

Pedagoška dokumentacija u funkciji razvoja kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Bučević, Petra

Undergraduate thesis / Završni rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Education / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:141:579599>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2021-01-22**



Repository / Repozitorij:

[FOOZOS Repository - Repository of the Faculty of Education](#)



SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU FAKULTET ZA
ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Petra Bučević

**PEDAGOŠKA DOKUMENTACIJA U FUNKCIJI RAZVOJA KURIKULUMA
RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA**

ZAVRŠNI RAD

Osijek, 2020.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU FAKULTET ZA
ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Sveučilišni preddiplomski studij Ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja

**PEDAGOŠKA DOKUMENTACIJA U FUNKCIJI RAZVOJA KURIKULUMA
RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA**

ZAVRŠNI RAD

Predmet: Integirani predškolski kurikulum II

Mentor: doc.dr.sc. Tijana Borovac

Sumentor: dr.sc. Ida Somolanji Tokić, poslijedoktorandica

Student: Petra Bučević

Matični broj: 0267038158

Osijek, srpanj, 2020.

Sadržaj

SAŽETAK

SUMMARY

1. UVOD	1
2. DEFINIRANJE KURIKULUMA.....	2
2.1. Podjela kurikuluma.....	4
2.2. Socijalni konstruktivizam i teorija sustava kao podrška ostvarivanju otvorenog kurikuluma.....	6
2.3. Nacionalni kurikulum u Republici Hrvatskoj.....	8
3. PEDAGOŠKO DOKUMENTIRANJE.....	11
3.1. Povijest dokumentiranja u odgoju i obrazovanju	11
3.2. Definiranje dokumentiranja.....	13
3.3. Oblici dokumentiranja	15
3.4. Namjena dokumentiranja.....	17
3.4.1. Pedagoško dokumentiranje u funkciji razvoja kurikuluma.....	19
4. ZAKONODAVNI OKVIR KAO EKSPLICITNA PODRŠKA IMPLEMENTACIJE PEDAGOŠKOG DOKUMENTIRANJA U SUVREMENOM KURIKULUMU RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA	22
4.1. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.....	23
4.2. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju.....	24
4.3. Pravilnik o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjem vrtiću	25
4.4. Državni pedagoški standard.....	28
5. RASPRAVA	30
6. ZAKLJUČAK.....	33
7. LITERATURA	34

SAŽETAK

Sukonstrukcija kurikuluma je jedna od glavnih značajki otvorenog kurikuluma kakvim se, strukturno, deklarira kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Za ostvarenje te sukonstrukcije u odgojno-obrazovnoj stvarnosti potrebno je dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa. Važnost i vrijednost dokumentiranja je naglašeno Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015), temeljnim dokumentom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj. Rad analizira druge, zakonske okvire i pravilnike koji dodatno uređuju tu razinu odgoja i obrazovanja. Promatra se Zakon o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju (2019), Državni pedagoški standard za rani i predškolski odgoj u Republici Hrvatskoj (2008) i Pravilnik o sadržaju i obrascima pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjim vrtićima (2001), u paraleli s Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015), te njihova međusobna usuglašenost po pitanju dokumentiranja odgojno-obrazovnog procesa i namjene te dokumentacije.

Ključne riječi: kurikulum, sukonstrukcija, dokumentiranje

SUMMARY

Curriculum co-construction is one of the main features of open curriculum which is declared as curriculum of early and preschool education. In order to realize co-constructions in educational reality, it is necessary to document the educational process. The importance and value of documentation is emphasized by the National Curriculum for Early and Preschool Education (2015), the basic document for early and preschool responses and education in the Republic of Croatia. The paper analyzes other, legal frameworks and regulations that further regulate this teaching and education. The Law on Early and Preschool Education (2019), the State Pedagogical Standard for Early and Preschool Response in the Republic of Croatia (2008) and the Ordinance on the Content and Forms of Pedagogical Documentation and Records on Children in Kindergartens (2001) are observed and compared with National Curriculum for Early and Preschool Education (2015), which are mutually exploited in terms of documenting the educational process and the purpose of that documentation.

Key words: curriculum, co-construction, documenting

1. UVOD

Sukonstruktivističke značajke otvorenog kurikulumu su važna sastavnica ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji se ostvaruje kontekstualno, u skladu s kulturom iz koje proizlazi i socijalnim odnosima sudionika tog odgojno-obrazovnog procesa. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015)¹, kao temeljni dokument za ranu i predškolsku razinu odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj, prepoznaje važnost sukonstruktivističke odgojno obrazovnog procesa, te navodi procesno praćenje (kurikulum, interakcija njegovih sudionika, prepoznavanje i podupiranje procesa učenja itd.) i dokumentaciju tog procesa kao važan alat za njeno ostvarenje i aktivno unapređenje. Pedagoško dokumentiranje definirano je kao sustavno prikupljanje dokumentacije koja omogućuje razumijevanje i podupiranje akcije djeteta. S druge strane, zakonodavni okviri koji dodatno uređuju rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj navode praćenje odgojno obrazovnog procesa samo kroz strukturne odrednice (broj djece u skupini na jednog odgojitelja, kvadratura prostorija u kojima se odvija odgojno obrazovni rad itd.) i evaluacije ishoda odgoja i obrazovanja, te planiranje odgojno obrazovnog procesa u svrhu ostvarenja tih ishoda. Suvremena, pak, pedagogija odbacuje ishode učenja kao prioritet na kojima je zasnovano planiranje odgoja i obrazovanja te svoje mjesto pronalazi u NKRPOO (2015) koji naglašava razvojne značajke kurikulumu. Međutim, cjelokupni zakonodavni okvir koji nije kongruentan posljedično dovodi do nesporazuma u samom razvoju kurikulumu kroz sve razine njegove implementacije.

Suvremeni se odgojno-obrazovni pristup u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju temelji na sukonstruktivističkoj znanja i kompletnog odgojno-obrazovnog procesa u kojemu su svi sudionici podjednako važni te on nema svoju konačnu formu već se konstantno razvija i unaprjeđuje. Iz toga je razloga važno imati uređen sustav, odnosno zakonodavni okvir koji svoje ishodište ima u NKRPOO-u (2015), odnosno suvremenim znanstvenim činjenicama i teorijskim temeljima. Ovaj rad proučava u kojoj mjeri je pedagoško dokumentiranje kao osnovna alatka razvoja suvremenog ranog i predškolskog kurikulumu prepoznato i podržano kroz zakonodavne okvire Republike Hrvatske.

¹ Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) – dalje u tekstu NKRPOO (2015)

2. DEFINIRANJE KURIKULUMA

„Od kada je ušao u hrvatsku teoriju i praksu, kurikulum nije jednoznačno definiran.“ (Somolanji Tokić, 2018, str. 24). Različiti autori različito definiraju kurikulum. Neki pod tim pojmom obuhvaćaju nastavne sadržaje i one implicitne elemente kurikulumuma, tumačeći ga kroz različite razine odgoja i obrazovanja kao što su rana i predškolska razina, školska i srednjoškolska. Previšić (2007, str. 157) navodi: „U pedagogiji je kurikulum ciljno usmjereni pristup odgoju i obrazovanju. On je svojevrsni katalog razrađenih sadržaja koji se procesom planiranja i programiranja transferiraju u nastavu kao organizirano i aktivno stjecanje znanja, sposobnosti i vještina; pritom on poštuje i interpolira u svoju strukturu i one prikrivene utjecaje koji pridonose njegovoj krajnjoj realizaciji.“ Apple također opisuje kurikulum kao pojam koji spaja sadržaje učenja i njegovo ostvarenje te naglašava kako je dio kurikulumuma i njegov skriveni kurikulum koji „obuhvaća utjecaje koji nigdje nisu eksplicitno definirani, a često imaju na učenika i jači utjecaj od onog što je propisano programom.“ (Apple, 1992, prema Slunjski, 2006, str. 46). S druge strane, Rinaldi (1998), objašnjavajući kurikulum s gledišta predškolskog odgoja i obrazovanja, tvrdi kako ga je neprimjereno shvaćati kao dokument s propisanim sadržajima i uputama o načinima za odgoj i obrazovanje. Ista autorica navodi kako kurikulum koji propisuje navedeno, ne može obuhvatiti posebnost svakog pojedinog odgojno obrazovnog procesa. Somolanji Tokić (2018) objašnjava kako se kurikulum danas jasno odvojio od definicije slične planu i programu te je „prožeo sve sfere odgojno-obrazovnih sustava, pa i šire, i odredio se neovisno o planu i programu (...)“ (Somolanji Tokić, 2018, str. 24). Slunjski (2001) također definira kurikulum kao iznimno kompleksan proces koji je znatno više od samog sadržaja učenja i obuhvatno navodi: „Pojam kurikulum implicira pojam životnog toka, biografije, što podrazumijeva ostvarivanje samog sebe kroz životna događanja tj. sadržaje tih događanja, aktivnosti, transakciju s drugim ljudima, učenje, refleksiju, procjenu svog života i dr.“ (Slunjski, 2001, str. 22).

Definiranje kurikulumuma kao plana i programa čiji se ishodi mogu lako mjeriti je odveć zastario pristup pokušaja shvaćanja kurikulumuma. S time se slaže i Miljak (1996, prema Slunjski, 2006) koja, u pokušaju prikaza te kompleksnosti, kurikulum dijeli na četiri razine:

- Razina službenog kurikulumuma,
- Razina ustanove koja prihvaća kurikulum,
- Razina učitelja koji prihvaća kurikulum te

- Razina učiteljeve realizacije kurikuluma u praksi.

U slučaju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, prvoj razini službenog kurikuluma, dakle pisanog teksta s koncepcijom koju zastupa (Miljak, prema Slunjski 2006) pripada NKRPOO (2015). On obuhvaća načela, vrijednosti i paradigme djeteta i djetinjstva društva iz kojeg proizlazi koje trebaju biti vidljive na svim drugim razinama. Prema Vican, Bogonar i Previšić (2007) pojam „nacionalnog“ kurikuluma je usuglašeni standard učenja i poučavanja, te odgovornost svih drugih razina, zakona i legislativa, te sudionika da teže ostvarenju tog standarda. Druga razina kurikuluma, odnosno razina ustanove koja ga prihvaća, prerađuje i prilagođava svojim uvjetima (Miljak, prema Slunjski 2006) vidljiva je u svakoj pojedinoj odgojno-obrazovnoj ustanovi koja izrađuje vlastiti kurikulum u kojemu trebaju biti vidljiva polazišta NKRPOO-a (2015) uz promjene koje odgovaraju kontekstualnim i kulturološkim obilježjima te ustanove. Na taj način svaka pojedina ustanova sukonstruira vlastiti kurikulum, a u toj sukonstrukciji bi trebali sudjelovati svi sudionici odgojnog obrazovnog procesa jer kurikulum nastaje iz potreba koje su prepoznate u praksi. Na razini u kojoj učitelj prihvaća kurikulum, ali i prerađuje i interpretira na svoj način (Miljak, prema Slunjski 2006), vidljiva je implicitna pedagogija praktičara. Njegova subjektivnost očituje se u interpretaciji prve dvije razine. O tome govore i Dahlberg i Moss (2004) objašnjavajući kako su vanjske regulacije (standardi, planovi i programi) ujedno i vanjske norme, čiju efikasnost mogu pojačati neke unutarnje kontrole. Međutim, praktičari stvaraju svoje interne norme, jednako važne, ako ne i važnije u definiranju njihove prakse. Zadnja razina kurikuluma odnosi se na razinu učiteljeve realizacije kurikuluma u praksi (odnos učiteljeve teorije o akciji i teorije o akciji) (Miljak, prema Slunjski 2006) koja se očituje u implementaciji drugih razina kurikuluma, dokumentiranju odgojno obrazovnog procesa i interpretaciji te dokumentacije i dječje akcije. Planiranje odgoja i obrazovanja ovisi o tom implicitnom shvaćanju kurikuluma. Koliko god se druge razine kurikuluma mijenjale, ako te promjene ne proizlaze iz potreba prakse i praktičara, one su uzaludne, zato što na ovoj razini kurikuluma neće istinski uzrokovati promjene. Iz ovog proizlazi kako je kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pojam koji u širem smislu obuhvaća „cjelovitost i nedjeljivost odgoja, njege, zaštite i obrazovanja djece predškolske dobi, što znači da daleko premašuje sadržaje učenja djece.“ (Slunjski, 2006, str. 50).

Nadalje, kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u užem smislu je sukonstruiran od strane svih njegovih sudionika i odgovara specifičnostima svake pojedine ustanove i skupine s obzirom na kontekst tih pojedinih okruženja (Slunjski, 2006).

2.1.Podjela kurikuluma

Podjela kurikuluma je mnogo, a za potrebe ovog rada objasniti će se podjela kurikuluma prema strukturi. Strukturalno razlikujemo 3 vrste kurikuluma - otvoreni, zatvoreni i mješoviti kurikulum (Previšić 2007). Poznavanje strukturne podjele kurikuluma omogućuje promatranje dokumentacije kroz te različite strukture kao referentni element analize.

Prema Slunjski (2001), zatvoreni je kurikulum izvodnica tradicionalne paradigme odgoja, obrazovanja i djetinjstva. Obilježava ga transmisija znanja tj. mehanički prijenos znanja s odrasle osobe na dijete, a od djeteta se očekuje reprodukcija tog znanja u zadanom trenutku (Slunjski, 2001). Petrović Sočo (2009) objašnjava to tradicionalno shvaćanje kurikuluma kao „ciljeve koji odražavaju uprosječavanje naspram originalnosti, stereotipnost naspram kreativnosti, fragmentarnost naspram holizmu, uniformnost naspram individualnosti, ovisnost naspram međuovisnosti, memoriranje naspram stvaranja znanja i samoostvarenja djece.“ (Petrović Sočo, str. 125). Samim time, u zatvorenom kurikulumu vlada odvajanje djetetovih razvojnih sposobnosti u zasebne kategorije koje se uče svaka u zasebno vrijeme na zaseban način i lako su mjerljive (Slunjski, 2001). U zatvorenom kurikulumu prevladava i biheviorističko shvaćanje odgoja i obrazovanja. U takvom obliku kurikuluma se djecu izlaže nekim uvjetovanim podražajima, sustavom nagrade i kazne, te se od djece očekuje određena reakcija na te podražaje. On je usmjeren na znanje, a ne na dijete i proces otkrivanja i ostvarenja tog znanja (Petrović Sočo, 2009). S ovim se slaže i Previšić (2007) tvrdeći kako je u zatvorenom kurikulumu odgojno obrazovni proces čvrsto određen i programiran, ne dopušta kreativnost i prirodno ponašanje ni učenika ni učitelja; „(...) nema vremena za spontane izazove, neplanirane i slučajne odgojno-socijalne situacije koje hrabre individualitet i razvoj pojedinačnog samopouzdanja“ (Previšić, 2007, str. 26). Suvremenija vrsta kurikuluma koja nije tako strogo oblikovana naziva se mješovitim kurikulumom. Mješoviti se kurikulum ne oblikuje i ne provodi isključivo oko unaprijed zadanih normi i pravila, iako se duži ispunjavati unutar nekog okvira, način na koji će biti ostvaren je fleksibilan. U takvoj strukturi kurikuluma ne traži se „(...) enciklopedijska potpunost, makar se govori o renesansi općeg obrazovanja i kulture, već se

nude kurikulumske jezgre kao radne cjeline.“ (Previšić, 2007, str. 27). Dakle u mješovitom kurikulumu odgojno obrazovni praktičar ispunjava ostvarenje propisanog nastavnog sadržaja ili u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju - ostvarenje nekih sposobnosti djece, ali slobodan je to činiti na način koji nije transmisivski i instruktivan, već temeljen na razumijevaju djeteta. „On je svakako prijelazni tip s normiranoga na humano-kreativni kurikulum suvremenog odgoja i škole.“ (Previšić, 2007, str. 27). Upravo razumijevanja djeteta je najvidljivije u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju kojeg karakterizira otvoreni kurikulum. Otvoreni kurikulum se sukonstruira sa svim njegovim sudionicima na način aktivnog pokušavanja razumijevanja djeteta i njegove akcije. To razumijevanje se ostvaruje kroz dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa. On se u otvorenom kurikulumu odvija kontekstualno, u skladu s kulturom, zbivanjima i širim socijalnim okruženjem. „Najvažnija je karakteristika otvorenog kurikuluma da je smješten i razvija se unutar stvarnih životnih pojava, razvijajući ih i nadograđujući, a ne pokraj ili iznad njih, kako je to slučaj u većini tradicionalno orijentiranih predškolskih programa. U otvorenom su kurikulumu teorijska znanja o razvoju, odabrani sadržaji i aktivnosti zapravo sredstva za ovladavanje i razumijevanje životnih situacija, a ne model prema kojem treba oblikovati ponašanje djeteta.“ (Slunjski, 2001, str. 22.). Otvoreni kurikulum odbacuje tradicionalni pristup i biheviorističko, linearno (input-output) shvaćanje odgoja i obrazovanja. Shvaća i djecu i odrasle jednakim, aktivnim sudionicima odgojno obrazovnog procesa koju skupa određuju sadržaje i način učenja. Tu sukonstrukciju znanja prepoznaju i Vican, Bognar i Previšić (2007) kao glavnu značajku otvorenog kurikuluma.

Otvoreni kurikulum se ostvaruje aktivnim otkrivanjem, a cilj je fleksibilan kao i cijeli plan i program koji služe kao orijentir, a ne zadani put. Otvoreni kurikulum se oslanja na procesne odrednice kvalitete odgoja i obrazovanja i aktivno kritički promatra te unapređuje „kvalitetu interakcije uključenih sudionika (djece i odraslih), kulturu ustanove, organizacijsko vođenje ustanove, kurikulum i odgojno-obrazovni proces i dr.“ (Antulić Majcen i Pribela- Hodap, 2017, str. 24). Te procesne odrednice mogu se pratiti dokumentiranjem odgoja i obrazovanja te interpretacijom te dokumentacije. Interpretacija odgojno-obrazovnog procesa shvaća se kao iznimno bitan pokazatelj razumijevanja djeteta, ona otkriva implicitni kurikulum svakog praktičara i podložna je kritici, samim time i napretku. Otvoreni kurikulum sa svojim obilježjima odbacuje isključivost ciljeva i ishoda, te se oslanja na fleksibilnost odgoja i obrazovanja kao kontekstualnog i procesnog. Dahlberg i Moss (2004) to podupiru tvrdeći kako se odgojno obrazovne ustanove moraju shvaćati kao demokratski, etički forumi u kojima se

prihvata preispitivanje standardiziranja i evaluacije, što i jest karakteristika otvorenog kurikulumu. S time se slaže i Adams (2006) navodeći kako bihevioristička paradigma, koja tvrdi da se dijete može programirati uvjetovanjem i da je njegovo ponašanje čisti rezultat prilagodbe na podražaje, a obilježje je zatvorenog kurikulumu, nikako ne bi smjela biti vodeća u odgoju i obrazovanju.

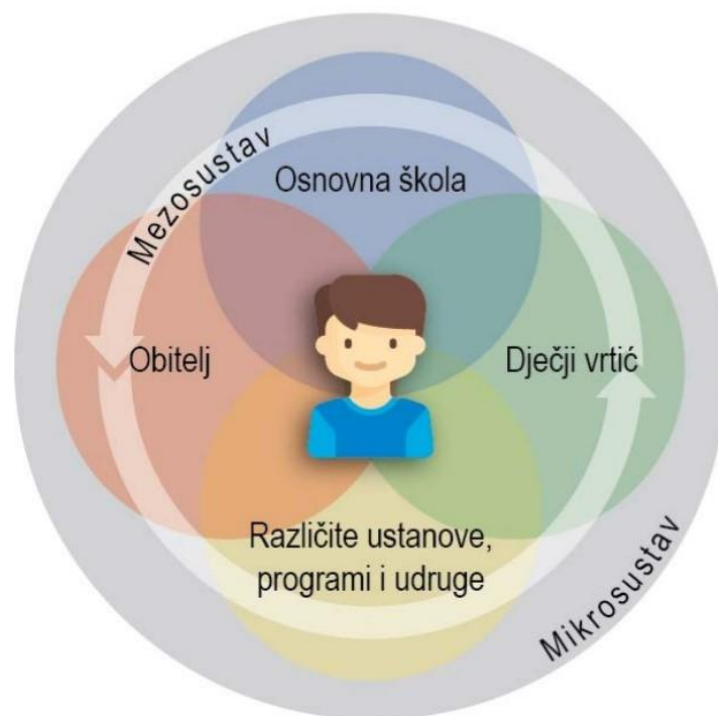
2.2.Socijalni konstruktivizam i teorija sustava kao podrška ostvarivanju otvorenog kurikulumu

Otvoreni kurikulum se oslanjaju na spoznaje da je djetinjstvo kontekstualno i definirano u relaciji s njegovim okruženjem i kulturom. To podupire teorija socijalnog konstruktivizma Lava Vygotskog (1978) i teorija ekoloških sustava Uriea Bronfenbrennera (1979).

Socijalni konstruktivizam predstavlja teoriju da je znanje proizvod socijalnih interakcija, interpretacije tih razmjena i razumijevanja tih razmjena (Vygotsky, 1962, prema Adams, 2006). „Svaka funkcija u dječjem kulturološkom razvoju se pojavljuje dva puta: prvo na socijalnoj razini, zatim na individualnoj razini. Prvo među ljudima (interpsihološki), a onda unutar djeteta (intrapsihološki). To se jednako primjenjuje i na voljno usmjeravanje pažnje, na logičko pamćenje i kreiranje koncepata. Sve više funkcije se prvo kreiraju kao odnosi između pojedinaca.“ (Vygotski, 1978, str. 57). Slunjski (2006) to dodatno pojašnjava: „U takvom je pristupu pozicija djeteta aktivna, dok je pozicija odraslog reaktivna, i ona se odnosi na indirektnu podršku učenju djeteta osmišljavajući fizičkog i socijalnog okruženja koje promovira učenje čineći i sudjelujući.“ (Slunjski, 2006, str. 24). Sukonstrukcija znanja nije rezervirana samo za razmjene odrasli-djeca ili dijete-dijete; to je odnos uvažavanja koji treba biti vidljiv na svim hijerarhijskim razinama odgoja i obrazovanja, kao što su ravnatelj ustanove-odgojitelj, odgojitelj-odgojitelj i dr. Ta teorija u kontekstu otvorenog kurikulumu ne odnosi se na djecu kao subjekte koji nešto moraju učiti u nekoj obrazovnoj ustanovi, već na sve sudionike tog procesa na način redovite analize, preispitivanja, kritike, dijaloga i refleksije koja vodi do sukonstrukcije postojećeg i izgradnje novog znanja (Dahlberg i Moss, 2008). Na taj način, sukonstrukcija prisutna u kulturi i značajkama svake pojedine ustanove se istinski može ostvariti u neposrednom radu s djecom. Adams (2006) navodi kako se rasprave i sukobi nerijetko percipiraju negativnim socijalnim razmjenama, ali oni doprinose savladavanju vještina koje pomažu da se iz takvih razmjena kognitivno profitira. Ista autorica postavlja

pitanje kako učitelj/odgojitelj može davati podršku djeci u takvim situacijama, ako tu vještinu nije i sam savladao. Odgojitelj treba shvaćati da profesionalna kritika ili sukob mišljenja može rezultirati profesionalnim rastom. Sociokonstruktivizam poziva na sukreiranje znanja kroz dijalog i međusobnu raspravu, te kao takav predstavlja teorijsko polazište za stvaranje otvorenog kurikulumu u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Konstrukcija znanja ne odvija se samo u neposrednim socijalnim razmjenama ili istraživanju neposredne okoline, već i u interakciji s posrednom okolinom. Teorija ekoloških sustava Uriea Bronfenbrennera (1979), obuhvaća važnost posrednog i neposrednog utjecaja okoline na dijete i djeteta na tu okolinu. Bronfenbrenner (1979) definira četiri razine okolinskih utjecaja na dijete (Slika 1). Prva je ona s kojom je dijete u neposrednom doticaju - *mikrosustav* (obitelj, vrtić, škola, igralište...). Sljedeći je *mezosustav* koji povezuje nekoliko djetetovih *mikrosustava*, npr. roditelje i odgojitelje. *Egzosustav* je okruženje u kojem dijete sudjeluje posredno, svojim potrebama i pravima, npr. lokalna zajednica i lokalna vlast. *Makrosustav* je sustav s kojim dijete također nema neposrednu interakciju, ali recipročni utjecaj postoji (država, kultura kojoj dijete pripada itd.). Svi ovi sustavi međusobno su povezani *krono* sustavom.



Slika 1: "Recipročni odnosi unutar mikrosustava i povezanost mezosustava" (preuzeto od Somolanji Tokić, 2018, str. 15).

„Prema ovoj teoriji dijete se nalazi u sredini, a oko njega se šire u koncentričnim krugovima slojevi okoline: mikro, mezo, egzo, makro i krono sustav. Svi sustavi obuhvaćaju medijatore na različitim razinama, naglašavaju važnost interakcije pojedinca i okoline te obuhvaćaju elemente kulture od najnižih razina do stavova i ideologija.“ (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017, str. 20). Prepoznajući odgoj i obrazovanje neodvojivim od uže (ustanova, odgojno obrazovna skupina) i šire (lokalna, državna) kulture u kojoj postoji, suvremena pedagogija odbacuje globalnu standardizaciju djetinjstva (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017). Sukladno tome, odbacuje i objektivne sposobnosti koje treba imati odgojitelj, već potiče razvoj sposobnosti refleksije, kao ključnom sposobnosti za profesionalni rast. Dakle, sociokonstruktivizam nam govori kako dolazi do učenja, a teorija sustava o okruženju unutar kojeg dolazi do učenja.

Otvoreni kurikulum prepoznaje važnost tih socijalnih razmjena kao temelj učenja i važnost kvalitetnog okruženja kao uvjet za te kvalitetne socijalne razmjene. Uvažavajući potrebe i interese svakog sudionika odgojno obrazovnog procesa takav kurikulum se sukonstruira sa svojim sudionicima. U toj sukonstrukciji sudjeluju svi sudionici odgojno obrazovnog procesa i ona nikada nije gotova, već se stalno mijenja i razvija, sukladno potrebama njezinih sudionika. Slunjski (2006) definira sukonstrukciju kurikulumu kao socijalni proces u kojem svi sudionici aktivno unapređuju uvjete, socijalne odnose i razumijevanje te podupiranje svih procesa koji se odvijaju unutar neke odgojno obrazovne ustanove. Ta konstrukcija se odvija u skladu sa spomenutim teorijama i ona je dakle neodvojiva od šireg kulturnog konteksta; „proces sukonstruiranja kurikulumu predstavlja svojevršno, zajedničko trganje za problemima u praksi, a razvija se kroz prepoznavanje, prihvaćanje i zajedničko rješavanje problema i dilema ljudi u ustanovi.“ (Slunjski, 2006, str. 55).

2.3.Nacionalni kurikulum u Republici Hrvatskoj

U Republici Hrvatskoj od 2015. godine na snazi je Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015), temeljni i krovni dokument za ranu i predškolsku razinu odgoja i obrazovanja. On sadrži ciljeve, načela i vrijednosti na kojima se temelji predškolski odgoj i obrazovanje. Temeljen je na nizu suvremenih interdisciplinarnih znanstvenih i praktičnih spoznaja, te na dokumentima koji su bili na snazi u RH prije stupanja na snagu ovog dokumenta (NKRPOO, 2015). NKRPOO (2015) deklarira se kao otvoren, razvojan, dinamičan i integriran.

Kao takav, usklađen je „s nepredvidivostima i nelinearnošću odgojno-obrazovnog procesa, distancira se od rigidnog planiranja sadržaja tog procesa u korist prepoznavanja mnoštva aktivnosti djece koje se događaju (razvijaju) prirodno, a čiji razvoj i kvalitetu odgajatelj podupire različitim oblicima indirektno podrške.“ (Slunjski, 2015, str. 4).

Načela koje NKRPOO (2015) navodi stoje u suglasju sa sukonstruktivističkim obilježjima otvorenog kurikuluma. Navodi se načelo fleksibilnosti odgojno obrazovnog procesa, partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom, osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju, te otvorenost za kontinuirano učenje i spremnosti na unapređivanje prakse (NKRPOO, 2015). *Fleksibilnost odgojno-obrazovnoga procesa u vrtiću* ostvaruje se učestalim praćenjem, dokumentiranjem i interpretacijom procesa učenja te socijalnih razmjena svih njegovih sudionika. Takva dokumentacija odgojitelju daje uvid u realnost odgojno obrazovnog procesa, interese i sposobnosti djece i omogućuje mu adekvatno podupiranje tih interesa te planiranje odgojno obrazovnog procesa. To planiranje je moguće i potrebno aktivno mijenjati u skladu s novim uočavanjima i spoznajama. *Partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom* je načelo koje također potpuno ostvarivo samo kroz transparentan odnos s roditeljima o kojemu govore Somolanji Tokić i Vukašinović (2018) tvrdeći kako je to partnerstvo (kao sastavnica sukonstruktije kurikulumu) proces koji nema svoj kraj već je razvojan te ga se konstantno gradi i unapređuje. Ono se ostvaruje sustavnim dokumentiranjem i vidljivošću te dokumentacije, čija zajednička interpretacija pomaže usuglašavanju odgojno obrazovnih ciljeva i vrijednosti. *Osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju* je načelo koje naglašava važnost ostvarenja dječjih prava uređenih Konvencijom o pravima djeteta (2001). Dokumentiranjem, razumijevanjem i podupiranjem dječje akcije, odgojitelj osigurava uvjete za kontinuitet prilagođen potrebama svakog pojedinog djeteta. Sukonstruktija kurikulumu je obuhvaćena i načelom *otvorenosti za kontinuirano učenje i spremnosti na unapređivanje prakse* koje se realizira kroz aktivno dokumentiranje, interpretaciju i refleksiju odgojno-obrazovnog rada. Kao alat za ostvarenje svih navedenih načela, NKRPOO (2015) navodi dokumentaciju odgojno-obrazovnog procesa kao integralni element cijelog dokumenta, čime dodatno naglašava vrijednost i važnost dokumentacije.

Vrijednosti NKRPOO-a (2015) vodilja su za ostvarivanje odgojno obrazovnih ciljeva u svrhu pojedinačne i društvene dobiti. Svo planiranje u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju treba u podlozi imati ove vrijednosti: *znanje* i konstrukcija te sukonstruktija znanja, *humanizam* i *tolerancija*, *identitet*, *odgovornost*, *autonomija* i *kreativnost* (NKRPOO, 2015). Jesu li

navedene vrijednosti i načela u podlozi prakse, odgojno-obrazovni praktičaru mogu to uočiti kroz aktivno dokumentiranje i refleksiju odgojno obrazovnog procesa.

3. PEDAGOŠKO DOKUMENTIRANJE

Civilizacijskim napretkom i razvojem prava žena u mnogim zemljama i drugim pozitivnim društvenim promjenama dolazi do ekspanzije potrebe za ranim i predškolskim odgojem i obrazovanjem. Ta pojava je pozitivna u usporedbi s vremenom kada nije bilo institucijskog predškolskog odgoja i obrazovanja, već gotovo isključivo obiteljskog. Međutim, Dahlberg i Moss (2004) navode da koliko god je pozitivna ta promjena, ona sa sobom nosi i određene rizike. Jedno od njih je manipulativni odgoj. Isti autori pojašnjavaju kako se nerijetko čak i danas odgojno-obrazovne institucije smatraju tvornicama koje proizvode djecu određenih, predviđenih i potrebnih sposobnosti. Kako bi umanjili takav rizik, Dahlberg i Moss (2004) ističu pedagoško dokumentiranje kao moguće rješenje. Dokumentiranje odgoja i obrazovanje i planiranje na temelju te dokumentacije, smatraju autori, potiče individualizam i prihvaća svakog sudionika tog procesa kao vrijednog. Dokumentiranje je proces sustavnog prikupljanja etnografskih zapisa i njihove stručne interpretacije djetetova procesa učenja (NKRPOO, 2015). Ono omogućuje bolje razumijevanje djetetove akcije i reaktivnosti odgajatelja tj. način podržavanja te akcije (NKRPOO, 2015). Koristeći se dokumentiranjem kao 'alatom' razvoja kurikuluma, moguće je umanjiti rizik manipuliranja djetetom i odgojno-obrazovnim procesom te podržati sociokonstruktivističke značajke otvorenog kurikuluma. Nadalje, jedan od razloga zašto je proces učenja, stvaranja znanja i razumijevanja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju bitno dokumentirati jest omogućavanje konkretnog uvida u pedagošku praksu roditeljima, članovima lokalne zajednice, osnivačima te obrazovnoj politici koji svi nedvojbeno neposredno ili posredno utječe na samu praksu. Također, dokumentiranje ne samo da proces učenja čini vidljivim, ono otvara prostor za dijalog o kompleksnosti procesa koji se dokumentira (Dahlberg, Moss i Pence 1999).

3.1. Povijest dokumentiranja u odgoju i obrazovanju

Samo početke dokumentiranja u svrhu proučavanja i razumijevanja djeteta su početkom 20. st. koristili psiholozi i istraživači kao što su Susan Isaacs, Jean Piaget, Sigmund Freud i Margaret Buhler u Europi. Međutim, tijekom 1920-ih pokretom i razvojem biheviorističke grane psihologije, pismena opažanja o djetetu su postala empirijski alati pod vodstvom psihologa kao što su Thorndike i Watson (Singer, 1992, prema Alcock, 2000). Počinju se naglašavati testovi i mjerenja, te se razumijevanje djeteta zamjenjuje korištenjem opažanja kao alata za

kategorizaciju djece i njihovih sposobnosti unaprijed definiranim konstrukcijama kao što su psihološke razvojne norme (Alcock, 2000). „O ponašanju djece često se raspravlja u smislu umjetne i naivne kategorije poput fizičkih, emocionalnih, socijalnih i kognitivnih/intelektualnih/jezičnih faza razvoja, koje se koriste za analizu tzv. objektivnog promatranja djeteta koja se temelje na ponašanju.“ (Alcock, 2000, str. 6). Isto tako, upotreba fotografije za dokumentaciju i razumijevanje nekoga/nečega, kako navodi Alcock (2000), nije novi pojam te ističe kako su se antropolozi tim alatom služili još 1930.-ih i 1940.-ih godina (Wiedel, 1995, prema Alcock, 2000). Međutim, unatoč ranijim korištenjima dokumentacije u pokušajima shvaćanja djece u antropološkim istraživanjima, današnje shvaćanje pedagoške dokumentacije proizlazi iz dokumentacije u Reggio pedagogiji (Alcock, 2000). Iako Reggio pedagogiju, zbog kulturnog, povijesnog i političkog konteksta u realizaciji ove pedagogije, nije moguće „preslikati“, dokumentacija, dokumentiranje i njezina namjena po uzoru na Reggio se koristi u različitim kulturama (Alcock, 2000). Prva promišljanja prakse kroz dokumentaciju, kojoj mnoge zemlje teže danas, odvijala su se u pokrajini Reggio Emilija u sjevernoj Italiji. Njihova pedagogija zasnovana je na paradigmi da su i djeca kao i odrasli, jednako važni sudionici odgoja, obrazovanja, ali i društva te da su jednaki u procesima stvaranja, učenja i postojanja (Lenz Taguchi, 2010). To je u suprotnosti s biheviorističkim teorijama učenja u kojima se praktičari usredotočuju na mjerenje postignuća pojedinca u odnosu na unaprijed postavljene ciljeve i ishode (Lenz Taguchi, 2010). Reggio pristup nazvan je „pedagogijom slušanja“ koja aktivira „stotinu jezika djece“ (Malaguzzi, 1998), pojmovi koji se odnose na mnoge alate i strategije za interdisciplinarno učenje, promatranje i dokumentiranje procesa učenja djece (Lenz Taguchi, 2010). Reggio pedagogija naglašava važnost stručno promišljenog prostorno-materijalnog okruženja, nazivajući ga „trećim pedagogom“ u smislu važnosti i uloge koju igra u konstrukciji znanja i spoznaja za djecu i odgajatelje (Lenz Taguchi, 2010).

U samom početku priče o Reggio Emiliji, pedagozi, pod vodstvom Loris Malaguzzija, shvatili su kako sustavno dokumentiranje procesa i rezultata njihovog rada s djecom može imati tri namjene. Prvo, omogućit će djeci konkretno i vidljivo sjećanje na vlastitu akciju (Edwards, Gandini i Forman, 1998). Ovo ističu kao važnim zbog spoznaje da dijete ima razvijene metakognitivne sposobnosti (Slunjski, 2008) te je sposobno promišljati o vlastitom procesu učenja. Drugo, dokumentacija će pružiti praktičarima dodatno razumijevanje procesa djetetova učenja i omogućiti točniju pripremu za sljedeće korake u tom procesu (Edwards, Gandini i Forman, 1998). Iz ovoga je vidljivo kako kurikulum u svojoj suštini proizlazi iz djeteta, a odgajatelj je u funkciji podržavanja procesa učenja. Kao treće, dokumentiranje će i vanjskim

sudionicima procesa (roditeljima, široj zajednici) pružiti informacije o tome što se događa u ustanovi odgoja i obrazovanja kao način uvažavanja njihovih reakcije i podrške (Edwards, Gandini i Forman, 1998). Tu se ujedno ogleda i važnost uvažavanja konteksta u kojemu se neposredno i posredno učenje događa. S obzirom da se ta teorija pokazala točnom i produktivnom, dovela je do pojma i razvoja dokumentacije koju danas koriste mnoge pedagogije (Edwards, Gandini i Forman, 1998).

Nasuprot idejama promatranja i mjerenja dječjih sposobnosti u određenoj kronološkoj dobi, čiji rezultati bi trebali „govoriti“ praktičarima što u kojoj dobi poticati i očekivati od djece, Reggio uvodi alat pedagoške dokumentacije koji naglašava mnoštvo razlika među djecom, njihovim strategijama i konceptualizacijama i to bez ikakve želje da te spoznaje kategorizira, već da prepozna koji novi izazovi su primjereni za svako pojedino dijete, kako bi mu omogućili ostvarenje kognitivnog napora i napretka (Lenz Taguchi, 2010, str 72). Ista autorica naglašava kako Reggio pedagogija prepoznaje da refleksivna analiza svakodnevne prakse (vidljive kroz dokumentaciju) praktičarima pomaže iznova shvaćati proces učenja, unatoč brojnim godinama iskustva (Lenz Taguchi, 2010).

3.2. Definiranje dokumentiranja

Suvremena sukonstruktivistička paradigma uvažava interese djeteta i izjednačava ulogu djeteta u vlastitom odgojno-obrazovnom procesu s ulogom ostalih dionika tog procesa. Kako bi praktičari prepoznali kompletan djetetov „input“ u taj proces i iščitali svih „100 jezika djece“ koriste se dokumentacijom odgojno-obrazovnog procesa. Dokumentiranje se sastoji od praćenja dječjeg procesa učenja zbirkom vidljivih i stručno interpretiranih zapisa kao što su fotografije, audio i video snimke, transkripti razgovora, bilješke i proizvodi djece (Hostyn, Makitalo, Hakari Tast i Vandenbussche 2018 str. 3, prema Malavasi i Zoccateli 2013). No, dokumentacija kao produkt dokumentiranja je više od toga. Njezina vrijednost leži u vidljivosti i podlijevanju stručnom, kolektivnom i demokratskom procesu tumačenja, kritike i vrednovanja koji vodi do dijaloga i promišljanja prakse te produbljivanja razumijevanja prakse (Dahlberg i Moss 2007, str. 23).

Dokumentacija utjelovljuje vrijednost subjektivnosti u odgojno obrazovnom procesu. Potiče sukob ideja i argumentaciju koja vodi do stručnog razvoja sudionika (Dahlberg i Moss, prema

Rinaldi, 2006). Alcock (2000) navodi da dokumentacija posreduje u razumijevanju između odraslih i djece, čineći dječja razmišljanja vidljivima.

Različiti autori (Katz, 1998; Rinaldi, 2006; Ferraris, 2012; Rintakorpi, 2016) argumentiraju kako dokumentacija nije konačno izvješće ni zbirka dokumenata koji pomažu pamćenju i procjeni, već je to cjeloviti postupak koji pomaže odgojno obrazovnom djelovanju i ima moć mijenjati kvalitetu komunikacije i interakcije. Dahlbeg, Moss i Pence (1999) smatraju kako pedagoška dokumentacija ne bi smjela biti zamijenjena s opservacijom djeteta. Svrhu opservacije definiraju kao procjenu psihomotornog razvoja djece u odnosu na unaprijed određene norme. Dakle, mjerenje savladanih sposobnosti u određenoj kronološkoj dobi. Fokus takvih promatranja nije proces učenja već kategorizacija u odnosu na opće sheme razvojnih razina i faza, što odgovara pristupu zatvorenog kurikuluma. Ukoliko se procjena shvati na taj način, Dahlberg, Moss i Pence (1999) ističu da dijete postaje reproduktor znanja kojeg se sustavno pokušava „normalizirati“. Nasuprot tome, pedagoška dokumentacija treba omogućiti odgajatelju razumijevanje procesa učenja i shvaćanja što je dijete sposobno bez ikakvog unaprijed određenog okvira očekivanja i normi (Dahlberg, Moss i Pence 1999, str. 145). Kako bi dokinuli pokušaje „normalizacije“ djeteta u procesu promatranja i praćenja, neki autori (Alcock, 2000; Lenz Taguchi, 2010) se počinju koristiti pojmom *pedagoškog* dokumentiranja, želeći ukazati da ono treba imati pedagošku svrhu u odgoju i obrazovanju. Prema Taguchi (2010) dokumentacija nije prikaz prakse kakva ona jest u tom trenutku dokumentiranja, već je pedagoška dokumentacija ono što ona aktivno čini u pedagoškoj praksi, na mjestu gdje se ona proizvodi. O tome u prilog piše i Rintakorpi (2016) navodeći kako praksa u kojoj se kurikulum ostvaruje u sebi sadrži uvjerenja tog društva o djetinjstvu, učenju, budućnosti, dobrom životu itd. ali ujedno tvori i svoj socijalni kontekst, odnosno „institucijsku stvarnost u kojoj društvena aktivnost tvori društvene objekte- dokumente.“ (Rintakorpi, 2016, str. 4).

Alcock (2000) upozorava kako se pedagoška dokumentacija ne smije zamijeniti s administrativnom dokumentacijom koja, između ostalog, obuhvaća „dokumentaciju o pravilima, postupcima, raspored previjanja djece i raspored spavanja“ (Alcock, 2000, str. 2). Iako smatra da su procjena i evaluacija važni obrazovni i politički postupci (Wylie, 1994, prema Alcock, 2000), pedagošku dokumentaciju smatra širim pojmom od procjene i ocjenjivanja. Pedagoška dokumentacija je dijeljeno iskustvo shvaćanja dječjih procesa učenja, ali ona isto tako može biti alat u preispitivanju postojeće prakse, koja se isključivo oslanja na evaluacije i pisane procjene djetetovih sposobnosti (Alcock, 2000). Kada se govori o pedagoškoj

dokumentaciji, stručnjaci danas naglašavaju njenu moć da pomogne praktičaru razumijevanje djeteta u kontekstu, priznajući raznolikost perspektiva i interpretacija. Naglašava se važnost dijeljenja te dokumentacije jer na taj način ona ne pomaže samo odgajatelju bolje razumijevanje djeteta, već i definiranje djetinjstva unutar društvenog, povijesnog i kulturnog konteksta (Alcock, 2000). „Otvorenim dijeljenjem pedagoške dokumentacije, praktičari, djeca i ostali sudionici postaju učenici.“ (Alcock, 2000, str 6).

Praćenje prakse kroz formalnu dokumentaciju i neformalnu, daje širi uvid u odgojni obrazovni proces. Da bi se procijenila sposobnost djece u različitim područjima, preporučuje se da se rezultati djece zasnivaju na više izvora informacija, a ne samo na standardiziranim testovima (NAEYC, 2010, prema Waterman i sur., 2012, prema OECD, 2017). Navedeno prepoznaje i NKRPOO (2015) svojim naglašavanjem važnosti dokumentiranja i same dokumentacije za kvalitetu odgojno obrazovnog procesa i dobrobit svih sudionika odgojno obrazovnog procesa : „„Dokumentiranje podrazumijeva sustavno prikupljanje dokumentacije (etnografskih zapisa), koja omogućuje promatranje i bolje razumijevanje akcija djeteta, a time i osiguranje kvalitetnije potpore njegovu razvoju.“(NKRPOO, str. 45).

3.3.Oblici dokumentiranja

Pedagoška dokumentacija se ostvaruje kroz različite oblike. Slunjski (2012) pod oblicima dokumentacije navodi individualni portfolio djece, uratke djece (individualne i zajedničke), samorefleksiju djece, narativne oblike dokumentacije i opservaciju postignuća djece. Ellis i Strong-Willson (2007) slično navode: portfolio djece, crteže djece, trodimenzionalne strukture, transkripte razgovora, fotografije, videozapise i ploče s dokumentacijom. Isti autori tu dokumentaciju prezentiraju kao svjedočanstvo o interakciji i drugim procesima koji se odvijaju unutar društvenog prostora.

Dokumentacija je svjedočanstvo o interakciji i drugim procesima koji se odvijaju unutar društvenog prostora. To svjedočanstvo se može ispričati kroz portfolio djece, crteže djece, trodimenzionalne strukture, transkripte razgovora, fotografije, videozapise i ploče s dokumentacijom (Ellis i Strong-Willson, 2007).

Individualni portfolio djeteta, kojim dobivamo individualnu dokumentaciju o djeci, postignuća djece prema vremenu održavanja aktivnosti ili područjima učenja. Portfolio prikazuje

„evoluciju kompetencija djeteta“ (Slunjski, 2012, str. 86), njihov način razmišljanja, tumačenja okoline, samorefleksije i razvojnost odgojno-obrazovnog procesa (Slunjski, 2012).

Također, dječji uradci koji mogu biti individualni i zajednički. Slike i crteži djece su najčešći oblik praćenja umjetničkog izraza djece. Njih je potrebno interpretirati i analizirati skupa s djecom. Slunjski (2012) navodi kako je takav oblik dokumentacije vrijedan zato što „U takvim ekspresijama moguće je pratiti kako dijete neku svoju ideju propituje i revidira, osobito ako mu se omogući prisjećanje na njegovu prethodnu ideju (...)“ (Slunjski, 2012, str. 87). Svi proizvodi djece (trodimenzionalni likovni prikazi, pisani uradci itd.) su podložni poticanju samorefleksije kod djece, kao temeljnih vještina za cjeloživotno učenje. Verbalni izričaj djece se u prošlosti svodio na sposobnost djeteta da reproducira neki tekst (Harris-Helm, 2007, prema Slunjski 2012). Međutim suvremena slika o djetetu odbacuje takvo shvaćanje ove sposobnosti i fokusira se na poticanje sposobnosti komunikacije, izricanja vlastitih misli, postavljanja pitanja i na verbalni doprinos u sukobima mišljenja. Odgojitelj verbalne izričaje dokumentira bilježenjem ili audio/video snimkama, koje također djeci trebaju biti dostupne (Slunjski, 2012). Pod dokumentacijom ista autorica navodi dokumentaciju rada odgojitelja koji obuhvaća bilješke i snimke s refleksija s profesionalnom zajednicom, promišljanje vlastitih intervencija i akcija u neposrednom odgojno-obrazovnom radu (Slunjski, 2012). Sve navedeno prepoznaje i NKRPOO (2015) uvrštavajući tu podjelu pod pojmom dokumentacije koje prožima cijeli dokument i učvršćuje značajke otvorenog kurikulumu NKRPOO (2015).

NKPROO (2015) navodi anegdotske bilješke, dnevnike, transkripte razgovora različitih subjekata i druge narativne forme, dječje likovne radove, grafičke prikaze i makete te audio i video zapise, fotografije, slajdove, dječje uratke i dr. kao oblike dokumentacije.

Svaki oblik dokumentacije ima svoje prednosti, ali i nedostatke, a na samom odgajatelju je da prilagodi i odluči kojim će se oblikom dokumentiranja koristiti u određenoj situaciji (Taloš Lopar i Martić, 2015).

NKPROO (2015) dodatno prepoznaje podjelu oblika dokumentiranja usmjeravajući se na aktivnosti djece, ali i aktivnosti odgajatelja. Tako osim već navedenih oblika dokumentiranja aktivnosti djece, pod dokumentiranje aktivnosti odgajatelja navodi svu dokumentaciju samorefleksije i zajedničke refleksije odgojitelja i drugih stručnih djelatnika u vrtiću kao što su foto, audio i video zapisi te bilješke s refleksija u kojima je riječ o kvaliteti odgojno obrazovnih intervencija odgojitelja, intervencijama koje pospešuju partnerski odnos s roditeljima, kvaliteti

suradnje s članovima stručnog tima i sl. (NKRPOO, 2015). Potrebno je ipak napomenuti kako se različiti oblici dokumentiranja ne trebaju shvatiti kao metodički naputak koji je moguće tehnički precizno primijeniti i odraditi. Uz primjenu različitih oblika dokumentiranja potrebno je duboko razumijevanje teorije.

3.4. Namjena dokumentiranja

Namjena dokumentacije i dokumentiranja je znatno šira od normativnih ishoda. Ona ne leži u mjerenju i procjeni djeteta ili odgojno obrazovnog procesa, već predstavlja demokratsku razmjenu ideja i međusobnog uvažavanja koje vodi do sukonstrukcije kurikuluma. Na prepoznavanje važnosti takvih demokratskih razmjena i uvažavanja svih sudionika odgojno obrazovnog procesa, također i na nastajanje te mijenjanje pravilnika i zakona vezanih za dokumentaciju u ranom i predškolskom odgoju, je svakako utjecala ratifikacija Konvencije o pravima djeteta (2001), koja je prepoznala važnost razvoja dječje osobnosti i autonomije i prava za primanjem i pružanjem informacija (Rintakorpi, 2016). To prepoznaje i NKRPOO (2015) navodeći svrhu dokumentiranja procesa učenja djeteta kao alat koji omogućuje odgajatelju dodatan uvid u interese, načine razmišljanja i rješavanja problema kojima dijete pristupa. Uz pomoć informacija koje odgajatelj dobije iz dokumentacije on planira i oblikuje kurikulum ustanove odnosno skupine (NKRPOO, 2015).

NKRPOO (2015) dijeli namjenu dokumentiranja u nekoliko bitnih područja; Procjenu postignuća i kompetencija djece, oblikovanje kurikuluma, partnerstvo s roditeljima i komunikacija s širom socijalnom zajednicom.

Dokumentiranje je alat za stvaranje reflektivne i demokratske pedagogije (Dahlberg, Moss i Pence 1999). Djeca mogu ispitati svoje učenje, a praktičari i djeca mogu raditi zajedno, koristeći dokumentaciju kao alat za izgradnju znanja o određenim temama. Stoga je dokumentiranje vrsta istraživanja koje se događa u svakodnevnom kontekstu (Dahlberg, Moss i Pence 1999). Tom istraživanju je svakako jedna od svrha i dograđivanje kompetencija praktičara i razvoj što kvalitetnijih intervencija na relaciji odgajatelj-dijete, a dokumentacija služi tim svrhama (Slunjski, 2006). Hutchin (1996, prema Alcock, 2000) tvrdi da praksa u kojoj je stalna usredotočenost na „objektivna“ zapažanja, gdje praktičari opisuju ponašanje, umjesto da ga

interpretiraju, „ostavlja dojam da se stvarnost sastoji samo od onoga što je vidljivo i uočljivo.“ (Alcock, 2000, str. 24).

Svrha procjene postignuća i kompetencija djece putem dokumentacije je shvaćanje načina na koji se dijete razvija, uči i koje kognitivne strategija rješavanja problema primjenjuje u akciji (Lenz Taguchi 2009). Razumijevanje navedenog omogućuje odgajatelju podržavanje procesa učenja svakog pojedinog djeteta (NKRPOO 2015). Međutim, odgajatelj nije jedini aktivni sudionik odgojno obrazovnog procesa i zbog toga nije jedini koji može i treba procijeniti postignuće učenja i razvoj kompetencija. Prema Rinaldi (2006) dokumentacija je posebno vrijedna i za samu djecu. Dijete promatrajući značenje koje je odgajatelj crpio iz njihove akcije i rada shvaća vrijednost te akcije i motivirano je ulagati veće napore u svakodnevnim situacijama učenja zato što vidi da je taj trud prepoznat i cijenjen. Martić i Taloš Lopar (2015) također navode važnost dokumentacije za djecu. Dječja interpretacija vlastitih postupaka, strategija i proizvoda pomaže odgajatelju da dobije još kvalitetniji uvid u situaciju ili shvati da njegova (odgajateljeva) interpretacija nije bila točna i tada može kvalitetnije planirati daljnji rad.

Razumijevanje vlastite akcije i sposobnosti prilagodbe složenosti prostorno materijalnog okruženja, intervencija i reaktivnosti odgajateljima omogućuje dokumentacija odgojno obrazovnog procesa i „time postaje osnovnom alatkom razvoja kurikuluma.“ (NKRPOO, 2015, str. 45). Mogućnost dokumentacije da mijenja svakodnevnicu i kreira kurikulum je bitna karakteristika bilo kojeg dijela odgojno obrazovnog procesa (Rintakorpi, 2016). Prema Ferrarisu (2012, prema Rintakorpi 2016) jaka dokumentacija je ona koja ima moć mijenjanja društvene stvarnosti, dok su slabi dokumenti samo registracije činjenica, to su dokazi bez društvene moći. S time se slaže i Slunjski (2015) objašnjavajući koliku moć imaju praktičari u primjeni kurikuluma i na što je bitno staviti naglasak: „No, najveću bi pozornost trebalo usmjeriti na kontinuirano praćenje, evaluaciju i razvoj načina na koji odgajatelji o odgojno-obrazovnom procesu razmišljaju: kako ga razumiju, vrednuju i kako promišljaju moguća unapređenja i razvoj.“ (Slunjski, 2015, str. 15).

Dokumentacija pospješuje ostvarenje partnerstva s roditeljima i komunikaciju s širom zajednicom (NKRPOO, 2015). Upotreba dokumentacije za shvaćanje djetinjstva i procesa učenja u socijalnom kontekstu omogućuje djeci, roditeljima i praktičarima da sudjeluju u tom procesu, raspravljaju o njima i da ti vidljivi procesi utječu na kreiranje politike u društvu (Dahlberg, Moss i Pence 2007). „Dokumentacija omogućuje posredovanje kulture

institucijskog djetinjstva zainteresiranim čimbenicima izvan vrtića, kao i bolje razumijevanje složenih procesa koji se događaju u njoj. Time pridonosi oblikovanju kurikuluma i afirmaciji vrtića, kao i institucijskoga ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u cjelini.“ (NKRPOO, 2015, str. 46). Prema Rinaldi (2006) dokumentacija roditeljima nudi vrijednost usporedbe, rasprave i razmjene s drugim roditeljima i potiče svijest svakog roditelja u svojoj ulozi i identitetu. Ista autorica naglašava kako transparentnost dokumentacije znači sudjelovanje u pravom činu demokracije, održavanju kulture i vidljivosti djetinjstva. Mallaguzi (1998) ističe kako „Djeca kroz dokumentaciju postaju još znatizeljnija, zainteresiranija i sigurnija dok razmišljaju o smislu onoga što su postigli“ (Mallaguzzi, 1998, str. 70) na što se nadovezuje i Katz (1998) tvrdeći kako dokumentacija pruža uvjerljive javne dokaze intelektualnim moćima djece koje nisu vidljive na druge načine.

3.4.1. Pedagoško dokumentiranje u funkciji razvoja kurikuluma

Kurikulum i praksa se ne mogu mijenjati, razvijati i sukonstruirati ako se ne mijenjaju sve sastavnice ustanove, u čijoj podlozi leži slika o djetetu. Praktičar će dječju akciju interpretirati na način koji odgovara njegovoj slici o djetetu. S time se slaže Slunjski (2009) objašnjavajući kako na mijenjanje tih osobnih paradigmi praktičara „najveći utjecaj može imati sama praksa, ukoliko ju praktičari istraže, upoznaju, bolje razumiju i temeljem toga mijenjaju i unapređuju.“ (Slunjski, 2009, str. 112). Zatim, iznad slike o djetetu, su socijalni odnosi unutar ustanove koji trebaju biti međusobno uvažavajući i kao takvi se preslikati na socijalne interakcije s djecom. Organizacija ustanove, isto kao i kurikulum, treba biti prilagođena specifičnostima svake pojedine ustanove i njezine kulture. Takav vid „samoorganizacije“ prema vlastitim potrebama objašnjava Slunjski (2009): „Samoorganizirajući sustav, naime, promjene može izazivati, tj. pokretati "iznutra", i u skladu s tim mijenjati svoju organizaciju i ponašanje (odgojno – obrazovnu praksu).“ (Slunjski, 2009, str. 110). Dakle sukonstrucija se odnosi na sve sfere i aspekte odgojno obrazovne ustanove, uključujući i organizaciju vremena. Dakako, na vrhu te piramide se nalazi prostorno-materijalno okruženje kao vidljiva značajka prema kojoj se može zaključiti kakve su prethodne sastavnice ustanove. Dostupnost, raspored i vrsta poticaja su jasan pokazatelj slike o djetetu, socijalnih odnosa i organizacije unutar ustanove. Ukoliko se kurikulum želi razvijati, potrebno je mijenjati sve elemente. U tom smislu može se reći da razvoj kurikuluma povezan s razvojem kulture ustanove. Razvoj kurikuluma je sveobuhvatan proces, a ovdje se usmjerava na jedan aspekt toga – na evaluaciju uz pomoć dokumentacije.

Svaka procjena u odgoju i obrazovanju bi trebala voditi do unapređenja i pridonijeti razvojnom aspektu kurikuluma. O tome govori Moss (2008) objašnjavajući kako se evaluacija odgoja i obrazovanja često oslanja na normativne i standardizirane procjene postignuća i ishoda, ne uvažavajući subjektivnost. Antulić Majcen i Pribela- Hodap (2017) afirmirajući odgoj i obrazovanje kao kulturološki određeno, procesno, kontekstualno i dinamično objašnjavaju nemogućnost određenja kvalitete neke ustanove ili odgoja i obrazovanja samo na temelju objektivno mjerljivih ishoda, zato što svaki pojedinac kvalitetu takvog koncepta percipira drugačije i njegov subjektivni doprinos je od velike važnosti. Suvremeno shvaćanje odgoja i obrazovanja je upravo takvo, što potvrđuju mnogi autori (Moss i Pence, 1994; Moss, 1994; Dalli i sur., 2011; Jackson, 2015; Woodhead, 1996; Mahoney i Hayes, 2006; Dahlberg, Moss, Pence, 1999; prema Antulić Majcen i Pribela- Hodap, 2017). Autorice utvrđuju tri načina praćenja kvalitete odgoja i obrazovanja i to kroz strukturne i procesne odrednice te kroz mjerenje odgojno-obrazovnih ishoda. **Strukturne odrednice** predstavljaju lako mjerljiva obilježja poput broja djece u skupini u odnosu na broj odgojitelja. **Procesne odrednice** odnose se na kvalitetu socijalnih odnosa svih sudionika, interakciju, kulturu ustanove, vođenje ustanove, kurikulum i tijek odgojno obrazovnog procesa. Procesne odrednice značajno je teže mjeriti zato što su sve njihove dimenzije razvojne i dinamične. Procesne odrednice mjere se različitim vrstama opažanja (dokumentacija odgojno obrazovnog procesa) i nekim standardiziranim mjerama, npr. ECERS (Early childhood environmental rating scale; Harms i Clifford, 1980, prema Antulić Majcen i Pribela- Hodap, 2018) i njegove unaprijeđene inačice, te NAYEC kriterijima za procjenu kvalitete (1992, prema Antulić Majcen i Pribela- Hodap, 2017). Treći način procjene kvalitete je **mjerenje odgojno obrazovnih ishoda**. U ovom obliku procjene naglasak je na kognitivnom razvoju djeteta i njegovoj spremnosti za školu koja se mjeri standardiziranim testovima. Ovaj pristup temelji se na razvojno primjerenom praksi (Developmentally Appropriate Practice, Bredekamp, 1987, prema Antulić Majcen i Pribela- Hodap, 2017) koja se, pak, temelji na globaliziranom opsegu znanja i sposobnosti, koje dijete treba usvojiti s obzirom na kronološku dob, koje ga čine spremnim ili nespremnim za školu. Međutim, autorice ovaj način navode kao neprimjeren zato što je globaliziran te nimalo kontekstualan. Objasnjavaju kako ovaj oblik mjerenja nije dobar pokazatelj kvalitete odgoja i obrazovanja jer „(...) odgojno-obrazovni ishodi nisu samo rezultat kvalitete rada ustanove ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, već su uvjetovani individualnim karakteristikama djeteta i obiteljskim okruženjem te stoga nije moguće zaključivati u terminima kauzalnosti.“ (Antulić Majcen, Pribela- Hodap, 2017, str. 25). Autorice zaključuju kako je kombinacija strukturnih i procesnih odrednica kvalitete pozitivna, ali s naglaskom na procesno praćenje u

čijoj je podlozi razumijevanje djeteta i djetinjstva, prepoznavanje potreba odgojno obrazovnog procesa i reagiranja na te potrebe. „Uvažavajući činjenicu da je koncept kvalitete društveno, kulturno i povijesno uvjetovan, metodologija mjerenja i unapređenja treba biti razvijena unutar postojećega odgojno-obrazovnog sustava te odgovoriti na njegove specifičnosti i realne potrebe.“ (Antulić Majcen, Pribela- Hodap, 2017, str. 26). Dakle, procesno praćenje nije alat koji trebaju koristiti samo neka vanjska tijela prilikom procjene kvalitete odgoja i obrazovanja, već svaki pojedini praktičar u smislu aktivnog dokumentiranja, razumijevanja socijalnih razmjena i potreba djece, te reagiranja na te potrebe. Ključni element za interno procesno praćenje odgojno-obrazovnog procesa je dokumentacija. Kako bi se dobio što opširniji uvid u kognitivne procese i tijek učenja kroz socijalne razmjene, pedagoški praktičari koriste dokumentaciju odgojno obrazovnog procesa. Bilješke, fotografije, video zapisi, zvučni zapisi i proizvodi djece daju podatke praktičarima koji nisu vidljivi klasičnom evaluacijom ishoda znanja. To potvrđuju Eesen i Bolden (2005, prema Adams, 2006) tvrdeći kako ponašanje, odnosno „output“ djeteta, nije pokazatelj kognitivnih procesa koji su doveli do toga ponašanja. Promatrajući samo ponašanje tj. ishod, odgojitelj nema dovoljno informacija o procesu koje je dovelo do toga ponašanja i samim time taj proces ne može adekvatno podržati.

Takav pristup ne treba promatrati isključivo u mjerenju kvalitete neke ustanove ili odgoja i obrazovanja na razini države, gdje se radi o velikom broju sudionika tog procesa, već i u najmanjim socijalnim razmjenama unutar tog procesa. Upravo usmjeravanje na kvalitetu tih socijalnih razmjena vodi do kvalitete i sukonstrukcije kurikuluma. O tome govori i Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (NCVOO, 2012) potičući praktičare da promišljaju o svojoj praksi, da se usmjere na kvalitetne socijalne odnose unutar ustanove i zajednički istražuju praksu i interpretiraju ju. U svemu tome, ključni alat je dokumentacija koja praksu čini vidljivom. Taj proces je razvojan, on nema svoj kraj, konstantno se ponavlja i posljedično vodi do razvoja kurikuluma.

4. ZAKONODAVNI OKVIR KAO EKSPlicitNA PODRŠKA IMPLEMENTACIJE PEDAGOŠKOG DOKUMENTIRANJA U SUVREMENOM KURIKULUMU RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Ovo poglavlje nastojat će dati pregled svih relevantnih zakonodavnih okvira (zakoni, pravilnici, kurikulumi) u kojima pedagoško dokumentiranje treba biti pozicionirano kao imperativ razvoja kurikuluma. Pri tome nastojat će se osvrnuti na usklađenost tih okvira s relevantnom teorijom o pedagoškom dokumentiranju koja je pojašnjena u ranijim poglavljima. Iznimno je važno da zakonodavni okvir bude usklađen s teorijskim okvirima kako bi se u praksi sve moguće nedoumice i nejasnoće vezane uz vrlo složen sustav institucionalnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja svele na minimum i omogućile primjeren razvoj kurikuluma te osiguravanje kvalitete. Pitanje nadopunjuju li se trenutno važeći nacionalni kurikulum sa drugim zakonodavnim okvirima u Republici Hrvatskoj, jesu li isti u skladu sa suvremenom teorijom te pomažu li u sukonstrukciji kurikuluma i procesnom praćenju odgoja i obrazovanja nastojalo se odgovoriti analizom sadržaja nekoliko temeljnih dokumentata koji to područje uređuju:

- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje – službeni i temeljni dokument u RH za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Sadrži temeljna načela i vrijednosti odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi. Određuje sve bitne sastavnice predškolskog odgoja i obrazovanja koje se trebaju primjenjivati na svim razinama kurikuluma.
- Zakon za rani i predškolski odgoj i obrazovanje – zakonodavni okvir koji uređuje rani i predškolski odgoj i obrazovanje u RH.
- Državni pedagoški standard za rani i predškolski odgoj – dokument koji uređuje uvjete za rad ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Definiira strukturne odrednice ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.
- Pravilnik o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije djece u dječjem vrtiću – njime se uređuju obrasci pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci i njihov sadržaj.

Prilikom analize sadržaja navedenih dokumenata pratili su se ključni termini koji se odnose na dokumentiranje. Pri tome se vodilo računa o mogućnosti različite interpretacije tog termina što je dodatno pojašnjeno u tekstu.

4.1.Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Dokument prožima naglašavanje važnosti dokumentacije u svrhu ostvarenja kurikuluma i njegovih sukonstruktivističkih značajki. Dokumentacija daje svim članovima odgojno-obrazovnog procesa „glas“ i mogućnost aktivnog mijenjanja i razvijanja odgojno-obrazovne stvarnosti. NKRPOO (2015) objašnjava dokumentaciju kao alat za implementaciju svih propisanih načela i vrijednosti. Također, dokumentiranjem i interpretacijom odgojno-obrazovnog procesa se smanjuje asimetrija uloga odraslih i djece u odgojno-obrazovnom procesu, već ono omogućuje realizaciju demokratičnosti. Prema NKRPOO (2015) dokumentacija ne služi kao alat procjene dječje sposobnosti već kao uvid u proces učenja koji omogućuje odgojitelju primjereno podupiranje samog procesa, a ne postizanja rezultata.

NKRPOO (2015) o dokumentaciji govori kao važnom razvojnom alatu i unutar i van ustanove predškolskog odgoja. Jedno od načela navedenih jest partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom (NKRPOO, 2015). Kao važan čimbenik za ostvarenje tog partnerstva naglašena je dokumentacija i njezina dostupnost roditeljima (NKRPOO, 2015). Prisjećajući se Bronfenbrennerove teorije sustava (1979) , u kojoj dijete utječe na svoju okolinu i koliko ona utječe na njega, ovo načelo je u skladu s tom teorijom. Dokumentacija omogućuje je vidljivost ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, stoga šira zajednica može reagirati na potrebe djece rane i predškolske dobi. Na taj način, u sukonstruktivističkoj kurikuluma i odgojno-obrazovne stvarnosti sudjeluju i roditelji i članovi zajednice kojoj dijete pripada. Prema NKRPOO (2015) znanje se stječe aktivnim istraživanjem okoline i socijalnim odnosima. Ta značajka se ne odnosi samo na djecu već i na druge sudionike odgoja i obrazovanja. Odgojitelj dokumentiranjem aktivno istražuje svoju praksu i proces učenja svakog pojedinog djeteta. Dokumentacija odgojitelju omogućuje uvid u „nevidljivu stvarnost“ odgojno-obrazovnog procesa koja obuhvaća njegovu sliku o djetetu, implicitnu pedagogiju i osobna načela i vrijednosti, koja su neizostavan dio odgojno-obrazovnog procesa. Uvid u „nevidljivu stvarnost“ odgojitelju, također, stvara prilike za razvoj i ostvarenje fleksibilnosti vlastite prakse. Dakle, prema NKRPOO (2015) dokumentacija je alat koji omogućuje aktivno istraživanje i razvoj odgojno-

obrazovne stvarnosti (odgojiteljima, djeci, stručnim suradnicima, roditeljima i članovima zajednice), ostvarenje sukonstrukcije kurikuluma uključujući sve posebnosti svake pojedine odgojno-obrazovne ustanove i skupine.

4.2.Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju² („Narodne novine“, 10/97, 107/07, 94/13, 98/19) definira ovlasti vrtića, među njima je vođenje odgovarajuće dokumentacije (članak 1.a). Pojam pedagoške dokumentacije Zakon (2019) navodi u kontekstu obaveza vrtića: „Dječji vrtić vodi pedagošku i zdravstvenu dokumentaciju te evidenciju o djeci.“ (članak 52.). Također, navodeći kažnjive obveze vrtića, u Zakonu se spominje obveza poštivanja Državnog pedagoškog standarda (2008), donošenje godišnjeg plana i programa i vođenje dokumentacije i evidencije propisane ovim Zakonom.

U članku 15., Zakon (2019) se osvrće i na NKRPOO (2015) učvršćujući snagu NKRPOO-a : „Nacionalni kurikulum utvrđuje vrijednosti, načela, općeobrazovne ciljeve i sadržaje svih aktivnosti i programa, pristupe i načine rada s djecom rane i predškolske dobi, odgojno-obrazovne ciljeve po područjima razvoja djece i njihovim kompetencijama te vrednovanje.“

Međutim, kada se pogleda NKRPOO (2015) može se iščitati kako taj dokument naglašava da je djetetov razvoj holistički i integrirani, a razvojne i kontekstualne značajke odgojno-obrazovnog procesa prioritizira: „U oblikovanju kurikuluma planira se ono što djeca mogu učiti, a ne ono što bi trebala činiti. To znači da se naglasak stavlja na oblikovanje uvjeta za učenje djece tj. situacije koje pogoduju određenim aktivnostima učenja, a ne same aktivnosti, odnosno njihov precizan tijek.“ (NKRPOO, 2015. str. 43).

Sukladno s NKRPOO (2015), Zakon (2019) u članku 16. pod dužnosti vrtića navodi i osiguranje primjerenih uvjeta za rast i razvoj svakog djeteta i ostvarenje pozitivne suradnje s djetetovom primarnom okolinom (roditeljima ili skrbnicima). NKRPOO (2015) također naglašava važnost ostvarenja ovih uvjeta, a kao alat za ostvarenje navodi dokumentaciju odgojno-obrazovnog procesa koja omogućuje uvid u odgojno-obrazovni proces djetetovim roditeljima i široj

² Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju – dalje u tekstu Zakon

zajednici, te samoj djeci i odgojiteljima u svrhu sukonstruiranja kurikuluma i razvoja odgojno-obrazovne stvarnosti.

Pregledom Zakona (2019) jasno je da je dokumentiranje oskudno obuhvaćeno, za razliku od NKRPOO (2015) kroz koji se dokumentiranje prožima kao alat za ostvarenje kvalitetnog odgojno-obrazovnog procesa u cjelini.

4.3. Pravilnik o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjem vrtiću

Sadržaj pedagoške dokumentacije je uređen Pravilnikom o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjem vrtiću³ (Narodne novine, broj 83/01) koji se temelji na Zakonu (2019) .

Članak 2. Pravilnika navodi da je pedagoška dokumentacija sljedeće:

- Matična knjiga djece,
- knjiga pedagoške dokumentacije djece,
- imenik djece,
- ljetopis dječjeg vrtića,
- godišnji plan i program odgojno obrazovnog rada,
- godišnje izvješće o ostvarivanju plana i programa rada,
- program stručnog usavršavanja,
- dosje djeteta s posebnim potrebama te
- knjiga zapisnika.

Iz navedenog se jasno vidi različitost tumačenja termina dokumentacije i samim time njezine namjene u odgojno-obrazovnom procesu. U svrhu realizacije ranog i predškolskog odgoja koji implementira vrijednosti i načela propisana NKRPOO (2015), koji je u službi ponajviše procesnih odrednica odgoja i obrazovanja, bitno je da sam sami pojmovi dokumentacije usuglase i imaju istu namjenu. Dokumentacija je u Pravilniku (2001) stavljena u službu

³ Pravilnik o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjem vrtiću- dalje u tekstu Pravilnik

isključivo strukturnih odrednica odgoja i obrazovanja i mjerenja ishoda. Iako strukturne odrednice nisu negativna stavka odgoja i obrazovanja, one nikako ne smiju biti jedine, te svakako pojam dokumentacije treba biti usuglašen s temeljnim dokumentom za rani i predškolski odgoj u RH, sa NKRPOO (2015), kako ne bi došlo do pogrešnog tumačenja termina.

Pravilnik (2001) navodi što pedagoška dokumentacija odgojne skupine treba sadržavati: orijentacijski plan i program odgojno obrazovnog rada i njegovo vrednovanje (u pravilu tromjesečno), tjedni plan i program odgojno obrazovnog rada, dnevnik odgojno obrazovnog rada i zajedničke aktivnosti djece i odraslih (članak 4.) Nasuprot ovome, NKRPOO (2015) obilježavaju razvojne značajke koje potiču odstupanje od strogog planiranja aktivnosti i samog sadržaja učenja, već nalaže planiranje odgojno obrazovnog procesa na temelju dokumentiranog, uočenog interesa i mogućnosti djece. Također, vrednovanju odgojno obrazovnog rada prema NKRPOO (2015) pomaže dokumentacija odgojno obrazovnog procesa u kontekstu interpretiranih fotografija, bilježaka, video zapisa itd., koja daje uvid u način na koji se dijete razvija i uči, ne samo u ishod tog učenja. Osim toga, daje uvid u načine na koji odgojitelj podupire te procese učenje i razumije ih. Daljnjim pregledom Pravilnika (2001) uočava se kako pedagoška dokumentacija nije shvaćena kako ju NKRPOO (2015) definira. To se jasno vidi iz priloga obrasca (Slika 2) koji Pravilnik (2001) navodi. U primjeru obrasca knjige pedagoške dokumentacije, vidljivo je da se od odgajatelja očekuje podjela djetetovog razvoja na razvojna područja i planiranje aktivnosti za ta razvojna područja. Nasuprot tome, NKRPOO (2015) definira dječji razvoj kao cjelovit, nedjeljiv na zasebna područja koja treba poticati zasebnim intervencijama i mjerenjima. Također, NKRPOO (2015) potiče razvoj kompetencija kod djece, koje treba poticati i promatrati u kontekstu mogućnosti svakog pojedinog djeteta, bez obzira na njegovu kronološku dob. Isto tako, navodi razvoj samopoštovanja, samopouzdanja i pozitivne slike djeteta o sebi kao okosnicom za razvoj svih drugih kompetencija. Iz navedenog je jasno da Pravilnik (2001) i NKRPOO (2015) u podlozi nemaju usuglašene slike o djetetu i djetetovom razvoju. Prema Antulić Majcen i Pribela- Hodap (2017) prepoznavanje djeteta i njegovog razvoja kao „humanoga, cjelovitoga, aktivnoga, socijalnoga i individualnoga bića” (str. 21) prekretnica je u predškolskom odgoju i obrazovanju postavljena još Programskim usmjerenjem odgoja i obrazovanja predškolske djece (1991.) i dodatno osnažena NKRPOO-om (2015): „U stvaranju prostorno-materijalnog okruženja za učenje naglasak je na prihvaćanju prirode učenja djeteta koja je integrirana tj. holistička pa se različite odgojno-obrazovne aktivnosti ne dijele

po područjima koja pripadaju određenim metodikama ili predmetnim područjima.“ (NKRPOO, 2015, str. 38).

<p>SADRŽAJ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ORIJENTACIJSKI PLAN I PROGRAM ODGOJNO-OBRAZOVNOG RADA • TJEDNI PLAN I PROGRAM ODGOJNO-OBRAZOVNOG RADA • DNEVNIK RADA • ZAJEDNIČKE AKTIVNOSTI DJECE I ODRASLIH • RODITELJSKI SASTANCI • ZABILJEŠKE I NAPOMENE • VREDNOVANJE OSTVARENOG PLANA I PROGRAMA RADA • PODSIJETNICI ZA PLANIRANJE, PROGRAMIRANJE I VREDNOVANJE 	RAZVOJNE ZADAĆE	
	PODRUČJA RAZVOJA	ZA SKUPINU

<p style="text-align: center;">ORIJENTACIJSKI PLAN I PROGRAM ODGOJNO-OBRAZOVNOG RADA</p> <p style="text-align: center;">za razdoblje: _____</p> <p>Ravnatelj: _____ Potpis odgojitelja: _____ MP</p>	RAZVOJNE ZADAĆE	
	PODRUČJA RAZVOJA	ZA SKUPINU

Slika 2: Obrazac dijela knjige pedagoške dokumentacije (preuzeto iz Pravilnika o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije, NN 83/01).

.Knjiga pedagoške dokumentacije, čiji je sadržaj definiran Pravilnikom (2001) i koji daje jasne smjernice kako ju odgojitelj treba ispunjavati, već u samom početku se kosi sa suvremenim spoznajama o planiranju i programiranju odgojno-obrazovnog procesa. Moguće je pretpostaviti kako potencijalno nerazumijevanje pedagoškog dokumentiranja, koje se uočava u praksi, proizlazi iz ovih obrazaca knjige pedagoške dokumentacije. Nadalje, područja razvoja i razvojne zadaće koje se navode u Pravilniku (2001), a sadrži i knjiga pedagoške dokumentacije, ukazuju na školicirani pristup (metodička područja) koji lako može navesti odgojitelje na planiranje odgojno-obrazovnog procesa fragmentirajući dječji razvoj i potičući ga zasebnim aktivnostima, za zasebne fragmente razvoja. Pedagoško dokumentiranje, koje je u skladu sa suvremenim spoznajama i NKRPOO (2015) može se prepoznati samo u Dnevniku rada, u kojemu odgojitelj ima autonomiju bilježiti i interpretirati dječju akciju, međutim pitanje je u

kojoj mjeri se Dnevnik koristi u tom smislu, kada se može prepoznati da je u podlozi knjige pedagoške dokumentacije pretpostavka da djetetove sposobnosti treba mjeriti u određenim vremenskim intervalima te planirati sadržaje koji pomažu ostvarenju tih sposobnosti.

4.4. Državni pedagoški standard

Državni pedagoški standard za rani i predškolski odgoj u Republici Hrvatskoj⁴ je temeljen na Zakonu o predškolskom odgoju i naobrazbi („Narodne novine“, br. 10/97. i 107/07.), i na snazi je od 16. svibnja 2008. Dotičući se dokumentacije odgoja i obrazovanja, DPS (2008) u članku 26. navodi sljedeće : „Odgojitelj je stručno osposobljena osoba koja provodi odgojno-obrazovni program rada s djecom predškolske dobi i stručno promišlja odgojno-obrazovni proces u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini. On pravodobno planira, programira i vrednuje odgojno-obrazovni rad u dogovorenim razdobljima. Prikuplja, izrađuje i održava sredstva za rad s djecom te vodi brigu o estetskom i funkcionalnom uređenju prostora za izvođenje različitih aktivnosti. Radi na zadovoljenju svakidašnjih potreba djece i njihovih razvojnih zadaća te potiče razvoj svakoga djeteta prema njegovim sposobnostima. Vodi dokumentaciju o djeci i radu te zadovoljava stručne zahtjeve u organizaciji i unapređenju odgojno-obrazovnog procesa. Surađuje s roditeljima, stručnjacima i stručnim timom u dječjem vrtiću kao i s ostalim sudionicima u odgoju i naobrazbi djece predškolske dobi u lokalnoj zajednici. Odgovoran je za provedbu programa rada s djecom kao i za opremu i didaktička sredstva kojima se koristi u radu.“. Prema ovom članku je jasno da DPS (2008) dokumentaciju kategorizira kao bitan dio odgojno-obrazovnog procesa. Dokumentacije je u članku 26. uvrštena kao neizostavan dio ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i može se iščitati kao integrirana u ostale obveze odgajatelja, dok se u Zakonu (2019) i Pravilniku (2001) dokumentacija pozicionira samo kao pokazatelj strukturnih odrednica i odgojno-obrazovnih ishoda, koji nemaju ulogu u oblikovanju daljnjeg odgojno-obrazovnog procesa.

Članak 2. utvrđuje značenja pojmova koji se ponavljaju u DPS (2008). Među njima utvrđuje značenje pojma *program* te navodi sljedeće: „Program – akt kojim se propisuju opći ciljevi i sadržaji, materijalni uvjeti i nositelji odgojno obrazovnog rada prema Programskom usmjerenju predškolskog odgoja i obrazovanja predškolske djece.“. Ovo je potrebno istaknuti zbog

⁴ Državni pedagoški standard za rani i predškolski odgoj u Republici Hrvatskoj- dalje u tekstu DPS

pozivanja na Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece koje je bilo na snazi do 2015. godine, odnosno prije stupanja na snagu NKRPOO (2015). Iz ovoga je moguće uočiti kako nije bilo usklađivanja DPS-a s promjenom kurikulumu te da i ovaj dokument pridonosi dodatnom nesporazumu prisutnom u cjelokupnom sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Nadalje, sasvim je razvidno kako DPS (2008) definira program kroz ostvarivanje sadržaja, što je u direktnom sukobu s NKRPOO (2015) koji se deklarira razvojnim, otvorenim, integiranim i potiče sukonstrukciju odgojno-obrazovnog procesa, bez unaprijed zadanih sadržaja i školifikacije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. S obzirom da DPS (2008) navodi sadržaje učenja kao dio Programa, može se zaključiti da u podlozi ovog dokumenta također leže zastarjele paradigme o djetetu i djetinjstvu koje nisu u koheziji sa suvremenim pristupom koji propisuje NKRPOO (2015).

5. RASPRAVA

Dokumentiranje u NKRPOO (2015) je smješteno kao preduvjet za ostvarenje svih suvremenih značajki odgoja i obrazovanja koje obuhvaća i sam NKRPOO (2015), kao temeljni dokument za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u RH. Vrijednost dokumentacije kao alata za ostvarenje integiranog, humanističkog i razvojnog kurikuluma je prožeta kroz cijeli NKRPOO (2015). Mnogi suvremeni autori naglašavaju (Katz, 1998; Dahlberg, Moss i Pence 1998; Alcock, 2000; Slunjski, 2001, 2006, 2012; Rintakorpi, 2016) tu važnost dokumentiranja i potiču praktičare da prepoznaju njegovu vrijednost.

Međutim, neusuglašenost dokumenta koji oblikuju rani i predškolski odgoj i obrazovanje dovodi praktičare do konfuzije oko samog značenja termina dokumentacije i dokumentiranja, te njegove namjene i važnosti. Pregledom NKRPOO (2015), Zakona (2019), Pravilnika (2001) i DPS-a (2008) vidljivo je različito tumačenje tih pojmova i različite paradigme o djetetu i djetinjstvu koje leže u podlozi tih dokumenata. Dahlberg i Moss (2007) objašnjavaju dokumentaciju prema njezinoj svrsi i doprinosu samoj praksi. Postojanje političkog dokumenta, izrađenog od strane vlade ili međunarodnih organizacija tumače kao pojavu koja nudi predvidiv obrazac, ali ne pruža jednako kritički pristup praksi kao što bi to pružali različita kritička promišljanja i refleksije. „Ovi dokumenti ne samo da čine dosadno i ponavljajuće štivo, oni guše demokraciju. Politički i etički se izbori zamjenjuju potragom za tehničkim specifikacijama.“ (Dahlberg i Moss, 2007, str. 9). Te tehničke specifikacije su svakako strukturne odrednice odgoja i obrazovanja i mjerenje obrazovnih ishoda. Mjerenje ishoda učenja po razvojnim područjima djece školicira ranu i predškolsku razinu odgoja i obrazovanja, te zanemaruje vrijednost subjektivnosti i procesnih odrednica odgoja i obrazovanja. S time se slažu Dahlberg, Moss i Pence (1998) naglašavajući kako su čak i ti, objektivni mjerni instrumenti i rezultati i dalje u stalnoj potrebi za tumačenjem, stoga je subjektivnost neizbježna, a različite perspektive svakako potrebne. To je u kontradikciji sa samom namjenom tih normativnih okvira s obzirom da je njihovo postojanje opravdano upravo s izbjegavanjem subjektivnosti. Isti autori objašnjavaju ako već postoje okviri mjerenja ishoda učenja i smatraju se potrebnima, to ne smije biti štetno za razvoj drugih načina razmišljanja i pokušaja razumijevanja djece, ranog djetinjstva i institucija za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, te posla koje te ustanove obavljaju (Dahlberg, Moss i Pence, 1998). Taj drugi uvid u odgojno obrazovnu stvarnost daje dokumentacija. Dokumentiranjem odgojno-obrazovnog procesa, djetetovo ponašanje u zadanom trenutku nije jedini čimbenik koji može utjecati na

mijenjanje njegove odgojno-obrazovne stvarnosti, kao što je to slučaj s evaluacijom ishoda učenja i sposobnosti. Dokumentacija odgojitelju daje uvid u proces koji vodi do nekog ponašanja i znanja, te mu daje informaciju na koji način adekvatno i aktivno podržavati taj proces, koji nema svoj kraj. On je razvojan i potrebno ga je uvijek pratiti, bez obzira je li dijete već ostvarilo neke ciljeve koji su zadani normativnim formama.

Postoje primjeri pozitivnih promjena i mijenjanja paradigme o djetetu i djetinjstvu koji je u podlozi različitih dokumenata koji oblikuju rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Alcock (2000) je provela istraživanje u ustanovi predškolskog odgoja i obrazovanja na Novom Zelandu gdje je promatrala 4 odgajatelja u praksi kako bilježe dječje sposobnosti u zadanim razdoblju u svrhu planiranja odgojno obrazovnog rada. Odgajatelji su rijetko koristili dokumentiranje u svrhu razumijevanja djeteta, strategija koje primjenjuje u kognitivno zahtjevnim situacijama i proces učenja, te su sama djeca rijetko kada imali utjecaj na planiranje, već su njihove sposobnosti koje su razvijene ili ne razvijene u određenoj dobi vodile taj proces planiranja. Nakon uvođenja procesa dokumentiranja i refleksije s tom nastalom dokumentacijom i odgajatelji su postali svjesni da djeca imaju znatno manju ulogu u procesu planiranja nego što su to odgajatelji u početku mislili. Rezultati su pokazali kako dokumentacija, osim što pomaže odgajatelju razumjeti dijete i „vidjeti“ svoju praksu, povećava polje među subjektivnosti tj. smanjuje asimetriju u odnosu odrasli-dijete. Refleksija, promatranje i interpretiranje svoje i tuđe dokumentacije je rezultiralo većom angažiranosti odgajatelja i konstantnom „dekonstrukcijom i rekonstrukcijom vlastite prakse“ (Alcock, 2000, str 19). S obzirom da su praktičari u ovom istraživačkom projektu dugo koristili isključivo opservacijsku dokumentaciju, sporo su se prilagođavali na korištenje pedagoške dokumentacije unatoč tome što su shvaćali njenu svrhu. Upravo zato što su te evaluacije djece i opservacijsko dokumentiranje postali dominantan alat u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, čini se važno kritički preispitati njihov status i svrhu (Alcock, 2000). To svakako ide u prilog jasnoj potrebi za usuglašavanjem Zakona (2019), DPS-a (2008) i Pravilnika (2001) s krovnim dokumentom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u RH, NKRPOO-om (2015).

Nadalje, još istraživača je dokazalo vrijednost dokumentiranja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, naspram globalizirane standardizacije. Alasuutari i Karila (2010) su proveli istraživanje u kojem su proučavali kako Finsko društvo shvaća djetinjstvo po službenim IEP (individual educational plan) dokumentima. IEP nastaje u suradnji s roditeljima i usredotočen je na lako mjerljive sposobnosti djece u okviru kronološke dobi djeteta. Cilj postojanja IEP-a

je veća angažiranost roditelja u procesu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Ispitali su pokazuje li (zbog postojećih dokumenata i pravilnika) pedagoška praksa“ ranu standardizaciju djetinjstva.“ (Alasuutari i Karila, 2010, str. 108). Zaključak istraživanja je da ti dokumenti shvaćaju dijete kao osobu u procesu nastajanja. Sposobno, autonomno dijete, koje postoji i djeluje na društvo koliko društvo djeluje na njega, kako je opisano u Finskom kurikulumu se pokazalo potpuno odsutno u zakonom propisanim obrascima i dokumentima. Obrasci IEP-a koje su proučavali, ne samo da nisu bili usmjereni prema djetetu već su bili autoritativni i kontrolirajući, stoga je ciljeve kurikuluma bilo teško ostvariti u praksi, oslanjajući na smjernice koje IEP implicira. Dio pitanja IEP-a je vezan uz djetetov karakter, interes i ciljeve vezane za ta područja. Kako se taj popunjeni obrazac koristi u pedagoške svrhe, jasno je da dijete nema ulogu u planiranju vlastitog odgoja i obrazovanja, niti obrasci upućuju praktičare da koriste druge forme dokumentacije kako bi shvatili procese učenja u socijalnom okruženju (Alasuutari i Karila, 2010).

U kontekstu Novo Zelandskog ranog i predškolskog odgoja ta se tema aktivno preispituje pitanjem: „za koga je pedagoška dokumentacija? uključuje pitanja o toj svrsi dokumentacije i tko od nje ima koristi: djeca, učitelji, roditelji / whanau, ERO, šira zajednica i društvo.“ (Carr i Cowie, 1997, prema Alcock, 2000, str. 27).

NKRPOO (2015) jasno prepoznaje i obuhvaća svu navedenu važnost dokumentiranja, međutim postavlja se pitanje postoje li načini da se njegova implementacija ostvari u skladu s postojećim zakonodavnim okvirima.

6. ZAKLJUČAK

Suvremene pedagoške spoznaje, ako se uopće mogu nazvati suvremenima, s obzirom da su prisutne više od 30 godina u pedagoškoj literaturi, odbacuju globalizaciju djetinjstva i potiču sukonstruktivnu odgojno-obrazovnog procesa koja je u skladu s kontekstualnim i kulturološkim značajkama svake pojedine ustanove. Također, potiče se odmak od isključivosti strukturnih odrednica odgoja i obrazovanja, te evaluacije učenja i sposobnosti, već se stavlja naglasak na beneficije razvoja procesnih odrednica odgoja i obrazovanja. Kao alat za ostvarenje svega navedenog, suvremena pedagogija navodi dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa s ciljem razumijevanja procesa učenja, vlastite prakse, uvida u „nevidljivu stvarnost“ odgoja i obrazovanja, te ostvarenje sukonstruktivne kurikuluma. NKRPOO (2015), kao temeljni dokument ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskog, koji definira ciljeve, načela i vrijednosti za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u RH, obuhvaća te elemente i navodi dokumentiranje kao neizostavan dio odgojno-obrazovnog procesa. Kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja se deklarira otvorenim, fleksibilnim, razvojnim i integriranim, no te značajke se ne mogu ostvariti u odgojno-obrazovnoj stvarnosti bez dokumentiranja, koje omogućuje sukonstruktivnu kurikuluma. Zakonodavni okviri koji uređuju rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj nisu usklađeni s NKRPOO (2015) po pitanju dokumentacije odgojno-obrazovnog procesa. Zakon (2019) dokumentaciju navodi oskudno i u kontekstu strukturnih odrednica odgoja i obrazovanja. DPS (2008) i Pravilnik (2001) također naglašavaju strukturne odrednice kao bitan dio odgoja i obrazovanja, s dodatkom evaluacije odgojno-obrazovnih ishoda u kontekstu pedagoškog dokumentiranja. To je u direktnom sukobu s NKRPOO (2015) i suvremenim paradigmatima o djetetu i djetinjstvu, koje odbacuju sposobnosti djeteta dijeljene na razvojna područja prema kronološkoj dobi kako bi se prevenirale zasebne intervencije za poticanje tih razvojnih područja. Suvremena pedagogija definira dječji razvoj kao holistički i integriran, te objašnjava nemogućnost poticanja cjelovitog razvoja djeteta intervencijama koje služe samo za neka razvojna područja. Upravo iz tog razloga, praktičarima služi dokumentacija odgojno obrazovnog procesa koja im pruža informaciju o procesima koji vode do različitih kompetencija djece i samim time i informaciju kako adekvatno taj proces podržati. Pregledom relevantne literature i dokumenata koji oblikuju rani predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj, jasno je da oni nisu usuglašeni po pitanju dokumentiranja. Ta neusuglašenost otežava realizaciju sukonstruktivne kurikuluma u praksi i samim time može uzrokovati konfuziju kod praktičara i otežavanje implementacije NKPOO (2015).

7. LITERATURA

Adams, P. (2006). Exploring social constructivism: Theories and practicalities. *Education*, 34(3), 243-257. Preuzeto 2.4.2020. s <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004270600898893>

Alasuutari, M., & Karila, K. (2010). Framing the picture of the child. *Children & Society*, 24(2), 100-111.

Alcock, S. (2000). Pedagogical documentation: Beyond observations.

Alinčić, M. (1993). Prava djeteta u sustavu prava čovjeka. *Defektologija*, 29(1), 77-79.

Antulić Majcen, S., & Pribela-Hodap, S. (2017). Prvi koraci na putu prema kvaliteti: Samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja*.

Bronfenbrenner, U. (1979), *The Ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press

C. Edwards, L. Gandini, G. Forman-The Hundred Languages of Children_ The Reggio Emilia Approach Advanced Reflections, Second Edition (1998)

Cmrečak, N. (2017). *INFORMIRANOST I STAVOVI UČENIKA RAZREDNE NASTAVE O DJEČJIM PRAVIMA* (Doctoral dissertation, University of Zagreb. Faculty of Teacher Education.). Preuzeto 6. travnja 2020. sa <https://repositorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg:296>

Dahlberg, G., & Moss, P. (2004). *Ethics and politics in early childhood education*. Routledge.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. R. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Psychology Press.

Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe („Narodne novine“ broj [63/08](#) i [90/2010](#))

Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži (2001). *Konvencija o pravima djeteta*. Preuzeto 10. travnja 2020. s http://www.pariter.hr/wpcontent/uploads/2014/10/konvencija_o_pravima_djeteta.pdf

Edwards, C. P., Gandini, L., & Forman, G. E. (Eds.). (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach--advanced reflections*. Greenwood Publishing Group.

Hostyn, I., Mäkitalo, A. R., Hakari, S., & Vandenbussche, L. (2018). The professional actuation of pedagogical documentation in Belgian and Finnish early childhood education settings. *Early Child Development and Care*, 1-14.

Katz, L. G. (1998). What can we learn from Reggio Emilia. *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—Advanced reflections*, 27-45.

Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas and basic Philosophy – An interview with Ella Gandini. In: Edwards, C., Gandini, L. i Forman, G. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*: London: Ablex Publishing Corporation

Maleš, D. i Gunc, Z. (2009). Živjeti i učiti prava djeteta: od nacionalnog ka lokalnom u Hrvatskoj. *Djeca u Europi*, 1 (2), 20-22. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/144533>

Milat, J. (2005). Pedagoške paradigme izrade kurikuluma. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 199-208. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/139321>

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Zagreb (NN5/2015)

Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5-20.

Moss, P. (2008). Toward a new public education: Making globalization work for us all. *Child development perspectives*, 2(2), 114-119.

Moss, P., & Dahlberg, G. (2008). Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5(1), 3-12.

OCDE, O. (2015). *Starting strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care*. Organisation for Economic Co-operation and Development.

Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagoški istraživanja*, 6 (1-2), 123-136. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118104>

Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: *Previšić, V. (ur.), Kurikulum: teorije–metodologija–sadržaj–struktura*. Zagreb, Croatia: Školska knjiga.

Previšić, Vlatko. (2005). *Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura*. *Pedagoški istraživanja*, 2(2). pp. 165-173. ISSN 1334-7888

Rintakorpi, K. (2016). Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises. *Early Years*, 36(4), 399-412.

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

Slunjski, E. (2009). Postizanje odgojno-obrazovne prakse vrtića usklađene s prirodom djeteta i odraslog. *Život i škola, LV* (22), 104-115. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/47432> 1.7.2020.

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

Slunjski, E. (2015). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj pred vratima prakse. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21 (79), 2-5. Preuzeto 15.6. 2020. s <https://hrcak.srce.hr/172537>

Slunjski, E., & Petrović-Sočo, B. (2011). THE RECONCEPTUALIZATION OF EARLY CHILDHOOD CURRICULUM AND CHILDREN'S CIVIC COMPETENCES. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 13(3), 88-116. Preuzeto 24.3.2020. sa <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.862.3583&rep=rep1&type=pdf>

Slunjski, E., Šagud, M., & Branja-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću–organizaciji koja uči. *Pedagoška istraživanja*, 3(1), 45-57.

Somolanji Tokić, I. (2018). *Kurikulumske poveznice prijelaza djeteta iz ustanove ranoga odgoja i obrazovanja u školu* (Doctoral dissertation).

Somolanji Tokić, I. i Vukašinović, A. (2018). VIRTUALNE DRUŠTVENE MREŽE I OSTVARIVANJE PARTNERSTVA OBITELJI I DJEČJEG VRTIĆA. *Život i škola*, LXIV (1), 105-116. Preuzeto 28.5.2020. s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=320616

Strong-Wilson, T., & Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory into practice*, 46(1), 40-47.

Taguchi, H. L. (2009). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.

Taloš Lopar, M., & Martić, K. (2015). Dokumentiranje odgojnoobrazovnog procesa. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 21(79), 14-15.

Vican, D., Bognar, L., & Previšić, V. (2007). Hrvatski nacionalni kurikulum. U: Previšić, V.(ur.), *Kurikulum: teorije–metodologija–sadržaj–struktura*. Zagreb, Školska knjiga, 157-204.

Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi. „Narodne novine“, 10/97, 107/07, 94/13, 98/19