

Građenje kvalitete u praksi vrtića

Dragana PAVLOVIĆ BRENESELOVIĆ
Sveučilište u Beogradu, Filozofski fakultet
dbrenese@f.bg.ac.rs

Živka KRNJAJA
Sveučilište u Beogradu, Filozofski fakultet
zivka.krnjaja@f.bg.ac.rs

Razvijanje strategije građenja kvalitete u praksi dječjega vrtića zasnovali smo na promatranju kvalitete kao dinamičnoga, socijalno i kulturno uvjetovanoga, kontekstualnoga, multidimenzionalnog, višeperspektivnoga i vrijednosno oblikovanoga koncepta. U radu smo pošli od analize dvaju pristupa praksi – praksi zasnovanoj na znanstvenim podacima (*evidence based practice*) i reflektivnoj praksi (*reflective practice*) te smo elaborirali tri karakteristike reflektivne prakse: izgradnju zajedničkih znanja i vrijednosti, kolaboraciju i podijeljeno vodstvo te istraživanja praktičara. Kroz reflektivnu se praksu transformira kultura vrtića u ključnim dimenzijama konteksta prakse: organizacijskoj strukturi, prostoru, vršnjačkoj zajednici, odnosu s obitelji i lokalnom zajednicom, zajedničkim sudjelovanjem. Strategija transformacije kulture vrtića konkretizirana je kroz smjernice za preispitivanje svake od ovih dimenzija.

Ključne riječi: diskursi kvalitete; predškolski odgoj i obrazovanje; reflektivna praksa; smjernice; transformacija kulture vrtića

1. Uvod

Za razliku od dominantnoga diskursa osiguranja kvalitete po kojem se kvaliteta promatra kao konkretan i mjerljiv, objektivno postojeći, neovisan od naših vrijednosti, regulaciji i kontroli podložan koncept, mi smo svoje bavljenje pitanjem kvalitete zasnovali na diskursu građenja kvalitete po kojem se kvaliteta promatra kao dinamičan, socijalno i kulturno uvjetovan, kontekstualan, pluralističan, višeperspektivan i vrijednosno oblikovan koncept. Stoga je naše bavljenje pitanjem kvalitete predškolskoga odgoja bilo usmjereno na kritičko preispitivanje različitih perspektiva kvalitete: teorijske, perspektive obrazovne politike i perspektive neposrednih sudionika obrazovne prakse – djece, praktičara i roditelja (detaljnije u Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013; Pavlović Breneselović 2015; Krnjaja, 2016). Proučavanje svake od ovih perspektiva omogućilo nam je izdvajanje dimenzija za razumijevanje koncepta kvalitete na teorijskoj razini i na razini obrazovne politike, kao i izradu smjernica za građenje kvalitete na razini obrazovne politike, uključujući smjernice za kvalitetu programskih osnova i smjernice za građenje kvalitete prakse dječjega vrtića. U ovome ćemo se radu baviti pitanjem građenja kvalitete u neposrednoj praksi vrtića i dati smjernice za transformaciju kulture vrtića kroz reflektivnu praksu.

2. Praksa dječjega vrtića kao reflektivna praksa

Odgovor na pitanje kako doći do kvalitete u praksi dječjega vrtića ovisi u mnogome od toga kako razumijemo samu praksu vrtića. Pristup praksi kao praksi zasnovanoj na znanstvenim podacima (*evidence based practice*) proizlazi iz mehanicističkog promatranja prirode prakse kao sustava ljudske djelatnosti. Ovakav pristup polazi od pretpostavke da se kvaliteta prakse regulira kroz primjenu podataka znanstvenih istraživanja i saznanja (Buysse i Wesley, 2006; Rubin, 2008). U osnovi su ovoga pristupa sljedeće pretpostavke: iz znanstvenih istraživanja nastaju objektivno utvrđeni podaci na temelju kojih se izvode implikacije za praksu i definiraju standardi kao kriteriji „ispravnosti“ prakse. Praksom zasnovanom na znanstvenim podacima nastojimo oslikati „ispravan portret odgojne

prakse“, kreiran na znanstveno utvrđenim podacima, koje praktičari ne bi trebali dovoditi u pitanje. Praksa se razvija „odozgo prema dolje“ pa se poboljšanje i promjena manje oslanjaju na iskustva i uvide praktičara, a više na izvanjsku znanstveno/ekspertnu procjenu. Kroz „generalizirajući se pristup“ praksa pojednostavljuje i svodi na mjerljive uzročno-posljedične odnose usprkos njezinoj složenosti i pojačava se podvojenost između teorije i prakse (Hargreaves, 2003; Kincheloe, 2008; MacNaughton, 2005). Pristup zasnovan na podacima korespondira diskursu osiguranja kvalitete po kojem se kvaliteta može regulirati, mjeriti i kontrolirati.

Nasuprot pristupu praksi zasnovanoj na podacima jest pristup praksi kao *refleksivnoj*, po kojem se praksa promatra kao složena, dinamična i nepredvidljiva do kraja. Naglašava se zasnovanost odgojno-obrazovne prakse na etičkim vrijednostima i na praktičnoj mudrosti praktičara, ne dovodeći u pitanje značaj znanstvenih dokaza (Hallet, 2013; Hargreaves, 2003; Kincheloe, 2008; MacNaughton, 2005). Praktična se mudrost shvaća u skladu s Aristotelovim tumačenjem *fronezisa* (*phronesis*) kao „znanja i djelovanja koja se zasnivaju na vrijednostima i promišljanju, kao kritičkom preispitivanju i odlučivanju zasnovanom na etici“ (Kinsella i Pitman, 2012: 2). Praktična mudrost integrira teoriju i praksu, uvijek je kontekstualna, pragmatična, orijentirana na akciju i etički zasnovana (MacNaughton, 2009; Kinsella i Pitman, 2012; Miljak, 2009; Pavlović Breneselović, 2015). „Individualni fronezis“ se ne može razvijati ako ne postoji i ne razvija se „kolektivni fronezis“ (Kemmis i Smith, 2008:6) jer se praktična mudrost ne nalazi samo u „glavama praktičara“, izvan „društvene, kulturne, političke, ekonomske, diskurzivne dimenzije prakse“ (Kemmis i Smith, 2008: 4).

Refleksivna se praksa tumači kao *praxis* (Kincheloe, 2003). *Praxis* podrazumijeva nedjeljivost teorije i prakse, odnosno praksu koja se razvija kroz promišljeno, kritičko, emancipatorsko djelovanje usmjereno na svrhu, djelovanje koje se ne određuje uspjehom ili neuspjehom, nego principima i vrijednostima na kojima počiva (Apple, 2012; Hargreaves, 2006). Refleksivnu praksu shvaćenu kao *praxis* čine kritičko preispitivanje, preuzimanje odgovornosti i rekonstrukcija prakse u skladu s razumijevanjem njezinih sudionika. Od praktičara se očekuje da grade kritički i istraživački odnos *prema*

i u praksi, da razvijaju svijest o tome da su znanstvena istraživanja značajna, ali da nisu nadređena praksi, tako da promjene u praksi nastaju iz složene interakcije „znanstvenog“ i „praktičnog“ u kojoj se teorija i praksa međusobno podržavaju i razvijaju. Refleksivna se praksa u dječjem vrtiću ostvaruje kroz kontinuirani proces promjene prakse, kroz kritičko preispitivanje i promjenu znanja te uvjerenja praktičara i promjenu njihova pristupa praksi (MacNaughton 2003; Miller, 2011). Kroz refleksivnu praksu praktičari u dječjem vrtiću razvijaju kritičko shvaćanje vlastite prakse i grade znanja i uvjerenja na osnovi kojih mijenjaju vlastitu praksu te promišljaju širi društveni kontekst predškolskoga odgoja i obrazovanja. Zbog toga se refleksivna praksa sagledava istodobno kao cilj (najviši oblik promišljanja i razumijevanja sebe i vlastite prakse), kao sredstvo promjene prirode i odnosa u obrazovanju (demokratizacije obrazovanja i emancipacije sudionika obrazovnog procesa) i kao metodološki alat praktičara (Radulović, 2012).

Putevi razvijanja refleksivne prakse u dječjem vrtiću mogu biti različiti, ali svi imaju tri zajedničke karakteristike: građenje zajedničkih znanja, kolaboraciju i dijeljenje vodstva te istraživanja praktičara.

1) *Građenje zajedničkih profesionalnih znanja i uvjerenja.* Građenjem zajedničkih profesionalnih znanja i uvjerenja praktičari u dječjem vrtiću stvaraju zajedničku osnovu koja usmjerava njihovo učenje i daje značenje njihovim akcijama na temelju kojih grade zajednički identitet i afirmiraju svoje namjere i vrijednosti. Kroz građenje zajedničkih profesionalnih znanja praktičari produbljuju svoja promišljanja o praksi u dječjem vrtiću i tako ojačavaju svoje razumijevanje prakse i mijenjaju svoj pristup praksi. Zbog toga zajednička profesionalna znanja koja praktičari grade ne ostaju na razini informativnih znanja, nego su transformativna i imaju potencijal za promjenu prakse (Miljak, 2009:166). Zajednička profesionalna znanja i uvjerenja su samoinicirajuća za praktičare – samim tim što ih grade praktičari, a ne netko umjesto njih, oni su spremniji izložiti ih preispitivanju i otvaranju novih pitanja. U dječjem se vrtiću kroz građenje zajedničkih profesionalnih znanja i uvjerenja gradi okruženje za emancipaciju svih sudionika i njihovu međusobnu podršku, kao i

emancipaciju u odnosu teorije i prakse (Kemmis, 2004; Pešić, 2004).

2) *Kolaboracija i dijeljenje vodstva*. Kolaboracija odražava kvalitetu odnosa između svih sudionika u dječjem vrtiću u kojem oni slušaju jedni druge i grade povjerenje, međusobno dijele svoje ideje i preuzimaju rizike, uče zajedno i jedni od drugih, zajedno rade na ostvarivanju zajednički postavljenih ciljeva i dijele vodstvo. Kvaliteta odnosa koji se grade kroz kolaboraciju i dijeljenje vodstva između sudionika (djece i odraslih) u dječjem vrtiću krije se u spontanim, dobrovoljnim, autentičnim, uzajamno podržavajućim interakcijama. Kolaboracija i dijeljenje vodstva nadilazi suradnju zasnovanu samo na pružanju i primanju pomoći i savjeta, na zajedničkom raspravljanju ili na bilo kojoj vrsti “administrativno propisane i kontrolirane” suradnje. Oni integriraju različite vrste aktivnosti u kojima se angažiraju svi sudionici na ostvarenju zajednički postavljenih ciljeva, kao i formalne i neformalne načine vođenja (pedagoško vođenje, organizacijsko vođenje, socijalno organiziranje) u dimenziju „zajedničkoga razvoja“ (Rinaldi, 2005:39).

3) Istraživanje praktičara najčešće se određuje kao namjerno, sistematsko istraživanje koje pokreću praktičari kako bi bolje razumjeli i promijenili vlastitu praksu (Carr i Kemmis, 2000; Cochran-Smit i Lytle, 2009; Kemmis, 2004; Krnjaja, 2016; Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2011; Pešić, 2004). Svrha istraživanja praktičara je promjena prakse tako da njihova svakodnevna praksa u dječjem vrtiću čini kontekst istraživanja, a istraživačka pitanja su pitanja/problemi koje praktičari uočavaju u praksi. Praktičari iz pozicije osobe iznutra određuju problem istraživanja u kontekstu vlastite prakse, određuju vrstu i način istraživanja, sistematski prate i analiziraju podatke, otkrivaju obrasce i grade uvide na temelju kojih mijenjaju praksu. U istraživanjima praktičara povezuju se teorija i praksa, preispitivanje pitanja koja se otvaraju u istraživanju omogućuje praktičarima da ih sagledavaju u okviru određenih teorijskih orijentacija i vlastitih uvjerenja, da ih preispituju u praksi i mijenjaju praksu. Zajedničko građenje i preispitivanje znanja između praktičara u istraživanju dovodi do promjene ne samo znanja u praksi nego i promjene njihovih teorijskih znanja iz kojih je promjena u praksi nastala. Ciklični, međuovisni odnos teorije i prakse u istraživanjima praktičara čini da praktičari grade svoju praktičnu teoriju i razvijaju svoj profesionalni

identitet kao “teoretičari u akciji”, kao “praktični teoretičari” (Miljak, 2009; Pešić, 2004). Zbog toga se o širenju promjene prakse govori kao o transferu najboljega procesa promjene, a ne najbolje prakse. Istraživanja praktičara doprinose proširenju i strukturiranju profesionalnoga dijaloga, ne samo između praktičara nego i između praktičara te drugih sudionika u obrazovnome sustavu, kao i da praktičari surađuju s drugim institucijama, što odražava povezivanje i širenje zajednice prakse izvan prakse dječjega vrtića.

Koncept refleksivne prakse korespondira diskursu građenja kvalitete po kojem je kvaliteta kontekstualan, dinamičan i višeperspektivan koncept koji proizlazi iz procesa preispitivanja i transformacije prakse.

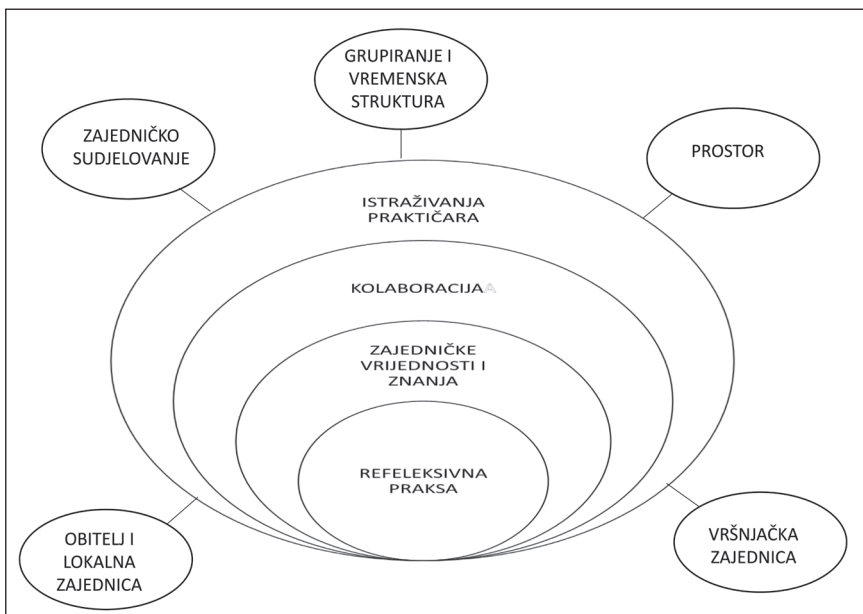
3. Transformacija kulture vrtića kroz refleksivnu praksu

Vujičić određuje kulturu vrtića kao „prenosiv, ustaljeni i naučeni obrazac značenja izražen eksplicitno kroz simbole, a implicitno kroz uvjerenja članova ustanove” (Vujičić, 2011: 34). Uvjerenja su odraz implicitnih pedagogija, mentalnih modela i slika (Senge, 2003), osobnih teorija o djetetu, odgoju, učenju i određuju način na koji sudionici prakse vrtića razmišljaju, osjećaju i djeluju. Uvjerenja su najskrivenija i najnedostupnija razina za promatrača sa strane, a često i za same sudionike prakse vrtića te se najteže mijenjaju. Kultura se manifestira kroz važeće eksplicitne i implicitne norme i očekivanja, pisana i nepisana pravila, tradiciju, rituale, ceremonije, rutine, kroz značenja arhitekture, artefakta i simbola koji se koriste u prostoru (Peterson i Deal, 2002; Stoll i Fink, 2000).

Kultura određuje položaj sudionika u praksi vrtića – što je očekivano, dozvoljeno i moguće, što se smatra poželjnim i vrijednim te time oblikuje kvalitetu odnosa i načine sudjelovanja i djelovanja svih sudionika, odnosno kvalitetu prakse vrtića. Za razliku od promjena prvoga reda koje su usmjerene na poboljšanje kvalitete segmenata postojeće prakse, istinske promjene nastaju tek s promjenama drugog reda, promjenama u vrijednostima, vjerovanjima i pretpostavkama te izgradnjom zajedničkog smisla i svrhe (Senge, 2003; Fulan, 1999; Newman i Wehlage 1995), odnosno transformacijom kulture vrtića (rekulturacijom).

„Budući da smo mi ono što radimo, ako se želimo promijeniti, moramo početi s promjenama onoga što radimo“ (Donahoe, 1993: 166 prema Pavlović Breneselović, 2012), iz čega slijedi da se transformacija kulture vrtića ne odvija preko pitanja kulture (vrijednosti i uvjerenja) po sebi, već kroz reflektivno preispitivanje i transformaciju ključnih dimenzija konteksta prakse vrtića: načina grupiranja djece i strukturiranja vremena i prostora, podrške vršnjačkoj zajednici, odnosa s obitelji i lokalnom zajednicom te načina zajedničkoga sudjelovanja djece i odraslih u praksi vrtića. Kroz zajednička istraživanja i preispitivanja postojeće prakse vrtića u ovim dimenzijama transformira se praksa, grade se zajednička znanja i vrijednosti te se transformira kultura vrtića. Na Slici 1. prikazane su smjernice za transformaciju kulture vrtića kroz reflektivnu praksu.

Slika 1. Smjernica za građenje kvalitete kroz transformaciju kulture vrtića



3.1. Restrukturiranje organizacijske strukture (organizacija vremena i grupiranje djece)

Kako navodi Newman, „kultura utječe na način korištenja struktura, a struktura pruža mogućnosti, granice, poticaje i sankcije koje oblikuju kulturu“ (Newman i Wehlage 1995: 1–3). Organizacijska struktura (veličina i način formiranja grupa, *ratio*¹, organizacija vremena, organizacija korištenja prostora) oblikuju položaj djeteta i odgajatelja te njihove načine sudjelovanja. Istraživanja pokazuju da veličina grupe i *ratio* utječu na kvalitetu odnosa u grupi i uvjete rada – manje grupe i viši *ratio* otvaraju mogućnosti za kvalitetniju interakciju u grupi, omogućuju da se odrasli s više pažnje posveti djetetu i pruža djeci odgovarajuću podršku, pružaju više mogućnosti za rad u manjim grupama i više mogućnosti za izbor djece, stvaraju mogućnosti za razvoj dijaloga i pregovaranja umjesto restriktivne i rutinske komunikaciju s djecom, doprinose sigurnijem okruženju za djecu i okruženju manje stresnom za odgajatelja (Huntsman, 2008). S druge strane, veliki broj djece u grupama nameće frontalni rad te kontrolu i regulaciju koje su u funkciji uspješnoga funkcioniranja institucije, a ne dobrobiti djeteta (Pavlović Breneselović, 2015).

Organizacijska struktura vrtića treba se transformirati u pravcu:

- veće osjetljivosti na pitanje veličine grupa djece i odnosa broja djece prema broju odraslih, kroz zalaganje za uvažavanje normativa broja djece u grupi i argumentiranu, organiziranu aktualizaciju problema prevelikih grupa na razini vrtića, lokalne zajednice i obrazovne politike
- preispitivanja načina strukturiranja grupa s uzrasno homogenih na uzrasno mješovite grupe
- preispitivanja organizacijske izoliranosti grupa u okviru radnih soba u pravcu osmišljavanja situacija zajedničkoga sudjelovanja, okupljanja i susretanja
- preispitivanje vremenske strukture dana po kojoj rigidni institucionalni režim (razdoblja “okupljanja djece”, pripreme za objed, rutine ishrane i odmora, slobodna naspram usmjerene

¹ Odnos broja djece prema broju odraslih.

aktivnosti) diktira načine sudjelovanja djece i odgajatelja te svodi odgojno-obrazovni rad na izolirane planirane sekvence

- preispitivanje mogućnosti organiziranja različitih oblika i programa u prostoru vrtića u skladu s potrebama obitelji i djece.

3.2. Restrukturiranje prostora

Pitanju prostora u dječjem vrtiću obično se pristupa kao pitanju fizičkoga okruženja koje se priređuje *za* djecu. Naglasak je na zdravstveno-higijensko-sigurnosnoj dimenziji prostora (pitanju veličine, osvjetljenosti, primjerenih aerotermičkih uvjeta, opremljenosti koja je prilagođena i sigurna za djecu) i na pedagoško-didaktičkoj dimenziji (uzrasnoj primjerenosti opreme i materijala, raznovrsnosti, dostupnosti, dovoljnosti...). Ovakvo svođenje prostora ima za posljedicu to da se prostor uzima kao datost neovisna od programa i ne prepoznaje se da prostor svojom organizacijom, načinom strukturiranja i opremanja odgaja i oblikuje program.

U razvijanju kulture vrtića fokus se pomiče s fizičkih obilježja prostora na simbolički plan – značenje koje prostor ima. Time se ne zanemaruje pitanje važnosti zdravstveno-higijensko-sigurnosnih uvjeta, ali se oni promatraju kroz prizmu pedagoškoga značenja. To znači:

1) Arhitektura i artefakti (oprema i materijali) predstavljaju elemente fizičkoga prostora kojima se manifestiraju kulturne i programske vrijednosti, norme i pretpostavke o predškolskom odgoju i obrazovanju, djetetu, njegovu učenju i ulozi odraslog (Peterson i Deal, 2009). Razumijevanje prirode i svrhe djetinjstva oblikuje način na koji se prostor konstruira za djecu i koji konstruiraju djeca. Prostorno uređenje odražava „općeprihvaćeno“ razumijevanje reda koji određuju odrasli u svakom društvu i kojim se nastoji smjestiti dijete na određeni način, pružajući strukture i kontrolu kojom se dijete „dotjeruje“ prema onome što se smatra normalnim obrascima ponašanja (Deleuze i Guattari 1988 prema Lester i Russell, 2010: 42). Ovakvo „općeprihvaćeno“ razumijevanje reproducira se kroz očekivanja o ponašanju i boravku u prostoru (Lefebvre 1991 prema Lester i Russell, 2010). Prostor nije samo fizički već on izražava očekivanja prema osobama u tom prostoru, kao i njihovim

međusobnim odnosima, stvarajući uvjete za formiranje identiteta.

2) Okruženje ili sredina za učenje nije samo neporedan fizički prostor već čini cjelinu sa svojim socijalnim, kulturnim, diskurzivnim i fizičkim karakteristikama, kojima se oblikuju interakcije sudionika prakse vrtića – djece, odgajatelja, roditelja i zajednice. Prema Henriju Lefebvreu, prostor nije „stvar“, već predstavlja set odnosa – on podrazumijeva, sadrži i prikriva socijalne odnose (Lefebvre, 1991 prema Rutanen, 2014:18). Prostor ima tri dijalektički uzajamno povezane dimenzije: doživljajni prostor (prostorna praksa kao opažajno, konkretno i fizičko mjesto produkcije i reprodukcije prostora, kroz naše svakodnevno djelovanje u prostoru), zamišljen prostor (reprezentacije prostora – normativni prostor kao mentalni konstrukt, zamišljeni prostor koji se planira i manifestira kroz dizajn, institucionalna pravila i simbole) i životni prostor (prostorne reprezentacije kao neposredni doživljaj socijalnog prostora koji je subjektivno i konkretno životno iskustvo i koji uključuje „manje ili više koherentne sustave znakova i simbola“ (Lefebvre, 1991 prema Rutanen, 2014: 18). Životni prostor je rezultat dijalektičkog odnosa zamišljenog i doživljajnog prostora.

Thornton i Brunton (Thornton i Brunton, 2009) govore o karakteristikama koje prostor treba imati za djecu i odrasle. Za djecu je to prostor koji im omogućuje izraziti sebe, istražiti i preispitati, misliti i promišljati, uključivati ih u projekte, prostor kojim se podržava građenje identiteta, komunikacije i pripadanja, u kojem su ona uvažavana i prihvaćena. Za odgajatelje je to prostor koji im pruža mogućnost razmjenjivanja svojih iskustava i zapažanja, u kojem mogu voditi, podržavati i pomagati, provocirati i razrješavati situacije, učiti i istraživati te imati autonomiju.

Postojeći prostori vrtića morali bi se transformirati kroz:

- smanjenje socijalne izolacije djece, otvaranje prema zajednici i obitelji, proširivanje mjesta za učenje i sudjelovanje na različitim mjestima u zajednici, odražavanje života zajednice i dječjih životnih iskustava u prostoru vrtića (Marjanović, 1987)
- smanjenje prostorne izolacije i uzrasne segregacije djece otvaranjem prostora cijeloga vrtića za različite načine susretanja i zajedničkog sudjelovanja djece različitih uzrasta i odraslih

- dekonstruiranje obrazaca moći ukidanjem tabuiziranih prostora, zabranjenih zona i nedostupnosti opreme i materijala u pravcu mogućnosti sudjelovanja i djelotvornosti djeteta
- preispitivanje pravila o korištenju prostora, opreme i materijala, vremena i rutina u pravcu veće djelatne moći djeteta i njegova sudjelovanja
- dekonstruiranje odnosa prema mjestu i načinu realizacije rutina kao što su prehrana, higijena i spavanje u smjeru zajedničkoga sudjelovanja djece i odraslih u ovim aktivnostima kao situacijama socijalne bliskosti i ugodnosti
- mijenjanje uređenja unutrašnjega prostora radnih soba prema fiksnim kutićima i/ili središtima kojima se zapravo kontroliraju i limitiraju moguća događanja i situacije učenja nuđenjem ograničenoga spektra mogućnosti, a ne razvijaju se potencijali pojedinih situacija ili događaja kroz mijenjanje i opremanje prostora (Gallacher, 2006)
- dekonstruiranje podjele prostora na prostor za učenje i prostor za igru u pravcu integriranoga korištenja različitih prostora
- smanjenje broja industrijskih i komercijalnih igračaka i opreme, kojima se podržavaju rodni stereotipi i stereotipne igre, unošenje opreme i materijala kao realnih kulturnih artefakata (različite alatke, sredstva i oruđa, uključujući digitalne tehnologije), polustrukturiranih i nestrukturiranih materijala iz prirode i proizvoda ljudske kulture kojima se podržavaju istraživanje djece, imaginacija, začudnost i estetski odnos prema svijetu
- mijenjanje orijentacije s uniformnoga i tipiziranoga opremanja prostora prema prostoru koji je personaliziran i odražava pojedinačni i identitet grupe i pripadništvo grupi
- mijenjanje korištenja prostora kao mjesta za dekoriranje, izlaganje najuspješnijih radova i radova odgajatelja, korištenje prostora tako da se istakne vidljivost procesa učenja i kontinuitet aktivnosti djece
- mijenjanje odnosa prema boravku djece izvan zgrade i neadekvatnoga osmišljavanja i opremanja dvorišta u pravcu maksimalnoga, svakodnevnoga (po svakom vremenu, osim naravno u ekstremnim vremenskim situacijama) korištenja vanjskoga prostora za različite aktivnosti, igre i istraživanja.

Dvorišni prostor treba biti izazovan, na prirodnim materijalima zasnovan prostor, a djeca trebaju biti adekvatno opremljena za korištenje takvog prostora. Vanjski prostor treba omogućiti da ga djeca mogu konstruirati, mijenjati i graditi, da se u njemu djeca osjećaju neugroženo, ali da pruža izazove, da je tajanstven i pruža prilike za skrivanje i izdvajanje, da je nestrukturiran i polustrukturiran, da zahtijeva stvarno ili imaginarno prilagođavanje i mijenjanje prostora tijekom igre, da pruža mogućnosti različitih kinestetičkih i senzornih doživljaja i aktivnosti (Lester i Russell, 2010)

- mijenjanje odnosa prema prostoru kao datosti koju odgajatelj povremeno prigodno priređuje u kontinuirano građenje sredine za učenje kroz zajedničko preispitivanje odgajatelja i djece te konstruiranje fizičkoga prostora i socijalnih odnosa promišljenim korištenjem postupaka podrške, modeliranja i sudjelovanja odgajatelja.

3.3. Vršnjačka zajednica

Zajedničko sudjelovanje s vršnjacima pretpostavka je razvoja socijalnoga kapitala djece. Socijalni kapital uključuje uspostavljene odnose, prijateljstva i socijalne mreže kojima pojedinac ostvaruje podršku i kroz koji se razvija grupna pripadnost i solidarnost (Corsaro, 2003). Djeca u vrtić dolaze s različitim kulturnim kapitalom koji se gradi na obiteljskom habitusu i koji oblikuje njihov odnos prema svijetu te determinira uspješnost njihova uključivanja i sudjelovanja u novim okruženjima, kao što je vrtić i škola (Bourdieu, 1986). Kulturni se kapital transformira i razvija upravo kroz razvoj socijalnoga kapitala.

Vršnjaci su izvor podrške i izazova u učenju i razvoju i dijete mora naučiti integrirati pripadništvo vršnjačkoj grupi (slijediti, prihvaćati i surađivati) s drugim aspektima vršnjačkih odnosa, kao što su natjecanje, preuzimanje vodstva i razrješavanje sukoba. Kroz zajedničko djelovanje s vršnjacima djeca uče jedna od drugih kako dijeliti, kako sudjelovati u recipročnim interakcijama (npr. davanju i primanju, čekanju na red), kako razumjeti i uzimati u obzir potrebe i očekivanja drugih te uvažavati tuđe mišljenje, kontrolirati vlastite

impulse i razriješiti sukobe, preispitati vlastiti identitet, uočavati snage i slabosti kod sebe i drugih, preuzimati nove uloge i odgovornosti, stjecati iskustvo različitih uloga, od uloge vođe do sljedbenika, imati priliku iskusiti i preuzeti rizik, pogriješiti i suočiti se s greškama, istražiti svoje teorije o svijetu, izgraditi svijest o postojanju drugih perspektiva, razvijati rasprave i dijalog, učiti razumijeti i uvažavati tuđe stajalište, koristiti argumentaciju i pregovaranje, postavljati hipoteze, pitanja i razvijati zajedničke ideje, nadići datosti i generirati nova pitanja, preispitati, artikulirati ideje, mišljenja i stajališta, planirati i osmišljavati svrhovitu komunikaciju, razvijati osjećanje pripadanja i prihvaćenosti, razvijati empatiju i moralnost, razvijati prijateljstva i dobivati emocionalnu podršku u novim situacijama i kada se suočavaju s problemima (Pavlović Breneselović, 2012a).

Prijateljstva, kao odnos povjerenja, bliskosti i sigurnosti, predstavljaju važnu dimenziju odnosa djece s vršnjacima kroz koju se razvija pozitivna slika o sebi i osjećanje vlastite vrijednosti, kao i relacijska etika. Prijateljstva pružaju iskustva „kohezivne zajednice jednakih“ i istovremenoga „sudjelovanja u različitosti“ (Corsaro, 2003; Thompson, O’Neill Grace i Cohen, 2001).

Praksa dječjega vrtića treba biti organizirana i planirana tako da pruža i podržava interakcije među vršnjacima, razvijanje prijateljstava i pripadnost vršnjačkoj zajednici te građenje vršnjačke kulture. To se ne postiže verbalnim zahtjevima i postavljanjem pravila odraslih o tome kako se odnositi prema drugoj djeci, već kroz:

- organizacijsku strukturu (manji broj djece i viši *ratio*) kojim se stvaraju preduvjeti za kvalitetnije interakcije
- poticanje odgajatelja da je podrška razvoju vršnjačke zajednice i vršnjačke kulture, kao i prijateljstava među djecom, ono kroz što se prvenstveno gradi stvaran program za dijete
- osvješćivanje i kritičko preispitivanje koliko odgajatelj načinom organizacije prostora i vremena te naročito svojim postupcima i pravilima podupire rodne stereotipe, nejednako sudjelovanje, nevidljivost i isključivanje pojedine djece, rivalitet i privilegiranost, neuvažavanje prijateljstava i uskraćuje prostor za pregovaranje među djecom
- građenje sredine za učenje kojom se podržava interakcija među

djecom i gradi pozitivna kultura vršnjačke zajednice: kroz organizaciju prostora i vremena kojom se potiče interakcija, kolaboracija i ravnopravno sudjelovanje, postupcima kojima se promovira zajedništvo i pružaju prilike djeci da zajedno s odraslima preispituju i grade kulturu svoje zajednice i grupni identitet.

3.4. Sudjelovanje obitelji i lokalne zajednice

Društvena zajednica je okruženje vrtića koje obuhvaća kako neposrednu fizičku i društvenu sredinu (različite ustanove, institucije, organizacije, društvene skupine – obitelj, susjedstvo) tako i šire društveno te kulturno okruženje u kojem vrtić funkcionira. Društvena zajednica izravno, ali i neizravno preko obitelji i odgajatelja, oblikuje uvjete i načine funkcioniranja dječjeg vrtića i odrastanja malog djeteta. Kultura društvene zajednice u širem smislu utječe na praksu dječjega vrtića uspostavljenim sustavom vrijednosti i vjerovanja kojima se oblikuje okvir očekivanja. Kultura društvene zajednice stvara i kontekst za dječja iskustva i mehanizme prevođenja u svakodnevna životna iskustva, kroz kulturne prijenosnike kao što su jezik, stilovi komunikacije, vjerovanja, društvene i obiteljske vrijednosti, običaji, rituali, preferencije u prehrani, tabui. Kultura u velikoj mjeri oblikuje i implicitnu pedagogiju odgajatelja kao sistem manje ili više artikuliranih uvjerenja o tome što je dijete, kako uči, što su ciljevi odgoja i obrazovanja i koji su učinkoviti odgojni postupci.

Djeca su zainteresirana za svoje društveno okruženje i različite vrste doživljaja i iskustava koja im pružaju nova okruženja kroz koja grade nova znanja, osjećanje pripadništva i zajedničkoga društvenog sudjelovanja, a time i vlastite vrijednosti. Ona su zainteresirana za svijet odraslih i njihove aktivnosti te za život lokalne zajednice i kroz sudjelovanje u lokalnoj zajednici djeluju, grade svoj identitet i pripadništvo.

Obitelj je primarni i najvažniji odgajatelj djece; od rođenja djeteta uključena je u njegov razvoj i učenje. Partnerski odnosi s obitelji u dječjem vrtiću grade se kroz uzajamno povjerenje i poštovanje, empatiju, osjetljivost i uvažavanje perspektive druge strane, stalnu otvorenu komunikaciju i dijalog, prepoznavanje i uvažavanje

jedinstvenoga doprinosa i snagu partnera, zajedničko donošenje odluka i spremnost na kompromise i promjene (Pavlović Breneselović, 2012).

Transformacija kulture vrtića u pravcu partnerstva s obitelji i lokalnom zajednicom podrazumijeva:

- kritičko preispitivanje društvenih i kulturnih obrazaca koji utječu na praksu dječjega vrtića, praksu obitelji i implicitnu pedagogiju odgajatelja
- korištenje različitih mjesta u lokalnoj zajednici kao mjesta širenja iskustava i učenja djece
- sudjelovanje vrtića i djece u manifestacijama, aktivnostima i događajima u lokalnoj zajednici
- pružanje iskustava stvarnoga svijeta djetetu u vrtiću, lokalnih znanja i događaja te povezivanje aktivnosti u vrtiću s životnim iskustvima, potrebama i interesima djece
- uključivanje članova lokalne zajednice (zajedno s djecom) u manifestacije, događanja i aktivnosti u vrtiću
- razvijanje partnerstva s obitelji zasnovanoga na povjerenju, razmjeni i dekonstrukciji obrazaca moći kroz preispitivanje polazišta u uspostavljanju odnosa s obitelji (Pavlović Breneselović, 2012)
- promoviranje u lokalnoj zajednici predškolskoga odgoja i obrazovanja, podizanje svijesti o važnosti ranoga uzrasta, igre i druženja djece te načina kako djeca uče
- suradnju s drugim institucijama obrazovanja, kulture, zdravlja, sporta i različitim servisima i uslugama, kao i s privrednim te nevladinim organizacijama u lokalnoj zajednici.

3.5. Zajedničko sudjelovanje

Dječji vrtić kao zajednica odraslih i djece „ima zajednička područja djelovanja, zajedničke razloge i prilike za učenje, zajedničke probleme i zamisli u čijoj je funkciji stjecanje znanja i kompetencija“ (Marjanović, 1987: 52). Zajedničko sudjelovanje odražava uključivanje djece i odraslih na kolaborativan način u zajedničke aktivnosti, ali s različitim i koordiniranim odgovornostima u zajedničkom sudjelovanju

(Bartlett, Goodman Turkanis i Rogoff, 2001). Djeca uče participirajući u zajedničkim aktivnostima s odraslima i drugom djecom. Participirati znači biti aktivno uključen, biti agens, onaj koji utječe na svijet oko sebe, a ne pasivni sudionik aktivnosti i zbivanja koje su za dijete drugi organizirali. Dijete ima potrebu za aktivnim sudjelovanjem u svemu što se oko njega događa, sa svojim razvijajućim kompetencijama, potrebama, interesima i preferencijama. Kroz zajedničko sudjelovanje s vršnjacima i odraslima djeca jačaju osjećanje vlastite dobrobiti i samopoštovanja, razvijaju metakognitivne kapacitete, razumijevaju kulturu i rekonstruiraju je, uče kako izraziti sebe, razumijeti druge i kako se odnositi prema njima, uče o uzajamnoj zavisnosti o drugima, o dijeljenju, pravljenju izbora i svom mjestu u svijetu, uče kako rješavati probleme i preuzimati odgovornost, izgraditi smisao i svrhu svijeta te svog djelovanja u njemu (Berthelsen, Brownlee i Johansson, 2009; Bartlett, Goodman Turkanis i Rogoff, 2001).

Participacija djece nije pitanje davanja mogućnosti izbora djeci čega će se, s kime i čime igrati u određenim razdobljima dana i u okviru ustaljene prostorne opremljenosti. Takvim se izborima stvara privid slobode i iluzija izbora jer se ne pokreću bitna pitanja dekonstrukcije moći i pravih izbora i sudjelovanja djece (Berthelsen, Brownlee i Johansson, 2009; Langford, 2010). Za participaciju djece neophodni su odnosi između djece i odraslih koji se zasnivaju na otvorenosti i mogućnosti slobodnoga iznošenja vlastita mišljenja te na tome da su djeca i odrasli uključeni u zajedničke aktivnosti koje su uzajamno ovisne i recipročne te da djeca imaju mogućnosti samostalno donositi odluke, čime se potvrđuju kao kompetentni sudionici prakse (Tomanović, 2003 prema Pavlović Breneselović, 2015). Participacija djece podrazumijeva i uključenost odgajatelja kroz istinsko bavljenje djecom te aktivno prisustvo i sudjelovanje u situacijama i događanjima u vrtiću. Ako se uloga odgajatelja svodi na ekspertno promatranje djece primjenom različitih tehnika promatranja kao načina potvrđivanja razvojnoga stadija djece ili se svodi na onog tko izravno podučava djecu, čak i onda kada odgajatelj nastoji „podučavati, ali tako da to ne liči na podučavanje“ (McArdle i McWilliam, 2005 prema Langford, 2010), onda odnosi između odgajatelja i djece nisu autentični ljudski odnosi. Odgajatelj se u ovakvom pristupu pozicionira *u odnosu na djecu* i svoje sudjelovanje

vidi kao način ostvarivanja programa i onoga što je planirano, svodeći svoje sudjelovanje na tehniku realizacije plana, a ne kao zajedničko sudjelovanje djece i odraslih u situacijama i događanjima koji su smisleni i izazovni podjednako djeci i odraslima.

Transformacija kulture vrtića u pravcu zajedničkoga sudjelovanja djece i odraslih ostvaruje se kroz:

- autentične i djeci smislene situacije i aktivnosti u kojima djeca vide svrhu i koje su prostor zajedničkoga iskustva djece i odraslih. To su situacije u kojima je integrirano ono što djeca doživljavaju, promišljaju, maštaju i rade te koje im omogućuju autentična iskustava u dječjem vrtiću i u lokalnom okruženju. U autentičnim, smislenim situacijama djeca i odrasli se zajedno angažiraju na temelju vlastitih ideja, otkrivaju, istražuju i stvaralački prerađuju iskustva i spoznaje umjesto da reproduciraju ustaljena i poznata rješenja.
- podršku djelovanju djeteta kao činjenju koje je smisleno djetetu i u kojem dijete nalazi značenje. Djelatne situacije u dječjem vrtiću uvijek podrazumijevaju istovremeno osiguranje mogućnosti i spremnost djeteta da sudjeluje u zajedničkim aktivnostima i da ih transformira (Hitlin i Elder, 2007; Hofmann i Rainio, 2007; Bartlett, Goodman Turkaniš i Rogoff, 2001). Spremnost se ovdje ne tumači kao urođena ili razvojna sposobnost, nego se promatra u odnosu na položaj djeteta i odrasle osobe u dječjem vrtiću, osobno iskustvo i resurse koje imaju na raspolaganju i kojima se potiče njihovo djelovanje (Rainio, 2008). U djelatnim situacijama dijete i odrasli uče i razvijaju se uzajamno, tako da se djelovanje nikada ne prihvaća kao individualiziran, jednom završen proces, nego kao proces koji je međuovisan, kolaborativan i u stalnom nastajanju između djeteta i odrasle osobe (Prout, 2005).
- konzultiranje s djecom čija je svrha “traženje mišljenja djece kao vodiča za daljnju akciju” (Pavlović Breneselović, 2015: 18), kroz koje odrasli poručuju djeci da im je važno što djeca misle i kako vide zajednički život djece i odraslih u vrtiću, kao i da nastoje svoje sudjelovanje uskladiti s dječjom perspektivom. Razumijevanje dječje perspektive pomaže odgajatelju u promatranju dominantnih obrazaca prakse vrtića kojima se oblikuje stvarni položaj djeteta.

Konzultiranje s djecom osnova je zajedničke transformacije kulture, zajedničkoga planiranja i angažiranja djece i odraslih u zajedničkim aktivnostima.

- kvalitetu odnosa koji se uspostavlja s djetetom i koje dijete uspostavlja, a koji su osnova učenja, razvoja i dobrobiti djeteta (Pavlović Breneselović, 2011). Pitanje kvalitete odnosa nije pitanje pojedinačnih aktivnosti u kojima sudjeluju djeca i odrasli, već ukupne kvalitete odnosa *s i u* sredini iz koje proizlaze pojedinačne aktivnosti i interakcije. U zajedničkom sudjelovanju djeci je potrebno da ih odrasli vide kao kompetentne osobe čiji se interesi, želje te potrebe uzimaju u obzir. Djetetove kompetencije nisu postignuto završno stanje, one su razvijajuće (Lansdown, 2005) i nisu nešto što dijete posjeduje samo po sebi, već se ostvaruju kroz odnos djeteta i konteksta kojim se kompetencija podržava. Drugim riječima, kompetencije djeteta dio su sustava dijete – kontekst i hoće li se i kako ostvariti ovisi o kvaliteti ovog odnosa, odnosno koliko je on poticajan i podržavajući.
- podršku igri i unošenje igranoga obrasca u sve druge aktivnosti u dječjem vrtiću. Igra je najviša forma ostvarivanja kapaciteta fleksibilnosti – stvaralačkoga potencijala ljudskoga bića (Marjanović, 1987), kao i najviši oblik sudjelovanja djeteta u kojem dijete sebe doživljava kao moćnoga, kompetentnoga sudionika koji je spreman čuti druge, dogovarati se, povezivati iskustvo i maštu, graditi i poštovati pravila, voditi i biti vođeno, brinuti o drugima i rješavati probleme, odlučiti što je etički ispravno, istražiti različite identitete, posvetiti se i usmjeriti na zamišljanje mogućega i mijenjati se u skladu s tom zamisli. Zajedničkim sudjelovanjem u igri odgajatelj gradi prostor zajedničkoga stvaranja s djecom, koji je zasnovan na dijeljenju moći, uvažavanju ideja, isprobavanju različitih mogućnosti kao i vlastitih stvaralačkih potencijala. Zbog poticanja stvaralačkoga potencijala u odgoju potrebno je u sve situacije zajedničkog sudjelovanja koje nisu igra unositi igrani obrazac kao obrazac uključivanja i angažiranja zasnovan na istraživanju, otvorenosti, inicijativnosti, nepredvidljivosti, izboru, dinamičnosti, dobrovoljnosti, dogovaranju, kreativnosti.

4. Umjesto zaključka

Građenje kvalitete u praksi dječjega vrtića kontinuirani je proces transformacije kulture vrtića kroz reflektivno preispitivanje ključnih dimenzija konteksta prakse vrtića. Za ostvarivanje ovoga procesa neophodno je osnaživanje praktičara za reflektivnu praksu, povezivanje praktičara i istraživača, transformacija inicijalnoga obrazovanja i stručnoga usavršavanja praktičara te su nužne usuglašene mjere obrazovne politike usmjerene na podršku, a ne regulaciju kvalitete prakse vrtića.

Literatura

- Apple, W. M. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Buyse, V. i Wesley, P. W. (2006). *Evidence-based Practice in the Early Childhood Field*. Washington, DC: Zero to Three.
- Bartlett, L., Goodman Turkanis, C. i Rogoff, B. (2001). In Orientation to Principles – in Action. U: B. Rogoff, C. Goodman Turkanis, & L. Bartlett (Eds.), *Learning Together. Children and Adults in a School Community* (pp.33-49). New York: Oxford University Press.
- Berthelsen, D., Brownlee, J. i Johansson, E. (2009). *Participatory Learning in the Early Years*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. (241-258). New York: Greenwood.
- Carr, W. i Kemmis, S. (2000). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Cochran-Smith, M. i Lytle, L. S. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Corsaro, W. A. (2003). *“We’re friends, right?”: inside kids’ cultures*. Washington, DC: Joseph Henry Press.
- Hallet, E. (2013). *The Reflective Early Years Practitioner*. London: SAGE.
- Hargreaves, D. H. (2003). *Education Epidemic: Transforming Secondary Schools Through Innovative Networks*. London: Demos.
- Hargreaves, A. (2006). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.

Hitlin, S. i Elder, G. H. (2007). Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency. *Sociological Theory*, 25(2) June 2007. New York: American Sociological Association.

Hofmann, R. i Rainio, A. P. (2007). "It doesn't matter what part you play, it just matters that you're there." Towards shared agency in narrative play activity in school. In R. Alanen i S. Pöyhönen (Eds.), *Language in action. Vygotsky and Leontievan legacy today* (pp. 308–328). Newcastleupon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Huntsman, A. (2008). *Dijeterminants of quality in child care: A review of the research evidence*. Ashfield NSW: NSW Department of Community Services.

Kemmis, S. i Smith, T. J. (Eds.) (2008). *Enabling praxis: Challenges for education*. Rotterdam: Sense.

Kincheloe, J. L. (2003). *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment*. London: Routledge Falmer.

Kincheloe, J. L. (2008). *Knowledge and Critical Pedagogy*. London: Springer.

Kinsella, E. A. i Pitman, A. (Eds.) (2012). *Phronesis as professional knowledge: practical wisdom in the professions*. Edited Rotterdam: Sense Publishers.

Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2011). Odgajatelji kao istraživači sopstvene prakse. *Nastava i vaspitanje*, 60 (2): 296–310.

Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet. Knjiga 1. Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju*. Beograd: IPA.

Krnjaja, Ž. (2016). *Gde stanuje kvaliteta. Knjiga 3. Razvijanje prakse dječjeg vrtića*. Beograd: IPA.

Lansdown, G. (2005). *The Evolving Capacities of The Child*. Paris: UNICEF.

Lester, S. i Russell, W. (2010). *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. Working Paper No. 57. The Hague: Bernard van Leer Foundation.

Langford, R. (2010). Critiquing Child-Centered Pedagogy to Bring Children & Early Childhood Educators into the Centre of a Democratic Pedagogy. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11 (1):113–126.

MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying poststructural ideas*. London: Routledge.

- Marjanović, A. (1987). Odabrani radovi. *Predškolsko dijete*, 1–4.
- Miller, M. (2011). *Critical Reflection. Issue 45*. Queensland: Queensland University of Technology.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću. Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: SM Naklada.
- Newman, F. M. i Wehlage, G. G. (1995). Successful School Restructuring. In Rolheiser, C., Quinn, J. (1997). *Managing the Process of Change*, Workshop Manuel, Ontario Institute for Studies in Education/Soros Institute.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). *Od prirodnih neprijatelja do partnera – sistemski pristup odnosu obitelji i javnog odgoja*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Pavlović Breneselović, D. (2012a). Odnosi na ranim uzrastima. U Baucal, A. (ur.) *Standardi za razvoj i učenje djece ranih uzrasta u Srbiji* (133–150). Beograd: Institut za psihologiju/ UNICEF.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). Gde stanuje kvaliteta. Knjiga 2. *Istraživanje sa djecom prakse dečjeg vrtića*. Beograd: IPA.
- Pešić, M. (2004). *Pedagogija u akciji*. Beograd: IPA.
- Peterson, K. D. i Deal, T. E. (2009). *Shaping School Culture Fieldbook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. London: Routledge Falmer.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Rainio, A. P. (2008). From Resistance to Involvement: Examining Agency and Control in a Playworld Activity, *Mind, Culture, and Activity* 15 (2), 115–140. doi: 10.1080/10749030801970494.
- Rinaldi, C. (2005). *In Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Rubin, A. (2008). *Practitioner's guide to using research for evidence based practice*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Rutanen, N. (2014). Lived Spaces in a Toddler Group: Application of Lefebvre's Spatial Triad. In Harrison, L. J., Sumsion, J. (Eds). *Lived Spaces of Infant-Toddler Education and Care* (17–29). New York: Springer.

Senge, P.M. (2003). *Peta disciplina – Principi i praksa učee organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.

Stoll, L. i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.

Thompson, M., O'Neill Grace C., Cohen, L. J. (2001). *Best Friends, Worst Enemies – Understanding The Social Lives Of Children*. New York: Ballantine Publishing Group.

Thornton, L. i Brunton, P. (2009). *Understand The Reggio Approach*. UK: David Fulton Publishers Ltd.

Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor d.o.o.

Building quality in kindergarten practice

Dragana PAVLOVIĆ BRENESELOVIĆ
University of Belgrade, Faculty of Philosophy
dbrenese@f.bg.ac.rs

Živka KRNJAJA
University of Belgrade, Faculty of Philosophy
zivka.krnjaja@f.bg.ac.rs

We have based the developing of our strategies for building quality in kindergarten practice on perceiving quality as a dynamic, socially and culturally conditioned, contextualized, and multidimensional, with multiple perspectives and a value-shaped concept. This work starts off with analyzing two approaches to practice - evidence based practice and reflective practice and we've elaborated on three characteristics of reflexive practice: building shared knowledge and values, collaboration and shared leadership and practitioner research. Through reflexive practice, kindergarten culture is transformed in key dimensions of practice context: the organizational structure; space; peer community; the relationship with families and the local community and joint participation. The strategy from transforming kindergarten culture is concretized through guidelines for transforming each of the above-mentioned dimensions.

Key words: *early childhood education, guidelines; quality discourse; reflective practice; transformation of kindergarten culture.*