

Planiranje i dokumentiranje istraživačko-spoznajnih aktivnosti u vrtiću

Periša, Klara

Undergraduate thesis / Završni rad

2020

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:265551>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-17**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Klara Periša

Planiranje i dokumentiranje istraživačko-spoznajnih aktivnosti u vrtiću

ZAVRŠNI RAD

Rijeka, 2020.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI
Preddiplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Planiranje i dokumentiranje istraživačko-spoznajnih aktivnosti u vrtiću
ZAVRŠNI RAD

Predmet: Istraživačko-spoznajni integrirani kurikulum II

Mentor: doc.dr.sc Danijela Blanuša Trošelj

Student: Klara Periša

Matični broj: 0299011694

U Rijeci, rujan, 2020.

Izjava o akademskoj čestitosti

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

Vlastoručni potpis

Klara Periša

ZAHVALE

Prije svega, posebno zahvaljujem mojoj obitelji na bezuvjetnoj podršci, ljubavi i svemu što su mi pružili tijekom života i tako pomogli da budem korak bliže ostvarenju svojih snova.

Hvala mojim kolegicama, posebno Claudiji i Luciji s kojima je svaki problem bio manji, a studentski dani lakši, zabavniji, puni smijeha i radosti.

Hvala mojoj dugogodišnjoj, najboljoj prijateljici Larisi koja je baš uvijek bila uz mene, zajedno sa mnom proživjela smijeh i suze, uspone i padove i bez obzira na sve, poticala me da nastavim hrabro dalje.

I za kraj, veliko hvala dragoj mentorici doc.dr.sc. Danijeli Blanuša Trošelj na suradnji, pomoći, strpljenju, profesionalnom i prijateljskom pristupu.

Veliko hvala svima!

SAŽETAK

Suvremena paradigma ranog djetinjstva značajno mijenja odgojno-obrazovni proces, počevši od samog pogleda na dijete pa sve do shvaćanja pojma kvalitete ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Pristup ranom odgoju humanistički je, razvojan i integriran, podržava aktivno učenje i stvaranje znanja djeteta koje se događa u interakciji s drugima. Sukladno tome, uloga odgajatelja nije precizno planiranje sadržaja i tijeka aktivnosti već osiguravanje poticajnog okruženja s ciljem poticanja razvoja djetetovih potencijala. Da bi to bilo moguće, odgajatelj treba slušati i razumjeti djecu pri čemu veliki doprinos pruža dokumentacija. Ujedno ona je i sredstvo refleksije odgojno-obrazovne prakse jer omogućuje zajedničku interpretaciju procesa odgoja i učenja djece, kao i odabir kvalitetnih intervencija odgajatelja. S obzirom na to da djeca uče istražujući, eksperimentirajući i otkrivajući, planiranje i dokumentiranje istraživačko-spoznajnih aktivnosti od iznimne je važnosti. Time se stvara podloga za kreiranje poticajnog okruženja, primjerene odgojno-obrazovne intervencije odgajatelja i optimalno usklađivanje s individualnim potrebama svakog djeteta.

KLJUČNE RIJEČI: dokumentiranje, planiranje, istraživačko-spoznajne aktivnosti, dječji vrtić

SUMMARY

Contemporary paradigm of early childhood significantly changes the educational process, starting from the view of the child to the understanding of the concept preschool institution quality. The approach to early education is humanistic, developmental and integrated, supports active learning and creating knowledge in interaction with others. Accordingly, the role of preschool teacher is not accurately plan the content and flow of activities but to provide stimulating environment in order to foster the development of the child's potential. For this to be possible, the educator needs to listen and understand children. In this process documentation can be very helpful. It is also a means of reflection of educational practice because it enables a common interpretation of the education process as well as the selection of quality interventions. As children learn by exploring, experimenting and discovering,

planning and documenting science activities is highly important. This creates a basis for creating an enabling environment, adequate educational interventions and optimal alignment with the individual needs of each child.

KEY WORDS: planning, documenting, science activities, kindergarten

SADRŽAJ

1.	UVOD	1
2.	NOVA PARADIGMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA	3
2.1.	Tradicionalni pogled na dijete i učenje	4
2.2.	Suvremeni pogled na dijete i učenje	6
3.	ISTRAŽIVAČKO-SPOZNAJNE AKTIVNOSTI U DJEČJEM VRTIĆU	9
3.1.	Prostorno-materijalno okruženje za poticanje istraživačko spoznajnih aktivnosti	11
3.2.	Uloga odgajatelja u poticanju istraživačko-spoznajnih aktivnosti	14
4.	PLANIRANJE I DOKUMENTIRANJE U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU	18
4.1.	Zakonska regulativa	18
4.2.	Planiranje	19
4.2.1.	<i>Planiranje istraživačko-spoznajnih aktivnosti</i>	<i>20</i>
4.3.	Dokumentiranje	22
4.3.1.	<i>Oblici dokumentacije</i>	<i>22</i>
4.3.2.	<i>Namjene dokumentacije</i>	<i>24</i>
4.3.3.	<i>Dokumentacija u funkciji razvoja odgojno obrazovnog procesa</i>	<i>26</i>
4.3.4.	<i>Dokumentiranje istraživačko spoznajnih aktivnosti</i>	<i>28</i>
4.3.5.	<i>Participacija djece u procesu dokumentiranja</i>	<i>30</i>
5.	ZAKLJUČAK	34
6.	LITERATURA	35

1. UVOD

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje tijekom povijesti doživljava brojne promjene. Od tradicionalne paradigme u kojoj je glavni cilj kurikuluma bio kognitivni razvoj i priprema djece za školu, postepeno na snagu stupa suvremena paradigma, humanističko razvojnog kurikuluma u kojem je najvažniji cjeloviti razvoj djeteta. Ove promjene su posljedica promjena u društvu, ali i suvremenih znanstvenih istraživanja koja donose nove poglede na dijete i učenje. Dijete je shvaćeno kao socijalno i kulturno biće, a odgojno-obrazovna ustanova polazi od njegovih potreba i mogućnosti, usmjerava ga, pomaže i podupire u odrastanju (Slunjski, 2015). Učenje djeteta je, kao i cijeli proces odgoja i obrazovanja, društveni fenomen, a samim time dinamičan i nepredvidiv. Zbog toga je, za bolje razumijevanje djece, njihovih interakcija i učenja poželjno prikupljati svjedočanstva o procesima koji se događaju u praksi, proučavati ih i analizirati (Slunjski, 2020). Svaki zapis koji pomaže u razumijevanju odgojno-obrazovnog procesa i pritom je kvalitetno interpretiran ima velik pedagoški potencijal, odnosno time on postaje dokumentacija (Vidačić Maraš, 2015).

Razlog odabira teme „Planiranje i dokumentiranje istraživačko-spoznajnih aktivnosti u vrtiću“ je promišljanje o važnosti dokumentacije i uočavanje svih dobrobiti koje pruža u odgojno-obrazovnom procesu, kako odgajateljima tako i djeci, roditeljima i svim drugim subjektima tog procesa. Primarni cilj dokumentiranja je slušanje i razumijevanje svakog pojedinog djeteta. Dokumentiranje i planiranje osiguravaju primjerene intervencije odgajatelja, optimalnu podršku učenju i razvoju djece te korisnu povratnu informaciju roditeljima i nadogradnju njihovih kompetencija. Ujedno, dokumentacija predstavlja podlogu za profesionalni razvoj odgajatelja, a samim time i poboljšanje odgojno-obrazovnog procesa. Drugim riječima, dokumentiranje postaje sredstvo unaprjeđenja kvalitete cjelokupne odgojno-obrazovne prakse (Slunjski, 2020).

U ovom radu planiranje i dokumentiranje promatraju se kao nezaobilazni čimbenici na putu ka izgradnji kvalitetnog odgojno-obrazovnog procesa s posebnim naglaskom na njihovu ulogu u istraživačko-spoznajnim aktivnostima. Cilj rada je napraviti pregled učenja djece i istraživačko-spoznajnih aktivnosti u okviru suvremene

paradigme ranog djetinjstva te istaknuti važnost i potrebu planiranja i dokumentiranja za optimalno podržavanje cjelovitog razvoja djeteta kao glavnog obilježja suvremene paradigme kojoj svi odgajatelji trebaju težiti.

2. NOVA PARADIGMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Stoljeće u kojem živimo vrijeme je velikih promjena, prepoznatljivo po snažnom razvoju znanosti i društva. Postupno, dolazi do cjelokupnog preusmjerenja znanosti i drugačijeg shvaćanja prirodnog i društvenog svijeta (Slunjski, 2009). Na novim spoznajama razvija se niz znanstvenih disciplina utemeljenih na sustavnom pristupu, a koje odražavaju teorijsku i metodologijsku paradigmu (Capra i sur., 1986, prema Slunjski, 2009). Navedeno utječe na redefiniranje shvaćanja ranog odgoja i uzrokuje razvoj novih pedagoških koncepata (ur. Muraja, 2012).

Na području ranog i predškolskog odgoja u Hrvatskoj odvijaju se promjene koje se očituju u promatranju, organiziranju, istraživanju, proučavanju, a čije su posljedice sve vidljivije u odgojnoj praksi. Prema Priručniku za samovrednovanje (2012) cilj ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je osigurati optimalne uvjete za uspješan odgoj i cjelovit razvoj te unaprjeđivanje njegovih osobina i umijeća nužnih za svakog pojedinca. Shvaćanje djeteta polazište je za oblikovanje svih segmenata odgojno-obrazovnog procesa, ono se vremenom mijenja, a promjene nameću novu paradigmu ranog i predškolskog odgoja (Muraja, 2012).

Autori Guba i Lincoln (1994) pojam paradigme određuju kao temeljni sustav vrijednosti. U Hrvatskoj, 2007. godine nastaje studija Nove paradigme ranog odgoja koja donosi znanstvenu utemeljenost i praktičnu provedivost za stvaranje Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Osnovno polazište projekta čine nove znanstvene spoznaje o razvoju djeteta i važnost odgoja i obrazovanja u najranijem razdoblju života (Maleš, 2011). Projekt je utjecao na revidiranje shvaćanja djeteta i ranog odgoja te donosi sljedeće temeljne postavke (Nacionalni kurikulum, 2014:10):

- *„Dijete je osobnost već od rođenja i treba ga ozbiljno shvaćati i poštovati.*
- *Dijete nije objekt u odgojnom procesu već je socijalni subjekt koji participira, konstruira i u velikoj mjeri određuje svoj vlastiti život i razvoj.*

- *Djetinjstvo nije samo pripremna faza za budući život, već je životno razdoblje koje ima svoje vrijednosti i svoju kulturu.*
- *Djetinjstvo je proces socijalne konstrukcije, koji djeca i odrasli zajednički izgrađuju.*
- *Djetinjstvo je proces koji se kontekstualizira uvijek u relaciji s određenim prostorom, vremenom i kulturom (sociokonstruktivizam) te varira s obzirom na različitost uvjeta i kulture u kojima se događa. Stoga, kao što ne postoji univerzalno dijete, ne postoji ni univerzalno djetinjstvo. “*

Nova paradigma ranog odgoja uvelike se, o odnosu na „staru“, razlikuje u pogledu na dijete i njegovo učenje, stoga valja istaknuti temeljne razlike. Prethodno je potrebno naglasiti kako ne postoji strogo određena podjela onoga što je u odgoju i obrazovanju tradicionalno i suvremeno već, velikim dijelom, podjelu određuje upravo osobna paradigma pojedinca, zbog čega tumačenja mogu biti različita (Slunjski, 2009).

2.1. Tradicionalni pogled na dijete i učenje

U prošlosti su brojne pedagoške koncepcije pozornost posvećivale odgoju male djece izvan obitelji (Mendeš, 2015). U početku, u razvojnoj psihologiji, naglasak je bio na tjelesnom i psihičkom razvoju djeteta, međutim noviji istraživački pristupi uz navedeno obuhvaćaju kulturni, društveni i povijesni kontekst razvoja djeteta (Lenzen, 1989, prema Mendeš, 2015). „*Djetinjstvo se shvaća kao složeni sociokulturni i pedagoški kompleks odnosno prostor izručen mnoštvu socijalnih sila, uređenja i ustanova*“ (Gudjons, 1994, prema Mendeš, 2015: 228).

Pogled na dijete i djetinjstvo u društvu kroz povijest pratio je francuski istraživač Aries analizom likovnih djela i načinom predstavljanja djece u njima. Kao prekretnicu ističe pojavu građanskog društva. Tada se javlja poseban senzibilitet prema djetetu, naročito u predškolskoj dobi (Aries, 1989, prema Mendeš, 2015). Iako se o odgoju djece predškolske dobi razmišljalo se još u antičkom dobu, značajniji pomak donosi Jan Amos Komensky koji je u 16. stoljeću razradio sustav ranog odgoja u obitelji u svojem djelu Informatorij za materinsku školu. Nakon njega institucijskim odgojem bavili su se ponajviše Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel i Robert Owen. Njihove ideje prva su faza razvoja koncepcija institucijskog predškolskog odgoja, a ono što je

svima zajedničko je da su razvijene na temelju vlastitih iskustava u radu s malom djecom (Krstović, 1997, prema Mendeš, 2015). Institucijsko formiranje predškolskog odgoja događa se 1837. godine kada Friedrich Fröbel osniva ustanovu za predškolsku djecu pod nazivom Ustanova za razvoj stvaralačkih motiva i djelatnosti kod djece i mladih koju je tri godine kasnije preimenovao u Dječji vrtić (Mendeš, 2015). U Hrvatskoj se prve ustanove za predškolsku djecu počinju otvarati u drugoj polovini 19. stoljeća, a pretežito su bile socijalnog i zbrinjavajućeg karaktera. Tek 70-ih godina dolazi do preokreta u ustroju predškolskih ustanova te one prije svega preuzimaju odgojno-obrazovnu ulogu (Miljak, 1995).

Prvi tradicionalni kurikulum u Hrvatskoj donesen je 1971. pod nazivom Program odgojno obrazovnog rada u dječjem vrtiću. Glavna obilježja su bihevioristički pristupi i orijentiranost na pripremu djece za školu. Usmjeren je na prenošenje znanja te je naglasak bio na kognitivnom aspektu razvoja (Petrović-Sočo, 2013). „*Tako naglašena odgojno-obrazovna funkcija dječjih vrtića s tendencijom skolarizacije imala je cilj dati veću ozbiljnost i podići ugled ovim ustanovama i struci općenito*“ (Miljak, 1995: 602).

Tradicionalan pristup odgoju i obrazovanju karakteriziraju determinizam, predvidljivost i mjerljivost (Slunjski, 2009). Takav pristup potječe iz filozofskog nazora – determinizma prema kojemu je uvjetovano, određeno i neslučajno sve što postoji (Klaić, 1979, prema Petrović Sočo, 2009). Navedeni nazor dominantno je slijedio biheviorističke teorije. Prema bihevioristima svaki proces odgoja i obrazovanja je planirano i osmišljeno uvježbavanje i navikavanje koje dovodi do određenih oblika ponašanja (Mijatović, 2000, prema Petrović Sočo, 2009). Subjekti odgoja i obrazovanja, odnosno djeca, u ovakvom pristupu podvrgnuti su mentalnom treniranju didaktički oblikovanim i izoliranim sadržajima. Učenje je reaktivno, usmjereno na memoriranje i reproduciranje akademskih znanja koja najčešće nisu primjenjiva (Petrović-Sočo, 2009). Odgajatelji su izravno, putem aktivnosti u kojima su djeca morala sudjelovati, prenosili znanje djeci. Pojedinačno dijete bilo je zapostavljeno, ono se promatralo kroz prizmu kolektiva, a individualnosti se najčešće nisu tolerirale. Glavne značajke djeteta bile su pasivnost, uniformnost i ovisnost o odrasloj osobi (Miljak, 1995).

Dokument na kojem se temelji odgojno-obrazovni proces je kurikulum. U tradicionalnom pristupu on je sadržavao odgojno-obrazovne sadržaje koje su odgajatelji planirali godinu dana unaprijed, a to su bila metodički oblikovana i izolirana znanja koja transmisijski prenosi odgajatelj (Petrović Sočo, 2009). Dokument iz 1991. godine koji je i danas na snazi, Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece, sadrži elemente tradicionalnog kurikuluma. U njemu se aktivnosti djece dijele na sedam kategorija na temelju kojih odgajatelji planiraju i vrednuju odgojno-obrazovni rad. Istraživačko-spoznajne aktivnosti jedna su od kategorija, a odnose se na manipuliranje predmetima, eksperimentiranje, promatranje, upoznavanje nečega ili nekoga i sl. (Slunjski, 2015).

Ipak, navedeni dokument donosi evolucijski obrat, a kao najvažnije izdvaja se pogled na dijete. Ono se prihvaća kao vrijednost sama po sebi sa svojim individualnostima i potencijalima. Programsko usmjerenje daje novi okvir, upućuje na načela humanizma, demokracije i na suvremene teorije učenja i razvoja djece rane i predškolske dobi (Petrović-Sočo, 2013).

2.2. Suvremeni pogled na dijete i učenje

Nasuprot biheviorističkom, tradicionalnom pristupu stoji humanističko razvojna koncepcija u čijem središtu je dijete i njegovo samoodređenje. Humanistička orijentacija podrazumijeva uvažavanje djeteta, promovira autonomiju i razvoj sposobnosti za (su)upravljanje procesa odgoja i obrazovanja (Slunjski, 2020). Na dijete se gleda kao individuu, bogatu potencijalima i kao biće otvoreno za učenje od rođenja (Petrović-Sočo, 2013). Kao jedno od temeljnih obilježja ističe se holističnost, kako u promatranju konteksta ustanove tako i u odgoju i obrazovanju svakog djeteta (Petrović-Sočo, 2007, prema Slunjski, 2009). Uz obrazovanje, u predškolskoj ustanovi obnašaju se i drugi, za dijete važni procesi kao što je odgoj, očuvanje zdravlja, njega i zaštita. Iz toga proizlazi cjelovitost i nedjeljivost svih aspekata kurikuluma ranog odgoja koji naglašava kvalitetu cjelokupnog življenja djece u odgojno-obrazovnoj ustanovi (Petrović-Sočo, 2009).

Mijenja se i položaj djeteta u odgojno-obrazovnom procesu, ono postaje subjekt procesa učenja i kreator vlastitog znanja. Naglasak je na samom procesu, odnosno na

interakciji i iskustvima koje dijete stječe, a ne na produktu kao što je bilo u tradicionalnom pristupu (Slunjski, 2006, prema Petrović-Sočo, 2009). Takvo učenje ovisi o kontekstu, uvjetima i okruženju u kojem se odvija. Naglasak se stavlja na oblikovanje situacije za učenje, gdje je uloga odgajatelja uspostaviti pedagoške uvjete koji omogućavaju da djeca samostalno generiraju znanje koje je za njih smisleno i značajno (Slunjski, 2011). Navedeno otvara mogućnosti istraživanja i otkrivanja u interakciji s drugima te stvaranje razumijevanja naučenog. Djeca postaju protagonisti i suautori vlastitog procesa učenja (Slunjski, 2008). Pristup koji tretira djecu kao subjekte procesa odgoja i obrazovanja i omogućava autonomno upravljanje procesom ujedno i priprema dijete za cjeloživotno učenje (Slunjski, 2011). Ovakvo shvaćanje učenja mijenja odgojno-obrazovni proces, preusmjerava fokus s odgajatelja na dijete, a težište preusmjerava od poučavanja djeteta ka njegovom samostalnom učenju (Slunjski, 2011). Posljedično, proces učenja karakterizira sve veća dinamičnost, kreativnost, nestrukturiranost i od odgajatelja iziskuje veći stupanj fleksibilnosti i individualizacije (Petrović-Sočo, 2009).

Osim oblikovanja situacija učenja, odgajateljeva uloga je promatranje, slušanje i dokumentiranje procesa odgoja i obrazovanja (Petrović-Sočo, 2009). U skladu sa suvremenim pristupom, dokumentiranje se ne svodi samo na promatranje u kojemu su djeca objekti već podrazumijeva aktivnost i uključenost djece što čini temeljnu razliku u odnosu na promatranje (Slunjski, 2020). Dokumentiranje aktivnosti djece odgajatelju omogućava bolje razumijevanje smisla koje imaju za djecu, što je potrebno za daljnje planiranje novih situacija učenja (Slunjski, 2011). Nadalje, dokumentacija omogućava i refleksivno interpretiranje procesa čime odgajatelj dobiva povratnu informaciju o svojim intervencijama i produbljuje svijest o individualnim i razvojnim značajkama svakog djeteta (Muraja, 2012). Također, korištenje dokumentacije pomaže u kontinuiranom analiziranju uvjeta življenja djeteta u ustanovi, odnosno organizacijskih pretpostavki na kojima se temelji odgojno-obrazovni proces (Slunjski, 2020). Iz svega navedenog može se zaključiti da dokumentiranje omogućava kreiranje kvalitetnog okruženja vrtića. U takvom okruženju dijete svakodnevno stupa u interakciju s raznovrsnim sadržajima učenja koja najčešće imaju istraživački karakter (Slunjski, 2011).

Suvremene spoznaje pomogle su da shvatimo sljedeće: „*Djeca su biološki spremna za učenje o svijetu oko njih, jednako kao što su biološki spremna za učenje hodanja ili govora. Upravo zbog te urođene sposobnosti ona su vrlo udubljena u istraživanje kad god im se za to pruži prilika.*“ (Conezio i French, 2002. prema Vujičić i sur., 2016: 41).

3. ISTRAŽIVAČKO-SPOZNAJNE AKTIVNOSTI U DJEČJEM VRTIĆU

Još u 18. stoljeću, filozof Jean-Jacques Rousseau razmatrao je problematiku poučavanja djece i učenja u djetinjstvu. Jedan je od prvih znanstvenika koji je pridao veći značaj iskustvenom učenju naspram učenju činjenica. Vjerovao je da djeca najbolje uče onda kada imaju priliku samostalno istraživati i eksperimentirati (Davis i Keller, 2009).

Tijekom povijesti, filozofija koju je zastupao Rousseau utjecala je na brojne druge znanstvenike poput Johna Deweya i Jeana Piageta te se održala sve do danas. Temeljne premise utkane su u suvremeni kurikulum u Hrvatskoj, a ponajviše se očituju u istraživačko-spoznajnim aktivnostima u kojima dijete uči istražujući, iskustvom, uz veliku uključenost matematičkih i prirodnih znanosti.

Autorica Šagud (2015) istraživačko-spoznajne aktivnosti definira kao aktivnosti koje planira odgajatelj i nerijetko su rukovođene vanjskim ciljevima. Identificiraju se u obliku otkrivanja, eksperimentiranja, promatranja i rješavanja problema (Šagud, 2015). S druge strane, autori Davies i Howe (2007) istraživačke aktivnosti dijele na dva tipa: aktivnosti eksploracije i aktivnosti eksperimentiranja (Slunjski, 2011). Aktivnost eksploracije podrazumijeva manipuliranje i igru objektima koje doživljava svim osjetilima. Ona nema prethodno planiran tijek od strane odgajatelja i samim time se omogućuje veća autonomija djeteta. Aktivnost eksperimentiranja uključuje planiranje od strane odrasle osobe, najčešće sadržava prethodno određen cilj i odgajateljevo vođenje, a razina autonomije djeteta je smanjena (Slunjski, 2011).

Sudjelovanje djece u istraživačkim aktivnostima promiče induktivno, istraživačko učenje i razvoj širokog spektra drugih vještina, poput samoreguliranog učenja, komunikacijskih vještina, vještina rada u grupi i sl. (Ristić-Dedić, 2013). Autorica Garbett (2003) ističe da iskustvo djeteta oblikuje razumijevanje sebe i svijeta. Nadalje, psihologijska istraživanja razvijenosti znanstvenog razmišljanja ukazuju na podatak kako je učestalo sudjelovanje u istraživačkim aktivnostima temelj za razvoj istraživačkih i metakognitivnih vještina (Ristić-Dedić, 2013).

Posljednjih nekoliko godina istraživačko-spoznajne aktivnosti se sve više implementiraju u sustav odgoja i obrazovanja, a pristup radu takav da se djecu stavlja u ulogu istraživača (Kuhn, 2005, prema Ristić-Dedić, 2013). Istraživačkim aktivnostima širi se znanje i vještine djece te se može govoriti o induktivnom učenju (Keselman i Kuhn, 2002, prema Ristić-Dedić, 2013). Nadalje, istraživanje se može shvatiti kao sredstvo i kao obrazovni cilj. Istraživanje kao sredstvo odnosi se na pristup koji djeci omogućava bolje razumijevanje sadržaja znanosti, tj. stjecanje znanja i konceptualnog razumijevanja. Istraživanje kao obrazovni cilj odnosi se na postupak provođenja istraživanja od strane djece, ali ne samo zato da bi stekli znanje već je primarni cilj razviti istraživačke vještine i epistemološko razumijevanje znanosti (Ristić-Dedić, 2013).

U hrvatskom sustavu odgoja i obrazovanja istraživačko učenje nije implementirano u obrazovnu praksu u onoj mjeri u kojoj bi trebalo (Ristić-Dedić, 2013). Zbog tradicionalnih uvjerenja o potrebi „ulijevanja“ znanja djeci, najčešće im se prenose gotove i suhoparne činjenice. Umjesto toga, trebalo bi djeci omogućiti rješavanje problema, otkrivanje i zaključivanje, samostalno ili uz primjerenu pomoć odgajatelja (Armstrong, 2008, prema Vujičić i sur, 2016). Navedeno se može sažeti citatom Rousseaua „*Postavi pitanja iznad dosega i dopusti mu da ih riješi samostalno. Neka ne zna ništa zato što si mu ti rekao, već zato što je naučio za sebe.*“ (Davis i Keller, 2009: 21).

Da bi moglo samostalno konstruirati znanje, razvijati istraživačke vještine koristeći pritom više kognitivne procese djetetu je potrebno omogućiti aktivnu ulogu (Ristić-Dedić, 2013). Takav način učenja pruža mogućnost propitivanja vlastitih teorija, njihovo mijenjanje i nadograđivanje na sličan način kao što rade znanstvenici (Malaguzzi, 1998, prema Vujičić i sur., 2016). Složeni proces koordiniranja teorija koje djeca imaju o svijetu oko sebe i eksperimentalnih zaključaka do kojih dolaze u procesu traženja znanja temelji su znanstvenog razmišljanja (Kuhn, 2002, prema Ristić-Dedić, 2013). Dakle, znanstveno razmišljanje razvija se korištenjem različitih kognitivnih vještina uključenih u otkrivanje, eksperimentiranje, argumentiranje i donošenje zaključaka (Ristić-Dedić, 2013). Autor Bruner (2000) ističe kako je djeci, za razvoj znanstvenog razmišljanja, potrebna pomoć i podrška u učenju i istraživanju

(Vujičić i sur., 2016), a Slunjski navodi da „*Kvalitetna podrška učenju djeteta u vrtiću započinje stvaranjem raznolikog i poticajnog okruženja.*“ (Slunjski, 2008: 63).

3.1. Prostorno-materijalno okruženje za poticanje istraživačko spoznajnih aktivnosti

Cjelokupno prostorno-materijalno okruženje ustanove ranog i predškolskog odgoja predstavlja esencijalni izvor učenja djece (Cohen i sur., 1996, prema Muraja, 2012). Dobro poznata sintagma „*prostor kao treći odgajatelj*“, koja potječe iz Reggio pedagogije, naglašava njegovu važnost u odgojno-obrazovnom procesu (Petrović-Sočo, 2009).

Okolnosti u kojima živimo rezultirale su institucionalizacijom djetinjstva. Djeca sve ranije dolaze u ustanove i sve duže ostaju u njima, stoga je, za osiguravanje kvalitete njihova života, potrebno pažljivo promatranje i ispitivanje uvjeta koje im ustanova pruža. Kako bi se postigla kvaliteta nužno je strukturiranje institucije u skladu s dječjom prirodom (Dahlberg i Moss, 2003, prema Vujičić i sur., 2016). Za razumijevanje prirode djeteta i načina njegova učenja potrebno je voditi se suvremenom paradigmatom i percipirati djecu kao inteligentne, kompetentne i razborite osobe koje uče čineći i u interakciji s drugima. Odgajatelj koji na taj način vidi dijete moći će kreirati bogato i poticajno vrtićko okruženje (Slunjski, 2008). Iz navedenog proizlazi da poticajno okruženje za aktivnosti znači organizirati uvjete u kojima djeca imaju što činiti i u kojima mogu činiti s drugima (Slunjski, 2011).

Učenje u institucijskom kontekstu temeljeno je na teoriji sukonstruktivizma i konstruktivizma prema kojoj djeca u suradnji s drugima pokušavaju razumjeti svijet oko sebe (Petrović-Sočo, 2009). Suradnja, odnosno interakcije odvijaju se i uvjetovane su kontekstom, zbog čega se i on smatra sastavnim dijelom učenja (Malnar i sur., 2012). Učenje je dakle interaktivni proces čiji su glavni akteri djeca, odgajatelji i prostor. Promjenom shvaćanja djetetova učenja, naglasak se s odgojno-obrazovnih sadržaja pomiče na kreiranje poticajne sredine u kojoj dijete uči (Petrović-Sočo, 2009). Učenje se očituje u samoorganizaciji aktivnosti od strane djeteta. Te su aktivnosti složenije i imaju veći intelektualni, emocionalni i socijalni potencijal (Miljak, 2009). Nadalje, njihova vrijednost nalazi se u tome što proizlaze od interesa i potreba same

djece te kao rezultat njihovih želja za novim iskustvima, podrazumijevaju visoku intrinzičnu motivaciju (Petrović-Sočo, 2009). Učenje, istraživanje i eksperimentiranje oblikovano je okruženjem. Drugim riječima, kvaliteta aktivnosti djece ovisi o kvaliteti okruženja u kojima se odvijaju, zbog čega je aranžiranje poticajne okoline jedna od temeljnih odgajateljevih zadaća (Slunjski, 2011).

Prostor koji nas okružuje uvelike utječe na razmišljanja, ponašanja i osjećaje, a može se reći i cjelokupnu kvalitetu života (Greenman, 1998, prema Malnar i sur., 2012). Osim što oblikuje aktivnosti djece, otkriva djetetu što odgajatelj od njega očekuje i kakvu sliku ima o njemu i njegovom učenju (Slunjski, 2008). Zbog toga, jasno je da, pedagoško okruženje treba biti pomno promišljeno, s visokim obrazovnim potencijalom. Elemente s područja prostorno-materijalnih i tehničkih uvjeta rada propisuje Državni pedagoški standard (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, 2008). Odgajatelju treba biti osigurana primjerena oprema i pomagala za rad, a njegova je zadaća strukturiranje prostora dnevnog boravka, koji treba biti podijeljen na centre aktivnosti (Muraja, 2012). Pri organizaciji centara aktivnosti potrebno je poštivati određene kriterije. Primjerice, svaki centar aktivnosti treba sadržavati dovoljno raznovrsnih materijala, ponuđeni materijali moraju biti smisleno povezani s centrom aktivnosti i ponuđeni tako da se mogu logički kombinirati, a također, važno je da su svi materijali stalno dostupni djeci kako bi ih mogli neovisno koristiti. Bogatstvo i promišljenost materijala djecu potiču na otkrivanje, rješavanje problema, postavljanje hipoteza, istraživanje i eksperimentiranje (Slunjski, 2008).

Autor Gardner (2000) ističe da pedagoško okruženje treba sadržavati što više zadovoljstva, poticaja i izazova, a uz to, važno je da svako dijete ima mogućnost samostalnog odabira onoga što mu, prema njegovim vrstama inteligencija, najviše odgovara (Slunjski, 2008). Poticajno i raznovrsno okruženje svakodnevno djeci pruža razne načine istraživanja i upotrebu različitih strategija prilikom rješavanja problema. Primjereno okruženje prilagođeno je djeci različitih kompetencija i interesa te svako dijete može autonomno stvarati znanje, stupati u interakcije na njima smislen način (Slunjski, 2008). Time se optimalno zadovoljavaju sve djetetove potrebe i omogućuje učenje činjenjem (Ljubetić, 2009).

Interes djeteta najčešće i najviše pobuđuju svakodnevni i lako dostupni materijali pomoću kojih razvija i ostvaruje svoje zamisli i teorije (Rinaldi, 1998, prema Ljubetić, 2009). Materijali potiču djecu i predstavljaju izazov koji ih navodi da koriste sva svoja osjetila. Eksperimentiranjem, istraživanjem i otkrivanjem, djeca provjeravaju ideje i upijaju informacije na sebi svojstven način. Tako počinju razvijati naviku otkrivanja i rješavanja problema, kritičkog razmišljanja, biranja i sl. (Hansen i sur., 2006) U ranoj dobi najpoželjniji su materijali koji potiču multisenzoričnost, stoga se u oblikovanju okruženja posebna pozornost pridaje osiguranju materijala različitih tekstura, boja, zvukova, oblika i sl. (Slunjski, 2015). Kako dijete raste, rastu i njegove istraživačke intencije tj. potreba za stjecanjem sve širih i složenijih iskustava, posebice onih istraživačkih (Došen Dobud, 2005). Prilikom nuđenja novih materijala, sredstava i poticaja važna je uloga odgajatelja koji treba pokazati djeci pravilan način korištenja. Također, pokazalo se da upoznavanje djece sa znanstvenim priborom potiče na učestalije samostalno istraživanje u istraživačkom centru (Gelman i sur., 2008).

Poticaji, odnosno materijali trebaju odgovarati onome što dijete može učiniti u određenom razvojnom periodu, ali i biti u skladu s njegovim interesima kako bi motivirali na istraživanje. Predmeti dječjih istraživanja i izražavanja su (prema Došen Dobud, 2005):

- Igračke i predmeti za igre, najčešće lutke, ali i građevni i konstrukcijski elementi kao i namjenski didaktički materijal
- Prirodne iz djeci dostupnog okruženja
- Odloženi i otpadni materijali različitih osobina i namjene
- Audiovizualna sredstva i drugi mediji za neposredna iskustva: slikovnice, ilustracije, video i sl.
- Voda, zemlja i tlo, glina i plastelin
- Rastresiti materijali poput brašna, šećera, soli i sl.
- Radni instrumenti, npr. vaga, lupa, alat i sl.
- Magneti
- Materijali za istraživanje zvukova, boje, elektriciteta, uvjeta za rast biljaka...

Autorica Slunjski (2008) ističe različite dimenzije okruženja vrtića koje potiču različita istraživanja, a one su:

- U organiziranju vrtićkog okruženja treba poći od prirode učenja djeteta i voditi brigu o tome da okruženje djetetu omogućuje učenje na prirodan način
- Bogato i poticajno okruženje djeci omogućuje istraživanje različitih logičkih, matematičkih i fizikalnih fenomena i pojava (magnetizam, svjetlost, sjene i sl.)
- Okruženje bi djecu također trebalo poticati na istraživanje različitih mogućnosti organizacije prostora i rješavanje fizikalnih problema, poput ravnoteže, statike, kosine i sl.
- Poticajno okruženje sadrži različite materijale za istraživanje zvukova, tonova, melodije i glazbe
- Okruženje djeci treba omogućiti aktivnosti istraživanja prirode

Kako bi bili zadovoljeni svi navedeni elementi potrebna je umješnost odgajatelja. On s materijalima i sredstvima aranžira okolinu koja podupire učenje i druženje djece. Uspješnost odgajatelja na tome području ovisi o njegovom pogledu na dijete i shvaćanju svoje uloge i uloge okruženja u dječjem učenju (Petrović-Sočo, 2009).

3.2. Uloga odgajatelja u poticanju istraživačko-spoznajnih aktivnosti

Priručnik za samovrednovanje (2012) odgajatelja definira kao stručno osposobljenu osobu koja neposredno sudjeluje u realizaciji procesa odgoja i obrazovanja te zajedno s drugim stručnim djelatnicima planira, programira i vrednuje odgojno-obrazovni rad.

Kako bi mogao kvalitetno podržati učenje djece, odgajatelj prije svega, treba razumjeti djecu, odnosno način na koji razmišljaju (Slunjski, 2008). U odgojno-obrazovnom procesu iznimno je važno uvažavati perspektivu djeteta, a to ujedno znači da odgajatelji trebaju shvatiti što djeca misle i kako dolaze do zaključaka (Bruner, 2000, prema Slunjski, 2008). Iz navedenog se može zaključiti da je slušanje, koje uključuje promatranje i razumijevanje strategija kojima se djeca služe tijekom rješavanja problema, ključna uloga odgajatelja (Slunjski, 2008). *„Kada odgajatelj zna slušati, čuti i razumjeti dijete, tada djetetu postavlja poticajna pitanja o njegovim hipotezama,*

ne donosi zaključak prijevremeno, ne žuri, već istražuje, otvoren je za riskantne ideje, spreman je preuzeti rizik te se ne opterećuje unaprijed postavljenim planom“ (Vujičić i Miketek, 2014: 3) Autorica Petrović-Sočo (2009), uz spomenuto slušanje djece, ističe još nekoliko temeljnih uloga odgajatelja: promatranje i dokumentiranje procesa dječjeg učenja, kreiranje uvjeta za (samo)učenje djeteta i reflektiranje i istraživanje načina učenja djece.

Nacionalni kurikulum naglašava važnost djetetu svojstvene potrebe za aktivnim istraživanjem i otkrivanjem, razumijevanjem i kritičkim promišljanjem, pronalaženjem rješenja i otkrivanjem divergentnih perspektiva. Odgajatelj te potrebe zadovoljava različitim razinama intervencija, koje mogu biti u obliku vođenja, usmjeravanja ili moderiranja, a mogu i u potpunosti izostati (Šagud, 2015). U samoinicijativnim i samostalnim aktivnostima djece odgajatelj promatra i identificira osnovne istraživačke ideje koje imaju djeca i na temelju toga planira vođene istraživačke aktivnosti koje za cilj imaju usvajanje specifičnog znanstvenog koncepta ili nove vještine (Tunnicliffe i Gkouskou, 2019).

U istraživačkim aktivnostima, uloga odgajatelja trebala bi biti usmjerena na poticanje djece na promišljanje, uočavanje i samostalno rješavanje problema (Slunjski, 2008). Osim individualnih, potrebno je istaknuti važnost grupnih istraživačko-spoznajnih aktivnosti, gdje djeca međusobno raspravljaju, dogovaraju se, ispituju, provjeravaju i reflektiraju svoje teorije te tako stječu nova znanja i spoznaje. Odgajatelj treba, u procesu učenja i istraživanja, djecu poticati na samostalno rješavanje problema, kritičko razmišljanje i razumijevanje pojmova (Petrović-Sočo, 2009). Ipak, istraživačko-spoznajne aktivnosti djeca ne provode uvijek samostalno. Temeljem pokusa u istraživačkom centru sa znanstvenim priborom (povećalo, vaga, metar itd.) vidljivo je da djeca uglavnom neće samoinicijativno pristupiti priboru, odnosno kako samo postojanje tih sredstava nije dovoljno da bi ih potaklo na aktivnost. Drugim riječima djeci je potrebno pružiti vrijeme za samostalno istraživanje, ali je s druge strane potrebno i vodstvo odgajatelja u vidu pokazivanja, demonstriranja i sl. (Gelman i sur., 2008). Suptilno vođenje, koje je ponekad potrebno i poželjno, povezano je s teorijom „scaffoldinga“. U takvim aktivnostima odgajatelj pruža socijalnu podršku pri čemu je dijete u zoni sljedećeg razvoja i omogućen mu je prijelaz s trenutne razine

znanja i razumijevanja na onu koju želi i može razumjeti (Slunjski, 2008). Nadalje, odgajateljeva uloga je razvijati autonomiju kod djece na način da zajedno s njima dogovara pravila življenja i ponašanja, potiče slobodu samostalnog izbora i tijeka aktivnosti i sl. (Petrović-Sočo, 2009).

Komunikacija odgajatelja s djecom u istraživačko-spoznajnim, ali i u svim drugim aktivnostima, može biti jednodimenzionalna ili fluidna i otvorena. U jednodimenzionalnoj komunikaciji postoje točni i netočni odgovori, temelji se na vođenju odgajatelja, a karakteristična je za tradicionalni pristup (Šagud, 2015). Suvremeni pristup nalaže da odgovore djece ne treba ispravljati jer je, u ranoj i predškolskoj dobi, puno važnije sudjelovanje od točnosti. Primjerice, ako dijete kaže „*Jabuka miriše sočno*“, poželjno bi bilo da odgajatelj postavi pitanje „*Kakav je to miris?*“ kako bi potaknuo daljnji razgovor i argumentaciju (Gelman i sur., 2008). Komentari, pitanja, opisivanja i objašnjavanja kojima obiluje fluidna komunikacija predstavljaju važan čimbenik i potporu u djetetovom učenju, a istovremeno i izazov za nove samoinicijativne aktivnosti (Šagud, 2015).

Odgajatelj dakle, više nije prenositelj znanja već je njegova temeljna uloga stvoriti poticajno okruženje i primjereno voditi i posredovati proces istraživanja i učenja (Irović, 1992, prema Mlinarević, 2000). Vrijednosti, uvjerenja i način na koji odgajatelj percipira djecu snažno utječe na to kako će oblikovati okruženje, kako će razgovarati s djecom i kolika razina fleksibilnosti će biti prisutna (Slunjski, 2008). Navedene promjene uvjetuju novo shvaćanje odgajateljevih kompetencija, veći opseg znanja i vještina, a posebno se ističe sposobnost kritičkog propitivanja odgojne prakse (Mlinarević, 2000).

Ključne riječi koje opisuju odgajatelja budućnosti su istraživač i refleksivni praktičar (Vujičić, 2012). Tijekom igre odgajatelj istražuje, promatra djecu i odlučuje kako proširiti njihovo učenje u trenutku, ali i u daljnjem planiranju okruženja (McDonald, 2018). Nadalje, odgajatelj istraživač svakodnevno s djecom razmišlja i raspravlja o svom radu i kontinuirano isprobava načine stvaranja znanja u konkretnim uvjetima ustanove. Time značajno pridonosi kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa. „*Odgoj i obrazovanje bez istraživanja i stalnih inovacija jest odgoj i obrazovanje bez interesa.*“

(Malaguzzi, 1998, prema Vujičić, 2012: 6) Ključ promjene i napretka je u odgajateljima koji su spremni na kontinuirani rast i razvoj, učenje i istraživanje te umrežavanje s ostalima odgajateljima (Schein, 2011, prema Vujičić i Čamber Tambolaš, 2017). Zajednica odgajatelja koji uče stvara takvu kulturu odgojno-obrazovne ustanove koja podržava sve sudionike povezivanjem istraživanja prakse i profesionalnog razvoja u kojem pedagoška dokumentacija predstavlja ogledalo kulture ustanove (Vujičić 2012).

4. PLANIRANJE I DOKUMENTIRANJE U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU

Da bi odgajatelj mogao kreirati kvalitetno i poticajno okruženje, ali i primjereno djelovati, potrebno je razumjeti djecu, njihove ideje i zamisli. Pri tome dokumentacija ima ključnu ulogu. Ona predstavlja „*alat za promatranje procesa učenja djece koji odgajateljima omogućuje bolje razumijevanje, a time i osiguranje kvalitetnije podrške tom procesu*“ (Slunjski, 2012: 82). Uz navedenu, dokumentacija ima brojne druge uloge zbog čega se može zaključiti kako je dokumentiranje neizbježan proces odgojno-obrazovnog rada, a dokumentacija neizostavno sredstvo za pružanje kvalitetne podrške svoj djeci. U sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja postoji službena, zakonski propisana dokumentacija koja je obavezna. S druge strane, u suvremenom pristupu, sve je zastupljenija dokumentacija koju odgajatelji kreiraju u svrhu razvoja i poboljšanja kvalitete procesa odgoja i obrazovanja. Kreiranje pedagoške dokumentacije uključuje aktivnosti i interakcije koje se sustavno bilježe, dijele, analiziraju i interpretiraju, odnosno o čijem se značenju zajednički pregovara i na temelju toga gradi pedagoška kultura i praksa koje sadrže razvojni potencijal (Slunjski, 2020).

4.1. Zakonska regulativa

Vođenje pedagoške i zdravstvene dokumentacije propisano je Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju u članku 52. objavljenom u Narodnim Novinama (NN, broj 10/97, 107/07, 94/13, 98/19). Zakon propisuje da svaki dječji vrtić vodi pedagošku i znanstvenu dokumentaciju te evidenciju o djeci, da ministar nadležan za obrazovanje propisuje obrasce pedagoške dokumentacije i evidencije, a ministar nadležan za zdravstvo propisuje obrasce znanstvene dokumentacije i evidencije te da sredstva za vođenje dokumentacije osigurava osnivač dječjeg vrtića.

Pravilnik o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije djece propisuje obavezno vođenje sljedećih oblika dokumentiranja odgojno-obrazovnog rada: Matična knjiga djece, Knjiga pedagoške dokumentacije odgojno-obrazovne skupine, Imenik djece, Ljetopis dječjeg vrtića, Godišnji plan i program odgojno-obrazovnog rada,

Godišnje izvješće o ostvarivanju odgojno-obrazovnog rada, Dosje djeteta s posebnim potrebama, Program stručnog usavršavanja i Knjiga zapisnika (NN, broj 83/1).

Navedenim oblicima dokumentacije prikupljaju se relevantne informacije o djeci, roditeljima, zajednici i širem kontekstu na temelju kojih se razvija vlastito razumijevanje djece i onoga što im je potrebno, a samim procesom prikupljanja informacija ujedno započinje planiranje i gradnja kurikuluma (Vidačić Maras, 2015).

4.2. Planiranje

Osim putem službene dokumentacije, odgajatelj informacije o djeci prima na način da ih svakodnevno promatra, ulazi u komunikaciju i interakciju. Promatranjem i interakcijama s djecom stvara se uvid u njihovo znanje i razumijevanje na temelju čega se planira daljnje podupiranje kognitivnog, emocionalnog, tjelesnog i socijalnog razvoja (Brenneman, 2011).

Iako ne postoji unaprijed određeni način kvalitetnog planiranja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, autorice Digby i Earle (2014) ističu principe kojima se valja voditi pri procesu planiranja. Prije svega, planiranje treba započeti uzimajući u obzir kontekst i uvjete koji su pruženi djetetu (Edwards, 2001, prema Digby i Earle, 2014). Slično navodi Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014), gdje stoji da se planiraju kontekstualni uvjeti za održavanje odgojno-obrazovnih aktivnosti i stjecanje iskustava. Opravdanost toga proizlazi iz suvremenih istraživanja koja pokazuju da razvoj nije nešto što je djetetu urođeno već se događa sudjelovanjem u življenju unutar zajednice (McLachlan, 2010, prema Slunjski 2015). Perspektivu i odgojno-obrazovni potencijal određuje kvaliteta organizacijskog konteksta, stoga se može zaključiti da kontekst u velikoj mjeri određuje kvalitetu istraživačkih aktivnosti, ali i cjelokupnog življenja djeteta u vrtiću (Slunjski, 2015).

Mijenjanje i unaprjeđivanje prakse, a samim time planiranje i izgradnja kurikuluma zahtijevaju istraživački pristup od strane odgajatelja (Vidačić Maraš, 2015). Odgajatelj koji zna slušati, čuti i razumjeti dijete postavlja otvorena pitanja, ne donosi preuranjene zaključke već je otvoren za rizike, istražuje i ne opterećuje se unaprijed određenim planom (Vujičić, Miketek, 2014). Osim odgajatelja važno je i sudjelovanje svih ostalih članova institucije jer vrtić je živi organizam i funkcionira onoliko dobro koliko i svi

njegovi dijelovi (Rinaldi, 2006, prema Slunjski, 2015). S obzirom na takvo funkcioniranje, ali i samu istraživačku prirodu djeteta, događanja nije moguće u potpunosti planirati niti predviđati. Kvalitetan odgojno-obrazovni proces oblikuje se prema potrebama i interesima djece (Slunjski, 2015), a temelji se na komunikaciji i suradnji odgajatelja i drugih stručnih djelatnika vrtića (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

Odgajatelj prilikom planiranja odgojno-obrazovnog procesa treba biti upoznat s predznanjem djece, njihovim vještinama i mogućnostima (Brenneman, 2011). Nadalje, važno je imati na umu različit potencijal svakog djeteta te činjenicu da ne stječu sva djeca znanja jednakim redoslijedom niti jednakom brzinom (Slunjski, 2015). Stoga je važno vidjeti i čuti svako pojedino dijete, imati povjerenja u njega i postupati s njime kao s razboritom osobom. Povjerenje u sposobnosti djece podrazumijeva i poticanje samoiniciranih, slobodnih aktivnosti. Slobodna igra ima veliku prednost nad vođenim aktivnostima, fleksibilnija je, odnosno pruža više mogućnosti za učenje (McDonald, 2018). Zbog toga nije potrebno planirati što djeca trebaju činiti. Primjerenije je promišljati što djeca mogu, odnosno primjerenije je planirati uvjete za učenje djece, a ne precizan tijek aktivnosti (Slunjski, 2012). Temeljem toga planira se, priprema i nudi materijal za korištenje, a učenje djeteta ovisiti će upravo o tome što je i kako ponuđeno (Miljak, 2009).

4.2.1. Planiranje istraživačko-spoznajnih aktivnosti

Kao i za sve ostale, planiranje za istraživačko-spoznajne aktivnosti treba biti fleksibilno, uvažavajući prirodu učenja djeteta. Kako bi mogli ispitati vlastite ideje i naume djeci treba biti omogućena sloboda izbora, što je ujedno i jedno od glavnih obilježja takvih aktivnosti. Nadalje, istraživačko-spoznajne aktivnosti baziraju se na praktičnom učenju i učenju iskustvom, očituju se u izražavanju ideja, propitivanju itd. (Digby i Earle, 2014). Kako bi ovakav način učenja bio potaknut, odgajatelj planira okruženje koje potiče znatiželju, razvija samopouzdanje djece, omogućava vrijeme za iskustva, igru, ali i vrijeme za razmišljanje (Harrington, 1990, prema Digby i Earle, 2014).

Pri planiranju istraživačko-spoznajnih aktivnosti važno je staviti naglasak na poticanje intrinzične motivacije za učenje i otkrivanje svijeta oko sebe te na razumijevanje temeljnih principa iz područja znanosti. Planiranje može započeti određivanjem područja istraživanja koje je preuzeto iz konteksta koji je djeci zanimljiv i poznat ili postavljanjem istraživačkog pitanja ili problema koje će potaknuti znatiželju i aktivnost djece, a tek onda odrediti što žele istraživati. Također, u procesu planiranja je važno promisliti o prikladnosti iskustava koje aktivnost pruža te napraviti dobar omjer aktivnosti koje vodi odgajatelj i onih koje autonomno iniciraju djeca (Millar, 2010, prema Digby i Earle, 2014). Planiranje ovih dviju vrsta aktivnosti razlikuje se u tome što je za samoinicijativne aktivnosti djece ključno pomno isplanirano okruženje, a za aktivnosti koje vodi odgajatelj je, uz okruženje, potrebna priprema samog odgajatelja. Nerijetko, u planiranju sukladno interesima djece, odgajatelj treba utrošiti dodatno vrijeme za učenje o konkretnoj tematici područja koja im je trenutno zanimljiva (Brenneman, 2011). Osim toga, vođenju aktivnosti prethodi planiranje onoga što činiti i što reći prilikom interakcije s djecom u aktivnostima, a temelji se na razumijevanju djece stečenom u prethodnim promatranjima i interakcijama (Digby i Earle, 2014).

Iako je planiranje potrebno, striktno planiranje procesa odgoja i obrazovanja nije primjereno ni poželjno. Vrijeme u kojem živimo promjenjivo je i nepredvidivo zbog čega je potrebno pripremati djecu za uspješno snalaženje u sadašnjosti i budućnosti. To se ostvaruje tako da se dijete shvaća kao jedinstven i autonoman subjekt, sposoban da donosi vlastite odluke. U istraživačko spoznajnim aktivnostima odgajatelj uvažava inicijativu djece, spreman je odstupiti od plana i poticati djecu na organiziranje vlastitih aktivnosti i procesa učenja (Slunjski, 2015).

Unatoč težnji što suvremenijem načinu rada, planiranje je teško izbjeći. Posljedica je to tradicionalnog vjerovanja u besprijekornu snagu planiranih utjecaja koja odgajatelju pojednostavljuje organizaciju procesa odgoja i obrazovanja. Planiranje i ostvarivanje im, na poznat način, daje osjećaj sigurnosti koje se teško naknadno odreći. Važan korak za svakog odgajatelja je prihvatiti događaje čije utjecaje nije moguće cjelovito predviđati. U oblikovanju kurikuluma potrebno je stoga planirati mogućnosti za aktivnosti, a ne same aktivnosti (Slunjski, 2015). Time se stvara otvoreni kurikulum

koji daje okvirne upute i u kojem je istaknuta spontanost, kreativnost i inicijativa subjekata odgoja i obrazovanja, a neplaniranost je sasvim prihvatljiva (Previšić, 2007). Podlogu za planiranje daljnjih situacija, materijala i sredstava koji će se ponuditi djeci i potaknuti ih na istraživanje predstavlja dokumentacija (Dahlberg, 2012, prema Vujičić, 2016).

4.3. Dokumentiranje

Dokumentiranje je proces kontinuiranog prikupljanja dokumentacije (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014). Postoji mnogo namjena i oblika dokumentiranja aktivnosti djece (Slunjski, 2012). Prije svega proces dokumentiranja vodi ka izgradnji slike o djetetu, boljem razumijevanju djeteta i uspostavljanju kvalitetnog odnosa s njime (Vujičić, 2016). Bolje razumijevanje djece koje dokumentacija omogućuje, odgajateljima olakšava osiguranje kvalitetne podrške, odnosno daje podlogu za osmišljavanje primjerenih intervencija (Slunjski, 2012). Zbog toga neki autori dokumentaciju nazivaju „*prozorom u svijet učenja djece*“ (Harris-Helm i sur., 2007, prema Slunjski, 2012: 82). Dokumentacija dakle pruža uvid u dječje učenje i oblikovanje primjerenih intervencija koje tom učenju pogoduju (Slunjski, 2012).

4.3.1. Oblici dokumentacije

Osim alata za promatranje, dokumentiranje omogućuje sustavno praćenje i bilježenje interesa i razvojnog napretka svakog djeteta (Harris-Helm i sur., 2007, prema Slunjski, 2012). Rezultat procesa dokumentiranja je dokumentacija. Ona podrazumijeva prikupljena svjedočanstva o procesima koji se odvijaju u vrtiću, a koja se kasnije mogu proučavati i analizirati (Slunjski, 2020). Kako bi se o djetetu stvorila što cjelovitija slika poželjno je koristiti različite oblike dokumentacije. Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) ti oblici su: individualni portfolio, uratci djece, samorefleksije djece, narativni oblici i opservacije postignuća djece.

Individualni portfolio razlikuje se od ostalih oblika praćenja jer ne uključuje „testiranje“ djece i njihovih sposobnosti. Jedinstven je za svako dijete i predstavlja svojevrsnu kolekciju pedagoške dokumentacije koja može koristiti za praćenje i

podršku procesa učenja djece. Podrazumijeva sustavni proces praćenja razvoja i učenja svakog djeteta te je cjelovit, odnosno prati se način djetetova rješavanja problema, način iznošenja pretpostavki, kreativno razmišljanje i način na koji koriti i razvija svoje kompetencije. Sistematiziranje portfolia moguće je izvršiti na različite načine. Moguće je razvrstati prema tome odnose li se na aktivnosti koje su završile ili one koje još uvijek traju, zatim prema različitim područjima učenja djeteta, prema koncepciji višestrukih inteligencija koju iznosi Gardner (2005) itd. Sustavna izrada portfolia omogućava uvid u evoluciju kompetencija djece jer pruža bogatu dokumentaciju njihovih iskustava tijekom cijele godine (Slunjski, 2012). Također, predstavlja logičku podršku aktivnom i angažiranom učenju i potiče međusobno razumijevanje djece naročito ako ih se potiče da iznose ideje i vlastita razumijevanja drugima. Portfolio time postaje okidač za produktivnu raspravu djece, a slično se može postići i s drugim oblicima dokumentacije, primjerice fotografijama i videozapisima (Slunjski, 2020).

Dječji uratci, bilo individualni ili zajednički, često prikazuju interese djece, njihov proces učenja, a ujedno su jedan od najčešćih oblika dokumentacije u vrtiću. Predstavljaju neizostavnu sastavnicu refleksija odgajatelja o kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa. Omogućavaju odgajateljima razmjenu uvida o procesu učenja djece, njihovih kompetencija i vještina (Slunjski, 2020). Slike i crteži, kao specifični oblici dječjeg izražavanja vrlo su korisni jer pravilnom interpretacijom odgajatelj iz njih može iščitati način na koji dijete razumije problem i kako vidi mogućnosti rješavanja istog. Uz slike i crteže, važne elemente procesa dokumentiranja čine i pisani dječji uratci, verbalni izričaji djece, dječje konstrukcije, makete i sl. (Slunjski, 2012).

Dokumentiranjem procesa učenja odgajatelj poručuje djeci da su njihovi radovi vrijedni i da ih cijeni. Osim odgajatelju, dokumentiranje i dokumentacija korisni su i djeci. Uključivanje djece u proces dokumentiranja pomaže im razumjeti njihove snage i interese, a uz to razvija se mogućnost artikuliranja vlastitog procesa učenja (Slunjski, 2020). Izlaganje dokumentacije na vidljivo mjesto predstavlja vizualizaciju mišljenja djece, što omogućava da se u svakom trenutku vratite, ponovno pogledaju dokumentirano te revidiraju svoje ideje i tako dođu do novih zaključaka. Uz to,

izlaganje dokumentacije omogućava djeci da vide kako drugi razmišljaju i uče, ali da uče od drugih (Slunjski, 2012).

Prikupljeni radovi mogu se prikazati i roditeljima. Na taj način djeca dijele svoja iskustva, dobivaju nove ideje, a roditelji se osjećaju dobrodošlo kada vide prikaze događanja iz skupine (Kroeger i Cardy, 2006). Roditelji mogu bolje razumjeti različite segmente procesa odgoja i obrazovanja i procijeniti trenutno znanje i razumijevanje svog djeteta što doprinosi jačanju roditeljskih kompetencija. Istovremeno, spoznaje koje dobiva putem dokumentacije utječu na revidiranje trenutnih koncepcija koje imaju o djeci, učenju djece i kvaliteti vrtića u cjelini (Slunjski, 2020). Također, predstavlja put za razmjenu iskustava i informacija odgajatelja i roditelja zbog čega je temelj za izgradnju partnerstva s roditeljima tj. skrbnicima djece (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014). Partnerstvo za roditelje znači transformaciju u kojoj oni, od korisnika usluge vrtića, postaju zainteresirani suradnici i preuzimaju ulogu aktivnog partnera u procesu sukonstrukcije kurikuluma (Slunjski, 2020).

Osim za roditelje, autor Pettersson (2014) naglašava mogućnost dokumentacije koja odgojno-obrazovni proces vidljivim za društvo, odnosno širu javnost. Na taj način razvija se svijest o svakodnevici života djece u vrtiću, razumijevanje djece i djetinjstva i otvara mogućnost dijeljenja iskustva što može biti temelj implementacije obrazovnih politika (Dahlberg, Moss i Pence, 2007, prema Slunjski, 2020).

4.3.2. Namjene dokumentacije

Namjena je, kao i oblika dokumentacije izuzetno mnogo te ih različiti autori različito definiraju i klasificiraju. Autorica Slunjski izdvaja dvije kategorije namjene dokumentacije. U prvoj se pedagoška dokumentacija koristi kao sredstvo evaluacije unaprijed zadanih ciljeva odgojno obrazovnog procesa, a u drugoj kao sredstvo njegova razvoja. Ovakva suprotna shvaćanja proizlaze iz različitih teorijskih perspektiva, a temeljna razlika je namjera postizanja boljeg razumijevanja procesa učenja djece i odraslih te posljedično unaprjeđenje procesa odgoja i obrazovanja i kurikuluma vrtića (Slunjski, 2020).

Harris-Helm i suradnici (2007) navode četiri svrhe, odnosno namjene dokumentiranja. Prva je *razvoj kurikuluma*, a odnosi se na odgojno-obrazovne intervencije koje poduzima odgajatelj kako bi unaprijedio kurikulum. Dokumentacija pritom pomaže u promišljanju novih materijala i izvora učenja djece. Prikuplja se kontinuirano i podrazumijeva neposrednu refleksiju. Za ovu svrhu najčešće se prikupljaju radovi djece, opservacije, transkripti razgovora, bilješke i audiovizualni zapisi, a od nje najveću korist ima profesionalna zajednica učenja, suradnici i roditelji. Zatim slijedi namjena dokumentacije za *procjenu postignuća i kompetencija djece*. U okviru toga, dokumentacija daje uvid u znanje i kompetencije svakog pojedinog djeteta. Za tu svrhu mogu se koristiti radovi djece prikupljeni u razvojnom portfoliju, opservacije, foto i videozapisi. Ova dokumentacija posebno je korisna za roditelje, ali i za profesionalno osoblje vrtića. Sljedeća svrha dokumentacije je *profesionalno učenje*. Dokumentacija odgajatelju omogućuje uvide u proces učenja i poučavanja te predstavlja podlogu za profesionalni razvoj do kojeg dolazi i prikupljanjem, ali i refleksijama koje se poduzimaju naknadno. „*Odgajatelji koji iskustva i aktivnosti djece na različite načine dokumentiranju mogu biti sigurniji i u vrijednost svojeg poučavanja*“ (Pettersson, 2014, prema Slunjski, 2020: 12). I četvrta namjena dokumentacije prema ovom autoru je *komunikacija s drugima*. Od dokumentacije imaju korist roditelji, ali i svi ostali članovi profesionalne zajednice. Uključuje komunikaciju s drugima o tijeku i kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa s ciljem njegovog unaprjeđenja (Harris-Helm i sur., 2007. prema Slunjski, 2012).

Vrijednost dokumentacije se, nedvojbeno ističe u procesu razvoja i učenja djece. Autorica Rintakorpi (2016) ističe kako pedagoška dokumentacija odgajatelju omogućava veću fokusiranost na djecu, a time i na poboljšanje kvalitete njegovog odgojno-obrazovnog rada (Slunjski, 2020). Navedeno se potvrđuje i u Reggio pedagogiji gdje dokumentiranje vodi izgradnji slike o djetetu kao kompetentnom, kreativnom i aktivnom biću i tako razvija „pedagogiju slušanja“. Ona doprinosi otvorenosti i osjetljivosti svih sudionika međusobno te uspostavi kvalitetnijih odnosa s djecom (Rinaldi, 2012, prema Vujičić, 2016). Drugim riječima, dokumentacija je snažan alat za bolje upoznavanje djeteta, njegovih potreba, interesa, mogućnosti i načina razmišljanja (Slunjski, 2020).

4.3.3. Dokumentacija u funkciji razvoja odgojno obrazovnog procesa

Autorica Slunjski (2020) među brojnim namjenama dokumentacije posebno naglašava njezinu ulogu u razvoju kurikuluma, a paralelno s time i razvoju, odnosno poboljšanju cjelokupne kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. „*Dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa obuhvaća cjelokupni kontekst življenja djece i odraslih u instituciji ranog i predškolskog odgoja.*“ (Vujičić, Miketek, 2014:1). Iz toga proizlazi činjenica da je dokumentacija sredstvo mijenjanja i unaprjeđivanja odgojno-obrazovne prakse (Vujičić, Miketek, 2014). Ipak, kao što je i prethodno naglašeno, dokumentacija može doprinosti razvoju samo ako je pravilno i smisleno korištena od strane subjekata odgojno-obrazovnog procesa.

Važno je istaći da fotografije, videozapisi, crteži i ostali artefakti nisu dokumentacija sami po sebi već to postaju tek kada im se pridruže promišljanja i refleksije odgajatelja, stručnih suradnika i ostalih subjekata odgojno-obrazovnog procesa. Tada to postaje pedagoška dokumentacija koja ima za cilj razvoj odgojno-obrazovnog procesa, odnosno pedagoške prakse, a samim time i teorije (Slunjski, 2020). Drugim riječima, dokumentacija odgojno obrazovni rad čini vidljivim, postaje subjekt dijaloga, interpretacije i transformacije (Dahlberg, Moss i Pence, 2007, prema Hostyn i sur., 2018). Autor Ferraris (2014) također ističe kako snaga postojećih dokumenata ovisi o njihovom korištenju u praksi (Slunjski, 2020). Zbog toga je dokumentiranje jedno od najvažnijih umijeća odgajatelja (Vujičić, 2016), a kako bi ono bilo kvalitetno velika se pozornost posvećuje osposobljavanju odgajatelja za isto (Slunjski, 2012). Pogrešno shvaćanje dokumentacije može dovesti do nagomilavanja različitih artefakata koji nemaju daljnju svrhu, odnosno neće biti upotrijebljeni za daljnju analizu (Rintarkorpi i sur., 2014, prema Slunjski, 2020).

Dokumentacija kao sredstvo refleksije odgojno-obrazovne prakse omogućuje interpretaciju procesa učenja djece i analizu intervencija odgajatelja. Rasprave dvoje ili više odgajatelja imaju mnogo veći potencijal razumijevanja aktivnosti u odnosu na samostalne pokušaje interpretacije. Rasprave potiču subjekte na dijalog, iziskuju suočavanje s različitim idejama, njihovo preispitivanje, ali i bolje razumijevanje (Slunjski, 2020). Istovremeno se produbljuje svijest o razvojnim obilježjima svakog

djeteta čime se olakšava odabir primjerenih intervencija (ur: Muraja, 2012). Primjerenim intervencijama odgajatelji provociraju intelektualni rast djece koji, različitim sredstvima dokumentiraju i vraćaju prikupljenu dokumentaciju natrag drugim odgajateljima praktičarima, nakon čega zajednički stvaraju nove projekcije (Blythe i sur., 1999; Edwards, 1998. prema Vujičić i sur., 2016). U refleksijama se mogu koristiti različiti oblici dokumentacije, no oni digitalni, odnosno foto i video zapisi smatraju se najpogodnijima za detaljan prikaz života i rada u vrtiću (Rintakorpi, 2016). Također, snimljene aktivnosti otvaraju mogućnosti za raspravu, razmišljanja, stvaranje značenja i smisla (Slunjski, 2020). Za analizu i interpretaciju fotografija i videozapisa odgajateljima mogu pomoći sljedeća pitanja:

- *„Što djeca na snimku rade i što to za njih znači?*
- *Kako razmišljaju ili rješavaju problem kojim se bave?*
- *O čemu i kako međusobno razgovaraju?*
- *Koja znanja i kompetencije djeca iskazuju na snimku?*
- *Što mi ovaj snimak govori o cjelokupnom okruženju (ustanove, sobe i sl.) u kojoj se aktivnost djece odvija? Kako to okruženje utječe na kvalitetu snimljene aktivnosti?*
- *Što mi ovaj snimak govori o kvaliteti mojih intervencija? Jesam li se uključivao u aktivnost, ako da, koliko i kako?*
- *Govori li mi ovaj snimak nešto o tome kako percipiram djecu, kakva od njih imam očekivanja? “ (Slunjski, 2012: 86).*

Ovakvo zajedničko, tj. skupno učenje vremenom dovodi do stvaranja kolektivnog znanja i zajednica koje imaju za cilj stvoriti javno razumijevanje ideja i pojava (Harvard Project Zero, 2003, prema Vujičić i sur., 2016). Pritom je, u refleksiji na praksu, ključno povezivanje sa teorijom i znanjem. Tada to predstavlja akciju *„koja je obojana teorijom i podržana sustavom vrijednosti uključenih subjekata“* (Pešić i sur., 2008, prema Vujičić, 2012:3) i postaje istraživanje osobne prakse i središte profesionalnog razvoja (Vujičić, 2012). Ujedno, navedeno predstavlja prvi i temeljni korak u stvaranju zajednice koja uči (Vujičić i sur., 2016). Fullan (2005) ističe kako se tada zajednica mijenja u praksi, a ne samo na papiru. To također znači da se mijenja

cjelokupni kontekst, odnosno kvaliteta ustanove u kojoj se djeca nalaze, a taj proces, kako navodi, nije jednostavan već mukotrpan, ali moguć (Vujičić, 2012).

Može se zaključiti da dokumentiranje, refleksija i pedagoška istraživanja omogućavaju „*stvaranje i poticanje razvoja učaćih zajednica u kojima sudjeluju ljudi s dubokim osjećajem zajedničke posvećenosti (učenju, unapređivanju, razvoju), a ta ih posvećenost zatim podržava u njihovim nastojanjima u stvaranju jedne kulture vrtića u skladu s dječjom (ljudskom) prirodom*“ (Vujičić, 2012: 6).

4.3.4. Dokumentiranje istraživačko spoznajnih aktivnosti

S obzirom na to da djeca svijetu oko sebe pristupaju poput znanstvenika, istraživačko spoznajne aktivnosti i njihovo dokumentiranje važan su aspekt odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću. U istraživačko učenje djece uključeno je nekoliko faza istraživačkog procesa. Sve započinje od postavljanja istraživačkog pitanja. Zatim slijedi postavljanje hipoteza, eksperimentiranje, analiza rezultata, donošenje zaključaka i revidiranje početnih teorija (Ristić Dedić, 2013). Svaku od tih faza odgajatelj može dokumentirati fotografiranjem, snimanjem, a umjesto njega to mogu učiniti i djeca. Osim toga, djeca mogu različitim artefektima prikazati proces učenja, svoje teorije ili predviđanja. Iz tih ekspresija može se iščitati način na koji dijete razumije problem, kao propituje i revidira svoju ideju, naročito ako se usporedi s prethodnim (Slunjski, 2012).

Istraživačke aktivnosti vrijedna su podloga učenja djece, zbog čega ih je potrebno pomno promatrati i kontinuirano istraživati za što preciznije shvaćanje onoga što djeca rade i kako razmišljaju. S obzirom na to da djeca od najranije dobi pokazuju interes za teme na području prirodoslovlja i matematike potrebno je osigurati prilike za razvoj znanja i razumijevanja, istraživanje i otkrivanje, od samog početka njihovog institucijskog odgoja i obrazovanja (Slunjski, 2015). Prvi korak u oblikovanju situacija za učenje istraživanje i otkrivanje čini razumijevanje djece do kojeg odgajatelj dolazi dokumentiranjem odgojno-obrazovnog procesa. Dokumentacija pruža uvid u trenutne interese i potrebe djece na temelju čega odgajatelj oblikuje okruženje (Slunjski, 2012). Pri oblikovanju istraživačko spoznajnog centra i planiranju aktivnosti važno je preispitati imaju li ponuđeni materijali i aktivnosti svrhu i smisao (McDonald, 2018).

Nadalje, kako bi djeca bila potaknuta na korištenje ponuđenog materijala, prethodno trebaju s njime biti upoznata i razumjeti pravilan način upotrebe. Pomno promišljeni materijali istraživačko spoznajnog centra razvijaju matematičko mišljenje i pružaju mogućnosti da djeca koriste matematiku kao alat za definiranje i opisivanje svijeta oko sebe. To je važan aspekt jer matematika je dio svih znanstvenih iskustava, važan aspekt razvoja mišljenja djece i temelj istraživačkih aktivnosti (Gelman i sur., 2008).

Istraživačko-spozajne aktivnosti obiluju procesima otkrivanja, eksperimentiranja, rješavanja problema i sl. (Šagud, 2015). Najčešće ih započinje odgajatelj, a potom inicijativu preuzimaju djeca. Primjerice, pri istraživanju koncepta pluta/tone odgajatelj će upoznati djecu sa činjenicom da plutanje ne ovisi o veličini već o obliku i gustoći. Nakon demonstracije, djeca mogu samostalno istraživati, a odgajatelj promatrati i dokumentirati proces (McDonald, 2018). Dokumentiranje istraživačko-spozajnih aktivnosti odgajatelju pruža uvid u razmišljanje djece u tim procesima, u interese i trenutne teorije o problemu i fenomenu koji ih zanima. Interpretacijom prikupljene dokumentacije odgajatelj spoznaje kako na najprimjereniji način postavljati pitanja djeci, pomoći im pri formuliranju vlastitih teorija i pri stvaranju razumijevanja složenih fenomena (Kroeger i Cardy, 2006). Pritom je naročito važno pratiti cijeli proces, a ne samo krajnji rezultat. Tada se radi o „procesnom“ i „razvojnom“ dokumentiranju, a može se postići videozapisom, nizom fotografija te nizom dvodimenzionalnih ekspresija djece (Slunjski, 2020). Kao jedan od specifičnih oblika dokumentacije za istraživačko-spozajne aktivnosti djece može se izdvojiti dnevnik. Baš kao i pravim znanstvenicima, dnevnik djeci služi za bilježenje ideja i informacija koje žele zapamtiti ili podijeliti s drugima. Kod korištenja ovakvog oblika dokumentacije odgajatelj potiče djecu da dnevnik koriste za aktivnosti istraživanja i eksperimentiranja i pritom realno prikažu specifičnu informaciju o eksperimentu ili događaju. Primjerice, u dnevniku nije zadatak nacrtati jabuku već prikazati upravo jabuku iz provedenog eksperimenta. Time se pažnja usmjerava na stvarne objekte i interpretaciju zapaženog procesa. Važno je naglasiti da provođenje dnevnika nije samo po sebi cilj. Ključno je naknadno ohrabrivati djecu na međusobnu diskusiju, omogućiti im objašnjavanje onoga što su zabilježili. Djeca tako shvaćaju poveznicu između

govorenog i pisanog jezika, a istovremeno, odgajatelj dobiva uvid u njihove ideje i razumijevanja (Gelman i sur., 2008).

Nadalje, dokumentacija predstavlja sredstvo kojim odgajatelj potiče razvoj metakognitivnih sposobnosti kod djece (Vujičić i sur., 2016). Razumijevanje na meta razini ključno je za upotrebu valjanih strategija eksperimentiranja i zaključivanja, koje čine neizostavan dio istraživačko-spoznajnih aktivnosti (Ristić Dedić, 2013). S razvojem metakognicije povezano je i upravljanje vlastitim procesom učenja, koje je u suvremenom pristupu poželjno i kojem se teži. Ono uključuje aktivno sudjelovanje u aktivnostima i odlučivanje u njihovom odabiru i oblikovanju. Autorica Slunjski (2020) ističe da participaciju djece dodatno potiče korištenje dokumentacije jer ona predstavlja alat za stvaranje demokratične prakse. S druge strane postoje dileme oko toga trebaju li i u kojoj mjeri djeca sudjelovati u kreiranju pedagoške dokumentacije (Slunjski, 2020).

4.3.5. Participacija djece u procesu dokumentiranja

Dokumentiranje je put koji vodi do povezivanja djece i odgajatelja. Da bi dokumentacija bila kvalitetna i emancipirajuća treba biti otvorena za različite perspektive (Bath, 2012). Uzimajući u obzir perspektivu djece, koja su središte odgojno-obrazovnog procesa odgajatelj dobiva neposredne i ključne informacije koje mu pomažu u razumijevanju djece, njihovih ideja i zamisli (Slunjski, 2012). Zbog toga je za obogaćivanje dokumentacije i nadogradnju procesa dokumentiranja ključno uključivanje djece u sam proces.

Dokumentacija pritom ima ulogu u širenju i produbljivanju dječjeg učenja, služi za bilježenje razmišljanja djece, poticanje njihovih rasprava i kao podsjetnik na prethodno naučeno (Slunjski, 2020). No, kada se govori o istraživanju i učenju djece predškolske dobi, ne misli se isključivo na kognitivni aspekt već na aktivnosti koje angažiraju sva osjetila i potiču različite vještine i sposobnosti (Miljak, 2009). Istraživati se može svim osjetilima. Autori Gelman i sur. opisuju pokus u kojem su djeca promatrala jabuku, a nakon toga iznosila svoja zapažanja. Neka od zapažanja djece glasila su: „Crvena je!“, „Miriše slatko.“, „Hladna je“, a pri promatranju djece zapaženo je da su neka djeca jabuku približila uhu kako bi mogla čuti proizvodi li zvuk

(Gelman i sur., 2008). Moćno oruđe za kvalitetno oblikovanje raznolikih i poticajnih situacija učenja predstavlja dokumentacija (Slunjski, 2012).

Pružanjem mogućnosti djetetu da samostalno fotografira, snima ili na neki drugi način bilježi aktivnosti, u kombinaciji s razgovorom s djecom o tome što je dokumentirano, odgajatelj se upoznaje s dječjim načinom razmišljanja i viđenja svijeta oko sebe. „*No najviši i najvredniji stupanj njihove uključenosti u proces dokumentiranja je upravo kada dokumentaciju, smještenu u njihovom okruženju, u razini njihovih očiju, a često i na odgajateljevom prijenosnom računalu, imaju priliku i potrebu zajednički prokomentirati, prisjetiti se svojih aktivnosti, detalja, razmijeniti sjećanja, podsjetiti se na prijašnje načine viđenja i razmišljanja te u tom poticajnom i socijalnom kontekstu uhvatiti nove ideje, nadograditi aktivnosti u tijeku i dr.*“ (Slunjski, 2020:132). Takve situacije značajne su za odgajatelja jer omogućavaju uvid u perspektivu djece, koja u demokračičnom, suvremenom odgojno-obrazovnom procesu, zauzima vrlo važno mjesto. Uzimajući u obzir perspektivu djece, koja su središte odgojno-obrazovnog procesa, odgajatelj dobiva neposredne i ključne informacije koje mu pomažu u razumijevanju njihovih ideja i zamisli, trenutnih znanja, pitanja i dilema (Slunjski, 2012). Odgajateljevo razumijevanje djece i mogućnosti utjecaja djece na okruženje međusobno su povezani koncepti (Emilson, 2007, prema Slunjski, 2020). Drugim riječima, što je više odgajatelj osjetljiv i zainteresiran za dijete i njegove perspektive veća je šansa za razumijevanje djeteta, a posljedično, veća je šansa da se djeci omogući sudjelovanje i utjecaj na oblikovanje odgojno-obrazovnog procesa (Slunjski, 2020). Osim što obogaćuju razumijevanje odraslih, svojim sudjelovanjem u procesu dokumentiranja djeca stječu nove vještine i produbljuju razumijevanje vlastitog učenja. Uključivanjem u dokumentiranje, odnosno planiranjem i refleksijama vlastitih aktivnosti djeca razvijaju sposobnosti predviđanja, analize i samoregulacije, ali i odgovornost za sebe i svoje odabire (Bath, 2012).

Neupitno je, dakle, da je sudjelovanje djece u kreiranju dokumentacije poželjno i potrebno. Na žalost, u praksi ovo nije tako česta pojava, razlog tomu je, objašnjava Pettersson (2014), neravnomjerna raspodjela moći i dominacija odrasle osobe – odgajatelja nad djecom. To je posljedica tradicionalnosti kojoj su brojne ustanove i danas sklone, a koja ozbiljno ugrožava i onemogućuje prilike participacije djece u

stvaranju dokumentacije. Važno je naglasiti da aktivno sudjelovanje i suodlučivanje u kreiranju dokumentacije nisu samo za svrhu ostvarenja participacijskih prava djeteta nego zato što je sudjelovanje djeteta neizostavni čimbenik u oblikovanju kurikuluma (Slunjski, 2020).

Carr (2005) ističe značajnu ulogu djece za dodatnu interpretaciju dokumentiranog procesa učenja, čak i kada dokumentaciju nisu kreirala djeca već odgajatelji (Bath, 2012). Uz dokumentaciju djece i njihovo sudjelovanje u dokumentiranju zajedničke refleksije s odgajateljima također čine vrijedan aspekt procesa odgoja i obrazovanja. U Reggio pristupu, poznatom po vrlo razvijenoj predškolskoj praksi, takva suradnja čini temeljno operativno načelo, a očituje se u zajedničkom vođenju odgojno-obrazovnog procesa u kojem sudjeluju odrasli i djeca. Ona uključuje osjećaj zajedništva i reciprociteta te omogućava naizmjenično preuzimanje vođenja procesa odgoja i obrazovanja. Djeca i odrasli koordiniraju svoje aktivnosti i restrukturiraju razmišljanja u recipročnom odnosu s drugima. Takva praksa rezultat je sustavnog zajedničkog učenja svih subjekata procesa, a temelji se na kontinuiranom korištenju pedagoške dokumentacije (Slunjski, 2020). Pedagogija koja djecu shvaća kao mislioce prisutna je i u drugim suvremenim dječjim vrtićima, uključujući i Republiku Hrvatsku. U njoj se učenje definira kao razvoj intersubjektivne razmjene, odnosno djeca i odrasli sudjeluju u aktivnostima kolaborativnog učenja tj. razvija se učenje u kojemu su djeca i odrasli partneri, a ne protivnici (Rogoff, 2008, prema Slunjski, 2020). Pritom dijete preuzima ulogu kritičkog suistraživača i u dijalogu s odgajateljem postaje sukreator procesa odgoja i obrazovanja i sukonstruktor kurikuluma (Slunjski, 2020).

Može se zaključiti da dokumentacija i zajednička refleksija na istu služi djeci za istraživanje vlastitih procesa učenja, pokazuje način na koji djeca transformiraju svoje razumijevanje, ali i kako doprinose razumijevanju druge djece. Također, dokumentacija omogućava djeci upoznavanje vlastitih kognitivnih strategija i kapaciteta učenja, kao i daljnjih tema koje ih zanimaju. Na taj način djeca kritički propituju prethodno izrađene koncepte i na tim osnovama stvaraju nove (Slunjski, 2020). Uz to, dokumentacija različitih oblika predstavlja jedinstven izvor informacija o kojima odgajatelji i djeca mogu razgovarati i interpretirati ih i temeljem toga razvijati

kurikulum, a Dahlberg, Moss i Pearce (2003) određuju dokumentaciju kao ključno sredstvo za stvaranje refleksivne i demokratske prakse (Vujičić i Miketek, 2014).

5. ZAKLJUČAK

Suvremene spoznaje o razvoju djeteta i mogućnostima učenja djece značajno su promijenile sliku o djetetu zbog čega se danas govori o novoj, suvremenoj paradigmi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Miljak, 2009). Ona mijenja pogled na učenje djeteta i donosi nova razumijevanja u shvaćanju važnosti okruženja i uloge odgajatelja pri poticanju istraživačko-spoznajnih aktivnosti. Posebno se naglašava važnost samoinicirajućih aktivnosti djece koje dovode do razvoja autonomije, ali i razvijaju obrazovne potencijale, kreativnost, samostalnost, odgovornost itd. Da bi te aktivnosti na optimalan način pridonosile razvoju i učenju djeteta, one se trebaju odvijati u kvalitetnom i poticajnom okruženju. Drugim riječima, okruženje je odraz vrijednosti na kojima se temelji cjelokupni proces odgoja i obrazovanja u vrtiću (Slunjski, 2015). Kvalitetno okruženje temelji se na poštivanju aktivne, istraživačke prirode djeteta, omogućava djeci samoorganizaciju aktivnosti, aktivno stjecanje iskustava i socijalne interakcije s drugima. Aktivno stjecanje znanja podrazumijeva istraživačko učenje koje je ključno za razvoj istraživačkih i metakognitivnih vještina i strategija, naročito zastupljenih u istraživačko-spoznajnim aktivnostima (Ristić Dedić, 2013). Istraživačko-spoznajnim aktivnostima djeca postavljaju hipoteze, eksperimentiraju, analiziraju i donose zaključke te imaju veliku ulogu u razumijevanju svijeta oko sebe, zbog čega su značajne i nezamjenjive u ranom učenju. Da bi mogao kvalitetno podržati istraživačke, ali i sve druge aktivnosti djece te kreirati situacije učenja, odgajatelj treba dobro razumjeti djecu i njihove zamisli. Ključnu ulogu u tome ima dokumentacija. Ona predstavlja alat za promatranje procesa učenja, samim time omogućava bolje razumijevanje djece i planiranje kvalitetnije podrške (Slunjski, 2012). Dokumentacija dolazi u raznim oblicima i može imati različite namjene. Važno je kontinuirano prikupljanje, proučavanje, interpretiranje i reflektiranje jer snaga dokumenata ovisi o tome kako se koriste u praksi. Može se zaključiti da dokumentacija pomaže u razumijevanju djeteta, a samim time i postizanju kvalitetnije odgojno-obrazovne prakse koja dovodi do postupnog mijenjanja cjelokupne društvene stvarnosti.

6. LITERATURA

1. Bath, C. (2012). 'I can't read it; I don't know': young children's participation in the pedagogical documentation of English early childhood education and care settings. *Early Years Education*, 20(2), 1-12.
2. Brenneman, K. (2011). Assessment for Preschool Science Learning and Learning Environments. *Early Childhood Research and Practice*, 13(1).
3. Davis, G. A. i Keller, D. J. (2009). *Exploring science and mathematics in a child's world*. London: Pearson.
4. Digby, R. i Earle, S. (2014). Planning for science and technology in the early years setting. U D. Davis (ur.), *Teaching science and technology in the early years* (str. 94-112). Abingdon: Routledge.
5. Došen Dobud, A. (2005). *Malo dijete – veliki istraživač*. Zagreb: Alinea.
6. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2007).
7. Garbett, D. (2003). Science Education in Early Childhood Teacher Education: Putting Forward a Case to Enhance Student Teachers' Confidence and Competence. *Research in science education*. 33, 467-481.
8. Gelman, R. i sur. (2008). *Preschool Pathways to Science -(PrePS): Facilitating Scientific Ways of Thinking, Talking, Doing, and Understanding*. Baltimore: Brookes Publishing Company.
9. Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. U N. K. Dezin i Y. S. Lincoln (ur.), *Handbook of qualitative research*. (str. 105-117). Thousand Oaks: CA: Sage.
10. Hansen, K. A. i sur (2006). *Kurikulum za vrtiće: razvojno primjereni program za djecu od 3 do 6 godina*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak
11. Hostyn, I. i sur. (2018). The professional actuation of pedagogical documentation
12. Kroeger, J., Cardy, T. (2006). Dokumentation: A Hard to Reach Place. *Early Childhood education journal*. 33(6), 389-398.
13. Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta*. Zagreb: Školske novine.
14. Maleš, D. (ur.). (2011). *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.

15. Malnar, A. i sur. (2012). Poticajno okruženje: izazov za suradnju i istraživanje djece i odraslih. *Dijete, vrtić, obitelj: časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece*, 18(70), 4-7.
16. McDonald, P. (2018). Observing, Planning, Guiding: How an Intentional Teacher Meets Standards through Play. *Young Children Education*, 73(1)
17. Mendeš, B. (2015). Počeci institucijskog predškolskog odgoja u Hrvatskoj i njegova temeljna obilježja. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 64(2), 227-250.
18. Miljak, A. (1995). Mjesto i uloga roditelja u (suvremenoj) humanističkoj koncepciji. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*. Vol. 4, Br. 4-5, 601-612.
19. Miljak, A. (2009). Integracijski pristup u ranom odgoju i obrazovanju na konceptualnoj i/ili djelatnoj razini. Zbornik radova: Integracijski pristup kao načelo u radu s djecom predškolske dobi.
20. Mlinarević, V. (2000). Kompetencija odgojitelja i autonomija djeteta. U J. Krstović, i N. Babić (ur.), *Interakcija odrasli – dijete i autonomija djeteta: zbornik radova sa znanstvenog kolokvija s međunarodnim sudjelovanjem* (str. 143-150). Osijek: Visoka učiteljska škola Osijek.
21. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
22. Petrović Sočo, B., (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikulumu. *Pedagojska istraživanja*, 6(1-2), 123-136.
23. Petrović-Sočo, B. (2009). Međuovisnost kurikulumu ranoga odgoja i institucijskoga konteksta. U D. Bouillet i M. Matijević (Ur.), *Curriculums of early and compulsory education*. (str. 185-196). Zagreb: Učiteljski fakultet sveučilišta u Zagrebu.
24. Petrović-Sočo, B. (2013). Razvoj modela kurikulumu ranoga odgoja i obrazovanja. *Dijete, vrtić, obitelj: časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece*, 19(71), 10-13.
25. Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikulumu. U V. Previšić (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (str. 15-37). Zagreb: Školska knjiga.

26. Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012).
27. Rintakorpi, K., (2016). Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises. *Early Years*, 36(4). 399-412.
28. Ristić-Dedić, Z. (2013). Istraživačko učenje kao sredstvo i cilj prirodnoznanstvenog obrazovanja: psihologijska perspektiva. *Dijete, vrtić, obitelj: časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece*, 19(73). 4-7.
29. Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić zajednica koja uči*. Zagreb: Spektar Media.
30. Slunjski, E. (2009). Postizanje odgojno-obrazovne prakse vrtića usklađene s prirodom djeteta. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 55(22), 104-115.
31. Slunjski, E. (2011). Kriterij kvalitete u situacijama učenja. *Dijete, vrtić, obitelj: časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece*, 17(64), 4-7.
32. Slunjski, E. (2011). Različiti pristupi istraživanju i tvorbi kurikulumu. U D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja* (str. 179-208). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
33. Slunjski, E. (2011). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagoški istraživanja*, 8(2), 217-228.
34. Slunjski, E. i sur. (2015). *Izvan okvira: Kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikulumu*. Zagreb: Element
35. Slunjski, E. (2020). *Izvan okvira 5: Pedagoška dokumentacija*. Zagreb: Element
36. Šagud, M. (2015). Komunikacija odgajatelja i djece u igri i strukturiranim aktivnostima. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*. Vol. 64, Br. 1, 91-111.
37. Tunnicliffe, S.D. i Gkouskou, E. (2019). Science in action in spontaneous preschool play – an essential foundation for future understanding. *Early Child Development and Care*, 190(1), 54-63.
38. Vidačić Maraš, B. (2015). Kako koristiti dokumentaciju u funkciji razvoja kurikulumu. *Dijete, vrtić obitelj*, 21(79), 9-11.

39. Vujičić, L. i suradnici (2016). *Razvoj znanstvene pismenosti u ustanovama ranog odgoja*. Rijeka: Centar za istraživanje djetinjstva, Učiteljski fakultet u Rijeci
40. Vujičić, L. (2012). Kultura participacije: i(u) istraživanje (istraživanju) odgojno-obrazovne prakse. U M. Ljubetić i B. Mendeš (ur.), *Prema kulturi (samo)vrednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja – izazov za promjene* (str. 166-180). Split: Nomen Nostrum Mundić.
41. Vujičić, L., Čamber Tambolaš, A. (2017.) Profesionalni razvoj odgajatelja-izazov za pedagoga. U M. Turk (ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga* (str 132-155). Rijeka: Naklada 200 primjeraka.
42. Vujičić, L., Miketek, M. (2014). Dječja perspektiva u igri: dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16(1), 143-159.