

Pregledni rad

Primljen: 6. travnja 2021.

Prihvaćen: 14. svibnja 2021.

Petra Bučević, univ. bacc. praesc. educ., studentica diplomskog sveučilišnog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta u Osijeku

Odsjek za društvene znanosti

petra.bucevic@gmail.com

dr. sc. Ida Somolanji Tokić, poslijedoktorandica

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta u Osijeku

Odsjek za društvene znanosti

isomolanji@foozos.hr; ida.456@gmail.com

PEDAGOŠKA DOKUMENTACIJA I ZAKONODAVNI OKVIR RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U REPUBLICI HRVATSKOJ

Sažetak: *Važnost i vrijednost pedagoške dokumentacije u Republici Hrvatskoj naglašeni su „Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje“ (Narodne novine, br. 01/15). Ipak, u praksi je prisutno njezino različito shvaćanje, što je odraz jaza u komunikaciji pedagojske teorije i prakse čemu svakako pridonose i drugi propisi koji uređuju različite segmente odgojno-obrazovnog sustava. Ovaj rad nastoji definirati pedagošku dokumentaciju u svjetlu suvremene paradigme ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te prikazuje sadržaj aktualnih zakona, standarda i pravilnika o pitanju određivanja pedagoške dokumentacije te u odnosu na „Nacionalni kurikulum“. Iako usuglašenost sadržaja oko definiranja temeljnih pojmova ne jamči i njihovo razumijevanje i primjenu u praksi, ono osigurava jednako polazište potrebno za kvalitetne promjene. S obzirom na to da je riječ o temeljnim propisima koji reguliraju rad odgojno-obrazovnih ustanova i imaju izravne implikacije na kvalitetu, njihova je usklađenost međusobno te sa suvremenom pedagojskom teorijom neophodna.*

Ključne riječi: *analiza sadržaja, kurikulum, osuvremenjivanje, usklađivanje, zakon*

UVOD

Pedagoška dokumentacija definirana kao proces rijetko se povezuje sa zakonodavnim okvirom. Naime, pedagošku dokumentaciju shvaćenu kao proces koji prije svega dovodi do boljeg razumijevanja djeteta, njegova učenja i njegova stvaranja znanja i značenja, nije moguće u potpunosti objasniti (niti je to potrebno) u okviru važećih zakona, pravilnika, odluka, pa čak ni kurikula. Međutim, ono što *jest* potrebno kongruentnost je cjelokupnog zakonodavnog okvira s osnovnim polazištima i suvremenim shvaćanjem pedagogije kako bi se suvremeni, a ujedno i temeljni odgojno-obrazovni procesi mogli kvalitetno i sveobuhvatno oživotvoriti u odgojno-obrazovnoj stvarnosti. Suvremena tumačenja pedagogijske teorije i prakse moraju pronaći svoje mjesto u stvaranju suvremenog zakonodavnog okvira što se postiže kontinuiranim usuglašavanjem i osuvremenjivanjem tog okvira. Prema tome, zakonodavni okvir ne smije biti rigidno postavljen ili neuređen i neodređen do te mjere da onemogućuje komunikaciju s onim sustavom čije osnovno djelovanje uređuje. Poštujući koncept „pametnog“ zakonodavstva,¹ zakonodavni okvir mora biti dovoljno fleksibilan kako bi bio primjenjiv u različitim kontekstima, pri čemu je moguće djelovati uvijek pozitivno i prema napredovanju kulture pojedine ustanove, ali i cjelokupnog sustava odgoja i obrazovanja, te mora biti usklađen hijerarhijom pravnih propisa. Iz pedagoške perspektive, Urban i sur. (2012) ovaj aspekt stvaranja i implementacije kompetentnog upravljanja na razini politike vide kao sastavni dio *kompetentnog sustava*. Oni tvrde da je „ključna značajka“ kompetentnog sustava „podrška pojedincima da shvate svoju sposobnost razvijanja odgovornih i responsivnih praksi koje odgovaraju potrebama djece i obitelji u promjenjivim društvenim kontekstima“ (Urban i sur., 2012, str. 21). Opisujući kvalitetu kompetentnog sustava, OECD je (prema Urban i sur., 2012) 2006. godine predložio sedam međusobno povezanih elemenata, od koji se *orijentacijska kvaliteta* i *strukturna kvaliteta* izravno odnose na osnovne pravne propise o kojima se govori u ovom radu. *Koncept i praksa obrazovanja* (Urban i sur.,

¹ Središnji državni portal koncept „pametnog“ zakonodavstva Europske komisije pojašnjava kao pristup zakonodavnim aktivnostima na način da se rezultati ostvaruju uz što manje prepreka, a kao osnovni cilj navodi potrebu „izraditi i provoditi visoko kvalitetno zakonodavstvo koje se temelji na načelu supsidijarnosti i proporcionalnosti, čija izrada i provedba prati kreiranje javne politike od početka stvaranja zakonodavstva do revizije zakonodavstva“ (<https://savjetovanja.gov.hr/postupak-donosenja-propisa-1104/1104>). Međutim, Gunningham i Sinclare (2017) upozoravaju da, iako koncept pametnog zakonodavstva naglašava „važnost dizajniranja komplementarnih mješavina politika, iskorištavanja trećih strana kao zamjenskih regulatora i sekvencijalnih kombinacija javnog i privatnog provođenja“, da je stvarnost sasvim drugačija te da kreatori politike ne uvažavaju ovaj koncept. Vrlo otvoreno autori tvrde da „ono što prolazi pod pametno zakonodavstvo u političkim krugovima sličnije je regulatornom ‘gulašu’ iz kojeg kreatori politike odabiru sebi samo one posebno sočne zalogaje koji se pozivaju na političku retoriku svojih nadređenih i bez obzira na njihovu vjerojatnu učinkovitost ili učinkovitost“ (Gunningham i Sinclare, 2017, str. 144).

2012) smatraju se trećim elementom koji se uobičajeno odnosi na nacionalni kurikulumni okvir.

Uvidom u neke od temeljnih pravnih propisa koji reguliraju sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj uočeno je odstupanje prije svega u njihovoj recentnosti, a zatim, ono još i važnije što proizlazi iz prvoga, u njihovu sadržaju i osnovnim polazištima. Vodeći se osnovnom pravnom pismenosti, može se relativno jednostavno pretpostaviti kako noviji zakon ili propis stavlja izvan snage onaj stariji koji sadržajem proturječi novijem. Međutim, odgojno-obrazovna teorija i praksa teško se mogu svesti na pravna tumačenja članaka i stavaka te je ponekad zahtjevno u odgojno-obrazovnom djelovanju iz pravnog teksta koji se nerijetko isključivo gramatički iščitava razaznati osnovne pedagoške vrijednosti i načela od kojih se polazi u njihovu stvaranju. Prema tome, odgojno-obrazovnoj zajednici nije uvijek jednostavno razaznati u kojim segmentima postoji sadržajno nesuglasje između zakonodavnog okvira i suvremene pedagojske teorije i prakse te koji je akt potrebno iznoviti kako bi se ostvarila osnovna usuglašenost.

Cilj je ovoga rada prikazati sadržaj nekoliko pravnih propisa koji izravno uređuju praksu sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te ih staviti u odnos sa suvremenom teorijom o pitanju određenja pedagoške dokumentacije. Pedagoška dokumentacija smatra se jednim od glavnih alata reflektivnog praktičara (Slunjski, 2020) koji posljedično utječu na zajedničku izgradnju ranog i predškolskog kurikula i cjelokupnog obrazovnog procesa. Još važnije, pedagoška dokumentacija ima potencijal razviti i njegovati diskurs pluralnosti i nesigurnosti (Dahlberg i sur., 1999) i stvaranja značenja za razliku od prisutnog diskursa normalizacije i „datafikacije“ (Robert-Holmes, 2014) djece te školifikacije djetinjstva. Takvi dijametralno suprotni diskursi ugrađeni u pedagošku dokumentaciju s jedne i školifikaciju s druge strane teme su istraživanja već niz godina (Krechevsky i sur., 2013; Moss, 2013; Slunjski, 2020). Školifikacija bi se mogla objasniti kao uski, ujednačeni i uvijek fragmentirani postupak pripreme djece za formalnije načine školovanja koji su obično povezani s obveznim obrazovanjem (Somolanji Tokić i Borovac, 2020). Školifikaciju uzrokuje, ali i sustavno održava različita slika o djetetu, njegovoj obitelji i svrsi obrazovanja. Vandenbroeck (2020) također potvrđuje kako „Ova slika o djetetu (koje treba naučiti što je prije moguće); o obitelji (kao odgovornoj prema društvu); i o sustavu odgoja i obrazovanja (kao jedinom mjestu za učenje) vodi do specifične slike ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja obilježene školifikacijom (Garnier, 2011; Moss, 2013) i sve većim fokusom na rano učenje i podređenost“ (Vandenbroeck, 2020, str. 31). Moss je školifikaciju definirao primjenom „reduciranog, fragmentiranog i uskog pristup, koji se više odnosi na pripitomljavanje, kontrolu i predviđanje nego na stvaranje učenja temeljeno na kretanju, eksperimentiranju i stvaranju značenja“ (Moss, 2012, str. 360). Pedagoška dokumentacija, pak, omogućuje odmicanje od procesa školifikacije

i od, kako Krechevsky i sur. (2013) ističu, zahtjeva standardiziranog testiranja i normalizacije djece preko provjernoga popisa i sumativne procjene, prema procesu poštivanja i uključenosti koji će učenje učiniti vidljivim te uvažiti različite perspektive.

Za potrebe ovoga rada prikazan je sadržaj *Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju* (2019),² *Državnog pedagoškog standarda predškolskog odgoja i naobrazbe* (2008)³ te *Pravilnika o sadržaju i obrascima pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjim vrtićima* (2001)⁴ u odnosu na *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015)⁵ te suvremenu pedagojsku teoriju. U svjetlu najavljene javne rasprave o *Nacrtu Prijedloga zakona o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju*⁶ iz rujna 2019. godine koji je iz perspektive odgojno-obrazovnih djelatnika sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja izašao u javnost krajnje netransparentno i u mnogim segmentima upitnog sadržaja, čini se opravdanim sustavno inicirati interdisciplinarnu raspravu koja bi u većoj mjeri zadovoljila osnovne zahtjeve kako suvremene pedagojske teorije i prakse tako i zakonodavnog okvira.

PEDAGOŠKA DOKUMENTACIJA

Definirajući suvremeno shvaćenu pedagošku dokumentaciju u ovom radu korisno je krenuti od *Nacionalnog kurikuluma* (2015) i pedagoškog dokumentiranja pod kojim se podrazumijeva „sustavno prikupljanje dokumentacije (etnografskih zapisa), koja omogućuje promatranje i bolje razumijevanje akcija djeteta, a time i osiguranje kvalitetnije potpore njegovu razvoju. Ona pridonosi kreiranju kulture uključenosti i dijaloga između svih sudionika u vrtiću. (...) Dokumentiranje je i samo po sebi istraživački proces koji se razvija paralelno s razvojem čimbenika koji poduzimaju dokumentiranje pa se njegove namjene i oblici navode samo okvirno“ (Nacionalni kurikulum, 2015, str. 45). Međutim,

² *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju*, Narodne novine, br. 10/97, 107/07, 94/13, 98/19 (dalje u tekstu *Zakon*).

³ *Državni pedagoškog standard predškolskog odgoja i naobrazbe*, Narodne novine, br. 63/08 (dalje u tekstu *Državni pedagoški standard*).

⁴ *Pravilnik o sadržaju i obrascima pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjim vrtićima*, Narodne novine, br. 83/01 (dalje u tekstu *Pravilnik*).

⁵ *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, Narodne novine, br. 5/15 (dalje u tekstu *Nacionalni kurikulum*).

⁶ Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Nacrt Prijedloga zakona o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju*, 2019. https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/PristupInformacijama/Zakoni%20u%20proceduri/Zakon%20o%20izmjenama%20i%20dopunama%20Zakona%20o%20pred%20C5%A1kolskom%20odgoju%20i%20obrazovanju.pdf?fbclid=IwAR0Kou1JOBou_0LV5gh7gi6LOmsNo3YpLfX4HHMM13pD_VY8WLRrYKn_3QA. Pristupljeno 16. ožujka 2021.

Moss i Dahlberg (2008) upozoravaju kako definiranje pedagoške dokumentacije i dokumentiranja uvijek prati i određeni rizik njezina suženog, tehničkog shvaćanja. Tako, primjerice, postojanje političkog dokumenta koji je izradila vlada ili međunarodne organizacije Moss i Dahlberg (2008) tumače kao pojavu koja nerijetko nudi predvidiv obrazac, ali ne pruža jednako kritički pristup praksi kao što bi to pružala različita kritička promišljanja i refleksije. „Ovi dokumenti ne samo da čine dosadno i ponavljajuće štivo, oni guše demokraciju. Politički i etički se izbori zamjenjuju potragom za tehničkim specifikacijama“ (Moss i Dahlberg, 2008, str. 9). U tom smislu postojanje otvorenog, razvojnog kurikula, kakvim se predstavlja i *Nacionalni kurikulum* (2015) u Republici Hrvatskoj, predstavlja progresivan zaokret u dosadašnjoj praksi postavljanja predvidivih obrazaca (a time i normativno predodređenih ishoda), čime se ukida „tehnicanje“ teorije u praksi te zahtjeva kritično promišljanje i refleksija kako bi se kurikulum oživotvorio. Međutim, iako je *Nacionalni kurikulum* (2015) otvoreni kurikulum i njegov sadržaj koji se komunicira na nacionalnoj razini osigurava visoku razinu autonomije prema normativno određenim obrazovnim ishodima u drugim sustavima obrazovanja, on je ipak dokument koji je propisala obrazovna politika i kao takav ulazi u praksu te je u određenom riziku, kako Moss i Dahlberg (2008) upozoravaju, sužavanja svojega sadržaja na predvidive obrasce i tehničke specifikacije. Nerijetko je upravo otvorenost i fleksibilnost, odnosno prostor za kritička promišljanja i refleksiju poteškoća u praksi. Wood i Hedges (2016) bave se tim problemom navodeći kako postoje dvije suprotnosti i da je „podjednako problematičan rad s pretjerano čvrsto ili labavo definiranim strukturama kao i pretjerano čvrsto ili labavo definiranim ciljevima“ (Wood i Hedges, 2016, str. 396). Ukoliko otvorenost i fleksibilnost praktičar doživljava kao nesigurnost, utoliko nerijetko teži tumačenju definicije upravo stvaranjem predodređenih okvira, uputa, odnosno tehničkih specifikacija. Nužno je, stoga, za sveobuhvatno i duboko razumijevanje *Nacionalnog kurikulum* (2015) te pedagoške dokumentacije i dokumentiranja, iako definirano vrlo široko i fleksibilno u *Nacionalnom kurikulumu* (2015), kontinuirano se koristiti suvremenom teorijom na koju se i sam dokument naslanja. Težnju ka metodičkoj propisanošći (predodređenosti, gotovosti) sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja moguće je preusmjeriti ka procesu jedino osnaživanjem svih sudionika sustava za *razumijevanje tog procesa*, a to nije moguće iščitavanjem samo jednog izvora znanja.

Različiti autori poput Katz (1998), Rinaldi (2006), Rintakorpi (2016) i Slunjski (2020) argumentiraju kako pedagoška dokumentacija nije konačno izvješće ni zbirka dokumenata koji pomažu pamćenju i procjeni, već je to cjeloviti postupak koji pomaže odgojno-obrazovnom djelovanju i može mijenjati kvalitetu komunikacije i interakcije. Prema Lenz Taguchi (2010), pedagoška dokumentacija nije prikaz prakse kakva ona jest u tom trenutku dokumentiranja, već je pedagoška dokumentacija ono što ona aktivno čini u pedagoškoj

praksi, na mjestu gdje se ona i proizvodi. Slunjski (2020) pedagošku dokumentaciju određuje kao „aktivnosti i nastojanja koje za cilj imaju ustanoviti ne samo postojeća znanja i razumijevanje djece, nego proučavati i razumjeti način na koji djeca razmišljaju (kako dolaze do zaključaka, tj. koje strategije rješavanja problema koriste) kako bi se njihovo učenje moglo efikasnije poduprijeti. Riječ je o različitim oblicima indirektno podrške dječjim aktivnostima i učenju koje nije moguće podvesti pod neki univerzalni i općeprijemljivi metodički ‘recept’“ (Slunjski, 2020, str. 1). Vujičić (2017) navodi kako „(...) dokumentacija ne traži odgovore, nego stvara pitanja samim time što ga dovodi do razmišljanja i promišljanja što učiniti dalje, ne dajući mu konačne odgovore“ (Vujičić, 2017, str. 23). Jednako tako Oliveria-Formosinho i De Sousa (2019) ističu kako pedagoško dokumentiranje nije kronološki zapis sekvencija didaktičkog postupka, nego multidimenzionalni narativ koji govori o cjelovitom djetetu i njegovu razvoju, odnosno o djetetovu učenju kao multidimenzionalnom, holističkom i duboko kontekstualnom uronjenom procesu. Isti autori navode da se pedagoško dokumentiranje ne može naučiti „činiti“ bez razumijevanja procesa koji se dokumentira te da je potrebno dovesti se u stanje etičke suzdržanosti (engl. *ethical stance of suspension*⁷), odnosno stanja u kojemu si odgajatelji svjesno daju dovoljno vremena i prostora zastati kako bi uočili, osvijestili te dokumentirali. Slično navode Carr i Lee (2019) koje kreću od promatranja, slušanja i korištenja vremena kao resursa, a ne rasporeda. Svrha takva stanja, odnosno razumijevanja procesa nije administrativni postupak bilježenja pedagoške prakse, nego, kako ističu Sharmahd i Peeters (2019) te Slunjski (2020), davanje vrijednosti, autentičnosti i značenja djetetovu svakodnevnom životu i iskustvu, takozvanim običnim trenucima (Forman i sur., 2001), odnosno detaljima svakodnevnog života (Sharmahd i Peeters, 2019). Pedagoško dokumentiranje time prelazi okvire onog materijalnog i predstavlja oživotvorenje kulture demokracije – „zajedništvo, partnerstvo i participacija kao osnovno obilježje donošenja odluka“ (Mitchell, 2020, str. 199). Iz ovog posljednjeg pretpostavlja se kako je pedagoško dokumentiranje proces koji njeguje stalno usuglašavanje različitosti dijalogom i sukonstrukcijom. Ostvarenje tog procesa u praksi, ističu Sharmahd i Peeters (2019), a podržavaju Slunjski (2016), Urban (2008), Alcock (2000) te Onnisamaa i sur. (2015), mora biti praćeno promišljanjem o nekoliko važnih elemenata: *vrijeme* izvan neposrednog rada s djecom koje se posvećuje

⁷ „To learn how to document is to learn how to create a space and time to step back, to see, to listen, to allow the children to do and to allow oneself to discover them – it is to experience the ethical stance of suspension. In this subtle intentional suspension, the educator sees children’s signals and listen to their voices (notices), realizes what she saw and listened to (becomes aware) and her wonderment drives her to record it (records)“ (Oliveria-Formosinho i De Sousa 2019, str. 43).

kolektivnom profesionalnom razvoju; *pedagoško koordiniranje*⁸ (ili vođenje) u procesu kritičkog i refleksivnog procesa pedagoškog dokumentiranja kako bi se zadovoljila potreba praktičara da se osjeća sigurno u okruženju ispunjenom nesigurnošću i nepredvidivošću; te *inicijalno obrazovanje i cjeloživotno učenje* kako bi se stvorila mreža podrške usuglašena oko temeljnih pedagoških postavka i baza za stvaranje *kompetentnog sustava* (Urban i sur., 2012). Rintakorpi (2016) navodi kako praksa u kojoj se kurikulum ostvaruje u sebi sadrži uvjerenja tog društva o djetinjstvu, djetetu, učenju, budućnosti, dobrom životu, ali ujedno tvori i svoj socijalni kontekst, odnosno „institucionalnu stvarnost u kojoj društvena aktivnost tvori društvene objekte-dokumente“ (Rintakorpi, 2016, str. 4). Dakle, definiranje pedagoške dokumentacije i dokumentiranja za sobom povlači potrebu cjelovitog razumijevanja prakse i teorije, odnosno razumijevanja pozicije te značenja pojedinca do pozicije i značenja kolektiva, odnosno sustava. Prijevod ovako tumačenog pedagoškog dokumentiranja i dokumentacije u zakonodavni okvir zasigurno je vrlo zahtjevno implicirajući interdisciplinarni pristup. Ovaj rad u ovom trenutku prikazat će samo pedagoškijsku perspektivu trenutačnog zakonodavnog okvira.

Iznimno je važno da zakonodavni okvir bude usklađen s pedagoškijskim teorijskim okvirima kako bi se u praksi sve moguće nedoumice i nejasnoće vezane za obvezujuće i propisano djelovanje vrlo složenog sustava institucionalnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja svele na najmanju moguću razinu i omogućile primjeren razvoj kurikula te osiguravanje kvalitete. Pitanje usklađenosti ovih dvaju okvira predstavlja osnovni problem ovoga rada, stoga je cilj prikazati sadržaj nekoliko pravnih propisa koji izravno upravljaju sustavom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te ih staviti u odnos sa suvremenom teorijom o pitanju određenja pedagoškog dokumentiranja i dokumentacije. Svrha rada je ostvarenjem navedenoga cilja osigurati teorijsku kao i empirijsku podršku kreiranju zakonodavnog okvira usklađenog sa suvremenom pedagoškijskom teorijom te suvremenom praksom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

⁸ „Investing in a system of pedagogical coordination is in line with the need of focusing not just on the individual competences of practitioners, but on creating competent system“ (Sharmahd i Peeters, 2019, str. 62–63).

METODOLOGIJA

Prikaz sadržaja proveden je na sljedećim dokumentima:

- *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (Narodne novine, br. 5/15),
- *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju* (Narodne novine, br. 10/97, 107/07, 94/13, 98/19),
- *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe* (Narodne novine, br. 63/08) te
- *Pravilnik o sadržaju i obrascima pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjim vrtićima* (Narodne novine, br. 83/01).

Ovi dokumenti izabrani su za prikaz jer čine osnovni zakonodavni okvir unutar kojega se poziva na obvezu i način vođenja pedagoške dokumentacije. Sadržaj je analiziran koristeći se deskriptivnom analizom sadržaja koju Cohen i sur. (2007) smatraju primjerenom metodom u analizi upravo obrazovnih dokumenata. U radu se pristupilo prikazu sadržaja koji se odnosi na pedagoško dokumentiranje unutar dokumenta *Nacionalnog kurikuluma* (2015) koji je zbog svoje utemeljenosti u suvremenoj teoriji i praksi poslužio kao polazište za prikaz sadržaja ostalih propisa. Sadržaj *Nacionalnog kurikuluma* (2015) prvotno je detaljno iščitano te su iz njega producirani kodovi usklađeni s osnovnim ciljem istraživanja. Kako bi se ostali dokumenti mogli primjerenom analizirati, nije bilo dostatno identificirati sadržaj koji se odnosi na ključne termine *dokumentiranje* i *dokumentacija* kao osnovne kodove, već su se identificirali i oni sadržaji koji proizlaze iz namjene dokumentiranja navedene u *Nacionalnom kurikulumu* (2015) – *procjena postignuća i kompetencija djece, oblikovanje kurikuluma te partnerstvo s roditeljima i komunikacija sa širom socijalnom zajednicom*. Ovo čini kodni okvir unutar kojega se pristupilo analizi sadržaja navedenih dokumenata. Analiza je zahtijevala temeljito i ponavljajuće iščitavanje dokumenata te identificiranjem ključnih riječi smještati sadržaj u predloženi kodni okvir. Prilikom identificiranja sadržaja koji se odnosio na svrhu dokumentacije navedene u *Nacionalnom kurikulumu* (2015) bilo je potrebno jasno razumijevanje pedagoške dokumentacije s obzirom na to da analizirani dokumenti sadrže nerijetko skriveno i teže uočljivo značenje koje nije bilo moguće identificirati pukim traženjem ključne riječi, nego sažimanjem njegova cjelokupnog značenja.

REZULTATI I RASPRAVA

Nacionalni kurikulum (2015) na snagu je stupio s pedagoškom godinom 2015./2016. Tijekom proteklih šest pedagoških godina, *Nacionalni kurikulum* (2015) trebao je postati osnova odgojno-obrazovnoga rada s djecom rane i predškolske dobi u Republici Hrvatskoj. Dokument je koncipiran sa sedam poglavlja u kojima se sustavno kako izravno, tako i implicitno poziva na pedagoško dokumentiranje koje se detaljno pojašnjava u petom poglavlju u kojemu se opisuje odnos nacionalnog kurikula i kurikula vrtića. Prije toga potrebno je istaknuti kako *Nacionalni kurikulum* (2015) navodi temeljna načela kojima se osigurava usuglašenost cjelokupnog sustava: fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću, partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom, osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju te otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unaprjeđivanje prakse. Načela su dovoljno detaljno pojašnjena kako bi njihova interpretacija u različitim kontekstima bila što usuglašenija. Jednako tako *Nacionalni kurikulum* (2015) navodi i pojašnjava temeljne vrijednosti koje usmjeravaju odgojno-obrazovno djelovanje: znanje, identitet, autonomija, odgovornost, kreativnost te humanizam i tolerancija. U svojoj osnovi *Nacionalni kurikulum* (2015) polazi od cilja osiguravanja dobrobiti za dijete, njegova cjelovita razvoja, odgoja i učenja te razvoja kompetencija. Kompetencije su u tekstu sadržajno dovoljno detaljno pojašnjene pri čemu se istovremeno naglašava njihova razvojnost, cjelovitost i kontekstualna, odnosno individualna ovisnost. U petome poglavlju *Nacionalni kurikulum* (2015) izravno spominje pedagoško dokumentiranje u dijelu koji se odnosi na planiranje i oblikovanje vrtićkoga kurikula. Navodi sljedeće: „U planiranju kurikuluma posebno je važno pažljivo praćenje, promatranje i razumijevanje djece, kao i dokumentiranje njihovih aktivnosti. Dokumentiranje i zajedničko interpretiranje aktivnosti djece predstavlja podlogu za pripremu okruženja, primjerenih odgojno-obrazovnih intervencija odgojitelja i usklađivanja njegova cjelokupnoga odgojno-obrazovnog rada s individualnim različitostima djece (različitim interesima, mogućnostima, potrebama, predznanjem, stilovima učenja)“ (Nacionalni kurikulum, 2015, str. 44). Vrlo precizno definira pedagoško dokumentiranje kao istraživački proces: „Dokumentiranje podrazumijeva sustavno prikupljanje dokumentacije (etnografskih zapisa), koja omogućuje promatranje i bolje razumijevanje akcija djeteta, a time i osiguranje kvalitetnije potpore njegovu razvoju. Ona pridonosi kreiranju kulture uključenosti i dijaloga između svih sudionika u vrtiću. (...) Dokumentiranje je i samo po sebi istraživački proces koji se razvija paralelno s razvojem čimbenika koji poduzimaju dokumentiranje pa se njegove namjene i oblici navode samo okvirno“ (Nacionalni kurikulum, 2015, str. 45). Dalje u dokumentu pojašnjava se pedagoško dokumentiranje u trima područjima namjene – *procjena postignuća i kompetencija djece, oblikovanje kurikula te partnerstvo s roditeljima i komunikacija sa širom socijalnom zajednicom*. Taksativno

se navode brojni oblici dokumentacije usmjereni na aktivnosti djece i na aktivnosti odgajatelja.

U odnosu na trojaku namjenu pedagoškog dokumentiranja, prema *Nacionalnom kurikulumu* (2015) pedagoška dokumentacija ne služi kao alat procjene dječjih sposobnosti, već kao uvid u djetetov proces učenja. Pedagoška dokumentacija omogućit će djeci konkretno i vidljivo sjećanje na vlastitu akciju (Forman i Fyfe, 1998), što je važno zbog spoznaje da dijete ima razvijene metakognitivne sposobnosti (Bruner, 2000) te je sposobno promišljati o vlastitom procesu učenja (Slunjski, 2020). Slunjski (2020) navodi kako se suvremeno shvaćena pedagoška dokumentacija koja svoje temelje pronalazi ponajprije u koncepciji Reggio oslanja na formativno procjenjivanje u čijoj osnovi ne leži potreba normalizacije djetetova razvoja, nego potreba transformativne promjene i razvoja diskursa stvaranja značenja. Dokumentacija ujedno služi i oblikovanju kurikula tako da odgajatelj dokumentiranjem aktivno istražuje svoju praksu, kao i proces učenja svakog pojedinog djeteta, ali i cjelokupne grupe i njihove interakcije (pojam koji Krechevsky i sur. (2013) nazivaju *grupno učenje*). Pedagoška dokumentacija pružit će praktičarima dodatno razumijevanje procesa djetetova učenja i omogućiti jasniju pripremu za sljedeće korake u tom procesu (Rintakorpi, 2016). Iz ovoga je vidljivo kako kurikulum u svojoj biti proizlazi iz djeteta, a odgajatelj je u funkciji podržavanja procesa učenja. Dokumentacija odgajatelju omogućuje uvid u „nevidljivu stvarnost“ odgojno-obrazovnog procesa koja obuhvaća njegovu sliku o djetetu, implicitnu pedagogiju te osobna načela i vrijednosti koja su neizostavan dio odgojno-obrazovnog procesa. Uvid u „nevidljivu stvarnost“ odgajatelju stvara prilike za razvoj i ostvarenje fleksibilnosti vlastite prakse. Dakle, prema *Nacionalnom kurikulumu* (2015) pedagoška je dokumentacija alat koji omogućuje aktivno istraživanje i razvoj odgojno-obrazovne stvarnosti (odgajateljima, djeci, stručnim suradnicima, roditeljima i članovima zajednice), odnosno ostvarenje sukonstrukcije kurikula uključujući sve posebnosti svake pojedine odgojno-obrazovne ustanove i skupine. Ono se ne može planirati izvan odgojno-obrazovne stvarnosti, nego proizlazi izravno iz djeteta. Povezujući je s načelom osiguravanja partnerskog odnosa vrtića s roditeljima i širom zajednicom, dokumentaciju je potrebno učiniti dostupnom i transparentnom. Pedagoška dokumentacija i vanjskim će sudionicima procesa (roditeljima, široj zajednici) pružiti informacije o tome što se događa u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Somolanji Tokić i Vukašinović, 2018), što je ujedno način uvažavanja njihovih reakcija i podrške te uvažavanja konteksta u kojemu se neposredno i posredno učenje događa (Somolanji Tokić i Vukašinović, 2020). Dokumentacija omogućuje vidljivost ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, stoga šira zajednica može reagirati na potrebe, ali i inicijative djeteta rane i predškolske dobi. Tako u sukonstrukciji kurikula sudjeluju roditelji i članovi zajednice kojoj dijete pripada.

ZAKON O PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU
(Narodne novine, br. 10/97, 107/07, 94/13, 98/19)

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju tekst je koji svoj osnovni oblik zadržava iz 1997. godine s preinakama iz 2007. godine, važnijim preinakama iz 2013. godine te za ovu temu manje važnim preinakama iz 2019. godine. Stavak 1. članka 1.a utvrđuje kako vrtić obavlja poslove upisa i ispisa djece iz dječjeg vrtića s vođenjem odgovarajuće dokumentacije te izdavanja potvrda i mišljenja. Stavak 1. članka 15. utvrđuje kako se odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi ostvaruje temeljem nacionalnog kurikula za predškolski odgoj i obrazovanje i kurikula dječjeg vrtića. *Nacionalni kurikulum* donesen je 2015. godine te je time zadovoljena pretpostavka *Zakona* (2019) o pozicioniranju nacionalnog kurikula kao temelja za ostvarivanje odgojno-obrazovnog rada u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Stavak 4. članka 15. određuje kako se kurikulumom dječjeg vrtića utvrđuje program, namjena programa, nositelji programa, način ostvarenja programa, vremenik aktivnosti programa te način vrjednovanja. Nadalje, stavak 2. članka 19. *Zakona* (2019) utvrđuje kako se ustroj i provedba odgojno-obrazovnog rada također provodi na temelju *Državnog pedagoškog standarda* (2008) navedenog u članku 6. *Zakona* (člankom 6. propisan je državni pedagoški standard predškolskog odgoja i obrazovanja kojim se utvrđuju *uvjeti za rad dječjih vrtića*). Stavak 1. članka 21. utvrđuje kako dječji vrtić obavlja djelatnost na temelju godišnjeg plana i programa koji se donosi za svaku pedagošku godinu.

U odnosu na postavljeni metodološki okvir, *Zakon* (2019) definira ovlasti vrtića te, između ostaloga, propisuje obvezu vođenje odgovarajuće dokumentacije (čl. 1.a). Detaljnije navodi dokumentaciju u kontekstu obveza dječjeg vrtića:

„Članak 52.

- (1) Dječji vrtić vodi pedagošku i zdravstvenu dokumentaciju te evidenciju o djeci.
- (2) Obrasce pedagoške dokumentacije i evidencije propisuje ministar prosvjete i športa.
- (3) Obrasce zdravstvene dokumentacije i evidencije propisuje ministar zdravstva.
- (4) Sredstva za vođenje dokumentacije iz stavka 1. ovoga članka osigurava osnivač dječjeg vrtića.”

Također, propisuje prekršajne odredbe ako dječji vrtić ne vodi dokumentaciju i evidenciju propisanu navedenim *Zakonom* (čl. 52.b, st. 1.). Stavak istoga članka navodi obvezu poštivanja *Državnog pedagoškog standarda* (2008), donošenje kurikula dječjeg vrtića te godišnjeg plana i programa dječjeg vrtića usklađenih s odredbama navedenog *Zakona* (2019).

U kontekstu načela od kojih polazi *Nacionalni kurikulum* (2015) i koja su implementirana u trojaku namjenu dokumentiranja, iz *Zakona* (2019) mogu se iščitati određena *uporišta* za osiguravanje fleksibilnosti odgojno-obrazovnog procesa, njegovanja partnerstva vrtića s roditeljima i širom zajednicom (stavak 1. članka 16. utvrđuje obveze dječjeg vrtića za osiguravanjem primjerenih uvjeta za rast i razvoj svakog djeteta te uspostavljanje suradnje s roditeljima i neposrednim obiteljskim okruženjem; stavak 2. članka 3.. utvrđuje da se predškolski odgoj ostvaruje u skladu s razvojnim osobinama i potrebama djece te socijalnim, kulturnim, vjerskim i drugim potrebama obitelji) te otvorenosti za kontinuirano učenje i spremnost na unaprjeđivanje prakse (članak 39. utvrđuje odgajateljsko vijeće kao stručno tijelo dječjeg vrtića koje se, prema stavku 3., bavi stručnim pitanjima rada). Ova uporišta, iako se izravno ne odnose na pedagoško dokumentiranje, važan su detalj naveden u *Zakonu* (2019) kojim se potencijalno osigurava usuglašenost, odnosno obveznost provođenja odgojno-obrazovnoga rada prema suvremenom nacionalnom kurikulumu, odnosno kurikulumu vrtića koji pedagoško dokumentiranje pozicionira kao osnovni alat praktičara. Ono ujedno omogućuje uvid u odgojno-obrazovni proces djetetovim roditeljima, široj zajednici te djeci i odgajateljima u svrhu sukonstruiranja kurikula i razvoja odgojno-obrazovne stvarnosti. Međutim, ova uporišta potrebno je jasno artikulirati i primjereno pozicionirati u *Zakonu* (2019) kako bi se pri iščitavanju naglasila njihova važnost i imperativ njihova poštivanja.

DRŽAVNI PEDAGOŠKI STANDARD PREDŠKOLSKOG ODGOJA I NAOBRAZBE (Narodne novine, br. 63/08)

Državni pedagoški standard na koji se poziva *Zakon* (2019) na snazi je od 16. svibnja 2008. godine. Osnovna svrha *Državnog pedagoškog standarda* jest:

„Članak 2.

(1) Ovim se Standardom utvrđuju uvjeti za rad dječjih vrtića i drugih pravnih osoba koje obavljaju djelatnost organiziranog oblika odgojno-obrazovnog rada s djecom predškolske dobi.“

Dotičući se pedagoške dokumentacije, *Državni pedagoški standard* utvrđuje sljedeće:

„Članak 26.

(2) Odgojitelj je stručno osposobljena osoba koja provodi odgojno-obrazovni program rada s djecom predškolske dobi i stručno promišlja odgojno-obrazovni proces u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini. On pravodobno planira, programira i vrednuje odgojno-obrazovni rad u dogovorenim razdobljima. Prikuplja, izrađuje i održava sredstva za rad s djecom te vodi brigu o estetskom i funkcionalnom uređenju prostora za izvođenje različitih aktivnosti. Radi na

zadovoljenju svakidašnjih potreba djece i njihovih razvojnih zadaća te potiče razvoj svakoga djeteta prema njegovim sposobnostima. Vodi dokumentaciju o djeci i radu te zadovoljava stručne zahtjeve u organizaciji i unapređenju odgojno-obrazovnog procesa. Suraduje s roditeljima, stručnjacima i stručnim timom u dječjem vrtiću kao i s ostalim sudionicima u odgoju i naobrazbi djece predškolske dobi u lokalnoj zajednici. Odgovoran je za provedbu programa rada s djecom kao i za opremu i didaktička sredstva kojima se koristi u radu.“

Iz stavaka 2. članak 26.. načelno se može iščitati kako *Državni pedagoški standard* (2008) prepoznaje dokumentaciju kao važan dio odgojno-obrazovnog procesa. Dokumentacija je u članak 26. uvrštena kao neizostavan dio ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i može se iščitati kao integrirana u ostale obveze odgajatelja koje su u svojoj biti usmjerene na unaprjeđenje odgojno-obrazovnog procesa. Međutim, ono što se također može iščitati jest planiranje, programiranje i vrednovanje rada odgajatelja prema dogovorenim razdobljima kao i razvojnim zadaćama. Članak 2. *Državnog pedagoškog standarda* (2008) utvrđuje značenje pojma *program* navodeći sljedeće:

„Članak 2.

(2) U smislu ovoga Standarda pojedini pojmovi imaju sljedeća značenja:
5. Program – akt kojim se propisuju opći ciljevi i sadržaji, materijalni uvjeti i nositelji odgojno-obrazovnog rada prema Programskom usmjerenju predškolskog odgoja i obrazovanja predškolske djece.“

Ovo je potrebno istaknuti prije svega zbog pozivanja na *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece* iz 1991. godine koje je bilo na snazi do 2013. godine, odnosno do stupanja na snagu *Nacionalnog kurikulumu* (2015). Iz ovoga je moguće uočiti kako nije došlo do usklađivanja *Državnog pedagoškog standarda* (2008) s promjenom *Zakona* (2019) te s *Nacionalnim kurikulumom* (2015), čime ovaj dokument dodatno pridonosi nesporazumu prisutnom u cjelokupnom sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Nadalje, uočava se kako *Državni pedagoški standard* (2008) definira program ostvarivanjem *sadržaja*, što nije u skladu s *Nacionalnim kurikulumom* (2015) koji se deklarira razvojnim, otvorenim, integriranim i potiče sukonstrukciju odgojno-obrazovnog procesa bez unaprijed zadanih sadržaja i školifikacije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. S obzirom na to da *Državni pedagoški standard* (2008) navodi sadržaje učenja kao dio programa koji se u dječjem vrtiću ostvaruju, može se zaključiti da u podlozi ovog dokumenta leže zastarjele paradigme o djetetu i djetinjstvu te o procesu učenja koje nisu u koheziji sa suvremenim pristupom kakav je zastupljen u *Nacionalnom kurikulumu* (2015). Iz toga proizlazi i osnovna preokupacija autorica ovoga rada, odnosno različito tumačenje temeljnih pojmova pedagoškog dokumentiranja u praksi koje djelomično proizlazi i iz različitih polazišta u zakonodavnom okviru.

Članak 17. *Državnog pedagoškog standarda* (2008) navodi kako dječji vrtić osigurava, između ostaloga, plan odgojno-obrazovnog rada za provedbu programa predškole, odnosno u članku 20. navodi kako „Oprema i organizacija prostora svrhom i namjenom mora biti primjerena djetetovoj dobi te jamčiti provedbu programom određenih zadaća.“ Uvidom u *Nacionalni kurikulum* (2015) iščitava se kako predškolski kurikulum uopće ne prepoznaje zadaće, a pogotovo ne one unaprijed određene. Uvidom u *Nacionalni kurikulum* (2015) iščitava se također kako predškolski kurikulum ne prepoznaje ni unaprijed i normativno određene ishode, već preko temeljnih kompetencija postavlja vrlo široko definirana očekivanja, čime upitnima postaju planiranje i vrjednovanje odgojno-obrazovnog rada pretpostavljeni člankom 26. *Državnog pedagoškog standarda* (2008) u odnosu na *Nacionalni kurikulum (procjena postignuća i kompetencija djece, oblikovanje kurikuluma)* (2015).

Stavak 2. članka 29. *Državnog pedagoškog standarda* (2008) navodi kako osim neposrednog rada s djecom u skupini, odgajatelj treba provesti ostalo vrijeme do pune satnice u planiranju, programiranju i vrjednovanju rada, pripremi prostora i poticaja, suradnji i savjetodavnim radom s roditeljima i ostalima te poslovima stručnog usavršavanja što se naslanja na stavak 2. članka 25. koji navodi kako su odgajatelji, stručni suradnici i ravnatelji u obvezi trajnog profesionalnog usavršavanja sukladno planu i programu koji donosi ministar nadležan za obrazovanje. Nadalje, članak 30. navodi stručne suradnike u dječjem vrtiću i opisuje njihov posao iz čega se iščitava kako su stručni suradnici pozicionirani kao ravnopravni, a ne hijerarhijski postavljeni djelatnici u odnosu na odgajatelje. Suradničkim odnosima s odgajateljima, stručni suradnici usmjereni su na unaprjeđivanje cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa. Zanimljivo je navesti i stavak 1. članka 32. koji navodi kako su stručni suradnici također obvezni provesti u *neposrednom* radu s djecom, odgajateljima i roditeljima 25 radnih sati tjedno. Iz navedenih članaka, iako se eksplicitno ne spominje pedagoško dokumentiranje, mogu se opet uočiti *uporišta* za njegovanje otvorenosti za kontinuirano učenje i spremnosti na unaprjeđivanje prakse pretpostavljenih *Nacionalnim kurikulumom* (2015), odnosno uporišta za razvoj mreže podrške i cjeloživotnog učenja koje posredno dovodi do razumijevanja svrhe i namjene pedagoškog dokumentiranja jer „Planiranje kurikuluma temelji se na kvalitetnoj komunikaciji i profesionalnoj suradnji odgojitelja, kao i drugih stručnih djelatnika vrtića. Ono uključuje zajedničko promišljanje, realizaciju i evaluaciju odgojno-obrazovnog procesa, odražavajući uvjerenje da je kvalitetna odgojno-obrazovna praksa kolektivno, a ne individualno postignuće“ (*Nacionalni kurikulum*, 2015, str. 44).

*PRAVILNIK O OBRASCIMA I SADRŽAJU PEDAGOŠKE
DOKUMENTACIJE I EVIDENCIJE O DJECI U DJEČJEM
VRTIĆU (2001)*

Vođenje pedagoške dokumentacije *Zakonom* (2019) je propisana obveza svakog dječjeg vrtića stavcima 1. i 2. članka 52. Sadržaj i obrasci pedagoške dokumentacije uređeni su *Pravilnikom o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjem vrtiću*.

Članak 2. *Pravilnika* (2001) pod pedagoškom dokumentacijom i evidencijom o djeci navodi sljedeće:

1. Matična knjiga djece
2. Knjiga pedagoške dokumentacije djece odgojne skupine
3. Imenik djece
4. Ljetopis dječjeg vrtića
5. Godišnji plan i program odgojno-obrazovnog rada
6. Godišnje izvješće o ostvarivanju plana i programa rada
7. Program stručnog usavršavanja
8. Dosje djeteta s posebnim potrebama
9. Knjiga zapisnika.

Pri navođenju nije naznačeno što je pedagoška dokumentacija, a što je evidencija o djeci, iako se svaki dokument posebno pojašnjava u daljnjim člancima. Za potrebe ovoga rada izdvaja se Knjiga pedagoške dokumentacije djece odgojne skupine koja je detaljnije pojašnjena člankom 4. u kojemu se navodi njezin sadržaj: orijentacijski plan i program odgojno-obrazovnog rada i njegovo vrjednovanje (u pravilu tromjesečno), tjedni plan i program odgojno-obrazovnog rada, dnevnik odgojno-obrazovnog rad te zajedničke aktivnosti djece i odraslih. Nasuprot ovome, *Nacionalni kurikulum* (2015) zahtijeva odstupanje od strogog planiranja aktivnosti i sadržaja učenja te nalaže planiranje odgojno-obrazovnog procesa na temelju dokumentiranog, učenog interesa i mogućnosti djece. Vrjednovanju odgojno-obrazovnog procesa prema *Nacionalnom kurikulumu* (2015) pomaže pedagoška dokumentacija u kontekstu interpretiranih fotografija, bilježaka, videozapisa i drugih etnografskih zapisa koji daju uvid u način na koji se dijete razvija i uči, a ne samo u ishod tog učenja. Osim toga, pedagoška dokumentacija navedena u *Nacionalnom kurikulumu* (2015) daje uvid u načine na koji odgajatelj podupire te procese učenja i razumije ih. Uvidom u izgled Knjige pedagoške dokumentacije djece odgojne skupine (Slika 1) koji je prikazan na kraju *Pravilnika* (2001) može se iščitati odsustvo takvog pristupa pretpostavljenog *Nacionalnim kurikulumom* (2015).

BILJEŠKE I VEŠTAČENJE: Odbor: Odbor za odgoj: Pedagoški savjet: PEDAGOŠKA DOKUMENTACIJA ODGOJNE SKUPINE ZA RAZVOJNE (Prepis) (ORGANIZACIJA)	(ZADAJE) - ORIJENTACIJSKI PLAN I PROGRAM ODGOJNO-OBRAZOVNOG RADA - TEMELJNI PLAN I PROGRAM ODGOJNO-OBRAZOVNOG RADA - DNEVNI RADA - ZABILJEŠKE AKTIVNOSTI DJECE I NADZORNI - RAZVORNI RAZI I NAPOMENE - ZABILJEŠKE I NAPOMENE - VEDENJE OSTVARENOSTI PLANA I PROGRAMA - OBLASTI ZA IZVJEŠTAJE, PROJEKTOVANJE I OBLASTI ZA IZVJEŠTAJE	ORIJENTACIJSKI PLAN I PROGRAM ODGOJNO-OBRAZOVNOG RADA za razdoblje: _____ Razvijatelj: _____ JP Pošta odgojiteljice: _____	RAZVOJNE ZADAJE ZA NEKOLIKO _____ ZA PUNOVREMENO RADIŠE _____	ORGANIZACIJSKI I MATERIJALNI UVJETI ZA OSTVARENJE ZADAJE
SUBJEDINI SA STRUČNACIMA RAZVORNI I DNEVNI RADIŠE OSTVARENJA POSTAVLJENIH ZADAJE	AKTIVNOSTI ZA OSTVARENJE RAZVOJNE ZADAJE (uključujući aktivnosti, teme, prijedloge...)	TEMELJNI PLAN I PROGRAM ODGOJNO-OBRAZOVNOG RADA I. DNEVNI RADA	TEMELJNI PLAN I PROGRAM ODGOJNO-OBRAZOVNOG RADA ZA ODGOJNE SKUPINE	za razdoblje: _____ ZA NEKOLIKO _____ DNEVNI RADIŠE
Otpisani: _____ od _____ od _____ DNEVNI RADA PLANIRANI POSLICI ZA SVAKOJANE I DNEVNE AKTIVNOSTI (teme, teme, prijedloge...) BRIGADIRI PEDAGOŠKI SAVJETI (za svaku odgojnu skupinu) ZA SVAKU DNEVNU ODGOJNU SKUPINU VEŠTAČENJE SA STRUČNACIMA KONTAKT IZVJEŠTAJE	Datum: _____ Prije prijave: _____ ZABILJEŠKE I NAPOMENE... ZABILJEŠKE O AKTIVNOSTIMA I PONAVANJE DNEVNI I DNEVNI NA POSTAVLJENIM ZADAJE (ZA SVAKU ODGOJNU SKUPINU) (ZA SVAKU DNEVNU ODGOJNU SKUPINU)	VEDENJE O OSTVARENOSTI PLANA I PROGRAMA	PLANA I PROGRAMA za razdoblje _____ VEDENJE O OSTVARENOSTI RAZVOJNE ZADAJE	(PUNOVREMENO I DNEVNO) OSTVARENJE RAZVOJNE ZADAJE

Slika 1. Izgled Knjige pedagoške dokumentacije djece odgojne skupine (preuzeto iz *Pravilnika*, 2001)

Na primjeru obrasca Knjige pedagoške dokumentacije vidljivo je kako se od odgajatelja očekuje podjela djetetova razvoja na razvojna područja i planiranje aktivnosti za ta razvojna područja. *Nacionalni kurikulum* (2015) definira dječji razvoj kao cjelovit i nedjeljiv na izolirana područja. Također, *Nacionalni kurikulum* (2015) potiče razvoj svih kompetencija djece koje treba poticati i promatrati u kontekstu mogućnosti svakog pojedinog djeteta bez obzira na njegovu kronološku dob. Kompetencije su shvaćene kao razvojna kategorija te ih nije moguće jednokratno i izolirano od konteksta promatrati ni procjenjivati. Knjiga pedagoške dokumentacije, naprotiv, vrlo jasno traži podjelu prema razvojnim područjima čime neopravdano parcelizira djetetov prirodno integrirani razvoj. Ovaj rad ne želi ukazati da nije moguće uočiti određena razvojna područja u djetetovu razvoju, nego kako je za suvremeni pristup odgoju i obrazovanju neopravdano upotrebljavati razvojna područja kao okosnicu planiranja odgojno-obrazovnoga rada u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Područja razvoja i razvojne zadaće koje se navode u *Pravilniku* (2001), a sadržane su u Knjizi pedagoške dokumentacije, upućuju na školicirani pristup odgojno-obrazovnom procesu i propisivanje zasebnih metodičkih područja što zajedno lako može navesti odgajatelje na planiranje odgojno-obrazovnog procesa fragmentirajući dječji razvoj.

Pedagoško dokumentiranje koje je u skladu sa suvremenim spoznajama i *Nacionalnim kurikulumom* (2015) može se prepoznati samo u jednom dijelu Knjige pedagoške dokumentacije koji se odnosi na Dnevnik rada i to u onom dijelu u kojemu odgajatelj ima autonomiju bilježiti i interpretirati dječju akciju. Međutim, pitanje je u kojoj se mjeri Dnevnik koristi u tom obliku s obzirom na to da je u podlozi Knjige pedagoške dokumentacije pretpostavka da djetetove sposobnosti treba mjeriti u određenim vremenskim intervalima (tjedno, tromjesečno) te planirati sadržaje koji pomažu ostvarenju predodređenih razvojnih zadaća.

Iz navedenog može se iščitati kako *Pravilnik* (2001) i *Nacionalni kurikulum* (2015) u podlozi nemaju usuglašene slike o djetetu i djetetovu razvoju. Prema Antulić Majcen i Pribela-Hodap (2017), prepoznavanje djeteta i njegova razvoja kao „humanoga, cjelovitoga, aktivnoga, socijalnoga i individualnoga bića” (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017, str. 21) prekretnica je u predškolskom odgoju i obrazovanju postavljena još *Programskim usmjerenjem odgoja i obrazovanja predškolske djece* i dodatno osnažena *Nacionalnim kurikulumom*: „U stvaranju prostorno-materijalnog okruženja za učenje naglasak je na prihvatanju prirode učenja djeteta koja je integrirana tj. holistička pa se različite odgojno-obrazovne aktivnosti ne dijele po područjima koja pripadaju određenim metodikama ili predmetnim područjima“ (*Nacionalni kurikulum*, 2015, str. 38). Moguće je pretpostaviti kako potencijalno nerazumijevanje pedagoškog dokumentiranja koje se uočava u praksi (Slunjski, 2015 i 2018) djelomično proizlazi i iz ovih obrazaca Knjige pedagoške dokumentacije koji upravljaju praksom po načelu stvaranja gotovog metodičkog naputka.

Pedagoško dokumentiranje i dokumentacija u *Nacionalnom kurikulumu* (2015) postavlja se kao preduvjet za ostvarenje svih suvremenih značajka ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Vrijednost dokumentiranja kao alata za ostvarenje humanističkog, integiranog, otvorenog i razvojnog kurikula prožeta je cijelim *Nacionalnim kurikulumom* (2015). Mnogi autori poput Katz (1998), Dahlberg i sur. (1999), Alcock (2000), Slunjski (2020), Rintakorpi (2016) te Sharmahd i Peeters (2019) naglašavaju važnost pedagoškog dokumentiranja i potiču praktičare na prepoznavanje njegove vrijednost. Međutim, neusuglašenost propisa koji upravljaju ranim i predškolskim odgojem i obrazovanjem mogu dovesti praktičare do konfuzije oko značenja termina dokumentacije i dokumentiranja, njihove namjene i važnosti te *obveze* njihova poštivanja. Pregledom *Nacionalnog kurikuluma* (2015), *Zakona* (2019), *Pravilnika* (2001) i *Državnog pedagoškog standarda* (2008) uočava se različita razina razumijevanja i tumačenja tih pojmova kao i različite paradigme o djetetu i djetinjstvu koje leže u podlozi tih dokumenata.

Iščitavajući *Nacionalni kurikulum* (2015) propisan *Zakonom* (2019) uočava se kako taj dokument naglašava da je djetetov razvoj holistički i integrirani, a razvojne i kontekstualne značajke odgojno-obrazovnog procesa prioritizirane

su na sljedeći način: „U oblikovanju kurikuluma planira se ono što djeca mogu učiti, a ne ono što bi trebala činiti. To znači da se naglasak stavlja na oblikovanje uvjeta za učenje djece tj. situacije koje pogoduju određenim aktivnostima učenja, a ne same aktivnosti, odnosno njihov precizan tijek“ (*Nacionalni kurikulum*, 2015, str. 43). *Nacionalni kurikulum* (2015) objašnjava dokumentaciju kao alat za implementaciju svih propisanih načela i vrijednosti. Dokumentiranjem i interpretacijom odgojno-obrazovnog procesa smanjuje se asimetrija uloga odraslih i djece u odgojno-obrazovnom procesu osiguravajući realizaciju demokracije. Pregledom *Zakona* (2019) razvidno je kako je pedagoško dokumentiranje samo spomenuto u obvezama dječjeg vrtića (članak 1. i članak 52.) iz čega nije moguće stvarati dublje razumijevanje. U tom smislu, *Zakon* (2019) može djelovati nedorečenim ako ga se gramatički iščitava. Međutim, potrebno je dopustiti mogućnost njegova dopunjavanja, odnosno pojašnjavanja odgojno-obrazovnoga rada s djecom rane i predškolske dobi, kao i njegovo oživotvorenje u praksi *Nacionalnim kurikulumom* (2015) koji daleko sadržajnije pojašnjava osnovna polazišta i ciljeve o tom pitanju.

Iz tog razloga nužno je naglasiti potrebu *jasnog pozicioniranja nacionalnog kurikuluma i kurikuluma vrtića* u *Zakonu* (2019) s obzirom na to da uz kurikulum u *Zakonu* stoje i drugi dokumenti čija svrha i sadržaj nisu dovoljno pojašnjeni ni precizirani, čime doprinose potencijalno nejasnom i neodređenom tumačenju *Zakona*. Jedan od takvih dokumenata je i *Državni pedagoški standard* (2008) koji se poziva na *Programsko usmjerenje predškolskog odgoja i obrazovanja predškolske djece* (1991) koje je bilo prethodnik *Nacionalnom kurikulumu* (2015). Već *Državnim pedagoškim standardom* (2008) koji nije usklađen oko temeljnog kurikula stvara se prostor za različita proizvoljna tumačenja oko toga koji dokument treba shvatiti kao obvezujući. Nadalje, pozivanje *Državnim pedagoškim standardom* (2008) na ostvarivanje sadržaja poučavanja u izravnom je sukobu sa suvremenim shvaćanjem ranog i predškolskog kurikuluma te razvoja i učenja djece rane i predškolske dobi, a takav nesuvremeni način promišljanja zapravo uvjetuje pristup pedagoškom dokumentiranju kao administrativnom postupku. Ono je dodatno neprimjereno osnaženo i *Pravilnikom o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjem vrtiću* (2001) koji je propisan *Zakonom* (2019). U njemu se detaljno pojašnjava izgled i sadržaj Knjige pedagoške dokumentacije djece odgojne skupine koja u potpunosti fragmentira djetetov razvoj prema umjetno stvorenim predmetnim područjima, razvojnim zadaćama i unaprijed zadanim vremenskim okvirom. Ovaj oblik vođenja pedagoške dokumentacije trebao je biti prvi u redu za iznovljavanje i usuglašavanje nakon stupanja na snagu *Nacionalnog kurikuluma* 2015. godine, međutim, u današnjem obliku opstaje još uvijek i sustavno opstruirati moguće promjene i razvoj odgojno-obrazovne prakse. Naime, ono je i dalje formalni oblik vođenja pedagoške dokumentacije koji se zahtijeva od odgajatelja. Takvo zadovoljavanje formalnosti svoje ishodište svakako ima i

u vrlo suženom i gramatičkom shvaćanju *Pravilnika* (2001). *Nacionalni kurikulum* (2015) zbog svoje širine i sveobuhvatnosti nužno je teleološki tumačiti te bi kao takav, i zbog prirode procesa koji uvjetno rečeno regulira, trebao u potpunosti derogirati onaj dio *Pravilnika* (2001) s kojim stoji u svojevrstnom sukobu. Prema tome, takozvani „alternativni“ oblici pedagoškog dokumentiranja i njihova namjena o čemu odgajatelji nerijetko progovaraju pozivajući se na *Nacionalni kurikulum* (2015) trebali bi se napokon shvatiti kao *primarni oblici i namjena* neovisni o volji pojedinca i zastarjelih propisa. Međutim, razumijevanje oblika i namjene suvremeno shvaćenog pedagoškog dokumentiranja u velikoj mjeri ovisi o profesionalnom identitetu odgajatelja (Sharmahd i Peeters, 2019; Slunjski, 2020; Urban, 2012) čiji je razvoj isprepleten upravo s procesom dokumentiranja, što predstavlja znatan izazov kada je riječ o pokušaju sustavne implementacije promjena. Alcock (2000), Alasuutari i Karila (2010), kao i Slunjski (2020) ističu kako definiranje temeljnih pojmova ne znači i njihovo razumijevanje i primjenu u praksi, a jednako tako ni usuglašenost oko definiranja temeljnih pojmova zakonodavnim i pedagojskim teorijskim okvirom i pedagoškom praksom ne jamči njihovo razumijevanje i primjenu u praksi. Ipak, ono osigurava komplementarna polazišta od kojih je dalje moguće krenuti u kvalitetne promjene. Refleksija, promatranje i interpretiranje svoje i tuđe dokumentacije, ističe Alcock (2000), rezultira većom angažiranosti odgajatelja i sustavnom „dekonstrukcijom i rekonstrukcijom vlastite prakse“ (str. 19). Ono ima implikacije prvenstveno na dijete, a zatim na roditelje i širu društvenu zajednicu. Potrebno je osigurati uvjete da se takva praksa provodi i implementira počevši od pojedinog konteksta svake ustanove (Slunjski, 2016; Urban, 2008), a ono znači iznovljavanje takva zakonodavnog okvira koji takvu praksu neće ometati kao što to čini danas. Za to je potreban zakonodavni okvir koji je usuglašen sa suvremenom pedagojskom teorijom i suvremenom pedagoškom praksom.

ZAKLJUČAK

Suvremene pedagoške spoznaje, ako se uopće mogu nazvati suvremenima s obzirom na to da su prisutne više od 30 godina u pedagoškoj literaturi, odbacuju globalizaciju djetinjstva i potiču sukonstrukciju odgojno-obrazovnog procesa koja je u skladu s kontekstualnim i kulturološkim značajkama svake pojedine ustanove. Također, potiče se odmak od isključivosti strukturnih odrednica odgoja i obrazovanja, kao i od evaluacije učenja i sposobnosti te se naglasak stavlja na razvoj procesnih odrednica odgoja i obrazovanja te interpretacije odgojno-obrazovnoga procesa. Kao alat za ostvarenje svega navedenoga, suvremena pedagogija navodi dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa s ciljem razumijevanja procesa učenja, vlastite prakse, uvida u „nevidljivu stvarnost“ odgoja i obrazovanja, te ostvarenja sukonstrukcije kurikula. Međutim, literatura

(Mitchell, 2020; Moss, 2008, 2020; Rintakorpi, 2016; Robert-Holmes, 2016; Urban, 2010; Vandebroec, 2020) također upućuje na to da iako pedagoška teorija pozivanjem na pedagošku dokumentaciju i dokumentiranje ujedno traži i potiče višestruke diskurse i poziva na demokratsku raspravu, kreatori politike koji su odgovorni za jedan aspekt kompetentnog sustava kontinuirano nastoje postići i održati *status quo*. Kao što Vandebroec navodi, „Oni čine vlastitu istinu i pate od „odsutnosti sumnje“⁹ (Vandebroec, 2020, str. 20). Proces školifikacije vidljivi je čin održavanja „odsutnosti sumnje“ i to reduciranjem ranog i predškolskog odgoja na proces pripreme djece za školu (sumativno procjenjivanje, propisani sadržaji, predodređeni kurikulni ciljevi). Kao što su primijetile Somolanji Tokić i Borovac (2020), „predškolska praksa prihvaća školifikaciju ranog i predškolskog sustava jer u tom procesu ima manje mjesta za pogreške kad dođe vrijeme procjene“ (Somolanji Tokić i Borovac, 2020, str. 238), a zakonodavni okvir ne potiče odgajatelje da rade ikako drugačije.

Nacionalni kurikulum (2015) kao temeljni dokument ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj koji definira ciljeve, načela i vrijednosti odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi obuhvaća navedene elemente i ističe pedagoško dokumentiranje kao neizostavan dio odgojno-obrazovnog procesa. Pedagoško dokumentiranje shvaćeno je kao višedimenzijski proces te kao osnovna alatka razvoja suvremenog ranog i predškolskog kurikula, a *Nacionalni kurikulum* (2015) kao otvoreni i razvojni dokument koji pedagoško dokumentiranje uvažava i pozicionira na temelju suvremene pedagoške teorije i prakse. Međutim, uvidom u druge propise koji čine zakonodavni okvir kojim se uređuje praktično djelovanje, uočeno je sadržajno odstupanje o pitanju pedagoške dokumentacije. Ono što više zabrinjava jest pozicioniranje nacionalnog kurikula i kurikula vrtića u odnosu na druge akte koji također upravljaju odgojno-obrazovnom praksom. Tako, primjerice, *Zakon* (2019) nedovoljno pozicionira nacionalni kurikulum, kao i kurikulum vrtića kao osnove odgojno-obrazovanoga rada istovremeno se pozivajući na dokumente koji su u svojevrsnom sadržajnom sukobu s *Nacionalnim kurikulumom* (2015) ili se pak pozivaju na dokumente koji više nisu na snazi, a i dalje snažno zagovaraju proces školifikacije sustava.

S obzirom na to da je već godinama razvidno kako se važećim zakonskim i podzakonskim rješenjima nisu dovoljno kvalitetno riješila pitanja različitog sadržaja koji se problematizira u ovome radu, čime ujedno pridonose i pravnoj nesigurnosti, krajnje je naglašena potreba interdisciplinarnog pristupa kojim će se suvremena pedagoška teorija i praksa na primjeren način prevesti u zakonodavni okvir. Sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja previše je godina bio na marginama obrazovnoga sustava čemu svjedoči i ovakav neuređen i neusklađen zakonodavni okvir koji ide iz jedne u drugu pedagošku krajnost.

⁹ „They make their own truth and “they suffer an absence of doubt” (Vandebroec, 2020, str. 20).

Razvidno je kako nesuglasje postoji ne samo o pitanju pedagoškog dokumentiranja, nego i drugih elemenata (primjerice, pitanje svrhovitosti godišnjeg plana i programa pored kurikula vrtića svakako je zanimljivo i vrijedno kritički analizirati u postojećem *Zakonu* (2019), kao i načine i oblike stručnog usavršavanja, uvjeta napredovanja i sl.) te je za stvaranje kompetentnog sustava u smjeru napretka potrebno otvoreno pristupiti rješavanju tih prepreka koje djeluju nažalost previše ometajuće na kvalitetu odgojno-obrazovnog sustava. Usklađenost i usuglašenost ovih okvira samo je jedna od prijeko potrebnih promjena u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj.

Ovaj rad nastojao je definirati pedagošku dokumentaciju u svjetlu suvremene paradigme ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te omogućiti uvid u sadržaj aktualnih zakona, standarda i pravilnika o pitanju određenja pedagoške dokumentacije uz svijest da izabrani aktualni propisi nisu jedini čiji sadržaj treba detaljno iščitati i iznoviti. Suvremeni se odgojno-obrazovni pristup u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju temelji na sukonstrukciji znanja i cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa u kojemu su svi sudionici jednako važni te on nema svoju konačnu formu, već se konstantno razvija i unaprjeđuje. Kao što kaže Vandebroek (2020), „ne želimo da obrazovanje postane stvar tehnokratskog treninga. Pedagogija vjerojatno zahtijeva suprotno od fragmentacije znanosti. Potrebno je sagledati odnose različitih područja s cjelovitog i holističkog gledišta. Ali prije svega potrebna je ideologija, odnosno rasprava o mogućem horizontu, o tome što čini dobar život, a time i repolitizacija (ranog i predškolskog) odgoja i obrazovanja“¹⁰ (Vandebroek, 2020, str. 23). Iz toga je razloga važno imati uređen sustav, odnosno zakonodavni okvir koji svoje ishodište ima u suvremenim pedagojskim znanstvenim činjenicama i teorijskim temeljima te suvremenoj pedagoškoj praksi kako bi se izbjegla zamka jednostranog propisivanja i promjena koje dolaze odozgo (tzv. *top-down*) (Urban, 2008) te kako bi se zakonodavnim okvirima na primjeren način podržao razvoj kompetentnog sustava (Urban i sur., 2012).

LITERATURA

1. Alasuutari, M., Karila, K. (2010). Framing the picture of the child. *Children & Society*, 24(2), 100–111.
2. Alcock, S. (2000). Pedagogical Documentation: Beyond observations. Institute for Early Childhood Studies. <http://researcharchive.vuw.ac.nz/handle/10063/882>

¹⁰ „(...) we do not wish education to become a matter of technocratic training. Pedagogy probably requires the opposite of scientific fragmentation. It requires to look at relations between fields from a holistic point of view. But, above all, it requires ideology, meaning the debate on a possible horizon, on what constitutes the good life and thus the repolitisation of (early childhood) education“ (Vandebroek, 2020, str. 23).

3. Antulić Majcen, S., Pribela-Hodap, S. (2017). *Prvi koraci na putu prema kvaliteti: Samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje.
4. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Educa.
5. Carr, M., Lee, W. (2019). Learning Stories: Pedagogic Practice and Provocations. U J. Formosinho i J. Peeters (ur.), *Understanding pedagogic documentation in early childhood education: revealing and reflecting on high quality learning and teaching* (str. 4–31). Routledge.
6. Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Naklada Slap.
7. Dahlberg, G., Moss, P. i Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Falmer Press.
8. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe. *Narodne novine*, br. 63/08. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html
9. Forman, G., Fyfe, B. (1998). Negotiated Learning Through Design, Documentation, and Discourse. U C. Edwards, L. Gandini i G. Forman (ur.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections* (str. 239–260). Ablex.
10. Forman G., Hall, E. i Berglund, K. (2001). The power of ordinary moments, *Child Care Information Exchange*, 141, 52–53.
11. Gunningham, N. i Sinclair, D. (2017). Smart regulation. U P. Drahos (ur.), *Regulatory theory: Foundations and applications* (str. 133–148). ANU Press, The Australian National University.
12. Katz, L. G. (1998). What can we learn from Reggio Emilia. U C. Edwards, L. Gandini i G. Forman (ur.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections* (str. 27–45). Ablex.
13. Krechevsky, M., Mardell, B., Rivard, M. i Wilson, D.G. (2013). *Visible Learners: Promoting Reggio-Inspired Approaches in All Schools*. Jossey-Bass.
14. Lenz Taguchi, H. (2010). *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.
15. Mitchell, L. (2020). Transforming early childhood education: dreams and hope in Aotearoa New Zealand. U M. Vandenbroeck (ur.), *Revisiting Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed: Issues and Challenges in Early Childhood Education* (str. 195–219). Routledge.
16. Moss, P. (2012). Readiness, Partnership, a Meeting Place? Some Thoughts on the Possible Relationship between Early Childhood and Compulsory School Education. *FORUM*, 54(3), 355–368.
17. Moss, P. (2013). The Relationship between Early Childhood and Compulsory Education: A Properly Political Question. U P. Moss (ur.), *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the Relationship* (str. 2–49). Routledge.

18. Moss, P. i Dahlberg, G. (2008). Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5(1), 3–12.
19. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. *Narodne novine*, br. 5/15. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_01_5_95.html
20. *Nacrt Prijedloga Zakona o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju* (2019). Ministarstvo znanosti i obrazovanja. https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/PristupInformacijama/Zakoni%20u%20proceduri/Zakon%20o%20izmjenama%20i%20dopunama%20Zakona%20o%20pred%C5%A1kolskom%20odgoju%20i%20obrazovanju.pdf?fbclid=IwAR0Kou1JOBou_0LV5gh7gi6LOmsNo3YpLfX4HHMM13pD_VY8WLRrRYkn_3QA
21. Oliveria-Formosinho, J. i de Sousa, J. (2019). Developing pedagogic documentation: Children and educators learning the narrative mode. U J. Formosinho i J. Peeters (ur.), *Understanding pedagogic documentation in early childhood education: revealing and reflecting on high quality learning and teaching* (str. 32–51). Routledge.
22. Onnisamaa, E-L., Tahkokallio, L. i Kalliala, M. (2015). From university to working life: an analysis of field-based studies in early childhood teacher education and recently graduated kindergarten teachers' transition to work. *Early Years: An International Research Journal*, 35(2), 197–210. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1011065>
23. Pravilnik o sadržaju i obrascima pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjim vrtićima. *Narodne novine*, br. 83/01. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2001_09_83_1422.html
24. Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece. *Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete RH*, br. 7–8/91.
25. Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
26. Rintakorpi, K. (2016). Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises. *Early Years*, 36(4), 399–412. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1145628>
27. Roberts-Holmes, G. P. (2014). The 'datafication' of early year's pedagogy: 'if the teaching is good, the data should be good and if there's bad teaching, there is bad data. *Journal of Education Policy*, 30(3), 302–415. <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2014.924561>
28. Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira, kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikulumu*. Element.
29. Slunjski, E. (2016). *Izvan okvira 2 – Promjena, od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja*. Element.
30. Slunjski, E. (2018). *Izvan okvira 3 – Vođenje: prema kulturi promjene*. Element.

31. Slunjski, E. (2020). *Izvan okvira 5 – Pedagoška dokumentacija procesa učenja djece i odraslih kao alat razvoja kurikuluma*. Element.
32. Sharmahd, N. i Peeters, J. (2019). Critical reflection, identity, interaction: Italian and Belgian experiences in building democracy through pedagogical documentation. U J. Formosinho i J. Peeters (ur.), *Understanding pedagogic documentation in early childhood education: revealing and reflecting on high quality learning and teaching* (str. 52–66). Routledge.
33. Somolanji Tokić, I. i Borovac, T. (2020). Children's symbolic play during the transition to school, *International Journal of Early Years Education*, 28(3), 232–245., DOI:10.1080/09669760.2020.1814210
34. Somolanji Tokić, I. i Vukašinić, A. (2018). Virtualne društvene mreže i ostvarivanje partnerstva obitelji i dječjeg vrtića. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 64(1), 105–116. <https://doi.org/10.32903/zs.64.1.8>
35. Somolanji Tokić, I. i Vukašinić, A. (2020). Continuity of Educational Process Through Virtual Kindergarten During Covid-19 Outbreak – Case Study from Croatia. U L. Gómez Chova, A. López Martínez i I. Candel Torres (ur.), *EDULEARN20 Proceedings* (str. 7861–7870). Valencia, Spain: IATED Academy. <http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2020.1981>
36. Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Research Journal*, 16(2), 135–152. <http://dx.doi.org/10.1080/13502930802141584>
37. Urban, M. (2012). Researching early childhood policy and practice. A critical ecology. *European Journal of Education*, 47(4), 494–507. <https://doi.org/10.1111/ejed.12012>
38. Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Leare, K., Lazzari, A. i Peeters, J. (2012). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care – Final report*. University of East London, University of Ghent.
39. Vandenbroeck, M. (2020). Facts matter. And so do ideologies. U M. Vandenbroeck (ur.), *Revisiting Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed: Issues and Challenges in Early Childhood Education* (str. 15–37). Routledge.
40. Vujičić, L. (2017). *Razvoj znanstvene pismenosti u ustanovama ranog odgoja*. Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci, Centar za istraživanje djetinjstva.
41. Wood, E. i Hedges, H. (2016). Curriculum in early childhood education: critical questions about content, coherence, and control. *The Curriculum Journal*, 27(3), 387–405. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129981>
42. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju. *Narodne novine*, br. 10/97, 107/07, 94/13, 98/19. <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju>