

Dr. sc. Lidija Vujičić
Dr. sc. Sanja Tatalović Vorkapić
Dr. sc. Željko Boneta
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci

ISTRAŽIVANJE ODGOJNO-OBRAZOVNE PRAKSE: DOMINANTNA STRATEGIJA PROFESIONALNOG RAZVOJA ODGAJATELJA

Sažetak

O odgajatelju promišljamo kao istraživaču realnih procesa učenja i stvaranja znanja u institucijskom kontekstu, kojim se utječe na unaprjeđivanje izravnog praktičnog iskustva i daje temelje budućem profesionalnom razvoju. Posebno nas je zanimalo na uzorku od pedeset studenata, polaznika obveznog kolegija Sukonstrukcija kurikuluma u ranom odgoju i obrazovanju na drugoj godini sveučilišnog diplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje, propitati koliko im sadržaj kolegija i način organizacije nastave omogućuje razvoj kao istraživačima osobne prakse.

Uporabom kvalitativne metodologije, konsenzusom između tri provedene procjene i interpretacijom rezultata možemo konstatirati da smo odabranim načinom rada studentima pripomogli u podizanju razine razumijevanja, analiziranja, sintetiziranja i vrjednovanja primjene postojećih spoznaja o (su)konstrukciji kurikuluma, da smo utjecali na razvijanje sposobnosti primjene znanja u praksi stvaranjem novih ideja i kontinuiranom brigom o kvalitetnoj odgojno-obrazovnoj praksi s djecom rane dobi, te da smo u konačnici potakli razvoj sposobnosti samorefleksije i refleksije u promišljanju novih strategija u (su)konstruiranju kurikuluma kao odgovor na suvremene spoznaje o djetetu i djetinjstvu.

Ključne riječi: istraživanje, kvalitativna metodologija, odgajatelji, profesionalni razvoj, refleksivna praksa, studijski program, sukonstrukcija

Uvod

Osnovna teza koju zastupamo u radu, pozivajući se na brojne suvremene autore (Senge i dr. 2003; Fullan, 1993, 1999, 2007;

Stoll i Fink, 2000; Elliot, 1998; Bruner, 2000; Gardenr, 2005; Datnow i suradnici, 2001. i dr.), jest da se pristup profesionalnom usavršavanju odgajatelja treba temeljiti na istraživanju i zajedničkom razumijevanju kompleksnih fenomena proizašlih iz odgojno-obrazovne prakse. Na taj način, o istraživanju se raspravlja kao o esencijalnoj aktivnosti ostvarivanja kvalitetnije odgojne prakse. Drugim riječima, odgajateljima se daje mogućnost kontinuiranog istraživanja i rekonstruiranja svoga pristupa učenju i poučavanju, propitivanju svojih odnosa s djecom u pedagoškom procesu, usavršavajući i razvijajući istodobno i sebe i odgojno-obrazovnu praksu. Sve ovo upućuje na drugačiji pristup i u obrazovanju studenata kao budućih odgajatelja. To znači da je, osim razvoja novih znanja i umijeća budućih odgajatelja, potrebno razvijati i novi stav prema stručnom usavršavanju, koji se očituje u njihovoj spremnosti na prihvaćanje uloge istraživača, tj. preuzimanje inicijative stvaranja, umjesto konzumiranja novih znanja i nove prakse (Hopkins, 2001). Kompleksniji rad u instituciji ranog i predškolskog odgoja zahtijeva od odgajatelja donošenje odluka, izgradnju profesionalnosti poticanjem istraživačkog habitusa i suradnje – tijekom svih faza odgajateljske izobrazbe (Kiper i Mischke, 2008), a ne samo tehnicizam prenošenja znanja. Od odgajatelja se očekuje da odgojno-obrazovnim procesom pridonose povećanju dječjih kompetencija, da se kritički odnose prema odgojno-obrazovnoj praksi i rade zajednički u zajednicama za učenje. „Nije cilj pojedinca samo naučiti kako učiti, nego da postane svjestan vrijednosti znanja kao nove kvalitete u njegovom životu i to tako da organizira i povećava mogućnosti za učenjem u kojima će uživati zajedno s drugima.“ (Rinaldi, 2001: 28).

U traganju za odgovorom na pitanje kako pripremiti studente da budu kvalitetni odgajatelji, uporište pronalazimo i u novim spoznajama o razvoju djeteta, istraživanjima u području neuroznanosti, u promijenjenoj ulozi odgajatelja, od kojeg se očekuje da aktivno osluškuje dječje misli i osjećaje, promatra aktivnosti, uočava njihove mogućnosti, nastoji pronaći adekvatne postupke koji će pripomoći njihovom razvitku, nasuprot slijeđenja gotovih metodičkih naputaka s ciljem postizanja programskih ciljeva. „Nije to više samo priprema (kao nekad) za jednu zajedničku aktivnost koja će se odraditi tijekom dana i gotovo, za što su nas spremali na akademiji te smatram da je neophodno odmah učiniti promjene u programima i dužini trajanja školovanja i uvesti fakultet u traganju od četiri godine inače će generacije djece

koje dolaze znati više od odgajatelja!“, izravna je poruka jedne odgajateljice (Vujičić, 2011:80).

Iz tih razloga posebno nas je zanimalo unutar obveznog kolegija Sukonstrukcija kurikuluma u ranom odgoju i obrazovanju, na drugoj godini sveučilišnog diplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje (prve generacije studenata), propitati koliko samim sadržajem kolegija i načinom organizacije nastave promišljamo o odgajatelju kao istraživaču realnih procesa učenja i stvaranja znanja u institucijskom kontekstu, kojim se utječe na unaprjeđivanje izravnog praktičnog iskustva i daje temelje budućem cjeloživotnom učenju i profesionalnom razvoju. Željeli smo propitati četiri sljedeća pitanja, vezana uz sadržaj i strukturu kolegija: 1. utječemo li na razumijevanje i primjenu postojećih spoznaja o (su)konstrukciji kurikuluma ranog odgoja i obrazovanja; 2. zahtijevamo li i dozvoljavamo ponuđenim načinom rada studentima da pokazuju višu razinu znanja i razumijevanja u analiziranju, sintetiziranju i vrednovanju u (su)konstruiranju kurikuluma ranog odgoja i obrazovanja; 3. utječemo li na razvijanje sposobnosti primjene znanja u praksi stvaranjem novih ideja i kontinuiranom brigom o kvalitetnoj odgojno-obrazovnoj praksi s djecom rane dobi; 4. utječemo li na razvoj sposobnost samorefleksije, refleksije u promišljanju novih strategija u (su)konstruiranju kurikuluma kao odgovor na suvremene spoznaje o djetetu i djetinjstvu. Sve ovo bilo nam je važno jer se radi o prvoj generaciji polaznika sveučilišnog diplomskog izvanrednog studija, specifičnoj i po tome što su polaznici odgajatelji-praktičari s velikim rasponom radnog iskustva od jedne do trideset godina.

O odgajatelju istraživaču i refleksivnom praktičaru u kontekstu studijskog programa Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Učiteljski fakultet u Rijeci akademske 2010/2011. godine upisao je prvu generaciju studenata sveučilišnog diplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Na taj način Sveučilište u Rijeci je kao prvo sveučilište u Republici Hrvatskoj omogućilo sveučilišno obrazovanje odgajatelja, prema projekciji razvoja programa obrazovanja odgajatelja raspoređenog u sva tri ciklusa visokog obrazovanja, kako bi se osiguralo njihovo mjesto u europskom prostoru visokog obrazovanja i povećala mogućnost napredovanja i mobilnost unutar struke.

Uvid u recentne europske dokumente (Children in Europe, Pollicy paper 2007; OECD, 2006; UNICEF, 2008 i sl.) pokazuje da

rani i predškolski odgoj i obrazovanje u posljednjih nekoliko desetljeća dobiva sve veću pažnju u javnom i političkom životu. Podrazumijeva izgradnju posve novog odgojno-obrazovnog pristupa, u kojem odgajatelj ne predstavlja isporučitelja statičnih znanja, nego organizatora uvjeta u kojima se djeca osposobljavaju za izgrađivanje i organiziranje vlastitih znanja i upravljanje procesom vlastitog učenja.

Stoga je kreiranje suvremenih obrazovnih politika nezamislivo bez uvažavanja profesionalaca u ranom odgoju i obrazovanju. Njima se (uz učitelje) pridaje značaj ključnih čimbenika u promociji Europe znanja kao cjelokupnog kulturološko-socijalno-edukacijskog konteksta. Oni su ti koji snagom svoje profesionalnosti značajno doprinose pripremanju budućih građana ujedinjene Europe, razvoju i unaprjeđivanju njihovih ljudskih mogućnosti kojima odgovaraju na izazove društva znanja, za aktivno sudjelovanje u tom društvu i samostalno cjeloživotno učenje ("Education & Training 2010" the Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms). U kreiranju obrazovne politike mnoge europske zemlje jačaju svoja zalaganja za profesionalnost u ranom i predškolskom odgoju, posebno za pitanje kvalitete odgajateljeva rada u kontekstu kreiranja obrazovnih politika koje stimuliraju daljnji razvoj njegove profesije (Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework, The European Parliament and the Council of The European Union, 2006).

Osnovne karakteristike koje obilježavaju odgajatelja budućnosti su: istraživač i reflektivni praktičar, koji mora biti u stanju „galvanizirati veliku količinu znanja i situacija“ (Roldao, 2007). Odgajatelj bi trebao postati članom velike „zajednice učenja“, onaj koji će se stalno prilagođavati i postojeću praksu preoblikovati u neku novu praksu, pa čak i „teoretizirati praksu“. O odgajatelju se promišlja, prije svega, kao inicijatoru promjena, pokretaču za učenje, koji se brine za svoj osobni i profesionalni razvoj i koji je dio organizacije koja se razvija i uči. Kao takav, on je, prije svega, subjekt širokog spektra interesa, osjetljiv na promjene koje se oko njega događaju, aktivni sudionik u njima te nerijetko i njihov inicijator. Takav stručnjak odgovor je na izazove suvremenih društvenih gibanja koje karakterizira vrijeme snažnih promjena na početku 21. stoljeća. Na temelju znanja o djetinjstvu i djeci u svakodnevnom životu u društvu, podložnom stalnim promjenama na globalnoj razini, djetinjstvo se shvaća kao društvena pojava nastala u određenom povijesnom i kulturnom

kontekstu. Sve to upućuje na dinamičan odnos između strukturnih uvjeta u društvu, izazova u politici i djece kao sukonstruktora vlastitog identiteta i kulture, koja aktivno pridonose stvaranju vlastitog djetinjstva i na taj način osiguravamo prava djece i dječje perspektive kao ključne riječi u recentnim svjetskim istraživanjima (Corsaro, 2005; James, 2010; Mayall, 2000; Qvortrup, 2007; Torstenson-Ed, 2007). Iz te perspektive, istraživanja praktičara čine danas sve značajnija područja istraživanja odgojno-obrazovne prakse (primjerice Reggio pedagogija), što je uvjetovano i paradigmatiskom pomakom od empirijsko-analitičke (pozitivističke) ka interpretativnoj i kritičkoj paradigmi. Iz tih razloga polazimo od jasnog opredjeljenja prema odgajateljskoj profesiji, koju određujemo kao složeno zanimanje koje implicira refleksivno mišljenje, kontinuirani profesionalni razvoj, autonomiju, odgovornost, kreativnost istraživanja i osobnu prosudbu (Vujičić i suradnici, 2010).

Želimo naglasiti kako odgajatelju treba dopustiti da ne bude samo praktičar već i da teoretizira o svojoj praksi (Niemi, 2007). Ili, kao što ističu Dahlerbg i dr. (2003), da teorija može biti od velike pomoći praktičarima, kao alat koji će im pomoći da razumiju i unaprjeđuju svoju praksu. U tom preokretu praktičari mogu imati važnu ulogu u razvoju i nastajanju teorije ili, kako to autorica Rinaldi naziva, „svi smo mi teorijski praktičari“ (2006:74). Fullan (2005) praktičare naziva „teoretičarima u akciji“ koji moraju biti sposobni prevesti teorijske koncepte u konkretnu akciju (praksu), jer inače teorija nema velikog značaja (za praksu). Ona ostaje sama sebi svrhom. Drugim riječima, rješenja moraju biti teorijska i praktična. Sukladno tom stavu, ljude koji rade s realnim problemima u transformiranju realnog sustava i realne kulture naziva novim teoretičarima ili teoretičarima u akciji. Jer tko će „kupiti“ teoriju ili što će ustanovama teorija koja ne funkcionira u praksi?!

Iz tih razloga posebno je važno promišljanje kako organizirati obrazovanje studenata budućih odgajatelja da odgovore očekivanjima suvremene i dinamične uloge odgajatelja, novoj paradigmi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koja obuhvaća ideje o nužnosti mijenjanja odnosa između odraslih i djece (kako u obitelji tako i u instituciji), sukonstruktivnoj kurikulumu u čijoj je osnovi ideja o odgajatelju refleksivnom praktičaru, vrtiću kao organizaciji koja uči i pedagoškoj teoriji koja proizlazi iz aktivnog promišljanja i istraživanja odgojne prakse.

Temeljem izloženog nadovezujemo se na promišljanja autorice Miljak da „razvoju kritičkih rasprava među sudionicima istraživanja (u našem primjeru studenata, o.p. autora) treba posvetiti više pažnje. Potrebno ih je na stanovit način „institucionalizirati“ kao svakodnevnu djelatnost u ustanovi“ (2009:159), ali i u obrazovanju studenata.

Metodologija

Predmet istraživanja

Osnovno polazište u koncipiranju kolegija Sukonstrukcija kurikuluma u ranom odgoju jest teza da se kurikulum ranog odgoja nužno temelji na „sociokonstruktivizmu i sociokulturalnoj teoriji kao suvremenoj epistemološkoj i ontološkoj odrednici razvoja spoznaje i općenito razvoja čovjeka kao humanog bića“ (..), a „znanje se gradi u transakciji između individuuma i sociokulturnog konteksta, kulture u koju je pojedinac uronjen“ (Miljak, 2007:235). Ista se autorica, pozivajući se na mnogobrojna istraživanja u svijetu, zalaže da se suvremeni odgoj i obrazovanje u ranom djetinjstvu temelji na koncepciji zajedničkog građenja, sukonstruiranja znanja među svim članovima zajednice, počevši od djeteta, odgajatelja, roditelja pa do ostalih članova uže i šire zajednice u određenoj kulturi.

Slunjski (2011) pojašnjava da se u sukonstruktivističkom kurikulumu znanje shvaća kao dinamična i razvojna kategorija, koja se kontinuirano razvija, konstruira i rekonstruira i predstavlja podlogu tumačenja kurikuluma kao teorijske koncepcije koja se upravo u praksi određene ustanove modificira, izgrađuje i mijenja (Sočo-Petrović, 2007; Miljak, 2009; Vujičić, 2011). Da bi se to događalo, potrebno je stvarati dvije grupe preduvjeta. Prvu grupu predstavljaju organizacijski preduvjeti: pedagoški pripremljeno okruženje, kvalitetan socijalni kontekst, demokratičan ustroj odgojno-obrazovnog procesa, a drugu grupu preduvjeta, ključnih za ostvarivanje sukonstruktivističkog kurikuluma, čine senzibilnosti odgajatelja za promatranje djece i prepoznavanje njihovih različitih potreba, interesa, razvojnih mogućnosti, stilova učenja, te postojećih znanja i razumijevanja. Budućem odgajatelju potrebna su „umijeća koja se temelje na istraživanju djece i njihovih aktivnosti, razumijevanju i suptilnom podržavanju tih aktivnosti, jer „suština odgajateljevog umijeća sastoji se u odlučivanju kakva je pomoć potrebna svakom određenom slučaju i kako se ta pomoć

(djetetu) može najbolje pružiti, a jasno je da za to ne postoji nikakav opći obrazac“ (Donaldson, prema Slunjski, 2011:43).

Iz tih razloga, u okviru obveznog kolegija Sukonstrucija kurikuluma u ranom odgoju nastojali smo nastavu koncipirati na način da sami polaznici, studenti istodobno i odgajatelji praktičari, propituju koliko su oni doista istraživači osobne prakse i koliko procesima samorefleksije i refleksije promišljaju o novim strategijama u sukonstruiranju kurikuluma kao odgovor na suvremene spoznaje o djetetu, djetinjstvu i ulozi odgajatelja. Često se ono što doživljavamo ne registrira na svjesnom nivou ukoliko to ne artikuliramo, jer, kao što je Yinger (1987) tvrdio, biti refleksivni praktičar znači ne samo razvijati sposobnost refleksije na praksu i na kompleksnosti odnosa i pristupa unutar različitih konteksta učenja već, također, iznalaziti riječi da bi se te refleksije izrazile drugima (Cook-Sather, 2008).

Priklupljanje podataka i metode analize (procedura)

U okviru kolegija Sukonstrucija kurikuluma u ranom odgoju, nastavnik je pripremio pedeset različitih istraživačkih znanstvenih radova iz strane literature koji su po njegovoj procjeni u suglasju sa sociokonstruktivističkom paradigmatom u promišljanju i istraživanju kurikuluma ranog odgoja (primjerice *The Lights Pre-Project: Implementation Of The Project Pproach With Children Under 3 Years Of Age*, Katarzyna Grzegorzewska & Jagoda Konieczna-Blicharz; *Rethinking the Relationship Beetwen learning and Development: Teaching fotr Learning in Early Childhood Classrooms*, J. Amos Hatch; *The Playing Learning Child: Towards A Pedagogy Of Early Childhood*, Ingrid Pramling Samuelssona, Maj Asplund Carlssona; *Tasting words and letting them hang in the air. About subject-oriented language in kindergarten*, Norunn Askeland i Eva Maagerø). Studenti su imali zadatak proučiti članak i odgovoriti na četiri dolje navedena pitanja, kojima su trebali propitati vlastitu praksu na razini samorefleksije i refleksije: Koje ideje, odnosno rezultati istraživanja do kojih se došlo u pročitanoj članku, otvaraju ili postavljaju pitanja o vašoj praksi? Koju vrstu podrške trebate vi i vaše kolegice da biste uveli nove ideje? Izdvojite tri nove stvari koje ste iz ovoga članka naučile? Koje ideje iz ovog članka potvrđuju ili govore u prilog vašem radu s djecom, roditeljima, kolegama?

Uzorak je činilo pedeset studentica, odgajateljica, praktičara, druge godine izvanrednog sveučilišnog diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja. U zadanom roku trebale su odgovoriti na

postavljeni zadatak u obliku pismene zadaće, koja je na taj način postala instrument za analizu dobivenih podataka.

Za potrebe i opseg ovoga rada usmjerit ćemo se na kvalitativnu analizu odgovora samo na prvo pitanje. Metodologija kvalitativnih istraživanja, u koju spada i ovo, sadrži tri temeljna pravca u analizi podataka: interpretativna istraživanja, istraživanja društvene akcije i socijalnu antropologiju (Miles i Huberman, 1994). Ovaj treći pravac usmjeren je u opisu pojava svakodnevnog života na njihovo sažimanje i kategoriziranje pri analizi, s ciljem izgradnje i usavršavanja polaznog teorijskog modela (Milas, 2005), a ističe se zbog toga što predstavlja osnovu metodologije u ovom radu. Osnovni cilj ovakvog metodološkog pristupa jest proći kroz sve odgovore odgovajatelja, kako bi se utvrdili zajednički elementi, te povezanost među pojedinim obrascima ili temama. Na osnovu utvrđivanja zajedničkih elemenata, moguće je opisati i tumačiti opažene obrasce, kao i pravilnosti uočene u podacima. Osim toga, s ciljem postizanja što veće objektivnosti, valjanosti i pouzdanosti provedene kvalitativne analize, prijedlog o provođenju ove analize od strane više nezavisnih procjenjivača (Cohen, Manion i Morrison, 2007) jest, također, usvojen u ovom radu, pa su tako navedenu analizu provela tri procjenjivača. Odgovori na prvo pitanje bili su opisni i razlikovali su se po dimenziji opsega, sadržajnosti, cjelovitosti i usmjerenosti na vlastitu odgojno-obrazovnu praksu. Nakon što su detaljno proučeni od strane tri procjenjivača, izdvojeni su zajednički elementi u vidu određenog broja preduvjeta, njihovih naziva i frekvencije njihovog pojavljivanja u odgovorima odgovajatelja. Konsenzusom između tri provedene procjene, izdvojeni su preduvjeti grupirani u dvije temeljne kategorije koje se smatraju ključnima u odnosu na polazni teorijski model – tj. za ostvarivanje sukonstruvističkog kurikulum: 1) organizacijski preduvjeti i 2) senzibilnost odgovajatelja za promatranje djece i prepoznavanje njihovih različitih potreba, interesa, mogućnosti, stilova učenja, te postojećih znanja i razumijevanja. Ova dva temeljna preduvjeta čine polazište kvalitativne interpretacije rezultata.

Rezultati i diskusija

Kvalitativna interpretacija rezultata čini polazište u analizi odgovora na prvo pitanje koje je glasilo: Koje ideje, rezultati istraživanja do kojih se došlo u članku, otvaraju ili postavljaju pitanja o vašoj praksi? Tablica 1. predstavlja prikaz organizacijskih preduvjeta u sukonstruiranju kurikulum.

Tablica 1: Prva grupa: Organizacijski preduvjeti

Br.	Preduvjet	Frekvencija	Rang
1.	Fleksibilnost, otvorenost, vrijednosti i osobni stavovi; iskrenost prema sebi, snaga za promjene	13	6.
2.	Uključenost roditelja i zajednice	22	3.
3.	Evaluacija i samoevaluacija vlastitoga rada	5	9.
4.	Pripremanje prostora i materijala, poticaja za aktivnosti (stimulativni, kreativni, izazovni)	21	4.
5.	Promijenjena uloga odgajatelja	13	6.
6.	Samorefleksija (bilježenje vlastitih nedoumica) i refleksija	30	1.
7.	Dijalog, rasprava, komunikacijska umijeća, kritička rasprava	19	5.
8.	Suradničko učenje i dijeljenje znanja u zajednici koja uči, stručno usavršavanje i cjeloživotno učenje	24	2.
9.	Obiteljska atmosfera	4	10.
10.	Mješovite grupe	4	10.
11.	Stalnost odgajatelja u skupini s djecom	3	11.
12.	Međusobna suradnja i kolegijalnost odgajatelja, kvaliteta odnosa	11	7.
13.	Radno vrijeme vrtića	1	13.
14.	Podrška svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa i posebno stručnog tima	5	9.
15.	Ravnopravnost odnosa odgajatelja i djeteta u sukonstrukciji kurikulumu	3	12.
16.	Akcijsko istraživanje, uključivanje kritičkog prijatelja, istraživanje vlastite prakse	24	2.
17.	Kultura vrtića	6	8.
18.	Tradicionalizam (stara paradigma)	2	12.
19.	Vanjski prostor kao poticaj u sukonstrukciji kurikulumu	1	13.
20.	Podrška i kvalitetno vođenje ravnatelja	5	9.

Kao što je iz tablice 1 vidljivo, najveći broj studenata izdvaja samorefleksiju i refleksiju kao najvažnije organizacijske preduvjete u sukonstuiranju kurikulumu Ranog i predškolskog odgoja. Pritom ističu važnost akcijskog istraživanja i suradničkog učenja u istraživanju vlastite prakse, stvaranjem zajednica koje uče u kojima

je od izuzetne važnosti podrška roditelja u sukonstruiranju kurikuluma odgojne skupine. Na četvrtom mjestu po rangu je isticanje materijalnog i fizičkog okruženja kao važnog preduvjeta u sukonstruiranju kurikuluma, što je u suglasju sa suvremenim određenjima prostora kao „trećeg odgajatelja“ i određenja poučavanja kao kvalitetnog organiziranja procesa učenja, u kojem posebno mjesto zauzimaju stimulativni i izazovni poticaji za aktivnosti. Zato se od odgajatelja očekuje da stvara kreativne situacije, da se fokusira na organiziranje prilika (sredstava i poticaja) koje će dijete poticati na sukonstruiranje i stvaranje, a ne na provođenje unaprijed definiranih ciljeva i zadataka. U takvoj organizaciji uvjeta za stvaranje suvremenog kurikuluma posebno mjesto pridaje se dijalogu, raspravi i komunikacijskim umijećima svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa, od koji se očekuje fleksibilnost, otvorenost, iskrenost i spremnost za promjene. Sve to ukazuje na procese osvješćivanja i prihvaćanja nove uloge odgajatelja od kojeg se očekuje da razvija kvalitetu odnosa, kolegijalnosti i međusobne suradnje u pozitivnoj kulturi vrtića koja pruža ozračje jedne skladne obiteljske atmosfere, uz podršku i kvalitetno vođenje prije svega ravnatelja, zatim stručnog tima u zajedničkim procesima vrednovanja i samovrednovanja vlastite odgojno-obrazovne prakse.

„Razmišljajući o vlastitoj praksi i samoevaluaciji svoga rada postavljam si pitanja: Koliko je kurikulum primjeren i kvalitetno organiziran u ustanovi u kojoj radim? Na koji način organiziram evaluiranje kurikuluma? Proučavajući članak i uspoređujući ga s vlastitim kompetencijama i odnosom prema radu, zaključila sam da bih se voljela naći u prilici da budem aktivni sudionik procesa jednog akcijskog istraživanja jer smatram da je to jedini put ne samo stvaranja novih teorija i mijenjanja, unapređivanja prakse, već i razvijanja sposobnosti kako grupne tako i osobne samorefleksije te općenito evaluacije svoga rada.“

„Kako pokrenuti druge, kako surađivati s onima koji uopće ne vide potrebu za suradnjom jer vlastitu praksu žive u 'svoja četiri zida sobe dnevnog boravka'? Kako surađivati i reflektirati s onima koji to smatraju gubitkom vremena jer 'ja najbolje znam što mojoj djeci u mojoj skupini treba'? Kako ići naprijed i 'živjeti svoja uvjerenja' kad kolegica s kojom dijeliš skupinu i prostor ne razumije, i ne želi razumjeti, promijenjeno gledanje na dijete i učenje???"

„Razumijem da je mijenjanje stavova proces koji traje. Uspostavljanje novih vrijednosti izuzetno je dugotrajan i

kompleksan posao, jer često postoji veliki raskorak između vrijednosti o kojima odgajatelji govore i za koje se na deklarativnoj razini opredjeljuju i načina na koji u praksi rade. Na koji način odgajatelje osposobiti za istraživanje svoje prakse kao podloge za mijenjanje implicitne pedagogije, ali i sukonstrukcije kurikuluma.“

„Možda je lakše deklarativno se slagati sa stavovima i očekivanjima drugih ljudi, a svoje stavove zadržati za sebe. Najčešće se priklanjamo tuđim stavovima i idejama jer nam se čine poželjniji, a u praksi i ne promišljamo o njima, niti osvještavamo svoje stavove, već nastavljamo raditi po starom u uvjerenju da se nešto mijenja samo zato što se deklarativno svi slažemo s nekom činjenicom.“

„Da li samorefleksiju i samoevaluaciju provodimo dovoljno često i koliko smo iskreni u tome prema sebi i drugima. Također je tu i pitanje postavljanja ciljeva, neovisno je li riječ o učenju vještina pozitivnog vođenja ili nekom drugom cilju. Važno je da oni budu jasno definirani kako bi se moglo promišljati o putovima do njihova ostvarenja.“

„Vjerujem da bi se kvaliteta rada mnogo brže poboljšala ukoliko bi odgajatelji prvo postali iskreni prema samima sebi, kada bi se potakli na razmišljanje o svojim postupcima i njihovoj utemeljenosti, a potom ih iskreno raspravili sa timom odgajatelja i suradnika (ljudima s kojima izravno surađuju) i po potrebi, bez straha i srama, tražili savjete od kompetentnijih kolega. Važnu ulogu u svemu ima samoevaluacija i evaluacija kritičkog prijatelja koja bi bila mnogo korisnija kada bi bila 'zabilježena i na papiru' tj. pravilno dokumentirana. Na taj način svaki praktičar može samostalno i realističnije pratiti vlastiti napredak.“

„Jesu li roditelji dovoljno uključeni u kurikulum moje skupine? Osiguravam li roditeljima međusobnu raspravu i dajem li im mogućnost da zajedno sa mnom i djecom sudjeluju u izgradnji kurikuluma? Uvažavam li ih dovoljno? Prihvaćam li članove lokalne zajednice kao ravnopravne partnere u odgoju i obrazovanju djece? Omogućujem li njima djelatno uključivanje u sukonstrukciju vrtićkog kurikuluma?“

„Također se javlja i pitanje količine materijala koja se nudi djeci. Jako je mala razlika između dovoljno i previše. Osobno sam sklonija mišljenju da iz mnoštva materijala dijete si uvijek može nešto izabrati dok ako je materijala malo, i izbor se jako sužava. Ne slažu se svi sa time pa me naravno to dovodi u dilemu i vlastito preispitivanje.“

Raspravljajući o organizacijskim preduvjetima kao jednim od važnih čimbenika u sukonstruiranju kurikuluma, kvalitativnom analizom odgovora vidljivo je da studenti diplomskog sveučilišnog studija prepoznaju važnost demokratskog ustroja odgojno-obrazovnog procesa koji se identificira s pedagoški pripremljenim okruženjem i kvalitetnim socijalnim kontekstom. Rinaldi (2000) raspravlja o odgojno-obrazovnoj ustanovi kao mjestu stvaranja i razmjenjivanja kulture, mjestu diskusije, promjene, u čijem središtu pozornosti je istraživanje kao strategija učenja, komuniciranja i ostvarivanja vrijednosti. Malaguzzi i njegovim suradnicima u Reggio vrlo je bliska sintagma: istraživačka ustanova, organizacija, što znači da u nastojanjima promatranja djece oni zapravo promatraju sebe u odnosu s djecom. Zato Malaguzzi drži „da cilj poučavanja nije produkcija znanja, već stvaranje uvjeta za učenje“ (Rinaldi, 2006:173), što je temeljno pitanje kvalitetnog učenja, u kojem je dijalog esencijalni način konfrontiranja i diskutiranja o različitostima. Rinaldi raspravlja o odgajatelju istraživaču, ne misleći pritom na akademskog istraživača, već naprotiv, želi da odgajatelj u Reggio bude prepoznat kao istraživač, a o istraživanju se raspravlja kao načinu razmišljanja, življenja, pregovaranja, dokumentiranja. „Sve je to istraživanje. To je također kontekst koji dopušta dijalog. Dijalog razvija istraživanje, istraživanje razvija dijalog“ (Rinaldi, 2006: 192). Provocirajući situacije i uvjete za dijalog s djecom, slušajući ih i raspravljajući s njima, odgajatelj postaje sudionik u njihovim akcijama i raspravama i na taj način i sukonstruktor njihovog i svog znanja. Drugim riječima, odgajatelj kontinuirano istražuje i uči o načinima i strategijama dječjeg učenja. Iz tih razloga posebno je značajna druga grupa preduvjeta (Tablica 2).

U drugoj grupi preduvjeta, koja je usmjerena na razvoj senzibilnosti odgajatelja za promatranje djece i prepoznavanje njihovih potreba, interesa, mogućnosti i stilova učenja, te postojećih znanja i razumijevanja, na prvom mjestu ističe se usmjerenost odgajatelja na promatranje djece u aktivnostima. Posebno prepoznavanje dječjih interesa, otkrivanja stilova i načina učenja, važnost razumijevanja djece, dječje prirode i načina razmišljanja. Slijedi usmjerenost na pravovremeno i adekvatno reagiranje na dječje potrebe i interese dokumentiranjem procesa učenja djece kao sistematičan način prikupljanja, interpretiranja i reflektiranja o konkretnim tragovima učenja kojima se ohrabruje odgajatelje i djecu da generiraju pitanja i grade hipoteze u procesu učenja. Odgajatelj se na taj način pozicionira kao suradnik kojem se omogućuje shvaćanje i razumijevanje dječje strategije učenja, komuniciranja, slaganja i

neslaganja, načina rješavanja intelektualnih konflikata, strategija prevladavanja individualnih i stvaranja zajedničkih teorija.

Tablica 2: Senzibilnost odgajatelja za promatranje djece i prepoznavanje njihovih različitih potreba, interesa, mogućnosti, stilova učenja, te postojećih znanja i razumijevanja

Br.	Preduvjet	Frekvencija	Rang
1.	Promatranje djece u aktivnostima, prepoznavanje dječjih interesa, načina učenja, razumijevanja djece, dječjeg razmišljanja	22	1.
2.	Pravovremeno i adekvatno reagiranje na dječje potrebe i interese	10	2.
3.	Međusobna suradnja djece, vršnjačke interakcije	5	4.
4.	Podržavanje učenja djece čineći, dijete kao aktivni sukonstruktor znanja i okruženja u kojem uči	8	3.
5.	Komunikacija s djecom	1	8.
6.	Uočavanje individualnih postignuća djece	1	8.
7.	Ravnopravnost spolova, spolnih uloga	2	7.
8.	Projekti i integracijski pristup učenju	4	5.
9.	Dokumentiranje procesa učenja djece	8	3.
10.	„Slušati“ dijete	4	5.
11.	Stereotipi u odnosu na djecu mlađu od tri godine	1	8.
12.	Subjektivne interpretacije dječjih kompetencija	1	8.
13.	Povjerenje u dijete	1	8.
14.	Istraživanja s djecom	1	8.
15.	Učenje na vanjskom prostoru – dobit za dijete	1	8.
16.	Odgajatelj kao suradnik djece	1	8.
17.	Sloboda stvaranja dječjeg umjetničkog stvaralaštva	4	5.
18.	Sloboda dječjeg izraza općenito (emocija, spoznaja..)	5	4.
19.	Uključivanje djece u proces sukonstruiranja kurikuluma, evaluacijom, refleksijom	3	6.

„Da li ja činim najviše što mogu? Da li sam dovoljno kompetentna za kvalitetno promatranje djece i da li dolazim do

dobrih zaključaka? Koliko često prepoznajem interese djeteta i reagiram pravovremeno? Da li dovoljno i na dobar način potičem djecu da međusobnom suradnjom postižu zajedničke ciljeve i dolaze do znanja? Ili češće sama dajem gotove informacije i podatke, te očekujem da ih djeca upamte? Koliko uopće uzimam u obzir dječje interese kod planiranja?“

„Često planiram poticaje za sljedeći dan ili tjedan ne uzimajući u obzir da li je to što planiram ponuditi djetetu aktualno. A djeci nije aktualan snijeg ili snješko, ako vani nema snijega. Trudim se biti što ažurnija te promptno reagirati kad uočim djetetov interes, ali ponekad ipak krenem 'lakšom stranom' i radim ono što je 'u planu' jer je lakše i poznatije. Jer sam to već radila. A ono što je dijete iniciralo stavljam po strani dok se ne okuraim krenuti tom nepoznatom cestom, na kojoj nemam sve odgovore spremne.“

„Da li na pravilan način odgovaram na njihova pitanja, da li ispravno interpretiram njihove zaključke, igru? Jesam li dobro razumjela sve što su mi govorili, jesam li znala 'čitati između redaka', prepoznati pozadinu cijele priče, jesam li djelovala na njih poticajno (kroz pitanja, poticaje koje sam im ponudila...). U dijelu članka piše da djeci treba dopustiti da samostalno oblikuju i stvaraju te da od 'što je' određeni poticaj svojom kreativnošću dođu do 'što bi moglo biti' od tog istog poticaja. To je ono o čemu bi se svakodnevno trebalo razmišljati, da poticaji koji se nude djeci budu privlačni, stimulirajući, pristupačni i izazovni te da djecu navode na stvaranje i istraživanje, da ih potiču na manipuliranje i kreativnost, a ujedno da im omoguće spoznavanje svijeta oko sebe, stvaranje novih teorija, isprobavanje istih te ponovno kreiranje novih.“

„Što mogu učiniti da poboljšam svoju istraživačku praksu? Tko mi može pomoći u analizi dokumentiranja procesa učenja moje skupine odnosno sudjelovati sa mnom u raspravi, dijalogu s ciljem boljeg razumijevanja procesa dječjeg učenja? Što ja mogu učiniti da moja ustanova postane 'zajednica koja uči'?“

„Na koje načine profesionalno djelujem u svakodnevnom radu u skladu s 'najboljim interesima djeteta'? Promatramo li praksu unatrag 20-ak godina, još uvijek su prisutne jake predodžbe o fizičkoj i emocionalnoj ovisnosti u suprotnosti s naglaskom na autonomiju, istraživanje i osobni razvoj, odnosno s konstruktom modernog djeteta koje je u stanju ovlašteno donositi vlastite odluke. Smatram li upravo 'najbolje interese djeteta' kao vrijednosnu vodilju prakse, te jesu li moja shvaćanja 'najboljih interesa djece' u suglasnosti sa shvaćanjima mojih kolegica? Postoje li u osobnoj praksi stereotipi koji se odnose na djecu mlađu

od 3 godine starosti? Jesu li u praksi i danas prisutne subjektivne interpretacije kompetencija, vještina i prava djeteta koje su u 'najboljem interesu djeteta'.“

„U svakodnevnoj praksi javljaju se problemi, kada su djeca izložena procjeni vještina, kompetencija i intervencija bez šireg kontekstualnog znanja i kritičke rasprave o skrivenim pretpostavkama i posebnostima teorijskog pristupa razvoju. Od izuzetne je važnosti uvesti kritične, multidisciplinarnе perspektive za primjenu kurikuluma i razgovor s profesionalcima u centrima za cjelodnevnu brigu. Uz naglasak na dobne razlike iz razvojne perspektive, potrebno je i kontekstualno znanje iz društvenih studija djetinjstva. Trenutno je fokus više na razvoju dječjih kompetencija i potpori istih, nego na kritičkom propitivanju struktura koje konstruiraju, kanaliziraju i normaliziraju odgovarajuće ponašanje dobi.“

„Da li i mi u svojoj praksi aktivno uključujemo djecu u procese kreiranja kurikuluma, odnosno njegove evaluacije, refleksije i na koncu sukonstrukcije? Koje nam poruke šalju djeca? Razumijemo li ih? Čujemo li ih? Vidimo li ih? Aktivnim uključivanjem djece kao kreatora procesa dovodi nas do boljeg razumijevanja dječjeg uma, mišljenja, učenja i spoznavanja. Kakvu sliku o djetetu imam?“

„Jesu li određeni stupnjevi kompetencija jednaki za svu djecu iste kronološke dobi i može li kronološka dob biti jedini kriterij za kreiranje skupina, ili bi se u obzir trebali uzeti i neki drugi faktori? Raspravljamo li svakodnevno o prostoru u kojem djeca borave (žive), o njihovom iskustvenom učenju, te o različitim pozicijama djece unutar skupina, kao i na njihov odnos sa odraslima u centrima za cjelodnevnu brigu? Omogućavamo li uistinu svakodnevno učenje i življenje djece kroz iskustva, ili nas pritom 'koče' naše subjektivne teorije?“

U Tablici 2 vidljiv je podjednak broj kategorija kao i u Tablici 1, ali s primjetno nižom frekvencijom pojedinih kategorija. To potvrđuje potrebu intenziviranja senzibilnosti odgajatelja na promatranje i razumijevanje djeteta i metaforično upozorenje Gopnika (2003) da je djecu potrebno zamoliti da otvore usta, a potom ih slušati. Ili kao što je Malaguzzi (1998) već davno naglasio da djeca imaju pravo biti priznata kao subjekti individualnih, pravnih, građanskih, socijalnih prava, kao nositelji i graditelji vlastite kulture, pa prema tome i kao aktivni sudionici u izgrađivanju svoga identiteta, autonomije i kompetencije. Djeca imaju pravo na ostvarenje i proširenje svih svojih potencijala,

zadovoljavanje svojih potreba i želje za učenjem. Drugim riječima, dijete se određuje kao jedinstveno, neponovljivo, cjelovito i kompleksno biće, koje samokonstrukcijom, kao razvojnom akcijom, realizira svoju osobnost i ključni je čimbenik odgojno-obrazovnog procesa.

Zaključak

U cilju promicanja obrazovanja odgajatelja kao istraživača realnih procesa učenja i stvaranja znanja u uvjetima suvremenog institucijskog djetinjstva, dobivenom interpretacijom rezultata možemo konstatirati da smo odabranim načinom rada sa studentima pripomogli podizanju razine razumijevanja, analiziranja, sintetiziranja i vrednovanja primjene postojećih spoznaja o (su)konstrukciji kurikuluma ranog odgoja i obrazovanja, da smo utjecali na razvijanje sposobnosti primjene znanja u praksi, stvaranjem novih ideja i kontinuiranom brigom o kvalitetnoj odgojno-obrazovnoj praksi s djecom rane dobi, te u konačnici, da smo potakli razvoj sposobnosti samorefleksije i refleksije u promišljanju novih strategija u (su)konstruiranju kurikuluma kao odgovor na suvremene spoznaje o djetetu i djetinjstvu.

Propitivanjem postojećih i razvojem novih znanja nastojali smo utjecati na unaprjeđivanje izravnog praktičnog iskustva, napominjući da se radi o populaciji izvanrednih studenata diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, i dali temelje budućem cjeloživotnom učenju i profesionalnom razvoju. Kako to pojašnjava Gardner, „proces promjena u školi proces je stalnog otkrivanja tko smo i što možemo biti“ (2005: 233). Iz ih razloga, o odgajatelju-profesionalcu, ali i studentu (budućem odgajatelju), raspravljamo kao istraživaču koji svakodnevno, zajedno s djecom, razmišlja i raspravlja o svom radu, kontinuirano isprobava načine i putove stvaranja znanja u konkretnim uvjetima u ustanovi. Iz perspektive obrazovanja odgajatelja, on nije više onaj koji izvršava tuđa mišljenja, naloge ili programe, nego bi on trebao postati istraživač realnih procesa učenja i stvaranja znanja, autor novih pedagoških putova i procesa koji bi prevladali podijeljenost između teorije i prakse.

Literatura

- Bruner, J. S. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Cohen, L. Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Naklada Slap: Jastrebarsko.

- Cook-Sather, A. (2008). What You Get Is Looking in a Mirror, Only Better: Inviting Students to Reflect (on) College Teaching. *Reflective Practice* 9, 4 (November), pp. 473-483.
- Corsaro, A.W. (2005). *The Sociology of Childhood*. London. New Delhy: Sage.
- James, A.L. (2010). Competition or integration? The next step in childhood studies? *Childhood*, 17(4), pp. 485-499.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2003). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. London: Falmer press.
- Dahlberg, G., Moss, P. (2006). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge Falmer.
- Datnow, A., Hubbard, L., Mehan, H. (2002). *Extending Educational Reform. From One School to Many*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*, 4 th edition. New York and London: Teachers College Columbia University.
- Gardner, H. (2005). *Disciplinarni um*. Educa: Zagreb.
- Gopnik, A., Meltzoff, A.N., Kuhl, P.K. (2003). *Znanstvenik u kolijevci – što nama rano učenje kazuje o umu*. Zagreb: Educa.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: Falmer press.
- Kipper, H. i Mischkr, W. (2008). *Uvod u opću didaktiku*. Zagreb: Educa.
- Miljak, A. (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja. U: Previšić, V. (ur.): *Kurikulum, teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: ŠK, Zavod za pedagogiju. str. 205-249.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću. Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: SM naklada.
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights* 8, pp. 243-259.
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Naklada Slap: Jastrebarsko.
- Miles, M.B. i Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Beverly Hills: Sage Publications.
- Niemi, H. (2007). *The Bologna Process and the Teacher Education Curriculum*; www.eu2007.min-edu.pt/np4/en/109html (20.8.2008).
- Qvortrup, J. (2007). *Childhood and politics*, preuzeto 17.11.2011. sa: <http://dspace.mah.se:8080/bitstream/handle/2043/8200/Childhood%20and%20politics.pdf?sequence=1>.

- Rinaldi, C. (2000). Utopia? Considerazioni tra passato e futuro sull'educare nelle istituzioni infantili. In: Rabitti, G., Rametta, P. (cura), *Intorno a un percorso di formazione, il quaderno del Now*. Reggio Emilia, Reggio Children, pp. 55-61.
- Rinaldi, C. (2001). Infant – Todler Centers and Preschools as Places of Culture. In: Giudici, C., Rinaldi, C. (ed.). *Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners*. Reggio Children, Municipality of Reggio Emilia, pp. 34-38.
- Rinaldi, C. (2006). In *Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. New York: Routledge.
- Roldão, M.C. (2007). Research-based teacher education and reflective practice. "Teacher professional development for the quality and equity of lifelong learning", Lisbon. Lisbon: http://www.eu2007.min-edu.pt/np4/en/?newsId=109&fileName=Maria_do_C_u_Rold_o_EN_Revised.pdf. (20.8.2008).
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja. Istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Torstenson-Ed, T. (2007). Children's Life Paths Through Preschool and School: Letting youths talk about their own childhood – theoretical and methodological conclusions, *Childhood*, 14(1), pp. 47-66.
- Vujičić, L. (2008). Research and Improvement of One's own Practice – Way to Development of Teachers'/preschool teachers' Practical Competence. In: I. Žogla (Ur.), *Teacher of the 21st century: Quality Education for Quality Teaching* (str. 184-194). University of Latvia Press. Riga, Latvia.
- Vujičić, L., Čepić, R., Pejić Papak, P. (2010). Affirmation of the Concept of New Professionalism in the Education of Preschool Teachers: Croatian Experiences. U: G. L. Chova, M. D. Belenguer, T. I. Candel (Ur.), *Proceedings of EDULEARN10 Conference* (str. 242-250). 5th-7th July 2010, Barcelona, Spain. Valencia: IATED.
- Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove. Mali profesor*: Zagreb. Sveučilište u Rijeci: Rijeka.

Lidija Vujičić, PhD

Sanja Tatalović Vorkapić, PhD

Željko Boneta, PhD

Faculty of Teacher Education of the University of Rijeka

**RESEARCH OF EARLY EDUCATIONAL PRACTICE:
DOMINANT STRATEGY OF PROFESSIONAL
DEVELOPMENT OF PRESCHOOL TEACHERS**

Abstract

We think about preschool teacher as a researcher who reflects the real process of learning and knowledge creation in the institutional context, which affects the improvement of direct practical experience and provides the groundwork for future professional development. Having that in mind, this study was carried out on the sample of fifty students, students of compulsory course *Co-construction of Curriculum in Early Education* at the second year of university graduate study in Early and Preschool Education and Care. We were particularly interested in that how much the content and organization of the research-based teaching method used within that course allowed them to develop as researchers of their own personal practice.

Using qualitative methodology, implemented by consensus between the three assessments and interpretation of results we can conclude that using research-based teaching method we have managed to raise students' level of understanding, analyzing, synthesizing, and evaluating the application of existing knowledge about curriculum co-construction. Besides, we have influenced the development of students' skills in applying knowledge in practice by creating new ideas and continuing concern about maintaining high quality in preschool educational practice. Finally, we ultimately encourage the development of self-reflection and reflection capability in the design of new strategies in co-constructing of the curriculum as a response to a contemporary knowledge about a child and childhood.

Key words: research, qualitative methodology, preschool teachers, professional development, reflective practice, study program, co-construction