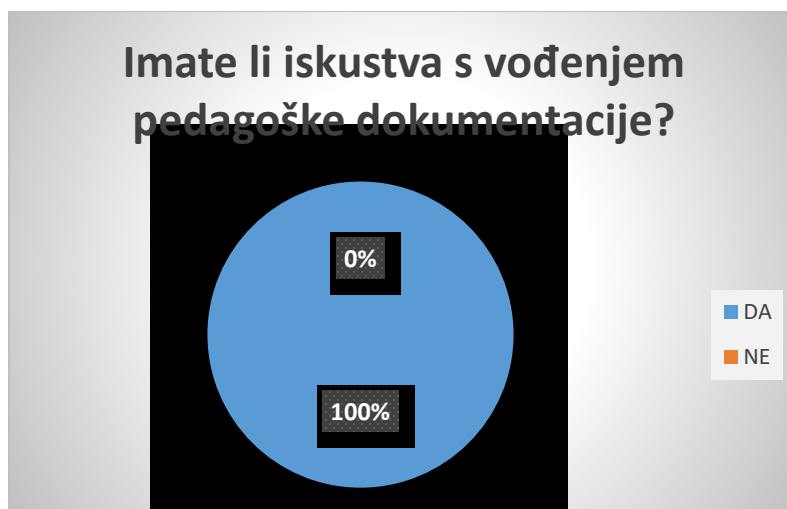
Graf 5. Omjer odgajatelja koji su sudjelovali na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije i onih koji nisu

Treće pitanje bilo je otvorenog tipa, a izravno se nadovezuje na prethodno pitanje, zbog čega su ga ispitanici koji su odgovorili negativno na prethodno pitanje izostavljali. Pitanje je glasilo: *Ako ste sudjelovali u nekom obliku stručnog usavršavanja na temu pedagoške dokumentacije, navedite na kojem.* Na to pitanje odgovorilo je šesnaestero ($f=16$) ispitanika. Od toga njih četrnaestero ($f=14$) navelo je da su sudjelovali na stručnom aktivu u ustanovi na temu pedagoške dokumentacije, a ostatak ($f=2$) odgajatelja odgovorio je da su sudjelovali u *online* obliku stručnog usavršavanja na tu temu, što je prikazano u *Tablici 3*.

Tablica 3. Oblici stručnih usavršavanja na temu pedagoške dokumentacije na kojima su ispitanici sudjelovali

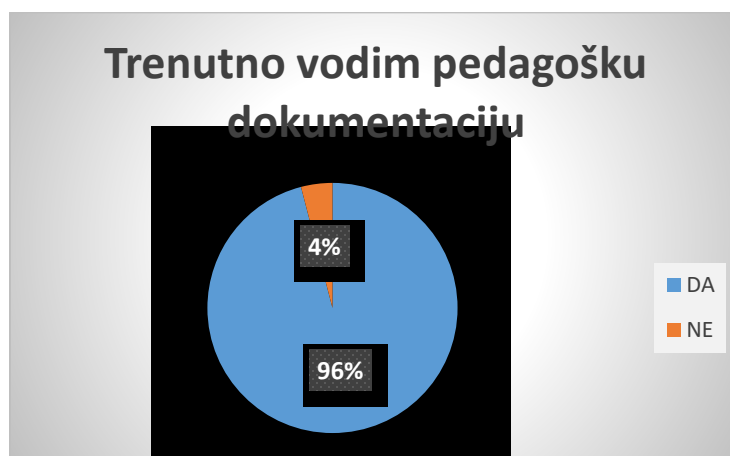
| Oblik stručnog usavršavanja | F | P |
|------------------------------------|----|--------|
| Stručni aktiv u ustanovi | 14 | 87,5 % |
| <i>Online</i> stručno usavršavanje | 2 | 12,5 % |

Zatim slijede dva pitanja zatvorenog tipa s mogućnošću odgovora „da“ ili „ne“. Prvo od njih glasi: *Imate li iskustva s vođenjem pedagoške dokumentacije?* Ovdje su svi ispitanici ($f=74$) odgovorili potvrdno, što je vidljivo u *Grafu 6*.



Graf 6. Iskustva odgajatelja u vođenju pedagoške dokumentacije

Sljedeće pitanje, također s mogućnošću odgovora „da“ ili „ne“, glasilo je: *Trenutno vodim pedagošku dokumentaciju.* U Grafu 7 vidljivo je da je na to pitanje samo troje (f=3) odgajatelja odgovorilo negativno, a ostali (f=71) su odgovorili potvrdno, to jest da trenutno vode pedagošku dokumentaciju, što čini 95,95 % ukupnog uzorka.



Graf 7. Prikaz odgajatelja koji trenutno vode pedagošku dokumentaciju

Sljedeća dva pitanja bila su otvorenog tipa. Dvanaesto pitanje glasilo je: *Navedite koje sve oblike dokumentacije primjenjujete u svome radu (moguće više odgovora).* Odgovori odgajatelja na to pitanje prikazani su u Tablici 4. Ovdje je vidljivo da najveći broj odgajatelja koristi fotografiranje (f=41), što je 55,41 % uzorka, neki (f= 36) koriste videozapise, što čini 48,65 % uzorka; službenu pedagošku dokumentaciju navelo je 28 (f= 28) odgajatelja, što čini 37,84 % uzorka; dječje crteže

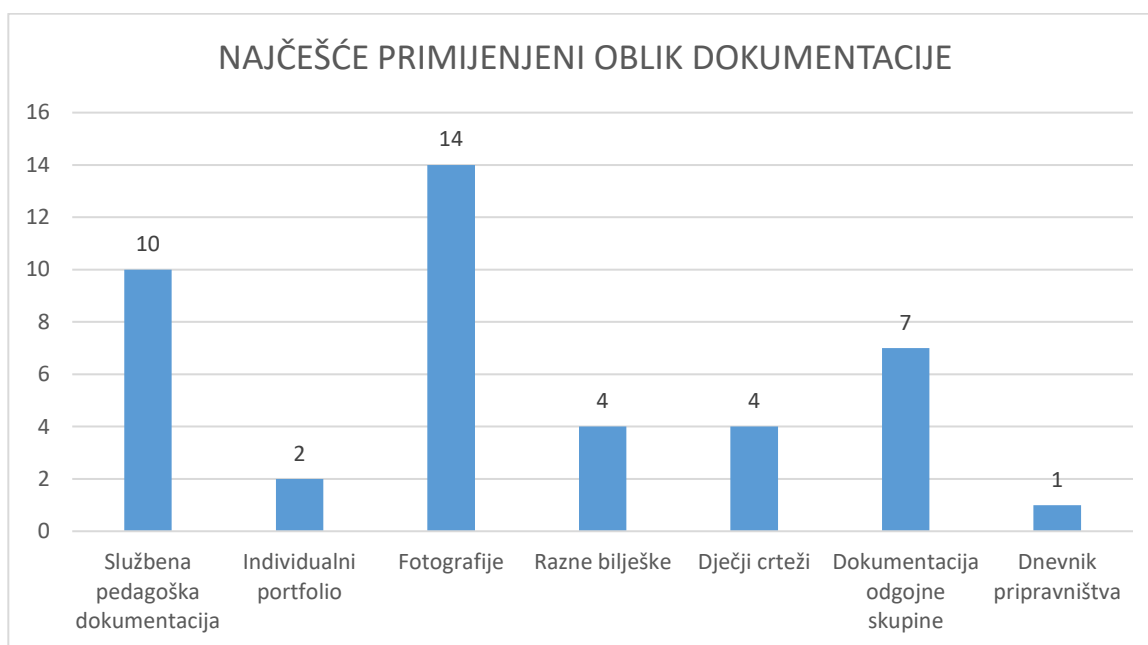
navelo je 27 (f=27) odgajatelja, odnosno 36,49 % uzorka; 26 (f=26) odgajatelja ili 35,14 % uzorka navelo je individualni portfolio djeteta; razne bilješke navelo je 22 (f= 22) ili 29,73 % odgajatelja; isto toliko (f=22) navelo je sažetke razgovora djece; 12 (f=12) ili 16,22 % odgajatelja navelo je dokumentaciju odgojne skupine; 8 (f=8) odgajatelja ili 10,81 % uzorka navelo je audiozapise; njih četvero (f=4), to jest 5,41 % uzorka navelo je mapu profesionalnog razvoja; po dvoje (f=2) odgajatelja, odnosno 2,70 % uzorka navelo je mapu pripravnštva i dnevnik pripravnštva, a samo jedan odgajatelj (f=1) naveo je da koristi dosje djece s teškoćama, što čini 1,35 % od ukupnog uzorka.

Tablica 4. Upotreba pojedinih oblika dokumentiranja

| OBLIK DOKUMENTIRANJA | F | P |
|--|----|---------|
| Fotografije | 41 | 55,41 % |
| Videozapisi | 36 | 48,65 % |
| Službena pedagoška dokumentacija | 28 | 37,84 % |
| Dječji crteži | 27 | 36,49 % |
| Individualni portfolio | 26 | 35,14 % |
| Razne bilješke | 22 | 29,73 % |
| Sažetci razgovora djece | 22 | 29,73 % |
| Dokumentacija odgojne skupine | 12 | 16,22 % |
| Audiozapisi | 8 | 10,81 % |
| Mapa profesionalnog razvoja odgajatelja | 4 | 5,41 % |
| Dnevnik pripravnštva | 2 | 2,70 % |
| Mapa pripravnštva | 2 | 2,70 % |
| Dosje djece s teškoćama | 1 | 1,35 % |

Zatim je slijedilo pitanje također otvorenog tipa, no s mogućnošću samo jednog odgovora. Dakle, pitanje je glasilo: *Koju vrstu pedagoške dokumentacije NAJČEŠĆE primjenjujete (upisati jedan*

odgovor)? Na to pitanje odgovorio je 41 odgajatelj. U *Grafu 8* vidljiva je raspodjela odgovora odgajatelja na to pitanje. Dakle, najveći broj odgajatelja ($f=14$) naveo je da najčešće primjenjuje fotografije kao oblik dokumentiranja. Zatim, njih 10 ($f=10$) naveo je službenu pedagošku dokumentaciju; 7 ($f=7$) odgajatelja naveo je dokumentaciju odgojne skupine; 4 ($f=4$) odgajatelja naveo je dječje crteže; isto toliko ($f=4$) odgajatelja naveo je razne bilješke; dvoje ($f=2$) ih je naveo individualni portfolio djeteta; a jedan ispitanik ($f=1$) naveo je da najčešće koristi dnevnik pripravnštva kao oblik pedagoške dokumentacije.



Graf 8. Prikaz podataka o najčešće primijenjenim oblicima pedagoške dokumentacije

Varijable iz drugog dijela upitnika izdvojene su u *Tablici 5*. Ovdje su prikazane aritmetička sredina i standardna devijacija odgovora ispitanika sa slaganjem s formuliranim tvrdnjama iz upitnika.

Tablica 5. Prikaz prosječnih vrijednosti odgovora odgajatelja na skali vezano uz pedagošku dokumentaciju

| Tvrdnje | MIN | MAX | M | SD |
|---|-----|-----|------|-------|
| 14. Vođenje pedagoške dokumentacije u ranom i predškolskom odgoju je važno. | 4 | 5 | 4,86 | 0,841 |
| 15. Smatram da posjedujem dovoljno znanja o načinu na koji se vodi pedagoška dokumentacija. | 2 | 5 | 3,97 | 0,637 |

| | | | | |
|--|---|---|------|--------|
| 16. Smatram se kompetentnim za samostalno vođenje pedagoške dokumentacije. | 3 | 5 | 4,23 | 0,595 |
| 17. Potrebna mi je pomoć kolega pri vođenju pedagoške dokumentacije. | 1 | 4 | 2,52 | 1,0367 |
| 18. Potrebna mi je pomoć stručne službe pri vođenju pedagoške dokumentacije. | 1 | 4 | 2,56 | 1,039 |
| 19. Za vrijeme inicijalnog obrazovanja učio/la sam o pedagoškoj dokumentaciji. | 1 | 5 | 2,70 | 1,068 |
| 20. Volio/voljela bih unaprijediti svoje kompetencije za vođenje pedagoške dokumentacije. | 1 | 5 | 4,38 | 0,765 |
| 21. Pedagoška dokumentacija pomaže mi razumjeti djetetove interese, mogućnosti, sposobnosti i potrebe. | 3 | 5 | 3,76 | 0,923 |
| 22. Pedagoška dokumentacija pomaže mi bolje organizirati prostor i kontekst u kojem djeca borave. | 3 | 5 | 4,28 | 0,652 |
| 23. Pedagoška dokumentacija omogućuje mi procjenu postignuća i kompetencija djece. | 3 | 5 | 4,42 | 0,5521 |
| 24. Pedagoška dokumentacija pomaže mi u planiranju novih mogućnosti učenja djece. | 3 | 5 | 4,5 | 0,29 |
| 25. Sustavno vođenje pedagoške dokumentacija doprinosi profesionalnom razvoju odgajatelja. | 1 | 5 | 4,2 | 0,951 |
| 26. Pedagoška dokumentacija pomaže mi u samorefleksiji i kritičkom promišljanju vlastite prakse. | 1 | 5 | 4,18 | 0,882 |
| 27. Pedagoška dokumentacija pomaže mi u refleksiji prakse s kolegama odgajateljima. | 1 | 5 | 3,88 | 0,721 |
| 28. Pedagoška dokumentacija pomaže mi u refleksiji sa stručnom službom. | 1 | 5 | 3,96 | 0,851 |
| 29. Pedagoška dokumentacija pomaže mi u planiranju teme budućeg stručnog usavršavanja. | 1 | 5 | 3,66 | 0,888 |
| 30. Pedagoška dokumentacija ima veliku vrijednost za roditelje. | 1 | 5 | 3,58 | 1,250 |

| | | | | |
|--|---|---|------|-------|
| 31. Koristim pedagošku dokumentaciju kako bih roditeljima pokazao/la što njihovo dijete radi, u kojim aktivnostima sudjeluje, s kime se druži, za što pokazuje interes i slično. | 1 | 5 | 3,81 | 1,143 |
| 32. Sustavno vođenje pedagoške dokumentacije omogućuje napredak i razvoj cjelokupne ustanove. | 2 | 5 | 4,14 | 0,833 |
| 33. Pedagošku dokumentaciju vodim samo zato što je to u opisu mog posla. | 1 | 5 | 2,19 | 1,145 |
| 34. Vodim pedagošku dokumentaciju samo zato što to stručna služba traži od mene. | 1 | 5 | 2,07 | 1,089 |
| 35. Vođenje pedagoške dokumentacije zahtjevno mi je i stvara mi dodatno opterećenje. | 1 | 4 | 2,32 | 1,481 |
| 36. Smatram da bi trebalo više ulagati u razvoj kompetencija odgajatelja za vođenje pedagoške dokumentacije. | 2 | 5 | 4,32 | 0,796 |

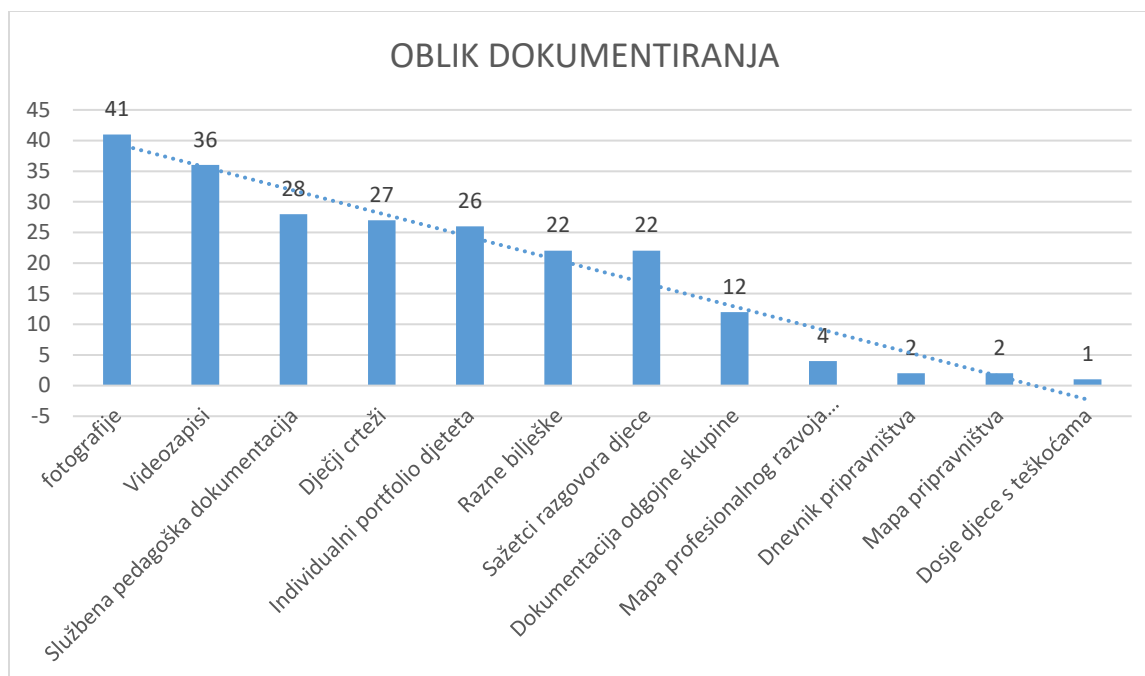
Iz tablice je vidljivo da su ispitanici izrazili najveći stupanj slaganja s tvrdnjom da je vođenje pedagoške dokumentacije u ranom i predškolskom odgoju važno ($M=4,86$). Pozitivnu ocjenu (prosječna vrijednost između 5 i 3,5), to jest ocjenu „u potpunosti se slažem“ ili „slažem se“ dali su također na sljedeće tvrdnje, redom po ocjenama: *Pedagoška dokumentacija pomaže mi u planiranju novih mogućnosti učenja djece* ($M=4,5$); *Pedagoška dokumentacija omogućuje mi procjenu postignuća i kompetencija djece* ($M=4,42$); *Smatram da bi trebalo više ulagati u razvoj kompetencija odgajatelja za vođenje pedagoške dokumentacije* ($M=4,32$); *Volio/voljela bih unaprijediti svoje kompetencije za vođenje pedagoške dokumentacije* ($M=4,38$); *Pedagoška dokumentacija pomaže mi bolje organizirati prostor i kontekst u kojem djeca borave* ($M=4,28$); *Smatram se kompetentnim za samostalno vođenje pedagoške dokumentacije* ($M=4,23$); *Sustavno vođenje pedagoške dokumentacije doprinosi profesionalnom razvoju odgajatelja* ($M=4,2$); *Pedagoška dokumentacija pomaže mi u samorefleksiji i kritičkom promišljanju vlastite prakse* ($M=4,18$); *Sustavno vođenje pedagoške dokumentacije omogućuje napredak i razvoj cjelokupne ustanove* ($M=4,14$). Nešto manje slaganje iskazali su za tvrdnje: *Smatram da posjedujem dovoljno znanja o načinu na koji se vodi pedagoška dokumentacija* ($M=3,97$); *Pedagoška dokumentacija pomaže mi u refleksiji prakse sa stručnom službom* ($M=3,96$); *Pedagoška dokumentaciji pomaže mi u refleksiji prakse s kolegama odgajateljima* ($M=3,88$); *Koristim pedagošku dokumentaciju*

kako bih roditeljima pokazao/la što njihovo dijete u vrtiću radi, u kojim aktivnostima sudjeluje, s kime se druži, za što pokazuje interese i slično (M=3,81); Pedagoška dokumentacija pomaže mi razumjeti djetetove interese, mogućnosti, sposobnosti i potrebe (M=3,76); Pedagoška dokumentacija pomaže mi u planiranju teme budućeg stručnog usavršavanja (M=3,66); Pedagoška dokumentacija ima veliku vrijednost za roditelje (M=3,58). Negativne odgovore (prosječna vrijednost između 1 i 3,5), to jest da se ne slažu ili u potpunosti ne slažu odgajatelji su izrazili za sljedeće tvrdnje: *Za vrijeme inicijalnog obrazovanja učio/la sam o pedagoškoj dokumentaciji (M=2,70); Potrebna mi je pomoć stručne službe pri vođenju pedagoške dokumentacije (M=2,56); Potrebna mi je pomoć kolega pri vođenju pedagoške dokumentacije (M=2,54); Vođenje pedagoške dokumentacije mi je zahtjevno i stvara mi dodatno opterećenje (M=2,32); Pedagošku dokumentaciju vodim samo zato što je to u opisu mog posla (M=2,19).* Najmanje slaganje odgajatelji su iskazali za tvrdnju: *Vodim pedagošku dokumentaciju samo zato što to stručna služba traži od mene (M=2,07).*

9.2. Testiranje hipoteza

H-1: Postoji statistički značajna razlika u zastupljenosti pojedinih oblika pedagoške dokumentacije u odgojno-obrazovnom radu odgajatelja.

Pregledom podataka u *Grafu 9* vidljivo je da odgajatelji navode raznolike oblike pedagoške dokumentacije koje primjenjuju u praksi. Međutim, također je vidljivo kako postoje značajne razlike u zastupljenosti pojedinih oblika pedagoške dokumentacije. Naime, čak 41 (f=41) odgajatelj naveo je da koristi fotografije, što predstavlja 55,41 % uzorka, 36 (f=36) odgajatelja naveo je da koristi videozapise, što čini 48,65 % uzorka. Zatim, 28 (f=28) odgajatelja, odnosno 37,84 % uzorka ovdje je naveo službenu pedagošku dokumentaciju. Nešto manje (f=27) odgajatelja naveo je dječje crteže, što čini 36,48 %, 26 (f= 26) individualni portfolio djeteta, što predstavlja 35,12 % uzorka, razne bilješke naveo je 22 (f=22), odnosno 29,73 % odgajatelja, isto toliko (f=22) naveo je da primjenjuje sažetke razgovora djece. Nadalje, 12 (f=12) odgajatelja naveo je dokumentaciju odgojne skupine, što čini 16,22 % uzorka. Mapu profesionalnog razvoja naveo je 4 (f=4) odgajatelja, što je 5,41 % uzorka. Dvoje odgajatelja (f=2) ovdje je naveo mapu pripravnništva i dnevnik pripravnništva, a oni čine 2,70 % uzorka. Samo jedan (f=1) odgajatelj naveo je dosje djece s teškoćama, što čini svega 1,35 % od ukupnog uzorka.



Graf 9. Prikaz zastupljenosti pojedinih oblika pedagoške dokumentacije u praksi ispitanih odgajatelja

Na temelju tih podataka zaključuje se da postoji značajna razlika u zastupljenosti pojedinih oblika pedagoške dokumentacije u praksi odgajatelja dječjih vrtića. Sukladno tome, *H-1: Postoji statistički značajna razlika u zastupljenosti pojedinih oblika pedagoške dokumentacije u odgojno-obrazovnom radu odgajatelja* prihvaća se. Kako je prikazano, više od polovice ispitanih odgajatelja, to jest 55,41 % ukupnog uzorka, u svojoj praksi služi se fotografiranjem kao oblikom pedagoške dokumentacije. To nije slučaj i za druge oblike. Razumljivo je da je dnevnik pripravnštva i mapu pripravnštva navelo samo dvoje odgajatelja. To su odgajatelji koji su trenutno pripravnici, pa su ti oblici dokumentiranja njima obvezni. Činjenica da je samo jedan odgajatelj naveo dosje djece s teškoćama isto ne treba toliko brinuti jer postoji mogućnost da samo taj odgajatelj u svojoj odgojnoj skupini ima dijete s teškoćom. No neki od dobivenih podataka su zabrinjavajući. Primjerice, mapu profesionalnog razvoja navelo je samo četvero odgajatelja, što čini 5,41 % uzorka. Taj je podatak zabrinjavajući s obzirom na to da je ranije jasno izloženo kako je pedagoška dokumentacija jedan od ključnih alata profesionalnog razvoja. Iako je nešto veći broj odgajatelja navodio videozapise, dječje crteže, individualni portfolio djeteta, razne bilješke, sažetke razgovora djece, to je i dalje manje od polovice ispitanih odgajatelja. Također je zabrinjavajuće što neke od vrlo korisnih oblika dokumentacije koji se navode u brojnim

relevantnim izvorima, poput trodimenzionalnih konstrukcija ili opservacija postignuća djeteta, nije naveo nijedan odgajatelj.

H-2: Ne postoji statistički značajna razlika u primjeni oblika pedagoške dokumentacije s obzirom na spol odgajatelja.

Ova se hipoteza ne može testirati jer u uzorku nisu ravnomjerno zastupljeni ispitanici muškog i ženskog spola. Naime, od ukupno 74 ispitanika, svega su dvojica muškog spola, što čini 2,70 % uzorka, dok ženske ispitanice obuhvaćaju ($f=72$) 97,30 % uzorka.

H-3: Ne postoji statistički značajna razlika u primjeni oblika pedagoške dokumentacije s obzirom na sudjelovanje odgajatelja na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije.

Ovom hipotezom želi se ispitati postoji li razlika u primjeni oblika pedagoške dokumentacije s obzirom na sudjelovanje na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije. Dakle, ovdje će se razmatrati koje sve oblike pedagoške dokumentacije, osim službene pedagoške dokumentacije, u svojem radu koriste odgajatelji koji su sudjelovali na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije, a koje oblike koriste odgajatelji koji nisu sudjelovali na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije. U *Grafu 10* prikazana je usporedba odgovora odgajatelja koji su sudjelovali na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije (da) i onih koji nisu (ne) na pitanje 12: *Navedite koje sve oblike pedagoške dokumentacije primjenjujete (moguće više odgovora).*



Graf 10. Usporedba primjene oblika dokumentacije prema sudjelovanja odgajatelja na stručnim usavršavanjima na temu pedagoške dokumentacije

Dakle, vidljivo je da su svi odgajatelji koji su sudjelovali na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije navodili raznolike oblike pedagoške dokumentacije. S druge strane, 28 (f=28), odnosno 48 % odgajatelja koji nisu sudjelovali na stručnim usavršavanjima na tu temu naveli su samo službenu pedagošku dokumentaciju. Prema tome, *H-3: Ne postoji statistički značajna razlika u primjeni oblika pedagoške dokumentacije s obzirom na sudjelovanje odgajatelja na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije* odbacuje se. Iz tih podataka zaključuje se da svi odgajatelji koji su sudjelovali na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije u svojem radu primjenjuju raznovrsne oblike dokumentacije, a ne samo službenu pedagošku dokumentaciju. To nije slučaj kod odgajatelja koji nisu sudjelovali na stručnom usavršavanju na tu temu. Naime, njih čak 48 % navelo je samo službenu pedagošku dokumentaciju. U teorijskom dijelu ovoga rada obrazložili smo mnogostruke prednosti dokumentiranja odgojno-obrazovnog procesa za sve njegove subjekte. Također smo jasno izložili prednosti svakog pojedinog oblika pedagoške dokumentacije, ali i prednosti primjene raznovrsnih oblika. Ako to imamo na umu, podaci da neki odgajatelji koriste samo službenu pedagošku dokumentaciju su zabrinjavajući. Međutim, podaci koje smo dobili ispitivanjem ove hipoteze su ohrabrujući, jer je vidljivo da stručno usavršavanje na temu pedagoške dokumentacije ima pozitivne posljedice na praksu odgajatelja.

H-4: Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni kompetentnosti za vođenje pedagoške dokumentacije s obzirom na sudjelovanja na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije.

Za potrebe testiranja navedene hipoteze koristit će se Mann-Whitney test za dva nezavisna uzorka. Hipotezom se želi ispitati postoji li statistički značajna razlika u samoprocjeni odgajatelja vlastite kompetentnosti za vođenje pedagoške dokumentacije prema sudjelovanju na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije. Dobiveni rezultati prikazani su u *Tablici 6*.

Tablica 6. Prosječne vrijednosti ispitanih varijabli prema sudjelovanju na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije

| Tvrdnje | Nisu sudjelovali (n=58) | | Sudjelovali su (n=16) | | Značajnost |
|---|----------------------------|-------|--------------------------|-------|------------|
| | M | SD | M | SD | |
| 15. Smatram da posjedujem dovoljno znanja o načinu na koji se vodi pedagoška dokumentacija. | 3,69 | 0,644 | 4,25 | 0,467 | 1,110 |
| 16. Smatram se kompetentnim za samostalno vođenje pedagoške dokumentacije. | 4,18 | 0,688 | 4,5 | 0,516 | 1,074 |
| 17. Potrebna mi je pomoć kolega pri vođenju pedagoške dokumentacije. | 2,72 | 1,022 | 1,88 | 1,104 | 0,210 |
| 18. Potrebna mi je pomoć stručne službe pri vođenju pedagoške dokumentacije. | 2,86 | 1,051 | 1,63 | 0,885 | -0,359 |
| 20. Volio/voljela bih unaprijediti svoje kompetencije za vođenje pedagoške dokumentacije. | 4,10 | 0,698 | 4,25 | 0,747 | 0,594 |

U *Tablici 6* prikazane su prosječne vrijednosti po ispitivanim varijablama u odnosu na sudjelovanje na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije. S obzirom na to da su poduzorci nejednake veličine, ne može se donijeti zaključak o prihvatanju, odnosno odbacivanju hipoteze samo na temelju prosječnih vrijednosti, jer one ovise o veličini uzorka. Iz tog razloga primijenjen je neparametrijski Mann-Whitney test. Dakle, zaključci o hipotezi donosit će se na temelju usporedbe empirijske varijable Z i standardizirane kritičke vrijednosti Z_{α} čija vrijednost za pouzdanost $\alpha=0,95=95\%$, iznosi $Z_{\alpha}=1,96$. Prema tome, ako je značajnost manja od 1,96, tada se zaključuje da ne postoji statistički značajna razlika u varijabli između dvaju uzoraka, pa se nulhipoteza prihvaća. Sukladno rezultatima Mann-Whitney testa, koji su prikazani u *Tablici 6*, hipoteza *H-4: Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni kompetentnosti za vođenje pedagoške dokumentacije s obzirom na sudjelovanja na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije* prihvaća se. Naime, vidljivo je kako ni na jednoj od pet varijabli ne postoji statistički značajna razlika između odgajatelja koji su sudjelovali na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije i odgajatelja koji nisu.

Ti su rezultati iznenađujući jer se može pretpostaviti da će stručno usavršavanje pridonijeti razvoju kompetencija. No potrebno je naglasiti kako su to rezultati samoprocjene odgajatelja vlastite kompetentnosti, a ranije se govorilo o utjecaju osobnih filozofija. Tako je moguće da se odgajatelji koji imaju višu razinu kompetencija tako ne procjenjuju zbog više postavljenih „kriterija“ kompetentnosti. Međutim, ponavljamo ono što smo ranije rastumačili: bit stručnih usavršavanja nije samo usvajanje novih znanja i vještina; ona bi trebala dovesti i do promjene vrijednosti, vjerovanja i stavova. Sukladno tomu i dobivenim rezultatima, valja se zapitati koliko je trenutna ponuda stručnih usavršavanja na temu pedagoške dokumentacije kvalitetna, odnosno je li zadovoljavajuća odgajateljima i ispunjava li njihova očekivanja. Prema tome, apeliramo da svako stručno usavršavanje treba kreirati tako da ono pridonosi usvajanju znanja, vještina, ali i revidiranju stajališta, razmišljanja, očekivanja, vjerovanja, vrijednost, stavova, a u konačnici i podizanju razine profesionalne samoučinkovitosti odgajatelja.

H-5: Nema statistički značajne razlike u stavovima odgajatelja o pedagoškoj dokumentaciji s obzirom na sudjelovanje na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije.

Za potrebe testiranja navedene hipoteze koristit će se Mann-Whitney test za dva nezavisna uzorka. Hipotezom se želi ispitati postoji li statistički značajna razlika u stavovima odgajatelja o pedagoškoj dokumentaciji prema sudjelovanju na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije. Dobiveni rezultati prikazani su u *Tablici 7*.

Tablica 7. Stavovi odgajatelja o pedagoškoj dokumentaciji s obzirom na sudjelovanje na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije

| Tvrdnje | Nisu sudjelovali (n=58) | | Sudjelovali su (n=16) | | Značajnost |
|--|-------------------------|-------|-----------------------|-------|------------|
| | M | SD | M | SD | |
| 14. Vođenje pedagoške dokumentacije u ranom i predškolskom odgoju je važno. | 4,65 | 0,421 | 4,75 | 0,447 | -0,015 |
| 21. Pedagoška dokumentacija pomaže mi razumjeti djetetove interese, mogućnosti, sposobnosti i potrebe. | 4,41 | 0,676 | 4,13 | 0,619 | 0,060 |

| | | | | | |
|---|------|-------|-------|-------|--------|
| 22. Pedagoška dokumentacija pomaže mi bolje organizirati okruženje i kontekst u kojem djeca borave. | 4,24 | 0,784 | 4,25 | 0,747 | 0,489 |
| 23. Pedagoška dokumentacija omogućuje mi procjenu postignuća i kompetencija djece. | 4,66 | 0,479 | 4,5 | 0,516 | 0,112 |
| 24. Pedagoška dokumentacija pomaže mi u planiranju novih mogućnosti učenja djece. | 3,79 | 0,927 | 4,5 | 0,516 | 0,490 |
| 25. Sustavno vođenje pedagoške dokumentacije doprinosi profesionalnom razvoju odgajatelja. | 4,31 | 0,922 | 4,13 | 0,619 | 0,874 |
| 26. Pedagoška dokumentacija pomaže mi u samorefleksiji i kritičkom propitivanju vlastite prakse. | 4,31 | 0,715 | 4,13 | 0,619 | 0,203 |
| 27. Pedagoška dokumentacija pomaže mi u refleksiji prakse s kolegama odgajateljima. | 4,00 | 0,592 | 3,00 | 0,966 | -0,339 |
| 28. Pedagoška dokumentacija pomaže mi u refleksiji sa stručnom službom. | 4,03 | 0,675 | 3,75 | 1,00 | 0,156 |
| 29. Pedagoška dokumentacija pomaže mi u planiranju teme budućeg stručnog usavršavanja. | 3,72 | 0,780 | 3,13 | 1,408 | 0,004 |
| 30. Pedagoška dokumentacija ima veliku vrijednost za roditelje. | 3,69 | 1,193 | 3,38 | 1,360 | 0,006 |
| 31. Koristim pedagošku dokumentaciju kako bih roditeljima pokazao/la što njihovo dijete u vrtiću radi, u kojim aktivnostima sudjeluje, s kime se druži, za što pokazuje interes i slično. | 3,90 | 1,135 | 4,125 | 1,408 | 0,733 |
| 32. Sustavno vođenje pedagoške dokumentacije omogućuje napredak i razvoj cjelokupne ustanove. | 4,38 | 0,616 | 3,88 | 0,806 | 0,180 |
| 33. Pedagošku dokumentaciju vodim samo zato što je to u opisu mog posla. | 2,45 | 1,261 | 1,88 | 0,957 | 0,187 |
| 34. Vodim pedagošku dokumentaciju samo zato što to stručna služba traži od mene. | 2,21 | 1,136 | 1,50 | 0,730 | -0,323 |
| 35. Vođenje pedagoške dokumentacije zahtjevno mi je i stvara mi dodatno opterećenje. | 2,07 | 1,041 | 1,75 | 0,856 | -0,318 |

| | | | | | |
|--|------|-------|------|-------|-------|
| 36. Smatram da bi trebalo više ulagati u razvoj kompetencija odgajatelja za vođenje pedagoške dokumentacije. | 4,38 | 0,935 | 3,75 | 0,856 | 0,437 |
|--|------|-------|------|-------|-------|

U Tablici 7 vidljivo je da je kod svih 16 varijabli značajnost manja od $Z\alpha=1,96$, pa se hipoteza *H-5: Nema statistički značajne razlike u stavovima odgajatelja o pedagoškoj dokumentaciji s obzirom na sudjelovanje na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije* prihvaća. Dakle, iz dobivenih rezultata zaključuje se da nema statistički značajne razlike u stavovima odgajatelja o pedagoškoj dokumentaciji s obzirom na njihovo sudjelovanje na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije. Pozitivno je što i odgajatelji koji su sudjelovali na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije i oni koji nisu iskazuju pozitivne stavove prema pedagoškoj dokumentaciji. Međutim, ti rezultati otvaraju novo pitanje. Naime, ovdje dobiveni podaci ukazuju na to kako nema značajne razlike u stavovima o pedagoškoj dokumentaciji s obzirom na sudjelovanje na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije. Također smo dobili i podatke da nema razlike u samoprocjeni kompetencija za vođenje pedagoške dokumentacije između odgajatelja koji su sudjelovali na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije i onih koji nisu. S druge strane, dobili smo podatke da odgajatelji koji nisu sudjelovali na stručnom usavršavanju u praksi rjeđe, uz službenu pedagošku dokumentaciju, koriste i druge oblike dokumentiranja. Tako se postavlja pitanje: što ustvari uvjetuje primjeni raznovrsnih oblika pedagoške dokumentacije? Valja imati na umu da je službena pedagoška dokumentacija zakonski propisana i obvezna, prema čemu je logično da je odgajatelji u svojoj praksi primjenjuju. No službena pedagoška dokumentacija često je svedena na formalne obrasce kojima se ne može kvalitetno dokumentirati odgojno-obrazovni proces. Pritom kvalitetno dokumentiranje podrazumijeva da nam prikupljeni artefakti koriste za (samo)refleksiju, što pak implicira unaprjeđenje kvalitete prakse. Iz toga se javlja pretpostavka da odgajatelji koji u svojoj praksi koriste druge oblike pedagoškog dokumentiranja to čine vođeni vlastitom intrinzičnom motivacijom. Tu bi pretpostavku svakako vrijedilo istražiti u nekom budućem istraživanju.

X. ZAKLJUČAK

Pedagoška dokumentacija danas sve više biva prepoznata kao važan alat u odgojno-obrazovnom djelovanju. U ovome radu rastumačili smo njezine raznolike oblike i namjene te prednosti koje njezina primjena ima. Međutim, da bi se zaista ostvario njezin potencijal, pedagoška dokumentacija ne smije se svesti na rutinsko prikupljanje informacija o djetetu ili događanjima u ustanovi. Naprotiv, pedagoška dokumentacija ima svoju svrhu samo ako omogućuje cjelovito razumijevanje djeteta, njegovih aktivnosti, ideja, načina na koje ono razmišlja, načina na koje ono razumije aktivnost u kojoj sudjeluje, interakcija u kojima dijete sudjeluje, kojim se materijalima koristi i slično. Na taj način ona služi kao plodno tlo za refleksiju i samorefleksiju odgojno-obrazovne prakse. To pak omogućuje da bolje razumijemo i sukladno tomu mijenjamo i unaprjeđujemo praksu. Ako se ispune navedeni uvjeti, pedagoška dokumentaciji pomaže u razvoju kurikuluma usmjerenog na dijete, razvoju profesionalnih kompetencija odgajatelja, razvoju kvalitete suradnje s roditeljima, a u konačnici doprinosi razvoju i unaprjeđenju cjelokupne ustanove. Stoga se zaključuje da je pedagoška dokumentacija neophodno oruđe u ostvarivanju optimalnog razvoja djeteta.

Empirijsko istraživanje koje je provedeno imalo je za cilj utvrditi praksu korištenja pedagoške dokumentacije te ispitati stavove odgajatelja o pedagoškoj dokumentaciji. Na početku istraživanja postavljena je glavna hipoteza: postoje statistički značajne razlike u učestalosti primjene pojedinih oblika pedagoške dokumentacije. Osim nje, postavljene su još četiri hipoteze kojima se željelo dokazati da nema statistički značajne razlike u primjeni oblika pedagoške dokumentacije s obzirom na spol odgajatelja, kao ni s obzirom na sudjelovanje na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije, zatim da nema statistički značajne razlike u samoprocjeni kompetentnosti odgajatelja za vođenje pedagoške dokumentacije te da nema statistički značajne razlike u stavovima odgajatelja o pedagoškoj dokumentaciji s obzirom na sudjelovanje na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije.

Rezultati istraživanja pokazali su da se glavna hipoteza prihvaća i da postoje značajne razlike u učestalosti primjene pojedinih oblika pedagoške dokumentacije. Hipoteza H-2 nije se mogla provjeriti s obzirom na to da u uzorku nisu podjednako zahvaćeni ispitanici muškog i ženskog spola. Treća hipoteza se odbacuje jer je dokazano da postoji statistički značajna razlika u primjeni

oblika pedagoške dokumentacije s obzirom na sudjelovanje odgajatelja na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije. Dakle, dok svi odgajatelji koji su sudjelovali na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije navode da primjenjuju raznolike oblike pedagoške dokumentacije, 48 % odgajatelja koji nisu sudjelovali na stručnom usavršavanju na tu temu navodi samo službenu pedagošku dokumentaciju. Četvrta i peta hipoteza se prihvaćaju. Naime, podaci ukazuju na to da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni kompetentnosti odgajatelja za vođenje pedagoške dokumentacije, kao ni u stavovima o pedagoškoj dokumentaciji s obzirom na sudjelovanje na stručnom usavršavanju na temu pedagoške dokumentacije.

Iz svih dobivenih rezultata može se zaključiti da sudjelovanje na stručnom usavršavanju čini pomake u praksi odgajatelja, što se vidi u primjeni raznovrsnih oblika pedagoške dokumentacije. Međutim, nema značajnih razlika u procjeni kompetentnosti za vođenje pedagoške dokumentacije ni stavovima prema pedagoškoj dokumentaciji. Prema tome, postavlja se novo pitanje, a to je kako su ta stručna usavršavanja organizirana, jesu li zadovoljavajuća za rad odgajatelja i ispunjavaju li njihova očekivanja. U teorijskom dijelu rada bavili smo se i problematikom profesionalnog razvoja, gdje smo istaknuli nedostatke jednokratnih, instruktivnih oblika stručnih usavršavanja. Budući da smo jasno istaknuli mnogobrojne prednosti kvalitetnog pedagoškog dokumentiranja, svakako se zalažemo za stručno usavršavanje vezano uz pedagošku dokumentaciju, no apeliramo da ono bude kvalitetno kreirano, odnosno stručno usavršavanje treba se shvatiti kao kontinuirani proces u kojem odgajatelji nisu pasivni recipijenti, nego su sami (su)konstruktori novih znanja, ali i načina razmišljanja, vrijednosti, vjerovanja i očekivanja.

XI. LITERATURA

Arseven, A. (2014) The Regio Emilia approach and curriculum development process. *International journal of academic research*, 6 (1), str. 166-171.

Bašić, S. (2011) (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: Maleš, D, ur., *Nove paradigme ranog djetinjstva*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, str. 19-37.

Beaty, J. J. (2008) *Preschool Appropriate Practices*. Clifton Park, NY: Delmar Cengage Learning.

Bećirović-Karabegović, J. (2014) Opservacija i praćenje djece u odgojno-obrazovnoj praksi predškolskih ustanova. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 63 (4), str. 717-733.

Brunson Day, C. (2008) Teacher as Creator. U: Gandini, L., Etheredge, S. i Hill, L., ur., *Insights and Inspirations from Reggio Emilia: Stories of Teachers and Children from North America*. Worcester, Massachusetts SAD: Davis Publications, Inc, str. 54-56.

Bučević, P., Smolanji Tokić, I. (2021) Pedagoška dokumentacija i zakonodavni okvir ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 70 (1), str. 227-250.

Curtis, D., Carter, M. (2011) *Reflecting Children's Lives: A Handbook for Planning Your Child-Centered Curriculum*. Saint Paul: Redleaf Press.

Dahlberg, D., Moss, P., Pence, A. (1999) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. New York: Routledge Falmer: Taylor and Francis Group.

Debeljak, I., Malešić, A. (2020) Promišljanja u vezi s pedagoškom dokumentacijom – refleksija iz kuta dviju pedagoginja. U: Slunjski, E., ur., *Pedagoška dokumentacija procesa učenja djece i odraslih kao alat razvoja kurikuluma*. Zagreb: Element.

Došen-Dobud, A. (2005) *Malo dijete – veliki istraživač*. Zagreb: Alinea.

Fatović, M. (2016) Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja. *Školski vjesnik: Časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65 (4), str. 623-638.

- Gandini, L. (2008) Introduction to the Schools of Reggio Emilia. U: Gandini, L., Etheredge, S. i Hill, L., ur., *Insights and Inspirations from Reggio Emilia: Stories of Teachers and Children from North America*. Worcester, Massachusetts SAD: Davis Publications, Inc, str. 24-28.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N., Kuhl, P. K. (2003). *Znanstvenik u kolijevci – što nam rano učenje kazuje o umu*. Zagreb: Educa.
- Katz, L. G., McClellan, E. D. (1999) *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
- Lučić, K. (2007) Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti*, 9 (1), str. 135-150.
- Malešević, D. (2015) Refleksija kao faktor ličnog i profesionalnog unaprjeđivanja. *Obrazovna tehnologija*, 3 (2), str. 189-198.
- Miljak, A. (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja. U: Previšić, V., ur., *Kurikulum: Teorije- metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta: Školska knjiga, d.d., str. 205-252.
- Petrović-Sačo, B. (2009) Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1-2), str. 123-138.
- Miljak, A. (1996) *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica: Zagreb: Persona.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb.
- Narodne novine (2001) *Pravilnik o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjem vrtiću*. Zagreb: Narodne novine d.d., 83/01.
- Narodne novine (2008) *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*. Zagreb: Narodne novine d.d., 63/08.
- Narodne novine (2022) *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Narodne novine d.d., 57/22.

Nenadić-Bilan, D. (2003) Uloga konteksta i učenje predškolskog djeteta. U: Bacalja, R., ur., *Djetinjstvo, razvoj i odgoj*. Zadar: Sveučilište u Zadru, str. 37-42.

Petrović-Sačo, B. (2007) *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.

Picchio, M., Giovanni, D, Meyer, S., Musatti, T. (2012) Documentation and analysis of children's experience: an ongoing collegial activity for early childhood professionals. *Early years: an international Research Journal*, 32 (2), str. 159-170.

Pintar, Ž. (2020) Slika suvremenog odgojitelja u paradigmi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Metodički ogledi*, 27 (2), str. 75-103.

Previšić, V. (2007) Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V., ur., *Kurikulum: Teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta: Školska knjiga, d.d., str. 15-39.

Rigatti, Z. (2000) Reggio pedagogija – učenje života na krilima mašte. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 6 (21), str. 9-13.

Rinaldi, C. (2006) *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

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

Slunjski, E. (2006) *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči*. Zagreb: Mali profesor.

Slunjski, E. (2008) *Dječji vrtić: zajednica koja uči: mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar Media d.o.o.

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

Slunjski, E. (2011 b) Različiti pristupi istraživanju i tvorbi kurikulumu. U: Maleš, D, ur., *Nove paradigme ranog djetinjstva*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, str. 179-208.

Slunjski, E. (2011 c) Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagoška istraživanja*, 8 (2), str. 217-228.

Slunjski, E. (2016) Alati poticanja promjene. U: Gračan, S., ur., *Izvan okvira 2: Promjena-od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja*. Zagreb: Element, str.40-52.

Slunjski, E. (2012) *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil.

Slunjski, E. (2020) *Izvan okvira 5: pedagoška dokumentacija: procesa učenja djece i odraslih kao alat razvoja kurikulumu*. Zagreb: Element.

Šagud, M. (2006) *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.

Tijangel-Schoenaker, B. (2017) Reggio Emilia approach: The hundred languages [online]. Holland: HAN University of Applied Sciences, Arnhem, Nijmegen. Dostupno na: [file:///C:/Users/Katarina/Downloads/6413-22039-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Katarina/Downloads/6413-22039-1-SM%20(1).pdf) [22.travnja 2023.]

Vican, D., Bognar, L., Previšić, V. (2007) Hrvatski nacionalni kurikulum. U: Previšić, V., ur., *Kurikulum: Teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta: Školska knjiga, d.d., str. 157- 204.

Vidačić-Maraš, B. (2015) Kako koristiti dokumentaciju u funkciji razvoja kurikulumu. *Dijete, vrtić, obitelj: časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 21 (79), str. 9-11.

Vujčić, L. (2011) Novi pristup istraživanja kulture vrtića. U: Maleš, D., ur., *Nove paradigme ranog djetinjstva*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, str. 209-236.

Taloš-Lopar, M. (2016) Otkrivanje i dokumentiranje postojećih znanja djece kao osnova planiranja odgojno-obrazovnog procesa. U: Gračan, S., ur., *Izvan okvira 2: Promjena-od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja*. Zagreb: Element, str. 94-96.

XII. PRILOZI

12. 1. Anketni upitnik

Poštovane kolegice i kolege odgajateljice i odgajatelji,

pred Vama se nalazi upitnik kojim se želi ispitati Vaše iskustvo vođenja pedagoške dokumentacije odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima. Molim Vas da svojim sudjelovanjem doprinesete ovom istraživanju, koje provodi studentica Katarina Babić, pod mentorstvom red. prof. dr. sc. Edite Slunjski. Istraživanje se provodi u svrhu izrade diplomskog rada na temu *Pedagoška dokumentacija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj praksi dječjih vrtića*, u okviru studija Jednopedmetna pedagogija, na Filozofskom fakultetu u Zagrebu.

Upitnik je vezan uz dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa, što, prema Slunjski, podrazumijeva „prikupljanje različitih svjedočanstava o procesima koji se odvijaju u odgojno-obrazovnoj praksi, a mogu se proučavati i analizirati“ (Slunjski, 2020, 1). Tako se ovdje mogu ubrojiti raznoliki **oblici dokumentacije** (u upitniku „pedagoška dokumentacija“) kao što su: **individualni portfolio, dječji crteži, trodimenzionalni dječji uradci, sažetci razgovora djece, dječji pisani uradci, fotografije, videozapisi, audiozapisi, razne bilješke i slično.**

Za ispunjavanje ovog upitnika bit će vam potrebno 10-ak minuta. Svi su odgovori anonimni i koristit će se isključivo u svrhu izrade diplomskog rada. Stoga Vas molim za iskrene odgovore.

Unaprijed zahvaljujem na uloženom trudu i vremenu koje ste izdvojili.

UPITNIK

I. DIO: Upitnik općih podataka

| | |
|-----------------------------|--|
| 1. Spol | <input type="checkbox"/> Ženski <input type="checkbox"/> Muški |
| 2. Dob | _____ (Upisati odgovor na crtu) |
| 3. Stručna sprema | <input type="checkbox"/> Dvogodišnje obrazovanje (VŠŠ) <input type="checkbox"/> Preddiplomski studij (prvostupnik/ica) <input type="checkbox"/> Diplomski studij (magistar/ica) |
| 4. Status zaposlenja | <input type="checkbox"/> Pripravnik/ica <input type="checkbox"/> Zaposlenik/ica na određeno vrijeme <input type="checkbox"/> Stalno zaposlen/a <input type="checkbox"/> Zamjena |
| 5. Radno iskustvo | <input type="checkbox"/> 0-5 godina |

| | |
|--|---|
| | <input type="checkbox"/> 6-10 godina <input type="checkbox"/> 11-19 godina <input type="checkbox"/> 20-29 godina <input type="checkbox"/> 30 i više godina |
| 6. Broj djece u skupini | <hr/> (Upisati odgovor na crtu) |
| 7. Na koliko ste stručnih usavršavanja bili tijekom prošle godine? | <hr/> (Upisati odgovor na crtu) |
| 8. Jeste li sudjelovali u nekom obliku stručnog usavršavanja na temu „oblici dokumentiranja“? | <input type="checkbox"/> Da <input type="checkbox"/> Ne |
| 9. Ako ste sudjelovali na nekom obliku stručnog usavršavanja na temu dokumentacije, navedite kojem. | <hr/> (Upisati odgovor na crtu) |
| 10. Imam iskustva s vođenjem dokumentacije. | <input type="checkbox"/> Da <input type="checkbox"/> Ne |
| 11. Trenutno vodim dokumentaciju. | <input type="checkbox"/> Da <input type="checkbox"/> Ne |
| 12. Navedite koje sve oblike dokumentacije primjenjujete . | <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> (Upisati odgovor na crte, moguće više odgovora) |
| 13. Koju vrstu dokumentacije NAJČEŠĆE primjenjujete? | <hr/> (Upisati jedan odgovor na crtu) |

II. DIO: Upitnik stavova odgajatelja

Pred Vama se nalazi Upitnik stavova odgajatelja kojim se želi ispitati koliko pedagoška dokumentacija pomaže u odgojno-obrazovnom radu. Molim Vas da pažljivo pročitate svaku

tvrdnju te potom zaokružite broj koji odgovara razini Vašeg slaganja sa svakom pojedinom tvrdnjom. Pritom brojevi imaju sljedeća značenja:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------------|---------------|-----------------------------------|------------|-------------------------|
| U potpunosti se NE slažem. | NE slažem se. | Niti se slažem niti se ne slažem. | Slažem se. | U potpunosti se slažem. |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 14. Vođenje pedagoške dokumentacije u ranom i predškolskom odgoju je važno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Smatram da posjedujem dovoljno znanja o načinu na koji se vodi pedagoška dokumentacija. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Smatram se kompetentnim za samostalno vođenje pedagoške dokumentacije. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Potrebna mi je pomoć kolega pri vođenju pedagoške dokumentacije. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Potrebna mi je pomoć stručne službe pri vođenju pedagoške dokumentacije. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Za vrijeme inicijalnog obrazovanja učio/la sam o pedagoškoj dokumentaciji. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Volio/voljela bih unaprijediti svoje kompetencije za vođenje pedagoške dokumentacije. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Pedagoška dokumentacija pomaže mi razumjeti djetetove interese, mogućnosti, sposobnosti i potrebe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Pedagoška dokumentacija pomaže mi bolje organizirati okruženje i kontekst u kojem djeca borave. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Pedagoška dokumentacija omogućuje mi procjenu postignuća i kompetencija djece. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Pedagoška dokumentacija pomaže mi u planiranju novih mogućnosti učenja djece. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Sustavno vođenje pedagoške dokumentacije doprinosi profesionalnom razvoju odgajatelja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Pedagoška dokumentacija pomaže mi u samorefleksiji i kritičkom promišljanju vlastite prakse. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Pedagoška dokumentacija pomaže mi u refleksiji prakse s kolegama odgajateljima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Pedagoška dokumentacija pomaže mi u refleksiji sa stručnom službom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 29. Pedagoška dokumentacija pomaže mi u planiranju teme budućeg stručnog usavršavanja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Pedagoška dokumentacija ima veliku vrijednost za roditelje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Koristim pedagošku dokumentaciju kako bih roditeljima pokazao/la što dijete u vrtiću radi, u kojim aktivnostima sudjeluje, s kime se druži, za što pokazuje interes itd. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Sustavno vođenje pedagoške dokumentacije omogućuje napredak i razvoj cjelokupne ustanove. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Pedagošku dokumentaciju vodim samo zato što je to u opisu mog posla. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Vodim pedagošku dokumentaciju samo zato što stručna služba to traži od mene. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Vođenje pedagoške dokumentacije zahtjevno mi je i stvara mi dodatno opterećenje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Smatram da bi trebalo više ulagati u razvoj kompetencija odgajatelja za vođenje pedagoške dokumentacije. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |