

Dokumentiranje kao strategija razumijevanja dječje participacije u kreiranju kurikula skupine

Malović, Ivana

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:587757>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-14**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



**SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI**

Ivana Malović

**Dokumentiranje kao strategija razumijevanja dječje
participacije u kreiranju kurikula skupine**

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2023.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i
obrazovanje

Dokumentiranje kao strategija razumijevanja dječje
participacije u kreiranju kurikula skupine

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Sukonstrukcija kurikuluma u predškolskom odgoju i
obrazovanju

Mentor: prof.dr.sc. Lidija Vujičić

Student: Ivana Malović

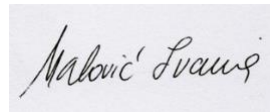
Matični broj (JMBAG):0062000837

Rijeka, lipanj 2023.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

„Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila samostalno te uz preporuke i savjetovanje s mentorom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu diplomskog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju. “

Potpis studentice:



ZAHVALA

Prije svega zahvalila bih mentorici, prof.dr.sc. Lidiji Vujičić i asistentici Akvilini Čamber Tambolaš, mag.praesc.educ., što su me potaknule na odabir teme i područje diplomskog rada. Svojim entuzijazmom i predavanjima osnažile su me za pisanje ovoga diplomskog rada. Zahvaljujem im na suradnji, otvorenosti, fleksibilnosti i podršci koju su mi pružale tijekom akcijskog istraživanja i pisanja ovog rada.

Zahvaljujem i kolegici Maji Alibegović, koja me neizmjereno podržavala tijekom cijelog studija pa tako i u sudjelovanju pri izvođenju akcijskog istraživanja. Ovaj rad ne bi bilo moguće izvesti bez djece iz odgojne skupine u kojoj radim, kao i njihovih roditelja, te sam sa svima njima produbila i osnažila suradničke odnose.

Iznimno sam zahvalna svim kolegicama s kojima sam studirala, prijateljima i kolegicama na poslu u DV "Duga Resa" koji su bili potpora tijekom cijelog studiranja, tako i nastajanja ovog rada.

Na samom kraju neizmjereno sam zahvalna svojoj obitelji, suprugu, djeci i roditeljima. Suprugu jer je odradio sve ono što nisam stizala i pritom bio moralna podrška. Djeci jer su podržala moja htijenja da se dalje razvijam u profesionalnom i osobnom smislu.

SAŽETAK

Slika se djeteta u ranom djetinjstvu znatno mijenjala kroz povijest. Suvremena istraživanja djeteta i djetinjstva doprinijela su velikim promjenama u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Dijete uči aktivno, uči čineći, ono je aktivni sudionik usvajanja svoga znanja u kulturi konteksta koji ga okružuje (Woodhead, 2006; Bruner, 2000; Barth, 2004). “Konvencija o pravima djeteta” (1989) službeni je dokument koji govori o djetetu kao aktivnom građaninu društva, djetetu koje ima svoja temeljna ljudska prava pa tako i pravo na iznošenje vlastitog mišljenja, pravo na sudjelovanje i uvažavanje. Kurikulum, kao izgrađen i gotov dokument, papir je koji se ne može linearno prevesti u praksu, stoga je nužno da se ustanova transformira u zajednice koje uče (Slunjski, 2012; Vujičić 2011, 2021) kako bi se kurikulum mogao stvarati i graditi u kontekstu u kojem se odvija (Miljak, 2015; Slunjski, 2011). Iz toga proizlazi važnost načina na koji djeca uče. Gopnik (2003) govori kako djeca uče poput znanstvenika, uče istražujući svoje okruženje te na taj način samostalno ili u suradnji s drugima (djecom i odraslima) grade, konstruiraju, (su) konstruiraju znanja o svijetu u kojem žive. Ključna je uloga odgajatelja jer je on taj koji treba promatrati, osvještavati, razumijevati dijete i na osnovi tih znanja, mijenjati i prilagođavati kontekst. Kako bi se navedeno ostvarilo, ključno je kvalitetno i stručno vođenje pedagoške dokumentacije. U procesu građenja i razvoja kurikuluma neizmjerljivo je važna uloga djeteta. Dječja participacija u institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je višedimenzionalna. Osim prava na sudjelovanje, neizostavne su dječje samoinicirane, samoorganizirane aktivnosti, ostvarivanje demokratskih odnosa na svim razinama te podjela moći i stjecanje odgovornosti. Ovaj rad prikazuje istraživanje odgojno obrazovne prakse skupine “Teddy Bears” iz Dječjeg vrtića Duga Resa. Za istraživanje odabran je kvalitativni pristup metodom akcijskog istraživanja s elementima etnografskog pristupa. Cilj rada je istražiti razumijevanje procesa dokumentiranja kao strategije razumijevanja dječje participacije u kreiranju kurikula skupine.

Ključne riječi: akcijsko istraživanje, dokumentiranje, istraživanja s djecom, participacija djece, sukonstrukcija kurikuluma, uloga odgajatelja

SUMMARY

The image of a child in an early childhood has undergone significant changes throughout the history. Contemporary research on children and childhood has led to major changes in early and preschool education. The child learns actively, learning by doing, and they are the (co)constructors of their own knowledge within the cultural context which surrounds them (Woodhead, 2006; Bruner, 2000; Barth, 2004). ” The Convention on the Rights of the Child” (1989) is an official document that speaks about the child as an active citizen of a society, the child who has fundamental human rights, including the right to express their own opinion, the right to participation and respect. The curriculum, as a constructed and finalized document, cannot be linearly translated into practice, so it is necessary for the institutions to transform it into learning communities (Slunjski, 2012; Vujičić, 2011, 2021) in order for the curriculum to be created and built within the context in which it takes place (Miljak, 2015; Slunjski, 2011). From this arises the importance of the way children learn. Gopnik (2003) argues that children learn like scientists, exploring their environment and thus independently or in collaboration with others (children and adults) in their surroundings, constructing knowledge about the world they live in. The role of the educator is crucial, an educator who needs to observe, raise awareness, understand the child, and based on that knowledge, change and adapt the context. In order to achieve the above, quality and professional pedagogical documentation leadership are crucial. In the process of building and developing the curriculum, the role of the child is immensely important. Childrens participation in an early childhood institutions is multidimensional. In addition to the right to participate, childrens self-initiated, self-organized activities, the establishment of democratic relationships at all levels, and the distribution of power and acquisition of responsibility are essential. This paper presents research on the educational practice of the ”Teddy Bear” group from Duga Resa Kindergarten. A qualitative approach was chosen for the research, using the method of action research with elements of an ethnographic approach. The aim of the paper isto explore the documentation process as a strategy for understanding childrens participation in curriculum creation within the group.

Key words: action research, documentation, research with children, childrens participation, co-construction of curriculum, role of the educator

SADRŽAJ

1. UVOD.....	2
2. NOVA PARADIGMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA.....	3
3. SUKONSTRUKCIJA KURIKULUMA	6
4. DOKUMENTACIJA U ODGOJNO - OBRAZOVNOM PROCESU.....	10
4.1. Oblici pedagoške dokumentacije	11
4.2. Pedagoška dokumentacija – svrha	12
4.2.2. <i>Pedagoška dokumentacija- kao profesionalni razvoj odgajatelja</i>	14
4.2.3. <i>Pedagoška dokumentacija - kao sredstvo aktivne participirajuće uloge</i>	16
5. PARTICIPIRAJUĆA ULOGA DJETETA	18
5.1. Demokracija – oblik aktivne participirajuće uloge djeteta u ustanovama za rani odgoj i obrazovanje.....	19
5.3. Istraživanja s djecom.....	22
6.1. Predmet istraživanja.....	24
6.2. Cilj i zadaci istraživanja.....	24
6.3. Metodologijski pristup istraživanju	25
6.4. Postupci i načini prikupljanja podataka	26
6.5. Prikaz konteksta istraživanja	27
7. ISTRAŽIVANJE ODGOJNO - OBRAZOVNE PRAKSE.....	29
7.1 Prvi ciklus akcijskog istraživanja (plan)	32
7.1.1. <i>Analiza postojećeg stanja</i>	32
7.1.2. <i>Prva faza istraživanja odgojno-obrazovne prakse</i>	33
7.1.3. <i>Druga faza istraživanja odgojno-obrazovne prakse</i>	34
7.2. Drugi ciklus akcijskog istraživanja (akcija i praćenje).....	46
7.3. Treći ciklus akcijskog istraživanja (refleksija)	56
8. DNEVNIK ISTRAŽIVAČA.....	61
9. ZAKLJUČAK	67

10. LITERATURA.....	69
----------------------------	-----------

1. UVOD

Suvremeno shvaćanje djeteta i djetinjstva temeljeno na novoj paradigmi o ranom djetinjstvu, odgoju i obrazovanju postavlja dijete u fokus. Tradicionalno shvaćanje djetetova učenja bazira se na mehanicističkom, determinističkom i adulocentričnom pristupu, za razliku od suvremenog koji je humanističko - razvojnom temeljenog na dječjim pravima i teorijama Piageta, Vygotskog, Brunera, a sve s ciljem razumijevanja i poštovanja djeteta (Petrović-Sočo, 2013). Sukladno promjenama kurikuluma mijenjao se i službeni dokument koji se tek krajem 20. st. i početkom 21. st. počinje nazivati kurikulum umjesto dotadašnjeg naziva program. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) kao službeni dokument u republici Hrvatskoj također zagovara dječje pravo na sudjelovanje, na iznošenje mišljenja i donošenje odluka, što je sadržano u načelima kurikuluma. Nova istraživanja i promatranja učenja djeteta rane dobi (Miljak, 2015) ističu važnost refleksivne uloge odgajatelja u kojoj su refleksivni praktičari, istraživači svoje odgojno-obrazovne prakse. Ključna je uloga odgajatelja, onoga od kojega se očekuje da promatra, osvještava, razumijeva dijete i na osnovu tih znanja mijenja i prilagođava kontekst. Za ostvarivanje kvalitetnog, podržavajućeg i uvažavajućeg institucijskog konteksta neophodno je dokumentirati odgojno-obrazovni proces. Autorica Miljak (2015) naglašava kako dobro i kvalitetno vođena dokumentacija predstavlja metarazinu odgojne prakse i na taj način mijenja prirodu učenja djeteta, ali i odraslih koji rade s djecom. Iz navedenog proizlazi važnost osiguravanja dječje participacije u institucijskom kontekstu u kojem djeca provode sve više vremena. Ustanove za rani odgoj i obrazovanje trebaju osigurati uvjete koji će poticati djecu na izražavanje vlastitog mišljenja, kritičko promišljanje, iznošenje stavova i donošenje odluka te da za njih preuzimaju odgovornost, što će omogućiti razvoj demokratskih odnosa u procesima učenja. Bruner (2000) govori o kulturi uzajamnog učenja koja zagovara izgrađivanje otvorenog, demokratskog i suradničkog učenja i življenja djece i odraslih. Uvidom u brojna istraživanja rezultati pokazuju kako je teorijski okvir o dječjoj participaciji u institucijskom kontekstu prihvaćen, ali

istovremeno nedovoljno zastupljen i provođen u praksi (Slunjski, 2006, 2009, 2015; Woodhead, 2006).

Kao istraživačku metodu u ovom radu odabrano je akcijsko istraživanje. Razlog odabira ovog metodološkog pristupa je u naravi odgojno-obrazovnog procesa koji je dinamičan i nepredvidljiv te na taj način izravno uključuje djecu u istraživanje, djecu kao ravnopravne partnere u sudjelovanju, donošenju odluka i proiciranju istraživanja (Clark, 2005; Clark i Moss, 2001). Iz tih razloga kao metode prikupljanja podataka u istraživanju će se koristiti *mozaik pristup*, prikupljanje i istraživanje pedagoške dokumentacije.

2. NOVA PARADIGMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

”Dijete nije prazna ploča na koju odrasli trebaju jednostavno upisati znanja, nego razumna osoba koja ima mnoga autentična znanja” (Bruner, 2000; Mallaguzzi 1998; prema Slunjski, 2012.). Gopnik (2003) govori o djetetu kao znanstveniku, sposobnom biću koje ima urođenu želju za istraživanjem svijeta koji ga okružuje, a uči na osobit način, uči poput znanstvenika. Mnogi autori i novija istraživanja dokazuju posebnost učenja i kompetentnost djece da samostalno i u interakciji sa socijalnim i prostorno-materijalnim okruženjem stvaraju, grade znanja. Znanje se ne posjeduje, ono se stvara, gradi i razvija (Barth, 2004). Istraživanja neuroznanosti ukazuju da je stvaranje sinaptičkih veza u mozgu najintenzivnije upravo u najranijoj dobi (Petrović- Sočo, 2009), ali istovremeno, ako se ne koriste, one nestaju. Prema tome, potrebno je osigurati kvalitetan, bogat, stimulirajući kontekst koji provocira na istraživanje, propitkivanje, kritičko promišljanje kako bi se osiguralo stvaranje bogate neuronske mreže.

Pozitivistička paradigma je ona koja zagovara tradicionalno shvaćanje djeteta, odnosno promatra ga kao pasivno biće ili objekt. Ta paradigma pretpostavlja da je uloga odgajatelja da transmisijom prenosi znanje djeteta i to unaprijed planiranim, visokostrukturiranim i strogo vođenim aktivnostima. Istraživač je u procesu istraživanja odvojen od njega samoga, metodologija istraživanja je kvantitativne naravi, naglasak je na postavljanju hipoteza i donošenju empirijskih te mjerljivih rezultata. Snažno uporište ima u psihologiji koja dijete promatra prema razvojnim karakteristikama, a istraživanja se mjere na osnovi njihovih odstupanja. Bihevioristička teorija je također orijentirana tradicionalno, usredotočuje se na vanjske čimbenike koji oblikuju djetinjstvo, načine na koje djeca uče putem svojih interakcija s okolinom. Djeca su u ulozi objekta, a znanje se prenosi transmisijom.

Nova istraživanja djetinjstva utjecala su na promjenu shvaćanja djeteta, stoga dolazi i do promjena u institucijskom odgoju i obrazovanju djece rane i predškolske dobi. Nova saznanja o djetinjstvu i načinima na koje dijete uči dovode do novih temelja tj.

nove paradigme djetinjstva: od samog rođenja dijete je kompetentno i treba ga poštovati i uvažavati, dijete je subjekt u odgojno-obrazovnom procesu i potrebno je osigurati njegovu aktivnu participaciju odnosno stvaranje kao i donošenje odluka o svom vlastitom životu. Djetinjstvo je proces u kojem djeca i odrasli zajednički izgrađuju socijalne konstrukcije. Ono je neodvojivo od konteksta jer se uvijek ostvaruje unutar prostornog, materijalnog i vremenskog konteksta s kojim je u recipročnom odnosu, promjenjivo je i ovisno o promjenama konteksta i kulture, stoga je proces sazrijevanja individualan za svako dijete te ne postoji univerzalno dijete ni djetinjstvo. Prema svemu navedenom dolazi do stvaranja konstruktivističke teorije djetinjstva prema kojoj djeca aktivno grade i stvaraju svoja znanja u interakciji s kontekstom koji ga okružuje. Odgajatelj je samo medijator koji omogućava djeci aktivno stjecanje znanja, kritičko promišljanje, samoinicirane i samoorganizirane aktivnosti (Vujičić, 2011).

Suvremeno shvaćanje djetinjstva svoja uporišta pronalazi u konstruktivističkoj teoriji Piageta, sociokulturnoj teoriji Vygotskyog (Vujičić, 2011), Brofenbrennerova ekološkog modela (1996), Brunera (2000) i Bartha (2004). Konstruktivizam polazi od činjenice da dijete aktivno uči čineći, uči vlastitim djelovanjem, a svoja znanja oblikuje putem iskustava koja proživljava. Sociokulturne teorije zagovaraju individualne potrebe djece, njegovu osobnost i stjecanje znanja u interakciji s djecom i odraslima u individualnom kontekstu koji ima svoje kulturne, prostorne i vremenske vrijednosti. Dijete stječe i oblikuje znanja u društvenim interakcijama, a ne oponašanjem, putem iskustava koja proživljava (Bruner, 2000). Autorica Barth (2008) smatra da se učenje događa u prostoru razmjene dijaloga i znanja, a da bi se uspostavilo zajedničko razumijevanje, potrebno je najprije shvatiti što dijete razumije.

Ovakav pristup suvremenom pogledu na djetinjstvo zagovara autonomiju i emancipaciju djece. Rinaldi (2006) uviđa kako proces učenja nije linearan i predvidiv, nego se stvara, gradi i konstruira, a to je zapravo grupni proces jer se znanje stječe u interakcijama s drugima (djecom i odraslima) na temelju vlastitih ali i tuđih pretpostavki i hipoteza koje dodatno potiču na kritičko promišljanje. Tada djeca stvaraju vlastite teorije koje unaprjeđuju proces učenja. Tijekom tog procesa dijete upotrebljava i razvija višestruke inteligencije (Gardner, 2005): lingvističku, logičko-matematičku, prostornu, tjelesno kinestetičku, glazbenu, interpersonalnu,

intrapersonalnu i prirodnu. Djeca se razlikuju svojim karakterima, osobnošću i temperamentom te u skladu s time imaju različito razvijene inteligencije, one rijetko kada djeluju zasebno, odnosno međusobno se nadopunjavaju. Nadalje, djeca mogu učiti na razne načine i ključna postaje organizacija obrazovnog sustava koji bi bio najučinkovitiji kako bi se zadovoljila sve veća potreba za individualnošću.

3. SUKONSTRUKCIJA KURIKULUMA

Postoje različite definicije kurikuluma. Kurikulum uključuje teorijske, filozofske i pedagoške osnove koje su temeljne odrednice za stvaranje kurikuluma, sadržaja kao i definiranje uvjeta za planiranje, izvođenje i evaluiranje rezultata (Miljak, 1991, 1994, prema Vujičić, 2021).

U svijetu nema jednog jedinstvenog kurikuluma za rani predškolski odgoj, premda je većina kurikuluma temeljena je na suvremenom shvaćanju djeteta i djetinjstva. Ne postoji jedan jedinstveni "recept" kako odgajati i obrazovati djecu u svijetu koji je toliko raznolik i s djetetom u recipročnom odnosu, stoga ne može biti niti jedan jedinstveni kurikulum. Povijesno gledano orijentacija kurikuluma mijenjala se od determinističko-biheviorističke i aduloцентриčne usmjerene na odrasle osobe, odgajatelje i druge stručnjake koji transmisijom prenose znanje djetetu prema humanističko-razvojnog konceptu s naglaskom na dječja prava gdje se dijete poštuje i uvažava temeljenom na teorijama Piageta, Vygotskog, Brunera i Schona (Petrović-Sočo, 2013).

Od sedamnaestog od devetnaestog stoljeća prevladavalo je tradicionalno mehanicističko shvaćanje svijeta. Determinizam je filozofska teorija koja tvrdi da je svako ljudsko ponašanje unaprijed određeno čimbenicima (geni, okolina, kultura itd.) tj. svako događanje ima točno određeni uzrok i prema tome ima određenu reakciju. Takvo shvaćanje ima poveznicu s "Newtonovom fizikom" jer se tada fizika smatrala kao polazište za druge znanosti. Biheviorizam je psihološka teorija koja se bavi proučavanjem ponašanja ljudi i životinja, a ne njihovim unutrašnjim stanjima (misli, osjećaje i motivacije) te iz toga proizlazi da je ponašanje rezultat učenja koje se stječe pomoću iskustva i u interakciji s okolinom (Slunjski, 2011).

Razlika između determinizma i biheviorizma je u tome što determinizam tvrdi da je ljudsko ponašanje unaprijed definirano određenim čimbenicima, a biheviorizam da je ponašanje uvjetovano vanjskim čimbenicima (Skinner, 1953).

Kritičari takve paradigme kao što su Senge (2007) ističu važnost sklada s prirodom jer život u institucijama čini takav pristup odgoju i obrazovanju nemogućim. Nova shvaćanja djetinjstva vežu se uz Einstenovu teoriju relativnosti i kvantnu teoriju.

Prema kvantnoj teoriji promatrač utječe na objekt koji promatra (Arntz et al., 2005. prema Slunjski, 2011). Do promjena dolazi u osamdesetim godinama prošlog stoljeća kada nastaje nova teorija derminističkog kaosa (Planinić, 2001. prema Slunjski, 2011) koja ukazuje na potrebu ravnoteže između reda i kaosa.

Krajem dvadesetog stoljeća počinje se razvijati integrativni ili holistički pristup djetinjstvu (Miljak, 2015., Petrović Sočo, 2009) koji u jednoj cjelini vidi puno više od samih dijelova od kojih je cjelina sastavljena. Humanističko razvojna orijentacija svoje uporište pronalazi u filozofiji humanizma koja se fokusira na važnost ljudske vrijednosti, dostojanstva i slobode. Takav pristup stavlja naglasak na humanističko-razvojnoj koncepciji koja se temelji na individualnim potrebama i interesima djece, obrazovanje se treba prilagoditi djeci i polaziti od djece. Cilj pristupa nije transmisija već poticanje na samoinicijativnost, samostalnost i kreativnost, te razvijanje pozitivnih stavova i vrijednosti. Iz svega prethodno navedenog proizlazi potreba stvaranja otvorenog, razvojnog i dinamičnog kurikuluma koji uvažava nepredvidljivost i nelinearnost odgojno-obrazovnog procesa (Slunjski, 2011). Sociokonstruktivizam shvaća proces učenja kroz participirajuću ulogu svih koji sudjeluju u procesu odgoja i obrazovanja. Proces učenja potiču kognitivno analitičko promišljanje, intuitivnost, predviđanje, inovativnost i rješavanje problemskih situacija (Vujičić, 2018). Iz svega toga proizlazi potreba da se kurikulum stvara, gradi i razvija te da ga obilježava fleksibilnost. Za ostvarivanje sukonstruktivističkog kurikulumu u praksi potrebno je osigurati poticajno materijalno okruženje (Miljak, 2009; Slunjski, 2011; Vujičić, 2018), prostorno-materijalni kontekst te treba poticati djecu na aktivno učenje, a sve s ciljem djetetova kvalitetnog rasta i razvoja. Poticajno okruženje omogućava učenje kroz akciju, stvaranje suradničkih odnosa između djece međusobno, a i između odgajatelja i djece, te se smatra da je grupno učenje jedna od kompetencija 21. stoljeća koju će biti potrebno razvijati (Vujičić, 2018). Tako orijentiran kurikulum, koji polazi od djeteta i koji je uokviren od djeteta, podržava i potiče dječju autonomiju, dječje samorganizirane i samoinicirane aktivnosti. Uloga djeteta prelazi iz pasivne i receptivne u aktivnu i progresivnu. Djecu se potiče na kritičko promišljanje, odlučivanje i preuzimanje odgovornosti. Učenje se odvija integrirano, nema parcelizacije, već se međusobno isprepliću različite discipline s ciljem razvoja vještina kao i kritičkog promišljanja (Vujičić, 2018). Integrirani pristup učenju potiče djecu na

sveobuhvatno razumijevanje svijeta i razvoj višestrukih kompetencija kod djece. Prema svemu navedenom znatno se mijenja i uloga odgajatelja. On više nije samo predavač koji prenosi znanja učenicima, već postaje podrška u stjecanju njihova znanja. Prema Vygotskom perspektiva medijacije, posredništva se odnosi na učitelja, a pod tim mislimo i na odgajatelja koji treba biti u ulozi posrednika između učenika i znanja (Barth, 2004). Uloga učitelja/odgajatelja bi trebala biti usmjerena na poticanje djece na aktivno sudjelovanje, eksperimentiranje i istraživanje s naglaskom na razvoj kritičkog mišljenja i razumijevanja. Učitelj/odgajatelj treba osvijestiti društveni kontekst i različitost kultura u kojem se događa učenje. Uloga učitelja/odgajatelja postaje dvojaka, učitelj/odgajatelj treba posjedovati znanje, ali bi i trebao razumjeti djecu i pomoći im u stjecanju tih znanja. Od njega se očekuje da im bude podrška u tom procesu usvajanja, a ono je izravno povezano s kontekstom i individualnim potrebama djeteta u kojem se učenje odvija. Nadalje, takav pristup zahtijeva izrazitu fleksibilnost odgajatelja kao refleksivnog praktičara koji umjesto da prezentira jednu metodu u radu, upotrebljava različite strategije učenja, drugim riječima trajno se obrazuje i usavršava.

U takvom promišljanju, kurikulum predstavlja teorijski okvir za provođenje prakse, a i sam postaje teorijska koncepcija koja se u praksi realizira (Miljak, 1996; Gandini, 1998; Rinaldi, 1998; Slunjski 2011, Vujičić, 2018).

Donošenje dokumenta ne znači i njegovu primjenu u praksi. Implementacija je složen i dinamičan proces te se ostvaruje samo onda kada su svi sudionici spremni i otvoreni za njegovo provođenje u praksi. Okruženje u ustanovi i kultura su ključni čimbenici za primjenu kurikuluma. U širem shvaćanju kurikuluma on nikada nije završen, već je to proces koji se gradi, razvija i stvara na osnovu istraživanja odgojno-obrazovne prakse, poštujući temeljna načela demokratskih vrijednosti, prema tome svaka odgojno-obrazovna ustanova stvarat će svoju specifičnu teoriju. Umrežavanje i povezivanje ustanova je neophodno za stvaranje zajedničkog službenog dokumenta koji poštuju sve ustanove. Nadalje, stvara se potreba za transformacijom organizacije odgojno-obrazovne ustanove u kojoj je potrebno osnaživati sve njezine sudionike za snalaženje na rubu kaosa (Slunjski, 2016, prema Senge, 2003.) što je iznimno izazovno i zahtjevno jer svaka promjena stvara početni otpor. Iz svega navedenog može se

zaključiti kako su potrebne promjene iznutra, a potom prema van, kako su i dokazala brojna istraživanja velikih reformi školstva (Petrović-Sočo, 2013).

Stoga je temelj planiranja kurikuluma zasnovan na spoznaji o djetetu koje ima prava, potrebe i težnju za participiranjem u svakodnevnim životnim situacijama pa samim time aktivno sudjeluje u stvaranju svoga znanja i građenju kurikula skupine u kojoj boravi i društva koje ga okružuje jer učenje nije i ne smije biti dekontekstualizirano, već je dijete u interakciji s kulturom konteksta i s njime je u recipročnom odnosu.

4. DOKUMENTACIJA U ODGOJNO - OBRAZOVNOM PROCESU

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj (2014) govori kako dokumentiranje uključuje sustavno prikupljanje dokumentacije. Pedagoška dokumentacija ima dugu povijest, a dokumentiranje pronalazi svoje uporište i u Reggio-koncepciji. Zagovornici postmodernističke perspektive govore o dokumentaciji kao nečemu promjenjivom, o nečemu što se objektivno stvara, gradi i u skladu s time nije jednoznačan prikaz onoga što se dogodilo. Za razliku od modernističkog shvaćanja dokumentacije koja zagovara tradicionalni pristup djetetu i promatra dijete kao objektivnu stvarnost koja se može precizno zabilježiti. Suvremeno postmodernističko shvaćanje promatra dokumentaciju kao narativ samorefleksivnosti te se smatra da se ona sukonstruira i proizvodi, a stručnjaci koji je prikupljaju istovremeno su aktivni subjekti i sudionici. Dokumentacija je multidimenzionalne prirode, istovremeno je sredstvo poučavanja ali i epistemološka struktura jer utječe na modificiranje procesa učenja i stjecanja znanja djece i odraslih (Vujičić, Miketek, 2014). Dokumentacija je alat za stvaranje refleksivne i demokratske prakse (Dhalberg, Moss i Pence, 1999). Dokumentiranje uključuje procese kojima se želi bolje razumjeti djecu, ustanoviti njihova trenutna znanja i potrebe. Procesima dokumentiranja se nastoji razumjeti načine na koja djeca razmišljaju kako bi im se osigurala adekvatna i kvalitetna podrška te kao takva postaje indirektnom podrškom procesu učenja djece i odraslih, stoga ju nije moguće svrstati u metodički okvir (Slunjski, 2020).

Pedagoška dokumentacija nije puko promatranje djeteta s ciljem procjene djeteta, njegovog psihološkog razvoja prema unaprijed definiranim kriterijima proizašlim iz područja razvojne psihologije. Ona nije zbir dokumenata, već uključuje procese promatranja, razumijevanja djece, razumijevanje njihovih postavljenih teza, akcija te kao takva osigurava kvalitetnije okruženje i podršku u procesu učenja (Dhalberg, Moss i Pence, 1999; Rinaldi 2006; Slunjski, 2012). Uključuje dvije dimenzije : sadržaj i proces. Sadržaj se odnosi na materijale koji sadržavaju ono što djeca govore i rade i u kakvim su odnosima s odraslima koji rade s djecom. Proces se odnosi na refleksiju, samorefleksiju i promišljanje o odgojno-obrazovnom radu na vrlo demokratičan način

(Dhalberg, Moss i Pence, 1999). Dokumentacija utječe na mijenjanje i unaprjeđivanje odgojno - obrazovne prakse. Pedagoška dokumentacija je neiscrpan izvor informacija koji je od ključne važnosti za djecu i odrasle koji sudjeluju u odgojno - obrazovnom procesu. Autorica Rinaldi (2006) govori kako je potrebno sustavno i predano te na različite načine slušati i razumjeti djecu kako bi ih mogli bolje razumjeti i dokumentirati što različitije, a sve to dovodi do boljeg razumijevanja djece i njihovih potreba u svrhu što kvalitetnijeg rasta i razvoja djeteta.

4.1. Oblici pedagoške dokumentacije

Različiti izvori različito grupiraju oblike pedagoške dokumentacije. Prema autorici Slunjski (2020) oblici pedagoške dokumentacije obuhvaćaju individualni portfolio, dječje uratke (individualne i zajedničke), dječje samorefleksije, narativne oblike i opservacije postignuća djece.

Individualni portfolio obuhvaća zbir dokumentacije i razlikuje se od standardiziranih oblika praćenja djece. Suvremeno shvaćanje djeteta promatra dijete kao individualnu jedinku te iz toga proizlazi potreba za sustavnim praćenjem svakog pojedinog djeteta. Ono prati način na koji dijete rješava probleme, postavlja teze, dokazuje ih i opovrgava, načine na koje uči, kreativnost i inovativnost te se ti oblici dokumentiranja uvrstavaju u individualni portfolio. Taj portfolio obuhvaća kvalitetu razmišljanja i aktivnosti djece, praćenje napretka tijekom vremena, samoevaluaciju vlastitih postignuća, refleksiju odgajateljevih očekivanja od djece i pružanje osnovnih informacija o vrtičkim aktivnostima (Slunjski, 2020). Uradci djece (individualni i zajednički) zapravo su i najčešći oblici dokumentiranja, a sadržavaju crteže i slike djece, glazbene, njihove verbalne i dramske izričaje te izričaje pokretom, konstrukcije (skulpture, građevine, itd.) i ostale trodimenzionalne dječje radove. Narativni oblici pedagoške dokumentacije obuhvaćaju bilješke za odgajatelje i ostale stručne suradnike vrtića, djecu, roditelje, profesionalne zajednice učenja, razne prezentacije i izložbe (NKRPOO, 2014.). Samorefleksije su propisane kao oblik dokumentacije u NKRPOO, a one obuhvaćaju fotografije aktivnosti, snimke, videozapise, transkripte razgovora, crteže i slike. Priručnik za samovrednovanje ustanova za RPOO (NCVVO, 2012) naglašava važnost samovrednovanja vlastitih postupaka odraslih ali i djece, te

cjelokupnog procesa odgojno-obrazovnog rada. Opservacije postignuća djece obuhvaćaju anegdotske bilješke, foto i videozapise aktivnosti djece (NKRPOO, 2014). Prema NKRPOO-o (2014) dokumentacija se dijeli na dokumentiranje aktivnosti djece i dokumentiranje aktivnosti odgajatelja. Dokumentiranje aktivnosti djece pak obuhvaća individualni portfolio, uratke djece (individualne i zajedničke), njihove samorefleksije, narativna postignuća i opservacije postignuća djece. Nasuprot tome, dokumentiranje aktivnosti odraslih obuhvaća individualni i grupni portfolio, samorefleksije i zajedničke refleksije odgajatelja i drugih stručnih djelatnika u vrtiću. Iz navedenoga proizlazi usmjerenost dokumentiranja na proces, tijek, kao i na djetetova iskustva i iskustva odraslih tijekom aktivnosti, a manje na objašnjavanje cilja odnosno rezultata. Takav pristup dokumentaciji ne traži odgovore, već otvara nova pitanja (Vujičić i Miketek; 2014.).

4.2. Pedagoška dokumentacija – svrha

Pedagoška dokumentacija ima razne namjene. Autorica Vujičić (2016) govori kako je prikupljanje dokumentacije mnogo više od samog prikupljanja različitih materijala. Prikupljanje podataka nije svrha dokumentiranja odgojno-obrazovnog procesa. Može se upotrebljavati kao način praćenja, evaluiranja i razvoja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa i kulture odgojno-obrazovne ustanove, kao sredstvo razumijevanja razvoja i učenja djece te kao sredstvo informiranja roditelja i šire zajednice (Pettersson, 2014). Različite namjene pedagoške dokumentacije proizašle su iz različitih stajališta o tome kako i zašto dokumentirati te tko ili što, kao i na koji način, može biti uključen u procese dokumentiranja (Pettersson, 2014). Njezina se svrha može promatrati iz dvaju diskursa: pedagoška dokumentacija kao sredstvo evaluacije unaprijed zadanih ciljeva odgojno-obrazovnog procesa i sredstvo njegova razvoja (Pettersson, 2014). Razlozi za proturječno shvaćanje pedagoške dokumentacije su različite teorijske perspektive shvaćanja djeteta. Diskurs pedagoške dokumentacije kao sredstvo evaluacije unaprijed zadanih ciljeva odgojno-obrazovnog procesa pronalazi svoje uporište u tradicionalnom shvaćanju djeteta dok diskurs pedagoške dokumentacije kao sredstvo razvoja odgojno obrazovnog procesa pronalazi svoje i u postmodernističkom suvremenom shvaćanju djeteta. Pedagoška

dokumentacija u svom suvremenom shvaćanju olakšava razumijevanje učenja djeteta, promišljanje o potrebitim intervencijama (kada, koliko i na koji način) i razumijevanje samog sebe u odnosu na implicitnu pedagogiju s ciljem osobnog i profesionalnog razvoja. Autorica Rinaldi (2001) smatra kako takav pristup omogućava javno prikazivanje procesa učenja, potiče komunikaciju djece i odraslih, suradnju s roditeljima i svim ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa.

4.2.1. Pedagoška dokumentacija – kao proces slušanja

Suvremeno shvaćanje djeteta kao osobe sa svojim pravima jest taj da ga se čuje, da sudjeluje i donosi odluke (Konvencija o pravima djeteta, 1989). Slušanje djece ima ključnu važnost u Reggio koncepciji. Pedagogija slušanja ima za cilj uspostavu kvalitetnijih odnosa svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Slušanje se objašnjava kao uspostava recipročne komunikacije koja se temelji na razumijevanju, prihvaćanju i podršci (Miljak, 2005, Slunjski, 2012, Vujičić, 2017). Slušati dijete, njegovih stotinu jezika simbola i kodova kojima se ono izražava, je temelj za njegovo razumijevanje i kvalitetno shvaćanje pedagoške dokumentacije. Slušanje djeteta je zapravo prvi korak u razumijevanju djetetovih akcija te promatrajući je u tom kontekstu, ona postaje moćan alat odgojno - obrazovnog rada (Slunjski, 2012). Autorica Rinaldi (2006) promatra slušanje na više različitih razina. Razina u kojoj je slušanje pomoć razvoja svijesti o važnosti povezanosti pojedinca s cjelinom, slušanje kao metafora za otvorenost i osjetljivost da slušamo cijelim svojim bićem, odnosno svim osjetilima, slušanje stotinama jezika. Razina slušanja sumnjom, kritičko slušanje, slušanje koje ne daje odgovore već postavlja pitanja (Vujičić i Miketek, 2014). Slušanje kao sredstvo prihvaćanja nadolazećih promjena, usvajanje novih znanja i odupiranje predrasudama i mijenjanje implicitne pedagogije. Slušanje u kojem prepoznajemo i njegujemo vlastite vrijednosti, ali uz istovremeno uvažavanje različitosti i individualnih potreba. Slušanje kao dio procesa učenja u kojem se učenje ne posjeduje već se stvara tj. (su)konstruira. Stvara se kontekst slušanja u kojem se uči slušati sebe i druge, pojedinci imaju pravo zastupati teze i stvarati teorije. Iz toga proizlazi da pojedinci kroz procese slušanja postaju “vidljivi”. Autorica Rinaldi (2006) govori kako su djeca u metaforičkom smislu ujedno i najveći slušatelji svijeta koji ga

okružuje. Također govori o kontekstu višestrukog slušanja koji uključuje sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa, djecu i odrasle te da je prisutan recipročan odnos slušanja i tada se dolazi do preokreta u odnosu dijete-odgajatelj i stvara se demokratizacija u odnosu. Takvim pristupom dolazi se do pomicanja fokusa učenja na sam proces učenja u kojem djeca i odrasli uče zajedno (Rinaldi, 2006; Slunjski 2012). Takvim pristupom dokumentacija postaje vidljivo slušanje (Rinaldi, 2006). Stoga je nužna uloga odgajatelja i sustručnjaka koji moraju osigurati kontekst slušanja putem kojega djeca mogu stvarati mentalne slike i predstavljati ih sebi te podići dokumentaciju na višu razinu u kojoj se stvara razvoj samosvijesti (unutarnje slušanje). Time se razvija metakognicija odnosno znanje o vlastitom znanju što je značajan preduvjet za kvalitetno učenje i stjecanje znanja kroz transakciju i dubinsko stjecanje znanja koje je promjenjivo i koje se gradi (Barth, 2004). Iz svega prethodno navedenog važnost je na stvaranju konteksta slušanja u odgojno-obrazovnoj ustanovi kao jednom od preduvjeta za stvaranje kvalitetnog okruženja za djetetov rast i razvoj. Takvo okruženje omogućava djeci da se razvijaju kao aktivni, kompetentni i inovativni građani zajednice u kojoj žive.

4.2.2. Pedagoška dokumentacija- kao profesionalni razvoj odgajatelja

Pedagoška dokumentacija kao profesionalni razvoj odgajatelja omogućuje odgajatelju uvid u protekle događaje, aktivnosti te djetetove i vlastite postupke tijekom tog razvoja (Rinaldi, 2005; Dahlberg et al., 2013; Slunjski, 2012). U procesu dokumentacije svaka osoba koja je uključena u proces ima vlastite stavove, vlastito razumijevanje i individualno tumači događaje. Kada se sudionici uključe u proces i zajednički raspravljaju, donose kvalitetnije i dublje interpretiranje dokumentiranih događaja. Autorica Rinaldi (1998) govori o važnosti stjecanja osjećaja pripadnosti kolektivu kao neophodnom za stvaranje prakse koja se temelji na međusobnom dijeljenju značenja. Znanje se s gledišta suvremene paradigme promatra kao nešto što se stječe, a ne posjeduje, kao nešto što se gradi i razvija. Znanje se ne prenosi transmisijom već se stječe aktivnim sudjelovanjem u procesu učenja (Barth, 2004). Uloga odgajatelja u stjecanju znanja je od neizmjerne važnosti, odgajatelj je medijator u procesu njegova stjecanja (Barth, 2004). Za ostvarivanje takvog pristupa učenju prijeko je potrebno

dokumentirati odgojno-obrazovni proces. Pedagoškom dokumentacijom sustavno se preispituju djetetovi interesi, potrebe, odnos odgajatelja prema djetetu kao i vlastita implicitna pedagogija odgajatelja. Ona se koristi kao svjesna preobrazba prakse (Dhalberg et al., 2013.; Rinaldi, 2006; Slunjski 2020). Odgajatelji u refleksijama raspravljaju i interpretiraju o pedagoškoj dokumentaciji međusobno, ali i s djecom (Vujičić, 2016). Pedagoška dokumentacija pomaže odgajatelju da osvijesti vlastite stavove, aktivnosti i sudjelovanje s djecom u aktivnostima, promatranje usklađenosti teorije i prakse te se time osigurava profesionalni rast i razvoj. Iz navedenog proizlazi kako pedagoška dokumentacija omogućava da odgojno-obrazovni rad postane vidljiv, moguće ga je interpretirati, osporavati i potvrđivati te na kraju transformirati (Dhalberg, Moss i Pence, 2007). Odgajatelj postaje refleksivnim praktičarom odnosno istraživačem svoje prakse. Grupno promišljanje i refleksivno promatranje neizostavno je u profesionalnom rastu i razvoju. Mnogi autori zagovaraju stvaranje učećih proaktivnih zajednica (Senge, 2001; Stoll i Fink, 2000; Slunjski, 2012; Vujičić, 2016). Autorica Slunjski (2012) navodi kako zajednice koje uče objedinjuju sustavne i kontinuirane grupne analize, refleksije i evaluacije individualnih i grupnih uočavanja te iz toga proizlazi jačanje retrospektive i prospektive, procesi učenja postaju jasniji i vidljivi. Senge (2000) govori o važnosti kreiranja skupne vizije, o grupnoj misiji i timskom učenju. Pet disciplina učenja koje objašnjava Senge (2003) temelj su za stvaranje učećih zajednica. Prva disciplina je sistemsko razmišljanje, druga se odnosi na stvaranje zajedničke vizije, timsko učenje je treća, četvrta uključuje osobni rast i razvoj te petu čine mentalni modeli (mišljenja pojedinca o sebi i drugim ljudima, a oni određuju načine našeg ponašanja i postupanja). Sve su discipline nužne za osiguravanje kvalitete i kulture ustanove dok je za održavanje kvalitetne prakse i kulture ustanove potrebno razvijati odnose, komunikaciju i povjerenje među ljudima (Vujičić, 2011). Tako organizirane ustanove promiču refleksivnu praksu, promiču visokokvalitetno usavršavanje djelatnika, distribuiranje moći i podjelu odgovornosti među svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa uključujući odrasle i djecu. Iz svega prethodno navedenog proizlazi potreba za odgajateljem kao refleksivnim praktičarom. Za ostvarivanje te uloge potrebno je kontinuirano preispitivanje, mijenjanje i usavršavanje odgojno-obrazovne prakse, a ona je promjenjiva, složena i nepredvidiva te je radi nje potrebno razvijati fleksibilnost u profesionalnosti.

Odgajateljeva implicitna pedagogija, njegovi stavovi i uvjerenja utječu na stvaranje slike o djetetu, na njegov odnos prema teoriji i praksi kao i na implementiranje teorije u praksu. Upravo ti nevidljivi elementi snažno utječu na vidljive elemente u ustanovi (Slunjski, 2016). Stoga je važno razvijati refleksivnu praksu i refleksivnog praktičara, a ono se često temelji na akcijskim istraživanjima, znanje se gradi u akciji, a refleksija se prožima kroz akciju i praksu te profesionalni rast i razvoj postaju u uskoj vezi s akcijskim istraživanjima (Slunjski, 2016). Drugim riječima, dokumentacija ima značajnu ulogu u stvaranju refleksivne prakse, temelj je za unaprjeđivanje profesionalnog razvoja odgajatelja i organiziranje ustanova kao zajednica koje uče ili proaktivnih (zajednica).

4.2.3. Pedagoška dokumentacija - kao sredstvo aktivne participirajuće uloge djeteta

Suvremenom shvaćanju djeteta imperativ je dječja perspektiva i participirajuća uloga djeteta. Za ostvarivanje uvažavanja dječje perspektive neosporno je osiguravanje demokratskih odnosa u odgojno-obrazovnom procesu. Pedagoška dokumentacija jača demokratske odnose (Slunjski, 2020). Proces nastajanja pedagoške dokumentacije kao sredstva aktivne participirajuće uloge djeteta ima snažno uporište u Reggio pedagogiji (Gandini, 1998; Malaguzzi, 1998; Rinaldi, 2001). Velik dio autora govori kako njezina uporaba jača i podupire participirajuću ulogu djece, iako su još uvijek prisutna neslaganja trebaju li djeca, i u kojem obujmu, mogu koristiti digitalne medije. Neki od navedenih razloga odnose se na problem kreiranja dokumentacije radi toga što neka djeca ne mogu, ne znaju čitati i ne mogu razumjeti odgajateljeve bilješke. Jedan je i prisutnost asimetričnosti u odnosu nadmoći odraslih nad djecom. Stoga je važno proučavati odnose između odraslih i djece kako bi se donosile odluke vezane uz pedagošku dokumentaciju kao sredstvu aktivne participirajuće uloge djeteta. Zagovornici Reggio pedagogije govore o njoj kao razvijanju umijeća, o procesu koji se sustavno unaprjeđuje i razvija. Slušanje se djeteta temelji na sustavnom korištenju pedagoške dokumentacije (Malaguzzi, 1998; Gandini, 1998; Rinaldi, 2001). Takvim se pristupom ostvaruju demokratski odnosi u odgojno-obrazovnom procesu, uvažavaju

se djetetove perspektive, potrebe, znanja i umijeća te on postaje ravnopravan član u odnosu. Kao posljedica tome pedagoška dokumentacija koju stvara dijete postaje ključna u oblikovanju kurikuluma. Za razumijevanje djeteta i aktivnu participaciju djeteta neophodna je uporaba pedagoške dokumentacije (Slunjski, 2020). Njezinu vrijednost mnogi autori promatraju iz perspektive participirajućih prava djece (Gandini, 1998; Malaguzzi, 1998; Dahlberg, Moss i Pence, 1999). Autorica Slunjski (2020) ističe kako se upotreba pedagoške dokumentacije ne događa spontano niti da je ona sinonim za odgojno-obrazovnu praksu koja je demokratski orijentirana. Ona može istovremeno biti razlogom i zadržavanja nadređenog položaja odraslih i podređenog položaja djece, stoga neki autori ističu dvosmislenost dokumentacije.

5. PARTICIPIRAJUĆA ULOGA DJETETA

”Svako ljudsko biće ima priču koja može biti ispričana, ako postoji netko tko je zainteresiran da je čuje. To ne ovisi o uzrastu onoga tko priča, već o osjetljivosti onoga tko sluša” (Alderson, 2000, str.16-17).

Participacija je sadržana i u Konvenciji o pravima djeteta (1989), a posebno se ističe u članku 12. koji govori o pravu djeteta na izražavanje vlastitog mišljenja i sudjelovanja u odlukama koje ga se tiču te su u skladu s njegovim uzrastom i razvojem. Participirajuća uloga djeteta navodi se i u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014), Nacionalnoj strategiji za prava djece u Republici Hrvatskoj za razdoblje 2014. do 2020., Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014), a to su samo neki od glavnih dokumenata koji se tiču participirajuće uloge djeteta. Cilj i svrha tih dokumenata su prava djeteta na sudjelovanje, promišljanje i odlučivanje, a odnose se na sve sudionike društva. Participacija je multidimenzionalna i teško ju jednostavno definirati, stoga postoje brojne definicije i brojna tumačenja. Neki autori govore o razlikama između konzultiranja s djecom i dječje participacije (Alderson, 2008; Chtistensen & James, 2008, prema Pavlović Breneselović, 2015). Aktivno sudjelovanje, distribucija moći odgovornosti, pregovaranje i dogovaranje, zajedničko donošenje odluka i zaključaka koje mogu dovesti do promjena, sve to uključuje proces participacije. Ona se odnosi na individualno uključivanje u aktivnosti, samoinicirane i samoorganizirane aktivnosti, ali istovremeno i na sudjelovanje u donošenju odluka. Potrebno je osigurati kontinuirano sudjelovanje u donošenju odluka koje su bitne i utječu na svakodnevni život. Konzultiranje s djecom završava kada dobijemo odgovor na postavljeno pitanje ili nakon što dobijemo rješenje za određenu pojedinačnu temu (Pavlović Breneselović, 2015).

Mnogi autori tumače participaciju kao proces koji uključuje slušanje djece, razumijevanje i omogućavanje donošenja odluka u svakodnevnom životu. Zadaća odraslih je razumjeti dijete, poštivati ga i uvažavati njegova mišljenja, stavove i vrijednosti. Dužnost je poticati djecu na kritičko promišljanje, a pritom im je nužno

osigurati poticajno i sigurno okruženje za rast i razvoj (Hart, 1992; Shier, 2001; Clark, 2007; Slunjski, Petrović-Sočo 2012; Rengel, 2014).

Participirajuća uloga djeteta može se sagledavati kroz dva diskursa. Diskurs potpune neparticipirajuće uloge djeteta prema kojoj djeca ne sudjeluju i nisu uključena, a odrasli su u ulozi potpunog zastupanja djece. Diskurs apsolutne participacije prema kojoj se djeca samostalno uključuju, a odrasli nisu uopće uključeni (Jeđud Borić, 2017).

Malaguzzi (1998) ističe važnost osiguravanja slobode i autonomnosti djece te smatra kako je to jedna od glavnih zadaća i ciljeva odgojno-obrazovnog sustava. Ustanova za odgoj i obrazovanje treba poticati i osnaživati dijete kako bi ono ostvarilo svoja temeljna prava propisanih Konvencijom o pravima djeteta (1989), a to su pravo na sudjelovanje i odlučivanje. Petterson (2014) govori kako neka istraživanja dokazuju kako je razina dječje participacije u korespondenciji s razinom dječje slobode. U Pettersenovom istraživanju pokazuje se da se odgajatelji često izjašnjavaju kao zagovaratelji dječje participacije, ali u praksi nije tome tako. Kompleksnost participacije često se ogleda i u neravnopravnoj raspodjeli moći i odgovornosti u aktivnostima te se kao rezultat javlja dominacija odraslih (Petterson, 2014). Stoga je od presudne važnosti osposobljenost odgajatelja da može zaista čuti, razumjeti i uvažiti dijete.

5.1. Demokracija – oblik aktivne participirajuće uloge djeteta u ustanovama za rani odgoj i obrazovanje

Za ostvarivanje aktivne participirajuće uloge djeteta odgojno-obrazovna ustanova treba posjedovati karakteristike demokracije, a napustiti sve oblike autokracije. Uvažavanje perspektive djeteta u ostvarivanju participirajuće uloge djeteta ključni je aspekt koji treba ostvariti (Slunjski, 2020).

Razumijevanje perspektive djece i pružanje prilika za aktivno participiranje i prema tome utjecanje na prostorno – materijalni i kulturni kontekst, predstavlja višestruku povezanost i međuovisnost (Emilson, 2007, prema Slunjski, 2020). Autorica Slunjski (2020) dovodi u uzročnu vezu osjetljivost odgajatelja i njegovu zainteresiranost za

dijete i perspektive djeteta s oblikovanjem odgojno-obrazovnog procesa i osiguravanjem prilika za sudjelovanje djece.

Perspektiva djeteta može se objasniti kao omogućavanje izražavanja djetetova stajališta unutar kulture konteksta u kojoj je taj isti doprinos značajan, i kao perspektivu djeteta koja zapravo uključuje stajalište odraslog o djetetu.

Suvremena paradigma proklamira socio-kulturnu perspektivu, dakle onu koja stavlja dijete i sve ostale sudionike konteksta u središte, i pritom perspektiva djeteta postaje neophodna kako bi se ostvarilo razumijevanje participirajuće uloge djeteta u odgojno-obrazovnom procesu. (Woodhead, 2006).

Reggio pedagogija ističe važnost demokracije kao oblik aktivne participirajuće uloge djeteta u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Reggio pedagogija* uvažava dijete, njegova mišljenja, stajališta i uvjerenja te da se ona mogu međusobno razlikovati što Bruner (2000) naziva pedagogijom uzajamnosti.

Demokratske vrijednosti navedene su i u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) i temelj su kurikuluma mnogih zemalja. Da bi demokratske vrijednosti postale dijelom prakse, neophodno se služiti komunikacijom koja uključuje jednakost u odnosima. Koncept demokracije se može tumačiti kroz dva dominantna diskursa : poučavanje djece o demokraciji i življenje demokracije (Emilson, 2011, prema Slunjski 2020). Može se zaključiti da se o njoj ne poučava nego se djeci omogućava da je zaista žive i to u uvjetima koji su međusobno podržavajući i uvažavajući (Slunjski, 2020).

Demokracija se ogleda i u grupnom i u interpersonalnom kontekstu ustanove. Demokratski odnosi u odgojno-obrazovnoj ustanovi trebaju osiguravati stvaranje konteksta koji potiče komunikaciju svih sudionika u međudnosu prostora, vremena i odnosa (Rinaldi, 2006).

Prostorno-materijalni kontekst ustanove za odgoj i obrazovanje ujedno je i mjesto koje potiče stjecanje temeljnih vrijednosti i stavova koji će omogućiti stvaranje demokratski orijentiranih građanina društva. Odgajatelj organizacijom okruženja pokazuje djetetu što o njemu misli, što od njega očekuje te se time putem implicitne pedagogije odgajatelja implementiraju u praksu. Kvalitetno organiziran prostorno-materijalni kontekst te indirektna i pravodobna podrška odgajatelja osigurava djetetu osnaživanje u stjecanju samostalnosti u procesu učenja i sazrijevanja (Vujičić i

Miketek, 2014). Demokracija i obrazovanje su u uskoj vezi te je demokracija prisutna u ustanovi na više razina: nacionalnoj, lokalnoj i institucionalnoj (Moss, 2007).

Rinaldi (2001) govori kako bi ustanova trebala biti laboratorij kulture, mjesto gdje se osobna i kolektivna kultura razvijaju pod utjecajem politike, društva i vrijednosti konteksta, i pritom se odnose na taj isti kontekst. Sve se to ne može ostvariti bez aktivne participirajuće uloge djeteta.

Svaka ustanova posjeduje kulturu pa tako i odgojno-obrazovna. Kultura ustanove još je jedan segment usko povezan s participirajućom ulogom djeteta, a ovisna je o kulturnom kontekstu koji je okružuje dok svaka ustanova gradi svoju kulturu. Bruner (2000) smatra kako kultura ustanove može biti složen sustav razmjene. Povezana je s prostornom, materijalnom i vremenskom organizacijom ustanove, pogotovo se ogleda u socijalnim odnosima između djece i odraslih (Vujičić, 2011). Kako bi se osnaživala participirajuća uloga djeteta, bitno je stvarati kulturu ustanove koja podržava participaciju djece, a to je proces koji je dugotrajan i zahtijeva uključivanje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa.

5.2. Modeli participirajuće uloge djeteta

Suvremeni autori govore o raznim oblicima, načinima i modelima participirajuće uloge djeteta. Modeli se prvenstveno dijele na hijerarhijske i nehijerarhijske.

Autor Hart (1992) predstavio je hijerarhijski model "Ljestvica participacije". Upotrebljava sintagmu penjanja po ljestvama na osam razina. Hartov model je razvijen kao alat za razumijevanje djece i razinu njihova sudjelovanja u projektima. Prve tri razine obuhvaćaju manipulaciju, dekoraciju i tokenizam, a zapravo ne uključuju dječju participaciju stvarajući prividnu sliku o ulozi djece kao sudionika. Četvrta razina uključuje djetetov pristanak na sudjelovanje, informiranost o projektu i shvaćanju njegove svrhe. Na petoj su razini djeca u ulozi savjetnika odraslih, oni su ti koji u naravi vode projekt i ne uzimaju u obzir njihova mišljenja. Na šestoj razini djeca sudjeluju u donošenju odluka, ali odrasli iniciraju projekt. Na sedmoj, najvišoj razini djeca iniciraju projekt, razvijaju ga i upravljaju njime, a uloga je odraslih prepoznavanje dječje inicijative i njeno prepuštanje djeci.

Drugi značajan model participacije razvio je Shier (2001) kao pomoć i podršku stručnjacima, a s ciljem određivanja svoje trenutne pozicije i postupaka kako bi povećali razinu dječje participacije (Jeđud Borić, 2017). Shierov (2001) model participacije sadržava pet razina participiranja (sudjelovanja). Prva razina govori da se djeca slušaju, druga da se djecu podržava u izražavanju njihovih stavova, na trećoj se razini dječja mišljenja uzimaju u obzir, četvrta podržava uključenost djece u donošenje odluka i peta uključuje podjelu moći i odgovornosti za donošenje odluka između djece i odraslih. Posebnost ovog modela je što svaka razina sudjelovanja posjeduje različite stupnjeve predanosti. Autor definira tri stupnja predanosti, a to su otvorenost, prilike i obvezatnost-dužnost (openings, opportunity i obligation). *Otvorenost* se odnosi na prihvaćanje stručnjaka takvom pristupu rada (onoga koji uvažava dječje participiranje, odnosno uvažava dijete). *Prilike* kao drugi stupanj se mogu početi ostvarivati tek kad su ostvareni uvjeti prvog stupnja, tada stručnjaci posjeduju znanja i vještine, podržavaju uređenost prostorno-materijalnog konteksta, i prije svega potiču i provode u radu suvremeno shvaćanje djeteta postajući spremni za stvaranje prilika u kojima dijete posjeduje participirajuću ulogu. Treći je stupanj je usustavljen način rada u odgojno-obrazovnoj skupini, a ostvaruje se tek kada praktičari imaju obavezu i dužnost poticati dijete na aktivno participiranje.

Jedan od primjera nehijerarhijskog modela je Tresderov model, a on se prikazuje kružnicom. Tresder tumači da su načini sudjelovanja djece podložni raznim utjecajima kao što su različite osobne vrijednosti, stavovi i norme različitih osoba, različitih kulturno - materijalnih okruženja (Marinković, Maleš, 2011). Modeli praktičarima ne bi trebali služiti za procjenjivanje kvalitete odnosa djece i odraslih niti za procjenu kvalitete prakse, već da ukazuju na razlike u praksi (Marinković, Maleš, 2011).

5.3. Istraživanja s djecom

U literaturi se sve više govori o važnosti participativnih istraživanja s djecom. Uloga se djeteta u istraživanjima znatno promijenila, djeca više nisu objekt istraživanja, već su u ulozi istraživača. Upravo djeca utječu na oblikovanje procesa istraživanja, postavljaju pitanja i teze, sudjeluju u njihovom dokazivanju ili odbacivanju i u

analiziranju podataka (Pavlović Breneselović, 2015). U istraživanjima s djecom koriste se različiti metodološki pristupi i tehnike kako bi istraživanje bilo sveobuhvatnije jer je ono s djecom rane i predškolske dobi specifično (Clark, 2007, Pavlović Breneselović, 2015). Mozaik pristup je jedan od najčešćih u istraživanju s djecom te će se koristiti i u ovom radu. Taj su pristup razvili Clark i Moss (2001). Radi se o multimetodskom okviru pomoću kojega se prikupljaju podaci koji govore o mogućnostima različitih izražavanja djece. Uključuje sudjelovanje djece jer se njih tretira kao stručnjake i odgovorne osobe za svoj život. Može se prilagoditi i primijeniti u raznim ustanovama i kontekstima. Orijentiran je na dječja iskustva u načinu učenja, naime djeca uče čineći i aktivno stječu nova znanja. U praksi se može koristiti kao alat za evaluaciju (Clark, 2001). Inspiriran je pedagogijom slušanja (Clark i Moss, 2001). Uključuje mapiranje i modeliranje, nacrt i kolaž, intervju djece i odraslih, i djece i djece, te igru pretvaranja i dramske igre. Mozaik pristup sadržava tri faze u istraživanju: u prvoj fazi odrasli i djeca prikupljaju dokumentaciju, u drugoj dolazi do sakupljanja informacija za raspravu, refleksiju i interpretaciju, i treća je faza zamišljena kao akcija koja proizlazi iz prikupljenih podataka (Clark, 2005). U istraživanju s djecom upotrebljava se i videorefleksivna metodologija. Videosnimke omogućavaju verbalne i neverbalne iskaze koje su iznimno značajne za djecu rane i predškolske dobi jer ona u najranijoj dobi neverbalno participiraju. Videosnimke omogućavaju ponovnu reprodukciju (Vujičić, 2016) te se ta metodologija naziva i video metoda prisjećanja (Morgan, 2007). Međutim, neki autori navode i negativne strane takvog pristupa, a odnose se na etička pitanja radi pristupa analizi podataka (većina djece te dobi ne znaju čitati, nadalje istraživačeva subjektivnost, promjene ponašanja sudionika za vrijeme snimanja itd.) (Cutter-Mackenzie et.al., 2015). Istraživanje s djecom autorice Pavlović Breneselović (2015) ukazuje da su djeca sposobna donositi odluke koje se na njih odnose. Također su prilikom intervjua, razgovora, mapiranja te reflektiranja na fotografije i crteže imala uvid u ono o čemu su govorili. Iz svega navedenog može se zaključiti važnost istraživanja s djecom za kvalitetu učenja i razumijevanja djece, njihovog rasta i razvoja.

6. METODOLOGIJA RADA

6.1. Predmet istraživanja

Predmet ovoga rada jest istražiti načine dokumentiranja odgojno-obrazovnog procesa s ciljem razumijevanja razine uključenosti djece u kreiranje kurikula skupine. Istraživanje će se usmjeriti na razinu dječje uključenosti u svakodnevnim aktivnostima, planiranju, donošenju odluka i preuzimanju odgovornosti. Naglasak istraživanja je na stvaranju i prikupljanju dokumentacije od strane odraslih i djece te upotreba spomenutog kako bi se što bolje razumjelo u kojoj mjeri djeca aktivno sudjeluju u stvaranju kurikula skupine, a sve sa svrhom unaprjeđenja i osnaživanja djece te ostvarivanja njihovih prava i demokratskih odnosa u skupini i šire.

6.2. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj je istraživanja ovoga rada razvijanje strategije koja će preispitati i unaprijediti procese dokumentiranja odgojno-obrazovnog procesa od strane djece i odraslih, kao i zajednička izgradnja i prikupljanje te analiziranje dokumentacije u svrhu boljeg razumijevanja dječje participacije u kreiranju kurikula skupine. Nadalje, sam je cilj usmjeren je k osnaživanju djece u istraživačkim i reflektivnim kompetencijama kako bi se ostvarila demokracija u odnosu djece i odraslih.

Zadaci istraživanja koji proizlaze iz cilja:

- osnaživanje djece za aktivno sudjelovanje u akcijskom istraživanju
- razvijati dječju participaciju u stvaranju, prikupljanju i analiziranju dokumentacije
- ostvarivanje uvjete za razvoj reflektivnih i istraživačkih kompetencija u djece kako bi mogli aktivno, ravnopravno sudjelovati u planiranju, provedbi i evaluaciji kurikula skupine

- razvijati kod odgajateljica sposobnosti slušanja djece, refleksivnosti i samorefleksivnosti i sposobnosti suradničkog učenja
- ispitivanje i potom osposobljavanje odgajateljica za dokumentiranje i analizu te poduzimanje akcija odgojno-obrazovnih potreba, problema i sl.
- revidiranja, reorganizacije i osiguravanja uvjeta za ravnopravan odnos između djece i odgajateljica kako bi se ostvarilo demokratsko okružje u kojem djeca iniciraju, predlažu, donose odluke i preuzimaju odgovornost

6.3. Metodologijski pristup istraživanju

Razlog odabira akcijskog istraživanja za potrebe ovog rada pronalazimo u naravi metodologijskog pristupa koji je orijentiran holistički i uključuje interpretativnu paradigmu. Pristup koji uključuje istodobno istraživanje i mijenjanje odgojno-obrazovne prakse te na taj način premošćuje jaz između teorije i prakse (Slunjski, 2011). Metodologija akcijskog istraživanja je pristup istraživanju koji uključuje aktivno sudjelovanje istraživača u suradnji s praktičarima s ciljem rješavanja praktičnih problema u realnom prostornom, materijalnom i vremenskom kontekstu u kojem se istraživanje odvija. Ovaj pristup ima za cilj ne samo istraživanje problema, već i njegovo rješavanje u realnom svijetu, a istraživači i praktičari rade zajedno kako bi se stvorila nova znanja koja će pomoći u rješavanju problema. Metodologija akcijskog istraživanja obično uključuje interakciju između istraživača i praktičara tijekom cijelog procesa čime se osigurava da su nova znanja koja se stvaraju temeljena na praktičnim potrebama i da su primjenjiva u realnom kontekstu. Težište pristupa je na kvalitativnom istraživanju s naglaskom na dublje razumijevanje, kontinuiranom promišljanju, ispreplitanju teorije i prakse, propitkivanju i (samo)reflektiranju o vlastitim implicitnim pedagogijama u svrhu unaprjeđivanja istih tih pedagogija. Iz navedenog proizlazi potreba za kvalitativnim pristupom koji može dati odgovore na takva pitanja (MacNaughton i Hughes, 2009). Metodologija akcijskog istraživanja sastoji se od četiriju faze koje uključuju: organiziranje podataka za analizu, kodiranje podataka, traženje obrazaca u podacima i analiziranje podataka te prikazivanje rezultata. Proces akcijskog istraživanja započinje procjenom postojećeg stanja, kako bi se ustanovio problem tj. ima li potrebe za uvođenjem promjene s ciljem

unaprjeđenja odgojno-obrazovne prakse. Zatim se donosi opći plan s konkretnim koracima i načinima putem kojih će se koraci pratiti. Potom se podaci opisuju i evaluiraju te je time ostvaren prvi korak radi čega dolazi do novog planiranja. Lewinov model je cikličke prirode koja traži fleksibilnost u planiranju, dolazi do preklapanja evaluacije i mijenjanja planova ovisno o iskustvima istraživača (Slunjski, 2011). Akcijsko, izravno i participacijsko istraživanje je u biti emancipacijske naravi jer podržava neodvojivost teorije i prakse što podržavaju brojni istraživači (Dhalberg et al., 1999; Malaguzzi, 1998; Rinaldi, 1998, 2006). Akcijsko istraživanje omogućuje svim sudionicima razvijanje (samo)refleksivnosti, osnaživanje autonomnosti, aktivnu participaciju i demokratizaciju, a samim time svi sudionici uče o sebi i o drugima. Pritom stječu nova znanja i unaprjeđuju kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa i načine stjecanja novih znanja na najprikladniji način za prostorno-materijalni, vremenski i socijalni kontekst u kojem se i ostvaruje.

6.4. Postupci i načini prikupljanja podataka

Polazišna točka istraživanja bila je prikupljena dokumentacija, a navedena dokumentacija koristila se za pregled, refleksije, analiziranje kao i stvaranje budućeg planiranja. Ovaj pristup istraživanja omogućio je odgajateljima da budu refleksivni praktičari tj. istraživači svoje vlastite prakse. Odgajatelji preuzimaju aktivnu ulogu istraživača u istraživanju i u skladu s time imaju autonomna prava nad njime što nadilazi samo istraživanje (Miljak, 1996, 2015; Slunjski 2011, 2015; Vujičić, 2016). Nadalje, u prikupljanju, (samo)refleksijama i analiziranju su bila uključena i djeca kao ravnopravni sudionici što je preduvjet za njihovo aktivno participiranje u istraživanjima koje je činjeno baš s njima. Dokumentacija je obuhvaćala razne tehnike i metode putem kojih su se prikupljali podaci. U procesu akcijskog istraživanja, postupci i načini istraživanja su od izuzetne važnosti jer pružaju temelj za daljnju analizu i donošenje odluka. Dokumentacija se prikupljala polustrukturiranim, otvorenim intervjuima, fokus grupama, fotografiranjem, audiosnimanjem i videosnimanjem. Uključivala je transkripte razgovora, zabilješke, likovne uratke te prikupljanje dokumentacije od strane djece i u suradnji s djecom mozaik pristupom. Mozaik pristup je imao tri faze, u prvoj fazi su se prikupljali podaci i izradila se

potrebna dokumentacija. Druga faza je uključivala zajedničko promišljanje i analiziranje putem dijaloga dok je treća (faza) obuhvatila provođenje akcije na temelju prikupljenih podataka i njihove analize (Clark et.al, 2003; Clark, 2005; Breneselović, 2015).

Istraživačica je tijekom cijelog istraživanja vodila istraživački dnevnik koji je bio u funkciji važnog alata u istraživačkom procesu jer je omogućavao sustavno bilježenje i praćenje informacija o tijeku istraživanja što je pak utjecalo na poboljšanje kvalitete istraživanja i olakšalo analizu podataka. Uključivao je i promišljanja o problemima, strahovima istraživačice, ograničenjima istraživanja, refleksijama, zaključcima, otkrićima i aktivnostima, ali i izazovima i rješenjima u procesu istraživanja.

Prilikom odabira postupaka i načina prikupljanja podataka vodilo se računa o dobi djece, njihovim individualnim potrebama kao i o etičkim standardima istraživanja s djecom.

6.5. Prikaz konteksta istraživanja

Akcijsko istraživanje provedeno je u svrhu potrebe diplomskog rada tijekom pedagoške godine 2022. /2023. u trajanju od tri mjeseca od ožujka do lipnja, a obuhvatilo je dvadeset i četvero djece iz skupine “Teddy Bears” u Dječjem vrtiću Duga Resa u područnom objektu “Kasar”. Djeca i odgajateljice u skupini “Teddy Bears” odabrani su kao prigodan uzorak. Djeca u skupini su u dobi od 4 i 5 godina u vrijeme provođenja istraživanja. U odgojno-obrazovnoj skupini “Teddy Bears” provodi se integrirano rano učenje engleskog jezika, obje odgajateljice imaju adekvatno dodatno obrazovanje, položen odgovarajući B stupanj poznavanja engleskog jezika kao i metodiku engleskog jezika. Za sve sudionike, djecu i odrasle koji su bili uključeni u istraživanje korišteni su pseudonimi radi zaštite podataka i anonimnosti. U ovom istraživanju odgajateljica skupine “Teddy Bears” je ujedno i istraživačica, stoga se vodila pod pseudonimom Istraživačica i po zvanju je prvostupnica ranog i predškolskog odgoja s dvanaest godina radnog iskustva i studentica posljednje godine diplomskog studija RPOO-a na Učiteljskom fakultetu u Rijeci. Druga odgajateljica u skupini ima zvanje odgojitelja predškolske djece i četrnaest godina iskustva te je za

potrebe istraživanja imenovana pod pseudonimom Odgajateljica A. Svi sudionici istraživanja, djeca i odrasli, također su bili upoznati s činjenicom da u bilo kojem trenutku i iz bilo kojeg razloga mogu prekinuti sudjelovanje u istraživanju te se poštovao Etički kodeks istraživanja s djecom. S obzirom na to da u dječjem vrtiću Duga Resa nije provedeno akcijsko istraživanje, istraživačica je bila pred velikim izazovom. O važnosti akcijskih istraživanja i promjenama iznutra prema van i odozdo prema gore govore brojni autori (Malaguzzi, 1998; Rinaldi 1998; Stoll i Fink, 2000; Vujičić 2011, 2018; Slunjski i Burić 2014.). Dječja participacija i sudjelovanje u istraživanju su od velikog značaja upravo za te promjene, a radi se o onima koje dolaze iznutra i mogu utjecati na mijenjanje i unaprjeđivanje odgojno-obrazovne prakse.

7. ISTRAŽIVANJE ODGOJNO - OBRAZOVNE PRAKSE

Proces akcijskog istraživanja započeo je pripremnom fazom. Prvotno je organiziran inicijalni susret s odgajateljicom u skupini, a potom s ravnateljem i stručnim timom kako bi bili obaviješteni o istraživanju koje se planira provoditi. Nadalje, podijeljene su suglasnosti o dobrovoljnom sudjelovanju u istraživanju. Suglasnosti su sadržavale cilj, opis i predmet istraživanja i bile su podijeljene na informativnom roditeljskom sastanku kako bi se roditeljima objasnio motiv, razlozi i dobrobiti istraživanja te dječje sudjelovanje i prava tijekom istraživanja, a upoznalo ih se s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom.

Pisani primjer suglasnosti za sudjelovanju koji se koristio u istraživanju:

Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju u svrhu izrade diplomskog rada na temu dokumentiranje kao strategija razumijevanja dječje participacije u kreiranju kurikula skupine.

Poštovani,

Svojim potpisom potvrđujete sudjelovanje Vašeg djeteta u akcijskom istraživanju s temom "Dokumentiranje kao strategija razumijevanja dječje participacije u kreiranju kurikula skupine", a u svrhu izrade diplomskog rada studentice Ivane Malović.

Istraživanjem se želi ispitati i unaprijediti aktivno participiranje (sudjelovanje) djeteta u zajedničkom stvaranju i izgradnji kurikula skupine, unaprijediti zajedničko učenje i stjecanje znanja. Nadalje, istraživanjem će se nastojati osnažiti djetetove socijalne i građanske kompetencije s ciljem djetetova cjelokupnog razvoja kako bi postali aktivni građani zajednice.

Sudjelovanje će se vršiti u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom, anonimnog je i proizvoljnog karaktera. Djecu će se upoznati s istraživanjem, objasniti razloge i načine istraživanja kao i da imaju mogućnost odustajanja u bilo kojem trenutku.

Za sva eventualna pitanja obratite se na e-mail: ivana.malovic@gmail.com

Unaprijed zahvaljujemo!

Prije početka istraživanja djeci je objašnjeno što će se raditi i kako, te im je naglašeno da je njihovo sudjelovanje dobrovoljno i da mogu u bilo kojem trenutku odustati.

Naglasak je bio na dječjoj participaciji, dokumentaciji i njezinoj važnosti za njihovo učenje, rad i razvoj. Potom su prikupljene informacije o broju djece, posebnim interesima i specifičnostima, što je u ovom istraživanju imalo za prednost jer je istraživačica bila ujedno i odgajateljica djece u skupini u kojoj se provodilo istraživanje. Ranije je navedeno da će se za istraživanje koristiti pseudonimi, a za djecu inicijali, kako bismo poštovali pravo zaštite podataka i osigurala se anonimnost sudionika, samim time poštovao kodeks istraživanja s djecom. Za vrijeme cijelog trajanja istraživanja poštovala su se prava i potrebe djece i odraslih koji su sudjelovali u istraživanju.

Prva se faza akcijskog istraživanja odnosila na utvrđivanje i analiziranje postojećeg i inicijalnog stanja. Prikupljala se sva postojeća dokumentacija i ustanovili su se svi načini nastajanja. Nadalje, svrha je bila uočiti u kojoj mjeri djeca zaista sudjeluju u stvaranju kurikuluma skupine kako bi se moglo unaprijediti sudjelovanje i njegova kvaliteta kao i demokratski odnosi na relaciji dijete-odgajateljica. Akcijsko istraživanje uključuje istovremeno istraživanje i mijenjanje odgojno-obrazovne prakse s naglaskom na demokratske odnose između svih sudionika istraživanja, zajedničke refleksije i stvaranje dokumentacije (Slunjski, 2016). Još jedan od razloga odabira takvog pristupa je što se praksa može mijenjati zajedničkim djelovanjem praktičara jer najbolje znaju probleme i potrebe u kontekstu u kojem djeluju (Vujičić, 2011). Također, ova vrsta metodologijskog pristupa omogućava da su glavni organizatori samog procesa istovremeno i u ulozi istraživača (Vujičić, 2011). Akcijsko istraživanje uključuje analizu, refleksiju i evaluaciju, triangulaciju podataka što rezultira rješavanjem problema i participaciju, kao i uvažavanje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (Koshy, 2005; Cohen, Manion, Morrison, 2007).

Prvi ciklus akcijskog istraživanja sadržavao je dvije faze. U prvoj se fazi prikupljala postojeća dokumentacija, a sastojala se i od praćenja i promatranja djece i njihovih interesa u vrijeme istraživanja. Drugi se dio odnosio na polustrukturirane intervjue (razgovore s djecom u manjim skupinama, u parovima i individualno), likovne uratke, a odabir metode bio je ovisan individualnim potrebama i mogućnostima djece, a odnosilo se na djetetovo zadovoljstvo aktivnim sudjelovanjem i donošenjem odluka u

skupini. Prikupljala se dokumentacija u obliku fotografija, videozapisa, likovnih uradaka, transkripta razgovora, audiozapisa i razgovora odgajateljica. Odgajateljica je bila ujedno i u ulozi istraživačice, stoga je bilo jednostavnije prikupljati i ispitivati postojeće (inicijalno) stanje. Djeci nije trebalo vrijeme za prilagodbu te se istraživanje odvijalo u potpuno prirodnom i aktualnom kontekstu. Nadalje, izvršila se analiza inicijalnog stanja u koju su bili uključeni svi sudionici istraživanja. U prvom se ciklusu utvrđivala kvaliteta, raznovrsnost i sustavnost dokumentacije kao i dječja participacija u stvaranju kurikuluma skupine. Pomnim analiziranjem i dobivenim rezultatima istraživanja, započeo je drugi ciklus istraživanja.

U drugom je ciklusu korišten mozaik pristup istraživanja s djecom koji je uključivao različite tehnike putem kojih su djeca i odrasli (odgajateljice i istraživačica) stvarali dokumentaciju, a sve s ciljem aktivne participacije djeteta u stvaranju kurikuluma skupine u kojoj se istraživanje odvijalo. Drugi je ciklus uključivao osnaživanje djece i odgajateljica u ulogama promatranja, intervjuiranja, jačanju osjetljivosti, socijalnim odnosima, razvijanju demokracije i stjecanju novih kompetencija te inovativnosti u pristupu radu. Djeca su se reflektirala međusobno, s odgajateljicama i istraživačem putem intervjua, ekspresivnih tehnika, videozapisa i audiozapisa, pisanih zapisa i drugo. Takav pristup omogućavao je aktivnu participaciju djece, kritičko promišljanje o problemima, potrebama i razvoju kurikuluma skupine. U drugom ciklusu se izvršila refleksija i analiza prikupljene dokumentacije iz ovog ciklusa, ponovno se pratila sustavnost, kvaliteta i raznovrsnost kao i stupanj aktivnog učešća djece u njezinom stvaranju. Drugi ciklus istraživanja uključivao je istovremenu akciju i praćenje procesa, te su to bili preduvjeti za promišljanje o metodama i tehnikama dječjeg učešća u stvaranje kurikuluma skupine. Nadalje, vršila se zajednička refleksija, analiza prikupljene dokumentacije kako bi se odredio tijek sljedećeg ciklusa istraživanja. Takav pristup koji je uključivao zajedničke refleksije (transkripata, videozapisa i fotozapisa) imao je za rezultat osnaživanje djece u ulogama participiranja, osnaživanje dječjeg samopouzdanja, iznošenja stavova, donošenja odluka, preuzimanju inicijative, ali i odgovornosti za sebe i druge, uvažavanje drugih i razumijevanje tuđih stajališta.

Treći je ciklus istraživanja imao naglasak na zajedničkim refleksijama i

promišljanjima o promjenama koje su se dogodile u odgojno-obrazovnoj skupini, a čiji je razlog bio akcijsko istraživanje. Promjene su se odnosile na one u kvaliteti i stvarnom sudjelovanju djece u stvaranju kurikuluma skupine i života u skupini općenito. Promjene koje su se dogodile, utjecale su na osnaživanje metarazine istraživanja vlastite implicitne pedagogije istraživačice i odgajateljica, teorijska polazišta su se implementirala i propitkivala u praksi te su znatno utjecala na njezinu promjenu. Treći će ciklus sadržavati prijedloge za buduće akcije kao i refleksiju na proces istraživanja implicitne pedagogije istraživačice.

Tijekom svih ciklusa istraživačica je komunicirala i razmjenjivala mišljenja s kolegicama koje su se htjele informirati i reflektirati na istraživanje.

7.1 Prvi ciklus akcijskog istraživanja (plan)

7.1.1. Analiza postojećeg stanja

Odgojno-obrazovna skupina koja je uključena u istraživanje nalazi se u područnom objektu dječjeg vrtića. Skupina broji 24 djece od toga skupinu čini 10 djevojčica i 14 dječaka u dobi od 4 do 5 godina. Većina polaze vrtić tri i više pedagoških godina te su od treće godine starosti uključeni u englesku skupinu s dvjema odgajateljicama koje su i sada s njima te sudjeluju u istraživanju, jedna odgajateljica je i u ulozi istraživačice. Vrtić je u tijeku istraživanja slavio 97. rođendan i djelomično se obnavlja. Jedan je od najstarijih vrtića u Republici Hrvatskoj te njegova infrastruktura odgovara tom razdoblju. Prostorno-materijalni kontekst ne ide u prilog suvremenom shvaćanju djeteta. Soba dnevnog boravka skupine u kojoj se izvodi istraživanje ima 45 m² i u njoj boravi prethodno navedeni broj djece. Sanitarije u koje djeca odlaze su odvojene uskim hodnikom i udaljene oko 50 m². Kultura vrtića ne prati suvremeno shvaćanje djeteta, a zatvorenosti je pridonijela pandemija. U vrtiću se ne provode refleksije na službenom nivou. Iz svega navedenog vidljivo je nepovoljno inicijalno stanje. Ono se znatno razlikuje od stanja koje je prisutno u cjelokupnom vrtiću. Odgajateljice u područnom objektu nastoje pratiti suvremenu paradigmu. Otvorena vrata sa susjednom

skupinom, zajednička druženja djece na hodniku. Djeca samostalno izlaze i odlaze u sanitarije i komunikacija s drugim skupinama je ostvarena. Refleksije se odvijaju na inicijativu odgajateljica međusobno i ovise o njihovim preferencijama i implicitnim pedagogijama. U tijeku provođenja istraživanja na razini vrtića djeluje gotovo polovina nestručnog kadra, a na razini objekta, koji ima 5 odgojno-obrazovnih skupina, trenutno radi 7 odgajateljica s VŠS, jedna medicinska sestra, jedna učiteljica i jedna studentica 3. godine prediplomskog studija RPOO-a. Nadalje, odgojno-obrazovni rad koji se odnosi na dokumentaciju i participaciju djece ovisi isključivo o implicitnoj pedagogiji odgajateljica u skupini, jedina obavezna dokumentacija je knjiga pedagoške dokumentacije i fotografiranje posebnih događaja i aktualnosti kako bi se postavile na web stranicu vrtića te su informativnoga karaktera.

7.1.2. Prva faza istraživanja odgojno-obrazovne prakse

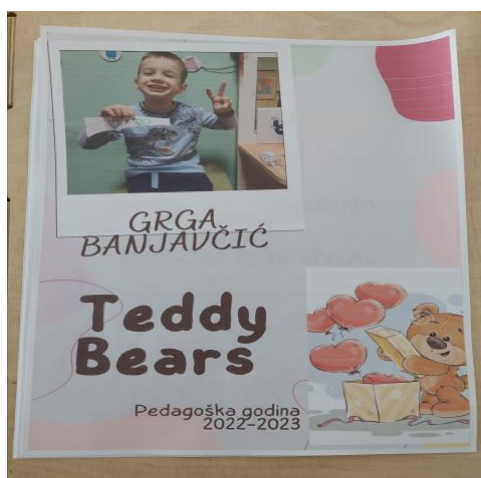
U skupini u kojoj se provodi istraživanje osim knjige pedagoške dokumentacije, odgajateljice fotografiraju aktivnosti i tada izrađuju plakate te s djecom provode refleksije o provedenim aktivnostima. Fotografije prikazuju aktivnost u kojem dječak crta ljudsko tijelo, objašnjava usmenim putem proces rada, a potom i zapisuje dijelove tijela na crtež.

Fotografije 1-2: Dokumentirane aktivnosti djece: Prikaz ljudskog tijela crtežom, a potom i u pisanom obliku.



Odgajateljice bilježe transkripte i rade bilješke razgovora u knjigu pedagoške dokumentacije. Reflektiraju se na odgojno-obrazovan rad čestim razgovorima i promišljanjima što i kako planirati odgojno-obrazovan rad. Izrađuju individualni portfolio djeteta s osnovnim podacima o djetetu i djetetovim crtežima. Slijedeća fotografija prikazuje primjer naslovnice portfolija djeteta.

Fotografija 3: Naslovnica individualnog portfolija djeteta u skupini.



Razgovaraju s djecom o njihovim interesima, slušaju djecu, promatraju i promišljaju o poticajima koje će djeci ponuditi. Tijekom zajedničkih refleksija odgajateljice su zamijetile pojačan interes grupe dječaka za ljudskim tijelom te su odlučile slijediti dječje interese i u suradnji s djecom formirati centar liječnika.

7.1.3. Druga faza istraživanja odgojno-obrazovne prakse

Tijekom sljedećih nekoliko dana istraživačica je u skupini primjenila tehniku polustrukturiranog intervjua s djecom koja su htjela sudjelovati u istraživanju. Trajanje intervjua ovisio je o interesu svakog pojedinog djeteta. Prvotno je djeci objašnjeno što je to intervju te razlozi i načini na koji će se izraživati te da im je dano pravo odlučivanja o sudjelovanju i da mogu prekinuti razgovor u svakom trenutku. Nadalje, zamijećeno je i da su djeca u početku bila suzdržanija u odgovorima i da im je bilo potrebno dodatno postavljati pitanja jer su odgovori bili vrlo kratki. Često je bilo

potrebno prilagođavati pitanja i da je pojam o odlučivanju bio dosta nerazumljiv po djecu. Intervjui su bili individualni, ponekad u paru, a ponekad u manjim skupinama. Zamijećeno je da u neke djece postoji strah od intervjuja i potrebna mu je podrška prijatelja. O upotrebi raznih metoda prilikom intervjuiranja s djecom, a s ciljem dobivanja kvalitetnijih odgovora govori i autorica Breneselović (2015). Upotreba metode intervjuiranja u prirodnom kontekstu i od strane odgajatelja istraživača ima obilježja svakodnevnih razgovora u skupini. Nadalje, dijete dobiva ulogu partnera u procesu istraživanja, izravno utječe na proces i donošenje odluka tijekom tog istog istraživanja, ali i u svim pitanjima koji su važni za njegov život u odgojno-obrazovnoj ustanovi (Clark, 2005; Slunjski, 2020).

Bilješke i transkript zajedničkih i grupnih intervjuja-refleksija istraživačice i odgajateljice

Analiziranjem provedenih intervjuja dolazi se do zaključka da su za početak odabira takvog pristupa radu djeca bila otvorenija i razgovorljivija u zajedničkim i grupnim intervjuima. Nakon nekoliko njih djeca su se navikla na takvu metodu komuniciranja u kojoj istraživačica postavlja pitanja djeci te pritom upotrebljava pisani zapis, audiozapis ili videozapis. Nadalje, djeca su započela preuzimati inicijativu, ispitivati jedni druge o tome što vole raditi u vrtiću, s kime se najradije igraju, što su to nacrtali ili izgradili.

Prilikom promatranja jedne od takvih aktivnosti djece, uočeno je kako dječak uzima mobitel te pokreće videosnimanje i dolazi do djevojčice koja je nacrtala crtež i krenula s crtežom prema odgajateljici. Dječak ju je zaustavio, a zatim ju je upitao što je to nacrtala. Djevojčica je odgovorila kako je nacrtala majku. Sljedeće ju je upitao je li zadovoljna kako crtež izgleda. Djevojčica je potvrdno odgovorila i kazala mu kako joj se najviše sviđa majčina kosa. Također mu je rekla kako majka voli njezine crteže i da će biti sretna, stoga će joj dati crtež. Dječak se nastavio kretati po sobi snimajući prostor i djecu. Zaustavio se kod prijatelja (za kojeg govori da mu je najbolji prijatelj) i upitao ga voli li ići u vrtić i s kime se najradije igra. Dječak mu je odgovorio da voli i da se najradije igra s njime. U tom trenutku zamijećeno je kako se dječak nasmijao i izgledao je vrlo sretno. Taj je dječak iznimno intelektualno nadaren, ali ima velikih

problema s emocionalnom regulacijom. Dječak je u terapiji i izraz sreće na njegovom licu je od velikog značaja. Često govori da ga nitko ne voli, da se nitko s njime ne želi igrati jer udara djecu. Videosnimanje se kod njega pokazalo od velike koristi, naročito u uspostavljanju komunikacije s drugom djecom. Često traži uvid u snimke. Mobitel su u iste svrhe počela potom koristiti i druga djeca. Veselila su se jedna drugima, a pokazali su i sposobnost čekanja i odgode vlastitih želja.

Refleksija odgajateljice i istraživačice

Metoda intervjuiranja je isprva je izazivala strah i nedoumice. Kako će djeca reagirati, hoće li odgovarati, a najviše kako će oni preuzeti inicijativu. Vrlo se brzo uspostavilo da je taj prvotan strah bio nepotreban te da su djeca bila u ulogama motivatora i pokretača. Svaki put u radu kada sam djetetu omogućila da bude vođa, pokazalo se da djeca prirodno i intuitivno budu izvrsni vođe i da tada nema pogrešnog i neispravnog. Najviše sam se brinula kako će se djeca snaći u ulozi istraživača, što se dogodilo samo po sebi i potpuno prirodno jer oni upravo tako i uče, čineći i istražujući.

Analiza prvog grupnog intervjua:

Prvi grupni intervjua trajao je kratko. Djeci je bilo objašnjeno da mogu, ako žele, razgovarati s istraživačicom. Nadalje, istraživačica im je rekla da se mogu uključiti i isključiti iz razgovora u bilo kojem trenutku, kao i da mogu sami postavljati pitanja. Djeci su bila postavljena pitanja: vole li ići u vrtić, imaju li prijatelje u vrtiću, s čime i kime se najviše vole igrati, što njihove odgajateljice rade u vrtiću, što im se u vrtiću ne sviđa i što bi voljeli promijeniti (upitnik po uzoru na Breneselović,2015).

Analiza intervjua pokazala je da se djeca vole igrati na igralištu dječjeg vrtića, da im je igralište, uz centar građenja, najdraže mjesto za igru. Sva djeca su odgovorila da se vole igrati s prijateljima i točno su precizirali s kojima. Većina djece (muškog i ženskog spola) rekla je kako se najviše voli u centru građenja s autićima i kockama, zatim u centru liječnika. Gotovo sve djevojčice, koje su sudjelovale u razgovoru, rekle se kako se rado igraju s lutkama. Četiri su djevojčice izjavile kako je najveći nedostatak u sobi dnevnog boravka centar uljepšavanja te da bi voljele da se taj

prostor uredi i proširi za igru s lutkama. Voljele bi imati krevetić za bebe, prematalicu, bočice i odjeću za bebe. Predložile su da se zove centar obitelji. Dječaci su bili isprva suzdržaniji u razgovoru. Kasnije su se i oni počeli aktivnije uključivati. Dječaci, uključeni u razgovor, su rekli kako se najradije igraju s autićima, da ih vole donositi od kuće i dijeliti u igri s prijateljima. Troje dječaka je reklo kako se voli igrati sa životinjama, a posebice s dinosaurima. Uključila im se jedna djevojčica te je pitala može li opet donijeti knjige o dinosaurima. Na pitanje znaju li koji su poslovi odgajateljica, prvotno su bili iznenađeni i dobro su promišljali o odgovorima. Bilo je zanimljivo promatrati kako su dugo razmišljali što će odgovoriti. Većina je djece odgovorila kako odgajateljice čuvaju djecu, brinu se da im se nešto ne dogodi, da one moraju pisati o njima i smišljati što će oni raditi. Zatim su rekli kako uče s njima, pjevaju i plešu te ako im se nešto dogodi, moraju pomoći. Odgajateljica i istraživačica su zamijetile kako djeca vole i traže ponovno slušati svoje odgovore te o njima razgovarati i nadopunjavati ih. Sutradan je nekolicina djece pitala hoćemo li opet 'onako' razgovarati.

Bilješka individualnog polustrukturiranog intervjua

Svakom djetetu koje je dobrovoljno sudjelovalo u razgovoru prvo sam objasnila da ima pravo odgovarati na pitanja na koja želi te da može odustati kada poželi, da ćemo malo razgovarati i da ću odgovore zapisati kako bi se mogli bolje dogovarati o svemu u vrtiću i kako bi oni mogli više predlagati i odlučivati u vrtiću. Djeci su postavljena pitanja: Što vaše odgajateljice rade u vrtiću?, Misliš li da vaše odgajateljice znaju što vi najviše volite raditi i s čime se najradije igrate u vrtiću?, Zna li što znači pojam odlučivati?, O čemu zajedno s odgajateljicama odlučujete u vrtiću?, O čemu sami odlučujete u vrtiću?, Gdje možete više odlučivati, u vrtiću ili kod kuće?, Tko je u vrtiću glavan?

Transkript individualnog intervjua s djecom:

1. Što tvoje odgajateljice rade u vrtiću?

E.D.: Učite nas, djelite ručak s nama, čitate nam knjige.

U: Pišete, ako se netko ozlijedi, onda ga našpricate sprejom, puštate nam pjesme, dajete papire za crtanje, kupujete i radite nove stvari za igru, igrate se s nama, dajete nam jesti, plešete s nama, čitate knjige, učite nas engleski.

I: Dijelite jelo, kažete nam kada je vrijeme pospremanja, pospremate s nama, pišete nešto.

L: Čitaju nam priče, pričaju s djecom. Ako se djeca lupaju onda im pomognete.

D: Pišu nešto, kada crtamo pričaju s nama o tome, igramo se, uče s nama.

M.Š.: Grliš me, čitaš dok spavamo, igraš se sa mnom.

K.: Idete van s nama, hraniš nas, igramo se zajedno rođendana.

G: Grlimo se, ljubimo se, zezamo se, radiš igračke, davaš nam igračke, čuvaš nas. Ja nekad učim tebe o organima, a ti mene učiš svašta. Pitam te ako me zanima.

I: Paze na djecu, ti ih čuvaš. Grlimo se i ljubimo. Voliš me.

J.P.: Čuvaš nas i učiš. Učimo slova, brojeve i o drveću.

N: Govorite kada je vrijeme jela i pranja ruku. Učite s nama, učimo slova i naučio sam pisati ime.

G.: Rade, pišeju, lijepiju, pospremaju, igraju se. Učimo, uzmemo papire i nešto crtamo. Igramo nogomet vani i ti nekad igraš.

E.: Teta u vrtiću čita. Reče kada se posprema. Idemo van. Igra se s menom, gleda kak se ja igram.

S.: Kada mi spavamo onda vi pišete.

M.: Slikate nas, nešto pišete. Čitate nam. Pušete balone i crtate.

K.: Učite nas o autobusima, o svemiru i ljudskom tijelu. Učite nas engleski. Zajedno se igramo. Praviš s nama poklone za mamu.

2. Mislite li da vaše odgajateljice znaju što vi najviše volite raditi, s čime se najradije igrate?

E.D.: Ne znate, kako bi znale to znam samo ja.

U.: Da znate, znate da volim plesati i crtati.

Istraživačica djetetu U.: Što misliš kako znamo?

U: Pa pitaš me i gledaš me.

I.: Ne znam je li znate.

L: Znete, ne znam kako.

D.: Znete.

M.Š.: Aha

K.: Znaš.

G.: Znaš.

J.P.: Da.

Istraživačica djetetu J.P.: Što misliš kako znamo?

J.P.: Poslušaj me, voliš me, ja ti sve govorim.

N.: Znete.

Istraživačica djetetu N.: Što misliš kako znamo?

N: Ti moraš učiti za stolom da bi znala što ja volim.

G.: Znete. Volim se igrati s kockama i lutkama.

E.K.: Teta zna da volim slagati legiće i kocke, slažemo zajedno.

S: Pa valjda znate.

Istraživačica djetetu S.: Što misliš kako znamo?

S: Jer si ti pametnica.

M.: Znete.

Istraživačica djetetu S.: Što misliš kako znamo?

S: Pa kad me gledaš, onda vidiš.

K: Znete, vidite nas.

3. Što znači odlučiti?

U.: Da biram sama za sebe.

J.P.: Ja sam biram s čim bi se igrao to znači da sam odlučio. Ja odlučujem s kim se igram.

N.: Ne znam.

Istraživačica djetetu N.: Ako ti odlučiš da ćeš se igrati, što to znači?

N.: To znači da nešto odlučim raditi. Da izaberem.

G.: Kada se želim igrati onda se odlučim. Mogu radit što želim.

E.K.: Ne znam.

Istraživačica djetetu E.K.: Odlučiti znači da možeš izabrati što ćeš učiniti. Razumiješ li sada što znači odlučiti.

E.K.: Znam, to je kada ja kažem da se idem igrati.

S.: Znam, mogu izabrati.

M.: Znam, ako se želim igrati, igram se ako ne, ne igram se.

E.D.: Znam, izabirem što hoću.

I.: Napravim što želim.

G.: Biram hoću ili neću.

M.Š.: Izaberem hoću li se igrati ili neću.

D.: Biram igru.

L.: Izaberem što želim.

I.2: Kaže što želim. Želim se igrati s autićima.

4. O čemu odlučuješ sam u vrtiću?

U.: Crtam ako želim, čitam knjige, slažem slagarice, biram s kim se igram i biram što ću se igrati.

J.P.: Volim se igrati s nekim svojim prijateljem, pa odlučujem s kim se volim igrati.

Istraživačica djetetu J.P.: Što još možeš sam izabrati raditi u vrtiću?

J.P.: Biram igračku koju ću uzeti. Uzmem autić. Crtam kad hoću. Idem i sam na wc jer veliki dečki idu sami na wc.

N.: Da se volim igrati s autićima, plesati.

Istraživačica djetetu N.: Ima li još nešto što možeš sam izabrati? i kad želim idem bojati.

G.: Prijatelji i ja igramo se sami.

Istraživačica djetetu G.: Ima li još nešto što možeš sama izabrati?

G.: Da ću crtati, jesti i loptati se.

E.K.: Mogu crtati i igrati se kad želim, mogu izabrati jest ili ne i izabrati prijatelje.

S.: Igrati se mice.

Istraživačica djetetu S.: Ima li još nešto što možeš sama izabrati a da ne pitaš tetu?

S.: Da idem piškati, oprati ruke, igrati i brojati brojeve.

M.: Da se igramo ja i Klara, najviše se volim igrati s Klarom i Sarom.

Istraživačica djetetu M.: Imali još nešto što možeš sama izabrati a da ne pitaš tetu?

M.: Ima, da se igram doktorice.

K.: Da se nečeg igramo i zabavljamo.

Istraživačica djetetu K.: Što još radiš sama a da ne pitaš tetu?

K.: Crtam čestitku.

I.: Da crtam, bojам i kad ću bit gotov onda pokažem tebi.

E.D.: Igrat se i mogu odlučiti što ću raditi.

G.2.: Biram svakakvo igranje sam.

K.2.: Igram se s bebama, biram kad se igram u kuhinji i crtam mamu kad želim.

M.Š.: S kime se igrat i što ću se igrat. Patrik i ja se igramo s autićima.

D.: Biram da se igram s prijateljima, igru koju ću se igrat, biram što ću crtati i gledam knjige.

L.: Igrati se s lopticama, kockicama i jednorozima.

I.2.: Da se želiš igrati, želiš pospremati, odlučim da idem van ili se igram unutra.

5. **O čemu se ti i tvoja odgajateljica dogovarate, što zajedno radite i o čemu zajedno odlučujete?**

U.: Da zajedno napravimo nešto.

Istraživačica djetetu U.: Što zajedno radite?

U.: Crtamo s vodenim bojama i radimo čestitke.

J.P.: Ja volim svoju tetu zagrliti, gledati stare slike, dijeliti igračke.

Istraživačica djetetu J.P.: Oko čega se još dogovarate?

J.P.: Oko pospremanja igračke, volim pospremati igračke, kad završim s igrom pospremam igračke.

N.: Volim se dogovarati s Gretom.

Istraživačica djetetu N.: Voliš li se dogovarati s tetama?

N.: Volim hvatati muhe pa se dogovaramo. Kad me netko udari, onda se dogovaramo.

G.: Kad trebamo nešto raditi, crtati, čitati i kad pospremamo sobu.

E.K.: Dogovaramo se oko crtanja i igranja vani i čitanja.

S.: Slažemo slagarice. Slažemo i kocke zajedno, da ćemo se nešto igrati i crtati.

M.: Slažemo slagarice, pušemo balone i biramo slikovnice.

K.: Skupa učimo engleski.

Istraživačica djetetu K.: Kažeš li ti teti što bi voljela raditi i učiti?

K.: Htjela sam učiti o hitnoj pomoći i dinosaurima.

Istraživačica djetetu K.: Što je teta onda učinila?

K.: Pokazala si nam slike, slikovnice i ja sam donijela knjigu. Bila sam baš vesela.

E.D.: Učimo slova, brojeve i engleski, kad želim učim, a kad ne igram se.

I: Odlučujemo se zajedno igrati i pazimo da se ne udarimo

G.2: Odlučujemo da ćemo zajedno lijepiti i napraviti planinu.

K.2: Zajedno se dogovaramo učenja, puštamo pjesme i radimo bebe.

M.Š.: Dogovaramo se oko pjesama koje mi ti puštaš.

D.: Dogovaramo se kada ćemo ići na Vinicu ili u šetnju.

L.: Što ćemo se igrati.

I.2: Ako se nešto igramo dogovaramo se što pospremamo.

6. Gdje više odlučuješ, kod kuće ili u vrtiću?

U.: U vrtiću.

Istraživačica djetetu U.: Koje odluke možeš donositi u vrtiću, a ne možeš kod kuće?

U.: Mogu odlučiti u koji kutić idem. Kad je nešto za doručak onda mogu birati hoću li maslac ili pekmez. Mogu birati želim li kružice ili trokutiće na prozoru.

J.P.: U vrtiću. Mogu ići gdje želim i ne trebam se igrati s bratom.

N.: U vrtiću.

Istraživačica djetetu N.: Koje odluke možeš donositi u vrtiću, a ne možeš kod kuće?

N.: Ne znam. Puno toga.

E.K.: U vrtiću.

Istraživačica djetetu E.K.: Koje odluke možeš donositi u vrtiću, a ne možeš kod kuće?

E.K.: Tata doma više.

S.: Kod kuće.

Istraživačica djetetu S.: Koje odluke možeš donositi kod kuće, a ne možeš u vrtiću?

S.: Zato što volim svoju mamu i ona mi mazi moje noge, volim moje slatke noge.

M.: Kod kuće zato što imam više mjesta. Ako imam više mjesta, više mogu odlučit, imam više vremena se igrat i odlučit hoće li Sara doći do mene. U vrtiću najviše sam sa Sarom.

K.: Kod kuće.

Istraživačica djetetu K.: Koje odluke možeš donositi kod kuće, a ne možeš u vrtiću?

K.: Mamu nagovaram da se idemo igrati.

E.D.: U vrtiću. Igram se i jedem što hoću.

I.: Kod kuće i u vrtiću.

G.: Kod kuće jer ima 10 prostora, a ovdje 5.

K.2: U vrtiću radim što volim.

M.Š.: U vrtiću, volim se igrati u vrtiću, doma mi mama ne da neke igre igrat.

D.: Kod kuće kuham s mamom.

L.: Kod kuće i u vrtiću. Volim tete i mamu.

I.2.: Kod kuće i u vrtiću je isto.

Istraživač djetetu I.2: Gdje više možeš donositi odluka?

I.2: U vrtiću jer doma slušam tatu.

7. Tko je najglavniji u vrtiću?

U.: Tete.

Istraživačica djetetu U.: Zašto misliš da su one glavne?

U.: Jer ako tete slušaju djecu u vrtiću onda bi sve bilo naopako.

Istraživačica djetetu U.: Možeš li mi to objasniti?

U.: Djeca bi premjestila vrtić i ne bi se moglo prolaziti.

Istraživačica djetetu U.: Kakve bi loše odluke djeca donosila?

U.: Šarali po zidovima, stolove bi naopako okrenuli.

Istraživačica djetetu U.: Ima li nešto što bi djeca dobro odlučila?

U.: Da, očistili bi onda zidove.

Istraživačica djetetu U.: Misliš da se možete dogovoriti i odlučiti sami?

U.: Da, jedan po jedan, npr. Klara i ja smo ljute jer se ne možemo dogovoriti oko igračke pa biramo čiji je prvi red. Možemo se dogovoriti, ali nekad trebamo tebe.

J.P.: Teta, kad teta kaže ne moraju se poslušati.

Istraživačica djetetu J.P.: Zašto?

J.P.: Tak mora biti.

Istraživačica djetetu J.P.: Mora li i tebe teta slušati?

J.P.: Kad nešto kažem, onda me poslušaj. Ja ću biti glavan kad narastem.

Analiziranjem intervjua uvidjela sam kako većina djece nije znala što znači pojam odlučivanje. Dvije djevojčice su znale odgovor i rekle da je to ono kada 'biram sama za sebe i sama odlučujem da ću nešto napraviti'. Na pitanje što tvoje odgajateljice rade u vrtiću, većina odgovora je bila da uče djecu, uče s njima, igraju se, hrane ih, govore kada je vrijeme pospremanja, brinu se da se ne ozlijede. Samo je dvoje djece odgovorilo da odgajateljice ne znaju što oni najviše vole raditi i nisu znali objasniti zašto. Ostala su djeca odgovorila potvrdno iz razloga što ih gledamo, slušamo i volimo. Na pitanje o čemu zajedno odlučujete s odgajateljicama, većina se odgovora odnosila na to da zajedno nešto napravimo, izradimo i istražimo. Na pitanje o čemu sami odlučujete bili su raznoliki odgovori, većina zajedničkih odgovora odnosila se na slobodu kretanja u vrtiću i odabira aktivnosti, igraćaka i prijatelja, kao i obavljanja higijene i samoposluživanja. Za razliku od prethodnog pitanja, na ovo su imali mnogo odgovora i odgovarali su bez prethodnog promišljanja. Na pitanje gdje više odlučuju u vrtiću ili kod kuće, odgovori su bili podijeljeni, a na pitanje tko je glavan u vrtiću, također su odgovori bili raznoliki. Jedan je dječak je odgovorio da su odgajateljice glavne jer su velike, a da će on biti glavan kada naraste. Zatim sam upitala dječaka zašto je tome tako, rekao je da tako mora biti. Nastavila sam s pitanjem je li odgajateljica ikada treba njega poslušati. Dječak je odgovorio da treba te kada on ima nešto za reći da ga odgajateljica i poslušaj. Djevojčica je odgovorila da su odgajateljice glavne jer ako bi slušale djecu u vrtiću, tada bi sve bilo naopako. Kada sam je upitala može li mi pojasniti, rekla je da djeca ne donose dobre odluke. Tada

sam joj postavila pitanje ima li nešto o čemu djeca mogu sama odlučivati i mogu li se djeca sama dogovarati. Rekla je da mogu, da kada su ona i njena prijateljica ljute, dogovore se da bude prvo onako kako jedna želi, a zatim druga. Zatim sam je upitala uspiju li se tada dogovoriti same ili im je potrebna odgajateljica, rekla je da ponekad uspiju, ali da im je ponekad potrebna odgajateljica. Na pitanje jesu li oni glavni, gotovo sva djeca su odgovorila da jesu, a drugi najčešći odgovor je da su oni i odgajateljice zajedno glavni.

Refleksija s kolegicom u skupini na intervju:

Kolegici sam prepričala kako su tekli intervjui. Isprva je bilo poprilično teško jer dotad nisam rabila tu metodu rada s djecom. Nisam bila sigurna kako ispravno oblikovati potpitanja. Djeca su bila vrlo štura u izjavama i nije im to bio prirodan način komuniciranja, premda smatram da je veći problem bio u našem neznanju, strahu i nepovjerenju prema djeci. Nakon samo nekoliko intervjua, postajalo je sve lakše komunicirati na taj način. Ono što me oduševilo kod djece je da su dolazila i pitala kada ćemo opet "onako" razgovarati. Kolegica je rekla kako je i ona sve sigurnija prilikom intervjuiranja djece. Obje smo se složile da ćemo nastaviti koristiti metodu intervjua s djecom zato što nam je pomogla shvatiti nedostatke i osvijestila pozitivne strane u radu. Uvidjele smo da djeci trebamo omogućiti veću autonomiju u sukonstruktiji kurikula skupine. Dosad smo uglavnom planirale poticaje i aktivnosti prema promatranju djece, a nismo upitali djecu da se verbalno izraze što bi htjeli istražiti. Promatrajući i razgovarajući s djecom, zaključile smo da se dio djece nije uključio u intervju. To su djeca koja su inače karakterno introvertiranija te smo planirale koristiti metodu mapiranja i individualnog likovnog izražavanja. Također smo zaključile da trebamo biti sustavnije u vođenju dokumentacije.

Refleksije odgajateljica (odgajateljica/istraživačica) i djece

Upitala sam djecu što su u ovoj aktivnosti prikazali i što su radili. Djevojčica G. mi je odgovorila da su crtali sobu u vrtiću. Zatim sam ih upitala znaju li zašto su je crtali. Dječak E.K. je rekao da bi pokazali gdje i čime se najradije igramo. Zatim sam ih upitala ima li mjesto kamo ne idu u sobi. Dječak J.P. je rekao da ima, naravno da sam htjela znati na koje je mjesto mislio. Govorio je o mom mobitelu. "Rekla si mi da se ne javljam više na nj i da se s njime ne igramo. To smo se dogovorili, je li tako?". Zatim sam pitala imaju li oni mobitel kojim mogu fotografirati što žele, rekao je da imaju dva i da mu više ne treba moj mobitel. Slijedilo je pitanje sjećaju li se zašto su koristili svatko svoju boju u povlačenju linija. Djevojčica L. je rekla da bude crtež ljepši dok joj se jedan dječak usprotivio, crtali su linije različitih boja kako bi znali kuda tko ide i gdje se igraju, a s time su se složila i ostala djeca. Upitala sam ih je li im nešto bilo teško. Djevojčica U. je rekla da joj je jako teško bilo crtati nacrt zato što nije znala kako početi. Djevojčica D. je rekla kako joj se to jako sviđa i da će sada nacrtati kuću. Nekoliko su se sljedećih dana djeca bavila nacrtima.

Refleksivna analiza istraživačice

Mapiranje vrtića ovakvom metodom koristila sam po prvi put u svome radu. Djeci je isprva bilo teško shvatiti pojam nacrti i nisu znali kako prikazati prostor sobe na papiru. Tada sam ih potaknula na promatranje, fotografiranje i snimanje prostora. Nadalje, prikupili smo dokumentaciju, pregledali je, razgovarali o prostoru. Tada se nekolicina djece ohrabrila i dogovorili smo da ćemo zajednički napraviti nacrt sobe dnevnog boravka i zamolili su me za sudjelovanje u početnom stvaranju rasporeda na papiru. Dva je dana grupa djece radila nacrt. Po završetku zamolila sam ih da uzmu olovke u boji, svatko je imao različitu boju, a zadatak je bio povlačiti crte po papiru. Crte će predstavljati njihova kretanja po sobi i mjesta na kojima se najradije igraju. Rezultati mapiranja potvrdili su rezultate grupnog intervjua, iako je sada sudjelovala druga skupina djece koja se lakše izražava pismeno/likovnim putem. Ponovno su izdvojili centar uljepšavanja kao mjesto koje im se ne sviđa te bi se radije igrale s

bebama/lutkama, centar građenja i automobila kao mjesto u kojem se najduže zadržavaju te centar liječnika kao mjesto koje je trenutno područje velikog interesa većeg broja djece.

Refleksija s kolegicom/odgajateljicom

U refleksijama/razgovorima s kolegicom u skupini(odgajateljicom) također smo došle do istog zaključka. Upravo centar uljepšavanja djeca najmanje koriste za igru. Djevojčice često nose lutke od kuće i započinju simboličku igru mijenjajući i prilagođavajući prostor kako bi je i ostvarile. Zamijetile smo sve bogatiju simboličku igru u centru liječnika te smo u zajedničkim dogovorima s djecom, proširivale centar raznim potrebitim materijalima i radionicama u suradnji sa zdravstvenom voditeljicom. Dječak iz skupine bio je fasciniran ljudskim tijelom, posebice probavnim sustavom. To je dječak koji je u terapiji radi nemogućnosti regulacije emocija. Razgovarajući s njime o ljudskom tijelu, zamijetile smo manje neprimjerenih ponašanja. Dječaku smo omogućile da vodi aktivnosti, druga djeca su ga s interesom slušala, prilazila mu dok je crtao i objašnjavao što crta.

Djeca su imala na raspolaganju dva mobitela i objašnjeno im je kako mogu dokumentirati što žele. Prvotno su istraživali mobitel, potom fotografirali prostor i reflektirali se na mjesta u sobi dnevnog boravka u kojima vole boraviti što je prikazano na fotografijama od osam do jedanaest.

Fotografija 8-11: Dječje dokumentiranje.





Daljnijim refleksijama uvidjelo se kako nekoj djeci ne odgovaraju prethodno navedene metode te je dogovoreno da će se djeci dati da se likovno izraze. Neka se djeca nisu uključivala u razgovore niti izjašnjavala o tome što im se sviđa, što im se ne sviđa, što bi voljeli raditi pa im je ponuđeno da se izraze crtežom. Metodom likovnog izražavanja uključila su se i djeca koja do sada nisu bila uključena, premda je i još sada je bilo djece koja se nisu uključila u istraživanje. Dječje se pravo na neuključivanje poštovalo, no ono nas je motiviralo da nastavimo razmišljati što bi se još moglo djeci ponuditi kako bi se uključila.

Na sljedećim fotografijama prikazani su likovni uradci djece. Djeca su putem likovnih radova izražavala ono čime su zadovoljna i ono o čemu odlučuju ili ono što bi promijenila. Crtala su vrtić kakav bi voljela imati.

Fotografija 12-14: Dječji prikaz vrtića kakvog bi htjeli polaziti.



Refleksija/ Analiza crteža istraživačice s djecom:

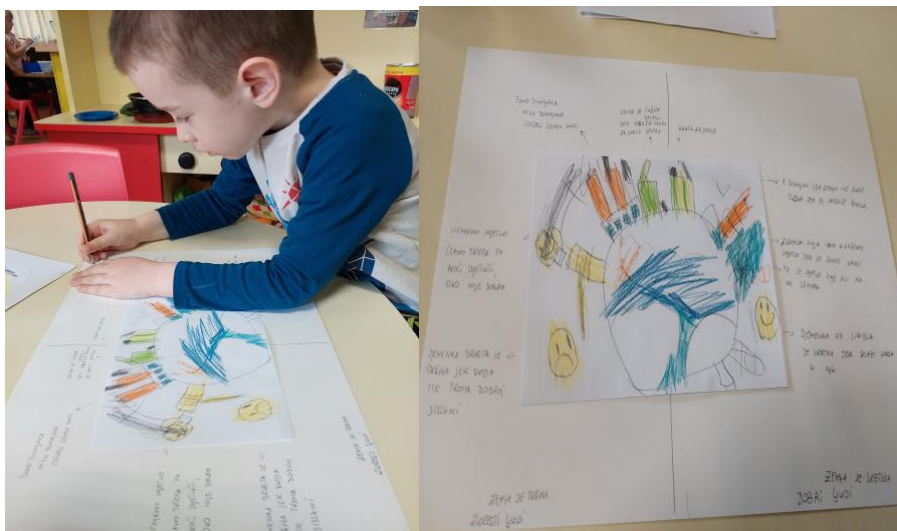
Razgovarajući s djecom vezano uz crteže koje su izradili, uočila sam kako je djeci bitan izgled odnosno arhitektura vrtića. Jedan je dječak rekao kako bi volio imati vrtić u obliku autića. Druga je djevojčica nacrtala tri velika šatora i rekla kako bi svaka skupina djece trebala "živjeti" u jednom od njih. Dječak, koji je po karakteru introvertan, naglasio je kako je njemu lijep njegov vrtić i da ne bi ništa mijenjao. Još je jedna djevojčica rekla kako bi voljela imati vrtić bez vrata, odnosno da imamo samo jedna te svi zajedno boravimo u sobama bez njih. Ta mi je činjenica bila posebno zanimljiva jer često u razgovoru s kolegicama govorim o slobodi kretanja i dječjoj potrebi za njom u vrtiću. Naglašavam koliko je ona važna djeci i koliko je meni osobno pomogla u radu, a očito je da djeca koja su imala slobodu kretanja, su se i odgovornije ponašala. Zamijetila sam kako je pandemija uzrokovana bolesti Covid-19 loše utjecala na zatvaranje vrata između skupina i lošu cirkulaciju djece po prostoru. Velik broj nestručnih zamjena utjecao je također na smanjeno kretanje djece radi nepovjerenja u dječju odgovornost, a uzrok je nedovoljno znanje vezano uz djecu rane i predškolske dobi. U razgovorima pokušavam objasniti da je potrebno raditi na povjerenju i da će djeca preuzeti odgovornost za vlastite postupke ako im se dozvoli.

Dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa je u tijeku druge faze ciklusa bilo znatno sustavnije i koristile su se razne metode prikupljanja podataka. Osim transkripta razgovora, videozapisa i likovnih ekspresija te refleksija djece na likovno izražavanje i fotografije u aktivnostima, sada su djeca sama dokumentirala odgojno-obrazovni proces, postajali su sve vještiji u refleksijama, ulazili su dublje u istraživački problem i aktivnost te su se vraćali na vlastite teze i promišljanja, i na kraju nadograđivali i mijenjali postojeća znanja. U radu je dokumentiranje i prikupljena dokumentacija postajala djeci dostupnija i mogli su je puno više istražiti jer su sami odabirali vrijeme u kojem će je pregledavati i nadograđivati.

Sljedeće fotografije prikazuju likovno izražavanje dječaka koji objašnjava postupke koji uzrokuju zagađenje zemlje i one koji utječu na njezino očuvanje. Nadalje, uz

pomoć je odgajateljice pismeno bilježio svoja promišljanja što je prikazano na fotografijama dvanaest i trinaest.

Fotografija 12-13: Dječje likovno izražavanje i uz pomoć odgajateljice pismeno dokumentiranje



Interpretacija u obliku izvješća- refleksija s djetetom:

Razgovor o zagađenju okoliša uslijedio je nakon što su djeca u šetnji zamijetila smeće i razrušena drveća. Po povratku razgovarali smo o tome što utječe na zagađenje planeta Zemlje te su djeca crtala što je sve može zagađiti. Jedan je dječak prikazao zagađenje na potpuno drugačiji način od ostale djece te je imao potrebu raspraviti što je nacrtao. Rekao je da jedna strana prikazuje sve ono što loše utječe na planet Zemlju, a druga polovina sve ono što možemo činiti da bi povoljno utjecali na nj. Nekoliko smo dana prije razgovarali o važnosti drveća za život. Kako na igralištu imamo orah o kojem brinemo, taj je dječak povezao i važnost ponašanja prema drveću kako bismo ga očuvali. Rekao je da je sjemenka na stablu tužna ako ne brinemo o okolišu i da su to zločesti ljudi koji ne misle na djecu. Nacrtao je neke od primjera kojima možemo i mi pridonijeti očuvanju okoliša. Dječakov je crtež bio poticaj za planiranje daljnjih

aktivnosti jer su djeca započela s raspravom što oni čine za njegovo očuvanje. Tema stablo je prerasla kasnije u projekt.

Prostorno materijalan kontekst je postao bogatiji raznovrsnom dokumentacijom. Djeca su predlagala što žele postaviti u prostor, vraćala se na aktivnosti, crteže i razgovarala o njemu. Propitkivala su svoje teze i postavljala nove. Sljedeća fotografija pokazuje plakat na kojem se djeca izražavaju raznim likovnim tehnikama.

Fotografija 14: Dokumentirane aktivnosti djece prisutne u prostoru sobe.



Refleksija s djecom - analiziranje likovnih aktivnosti s djecom

Pitala sam ih sjećaju li se što su to radili. Dječak N. je rekao kako je radio uzorak šala koji je odgajateljica donijela u vrtić. Pitala sam ga sviđa li mu se kako je napravio rad. Odgovorio je potvrdno. Na pitanje što mu se najviše sviđalo u njegovom radu, rekao je da mu je najteže bilo slagati trakice da bi izgledale kao šal i rezati ih. Rekao je da bi ga volio pokazati mami. Djevojčica S. je rekla kako je slikala kišu i oblake i da je htjela prikazati onakvu kišu kakva je bila padala kroz prozor. Na pitanje kako bi još mogla prikazati kišu, rekla je da bi mogla crtati olovkom i onim crnim štapićem. Upitala sam misli li na ugljeni štapić. Odgovorila je

potvrđno, da zahvaljujući njemu može i prstom povlačiti poteze, da je već jednom tako crtala i da je bilo lijepo. Na pitanje zašto je baš slikala kišu, rekla je da voli kišu i skakati po lokvama.

Refleksije s djecom – metakognicija (prikazane fotografijama 15-16)

Razgovor s dječakom za vrijeme crtanja ljudskog tijela i sustava u organizmu. Počeo je s ljudskim tijelom, odnosno glavnim dijelovima tijela, a zatim je nastavio s organima i sustavima u tijelu. Djeca su mu počela prilaziti. Rekao je kako ljudsko tijelo ima krvne žile, kako su one plave i crvene boje. Približio mu se dječak i rekao kako je on danas vadio krv i da je ona crvena. Tada je on njemu pokazao krvne žile na svojim rukama. Prišla je i druga djevojčica te joj je objasnio kako upravo crta probavni sustav koji počinje u ustima, zatim je demonstrirao kako žvačemo hranu, ona ulazi u cijev pa u želudac, i naposljetku pokazao je djevojčici na trbuh. Zatim je došla grupa djece i rekao im je da probavni sustav ima i dva crijeva, jedno veliko i jedno malo (rekao je i na engleskom jeziku kako se kažu crijeva) objašnjavao je da se hrana mora smanjiti te da tu pomažu dobre bakterije i da dio hrane ostane u tijelu, a ona loša se pretvori u manje kuglice i izlazi kao izmet. Djevojčica je rekla kako moramo jesti zdravu hranu pa će više ostati u tijelu. Drugi dječak je rekao kako njegov tata jede zdravo i ima velike mišiće. Zatim je nacrtao bubrege i mjehur i rekao kako nam to treba za mokrenje. Dogodila se velika promjena u njegovom ponašanju, strpljivost u objašnjavanju, preuzimanje vodstva i osjećaj uvažavanja rezultirali su prihvatljivim ponašanjima i dječakovim zadovoljstvom. Sljedeći je dan crtao živčani sustav i pozvao me kako bi mi objasnio kako njegove emocije putuju od želuca i tijelom do glave, vukao je crte brzim potezima, raspršeno po cijelom tijelu na crtežu. Ponovno su mu prilazila djeca i razgovarala s njime. Promatrajući i slušajući djecu, otkrile smo njihove interese i potrebe za temom o funkcioniranju ljudskog tijela. Najvrjednije od svega je to da je bilo potaknuto dječjim interesom (posebno što je to bilo od strane upravo tog dječaka koji se često osjeća nepoželjnim). Dječak je preuzeo inicijativu vođe aktivnosti. Takav pristup radu daje mi potvrdu da sam na pravom putu i da djeca imaju sposobnosti vođe, samo im to treba omogućiti i uključiti se kada i koliko je potrebno da bi se igra produbila.

Fotografija 15-16 – analiza likovnog crteža



U zajedničkim refleksijama često se produbljavao pojam odlučivanja i aktivne participacije te su djeca sada imala puno bolja saznanja o tome što znači donositi odluke/odlučivati.

Dogovorena su zajednička okupljanja u prosjeku jednom tjedno (i više po potrebi) u kojima su se iznosili problemi, donosile odluke i raspravljalo o posljedicama donesenih odluka. Po završetku tjedna razgovaralo se o interesnim područjima i aktivnostima koje su bile provedene i uvidom u dokumentaciju, a na zajedničkim refleksijama, dogovoreno je da će se raspravljati o tome čime bi se voljeli baviti idući tjedan. Povod je plan koji je potrebno napisati u pedagošku dokumentaciju prije početka idućeg tjedna. Na temelju zajedničkih refleksija s djecom i promatranja i slušanja djece planirani su poticaji i aktivnosti koje će ovisiti o interesima tijekom tjedna. Uvedeno je glasovanje za donošenje odluka, ali je dogovoreno njegovo odstupanje jer ne rade svi sve u isto vrijeme

Primjer transkripta dogovora djece i odgajatelja/istraživačice o interesnim područjima:

Odgajateljica/ Istraživačica: *Postavlja djeci pitanje – Što bi te voljeli znati, o čemu biste rado pričali ili što bi ste rado istražili?*

D.E. – Učiti o brojevima.

N. – Učiti slova.

G. – Vježbati vježbe.

P. – Učiti kao nindža.

M. – Voljela bi učiti o ptičjoj pjesmi.

U. – Teta, ja bi htjela učiti o ptičjoj pjesmi.

K. – Ja bi još slušala o prirodi.

Odgajateljica/ Istraživačica: Što te zanima vezano uz prirodu?

K. – Zanimaju me vukovi i lisice.

I. – Ali teta, ja popravljam aute s tatom, igram se s njima pa želim o tome....

Razgovaralo se i o glasovanju. Upitala sam djecu znaju li što ta riječ znači.. Djeca su pokušala odgonetnuti, kazala su da je to možda pričanje, pjevanje, kukurikanje ili navijanje. Zatim sam djeci postavila pitanje žele li sudjelovati u predlaganju i odlučivanju o čemu ćemo razgovarati, što ćemo raditi i istraživati u vrtiću. Djeca su se složila. Objasnila sam da se glasovanje odnosi na donošenje odluke svojim glasom. Djeci još uvijek nije bilo jasno što je to. Tada sam predložila da se podizanjem ruke glasa za temu kojom se žele baviti naredni tjedan. Svi navedeni prijedlozi su prebrojani. Najviše je bilo prijedloga za prirodu i životinje te se nastavilo glasovanjem. Odlučeno je da će se istražiti životinja lav. Djevojčica K. je rekla da će donijeti knjige o lavovima, dječak N. da želi znati sve o lavovima, grivi, glasanju i što jedu. Dogovoreno je da će se u aktivnostima moći pisati slova, čitati i brojati životinje, da će se kretati i vježbati kao lavovi. Time će se obuhvatiti i više interesnih područja što je odmah zadovoljilo dječake D.E. i N. Djeci se novi način glasovanja jako svidio jer su i roditelji dali povratne informacije kako su djeca uzbuđena, žele donositi knjige, slikovnice, enciklopedije i razgovaraju što će u vrtiću raditi.

Refleksija s kolegicom

Kolegica me je izvijestila kako su djeca odlučila razgovarati i istraživati o lavovima, naravno koliko mogu, te da još ih nije vidjela tako uzbuđene. Najprije su je dva dječaka, odmah po dolasku u vrtić, upitala hoće li moći crtati lavove. Tri su djevojčice uzbuđeno pokazivale knjige koje su donijele u vrtić. Razgovarali su o tome kako su lavovi veliki i snažni, kako imaju jake zube, kako se glasaju i da su vođe svih životinja. Promatrali su kako je mužjak drugačijeg izgleda nego ženka. Razgovarali su i o tome čime se hrane pa je dječak odgovorio mesom. Nastavila sam s istraživanjem i propitivanjem pa sam toga dječaka upitala kako jedu meso. Odgovor je bio da ga skuhanju na što se jedna djevojčica nasmijala te je rekla kako oni imaju jake zube i otrgnu meso. Uvažavajući interese djece za slovima i brojevima, pripremile smo poticaje na tu temu te su i dječak i djevojčica, koji su glasovali za učenje slova i brojeva, izrazili svoje zadovoljstvo. Igrali smo igru zoološki vrt te vježbali oponašajući kretnje životinja pa je i dječak G. bio jako zadovoljno tjednim poticajima. K tomu, pratile smo i promatrale interese djece, a ona su bila sve aktivnija i slobodnija u izražavanju svojih stavova, kako smo obje (odgajateljica i istraživačica) zaključile .

7.3. Treći ciklus akcijskog istraživanja (refleksija)

U trećem ciklusu akcijskog istraživanja naglasak je bio na zajedničkim refleksijama, one između djece i odgajateljica te između samih odgajateljica. Zaključeno je da je neophodno važno slušati, vidjeti i razumjeti dijete, kao što literatura i potvrđuje (Bruner, 2005; Breneselović, 2015; Slunjski, 2006.; Slunjski 2011; Slunjski 2020).

Refleksija istraživačice

Prišao mi je dječak koji je imao upaljenu kameru na mobitelu i upitao me kako sam. Odgovorila sam da sam prilično dobro. Pitao me što mi je najdraže u vrtiću. Rekla sam mu da najviše volim učiti o novim stvarima s njima igrajući se. Rekao mi je da sam velika i da se veliki ne igraju, da trebam raditi i čuvati ih. Tada sam ga upitala

igram li se s njima kada me zovu u igru. Dječak je odgovorio da se igram s curama jer me on niti ne zove zato što ne volim autiće. Upitala sam ga zašto misli da ne volim autiće. Rekao je da sam cura, a one se igraju s bebama(lutkama). Kaže mi da ga volim gledati dok slaže kocke i vozi autiće. Složila sam se s njime da volim gledati kako se igraju i kako se tada lijepo slažu i dogovaraju, ali i ako poželi, da ću se igrati s njime. Prihvatio je to što sam mu rekla, no zaključio je da ipak više voli da mu čitam priče. Upotrebom takvih metoda rada, osvijestila sam važnost onoga što činimo, što za djecu predstavljamo i kako je važno znati što i kako planirati te mijenjati svoje implicitne pedagogije.

Refleksija istraživačice i kolegice u trećoj fazi ciklusa

Razgovarajući s djecom, zaključile smo da organizacija prostorno-materijalnog konteksta zahtijeva promjene. Centar uljepšavanja je najslabija točka u sobi dnevnog boravka djece pa potaknute dječjim željama i odlukama, započele smo s njezinom preobrazbom te smo ga pretvorile u centar obitelji. Ta ista promjena rezultirala je simboličkom igrom s bebama/lutkama. Djevojčice koje su iskazale svoje nezadovoljstvo i dale prijedlog, verbalno su izrazile svoje zadovoljstvo promjenom. Nekolicina djece je izjavila kako želi više aktivnosti s brojevima i slovima te smo izradile takve poticaje. Interes za drvećem pretvorio se u projekt. Uvođenjem glasovanja započeli smo s istraživanjem divljih životinja kako smo dogovorile s djecom. Centar liječnika i dalje nadopunjavamo novim poticajima i materijalima. Potrebno je naglasiti da sustavnije nudimo materijale i promatramo omogućavaju li oni djeci interes i nadogradnju znanja. Puno više promišljamo o materijalima i aktivnostima koji proširuju njihova postojeća znanja. U centru liječnika radili smo npr. pokuse koji su detaljnije objašnjavali kako dišemo, dakle bavili smo se dišnim sustavom, govorili smo kako radi srce... Nastojimo više razumjeti djecu, bolje ih slušati i zaista čuti. Problem malog prostora nastojimo nadomjestiti organizacijom sobe na način da se osigura rad u malim skupinama, poštuje se individualnost te da komuniciramo s drugim skupinama. Najviše se trudimo napredovati u vođenju dokumentacije u suradnji s djecom jer smo tu uvidjele najveći prostor za napredak.

Neka su djeca počela upotrebljavati videodokumentaciju kako bi saznala odgovore koji ih zanimaju, ulazila su u ulogu istraživača, a i započela su s vođenjem portfolija u suradnji s odgajateljicom što je prikazano na sljedećim fotografijama.

Fotografija 17-18: Dijete istraživač



Transkript razgovora djeteta s istraživačem:

DI: Hej teta, daj me pogledaj! (Kameru usmjerava prema licu tete)

I: Evo, je li tako dobro?

DI: Je, teta.

DI: Teta, kako si?

I: Dobro sam. Danas sam baš dobre volje.

DI: Jel' ti voliš ići u vrtić?

I: Volim, iako mi se ponekad ne ide u vrtić.

DI: Ni meni, znam plakati. A što ti najviše voliš u vrtiću?

I: Volim vas, volim kada se igramo i učimo zajedno, kada plešemo i vozimo autiće, i kada se vi lijepo dogovarate.

DI: Ne voliš kada se tučemo, onda kažeš da si tužna.

I: Imaš pravo.

DI: Bok.

To je bio jedan od prvih intervjua koje je dijete samoinicirao, samoorganiziralo i provelo te se na taj način pokazao motivatorom ostaloj djeci. Zatim je dječak G. po prvi put intervjuirao djevojčicu D. što je prikazano na fotografiji 15.

Transkript:

G: Ej, što si to nacrtala?

D: Nacrtala sam robota pa sam ga izrezala i zalijepila.

G: Jel' ti se sviđa?

D: Da.

G: Kome si nacrtala?

D: Mami!

Za vrijeme samoinicijativnog pregledavanja portfolija dječak je upitao može li napisati koliko ima godina i kada mu je rođendan jer je sada velik. Sljedeći sam mu dan isprintala primjer te je napisao ono što je htio, a je prikazano na fotografiji 16.

Istraživačica i odgajateljica zamijetile su osjetnu razliku u dječjem sudjelovanju u svakodnevnom življenju djeteta u ustanovi, a osobito u stvaranju kurikula skupine. Nadalje, vidljiva je veća angažiranost i veći broj sudjelovanja djece u aktivnostima kada su ih sama predlagala. Povećao se broj samoiniciranih i samoorganiziranih aktivnosti kao i njihova kvaliteta. Zamijećena je bolja suradnja među djecom, kvalitetnija komunikacija te uvažavanje drugog i drugačijeg. Djeca su počela više postavljati pitanja, kritički promišljati i zaključivati. Neka su djeca počela upotrebljavati videodokumentaciju kako bi saznala odgovore koja ih zanimaju, ulazila su u ulogu istraživača kao što su i započela s vođenjem portfolija u suradnji s odgajateljem što je prikazano na sljedećim fotografijama.

Bruner (2000) govori o scafooldingu i uzajamnom učenju, sukonstruiranju znanja u interakciji s prostorno-materijalnim i socijalnim kontekstom što je u skladu s ciljem i svrhom ovog akcijskog istraživanja. Djeca koja do sada nisu iznosila mišljenja, stavove i osjećaje za vrijeme istraživanja, počela su to činiti. Uporabom metode

mozaik pristupa, djeca su se mogla izraziti na različite načine. Upravo je ta različitost ekspresije omogućila djeci da pronađu način koji im je najprihvatljiviji za aktivnu participaciju. Također su počela više preuzimati odgovornost za odluke i postupanja koja su bila donesena jer su bila uključena u proces stvaranja, dogovaranja i pregovaranja. Velik je napredak zamijećen kod dječaka koji je u terapiji. Preuzimanje uloge vođe i predlagatelja za njega je bilo poticajno i motivirajuće. Odgajatelj i istraživač su osvijestili važnost fleksibilnosti i autonomnost svih sudionika u svim segmentima odgojno-obrazovne prakse (Slunjski, 2011). S obzirom na aktualnost i važnost teme, kao i dječjeg prihvaćanja promjena, planira se uvođenje *Learning stories* korištene u TeWhariki kurikulumu New Zelanda, drugim riječima alata za dokumentiranje djetetova napretka i ostvarivanje suradnje s roditeljima, stručnjacima i način komunikacije s djecom. *Learning stories* je alat koji potiče korištenje priča za procjenu i dokumentiranje dječjeg učenja, rasta i razvoja. Prvotno se upotrebljava promatranje kao alat pomoću kojeg odgajatelj prati djetetove akcije, interakcije i njegovu uključenost u odgojno-obrazovan rad. Sadržava opise djetetovih iskustava, misli i emocija te sudjelovanje u aktivnostima. Priče se često pišu u narativnom obliku. Usredotočene su na holistički razvoj djeteta, njegove individualne interese i potrebe, emocionalne, spoznajne i kulturne aspekte. Priče uključuju suradnju s djecom, roditeljima i širom obitelji te tako obogaćuju reflektivno učenje i dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa, omogućuju praćenje djetetova napretka kao i daljnje planiranje odgojno-obrazovnog rada. U obliku alata osnažuju profesionalni razvoj odgajatelja kao reflektivnog praktičara. Sve u svemu, priče pomažu u stvaranju dubljeg razumijevanja i konteksta dječjeg učenja te podržavaju individualizirani pristup u radu s djecom predškolske dobi. (Carr, Lee, 2019). Korištenje *Learning stories* kao alata za rad uključivat će sustavniju dokumentaciju i individualizaciju odgojno-obrazovnog procesa kao i aktivniju participaciju što većeg broja djece, a s ciljem stvaranja i izgradnje kvalitetnijeg kurikula skupine, onoga temeljenog na demokratskim načelima.

8. DNEVNIK ISTRAŽIVAČA

Promišljajući o temi istraživanja, pojavili su se brojni strahovi. Razmišljala sam kako neću uspjeti provesti akcijsko istraživanje, iako sam ih oduvijek htjela provoditi. Nakon razgovora s profesoricom Vujičić, mentoricom, osjećala sam se znatno bolje. Najveći je problem bila dvojba provesti li istraživanje u vlastitoj skupini ili u još nekoliko skupina. Po završetku razgovora i uz savjetovanje s profesoricom, shvatila sam da će biti najbolje i najkvalitetnije provedem li ga u skupini u kojoj radim.

Razgovarala sam s kolegicom s kojom radim te sam je upitala za suglasnost. Kolegica se odmah složila i svidjela joj se tema kojom ćemo se baviti. Ta je kolegica marljiva i susretljiva te se dogovaramo oko svega što radimo ili planiramo raditi. Imamo vrlo sličan odnos prema djeci i radu. Takav odnos mi je znatno olakšao odluku za provođenjem istraživanja.

Sljedeće što me brinulo bilo je hoću li se snaći u ulozi istraživačice, hoću li moći biti objektivna jer istovremeno preuzimam dvije uloge, ulogu odgajateljice i onu istraživačice.. Na koje načine ću djecu potaknuti na aktivnu participaciju? Hoću li biti dovoljno sustavna u provođenju dokumentacije? Hoće li djeca podržati istraživanje i aktivno se uključiti? ..., neka su od pitanja koja sam si postavljala tijekom procesa istraživanja.

■ **dijete u ulozi istraživača- uporaba mobitela**

Započeli smo s mozaik pristupom i dala sam djeci dva mobitela na korištenje. Prvo što sam uočila je da su ih koristili vrlo spontano i da većina djece zna koristiti mobitel u svrhu fotografiranja. Prvotno su fotografirali jedni druge, a potom vlastite i tuđe uratke. Brinulo me na koji će se način djeca uključiti u istraživanje u ulozi istraživača. Dječak G. uzeo je mobitel i nakon što je djevojčica G. nacrtala crtež, htio je fotografirati njen crtež što mu je ona i dozvolila. Zatim ju je postavio nekoliko pitanja: "Što si nacrtala? Za koga si nacrtala crtež? Što ti se najviše sviđa na crtežu?"

Tada sam po prvi put imala priliku vidjeti kako dijete vrlo brzo, po uzoru na odrasle preuzima inicijativu, postavlja pitanja i čeka odgovore. Ono što sam također

zamjećivala da su često puno strpljiviji u čekanju odgovora od mene same što mi je ukazalo na potrebu za većom strpljivošću. Preslušavanjem audiosnimaka i videosnimaka, često sam znala uočiti da nisam dovoljno strpljivo čekala odgovor te da nisam dobro postavila pitanje, a kada su se djeca uključila, znala su ga bolje postaviti i objasniti.

■ **intervjuiranje –**

Kako postaviti intervju? Kako postaviti pitanja? Kako djeci predstaviti što i zašto sada to radimo ? Ta sam si pitanja postavljala i to je u meni uzrokovalo pojavu straha i nesigurnosti.

Prvotno sam krenula s polustrukturiranim individualnim intervjuom i uvidjela sam da su se djetetu kojega sam intervjuirala približavala druga djeca. Zamijetila sam da su i intervjuirana djeca htjela podršku prijatelja. Tada je spontano individualni intervju prerastao u grupni. Uočila sam da se djeca puno bolje osjećaju kada razgovaramo u manjim skupinama, stoga je i moj strah jenjavao.

Nakon grupnog intervjuja uslijedili su individualni intervjui i sada sam ja bila sigurnija i opuštenija te sam shvatila da je upravo moje nepovjerenje i nesigurnost u djecu rezultiralo prvotnim ishodom. Dječji odgovori postajali su složeniji, a shvatila su i da nema pravog ni krivog odgovora. Često su dolazila pitati možemo li opet "onako" razgovarati.

■ **metoda mapiranja-**

Prilikom mapiranja uvidjela sam da je djecu strah i isprva se nisu htjeli uključiti u aktivnost crtanja nacrt. Nakon promišljanja kako im to približiti, odlučila sam prvo fotografirati centre sobe dnevnog boravka, potom složiti fotografije u prostor i tada su djeca crtala ono što vide na fotografijama. Promotrivši fotografije, djeca su odlučila napraviti nacrt. Traženje načina i promatranje djece te drugačiji pristup pokazao se kao dobar izbor za rješenje postavljenog problema. U razgovorima s djecom, shvatila sam da im najveći problem predstavlja kako rasporediti centre te su me zamolili za pomoć. Uvidjela sam da

im je bila potrebna moja pomoć, no moje je uključivanje trajalo samo kada su prostorno određivali centre po nacrtu.

■ **metoda likovne ekspresije- vrtić kakav želim**

Jednoga dana u tijeku aktivnosti u sobu dnevnog boravka došla nam je nekolicina djece iz skupine "B", djeca u dobi od šest do sedam godina. Zainteresirali su se za ono što radimo te su upitali mogu li i oni isto nacrtati. Ponudili smo im papire, olovke i olovke u boji. Ono što me iznenadilo je to što su djeca skupine "B" realističnije i manje kreativno prikazali kakav bi vrtić htjeli. Razgovarajući s njima, djevojčica U. iz skupine "Teddy Bears" im je rekla da bi ona voljela bazen s lopticama u kojem se može kupati i dvoranu za ples. Djevojčice iz skupine "B" su se iznenadile i rekle da to nije moguće te da takav vrtić ne postoji. Tada sam im rekla da mogu nacrtati vrtić kakav god one žele, a ne kakvog su vidjele. Crteži su im bili detaljniji i u skladu s njihovom dobi, ali istovremeno s manje kreativnosti u likovnoj ekspresiji. Ono što me zaintrigiralo nisam mogla ispitati u tako kratkom razgovoru. Još se uvijek pitam je li razlog njihovom verbalnom i likovnom izričaju taj što su stariji jednu do dvije godine pa realističnije promišljaju ili je ključan način rada u njihovoj skupini (njihove odgajateljice više zagovaraju tradicionalni pristup rada u skupini, znanje se prenosi transmisijom, naglasak je na vođenim i strukturiranim aktivnostima kao i frontalnom pristupu radu).

■ **dijete vođa i sukonstrutor odgojno-obrazovnog procesa**

- *Zabrinjavalo me kako pristupiti djeci, kako krenuti i kako ih poticati. Zatim sam si postavila nekoliko pitanja koja se tiču refleksije: "Razgovaram li s djecom o njihovim potrebama? Slušam li ih dovoljno i pokušavam li ih zaista razumjeti? Dokumentiram li odgojno-obrazovan proces i reflektiram li se na njega? Što ne radim dovoljno dobro, što bih mogla bolje?" Na kraju, najvažnije je pitanje bilo : "Imam li povjerenja u djecu?" Promišljajući o odgovorima, rekla bih da svakako razgovaram s njima, ali nedovoljno im omogućavam da se verbalno izraze. Slušam li i razumijem li ih?*

Razmišljajući o tom pitanju, zaključila sam da mi je to možda i najjača strana kao praktičara, ali naravno da ima mjesta za napredak. U segmentu dokumentiranja odgojno-obrazovnog procesa i njegove primjene ima puno mjesta za napredak, a kao najvažnije moram poboljšati sustavnost u dokumentiranju. Ponekad je teško biti sustavan radi naravi posla i brzine kojom se sve odvija. Trebam još puno učiti i napredovati u svom radu, no najteže mi je bilo prihvatiti nedostatak povjerenja u djecu. To sam dokazala svojim strahom u ishod i uspjeh istraživanja, a dotad sam mislila da je povjerenje moja temeljna vodilja u radu. Nebrojeno sam puta u svome radu mnogo naučila od djece, svjedočila sam njihovoj sposobnosti, otvorenosti, aktivnosti, inovativnosti i kreativnosti, upravo onoliko koliko sam im to dozvolila. Shvativši svoju najslabiju stranu, moj strah i nepovjerenje je nestalo. Također, na ishod istraživanja ne mogu utjecati, ali proces je taj radi kojega je sve ovo vrijedilo. I sada kada se vratimo na teoriju koja kazuje da nije bitan produkt učenja već proces, tada znam da smo na pravom putu.

■ **spontanost i povjerenje – rezultat**

- *Tijekom jednog vikenda za vrijeme istraživanja sam se razboljela i nisam bila sigurna hoću li doći u ponedjeljak na posao te se nisam pripremila za rad. U vrijeme jutarnjeg okupljanja, razgovarala sam s djecom o tome kako su proveli produljeni vikend, jesu li se odmorili, što im je bilo najzanimljivije i što bi voljeli podijeliti s nama. Za vrijeme razgovora dosjetila sam se i upitala sam ih što bi voljeli raditi toga dana u vrtiću. Kako bi rado proveli dan? Što žele čuti, istražiti, o čemu razgovarati, crtati, slikati?. Nastala je potpuna tišina i iznenađeno su se pogledavali. Upitala sam ih o čemu žele toga dana govoriti, no odgovora nije bilo. Preoblikovala sam pitanje i upitala: "Što točno želite raditi? Svatko može reći ili pokazati što želi i kako želi provesti dan." Djevojčica K. me upitala mogu li ona i djevojčice plesati balet i hoću li im pustiti glazbu što sam prihvatila. Nastavila sam s pitanjima: "Zanima li vas nešto ili biste željeli više o tome znati?" Djevojčica U. je rekla da je zanima cvijeće i da bi voljela više znati o cvijeću. Tada sam se sjetila da u torbi imam kćerinu lekturu Plesna haljina žutog maslačka, koju sam planirala nakon posla vratiti u knjižnicu. Pokazala sam je*

djevojčici i pitala želi li da joj pročitam priču. Dio se djece udobno smjestio i krenuo slušati priču, ostali su se rasporedili po centrima i krenuli se igrati. Dječaci I. i M.Š. su izgradili toranj i tobogan, a zatim su ubacivali loptice i promatrali pad i brzinu što sam kasnije doznala u razgovoru s njima. Dječaci G., E.K. i J.P. su se igrali simboličke igre kuhanja. Čim smo završili s čitanjem priče, započeli smo razgovor o maslačcima, a potom sam upitala skupinu djece, koja me okružila, žele li vidjeti njegovu strukturu. Tražila sam fotografije po mobitelu kada sam se dosjetila da je vrijeme cvjetanja maslačaka i da ćemo sigurno pronaći koji maslačaku dvorištu. Zamolila sam djevojčice U. i K., koje su rekle da znaju kako izgleda maslačak, da ih uberu te donesu u sobu dnevnog boravka. Djevojčice su pronašle dva maslačka i donijele ih u sobu. Iz centra istraživanja ponudila sam im povećala, a potom papire i olovke, te je nekolicina djece, nakon što ih je promotrila, crtala maslačke. To je mali segment dana koji je bio vrlo produktivan. Prepun simboličke igre, plesa i konstruktivne igre. Upravo taj spontani proces razvoja dana je bio za mene ključan jer su upravo taj dan djeca vodila aktivnosti, a ja sam bila u ulozi medijatora. Uočila sam da je bilo je puno manje sukoba u skupini. Upravo je taj događaj bio poticaj za predlaganje i glasovanje o aktivnostima i interesnim područjima kako bi se mogla ostvariti aktivna participacija djece u sukonstruiranju kurikula skupine.

■ **refleksije s kolegicama u vrtiću**

- U razgovoru s kolegicom D. dosjetila sam se još nekih pitanja i promišljanja. Kolegica D. je rekla kako ne razumije zašto bi uopće trebalo dokumentirati odgojno-obrazovan rad, a posebice zašto bi to trebala činiti djeca. Nisam bila previše iznenađena jer je kolegica primljena kao nestručna zamjena i nije uopće odgajateljske struke. S obzirom na našu trenutnu situaciju jako sam zabrinuta jer gotovo polovina kolektiva nema odgovarajuću stručnu spremu. Uočila sam kako im je prijeko potrebna edukacija i kako ne poznaju osnove ključne za rad s djecom. Koristi se gotovo uvijek frontalni oblik rada, djeca se promatraju kao nemoćna i nesposobna da budu partneri u odgojno-obrazovnom procesu. Pokušala sam joj objasniti pojam refleksije i zašto je važna, ali to do nje nije

- dopiralo. Na trenutke me to obeshrabrivalo, ali tada sam razgovarala s kolegicama odgovarajuće struke koje imaju volju i želju za novim iskustvima.*
- *O danu, o kojem sam prethodno pisala, kada sam iz zdravstvenih razloga potpuno nepripremljena došla na posao, razgovarala sam s dvjema kolegicama. Obje su bile nadahnute razgovorom te su i one odlučile to pokušati s djecom iz svoje skupine.*
 - *Kolegica Z. mi je dala povratnu informaciju i kazala je kako su djeca u tijeku projekta farma odlučila da bi htjeli znati više o životinji kravi koju bi i voljeli imati u sobi dnevnog boravka. Također je rekla kako su djeca odlično prihvatila takav pristup radu te da će ga i ona ponekad prakticirati.*

Proces istraživanja mi je predstavljao veliki izazov, razlog tomu je nedostatak iskustva u sudjelovanju i vođenju istraživanja. Izazov je bila i moja dvostruka uloga, istovremeno sam bila u ulozi istraživačice i odgajateljice u skupini. S jedne strane mi je to bila i velika prednost jer dobro poznajem djecu, a i oni mene. Nastojala sam što bolje i kvalitetnije dokumentirati i uskladiti njihove potrebe, kao i svoje, što je i zahtijevala uloga istraživačice. U istraživanju sam nailazila na prepreke, uspone i padove. Smatram da još uvijek trebam raditi na sustavnosti i raznovrsnosti dokumentacije te ću u tom smjeru nastaviti. Posebno sam zadovoljna koliko su djeca napredovala u verbalnom iskazivanju vlastitih želja, njihovom ostvarivanju te u preuzimanju odgovornosti, kao i boljoj i kvalitetnijoj međusobnoj suradnji. Počela su više kritički propitkivati i promišljati o prijedlozima i idejama koje su postavljali. Zahvalna sam kolegici koja me u svemu podržavala te se zahvaljujući istraživanju naš profesionalni odnos također osnažio. Suradnja s roditeljima, kao i povratne informacije koje smo od njih dobivale, opskrbljivanje potrebitim (izrade didakte), dublji partnerski odnos bili su iznimno poticajni u procesu istraživanja. Iz svih tih razloga nastavit ću s provođenjem akcijskog istraživanja u skupini jer je to izravna implementacija teorije u praksu, pronalaženje eventualnih problema te njihovo rješavanje i unaprjeđivanje rada. Sve u svemu, istraživanje mi je potvrdilo pretpostavku da je ovaj način rada neophodan za unaprjeđenje djetetovih potreba i općenito, odgojno-obrazovnog procesa.

9. ZAKLJUČAK

Tijekom procesa akcijskog istraživanja, odgajateljice su radili na ostvarivanju uvjeta koji su omogućavali dječju aktivnu participaciju u skupini. Nadalje, u istraživanju je primijenjen mozaik pristup u dokumentiranju odgojno-obrazovnog procesa. U procesu dokumentiranja djeca i odgajateljice ostvarili su partnerski odnos te su na taj način zajednički promišljali i planirali odgojno-obrazovan proces i prema tome sudjelovali u sukonstruiranju kurikula skupine. Iz procesa istraživanja može se uočiti kako je sudjelovanje i vođenje istraživanja za istraživačicu, ali i odgajateljicu predstavljao izazov, strah i nepovjerenje u ishod procesa. U tijeku procesa istraživanja, a posebice na njegovom kraju uočava se kako su djeca, istraživačica i kolegica razvijali vlastite građanske i socijalne kompetencije te ostvarili partnerski odnos. Vidljivo je također da je istraživačica premostila izazove straha od ishoda istraživanja i shvatila važnost procesa. Iz navedenoga može se zaključiti kako iskustvo sudjelovanja i vođenja akcijskog istraživanja predstavlja poticaj za buduća promišljanja i akcijska istraživanja odgojno-obrazovne prakse. Ustanova u kojoj se istraživanje provodilo nema razvijenu kulturu provođenja refleksija, stoga je istraživačica i u tome bila ograničena. Iako se refleksija ostvarivala s ograničenim brojem kolegica, kvaliteta refleksija, refleksije s djecom i ulaženje u dubinu odgojno-obrazovnog i istraživačkog procesa, bile su od velikog značaja za istraživačicu, ali i za kolegicu u skupini. Također se može uočiti da se istraživačica osnažila u dokumentiranju odgojno-obrazovnog procesa i unaprijedila svoju raznovrsnost i sustavnost vođenja. Nadalje, istraživačica se, sudjelujući u istraživanju, osnažila u ulozi refleksivnog praktičara i razvijala svoje profesionalne i istraživačke kompetencije. Tijekom zajedničkih refleksija, intervjuiranja i stvaranja dokumentacije s djecom i potaknuto od djece, zaključuje se kako su djeca preuzela aktivnu participaciju u sukonstruiranju kurikula skupine. Dakle, može se zaključiti kako se promjene u radu skupina u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje mogu dogoditi ako je poticaj krenuo *iznutra*, motiviran potrebom odgajatelja i drugih stručnjaka u ustanovi za promjenom, kao što o tome govore teorijske pretpostavke. Djeca su u istraživanje bila uključena kao ravnopravni sudionici i zamijećeno je da se poštovao Etički kodeks istraživanja s

djecom. K tomu, uvidom u istraživački rad mogu se uočiti i različiti načini implementiranja polazišta Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) s naglaskom na strategiju dokumentiranja odgojno-obrazovnog procesa u svrhu razumijevanja aktivne participacije djece u sukonstruiranju kurikula skupine. Moguća ograničenja ovog akcijskog istraživanja su ta što je u proces istraživanja bila uključena jedna skupina i istraživačica je bila u ulozi odgajateljice i istraživačice, pa se može postaviti pitanje subjektivnosti u istraživačkom procesu kao i primjenjivosti istraživačkih metoda u drugim skupinama. Te dvije okolnosti mogu također predstavljati i prednost jer se istovremeno moglo ući u dubinu istraživačkog procesa radi manjeg broja sudionika te dvojaka uloga istraživačice kod djece nije uzrokovala vrijeme za prilagodbu na nove osobe u istraživačkom procesu. Može se izdvojiti i da prethodno poznavanje djece, njihovih individualnih potreba je uvelike olakšalo proces istraživanja. Dokumentiranje kao strategija razumijevanja dječje participacije u kreiranju kurikula skupine je korisna strategija za promicanje i razumijevanje dječje participacije u njegovom kreiranju, kako se može potvrditi ovim akcijskim istraživanjem. Dokumentiranjem i bilježenjem ideja, mišljenja i prijedloga djece prati se njihov napredak i aktivno sudjelovanje u skupini. Time se i omogućuje refleksija i evaluacija sa svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa te s roditeljima, lokalnom, ali i profesionalnom zajednicom. Najvažniji ishod istraživanja je upravo sam proces istraživanja u kojem se može zamijetiti osnažen odnos svih sudionika, posebice djece, ravnopravnost u odnosima i poticanje razvoja građanskih kompetencija s ciljem osnaživanja djece kako bi postali aktivni građani društva u kojem žive i kojega su dio.

10. LITERATURA

1. Ajduković, M., i Kolesarić, V. (2003). Etički kodeks istraživanja s djecom. *Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži i Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske*
2. Alderson, P. (2000). *Young Children's Rights: Exploring Beliefs, Principles and Practice*. London & New York: Jessica Kingsley publishers
3. Barth, B. M. (2004). Razumjeti što djeca razumiju. (struktura znanja i njegovo oblikovanje: problemi prijenosa znanja) Zagreb. Pro 1 akademija
4. Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet (Knjiga 2) Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogija
5. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
6. Carr, M., Lee, W. (2019). *Learning stories in practise*. SAGE Publications Ltd.
7. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Slap.
8. Clark, A., Moss, P. (2001). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau.
9. Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. U: Clark, A., Kjørholt, A. T., Moss, P. (ur.) *Beyond Listening: Children's perspectives on early childhood services*. (29-49). Bristol: Policy Press.
10. Clark, A. (2007). *Early childhood spaces: Involving young children and practitioners in the design process*. Bernard van Leer Foundation, Working Paper 45, 43 pg. The Netherlands: The Hague.
11. Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S., & Quinton, H. W. (2015). Child-framed video research methodologies: Issues, possibilities and challenges for researching with children. *Children's Geographies*, 13(3), 343-356.

12. Dahlberg, G., Moss, P., i Pence, A. R. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Psychology Press.
13. Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. Routledge.
14. Gopnik, A., Meltzoff, A. , Kuhl, P. (2003). *Znanstvenik u kolijevci: što nam rano učenje kazuje o umu*. Zagreb: Educa.
15. Edwards, C. P., Gandini, L., & Forman, G. E. (Eds.). (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach--advanced reflections*. Greenwood Publishing Group
16. Hart, R. A. (1992). *Children's Participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre
17. Jeđud Borić, I. (2017). Participacija djece–definicije i modeli U Jeđud Borić, I. *Mirosavljević, A., Šalinović, M.(Ur.) Poštujemo, uvažavamo, uključimo-analiza stanja dječje participacije u Hrvatskoj. Ured UNICEF-a za Hrvatsku, Zagreb, 10-18.*
18. Konvencija o pravima djeteta (1989). UNICEF Hrvatska. Pretraživanje informacija na Internetu 9.1.2022. https://www.unicef.org/croatia/sites/unicef.org.croatia/files/2019-11/CRC%20letak_11-19_web_FIN_1.pdf
19. Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice*. London, Thousand Oaks: Paul Chapman Publishing
20. Mac Naughton, G., Hughes, P. (2009). *Doing action research in early childhood studies: a step by step guide*. Open University Press
21. Malaguzzi, L. (1998). *History, Ideas, and Basic Philosophy – An interview with Lella Gandini*. In: Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation,49-97.
22. Markovinović, A., Maleš, D. (2011). Pravo djeteta na sudjelovanje u procesu suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove. U M. Vantić-Tanjić, M. Nikolić, A. Huremović, A. Dizdarević (Ur.), *Unapređenje kvalitete života djece i mladih (123-133)*. Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih

23. Miljak, A., i Silvo, M. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja: model Izvor*. Persona.
24. Miljak, A. (2005). Su-konstrukcija kurikuluma i teorije (ranog odgoja) obrazovanja. *Pedagojska istraživanja*, 2(2), 235-250.
25. Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću: novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. SM naklada.
26. Miljak, A. (2015). *Razvojni kurikulum ranog odgoja*. Zagreb: Mali profesor.
27. Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5-20.
28. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Pretraživanje informacija na Internetu. 9.1.2022. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_01_5_95.html
29. Petrović-Sočo, B. (2013). Razvoj modela kurikuluma ranoga odgoja i obrazovanja. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 19(71), 10-13.
30. Pettersson, K. E. (2014). *Playing a part in preschool documentation: a study of how participation is enacted in preschool documentation practices and how it is affected by material agents*. Department of Social and Welfare Studies, Linköping University.
31. Rengel, K. (2014). Research with children in kindergartens. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 146, 34-39.
32. Rengel, K. (2014). Some theoretical issues concerning children's participation in preschools. *HERJ Hungarian Educational Research Journal*, 4(3), 84-94.
33. Rinaldi, C. (1998). The space of childhood. *Children, spaces, relations: Metaproject for an environment for young children*, 114-120.
34. Rinaldi, C. (2001). Documentation and Assessment: What is the Relationship? In C. Giudici & C. Rinaldi (Eds.), *Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners* (pp. 78-93). Reggio Emilia: Reggio Children.

35. Rinaldi, C. (2005). Documentation and assessment: What is the relationship?. In *Beyond listening* (pp. 17-28). Policy Press.
36. Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. New York: Routledge.
37. Senge, P. (2000). The industrial age system of education. *Schools that learn*, 27-58.
38. Senge, P. (2001). Peta disciplina: principi i praksa učeće organizacije. Zagreb: Mozaik knjiga.
39. Senge, P. (2003). Peta disciplina. Zagreb: Mozaik knjiga.
40. Senge, P., Scharmer, O. C., Jaworski, J., & Flowers, B. S. (2007). Prisustvo- Ljudska svrha i polje budućnosti. *Zagreb: Društvo za organizacijsko učenje Hrvatske, Zagreb: Dijalog*.
41. Shier, H. (2001). Pathways to Participation, *Children and Society*, 15, 107-117.
42. Skinner, B. F. (1953) selections from Science and Human Behavior. *Readings in Philosophy of Psychology, I*.
43. Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću-organizaciji koja uči*. Mali profesor.
44. Slunjski, E. (2009). Postizanje odgojno-obrazovne prakse vrtića usklađene s prirodom djeteta i odraslog. *Život i škola*, 22(55), 104-115.
45. Slunjski, E. (2011). Kurikulum ranog odgoja: Istraživanje i konstrukcija. Zagreb: Školska knjiga.
46. Slunjski, E. (2011). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 217-228.
47. Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa: istraživačka perspektiva djeteta u radu na projektu*. Zagreb, Profil international.
48. Slunjski, E. (2012). Zajednica koja uči: prevladavanje podijeljenosti teorije i prakse. *Dijete, vrtić, obitelj*, Vol. 18., No. 69., 12-15. Pribavljeno 19.06.2018. sa https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=182857

49. Slunjski, E., Petrović-Sočo, B. (2012). Rekonceptualizacija kurikula ranog odgoja i građanske kompetencije djeteta. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, Vol. 13., No. 3., 105-116. Pribavljeno 19.06.2018. sa <http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=1&sid=70143556-61a0-4f7c-9dc7-5a405d8f045e%40sessionmgr4006&bdata=JmF1dGh0eXBIPXNoaWImbGFuZz1ociZzaXRIPWVkcylsaXZl#db=sih&AN=89867213>
50. Slunjski, E., Ljubetić, M., Pribela Hodap, S., Malnar, A., Kljenak, T., Zagrajski Malek, S., ... & Antulić, S. (2012). Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja* http://dokumenti.ncvvo.hr/Samovrednovanje/Tiskano/prirucnik_predskolski_odgoj.pdf. Pristupljeno, 23, 2021.
51. Slunjski, E. i Burić, H. (2014). Akcijsko istraživanje i razvoj nove kulture odnosa temeljene na autonomiji i emancipaciji učitelja. *Školski vjesnik*, 63 (1-2), 149-162. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/124731>
52. Slunjski, E. i sur. (2015). *Izvan okvira: kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma*. Zagreb: Element.
53. Slunjski, E., i sur. (2016). *Izvan okvira 2: Promjena: od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja*. Element.
54. Slunjski, E. (2020). *Izvan okvira 5: pedagoška dokumentacija: procesa učenja djece i odraslih kao alat razvoja kurikuluma*. Element.
55. Stoll, L. i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole, kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.
56. Taloš Lopar, M., Martić, K. (2015). Dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa. *Dijete, vrtić, obitelj*, Vol. 21., No. 79, 14-15. Pribavljeno 03.06.2018. sa https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=254890
57. Vujičić, L. (2008). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse. *Pedagogijska istraživanja*, Vol. 5., No. 1., 7-20.

https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=17478

58. Vujičić, L. (2011). Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove. Zagreb: Mali profesor.
59. Vujičić, L. (2011). Kultura vrtića – sustav koji se kontinuirano mijenja i uči. Pedagojska istraživanja, Vol. 8., No. 2., 231-238. Pribavljeno 22.06.2018. sa <https://hrcak.srce.hr/116667>
60. Vujičić, L., Miketek, M. (2014). Children's Perspective in Play: Documenting the Educational Process. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16(Sp. Ed. 1), 143-159.
61. Vujičić, L. (2016). Kurikulum i kultura vrtića: od implementacije do istraživanja i obrnuto. U: Tatković, N., Radetić-Paić, M. i Blažević, I. (ur.), *Kompetencijski pristup kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*, 69-89.
62. Vujičić, L. (2016). Razvoj znanstvene pismenosti u ustanovama ranog odgoja. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet, Centar za istraživanje djetinjstva.
63. Vujičić, L., Papak, P. P., & Zuljan, M. V. (2018). *Okruženje za učenje i kultura ustanove*. Rijeka: Učiteljski fakultet.
64. Vujičić, L. (2021). Implementacija teorije u praksu ili nema dobre teorije bez dobre prakse. Rijeka: Učiteljski fakultet.
65. Woodhead, M. (2006). Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, Vol. 4., No. 2., 1-43