

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Klaudija Meseš

ULOGA REFLEKSIVNE PRAKSE U PROFESIONALNOM RAZVOJU
ODGOJITELJA

Završni rad

Petrinja, srpanj 2022.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Klaudija Meseš

ULOGA REFLEKSIVNE PRAKSE U PROFESIONALNOM RAZVOJU
ODGOJITELJA

Završni rad

Mentor: prof.dr.sc. Siniša Opić

Sumentor: doc.dr.sc.Tihana Kokanović

Petrinja, srpanj 2022.

Sadržaj

SAŽETAK.....	4
SUMMARY	5
UVOD	1
1 Odgojiteljska profesija kroz povijest	2
1.1 Razvoj predškolskog odgoja u Hrvatskoj	2
1.2 Razvoj profesije odgojitelja u Hrvatskoj od 19. stoljeća do danas	3
2 Odgojiteljska profesija i profesionalni razvoj	5
2.1 Inicijalno obrazovanje odgojitelja	5
2.2 Profesionalno usavršavanje	7
2.2.1 Profesionalni razvoj odgojitelja	8
2.2.2 Profesionalne kompetencije odgojitelja	11
3 Refleksivna praksa	14
3.1 Refleksija i samorefleksija	14
3.1.1 Samorefleksija i njena uloga u profesionalnom razvoju odgojitelja	18
3.1.2 Samorefleksija i implicitna pedagogija	19
3.2 Akcijsko istraživanje i refleksivna praksa	20
3.2.1 Sudionici u akcijskom istraživanju	22
3.2.2 Primjeri akcijskih istraživanja	24
Zaključak	29
Literatura	30
Izjava o izvornosti završnog rada	33

SAŽETAK

U svrhu profesionalizacije zanimanja odgojitelja potreban je konstantan rad, istraživanja i mijenjanje prakse. Profesionalni razvoj odgojitelja mora biti definiran sustavnim i kontinuiranim aktivnostima, usmjerenih na osobni i kolektivni razvoj odgojno-obrazovne ustanove, ali i cijelog odgojno-obrazovnog sustava.

Ovaj rad ima za cilj prikazati značaj uloge refleksivne prakse u profesionalnom razvoju odgojitelja. U prvom dijelu rada govorit će se o odgojiteljskoj profesiji u povijesti. Nadalje se govori o odgojiteljskoj profesiji i profesionalnom razvoju odgojitelja, te na posljepku o refleksivnoj praksi kao jednom od iznimno važnih čimbenika za profesionalni razvoj odgojitelja.

Mnogi autori (Hammerslay, 2002; Schön, 1990; Young i Lucas, 1999 i mnogi drugi) naglašavaju važnost refleksivne prakse i cjeloživotnog obrazovanja u svrhu profesionalnog usavršavanja. Uz formalno obrazovanje, vrlo je važno ići u korak s vremenom, novim saznanjima na području odgoja i obrazovanja predškolske djece. Autori (Schon, 1990; Bolton, 2001; Elliott, 1990; Young i Lucas, 1999; Bleakly, 1999 i mnogi drugi) govore o važnosti holističkog pristupa u razvoju i usavršavanju odgojitelja. S godinama se mijenjala odgojno-obrazovna praksa pa se isto tako mijenjaju načini učenja i obrazovanja odgojitelja. Kako odgojitelj sam, tako i cijela odgojno-obrazovna institucija moraju propitivati, promišljati, mijenjati ono što nije dobro te razvijati ono što je dobro, a sve u svrhu kvalitetnijeg rada odgojno-obrazovne ustanove i što je najvažnije, kvalitetnijeg „življenja“ djece u dječjim vrtićima. Na prvom je mjestu dijete, stoga je nužno obrazovanje, kontinuirani rad i učenje, te (samo)refleksija kako bismo djetetu pružili najbolje što možemo kako bi se razvilo u samosvjesnu i samopouzdanu osobu. Odgojitelj ima mnoge uloge u vrtiću, a jedna od njih je omogućiti djeci da žive učeći i učeći žive.

Uz inicijalno obrazovanje odgojitelja, za njegov profesionalni razvoj važna je, dakle, refleksivna praksa, time jačanje profesionalnih kompetencija, cjeloživotno obrazovanje (formalno i/ili neformalno), provođenje akcijskih istraživanja i suradnja sa stručnjacima (kako u ustanovi, tako i izvan ustanove) te s roditeljima djece.

Ključne riječi: *refleksivna praksa, refleksija, samorefleksija, reflektivni praktičar, profesionalno usavršavanje, profesija odgojitelja*

SUMMARY

In order to professionalize the profession of educator, constant work, research and changing practice are needed. The professional development of educators must be defined by systematic and continuous activities, aimed at the personal and collective development of the educational institution, but also of the entire educational system.

This paper aims to show the significance of the role of reflective practice in the professional development of educators. The first part of the paper will talk about the teaching profession in history. Furthermore, the teacher's profession and the professional development of educators are discussed, and finally, reflective practice is discussed as one of the extremely important factors for the professional development of educators.

Many authors (Hammerslay, 2002; Schön, 1990; Young and Lucas, 1999 and many others) emphasize the importance of reflective practice and lifelong learning for the purpose of professional development. In addition to formal education, it is very important to keep up with the times, with new knowledge in the field of upbringing and education of preschool children. Authors (Schon, 1990; Bolton, 2001; Elliott, 1990; Young and Lucas, 1999; Bleakly, 1999 and many others) talk about the importance of a holistic approach in the development and training of educators. Educational practice has changed over the years, so the ways of learning and educating educators have also changed. Just as the educator himself, so the entire educational institution must question, reflect, change what is not good and develop what is good, all for the purpose of better quality work of the educational institution and, most importantly, better "life" of children in children's kindergartens. The child comes first, therefore education, continuous work and learning, and (self)reflection are necessary in order to give the child the best we can so that it develops into a self-aware and self-reliant person. The educator has many roles in the kindergarten, and one of them is to enable the children to live by learning and by learning to live.

In addition to the initial education of educators, reflective practice is important for his professional development, thereby strengthening professional competences, lifelong education (formal and/or informal), conducting action research and cooperation with experts (both in the institution and outside the institution) and with the parents of the children.

Key words: *reflective practice, reflection, self-reflection, reflective practitioner, professional training, teacher's profession*

UVOD

Interes za refleksivnog praktičara i refleksivnu praksu javlja se unazad dvadesetak godina, kod nas tek u novije vrijeme. Odgojitelj kontinuirano gradi sposobnost teorijske refleksije u praktične uvjete i obrnuto, izgrađuje novu teoriju praksom i razmišljanjem o njoj. Kritički analizira vlastitu i tuđu praksu i aktivnosti koje vodi te raspravlja o svojim i idejama svojih kolega, drugih profesionalaca.

Refleksivni praktičar refleksivnu praksu gradi na osnovi svog razmišljanja o njoj prije i poslije aktivnosti i djelovanja te tijekom akcije što je karakteristika vrsnog praktičara.

Refleksivnom praksom bavili su se mnogi autori te mnogi od njih taj model razmatraju kao alternativni nasuprot tradicionalnom i pozitivističkom pristupu mijenjanja prakse: Schön, Zeichner i Tabachnick, Young i Lucas, Goodman, Ross, Bondy, Kyle, i mnogi drugi. U odgojno-obrazovnoj praksi egzistiraju različite odgojne filozofije (implicitne pedagogije) koje mogu i ne moraju stvarati različitost kao novu kvalitetu. Priroda prakse je takva da se svakodnevno javljaju mnogi problemi koji zahtijevaju trenutačno rješavanje od strane odgojitelja i to u tijeku akcije. Zbog toga je ona „nesigurna“, kompleksna, konfliktna, stoga zahtijeva stalnu refleksiju i provjeru. Sukladno tome, refleksivni praktičar je aktivan pojedinac koji istražuje mogućnosti i različite načine djelovanja kao odgovore na probleme u praksi. Njega karakterizira „refleksivna otvorenost“ koja se javlja kad smo spremni preispitati vlastito mišljenje i spoznati da je bilo koje stajalište do kojeg dođemo tek hipoteza o svijetu. Bez obzira na uvjerljivost hipoteze, te koliko smo naklonjeni svojoj zamisli, ona je uvijek podložna preispitivanju i poboljšanju. (Senge, 2003, 266)

Refleksivni proces nije jednostavan, spiralan ili hijerarhijski već je izuzetno kompleksan. U refleksivnoj praksi problemi su već u samom početku vrlo složeni, često paradoksalni, kaotični i nepredvidivi (Bleakly, 1999). Nadalje, refleksivni proces je konzultativni i participirajući jer „...biti refleksivan znači usmjeriti pažnju na nečiju akciju, mišljenje i osjećaje i njihove efekte, biti refleksivan je gledati cijeli scenarij: druge ljude, situacije i mjesta.“ (Bolton, 2001, 7). Refleksivna praksa je „gledanje unatrag s ciljem kretanja unaprijed“ (Borko, 1997, 351)

1 Odgojiteljska profesija kroz povijest

Ranim djetinjstvom kroz povijest bavili su se mnogi mislioci, stoga je i povijest pedagogije bogata različitim pravcima, idejama te konceptima. Pod pojmom ranog djetinjstva podrazumijevamo razdoblje od rođenja djeteta pa do polaska u osnovnu školu (Mendeš, 2015). Razvojna psihologija je pod tim pojmom godinama podrazumijevala isključivo razdoblje tjelesnog i psihičkog razvoja djeteta, dok noviji pristupi podrazumijevaju, pored navedenog, i povijesni, društveni, te kulturni kontekst tog životnog razdoblja (Lenzen, 1989, prema Mendeš, 2015).

U djelu „*Informatorij za materinsku školu*“ Jan Amos Kamensky razradio je sustav odgoja djece u obiteljskom kontekstu, dok su problem institucijskog odgoja razradili Friedrich Fröbel, Johann Heinrich Pestalozzi i Robert Owen. Glavno obilježje navedenih pedagoga su vlastita iskustva u radu s djecom, te se, zbog svojih zasluga smatraju klasicima predškolskog odgoja (Mendeš, 2015).

Friedrich Fröbel je 1837. godine osnovao ustanovu za predškolsku djecu pod nazivom **ustanova za razvoj stvaralačkih motiva i djelatnosti kod djece i mladih**. Nekoliko godina kasnije tu ustanovu je preimenovao u „**dječji vrtić**“. Fröbel je imao ključni značaj za institucijsko formiranje predškolskog odgoja.

1.1 Razvoj predškolskog odgoja u Hrvatskoj

Prve ustanove za predškolsku djecu u Hrvatskoj počinju se otvarati tijekom druge polovine 19. stoljeća. Za razliku od školskog sustava, predškolski institucijski odgoj nema dugu prošlost. 19. stoljeće bilo je razdoblje velikih političkih i društvenih promjena (Mendeš, 2015). Modernizacijske promjene odrazile su se i na sustav skrbi o djeci te na obrazovanje. U Hrvatskoj kao i u ostalim europskim državama, industrijskom revolucijom ženama je bilo omogućeno uključivanje u svijet rada. Austro-ugarskom nagodbom Hrvatska je dobila samostalnost odlučivanja u školskom sustavu te je donekle samostalno kreirala školski sustav (Mendeš, 2015).

Počeci reguliranja institucijskog odgoja u ranom djetinjstvu datiraju od 1874. godine, donošenjem dvaju važnih dokumenata vezanih za razvoj predškolskih ustanova i profesije

odgojitelja, a to su *Zakon ob ustroju pučkih škola i preparandijah za pučko učiteljstvo u kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji* te dokument *Naredba ob ustrojstvu zabavišta* (Mendeš, 2015) donesena 1878. godine. U prvom dokumentu navodi se potreba za osnivanjem zabavišta, drugim se dokumentom obrazlaže djelatnost, ustrojstvo, sadržaj i djelokrug zabavišta kao odgojnih ustanova. Zabavište se definira kao „*odgojilište djece, na polazak škole jošte neobvezne*“. Definira se i zadaća zabavišta: „*kućno odgajanje djece potpomaže i nadopunjuje te da ju pripravlja za školsku obuku primjerenim razvijanjem sila tjelesnih i duševnih*“. U dokumentu se govori i o odgojnim sredstvima u zabavištu, a posebno se ističe kako je strogo isključena svaka obuka u školskom smislu. Naredbom se definira i koja djeca smiju pohađati zabavište, a to su djeca iznad treće godine života do dobi obveznog polaska u školu. Bolesna djeca nisu mogla biti uključena u ustanovu. Naredba detaljno govori o organizaciji zabavišta, definiran je i osnivač, regulirano je vrijeme boravka djeteta u ustanovi, kao i koji broj djece može biti pod nadzorom zabavišne učiteljice (najviše 40). U tekstu se govori i o zgradi, prostornom uređenju i opremi te zadacima zabave: (a) društveno prilagođavanje djece, (b) razvijanje sposobnosti percipiranja i aktivnosti u sudjelovanju kod zabava i igara, (c) razvijanje ručnih vještina te (d) stjecanje osnovnih pojmova o prostoru kao i osnova računanja.

Ono što je nama od posebnog značaja jest definiranje kadrovskih uvjeta kojima se traži da rad izvodi zabavišna učiteljica uz pomoć čuvarice. „*Učiteljicom u zabavištu može biti samo ženska osoba u svakom obziru neporočna, koja si je pribavila u tu svrhu propisano osposobljenje. Čuvaricom pak u zabavištu može biti svaka besporočna ženska osoba, koja je zdravog tijela i čilog duha*“. Tom se odredbom po prvi puta spominju osobe posebno kvalificirane za rad u zabavištima.

Veliki je značaj *Naredbe ob ustrojstvu zabavišta* jer po prvi puta u povijesti govori se o odgojnim ustanovama za djecu rane dobi u vidu zabavišta te o zabavišnim učiteljicama kao pedagoški kvalificiranom osoblju za rad u tim ustanovama (Mendeš, 2015) .

1.2 Razvoj profesije odgojitelja u Hrvatskoj od 19. stoljeća do danas

Kako su se počele osnivati prve ustanove predškolskog odgoja, tako se ukazala i potreba za obrazovanjem pedagoškog osoblja pa je tako 1880. godine pokrenut prvi tečaj za obrazovanje zabavišnih učiteljica koji je djelovao pri Ženskoj učiteljskoj školi sestara milosrdnica u Zagrebu. Polaznice tečaja stjecale su temeljna pedagoška znanja i vještine za

rad u zabavištima. Uvjet za upis tečaja bila je završena ženska škola, niža gimnazija ili građanska škola. Tečaj je trajao godinu dana te se smatra početkom profesionalnog obrazovanja odgojitelja u Hrvatskoj (Mendeš, 2015).

Tridesetih godina 20. stoljeća u selu Rude kraj Samobora osnovana je Škola za nastavnice malih škola (1939.g). S obzirom na to da je do tada bio osnovan veći broj dječjih vrtića, postojala je potreba za školovanim osobljem čiji su rad do tada izvodile učiteljice sa završenom učiteljskom školom. Obrazovanje u školi za nastavnice malih škola trajalo je dvije školske godine sa sustavom dopunskog usavršavanja. Škola je prestala s radom tijekom drugog svjetskog rata.

Nakon Drugog svjetskog rata osjetila se potreba za zbrinjavanjem velikog broja djece koja su tijekom rata ostala bez roditelja te djece čiji su roditelji na poslu pa se shodno tome počela širiti mreža predškolskih ustanova. Otvarala su se zabavišta, obdaništa, jaslice. 1945. godine Ministarstvo socijalne politike NR Hrvatske osnovalo je Socijalno-pedagošku školu u Zagrebu koja je raznim tečajevima osposobljavala ljude za rad u predškolskim ustanovama. Uvjet za upis bila je završena četverogodišnja niža škola. Navedena je škola početkom 1946. godine prerasla u Školu za odgojitelje Ministarstva socijalne politike NR Hrvatske koja je djelovala do 1949. kada u Zagrebu s radom započinje Škola za odgojitelje. Školovanje je trajalo 4 godine, a završetkom školovanja učenice su stjecale kompetencije za rad u predškolskim ustanovama. Škola je djelovala do školske godine 1976./77.

Školske godine 1968./69. na Pedagoškoj akademiji u Zagrebu pokrenut je studij predškolskog odgoja koji je trajao dvije godine, a najprije se izvodio kao izvanredni, zatim i kao redovni studij. Počeo se izvoditi i na pedagoškim akademijama u Splitu, Rijeci i Osijeku. Prestankom djelovanja Pedagoških akademija, odgojitelji su se školovali na nastavničkim fakultetima gdje je plan i program predviđao kolegije opće, zajedničke te stručno-metodičke programske osnove. Završetkom studija stjecao se naziv odgojitelj **predškolske djece**.

Osamdesetih godina prošlog stoljeća postojeći model obrazovanja odgojitelja reformirao se na način da su povezali srednjoškolsku razinu s visokoškolskom razinom te se tako postigao kontinuitet obrazovanja u trajanju od 6 školskih godina (4 godine srednje škole + 2 godine na fakultetu). Reformom obrazovanja devedesetih godina postojeće šestogodišnje obrazovanje svedeno je na dvogodišnji studij. Dvogodišnji studij predškolskog odgoja izvodio

se pri Visokim učiteljskim školama u Hrvatskoj te Učiteljskoj akademiji u Zagrebu. Visoke škole u Rijeci i Osijeku započele su provedbom trogodišnjeg studija, s novom reformom školstva, a prema načelima Bolonjskog procesa. 2005. godine tako započinje izvedba trogodišnjeg stručnog studija predškolskog odgoja u svim sveučilišnim centrima. (Mendeš, 2013)

2 Odgojiteljska profesija i profesionalni razvoj

Profesija (lat. *professio*) podrazumijeva *trajno bavljenje zanimanjem, samostalnost, autoritet, uslužnu orijentiranost, težnju za savršenstvom i profesionalnim udruživanjem* (Pedagoška enciklopedija, str. 256). Pojmovi *zvanje* i *zanimanje* srodni su pojmu *profesija*, a Šporer (Cindrić, 1995, str. 23, prema Lučić, 2007) ih razgraničava i navodi kako *zvanje označava obrazovanje* koje je pojedinac stekao u svom školovanju dok je *zanimanje* djelatnost koju čovjek svakodnevno obavlja kako bi osigurao sredstva za život. Zanimanje bi, dakle, bila praktična primjena vještina i znanja stečenih obrazovanjem.

Odgojiteljska profesija je od velike važnosti za sustav odgoja i obrazovanja jer je predškolski odgoj početni dio tog sustava kojim su obuhvaćena djeca u dobi od navršenih 6 mjeseci do polaska u osnovnu školu. Za uspješnost odgojno-obrazovne djelatnosti nije odgovoran isključivo odgojitelj, no njegova je uloga u pripremi djece za daljnji život vrlo velika. Kako bi što bolje promišljao i oblikovao svoje metodičke poslove u radu s djecom, važno je da odgojitelj bude profesionalno osposobljen za tu djelatnost. Uz njegovu pedagošku, didaktičku i metodičku naobrazbu kao i naobrazbu iz područja psihologije, do izražaja dolaze i njegove intrinzične vrijednosti, njegove ljudske kvalitete i sposobnosti: kreativnost, ljubav prema djeci i svome zvanju, demokratičnost,...

Profesionalna kompetentnost važna je odlika odgojitelja s kojom je najuže povezana odgojno-obrazovna djelatnost i rezultat te djelatnosti, **djetetov uspjeh**. (Lučić 2007, 152).

2.1 Inicijalno obrazovanje odgojitelja

U današnjem svijetu velikih i brzih promjena i od sustava odgoja i obrazovanja se zahtijeva kontinuirano mijenjanje i restrukturiranje. Integralni dio inicijalnog obrazovanja i kasnijeg profesionalnog razvoja i napredovanja mora biti pripremanje za područje praktičnog

odgojno-obrazovnog procesa. Tijekom inicijalnog obrazovanja važno je da kod studenata (budućih odgojitelja) razvijemo one kompetencije i kapacitete koji će im u odgojno-obrazovnoj praksi osigurati snalaženje u složenim uvjetima iste te biti adekvatne izazovima u konkretnom okruženju.

Sustav ranog odgoja i obrazovanja se stoljećima mijenjao pa je tako i u nedavnoj prošlosti došlo do reforme istog. Potpisivanjem Bolonjske deklaracije 1999. godine započinje Bolonjski proces, reforma visokog obrazovanja čiji je cilj povećati konkurentnost i kvalitetu europskog visokog obrazovanja u odnosu na ostale europske zemlje.

Kad je u pitanju obrazovanje odgojitelja, Bolonjski proces dovodi do značajnih promjena u obrazovanju istih. Između ostalog, odgojiteljski studij postaje trogodišnji, a odgojitelji po prvi puta u povijesti dobivaju mogućnost stjecanja stupnja doktora znanosti.

S obzirom na to da je odgojiteljska profesija vrlo složena i zahtijeva visoku razinu kompetentnosti i odgovornosti, inicijalno obrazovanje nužno je osigurati na sveučilišnoj razini. Školske godine 2012./2013. stručni studij prelazi u sveučilišni te mijenja naziv u Rani i predškolski odgoj i obrazovanje, čime studenti dobivaju mogućnost obrazovanja na preddiplomskoj i diplomskoj razini. Magistar ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja danas ima mogućnost upisa i poslijediplomskog sveučilišnog studija i poslijediplomskog specijalističkog studija. Teorijsko znanje odgojitelja smatra se nedovoljnim za potrebe rada odgojitelja u 21. stoljeću te se potiče paradigma o odgojitelju kao reflektivnom praktičaru.

Aktualni proces studiranja u Republici Hrvatskoj odvija se na Sveučilištima u Rijeci, Puli, Zadru, Slavonskom Brodu, Splitu, Osijeku (Osijek i Slatina) i Zagrebu (Učiteljski fakultet – odsjek Zagreb, Petrinja, Čakovec). Postoje dvije vrste studijskog programa, a to su preddiplomski sveučilišni studij koji traje 3 godine i diplomski sveučilišni studij u trajanju 2 godine. Minimalni broj ECTS bodova na preddiplomskoj studiju iznosi 180 čime se stječe akademski stupanj Sveučilišnog prvostupnika/prvostupnice ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (univ. bacc. praesc. educ.). Broj ECTS bodova diplomskog studija iznosi 120 čime se stječe akademski stupanj Magistar/magistra ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (mag. praesc. educ.). Učiteljski fakultet u Zagrebu i Sveučilište u Zadru studentima nudi i poslijediplomske studijske programe u trajanju 3 godine čime stječu akademski stupanj doktora znanosti (dr. sc.).

2.2 Profesionalno usavršavanje

Završetkom studija, student postaje odgojitelj i spreman je za ulazak u profesiju. Kako bi svoj posao obavljao profesionalno mora imati volju za učenjem i usavršavanjem, volju za suradnjom, potrebu za partnerstvom i aktivizmom te biti uključen. Od velike je važnosti da radi na sebi i bude spreman na cjeloživotno učenje.

Cjeloživotno se učenje odnosi na sve vrste učenja tijekom odrasle dobi, a s ciljem unapređenja znanja, vještina i kompetencija. Odnosi se na formalno profesionalno obrazovanje, formalno izvan profesije, neformalno profesionalno i informalno učenje izvan profesije.

Formalno obrazovanje, prema definiciji Europske komisije (2000) odnosi se na formalno **institucijsko** obrazovanje koje se odvija prema zacrtanom planu i programu, vremenski je definirano, provode ga educirani nastavnici, a ishodi učenja potvrđuju se određenim certifikatom – diplomom ili svjedodžbom. Formalnim obrazovanjem u slučaju odgojitelja podrazumijevamo preddiplomski, diplomski i poslijediplomski studij ranog i predškolskog odgoja. Kroz formalno obrazovanje **izvan** profesije moguće je proširiti svoje znanje i obrazovanjem iz nekog drugog područja, poput diplomskih studija na drugim fakultetima.

U neformalno profesionalno obrazovanje ubrajamo razne edukacije, tečajeve, seminare, radionice iz područja ranog i predškolskog odgoja. Informalno učenje se odvija u svakodnevnom životu, nenamjerno je i nesvjesno. Razvija se iz situacija rješavanja problema, a tek putem naknadnog reflektiranja dovodi do procesa učenja. (EU Commission, 2000)

Odgovornost za razvoj profesije i njenog statusa u društvu kao i profesionalnog digniteta leži isključivo na članovima profesije, u ovom slučaju, odgojitelja. Odgojitelji profesionalci moraju biti informirani o suvremenim trendovima, moraju brinuti o unapređivanju prakse i informirati ostale članove prakse o novim perspektivama. (Domović, 2011, prema Fatović, 2016)

Jedan od čimbenika, možda i najvažniji, koji utječu na profesiju jest suradnja (Domović, 2011). Odgojitelji povijesno nisu bili skloni međusobnoj suradnji, a i dan danas nisu dovoljno razvili vještine refleksije i samorefleksije. Usavršavanjem različitih načina dokumentiranja

vlastite prakse i razvijanjem refleksivnih kapaciteta, otvara se prostor profesionalnom razvoju putem različitih oblika cjeloživotnog učenja (Fatović, 2016).

2.2.1 Profesionalni razvoj odgojitelja

Preduvjetom za unapređivanje odgojno-obrazovne prakse možemo smatrati otvorenost profesionalaca – praktičara za kontinuirano učenje, što je i jedno od načela Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Okosnicu cjeloživotnog učenja čini znanje. Prema Slunjski (2014, nstr.4), jednokratni oblici stručnog usavršavanja ne mogu dovesti do ozbiljnih promjena u radu. Posebno vrijednima smatraju se oblici usavršavanja koji imaju transformacijski potencijal, ne samo informacijski (Hawley, 2002, prema Fatović 2016). Iznimno je važno da je profesionalno usavršavanje organizirano tako da sudionici aktivno sudjeluju, da imaju priliku s kolegama i stručnjacima raspravljati o svojim stavovima i argumentirati ih te nadograđivati, redefinirati, prilagođavati i, naposljetku, mijenjati.

Osobito vrijednim modelom profesionalnog obrazovanja smatra se suradničko učenje u zajednici odgojitelja – refleksivnih praktičara. Samo se zajedničkim radom svih uključenih u proces može ostvariti kvalitetan pomak u razvoju institucije i svakog njenog člana.

Sastavni dio profesionalnog razvoja odgojitelja je istraživanje odgojno-obrazovne prakse. Istraživanja praktičara su integralni dio njegovog profesionalnog razvoja (Schön, 1983), koncentriraju se na proces promjena, razvoja i napretka odgojno-obrazovne prakse. Umjesto hijerarhijske i linearne pozicije onoga koji uči, potrebno je osnaživanje praktičara za preuzimanje aktivnije i samostalnije uloge u istraživanju odgojno-obrazovne prakse. (Šagud, 2011) Ravnoteža između samostalnosti i pomoći pravi su kontekst za profesionalni razvoj praktičara.

Berliner (prema Vizek Vidović, 2011) profesionalni razvoj odgojitelja promatra kroz kogniciju koja upravlja djelovanjem i odlučivanjem. Nudi pet razina razvoja, od početnika do eksperta:

- **Početak** – koristi ustaljena pravila i procedure, prepisuje gotove pripreme iz priručnika za odgojitelje, ne vodi previše računa pa se njegove pripreme ne razlikuju od onih u knjigama i priručnicima. U ovoj se fazi odgojitelji obično nalaze u prvoj godini rada.

- **Napredni početnik** – počinje pomalo mijenjati utabane obrasce poučavanja, nalazi se u ranoj fazi stvaranja novih znanja o osnovama rada u grupi, o djeci u grupi te o specifičnostima poučavanja različitih područja. Još uvijek se oslanja na gotove pripreme, ali je slobodniji u unošenju promjena koje mu uglavnom sugeriraju kolege. Većina odgojitelja ovu fazu razvoja dosegne nakon tri-četiri godine iskustva.
- **Učinkoviti odgojitelj** – dok primjenjuje različite strategije poučavanja, stalno je usmjeren na ciljeve. Ima sposobnost u hodu mijenjati tok aktivnosti kako bi zadovoljio potrebe djece. Primjenjuje kontinuirano praćenje djece, a njegova praksa više ne ovisi o priručnicima.
- **Vrlo učinkovit odgojitelj** – istovremeno djeluje na nekoliko razina. Ima postavljene ciljeve za svoju grupu, svako dijete pojedinačno i za samog sebe. Organizira poučavanje kojim zadovoljava i kratkoročne i dugoročne ciljeve. Što je vještiji, to je i fleksibilniji u grupiranju i regrupiranju djece.
- **Odgojitelj ekspert** – razvija profesionalnu i osobnu stručnost u svim područjima rada. U ovoj fazi razvoja odgojitelj predviđa eventualne probleme u poučavanju u upravljanju grupom i intervenira prije nego do problema dođe. Tečno primjenjuje široki spektar znanja i vještina o poučavanju i djeci. Na djecu gleda kao jedinstvene ličnosti stoga bira takve materijale i strategije koje djeci olakšavaju proces učenja.

ISSA pedagoški standard

Kad je kvaliteta odgoja i obrazovanja u pitanju, te njeno unapređivanje i poboljšanje, u svijetu postoje smjernice koje pomažu u njenom određivanju, razvoju i istraživanju. Između ostalih, tu je i **ISSA pedagoški standard**. ISSA (International Step by Step Association) je osnovana 1998. godine, a jedna od njezinih prvih zadaća bila je razvijanje instrumenata koji će praktičarima, odgojiteljima i učiteljima služiti kao alat za samoprocjenu i pomoći im planirati unapređenje kvalitete njihove svakodnevne prakse. Prvi put su objavljeni 2001. godine i njima je definirana kvalitetna odgojno-obrazovna praksa. U izradi su sudjelovali stručnjaci iz područja ranog dječjeg razvoja i obrazovanja organizacija članica ISSA-e iz cijelog svijeta.

ISSA pedagoški standardi opisuju specifična znanja i vještine neophodne za postizanje visoke kvalitete poučavanja usmjerenog na dijete u sedam područja:

1. Individualizacija

2. Okruženje na učenje
3. Sudjelovanje obitelji
4. Strategije poučavanja za smisljeno učenje
5. Planiranje i procjenjivanje
6. Profesionalni razvoj
7. Socijalna inkluzija

Mentoriranje – mentorski ciklus

Prema priručniku „Uspješno mentoriranje odgojitelja u pristupu usmjerenom na dijete“, proces unapređenja kvalitete rada odgojitelja temelji se na ključnim komponentama:

- a) ISSA pedagoškim standardima
- b) Metodologiji Korak po korak / metodologiji usmjerenoj na dijete
- c) Mentorskom pristupu koji se temelji na jakim stranama odgojitelja

Proces mentoriranja pomaže u izgradnji profesionalne učeće zajednice. Zahtjeva postavljanje zajedničkih ciljeva i predanost tijekom dužeg vremena. Ciklus pokreću suradnja i zajednički uspjeh svih profesionalaca sudionika u odgojno-obrazovnom procesu.

Svi sudionici uključeni u odgojno-obrazovni proces imaju koristi od uspješnog mentorskog rada koji u odgojno-obrazovnoj ustanovi pomaže u osnaživanju i zadržavanju kvalitetnog osoblja, odgojiteljima početnicima olakšava prijelaz sa studija u praksu, a djeci osigurava kvalitetniji odgoj i obrazovanje.

U priručniku se također navodi da odgojitelj, kako bi bio dobar mentor, mora imati izuzetne vještine, sposobnosti i karakterne osobine i upravo su te osobine ključne za uspješan mentorski proces:

- a) Stav i karakter – spremnost da bude model kolegama, posvećenost svojoj profesiji, posvećenost cjeloživotnom učenju, reflektivnost i sposobnost učenja na greškama, spremnost na dijeljenje informacija i ideja s kolegama, fleksibilnost, upornost, otvoren um,...
- b) Profesionalna kompetencija i iskustvo – odlično poznavanje predškolske pedagogije i razvojne psihologije, povjerenje u vlastite pedagoške vještine, vještine upravljanja grupom, dobra suradnja s kolegama, nadređenima i roditeljima, prihvaćanje novih strategija poučavanja od svojih kolega,...

- c) Vještine komunikacije – pažljivo sluša, jasno govori, postavlja pitanja koja potiču na razmišljanje i razumijevanje, kritike daje na pozitivan i konstruktivan način, diskretan je i čuva povjerljiv odnos, širi entuzijazam i strast za pedagoškim radom,...
- d) Vještine vezane za međuljudske odnose – održava profesionalan odnos, pokazuje brigu za emocionalne i profesionalne potrebe kolega, dobro surađuje s osobama iz različitih kultura, otvoren je, lako mu je prići, strpljiv i neosuđujuć,...

2.2.2 Profesionalne kompetencije odgojitelja

U postmodernom društvu svaki je pojedinac odgovoran za promjene, odgojitelji u tom kontekstu imaju vrlo važnu ulogu obzirom da najmlađe članove društva – djecu - pripremaju na sudjelovanje u tim promjena kasnije (Fullan, 1993., prema Šagud, 2005.). Kontinuirane i sustavne promjene u pripremi odgojitelja i njihove uloge u procesu odgoja i obrazovanja za rezultat moraju imati njihovu veću odgovornost za praktične odluke. U zajednici koja se razvija i uči, od odgojitelja – posrednika znanja traži se da bude odgojitelj – aktivni graditelj znanja, a neki od razloga za to su: preusmjerenje poučavanja na proces učenja, konstruiranje i sukonstruiranje znanja, prihvaćanje i zadovoljavanje individualnih različitosti djece, potreba za suradnjom s kolegama, razvijanje sposobnosti refleksije i samorefleksije odgojno-obrazovne prakse...

Pojam kompetencija različito je definiran od različitih autora. U Anićevom Velikom rječniku hrvatskog jezika (2003) kompetencije su definirane kao „*priznata stručnost, sposobnost kojom netko raspolaže*“ dok Mijatović (2000) u Leksikonu temeljnih pedagojskih pojmova pod kompetencijom podrazumijeva „*osobnu sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što osoba može dokazati na formalni i neformalni način.*“ Pedagoška kompetentnost za njega je „*profesionalna mjerodavnost visoke stručne razine, u smislu kvalitetne pedagoške izobrazbenosti i osposobljenosti učiteljstva. Osposobljenost i ovlaštenje učitelja za odgojni i obrazovni rad stečeno pedagoškom izobrazbom i stalnim pedagoškim usavršavanjem. Pedagoška kompetentnost je suprotnost pedagoškom voluntarizmu, improvizacijama i neprofesionalizmu, a upotrebljava se i kao sinonim za pedagoški profesionalizam.*“

Neki autori smatraju da je kompetencija odgojitelja određena njegovim poznavanjem znanosti i načinom obavljanja svoje profesionalne zadaće, što bi značilo da se od odgojitelja

očekuje da je dobro obrazovani pojedinac solidnog općeg obrazovanja te kvalitetne profesionalne pripreme (Olson, 1994; Bolton, 2001; Schön, 1990; Coldron i Smyth, 1995; Bleakly, 1999., prema Šagud, 2005).

Većina autora smatra kako osnovu znanja budućeg odgojitelja trebaju činiti: poznavanje djetetova razvoja i učenja (poznavanje psihologije) i predškolskog kurikulumu, sposobnosti pravilne procjene djetetovih potreba, umijeće dobrog komuniciranja,...

Olson (1994), prema Šagud, razlikuje četiri područja kojima se određuje kvaliteta odgojitelja:

1. Znanja o djetetovom razvoju i teorijama učenja
2. Znanja o razvojnom pristupu kurikulumu
3. Znanja o načinima kreiranja zdrave, sigurne i poticajne sredine
4. Razvijena sposobnost promatranja djece i kvalitetne komunikacije

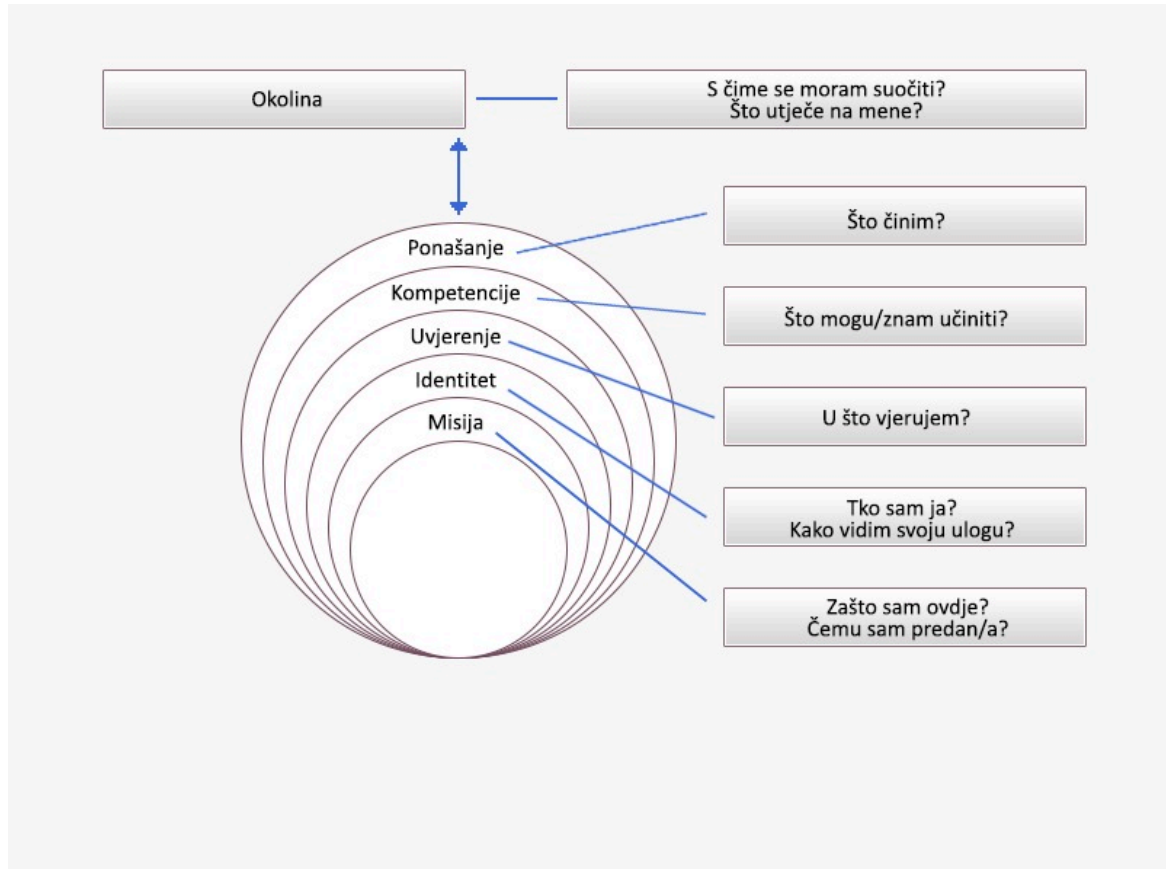
Odgojitelj početnik treba učiti slično kao što uče djeca, što znači da mu treba omogućiti da istražuje, isprobava i koristi simboličke prezentacije. Treba mu omogućiti da komunicira s drugima o svojim idejama kako bi mogao graditi osjećaj za inicijativu i suradnju. Treba mu dati do znanja kolika je važnost neverbalne komunikacije i verbalnih strategija koje pomažu djetetu vrednovanje, djelovanje i korigiranje. Početnik mora naučiti kako je iznimno važno prepoznati djetetove interese i prema njima započeti aktivnosti. To može ostvariti tako da dijete promatra i dokumentira njegove akcije. (Olson, 1994, prema Šagud, 2005)

Prema autorici J. F. Kramer (1994) odgojitelj je osoba koja kontinuirano uči, pronalazi i provjerava različite modele, istražuje ono što ne zna, ima izraženu potrebu za napredovanjem, kako u osobnom, tako i u profesionalnom smislu, dobar je promatrač i slušatelj djece, poznavatelj je sredine u kojoj radi sa svim njenim različitostima, zakonitosti dječjeg rasta i razvoja, s prihvaćanjem individualnih različitosti, poznavatelj je procesa učenja predškolske djece, sklona je postavljanju pitanja o motivima djece (ne žuri u donošenju zaključka, istražuje, uzima u obzir tuđe mišljenje, otvoren je za nove ideje, postavljanje pitanja, za istraživanja), sposoban je preuzeti rizik, a ne opterećivati se unaprijed postavljenim planom, spreman je na kompromis, fleksibilan je (organizira sredinu prema konkretnim potrebama).

Većina autora slaže se u tome da je reflektivna praksa ta koja omogućuje razvoj odgojitelja od „naprednog početnika“ do „kompetentnog odgojitelja“. Upućuju na neizostavnu suradnju svih sudionika u odgojno-obrazovnom sustavu kako bi isti uspješno funkcionirao (Kokanović, 2021)

Korthagen (2004) smatra i ističe da se pojedinac razvija u interakciji s drugima te da obilježje i osjećaj identiteta čine osjećaji, potrebe, iskustva, vrijednost i ponašanje pojedinca. Autor svoj model profesionalnog razvoja prikazuje kroz tzv. model luka (Slika 1.)

Domović (2011, navedeno u Kokanović, 2021) opisuje svaku razinu iz modela luka. Razina koja označava identitet predočava na koji način pojedinac, u ovom slučaju odgojitelj, promatra sebe kao profesionalca odnosno kako vidi svoj identitet. Promjena na jednoj razini donosi promjene u drugim razinama, što je vidljivo u profesionalnom djelovanju odgojitelja. Vrlo je važno odgovoriti na pitanja **Tko sam ja?** i **Kako vidim svoju ulogu?** te biti svjestan koja je misija odgojitelja. Misiju bi trebao shvaćati kao vrijednost kojoj teži na svome profesionalnom putu. Njegova se misija povezuje s osobnim vrijednostima svakog pojedinca i određuje njegov profesionalni razvoj.



Slika 1. Model luka (The onion model) (Korthagen,2004; prema Domović 2011)

3 Refleksivna praksa

Refleksivna praksa je holistički proces profesionalnog razvoja odgojitelja koji predstavlja način učenja i istraživanja u kojem se teorija integrira s refleksijom (razmišljanjem) i praksom i u kojoj refleksija čini bit procesa učenja i mijenjanja. To je dijalog između objektivnog i normativnog teorijskog znanja s jedne, i kontekstualnog i subjektivnog praktičnog znanja s druge strane. Na taj način do punog izražaja dolazi učenje kao dinamičan i kompleksan proces koji uključuje kreativno mišljenje, procjenu oko izbora odluke i istraživanje. (Šagud, 2005)

Mnogo je autora koji su se bavili refleksivnom praksom te je smatraju alternativnim nasuprot tradicionalnom i pozitivističkom pristupu mijenjanja prakse (Hammerslay, 2002; Schön, 1990; Young i Lucas, 1999; i mnogi drugi). Glavna karakteristika odgojno-obrazovne prakse je različitost jer u njoj bivaju različite implicitne pedagogije koje mogu i ne moraju stvarati različitost kao kvalitetu. U prirodi odgojno-obrazovne prakse je da se svakodnevno javljaju mnogi problemi i situacije koji zahtijevaju trenutačno rješavanje od strane odgojitelja. Zbog toga je praksa kompleksna i konfliktna pa zahtijeva stalnu provjeru i refleksiju. Takva praksa temelji se na prepoznavanju i provjeravanju implicitnih pedagogija odgojitelja, hipoteza te prošlih iskustava u sadašnjim situacijama. (Šagud, 2005) Stoga je potrebno da odgojitelj bude refleksivni praktičar, odnosno aktivni pojedinac koji istražuje mogućnosti i različite metode djelovanja kao odgovore na praktične probleme. Koliko god bila uvjerljiva i koliko god smo naklonjeni svojoj zamisli, ona je uvijek podložna preispitivanju i poboljšanju (Senge, 2003, prema Šagud, 2005).

3.1 Refleksija i samorefleksija

Sastavni dio svakog refleksivnog procesa su refleksija i samorefleksija. Često kontroli nečijeg rada prilikom evaluacije pristupamo više ili manje svjesno i otvoreno. Krićka refleksija i samorefleksija su načini unutarne i vanjske evaluacije koji imaju informativnu i regulativnu vrijednost, osiguravaju uvid i samouvid u profesionalni razvoj i život. (Šagud, 2005) Neki autori daju prioritet samorefleksiji, no ima i onih koji tvrde da profesionalni razvoj odgojitelja uključuje proces zajedničke refleksije, na prvo mjesto stavlja zajedničko razumijevanje prakse.

Pionirom refleksivne prakse smatra se Donald A. Schön. U svome djelu *Refleksivni praktičar* on opisuje načine na koje se praktičari u profesionalnom radu suočavaju s dilemama na koje nisu adekvatno pripremljeni. On je uveo pojam *refleksivni praktičar* i legitimizirao poučavanje kao intelektualnu aktivnost u kojoj učitelji i nastavnici, odnosno odgojitelji, analiziraju svoja iskustva te na temelju njih konstruiraju svoja znanja i unaprjeđuju praksu (Vujičić, 2007, prema Bilić, 2015)

Tijekom refleksivne prakse odvija se učenje koje je socijalni proces, a odvija se u specifičnom kontekstu, stoga onaj koji uči mora imati mogućnost refleksije svog iskustva. Na temelju toga može u vlastitoj praksi stvarati nove ideje.

Refleksija i samorefleksija imat će svrhu ukoliko dovedu do praktičnih implikacija ili promjena u kvaliteti prakse. Tijekom reflektivnog procesa potrebno je prikupiti podatke i/ili informacije koji će postati osnove za iduće akcije, koje će postati sastavni dio profesionalne aktivnosti odgojitelja. Prikupljanje informacija može biti kvalitativno ili kvantitativno (protokoli, izvještaji, pisanje portfolija i radnih mapa, promatranje i sl.). Prikupljanje podataka trebalo bi biti temeljeno na su-konstruktivističkoj paradigmi (Knight, 1996, prema Šagud, 2005) što znači da se relevantne informacije dobivaju iz konkretne situacije i kasnije bi trebale utjecati na buduće akcije. Budući se u praksi svakodnevno javljaju nove situacije, nova pitanja i dileme, refleksivni proces nikada nije završen.

Refleksivni proces nije jednostavan već je izuzetno kompleksan. On je konzultativni i participirajući jer refleksija je usmjeravanje pažnje na nečiju akciju, mišljenje, osjećaje, a biti refleksivan znači gledati cijeli scenarij – druge ljude, situacije i mjesta (Bolton, 2001., prema Šagud, 2005).

Novi model obrazovanja budućeg profesionalca uključuje nekoliko principa (Elliott, 1990; Ross, Bondy, Kyle, 1999; Giudici i Rinaldi, 2001; Mortimor, 1999, prema Šagud 2005):

1. Veliki dio profesionalnog učenja vezan je uz provjeru u praktičnim situacijama
2. Upoznavanje s profesionalnim kurikulumom događa se u realnim praktičnim situacijama koje su dinamične i složene, a mogu se analizirati s različitih stajališta
3. Refleksivni praktičar postaje se uz pomoć i podršku kolega

4. To je proces kontinuiranog i dugotrajnog mijenjanja pojedinca koji uz stečena znanja razvija sposobnosti slušanja drugih, shvaća i prihvaća tuđe ideje, snalaženja u konfliktnim situacijama, spreman je na kompromis, prihvaća različitosti i dr.

Koncept reflektivnog učenja podrazumijeva proces implementiranja znanja i vještina učenja u profesionalnu akciju i procjenjivanje akcije i postignuća (Knight, 1996., prema Šagud, 2005). Autor navodi tri stupnja u asimilaciji reflektivnog procesa u profesionalnu akciju:

1. Stupanj – razumijevanje samog procesa na intelektualnoj razini (koje su akcije i vještine uključene u moju reflektivnu praksu, kakva je relacija mog teorijskog znanja s tim procesom)
2. Stupanj – primjena teorijske razine u akciju (ograničavajuću i punu konkretnih zahtjeva)
3. Stupanj – uključuje promišljanje i evaluaciju praktičnih aspekata primjene određene strategije i/ili evaluaciju posljedica primjene određene teorijske osnove.

U znanstvenoj literaturi prikazani su teorijski modeli reflektivne prakse koji se primjenjuju u različitim obrazovnim programima. Istraživanja se temelje na ishodištu Deweya (1859.-1952.), teoretičara iskustvenog učenja te već spomenutog Schöna. (Slika 2.)

Schön je proces reflektivne prakse opisao kroz **refleksiju u akciji i refleksiju o akciji** što se smatra osnovom za daljnji razvoj modela reflektivne prakse.

Dewey (1910; 1997) smatra kako je izvor razmišljanja u **prepoznavanju problema**. **Refleksivnim razmišljanjem** uspostavlja se veza između radnje i posljedice, a karakteriziraju ga **preispitivanje, razmatranje** argumenata, **propitivanje** osobnih uvjerenja. Naglašava važnost **utemeljenosti razmišljanja** što pridonosi vjerojatnosti točnog zaključivanja.

Prema Kolbu (1984) model iskustvenog učenja odvija se u četiri etape: **konkretno iskustvo, promatranje i analiziranje, rekonceptualizacija i aktivno eksperimentiranje** (Osterman i Kottkamp, 2004, prema Bilač, 2015)

Cowan (1998) Schönovu refleksiju u akciji i refleksiju o akciji nadopunjava **refleksijom prije akcije**, čime ukazuje na važnost planiranja, predviđanja problema koji bi se mogli

prevenirati ili riješiti ranije. Vizek Vidović i Vlahović Štetić (2007) navedeni model opisuju procesima: **refleksija prije akcije, refleksija u akciji, refleksija o akciji i refleksija o refleksiji.**

U refleksivnom modelu prema Brookfieldu (1995) refleksija (razmišljanje o iskustvu) odvija se kroz različite perspektive: **osobnom perspektivom, perspektivom dionika, kritičkom i perspektivom teorije, odnosno filozofije.**

Model/Autor	Etape refleksije
Dewey (1910., 1997.)	Prepoznavanje problema Refleksivno razmišljanje s ciljem razumijevanja Razmišljanje o mogućim rješenjima Povezivanje u praksi
Kolbov model iskustvenoga učenja (1984.)	Konkretno iskustvo Promatranje i analiziranje (obrada iskustva) Sažimanje iskustva i teorijsko razumijevanje Provjera u praksi
Schön (1987.)	Refleksija u akciji Refleksija o akciji
Cowan-ov model refleksivnog učenja (1998.)	Refleksija prije akcije (planiranje akcije) Refleksija u akciji (izvedba) Refleksija o akciji (promatranje, analiziranje, teorijska analiza) Refleksija o refleksiji (razvijanje novih petlji)
Brookfield (1995.)	Osobna perspektiva Perspektiva dionika Kritička perspektiva Perspektiva teorije, filozofije
Vizek Vidović (2011.)	Opisivanje Kritičko promišljanje Analiza Evaluacija Sinteza

Slika 2: Modeli refleksivne prakse

Vizek Vidović (2011) samorefleksiju opisuje kroz nekoliko etapa:

- Opisivanje – opisivanje iskustva o kojem se refleksivno razmišljati, temelji se na propitivanju vlastitih ponašanja, osjećaja, situacije
- Kritičko promišljanje i analiza – razumijevanje iskustva i implikacija posljedica na druge
- Evaluacija- vrednovanje na temelju teorije ili dobre prakse
- Sinteza – stvaraju se nova znanja, ideje i pogled na vlastiti razvoj na temelju samorefleksije

3.1.1 Samorefleksija i njena uloga u profesionalnom razvoju odgojitelja

Za izgrađivanje reflektivnog praktičara nužne su, uz zajedničke, i one individualne refleksije. Takve osobne refleksije odnosno samorefleksije, predstavljaju koherentnu cjelinu s „objektivnom analizom“ koja je omogućena zajedničkom refleksijom.

Svrha nove paradigme nije da se stare teorijske osnove nužno zamjene novima nego da odgojitelji samostalno reguliraju svoje aktivnosti, bez nametnutih vanjskih ciljeva i u suradnji sa svim sudionicima u praksi. Da bi odgojitelj razvio kompetenciju za refleksiju mora biti sklon introspekciji, mora stajati i preuzeti odgovornost za svoje odluke i akcije. Treba biti otvoren za nove ideje, za samokritiku i prihvaćanje mogućnosti pogrešaka u radu.

Kod provođenja samorefleksije odgojitelj promatra problem iz više perspektiva: vlastite, perspektive djece iz svoje odgojne skupine te perspektive drugih stručnjaka iz tog područja. Samorefleksija bi morala biti sastavni dio svakog posla, pa tako i u profesiji odgojitelja. Svaki odgojitelj koji želi svoj posao obavljati profesionalno i u svojoj se profesiji razvijati mora izdvojiti dovoljno vremena za kvalitetno i precizno promišljanje o svome radu. Samorefleksija je izuzetno važna kod početnika, odgojitelja pripravnika, koji tek ulazi u odgojno-obrazovni sustav te počinje povezivati teoriju s primjenom u praksi. (Bilač, 2016)

Potreba uvođenja poboljšanja u odgojno-obrazovnu praksu je neupitna. (Samo)refleksivna praksa može biti koristan koncept za uvođenje poboljšanja na učinkovit način. Jedan od glavnih razloga je njena praktična komponenta, odnosno učenje iz vlastita iskustva (Bilač, 2016) Refleksivni model mijenjanja prakse odnosi se prije svega na promjene procesa učenja i profesionalnog razvoja odgojitelja (učitelja). Tako odgojno-obrazovna praksa postaje „inspiracija za nove strategije, hipoteze, interpretacije i ideje o učenju i poučavanju (Šagud, 2011, prema Bilač, 2016).

U kontekstu mijenjanja odgojno-obrazovne prakse (samo)refleksivna praksa:

- Omogućava bolje razumijevanje prakse, implicira promjenu pristupa razumijevanja prakse koji nastaje kao posljedica reflektivnog razmišljanja (Ferraro, 2000; Hinett, 2002, prema Bilač, 2016)
- Osvještava važnost kompleksnosti promatranja prakse iz različitih perspektiva.

- Implicira preuzimanje odgovornosti i donošenje odluka za djelovanje, ostvarivanje ciljeva i promjenu prakse te ohrabruje za uvođenje promjena i poboljšanja u praksu (Hegarty, 2011; Loughran, 2002, prema Bilač, 2016)

3.1.2 *Samorefleksija i implicitna pedagogija*

Odgovitelj u svakodnevnoj akciji upućenoj djeci prenosi (akcijom i neverbalno) svoje stavove, svoje teorije i mišljenje o djetetu, te o vrtiću kao ustanovi. Djeca reaguju i djeluju na osnovi svog razumijevanja ukupne odgojiteljeve akcije. Isto tako i odgojitelj interpretira aktivnosti djece. Reakcijom djece na odgojiteljevu akciju, te odgojitelja na akciju djece stvaraju se recipročni odnosi, mreža interakcijskih odnosa odgojitelja i djece čime se stvara karakteristična klima u odgojnoj grupi po kojoj vanjski promatrač može procijeniti kakvu teoriju od vrtiću i djetetu ima odgojitelj. Prema toj klimi moguće je zaključiti „čija su djeca“ i onda kada odgojitelj nije prisutan. Na sličan se način očekivanje odgojitelja od djece reflektira u ponašanju i djelovanju odgojitelja prema djetetu ili djeteta prema njemu (Miljak, 1996).

Određene teorije dječjeg vrtića reflektiraju odgojiteljevu praksu. Dugo vremena vrtić se smatralo „čuvalištima“ djece, a odgojiteljsku djelatnost prvenstveno socijalnom, a tek potom i odgojno-obrazovnom. Iz toga je, uz službeni status odgojitelja i mišljenja javnosti, proizašao i određeni stil rada odgojitelja i organizacije ustanove kao cjeline. Programskim usmjerenjem dolazi do službenih izmjena primarne funkcije dječjeg vrtića. Dječji vrtić postaje mjesto življenja, igre i učenja djece. No, te promjene još su daleko od stvarne primjene u praksi. One će se dogoditi kada odgojitelji osvijeste svoje pogreške u praksi, kada zaista prihvate nove ciljeve, kada osvijeste potrebu mijenjanja dosadašnjeg načina rada i stalnog poboljšavanja prakse. Za promjene je potrebna refleksija, putem zajedničkog djelovanja grupe praktičara. Kako bi odgojitelj promijenio svoje pogreške u radu, svoju implicitnu pedagogiju, potrebna mu je pomoć kolega. To je prvi korak prema refleksivnom praktičaru. Zajedničkim promatranjem identificirat će aspekte akcije koji čine odgojiteljevu implicitnu pedagogiju koji nisu usklađeni s odgojiteljevim verbalno izraženim stavovima. (Miljak, 1996) U dijalogu s drugim sudionicima u odgojno-obrazovnom procesu, odgojitelj treba otkriti što u njegovoj praksi nije dobro, što treba mijenjati i kako da bi ga djeca drugačije razumjela i reagovala. Pomagači/promatrači trebaju pružiti pomoć odgojitelju u odluci kako će raditi, a ne što će raditi. Odgojitelj refleksivni praktičar je taj koji odlučuje koja sredstva i sadržaje će koristiti te na koji način organizirati svoju praksu, a stručnjaci će svoju pozornost posvetiti kvaliteti

odgojno-obrazovnog procesa te interakciji odgojitelja s djecom. U zajedničkoj raspravi i dijalogu i detaljnim ispitivanjem stvaraju se nove hipoteze ili prijedlozi o idućoj akciji. Odgojitelj se na taj način osposobljava da kritički promišlja o svojoj praksi i da svoju (samo)refleksiju artikulira, a to je značajka reflektivnog praktičara, profesionalca koji je spreman i sposoban mijenjati i unaprjeđivati odgojno-obrazovnu praksu i razvijati kurikulum.

U procjeni uspješnosti odgojno-obrazovne prakse jedno od osnovnih pravila je procjena uspješnosti aktivnosti prema interesu i aktivnosti djece, a ne odgojitelja. (Miljak, 1996)

U području profesionalnog razvoja fokus razumijevanja koncepta profesionalne prakse je na:

- Promjeni koncepta razmišljanja
- Razvijanju samosvijesti
- Promjeni pristupa učenju
- Definiranje reflektivne prakse učinkovitom metodom učenja

Odgojitelji svojom (samo)refleksivnom praksom razvijaju svoje profesionalne kompetencije i dobivaju uvid u godinama primjenjivanu praksu i rutinu. Stalnom provjerom i analizom situacija u kojima se odgojitelji svakodnevno nalaze, kontinuiranim procesom učenja i upoznavanja neposredne prakse, dobivaju mogućnost napretka ne samo na profesionalnom planu, nego i na onom osobnom.

3.2 Akcijsko istraživanje i reflektivna praksa

U knjizi „Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja“ autorica Miljak navodi kako je temeljna značajka akcijskog istraživanja **zajedničko istraživanje odgojno-obrazovne prakse svih djelatnika u ustanovi i istraživača**. Uloga istraživača je da u akcijskom istraživanju bude pomagač i voditelj odgojitelja. On pomaže u globalnoj orijentaciji, a ne propisuje što će se raditi. Promjene u praksi, promjene su u procesu poučavanja (kako poučavati, kako pristupati i postupati s djecom), a ne u tome što će se poučavati. Ovakav pristup istraživanju integrira proces transformacije i generiranja teorije, što je od iznimne važnosti.

Začetnik akcijskog istraživanja je Kurt Lewin i od tada se istraživanje provodi u obliku spiralnih ciklusa aktivnosti – započinje se inicijalnom idejom koja se operacionalizira u akcijske hipoteze primjene u praksi, potom se vrši analiza provedbe na temelju koje se stvaraju nove akcijske hipoteze, i tako se ciklus nastavlja. (Miljak, 1996)

Najveći dio rada u navedenoj knjizi Arjane Miljak nastao je kao rezultat opsežnog akcijskog istraživanja odgojno-obrazovne prakse započetog 1989. godine u dječjem vrtiću „Izvor“ u Zagrebu. Istraživanje se provelo kroz tri razdoblja koja su detaljno opisana u drugom dijelu knjige. Zajedničkim istraživačkim radom mijenjala se odgojno-obrazovna praksa vrtića i stvarala teorija o humanistički usmjerenom kurikulumu predškolske ustanove. Rezultat rada je između ostalog i osposobljenost odgojitelja i stručnog tima za daljnje samostalno istraživanje i mijenjanje odgojno-obrazovne prakse kako bi se postigla viša kvaliteta življenja djece i odraslih, odnosno višeg humaniziranja uvjeta u dječjem vrtiću. (Miljak, 1996)

Organizacija i provedba akcijskog istraživanja je kompleksna, u njih su uključeni pojedinci i/ili skupine iz raznih područja pedagogijske teorije i prakse, različitih motivacija te različitih praktičnih i istraživačkih iskustava. Skupina koja čini istraživački tim je heterogena – odgojitelji, znanstvenici, studenti – što nužno ne predstavlja problem već donosi novu kvalitetu i izazov. Stvaranje refleksivnog praktičara akcijskim istraživanjem podrazumijeva kontinuiranu otvorenost za promjene i refleksiju, a to određuje razvoj svih sudionika u istraživanju. (Šagud, 2005)

Sastavni dio akcijskih istraživanja čine dijalozi, rasprave, diskusije. Zajedničko promišljanje prakse svih sudionika u istraživanju uključuje i daje mogućnost svim sudionicima da preuzmu odgovornost za stanje u svojoj odgojno-obrazovnoj praksi. U tom se promišljanju analiziraju i uspoređuju prethodna očekivanja pojedinaca sa stvarnim stanjem i akcijom. (Šagud, 2005).

Odgojitelji koji sudjeluju u akcijskom istraživanju, zapravo sudjeluju u programu cjeloživotnog učenja, stvaraju nužne pretpostavke za takvo učenje, oni refleksijom prakse razvijaju kapacitete za stvaranje učinkovite i produktivne prakse.

3.2.1 Sudionici u akcijskom istraživanju

U procesu istraživanja i mijenjanja prakse potrebno je definirati uloge sudionika i način njihova sudjelovanja te promišljati o odnosima unutar istraživačkog tima koji su bitni za kvalitativnu metodu istraživanja odgojno-obrazovne prakse. Kvalitativna istraživanja mijenjaju tradicionalne odnose između subjekta i objekta istraživanja, istraživača i realizatora, objektivnog i subjektivnog. Istraživanja su suradnička i kooperativna, a jedan od osnovnih ciljeva je emancipacija i promjena svih pojedinaca kroz proces osvješćivanja vlastite prakse u konkretnom okruženju. Mjesto i uloga pojedinih sudionika tijekom istraživanja podložni su promjenama. (Šagud, 2005)

Svaki sudionik akcijskog istraživanja u sebi nosi potrebu za promjenom kvalitete znanja, profesionalnog konteksta, a ponajviše samog sebe. Sve sudionike prate promjene tijekom istraživanja. Promjene nemaju uvijek uzlaznu liniju već se izmjenjuje samostalnost i inicijativa s nesigurnošću ili dominacijom pojedinih sudionika. Povremeno se svi sudionici susreću s ograničenjima u realizaciji ideja. Često njihove metarazine, dileme i problemi izazivaju frustracije. Za bitne promjene u istraživačkoj paradigmi potrebne su izmijenjene pozicije svih subjekata u istraživanju.

Preduvjeti koji su potrebni za napredak u nekom akcijskom istraživanju su: *odnosi povjerenja, želja ili motivacija za učenjem i napredovanjem, osiguravanje autonomnosti, neovisnosti i sinergije*. (Šagud, 2005)

Uz odgojitelje i istraživače, u akcijskom istraživanju sudjeluju i studenti. Za njihovo napredovanje i osjećaj sigurnosti te razvoja njihovih kompetencija, izuzetno je važna i vrijedna suradnja **praktičara** (odgojitelja) i **teoretičara** (istraživača). Ako je istraživanje zajedničko i partnersko, oni će pokrenuti i intelektualno stimulirati jedni druge i postati uzajamna emocionalna podrška. Za stvaranje povoljne i motivirajuće zajednice za studente jednim dijelom je odgovoran i fakultet (nastavnici), ali i predškolska organizacija odnosno ravnatelj. (Šagud, 2005)

Prema Šagud, uloga istraživača (teoretičara, visokoškolskog nastavnika) značajna je za formiranje odnosa među članovima skupine, za njihovu dinamiku i motivaciju. On može:

- odrediti prioritete i selekciju zadataka
- osmisliti generalni plan akcija

- osmisлити potrebne uvjete za realizaciju istih
- pomoći odgojiteljima u izradi orijentacijskog mentorskog plana
- osiguravanje uvjeta u kojima studenti mogu realizirati svoje potrebe ili interese
- pomoći studentima u pronalasku sadržaja, načina, situacija, prostora i vremena za njihovu aktualizaciju

Zadace istraživača tijekom istraživanja su rad s mentorima i studentima te njihova međusobna koordinacija.

Odgojitelji koji sudjeluju u akcijskom istraživanju, sudjeluju u intenzivnom programu cjeloživotnog učenja, stvaraju pretpostavke za takvo učenje obzirom da reflektivnom praksom razvijaju kapacitete za učinkovitu ili produktivnu praksu. Zajedno s istraživačem, odgojitelj unutar skupine koja sudjeluje u akcijskom istraživanju nosi i zahtjevnju ulogu mentora.

Ulogu odgojitelja shvaćamo unutar dva komplementarna aspekta, u okviru njegovog neposrednog rada s djecom i u komunikaciji sa studentima. (Šagud, 2005)

Nositelji promjena u odgojno obrazovnom procesu nisu samo ljudi izvana nego i oni koji kreiraju svakodnevnu praksu. Uključivanjem odgojitelja u akcijsko istraživanje dajemo im mogućnost doprinosa razvoju i odgojne prakse i pedagojske teorije. (Šagud, 2005)

Kroz akcijsko istraživanje odgojitelji jačaju svoje kompetencije, transformiraju svoje iskustvo u misao i upravo je to put kontinuiranog profesionalnog napredovanja i razvoja odgojitelja. (Haight, 1987, prema Šagud 2005)

Model učenja akcijskim istraživanjem studentima omogućuje da uz pomoć suradničkog učenja s mentorima i kolegama, analiziraju različite strategije učenja, stvaraju osobnu refleksiju o vlastitim akcijama uz samoprocjenu i procjenu s ostalima. Za takav model nužno je razvijati sposobnosti za refleksiju, a za to postoje različiti načini: rad u manjim ili većim grupama, pismene opservacije, intervjui, portfolije, refleksivno pisanje, radionice, rad na projektima i sl.

Aksijsko istraživanje bi za posljedicu trebalo imati studente osposobljene za analizu kvalitete svoje ili tuđe prakse, za samorefleksiju i refleksiju za prepoznavanje poželjnih i nepoželjnih postupaka u praksi. Aksijsko istraživanje trebalo bi im pomoći osvijestiti svoje postupke i implicitnu pedagogiju, razvijati i prepoznavati kompetencije, bez straha od pogrešaka. (Šagud, 2005)

Prema Šagud, studentima bi tijekom akcijskog istraživanja trebalo omogućiti:

- opserviranje i zajednički analizu praktičnog rada s djecom
- podršku u primjeni različitih pristupa i strategija u procesu učenja i poučavanja
- autonomiju i povjerenje
- poticaj u traženju novih i drugačijih rješenja
- timsko učenje u izgrađivanje zajedničkog znanja u praksi
- različite i učestale praktične situacije u svakodnevnom odgojno-obrazovnom kontekstu
- kvalitetne odgojitelje kao istraživače ili mentore

3.2.2 *Primjeri akcijskih istraživanja*

a) *Mijenjanje obrazovanja odgojitelja*

U svojoj knjizi „Odgajatelj reflektivni praktičar“, autorica Mirjana Šagud navodi primjer akcijskog istraživanja započetog školske godine 2001/2002, a završenog 2003/2004. Istraživanje se odvijalo kroz 3 ciklusa, trajalo je tri godine, a u njemu je sudjelovalo ukupno 149 studenata, 15 odgojitelja (neki u svim, a neki samo u jednom ciklusu) i istraživač.

Prije provedenog istraživanja definirali su općenite zadaće koje su se dopunjavale ovisno o uvidu u odnos između studenata, odgojitelja i djece te o razvoju tijekom istraživanja. Osnovne zadaće bile su:

- uključivanje studenata i odgojitelja u zajedničko promatranje i mijenjanje odgojno-obrazovne prakse
- kod studenata postepeno razvijati sposobnost pravilne procjene djetetovih potreba tijekom aktivnosti
- uočavanje postupaka kojima se te potrebe zadovoljavaju ili ne zadovoljavaju

Kroz razne rasprave, sudjelovanje studenata u praktičnom radu, te dokumentiranje akcije, otvarala su se mnoga pitanja i dileme.

Cilj provedenog akcijskog istraživanja bio je mijenjanje tradicionalnog obrazovanja odgojitelja temeljenog na transmisivskoj paradigmi poučavanja u transakcijski i transformacijski način učenja. Istraživanje je bilo koncipirano kao suradničko u kojem su svi sudionici bili odgovorni za kvalitetu promjena u odgojno-obrazovnoj praksi. Tijekom istraživanja sustavno se provodila refleksija pedagoške prakse što je omogućilo bolje

razumijevanje praktičnih aktivnosti, uzoraka i posljedica nekih akcija te poticalo neosvijestene osobne pedagogije u svjesnu i promišljenu akciju.

U početku svakog razdoblja sudionici su definirali osnovna pravila, obveze i dužnosti studenata tijekom rada. U prvom razdoblju to se odnosilo samo na realizaciju praktičnih aktivnosti s djecom, konzultacije s istraživačem i odgojiteljem, izrade kraćih bilješki i pisanje diskursa. U kasnijim razdobljima istraživanja mijenjale su se i proširivale obveze i pravila.

Analiza rezultata opisanog istraživanja izvršena je na temelju izbora sadržaja ili problema kojima su posvetili pozornost tijekom zajedničkih analiza, razvoja profesionalne kompetencije studenata, uloge odgojitelja i istraživača u akcijskom istraživanju te dokumentiranja procesa profesionalne pripreme studenata. Za provedbu akcijskog istraživanja bio je odabran dominantno kvalitativni pristup istraživanju obrazovanja budućih odgojitelja kao refleksivnih praktičara.

b) *Upoznavanje baštine*

U svom radu „Upoznavanje baštine kroz akcijsko istraživanje u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju“ autorica Tonča Jukić predlaže i opisuje ono što i sam naslov kaže, upoznavanje baštine kroz akcijsko istraživanje.

Prema Aniću (1991: 84 – 86), „baština je ukupnost iz prošlosti sačuvanih i njegovanih kulturnih dobara. Njena je glavna značajka čuvanje i njegovanje svega onoga što su nam naši preci ostavili, kao kulturu, tradiciju, zavičajnu mudrost“. Akcijsko istraživanje ne želi nametnuti kao pristup istraživanja baštine već predlaže kao mogućnost, a praktičari sami trebaju osjetiti želju i potrebu za pristupom istraživanju radi boljeg razumijevanja baštine. U prirodi je akcijskog istraživanja da ga praktičari izvode samoinicijativno, radi svog profesionalnog razvoja (Mills, 2003; prema Penney i Legget, 2005; prema Jukić, 2015).

Smjernice za planiranje akcijskog istraživanja opisuju ciklus istraživanja kroz devet ključnih točaka: osvrt na trenutnu praksu, identifikaciju vida prakse koji želimo poboljšati, zamišljanje sljedećih postupaka, njihovo iskušavanje, bilježenje događanja, mijenjanje plana na osnovu prethodno utvrđenih spoznaja i nastavak djelovanja, promatranje onoga što se radi, vrednovanje modificiranog djelovanja i tako dalje sve dok ne budemo zadovoljni tim vidom svoje prakse. (McNiff, 1996; prema Jukić, 2015). Iz navedenog zaključujemo da je akcijsko istraživanje sustavan proces uočavanja i rješavanja problema u praksi kroz spiralno povezane

etape planiranja, djelovanja, promatranja i refleksije (Kemmis i McTaggart, 2000; McNiff i sur., 1996; prema Jukić, 2015).

U prvoj etapi istraživanja stvara se fleksibilan i razvojni plan istraživanja, navode se potencijalne planirane promjene, način praćenja aktivnosti, te se određuju razni čimbenici (uključenost djece, dozvole za provedbu istraživanja, potencijalna publika, vremenski plan, itd.). Podatke se prikuplja sustavnim promatranjem i dokumentiranjem te intervjuiranjem.

U drugoj etapi slijedi djelovanje na osnovu plana te se uvode planirane promjene dok se u trećoj etapi sustavno promatra i bilježi tijek promjena. Sustavno promatranje i dokumentiranje svih aktivnosti važno je za razumijevanje procesa kroz koji prolaze djeca i odgojitelji. Dokumentiranje i analiziranje odgojno-obrazovnog procesa i rasprave o dokumentiranoj praksi dobar su alat za profesionalni razvoj praktičara u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju (Picchio i sur., 2012; Slunjski, 2012; prema Jukić, 2015).

Na osnovi promatranja i dokumentiranja procesa provodi se četvrta etapa refleksije. U ovoj etapi praktičar osvještuje koje su se promjene dogodile u njemu (McNiff i sur., 1996, prema Jukić, 2015), a za djecu je refleksija važna jer im omogućuje samovrednovanje svoje komunikacije, uključenosti u aktivnosti, odnosa prema drugima, i sl. (Slunjski, 2012; prema Jukić, 2015).

Autorica između ostalog zaključuje kako bi spoznaje dobivene pristupom akcijskog istraživanja mogle pridonijeti i osvještavanju šire zajednice o važnosti i dobrobiti upoznavanja baštine od najranije dobi.

c) Participacija djece u svakodnevnim aktivnostima u dječjem vrtiću

Autorica Kefelja je u svome diplomskom radu prikazala istraživanje o sudjelovanju djece u svakodnevnim aktivnostima djece u dječjem vrtiću Vladimir Nazor, Kastav, koje se odvijalo kontinuirano tijekom razdoblja od tri mjeseca pedagoške godine 2018./2019. Metodologija rada bila je kvalitativna, a cilj istraživanja bio je razumijevanje pojma participacije djece u svakodnevnom življenju u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u okviru suvremenih zahtjeva Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014).

Akcijsko istraživanje provedeno je u tri dobno mješovite odgojno-obrazovne skupine, u dobi djeci od 3 do 7 godina. Rad prikazuje i proces razvijanja refleksivne prakse odgojitelja sudionika istraživanja kroz (samorefleksije), zajedničke refleksije te promišljanja i mijenjanja

prakse polazeći od djeteta. Istraživanje se odvijalo kroz tri ciklusa (izrada plana, akcija i praćenje, refleksija).

Iz postavljenog cilja proizlaze sljedeći zadaci:

- osnaživati dijete za vlastitu aktivnu participaciju u svakodnevnim aktivnostima te težiti prema stvaranju uvjeta za implementaciju suvremenih zahtjeva Nacionalnog kurikulumu
- osnaživati dijete za proces učenja u socijalnom kontekstu dobno mješovitih skupina kroz razvoj vlastitih socijalnih i građanskih kompetencija, istraživačkog i suradničkog učenja te sudjelovanju u svakodnevnom odlučivanju
- razvijati kod odgojitelja osjetljivost za omogućavanje uvjeta za svakodnevno ravnopravno sudjelovanje djece u procesu odgoja i obrazovanja
- kod odgojitelja razvijati potrebu za važnošću kontinuiranog profesionalnog razvoja kroz istraživanje vlastite odgojno-obrazovne prakse, suradničko učenje i (samo)refleksije

U pripremnoj fazi akcijskog istraživanja od ukupno 40 odgojitelja odazvalo se njih 6 što je vrlo niska brojka, a koja potvrđuje da je za razumijevanje aktivnog istraživanja vlastite prakse potrebno dublje promišljanje o važnosti promjena u sustavu te suvremenog pogleda na oblike profesionalnog razvoja odgojitelja-refleksivnih praktičara (Šagud, 2006). Za uspješnost istraživanja bilo je vrlo važno načelo dobrovoljnosti sudionika za uključivanje te njihova intrinzična motivacija za istim s ciljem unaprjeđenja vlastitih osobnih i profesionalnih kompetencija.

d) *Samoorganizirane glazbene aktivnosti u kontekstu predškolske ustanove*

U svojem diplomskom radu, autorica Lizačić opisala je provedeno akcijsko istraživanje o glazbenim aktivnostima u predškolskoj ustanovi. Istraživanje je provedeno u pedagoškoj godini 2016./2017. u centralnom objektu dječjeg vrtića „Tratinčica“ u Zagrebu. Provedeno je u jednoj odgojnoj skupini kao sastavni dio većeg akcijskog istraživanja pod nazivom „Frekvencija istraživanja zvuka i razvijanja odnosa prema glazbi u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje“.

U istraživanju su sudjelovala djeca iz odgojne skupine Ptičice, roditelji te odgojiteljice. U skupini je bilo upisano 24-ero djece u dobi od 5 do 7 godina, od čega troje djece s poteškoćama u razvoju.

Ciljevi istraživanja bili su:

- obogatiti prostorno-materijalno okruženje glazbenog centra u sobi dnevnog boravka
- probuditi i potaknuti dječji interes za glazbene aktivnosti i istraživanje zvuka
- povećati učestalost samoiniciranih i samoorganiziranih glazbenih aktivnosti u skupini
- ojačati kompetencije odgojitelja u provođenju glazbenih aktivnosti i adekvatnom poticanju samorganiziranih glazbenih aktivnosti
- uvježbati vještinu (samo)refleksije kod odgojitelja i djece.

Najčešće korištene metode prikupljanja podataka i dokumentiranja tijekom istraživanja bile su: fotografiranje, snimanje kamerom, diktafonom, analiza bilješki odgojitelja iz pedagoške dokumentacije, kritičke refleksije odgojitelja te razgovori s djecom.

Nakon svake provedene aktivnosti slijedile su refleksija i samorefleksija odgojitelja u prisustvu kritičkog prijatelja koji je, prema Slunjski (2008), potreban kako bi nas upozorio na ono što nismo sami u stanju vidjeti i čija nam mišljenja mogu pomoći kako bismo se poboljšali.

Iako je istraživanje planirano kroz dva ciklusa, na inicijativu odgojitelja nastavilo se i kroz treći ciklus u kojem se veća pažnja posvetila suradnji s roditeljima i drugim stručnjacima izvan ustanove koji su doprinijeli bogaćenju odgojno-obrazovnog procesa u kontekstu glazbenih aktivnosti.

Istraživanje je zaključeno evaluacijskim upitnikom, kreiranog od strane kritičkog prijatelja, a ispunile su ga odgojiteljice skupine.

Zaključci istraživanja obuhvatili su četiri područja, a to su: interesi djece za glazbene aktivnosti, samoorganizirane glazbene aktivnosti djece, stvaralaštvo u dječjem glazbenom izrazu te zaključci o specifičnostima unutar skupine relevantnih samo za tu skupinu. Na koncu istraživanja zaključeno je da je poticajnim prostorno-materijalnim okruženjem, aktivnim sudjelovanjem djece te adekvatnim poticajima odgojitelja moguće utjecati na povećanje učestalosti samoiniciranih i samoorganiziranih glazbenih aktivnosti djece u odgojno-obrazovnom procesu, te da takve aktivnosti djece uvelike doprinose i razvoju djetetova glazbeno-stvaralačkog izraza.

Poseban značaj ovog istraživanja predstavlja promjena u shvaćanju uloge odgojitelja u glazbenim i glazbeno-stvaralačkim aktivnostima djece – umjesto interpretatora, odgojitelj je poticatelj i promatrač.

Zaključak

Kao i u svakoj profesiji, tako i u profesiji odgojitelja, važno je osvijestiti i priznati da nismo nepogrešivi. Svaki profesionalac treba težiti razvijanju svojih kompetencija, znanja i unaprijeđenje vještina i sposobnosti. Akcijska istraživanja se svrstavaju u metodu istraživanja odgojno-obrazovne prakse u kojima do izražaja dolaze reflektivni procesi putem kojih se svi uključeni sudionici mogu kvalitetno razvijati. Svaki odgojitelj treba težiti tome da postane profesionalac u svome poslu, a takve metode rada su dobar poligon upravo za razvoj profesije i sebe kao profesionalca. Proučavanje, promatranje, dokumentiranje, dijalog i suradnja prijeko su potrebni za rast i razvoj odgojitelja u odgojitelja reflektivnog praktičara. Proces reflektivne prakse podrazumijevaju aktivno promišljanje o vrijednostima i cjelokupnom kontekstu predškolske ustanove putem koje će se svi djelatnici, a ponajprije odgojitelji, a potom i djeca učiti i razvijati se. Učenje se odvija kroz vlastito i tuđe iskustvo, a promjene koje se dogode tijekom i nakon reflektivnih procesa najčešće ostaju vrijedna iskustva i temelj za daljnje unaprijeđenje odgojno-obrazovne prakse.

Literatura

Bilač, S. (2015). Refleksivna praksa – čimbenik utjecaja na profesionalni razvoj, mijenjanje odgojno-obrazovne prakse i kvalitetu nastave. *Napredak*, 156 (4), 447-460. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/166213>

Borko, H. (1997), Student teaching portfolios: a tool for promoting reflective practice. *Journal of Teacher Education*, 48 (5), str. 345 - 358.

Brajković S. (2006). Uspješno mentoriranje odgajatelja u pristupu usmjerenom na dijete: [priručnik]. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.

Cindrić, M. (1995): Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj, Velika Gorica – Zagreb: Persona.
Europska komisija (2000): Memorandum o cjeloživotnom učenju, radni materijal komisije SEC (2000) 1832, Brussels.

Domović, V. (2011). Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja; U: V. Vizek Vidović (Ur.). Učitelji i njihovi mentori, str. 11-39, Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja. *Školski vjesnik*, 65 (4), 623-638. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/178260>

Jukić, T. (2015). Upoznavanje baštine kroz akcijsko istraživanje u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik*, 64 (3), 424-438. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/151362>

Kefelja, M. (2019). *Participacija djece u svakodnevnim aktivnostima u dječjem vrtiću* (Diplomski rad). Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:110899>

Kokanović, T. (2021). *Profesionalne kompetencije ravnatelja u razvoju kvalitete rada predškolskih ustanova* (Disertacija). Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:331553>

Kokanović, T. (2019). Značaj cjeloživotnog usavršavanja za razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja. *Croatian Journal of Education*, 21 (Sp.Ed.1), 47-59. <https://doi.org/10.15516/cje.v21i0.3494>

Krstović, J. (2010). Kakav ETIČKI kodeks trebamo?. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 16(61), 2-9. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/125042>

Lizačić, V. (2018). *Samoorganizirane glazbene aktivnosti u kontekstu predškolske ustanove – akcijsko istraživanje* (Diplomski rad). Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:287880>

Lučić, K. (2007). Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti*, 9 (1 (13)), 151-165. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/20837>

Mendeš, B. (2015). Početci institucijskog predškolskog odgoja u Hrvatskoj i njegova temeljna obilježja. *Školski vjesnik*, 64 (2), 227-250. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/148986>

Mendeš, B. (2013). Od pedagoškog tečaja do sveučilišnog studija. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19 (71), 2-3. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/145396>

Miljak, A. (1996). Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja. Velika Gorica – Zagreb: Persona s p.o.

MZOS. (2014) Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta

Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. (2012). Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Slunjski, E., Šagud, M. i Branša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1), 45-57. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/139311>

Slunjski, E. (2016). Izvan okvira 2: promjena: od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja. Zagreb: Element

Slunjski, E. (2011). Kurikulum ranog odgoja: istraživanje i konstrukcija. Zagreb: Školska knjiga.

Slunjski, E. (2008). Dječji vrtić: zajednica koja uči: mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja. Zagreb: Spektar Media d.o.o.

Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 259-267. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/116669>

Šagud, M. (2006). Odgajatelj kao reflektivni praktičar. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.

Širanović, A. (2012). Dubravka Maleš (ur.), NOVE PARADIGME RANOGA ODGOJA. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, 2011., 301 str.. *Život i škola*, LVIII (27), 277-281. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/84313>

Uredništvo (2011). Knjiga "Kompetentni odgajatelji 21. stoljeća". *Djeca u Europi*, 3 (5), 0-0. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/144720>

Vizek Vidović, V. i Žižak, A. (2011). Uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Vujičić, L. i Miketek, M. (2014). Dječja perspektiva u igri: dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa. *Croatian Journal of Education*, 16 (Sp.Ed.1), 143-159. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/117848>

Izjava o izvornosti završnog rada

Izjavljujem da je moj završni rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studenta)