

Uloga pedagoške dokumentacije u prijelazu iz vrtića u školu

Pintarić Švarbić, Lorena

Master's thesis / Diplomski rad

2022

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:584209>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-19**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

LORENA PINTARIĆ ŠVARBIĆ
DIPLOMSKI RAD

ULOGA PEDAGOŠKE
DOKUMENTACIJE U PRIJELAZU IZ
VRTIĆA U ŠKOLU

Zagreb, rujan 2022.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
(Zagreb)

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime: Lorena Pintarić Švarbić

TEMA DIPLOMSKOG RADA: Uloga pedagoške dokumentacije u prijelazu iz vrtića u školu

MENTOR: doc. dr. sc. Adrijana Višnjic Jevtić

Zagreb, rujan 2022.

SADRŽAJ

| | |
|---|----|
| 1. UVOD..... | 1 |
| 2. ODGOJNO – OBRAZOVNI PRIJELAZI..... | 2 |
| 2.1. Prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu | 3 |
| 2.2. Proces odgojno – obrazovnih prijelaza u Republici Hrvatskoj | 4 |
| 2.3. Oblici suradnje dječjeg vrtića i škole | 5 |
| 2.3.1. Spremnost djeteta za školu (engl. Readiness for School) | 6 |
| 2.3.2. Spremnost škole za dijete (engl. Ready School)..... | 6 |
| 2.3.3. Partnerski odnos dječjeg vrtića (engl. A strong and equal partnership) | 7 |
| 2.3.4. Pedagogija sukonstrukcije..... | 7 |
| 3. VAŽNOST DOKUMENTIRANJA U DJEČJEM VRTIĆU..... | 9 |
| 3.1. Oblici dokumentacije i načini dokumentiranja..... | 10 |
| 3.2. Planiranje i vrednovanje odgojno – obrazovnog rada u dječjem vrtiću | 12 |
| 3.2.1. Knjiga pedagoške dokumentacije odgojne skupine | 12 |
| 3.3. Alternativni oblici dokumentiranja odgojno - obrazovnog procesa..... | 13 |
| 4. RAZVOJNA MAPA DJETETA..... | 14 |
| 4.1. Sadržaj razvojne mape..... | 16 |
| 5. RAZVOJNA MAPA KAO PODRŠKA U ODGOJNO – OBRAZOVNOM PRIJELAZU | 18 |
| 5.1. Prijelazna razdoblja kao izazov za socio – emocionalni razvoj djeteta..... | 19 |
| 5.2. Dijete kao aktivni sudionik procesa prijelaza..... | 20 |
| 5.3. Dijete kao aktivni sukreator vlastite razvojne mape..... | 21 |
| 6. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE INFORMIRANOSTI I STAVOVA STUDENATA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA O RAZVOJNOJ MAPI DJETETA I NJEZINOJ ULOZI | 22 |
| 6.1. Ciljevi istraživanja..... | 22 |
| 6.2. Hipoteze istraživanja | 22 |
| 6.3. Postupak provedbe kvantitativnog istraživanja | 23 |
| 6.3.1. Mjerni instrument..... | 23 |
| 6.3.2. Postupak istraživanja..... | 23 |

| | |
|--------------------------------|----|
| 6.3.3. Uzorak ispitanika | 24 |
| 6.4. Rezultati..... | 27 |
| 7. ZAKLJUČAK..... | 45 |
| 8. PRILOZI | 46 |
| 9. LITERATURA | 49 |

Sažetak

U teorijskom dijelu ovog rada definiran je pojam odgojno – obrazovnih prijelaza, a objašnjena je i praksa takvih prijelaza u Republici Hrvatskoj. Osim toga, rad obuhvaća definiciju pedagoške dokumentacije u dječjem vrtiću, ali i detaljniju definiciju razvojne mape djeteta kao oblika neobavezne pedagoške dokumentacije. Postavlja se pitanje u kojoj se mjeri takav oblik vođenja dokumentacije prakticira u Republici Hrvatskoj te koja je perspektiva odgojno – obrazovnih stručnjaka i praktičara o ulozi razvojne mape djeteta prilikom odgojno – obrazovnih prijelaza. S obzirom na vlastito iskustvo petogodišnjeg studiranja na studiju za Rani i predškolski odgoj i obrazovanje, kao i trogodišnjem iskustvu u radu kao odgajateljica, posebno me zanimala perspektiva trenutnih studenata. Odnosno, zanimalo me u kojoj mjeri studij obuhvaća obradu gradiva o pedagoškoj dokumentaciji te postoje li razlike u informiranosti studenata s obzirom na godinu studiranja te grad u kojem pohađaju studij. Potaknuta tim pitanjima, provela sam istraživanje o informiranosti studenata o pedagoškoj dokumentaciji općenito te o razvojnoj mapi i njezinoj ulozi za vrijeme djetetovog pohađanja predškolske ustanove, ali i u trenutku prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Ključne riječi: odgojno – obrazovni prijelazi, pedagoška dokumentacija u dječjem vrtiću, razvojna mapa djeteta, uloga razvojne mape djeteta

Summary

In the theoretical part of this paper, the concept of educational transitions is defined, and the practice of such transitions in the Republic of Croatia is also explained. In addition, the paper includes the definition of pedagogical documentation in kindergarten, but also more detailed definition of the child's individual portfolio as a form of non-mandatory pedagogical documentation. The question arises to what extent this form of documentation is practiced in the Republic of Croatia and what is the perspective of educational experts and practitioners on the role of the child's development map during educational transitions. Given my own experience of five years of study at the Early childhood and preschool education program, as well as three years of experience working as a kindergarten teacher, I was particularly interested in students' perspective. That is, I was interested in the extent to which the study includes the processing of materials on pedagogical documentation and whether there are differences in students' information regarding the year of study and the city in which they attend the study. Motivated by these questions, I conducted research on students' awareness of pedagogical documentation in general and on the development map and its role during the child's attendance at preschool, but also at the time of transition from kindergarten to primary school.

Key words: educational transitions, pedagogical documentation in kindergarten, child's individual portfolio, role of child's individual portfolio

1. UVOD

Dokumentiranje je istraživački proces kojeg istodobno čini više čimbenika odgojno – obrazovnog procesa. Kako bi jedan praktičar mogao primjereno i kvalitetno podržati razvoj svakog djeteta, isti mora dobro razumjeti (Edwards i sur., 1998). Baš je dokumentiranje dobar alat koji može pomoći u unapređenju odgojno – obrazovnog rada jer omogućuje konkretan uvid u djetetovo poimanje svijeta oko sebe (Taloš Lopar i Martić, 2015). Kvalitetno izrađena pedagoška dokumentacija ne pomaže samo matičnom odgajatelju neke odgojne skupine, ona je važna i za sve druge čimbenike odgojno – obrazovnog procesa (odgajatelji se mogu konzultirati međusobno, kao i sa stručnim timom vrtića). Također, neki oblici pedagoške dokumentacije uvelike mogu pomoći u procesu prijelaza. Zašto? Zato što je proces *prijelaza* proces potpune promjene odgojno – obrazovnog okruženja koji podrazumijeva promjene u socijalnim interakcijama, obliku igre i strukture dnevnog ritma djeteta, a značajnom promjenom socijalnog okruženja ne mijenjanju se samo socijalni odnosi, već i dječji identitet (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Takve intenzivne promjene izvor su različitih emocionalnih doživljaja i za dijete i za članove njegove obitelji pa je ključna podrška svih odgojno - obrazovnih djelatnika. Razvojna mapa djetetov je portret koji prikazuje vještine, sposobnosti i interese, a ovakav oblik pedagoške dokumentacije uvelike može pomoći u daljnjoj procjeni onoga što je djetetu potrebno za rast i razvoj (Mills, 1994). Međutim, što jedna kvalitetna razvojna mapa mora sadržavati, što se događa s prijenosom informacija o djetetu u trenutku prijelaza u školu ili drugu odgojno – obrazovnu ustanovu jednake razine? U Republici Hrvatskoj malo je „pisanih tragova“ o korištenju djetetove razvojne mape kao pomoći u razmjeni informacija o djetetovom rastu i razvoju prilikom djetetovog prijelaza iz dječjih vrtića u osnovnu školu ili iz jedne u drugu predškolsku ustanovu. Izrada ovog rada potaknuta je razmišljanjem možemo li što promijeniti u poimanju važnosti pedagoške dokumentacije općenito, kao i važnosti razvojne mape djeteta. Na koji način početi promjenu i treba li ona početi već prilikom školovanja budućih odgojno – obrazovnih djelatnika.

2. ODGOJNO – OBRAZOVNI PRIJELAZI

Prijelaz je proces promjene odgojno – obrazovnog okruženja iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, jednako kao i iz obitelji u dječji vrtić. Isti pretpostavlja redovito pohađanje odgojno – obrazovne ustanove, a počinje prvim kontaktom pojedinca s tom ustanovom (Dockett i Perry, 2001, prema Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Visković i Višnjić Jevtić (2019) još govore kako *prijelaz* podrazumijeva značajne promjene u dječjoj svakodnevnici. Osim socijalnih interakcija, oblika igre i strukture dnevnog ritma, mijenja se i uloga djetetove obitelji. Potpunom promjenom socijalnog okruženja ne mijenjanju se samo socijalni odnosi, već i dječji identitet. Nadalje, Visković i Višnjić Jevtić (2019) razlikuju nekoliko klasifikacija prijelaza, a jedna od njih podrazumijeva *okomite* i *vodoravne prijelaze*. *Okomiti prijelazi* znače prijelaz iz jedne odgojno – obrazovne zajednice u drugu, odnosno, iz obitelji u vrtić ili iz vrtića u osnovnu školu. Osim toga, u ovu kategoriju još spadaju i prijelazi iz nižih u više razrede, iz osnovne u srednju školu te kasniji prijelazi u visokoškolske ustanove. Druga su kategorija *vodoravni prijelazi* koji se odnose na prelazak iz jedne odgojno – obrazovne zajednice u drugu, ali iste razine. Prijelaz iz, primjerice, jednog vrtića u drugi prividno je jednostavniji od prelaska iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Međutim, Visković i Višnjić Jevtić (2019) naglašavaju kako svaka odgojno – obrazovna zajednica ima vlastitu kulturu, rituale, način komuniciranja te nepisana pravila. Tako su te promjene djeci teško razumljive, a prilagodba je često dugotrajna. Još je nekoliko istaknutih definicija pojma *prijelaz*. Tako Pianta i suradnici (1999) govore kako je tranzicija iz obiteljskog doma u ustanovu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, za većinu djece, prvi ekološki prijelaz u njihovom odgojno - obrazovnom životu. Autori Fabian i Dunlop (2002) pojam prijelaza definiraju kao proces promjene koji se doživljava od trenutka u kojem i djeca i njihove obitelji prelaze iz jednih okolnosti u druge pa sve do trenutka kad djeca postaju punopravni i prilagođeni članovi u novom okruženju. Osim gore spomenutih autora, Fabian i Dunlop (2002) još govore kako je proces prijelaza vrijeme intenzivnih i ubrzanih razvojnih zahtjeva koji su društveno regulirani, a što se tiče autora Griebel i

autorice Niesel (2002) proces prijelaza je, zapravo, proces promjene u kojem se odvija kretanje iz jednog identiteta u drugi.

Kako bi lakše razumjeli koncept prijelaza, važno je razumjeti i koncept prilagodbe. Zato Lam i Pollard (2006) naglašavaju važnost razlikovanja pojmova *usklađivanje s okolinom* (engl. *adjustment*) i *prilagodba* (engl. *adaptation*). Kad se govori o usklađivanju kao procesu onda to podrazumijeva poseban način suočavanja svakog pojedinca s novim zahtjevima okoline i tada to možemo nazvati usuglašavanjem. Međutim, kad je naglasak na usklađivanju kao postignuću, tada prilagodbu na okolinske uvjete promatramo kao određeno postignuće djeteta i onda govorimo o prilagodbi. Takvim jasnim razlikovanjem dva pojma ističe se mala, ali važna razlika između usklađivanja kao procesa, u kojem su jednako važne karakteristike djeteta i njegove okoline te usklađivanja kao sposobnosti pri čemu je naglasak na karakteristikama djeteta (Lam i Pollard, 2006).

2.1. Prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu

Svaki je prijelaz u formalni školski sustav važno razdoblje i za dijete i za njegovu obitelj. Polazak u školu popraćen je mnogim zahtjevima koji se postavljaju pred dijete, a spomenuti zahtjevi podrazumijevaju svladavanje različitih zadata. Nošenje s tim zadacima onda znači prolazak kroz određeno prijelazno razdoblje (Griebel i Niesel, 2009). Griebel i Niesel (2009) osim što spominju djetetove zadatke, oni naglašavaju i zadatke koje se postavljaju pred roditelje. Prema spomenutim autorima (2009) razlikuju se zadatke na individualnoj razini, zadatke na razini međusobnih odnosa te one na razini okruženja za život. Individualna razina podrazumijeva promjenu djetetovog identiteta jer predškolsko dijete postaje učenikom. U tom procesu, dijete se mora nositi sa snažnim iščekivanjem nepoznatog što može izazvati i jake emocije, poput anksioznosti. Razina međusobnih odnosa podrazumijeva učenje nove uloge – uloge učenika. Dijete gubi do tad stvorene odnose i veze s odraslima i vršnjacima u predškolskoj ustanovi, a od njega se očekuje izgrađivanje novih odnosa s učiteljem ili učiteljicom i drugom djecom. Što se tiče treće razine, dijete se upoznaje s novim kurikulumom, a usklađivanje dvaju ili više životnih prostora tijekom jednog dana, tjedna ili godine (npr. u obitelji i školi) dodatan je teret koji mora svladati istovremeno s polaskom u školu (Griebel i Niesel, 2009).

2.2. Proces odgojno – obrazovnih prijelaza u Republici Hrvatskoj

Način na koji se djecu uključuje u odgojno – obrazovnu ustanovu uvelike može doprinijeti razvoju njihovih postignuća, kao i kvaliteti djetinjstva općenito (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Autorice (2019) dalje govore kako novija istraživanja, uglavnom, upućuju na nedostatke i probleme u hrvatskoj javnoj obrazovnoj politici. Jedno od tih istraživanja (Kovač i sur., 2015) pokazuje kako izostaje i društvena i profesionalna potpora odgojno – obrazovnom sustavu, a najviše praktičarima koji su važan kotačić tog sustava. Također, kad govorimo o osmišljavanju obrazovnih reformi, istraživanje (2015) pokazuje kako se baš u taj dio posla najmanje uključuje stručnjake iz struke, a povezanost u vertikali upravljanja obrazovnim sustavom nedovoljna je i često potpuno izostaje. Kovač i suradnici (2015), kao i mnoga druga svjetska istraživanja, u svoje radove uopće nisu uključili proces *prijelaza*. Visković i Višnjić Jevtić (2019) misle da bi uključivanje i tog segmenta pokazalo sve trenutne poteškoće koje se gomilaju godinama jer je fokus na proces *prijelaza* u Republici Hrvatskoj nedostatan. Veći broj istraživanja tog procesa sigurno bi, prvo, ukazao na preslabu umreženost praktičara međusobno, kao i malu povezanost između praktičara i znanstvenika. Također, na površinu bi isplivali i problemi poput nedostatka aktivnog uključivanja djece i njihovih obitelji u proces *tranzicije* te trenutno ignoriranje suvremenih strategija učenja i razumijevanje igre i rasprave kao oblika učenja (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014) prepoznaje i navodi različite čimbenike čije nam razumijevanje pomaže u shvaćanju potreba djece tijekom *tranzicije*, a isti su relevantni za cjelokupan razvoj i dobrobit djece rane i predškolske dobi. Međutim, spomenuti dokument jasno ne definira smjernice za organizaciju učinkovite prakse u procesu prijelaza iz obitelji u dječji vrtić i iz dječjeg vrtića u osnovnu školu te tijekom prilagodbe u odgojno – obrazovnom kontekstu (Tatalović Vorkapić, 2020). S obzirom na istaknuto, autorica Tatalović Vorkapić (2020) objašnjava kako nije čudno što, u odgojno - obrazovnom radu različitih praktičara, danas prepoznajemo i različitu praksu tijekom *tranzicije*. Pomno osmišljena odgojno – obrazovna politika države kao i ujednačena kvalitetna praksa uvelike bi olakšali *prijelaz*. Spomenutim bi se postupcima istaknule ključne kompetencije odgajatelja i odgajateljica, kao i način njihova stjecanja, a praktičari bi međusobno bili više koordinirani (Tatalović Vorkapić, 2020).

Suradnja između odgajatelja i učitelja u Republici Hrvatskoj većinom je teško ostvariva, kao prvo, zbog male osvijetljenosti potrebe za suradnjom. Osim toga, zbog nedostatka obostranog poznavanja i razumijevanja konkretne uloge te zadaća i poslova odgajatelja i učitelja, ali i niske razine znanja praktičara u području pedagogije i psihologije. Također, nedostaju i praktične vještine za stvaranje i održavanje odnosa te izgradnju partnerstva dviju ustanova (Prelogović, 2013).

2.3. Oblici suradnje dječjeg vrtića i škole

Različita su tumačenja djetetova polaska u osnovnu školu jer se stručnjaci ne slažu u određenju polaska u školu kao jednokratnog događaja ili polaska u školu kao procesa. S obzirom na takvu podjelu u razumijevanju, razlikuju se *orijentacijski i prijelazni (tranzicijski) programi* (Dockett i Perry, 2001, prema Somolanji Tokić, 2016). U orijentacijskim programima, polazak u osnovnu školu jedan je trenutak u djetetovom životu koji istovremeno počinje i završava upisom. Sve aktivnosti usmjerene su samo na procjenu djetetovih kompetencija, a na taj način, dijete je objekt koji zadovoljava ili ne zadovoljava određenu školsku normu. Somolanji Tokić (2016) dalje govori kako su na drugoj strani prijelazni, tj. tranzicijski programi koji polazak djeteta u školu shvaćaju kao proces, čime se djetetu osigurava kontinuitet. U taj su proces uključeni i dijete i njegova obitelj, dječji vrtić, osnovna škola, ali i uža i šira lokalna zajednica te mnogi drugi čimbenici. Naglasak je na aktivnostima usmjerenima na sustavno i cjelokupno praćenje čija funkcija nije samo procjena djeteta, već cjelovita procjena okruženja. Od djeteta se ne traži prilagođavanje potrebama škole, nego se procjenjuje okruženje koje se prilagođava kako bi zadovoljilo interese svakog djeteta i tako mu pružilo najoptimalniji razvojni put (Dockett i Perry, 2001, prema Somolanji Tokić, 2016). Drugačija shvaćanja djetetovog polaska u školu doprinijela su i uočavanju postojanja različitih modela odnosa između dječjeg vrtića i osnovne škole pa tako autor Moss (2013), u svojem radu, navodi 4 modela: *spremnost djeteta za školu, škola spremna za dijete, partnerski odnos dječjeg vrtića i osnovne škole te pedagogija sukonstrukcije*.

2.3.1. Spremnost djeteta za školu (engl. *Readiness for School*)

Spremnost za školu minimum je razvojnog stupnja koji će djetetu omogućiti primjerenu reakciju na zahtjeve škole (Lemelin i sur., 2007, prema Čudina – Obradović, 2008). Kako bi ga mogli nazvati *spremnim*, dijete mora biti motivirano te spremno zdravstveno, tjelesno, kognitivno, socijalno i emocionalno. Čudina – Obradović (2008) kaže kako bi to onda trebalo značiti da dijete neće imati poteškoća u prilagođavanju zadacima škole te da će bez problema zadovoljiti kriterije učitelja ili učiteljice. Isto tako, takvo bi dijete trebalo dobro napredovati u učenju pa bi rezultate napretka trebalo moći i pokazati u objektivnim testovima i procjenama. Autorica Somolanji Tokić (2016) navodi kako se u ovom modelu uočava izostanak komunikacije između dvije odgojno – obrazovne ustanove, odnosno, između vrtića i škole. Osim toga, dječji je vrtić u podređenoj funkciji, za razliku od osnovne škole i najniža je odgojno – obrazovna razina u linearnom sustavu odgoja i obrazovanja (Dahlberg, 2013, prema Somolanji Tokić, 2016). U ovom je modelu karakterističan tzv. *postupak školifikacije*. To znači da školski sustav dominira nad predškolskim, a očituje se u uvođenju elemenata formalnog školovanja u manje formalni sustav dječjeg vrtića (Bennett, 2013, prema Somolanji Tokić, 2016). Autorica Somolanji Tokić (2016) zaključuje kako je baš ovaj model široko rasprostranjen u Republici Hrvatskoj jer prepoznaje usmjerenost samo na ishode učenja, što je primarna varijabla procjene uspješnosti, dok se učenje shvaća kao transmisija znanja.

2.3.2. Spremnost škole za dijete (engl. *Ready School*)

Autorica Čudina – Obradović (2008) spominje interakcijsko - relacijski model. Prema tom modelu ukida se pojam djetetove spremnosti za školu te se uvodi pojam *spremnost škole za dijete*. Dakle, zagovaratelji tog modela govore kako ne postoji dijete koje nije spremno za školu zato što škola mora biti spremna za sve razine razvoja svakog pojedinca i mora ih prepoznati pa (u suradnji s roditeljima) organizirati obrazovni proces koji će svakom djetetu omogućiti najbolji razvojni put. U takvom je pristupu naglasak na prilikama za razvoj te kvaliteti uže i šire okoline, a cilj je djetetu omogućiti maksimalan razvoj njegovih bioloških predispozicija (Farrar i sur., 2007, prema Čudina – Obradović, 2008).

Za razliku od učestalog i dobro nam poznatog modela u kojemu je dijete objekt cjelokupnog polaska u školu, ovaj model kaže da svaka škola treba biti spremna za svako pojedino dijete. Međutim, autorica Somolanji Tokić (2016) smatra kako ipak do izražaja ponovno dolazi paradigma spremnosti, unutar koje se postavlja nekoliko pitanja. Očekuje li se ponovno spremnost djeteta za učenje, spremnost djeteta za školu ili spremnost škole za dijete? Osim toga, postavlja pitanje tko uopće procjenjuje spremnost, na koji način i prema kojim kriterijima. S obzirom na izneseno, izgleda da ovaj model i dalje sliči gore opisanom, prvom modelu.

2.3.3. Partnerski odnos dječjeg vrtića (engl. A strong and equal partnership)

Cilj ovog modela je međusobno uvažavanje dviju odgojno – obrazovnih razina koje bi trebale biti ravnopravne sa svojim specifičnim pedagogijama, tradicijom, kulturom i vrijednostima (Moss, 2013). Uzimajući u obzir Bronfenbrennerovu ekološku teoriju (1979) u ovom se modelu nastoji kreirati primjerena mreža podrške djetetu u njegovom procesu prijelaza. Međutim, prilikom implementacije ovog modela mnogi su naišli na niz prepreka zbog tradicionalnog shvaćanja hijerarhije odgojno – obrazovnog sustava gdje je dječji vrtić čuvalište ili igraonica. Odnos uzajamnog poštivanja i međusobne suradnje moguć je, bez dominacije jednog nad drugim sustavom. Aktivnosti unutar tog modela podrazumijevaju i jednostavna međusobna informiranja, ali i složene i dugotrajne aktivnosti u koje su uključeni svi čimbenici odgojno – obrazovnog sustava (Somolanji Tokić, 2016).

2.3.4. Pedagogija sukonstrukcije

Četvrti se model suradnje razlikuje od prethodnog ponajviše zbog načina zajedničkog sukonstruiranja prostora između dječjeg vrtića i osnovne škole. Dakle, uzajamnim poštivanjem i traženjem zajedničkih poveznica gradi se novi kurikulum prijelaza u kojem je dijete u središtu odgojno – obrazovnog procesa jer ga se prati sukladno njegovim interesima, mogućnostima i kompetencijama pa ga se usmjerava u daljnji odgojno – obrazovni rad (Somolanji Tokić, 2016). Autorica (2016) govori kako je to moguće jedino zajedničkim djelovanjem dvaju sustava, a s obzirom na definiciju modela, kaže kako se čini pomalo nestvarnim.

Ipak, Somolanji Tokić (2016) optimistično zaključuje kako hrvatski sustav, polako, korača prema otvorenom kurikulumu te naglašava da je za kreiranje procesa prijelaza po ovom modelu, nužan izlazak iz sigurne zone vlastite struke što će, u konačnici, omogućiti konstruktivan rad s drugim stručnjacima.

3. VAŽNOST DOKUMENTIRANJA U DJEČJEM VRTIĆU

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) važan je dokument za sve one profesionalno uključene u odgoj i obrazovanje djece predškolske dobi. Dokument je to koji od dana objave označava početak promjene dotadašnjih stavova i paradigmi o djeci kao nesamostalnim „ljudima u malom“ koji trebaju pomoć odraslih kako bi postali funkcionalnim članovi društva u kojem će živjeti. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) temelji se na novim spoznajama, odnosno na shvaćanju djeteta kao kompetentnog pojedinca i cjelovitog bića koje se razvija u kontekstu okruženja u kojem raste.

S obzirom na gore navedeno, u okviru ovog rada važno je onda istaknuti definiciju dokumentiranja preuzetu baš iz tog nacionalnog dokumenta. Definicija kaže kako je dokumentiranje sustavno prikupljanje dokumentacije, što omogućava promatranje i bolje razumijevanje djeteta. Time se osigurava kvalitetnija potpora djetetovom razvoju, a kvalitetno dokumentiranje doprinosi kreiranju kulture uključenosti i dijaloga među svim sudionicima odgojno – obrazovnog procesa u dječjem vrtiću. Dakle, prema Nacionalnom kurikulumu (2014), dokumentiranje je temelj koji je potreban za pripremu primjerenog okruženja za dijete i njegov razvoj, ali i podloga za usklađivanje cjelokupnog odgojno – obrazovnog rada tako da se isti prilagodi individualnim potrebama svakog djeteta. Proces dokumentiranja je, zapravo, istraživački proces kojeg istodobno čini više čimbenika odgojno – obrazovnog procesa. Edwards i suradnici (1998) dokumentiranje shvaćaju kao proces recipročnog učenja jer, u tom procesu, uči i dijete, ali i odgajatelj¹. Kako bi primjerenost i kvalitetno podržali razvoj svakog djeteta, isti moramo dobro razumjeti. Zato je dokumentiranje dobar alat koji će nam pomoći u unapređenju odgojno – obrazovnog rada prilagođenog svakom pojedinom djetetu, a dokumentacija je „treće oko“ odgajatelja jer im omogućuje konkretan uvid u djetetovo poimanje svijeta oko sebe te način na koji dijete uči (Taloš Lopar i Martić, 2015).

¹ Imenica je rodno neutralna, odnosi se na osobe oba spola.

Slunjski i suradnici (2012) također kažu kako dokumentacija omogućava vizualizaciju djetetovog razvoja i načina učenja jer odgajatelj promatra pa bilježi procese djetetovog djelovanja i učenja. To dovodi do boljeg razumijevanja djece te stvara dobar početak za osiguravanje kvalitetne podrške u učenju i razvoju. Dakle, dokumentacija nastala zapažanjem i dokumentiranjem viđenog odgajateljima pomaže u boljoj procjeni djeteta i njegove trenutne razvojne razine, a pomaže i u postavljanju kratkoročnih i dugoročnih ciljeva, kao i planiranju budućih interakcija i aktivnosti unutar odgojne skupine (Tankersley i sur., 2012). Dokumentiranje ne pomaže samo matičnom odgajatelju neke odgojne skupine, ono je važno i za druge čimbenike odgojno – obrazovnog procesa. Odgajatelji se međusobno mogu konzultirati jer na taj način i kolege dobivaju uvid u situacije čije ishode mogu raspraviti međusobno, ali i sa članovima stručnog tima.

3.1. Oblici dokumentacije i načini dokumentiranja

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) dokumentiranje dijeli u dvije skupine. Prvu skupinu čini dokumentiranje dječjih aktivnosti, a u drugu spada dokumentiranje aktivnosti odgajatelja. S obzirom na temu rada, više ćemo pažnje posvetiti prvoj skupini, tj. dokumentiranju dječje aktivnosti u okviru odgojno – obrazovnog procesa. Prva skupina, tako, podrazumijeva individualni portfolio djeteta (individualnu dokumentaciju o djetetu, njegova postignuća prema vremenu održavanja aktivnosti ili područjima učenja te foto, audio i video zapise), djetetove individualne i zajedničke uratke (slike i crteže, pisane uratke, pitanja, pisma/knjige, konstrukcije i drugi trodimenzionalni radovi djece i sl.), djetetovu samorefleksiju, narativne oblike i odgajateljevu opservaciju djetetovog postignuća. Odgajatelj je osoba koja mora biti otvorena i svjesna dobi djeteta kojeg promatra, ali i njegovog temperamenta, sposobnosti, stila učenja, potreba tog djeteta te trenutnog stupnja cjelokupnog razvoja. Promatranjem pa bilježenjem opaženog, odgajatelj dobiva široku sliku o djetetu općenito, njegovim posebnostima, sposobnostima i razmišljanjima (Hansen i sur., 2006).

Autorice Taloš Lopar i Martić (2015) smatraju da danas postoji mnogo načina dokumentiranja dječje aktivnosti u vrtiću. Također, kažu kako svaki oblik dokumentiranja ima prednosti i nedostatke, a odgajatelj je taj koji odlučuje i prilagođava oblik bilježenja, sukladno situaciji koju promatra i dokumentira. S obzirom na vrijeme u kojem živimo većina današnjeg dokumentiranja oslanja se na korištenju pametnih telefona. Prednost foto i video dokumentacije je u tome što može prikazati konkretne i ključne trenutke neke situacije pa nam bez mnogo riječi pokazuje što se točno dogodilo, a odgajatelj može reflektirati i planirati buduće intervencije (Taloš Lopar i Martić, 2015). Ovakav oblik dokumentacije ima nekoliko funkcija; mehaničku (fotografiranje), metakognitivnu (proučavanje fotografiranog) i komunikacijsku (sustavna upotreba fotografija). Tri su funkcije međusobno povezane i temelj su za samostalnu refleksiju odgajatelja, ali i komuniciranje s drugim sudionicima odgojno – obrazovnog procesa. Same fotografije i pripovijedanje o fotografiranom trenutku omogućuju iznošenje različitih perspektiva stručnjaka, potiču na nove ideje i važni su za osobnu procjenu praktičara, uvid u vlastitu praksu te služe kao poticaj za postavljanje interpretativnih pitanja i rekonstruiranje pedagoških pristupa (Vujičić, 2015). Uz fotodokumentaciju, koristi se i video dokumentacija koja će zasigurno dati najobjektivniju sliku situacije, ali i cjelokupnog ozračja odgojne skupine pa i dječjeg vrtića. Znači, videozapisi daju mogućnost objektivnog sagledavanja trenutka, situacije ili cjelokupnog procesa. Omogućuju da čujemo konkretne dječje rasprave i ideje, ali i način odgajateljeva uplitanja (Taloš Lopar i Martić, 2015). Slunjski (2011) govori kako proučavanje videozapisa odgajatelju daje uvid u niz zanimljivih događaja koje je možda teško uočiti u trenutku kad se događaju. Dokumentacija je to koja pruža konkretnu sliku dječjeg djelovanja i njihovih dvojbi, pokazuje materijale kojima se djeca koriste, kao i njihovu međusobnu suradnju. Taloš Lopar i Martić (2015) još govore kako je poželjno dobivene videozapise koristiti u radu s djecom, omogućiti im gledanje i zajednički razgovor s njima, o viđenom. Na taj način djeci ćemo omogućiti prisjećanje vlastitih akcija i odgovora, na temelju čega oni mogu samoreflektirati pa prilagođavati te mijenjati daljnja uvjerenja i stavove.

„Važno je da odgojitelji imaju razvijen sustav dokumentiranja i bilježenja svojih zapažanja, tako da ih mogu koristiti u planiranju i u komunikaciji s djecom, njihovim roditeljima i ostalim osobljem vrtića.“ (Tankersley i sur., 2012., str. 101).

3.2. Planiranje i vrednovanje odgojno – obrazovnog rada u dječjem vrtiću

Članak 29. Državnog pedagoškog standarda (NN 10/97) propisuje poslove odgajatelja koji, između ostalog, podrazumijevaju planiranje, programiranje te vrednovanje odgojno – obrazovnog rada. Što se tiče vođenja pedagoške dokumentacije, ono je propisano Pravilnikom o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjem vrtiću (NN 083/2001). Članak 2. spomenutog pravilnika (MZO, 2001) određuje oblike pedagoške dokumentacije i evidencije, a to su: *Matična knjiga djece, Knjiga pedagoške dokumentacije odgojne skupine, 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.*

3.2.1. Knjiga pedagoške dokumentacije odgojne skupine

Knjiga pedagoške dokumentacije odgojne skupine sadrži opće podatke o nazivu dječjeg vrtića, objektu, odgojnoj skupini i pedagoškoj godini za koju se vodi, te ime i prezime i potpise odgajatelja koji rade u skupini i ravnatelja dječjeg vrtića. Ona se vodi za svaku pojedinu odgojnu skupinu i podrazumijeva orijentacijski plan i program odgojno - obrazovnog rada i njegovo vrednovanje (u pravilu tromjesečno), tjedni plan i program odgojno - obrazovnog rada, dnevnik odgojno - obrazovnog rada te zajedničke aktivnosti djece i odraslih.

3.3. Alternativni oblici dokumentiranja odgojno - obrazovnog procesa

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014), između ostalog, kaže kako dokumentacija omogućuje posredovanje kulture institucijskog djetinjstva svim zainteresiranima čimbenicima dječjeg odgoja i obrazovanja izvan dječjeg vrtića. Tako članovi djetetove obitelji, kao primarni skrbnici imaju neopisivo važnu ulogu u cjelokupnom rastu i razvoju pojedinca i važno ih je aktivno uključiti u odgojno – obrazovni proces koji se odvija unutar dječjeg vrtića. Kvalitetna suradnja između obitelji i odgajatelja potiče kognitivni, socio - emocionalni i moralni razvoj djeteta, a vodi k boljim akademskim postignućima (Ljubetić, 2014). Kako dokumentacija pomaže u ostvarivanju partnerstva s obitelji? Ona daje uvid u djetetove akcije tijekom boravka u predškolskoj ustanovi, obitelj može dobiti jasan dojam o djetetovoj svakodnevnici i mnoštvo povratnih informacija o tijeku rasta i razvoja njihovog djeteta. Prema tome, prenošenje informacija roditeljima i skrbnicima, korištenjem dokumentacije, važan je temelj za kvalitetnu komunikaciju. Na taj način, obitelj bolje može razumjeti kontekst institucijskog odgoja i obrazovanja te biti uključena u proces reflektiranja i planiranja budućih aktivnosti (Tankersley i sur., 2012). Međutim, što se tiče gore navedenih propisanih oblika pedagoške dokumentacije, ni jedan od njih ne može se koristiti u svrhu ostvarivanja suradnje s vanjskim čimbenicima odgojno – obrazovnog procesa. Knjiga pedagoške dokumentacije može poslužiti kao izvor određenih informacija koje bi odgajatelji mogli podijeliti, ali njezin oblik i sadržaj ne prate suvremene spoznaje o dječjem rastu i razvoju baš kao ni o načinima i vrstama njihovog dokumentiranja. Svjesni suvremenih spoznaja o dječjem razvoju, ali i važnosti uočavanja te uvažavanja i reagiranja na dječje potrebe, odgajatelji traže odgovarajuće alternativne načine dokumentiranja odgojno – obrazovnog procesa koji će pomoći u razmjenjivanju bitnih informacija o djetetu u vrtićkom, ali i izvanvrtićkom okruženju.

4. RAZVOJNA MAPA DJETETA

Dugotrajnim traženjem relevantnih izvora koji bi mogli pomoći u jasnom definiranju pojma i konkretnom objašnjenju potrebnog sadržaja jedne razvojne mape djeteta dolazim do zaključka da postoji jako mali broj dostupne literature na hrvatskom jeziku. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) spominje tzv. individualni portfolio, koji bi se, u ovom kontekstu, mogao protumačiti kao razvojna mapa. Međutim, osim uporabe naziva, taj dokument (2014) ne pojašnjava što bi se trebalo podrazumijevati pod istim, odnosno, ne daje konkretni sadržaj jednog portfolia. Prema autoricama Skopljak i Burić (2012) razvojna mapa zbirka je aktualnih informacija koje dokumentiraju djetetov napredak i promjene u razvoju, a svaka bi mapa trebala uključivati informacije iz brojnih izvora koje čine dinamički pokazatelj djetetova učenja i razvoja u kognitivnom, emocionalnom, socijalnom i motoričkom području. Spomenute autorice (2012) naglašavaju i važnost uključivanja obitelji u prikupljanje podataka. Kvalitetna razvojna mapa nastaje korištenjem metode deskripcije jer metoda podrazumijeva točno opisivanje viđenog, a u ovom je procesu izrazito važno poštivati načelo objektivnosti. Tako će se izbjeći mogućnost vrednovanja i interpretacije događaja i djetetovog ponašanja općenito (Skopljak i Burić, 2012). Dakle, konkretno opisivanje slijeda aktivnosti, načina uključivanja djeteta u aktivnost, interakcije djeteta s vršnjacima i odraslima ne ostavlja puno prostora za interpretaciju dječjeg ponašanja i stupnja razvoja na temelju jednog opažanja. Osim važnosti uključivanja roditelja, Skopljak i Burić (2012) naglašavaju kako je, u dugotrajan i neprekidan postupak prikupljanja relevantnih informacija, važno uključiti i dijete. To će mu pomoći u samoprocjeni vlastitog rada te kreiranju stavova i razmišljanja. Također, zajedničko proučavanje i razgovor o razvojnoj mapi važno je i djetetu i njegovoj obitelji, ali i odgajatelju, a zasigurno je dobar temelj za razvoj snažnog partnerstva jer je to proces zajedničkog učenja i osnaživanja (Skopljak i Burić, 2012). Osim gore spomenutih izvora, postoji ih još samo nekoliko, a povezuje ih činjenica da daju samo kratka objašnjena pojma. Autorica Slunjski (2012) u svojoj knjizi govori kako je individualni portfolio prikaz evolucije kompetencija djeteta te da prikazuje bogatu dokumentaciju njegovog iskustva.

Iz svega navedenog, nalaže se zaključak da se unutar granica Republike Hrvatske malo promišlja i govori o razvojnim mapama i njihovom značaju. U našoj bližjoj okolini, tj. u Republici Srbiji provedeno je istraživanje (Krnjaja i Pavlović – Breneselović, 2016) na uzorku od 140 odgajatelja koje je pokazalo da većina ispitanika portfolio koristi kao svojevrsni djetetov *spomenar* koji, uglavnom, izrađuju kako bi zadovoljili „izvana“ nametnutu formu i očekivanja. Istraživanje susjeda (2016) još pokazuje kako je tako izrađena razvojna mapa najviše dostupna upravo odgajateljima, a većina ju ispitanika smatra samo dodatnom papirologijom koja ne pomaže u radu s djecom i praćenju njihova razvoja i napretka.

Što se tiče inozemnih autora, brojni definiraju pojam i govore o razvojnoj mapi. Tako, autorica Grace (1992) razvojnu mapu opisuje kao bilježenje dječjeg procesa učenja, odnosno, bilježenje onoga što je dijete naučilo i na koji način. Zatim, Grace (1992) još govori kako bi razvojna mapa trebala sadržavati bilješke načina na koji dijete razmišlja i kako postavlja pitanja, kako dijete prikupljene informacije analizira i sintetizira te na koji način razvija odnose s vršnjacima i odraslima. Američka autorica Mills (1994) u svojoj se definiciji usmjerava na korisnost razvojne mape. Kaže kako razvojna mapa uvelike može pomoći u daljnjoj procjeni onoga što je djetetu potrebno za rast i razvoj. Važno je da se ta procjena temelji na svakodnevnim događajima iz sobe dnevnog boravka jer, samo na taj način, odgajatelj može bolje upoznati dijete, a dijete dobiva konkretnu podlogu za donošenje samoprocjene vlastitog djelovanja (Mills, 1994). Razvojna se mapa, osim što predstavlja selekciju dječjih radova, može opisati i kao namjenska dokumentacija (Kankaanranta, 1996). Dakle, autorica Kankaanranta (1996) govori da je razvojna mapa svojevrsni djetetov portret, odnosno jasan prikaz djetetovih vještina, sposobnosti i interesa te da je te informacije važno prikupiti kako bi izložili djetetovo postignuće i rast tijekom određenog perioda. Razvojna je mapa, prije svega, informativni alat koji prikazuje djetetov rast i razvoj kroz vrijeme (Gilkerson i Fryer Hanson, 2000). Kao takva, mapa predstavlja snažan „dokaz“ djetetovog djelovanja i učenja u svim područjima razvoja (kognitivnom, socio – emocionalnom, motoričkom i sl.).

Gilkerson i Fryer Hanson (2000) također smatraju da kvalitetno prikupljanje materijala o djetetovim akcijama te pomna analiza istih, omogućavaju uvid u složeni proces učenja pojedinca jer učenje je interaktivni proces u kojem dijete donosi zaključke na temelju vlastitog istraživanja i interakcije s okolinom u kojoj živi.

4.1. Sadržaj razvojne mape

Već je prije spomenuto da sadržaj jedne kvalitetne razvojne mape nije striktno propisan. Ipak, sadržaj individualnog portfolia nekog djeteta trebao bi pokazati njegov svakodnevni život te reflektirati proces učenja, rasta i razvoja jer je to dokument koji raste zajedno s djetetom od vrtićkih dana pa sve do škole (Kankaanranta, 1996). Osim općenitog objašnjenja potrebnog sadržaja, Kankaanranta (1996) daje i konkretne primjere što bi jedna kvalitetna mapa trebala sadržavati pa spominje stranicu sa osobnim podacima djeteta i informacijama o stvarima u kojima dijete svakodnevno uživa (primjerice, pjesmice, knjige i sl.). Važne su i informacije o djetetovoj svakodnevici u vrtiću; što ono radi, kako se igra i što ga zanima, a iste bi trebale biti potkrepljene fotografijama u različitim aktivnostima. U nastavku, autorica (1996) govori i o crtežima te slikama koje jasno pokazuju djetetov izričaj od prve do šeste godine. Osim likovnog izričaja, dobra razvojna mapa mora sadržavati djetetove tekstove (pjesmice, priče, predstave...), djetetove narativne komentare i samoprocjenu vlastitog rada te njegovu perspektivu događanja, proslava i izleta u okviru odgojno – obrazovnog procesa (Kankaanranta, 1996).

Dva su moguća pristupa u vođenju razvojne mape, koji su potpuno različiti, ali su neodvojivi i ne funkcioniraju sami za sebe. *Priče iz svakodnevnog života* (engl. *learning stories*) kao subjektivni doživljaj djetetove svakodnevice te *anegdotske bilješke* koje predstavljaju objektivne činjenice i ne uključuju donošenje procjene specifičnog događaja u određenom kontekstu. U subjektivnom pristupu, odgajatelj promatranim događajima daje objašnjenje i smisao (Rinaldi, 2006). Međutim, prilikom iznošenja vlastitog mišljenja i zaključka, odgajatelj mora biti svjestan vlastitih ograničenja u razumijevanju konkretnog događaja i cjelokupnog djetetovog razvoja.

Rinaldi (2006) naglašava da samo takav praktičar može biti otvoren za daljnju interakciju i aktivnu komunikaciju s drugim čimbenicima odgojno – obrazovnog procesa koji mu mogu pomoći svojom perspektivom. Anegdotskim bilješkama bilježe se spontani i neplanirani događaji, a definiraju se kao zapisi o dječjem ponašanju koji su nastali na temelju direktnog promatranja (Grace, 1992). Cilj svake anegdotske bilješke je točnost i objektivnost. Kako bi se isto postiglo, bilješka treba sadržavati konkretnu informaciju o tome što je viđeno te jasno naznačen datum, mjesto, ime djeteta i točne riječi djetetove izjave (Inkrott, 2003). Osim toga, Inkrott (2003) naglašava važnost prepoznavanja najznačajnijih elemenata koji će se zabilježiti te konkretnost prilikom bilježenja događaja i nužnost zapisivanja točnog redoslijeda događaja. Kako bi se postiglo gore navedeno, odgajatelj mora imati pozitivan stav, mora znati kako dobivenu informaciju iskoristiti u razumijevanju djetetovog razvoja te daljnjem planiranju kurikuluma usmjerenog na dijete i u evaluaciji provedenih aktivnosti (Inkrott, 2003).

5. RAZVOJNA MAPA KAO PODRŠKA U ODGOJNO – OBRAZOVNOM PRIJELAZU

O važnosti kvalitetnog dokumentiranja i kreiranju vjerodostojne dokumentacije o svakom pojedinom djetetu govorilo se u prethodnim poglavljima. Međutim, što se događa s prijenosom informacija o djetetu u trenutku prijelaza u školu ili drugu odgojno – obrazovnu ustanovu jednake razine? Događa li se nedostatak konkretnih informacija o djetetovom rastu i razvoju? Imaju li te informacije važnost u procjeni sposobnosti djeteta koje postaje učenikom? Autorica Núñez Ponsa (2012) smatra da je, u trenutku prijelaza, naglasak i dalje na onome kakva su djeca samo u tom trenutku pa je rizik od etiketiranja jako velik. Nedostatak je u tome što izgled i sadržaj razvojne mape djeteta, kao i ostalih alternativnih oblika dokumentacije, nisu formalno propisani pa je prostor za neujednačenu praksu izrazito velik. Razvojna je mapa najprikladniji oblik dokumentiranja i procjene rasta i razvoja jer sadrži kontinuiranu dokumentaciju o djetetovom napretku i postignućima u različitim razvojnim područjima, od jaslica pa sve do polaska u školu (Wortham i sur., 1998). Wortham i suradnici (1998) govore da je kvalitetno izrađena mapa djeteta, zapravo, djetetov longitudinalni portret jer se takvim načinom dokumentiranja njeguje holistički pristup dječjem rastu i razvoju, a razvoj se percipira kao nedjeljiva cjelina različitih područja razvoja koji se međusobno isprepliću. Opažanje i dokumentiranje djetetovog djelovanja mora se odvijati u prirodnoj i svakodnevnoj okolini, kad se igra samostalno ili u manjim/većim skupinama. Na takav način kreira se kompletna slika o djetetu, o njegovim interesima, potrebama, mogućnostima, sposobnostima i znanjima. Zapravo, dijete tako procjenjujemo na pozitivan način, odnosno, procjena se temelji na onome što dijete može i zna učiniti, a ne na onome što ne može (Wortham i sur., 1998).

U Republici Hrvatskoj malo je „pisanih tragova“ o suradnji dječjih vrtića i osnovnih škola ili predškolskih ustanova međusobno u trenutku djetetovog prijelaza. Kad je riječ o suradnji, u kontekstu ovog rada podrazumijevam korištenje djetetove razvojne mape kao pomoći u razmjeni informacija o djetetovom napretku, tj. rastu i razvoju.

Zašto se u teoriji puno govori o važnosti spomenutog, a u praksi postoji malo značajnih primjera? Smatraju li svi čimbenici odgojno – obrazovnog procesa da bi im korištenje razvojnih mapa prilikom tranzicije bilo korisno u upoznavanju djeteta? Skopljak i Burić (2012) u svojem članku spominju praksu korištenja mape kao vrijednog i sveobuhvatnog dokumenta koji pomaže u razmjeni relevantnih informacija o djetetu.

„Nakon jedne zajedničke razmjene informacija o djetetu na našu je adresu stiglo pismo učiteljice: Mape su iznimno sadržajne i obiluju detaljima, te mogu pomoći svakoj učiteljici prilikom preuzimanja nove generacije. Bilješke o ponašanju, samostalnosti i koncentraciji mogu pomoći u procjeni nekih aktualnih ponašanja djece. Neke su se bilješke odgajateljice poklopile i s mojim opažanjima o pojedinoj djeci, a u pojedinim slučajevima (npr. A. P.) potvrdila se i procjena o nadarenosti djeteta u određenom području. O razvoju fine motorike djece možemo puno doznati iz prikupljenih slikovnih prikaza i pismenih mišljenja odgajateljice, što također može pomoći u nastavnim situacijama u prvom razredu...“ (Skopljak i Burić, 2012., str. 28.).

5.1. Prijelazna razdoblja kao izazov za socio – emocionalni razvoj djeteta

Prijelazna razdoblja djece iz obitelji u ustanovu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te iz dječjeg vrtića u osnovnu školu kao i način prilagodbe, u tim periodima, pravi su izazov za početke socio - emocionalnog razvoja kod djece (Einarsdottir i sur., 2008., prema Tatalović Vorkapić, 2020). Tatalović Vorkapić (2020) govori kako su promjene dio života svakog živog bića te da se vrijednost istih očituje u pružanju kvalitetnog okvira za osobni rast i razvoj, a s obzirom na različite kratkoročne ili dugoročne efekte koje imaju u razvoju djeteta. Takve su intenzivne promjene izvor i različitih emocionalnih doživljaja i za dijete i za članove njihovih obitelji pa je ključna podrška svih odgojno - obrazovnih djelatnika (Kraft - Sayre i Pianta, 2000., prema Tatalović Vorkapić, 2020). Razvijen je suvremeni holistički model tranzicije – *ekološko - dinamički model* (Rimm-Kaufman, i Pianta, 2000) koji korijene vuče iz već poznatog Bronfenbrennerovog modela ekoloških sustava. Taj model razvoj djeteta objašnjava iz perspektive višestrukih interakcija jer je dijete u središtu vlastite okoline koja je sačinjena od njegovih mikrosustava, mezosustava, egzozustava, makrosustava i kronosustava.

Dakle, na temelju proučavanja otprije poznatog, Rimm – Kaufman i Pianta (2000) kreiraju model koji ističe izravne i neizravne efekte između djeteta i njegove okoline, a koja je u neprestanoj promjeni tijekom vremena. Te dvosmjerne interakcije opisuju kao transakcijske procese koji su varijabilni i potpuno nekonzistentni. S obzirom na sve to, autori ekološko – dinamičkog modela tranzicije naglašavaju složenost procesa prijelaza i procesa prilagodbe, ponajviše zbog interakcije intrapersonalnih (karakteristike djeteta, obitelji te odgajatelja/učitelja) i interpersonalnih čimbenika (karakteristike djetetovih odnosa s roditeljima i ostalim članovima obitelji, djetetovih odnosa s odgajateljem/učiteljem, karakteristike dječjeg vrtića/osnovne škole, lokalne zajednice i društva u cjelini). Modelom su osmišljena tri osnovna principa kako bi aktivnosti tijekom prijelaza svakom pojedinom djetetu pružale što bolju individualnu podršku. Spomenuti principi onda uključuju: povezivanje i pružanje podrške obiteljima i vrtićima tijekom prijelaza, utvrđivanje značajnih determinanti kvalitete prijelaza iz prethodne razvojne faze djeteta te djelovanje u skladu s potrebama djece i obitelji (Rimm – Kaufman i Pianta, 2000).

5.2. Dijete kao aktivni sudionik procesa prijelaza

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje djetetu omogućuje razvoj svih njegovih potencijala, a za osnovni cilj ima razvijanje djetetove samostalnosti i autonomije. To je prva razina institucijskog obrazovanja koja naglasak stavlja ne samo na odgoj, već i na obrazovanje te njegu i zaštitu djece rane i predškolske dobi. Završetkom te prve razine, od djeteta se očekuje da je ono spremno i motivirano za istraživanje i učenje. Druga odgojno - obrazovna razina je osnovna škola koja bi onda trebala nastaviti njegovati tu intrinzičnu motivaciju svakog pojedinog djeteta (Somolanji – Tokić, 2015). Autorica Miljak (1996) još je davno prije počela govoriti kako će dijete biti bolje pripremljeno za život i daljnje školovanje ukoliko ga se ohrabruje u njegovom razvoju pozitivne slike o samome sebi te ako ga se osnaži za samostalno stjecanje znanja. Na taj ćemo način u djetetu probuditi znatiželju za istraživanje svijeta oko sebe. Dakle, ona ne spominje neka konkretna akademska znanja, sposobnosti ili vještine koje dijete mora imati prije polaska u osnovnu školu. Miljak (1996) navodi kako su upravo odgajatelj i učitelj osobe koje poznaju dijete i njegovo iskustvo te potiču njegov cjeloviti razvoj.

Somolanji – Tokić (2015) smatra da, u procesu prijelaza, često bude zanemareno dijete. Tu tvrdnju pojašnjava time što se informacije o djetetu najčešće prikupljaju od svih drugih osim od samoga djeteta. Istovremeno, od djeteta se očekuje samo prezentacija do tad stečenih znanja i vještina. Tako dijete postaje objektom kojeg drugi procjenjuju.

5.3. Dijete kao aktivni sukreator vlastite razvojne mape

Kako bi razvojna mapa ispunila vlastiti smisao, u proces kreiranja iste važno je uključiti i samo dijete (Mills, 1994). Poticanjem djeteta na međusobnu suradnju, odgajatelj i dijete zajednički donose odluke o tome koji će se radovi uvrstiti u sadržaj mape. Mills (1994) govori da se na taj način, dijete potiče na izražavanje vlastitog mišljenja i postavljanje kriterija za samoprocjenu vlastitog truda i postignuća. To dovodi do razvoja intrinzične motivacije, a dijete neće biti isključivo ovisno o „izvana“ donesenim procjenama njegovog rada. Dakle, velika je važnost djetetove uključenosti u cjelokupni proces izrade individualnog portfolia zato što mu tako pružamo mogućnost da bude svjesno sebe, tj. vlastitih znanja i mogućnosti, ali i ograničenja te će biti strpljivo i uporno u postizanju svojih ciljeva. Na taj način, potencijalno pomažemo u razvoju samopouzdanog i otpornog pojedinca i budućeg učenika (Mills, 1994).

6. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE INFORMIRANOSTI I STAVOVA STUDENATA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA O RAZVOJNOJ MAPI DJETETA I NJEZINOJ ULOZI

6.1. Ciljevi istraživanja

Opći cilj istraživanja je dobiti uvid u informiranost studenata o obaveznoj i neobaveznoj pedagoškoj dokumentaciji u dječjem vrtiću, kao i informiranosti o razvojnoj mapi djeteta kao jednom od načina vođenja pedagoške dokumentacije. Iz općeg cilja istraživanja, proizašao je i očekivani spoznajni cilj istraživanja. Dakle, istraživanjem se želi usporediti postoji li razlika u informiranosti i stavovima studenata s obzirom na godinu studiranja. Također, želi se usporediti postoji li i razlika u stupnju informiranosti s obzirom na grad u kojem studenti pohađaju studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

6.2. Hipoteze istraživanja

S obzirom na opći cilj istraživanja, postavljena je glavna hipoteza:

Hg: Pretpostavlja se da studenti Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, u Republici Hrvatskoj, nemaju znanja o razvojnoj mapi kao obliku pedagoške dokumentacije u dječjem vrtiću te o mogućoj pozitivnoj ulozi korištenja iste prilikom odgojno – obrazovnih prijelaza.

Iz glavne hipoteze, proizašle su pomoćne hipoteze istraživanja:

H1: Pretpostavlja se da postoji razlika u poimanju obavezne i neobavezne pedagoške dokumentacije u dječjem vrtiću, između studenata preddiplomskog i diplomskog studija.

H2: Pretpostavlja se da postoji razlika u poimanju obavezne i neobavezne pedagoške dokumentacije u dječjem vrtiću, između studenata u različitim gradovima u Republici Hrvatskoj.

H3: Pretpostavlja se da se studenti Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nisu susreli s primjerom vođenja razvojne mape te njezinog korištenja u svrhu prijenosa informacija o djetetu, prilikom odgojno – obrazovnih prijelaza.

6.3. Postupak provedbe kvantitativnog istraživanja

6.3.1. Mjerni instrument

Za potrebe ovog istraživanja izrađen je mjerni instrument u obliku ankete pod nazivom *Uloga razvojne mape u prijelazu djeteta iz vrtića u školu*. Upitnik se sastoji od tri dijela. Prvi dio upitnika odnosi se na pitanja o dobi, godini i gradu studiranja te studiju kojeg ispitanici pohađaju. Drugi dio upitnika sadrži 22 tvrdnje koje se odnose na stavove ispitanika o obaveznoj i neobaveznoj pedagoškoj dokumentaciji u vrtiću. Na dane tvrdnje ispitanici odgovaraju pomoću Likertove skale s pet stupnjeva slaganja. Broj 1 označava neslaganje s tvrdnjom, broj 2 označava djelomično neslaganje, broj 3 označava niti slaganje niti ne slaganje, broj 4 je djelomično slaganje, a broj 5 znači potpuno slaganje s tvrdnjom. Treći dio upitnika je pitanje otvorenog tipa u okviru kojeg ispitanici nabrajaju dokumentaciju s kojom su se do sad susreli u dječjem vrtiću. Za utvrđivanje pouzdanosti instrumenta korišten je Cronbachov alpha koeficijent, a dobivena pouzdanost je $\lambda = .739$.

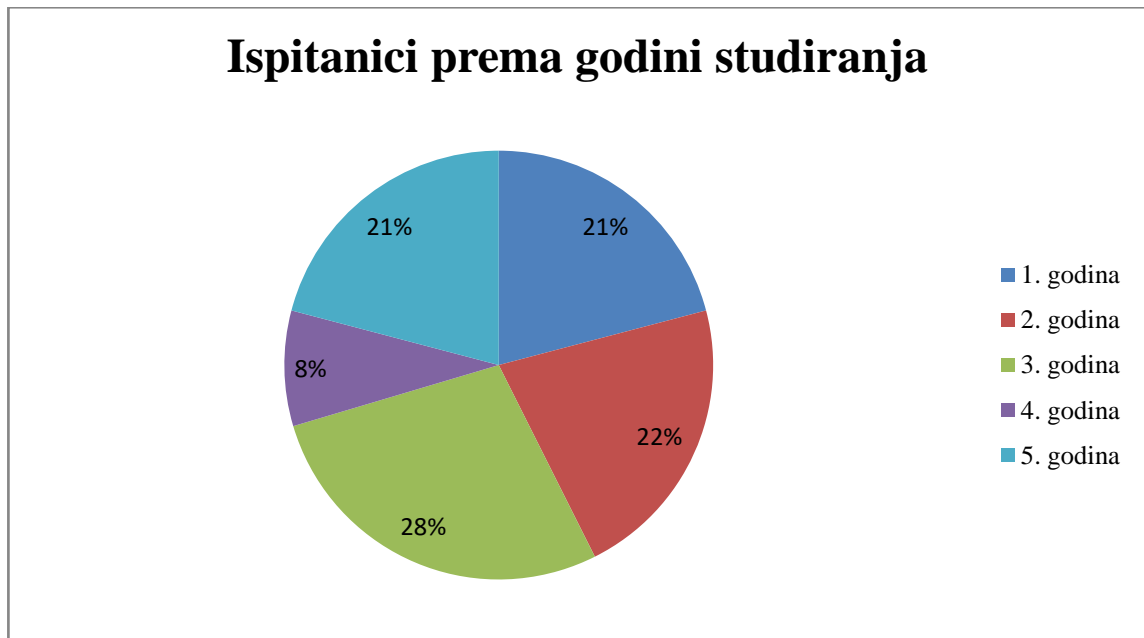
6.3.2. Postupak istraživanja

Istraživanje je provedeno u srpnju 2020. godine, uz pomoć unaprijed kreiranog *online* upitnika. S obzirom da se anketa provodila *online*, pretpostavka je da joj nisu mogli pristupiti informatički nepismeni ispitanici. Prije početka popunjavanja upitnika, ispitanici su bili informirani o svrsi istraživanja, a sudjelovanje je potpuno dobrovoljno i anonimno.

6.3.3. Uzorak ispitanika

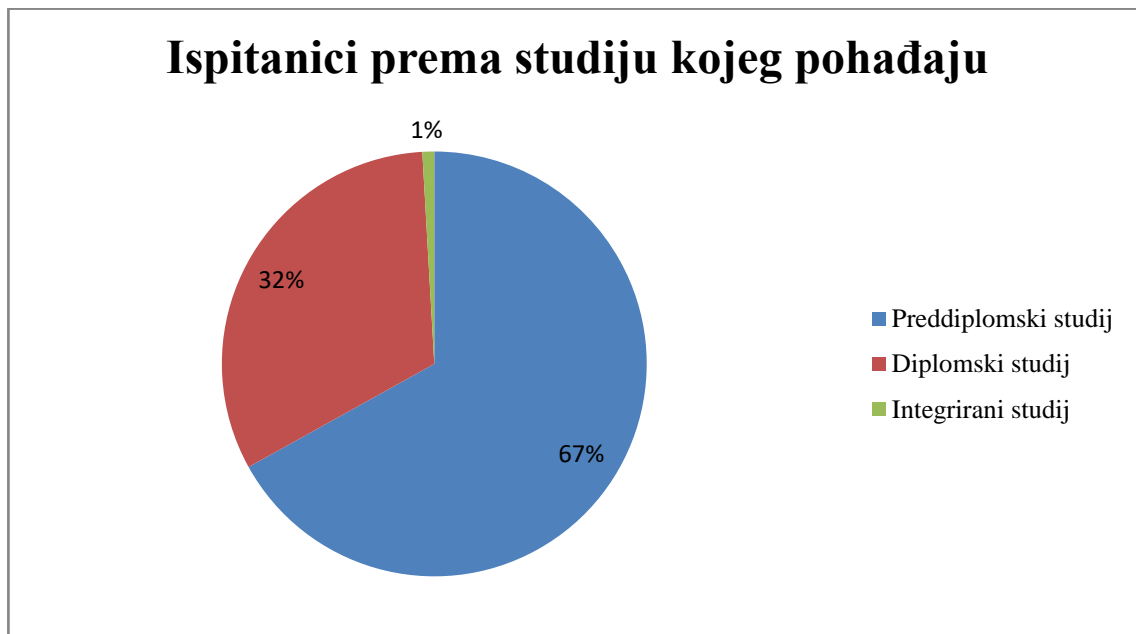
Istraživanjem je obuhvaćeno 115 ispitanika u dobi od 20 do 47 godina. 20,9% ispitanika (f=24) pohađa prvu godinu studija, 21,7% (f=25) pohađa drugu godinu, 27,8% (f=32) pohađa treću godinu, 8,7% (f=10) pohađa četvrtu godinu, dok 20,9% (f=24) pohađa petu godinu studija.

Tablica 1: Ispitanici prema godini studiranja



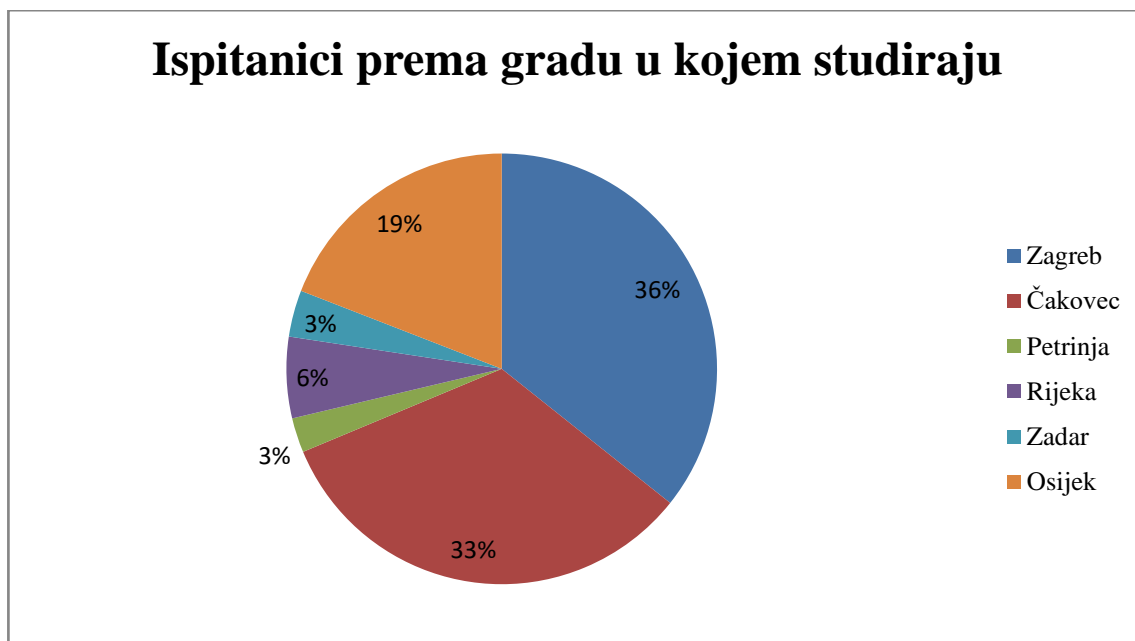
Većina ispitanika studira na Preddiplomskom studiju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (67%, f=77), ostatak ispitanika pohađa Diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (32,2%, f=37), a samo jedan ispitanik je student Integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog studija - Učiteljski studij (0,9%, f=1).

Tablica 2: Ispitanici prema studiju kojeg pohađaju



Najviše ispitanika studij pohađa u gradu Zagrebu (35,7%, f=41), a slijedi grad Čakovec (33%, f=38). 19,1% (f=22) ispitanika studira u Osijeku, 6,1% (f=7) u Rijeci, 3,5% (f=4) u Zadru, dok 2,6% (f=3) ispitanika studij pohađa u Petrinji.

Tablica 3: Ispitanici prema gradu u kojem studiraju



6.4. Rezultati

U tablici (Tablica 4.) je vidljivo kako su ispitanici najvišom prosječnom ocjenom označili tvrdnju koja govori da razvojna mapa može imati važnu ulogu prilikom prijelaska djeteta iz jedne odgojno – obrazovne ustanove u drugu (M=4,77, SD=0,58). Slijedeća tvrdnja s visokom prosječnom ocjenom (M=4,69, SD=0,71) je ona koja govori da razvojna mapa daje uvid u djetetove jake strane koje mogu doprinijeti samopouzdanju djeteta u novoj odgojno – obrazovnoj ustanovi, a odmah ju slijedi tvrdnja da razvojna mapa predstavlja uvid u cjeloviti razvoj što je potrebno za kvalitetno upoznavanje karakteristika svakog pojedinog djeteta (M=4,67, SD=0,72). Najnižom prosječnom ocjenom (M=2,44, SD=1,77) označena je tvrdnja broj 5. (Imao/la sam priliku napisati primjer tjednog ili tromjesečnog plana aktivnosti, na način kako se to piše u knjigu pedagoške dokumentacije odgojne skupine). Također, niskom prosječnom ocjenom (M=2,76, SD=1,56) označena je i tvrdnja koja se odnosi na to da su ispitanici, tijekom obavljanja stručno – pedagoške prakse, vidjeli kako odgajatelji vode razvojnu mapu svakog djeteta, ali i tvrdnja da su ispitanici, tijekom studiranja, imali prilike upoznati se sa svim načinima vođenja pedagoške dokumentacije (M=2,83, SD=1,21).

Tablica 4: Osnovne deskriptivne vrijednosti zavisnih varijabli

| | N | M | SD |
|--|-----|------|------|
| Imao/la sam priliku napisati primjer tjednog ili tromjesečnog plana aktivnosti, na način kako se to piše u knjigu pedagoške dokumentacije odgojne skupine. | 115 | 2.44 | 1.77 |
| Tijekom obavljanja stručno – pedagoške prakse, vidio/vidjela sam kako odgojitelji/ce vode razvojnu mapu svakog djeteta. | 115 | 2.76 | 1.56 |
| Tijekom studiranja, upoznao/la sam sve načine vođenja pedagoške dokumentacije. | 115 | 2.83 | 1.21 |
| Obitelj, uglavnom, nije spremna na ovakav način suradnje s vrtićem (zajedničko vođenje razvojne mape djeteta). | 115 | 2.89 | 1.11 |

| | | | |
|--|-----|------|------|
| Razvojnu mapu popunjavaju isključivo odgojitelji/ce djeteta. | 115 | 3.00 | 1.41 |
| U trenutku zaposlenja znat ću kako ispuniti knjigu pedagoške dokumentacije odgojne skupine. | 115 | 3.02 | 1.38 |
| Odgojitelji/ce, uglavnom, prakticiraju vođenje razvojne mape djeteta. | 115 | 3.09 | 1.3 |
| Članovi stručnog tima uključeni su i potiču vođenje razvojnih mapa za svako dijete iz odgojne skupine. | 115 | 3.09 | 1.1 |
| Prilikom odlaska na testiranje za upis u 1. razred, stručnjaci u obzir uzimaju razvojnu mapu djeteta (ukoliko ju ono posjeduje). | 115 | 3.09 | 1.21 |
| Vođenje razvojne mape svakog djeteta oduzima puno vremena. | 115 | 3.27 | 1.09 |
| S knjigom pedagoške dokumentacije odgojne skupine upoznao/la sam se barem na jednom kolegiju. | 115 | 3.37 | 1.52 |
| Knjiga pedagoške dokumentacije pruža mogućnost vođenja bilježaka o svakom pojedinom djetetu iz odgojne skupine. | 115 | 3.59 | 1.31 |
| Razlikujemo obaveznu i neobaveznu pedagošku dokumentaciju u dječjem vrtiću. | 115 | 3.73 | 1.22 |
| Učitelji/ce bi trebali/e nastaviti voditi razvojnu mapu djeteta. | 115 | 4.40 | 0.84 |
| U popunjavanje razvojne mape može se uključiti i obitelj djeteta, kao i samo dijete. | 115 | 4.47 | 0.91 |
| Tijekom studiranja, čuo/la sam za razvojnu mapu djeteta. | 115 | 4.49 | 0.99 |
| Razvojna mapa ima funkciju olakšavanja prijelaza između vrtića i vrtića ili vrtića i škole. | 115 | 4.54 | 0.73 |

| | | | |
|---|-----|------|------|
| Vođenje razvojne mape omogućuje praćenje cjelokupnog razvoja djeteta. | 115 | 4.58 | 0.73 |
| Knjiga pedagoške dokumentacije odgojne skupine dio je obavezne dokumentacije. | 115 | 4.67 | 0.65 |
| Razvojna mapa predstavlja uvid u cjeloviti razvoj, što je potrebno za kvalitetno upoznavanje karakteristika svakog pojedinog djeteta. | 115 | 4.67 | 0.72 |
| Razvojna mapa daje uvid u djetetove jake strane koje mogu doprinijeti samopouzdanju djeteta u novoj odgojno – obrazovnoj ustanovi. | 115 | 4.69 | 0.71 |
| Razvojna mapa može imati važnu ulogu prilikom prijelaska djeteta iz jedne odgojno – obrazovne ustanove u drugu. | 115 | 4.77 | 0.58 |

Kako bi se utvrdile razlike u stavovima na dane tvrdnje između studenata, korišten je t – test (Tablica 5).

Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika ($t=2,03$, $p=,05$) u procjeni studenata Preddiplomskog i Diplomskog studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za tvrdnju pod rednim brojem 2. (*Tijekom studiranja, upoznao/la sam sve načine vođenja pedagoške dokumentacije*), pri čemu su studenti preddiplomskog studija izrazili veći stupanj slaganja od studenata diplomskog studija. Nadalje, u procjeni tvrdnje da vođenje razvojne mape svakog djeteta oduzima puno vremena, utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika ($t=-2,12$, $p=,04$), pri čemu su studenti diplomskog studija izrazili veći stupanj slaganja od studenata preddiplomskog studija. Osim toga, statistički značajna razlika ($t=-2,89$, $p=,01$) u procjeni utvrđena je i kod tvrdnje da vođenje razvojne mape omogućuje praćenje cjelokupnog razvoja djeteta, pri čemu su studenti diplomskog studija ponovno izrazili veći stupanj slaganja. Sa statistički značajnom razlikom ($t=-2,93$, $p=,00$), studenti diplomskog studija također su izrazili veći stupanj slaganja na tvrdnju da se u popunjavanje razvojne mape mogu uključiti i dijete i njegova obitelj, ali i na tvrdnju da razvojna mapa daje uvid u djetetove jake strane koje mogu doprinijeti samopouzdanju djeteta u novoj odgojno – obrazovnoj ustanovi ($t=, -2,23$, $p=,03$).

Tablica 5: Rezultati t – testa u odnosu na studij kojeg ispitanici pohađaju

| | t | df | p |
|--|----------|-----------|----------|
| Razlikujemo obaveznu i neobaveznu pedagošku dokumentaciju u dječjem vrtiću. | .49 | 60.56 | .62 |
| Tijekom studiranja, upoznao/la sam sve načine vođenja pedagoške dokumentacije. | 2.03 | 86.57 | .05 |
| Knjiga pedagoške dokumentacije odgojne skupine dio je obavezne dokumentacije. | -.32 | 75.7 | .75 |

| | | | |
|--|-------|--------|-----|
| S knjigom pedagoške dokumentacije odgojne skupine upoznao/la sam se barem na jednom kolegiju. | 1.69 | 77.11 | .09 |
| Imao/la sam priliku napisati primjer tjednog ili tromjesečnog plana aktivnosti, na način kako se to piše u knjigu pedagoške dokumentacije odgojne skupine. | 1.64 | 79.46 | .11 |
| Knjiga pedagoške dokumentacije pruža mogućnost vođenja bilježaka o svakom pojedinom djetetu iz odgojne skupine. | 1.88 | 60.65 | .06 |
| U trenutku zaposlenja znat ću kako ispuniti knjigu pedagoške dokumentacije odgojne skupine. | 2.81 | 66.85 | .01 |
| Tijekom studiranja, čuo/la sam za razvojnu mapu djeteta. | -1.24 | 93.15 | .22 |
| Tijekom obavljanja stručno – pedagoške prakse, vidio/vidjela sam kako odgojitelji/ce vode razvojnu mapu svakog djeteta. | -1.37 | 70.16 | .17 |
| Vođenje razvojne mape svakog djeteta oduzima puno vremena. | -2.12 | 79.6 | .04 |
| Odgojitelji/ce, uglavnom, prakticiraju vođenje razvojne mape djeteta. | .2 | 79.88 | .84 |
| Članovi stručnog tima uključeni su i potiču vođenje razvojnih mapa za svako dijete iz odgojne skupine. | 1.31 | 101.72 | .19 |

| | | | |
|---|-------|--------|-----|
| Vođenje razvojne mape omogućuje praćenje cjelokupnog razvoja djeteta. | -2.89 | 111.98 | .01 |
| Razvojnu mapu popunjavaju isključivo odgojitelji/ce djeteta. | 1.18 | 72.34 | .24 |
| U popunjavanje razvojne mape može se uključiti i obitelj djeteta, kao i samo dijete. | -2.93 | 111.99 | .00 |
| Obitelj, uglavnom, nije spremna na ovakav način suradnje s vrtićem (zajedničko vođenje razvojne mape djeteta). | 1.37 | 72.94 | .18 |
| Razvojna mapa može imati važnu ulogu prilikom prijelaska djeteta iz jedne odgojno – obrazovne ustanove u drugu. | -1.59 | 111.23 | .12 |
| Razvojna mapa ima funkciju olakšavanja prijelaza između vrtića i vrtića ili vrtića i škole. | -.94 | 84.47 | .35 |
| Razvojna mapa daje uvid u djetetove jake strane koje mogu doprinijeti samopouzdanju djeteta u novoj odgojno – obrazovnoj ustanovi. | -2.23 | 111.03 | .03 |
| Razvojna mapa predstavlja uvid u cjeloviti razvoj, što je potrebno za kvalitetno upoznavanje karakteristika svakog pojedinog djeteta. | -1.89 | 96.28 | .06 |

| | | | |
|--|------|-------|-----|
| Prilikom odlaska na testiranje za upis u 1. razred, stručnjaci u obzir uzimaju razvojnu mapu djeteta (ukoliko ju ono posjeduje). | 1.52 | 82.39 | .13 |
| Učitelji/ce bi trebali/e nastaviti voditi razvojnu mapu djeteta. | -.26 | 71.95 | .8 |

Kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika procjene u stavovima među ispitanicima s obzirom na godinu studiranja, korištena je jednosmjerna analiza varijance (Tablica 6).

Tablica 6: Rezultati jednosmjerne analize varijance zavisne varijable u odnosu na godinu studiranja

| | | Suma kvadrata | df | Prosjek sume kvadrata | F | p |
|---|--------------|----------------------|-----------|------------------------------|----------|----------|
| Razlikujemo obaveznu i neobaveznu pedagošku dokumentaciju u dječjem vrtiću. | Između grupa | 2.94 | 4 | .74 | .49 | .75 |
| Tijekom studiranja, upoznao/la sam sve načine vođenja pedagoške dokumentacije. | Između grupa | 3.91 | 4 | .98 | .67 | .61 |
| Knjiga pedagoške dokumentacije odgojne skupine dio je obavezne dokumentacije. | Između grupa | 5.65 | 4 | 1.41 | 3.72 | .01 |
| S knjigom pedagoške dokumentacije odgojne skupine upoznao/la sam se barem na jednom kolegiju. | Između grupa | 9.26 | 4 | 2.31 | 1.01 | .41 |

| | | | | | | |
|--|--------------|-------|---|-------|------|-----|
| Imao/la sam priliku napisati primjer tjednog ili tromjesečnog plana aktivnosti, na način kako se to piše u knjigu pedagoške dokumentacije odgojne skupine. | Između grupa | 76.82 | 4 | 19.20 | 7.88 | .00 |
| Knjiga pedagoške dokumentacije pruža mogućnost vođenja bilježaka o svakom pojedinom djetetu iz odgojne skupine. | Između grupa | 8.55 | 4 | 2.14 | 1.25 | .3 |
| U trenutku zaposlenja znat ću kako ispuniti knjigu pedagoške dokumentacije odgojne skupine. | Između grupa | 12.77 | 4 | 3.19 | 1.70 | .15 |
| Tijekom studiranja, čuo/la sam za razvojnu mapu djeteta. | Između grupa | 15.73 | 4 | 3.93 | 4.52 | .00 |
| Tijekom obavljanja stručno – pedagoške prakse, vidio/vidjela sam kako odgojitelji/ce vode razvojnu mapu svakog djeteta. | Između grupa | 13.74 | 4 | 3.43 | 1.41 | .23 |
| Vođenje razvojne mape svakog djeteta oduzima puno vremena. | Između grupa | 8.55 | 4 | 2.14 | 1.85 | .13 |

| | | | | | | |
|---|--------------|-------|---|------|------|-----|
| Odgovitelji/ce, uglavnom, prakticiraju vođenje razvojne mape djeteta. | Između grupa | 5.43 | 4 | 1.36 | .79 | .54 |
| Članovi stručnog tima uključeni su i potiču vođenje razvojnih mapa za svako dijete iz odgojne skupine. | Između grupa | 9.36 | 4 | 2.34 | 1.1 | .10 |
| Vođenje razvojne mape omogućuje praćenje cjelokupnog razvoja djeteta. | Između grupa | 3.39 | 4 | .85 | 1.64 | .17 |
| Razvojnu mapu popunjavaju isključivo odgovitelji/ce djeteta. | Između grupa | 4.63 | 4 | 1.16 | .57 | .69 |
| U popunjavanje razvojne mape može se uključiti i obitelj djeteta, kao i samo dijete. | Između grupa | 8.57 | 4 | 2.14 | 2.72 | .03 |
| Obitelj, uglavnom, nije spremna na ovakav način suradnje s vrtićem (zajedničko vođenje razvojne mape djeteta). | Između grupa | 20.65 | 4 | 5.16 | 4.78 | .00 |
| Razvojna mapa može imati važnu ulogu prilikom prijelaska djeteta iz jedne odgojno – obrazovne ustanove u drugu. | Između grupa | 1.61 | 4 | .40 | 1.19 | .32 |

| | | | | | | |
|---|--------------|-------|---|------|------|-----|
| Razvojna mapa ima funkciju olakšavanja prijelaza između vrtića i vrtića ili vrtića i škole. | Između grupa | 1.87 | 4 | .47 | .87 | .48 |
| Razvojna mapa daje uvid u djetetove jake strane koje mogu doprinijeti samopouzdanju djeteta u novoj odgojno – obrazovnoj ustanovi. | Između grupa | 4.24 | 4 | 1.06 | 2.22 | .07 |
| Razvojna mapa predstavlja uvid u cjeloviti razvoj, što je potrebno za kvalitetno upoznavanje karakteristika svakog pojedinog djeteta. | Između grupa | 2.30 | 4 | .58 | 1.11 | .36 |
| Prilikom odlaska na testiranje za upis u 1. razred, stručnjaci u obzir uzimaju razvojnu mapu djeteta (ukoliko ju ono posjeduje). | Između grupa | 11.25 | 4 | 2.81 | 2.01 | .1 |
| Učitelji/ce bi trebali/e nastaviti voditi razvojnu mapu djeteta. | Između grupa | 2.92 | 4 | .73 | 1.04 | .39 |

Utvrđena je statistički značajna razlika ($p \leq 0,33$) između skupina s obzirom na godinu studiranja, stoga je korištena post hoc analiza Bonfferoni postupka (Tablica 7).

Na tvrdnju da je Knjiga pedagoške dokumentacije odgojne skupine dio obavezne dokumentacije, studenti druge godine izražavaju veći stupanj slaganja od studenata prve godine. Što se tiče tvrdnje da su imali priliku napisati primjer tjednog ili tromjesečnog plana aktivnosti, na način kako se to piše u Knjizi pedagoške dokumentacije odgojne skupine, studenti treće godine označili su veći stupanj slaganja od studenata s prve, druge i pete godine studija. Nadalje, studenti druge, treće i pete godine izrazili su veći stupanj slaganja od studenata prve godine na tvrdnju da su tijekom studiranja čuli za razvojnu mapu djeteta. Što se tiče tvrdnje da se u popunjavanje razvojne mape može uključiti i dijete i njegova obitelj, studenti pete godine izrazili su veći stupanj slaganja od studenata prve godine, a na tvrdnju da obitelj, uglavnom, nije spremna na takav način suradnje s vrtićem studenti prve godine označili su veći stupanj slaganja od studenata pete godine.

Tablica 7: Odnos zavisnih varijabli i godine studiranja ispitanika

| Zavisna varijabla | (I) Godina studiranja? | (J) Godina studiranja? | Prosječna razlika (I-J) | p |
|---|------------------------|------------------------|-------------------------|-----|
| Knjiga pedagoške dokumentacije odgojne skupine dio je obavezne dokumentacije. | 2. | 1. | .63* | .01 |

| | | | | |
|--|----|----|-------|-----|
| Imao/la sam priliku napisati primjer tjednog ili tromjesečnog plana aktivnosti, na način kako se to piše u knjigu pedagoške dokumentacije odgojne skupine. | 3. | 1. | 1.89* | .00 |
| | | 2. | 1.80* | .00 |
| | | 5. | 1.89* | .00 |
| Tijekom studiranja, čuo/la sam za razvojnu mapu djeteta. | 2. | 1. | 1.00* | .00 |
| | 3. | 1. | .83* | .01 |
| | 5. | 1. | .92* | .01 |
| U popunjavanje razvojne mape može se uključiti i obitelj djeteta, kao i samo dijete. | 5. | 1. | .75* | .04 |

| | | | | |
|---|-----------|-----------|--------------|------------|
| <p>Obitelj, uglavnom, nije spremna na ovakav način suradnje s vrtićem (zajedničko vođenje razvojne mape djeteta).</p> | <p>1.</p> | <p>5.</p> | <p>1.12*</p> | <p>.00</p> |
|---|-----------|-----------|--------------|------------|

Kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika procjene u stavovima među ispitanicima s obzirom na grad u kojem studiraju, korištena je jednosmjerna analiza varijance (Tablica 8).

Tablica 8: Rezultati jednosmjerne analize varijance zavisne varijable u odnosu na grad u kojem ispitanici studiraju

| | | Suma kvadrata | df | Prosjek sume kvadrata | F | p |
|--|--------------|----------------------|-----------|------------------------------|----------|----------|
| Tijekom studiranja, čuo/la sam za razvojnu mapu djeteta. | Između grupa | 12.54 | 5 | 2.51 | 2.77 | .02 |
| U trenutku zaposlenja znat ću kako ispuniti knjigu pedagoške dokumentacije odgojne skupine. | Između grupa | 31.96 | 5 | 6.39 | 3.73 | .00 |
| Vođenje razvojne mape svakog djeteta oduzima puno vremena. | Između grupa | 16.17 | 5 | 3.23 | 2.95 | .02 |
| Razvojnu mapu popunjavaju isključivo odgojitelji/ce djeteta. | Između grupa | 22.24 | 5 | 4.45 | 2.35 | .05 |
| Prilikom odlaska na testiranje za upis u 1. razred, stručnjaci u obzir uzimaju razvojnu mapu djeteta (ukoliko ju ono posjeduje). | Između grupa | 18.49 | 5 | 3.7 | 2.76 | .02 |

Utvrđena je statistički značajna razlika ($p \leq 05$) između skupina s obzirom na grad u kojem studiraju, stoga je korištena post hoc analiza Bonfferoni postupka (Tablica 9).

Na tvrdnju da će u trenutku zaposlenja znati kako ispuniti knjigu pedagoške dokumentacije odgojne skupine, studenti koji studij pohađaju u Čakovcu izrazili su veći stupanj slaganja od studenata koji studij pohađaju u Zagrebu. Što se tiče tvrdnje da vođenje razvojne mape svakog djeteta oduzima puno vremena, studenti koji studiraju u Rijeci označili su veći stupanj slaganja od studenata koji studiraju u Čakovcu, a na tvrdnju da prilikom odlaska na testiranje za upis u 1. razred, stručnjaci u obzir uzimaju razvojnu mapu djeteta (ukoliko ju ono posjeduje), studenti iz Zadra označili su veći stupanj slaganja od riječkih studenata.

Tablica 9: Odnos zavisnih varijabli i grada u kojem ispitanici studiraju

| Zavisna varijabla | (I) Grad u kojem studirate? | (J) Grad u kojem studirate? | Prosječna razlika (I-J) | p |
|--|-----------------------------|-----------------------------|-------------------------|-----|
| U trenutku zaposlenja znat ću kako ispuniti knjigu pedagoške dokumentacije odgojne skupine | Čakovec | Zagreb | 1.13* | .00 |

| | | | | |
|--|--------|---------|-------|-----|
| Vođenje razvojne mape svakog djeteta oduzima puno vremena. | Rijeka | Čakovec | 1.42* | .02 |
| Prilikom odlaska na testiranje za upis u 1. razred, stručnjaci u obzir uzimaju razvojnu mapu djeteta (ukoliko ju ono posjeduje). | Zadar | Rijeka | 2.61* | .01 |

Kako bi se utvrdilo postoji li povezanost između dobi i procjene ispitanika korišten je Spearmanov test korelacije.

Utvrđena je povezanost između dobi ispitanika i tvrdnje da razvojnu mapu popunjavaju isključivo odgojitelji/ce djeteta ($R=.198$, $p=.034$).

7. ZAKLJUČAK

Cilj ovog rada bio je, ponajprije, dobiti uvid u informiranost studenata o obaveznoj i neobaveznoj pedagoškoj dokumentaciji u dječjem vrtiću, ali i uvid o informiranosti o razvojnoj mapi djeteta kao jednom od načina vođenja pedagoške dokumentacije. Istraživanjem se htjelo usporediti postoji li razlika u informiranosti i stavovima studenata s obzirom na godinu studiranja te postoji li razlika u stupnju informiranosti s obzirom na grad u kojem studenti pohađaju studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Analizom rezultata utvrđeno je da postoji razlika u procjeni danih tvrdnji između studenata preddiplomskog i diplomskog studija. Osim toga, analiza dobivenih rezultata pokazala je kako postoji razlika u procjeni s obzirom na godinu studiranja ispitanika, kao i s obzirom na grad u kojem sudionici istraživanja pohađaju studij. Time su potvrđene pomoćne hipoteze (H1 i H2), navedene na početku istraživanja, a koje pretpostavljaju da postoji razlika u poimanju obavezne i neobavezne pedagoške dokumentacije u dječjem vrtiću, između studenata preddiplomskog i diplomskog studija te da postoji razlika u poimanju obavezne i neobavezne pedagoške dokumentacije u dječjem vrtiću, između studenata u različitim gradovima u Republici Hrvatskoj.

S obzirom na dobivene rezultate, zaključujem kako su ovakva i slična istraživanja izuzetno važna kako bi se utvrdila moguća ovisnost i o drugim varijablama. Također, može se zaključiti da je puno prostora za napredak u podizanju svijesti o važnosti pedagoške dokumentacije općenito, kao i o velikoj važnosti razvojne mape djeteta. Veliku ulogu u naglašavanju važnosti svakako ima i inicijalno obrazovanje budućih odgojno – obrazovnih djelatnika koje bi trebalo izgraditi dobar temelj te motivirati stručnjake u daljnjoj nadogradnji stečenog znanja i potrazi za novim alternativama vođenja kvalitetne pedagoške dokumentacije, a sve u svrhu boljeg razumijevanja djetetovog razvoja te olakšavanja prijelaza „visoke stepenice“ između predškolskog i školskog odgoja i obrazovanja.

8. PRILOZI

Prilog 1. Primjer ankete

ULOGA RAZVOJNE MAPE U PRIJELAZU DJETETA IZ VRTIĆA U ŠKOLU

Poštovani studenti i studentice,

Najprije, zahvaljujem Vam na dobroj volji u popunjavanju ove ankete.

Istraživanje se provodi u svrhu pisanja diplomskog rada na diplomskog studiju Učiteljskog fakulteta u Zagrebu, studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Odgovori su u potpunosti anonimni, isti će biti korišteni isključivo za potrebe istraživačkog rada pa Vas molim za iskrenost.

Hvala Vam!

Dob? _____

Godina studiranja?

- a) 1.
- b) 2.
- c) 3.
- d) 4.
- e) 5.

Studij?

- a) Preddiplomski sveučilišni studij - Rani i predškolski odgoj i obrazovanje
- b) Diplomski sveučilišni studij - Rani i predškolski odgoj i obrazovanje
- c) Integrirani sveučilišni studij – Učiteljski studij

Grad u kojem studirate?

- a) Zagreb
- b) Čakovec
- c) Petrinja
- d) Rijeka
- e) Zadar
- f) Osijek

U nastavku su dane tvrdnje i linearna skala od 1 do 5. Broj 1 označava neslaganje s tvrdnjom, broj 3 je djelomično slaganje, a broj 5 znači potpuno slaganje s tvrdnjom.

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Razlikujemo obaveznu i neobaveznu pedagošku dokumentaciju u dječjem vrtiću. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Tijekom studiranja, upoznao/la sam sve načine vođenja pedagoške dokumentacije. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Knjiga pedagoške dokumentacije odgojne skupine dio je obavezne dokumentacije. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| S knjigom pedagoške dokumentacije odgojne skupine upoznao/la sam se barem na jednom kolegiju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Imao/la sam priliku napisati primjer tjednog ili tromjesečnog plana aktivnosti, na način kako se to piše u knjigu pedagoške dokumentacije odgojne skupine. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Knjiga pedagoške dokumentacije pruža mogućnost vođenja bilježaka o svakom pojedinom djetetu iz odgojne skupine. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| U trenutku zaposlenja znat ću kako ispuniti knjigu pedagoške dokumentacije odgojne skupine. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Tijekom studiranja, čuo/la sam za razvojnu mapu djeteta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Tijekom obavljanja stručno – pedagoške prakse, vidio/vidjela sam kako odgojitelji/ce vode razvojnu mapu svakog djeteta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Vođenje razvojne mape svakog djeteta oduzima puno vremena. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Odgovitelji/ce, uglavnom, prakticiraju vođenje razvojne mape djeteta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Članovi stručnog tima uključeni su i potiču vođenje razvojnih mapa za svako dijete iz odgojne skupine. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vođenje razvojne mape omogućuje praćenje cjelokupnog razvoja djeteta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Razvojnu mapu popunjavaju isključivo odgovitelji/ce djeteta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| U popunjavanje razvojne mape može se uključiti i obitelj djeteta, kao i samo dijete. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Obitelj, uglavnom, nije spremna na ovakav način suradnje s vrtićem (zajedničko vođenje razvojne mape djeteta). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Razvojna mapa može imati važnu ulogu prilikom prijelaska djeteta iz jedne odgojno – obrazovne ustanove u drugu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Razvojna mapa ima funkciju olakšavanja prijelaza između vrtića i vrtića ili vrtića i škole. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Razvojna mapa daje uvid u djetetove jake strane koje mogu doprinijeti samopouzdanju djeteta u novoj odgojno – obrazovnoj ustanovi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Razvojna mapa predstavlja uvid u cjeloviti razvoj, što je potrebno za kvalitetno upoznavanje karakteristika svakog pojedinog djeteta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Prilikom odlaska na testiranje za upis u 1. razred, stručnjaci u obzir uzimaju razvojnu mapu djeteta (ukoliko ju ono posjeduje). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Učitelji/ce bi trebali/e nastaviti voditi razvojnu mapu djeteta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Zadnje je pitanje, pitanje otvorenog tipa pa Vas molim da kratko nabrojite.

1. S kojom ste se dokumentacijom susreli u dječjim vrtićima?

9. LITERATURA

1. Čudina – Obradović, M. (2008). Spremnost za školu: višestrukost značenja pojma i njegova suvremena uporaba. *Odgovne znanosti*, 10(2), 285 - 300.
2. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008). Pretraživanje informacija na internetu. 8. kolovoza 2021. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html
3. Edwards, C., Gandini, L. i Forman, G. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. Ablex Publishing Corporation.
4. Fabian, H. & Dunlop, ATW. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Bernard van Leer Foundation.
5. Gilkerson, D., Frier Hanson, M. (2000). *Family Portfolios: Involving Families in Portfolio Documentation* na adresi <https://link.springer.com> (8.8.2021).
6. Grace, C. (1992). *The Portfolio and Its Use: Developmentally Appropriate Assessment od Young Children*, ERIC Digest. na adresi <https://eric.ed.gov> (10.8.2021.)
7. Griebel, W., Niesel, R. (2005). Transition competence and resiliency in educational institutions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1(2005), 4 – 11.
8. Griebel, W., Niesel, R. (2009). A developmental psychology perspective in Germany: coTconstruction of transitions between family and education system by the child, parents and pedagogues. *Early Years*, 29(1), 59–68.
9. Hansen A. K., Kaufmann K. R. i Walsh B. K. (2006). *Kurikulum za vrtiće: razvojno-primjereni program za djecu od 3 do 6 godina*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
10. Inkrott, R.S. (2003). *Portfolio Assessment in the Preschool Classroom* na adresi <https://www.semanticscholar.org> (10.8.2021.)

11. Kankaanranta, M. (1996). *Self – Portrait of a Child: Portfolios as a Means of Self – Assessment in Preschool and Primary School* na adresi <https://files.eric.ed.gov> (10.8.2021.)
12. Krnjaja, Ž., Pavlović – Breneselović, D. (2016). *Preschool teachers' perspectives on the purpose of a child portfolio in the preschool curriculum: The case of Serbia* na adresi www.researchgate.net (10.8.2021).
13. Lam Seung, M., Pollard, M. (2006). A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years An International Journal of Research and Development*, 26(2), 123 – 141.
14. Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno – obrazovne ustanove i zajednice*. Element d.o.o.
15. Mills, L. *Yes, It Can Work!: Portfolio Assessment with Preschoolers* na adresi <https://eric.ed.gov> (11.8.2021).
16. Miljak, A. (1996). Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja: model Izvor. Persona.
17. Moss, P. (2013). *The relationship between early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship*. Routledge. (2 - 49).
18. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Pretraživanje informacija na internetu. 8. kolovoza 2021. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_01_5_95.html
19. Núñez Ponsa, G. (2012). Prenošenje informacija dok dijete postaje učenik. *Djeca u Europi*, 4(7), 7 – 8.
20. Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers* na adresi <https://psycnet.apa.org/record/1999-02145-000> (2.8.2021.)
21. Pianta, R. C., Rimm – Kaufman, S. E., Cox, M. J. (2000). *An Ecological Approach to Kindergarten Transition*. Paul. H. Brookes Publishing.Co. (3 - 12).
22. Pravilnik o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjem vrtiću (2001). Pretraživanje informacija na internetu. 8. kolovoza 2021. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2001_09_83_1422.html
23. Prelogović, S. (2013). Mostovi između vrtića i škole. *Zrno – časopis za obitelj, vrtić i školu*. 103 – 104.

24. Rinaldi, C. (2006). *In Dialog with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. Routledge.
25. Skopljak, E., Burić, H. (2012). Razvojna mapa djeteta kao podrška prijelazu. *Djeca u Europi*, 4(7), 27 – 28.
26. Slunjski, E. (2011.). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 217 – 230.
27. Slunjski, E., Ljubetić, M., Pribela, S., Malnar, A., Kljenak, T., ..., Antulić, S. (2012.) *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
28. Somolanji Tokić, I., Kretić Majer, J. (2015). Dijete kao aktivni sudionik polaska u školu. *Life and school: journal for the theory and practice of education*, LXI(1), 103 – 110.
29. Somolanji Tokić, I. (2016). Kompetencije učitelja i polazak djeteta u osnovnu školu u svjetlu nove kurikularne reforme. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65(3), 423 – 439.
30. Taloš Lopar, M., Martić, K. (2015). Dokumentiranje odgojnoobrazovnog procesa. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21(79), 14-15.
31. Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S., Rimkiene R., Sabaliuskiene, R., Trikić, Z. i Vonta, T. (2012). *Teorija u praksi: priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
32. Tatalović Vorkapić, S. (2020). *Kako bez suza u dječji vrtić i osnovnu školu? : Podrška socijalno – emocionalnoj dobrobiti djece tijekom prijelaza i prilagodbe, Psihologija dobrobiti djece*. Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet.
33. Visković, I., Višnjic Jevtić, A. (2019). *Jeli važnije putovati ili stići? : prijelazi djece rane i predškolske dobi iz obitelji u odgojno – obrazovne institucije*. Alfa.
34. Vujičić, L. (2015). Pripovjedačko putovanje odgajatelja ili osobna refleksija putem fotografije. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21(79), 6-8.
35. Wortham, S.C., Barbour, A., Desjean – Perrotta, B. (1998). *Portfolio Assessment: A Handbook for Preschool and Elementary Educators* na adresi <https://eric.ed.gov> (2.7.2022).

IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA

kojom ja, Lorena Pintarić Švarbić, studentica Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (Rani i predškolski odgoj i obrazovanje), kao autorica diplomskog rada s naslovom *Uloga pedagoške dokumentacije u prijelazu iz vrtića u školu*:

Izjavljujem da sam diplomski rad izradila samostalno pod mentorstvom doc.dr.sc. Adrijane Višnjić Jevtić. Tuđe teorije, stavovi, spoznaje, zaključci i zakonitosti koje sam izravno ili parafrazirajući navela u radu, jasno su označeni i primjereno navedeni u popisu literature.

Zagreb, rujan 2022. godine

Lorena Pintarić Švarbić
