Participacija djece u svakodnevnim aktivnostima u dječjem vrtiću

Kefelja, Marina

Master's thesis / Diplomski rad

2019

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:189:110899

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

Repository / Repozitorij:

Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository

zir.nsk.hr

DIGITALNA KNJIŽNICA

Image not found or type unknown

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Marina Kefelja

Participacija djece u svakodnevnim aktivnostima u dječjem vrtiću

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2019.

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Participacija djece u svakodnevnim aktivnostima u dječjem vrtiću

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Sukonstrukcija kurikuluma u predškolskom odgoju i obrazovanju

Mentor: prof.dr.sc. Lidija Vujičić

Student: Marina Kefelja

Matični broj (JMBAG): 0299009299

U Rijeci, rujan, 2019.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

„Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila samostalno, 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

Na početku posebno zahvaljujem mentorici, prof.dr.sc. Lidiji Vujičić na pomoći pri pisanju diplomskoga rada. Puno hvala na strpljenju, suradnji, savjetima i povratnim informacijama koje su mi predstavljale ishodište za promišljanje o odabranoj temi diplomskoga rada. Također, puno hvala i asistentici, Akvilini Čamber Tambolaš, mag.praesc.educ., na pomoći, spremnosti na suradnju te svim savjetima tijekom nastanka rada.

Svim kolegicama iz Dječjeg vrtića Vladimir Nazor zahvaljujem na izdvojenom vremenu i trudu te motivaciji za sudjelovanjem u akcijskom istraživanju. Veliko hvala djeci odgojno-obrazovnih skupina koja su obogatila rad svojim pogledima na svakodnevne aktivnosti i time prikazala perspektivu djece u svakodnevnom življenju u dječjem vrtiću.

Kolegicama s kojima sam dijelila fakultetske dane, prijateljima i svim meni dragim osobama neizmjerno hvala na razgovorima potpore i lijepim riječima koje mi puno znače.

Veliko HVALA mojim roditeljima koji su me pratili tijekom cijeloga studiranja. Njihova svakodnevna podrška, savjeti i motivacija pružali su mi poticaj za daljnji rast i razvoj.

SAŽETAK

Promjena od tradicionalne prema suvremenoj paradigmi u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju donosi i početak promišljanja o participaciji djeteta u životu ustanove. Slika o djetetu kao kompetentnom pojedincu koji djeluje u socijalnom kontekstu, aktivnom građaninu čija temeljna ljudska prava uključuju i aktivno sudjelovanje, pravo na iznošenje vlastita mišljenja i uvažavanje od strane društva svoje početke pronalaze u dokumentu „Konvencije o pravima djeteta“ (1989). Aktivna participacija djeteta u procesu odgoja i obrazovanja ide u smjeru razvijanja socijalnih i građanskih kompetencija djeteta, osnaživanja slike o sebi te svjesnosti o važnosti vlastitog sudjelovanja. Navedeno postaje predmetom interesa u svjetskim i hrvatskim politikama, praksama i kurikulumima u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Teorijska polazišta o participaciji djeteta u vlastitom življenju u ustanovi u suglasju su s prevladavajućom suvremenom paradigmom, ali predstavljaju izazov za djecu, odgajatelje, stručnjake iz područja odgoja i obrazovanja, ali i za cjelokupno društvo. Promišljanje o djeci kao objektima istraživanjima i njihovoj pasivnoj ulozi još uvijek je zastupljeno u praksama ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, a navedeno je i ishod za buduća promišljanja o potrebi za kontinuiranim cjeloživotnim obrazovanjem odgajatelja koji postaju refleksivnim praktičarima, svakodnevno istražujući i mijenjajući vlastitu praksu.

U ovome radu prikazano je istraživanje odgojno-obrazovne prakse odgojno-obrazovnih skupina Dječjeg vrtića *Vladimir Nazor*, Kastav. Istraživanje se odvijalo kroz kvalitativni pristup: akcijsko istraživanje čiji je cilj bio razumijevanje pojma participacije djece u svakodnevnom življenju u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u okviru suvremenih zahtjeva „Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje“ (2014). Akcijsko istraživanje provedeno je u tri dobno mješovite odgojno-obrazovne skupine, dobi djece od 3 do 7 godina. Rad također prikazuje i proces razvijanja refleksivne prakse odgajatelja- sudionika istraživanja kroz (samo)refleksije, zajedničke refleksije te promišljanje i mijenjanje vlastite prakse polazeći od djeteta.

Ključne riječi: akcijsko istraživanje, dobno mješovite odgojno-obrazovne skupine, istraživanje s djecom, odgajatelj, participacija djece, sukonstrukcija kurikuluma

SUMMARY

A shift from traditional towards a contemporary paradigm in early childhood education and care (ECEC) brings a start of deliberation over a child's role in an institution. Image of a child as a competent individual who is a part of a social environment, an active citizen whose fundamental human rights include active participation, the right to express their own thoughts as well as acceptance from society, all find their start in a crucial document named „Convention on the Rights of a Child“ (1989). A child's active participation in the process of upbringing and education goes in the direction towards developing a child's social and civic competences, empowering a child's mind where they form an image of themselves, and the sole importance of contribution and participation. All of the above represent a strong subject of interest in both Croatian and worldwide politics, praxis and curriculums in the field of early and preschool upbringing and education. Theoretical starting points about a child's participation in their respective institutions are in agreement with the current and contemporary paradigm, but at the same time represent a challenge for not only children, educators and experts in the field, but also for the society as a whole. Deliberation about children as objects of research and their passive role is still well present in institutional praxis in the field, and the thesis contains the outcome for future deliberation about the need for a continuous lifelong education of educators, who have yet to fully become reflexive practitioners, with everyday research and upgrades of their own ways of praxis.

In this graduation thesis, it is presented the research of educational praxis of educational groups in the city of Kastav's *Vladimir Nazor* kindergarten. The research was conducted using a qualitative approach: action research whose main objective was to understand the meaning of a child's participation in an everyday life of a preschool institution in order with contemporary requests from „Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje“ (2014). Action research was carried out in three preschool educational groups, and the age of children was between the ages of 3 and 7. The paper also presents the process of developing the educator's reflexive praxis, the same educators who were vital in the research as participants who got to show the praxis through self-reflection, common reflection as well as deliberation and upgrading of their own praxis starting from a child itself.

Keywords: action research, aged-mixed groups, child participation, co-construction of the curriculum, preschool teacher, research with children

SADRŽAJ

1. UVOD 1

2. PROMJENA OD TRADICIONALNE PREMA SUVREMENOJ PARADIGMI U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU 3

2.1. SLIKA O DJETETU U SUVREMENIM PROMIŠLJANJIMA O RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU 4

2.2. PREMA (SU)KONSTRUKCIJI KURIKULUMA I IMPLIKACIJAMA NA ODGOJNO-OBRAZOVNI RAD 6

3. PARTICIPACIJA DJETETA U USTANOVI ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE 8

3.1. DIJETE KAO AKTIVNI (SU)KONSTRUKTOR ZNANJA U ISTRAŽIVANJIMA S DJECOM 8

3.2. PROGRAMSKI DOKUMENTI I PARTICIPACIJA DJETETA U SUSTAVU RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA 12

4. ODGAJATELJ KAO REFLEKSIVNI PRAKTIČAR I AKTIVNI ISTRAŽIVAČ VLASTITE PRAKSE 16

4.1. ULOGA DOKUMENTIRANJA U RAZUMIJEVANJU ODGOJNO-OBRAZOVNOG PROCESA 17

4.2. KVALITATIVNI PRISTUPI U ISTRAŽIVANJIMA S DJECOM: VIDEOREFLEKSIVNA METODOLOGIJA I *MOZAIK PRISTUP* 20

5. METODOLOGIJA RADA 24

5.1. PREDMET ISTRAŽIVANJA 24

5.2. CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA 24

5.3. METODOLOGIJSKI PRISTUP ISTRAŽIVANJU 25

5.4. POSTUPCI I NAČINI PRIKUPLJANJA PODATAKA 26

5.5. PRIKAZ KONTEKSTA ISTRAŽIVANJA 27

6. ISTRAŽIVANJE ODGOJNO-OBRAZOVNE PRAKSE 30

6.1. ODGOJNO-OBRAZOVNA SKUPINA I 33

6.1.1. Prvi ciklus akcijskog istraživanja (plan) 34

6.1.1.1. Prva faza istraživanja odgojno-obrazovne prakse 34

6.1.1.2. Druga faza istraživanja odgojno-obrazovne prakse 35

6.1.2. Drugi ciklus akcijskog istraživanja (akcija i praćenje) 46

6.1.3. Treći ciklus akcijskog istraživanja (refleksija) 48

6.2. ODGOJNO-OBRAZOVNA SKUPINA II 49

6.2.1. Prvi ciklus akcijskog istraživanja (plan) 50

6.2.1.1. Prva faza istraživanja odgojno-obrazovne prakse 50

6.2.1.2. Druga faza istraživanja odgojno-obrazovne prakse 52

6.2.3. Treći ciklus akcijskog istraživanja (refleksija) 60

6.3. ODGOJNO-OBRAZOVNA SKUPINA III 62

6.3.1. Prvi ciklus akcijskog istraživanja (plan) 62

6.3.1.1. Prva faza istraživanja odgojno-obrazovne prakse 62

6.3.1.3. Druga faza istraživanja odgojno-obrazovne prakse 65

6.3.2. Drugi ciklus akcijskog istraživanja (akcija i praćenje) 68

6.3.3. Treći ciklus akcijskog istraživanja (refleksija) 74

7. DNEVNIK ISTRAŽIVAČA U PROCESU AKCIJSKOG ISTRAŽIVANJA 77

8. ZAKLJUČAK 84

9. LITERATURA 87

1. UVOD

Suvremeno utemeljena paradigma o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju promišljanja o aktivnom participaciji djeteta u odgojno-obrazovnom procesu ističe važnim, a njezina teorijska polazišta stavljaju dijete u središte (su)konstrukcije kurikuluma. Participacija djeteta ima posebni naglasak i u temeljnom zakonskom dokumentu iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na području Republike Hrvatske: *Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014) koji svojim načelima donosi suvremeno utemeljenu sliku o djetetu kao osobi kompetentnoj za vlastito sudjelovanje, s pravima na odlučivanje i iznošenje vlastita mišljenja te donošenje odluka u zajedničkom življenju u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Stvaranje uvjeta za razvoj djetetovih kompetencija, poticanje na kritičko mišljenje i uvažavanje mišljenja drugih kroz zastupanje demokratskih vrijednosti življenja omogućuje djetetu razvijanje vlastitih potencijala, osnaživanje vlastite slike o sebi kao temelj za življenje u socijalnom kontekstu i cjelokupnom društvu. Isticanje aktivne participacije djeteta postaje temeljom suvremenih kurikuluma koji se paradigmatski udaljuju od tradicionalnih shvaćanja odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi, ali i uloge djeteta prema kojima je dijete bilo promatrano kroz potrebu za zaštitom i vodstvom od strane odraslih. Polazeći od prava djeteta za sudjelovanjem, ali i potrebe za participacijom u odgojno-obrazovnom procesu dolazi do pojave istraživanja koja donose zaključke da je pojam participacije djeteta u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju teorijski prihvaćen, ali da se u odgojno-obrazovnim praksama još uvijek nedovoljno zastupa i provodi u praksi (Slunjski, 2006, 2009, 2015; Woodhead, 2006; UN Committee on the Rights of the Child, 2006).

Istraživanje vlastite odgojno-obrazovne prakse, svakodnevno dokumentiranje, (samo)refleksije i promišljanje o odgojno-obrazovnom radu polazi od prihvaćanja važnosti kontinuiranog profesionalnog razvoja odgajatelja, cjeloživotnog procesa, a polazeći od promijenjene uloge odgajatelja koji je opisan kao refleksivni praktičar. Aktivno istraživanje, propitivanje i svakodnevno postavljanje pitanja odgajateljima omogućuje razvijanje istraživačkih kompetencija, osnaživanje profesionalnih i osobnih

kompetencija te djelovanje u cilju unaprjeđenje kvalitete ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Kvalitativnim metodološkim pristupom istraživanju odgojno-obrazovne prakse: akcijskim istraživanjem omogućuje se prikaz, promišljanje o odgojno-obrazovnom procesu u kojemu odgajatelj i djeca neposredno sudjeluju, ali i djelovanje na mijenjanje osobne implicitne pedagogije odgajatelja (Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2012; Slunjski, Petrović-Sočo, 2012).

U ovome radu prikazuje se proces akcijskog istraživanja jer upravo navedeni metodološki pristup u istraživačkome procesu izravno uključuje djecu, mijenjajući tako pogled od djeteta kao objekta istraživanja, prema suvremenim shvaćanjima aktivne participacije djeteta u istraživanju. Temeljne značajke provedenog akcijskog istraživanja, a uz koje će se koristiti i *mozaik pristup* istraživanju koji opisuje povezivanje različitih tehnika istraživanja i prikupljanja dokumentacije, polaze od shvaćanja djeteta kao ravnopravnog partnera u donošenju odluka, planiranju i projiciranju faza istraživanja (Clark, 2005; Clark i Moss, 2001). Navedeno je polazište za daljnja promišljanja o važnosti stvaranja uvjeta za participaciju djece u procesu odgoja i obrazovanja kroz zajedničke refleksije odgajatelja i djece na temelju prikupljene dokumentacije.

2. PROMJENA OD TRADICIONALNE PREMA SUVREMENOJ PARADIGMI U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU

Nove znanstvene spoznaje i društveni pogledi na dijete rane i predškolske dobi uvjetovale su mnogobrojne promjene u shvaćanjima važnosti odgoja i obrazovanja djece od njihove najranije dobi. Sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja paradigmatski pomak doživljava promjenom spoznaja o djetetu, njegovoj spremnosti za aktivnom (su)konstrukcijom vlastitih znanja te o svakodnevnom aktivnom doživljavanju svijeta u kojemu živi (Petrovič Sočo, 2009; Slunjski, 2006, 2009, 2015; Woodhead, 2006). Stoga je i proces učenja djeteta individualan, ali i djetetu prirodan proces, kojim dijete razvija sva svoja znanja, sposobnosti, vještine i kompetencije. Nadalje, izvorna potreba djeteta za aktivnim sudjelovanjem utječe i na njegovu vlastitu uključenost u istraživanje, postavljanje i provjeravanje vlastitih hipoteza te donošenje zaključaka. Promišljajući o djetetu kao kompetentnom pojedincu koji aktivno sudjeluje u socijalnom kontekstu kojim je okružen, posljednjih desetljeća i teorijska polazišta o istraživanjima s djecom također su pod kontinuiranom promjenom.

U mnogim istraživanjima koja uključuju djecu rane i predškolske dobi, a prema tradicionalno utemeljenoj paradigmi o djetetu i djetinjstvu, prevladavajuća su bila promišljanja o djetetu kao predmetu istraživanja. Tradicionalni pogledi na dijete i djetinjstvo polazišta imaju u tome da dijete najranije dobi nije spremno samostalno istraživati i sudjelovati u procesu učenja. Navedeno je imalo i utjecaja na paradigmu sustava odgoja i obrazovanja, a posebice sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Transmisijski prijenos znanja s kompetentnog odraslog na dijete, gotova znanja koja dijete nije imalo prilike preispitivati i mijenjati vlastitim metakognitivnim vještinama te usmjerenost učenja i poučavanja na sadržaj opisuju tradicionalnu i razvojnu paradigmu koja isključuje participaciju djeteta u vlastitom procesu učenja, a u potpunosti zanemaruje iskustva djeteta koje stvara u izravnoj interakciji sa svojim socijalnim okruženjem. Navedeno teorijska polazišta ima u postavkama razvojne psihologije, kao prevladavajućeg područja znanosti u tradicionalnoj paradigmi

(Dahlberg, Moss i Pence, 2007; Woodhead, 2008; prema Merewether i Fleet, 2013). Takva polazišta isključivala su dječje perspektive i kulturu slušanja glasa djeteta. Razvojem sociologije djetinjstva, promišljanja o djetetu mijenjaju se prema perspektivi koja naglašava ulogu djeteta u sudjelovanju u socijalnom kontekstu u kojemu djeluje i živi, naglašavajući i time opisujući dijete kao aktivno i kompetentno biće, koje samostalno (su)konstruira vlastita znanja (Bruner, 1996; Rinaldi, 2006, Dahlberg i sur., 2007; prema Merewether i Fleet, 2013).

Postmoderna slika o djetetu mijenja tradicionalni pristup, a samim time mijenja se i pogled na ciljeve i značaj procesa odgoja i obrazovanja, posebice sudjelovanja djece u institucijskom kontekstu ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Dijete uči samoinicijativno, kroz socijalne interakcije sa svim sudionicima svojega okruženja, aktivno sudjelujući u odlučivanju, izgradnji znanja te mijenjanju vlastite slike o svijetu (Maleš, 2011). Polazeći od toga, u definiranju djetinjstva, nova paradigma opisuje djetinjstvo socijalnim konstruktom, individualnim i specifičnim u zavisnosti od socijalnog okruženja. Temeljni zakonski dokument koji uređuje sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na području Republike Hrvatske: *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* iz 2014. godine, pojam djetinjstva također definira polazeći od suvremenih promišljanja koja uključuju i temelje se na sociokonstruktivističkoj teoriji, odnosno na djetinjstvu kao procesu socijalne konstrukcije (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

2.1. Slika o djetetu u suvremenim promišljanjima o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju

Polazeći od promišljanja o važnosti razumijevanja potrebe djeteta u procesu odgoja i obrazovanja te sukladno tome i shvaćanju učenja djeteta kao njegove autorske radnje, definiranje procesa učenja u ranoj dobi uvelike se razlikuje od tradicionalnih pogleda. Suvremena paradigma donosi zaokret u shvaćanju djeteta kao aktivnog sukonstruktora vlastitih znanja, teorija i hipoteza o svijetu u kojemu živi i s kojim je u svakodnevnim interakcijama (Barth, 2004).

Dijete rane i predškolske dobi svjesno je, kompetentno i posjeduje sve potencijale koji mu omogućuju učenje. U suvremenim definiranjima djeteta, ono postaje *socijalnim akterom*, osobom koja je po rođenju uključena u svoj socijalni kontekst, a time i razdoblje djetinjstva opisuju i socijalnim konstruktom u kojemu aktivno sudjeluju svi subjekti, posebice dijete koje, uz svoje znanja, sukonstruira i svoj socijalni život (Bašić, 2009; Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

Način na koji dijete konstruira svoja znanja individualan je proces, a ovisi o njegovom prošlom predznanju, individualnim mogućnostima i karakteristikama, načinu na koji interpretira određena iskustva te o socijalnom okruženju u kojemu živi. Učenje se stoga može definirati kao multidimenzionalan proces koji ovisi o mnogobrojnim čimbenicima, a znanje koje proizlazi iz takvoga načina, subjektivno je i privremeno jer je pod svakodnevnim utjecajem čimbenika i okruženja. Kontekst u kojemu se učenje događa uvjetuje i spontanost razvijanja novih znanja jer se ona grade sudjelujući u svakodnevnim interakcijama autor Vygotsky (prema Pound, 2011; Slunjski, 2015), smatra da jedan od ključnih čimbenika prirodnog načina učenja upravo različitost konteksta, posebice socijalnog konteksta u kojemu dijete živi, odnosno mentalne funkcije djeteta koje se svakodnevno podiže na više razine zapravo su, prema navedenom autoru, internalizirani socijalni odnosi u kojima dijete svakodnevno sudjeluje. „… *Ne postoji univerzalna priroda djeteta iz koje je moguće izvesti što je djetetu potrebno za cjelovit razvoj, nego priroda djeteta proizlazi iz onoga što određeno društvo u nekom trenutku drži važnim, a dijete se aktivno i kompetentno, sve više na sasvim individualan i jedinstven način, uključuje u socijalni kontekst.“* (Maleš, 2011:278).

Zaključak koji je zajednički promišljanjima o učenju djece rane i predškolske dobi jest usmjerenost učenja djece na sposobnost osvještavanja vlastitih metakognitivnih procesa, točnije uloga (samo)refleksije u procesu vlastita učenja. Prema Bruneru (2000) upravo metakognitivne sposobnosti omogućuju djeci da postanu svjesna vlastitog procesa učenja i razmišljanja. Jednako kao i odrasli, djeca mogu razmišljati o vlastitom mišljenju i prema tome mijenjati ili stvarati nove ideje i pojmove. Spoznaja da djeca samostalno mogu osvijestiti metakognitivne procesa učenja otvara novo razumijevanje o podršci njihovom učenju. Polazeći od toga, u ustanovama za rani i predškolski odgoj i

obrazovanje, važno je svakodnevno osiguravati ulazak u „meta-zonu“ vlastita učenja (Bruner, 2000).

2.2. Prema (su)konstrukciji kurikuluma i implikacijama na odgojno-obrazovni rad

Sukladno novoj paradigmi i suvremenim tumačenjima djeteta rane i predškolske dobi dolazi i do promjena u shvaćanjima kurikuluma. Kurikulum se prema autoru Previšiću (2007) definira kao pedagoška koncepcija, socijalno uvjetovana, koja se temelji na shvaćanjima o holističkom pristupu procesu odgoja i obrazovanja. Također, socijalne, društvene, ali i promjene u znanstvenim postignućima utječu na definiranje kurikuluma kao razvojnoga, dinamičnog i otvorenog.

Holistički pristup odgojno-obrazovnom procesu podrazumijeva sustavni pogled na ciljeve odgoja i obrazovanja, što znači da procese odgoja, njege i obrazovanja u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje nije moguće segmentirati i promatrati odvojeno. Polazeći od tumačenja razvoja djeteta kao cjelovitog i integriranog ide se i prema procesa učenja koji naglasak stavlja na samoaktivnosti sudionika, a dijete postaje subjektom vlastita učenja (Rinaldi, 2002, Malaguzzi, 1998; prema Slunjski, 2006, 2015). Upravo navedena suvremena tumačenja holističkog pristupa odgoju djece rane i predškolske dobi polaze od shvaćanja procesa učenja kao djetetove prirodne potrebe i stjecanja znanja kao aktivnoga, specifičnog i individualnog procesa (Bredekamp, 1996, Rinaldi, 2002; prema Miljak 2005; Slunjski, 2006). Suvremena definiranja kurikuluma naglašavaju i važnost utjecaja svih pojedinaca koji sudjeluju u odgojno- obrazovnom procesu, želeći time naglasiti upravo pravo na participaciju u sukonstrukciji kurikuluma (Slunjski, 2006, 2009). Suvremeni kurikulum također ističe da su ciljevi odgoja i obrazovanja usmjereni na individualne potrebe pojedinca, njegovu autonomiju i samoostvarenje svih mogućnosti, odmičući se time od shvaćanja ciljeva ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao stjecanja izdvojenih znanja (Miljak, 1996, Petrovič- Sočo, 2009; prema Slunjski, 2015). Cjelovitost i nedjeljivost pojedinačnih ciljeva ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja predstavlja suvremenu koncepciju holističkog pogleda na razvoj djeteta rane i predškolske dobi u kojemu se tijekom posljednjeg desetljeća naglašava autonomija i participacija svih sudionika u oblikovanju kurikuluma- posebice djeteta. Upravo time mijenja se i uloga djeteta u

procesu odgoja i obrazovanja: dijete postaje kreatorom vlastitih znanja, subjekt učenja te kompetentno biće koje je svojim razvojnim potencijalima već od najranije dobi spremno aktivno istraživati svijet oko sebe.

Stoga kurikulum nije nedjeljiv od socijalnog konteksta, on se kontekstualizira u zavisnosti sa specifičnostima okruženja te djelovanja svih sudionika koji međusobno ostvaruju interakcije i utječu jedni na druge. Upravo zbog ranije navedenog, u teorijskim shvaćanjima potrebno je govoriti o pojmu sukonstrukcije kurikuluma prema kojemu sudionici imaju osobnu odgovornost sudjelovanja u interakcijama te težiti prema svakodnevnom stvaranju, mijenjanju i izgradnji kurikuluma (Miljak, 2005, prema Previšić, 2007; Slunjski i Petrovič Sočo, 2012).

3. PARTICIPACIJA DJETETA U USTANOVI ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE

3.1. Dijete kao aktivni (su)konstruktor znanja u istraživanjima s djecom

Slušanje djece i poticanje njihovog sudjelovanja u istraživanju, evaluaciji, donošenje odluka i planiranje važni su iz više razloga. U sustavu odgoja i obrazovanja, a posebice ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, posljednjih desetljeća naglašava se važnost sudjelovanja djece u osnaživanju vlastitih kompetencija, stvaranju poticajnih uvjeta za iznošenje vlastitog mišljenja u demokratskom društvu, s ciljem osiguravanja participacije djece u cjelokupnom obrazovnom sustavu (Roberts, 2002., Bruce 2005; prema Pascal, Bertram, 2009).

Brojni autori, posebice Hentig (1997), temeljnim odgojnim vrijednostima smatraju slobodu djece i razvoj njihove odgovornosti, što je u suprotnosti s tradicionalnim pogledima na odgoj i obrazovanje koji izravno ne uključuju razvoj autonomije djeteta, omogućavanje razvoja odgovornosti za vlastiti proces učenja i aktivnu uključenost u zajednicu. Navedeni autor smatra da je jedan od ciljeva sustava odgoja i obrazovanja upravo razvoj vlastitog prosuđivanja koje će kasnije voditi prema samostalnosti, tolerantnosti i spremnosti na suradnju s ostalim sudionicima socijalnog okruženja. Slična promišljanja donosi i Malaguzzi (1998., prema Slunjski 2006., 2011) koji posebno naglašava upravo slobodu i autonomiju djece kao jednu od ciljeva i zadaća sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Vrijednost demokracije kao oblika aktivne participacije djece u svakodnevnom životu ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje istaknuta je i u postavkama Reggio pedagogije. Također, participacija djeteta opisuje se dobrovoljnom, ali i potrebnom za unaprjeđenje cjelokupne kvalitete odgojno-obrazovnog procesa, ali i kao put prema aktivnom uključivanju djece rane i predškolske dobi u pitanja koja su im izazov svakoga dana, ali i koja predstavljaju nove izazove u budućnosti (Rinaldi, 2002, prema Slunjski, 2008).

Navedena perspektiva participacije djece može se smatrati valjanom samo ako se djecu uistinu promatra kao aktivne građane na svim razinama; od mikro da makrorazine

društva, uz vrijednosti demokratskog življenja u kojem imaju sva prava i odgovornosti, svakodnevno i kontinuirano sudjelujući u *učenju demokracije* (Biesta, Lawy, Kelly, 2008; prema Pascal, Bertram, 2009).

Promišljajući o paradigmatskoj promjeni shvaćanja procesa odgoja i obrazovanja te promjenom slike o djetetu, otvaraju se pitanja o sudjelovanju djece u (su)odlučivanju zajedno s odraslima. Istraživanja koja su uključivala djecu najčešće su polazila od njihove pasivne uloge, odnosno istraživanja odgojno-obrazovne prakse o djeci vrlo često uključivala su samo *istraživanja nad djecom*. Takvo uključivanje djece trebalo je dati odgovor na cilj istraživanja koji je bio vrlo usmjeren s obzirom na ranije postavljenu temu (Jeđud Borić, Mirosavljević, Koller-Trbović, Širanović, Car i Kušević, 2017). Participacija djece u takvim istraživanjima bila je ograničena jer je njihovim odgovorima završavao istraživački proces bez potrebne evaluacije, refleksije i samorefleksije djece i odraslih.

Kada je riječ o definiranju pojmova kao što su istraživanje s djecom, sudjelovanje djece, sudjelovanje i konzultiranje u literaturi se navedeni pojmovi često promatraju kao istoznačnice. Među navedenim pojmovima mogu se definirati razlike u teorijskim konceptima, stoga je, prema autorima Pavlović i Breneselović (2015), navedeno potrebno promatrati kroz načine aktivnog uključivanja djece. Razina uključenosti djece može se promatrati u pet razina, a to su: isključivo slušanje djece od strane odraslih; podržavajuća i poticajna okolina za dijete u pogledu izražavanja mišljenja, stavova i ideja; prihvaćanje perspektive djece; uključivanje djece u proces donošenja odluka što predstavlja razvijanje građanskih kompetencija te sustav podjele moći između djece i odraslih u donošenju odluka, suodlučivanju, planiranju i projiciranju. Navedene razine prikazuju model participacije djeteta od najniže razine- slušanja djece ka višim razinama, zaključno s podjelom moći između odraslih i djece (Shier, 2001; prema Davies i Thurston, 2006; prema Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2012). Prva definiranja i razlikovanja pojmova, teorijski koncepti te razine participacije djece odnose se na sedam kategorija, također od najnižih pa sve do aktivne i svakodnevne participacije djeteta u procesu suodlučivanja i (su)konstrukcije kurikuluma. Autor Hart (1992, prema Jeđud Borić i sur., 2017) u definiranju polazi od najnižih razina koje opisuju nesudjelovanje djece, odnosno osiguravanje takvoga institucijskog konteksta koji ide u

smjeru manipulacije i simboličkog sudjelovanja. Propisana participacija, konzultacija i informiranost više su razine uključivanja. Stoga se propisana participacija odnosi na nepostojanje podjele moći u kojoj aktivnu i ključnu ulogu zauzimaju odrasli. Sljedeća razina nastavlja se na prethodnu, ali uz traženje pristanaka djece. Više razine uključuju dijeljenje zajedničkih odluka između odraslih i djece, uz proces planiranja i implementacije istoga u kojemu aktivno sudjeluju djeca. Inicijativa i upravljanje odlukama od strane djece uz potporu i suradnju odraslih vode prema posljednjoj razini u kojoj je uloga djeteta jasno naglašena. Dijeljenje odluka između sudionika, uz zajedničko planiranje, projiciranje te prihvaćanje različitih ideja, misli i osjećaja predstavlja participaciju u kojoj se uloga odraslih održava kroz neposrednu i kontinuiranu podršku bez nametanja vlastitih stavova (Jeđud Borić i sur., 2017).

Teorijski pogledi na pojam participacije djece mogu se promatrati višeznačno, ali za područje odgoja i obrazovanja pojam se može promatrati: *„...kroz diskurs „dječjih glasova“ i dječje perspektive- u istraživačkom smislu; kao sudjelovanje djece u najširem smislu u svim stvarima koje ih se tiču (od obitelji, škole, zajednice, medija); kao sudjelovanje u odlučivanju, ali i kao samostalno odlučivanje djece; kao slušanje onoga što djeca kažu i prava na izražavanje mišljenja.“* (Jeđud Borić i sur., 2017:10). Promovirajući demokratske odnose, prihvaćajući različitosti mišljenja i sudjelovanja svih sudionika otvara se i put prema aktivnoj participaciji djeteta. Također, participativna prava djeteta mogu se promatrati i kroz paradigmu odgovornosti- koja opisuje dijete aktivnim sudionikom, nasuprot paradigmi poslušnosti- shvaćanje djeteta kao objekta (Kušević, 2010., prema Jeđud Borić i sur., 2017.; Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2015; Slunjski, 2015).

Definirajući pojam participacije, sveobuhvatno se govori i o izgradnji socijalnih odnosa između odraslih osoba i djece. Tako autori Ray (2010) te Percy- Smith i Thomas (2010), prema Jeđud Borić i sur., (2017) tumače participaciju kroz sudjelovanje i definiranje strategija koje teže prema transformaciji odnosa djece i odraslih te sukladno time i osiguravanju okruženja za afirmaciju djece od strane odraslih. Pojam participacije u sustavu odgoja i obrazovanja promatra se i kao termin koji proizlazi iz Deklaracije o pravima djeteta (1989) a uključuje šira definiranje od onih predstavljenih dokumentom (Lansdown, 2010, prema Jeđud Borić i sur., 2017): dječje glasove, dobrobit i naglasak

na aktivnom građanstvu. Sudjelovanje djece stoga podrazumijeva promjenu u metodama istraživanja, točnije u teorijskim i metodološkim postavkama. Afirmacija djeteta subjektom istraživanja, a ne prema tradicionalnim pogledima isključivo objektom nad kojim se događa istraživanje, polazi od prihvaćanja djeteta kao kompetentne osobe koja razumije svoja temeljna prava na participaciju te na vlastite, ekspresije misli, doživljaja i iskustava. Priznavanje takvih simboličkih jezika djece donosi suvremene načine razumijevanja odgojno- obrazovnog procesa i djeteta rane i predškolske dobi (Alderson i Goodey, 1998.; prema Alderson, 2008). Osim nepriznavanja prava djeteta da njihov glas bude uistinu saslušan i prihvaćen, također u društvenom kontekstu, nedostaje razumijevanje da djeca posjeduju kapacitete za donošenje odluka. Još uvijek u suvremenim društvima prevladava perspektiva prema kojoj su dječje sposobnosti i vrijednost njihovih perspektiva nedovoljno cijenjeni kod odraslih, jer dječje perspektive nisu razumljive zbog svih specifičnosti djetetova razmišljanja i često nisu u suglasju s očekivanjima i shvaćanjima odraslih (Kellett, 2010). Dosadašnja istraživanja o perspektivi djece u istraživanjima dolaze do zaključaka da odrasli dosljedno podcjenjuju dječje sposobnosti za aktivnom participacijom u donošenju odluka. Posljedica navedenog je smanjenje mogućnosti za razvoj kapaciteta promjena, odnosno za prihvaćanje autonomije djeteta kao aktivnog i kompetentnog građanina (Lansdown, 2010).

Participacija djeteta može se promatrati i kao ključni strateški cilj za promicanje dječjih prava u svim odgojno-obrazovnim sustavima, a posebno polazeći od najranijeg djetinjstva (Can, İnalhan, 2017). Prema Woodhead (2006) u suvremenoj paradigmi o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju prevladavajuća je socio-kulturalna perspektiva koja opisuje kriterije kvalitete kao promjenjive što se može povezati i sa specifičnostima konteksta svake ustanove. Nadalje, takva shvaćanja u središte interesa stavljaju sve sudionike konteksta, prema čemu perspektiva djeteta postaje ključnom za razumijevanje participacije djeteta u odgojno-obrazovnom procesu. Sustav predškolskog odgoja i obrazovanja trebao bi težiti osnaživanju uloge djeteta u ostvarivanju temeljnih prava, a posebno se izdvaja pravo na sudjelovanje i (su)odlučivanje. Stvaranje promijenjene slike o djetetu, s naglaskom na sociokonstruktivizmu te povećavanje globalne svijesti o pravima djeteta imaju svoje utjecaje i na društvene znanosti, posebice pedagogiju. Teorijska polazišta sociologije

djetinjstva donose poveznice s promišljanjima o djetetu kao aktivnom socijalnom akteru koji posjeduje vlastita prava na sudjelovanje i aktivno činjenje. Pružanje sustavne podrške djetetu u procesu odgoja i obrazovanja temelji se na postavkama suvremene paradigme koja opisuje dijete aktivnim sudionikom vlastitog socijalnog konteksta. Nasuprot tradicionalnim shvaćanjima o potrebnoj podršci koja proizlazi iz prava djeteta *na* obrazovanje, u suvremenim odgojno-obrazovnim sustavima govori se o podršci pravima djeteta *u* i *na* obrazovanju (Arthur i sur., 2012., Pound, 2011.; prema Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2015). Prava djeteta koja uključuju podršku *u* obrazovanju opisuju podršku dobrobiti djeteta od strane djelovanja sustava kao što su društvo, država, stručnjaci iz područja odgoja i obrazovanja i slično. Također, navedeno pravo opisuje i prava djeteta za utjecaj na socijalni kontekst.

Rasprava o podršci pravima djeteta također se povezuje i s postavkama o kurikulumu i (su)konstrukciji jer upravo takva shvaćanja u svoje središte stavljaju dijete; njegov prirodan način učenja, individualne specifičnosti i interese (MacNaughton i Smith, 2009, prema Slunjski i Petrović Sočo, 2012).

3.2. Programski dokumenti i participacija djeteta u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Paradigmatskim pomakom tumačenja djeteta rane i predškolske dobi, ali i sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, događaju se promjene u nacionalnim politikama i definiranju kurikuluma. Humanistički kurikulum promovira sustav okrenut prema djetetu, stavljajući tako dijete u aktivan položaj u odnosu na tradicionalna shvaćanja. Autonomija djeteta u procesu vlastita življenja u ustanovi i procesu učenja naglašava i razvoj sposobnosti djeteta za preuzimanjem odgovornosti za samostalno uključivanje i participaciju u izgradnji vlastitih znanja, razvijanju kompetencija te cjelokupnog djelovanju u ustanovi. Navedena teorijska polazišta iz područja pedagogije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja interdisciplinarna su te se povezuju i sa sociologijom djetinjstva te sociokonstruktivističkom teorijom učenja djece rane dobi (Clark, 2007 prema Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2015; MacNaughton i Smith, 2009, prema Slunjski i Petrović Sočo, 2012).

Početak naglaska na prava djeteta za sudjelovanje u procesu odgoja i obrazovanja posebno je istaknut *Nacionalnim programom odgoja za ljudska prava* (1999) u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Dokument je usmjeren na tri područja shvaćanja djeteta kao ravnopravnog člana društva koji ima sva prava na participaciju u društvu, ali i u sustavu odgoja i obrazovanja. Afirmacija pojedinca tako obuhvaća djelovanja u smjeru razvoja djetetovih kompetencija, posebice kompetencije *učiti kako učiti*. Nadalje, područje se navodi i kao područje *ja* jer je usmjereno i na razvoj slike o sebi, vlastitim mogućnostima te razvojem svijesti o identitetu kao aktivnom građaninu društva. Kroz područje *ja i drugi* naglasak je dokumentom stavljen na razvijanje odnosa s drugima te jačanje socijalnih kompetencija djeteta. Navedeno se može povezati i s izgradnjom socijalnih odnosa u različitim socijalnim okruženjima u kojima se dijete nalazi, a koji mu omogućuju razvijanje novih znanja i spoznaja o samome sebi i svojem socijalnom kontekstu. Posljednje područje odnosi se na pripadnost zajednici u kojemu se promiče njegovanje demokratskih vrijednosti, uvažavanja i prihvaćanja individualnih različitosti svakog pojedinca te znanja i svjesnost o vlastitim i pravima drugih (Mlinarević, Marušić, 2005).

Podržavanje slike o djetetu kao aktivnom sudioniku svojega socijalnog okruženja naglašeno je već 1989. godine kada Ujedinjeni narodi donose Deklaraciju o pravima djeteta. Prema člancima 12. i 13. pravo djeteta na slobodu uključuje i sljedeće: *„... osigurati djetetu, koje je sposobno oblikovati svoje osobno mišljenje, pravo na slobodno izražavanje svog mišljenja o svim pitanjima koja se na njega odnose i uvažavati to mišljenje u skladu s dobi i zrelošću djeteta…“* i *„... slobodu traženja, primanja i širenja informacija i ideja svake vrste, usmeno, pismeno ili tiskom, umjetničkim oblikom ili kojim drugim sredstvom prema izboru djeteta i bez obzira na granice…“* (čl. 12. i 13., Konvencija o pravima djeteta, 1989). Države potpisnice obvezuju se osiguravati djetetu slobodu življenja, mišljenja i aktivnog sudjelovanja, a što je također vidljivo i prema zakonodavstvu na području Europske Unije iz područja odgojno-obrazovnih politika. Osiguravanje uvjeta za uključivanje djece u socijalni kontekst, poticanje na iznošenje vlastita mišljenje, podržavajuća nacionalna politike te mijenjanje društvenog pogleda na participaciju djece već od najranije dobi naglašavaju se jednom od uloge odraslih, posebice onih koji su uključeni u sustave odgoja i obrazovanja (Maleš, Milanović, Stričević, 2003).

Republika Hrvatska jedna je od potpisnica Deklaracije o pravima djeteta, a također je na razini nacionale politike prihvatila i europsko zakonodavstvo te je samim time i zakonski obvezna vlastitu nacionalnu politiku temeljiti na zakonskim odrednicama. Teorijska polazišta svjetskih dokumenata te novih znanstvenih spoznaja donose i prekretnicu u nacionalnoj politici odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske. Dokumenti iz područja odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske idu u smjeru društvenih promjena koji se događaju krajem prošloga stoljeća. *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece* (1991) prvi je dokument koji naglašava promjenu paradigme u humanističko-razvojnoj koncepciji koja jasno počinje naglašavati ulogu djeteta kao subjekta procesa odgoja i obrazovanja (Maleš i sur., 2003). Individualne potrebe i interesi djeteta te uvažavanje temeljnih ljudskih prava izdvajaju se kao ključne postavke koje donose prekretnicu u shvaćanju življenja djeteta u ustanovi. Navedenim dokumentom donosi se odmak od tradicionalnog shvaćanja pasivne uloge djeteta u procesu odgoja i obrazovanja, povezujući isto sa shvaćanjem djece rane i predškolske dobi kao osoba kojima je potrebna zaštita odraslih, iz čega proizlazi i slika o djetetu kao nekompetentnim za sudjelovanjem u procesu vlastita učenja (Lansdown, 2005, Slunjski, 2015).

Prema Vrijednostima navedenim *Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014) posebno se ističe djetetova samoaktivnost pri stjecanju novih znanja i razvijanju već postojećih. Upravo proces učenja koji je zasnovan na vlastitoj aktivnosti i istraživanju svijeta oko sebe djetetu omogućuje i razvijanje kompetencija, kritičkog mišljenja te predstavlja i polazište za cjeloživotno učenje. Govoreći o potencijalu djeteta za učenje već od najranije dobi, govori se i o pojmu razvijanja kompetencije *učiti kako učiti* koja predstavlja polazište za cjeloživotno učenje i kasniji akademski uspjeh. U smjeru razvijanja autonomije djeteta u socijalnom okruženju u kojemu živi tada je jedan od ciljeva sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) i vrijednost odgovornosti. Konstruktivno, aktivno i svakodnevno sudjelovanje djece u životu, ponajprije ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, prema suvremenoj paradigmi postaje jednom od ključnih sastavnica ciljeva sustava odgoja i obrazovanja.

Autonomija djeteta u odgojno-obrazovnom procesu teži prema razvoju mišljenja djeteta, vlastita djelovanja u svakodnevnom življenju u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, odlučivanja koje vodi prema aktivnoj (su)konstrukciji kurikuluma u kojemu ključnu ulogu uz odgajatelja, ima i dijete. Osiguravanjem uvjeta i poticanjem djeteta na vlastitu inicijativnost i suodlučivanje zajedno s odraslima, omogućuje se nadalje i razvijanje kompetencija, poticanje na slobodu mišljenja, ostvarivanje vlastitih prava na aktivnu participaciju u odgojno-obrazovnom procesu (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

4. ODGAJATELJ KAO REFLEKSIVNI PRAKTIČAR I AKTIVNI ISTRAŽIVAČ VLASTITE PRAKSE

Prema suvremenim shvaćanjima uloga odgajatelja u procesu odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi promijenjena je u odnosu na tradicionalnu paradigmu. Promjena svoja polazišta ima u teorijskim postavkama koje opisuju pomak od empirijsko-analitičke i pozitivističke paradigme koje proces odgoja i obrazovanja promatraju kao proces u kojemu odgajatelj transmisijski prenosi znanja, isključujući time promišljanja o vlastitoj praksi te o važnosti vlastitog utjecaja na nju. Suprotno tome, kritička i interpretativna paradigma odmiču se od shvaćanja pasivne uloge odgajatelja prema *refleksivnim praktičarima* čiji je utjecaj u procesu učenja djece od velikog značaja.

Suvremeni, refleksivni praktičari, prema Fullan (2005) i Rinaldi (2006) opisuju se i teoretičarima u akciji te kompetentnim profesionalcima s visokom razinom stručnih znanja iz područja teorijskih polazišta, ali i mogućnosti povezivanja teorije i odgojno-obrazovne prakse. Mijenjajući sliku o odgajateljima- stručnjacima u području odgoja i obrazovanja čije obrazovanje završava formalnom razinom obrazovanja, mijenja se i pogled na nužnost promišljanja o cjeloživotnom procesu obrazovanja i kontinuiranom profesionalnom razvoju. Zahtjevi suvremenih ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje i nova paradigma o djetetu i djetinjstvu pred odgajatelja postavljaju nužnost razvijanja vlastitih istraživačkih kompetencija, refleksivne prakse, autonomije u vlastitom djelovanju te svakodnevnog istraživanja vlastite odgojno-obrazovne prakse u cilju unaprjeđenja vlastitih kompetencija, ali i kvalitete ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (Šagud, 2006; Miljak, 2009). Teorijska polazišta o ranom i predškolskog odgoju i obrazovanju za odgajatelja predstavljaju polazišta u razumijevanju složenosti i specifičnosti procesa, ali one također predstavljaju i izazov za nova razumijevanja, propitivanja i mijenjanja, a sve u ovisnosti od odgojno-obrazovnog procesa.

Svakodnevno istraživanje vlastite odgojno-obrazovne prakse polazište je i za suvremena promišljanja o oblicima profesionalnog razvoja odgajatelja. Refleksivni praktičari svoja profesionalna znanja i kompetencije grade, stvaraju i mijenjaju neposredno, iz odgojno-

obrazovne prakse; stoga se njihova znanja ne mogu razvijati odvojeno od nje. Uzimajući u obzir cjelokupan kontekst ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, odgajatelji dobivaju prilike za dublje razumijevanje vlastita rada, specifičnosti učenja djece te njihova, ali i vlastita življenja i djelovanja u institucijskom kontekstu (Miljak, 2009, prema Krstović, 2009).

Za postizanje cjelokupnog razumijevanja odgojno-obrazovnog procesa suvremeni pogledi na profesionalni razvoj odgajatelja zahtijeva i stvaranje refleksivnih zajednica s ostalim odgajateljima i ostalim sustručnjacima ustanove. Zbog višedimenzionalnosti i složenosti odgojno-obrazovne prakse stvaranje refleksivnih zajednica jedan je od ključnih načina ostvarivanja zajedničkih refleksija, dijeljenja i prihvaćanja novih ideja i različitih mišljenja, a sve u cilju unaprjeđivanja kvalitete odgojno-obrazovne prakse i vlastitoga osobnog i profesionalnog razvoja (Slunjski, 2008., 2015.; Šagud, 2006). Zajedničko istraživanje odgojno-obrazovnoga rada u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje omogućuje odgajateljima razmjenjivanje vlastitih subjektivnih teorija, različitih i posebnih od teorija drugih sudionika procesa; time omogućujući razumijevanja i stvaranje novih, osobnih i kolektivnih znanja te cjelovitijeg razumijevanja.

Oblici kontinuiranoga profesionalnog razvoja odgajatelja- refleksivnih praktičara stoga idu u smjeru samostalnog istraživanja, promišljanja i mijenjanja vlastite odgojno-obrazovne prakse, a najčešći oblici koji navedeno omogućuju su proces dokumentiranja odgojno-obrazovnog procesa i akcijska istraživanja.

4.1. Uloga dokumentiranja u razumijevanju odgojno-obrazovnog procesa

Pod pojmom dokumentiranja odgojno-obrazovnog procesa, prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u najširem smislu, opisuje se sljedeće: *„Dokumentiranje podrazumijeva sustavno prikupljanje dokumentacije (etnografskih zapisa), koja omogućuje promatranje i bolje razumijevanje akcija djeteta, a time i osiguranje kvalitetnije potpore njegovu razvoju.“* (2014:45). Mnogobrojni autori i izvori (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014; Vidačić Maras, 2015; Taloš Lopar, Martić, 2015; Waller, Bitou, 2011). Autori Kemmis i McTaggert, (2000), prema Vidačić Maras (2015) donose podjelu oblika dokumentacije

na one najčešće i *vidljive* te u shvaćanjima važnosti dokumentiranja odgojno-obrazovnog procesa polaze od cikličkog modela prema kojemu dokumentacija uključuje prikupljanje podataka, stvaranje dokumentacije koja je izvor za refleksije i samorefleksije, kontinuirano praćenje djece i njihovih aktivnosti, ponovne refleksije te sukladno tome i djelovanje. Procesi prikupljanja dokumentacije, praćenje, analiziranje istog te planiranje budućih akcija međusobno se isprepliću te su u međudjelovanju s odgojno-obrazovnim procesom (Taloš Lopar, Martić, 2015).

Dobrobiti dokumentiranja odgojno-obrazovnog procesa uključuju sve sudionike: dijete, odgajatelje, ali i roditelje. Dokumentacija za dijete predstavlja polazište za promišljanje o vlastitim akcijama i djelovanju, a samim time omogućeno mu je i poticanje razvoja vlastitih metakognitivnih procesa (Vidačić Maras, 2015).

Promatrajući pojam dokumentiranja odgojno-obrazovnog procesa kroz participaciju djeteta, autorice Krnjaja i Pavlović Breneselović (2012), dokumentaciju opisuju sredstvom refleksivne prakse suvremenih odgajatelja koje omogućava pogled prema dubljem razumijevanja u svakodnevnom promišljanju o vlastitoj odgojno-obrazovnoj praksi. Stoga se ciljevi dokumentiranja mogu tumačiti kroz interakcije i refleksije svih sudionika, s posebnim naglaskom na poticanje uključivanja djece u procese prikupljanja podataka. Razvoj i (su)konstrukcija kurikuluma kao svrha dokumentiranja omogućuje odgajateljima promišljanje o novim poticajima i cjelokupnom prostorno-materijalnom okruženja s ciljem poticanja različitih načina učenja djece. Promatrajući proces dokumentiranja kroz profesionalno učenje i komunikaciju s ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, govori se o stvaranju *refleksivnih zajednica* s drugim odgajateljima, zajedničkom promišljanju o dokumentiranim akcijama djece te boljem razumijevanju o individualnim načinima učenja (Slunjski, 2012).

Dokumentiranje kao dijalog i međusobna emancipacija svih sudionika temelji se na uočavanju, prihvaćanju i težnji prema razumijevanju različitih perspektiva sudionika odgojno-obrazovnog procesa: djece, odgajatelja i roditelja. Dijalog koji se ostvaruje na navedeni način omogućuje također dokumentaciju kao sredstvo međusobne komunikacije i pokretača refleksija i (su)konstrukcije kurikuluma u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Razmjenom značenja, različitostima pogleda na življenje djece u institucijskom kontekstu teži se prema razmjeni iskustava i

promišljanja o zajedničkoj (su)konstrukciji kurikuluma. Otvorenost i spremnost sudionika na komunikaciju također je i preduvjet za nova učenja, zajednička stvaranja značenja, razvijanje osobnih kompetencija te mijenjanje vlastitih stavova i uvjerenja. Promatrajući proces dokumentiranja kao istraživanje i refleksiju govori se o dokumentaciji kao vrsti vodiča koja tijekom istraživačkog procesa omogućuju naglašavanje uloge odgajatelja u procesu razumijevanja interesa djece, time omogućujući primjerenu podršku djetetu u procesu učenja (Katz, 1996., prema Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2012). Na temelju prikupljene dokumentacije odgajatelji donose odluke o potrebnoj podršci odraslog, mijenjanju prostorno-materijalnog okruženja i prilagođavanje strategija učenja za svako dijete, na individualnoj razini. Proces dokumentiranja može se definirati kao *vidljivo učenje* koje polazi od slušanja djece, njihovog glasa, ideja i stavova prema socijalnom kontekstu u kojemu žive. Autori Rinaldi (2011) i Kreschevsky (2001) svakodnevno dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa tumače *„…kao stvaranje kulturnih artefakata koji služe za kolektivno pamćenje…“* (Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2012:11). Zapisi nastali neposrednih praćenjem aktivnosti djece, ekspresije djece, bilješke, foto i video zapisi predstavljaju stoga trag koji omogućuje ponovno pregledavanje, vraćanje na situacije iz prošlosti, promišljanje o djetetovim načinima učenja i razvijanja znanja. Na navedeni način omogućuje se svim sudionicima ponovni pregled situacija koje se u odgojno-obrazovnim skupinama svakodnevno događaju, omogućujući time procese zajedničkog stvaranja znanja među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa i izgradnju novih znanja u cilju mijenjanja odgojno-obrazovne prakse. Mijenjajući pogled na dijete i njegovu ulogu u procesu odgoja i obrazovanja, usporedno se mijenja i shvaćanje uloge djeteta u procesu dokumentiranja (Morgan, 2007; Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014; Pascal, Bertram, 2009; Slunjski, 2015; Pavlović Breneselović, 2015). Dijete, prema suvremenoj paradigmi i programskim dokumentima koji promiču participaciju djeteta u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, postaje ravnopravnim sudionikom u svim dijelovima odgojno-obrazovnog procesa, pa tako i tijekom procesa dokumentiranja. Aktivno sudjelujući u prikupljanju dokumentacije te kasnijem pregledavanja iste, dijete dobiva mogućnosti samorefleksije na vlastita djelovanja (Slunjski, 2006, 2012, 2015). Hutchin (2006) te Dahlberg, Moss i Pence (1999), prema Slunjski, (2012), pogled na dokumentiranje procesa učenja opisuju

kao potrebu svakog sudionika odgojno-obrazovnog procesa, a ponajprije djeteta, za razvijanjem vlastitih kompetencija, novih učenjima u socijalnom kontekstu, kulturom dijaloga, istraživanja te poticanja aktivne participacije djeteta.

4.2. Kvalitativni pristupi u istraživanjima s djecom: videorefleksivna metodologija i *mozaik pristup*

Posebnost metodoloških pristupa istraživanju u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja polazi od složenosti, dinamičnosti i kontekstom uvjetovanih promjena odgojno-obrazovne prakse. Višeslojnost procesa, različiti sudionici koji sudjeluju u njemu, socijalni kontekst te odnosi uvjet su za različita tumačenja metodološkog pristupa koji je uglavnom kvalitativni jer omogućuje promišljanje, mijenjanje i kontinuirano istraživanje odgojno-obrazovne prakse. Ograničenja koja sadrže kvantitativna istraživanja najčešće se očituju u smanjenoj mogućnosti povezivanja izvornih rezultata istraživanja sa sudionicima, odnosno sa svima koji izravno djeluju u praksi. Upravo zbog toga, kvalitativna istraživanja izbor su koji omogućuje mijenjanje prakse, što se može povezati i sa sustavnim unaprjeđenjem kompetencija odgajatelja koji provode i sudjeluju u istraživanjima. Nadalje, izdvojenost kvantitativnih istraživača također predstavlja važnu odrednicu prema kojom je istraživač *izvan*, konteksta istraživanja, u njega se povremeno uključuje, a time ne može spoznati specifičnost različitih konteksta u kojima se odvija odgojno-obrazovni proces (Einarsdóttir, 2007).

Aktivna participacija svih sudionika u istraživanju također se izdvaja ključnom, uz naglasak na participaciji djeteta kao aktivnog i ravnopravnog sudionika u svakodnevnom življenju ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Clark (2004), prema Jeđud Borić i sur., (2017) navodi teorijska polazišta uključivanja djece u participativna istraživanja gdje se naglašavaju načini i razine uključivanja djece u istraživački proces. Prema tome, navodi dva modela uključivanja: dijete kao aktivan sudionik koji svoja prethodna iskustva, znanja i vlastita razmišljanja ravnopravno dijeli sa svim ostalim sudionicima, pomažući tako stvaranju novih koncepata zajedničkog znanja. Drugi model uključivanja djece u participativna istraživanja odnosi se na djecu

kao inicijatore, istraživače koji su ravnopravni partneri tijekom cijeloga tijeka istraživanja. U razmišljanjima o pojmu dječje participacije u istraživanjima Bruner (2000) navodi da je potrebno shvatiti što i kako djeca misle te težiti ka shvaćanju specifičnosti njihova razumijevanja i stvaranja zaključaka. Multidimenzionalnost izvora dokumentacije djetetovih zaključaka i procesa izgradnje novih znanja predstavlja i nužnost za specifičnost metodološkog pristupa u istraživanjima s djecom (Einarsdóttir, 2007). Uloga djeteta promijenjena je s objekta istraživanja prema aktivnom istraživaču, stoga je nužno osiguravati takve načine koji su za dijete najpovoljniji i u kojima može na sebi svojstven način participirati. Različitim oblicima prikupljanja dokumentacije omogućuje se i osiguravanje načina dječje ekspresije o predmetu interesa. Verbalne forme dokumentiranja dječjih aktivnosti odnose se na intervjuiranje djece na različite načine: od strane odraslog ili djece međusobno. Ekspresivne aktivnosti djece također predstavljaju način dokumentiranja vlastitog djelovanja s ciljem boljeg razumijevanja odgojno-obrazovnog procesa i aktivnog sudjelovanja djece u procesu (su)konstrukcije kurikuluma. Ekspresija djeteta kroz likovne ili trodimenzionalne prikaze predstavlja bogatstvo dječjih spoznaja i interesa (Bae, 2009; Slunjski 2006, 2009).

Osnova za izražavanje perspektive djeteta temelji se na povezivanju različitih istraživačkih tehnika (Pavlović Breneselović, 2015). S obzirom na navedeno, akcijska istraživanja i videorefleksivna metodologija omogućuju uvid *iznutra*, u specifičnim situacijama koje su jedinstvene za svaku ustanovu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Videomaterijali prikaza odgojno-obrazovne prakse omogućuju ponovno pregledavanje, a samim time imaju koristi za dijete, ali i odgajatelje. Pregledavajući videosnimke djetetu se osiguravaju prilike za svakodnevno prisjećanje vlastitih radnji i događaja u kojima je sudjelovao. Navedeno omogućuje odgajatelju promatranje i bilježenje reakcija djece na isto (Morgan, 2007; Clark, Moss, 2001).

Multimetodski pristup istraživanjima u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, koji aktivno uključuje perspektivu djece, polazi od mozaik pristupa koji omogućuje različite načine dokumentiranja odgojno-obrazovnog procesa, zastupajući time tezu suvremene paradigme o participaciji djece u istraživanjima (Clark, 2005; Cutter-Mackenzie, Edwards, Widdop Quinton, 2015). Aktivna participacija djeteta u istraživanjima odgojno-obrazovnog procesa u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje stoga polazi od sljedećih postavki u metodologiji istraživanja s djecom:

višedimenzionalnost jezika i govora djece, njihovih individualnih oblika izražavanja mišljenja i vlastitih perspektiva; participativnost: promatranje djeteta kao aktivnog pojedinca socijalnog konteksta u kojemu živi i djeluje i nositelja vlastita procesa učenja te refleksivnost koja uključuje zajedničko promišljanje svih sudionika (djece, odgajatelja i roditelja) o kontinuiranom mijenjanju odgojno-obrazovnog procesa. Nadalje, sljedeća postavka odnosi se na naglasak na perspektivi djeteta koja je svakodnevno promjenjiva, sadrži neprocjenjiva iskustva djeteta, razmišljanja, stavove i ideje koje su predmet promatranja u istraživanjima; dok posljednja postavka proizlazi od načela izravnog polazišta iz prakse, što znači da ideja o slušanju glasova djeteta polazi od suvremeno utemeljene paradigme o djetetu i djetinjstvu te o aktivnoj participaciji djeteta u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (Clark, Moss, 2001; Colliver, 2017).

Kvalitativni pristupi u istraživanju s djecom rane i predškolske dobi uključuju i korištenje *mozaik pristupa.* Navedeni pristup (prema Clark i Moss, 2001) opisuje se participativnim istraživanjem koje polazi od različitih tehnika uključivanja djece u istraživački proces naglašavajući time i primjerenost različitih tehnika za uvažavanja dječje perspektive. Dobna mješovitost djece, različitost stavova i ideja omogućuje se osiguravanjem najprimjerenijih istraživačkih tehnika, što također zastupa tezu Reggio pedagogije o *stotinu jezika djece* koja opisuje različitost učenja, izraza i misli svakog djeteta. Polazeći od navedenog, *mozaik pristup* istraživanju s djecom teorijska utemeljenja ima u osiguravanju uvjeta za različitost učenja, vlastite (su)konstrukcije znanja te prijenosa vlastitih misli u socijalnom kontekstu ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, imajući u središtu dijete kao aktivnog sudionika. Prikupljanje dokumentacije i potrebnih podataka od strane svih sudionika uključenih u istraživanje odgojno-obrazovne prakse, a posebice djeteta i odgajatelja prva je faza u *mozaik pristupu*. Prema autorima Clark (2005), Krnjaja i Pavlović Breneselović (2015) inicijalna faza također uključuje i zajedničku razmjenu prikupljene dokumentacije, promišljanje i reflektiranje na isto te planiranja sljedećih faza. Potreba za dinamikom istraživačkog procesa, međusobnih refleksija i prihvaćanja različitih tumačenja odgojno-obrazovnog procesa uključena je kroz sljedeću fazu. Omogućavajući djetetu rane i predškolske dobi vlastite projekcije socijalnog okruženja u kojemu živi, njegova zapažanja te provjeravanja i promišljanje o vlastitom djelovanju omogućuje se razvoj

kritičkog mišljenja djeteta (Cutter-Mackenzie, Edwards, Widdop Quinton, 2015; Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2015).

5. METODOLOGIJA RADA

5.1. Predmet istraživanja

Predmet ovoga rada jest istražiti načine uključenosti djece u svakodnevnim aktivnostima, ali i u cjelokupnom življenju u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Istraživanje participacije djece u projiciranju, evaluaciji i dokumentiranju vlastitih samoiniciranih aktivnosti i kurikuluma promatrat će se u kontekstu dobno mješovitih odgojno- obrazovnih skupina. U fokusu ovog istraživanja jest i aktivna participacija odgajatelja u procesu razvoja vlastite refleksivne prakse s ciljem boljeg razumijevanja važnosti participacije djece u sukonstrukciji kurikuluma, ali i vlastitog osnaživanja osobnih i profesionalnih kompetencija odgajatelja.

5.2. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja je razumijevanje pojma participacije djece u svakodnevnom življenju u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u okviru suvremenih zahtjeva Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Poseban naglasak bit će na razumijevanju pojma participacije djeteta u kontekstu dobno mješovitih odgojno-obrazovnih skupina. S druge strane, cilj ovoga istraživanja ide i u smjeru osnaživanja istraživačkih i refleksivnih kompetencija odgajatelja- refleksivnih praktičara prema kontinuiranom profesionalnom razvoju.

Iz postavljenog cilja proizlaze sljedeći zadaci istraživanja:

- osnaživati dijete za vlastitu, aktivnu participaciju u svakodnevnim aktivnostima u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te težiti prema stvaranju uvjeta za implementaciju suvremenih zahtjeva Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje s naglaskom na participaciju djece u sukonstrukciji kurikuluma,

- osnaživati dijete za proces učenja u socijalnom kontekstu dobno mješovitih odgojno-obrazovnih skupina kroz razvoj vlastitih socijalnih i građanskih kompetencija, istraživačkog i suradničkog učenja te sudjelovanje u svakodnevnom odlučivanju s djecom i odraslima,
- kod odgajatelja razvijati osjetljivost za omogućavanje uvjeta za svakodnevno i ravnopravno sudjelovanje djece u procesu odgoja i obrazovanja te osnaživanje djece za suodlučivanjem o pitanjima življenja u kontekstu ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje,
- razvijati kod odgajatelja potrebu za važnošću kontinuiranoga profesionalnog razvoja kroz istraživanje vlastite odgojno-obrazovne prakse, (samo)refleksije i suradničko učenje.

5.3. Metodologijski pristup istraživanju

Zbog specifičnosti konteksta istraživanja i ciljeva koji su promatrani holistički kroz interpretativnu paradigmu, kao metodologijski pristup istraživanju za potrebe diplomskoga rada odabran je kvalitativni pristup koji uključuje aktivnu participaciju svih sudionika, posebice djece. Prema MacNaughton i Hughes (2009) kvalitativni pristup u istraživanju odgojno-obrazovne prakse teži prema dubljem razumijevanju, stvaranju novih značenja te sustavnom promišljanju o promjenama koje proizlaze iz prakse, a na koja kvantitativni pristupi ne mogu dati odgovore jer ne naglašavaju vlastita iskustva, refleksije i aktivno sudjelovanje svih sudionika.
Akcijsko istraživanje odabrano je kao temeljni metodološki pristup jer omogućuje odgajateljima da postaju glavni nosioci promjena i istraživanja odgojno-obrazovne prakse kako bi svojim teorijskim i praktičnim znanjima, ali i iskustvom mogli stvarati nova znanja koja će utjecati na promjene u praksi. Nadalje, dijete kao nositelj procesa i (su)konstruktor kurikuluma u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, prema suvremenoj paradigmi, dobiva važno mjesto kao aktivni sudionik u istraživanjima.

Akcijsko istraživanje definira se kao istraživački proces koji ima odliku kontinuiranog mijenjanja prakse u ponavljajućim ciklusima planiranja, unošenja promjena i evaluacije

koji omogućuju da odgajatelji transformiraju vlastita postojeća znanja o konkretnim problemima u odgojno-obrazovnoj praksi. Potencijal istraživanja jest u tome da ono uključuje sve sudionike odgojno- obrazovnog procesa, a uloga djeteta opisuje se aktivnom i svakodnevnom u kojoj dijete ima priliku aktivno sudjelovati u svim pitanjima i problemima postavljenim istraživanjem. U akcijskim istraživanjima problem istraživanja ne izabire se unaprijed, već se otkriva polazeći od različitih izvora dokumentacije (Halmi, 1996; prema Slunjski, 2001). Izravno, participacijsko istraživanje te suradnički odnosi opisuju istraživanja čiji cilj polazi od istraživanja i mijenjanja odgojno-obrazovne prakse s namjerom emancipacije djece i odgajatelja. Potreba razumijevanja konteksta proizlazi iz svakodnevnih promišljanja, planiranja, dokumentiranja te usmjerenosti prema mijenjanju specifične prakse u jedinstvenom okruženju. Autori Cohen i Manion (prema Halmi, 2013) ističu odlike akcijskog istraživanja. Akcijsko istraživanje je situacijsko jer proučava problem u određenom prostornom, vremenskom i socijalnom kontekstu u čijem ga okviru i pokušava riješiti. Istovremeno, istraživanje zahtjeva i suradničke odnose između svih sudionika, timski rad, (samo)refleksije, stoga se o akcijskom istraživanju može govoriti kao o sudjelujućem. Nadalje, odrednica samoevaluacije opisuje da se promjene do kojih se istraživanjem dolazilo neprestano propituju, procjenjuju u samom tijeku istraživanja, a sve u cilju unaprjeđenja i mijenjanja odgojno-obrazovne prakse.

5.4. Postupci i načini prikupljanja podataka

U procesu prikupljanja različitih oblika dokumentacije sudjelovali su svi sudionici akcijskog istraživanja: istraživač, djeca i odgajatelji, a prikupljena dokumentacija bila je polazište za pregledavanje, promišljanje i mogućnosti budućih akcija kao i za individualne i zajedničke refleksije istraživača i odgajatelja te odgajatelja međusobno. Na ovaj način odgajatelji su bili izravno uključeni u proces istraživanja vlastite prakse, korištenje različitih sredstava za prikupljanje istog, razvijanje vlastitih istraživačkih kompetencija te suradničko učenja s ostalim sudionicima. Nadalje, autorstvo prikupljene dokumentacije pripada i djeci koja su u cjelokupnog procesu bila promatrana ravnopravnim sudionicima što je i polazište za aktivnu participaciju djece u istraživanjima s djecom (Slunjski, 2015.; Mayne, Howitt i Rennie, 2018).

5.5. Prikaz konteksta istraživanja

Akcijsko istraživanje provedeno za potrebe diplomskoga rada uključivalo je tri objekta Dječjeg vrtića *Vladimir Nazor,* Kastav. U pripremnoj fazi akcijskog istraživanja, na sudjelovanje su pozvani svi odgajatelji dječjeg vrtića, a od ukupnog broja odgajatelja- 40 (prema Godišnjem planu i programu dječjeg vrtića *Vladimir Nazor),* u istraživanju je sudjelovalo njih 6. Prema statističkom prikazu u akcijsko istraživanje uključilo se svega 6% odgajatelja zbog čega se brojka uključenih sudionika može smatrati vrlo niskom. Navedeno također potvrđuje da je za razumijevanje aktivnog istraživanja vlastite prakse potrebno dublje promišljanje o važnosti promjena u sustavu te suvremenog pogleda na oblike profesionalnog razvoja odgajatelja-refleksivnih praktičara (Šagud, 2006). Za uspješnost ostvarivanja istraživačkog procesa od iznimne je važnosti bilo načelo dobrovoljnosti sudionika za uključivanje te njihova unutarnja motivacija za istim, kao način unaprjeđenja osobnih i profesionalnih kompetencija.

Objekti uključeni u istraživanje odabrani su kao prigodan uzorak s obzirom na dobrovoljnost sudionika na sudjelovanje, ali i zbog namjere povezivanja više objekata u sastavu dječjeg vrtića.
Za sve sudionike akcijskog istraživanja (djeca, odgajatelji i odgojno- obrazovne skupine) tijekom prikupljanja podataka i u daljnjem tekstu korišteni su pseudonimi zbog osiguravanja zaštite podataka i anonimnosti.

Glavni objekt dječjeg vrtića u svojem sastavu ima šest odgojno-obrazovnih skupina djece predškolske dobi te jednu odgojno-obrazovnu skupinu u kojoj se provodi kraći program predškole. U objektu *Vladimir Nazor* u istraživanju je sudjelovala jedna odgojno-obrazovna skupina: *odgojno-obrazovna skupina I*, te dvije odgajateljice: *odgajateljica A* i odgajateljica B. *Odgajateljica A* ima zvanje sveučilišne prvostupnice ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te 10 godina radnog iskustva. Također, *odgajateljica A* protekle tri godine na mjestu je voditelja objekta u sastavu dječjeg vrtića (od ove pedagoške godine voditeljica je objekta koji broji šest odgojno-obrazovnih skupina, a prethodne dvije godine bila je voditelj područnog objekta s dvije odgojno-

obrazovne skupine). *Odgajateljica B*, koja radi zajedno s *odgajateljicom A*, završila je trogodišnji stručni studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a trenutno se nalazi na stručnom osposobljavanju za rad bez zasnivanja radnog odnosa (u travnju 2019. godine kao pripravnik u *odgojno-obrazovnoj skupini I* je 5 mjeseci). Također, prije početka stručnog osposobljavanja za rad bez zasnivanja radnog odnosa, *odgajateljica B* radila je godinu dana kao asistentica za djecu s teškoćama u razvoju u istoj ustanovi.

U drugom, područnom objektu, gdje se u jednoj odgojno-obrazovnoj skupini izvodi redovni program ranog učenja talijanskog jezika, pod pseudonimom *odgojno-obrazovna skupina II,* u istraživanje su bile uključene dvije odgajateljice: *odgajateljica C* i *odgajateljica D*. Obje sudionice imaju položenu odgovarajuću razinu poznavanja talijanskog jezika, i završen trogodišnji stručni studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Odgajateljica C* ima 11, a *odgajateljica D* 5 godina radnog iskustva. Specifičnost navedenog objekta jest što u njemu djeluje jedna odgojno-obrazovna skupina, a nalazi se u neposrednoj blizini objekta *Mavrica*, a ponovno je započeo s radom pedagoške godine 2018./2019.

U objektu *Mavrica*, u kojemu se u dvije odgojno-obrazovne skupine provodi program ranog učenja engleskog jezika, u istraživanje se uključila jedna odgojno-obrazovna skupina: *odgojno-obrazovna skupina III* te također dvije odgajateljice. *Odgajateljica E* sveučilišna je prvostupnica ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i magistra kulturologije- smjer mediologija te ima 3,5 godina radnog iskustva. *Odgajateljica F* ima 4 godine radnog iskustva, a također je sveučilišna prvostupnica ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Odgajateljice zaposlene u odgojno-obrazovnoj skupini za rano učenje engleskog jezika imaju položenu odgovarajuću razinu poznavanja engleskog jezika.

Tijekom analize karakteristika sudionika primijećeno je da svi sudionici imaju završen preddiplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, odnosno nema sudionika koji trenutno studiraju ili su završili diplomsku razinu obrazovanja. Navedeno otvara ključna pitanja o kontinuiranom profesionalnom razvoju odgajatelja te težnji ka višim razinama teorijskih, ali i praktičnih znanja. Prema autorici Krstović (2009)

profesionalni razvoj odgajatelja polazi od obveze, ali i odgovornosti prema unaprjeđenju odgojno-obrazovne prakse i kvalitete odgojno-obrazovne ustanove. Kada se govori o karakteristikama sudionika, također je jedna od posebnosti da je u istraživanje bio uključen i jedan odgajatelj-pripravnik koji se nalazi na stručnom osposobljavanju za rad bez zasnivanja radnog odnosa. *Odgajateljicu B* stoga karakterizira početak rada u odgojno-obrazovnoj skupini te upoznavanje s odgojno-obrazovnom praksom, specifičnostima rada te individualnim karakteristikama djece rane i predškolske dobi u institucijskom kontekstu.

Promatrajući razvoje faze profesionalnog razvoja, prema autorici Katz (1972), vidljivo je da odgajateljice uključene u istraživanje imaju do 12 godina radnog iskustva, što se opisuje sljedećim fazama: preživljavanje *(engl. survival),* stabilizacije *(engl. consolidation)* te fazom obnove *(engl. renewal)*. Sudionicu istraživanja koje se nalazi na početku profesionalnog razvoja unutar odgajateljske profesije *(odgajateljica B)* stoga karakterizira početak rada u odgojno-obrazovnoj skupini te upoznavanje s odgojno-obrazovnom praksom, specifičnostima rada te individualnim karakteristikama djece rane i predškolske dobi u institucijskom kontekstu. Početna godina ulaska u profesiju također se opisuje i prihvaćanjem odgovornosti, temeljnoj usmjerenosti na sigurnost djece te početkom propitivanja vlastite uloge u odgojno-obrazovnom procesu. Potreba za podrškom ostalih odgajatelja i sustručnjaka iz ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje izdvaja se ključnom zbog potreba za početnom podrškom tijekom izgradnje profesionalne uloge Katz (1972). Fazu stabilizacije opisuje se nastavkom promišljanja o vlastitoj ulozi, kontinuiranom podrškom, omogućavanjem uvjeta za razvoj osobnih i profesionalnih kompetencija te usavršavanja vlastitih stručnih znanja.

Sljedeća faza profesionalnog razvoja predstavlja početak zrelosti vlastite implicitne pedagogije, stavova i sustava vrijednosti te jasnog značenja vlastite uloge odgajatelja. Nadalje, u fazi obnove izdvaja se i potreba za napredovanjem i novim oblicima profesionalnog razvoja u cilju mijenjanja vlastite prakse. Početak izgradnje i kontinuiteta profesionalne uloge, te postavljanje pitanja vezanih uz ulogu u odgojno-obrazovnom procesu. Promatrajući prethodna iskustva u ulozi sudionika ili istraživača u akcijskim istraživanjima sve odgajateljice navode kako do sada nisu imale iskustva u takvoj vrsti istraživanja odgojno-obrazovne prakse.

6. ISTRAŽIVANJE ODGOJNO-OBRAZOVNE PRAKSE

Proces istraživanja odgojno-obrazovne prakse započeo je pripremnom fazom i inicijalnim susretima istraživača i svih odgajatelja po objektima u sastavu dječjeg vrtića *Vladimir Nazor*. U pripremnoj fazi također su prikupljene i informacije o odgojno-obrazovnih skupinama: dob i broj djece u odgojno-obrazovnoj skupini, specifičnosti odgojno-obrazovne skupine, posebni interesi djece i slično.

Tijekom navedene faze prikupljeni su podaci o odgajateljima (razina obrazovanja, radno iskustvo, položajno zvanje odgajatelja) i suglasnosti za sudjelovanjem u akcijskom istraživanju i audiovideo snimanja tijekom planiranih zajedničkih refleksija. Svi odgajatelji pristali su na sudjelovanje te dobrovoljno potpisali navedene suglasnosti. U istraživanjima s djecom, u kojima dijete ima aktivnu ulogu u gradnji značenja i participaciji, djeca su promatrana ravnopravnim sudionicima istraživačkog procesa. Pripremljene su suglasnosti za roditelje/zakonske skrbnike djece iz odabranih odgojno-obrazovnih skupina. Suglasnosti su sadržavale opis, cilj i predmet istraživanja te opis načina prikupljanja podataka. Kako je ranije navedeno, u daljnjem tekstu za odgojno-obrazovne skupine i odgajatelje, korišteni su pseudonimi, a za djecu inicijali imena kako bi se osigurala anonimnost sudionika u istraživanju. Tijekom cijelog istraživačkog procesa poštivao se etički kodeks istraživanja s djecom.

Istraživanje odgojno-obrazovne prakse provedeno je prema autorima Koshy i sur. (2010) koji navode ciklus akcijskog istraživanja koji uključuje sljedeće faze: plan, akcija i praćenje te refleksija. Tijekom navedenih faza istraživanja istraživač i odgajatelji iz tri objekta dječjeg vrtića *Vladimir Nazor* sudjelovali su u zajedničkim refleksijama.

Tijekom prvoga ciklusa akcijskog istraživanja, kroz fazu planiranja, cilj je bio dobiti uvid u inicijalno stanje u odabranim odgojno-obrazovnim skupinama objekata u sastavu dječjeg vrtića. Naglasak je bio na participaciji djece u odgojno-obrazovnom procesu, življenju u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te (su)konstrukciji kurikuluma. Zbog složenosti odgojno-obrazovnog procesa proces prikupljanja podataka

uključivao je različite metode koje su uključivale perspektivu djeteta i odgajatelja. Navedeno je bilo u cilju osiguravanja triangulacije podataka što vodi prema razumijevanju problema i uvažavanju perspektive svih sudionika (Halmi, 2013; Cohen, Manion, Morrison, 2007).

Prvi ciklus akcijskog istraživanja (plan) odvijao se kroz dvije faze. Prva faza istraživanja odgojno-obrazovne prakse uključivala je prikupljanje dokumentacije, odnosno praćenje djece u aktivnostima u različitim periodima dana i na različitim prostorima. Također, proces praćenja djece u aktivnostima odvijao se kroz fotografiranje, audiovideo snimanje te bilješke i zapise odgajatelja odgojno-obrazovnih skupina. Prva faza odvijala se kroz određeno vremensko razdoblje, prema mogućnostima i vlastitim tempom odgajatelja. Odgajatelji odgojno-obrazovnih skupina samostalno su prikupljali dokumentaciju i pratili djecu u aktivnostima, a istraživač je naglasio da budi li imali potrebu za istim da može i on boraviti u odgojno-obrazovnim skupinama. Tijekom druge faze odgajatelji su zajedno s djecom istraživali problem za koji su se, na temelju dokumentacije iz prve faze, odlučili. U procesu promišljanja o postavljenoj problemskoj situaciji, pronalaska novih prijedloga i ideja za dublja promišljanja o istome korišteni su dijelovi *mozaik pristupa* istraživanja s djecom. Odgajatelji su promišljali i predlagali različite metode i tehnike sudjelovanja djece u istraživačkom procesu koje su bile u cilju osiguravanja prava djeteta na iznošenje vlastita mišljenja, ideja i stavova, osnaživanja istraživačkih kompetencija djeteta, ali i odgajatelja, prema slušanju i razumijevanju djeteta u odgojno-obrazovnom procesu, u cilju poticanja aktivne participacije djeteta. Prikazane istraživačke tehnike specifične su za kontekst u kojemu se odvijalo akcijsko istraživanje, specifičnosti odgojno-obrazovnih skupina (dobna mješovitost odgojno-obrazovnih skupina, interesi djece, mogućnosti korištenja tehničkih pomagala u prikupljanju podataka i sl.), vlastite kompetencija odgajatelja te njihovu spremnost na svakodnevno i istraživanje vlastite odgojno-obrazovne prakse. Zbog specifičnosti okruženja u kojemu se istraživanje odvijalo i sudionika (djece) istraživačke tehnike odabrane su kako bi se prikazala perspektiva djeteta kroz korištenje intervjua s djecom, ekspresivnih aktivnosti (dječji crteži) kako bi se djeci omogućilo iznošenje vlastite perspektive o odabranom problemu, na njima specifičan i jedinstven način.

Kroz drugi ciklus akcijskog istraživanja, istovremeno su se izmjenjivali procesi akcije i praćenja. Na temelju praćenja djeteta i njegovih aktivnosti odgajatelji odgojno-obrazovnih skupina uključenih u istraživanje promišljali su o načinima uključivanja djeteta u odlučivanje, poduzimali su različite akcije u cilju obogaćivanja prostorno-materijalnog okruženja, polazeći od potreba i interesa djece. Nadalje, odgajatelji su kroz ovu fazu istraživanja imali mogućnosti osvijestiti svoje postupke, vlastitu odgojno-obrazovnu praksu promatrati kroz drugačiji perspektivu, provoditi refleksije na učinjeno i zajedno s djecom planirati buduće akcije. Kroz istraživanje socijalnih odnosa djece odgojno-obrazovnih skupina, omogućeno je i osnaživanje djetetovog samopouzdanja i vlastite slike o sebi, refleksije na problemske situacije iz vlastite perspektive, prihvaćanje i razumijevanje perspektive drugih te promišljanje o ulozi odgajatelja u istome. Važnost (samo)refleksije na vlastite akcije djece osigurana je od strane odgajatelja kroz provođenje zajedničkih refleksija s djecom na prikupljene fotovideo zapise.

Posljednji ciklus akcijskog istraživanja je imao u središtu zajedničke refleksije odgajatelja i istraživača kako bi se omogućilo promišljanje i mijenjanje vlastite odgojno-obrazovne prakse u cilju razumijevanja pojma participacije djece u svakodnevnom življenju u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u okviru suvremenih zahtjeva *„Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje“* (2014) . Nadalje, u radu će se prikazati i načini implementacije polazišta kurikuluma s naglaskom na istraživanje participacije djece u svakodnevnim aktivnostima u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Također, prikazana su i zaključna promišljanja odgajatelja o sudjelovanju u akcijskom istraživanju, prednostima i nedostacima istraživačkog procesa, prijedlozima za buduće akcije i vlastitom osvrtu na proces istraživanja vlastite odgojno-obrazovne prakse.

6.1. Odgojno-obrazovna skupina I

Prva odgojno-obrazovna skupina uključena u akcijsko istraživanje je *odgojno-obrazovna skupina I*. Odgojno-obrazovna skupina dobno je mješovita, nalazi se u glavnom objektu dječjeg vrtića, a u broji 23 djece: 12 dječaka i 11 djevojčica. U vremenu provođenja istraživanja djeca su bila u dobi od 3 do 5 godina. Od ukupnog broja upisane djece, polovica skupine su djeca koja su novoupisana, točnije polaze vrtić od 2018./2019. pedagoške godine.

U inicijalnom razgovoru o odgojno-obrazovnoj skupini, *odgajateljica A* ističe broj djece u skupini. Jasno naglašava da je broj upisane djece iznad standarda te da je u odnosu na broj djece prostorno-materijalno okruženje nezadovoljavajuće, točnije da je soba dnevnog boravka manje površine od potrebne.

Kada je riječ o broju upisane djece u odgojno-obrazovnoj skupini I, a prema *Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja naobrazbe* (2008), vidljivo je da je broj djece nešto veći u odnosu na predložena mjerila za broj djece u odgojno-obrazovnim, dobno mješovitim skupinama.

Tijekom razgovora *odgajateljica A* također opisuje specifičnosti odgojno-obrazovne skupine, a odgovori se mogu povezati u zaključak o, prema mišljenju odgajateljice A, prevelikom broju djece za prostorno-materijalno okruženje odgojno-obrazovne skupine.

Odgajateljica A	*Dugo sam s njima… Ali ove godine njih je upisano 23, a prisutnost je oko 20. To je po meni najveći mogući problem. Evo recimo danas ih je bilo 16 i to je bilo idealno.*
Istraživač	*Dakle, prema broju upisane djece, kako biste opisali prostorno-materijalno okruženje Vaše odgojno-obrazovne skupine?*
Odgajateljica A	*Prostor sobe definitivno vidim kao problem. Da. Jer nas je jednostavno previše u ovako malom prostoru.* *I tijekom spavanja je problem gdje smjestiti sve te krevete.*
…	
Odgajateljica A	*A da, hodnik uopće ne koristimo. On je samo u funkciji garderobe i nekako prolaza između dvije skupine i kupaonica.*

Tijekom daljnjeg razgovora *odgajateljica A* započinje samoinicijativno opisivati specifičnosti odgojno-obrazovne skupine.

Odgajateljica A	*…Vrlo neobična skupina. Zato jer ih zanima sve, ali ne zanima ih zapravo ništa… Što god da im ponudim iz bilo koje teme, oni će to prihvatiti kratkotrajno. I ne vole likovni, ne znam zašto. A jače senzorne stvari i imitativne igre obožavaju… Ali upravo zbog te neobičnosti grupa dobro funkcionira…*
U razgovoru o specifičnostima *odgojno-obrazovne skupine I odgajateljica A* navodi sljedeće:	
Odgajateljica A	*…Mislim da su jako „nazadni" za svoju dob. Recimo imam djecu od 5-5,5 godina koja su u nekim područjima razvoja lošija nego mlađa djeca. Od emocionalnih do ostalih stvari…*

6.1.1. Prvi ciklus akcijskog istraživanja (plan)

6.1.1.1. Prva faza istraživanja odgojno-obrazovne prakse

Tijekom zajedničkih refleksija *odgajateljica A* i *odgajateljica B*, a pregledavanjem prikupljenih fotografija djece u svakodnevnim aktivnostima zaključuju da djeca vrlo rijetko borave u stalno-manipulativnom centru te primjećuju da je lego stol u građevnom centru nedovoljnih dimenzija za veći broj djece.

Na prikazanim *fotografijama (1-9)* djeca su uključena u različite aktivnosti u centrima aktivnosti u sobi *odgojno-obrazovne skupine I*: istraživanje makete Sunčeva sustava (1); manipuliranje kamenčićima u boji te slaganje istih prema predlošcima različitih linija i oblika u stolno-manipulativnom centru (2); konstruiranje lego kockama u građevnom centru (3); istraživanje, manipuliranje i taktilno doživljavanje različitih materijala u istraživačkom centru: kukuruzna krupica na svjetlećem stolu (4), gel kuglice različitih boja (5), rasuti materijali: zemlja i pijesak te različite posude i vozila (6); simbolička igra s *kućicom* (7); promatranje interaktivnih edukativnih plakata (8); te igra lutkama u dramskom centru (9).

Fotografije 1-9: Aktivnosti djece *odgojno-obrazovne skupine I* u prostoru sobe dnevnog boravka skupine











Izvor: foto dokumentacija *odgajateljice A* i *odgajateljice B*

6.1.1.2. Druga faza istraživanja odgojno-obrazovne prakse

Odgajateljice nastavljaju sa svakodnevnim praćenjem djece u aktivnostima te dokumentiraju njihove aktivnosti. Kada je riječ o prostorno-materijalnom okruženju, s naglaskom na interakcije, igru i aktivnosti djece u stolno-manipulativnom centru, odgajateljice izdvajaju nekoliko situacija prikazanih na sljedećim *fotografijama (10-12)*.

Fotografije 10-12: Aktivnosti djece u stolno-manipulativno centru (zajedničko slaganje slagalica)





Izvor: foto dokumentacija *odgajateljice A* i *odgajateljice B*

Fotografije (10-12) prikazuju dječaka F. (5.5 god.) i djevojčicu M. (5.5 god.) tijekom aktivnosti u stolno-manipulativnom centru. Poticaj je djeci ponuđen od strane *odgajateljice A*. Djeca sudjeluju u igri slaganja slagalice. Nakon nekoliko trenutaka dječaku samoinicijativno prilazi djevojčica te mu se pridružuje u aktivnosti. Djevojčica *(fotografija 13)* nekoliko minuta sudjeluje u zajedničkog igri, manipulira dijelovima slagalice, diže se od stola i odlazi.

Fotografija 13: Boravak dječaka A. u stolno-manipulativnom centru



Izvor: foto dokumentacija *odgajateljice A*

Dječak A. (3 god.) samoinicijativno prilazi polici s poticajima koja se nalazi u stolno-manipulativnom centru. Sjedi na podu, uzima umetaljku i manipulira njezinim dijelovima. Dječak se u aktivnosti zadržava vrlo kratko, odgajateljica A. daje mu uputu da sjedne za stol i nastavi sa slaganjem, no on to odbija i govori da želi ostati na podu „*jer mu je tako fora*“.

Fotografije 14-15: Aktivnosti djece u stolno-manipulativnom centru (igra slagalicama)





Izvor: foto dokumentacija *odgajateljice A*

Na *fotografiji 14* prikazana je aktivnost dvojice dječaka koji borave u stolno-manipulativnom centru i slažu dijelove slagalice. Poticaj je djeci ponuđen od strane odgajateljice A. Dječak M. (5 god.) uzima kutiju sa slagalicama i gura dijelove slagalice po stolu, od sebe. Dolazi do konfliktne situacije s drugim dječakom, dječak L. (3 god.) koji sjedi s druge strane stola, a predmet njihovog konflikta je podjela prostora stola na

jednake dijelove. Dječaci samoinicijativno rješavaju sukob i dogovaraju se oko podjele prostora. Dječak M. nastavlja slagati dijelove slagalice.

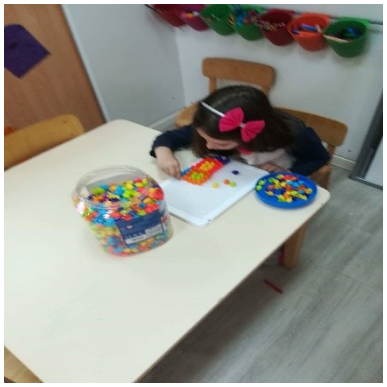
U vremenu prije nastanka *fotografije 15*, dječaci M. i L. odlaze iz stolno-manipulativnog centra, a sve poticaje ostavljaju na stolu. *Fotografija 14* prikazuje nastavak aktivnosti istim poticajem: slagalica. U aktivnosti sudjeluju sljedeća djeca: djevojčica A. (3 god.), djevojčica Z. (3 god.), djevojčica N. (4 god.) te dječak I. (4 god.). Djeca nastavljaju igru istim poticajem kao i dječak M. s *fotografije 15*, a njihova igra traje nekoliko trenutaka prije nego odlaze prema drugom centru aktivnosti u sobi.

Fotografija 16: Djevojčica F. (4 god.) u interakciji sa poticajem (karike u boji)



Izvor: foto dokumentacija *odgajateljice A*

Fotografija 17: Djevojčica M. (5 god.) i čavlići u boji



Izvor: foto dokumentacija *odgajateljice B*

Fotografija 16 prikazuje djevojčicu F. (4 god.) u stolno-manipulativnom centru. Djevojčica tijekom jutra prenosi poticaj s fotografije po sobi dnevnog boravka, po različitim centrima aktivnosti. Sjeda za stol i počinje istraživanje poticaja. Karike u boji uzima u ruku i slaže ih neovisno o zadatku. Na sljedećoj, *fotografiji 17*, djevojčica M. (5 god.) samoinicijativno uzima poticaj iz stolno-manipulativnog centra: čavlići u različitim bojama. Njezina interakcija poticajem traje vrlo kratko; djevojčica poticaj ostavlja na stolu i odlazi u dramsko-obiteljski centar.

Kako je i napomenula, *odgajateljica A*, problemsku situaciju u *odgojno-obrazovnoj skupini I* navodi prostorno-materijalno okruženje. Promišljajući o tehnikama

prikupljanja podataka koje uključuju djecu kao aktivne sudionike, *odgajateljica A* i istraživač predlažu: polustrukturirani intervju i ekspresivne aktivnosti djece.

Tijekom jutarnjeg okupljanja djece s njima razgovara o tome čega se najviše vole igrati u prostoru sobe dnevnog boravka, s kojim igračkama i materijalima, u kojem prostoru. Nadalje, *odgajateljica A* razgovara s djecom o tome što bi promijenili jer je dokumentiranjem aktivnosti djece i svakodnevnim praćenjem uočila da djeca vrlo rijetko boravke u stolno-manipulativnom centru. Tijekom razgovora *odgajateljica A* primjenjuje tehniku polustrukturiranog intervjua čiji je transkript prikazan u nastavku.

Odgajateljica A	*S čime se najviše voliš igrati?*
Djevojčica S.	*S kuhinjom.*
Odgajateljica A	*S čime se ti E. najviše voliš igrati? [odgajateljica A obraća se djevojčici E.]*
Djevojčica E.	*Sa… mmmm…*
…	
Odgajateljica A	*S čime se ti A. najviše voliš igrati? [odgajateljica A obraća se dječaku A.]*
Dječak A.	*Mmmm. Palentom i sa rižom.*
Odgajateljica A	*Sa palentom i sa rižom? Dobro.*
Odgajateljica A	*A ti L.?*
Djevojčica L.	*Samo sa kućicom.*
Odgajateljica A	*Samo sa kućicom. Ok. Ajde mi sad recite dali biste vi nešto promijenili u ovoj našoj sobi?*
Daaaaaa [nekoliko djece u glas odgovara na postavljeno pitanje]	
Odgajateljica A	*Što biste promijenili?*
Dječak M.	*Ja bi pretvorio sobu u život.*
Odgajateljica A	*Što biš ti M. promjenila?*
Odgajateljica A	*Biste li nešto promijenili, dodali, maknuli?*
Djevojčica M.	*Da*
Odgajateljica A	*Reci M.*
Djevojčica M.	*Ja bi imala crvenu boju pa da namažemo cijeli vrtić tako da bude šareno.*
Djevojčica L.	*Ja bi sve prebojala u rozo.*
…	
Odgajateljica A	*A što bi dodala od igračaka, E.? Da nešto maknemo ili promijenimo?*
Djevojčica E.	*Maknemo.*
Odgajateljica A	*Što koka da maknemo?*
Djevojčica E.	*Ono tamo. [pokazuje]*

Odgajateljica A	*Svemir da maknemo? Svemir ti se ne sviđa?*
Djevojčica E.	*Sviđa, nego ono tamo što ima špagu mi se ne sviđa.*
Odgajateljica A	*Tu igru da maknemo, ta ti se ne sviđa? Dobro.*
...	
Odgajateljica A	*L. da li bi ti htio da nešto maknemo? [obraća se dječaku L.]*
Dječak L.	*Pa… Ja bi htio da svi dijele u vrtiću igračke.*
...	
Odgajateljica A	*N., a ti? [obraća se djevojčici N.]*
Djevojčica N.	*Puzzle*
Odgajateljica A	*Puzzle biš promijenila N.?*
Djevojčica A.	*Da stavimo druge.*
Odgajateljica A	*A ti L.? [obraća se dječaku L.]*
Dječak L.	*Autiće!*
Odgajateljica A	*Autiće! Tu se moram složit s tobom L. I ja bi dodala još autića.*
...	
Odgajateljica A	*M. što biš ti promjenio?*
Dječak M.	*Kuću nekakvu… Da se mogu igrati… I sve igračke.*
Djevojčica N.	*Ja želim da promijenimo kućicu.*
Odgajateljica A	*Kuhinju ili kućicu?*
Djevojčica N.	*Kućicu ovu u kojoj se igramo sad.*
Odgajateljica A	*Da, može. To se možemo dogovorit.*

Tablica 1: Transkript audio snimke polustrukturiranog intervjua a djecom (dokumentacija *odgajateljice A*)

Nakon samorefleksije *odgajateljice A* na audiosnimku razgovora s djecom, primjećuje da su djeca na postavljena pitanja odgovarala vrlo kratkim odgovorima, bez detaljnijih opisa. Nadalje, isto je vidljivo i kroz potrebu za postavljanjem nekoliko potpitanja kako bi djecu usmjerila na postavljeno pitanje i time dobila traženi odgovor. Isto je zaključeno i na zajedničkoj refleksiji odgajatelja i istraživača, a prijedlog koji je proizašao nakon zajedničkih promišljanja jest da je potrebno provesti ponovljen razgovor s djecom samo prihvatljiviji njima, točnije potrebno je uključiti različite načine intervjuiranja djece, kao što je primjerice intervju dijete- dijete ili grupni intervju (Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2015). Navedenim se omogućuje korištenje tehnike intervjua, a posebice razgovora s grupom djece, kao metode prikupljanja podataka koja

se odvija u prirodnom kontekstu odgojno-obrazovne skupine i ima karakteristike razgovora koji djeca svakodnevno vode i u kojima sudjeluju. Grupni intervju omogućuju i grupnu dinamiku koja uključuju model raspodjele moći koji se izdvaja u shvaćanjima aktivne participacije djeteta u (su)odlučivanju zajedno s odraslima. Odvijanje razgovora u djeci prirodnom i svakodnevnom socijalnom kontekstu također umanjuje poziciju djeteta kao objekta istraživanja, odnosno poziciju djeteta kao ispitanika u odnosu na istraživača (u ovome slučaju odgajatelja odgojno-obrazovne skupine). Ovakav način prikupljanja podataka izravno uključuje osnaživanje djeteta za iskazivanjem vlastitih misli, ideja i stavova koji predstavljaju perspektivu djeteta o svim pitanjima važnima za njegovo svakodnevno življenje u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (Clark 2005, Freeman i Mathison, 2009; prema Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2015).

Istaknuta je i reakcija djece na provedeni intervju. Do sada, djeca *odgojno-obrazovne skupine I* nisu sudjelovala u intervjuu, koji za svrhu ima doživljaj djece o prostorno-materijalnom okruženju ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

istraživač	*A jesi li prije s djecom provodila ovakav način intervjuiranja?*
Odgajateljica A	*Ne.*
istraživač	*Misliš li možda da im je u početku bilo čudno, jer do sad nisu sudjelovali u tome?*
Odgajateljica A	*Definitivno! Vidjela sam da im je čudno, gledali su me baš čudno. Nisu znali što zapravo želim od njih.*

Prema transkriptu audiozapisa razgovora *odgajateljice A* s djecom o prostorno-materijalnom okruženju vidljivo je da je odgajateljica koristila klasičnu formu vođenja kroz postavljena pitanja (forma pitanje-odgovor), stoga je odgovore bilo potrebno detaljnije opisivati postavljanjem potpitanja od strane odrasloga. Zbog navedenog na zajedničkoj refleksiji predloženo je korištenje različitih tehnika intervjua s djecom. Od strane istraživača predloženo je korištenje lutke kao posrednika. Korištenje lutke u komunikaciji kao blisko je djeci, a lutka se koristi kao posrednik koji s djecom razgovara i kojemu djeca govore.

Na jednoj od održanih zajedničkih refleksija na kojoj su prisutne bile *odgajateljica A*, *odgajateljica E* i istraživač, *odgajateljica A* daje vlastiti osvrt na proveden intervju, promišljajući tako o primjerenosti metode prikupljanja podataka te o reakcijama djece na isto, vlastitom sudjelovanju te povratnoj informaciji nakon pročitanog transkripta. Također, na kraju refleksije vidljiv je i prijedlog *odgajateljice E* za potrebom refleksije djece na videosnimku, vlastite odgovore i promišljanja.

istraživač	*Vidiš li možda načine na koje bi mogla uključiti djecu u odlučivanje, planiranje drugačijeg centra?*
Odgajateljica A	*To sam i s njima napravila neki dan… Uglavnom, ja sam ih pitala što bi oni primijenili, što bi da je drugačije, što im fali od poticaja.* *Glavno pitanje je bilo: čime se najviše vole igrati? I nekako odgovori su bili: palenta, riža, sa kućicom i to je to. Neki konkretan odgovor baš i ne vidim po svemu tome.*
istraživač	*Gledajući transkript zapravo je nekako to forma pitanje-odgovor. Postavila si im pitanje i dali su ti odgovor. Na tome je i stalo.*
Odgajateljica A	*To sam i ja primijetila. Ja ih pitam, oni kratko odgovore i to je to. Ostalo je samo na tom.* *Oni su možda još premali. Ja pokušavam nešto iz tog izvući', ali mi baš i nije jasno.* *Možda je problem i u postavljanju pitanja? Fale im potpitanja.*
istraživač	*Možemo li onda zaključit da im taj način razgovora, intervjua nije odgovarao?*
Odgajateljica A	*Teško im je to.*
Odgajateljica E	*Ja bi na tvom mjestu taj razgovor pustila djeci. Baš bi bilo zanimljivo.* *Ili snimat neki igru u stolno- manipulativnom i pokazat im.*
istraživač	*Na taj način im omogućujemo njihovu refleksiju na snimku.*
…	

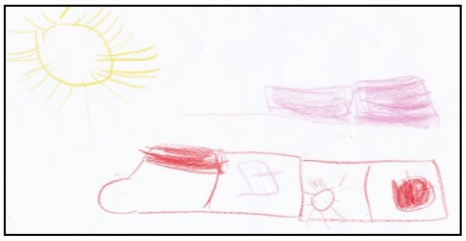
Zaključna promišljanja nakon zajedničke refleksije idu u smjeru pronalaska načina prikupljanja podataka koji u većoj mjeri uključuju sudjelovanje djece. Takvim načinima osiguravaju se uvjeti za osnaživanje kompetencija djeteta, razvijanje spremnosti na (su)odlučivanje, planiranje i projiciranje, razvijanje socijalne i građanske kompetencije te aktivne participacije djeteta u istraživanjima. *Odgajateljica A* također promišlja i

predlaže ostale načine na koje planira uključiti djecu u pitanje stolno-manipulativnog centra u sobi, te se odlučuje uključiti ekspresije djece- njihovu perspektivu prostora.

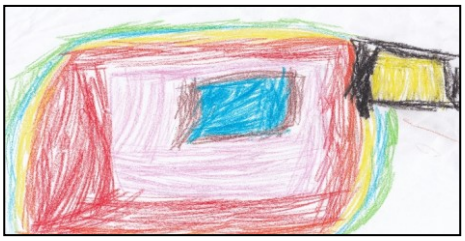
Koristeći različite tehnike prikupljanja podataka koje aktivno uključuju djecu, *odgajateljica A* osiguravala je korištenje *mozaik pristupa* istraživanjima s djecom. Promišljajući o povećanju participacije djece u istraživačkom procesu, *odgajateljica A* predlaže djeci likovnu ekspresiju slike stolno-manipulativnog centra. Djeca su na likovnim radovima prikazivala različite materijale, poticaje i igre koje bi promijenili u navedenom centru, odnosno što bi htjeli da izgleda drugačije. Na crtežima je prikazana likovna ekspresija djece o izgledu i materijalnom okruženju stolno-manipulativnog centra.



Crtež 1: SLOVA (djevojčica T., 4 god.)



Crtež 2: HTJELA BI VIŠE SLAGALICA (djevojčica N., 3 god.)



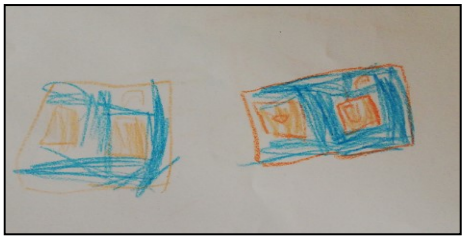
Crtež 3: TV (dječak B., 5 god.)



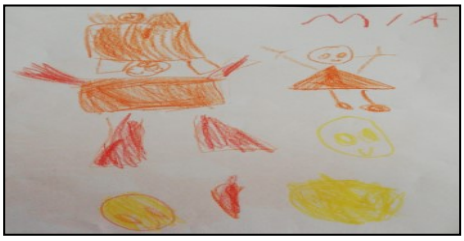
Crtež 4: ŽELIM TABLET (dječak A., 5.5 god.)



Crtež 5: MOTORI (dječak L., 5 god.)



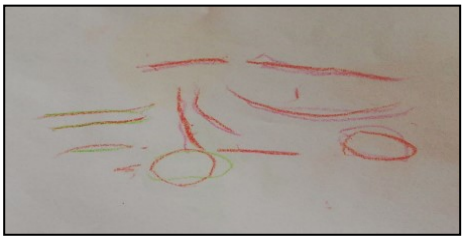
Crtež 6: VOLJELA BI DA IMAMO MAGNETIĆE (djevojčica L., 4 god.)



Crtež 7: ŽELJELA BI ROBOTE (djevojčica M., 5 god.)



Crtež 8: IGRE BROJEVIMA (djevojčica S., 5 god.)



Crtež 9: JA BI VOLIO DA IMAMO VIŠE AUTIĆA (dječak J., 4 god.)



Crtež 10: VOLJELA BI IMAT' ŽIVOTINJE (djevojčica V., 5 god.)

Izvor: likovne ekspresije djece *odgojno-obrazovne skupine I* i dokumentacija *odgajateljice A*

Djeca najviše prikazuju sljedeće: igre slovima i brojevima, slagalice, TV i tablete, vozila (motori, auti), figurice životinja i robota te magnete. Raznolikost poticaja, igara i materijala ukazuje na potrebu za obogaćivanjem prostorno-materijalnog okruženja u skladu s potrebama i interesima djeteta. Tijekom prethodnih razgovora *odgajateljica A* navodi „*… U sobi dnevnog boravka imamo taj stolno-manipulativni koji nikako ne funkcionira što god ja njima ponudila u bilo kojem obliku to traje jedan dan i to je to. Znači nikakav poticaj koji ću ja njima stavit na stol, bez obzira na konstrukciju, estetiku, materijale… I uvijek na nekakav moj poticaj. Daj sjedni, uzmi si nešto od igračaka. Tako im znam reć'.“* Prema navedenom *odgajateljica A* naglašava da je najčešće prostor stolno-manipulativnog centra stol koji se nalazi na ulazu u sobu mjesto *određeno* za mirne aktivnosti djece. Želi istaknuti i to da su poticaji ponuđeni od strane odgajatelja, a vrlo rijetko se ostvaruju samoinicirane aktivnosti djece. Ističe da su poticaji estetski prihvatljivi, različitih materijala, ali bez obzira na njezina promišljanja o primjerenosti poticaja djeca ih ne koriste niti pokazuju interes za njih.

Sljedeći zaključak koji je proizašao tijekom zajedničkih refleksija bila je naglašena potreba za kretanjem i motoričkim aktivnostima djece predškolske dobi koja se ističe kao ključna dimenzija pri planiranju prostorno-materijalnog okruženja. Motorička aktivnosti, kretanje i pokret za djecu su prirodne radnje koje omogućuju razvijanje osjetljivosti vestibularnog sustava, osjetila u cjelini te doživljavanja svijeta kroz pokret. Motoričke aktivnosti istaknule su se tijekom promišljanja o prenamjeni prostora stolno-manipulativnog centra sobe *odgojno-obrazovne skupine I.* Tijekom praćenja djece i dokumentiranja njihovih aktivnosti primijećena je potreba djece za kretanjem u prostoru sobe.

Odgajateljica E	*A je li to cijeli godinu tako, ili sad samo pred kraj godine?*
Odgajateljica A	*Cijelu godinu. Mislim da su oni jako naučeni bit' vani. Jer mi kad god možemo, mi smo vani i negdje. Ili smo u šumi ili šetnja po Kastvu ili idemo na igralište kod škole.*
istraživač	*L., vidiš li možda da bi prostor stolno-manipulativnog mogla iskoristiti ta takvu vrstu aktivnosti?*
Odgajateljica A	*Ne razumijem te baš…*
istraživač	*Na primjer, prostor centra staviti u drugačiju funkciju, za motoričke aktivnosti. Iskoristiti ormare, police, stolice za poligone, radnje sa zadacima ili slično.*
Odgajateljica A	*Ovo jedino da za stol. Mogla bi ga okrenut' pa da imaju tako nekakvu prepreku. Skoči sa stolice, provuci se pod stol. Nešto tako.*
Odgajateljica E	*Probat im promijenit nešto.*
istraživač	*Možeš L. razmislit o tome. Jer ako vidiš da su motorički stvarno jaki i da im to nedostaje pa da onda centar bude u funkciji nekog sportskog centra. Barem privremeno.*
Odgajateljica A	*Ljepila sam i onu traku po stolicama- kao mrežu su imali. I od ormara do ormara pa su imali za zadatak provući se kroz sve prepreke.*
istraživač	*Vide li djeca stolno-manipulativni centar drugačije? Mogu li ga djeca iskoristiti na drugi način, onako kako im najbolje odgovara. Možda ti ova pitanja mogu poslužiti i za razmišljanje.*
Odgajateljica A	*Ja i planiram sobu skroz promijenit, maknuti stolove što više.*
…	

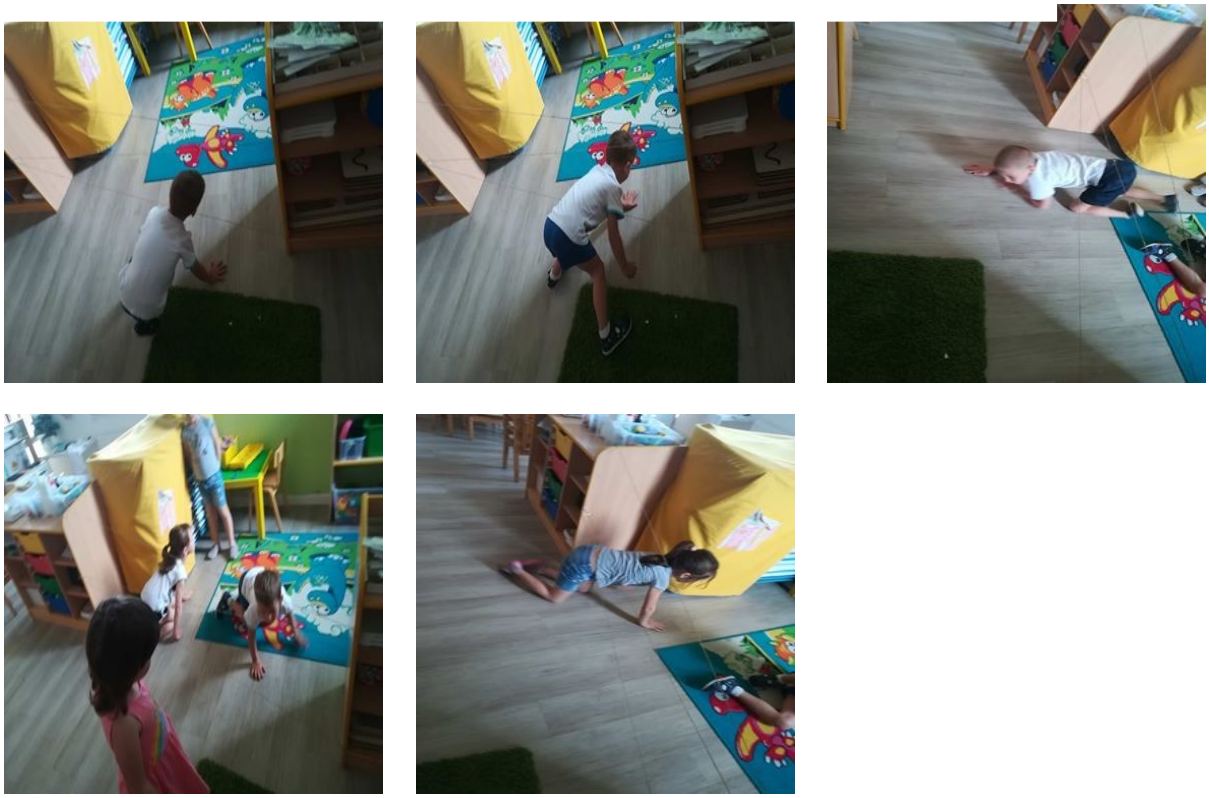
6.1.2. Drugi ciklus akcijskog istraživanja (akcija i praćenje)

Prema zaključcima iz prethodne faze, *odgajateljica A* u početku samoinicijativno priprema prostorno-materijalno okruženje stolno-manipulativnog centra za motoričke aktivnosti. Na održanoj zajedničkoj refleksiji, prema videomaterijalima i bilješkama odgajateljice A primijećen je interes djece za motoričkim aktivnostima u sobi, potreba za kretanjem, uz prostorno-materijalno okruženje koje ne odgovara na navedenu potrebu djece.

Tijekom jutra, prostor stolno-manipulativnog centra prenamijenjen je, pomaknuti su stolovi koji su prevladavali u prostoru centra, *odgajateljica A* špagom povezuje ormare, stol i stolice, što je omogućilo poligon prepreka za provlačenje i savladavanje prostora.

Na sljedećim fotografijama prikazane su motoričke aktivnosti djece u prostoru stolno-manipulativnog centra, na poticaj *odgajateljice A*.

Fotografije 18-22: Dokumentirane aktivnosti djece: motoričke aktivnosti u stolno-manipulativnom centru



Izvor: foto dokumentacija *odgajateljice A*

Nakon prikupljene foto dokumentacije *odgajateljica A* zapisuje vlastita zapažanja i bilješke na aktivnost djece te provodi proces samorefleksije. Ističe kako djece pokazuju interes samo za poligon prepreka za provlačenje i savladavanje prostora, međutim kod djece primjećuje nerazumijevanje, što potvrđuju i riječi *odgajateljice A*: *„Vidim da su zbunjeni, jer se to inače u sobi ne radi“*. *Odgajateljica A* također komentira i reakciju djece na ponuđene poticaje i motoričke aktivnosti, navodi kako je prije opisana reakcija djece za nju očekivana, motoričke aktivnosti u najvećoj mjeri su zastupljene na vanjskom prostoru (dvorište ili sportsko igralište), a na unutarnjem prostoru se vrlo rijetko ili gotovo nikada ne provode. Nadalje, u razgovoru s *odgajateljicom A*, posebno se ističe i njezina reakcija na motoričke aktivnosti u prostoru sobe dnevnog boravka, a kako u razgovoru navodi: *„Ja im baš i ne dozvoljavam to puzanje po podu u sobi.“* Nakon opisa motoričke aktivnosti koja je predložena i organizirana od strane odgajatelja, otvara se pitanje o sudjelovanju odgajatelja u odgojno-obrazovnom procesu, omogućavanju uvjeta i poticanju samoiniciranih aktivnosti djece te o mogućim smjerovima za uključivanje djece u planiranje i projiciranje vlastitih aktivnosti polazeći od uočene potrebe i interesa. Vidljivo je da planiranje i provođenje aktivnosti polazi u najvećoj mjeri od odgajatelja, što se može povezati i s prisutnošću još uvijek prevladavajuće tradicionalno utemeljene paradigme o ulozi djeteta u odgojno-obrazovnom procesu. Vlastita implicitna pedagogija, stavovi i uvjerenja odgajatelja vidljivi su kroz ranije prikazano, a dio je osobnih uvjerenja koja su najčešće *skrivena*, a njihova promjena trebala bi polaziti od osvještavanja i promišljanja o vlastitoj ulozi.

Daljnjim promišljanjem o načinima aktivnog uključivanja djece u proces planiranja i (su)odlučivanja zajedno s odraslima, od strane istraživača predložen je smjer u kojemu će biti zastupljenija participacija djeteta, odnosno, razumijevanje perspektive djeteta. Omogućavanje djeci slobode mišljenja, planiranja i mijenjanja prostora stolno-manipulativnog centra ističe se posebno važnom, a sljedeća promišljanja *odgajateljice A* teže prema tome. Zbog navedenih osobnih stavova i uvjerenja odgajatelja, istraživač daje prijedloge za poticanjem uključivanja djece u planiranje i projiciranje motoričkih aktivnosti. Tijekom refleksije na prikupljenu dokumentaciju *odgajateljica A* predlaže prisustvo istraživača u odgojno-obrazovnoj skupini jer, kako ističe, ne pronalazi način

kako bi mogla uključiti djecu u odgojno-obrazovni proces, a samim time i težiti prema poticanju participacije djece.

6.1.3. Treći ciklus akcijskog istraživanja (refleksija)

Odgajateljica A predlaže pisani zapis samorefleksije na proces akcijskog istraživanja odgojno-obrazovne prakse u kojemu je sudjelovala. Istraživač je prihvatio predloženi način, što je kasnije rezultiralo nedostatkom dubljeg promišljanja i zajedničke refleksije s ostalim sudionicama istraživanja.

> *Problemsku situaciju koju smo promatrali u odgojno-obrazovnoj skupini I bile su dječje aktivnosti na unutarnjem prostoru, točnije zastupljenost aktivnosti u stolno-manipulativnom centru u sobi.*
>
> *Bez obzira na bogatstvo i različitost ponuđenih poticaja, djeca nisu pokazivala interes za boravak u centru. Djeca su u centru boravila isključivo na poticaj odgajatelja, a zadatke i igre nisu završavali te je interes za sve to bio vrlo mali. U razdoblju sudjelovanja u akcijskom istraživanju djeci je bila ponuđena mogućnost promjene prostora, na što su djeca reagirala s čuđenjem, bili su jako zbunjeni, a sve pomaknute police i ormariće vraćali su na prvobitan položaj, teško prihvaćajući promjenu.*
>
> *S obzirom na kratko trajanje istraživanja, samostalno ćemo nastaviti i tijekom iduće pedagoške godine. Poteškoće na koje sam nailazila bile su „tehničkog smisla“, nemogućnost svakodnevnog snimanja zbog nedostatka kamere za snimanje, neprihvaćanje od strane djece jer nisu naviknuti na tako nešto. Teško je i bilo dobiti od djece povratnu informaciju, nisam sigurna ako su me dobro razumjeli, ali i ja njih.*
>
> *S početkom nove pedagoške godine planiram zajedno s kolegicom nastaviti pratiti djecu u njihovim aktivnostima, obogatiti stolno-manipulativni centar poticajima prema interesima djece i raditi na poticanju njihovog sudjelovanja u svakodnevnim aktivnostima. Isto tako, krenuti i prema tome da djeca sama dokumentiraju sebe, druge, igru, aktivnosti…*

6.2. Odgojno-obrazovna skupina II

Tijekom inicijalne faze, *odgajateljica C* opisuje specifičnosti *odgojno-obrazovne skupine II*. Kao prvu specifičnost odgajateljica navodi da odgojno-obrazovna skupina boravi u novouređenom prostoru od početka pedagoške godine te da se u skupini provodi redoviti program ranog učenja talijanskog jezika koji djeca koriste u igri, svakodnevnim situacijama te međusobnoj komunikaciji s odgajateljima i drugom djecom. Također, odgojno- obrazovna skupina je dobno mješovita, a dob djece je od 3 do 5,5, godina. Broj djece je 20, od toga jednak broj dječaka i djevojčica, a tijekom pedagoške godine u odgojno- obrazovnoj skupini provodi se projekt *Glazba*.

Odgajateljica C opisuje odgojno- obrazovne skupinu, specifičnosti te prostorno-materijalno okruženje. U razgovoru se posebice ističu konfliktne situacije među djecom koje odgajateljica tijekom razgovora naglašava.

Odgajateljica C	*Ono što bih istaknula kao problem ove skupine, cure znaju biti „karakterno jake" i žele bit glavne. Možda da to snimamo?* [obraća se istraživaču]...
...	
Odgajateljica C	*Još uvijek treba radit na tome da se sekundarne potrebe odgode. Još se uvijek mi (odgajatelji) moramo uključit jer se fizički zakače i sukobe. Znamo im reć: „Ako se vi ne možete dogovorit onda ćemo mi (odgajatelji) odlučit." Na primjer u takvim situacijama koristimo ja i kolegica brojalicu- kao nešto neutralno…*
...	
Odgajateljica C navodi situaciju koja se dogodila u odgojno-obrazovnoj skupini, a vezana je uz ranije navedenu problemsku situaciju:	
Odgajateljica C	*Pa baš je neki dan djevojčica L. rekla nekako da cure ako se ne možete dogovorit, pustite kasnije ćemo to. Tako nekako.*

Uz audiosnimanje razgovora, istraživač vodi i bilješke u kojima *odgajateljica C* navodi i sljedeće: *„... Zajedništvo. Veći pomažu manjima. Radimo na zajedničkom prihvaćanju jedni drugih. Svakome damo priliku da se pokaže. To baš s kolegicom razgovaram o tome. Igre u zajedničkom krugu pomažu, nešto kao igre za povezivanje grupe i socijalne vještine…" Odgajateljica C* daje osvrt na socijalne interakcije djece u skupini koje promatra u odnosu na dob. Navodi kako djeca starije kronološke dobi pomažu djeci mlađe dobi, a u igrama jednako sudjeluju sva djeca. *Odgajateljica D* također opisuje

odgojno-obrazovnu skupinu te izdvaja sljedeće: *„Djeca su karakterno jako. I glasni su. Ispada da je jako glasno [u sobi odgojno-obrazovne skupine], tako komuniciraju. Neka djeca pokrivaju uši, smeta im to.“*

6.2.1. Prvi ciklus akcijskog istraživanja (plan)

6.2.1.1. Prva faza istraživanja odgojno-obrazovne prakse

U prvoj fazi odgajateljice *odgojno-obrazovne skupine II* prikupljaju foto i videodokumentaciju koja će se u sljedećem tijeku istraživanja odgojno-obrazovne prakse koristiti kao izvor za zajedničke refleksije i samorefleksije odgajateljica. Prikupljena fotodokumentacija prikazana u nastavku, prikazuje djecu u vlastitim samoiniciranim aktivnostima, tijekom istraživanja i igre s različitim poticajima, u međusobnim socijalnim interakcijama i na različitim prostorima. Na *fotografijama 22-30* prikazane se sljedeće aktivnosti djece: djevojčica M. (4 god.) u igri s poticajem u stolno- manipulativnom centru: labirint s magnetima (22); boravak djevojčice L. (4 god.) ispred interaktivnog plakata *Godišnja doba* (23); simbolička igra u dramsko-obiteljskom centru (24); motoričke aktivnosti na vanjskom prostoru: izvođenje vježbi (25); samostalno korištenje škara za rezanje, djevojčice A (3 god.) (26); zajednička igra na vanjskom prostoru (27); samoinicirane aktivnosti i igra na vanjskom prostoru (28); razvijanje taktilne osjetljivosti: simbolička igra plastelinom u dramsko-obiteljskom centru (29) i istraživačke aktivnosti na vanjskom prostoru (30).

Fotografije 22-30: Aktivnosti djece *odgojno-obrazovne skupine II* na unutarnjem i vanjskom prostoru











Izvor: dokumentacija *odgajateljice C* i *odgajateljice D*

6.2.1.2. Druga faza istraživanja odgojno-obrazovne prakse

Tijekom druge faze, odgajateljice nastavljaju s promišljanjem o odabranoj situaciji interesa u odgojno-obrazovnoj skupini. Odgajateljice navode da su nastavljale s uobičajenim aktivnostima s djecom koje za cilj imaju grupno povezivanje, stvaranje uvjeta za iskazivanje vlastitog mišljenja te prihvaćanje mišljenja drugih. Nadalje, *odgajateljica C* posebno naglašava važnost razgovora o svim problemskim situacijama koje se svakodnevno događaju u skupinama, a dio su socijalnih interakcija među djecom. Socijalne interakcije djece dio su njihova življenja u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, prilika su za nova učenja i razvoj već postojećih te usvajanje novih znanja u socijalnom kontekstu, činjenjem i vlastitim djelovanjem.

Kao mogućnost djelovanja u cilju povećanja participacije djece odgajateljice *odgojno-obrazovne skupine II* navode grupne refleksije na prikupljenu dokumentaciju uz osiguravanje uvjeta za razvoj socijalne i građanske kompetencije djeteta. U odgojno-obrazovnoj skupini II, a kako ističu odgajateljice, djeca iskazuju potrebu za grupnim refleksijama, razgovorom, refleksijama na svakodnevne situacije u igrama i aktivnostima na unutarnjem i vanjskom prostoru. Odgajateljice se zajednički odlučuju na videosnimanje djece *odgojno-obrazovne skupine II* u njihovim svakodnevnim interakcijama, s posebnim naglaskom na pojavu problemskih situacijama u socijalnim interakcijama, jer kako navode primjećuju da djeca samostalno rješavaju vlastite sukobe ili ih rješavaju zajednički s odgajateljem uz njegovu neposrednu podršku.

6.2.2. Drugi ciklus akcijskog istraživanja (akcija i praćenje)

Na temelju prikupljene dokumentacije odgajateljice izdvajaju nekoliko videosnimki u kojima su prikazane konfliktne situacije djece u odgojno- obrazovnoj skupini, u unutarnjem prostoru sobe dnevnog boravka. U nastavku slijede transkripti odabranih video snimki i fotografije nastale videozapisima prema odabranim problemskim situacijama u *odgojno-obrazovnoj skupini II*.

Na prikazanim fotografijama iz prikupljene videodokumentacije djevojčica M. (5 god.) i djevojčica S. (4 god.) borave u građevnom centru i sudjeluju u igri građenja i konstruiranja. Tijekom igre dolazi do međusobnog neslaganja djevojčica pri konstrukciji. Djevojčica S. neslaganje rješava tako da djevojčicu M. isključuje iz igre. U sukob između djevojčica uključuje se *odgajateljica C*; za pomoć joj se obraća djevojčica M. Zajedničkim uvidom u tijek igre i mogućnost rješavanja problemske situacije, djevojčice dolaze do samostalnog rješenja. Prema riječima *odgajateljice C*, djevojčica S. shvaća vlastite negativne postupke u ponašanju, nudi ispriku djevojčici M. te obje nastavljaju prethodno započetu zajedničku igru s istim materijalima i u istome centru.

Fotografije (31-34): igra u građevnom centru (djevojčice M. i S.) snimljena na video materijalima






Izvor: video snimka (dokumentacija *odgajateljice C*)

Odgajateljica C	*A šta ti kažeš M. Na to što je tebi rekla S.?*
Djevojčica S.	*Može ući'!*
Odgajateljica C	*Molim?*
Djevojčica S.	*Može M. tu doć' kod mene!*
Odgajateljica C	*Jeste se dogovorile?*
Djevojčica M.	*A ne bi ja sa S.*
Odgajateljica C	*Ali ja vidim da to zajedno slažete. I da je sve u redu. Znači da ste se dogovorile i riješile.*
Djevojčica S.	*Maestra!*
Odgajateljica C	*Molim.*
Djevojčica S. pokazuje odgajateljici kocke i neverbalnim znakovima joj se obraća	
Odgajateljica C	*Ne možeš složiti?*
Djevojčica S. neverbalnom komunikacijom [kimanje glavom] pokazuje potvrdan odgovor	
Odgajateljica C	*Hoćete probati zajedno?*
Djevojčica M.	*Daj, daj. Ja ću. Ja ću! [iz ruku odgajateljice uzima složenu konstrukciju u svoje ruke]*
Odgajateljica C	*O evo. Tu ti je prijateljica. Pa evo, pa ti se ona pridružila.*

…	
Djevojčica S. se približava djevojčici M. i zajedno manipuliraju složenom konstrukcijom. Odgajateljica se obraća djevojčicom S. na talijanskom jeziku [Come si dice amica?/ Kako se kaže prijateljica, S.?]	
Odgajateljica C	*Možeš joj reći da ti pomogne? [obraća se djevojčici S.]*
Odgajateljica započinje rečenicu (G…), a djevojčica S. je završava.	
Djevojčica S.	*Grazie!*
Dječak V.	*Grazie!*
Odgajateljica C	*Bravo v.! Možda M. Nije čula od buke. 'Oćemo joj ponovit?*
Odgajateljica C	*Kada ti netko pomogne, koja je ona čarobna riječ? [obraća se djevojčici M.]*
Djevojčica M. nastavlja sa slaganjem konstrukcije i pogledava odgajateljicu C.	
Djevojčica M.	*Grazie.*
Odgajateljica C	*Trebaš reći M.*
Odgajateljica C	*Bravi, bravi, bambine.*
Djevojčica S. se ponovo pridružuje djevojčici M. u slaganju konstrukcije.	

Tablica 2: Transkript video snimke igra u građevnom centru: djevojčice M. i S. (dokumentacija *odgajateljice C* i *odgajateljice D*)

Fotografije (35-43): interakcija dječaka F. i M. tijekom zajedničke igre



Izvor: video snimka (dokumentacija *odgajateljice C*)

Odgajateljica C	*Razbio si mu? L. si rekao to?*
	...
Odgajateljica C	*A što misliš zašto se razbio?*
Dječak F.	*Ja sam ga dignuo, on nije stajao.*
Odgajateljica C	*Htio si ga stavit' negdje. Možda je bio malo prevelik?*
Dječak F.	*Da [dječak neverbalnom komunikacijom- tuga i suze] pokazuje potvrdan odgovor.*
Odgajateljica C	*A jesi objasnio to L.?*
Dječak L.	*Nije bio prevelik ! [dječak govori odgajateljici C, povišenim glasom i vidno uzrujan]*
Odgajateljica C	*Nije bilo preteško. Pitaj ga.*
Odgajateljica C	*Pogledaj kako je žalostan. Zar misliš da bi ovako plakao da je to namjerno napravio. [odgajateljica C obraća se dječaku L. koji stoji do konstrukcije].*
Odgajateljica C	*Htio se i on pridružiti vama i vašoj igri.*
	...
Djevojčica K.	*A šta ako nam razbi?*
Odgajateljica C	*Možete svi zajedno probat' posložit možda još i boljega. Ako se razbije.*
Dječak L.	*Ja bi da mi netko pomogne, teta.*
Odgajateljica C	*Evo ja ću ti pomoć'. Bi još netko možda mogao pomoć? A da svi skupa napravimo još većeg robota. I još se usput igramo.*
Dječak L. približava se složenoj konstrukciji, uzimao dio koji se urušio i nastavlja sa slaganjem.	
Dječak L.	*Daj vidi! Opet će se razbit!*
Odgajateljica C	*Probat ćemo napraviti čvršćeg. Koji neće pasti. Šta mislite? [obraća se djeci u građevnom centru]*
Djevojčica K.	*Tu tu, ne možemo više stavit.*
Odgajateljica C	*Ne znam. Ajmo probati svašta! Vidjet ćemo. Probat ćemo. I tvoje slaganje, probat ćemo i K., V. i moje. Pa ćemo vidjet koji je najčvršći. Naći ćemo neko rješenje. Se slažete?*
Da! [djeca govore u glas]	
Djevojčica K.	*Teta, mogu i ja?*
Odgajateljica C	*Naravno! Ajmo svi skupa. Ajde V. će nam pomoć. Odi, V. Odi prijatelju. [uzima uplakano dijete za ruku- pomaže mu ustati] Idemo zajedno.*
	O trebaju mi ovo mišići, koji… Da vidimo… Od košarke, joj… Da vidim, to, to, V. daj pet.
	Tko bi htio pomoć? L.? Andiamo tuti sieme!/ Idemo svi zajedno!

Tablica 3: Transkript video snimke interakcija dječaka F. i M. tijekom zajedničke igre (dokumentacija *odgajateljice C* i *odgajateljice D)*

Konfliktna situacija u koja nastaje uslijed uzimanja igračaka bez prethodnog pitanja, premještanje istih i urušavanja prethodno složene konstrukcije u građevnom centru. Dječak F. (5 god.) koji je izgradio konstrukciju „robota“ reagira ljutnjom bez mogućnosti razgovora (ne daje priliku dječaku L. koji je urušio konstrukciju da mu objasni što se dogodilo i ne prihvaća njegovu ispriku). Dječak L. (4 god.) na njegove riječi reagira plačem, obraća se odgajateljici, uz objašnjenjem da to nije učinio namjerno, i traži pomoć. Uz postavljanje potpitanja od strane *odgajateljice C*, prijedloge djeci, djeca dolaze do zajedničkog rješenja problemske situacije: pokušat će zajednički izraditi „novog robota“ čija je konstrukcija čvršća od prethodne kako ponovno ne bi došlo do urušavanja istog. Zajednički dogovor i isprika vode prema zajedničkom rješenju problema, uz uočavanje uzročno-posljedičnih veza koje su prethodile problemskoj situaciji: upit pri ulasku u igru-zajednički dogovor-tijek igre-dijeljenje igračaka…

Na prikazanim fotografijama, nastalima na temelju prikupljene video dokumentacije, u građevnom centru borave četiri djevojčice u dobi od 4 godine: S., M., T. i K. Problemska situacija javlja se prilikom ulaska druge djece u već započetu igru. Dvije djevojčice (S. i M.) sudjeluju u igri građenja i konstruiranja. Druge dvije djevojčice (T. i K.) žele ući u igru, ali S. i M. ne odobravaju prijedlog jer *„nema dovoljno mjesta za svih"*. Jedna od djevojčica koja daje prijedlog, obraća se odgajateljici C za pomoć u rješavanju problema. Uz pitanja i prijedloge te primjere koje govori *odgajateljica C*, djevojčice zajednički dolaze do rješenja: *„pomaknuti kocke kako bi bilo više mjesta*".

Fotografije (44-47): igra građenja i konstruiranja (djevojčice: S., M., T. i K.)



Izvor: video snimka (dokumentacija *odgajateljice C*)

Djevojčica S.	*A može, a može T. sjedit tamo.*
Odgajateljica C	*Blizu? Dakle, onda ima mjesta za svih?*
Djevojčica M.	*Da… Može T. sjedit pored A.*
Odgajateljica C	*Dobro. 'Oćemo se nekako onda smjestit? Kako biste napravili još više mjesta? Pogledajte.*
Djevojčica M.	*Možda da maknemo kocke?*
Odgajateljica C	*Kako?*
Djevojčica M.	*Da maknemo kocke.*
Odgajateljica C	*Dobro. Možeš probat pomaknut kocke, pa će onda još više vas stati.*
…	

Tablica 4: Transkript video snimke igra građenja i konstruiranja (dokumentacija *odgajateljice C* i *odgajateljice D)*

6.2.3. Treći ciklus akcijskog istraživanja (refleksija)

Posljednji dio istraživanja odgojno-obrazovne prakse uključivao je refleksiju na istraživački proces. *Odgajateljica D* tijekom refleksije daje vlastiti osvrt na predmet istraživanja koji je proizašao iz dokumentiranja i praćenja djece u aktivnostima, refleksija na isto te zajedničkih promišljanjima u smjerovima za napredak i buduće akcije.

Tijekom refleksije istaknuto je i projiciranje načina razvijanja istraživanja u budućnosti, naglašena je važnost istraživanja socijalnih odnosa u odgojno-obrazovnoj skupini, dobrobiti za dijete i omogućavanje poticajnih uvjeta za razvijanje djetetove socijalne kompetencije u svakodnevnim interakcijama. Također, kada je riječ o otežavajućim okolnostima istraživanja odgojno-obrazovne prakse, *odgajateljica D* navodi nedostatak i nedostatnost tehnologije za snimanje i fotografiranje, što bi omogućilo svakodnevna praćenja i zajedničke refleksije s djecom. Nadalje, naglašena je i vlastita uloga odgajatelja u procesu praćenja i dokumentiranja aktivnosti djece koje proizlazi iz višedimenzionalnosti, složenosti i promjenjivosti odgojno-obrazovnog procesa u institucijama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Odgajateljica C	*Osvrnula bih se na temu ovoga svega što smo do sada radile, predmet tvog istraživanja… prepoznavanje nekakvih emocionalno „nabijenih" situacija i rješavanje sukoba koji se svakodnevno pojavljuju, to nije nešto što je „namješteno", ajmo to tako reći. Nego je nešto što se stvarno i događa, mmmm. I Htjele smo snimati baš to, sukobe koji se događaju među djecom, s obzirom na dob kako reagiraju i hoće li sami biti spremni pronaći rješenje ili ne.* *I koliko će tražiti našu intervenciju, kada i koliko ćemo mi morat intervenirati da ne bi došlo do nekih jačih fizičkih sukoba…*
	… u principu, ovakav način istraživanja i snimanja pokazao nam se vrlo korisnim, zato što je to nešto na čemu ćemo i dalje raditi, zbog toga što oni još uvijek, što se tiče tih emocija, znaju zapravo prepoznati samo te dvije emocije: tužan sam/ sretan sam… I onda s poticajima različitim, s motivacijskim i grupnim igrama ćemo zajedno s djecom dublje ulaziti kako bi im se omogućilo da mogu što bolje reagirati, prepoznati emocionalna stanja i nekako da i razvijaju empatiju prema drugima.
…	
Odgajateljica C	*A slijedeće pedagoške godine sigurno nastavljamo razvijati ovo, jer vidimo da je korisno ne samo djeci nego i nama. Jer je to nešto što je uvijek aktualno, potrebno im je stalno. Djeca iz sukoba uče, razvijaju socijalnu kompetenciju i uče živjeti s drugima.*
	I jedino to što je bilo otegotno što ne možemo mi u svim situacijama reagirat. I ne znam kako bi to rekla, radi se puno stvari u jednom danu, u različitim centrima… Ti si na jednoj strani sobe, a na drugoj je situacija koju trebaš „uhvatit", a to je ponekad nemoguće. A problem je i što nemamo tehniku za snimanje, samo svoje privatne mobitele…

6.3. Odgojno-obrazovna skupina III

Odgojno-obrazovna skupina III skupina je za rano učenje engleskog jezika, a smještena je u objektu *Mavrica*, dječjeg vrtića *Vladimir Nazor*. Broj upisane djece je 18, a odgojno-obrazovna skupina je dobno mješovita: najmlađe upisano dijete ima 3 godine i 8 mjeseci, a najstarije 6,5 godina.

Prema riječima odgajateljica posebnost odgojno-obrazovne skupine jest u tome što u svojoj blizini imaju bogato prirodno okruženje: šumu, planinarske puteve i livadu, Odgajateljice primjećuju da boravak na vanjskom prostoru potiče tolerantniji odnos među djecom starijeg i mlađeg uzrasta (primjerice: pomaganje u savladavaju prepreka prilikom penjanja i spuštanja po šumskom terenu, strpljenje prilikom savladavanja prepreka kod starije djece, jer mlađima treba duži vremenski period da svladaju određenu prepreku i slično). Također, na vanjskom prostoru djeca imaju prilike sudjelovati u socijalnim interakcijama, aktivnostima i igri s djecom druge skupine za rano učenje engleskog jezika što pridonosi kvaliteti socijalnih odnosa u grupi i na unutarnjem prostoru, u sobama i zajedničkom predsoblju. Time obje odgojno-obrazovne skupine iz objekta *Mavrica* ostvaruju koncept otvorenih vrata u vrtiću u kojemu djeca samostalno biraju unutarnji prostor za boravak i aktivnosti u kojima će sudjelovati, a da se pritom ne osjećaju isključeno ili neugodno u nedostatku prijatelja

6.3.1. Prvi ciklus akcijskog istraživanja (plan)

6.3.1.1. Prva faza istraživanja odgojno-obrazovne prakse

Tijekom prve faze istraživanja odgojno-obrazovne prakse odgajateljice *odgojno-obrazovne skupine III* svakodnevno su promatrale, pratile i dokumentirale aktivnosti djece. Također, predmet njihova dokumentiranja bile su aktivnosti djece na unutarnjem prostoru dječjeg vrtića, ali na vanjskom prostoru na kojemu djeca svakodnevno borave: livada, prostor starog grada Kastva te šumski prostori Kastafske šume.

Na priloženih fotografijama dokumentirane su sljedeće aktivnosti: skupina djece predškolske dobi sudjeluju u radionici ranog učenja čakavskog narječja koja se odvija u sklopu projekta *Čakavska povedalnica* (48); samoinicirana aktivnost djevojčica: društvena igra *Čovječe na ljuti se* koja se odvija na prostoru hodnika (49); zajednička

igra djevojčica i dječaka- memori kartice (50); samoposluživanje djece *odgojno-obrazovne skupine III* tijekom obroka (51); aktivnost u centru građenja i konstruiranja: konstrukcija *dvorca* od drvenih kocaka različitih veličina i oblika, djeca za dio konstrukcije koriste i lego stol u istome centru (52); čajanke koje se odvijaju tijekom poslijepodnevnih sati kada u odgojno-obrazovnoj skupini boravi manji broj djece (53); vanjski prostor- Žudika, penjanje djece po prirodnim neravninama i stijenama (54); boravak djece u prostoru knjižnice tijekom jutarnjeg okupljanja (55); kineziološke aktivnosti na vanjskom prostoru- Crekvina, djeca skaču po lokvama i istražuju čija će lokva jače prsnuti (prema riječima djece) (56); šetnja do šume i istraživanje planinarskih oznaka (57); korištenje situacijskog poticaja pri samoiniciranim istraživačkim aktivnostima djece (58) i šetnja šumom- hodanje i trčanje po različitim prirodnim podlogama: stijene, kamenje, blato, uz napomenu *odgajateljice F* da djeca starije dobi često pomažu djeci mlađe kronološke dobi u savladavanju prepreka (59).

Fotografije 48-59: Aktivnosti djece *odgojno-obrazovne skupine III* na unutarnjem i vanjskom prostoru















Izvor: dokumentacija *odgajateljice E* i *odgajateljice F*

Nadalje, pregledom prikupljene dokumentacije i refleksijama odgajateljica *odgojno-obrazovne skupine III* nastavljaju s praćenjem odabranog predmeta interesa za istraživanje odgojno-obrazovne prakse. Odgajateljice zajednički predlažu da predmet interesa istraživanja odgojno-obrazovne prakse budu socijalni odnosi među djecom odgojno-obrazovne skupine, s naglaskom na socijalne interakcije tijekom samoiniciranih aktivnosti i igre. Proces prikupljanja različitih oblika dokumentacije nastavlja se kroz određeno vremensko razdoblje, ovisno o specifičnostima odgojno-obrazovne skupine i prema vlastitom tempu odgajatelja.

Na zajedničkoj refleksiji *odgajateljice E*, *odgajateljice A* (*odgojno-obrazovna skupina I*) i istraživača, pregledavaju se videosnimke te se promišlja o sljedećim koracima, razumijevanju snimke te stvaranju uvjeta za aktivnu participaciju djece u (su)konstrukciji kurikuluma i njihove uloge u (su)odlučivanju zajedno s odraslima.

6.3.1.3. Druga faza istraživanja odgojno-obrazovne prakse

Odgajateljice *odgojno-obrazovne skupine III* nastavljaju sa svakodnevnim praćenjem djece, s naglaskom na promatranje, praćenje i dokumentiranje odabranog predmeta interesa- socijalnih interakcija među djecom. U nastavku slijede odabrani videomaterijali koji prikazuju socijalne odnose među djecom, s naglaskom na pojavu, tijek i rješavanje konfliktnih situacija na unutarnjem i vanjskom prostoru te zajednička refleksija istraživača, *odgajateljice E*, *odgajateljice A* (*odgojno-obrazovna skupina I*).
Dječaci P., A. i L. sudjeluju u samoiniciranoj aktivnosti na livadi. *Odgajateljica E* opisuje interakcije dječaka vrlo čestima, a posebice između navedene trojice dječaka. Praćenjem djece na unutarnjem i vanjskom prostoru *odgajateljica E* i *odgajateljica F* primjećuju da trojica dječaka prikazana na videosnimci sudjeluju u vlastitim igrama, bez uključivanja ili pozivanja druge djece u igru.

Fotografije (60-65): igra *roštilja* na vanjskom prostoru (dječaci P., A., L. i G.)



Izvor: video snimka (dokumentacija *odgajateljice E* i *odgajateljice F*)

Odgajateljica E	*Tri dječaka imaju 4 god. na snimci. I oni se igraju isključivo jedan s drugim. To jest, njih troje međusobno. I nikog drugog ne uključuju u igru. Mi to pratimo već… oni su došli zajedno svi u 9 mj. i mi to pratimo kroz godinu jer smo primijetili nakon nekoliko vremena i sad imam snimku iz šume. Kad se njih troje igraju zajedno. Igraju se „roštilja". Znači ovdje četvrti dječak ulazi u igru, ali uopće nema nikakve interakcije s njima… Znači oni tu slažu „roštilj", njih troje. On se isključi iz igre, ovaj četvrti dječak. I oni uopće ne… ni ne percipiraju da je uopće još netko osim njih troje tu. Na primjer ova djevojčica tu sama stoji pored njih. Znači, nitko, baš nitko, ništa…*

Odgajateljica E tijekom zajedničke refleksije opisuje socijalne interakcije trojice dječaka i druge djece iz *odgojno-obrazovne skupine III*. Dječaci su tijekom igre najčešće zajedno, vrlo teško prihvaćaju izostanak jednoga od njih, a ako se to i dogodi, osamljuju se i *čekaju*, bez uključivanja u igru, aktivnosti i interakcije s drugom djecom. U daljnjem razgovoru, audiosnimkom sa zajedničke refleksije, odgajateljice E i

istraživač predlažu moguće smjerove djelovanja u cilju poticanja djece na participaciju u rješavanju konfliktnih situacija u odgojno-obrazovnoj skupini.

Odgajateljica A	*Znači realno njih troje s drugom djecom ne funkcioniraju uopće?*
Odgajateljica E	*Ne.*
istraživač	*Ali oni su zajedno došli, oni su novoupisani?*
Odgajateljica E	*I novoupisani su i zajedno su došli u 9.mj. i cijelu adaptaciju su oni prošli zajedno.* *Da li je to, poslije… Ne znam. Da li im je tako lakše? Novi vrtić, nova sredina. Stalno su njih troje zajedno, i vani i u sobi. Jedino, evo ne spavaju jedan pored drugoga. Na spavanju su razdvojeni.*
istraživač	*I kako reagiraju na to kad su tad razdvojeni?*
Odgajateljica E	*To im je OK. Jer su tako otpočetka. Ne znam stvarno.* *Da li ih probat… ponudit neke… ali oni će se uvijek osamit, samo njih troje. I kad im se ponudi neki poticaj ili nešto, oni se uvijek… ili se osame sa nečim drugim, ili se nekako njih troje isprepletu i opet su zajedno…*
…	

Tijekom refleksije *odgajateljica E*, nadalje, naglašava i *jake* strane dječaka, posebno ističući njihove međusobne socijalne odnose. U situacijama kada se pojavljuju konflikti između trojice dječaka, bez obzira na vrlo burno emocionalno reagiranje, dječaci ponovno traže prisustvo jedan drugoga.

istraživač	*Prilazi im možda netko od druge djece?*
Odgajateljica E	*Daaaa. A., E. koji su im ušli u igru. G. se želi igrat s njima. I ništa.* *Stvarno ne znam, ja ih i pitam i potičemo ih. Ali ne znam što još, kako…*
istraživač	*A razmišljaš li možda u tom smjeru da im možda probate pronaći nešto zajedničko? Njima i ostaloj djeci?*
Odgajateljica E	*Pa da- lego kocke. I građevni centar, u kojem se svi vole igrat. Ali kad se i nađu u građevnom, to je… uvijek se osame. Neće uć' gradit dvorac sa nekim, nego sami.* *Ne znam, mlađi su još, ne crtaju toliko. Ali na primjer, sa vodenim, evo radili smo zajedničku sliku i F. se uvijek osami u svoj kut. I oslika svoj dio, nije da će pitat nekoga da mu se pomakne. Baš se drži svog dijela papira.*
	Baš su specifični. Iste su dobi, četverogodišnjaci. Isti interesi. Jedan od njih još

	nema četiri. A svi troje su bili u vrtiću prije. Ali nisu bili zajedno.
	I znaju se oni i posvađat. I to baš bude onako jako, do suza, ali i opet se nađu. Znam im reći: „Molim te makni se od njega, smeta ti ovo što ti radi“, a dječak mi odgovara: „Ali ja bi se igrao s njim.“, ponovno: „Ali sad te udario po glavi“ i on počne plakat jer mu ja ne dam da se igra s njim.
istraživač	*Jesu li ti ikad rekli što im smeta? Ako ne uključuju drugu djecu.*
Odgajateljica E	*Pa baš nisam nikad išla za tim. Vidiš, to je dobra ideja, pitat njih. Možda se stvarno nešto i događa, a da to mi ne vidimo. Ajde baš ću ih pitat.*
istraživač	*Možda dobiti odgovor od njih*
Odgajateljica E	*Da, dobiti odgovor od njih. Jer ovo kad mi kažu: „Ne“, onda što ću sad s tim?*
...	
Odgajateljica E	*I kad je netko od njih sam, A. u drugu sobu se igrat. Ali to vrlo kratko, ima jednog dječaka M. s kojim je zna zaigrat.* *Ali svaki put me pita: „Hoće li doći L. ili P.?“*
istraživač	*Kako bi oni riješili situaciju, imaju li neki prijedlog, imaju li neko rješenje. Ili njih uključit u refleksiju. Samo da im pustiš video.*
...	
Odgajateljica E	*A u zajedničkim aktivnostima, njih trojica sjede i ne žele sudjelovati. Ako pjevamo, preglasno im je- zatvaraju uši. A neke zajedničke igre oni sjede i ne žele sudjelovati. Svi troje.*
istraživač	*Probaj vidjeti što oni misle o svemu tome. Možda ćeš na taj način dobiti neku ideju kako dalje.*
Odgajateljica A	*Oni imaju povjerenja jedni u druge. Tu su za mene.*
Odgajateljica E	*Možda mi stvarno nešto kažu što ja ne vidim. Definitivno. Pustit ću im snimku, vidjet ću što će mi oni reć'.*

6.3.2. Drugi ciklus akcijskog istraživanja (akcija i praćenje)

Tijekom drugog ciklusa akcijskog istraživanja *odgajateljice E* i *odgajateljica F* su promišljale o mogućim smjerovima za povećanje participacije djece u odgojno-obrazovnom procesu. Zajednički zaključak njihovih refleksija bio je prijedlog za refleksijama djece na prikupljenu videodokumentaciju aktivnosti na vanjskom prostoru, u obližnjoj šumi. Prije samoga procesa (samo)refleksije djeteta na videosnimke, *odgajateljica E* ističe da je tijekom prijašnjih mjeseci djeci omogućen prikaz vlastitih

fotografija na računalu te razgovor i refleksija na isto. Također, *odgajateljica E* naglašava da djeca do sada nisu sudjelovala u procesu pregledavanja prikupljene videodokumentacije te vlastite refleksije na snimke, stoga je u početku naglasila kako je kod djece očekivala iznenađenosti istim te početno nerazumijevanje tijekom razgovora. Prije refleksije s djetetom, *odgajateljica E* samostalno pregledava prikupljenu videodokumentaciju te priprema videomaterijal snimljen na vanjskom prostoru koji je potreban za zajedničku refleksiju s dječakom L.

Fotografije (61-69): zajednička refleksija *odgajateljice E* i dječaka L.



Izvor: video snimka zajedničke refleksije s dječakom L. (dokumentacija *odgajateljice E*)

Pregledavajući videosnimku zajedničke refleksije dječaka L. i *odgajateljice E* primjećuje se da se tijekom provedbe refleksije s dječakom, pridružuje i nekoliko drugih dječaka iz *odgojno-obrazovne skupine III*. Dječaci prikazani na videosnimci imaju ulogu promatrača, ne uključuju se u razgovor *odgajateljice E* i dječaka L., već prilaze prema vlastitim interesima, zadržavaju se te kasnije i odlaze.

Odgajateljica E pokazuje dječaku videosnimku sa vanjskog prostora, iz šume, na mobitelu, te s dječakom započinje refleksiju na prikupljenu videodokumentaciju. Njihov razgovor snima odgajateljica F.	
Odgajateljica E	*Tko je ovo tu na videu?*
Dječak L.	*P.*
Odgajateljica E	*P. [neverbalnim znakovima- kimanje glavom potvrđuje dječakov odgovor] I tko je još na videu?*
Dječak L.	*A.*
Odgajateljica E	*A. [neverbalnim znakovima- kimanje glavom potvrđuje dječakov odgovor]*
Dječak L.	*I P. i E. i ja*
u pozadini se čuje audio zapis s videosnimke	
Odgajateljica E	*I E. i ti. Ok. A šta E. radi tu na videu? [djevojčica E. na videosnimci sjedi sa strane i ne uključuje se u igru]*
Dječak L.	*Sjedi.*
Odgajateljica E	*Misliš da je tužna ili sretna?*
Dječak L.	*Pa ja mislim da je tužna.*
Odgajateljica E	*Misliš da je tužna? Aha, a čeka se vi igrate ovdje?*
Dječak L.	*Roštilja.*
Odgajateljica E	*Roštilja, aha… I kakva je to igra „roštilj“?*
Dječak L.	*Pa… nešto stavimo.*
Odgajateljica E	*Nešto stavimo, dobro. I šta onda radite kad to stavite?*
Dječak L.	*Igramo se da smo zapalili vatru.*
Odgajateljica E	*A da li ste E. uključili u igru? Da li se E. igra s vama?*
Dječak L.	*A. [dječak koji sudjeluje u igri] nije htio da se E. igra*
Odgajateljica E	*A zašto?*
Dječak L.	*A ne znam.*
Odgajateljica E	*Misliš li da bi ti mogao naučiti E. nešto o toj vašoj igri?*
Dječak L.	*Da.*

Odgajateljica E	*A šta bi mogao E. naučit?*
Dječak L.	*Ne znam.*
Odgajateljica E	*Da li bi je možda mogao naučit kako vi zapalite vatru?*
Dječak L.	*Da!*
Odgajateljica E	*Znači mogao bi je uključit. Bi je ti htio uključit u igru?*
Dječak L.	*Da.*
...	

Tablica 5: Transkript audio snimke refleksije s dječakom L. (dokumentacija *odgajateljice E)*

Nakon pregledavanja videosnimke snimljene zajedničke refleksije s dječakom L., *odgajateljica E* razgovara s istraživačem. U svojim zapažanjima posebno ističe da dječak prepoznaje sebe i ostalu djecu sa snimke, samostalno opisuje što se događa na snimci i u koje socijalne interakcije ulazi, u kojoj igri zajedno s drugima sudjeluje i slično. Nadalje, na početku snimke vidljivo je da dječak ne ostvaruje izravan kontakt očima s *odgajateljicom E*, sramežljivo promatra snimku te ostvaruje verbalnu komunikaciju s odraslim.

Krajem refleksije, *odgajateljica E*, ističe da, bez obzira na njezina postavljena pitanja, dječakovi odgovori često su samo u formi pitanje-odgovor, a time smatra da joj dječak opisuje samo radnju sa snimke, bez vlastita osvrta djeteta na situaciju sa snimke, vlastito djelovanje i slično.

Odgajateljica E	*Refleksije nismo snimale zajedno, jer naše mišljenje je da kad bi bili zajedno da bi L. kopirao A. Po odgovorima. I to bi onda bili odgovori najčešće slični. Tako da smo to nekako pokušale izbjeći pa je refleksija sa svakim dječakom snimana posebno.*
	Kad smo snimale L. prvo se ona jako sramežljivo gledao. Nije se htio gledati… Općenito on baš ne voli gledati svoj izraz u ogledalu i tako. To smo primijetile kolegica i ja. *A ovdje je prvo bio malo sramežljiv pa se počeo smijati, ali on nije vidio neki veliki problem u tome što djevojčica sjedi cijelo vrijeme sa strane i nitko je ne vidi.*
	Na moje pitanje: „Igra li se ona s vama?“ odgovara sa potvrdnim odgovorom, bez obzira što je vidljivo sa ona sjedi sa strana tijekom cijelo snimke.
...	

Odgajateljica E	*L. prepoznaje da su to oni na snimci, djecu s kojom se najčešće igra i što rade. I sve ostaje na tome, bez obzira na moja potpitanja ne dobivam od dječaka odgovore.*
...	

Isto je ponovljeno i s dječakom A. *Odgajateljica E* na jednak način provodi zajedničku refleksiju s djetetom kako je prethodno prikazano s dječakom L. U nastavku su prikazane fotografije iz videosnimke zajedničke refleksije, transkript razgovora *odgajateljice E* i dječaka A. te refleksija *odgajateljice E* i istraživača na proces refleksije zajedno s djetetom, a sve u cilju razumijevanja pojma participacije i aktivnog uključivanja djeteta u suodlučivanje zajedno s odraslim. Također, refleksije s djecom jedan su od načina uključivanja djece u pitanja (su)konstrukcije kurikuluma odgojno-obrazovne skupine, osiguravanje djetetu slobodu mišljenja i osvrta na vlastite radnje i promišljanja.

Fotografije (70-75): zajednička refleksija *odgajateljice E* i dječaka A.



Izvor: video snimka zajedničke refleksije s dječakom A. (dokumentacija *odgajateljice E*)

Odgajateljica E. dječaku pokazuje video snimku iz šume- ista snimka korištena je za refleksiju s dječakom L.	
Odgajateljica E	*Tko je to na videu?*
Dječak A. neverbalnim znakovima [osmijeh, kontakt očima s odgajateljicom E] pokazuje interes prema prikazanoj snimci.	
Dječak A.	*Di sam ja tu?*
Odgajateljica E	*Tko je to na videu?*
Dječak A.	*Ja!*
Odgajateljica E	*A tko je još tu?*
Dječak A.	*P. i L. i G.*
Odgajateljica E	*A tko još stoji tu sa strane? Tu do vas?* *[odgajateljica E usmjerava pitanje o djevojčici koja tijekom cijelog trajanja snimke stoji sa strane i ne sudjeluje u zajedničkoj igri s dječacima]*
Odgajateljica E	*Jeste i nju uključili u vašu igru?*
Dječak A.	*Da!*
Odgajateljica E	*A možeš mi reći što se ona igrala s vama?*
Dječak A.	*Pa roštilja. A ipak se nije igrala s nama. Samo sjedi tu na stablu.*
Odgajateljica E	*Aha. Jeste je htjeli uključit u svoju igru?*
Dječak A.	*Ne.*
...	
Dječak zatvara mobitel, odmiče pogled prema iza te promatra centre aktivnosti po sobi i drugu djecu.	
...	
Odgajateljica E	*A tko je ovaj dječak? Jeste ga uključili u svoju igru?*
Dječak A.	*Ne!*
Odgajateljica E	*Niste? A zašto?*
Dječak A.	*Zato jer ne.*
Odgajateljica E	*Da li misliš da možete naučiti G. nešto iz svoje igre?*
Dječak A.	*Pa da.*
...	

Tablica 6: Transkript audio snimke refleksije s dječakom A. (dokumentacija *odgajateljice E)*

Analizom transkripta vidljivo je da dječak A. također prepoznaje sebe na videosnimci, djecu s kojom sudjeluje u igri te *odgajateljici E* opisuje njihovu igru *roštilja*. Također, nakon pregledavanja snimke refleksije s djetetom, *odgajateljica E* zaključuje da dječak

u početku refleksije odbija promatrati snimljeno te na postavljena pitanja odgovara vrlo kratko, u formi pitanje-odgovor. Tijekom zajedničke refleksije s istraživačem, *odgajateljica E* naglašava da je primijećena reakcija djece na sudjelovanje u refleksiji, točnije ponovno se ističe da djeca do sada nisu sudjelovala u prikazanom načinu razgovora s odgajateljem i refleksije na videosnimke. Nadalje, reakcije djece, prema riječima *odgajateljice E*, očekivane su, te je potrebno djeci osiguravati svakodnevne uvjete za refleksije i samorefleksije s drugom djecom i odgajateljima. Kada je riječ o dobi djece, ističe se promišljanje *odgajateljice E* o tome da su odgovori dječaka u suglasju s njihovom dobi (4 god.), što predstavlja polazište o razumijevanju participacije djece rane dobi u oblikovanje kurikuluma, iznošenje vlastitih mišljenja, ali i prihvaćanje dječje perspektive od strane odraslih.

Odgajateljica E	*Općenito ovakav način dokumentiranja i promatranja samih sebe vidim da im je u početku čudno jer nisu sigurno što zapravo tražimo od njih. Ali opet, koristi i njima i meni. Pa u tome smjeru treba raditi, ali prvo djeci dati mogućnost da upoznaju fotoaparat, kameru…* *Da oni snimaju kako to oni vide svoju igru. Mislim da bi im to bilo zanimljivo...* *Da se međusobno poslušaju. I bilo bi djeci nešto sasvim novo i drugačije.*
	Onda bi mogli zajedno pričat o tome, napravit neki centar u sobi, ali s nekom mirnijom atmosferom.
…	

6.3.3. Treći ciklus akcijskog istraživanja (refleksija)

Odgajateljica E za način refleksije na vlastita promišljanja, zapažanja i sudjelovanje u akcijskom istraživanju odabire pisani zapis naglašavajući da joj je takav način bliži i njime se može detaljnije osvrnuti na ranije navedeno te uključiti sve detalje od početka do krajnje realizacije istraživanja odgojno-obrazovne prakse. U nastavku je prikazana bilješka s refleksijom *odgajateljice E* na provedeno istraživanje odgojno-obrazovne prakse s ciljem razumijevanja pojma participacije djece u svakodnevnim aktivnostima u dječjem vrtiću.

U razdoblju mjeseca travnja, svibnja i lipnja sudjelovali smo u akcijskom istraživanju kolegice. Problemsku situaciju koju smo promatrali u odgojno-obrazovnoj skupini III odnosila se na vršnjačke i

socijalne odnose trojice dječaka iz skupine u vrtiću i na vanjskom prostoru. Specifičnost situacije bila je u tome što se dječaci isključivo međusobno igraju, ne uključuju drugu djecu u igru, ili se osamljuju u igri uslijed izostanka jednog ili dvojice dječaka iz njihove grupe.

U razgovoru s dječacima primjećujemo da oni nisu svjesni da se izoliraju od ostatka skupine te smatraju da mogu uključiti i drugu djecu u svoju igru, no na pitanja želite li ih uključiti, ili na koji način bi ih mogli uključiti, odgovaraju s ne znam ili ne.

Ovu situaciju nastavit ćemo pratiti i dalje, u narednoj pedagoškoj godini, te ćemo aktivno promišljati na koji način pristupiti djeci i potaknuti ih u uključivanje u igru s drugima. U promišljanjima smo došli do ideje da bi mogli osmisliti projekt s djecom u kojem bi oni snimali vršnjačke odnose, te se međusobno promatrali i analizirali kroz razgovore, crteže. Upoznavanje s medijima snimanja- kamera, telefon možda nas odvede do upoznavanja s djecom u skupini s kojima se inače ne družimo u skupini. Svakako bismo i mi dokumentirali i pratili djecu i njihove interese- gdje će nas to odvesti vrijeme će pokazati.

Poteškoće s kojima smo se susreli za vrijeme sudjelovanja u istraživanju jesu česta bolovanja kolegica zbog čega su dogovori i razgovori bili onemogućeni te im se nismo vremenski mogle posvetiti koliko smo htjele. Također, kolegica je istraživanje provodila pred kraj pedagoške godine. U ovom periodu puno je bilo obaveza koje smo imale prema vrtiću: priredbe, mapa predškolaca, pisanje godišnjeg izvješća, odlazak na stručnu ekskurziju, što nam nije ostavljalo dovoljno vremena za međusobne refleksije i promišljanja.

Unatoč svemu problemsku situaciju s kojom smo se bavili u istraživanju nastavit ćemo promatrati i dalje, te ćemo ustrajati na poboljšanju kvalitete vršnjačkih odnosa u grupi u suradnji s djecom te sukladno njihovim interesima i potrebama.

Refleksijom je vidljivo kako *odgajateljica E* ističe prednosti vlastitog sudjelovanja u akcijskom istraživanju za osnaživanje vlastitih osobnih i profesionalnih kompetencija. Nadalje, vlastita iskustva i pozitivne povratne informacije od strane djece omogućile su joj planiranje daljnjih koraka i istraživanja odgojno-obrazovne prakse i u budućnosti. *Odgajateljica E* također u vlastitoj refleksiji donosi i poveznicu s ranije navedenim zaključcima tijekom provođenja zajedničkih refleksije s djecom na videosnimke. Naglašeno je kako njezina promišljanja idu u smjeru stvaranja uvjeta i okruženja koje će svakodnevno omogućavati djeci participaciju u procesu refleksije na vlastite aktivnosti, ali i cjelokupno življenje u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Također, primijećen je i interes kod djece za različitim sredstvima medija te odgajateljice odgojno-obrazovne skupine III planiraju zajedno s djecom započeti s pripremnom

fazom projektnog pristupa u radu s djecom: praćenje interesa djeteta te svakodnevno dokumentiranje samoiniciranih aktivnosti djece od strane odraslog, ali i djeteta.

Teškoće pri provedbi istraživanja odgojno-obrazovne prakse, prema refleksiji *odgajateljice E*, idu u smjeru otežavajućih okolnosti kao što su izostanak kolegice, nedovoljan vremenski okvir provođenja istraživanja od strane istraživača te nedostatak vremena za dublje promišljanje o vlastitoj odgojno-obrazovnoj praksi te proces refleksije na isto.

7. DNEVNIK ISTRAŽIVAČA U PROCESU AKCIJSKOG ISTRAŽIVANJA

Tijekom provedbe empirijskog dijela diplomskoga rada i procesa provedbe akcijskog istraživanja istraživač započinje i s vođenjem bilješki i zapisa za istraživački dnevnik sudjelovanja i provedbe istraživanja. Dnevnik istraživača prikazan je u nastavku, a sadrži osobna promišljanja istraživača na cjelokupan proces, samorefleksije na faze akcijskog istraživanja, poteškoće do kojih se dolazilo, vrijednost istraživanja te smjerove za buduća istraživanja o participaciji djece u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Zbog preglednosti dnevnik je strukturiran u nekoliko smislenih cjelina prema fazama istraživačkog procesa te pisan slobodnim stilom prema bilješkama istraživača.

- **Općenito o provedenom istraživanju odgojno-obrazovne prakse**

Provedeno istraživanje odgojno-obrazovne prakse u skupinama odabrane ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje provodilo se kontinuirano tijekom razdoblja tri mjeseca pedagoške godine 2018./2019. Akcijsko istraživanja odvijalo se u Dječjem vrtiću Vladimir Nazor, u tri dobno mješovite odgojno-obrazovne skupine, sa šest odgajateljica zaposlenih u skupinama. Cilj povezivanja različitih objekata dječjeg vrtića ostvarivano je kroz zajedničke refleksije i prijenos iskustava između sudionika i istraživača.

Odabrana metodologija rada bila je kvalitativna, odnosno akcijsko istraživanje s elementima etnografskog pristupa. Početkom istraživanja istraživač je započeo s pripremom dokumentacije o istraživanju te pisanju i prikupljanju suglasnosti za sve sudionike akcijskog istraživanja: djecu, odgajatelje i roditelje. Nakon prikupljanih suglasnosti roditelja/zakonskih skrbnika djece iz odabranih odgojno-obrazovnih skupina te suglasnosti odgajatelja za sudjelovanjem u istraživanju počinje se s provedbom istraživanja. Inicijalnim razgovorom istraživača i odgajatelja o smjerovima predstojećih istraživanja započeo je proces istraživanja odgojno-obrazovne prakse. Svi odgajatelji uključeni u istraživanje na samome početku jasno naglašavaju da do sada nisu imali iskustva sudjelovanja u akcijskom istraživanju, uloga im nije u potpunosti

bila jasna, a pojam participacije djece shvaćali su svatko na svoj način. Upravo je navedeno bio poticaj istraživaču da početak istraživanja usmjeri prema opisu akcijskog istraživanja, faza istraživanja kroz praćenje, planiranje i akciju te projiciranje za buduća istraživanja i nove cikluse istraživanja. Početak provedbe akcijskog istraživanja za istraživača predstavljao teškoću s kojom se prvom susreo. Nedovoljno shvaćajući vlastitu ulogu, nedostatak iskustva u provedbi istoga te različit pogled na akcijsko istraživanje i participaciju djece u odgojno- obrazovnom procesu od onog ostalih sudionika. Istraživač je u početku shvaćao svoju ulogu kao podršku odgajateljima tijekom svih ciklusa istraživanja, „refleksivnog prijatelja" koji donosi poveznicu između teorijskih polazišta i neposrednog odgojno-obrazovnog rada. Teškoća koja je proizašla iz navedenog otvorila je mnogobrojna pitanja o važnosti vrlo jasnog postavljanja i razumijevanja uloge istraživača u akcijskom istraživanju.

„Kako shvaćam vlastitu ulogu? Što je za mene istraživač u akcijskom istraživanju? Na koji način započeti s refleksijama i kako ih usmjeriti prema predmetu istraživanja? Na koje načine mogu vlastita znanja iz područja teorijskih polazišta usmjeriti prema izravnom djelovanju na odgojno-obrazovnu praksu?... „ samo su neka od pitanja koja je istraživač samome sebi postavljao tijekom istraživačkog procesa.

- **Prikaz promišljanja o akcijskom istraživanju prema odgojno-obrazovnim skupinama uključenim u istraživanje**

*Poteškoće u provedbi akcijskog istraživanja bile su vidljive na samome početku. Primjerice, tijekom inicijalnog razgovora s odgajateljicom A (**odgojno-obrazovna skupina I**) odgajateljica svoja promišljanja navodi u smjeru detaljnog opisa skupine te usmjerenosti na, kako ga ona navodi „problem prevelikog broja djece za prostorno-materijalno okruženje unutarnjeg prostora-sobe dnevnog boravka". Polazeći od toga, istraživač je naglasio te pitao odgajateljicu na koji način ona osobno vidi smjerove participacije djece u odgojno-obrazovnoj skupini te gdje vidi mogućnost predmeta interesa akcijskog istraživanja. razgovarajući s odgajateljicom A vidljivo je početno nerazumijevanje pojma participacije djece, a uz navedeno započinje istraživački proces. Istraživač je kasnije uvidio da je početak istraživanja u odgojno-obrazovnoj skupini I bio temeljen na nerazumijevanju pojma participacije djece, ali i uloge odgajatelja u*

planiranom akcijskom istraživanju. Polazeći od toga, istraživač promišlja o vlastitoj ulozi jer uočava potrebu za izravnim usmjeravanjem odgajateljice A u njezinu ulogu kao istraživača vlastitog odgojno-obrazovnog rada. Odgajateljica A nekoliko puta tijekom razgovora s istraživačem izdvaja da djeca gotovo nikada ili vrlo rijetko borave u stolno-manipulativnom centru u sobi dnevnog boravka odgojno-obrazovne skupine I. Navedeno predstavlja polazište za kasnije cikluse akcijskog istraživanja, što će se kasnije pokazati ključnim jer predstavlja izvor za zajedničke refleksije odgajateljica i istraživača. Uključivanje djece u promišljanje o problemskoj situaciji odgajateljica A promatra i shvaća u smjeru početne razine uključivanja djece u proces (su)odlučivanja zajedno s odraslim. Nakon provođenja intervjua s djecom, odgajateljica A i istraživač zajednički razgovaraju o tome. Primijećena je potreba za usmjeravanjem odgajateljice prema drugim oblicima sudjelovanja djece u istraživanju, jer je primijećeno da su djeca sudjelujući u intervjuu izricala svoja mišljenja kroz vrlo kratke odgovore, isključivo odgovarajući na postavljena pitanja i potpitanja odgajateljice A. U kasnijem razgovoru, odgajateljica A primjećuje da navedenim način uključivanja djece u odlučivanje o predmetu istraživanja nije od njih dobila odgovore koje je, prema njezinim riječima, uistinu i očekivala. Pregledavajući dokumentaciju u sljedećim fazama istraživanja, a kako je u radu i navedeno, zaključuje se kako je od strane odgajateljice iskazana potreba za usmjeravanjem i prijedlozima od strane istraživača. Istraživač je vrlo jasno predlagao odgajateljici moguće smjerove tijeka istraživanja, načine i mogućnosti uključivanja djece te je time svoju ulogu usmjerio na voditelja istraživačkog procesa, dok je uloga praćenja i neposredne podrške odgajateljici u ovome slučaju izostala. Nadalje, postavlja se pitanje, koliko je istraživač uistinu i razumio ulogu odgajatelja koji se do sada nije susretao i nije sudjelovao u ovakvome načinu profesionalnog razvoja koji se temelji na istraživanju vlastite odgojno-obrazovne prakse. „Što napraviti u daljnjem koraku akcije te na koji način odgajateljici osiguravati uvjeta za samostalno istraživanje odabranog predmeta interesa, a da pritom teži prema uključivanju djece u odlučivanje?“ Ključno je pitanje proizašlo prije druge faze- akcije, želeći time naglasiti potrebu za usmjeravanjem na postavljeni cilj istraživanja prikazan u metodologiji empirijskoga dijela diplomskoga rada. Također, vidljivo je da poznavanje metodologije akcijskog istraživanja odgajateljicama u odgojno-obrazovnoj skupini I uključuje samo teorijska znanja, što se može zaključiti nedostatkom praktičnih znanja, ali i osobnih

iskustava sudjelovanja u istraživanjima odgojno-obrazovne prakse. Posebnost rada s odgajateljicom B (u vrijeme istraživanja nalazila se na stručnom osposobljavanju za rad bez zasnivanja radnog odnosa, u ulozi odgajatelja-pripravnika) karakterizira i nepoznavanje teorijskih postavka ciklusa akcijskog istraživanja te sukladno tome i vrlo otežana suradnja i sudjelovanje u istraživanju. Pojam participacije djece bio je od početka uključivanja odgajateljica odgojno-obrazovne skupine I u istraživanje vrlo nejasno definiran. Istraživač shvaća pojam participacije kao što je naveden u teorijskim polazištima, suvremenom paradigmom o djetetu i djetinjstvu te polazištima i vrijednostima Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Početni predmet interesa u odgojno-obrazovnoj skupini bio je prostorno-materijalno okruženje unutarnjeg prostora- sobe dnevnog boravka, iako je prikaz u radu bio usmjeren više na ulogu odgajatelja nego na promišljanje o participaciji djeteta.

U procesu prikupljanja dokumentacije, odgajateljica A nije bila u potpunosti sigurna na koji način pratiti, kako snimati situacije u odgojno-obrazovnoj skupini te, naposlijetku, prikupljenu dokumentaciju koristiti u cilju unaprjeđenja vlastite odgojno-obrazovne prakse, ali i kao polazište za zajedničke refleksije. Nakon održanih refleksija, primijećeno je da je kroz proces istraživanja odgojno-obrazovne prakse istaknuta uloga odgajatelja u neposrednom radu s djecom koja ide u smjeru usmjeravanja djece u njihove aktivnosti i interakcije s poticajima. Svijest o vlastitoj implicitnoj pedagogiji, ulozi odgajatelja te poticanju djetetove inicijative, participacije i svakodnevnog sudjelovanja u procesu učenja izdvajaju se ključnima jer se promišljanja odgajateljice A razlikuju od navedenog, i bliža su promišljanjima tradicionalne paradigme gdje je uloga odgajatelja jasno naglašena kroz vođenje procesa u kojemu je vrlo malo zastupljena uloga djeteta u (su)konstrukciji kurikuluma. Sljedeći način uključivanja djece te pogled na njihovu perspektivu unutarnjeg prostora također je predložen od strane istraživača, a odnosio se na uključivanje likovnih ekspresija djece, odnosno njihove perspektivu prostora stolno-manipulativnog centra. Takav način prikaza pokazao se uspješnijim od samoga vođenog intervjua s grupom djece održanog na početku istraživanja. Isto primjećuje i odgajateljica A, ali istraživač pregledavajući prikupljenu dokumentaciju i transkripte s refleksija uočava nedostatak dubljeg promišljanja o dječjim prikazima prostora. Potrebno je bilo od strane istraživača,

prema odgajateljici ići s prijedlogom o dodatnim participativnim tehnikama u kojima bi bio vidljiv glas djeteta.

Prema zapažanjima odgajateljice A o potrebi djece za motoričkim aktivnostima predložena je integracija istog u prostor stolno-manipulativnog centra. U ovome dijelu odgajateljica uočava moguće smjerove akcije, samostalno, uz vrlo rijetku podršku istraživača i ostalih sudionica istraživanja. Istraživač predlaže da uloga odgajatelja ide prema osiguravanju uvjeta i poticaja za motoričke aktivnosti kako bi se djeci omogućio veći stupanj autonomije tijekom kojih se uloga odgajatelja mijenja iz uloge inicijatora aktivnosti prema podržavajućoj ulozi odrasloga koji prati dijete, njegove potrebe i interese te sukladno tome omogućuju raznolikost poticaja i materijala za razvoj svih djetetovih kompetencija.

Nakon ciklusa refleksije istraživač primjećuje da je u odgojno-obrazovnoj skupini I još uvijek prisutna tradicionalna paradigma o ulozi djeteta u odgojno-obrazovnom procesu. Posebno se tijekom cijeloga procesa akcijskog istraživanja ističu stavovi, uvjerenja i vlastita implicitna pedagogija, a dio su osobnih uvjerenja odgajatelja koja su najčešće „skrivena", a njihova promjena trebala bi polaziti od osvještavanja i promišljanja o vlastitoj ulozi. Prijedlog za buduća istraživanja može ići u smjeru osnaživanja odgajatelja za vlastiti profesionalni rast i razvoj putem sudjelovanja, ali i provođenja akcijskih istraživanja kao jedinog načina razumijevanja odgojno-obrazovnog procesa, vlastite uloge i uloge djeteta.

U istraživanju odgojno-obrazovne prakse ***odgojno-obrazovne skupine II*** *primijećena je veća otvorenost odgajateljice C i odgajateljice D za sudjelovanjem u istraživanju. Pitanja koja si je istraživač postavljao tijekom priprema za refleksije bila su: „Na koji način odgajateljima objasniti i približiti njihovu ulogu u istraživačkom procesu akcijskog istraživanja?" te „Kako stvarati uvjete za razumijevanje odgojno-obrazovne prakse na temelju vlastitih refleksija, zapažanja i prikupljene dokumentacije?" Navedena pitanja polazišta su za promišljanje istraživača u kojim smjerovima razvijati cikluse akcijskog istraživanja, uz isticanje postavljenog cilja istraživanja. Predmet interesa odgajateljica odgojno-obrazovne skupine II išao je u cilju rješavanja problemskih situacija u odgojno-obrazovnoj skupini s naglaskom na aktivnu ulogu djeteta u prepoznavanju, pronalaženju različitih načina te konačno i rješavanje*

svakodnevnih sukoba u interakcijama među djecom. Istraživač primjećuje motivaciju kod odgajateljica, međutim nedostatak druge faze istraživanja, koja bi trebala sadržavati najvažnije podatke, prikupljenu dokumentaciju relevantnu za odabrano područje interesa, stoga je nedostatak i poteškoća za realizaciju cjelokupnog ciklusa akcijskog istraživanja primijećeno od strane istraživača. Nedostatak navedenog propituje i ulogu istraživača u procesu refleksije u istraživanju, jer se iskazala potreba za vođenjem odgajatelja u procesu, što od strane istraživača nije primijećeno i učinjeno. Odgajateljice jasno navode da sudjelovanju u akcijskom istraživanju vide vrijednim za odgojno-obrazovnu prasku, ali i za osoban i profesionalan razvoj. Poteškoće tijekom cijeloga procesa akcijskog istraživanja ide u smjeru tehničkih poteškoća, odnosno nedostatka medijskim sredstava za snimanje i fotografiranje djece tijekom svakodnevnih aktivnosti. Tijekom refleksija, odgajateljice daju osvrt na vlastite uloge tijekom konfliktnih situacija među djecom, ali je transkriptima razgovora s djecom primjetno da djecu smatraju kompetentnima za rješavanje vlastitih sukoba jer im osiguravaju mogućnosti za isprobavanje, istraživanje i korištenje različitih strategija za rješavanje sukoba uz uključivanje druge djece koja primarno ne sudjeluju u situacijama.

Analizom ciklusa akcijskog istraživanja u ***odgojno-obrazovnoj skupini III*** *također je primijećena poteškoća u nedostatku tehničkih sredstava za fotografiranje i snimanje djece u svakodnevnim aktivnostima. Istraživač primjećuje zajedničku poveznicu u poteškoćama prilikom realizacije istraživanja jer je ranije navedeno bilo vidljivo i tijekom istraživanja odgojno-obrazovne prakse i u prethodne dvije odgojno-obrazovne skupine. Odgajateljice se zajednički odlučuju također na praćenje djece tijekom problemskih situacija u odgojno-obrazovnoj skupini, s naglaskom na interakcije trojice dječaka. Navedeno predstavlja vrlo izazovnu situaciju jer se fokus promatranja i dokumentiranja djece u aktivnostima prebacuje na odabranu trojicu dječaka. Nedostatak toga istraživač promatra kao otežano praćenje druge djece u aktivnostima, a samim time i isključivanje uočavanja ostalih izazovnih situacija u radu odgajatelja, jer je fokus istraživanja bio na manjoj skupini djece s jednakim ponavljajućim obrascima ponašanja u sukobima. Istraživač nadalje usmjerava odgajateljice na promišljanje o mogućnostima participacije djece u odabrano područje interesa.*

Navedeno odgajateljice i čine, uključujući djecu putem zajedničkih refleksija. Refleksije djece i odgajateljice E predstavljaju novinu u radu odgajateljica i načinima praćenja djece u odgojno-obrazovnoj skupini III, što predstavlja upoznavanje s mogućnostima omogućavanja djeci povratak na vlastite radnje te važnost istoga za razvijanje svih djetetovih kompetencija.

Rad i metodologija akcijskog istraživanja za istraživača je predstavljala izazov zbog nedostatka iskustva i prethodnog sudjelovanja u akcijskim istraživanjima. Istraživač je svoju ulogu shvaćao na početku samo kao podršku odgajateljima, no bilo je potrebno ulogu mijenjati tijekom istraživanja zbog više razloga: početno nerazumijevanje pojma participacije djece u odgojno-obrazovnom procesu, uloge odgajatelja u akcijskom istraživanju, načinima dokumentiranja svakodnevnih aktivnosti djece te mogućnostima poticanja djece u uključenost u život ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Istraživač je nakon revidiranja i prikupljene dokumentacije, analizom transkripata zajedničkih refleksija uvidio potrebu za jasnijim opisom cilja i svrhe istraživanja, metodologije akcijskog istraživanja te jasnim opisivanjem uloge odgajatelja. Istraživač smatra da se upravo zbog navedenog ciklus akcijskog istraživanja u odabranim odgojno- obrazovnim skupina nije odvijao prema planiranom, već je nailazio na poteškoće koje istraživač nije u dovoljnoj mjeri prepoznao ili nije prepoznavao svoju ulogu u rješavanju istog. Zapažanja istraživača mogu se koristiti kao poticaj za pisanje budućeg dnevnika istraživača koji se vodi tijekom svih faza istraživanja i koji bi bio predmet rasprava i daljnjih promišljanja o ulozi istraživača u akcijskim istraživanjima.

8. ZAKLJUČAK

Tijekom istraživanja odgojno-obrazovne prakse, prema metodologiji akcijskog istraživanja s elementima etnografskog pristupa, odgajatelji su prema zadacima istraživanja nastojali raditi na stvaranju uvjeta za poticanje dječje participacije u odgojno-obrazovno procesu. Nadalje, također su pratili i dokumentirali dječje aktivnosti te slijedili faze akcijskog istraživanja kako bi težili istraživanju pojma participacije te osnaživanju djeteta za proces učenja u socijalnom kontekstu dobno mješovitih odgojno-obrazovnih skupina kroz razvoj vlastitih socijalnih i građanskih kompetencija, istraživačkog i suradničkog učenja te sudjelovanje u svakodnevnom odlučivanju s djecom i odraslima. Iz istraživanja odgojno-obrazovne prakse može se vidjeti kako je sudjelovanje u akcijskom istraživanju za odgajatelje, ali i istraživača predstavljalo izazov u pogledu inicijalne faze, opisa smjerova istraživanja, načina uključivanja djece u (su)odlučivanje i (su)konstrukciju kurikuluma odgojno-obrazovnih skupina. Vidljivo je, također, da su odgajatelji tijek istraživanja razvijali u smjeru svakodnevnog praćenja djece, dokumentiranja njihovih aktivnosti na unutarnjem i vanjskim prostorima u cilju promišljanja o odgojno-obrazovnom procesu te kasnijih smjerova za uključivanje djece. Prema navedenom, zaključuje se kako iskustvo sudionika u kvalitativnom istraživanju odgojno-obrazovne prakse za odgajatelje predstavlja izazov u njihovom svakodnevnom radu, poticaj za buduća promišljanja o načinima profesionalnog razvoja kroz umrežavanje i zajedničke refleksije unutar objekata ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Tijekom održanih zajedničkih refleksija odgajateljima je pružena mogućnost zajedničkih promišljanja o mijenjanju odgojno-obrazovne prakse te stvaranja vlastitih refleksivnih zajednica, na taj način pomažući osnaživanju odgajatelja-refleksivnih praktičara i razvoju njihovih istraživačkih kompetencija. Iskustvo u sudjelovanju u akcijskom istraživanju odgajatelji izdvajaju posebno vrijednim, iz čega proizlazi zajednički zaključak da je istraživanje vlastite odgojno-obrazovne prakse jedini način za unaprjeđenje vlastitih osobnih, profesionalnih kompetencija, ali i osnaživanje djeteta u procesu aktivne participacije u djelovanju u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Promjene u ustanovama za rani i predškolski odgoj i

obrazovanje moguće su pogledom *iznutra*, vlastitim djelovanjem, motivom i potrebom odgajatelja za kontinuiranim razvojem prakse i vlastitim profesionalnim razvojem.

Uključujući djecu kao sudionike, ne samo odgojno-obrazovnog procesa, nego i kao ravnopravne sudionike istraživanja koja polaze od njih samih, otvara se put prema aktivnoj i u praksi vidljivoj tezi o participaciji djece u svakodnevnom životu ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Participacija djece u provedenom istraživanju može se opisati samim početkom njihova uključivanja jer je od strane sudionika istaknuto kako je sudjelovanje prvo iskustvo i za odgajatelje, ali i za djecu. Navedeni cilj istraživanja o razumijevanje pojma participacije djece u svakodnevnom življenju u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u okviru suvremenih zahtjeva *Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014) pokazao se za odgajatelje, ali i istraživača izazov za promišljanje o vlastitoj ulozi u odgojno-obrazovnom procesu. Nadalje, u radu su se prikazali i načini implementacije polazišta kurikuluma s naglaskom na istraživanje participacije djece u svakodnevnim aktivnostima u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u kontekstu dobno mješovitih odgojno-obrazovnih skupina.

Ograničenje ovoga istraživanja jest što je u njega bio uključen manji broj odgajatelja i odgojno-obrazovnih skupina, no bez obzira na navedeno, djeca i sudionici imali su priliku sudjelovati u drugačijem načinu istraživanja i promišljanja u odgojno-obrazovnom procesu. Zbog navedenog, vrijednost istraživanja je i u tome što je omogućilo odgajateljima drugačiji pogled na vlastita djelovanja, početak vlastitog promišljanja o ulozi, djetetu rani i predškolske dobi te o mogućnostima uključivanja djece u proces (su)konstrukcije kurikuluma, ne na teorijskom, već i na praktičnoj razini. Postavljanje pitanja o tome što je zapravo uloga odgajatelja u akcijskom istraživanju, kakvi su osobni pogledi odgajatelja na pojam participacije djece te mogućnostima uključivanja djece u istraživački proces ključna su pitanja koja su proizašla provedenim akcijskim istraživanjem. Također, tijekom istraživanja pokazuje se ključnim i pogled na ulogu istraživača, djelovanje i komunikaciju sa sudionicima, promišljanja o smjerovima razvijanja istraživanja, ali i važnosti iskustava u navedenoj vrsti kvalitativnog istraživanja odgojno-obrazovnog procesa. Navedeno je bio poticaj za pisanje dnevnika

istraživača, koji donosi osobna promišljanja odgajatelja-istraživača na početku profesionalnog rasta i razvoja te neposrednog rada u odgojno-obrazovnim skupinama. Vrijednost istraživačkog dnevnika jest i u tome što donosi pogled na vlastita promišljanja, poteškoće na koje se nailazilo tijekom provođenja istraživanja te razumijevanja uloge istraživača. Pisani zapisi, refleksije, osvrti i promišljanja o značaju akcijskog istraživanja za neposredni odgojno-obrazovni rad navedeni u dnevniku istraživača pokazala su se ključnim te su poticaj za buduća istraživanja koja prikazuju ulogu istraživača u akcijskom istraživanju u odgojno-obrazovnom procesu.

9. LITERATURA

1. Alderson, P. (2008). Children as researchers U: Christensen, P., James, A. (ur.) *Research With Children: Perspectives and Practices, Second Edition*. Falmer Press/ Routledge, 276-290. Preuzeto: 03.3.2019., s: https://www.researchgate.net/publication/303767511_Children_as_researchers_participation_rights_and_research_methods.
2. Bae, B. (2009). Children's right to participate- challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 17, No. 3, 391-406. Preuzeto: 10.5.2019., s: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13502930903101594.
3. Barth, B. M. (2004). *Razumjeti što djeca razumiju.* Zagreb: Profil International.
4. Bašić, S. (2009). Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*, Vol. 11, No. 22 (18), 27-44. Preuzeto: 02.3.2019., s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=74741.
5. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
6. Can, E., İnalhan, G. (2017) Having a voice, having a choice: Children's Participation in Educational Space Design. *The Design Journal*, Vol. 20, No. 1, 3238-3251. Preuzeto: 02.4.2019., s: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14606925.2017.1352829.
7. Clark, A. (2005). *Talking and listening to children.* U: Dudek, M. (ur.) Children's Spaces. Amsterdam, Boston, New York: Elsevier, 1-13.
8. 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. Preuzeto: 23.5.2019., s: https://learningaway.org.uk/wp-content/uploads/RL56-Extract-the-Mosaic-Approach-EARLY-YEARS.pdf.
9. 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.

10. Clark, A., Moss, P. (2001). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau. Preuzeto: 19.5.2019., s: https://books.google.hr/books?hl=hr&lr=&id=K1eHBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=mosaic+approach&ots=BBOzvOYAlE&sig=N4JYEQU5eA6jv1QYfwBXujk3l1U&redir_esc=y#v=onepage&q=mosaic%20approach&f=false.
11. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju.* Zagreb: Naklada Slap.
12. Colliver, Y. (2017) From listening to understanding: interpreting young children's perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25:6, 854-865. Preuzeto: 23.2.2019., s: https://www.researchgate.net/publication/321679697_From_listening_to_understanding_interpreting_young_children's_perspectives.
13. Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S., Widdop Quinton, H. (2015). Child-framed video research methodologies: issues, possibilities, and challenges for researching with children. *Children's Geographies*, Vol. 13, No. 3, 343-356.
14. Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 15, No. 2, 197-211. Preuzeto: 13.5.2019., s: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13502930701321477.
15. Halmi, A (2013). Kvalitativna istraživanja u obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, Vol. 20, No. 2, 203-217. Preuzeto: 01.3.2019. s: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=191497
16. Hentig, H. (1997) *Humana škola*. Zagreb: Educa.
17. Jeđud Borić, I., Mirosavljević, A., Koller-Trbović, N., Širanović, A., Car, S., Kušević, B. (2017). *Poštujmo, uključimo, uvažimo: Analiza stanja dječje participacije u Hrvatskoj.* Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
18. Katz, L. G. (1972). Developmental Stages of Preschool Teachers. *The Elementary School Journal*, Vol. 73., No. 1., 50-54. Preuzeto: 20.5.2018. s: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED057922.pdf.
19. Kellett, M. (2010). Small Shoes, Big Steps! Empowering Children as Active Researchers. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 46, No. 1/2, 195-203.

20. Koshy i sur. (2010). *What is Action Research?*. Preuzeto: 02.3.2019. s: https://www.sagepub.com/sites/default/files/upmbinaries/36584_01_Koshy_et_al_Ch_01.pdf.
21. Koshy, V. (2005.). *Action research for improving practice.* London, Thousand Oaks: Paul Chapman Publishing.
22. Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. (2012). Pedagoška dokumentacija: nevidljiva i vidljiva praksa. U: *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta, Institut za pedagogiju i andragogiju.
23. Krstović, J. (2009). Odrazi sveučilišnog obrazovanja odgajatelja na koncept novog profesionalizma: izazovi i dileme. U D. Bouillet i M. Matijević (ur.), *Curriculums of Early and Compulsory Education* (173-184). Zagreb: Učiteljski fakultet Zagreb.
24. Lansdown, G. (2005). Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them. *Bernard van Leer Foundation*, Working Paper 36, 56. pg. The Netherlands: The Hague. Preuzeto: 05.4.2019., s: http://www.bibalex.org/Search4Dev/Files/282624/114976.Pdf.
25. Lansdown, G. (2010). *The realization of children's participation rights. A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice.* Routledge- Taylor & Francis e-Library. Preuzeto: 28.4.2019., s: http://nmd.bg/wp-content/uploads/2013/02/Routledge-A_Handbook_for_Children_and_Young_Peoples_Participation.pdf.
26. Mac Naughton, G., Hughes, P. (2009). *Doing action research in early childhood studies: a step by step guide.* Open University Press.
27. Maleš, D. (2011). *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
28. Maleš, D., Milanović, M., Stričević, I. (2003.). *Živjeti i učiti prava: odgoj za ljudska prava u sustavu predškolskog odgoja.* Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
29. Mayne, F., Howitt, C., Rennie, J.L. (2018) A hierarchical model of children's research participation rights based on information, understanding, voice, and influence. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26:5, 644-

656. Preuzeto: 18.2.2019. s: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2018.1522480.

30. Merewether, J., Fleet, A. (2013). Seeking children's perspectives: a respectful layered research approach. *Early Child Development and Care*, 184:6, 897-914. Preuzeto: 17.4.2019., s: https://pdfs.semanticscholar.org/b0ef/e9c44b8d59959d0fc556ab049d3b45fe8045.pdf.
31. Miljak, A. (2005). Co-construction of Curriculum and Theories of (Early) Education. *Pedagogijska istraživanja*, Vol. 2, No. 2, 235-250. Preuzeto: 24.3.2019., s: http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/6136/.
32. Ministarstvo obrazovanja, znanosti i športa (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Republika Hrvatska: Ministarstvo obrazovanja, znanosti i športa.
33. Ministarstvo prosvjete i kulture (1991). *Prijedlog koncepcije razvoja predškolskog odgoja i Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece.* Zagreb: Ministarstvo prosvjete i kulture.
34. Mlinarević, V., Marušić, K. (2005). Prava djeteta i njihovo oživotvorenje u sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja. *Život i škola*, Vol. LI, No. 14, 29-39. Preuzeto: 27.2.2019., s: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=39515.
35. Morgan, A (2007). Using video-stimulated recall to understand young children's perceptions of learning in classroom settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 15, No. 2, 213-226. Preuzeto: 26.2.2019., s: https://www.researchgate.net/profile/Alex_Morgan8/publication/233079344_Using_videostimulated_recall_to_understand_young_children%27s_perceptions_of_learning_in_classroom_settings/links/56b1f55908ae5ec4ed4b1682/Using-videostimulated-recall-to-understand-young-childrens-perceptions-of-learning-inclassroom-settings.pdf.
36. Opća skupština Ujedinjenih naroda (1989). *Konvencija o pravima djeteta* (rez.br. 44/25). Preuzeto: 26.2.2019., s: https://www.unicef.hr/wpcontent/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf.

37. Pascal, C., Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: the struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 17, No. 2, 249-262. Preuzeto: 27.5.2019., s: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13502930902951486.
38. Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet. Knjiga 2. Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića.* Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
39. Petrović Sočo, B. (2009). *Mijenjanje konteksta i odgojne prakse dječjih vrtića: Akcijsko istraživanje s elementima etnografskoga pristupa.* Zagreb: Mali profesor.
40. Petrović Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja*, Vol. 6, No. 1-2, 123-136. Preuzeto: 26.2.2019., s: https://hrcak.srce.hr/118104.
41. Previšić, V. (2012). *Postmoderne paradigme u pedagogijskoj teoriji i praksi.* U: Rosić, V. (ur.). Teorijsko- metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja. Zbornik radova s međunarodnog znanstvenog kolokvija. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci. 56-61.
42. Previšić, V. (ur.) (2007). *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura.* Zagreb: Školska knjiga. Sveučilište u Zagrebu.
43. Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči.* Zagreb: Mali profesor.
44. Slunjski, E. (2009). Postizanje odgojno-obrazovne prakse vrtića usklađene s prirodom djeteta i odraslog. *Život i škola*, Vol. LV, No. 22, 104-115. Preuzeto: 01.3.2019., s: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=73173.
45. Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa.* Zagreb: Profil.
46. Slunjski, E. i sur. (2015). *Izvan okvira: kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma.* Zagreb: Element.
47. 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. Preuzeto: 20.2.2019., s: http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=1&sid=70143556-61a0-4f7c-

9dc75a405d8f045e%40sessionmgr4006&bdata=JmF1dGh0eXBlPXNoaWImbGFuZz1ociZzaXRlPWVkcy1saXZl#db=sih&AN=89867213.

48. Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
49. Taloš Lopar, M., Martić, K. (2015). Dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa. *Dijete, vrtić, obitelj*, Vol. 21, No 79, 14-15. Preuzeto: 11.2.2019., s: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=254890.
50. UN Committee on the Rights of the Child (2006). *General Comment No. 7.: Implementing Child Rights in Early Childhood. Geneva: UN Committee on the Rights of the Child (CRC).*
51. Vidačić Maras, B. (2015). Kako koristiti dokumentaciju u funkciji razvoja kurikuluma. *Dijete, vrtić, obitelj*, Vol. 21, No. 79, 9-11. Preuzeto: 13.2.2019., s: https://hrcak.srce.hr/172540.
52. Vujičić, L. (2016). *Razvoj znanstvene pismenosti u ustanovama ranog odgoja.* Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet, Centar za istraživanje djetinjstva.
53. Waller, T., Bitou, A. (2011). Research with children: three challenges for participatory research in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 19, No. 1, 5-20.
54. 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.